



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Janaína Marques Silva

**MOTIVOS QUE TRAZEM SENTIDO: FATORES
CRÍTICOS QUE CONTRIBUEM PARA O SUCESSO
NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA DE
JOVENS E ADULTOS NO BRASIL**

Tese de doutoramento em Ciências da Educação, especialidade em Organização do Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores, orientada pelo Professor Doutor Joaquim Luis Medeiros Alcoforado e pela Professora Doutora Simone Valdete dos Santos e apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Outubro de 2023

**MOTIVOS QUE TRAZEM SENTIDO: FATORES
CRÍTICOS QUE CONTRIBUEM PARA O SUCESSO
NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA
DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL**

Janaína Marques Silva

Tese apresentada na Universidade de Coimbra para a obtenção do doutoramento em Ciências da Educação, especialidade em Organização do Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores, orientada pelo Professor Doutor Joaquim Luis Medeiros Alcoforado e pela Professora Doutora Simone Valdete dos Santos.



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

“[...] não sou se você não é, não sou sobretudo, se proíbo você de ser”.

Paulo Freire

Resumo

A observação direta, como educadora na prática docente e um exame nos indicadores educacionais oficiais da educação de jovens e adultos (EJA) brasileira, aponta que a intencionalidade manifestada pelos sujeitos adultos ao retomarem seus caminhos formativos no contexto da educação profissional na modalidade integrada à EJA não estabelece diálogo com as baixas taxas de conclusão. Sendo este o contexto social por onde esta tese se moveu buscamos, através da voz dos sujeitos do PROEJA egressos do Curso Técnico em Administração (PROEJA-Adm) no IFSul, identificar um conjunto de características pedagógicas, sociais e políticas que contribuíram como fatores críticos para o sucesso escolar nos percursos formativos, percebidos por este grupo como mais ajustados às transformações e transições experienciadas ao longo de suas vidas. Enquanto uma investigação estruturada em um estudo de caso empírico centrado na análise compreensiva e interpretativa dos percursos escolares, orientamo-nos pela pesquisa biográfica e pela pesquisa por inquérito de forma a identificar os fatores que mais contribuíram para a elaboração e desenvolvimentos dos projetos pessoais, sociais e profissionais em termos das motivações e dos fenômenos sociológicos envolvendo mudanças ou manutenção do posicionamento em estruturas hierárquicas socialmente construídas nos contextos escolares, familiares e laborais, em consonância com as interações sociocognitivas e afetivas. Com a análise documental buscamos identificar as orientações ideológicas e tecnológicas que caracterizaram o PROEJA enquanto um programa da política pública da EJA, cujos desdobramentos permearam os arranjos e práticas alcançando e influenciando os percursos formativos em estudo. O embasamento teórico, situado a partir da concepção de sujeitos do PROEJA, envolve uma diversidade de olhares sobre a aprendizagem de adultos por diferentes concepções das ciências da educação, da psicossociologia da aprendizagem e da sociologia da educação. Neste sentido as abordagens teóricas envolvendo as teorias motivacionais de Carré, do sujeito adulto em formação de Boutinet, da relação do sujeito com o saber de Charlot, do efeito das interações sociais sobre o desempenho cognitivo de Bourgeois, das histórias de vida de Pineau e da teoria do discurso pedagógico de Bernstein formaram o contexto conceitual da tese, o qual aportou um conjunto de princípios, definições, conceitos e categorias que, articulados entre si, estruturaram um sistema explicativo coerente, alicerçando uma base de sustentação e rigor que orientaram as análises qualitativas e quantitativas sobre o objeto de pesquisa. Os resultados apontaram fatores críticos relacionados ao processo de ingresso; à prática

pedagógica; à organização escolar; aos espaços-tempos pedagógicos; à metodologia de ensino envolvendo tanto o papel dos professores, à estruturação das interações sociocognitivas e afetivas, quanto ao processo avaliativo; à estrutura curricular e aos elementos da pedagogia da alternância. Quanto aos resultados conclusivos sobre as orientações ideológicas e tecnológicas envolvidas com estes fatores foram identificados os princípios reguladores gerais, os princípios específicos de relação, de identidade e de ordem, bem como os princípios instrucionais para controle das práticas pedagógicas, da estruturação do currículo e dos processos de avaliação. Mostramos que as orientações ideológicas e tecnológicas do Curso PROEJA-Adm foram fortemente influenciadas pelos princípios reguladores e instrucionais identificados no Documento Base do PROEJA (DB), principalmente quando estas orientações emergiam como espaço de tensão entre o DB e os documentos analisados nos níveis de geração de recontextualização e de transmissão do Discurso Pedagógico.

Palavras-chaves: Educação e Formação de Adultos. PROEJA. Egressos. Sucesso Escolar. Fatores críticos.

Abstract

Direct observation as an educator in teaching practice and an exam on official educational indicators related to Brazilian youth and adult education (EJA), points out that the intentionality manifested by adult subjects when they resume their educational paths in the context of professional secondary education integrated to EJA, does not engage in dialogue with the low graduation rates. As this is the social context in which this thesis was developed, we sought, through the voice of PROEJA subjects who graduated from the Technical Course in Administration (PROEJA-Adm) at IFSul, to identify a set of pedagogical, social, and political characteristics that contributed as critical factors to school success along the subjects' educational paths perceived by this group as more adjusted to the transformations and transitions experienced throughout their lives. As an investigation structured in an empirical case study focused on the comprehensive and interpretive analysis of educational paths, we were guided by biographical and survey research to identify the factors that most contributed to the elaboration and development of personal, social and professional projects in terms of motivation and sociological phenomena involving either change or maintenance of positioning in socially constructed hierarchical structures in school, family and work contexts, in line with social cognitive and affective interactions. Through document analysis, we aimed to identify the ideological and technological orientations that characterized PROEJA as a program of public educational policy of EJA, whose developments permeated the institutional arrangements and practices, reaching and influencing the formative paths under study. The theoretical framework, based on the conception of the PROEJA subjects, involves a diversity of perspectives on adult learning with different views from the Educational Sciences, Psychosociology of Learning, and Sociology of Education. In this sense, theoretical approaches involving Carré's motivational theories, Boutinet's adult subject in self-formation, Charlot's relationship between the subject and knowledge, the effect of social interactions on Bourgeois' cognitive performance, Pineau's life stories and Bernstein's theory of pedagogical discourse formed the thesis conceptual framework, which provided a set of principles, definitions, concepts and categories which, articulated among themselves, structured a coherent explanatory system, establishing a consistent and rigorous foundation that guided the qualitative and quantitative analyzes of the research object. Results pointed to critical factors related to the admission process, pedagogical practice, the school organization, pedagogical

space-time, teaching methodology involving both the role of teachers and the development of social cognitive and affective interactions, as well Results pointed to critical factors related to the admission process, pedagogical practice, the school organization, pedagogical space-time, teaching methodology involving both the role of teachers and the development of social cognitive and affective interactions, as well Results pointed to critical factors related to the admission process, pedagogical practice, the school organization, pedagogical space-time, teaching methodology involving both the role of teachers and the development of social cognitive and affective interactions, as well as the assessment process, the curricular structure, and elements of the pedagogy of alternance. As for the conclusive results on the ideological and technological orientations involved with these factors, we have identified the general regulatory principles, the specific principles of relationship, identity and order, and the instructional principles for controlling teaching practices, curriculum design and assessment processes. We have shown that the ideological and technological guidelines of the PROEJA-Adm Course were strongly influenced by the regulatory and instructional principles identified in the PROEJA Base Document (DB), especially when these guidelines emerged as a space of tension between the DB and the documents analyzed at the generation levels of recontextualization and transmission of the Pedagogical Discourse.

Key words: Adult Education and Learning. PROEJA. Graduates. School Success. Critical Factors.

Agradecimentos

Eternizar em um pequeno espaço os agradecimentos a todas as pessoas que foram importantes nesta jornada do processo doutoral, confesso, não é uma coisa fácil. Foram muitas pessoas e sou imensamente grata a esses encontros e caminhadas compartilhadas. Sendo ainda mais verdade, agradeço pessoas e lugares, sim, lugares.

A jornada iniciou no ano de 2015 com uma provável previsão de término em 2019, entretanto, “abraçada” em Paulo Freire digo: foi no meu tempo, na delicadeza e na intensidade absoluta que a entrega a uma transformação através da relação ensino/pesquisa/aprendizagem pode atingir. Estou transformada, realizada, pronta para adentrar em outra jornada e o mais maravilhoso, “freirianamente” inacabada. O que ainda não foi realizado e está nos meus desejos não traz vazio, mas, a motivação necessária e, na medida que se concretiza no sentimento de certeza, de que todo o aprendizado que vivi na elaboração desta pesquisa pertence a cada espaço e Ser que eu puder, de alguma maneira, contribuir com uma melhor visão e condição de mundo.

À todas as pessoas envolvidas com a Educação de Jovens e Adultos a minha gratidão. Sou porque vocês me permitem SER. Permitem-me evoluir amorosamente e com criticidade numa vivência intensa em desafios e em superações pessoais e profissionais. Porque com vocês o sentido a escolher é sempre o de seguir, é o de transformar-se e transformando-se, transformar consigo o coletivo que assim também anseia e permite. Com vocês esse doutorado iniciou, com vocês esse doutorado finda e abre outros portais.

Grata às instituições de Educação que oportunizaram a realização deste sonho. Ao Instituto Federal Sul Rio-Grandense Câmpus Sapucaia do Sul, o meu agradecimento por possibilitar o desenvolvimento deste doutorado pleno, com apoio estrutural e humano. Cito nesta representação: Professor Mack Léo Pedroso, Professor Fábio Lemes e Professor Marcelo Bender, gestores responsáveis na época do meu afastamento institucional. Registro o meu reconhecimento à todas(os) colegas do Câmpus e reitoria que contribuíram com as questões burocráticas envolvidas no processo de formalização do doutorado ao logo deste período.

Agradeço, igualmente, à instituição que me acolheu e oportunizou o desenvolvimento deste doutoramento, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Este feito está entre os mais significativos da minha vida. Esta conquista, no âmbito pessoal carrega o anseio de muitos familiares que não tiveram a mesma oportunidade, sendo assim, é uma conquista compartilhada

potente no sentido de rompimento de um ciclo geracional, ancestral. Por isso, já é grandioso o seu fruto, anseio que assim siga sendo com as pessoas que tiverem acesso a essa pesquisa e lugares por onde ela passar. Meu agradecimento a todas(os) as(os) profissionais da Educação da Universidade de Coimbra que estiveram implicados nessa trajetória doutoral. Cito como representação de gratidão: Doutor António Gomes Ferreira, Doutora Maria Isabel Ferraz Festas, Doutora Cristina Vieira, Doutora Teresa Urbano e demais docentes do programa de doutoramento, cada um, cada uma, marcou um pedacinho no meu desenvolvimento humano, acadêmico e profissional.

Na sequência das instituições que me acolheram ao logo desta jornada, a minha gratidão ao CIRNEF (Centre interdisciplinaire de Recherche Normand en Education et Formation), L'UFR des Sciences de l'Homme et de la Société, Universidade de Rouen, França, onde estive em um estágio doutoral pelo Programa Erasmus Plus. Cito como representação de gratidão: Doutora Stephanie Gasse, Doutor Thierry Ardouin e Doutora Claudie Bobineau.

Agradeço ao orientador e a orientadora desta tese pela oportunidade e aprendizado, respetivamente, Doutor Luís Alcoforado (FPCEUC) e Doutora Simone Valdete dos Santos (UFRGS). Gratidão a Doutora Stephanie Gasse (Universidade de Rouen, França) pelo acolhimento e pela orientação durante o meu estágio doutoral e nas passadas que seguiram até este momento de conclusão. “Ninguém solta a mão de ninguém”.

Um agradecimento especial também às doutoras Carmem Cavaco (Universidade de Lisboa, Portugal) e Jane Paiva (Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Brasil) e aos doutores Dante Moura (Instituto Federal do Rio Grande do Norte, Brasil) e Thyerry Ardouin (Universidade de Rouen, França) por se disponibilizarem a participar desta construção. Registro a minha admiração por tudo que já fizeram e produziram na e pela EJA. A preciosidade dos relatos de vocês nas entrevistas realizadas será eternizada em futuros artigos e trabalhos.

O meu agradecimento à turma de doutoramento, fomos uma equipa! Compusemos uma melodia doutoral entre desafios e superações de muita sinergia e alegria. Que malta linda! Cito como representação de gratidão: Tatiana Andrade, Adriana Lage, Claudia Freire, Cleber Fernandes, Patrícia Moreira, Bernardo Verano, Esperança Peixoto, Alda, Sofia Gonçalves, Edu Manuel, Cláudia Rocha, Ana Margarida e Lázara Alves.

A minha gratidão à todas(os) as(os) profissionais da Educação envolvidas(os) com a EJA que estiveram, ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, implicadas(os) em algum momento, sempre com dedicação e comprometimento, esperando comigo que o fruto deste trabalho seja potente e contribua com o fortalecimento da EJA. Cito nesta representação todas e todos as(os) colegas envolvidas(os) com o PROEJA do Câmpus Sapucaia do Sul, em especial à colega e amiga Margarete Noro, pela

dedicação à EJA e pesquisas já desenvolvidas sobre a mesma, também pelo cuidado e disponibilidade sempre que é solicitada a compartilhar os seus conhecimentos e experiências.

Nesta linda história com a EJA, registro o meu agradecimento a todas(os) as(os) estudantes com as(os) quais tive a honra de compartilhar a vida em formação. Em especial as(os) estudantes do Curso Técnico Integrado em Administração EJA-EPT do Instituto Federal Sul Rio-Grandense Câmpus Sapucaia do Sul, Brasil. Cito nesta representação: Traude Pohlmann, Sr. Joelci Dias, Fabiana Gass, Adriana Denantes Barbosa, Adilson Gimenez Soares, Maria Elisabete Soares, Thaís Fagundes, Terezinha Inalda Cardoso, Naida Pacheco, Gustavo Grouvermann, Paulo Vieira, Enedino Fagundes, Carlos Krummenauer, Beatriz Prado, Hermes Gonçalves e Gislaine Machado.

Sobre agradecer à família! A família desde sempre e a família que vai se constituindo na caminhada. Loyná Manenti meu girassol! Sempre presente, iluminada e iluminando os dias mais tensos, amo-te, somos una. Meus pais, Jaime e Bernadete, realizam-se enquanto também me realizo. Grata pela presença, pela certeza da acolhida, do abraço e do amor incondicional. Vó Florência (in memoriam), meu Jasmim, sempre perfumando a minha vida. Janita e Isadora, nem sempre presentes, mas sempre em mim e também instigadoras da minha motivação. Assis, companheiro de jornada, gratidão por dedicar-se com amorosidade e resignação crítica a tudo que me motiva, da mesma linhagem a minha gratidão ao seu Chico (in memoriam) e a dona Maria Rosa, inspiração de resiliência, generosidade e amor.

Sobre a família que se constitui na caminhada . . . Cida Anastácio e Mônica Boff, irmãzinhas de alma, na lista dos momentos importantes já compartilhados, segue mais este, gracias por estarem sempre comigo, mesmo quando além-mar . . . Luciano Gomes e Fabiana Bassani (Lu e Fabi), que alegria ter podido estar mais próximo de vocês neste período, gracias! Rosa Maria Silveirinha e família, gratidão pela acolhida, por estarem juntos em tantos momentos certos e incertos, estão no meu coração. A Sé Velha não seria tão iluminada e colorida se não existissem vocês, o RS, o Cabido e o Bigorna (que segue na memória afetiva). Família Mano: Paulo, Gabriel, Patrícia, Tiago, pequena Isabel, Seu César e dona Isabel, estão no meu coração Tuga. Sobre afeto e sinergia, grata a este casal “Zuca Tuga”, irmãzinha Henrykheta Rodrigues e Pedro Jacoto, encontros certos enquanto a pesquisa se constituía. Família Mirelle&Cleber e os meninos (Arthur, João e Theo), Esperança Peixoto e Patrícia (Patybel), acolhimento certo e amoroso no início dos passos por Coimbra, gratidão.

São mesmo muitas pessoas que marcaram e foram importantes nessa trajetória. Com algumas pude compartilhar alegrias, descobertas e trazer leveza a momentos tensos, com outras compartilhei conversas demoradas sobre educação, tese, academia, sociedade, política, pude contar com as que me apoiaram em momentos incertos e teve as que vivenciei todas estas situações. Fato é que todas estas pessoas estão

em um lugarzinho bem especial nesta história doutoral. Cito como representação de gratidão: Andrei, Lenise, Janine, Diovane, Fabiano Belle, Augusto Santos, Telma Neto, Joana Monteiro e Rodrigo Silveirinha, Rui Silveirinha, Luciano Azevedo, Ricardo RS, Luis Catarino, Eddie, Jean, Hugo, Marco, Rubem, Mônica Del Vecchio, Rarissa Lira e Djalma (Rai e Di), Marisa, Juliana Santos, Rita e Paula Guimarães, Suzy Pascoali, Klédson Tiago, Osvaldo, Bruno e Lara, Ray&Lu, Isadora Sandeville, Márcia Cezere, Dalila Collatto, Luciana Loponte, Maria Denise Oliveira, Guilherme Reichwald, Evandro Godoy.

Aos deuses Baco e Gambrinus, Gracias! A boniteza que floresce de todos os desafios superados ao longo desta tese, as conquistas celebradas e as que não de vir, contaram e contarão com as vossas companhias.

Lista de Figuras

1.1	Figura esquemática do desenho teórico-metodológico da investigação .	38
2.1	Orientações e motivos de envolvimento em formação por Carré	85
2.2	Esquematização do Modelo de Reprodução e Transformação Cultural de Bernstein	99
2.3	Representação esquemática da produção do Discurso Pedagógico de Bernstein	107
2.4	Modelo do Discurso Pedagógico de Bernstein	108
3.1	Esquema conceitual da investigação	164
4.1	Modelo do Discurso Pedagógico de Bernstein: contexto do PROEJA . .	276

Lista de Tabelas

3.1	Transição escola-trabalho: entre 20-24 anos. Brasil, OCDE, 2018	157
3.2	Transição escola-trabalho: entre 18-24 anos. Brasil, OCDE, 2018	158
3.3	Matrículas no ensino médio (ISCED 3) com e sem integração à EPT para jovens. Brasil, OCDE, 2018.	159
3.4	Matrículas no ensino médio (ISCED 3) integrado e não integrado à EPT para adultos. Brasil, OCDE, 2018.	159
3.5	Matrículas das diferentes modalidades da EPT. Brasil, OCDE. 2018.	160
3.6	Quantitativo de matrículas na educação de adultos não integradas/integradas à EPT. Brasil, 2019.	161
3.7	Taxa de abandono: % de estudantes do ensino médio (ISCED 3), integrado ou não na EPT. Brasil, 2018.	162
4.1	Características da amostra por gênero e estado civil	173
4.2	Distribuição das faixas etárias	174
4.3	Tempos de conclusão de curso	174
4.4	Tempos de afastamento escolar	174
4.5	Condição laboral do grupo.	175
4.6	Contribuição do curso para qualificação na atividade laboral.	176
4.7	Grau de concordância sobre fatores motivacionais para a conclusão do curso.	176
4.8	Grau de importância atribuído aos fatores motivacionais para a conclusão do curso.	177
4.9	Grau de concordância referente às variáveis <i>aprendizagem significativa</i> e <i>colegas do curso</i> como fator motivador para a conclusão do caminho formativo.	178
4.10	Grau de importância atribuído aos fatores que possibilitaram a conclusão do curso.	180
4.11	Grau de concordância sobre a importância dos recursos familiares e de amigos e dos recursos próprios para a conclusão do curso e grau de concordância sobre os familiares e amigos fora da escola terem sido motivadores para a conclusão do curso	180

4.12	Grau de concordância quanto ao desejo de extensão do curso.	181
4.13	Grau de importância atribuído aos fatores pelos quais concordam que o tempo de curso fosse estendido.	182
4.14	Grau de concordância sobre a importância de fatores da organização escolar para a conclusão do curso	183
4.15	Grau de concordância relativo à importância das variáveis relacionadas à avaliação e ao ensino/aprendizagem para a conclusão do curso. . . .	184

Lista de Quadros

2.1	Prática pedagógica: modelo de competência e de desempenho	119
2.2	Contexto pedagógico: modelo de competência e de desempenho.	120
4.1	Distribuição das questões do inquérito por categorias e sub-categorias e variáveis	169
4.2	Análise de conteúdo das entrevistas: categorias e subcategorias identificadas.	192
4.3	Análise de conteúdo das entrevistas dos(as) egressos(as): Mudança por elevação do autoposicionamento relativo à aprendizagem em contexto escolar.	195
4.4	Análise de conteúdo das entrevistas dos(as) egressos(as): Mudança por elevação do autoposicionamento relativo à escolaridade em contexto escolar.	196
4.5	Análise do conteúdo das entrevistas dos(as) egressos(as): Mudança por elevação do autoposicionamento relativo ao conhecimento em contexto escolar	197
4.6	Análise de conteúdo das entrevistas dos(as) egressos(as): Mudança por elevação do autoposicionamento relativo às interações sociocognitivas em contexto escolar.	198
4.7	Análise do conteúdo das entrevistas dos(as) egressos(as): Mudança por elevação do heteroposicionamento relativo à perspectiva profissional em contexto escolar.	199
4.8	Análise de conteúdo das entrevistas dos(as) egressos(as): Manutenção elevada do autoposicionamento relativo ao conhecimento em contexto escolar.	200
4.9	Análise do conteúdo das entrevistas dos(as) egressos(as): Manutenção elevada do autoposicionamento relativo ao processo de aprendizagem em contexto escolar.	202
4.10	Análise de conteúdo das entrevistas dos(as) egressos(as): Mudança do autoposicionamento relativo à escolaridade no contexto familiar.	203

4.11	Análise de conteúdo das entrevistas dos(as) egressos(as): Mudança do autopoicionamento relativo à autonomia socioeconômica no contexto familiar.	204
4.12	Análise do conteúdo das entrevistas dos(as) egressos(as): Mudança do heteroposicionamento relativo à escolarização no contexto familiar.	205
4.13	Análise de conteúdo das entrevistas dos(as) egressos(as): Manutenção elevada do autopoicionamento relativo à escolarização no contexto familiar.	206
4.14	Análise de conteúdo das entrevistas dos(as) egressos(as): Manutenção elevada do heteroposicionamento relativo à escolarização no contexto familiar.	207
4.15	Análise de conteúdo das entrevistas dos(as) egressos(as): Mudança por elevação do autopoicionamento relativo à escolarização no contexto laboral.	208
4.16	Análise de conteúdo das entrevistas dos(as) egressos(as): Mudança por elevação do autopoicionamento relativo à escolarização técnica no contexto laboral.	210
4.17	Análise de conteúdo das entrevistas dos(as) egressos(as): Mudança por elevação do autopoicionamento relativo à realização profissional no contexto laboral.	212
4.18	Análise de conteúdo das entrevistas dos(as) egressos(as): Mudança por elevação do heteroposicionamento relativo à autonomia profissional no contexto laboral.	213
4.19	Análise de conteúdo das entrevistas dos(as) egressos(as): Mudança por elevação do autopoicionamento relativo à autonomia financeira no contexto laboral.	214
4.20	Análise de conteúdo das entrevistas dos(as) egressos(as): Mudança por elevação do autopoicionamento relativo à perspectiva financeira no contexto laboral.	214
4.21	Análise de conteúdo das entrevistas dos(as) egressos(as): Mudança por elevação do autopoicionamento relativo ao conhecimento técnico no contexto laboral.	215
4.22	Análise de conteúdo das entrevistas dos(as) egressos(as): Manutenção elevada do autopoicionamento relativo à realização profissional no contexto laboral.	216
4.23	Análise de conteúdo das entrevistas dos(as) egressos(as): Motivação extrínseca – Motivo Derivativo	217
4.24	Análise de conteúdo das entrevistas dos(as) egressos(as): Motivação extrínseca – Motivo Prescritivo	218

4.25	Análise de conteúdo das entrevistas dos(as) egressos(as): Motivação extrínseca – Motivo Econômico	219
4.26	Análise de conteúdo das entrevistas dos(as) egressos(as): Motivação extrínseca – Motivo Identitário	220
4.27	Análise de conteúdo das entrevistas dos(as) egressos(as): Motivação extrínseca – Motivo Vocacional	220
4.28	Análise de conteúdo das entrevistas dos(as) egressos(as): Motivação extrínseca – Motivo Operacional Profissional	221
4.29	Análise de conteúdo das entrevistas dos(as) egressos(as): Motivação extrínseca – Motivo Operacional Pessoal	223
4.30	Análise de conteúdo das entrevistas dos(as) egressos(as): Motivação intrínseca – Motivo Hedônico	224
4.31	Análise de conteúdo das entrevistas dos(as) egressos(as): Motivação intrínseca – Motivo Socioafetivo	226
4.32	Análise de conteúdo das entrevistas dos(as) egressos(as): Motivação intrínseca – Motivo Epistêmico	227
4.33	Análise de conteúdo das entrevistas dos(as) egressos(as): Interações sociocognitivas e afetivas - efeito do clima socioafetivo - disposição psíquica e afetiva dos alunos	229
4.34	Análise de conteúdo das entrevistas dos(as) egressos(as): Interações sociocognitivas e afetivas - efeito do clima socioafetivo - terceiro ator	230
4.35	Análise de conteúdo das entrevistas dos(as) egressos(as): Interações sociocognitivas e afetivas - efeito do clima socioafetivo - atividades específicas orientadas para a dinâmica de grupo - orientações para atividades subsequentes	232
4.36	Análise de conteúdo das entrevistas dos(as) egressos(as): Interações sociocognitivas e afetivas - efeito do clima socioafetivo - atividades específicas orientadas para a dinâmica de grupo - diálogos com projetos de vida individuais	233
4.37	Análise de conteúdo das entrevistas dos(as) egressos(as): Interações sociocognitivas e afetivas - efeito do clima socioafetivo - atividades específicas orientadas para a dinâmica de grupo - favorecimento do conhecimento mútuo	234
4.38	Análise de conteúdo das entrevistas dos(as) egressos(as): Interações sociocognitivas e afetivas - efeito do clima socioafetivo - Estruturação das interações socioafetivas - regulação da relação socioafetiva entre aluno/aluno	235

4.39	Análise de conteúdo das entrevistas dos(as) egressos(as): Interações sociocognitivas e afetivas - efeito do clima socioafetivo - estruturação das interações socioafetivas - regulação da relação socioafetiva entre aluno/formador	237
4.40	Análise de conteúdo das entrevistas dos(as) egressos(as): Interações sociocognitivas e afetivas - modo de gestão das interações - ensino, aprendizagem e avaliação - regulação dos espaços pedagógicos	240
4.41	Análise de conteúdo das entrevistas dos(as) egressos(as): Interações sociocognitivas e afetivas - modo de gestão das interações - ensino, aprendizagem e avaliação - regulação dos tempos pedagógicos	242
4.42	Análise de conteúdo das entrevistas dos(as) egressos(as): Interações sociocognitivas e afetivas - modo de gestão das interações - orientações do ensino, aprendizagem e avaliação - nitidez das fronteiras entre disciplinas	244
4.43	Análise de conteúdo das entrevistas dos(as) egressos(as): Interações sociocognitivas e afetivas - modo de gestão das interações - orientações do ensino, aprendizagem e avaliação - avaliação	246
4.44	Análise de conteúdo das entrevistas dos(as) egressos(as): Interações sociocognitivas e afetivas - modo de gestão das interações - estruturação das interações sociocognitivas - regulação dos objetivos	248
4.45	Análise de conteúdo das entrevistas dos(as) egressos(as): Interações sociocognitivas e afetivas - modo de gestão das interações - estruturação das interações sociocognitivas - regulação sociocognitiva da relação aluno/aluno	251
4.46	Análise de conteúdo das entrevistas dos(as) egressos(as): Interações sociocognitivas e afetivas - modo de gestão das interações - estruturação das interações sociocognitivas - regulação sociocognitiva da relação aluno/formador	253
4.47	Análise de conteúdo das entrevistas dos(as) egressos(as): Interações sociocognitivas e afetivas - natureza das tarefas de aprendizagem - complexidade das tarefas coletivas	255
4.48	Análise de conteúdo das entrevistas dos(as) egressos(as): Interações sociocognitivas e afetivas - natureza das tarefas de aprendizagem - interdependência	257
4.49	Análise de conteúdo das entrevistas dos(as) egressos(as): Interações sociocognitivas e afetivas - assimetrias - significado social da tarefa . .	258
4.50	Análise de conteúdo das entrevistas dos(as) egressos(as): Interações sociocognitivas e afetivas - assimetrias - representação do outro	260

4.51	Análise de conteúdo das entrevistas dos(as) egressos(as): Interações sociocognitivas e afetivas - assimetrias - ativação cognitiva	261
4.52	Análise de conteúdo das entrevistas dos(as) egressos(as): Interações sociocognitivas e afetivas - assimetrias - a abordagem maiêutica do formador	262
4.53	Análise de conteúdo das entrevistas dos(as) egressos(as): Interações sociocognitivas e afetivas - assimetrias - indicador de heterogeneidade do grupo em formação	263
4.54	Análise de conteúdo das entrevistas dos(as) egressos(as): Estrutura Institucional - campo escolar	266
4.55	Análise de conteúdo das entrevistas dos(as) egressos(as): Estrutura Institucional - campo pedagógico	268
4.56	Análise de conteúdo das entrevistas dos(as) egressos(as): Alternância - Alternância social	270
4.57	Análise de conteúdo das entrevistas dos(as) egressos(as): Alternância - alternância laboral	272
4.58	Instrumento para coleta de dados na pesquisa documental	280
4.59	Análise da LDB: princípios gerais e específicos de regulação na Educação Geral	282
4.60	Análise da LDB: princípios específicos de regulação no Ensino Médio	286
4.61	Análise da LDB: princípios específicos de regulação do Educação Profissional Técnica Integrada de Nível Médio	287
4.62	Análise da LDB/Resolução Nº 6 de 2012: princípios específicos de regulação do Educação Profissional Técnica Integrada de Nível Médio	289
4.63	Análise da LDB: princípios gerais e específicos de regulação do EJA	293
4.64	Análise do Decreto Nº 5.840/2006: princípios gerais de regulação no PROEJA.	297
4.65	Análise do Documento Base: princípios gerais de regulação na recontextualização do Discurso Pedagógico Oficial do PROEJA.	299
4.66	Análise do Documento Base: princípios específicos de regulação de relação do Discurso Pedagógico Oficial do PROEJA.	301
4.67	Análise do Documento Base: princípios específicos de regulação de identidade no Discurso Pedagógico Oficial do PROEJA.	304
4.68	Análise do Documento Base: princípios específicos de ordem no Discurso Pedagógico Oficial do PROEJA.	306
4.69	Análise do Documento Base: Contexto pedagógico - elementos do discurso pedagógico no Discurso pedagógico do Discurso Pedagógico Oficial do PROEJA.	309

4.70	Análise do Documento Base: Contexto pedagógico - acesso aos espaços-tempos de aprendizagem no Discurso Pedagógico Oficial do PROEJA.	311
4.71	Análise do Documento Base: Contexto Pedagógico - elementos instrucionais da estrutura curricular identificada no Discurso Pedagógico Oficial do PROEJA	317
4.72	Análise do Documento Base: Prática pedagógica - atividades do professor no Discurso Pedagógico Oficial do PROEJA	320
4.73	Análise do Documento Base: Prática pedagógica - atividade do estudante no Discurso Pedagógico Oficial do PROEJA	322
4.74	Análise do Documento Base: Prática pedagógica - produção do texto pedagógico no Discurso Pedagógico Oficial do PROEJA	325
4.75	Análise do Documento Base: Prática pedagógica - avaliação no Discurso Pedagógico Oficial do PROEJA	327
4.76	Análise do Projeto Pedagógico Institucional do IFSul: Contexto pedagógico - discurso pedagógico no Discurso Pedagógico de Reprodução Institucional do PROEJA	329
4.77	Análise do Projeto Pedagógico Institucional do IFSul: Contexto pedagógico - estrutura curricular no Discurso Pedagógico de Reprodução Institucional do PROEJA	331
4.78	Análise do Projeto Pedagógico Institucional do IFSul: Contexto pedagógico - acesso aos espaços-tempos de aprendizagem no Discurso Pedagógico de Reprodução Institucional do PROEJA	334
4.79	Análise do Projeto Pedagógico Institucional do IFSul: Prática pedagógica - atividade do professor no Discurso Pedagógico de Reprodução Institucional do PROEJA	339
4.80	Análise do Projeto Pedagógico Institucional do IFSul: Prática pedagógica - atividade do estudante no Discurso Pedagógico de Reprodução Institucional do PROEJA	343
4.81	Análise do Projeto Pedagógico Institucional do IFSul: Prática pedagógica - texto pedagógico no Discurso Pedagógico de Reprodução Institucional do PROEJA	345
4.82	Análise do Projeto Pedagógico Institucional do IFSul: Prática pedagógica - avaliação no Discurso Pedagógico de Reprodução Institucional do PROEJA	346
4.83	Análise do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Administração - PROEJA: Contexto Pedagógico - discurso pedagógico no Discurso Pedagógico de Reprodução Institucional do PROEJA	348

4.84	Análise do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Administração - PROEJA: Contexto pedagógico - estrutura curricular no Discurso Pedagógico de Reprodução Institucional do PROEJA	350
4.85	Análise do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Administração - PROEJA: Contexto pedagógico - acesso aos espaços-tempos de aprendizagem no Discurso Pedagógico de Reprodução Institucional PROEJA	352
4.86	Análise do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Administração - PROEJA: Prática pedagógica - atividade do professor no Discurso Pedagógico de Reprodução Institucional do PROEJA	354
4.87	Análise do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Administração - PROEJA: Prática pedagógica - atividade do estudante no Discurso Pedagógico de Reprodução Institucional do PROEJA	355
5.1	Triangulação envolvendo a mudança do autopoicionamento no contexto escolar: Mudança por elevação do autopoicionamento na escolaridade.	360
5.2	Triangulação envolvendo o posicionamento no contexto escolar: Mudança por elevação do autopoicionamento relativo ao conhecimento.	368
5.3	Triangulação envolvendo o posicionamento no contexto escolar: Mudança por elevação do autopoicionamento na aprendizagem e nas interações sociocognitivas.	378
5.4	Triangulação envolvendo o posicionamento no contexto escolar: Manutenção elevada do autopoicionamento nas estruturas hierárquicas do conhecimento e da aprendizagem.	382
5.5	Triangulação envolvendo o posicionamento no contexto familiar: Mudança por elevação do autopoicionamento relativo à escolarização e à autonomia socioeconômica.	386
5.6	Triangulação envolvendo o posicionamento no contexto familiar: Mudança por elevação do heteropoicionamento relativo à escolarização.	388
5.7	Triangulação envolvendo o posicionamento no contexto familiar: Manutenção elevada do autopoicionamento e do heteropoicionamento relativo à escolarização.	391
5.8	Triangulação envolvendo o posicionamento no contexto laboral: Mudança por elevação do autopoicionamento relativo à escolarização.	393
5.9	Triangulação envolvendo o posicionamento no contexto laboral: Mudança por elevação do autopoicionamento relativo à escolarização técnica em geral.	396
5.10	Triangulação envolvendo o posicionamento no contexto laboral: Mudança por elevação do autopoicionamento relativo ao conhecimento técnico, à perspectiva econômica e à autonomia financeira	399

5.11 Triangulação envolvendo o posicionamento no contexto laboral: Mudança por elevação do autopoicionamento relativo à realização profissional e do heteroapicionamento relativo à autonomia profissional	402
5.12 Triangulação envolvendo o posicionamento no contexto laboral: Manutenção elevada do autopoicionamento relativo à realização profissional	405
5.13 Triangulação envolvendo o efeito do clima socioafetivo	408
5.14 Triangulação envolvendo o efeito do modo de gestão das interações . .	412
5.15 Triangulação envolvendo Natureza da Tarefa de Aprendizagem	416
5.16 Triangulação envolvendo as Assimetrias	419
5.17 Triangulação envolvendo a Estrutura Institucional	423
5.18 Triangulação envolvendo a Alternância	426

Lista de Acrônimos

ALV - Aprendizagem ao Longo da Vida
BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento
CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica
CIRNEF - Laboratoire Centre Interdisciplinaire de Recherche Normand en Education et Formation
CONFINTEA - Conferência Internacional sobre Educação de Adultos
DB - Documento Base do PROEJA
DI - Discurso Instrucional
DP - Discurso Pedagógico
DPO - Discurso Pedagógico Oficial
DPR - Discurso Pedagógico de Reprodução
DPRP - Discurso Pedagógico de Reprodução na Prática
DPRI - Discurso Pedagógico de Reprodução Institucional
DR - Discurso Regulador
DRG - Discurso Regulador Geral
EJA-EPT - Educação de Jovens e Adultos com Educação Profissional e Tecnológica
EM - Ensino Médio
EMA - Ensino Médio Para Adultos
FPCEUC - Faculdade de Psicologia e Educação da Universidade de Coimbra
GRALE - Global Report on Adult Learning and Education
IFET - Institutos Federais de Educação Tecnológica
IFSUL - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul Rio-Grandense
LBD - Lei de Diretrizes e Bases
MEC - Ministério da Educação
NIT - Núcleo de Inovação Tecnológica OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PNE - Plano Nacional da Educação
PPC - Projeto Pedagógico do Curso
PPI - Projeto Pedagógico Institucional
PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PROEJA Adm - Curso Técnico em Administração na Modalidade PROEJA do Câmpus Sapucaia do Sul do IFSul

PROEP - Programa de Expansão da Educação Profissional

PPGEdu - Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

RF - Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

RMPA - Região Metropolitana de Porto Alegre

SETEC - Secretaria de Educação Tecnológica

STP - Sociedade Totalmente Pedagogizada

Conteúdo

Introdução Geral	1
PARTE I - O CAMINHO DE CONSTRUÇÃO DA TESE	6
1 Da Problematização à Metodologia	7
1.1 Orientações epistemológicas da investigação	7
1.2 A construção do caminho da investigadora: encontros epistêmicos em conexões institucionais	11
1.3 Os sujeitos do PROEJA	12
1.4 O objeto da investigação	13
1.5 A abordagem teórica envolvendo as investigações sobre o sucesso escolar no PROEJA	23
1.6 Das orientações sobre o objeto de estudo ao problema da investigação: um caminho para a construção dos objetivos geral e específicos	29
1.7 A construção do design de investigação	30
1.8 A opção pela triangulação dos dados	38
1.9 Elementos fundamentais de credibilidade: a fidelidade e a validade.	40
1.9.1 Orientações teórico-práticas sobre a fidelidade observadas na investigação	41
1.9.2 Orientações teórico-práticas sobre a validade observadas na investigação	43
2 Aspectos Teóricos	47
2.1 Tendências orientadoras das concepções teóricas da educação de adultos	47
2.2 A EJA na contemporaneidade	49
2.2.1 As raízes filosóficas que moldaram as orientações pedagógicas vigentes da educação de adultos; liberal, crítica e humanista	53
2.3 A andragogia de Knowles	56
2.4 A aprendizagem transformadora de Mezirow	58
2.5 A perspectiva de Boutinet sobre o sujeito adulto	60

2.5.1	As singularidades da vida adulta na construção das histórias de vida	61
2.5.2	Objetividades e subjetividades nos períodos de vida	63
2.6	A perspectiva de Charlot e a Teoria da Relação com o Saber	66
2.6.1	A dimensão epistêmica na relação com o saber	72
2.6.2	A dimensão identitária na relação com o saber	73
2.6.3	A dimensão social na relação com o saber	73
2.6.4	Contribuições à investigação sobre o sucesso escolar	75
2.7	A perspectiva de Carré sobre os fatores motivacionais relacionados à formação	77
2.7.1	Conceitos estruturantes da Teoria Motivacional de Carré	81
2.7.2	A Teoria Motivacional de Carré para o envolvimento na formação de adultos	83
2.8	A perspectiva da Interação sociocognitiva de Bourgeois	88
2.8.1	Interação social, aprendizagem e o conflito sociocognitivo	90
2.8.2	Aprendizagem cooperativa em comparação à aprendizagem individualizada	92
2.9	A perspectiva sociológica na educação de jovens e adultos	95
2.9.1	O pensamento sociológico de Basil Bernstein e seu potencial teórico-metodológico para análise dos aspectos ideológicos (regulação) e tecnológicos (controle) no discurso pedagógico do PROEJA	98
2.9.2	O Modelo de Reprodução e Transformação Cultural	98
2.9.3	O Modelo do Discurso Pedagógico	106
2.9.3.1	Nível de Geração	109
2.9.3.2	Nível de Recontextualização	110
2.9.3.3	Nível de Transmissão	111
2.9.3.4	Possibilidades de análise do Discurso Pedagógico	112
3	Delineamento dos Contextos da Investigação	125
3.1	Introdução	125
3.2	O contexto histórico que antecedeu o surgimento do PROEJA: entre as tensões na reforma da educação profissional dos anos 1990	127
3.3	O PROEJA como uma luta política e ideológica: um projeto em construção permanente na RF	140
3.3.1	O PROEJA em Administração do Câmpus Sapucaia do Sul	144
3.4	O contexto da Educação de Jovens e Adultos no Brasil	152
3.4.1	Introdução	152
3.4.2	Os indicadores educacionais recentes do Brasil no contexto mundial	153

3.5	O contexto conceitual	163
PARTE II - DESENVOLVIMENTO		165
4	Desenvolvimento das Pesquisas	166
4.1	Pesquisa por Inquérito	166
4.1.1	Introdução	166
4.1.2	O modelo teórico-metodológico	167
4.1.3	O instrumento de coleta e a organização dos dados	168
4.1.4	Seleção e caracterização da amostra	172
4.1.5	Análise e interpretação dos resultados	173
4.1.5.1	Caracterização biográfica	173
4.1.5.2	Características psicossociais	176
4.1.5.3	Características sociológicas	178
4.1.5.4	Características da organização escolar	182
4.1.5.5	Características da metodologia de ensino	184
4.2	Pesquisa biográfica	186
4.2.1	Introdução	186
4.2.2	O modelo teórico-metodológico	187
4.2.3	Construção do guião de entrevista e do instrumento de coleta de dados	188
4.2.4	Seleção da amostra	190
4.2.5	A opção pela análise de conteúdo	190
4.2.6	Análise e interpretação dos resultados	192
4.2.6.1	Análise da categoria Posicionamento	194
4.2.6.1.1	Contexto Escolar	195
4.2.6.1.1.1	Mudança por elevação do posicionamento	195
4.2.6.1.1.2	Manutenção do posicionamento elevado	199
4.2.6.1.2	Contexto Familiar	203
4.2.6.1.2.1	Mudança por elevação do posicionamento	203
4.2.6.1.2.2	Manutenção elevada do posicionamento	206
4.2.6.1.3	Contexto Laboral	207
4.2.6.1.3.1	Mudança por elevação do posicionamento	207
4.2.6.1.3.2	Manutenção do posicionamento elevado	215
4.2.6.2	Análise da categoria Motivação	217
4.2.6.2.1	Motivação Extrínseca	217
4.2.6.2.1.1	Motivo Derivativo	217
4.2.6.2.1.2	Motivo Prescritivo	218
4.2.6.2.1.3	Motivo Econômico	218
4.2.6.2.1.4	Motivo Identitário	219

4.2.6.2.1.5	Motivo Vocacional	220
4.2.6.2.1.6	Motivo Operacional Profissional	221
4.2.6.2.1.7	Motivo Operacional Pessoal	222
4.2.6.2.2	Motivação Intrínseca	223
4.2.6.2.2.1	Motivo Hedônico	223
4.2.6.2.2.2	Motivo Socioafetivo	225
4.2.6.2.2.3	Motivo Epistêmico	226
4.2.6.3	Análise da categoria Interações sociocognitivas e afetivas	227
4.2.6.3.1	Interações sociocognitivas e afetivas	227
4.2.6.3.1.1	Efeito do clima socioafetivo	228
4.2.6.3.1.2	Modo de gestão das interações socio- cognitivas	238
4.2.6.3.1.3	Natureza das tarefas de aprendizagem	254
4.2.6.3.1.4	Assimetrias	257
4.2.6.4	Análise da categoria Estrutura Institucional	264
4.2.6.4.1	Campo Escolar	264
4.2.6.4.2	Campo Pedagógico	267
4.2.6.4.3	Alternância Social	269
4.2.6.4.4	Alternância Laboral	271
4.3	Pesquisa Documental	274
4.3.1	Introdução	274
4.3.2	O modelo teórico-metodológico	275
4.3.3	A opção pela análise de conteúdo	278
4.3.4	Seleção e caracterização da amostra	278
4.3.5	O instrumento de coleta de dados	279
4.3.6	Recolha dos dados	281
4.3.7	Análise e interpretação dos resultados	281
4.3.7.1	Análise de conteúdo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira e interpretação dos resultados . .	281
4.3.7.2	Análise de conteúdo do Documento Base do PROEJA e interpretação dos resultados	298
4.3.7.3	Análise de conteúdo do Projeto Pedagógico Institucional [PPI] do Instituto Federal Sul Rio-Grandense e interpre- tação dos resultados	329
4.3.7.4	Análise de conteúdo do Projeto Pedagógico do Curso Proeja em Administração do Campus Sapucaia do Sul interpretação dos resultados	347

5	Interpretação dos Resultados	359
5.1	Triangulação dos dados	359
5.1.1	Triangulação envolvendo o posicionamento	359
5.1.1.1	Posicionamento no contexto escolar: mudança por elevação do autopoicionamento nas estruturas hierárquicas da escolaridade	360
5.1.1.2	Posicionamento no contexto escolar: mudança por elevação do autopoicionamento nas estruturas hierárquicas do conhecimento	367
5.1.1.3	Posicionamento no contexto escolar: mudança por elevação do autopoicionamento nas estruturas hierárquicas do aprendizagem e das interações sociocognitivas	378
5.1.1.4	Posicionamento no contexto escolar: manutenção do autopoicionamento elevado nas estruturas hierárquicas do conhecimento e da aprendizagem	381
5.1.1.5	Posicionamento no contexto familiar: mudança por elevação do autopoicionamento nas estruturas hierárquicas da escolaridade e de autonomia socioeconômica e do heteropoicionamento nas estruturas hierárquicas da escolaridade	385
5.1.1.6	Posicionamento no contexto familiar: manutenção do autopoicionamento e do heteropoicionamento elevado nas estruturas hierárquicas da escolarização	390
5.1.1.7	Posicionamento no contexto laboral: mudança do autopoicionamento nas estruturas hierárquicas da escolarização geral e técnica	392
5.1.1.8	Posicionamento no contexto laboral: mudança por elevação do autopoicionamento nas estruturas hierárquicas relativas ao conhecimento técnico, à perspectiva econômica e à autonomia financeira e à realização profissional e do heteropoicionamento relativo à autonomia profissional	398
5.1.1.9	Posicionamento no contexto laboral: manutenção do autopoicionamento elevado nas estruturas hierárquicas da realização profissional	405
5.1.2	Triangulação envolvendo as interações sociocognitivas e afetivas	407
5.1.2.1	Efeito do clima socialafetivo	407
5.1.2.2	Modo de Gestão das Interações	412
5.1.2.3	Natureza da Tarefa de Aprendizagem	416

5.1.2.4	Assimetrias	419
5.1.2.5	Estrutura Institucional	422
5.1.2.6	Alternância	426
6	Conclusões	428
6.1	Achados conclusivos: fatores críticos identificados	428
6.1.1	Processo de ingresso no curso PROEJA-Adm	428
6.1.1.1	Descritivo do fator	428
6.1.1.2	Principais efeitos correlacionados com o fator	428
6.1.2	A prática pedagógica no curso PROEJA-Adm	429
6.1.2.1	Descritivo do fator	429
6.1.2.2	Principais efeitos correlacionados com o fator	429
6.1.3	A organização escolar do curso PROEJA-Adm	429
6.1.3.1	Descritivo do fator	429
6.1.3.2	Principais efeitos correlacionados com o fator	429
6.1.4	Os espaços-tempos pedagógicos no PROEJA-Adm	430
6.1.4.1	Descritivo do fator	430
6.1.4.2	Principais efeitos correlacionados com o fator	430
6.1.5	A metodologia de ensino no PROEJA-Adm	431
6.1.5.1	Descritivo do fator <i>papel exercido pelos professores</i>	431
6.1.5.2	Principais efeitos correlacionados com o fator <i>papel exercido pelos professores</i>	432
6.1.5.3	Descritivo do fator <i>estruturação das interações socio-cognitivas e afetivas</i>	432
6.1.5.4	Principais efeitos correlacionados com o fator	432
6.1.5.5	Descritivo do fator <i>orientação do processo avaliativo</i>	433
6.1.5.6	Principais efeitos correlacionados com o fator	433
6.1.6	A estrutura curricular do PROEJA-Adm	434
6.1.6.1	Descritivo do fator	434
6.1.6.2	Principais efeitos correlacionados com o fator	434
6.1.7	Elemento da alternância no PROEJA-Adm	434
6.1.7.1	Descritivo do fator	434
6.1.7.2	Principais efeitos correlacionados com o fator	435
6.1.8	Orientações ideológicas que influenciaram o PROEJA-Adm	435
6.1.8.1	Orientações ideológicas que incidiram sobre o processo de acesso ao curso	436
6.1.8.2	Principais efeitos correlacionados com a orientação dada ao processo de acesso ao curso	436

6.1.8.3	Orientações ideológicas e tecnológicas que incidiram sobre a elaboração da identidade do sujeito do PROEJA	436
6.1.8.4	Principais efeitos correlacionados com as orientações ideológicas e tecnológicas que incidiram sobre a elaboração da identidade do sujeito do PROEJA	437
6.1.8.5	Orientações ideológicas e tecnológicas que incidiram sobre os processos avaliativos no PROEJA-Adm	437
6.1.8.6	Principais efeitos correlacionados com as orientações ideológicas e tecnológicas que incidiram sobre os processos avaliativos no PROEJA-Adm	438
6.1.8.7	Orientações ideológicas e tecnológicas sobre os espaços-tempos pedagógicos no PROEJA-Adm	438
6.1.8.8	Principais efeitos correlacionados com as orientações ideológicas e tecnológicas sobre os espaços-tempos no PROEJA-Adm	438
6.1.8.9	Orientações ideológicas e tecnológicas sobre a estrutura curricular no PROEJA-Adm	439
6.1.8.10	Principais efeitos correlacionados com as orientações ideológicas e tecnológicas sobre a estrutura curricular no PROEJA-Adm	439
6.1.8.11	Orientações ideológicas e tecnológicas relacionadas à estruturação das interações socioafetivas e cognitivas no PROEJA-Adm	440
6.1.8.12	Principais efeitos correlacionados com as orientações ideológicas e tecnológicas referentes à estruturação das interações socioafetivas e cognitivas no PROEJA-Adm	440
6.1.8.13	Orientações ideológicas e tecnológicas relacionadas à estrutura institucional no PROEJA-Adm	441
6.1.8.14	Principais efeitos correlacionados com as orientações ideológicas e tecnológicas referentes à estrutura institucional no PROEJA-Adm	441
6.1.8.15	Orientações ideológicas e tecnológicas relacionadas à alternância no PROEJA-Adm	442
6.1.8.16	Principais efeitos correlacionados com as orientações ideológicas e tecnológicas referentes à alternância no PROEJA-Adm	442
6.1.9	Considerações finais	442

Bibliografia

Apêndice A

1

Anexos

2

Introdução Geral

Esta tese apresenta os resultados de um estudo empírico centrado na análise compreensiva e interpretativa do percurso escolar de um grupo de sujeitos adultos que obtiveram êxito em concluir um curso no âmbito do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos [PROEJA], no Brasil.

O objetivo foi identificar e analisar um conjunto de características que atuaram como fatores críticos nos campos pedagógico, social e político, contribuindo para o sucesso escolar no percurso formativo, percebidos pelos sujeitos participantes como mais ajustados às transformações e transições experienciadas ao longo de suas vidas, e que se mostraram em conformidade à elaboração e desenvolvimento de projetos pessoais, sociais e profissionais.

Do ponto de vista metodológico, esta investigação está centrada em um estudo de caso, com abordagens teóricas que transitam pelas áreas da sociologia e psicologia educacional.

Entretanto, propusemo-nos analisar o objeto de estudo – o sucesso escolar nos percursos formativos em um curso do programa na modalidade PROEJA - de forma que, além do ponto de vista dos sujeitos participantes, buscássemos entender o percurso como um espaço-tempo investigativo carregado de especificidades psicossociais e afetivas que os envolveram direta e indiretamente estruturando fatores constrangedores ou motivadores em completarem a formação.

Com base nos estudos envolvendo a educação e formação de adultos nos espaços de discussão política nacional, entendemos que as orientações neste campo investigativo indicam a pertinência quanto às possibilidades de se ampliar e aprofundar a etapa da pesquisa centrada no estudo de caso.

Desta forma, projetamos, numa segunda etapa, um alargamento dos propósitos investigativos para além do estudo de caso, pois colocamos em diálogo os seus resultados com aqueles obtidos em pesquisa documental envolvendo os contextos mais amplos dos campos de influência dos sistemas educacionais brasileiros, com o objetivo de perceber o efeito sobre a realidade específica do PROEJA das orientações ideológicas e tecnológicas que o caracterizaram e influenciaram as trajetórias dos sujeitos participantes da investigação, no horizonte temporal analisado.

Partimos do pressuposto de que há espaço a ser ocupado pela pesquisa no campo da Educação de Jovens e Adultos com a Educação Profissional e Tecnológica [EJA-EPT] enquanto análise dialógica compreensiva posicionada a partir da realidade dos sujeitos participantes do estudo, suas percepções sobre o percurso formativo realizado com as orientações políticas e pedagógicas do programa no qual se inseriram,

de forma a construir um quadro interpretativo estruturado e aberto ao olhar do pensamento acadêmico e político nacional onde agentes/agências elaboram as narrativas discursivas ideológicas que regulam e controlam o discurso pedagógico educacional geral e específico do PROEJA.

A recolha e a análise de dados foram estabelecidas em conformidade com o pressuposto acima e necessitaram orientar-se por dois contextos pertinentes e distintos, mas correlacionados: (i) o *contexto institucional* onde os sujeitos vivenciaram a modalidade ofertada e (ii) o *contexto da política pública* envolvendo o programa na modalidade PROEJA.

No *contexto institucional* realizamos a pesquisa por inquérito e biográfica objetivando a avaliação da percepção dos sujeitos quanto aos fatores críticos que atuaram durante o percurso formativo - questão central desta investigação -, e que demandou dois procedimentos de recolha de dados: (a) inquérito estruturado junto a um grupo ampliado de sujeitos egressos, cuja análise estatística permitiu identificar especificidades orientadoras e (b) entrevistas semiestruturadas, onde a análise de conteúdo foi direcionada pelos pressupostos teóricos adotados na investigação. Nestes dois caminhos de investigação buscamos explorar de forma mais consistente a análise da percepção dos sujeitos sobre os fatores críticos intrínsecos, como a sua trajetória biográfica, laboral e escolar, suas características experienciais no campo relacional (psicossociais), em interação com as características extrínsecas, tais como as metodológicas e organizacionais diretamente envolvidas com o curso concluído.

A análise do *contexto da política pública* da EJA-EPT na qual se insere o programa na modalidade PROEJA incidiu em pesquisa envolvendo fontes documentais, nomeadamente, da legislação sobre a educação em geral e da educação de adultos em particular, complementada como a educação profissional, com foco em documentos oficiais orientadores da implementação e desenvolvimento deste programa, bem como sobre os documentos do curso em questão desenvolvido na unidade autárquica responsável pela sua oferta. O objetivo da pesquisa documental foi identificar através da análise do conteúdo explícito a relação entre o direcionamento do discurso ideológico no campo regulador pedagógico com a instrumentalização da política pública enquanto repercussão sobre o aparelhamento tecnológico de controle nas/das autarquias da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica [RF] brasileira para a oferta desta modalidade de EJA-EPT. Buscamos, assim, ampliar a compreensão sobre os efeitos deste direcionamento ideológico na realidade pedagógica envolvendo o percurso formativo dos sujeitos participantes da investigação.

A importância de pôr os resultados obtidos com a interpretação dos dados e recolhidos nos dois contextos acima descritos em diálogo com o Discurso Pedagógico [DP] emergente do contexto acadêmico e político nacional se deve ao fato de que a educação de adultos, enquanto um tema associado "às contradições recorrentes

dos seus fins e meios", permitiu, principalmente ao longo das cinco últimas décadas, o desenvolvimento de um esforço no sentido da "sistematização das práticas, de produção de pensamento teórico e de procura de uma especificidade metodológica", o que, por sua vez, alimentou produções científicas e técnicas que influenciaram as decisões políticas, configurando-se assim, "num novo domínio de trabalho e de investigação" (Alcoforado, 2008, p.34). Foi, portanto, com a intencionalidade em contribuir para uma discussão mais ampla entre academia e os espaços da política pública da EJA-EPT na qual o programa PROEJA se insere que propomos ampliar a análise compreensiva-interpretativa do estudo de caso ao contexto político nacional brasileiro.

Ao longo do trabalho, procuramos adotar uma perspectiva crítica sobre a construção social do discurso relativo à expressão *sucesso escolar*, pois entendemos estar a mesma incluída num grupo de expressões carregadas de polissemia e ambiguidades, enquanto objetos de discurso ideológico e midiático que carregam diferentes concepções de mundo (Charlot, 2016); portanto, manipuláveis nas discussões sobre aprendizagem, atuação e formação docente, meritocracia, políticas educacionais, entre outros temas pertinentes aos sistemas educativos.

Nesta investigação, procuramos estudar o sucesso escolar, primeiramente, nas limitações do fenômeno sociológico entendido como *êxito na conclusão do caminho formativo de um curso de educação e formação profissional*; em segundo, como objeto de pesquisa que possa ser analisado como uma unidade analítica a ser construída a partir da *perspectiva dos sujeitos envolvidos na pesquisa*, evitando tratá-lo como objeto de discurso na forma de "atrativos ideológicos" de significações ambíguas, tão presentes nos meios educativos, inclusive nos meios acadêmicos de formação docente (Charlot, 2016, 14).

Convictos de que os estudos neste campo devem ser desviantes de qualquer reducionismo generalizante, partimos do princípio que a categoria social dos sujeitos em situação de "sucesso escolar" engloba uma grande heterogeneidade, pois inclui pessoas como idade, nível de escolaridade, situação face à atividade profissional e competências muito distintas. Evitamos, assim, ignorar as diferenças para além daquelas identificadas entre posições no espaço escolar, acolhendo a diversidade de diferenças postas na relação dos sujeitos com o saber e com a escola. Por consequência, as análises compreensivas buscaram envolver desde os discursos pedagógicos e seus contextos de produção e reprodução em interação com as análises das trajetórias de vida dos sujeitos formados, em reflexão sobre as situações sociais e econômicas que constituíram pano de fundo durante o período de formação estudado e na percepção de si e de suas interações com os diferentes atores de seu caminho formativo, como professores, colegas e outros profissionais que atuaram no ambiente pedagógico escolar.

Dado o acima descrito, esta tese tem sua escrita organizada em duas partes: na primeira parte, apresentamos o caminho de construção da tese em três capítulos e na segunda parte, o seu desenvolvimento, em dois capítulos.

No Capítulo 1 ordenamos os elementos estruturantes da investigação, partindo do histórico de envolvimento da investigadora com o problema social norteador do estudo, onde justificamos a investigação debruçada sobre um estudo de caso, o que por si só delimitou o objeto de estudo ao contexto específico da realidade brasileira. Com este ponto de partida, construímos o caminho de identificação do objeto de estudo como algo a ser construído ao longo da investigação, sua pertinência quanto ao problema de pesquisa, a justificativa e o objetivo geral, bem como as questões orientadoras para os objetivos específicos. Seguimos para uma revisão preliminar das produções acadêmicas nacionais para então propormos um diálogo entre as evidências destes estudos sobre o PROEJA em aderência às orientações teóricas e epistêmicas contemporâneas, principalmente aquelas envolvendo as histórias de vida dos sujeitos, o que nos forneceu os subsídios para justificarmos as escolhas nos planos teóricos e metodológicos da tese, identificadas com as principais abordagens investigativas sobre o sucesso escolar no PROEJA e que influenciou na estruturação do design investigativo. Como contexto ao longo deste Capítulo 1 mostramos de que forma o nosso processo histórico pessoal acompanhou as possibilidades de realização da tese, principalmente pelos encontros epistêmicos proporcionados pelas conexões interinstitucionais no âmbito nacional e internacional. Completamos com a discussão envolvendo os passos seguidos para o desenvolvimento das pesquisas, partindo de uma reflexão sobre as orientações referentes à fidelidade e à validade observadas na tese, com a finalidade de consolidar um olhar reflexivo enquanto investigadora, e de que o mesmo não fosse negligente, mas orgânico com as questões de credibilidade ao longo de toda a investigação.

No Capítulo 2 estruturamos o que acreditamos ser as tendências orientadoras no campo teórico da educação de adultos, no qual o campo da problematização se mostrou diverso enquanto espaço de abordagem teórica envolvendo a educação e a formação de adultos. Situados a partir do conceito de *sujeito do PROEJA* elaborado no Capítulo 1, apresentamos como a diversidade de olhares sobre os adultos lhes atribui características de aprendizagem através das diferentes concepções das ciências da educação, da psicossociologia da aprendizagem e da sociologia da educação.

No Capítulo 3 aprofundamos o delineamento dos contextos da investigação de forma a estabelecer os elementos que justificam a sua credibilidade. Do contexto histórico anterior ao PROEJA até o contexto atual envolvendo a evolução dos dados indicadores da educação de jovens e adultos brasileira, em diálogo com a educação em geral. Este Capítulo encerra com o contexto conceitual da tese, organizado a partir do quadro teórico e conceitual apresentados no Capítulo 2. Buscamos estruturá-lo

enquanto um “conjunto de princípios, definições, conceitos e categorias que, articulados entre si, formam um sistema explicativo coerente”, alicerçando uma “base de sustentação e rigor” que orientam as “formas de análise do objeto”, muito embora compreendemos ser um quadro incompleto, temos em mente que às escolhas subjazem o que não é dito, consciente ou inconscientemente, sobre as “concordâncias ideológicas” do pesquisador, suas experiências, seus valores, também construtores dos pressupostos envolvidos na sua orientação científica (Minayo et al., 2013, p. 44).

No Capítulo 4 apresentamos o desenvolvimento das pesquisas por inquérito, biográfica e documental buscando justificar as orientações teórico-metodológicas específicas envolvidas quanto aos processos de recolha de dados e seus instrumentos, as opções de análise e os resultados interpretados de cada pesquisa.

Ao Capítulo 5 reservamos o espaço para a triangulação dos dados de forma a estruturar uma interpretação inter-relacionada a partir dos achados de cada pesquisa.

Por fim, encaminhamos as conclusões da tese em consonância ao que se abriu como possibilidades investigativas.

PARTE I

O CAMINHO DE CONSTRUÇÃO DA TESE

Capítulo 1

Da Problematização à Metodologia

1.1 Orientações epistemológicas da investigação

Uma dificuldade assume a natureza de um problema social justamente por proferir um campo de tensão entre dois elementos inerentes a si: “o de sentir-se que não se pode resolvê-la prontamente e, no entanto, admitir-se que ela pode ser resolvida”.

(Tavares da Silva, 1967, p.7)

A reflexão que Tavares da Silva nos traz sobre a natureza do problema social levanta uma questão para os educadores e investigadores engajados diretamente com as realidades educacionais da formação de adultos: *por que a intencionalidade que os sujeitos adultos manifestam ao retomarem seus caminhos formativos no contexto do educação profissional na modalidade integrada à EJA não dialoga com as baixas taxas de conclusão?* Sobre esta questão, lembramos que, ainda em 2019, esta modalidade de ensino apresentou um índice de Evasão Escolar de 66,4%, ou seja, aproximadamente a cada quatro estudantes que ingressaram no PROEJA em torno de um concluiu seu caminho formativo (Carmo et al., 2020).

Esta é uma investigação engajada porque tem na sua origem uma realidade social de onde emerge a desconexão entre aprendizagem escolar e as realidades experienciadas por sujeitos adultos que abandonam seus caminhos formativos, realidade social esta que vivenciamos, não como investigadora, mas na condição de educadora na formação profissional de adultos que percebeu estar perante um problema social e não de uma mera dificuldade de solução iminente, a qual pudesse ser posta em marcha abrindo mão de um aprofundamento teórico e conceitual adequado.

Assumimos que a circunstância da investigação foi algo que começou bem antes da elaboração desta tese, por uma construção pessoal e profissional ao longo da prática docente da educação de adultos no âmbito da Educação Profissional e

Tecnológica [EPT]. Foi, portanto, a partir das reflexões no terreno da educação de adultos que o horizonte investigativo pronunciou sobre a orientação que exerceu a ação de objeto moral e ideológico para as escolhas relacionadas às lógicas epistêmicas da investigação: a de buscarmos obstinadamente a *conexão* entre o *problema social* percebido pela interrupção dos caminhos formativos de estudantes jovens e adultos e a *influência* da realidade social, econômica, política e educacional, que, a partir dos seus diferentes contextos, age, de forma complexa, sobre os posicionamentos pessoais e profissionais destes sujeitos ao longo de suas trajetórias de formação na EPT.

Mesmo que, de um modo geral, soe como uma orientação investigativa contraditória, pois apesar do problema social apresentado acima assumir uma amplitude que transcende os espaços específicos, até mesmo no âmbito nacional ([Ireland and Spezia, 2014](#)), o que nos desafiou enquanto investigadora emergiu de um contexto delimitado pelos estudantes jovens e adultos em formação geral de nível médio [EM] (secundário) integrada à educação profissional e tecnológica [EPT] no Brasil, denominado de Programa de Educação profissional Integrada à Educação Básica, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos [PROEJA]. Esta não contradição se justifica pela orientação assumida e que direcionou a investigação do contexto específico para o âmbito nacional seguindo a lógica de que qualquer solução do problema social tem que incluir a voz aos sujeitos envolvidos diretamente no mesmo, inserindo-a como o ponto de maior relevância no terreno das políticas públicas.

Posto como um fenômeno social da educação de adultos que não escolhe espaço nacional em específico ([Ireland, 2016](#)), percebemos inicialmente que o problema social em questão põem em causa algumas reflexões que se estruturaram na forma de pressupostos que permeiam esta tese.

Inicialmente, entendemos que a defasagem entre o “mundo vida” ([Jarvis, 2009](#)) e aquilo que se desenvolve no campo da aprendizagem dos adultos, nos indica que o ‘aprender’ não parece estar acompanhando o ritmo do ‘mundo vida’, principalmente, quando o comparamos com o trabalho, que está mudando acentuadamente. Isto nos leva a supor que “vida e aprendizagem” ainda são consideradas como entidades separadas ([Iosifescu, 2014](#), p.404), o que, se não por si só, acentua o problema social pelo seu potencial disruptivo que se conjuga no caminho formativo destes sujeitos adultos.

Em segundo plano, entendemos que este processo disruptivo, enquanto um fenômeno social educacional, carrega nas suas peculiaridades uma relação estreita com as singularidades dos sujeitos que o vivenciam. Estas singularidades não se concretizam enquanto fatores isolados, mas através de uma realidade social mais ampla e complexa que lhes comunica orientações ideológicas e tecnológicas por um conjunto de relações entre vários campos envolvidos nas esferas oficial e pedagógica ([Neves et al., 1999](#)).

Preece (2011), ao pesquisar as tendências de pesquisa e temas para educação de adultos, identificou que as abordagens envolvendo este fenômeno social educacional que se define pela interrupção no seguimento normal de um processo de formação, de maneira geral, têm duas principais orientações investigativas: uma de cunho instrumental e a outra que propõe uma finalidade social crítica às investigações. A autora salienta que a predominância desta última fica evidente pela leitura dos temas abordados como pobreza, globalização e democratização, justiça social, desigualdades de gênero, desemprego e participação, sendo fortemente influenciados pela busca de soluções para os processos disruptivos como um fenômeno social educacional manifesto globalmente.

Preece (2011) identificou aquilo que, na opinião de investigadores envolvidos com a Educação de Adultos tais como Heribert Hinzen, Chris Duke, Paul Bélanger e Michael Omolewa, surge como premente no campo das pesquisas sobre educação de adultos ao nível internacional: a necessidade de envolver um olhar abrangente e profundo sobre o problema social em questão. A autora apontou dois aspectos a serem considerados como deficiências nas investigações no que se refere à abrangência e à profundidade: (i) para a necessidade de aumentar os investimentos direcionados à compreensão do fenômeno em questão por abordagens investigativas *multidisciplinares* envolvendo a pluralidade de conhecimento em *contextos específicos*, o que indica uma orientação em direção aos estudos transversais e (ii) para a escassez de parcerias internacionais na pesquisa comparativa envolvendo estudos longitudinais¹.

Assim, percebe-se a importância dos estudos com abordagens transversais em contextos específicos, alargadamente multidisciplinares, de forma que possam estabelecer um conjunto de constructos operacionalizados por variáveis robustas aos estudos longitudinais internacionais no que se refere à capacidade de apontar consistentemente para as causalidades.

Contudo, devido ao fato de que esta investigação está centrada e delimitada pela abrangência direta com um estudo de caso envolvendo um grupo de sujeitos do PROEJA, conforme apontamos acima, por si só, poderia soar contraditório frente a esta necessidade.

Entretanto, para Yin (2006), esta contradição é falsa, pois é possível que os resultados obtidos num estudo de caso possam extrapolar o caso em si, aplicando-se a outras situações; ou seja, estamos pensando no alargamento e aprofundamento da investigação como forma de aumentar a validade do estudo de caso, conferindo-lhe um determinado grau de generalização através de uma orientação pela transversalidade e pela longitudinalidade.

¹De acordo com Gaya and Bruel (2019), na “abordagem longitudinal se analisa a mudança ou desenvolvimento de um fenômeno ao longo de um período estabelecido” e que se move através das alterações de um conjunto de variáveis a ele atribuído, de forma “a traçar relações de causa e efeito entre essas” (p.8).

Punch (2014) aponta que esta generalização pode ser conferida a um estudo de caso, dependendo do seu objetivo e, portanto, de como os dados serão analisados. De acordo com o autor, as possibilidades de generalização de um estudo de caso aumenta se este objetivar (i) a conceptualização, o que implica que o investigador conduza o caso para a interpretação em detrimento da descrição, buscando formular um conjunto de constructos² que expliquem alguma situação na perspectiva dos quem dela participou (Bogdan and Biklen, 1994) ou (ii) quando se volta em direção ao desenvolvimento de proposições ou melhor, de hipóteses que estabeleçam relações entre estes constructos dentro do caso³

Assumimos, preliminarmente⁴, ser o *sujeito do PROEJA* que busca retomar sua formação educacional um ser *consciente e mobilizador*. *Consciente* devido à capacidade intrínseca de construir sua identidade, em outros termos, de se orientar pela *consciência* que tem de si quanto à importância que sua evolução socioafetiva e cognitiva tem na elaboração identitária. *Mobilizador* pelo potencial de, descomplicadamente, pôr-se em ação para aprender através da sua relação com as práticas docentes, nos espaços relacionais de convívio profissional e social propícios à emergir este potencial, mediado pelas ações político-pedagógicas das políticas públicas que delimitam, em maior ou menor intensidade reguladora e controladora, o caminho formativo, enquanto um percurso percebido como possível.

Assim, concordamos que uma abordagem mais alargada sobre a realidade que se descortina como terreno investigativo do sujeito do PROEJA, não prescindia do aporte teórico consolidado nas abordagens da Psicologia e da Sociologia da Educação para a construção de uma proposta investigativa. Todavia, não renuncia o que permite pôr em diálogo compreensivo através dos resultados obtidos por esta proposta investigativa com o terreno específico do pensamento acadêmico/político mais abrangente. Terreno este que se materializa como princípios gerais e específicos da sociedade em torno das orientações políticas dos sistemas educacionais e das abordagens pedagógicas emergentes no âmbito nacional, além daquele específico onde a investigação decorre.

Entendemos, e tomamos por pressuposto nesta tese, que uma abordagem com esta estrutura metodológica transversal tem o potencial de estabelecer um conjunto de variáveis consistentes para subsidiar abordagens longitudinais nacionais que visem inferir causalidades.

²De acordo com Barros (2016) o constructo "é um conceito cuja apreensão requer um nível maior de abstração", não permitindo que esta apreensão ou mensuração ocorra de forma direta, "e muitas vezes tem de ser construído com o recurso da incorporação de outros conceitos, de menor nível de abstração, como materiais de base" (p.42)

³Punch (2014) enfatiza que, diferentemente da investigação quantitativa que tem nas hipóteses os seus *inputs*, "no estudo de caso, acabamos com elas: são os *outputs* da investigação" (p.154).

⁴Ampliamos a noção de *sujeitos do Proeja* na seção 1.3

1.2 A construção do caminho da investigadora: encontros epistêmicos em conexões institucionais

A relação entre quem investigou nesta tese e o contexto do PROEJA teve seus primeiros movimentos ainda na condição de educadora pelo Instituto Federal Sul-Riograndense [IFSul], envolvida na realidade dos sujeitos desta modalidade de educação profissional de adultos, movimentos estes que nos possibilitaram as primeiras reflexões acerca da problematização acima descrita.

Entretanto, os primeiros ensaios acadêmicos que permitiram pôr em diálogo a prática educativa como um ato de ação e reflexão pedagógica humanizadora das relações entre sujeitos pensantes e pensados no processo educacional (Freire, 2005) desenvolveram-se no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul [PPGEdu/UFRGS].

Foi neste contexto acadêmico que o ritual de iniciação pela construção consciente e reveladora da relação entre práxis⁵ e educação ocorreu como um movimento que nos desafiou a pôr em prática acadêmica a luta pela humanização das condições educativas como um direito dos estudantes da EJA (Paiva, 2006), para que estes sujeitos envolvidos com o problema social não sejam desprovidos de estabelecer os sentidos, como ato contínuo, na relação com o saber (Charlot, 2000), do aprender como uma predisposição ao diálogo com as diferentes experiências pessoais e coletivas, privilegiadamente imbuídas pelo potencial pedagógico de ressignificação do mundo da vida (Jarvis, 2009).

Em face da natureza teórica e tácita acumulada neste primeiro movimento acadêmico, o encontro com a Faculdade de Psicologia e Educação da Universidade de Coimbra [FPCEUC] foi de elaborada importância experiencial e estratégica, pois nos proporcionou um adicional desafio em diversificarmos o diálogo com outros saberes e experiências investigativas na educação de adultos de dois estados nacionais, Brasil e Portugal, uma prática que ao longo das últimas décadas já se faz presente entre suas instituições acadêmicas e que buscamos contribuir com esta tese pela sua ampliação.

Como o conhecimento não ocorre isolado, por suas interconexões, é que se ampliaram as possibilidades, a partir de uma imersão à nível de estágio doutoral, de estabelecer “encontros” no campo teórico da educação e formação de adultos com atores sociais e acadêmicos franceses que atuam também na educação profissional, mais

⁵Entendemos práxis enquanto uma categoria que emerge da obra de Freire (2005) com diferentes sentidos - "libertadora" (p. 49), "autêntica" (p.229), "revolucionária" (p.169), "verdadeira" (p.216) e práxis como "reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade" (p.127), os quais, de acordo com Carvalho and Pio (2017), não são sentidos dissociados entre si, mas que formam complementariedades de uma "práxis humana verdadeiramente criativa, que, em síntese, é o oferecimento aos homens de permanentes oportunidades de renovação de sua vida, de suas práticas sociais, produtivas, educativas e políticas, de novas aprendizagens, de novas invenções enquanto sujeito da história." (p.444).

precisamente no Laboratório do Centro de Investigação Interdisciplinar em Educação de Adultos da Normandia, na Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Rouen-Normandia (em francês, Laboratoire Centre interdisciplinaire de Recherche Normand en Education et Formation [CIRNEF], L'Université de Rouen Normandie, France)

Estes encontros reforçaram, significativamente, as possibilidades de ampliação dos conhecimentos, mostrando-nos que um projeto de investigação não é uma construção isolada e “que, todavia, não pode prescindir dos outros nem de prestações institucionais” (Santos, 2005, p.141).

Neste sentido, salientamos a importância destas interconexões para esta tese no que se refere à evolução da própria identidade da investigação. Por elas, ampliamos as possibilidades em abordar tanto o problema quanto o objeto da investigação de forma mais alargada e em profundidade, principalmente pela ampliação no aporte das orientações epistêmicas e metodológicas que resultou do contato com o pensamento com diferentes investigadores do Brasil, de França e de Portugal, seja pelo que este “olhar cruzado” nos proporcionou de evolução à vida pessoal e coletiva, engajada na identidade de um projeto de investigação social.

Sem pretendermos exaurir os processos reflexivos com vista à compreensão do problema disruptivo envolvendo a realidade dos estudantes da EJA-EPT, nomeadamente no Brasil pelo PROEJA, buscamos em todas as fases do processo investigativo desta tese, consoante a evidente relação de envolvimento entre quem pesquisa e o objeto pesquisado como fator não só de motivação e de experiência pessoal mas de conexão, ampliar as possibilidades de contribuir com o que Pimenta et al. (2006) salienta ser importante: com “o conhecimento, a explicação e a compreensão de uma dada realidade” (p.14).

Foi, portanto, pela necessidade em mantermos aderência à realidade do problema, que a tensão entre quem pesquisa e o objeto pesquisado foi alimentada ao longo da investigação. Concordamos com Pimenta et al. (2006) quando diz que é por meio desta tensão que se autoriza aos fenômenos ‘falarem’ através dos métodos e conceitos que nós escolhemos, enquanto interlocutores daqueles que vivenciam o problema de um lado, a quem denominamos nesta tese por ‘sujeitos do PROEJA’, e no outro lado, dos que vivem a experiência investigativa.

1.3 Os sujeitos do PROEJA

Ampliando a concepção de *sujeito do PROEJA* elaborada até aqui, assumimos que o sujeito envolvido com a trajetória desta investigação encerra uma noção a ser esclarecida, evitando, enquanto um ser construtor de identidade, o risco em lhe

invisibilizarmos pela ação da dissimulação ideológica, a qual o tornaria insignificante: é um sujeito que evolui por sua dinâmica própria, carregado de singularidades, que se move tanto pelo desejo, quanto pelo que se põe em confronto consigo, com o outro e com o mundo, através da sua relação com o saber e com o aprender.

O *sujeito do PROEJA* assim entendido, também passou a acrescentar nesta tese um protagonismo para além da noção apresentada acima: o de participante de uma investigação, na qual buscamos apreender os elementos desta dinâmica que lhe diz respeito.

Em decorrência, pareceu-nos evidente que não poderíamos encerrar esta noção ampliada de *sujeito do PROEJA* participante da investigação em uma “inapreensível intimidade”, nem mesmo numa cópia de “sujeito construído por interiorização do social em um psiquismo de ficção” (Charlot, 2000, p.57).

Por isso torna-se imprescindível completarmos nossa compreensão conceitual de *sujeito do PROEJA* acrescentando o entendimento sobre ser este um humano que se abre para um mundo de relações sociais no qual ocupa uma *posição* e, a partir dela, se torna um elemento ativo, principalmente no que lhe diz respeito ao processo formativo.

Compreendemos, desde o início desta investigação, que a dinâmica a qual envolve o sujeito do PROEJA só poderia ser analisada de modo rigoroso em sua amplitude e profundidade, se a condução da investigação privilegiasse, primeiramente a construção do objeto de pesquisa através de uma “pedagogia da escuta” (Cavaco, 2008, p.8); em segundo, ao objeto de investigação fosse aportado necessariamente um “conjunto de conceitos passíveis de serem inventariados e articulados entre si” (Charlot, 2000, p.57).

Entretanto, este aporte conceitual não pode ser entendido como um pressuposto que exaure o que poderia ser apreendido e construído pela ‘escuta’, nem compreendido e interpretado de “maneira isolada, mas em uma região de fenômenos concebidos” (Bicudo, 1994, p. 19).

Entendemos que este caminho posiciona em relação consciente o sujeito que pesquisa e seu objeto de investigação para, assim, formar uma visão compreensível dos fenômenos sociais impregnada de forte valor heurístico (Alcoforado, 2008).

1.4 O objeto da investigação

De acordo com Minayo et al. (2013), um objeto de investigação tem que ser entendido como um objeto construído e não como o objeto percebido ou mesmo como o objeto real. Para a investigadora a totalidade das relações sociais envolvidas no objeto real tem na dinâmica de suas fronteiras e complexidades, um constante reinventar-se,

excedendo, assim, as possibilidades de apreensão pelo conhecimento científico.

Por outro lado, enquanto objeto percebido há a influência das nossas visões de mundo carregadas de uma historicidade que, na maioria das vezes, induz ao pesquisador a olhar para o percebido como se fosse o real, na sua naturalidade e transparência.

Mas é somente no objeto construído que a pesquisa social educacional se concretiza, neste que se

constitui numa tradução, uma versão do real a partir de uma leitura orientada por conceitos operadores. É resultado de um processo de objetivação teórico-conceitual de certos aspectos ou relações existentes no real (Minayo et al., 2013, p.33) .

Com base nas orientações acima, sustentamos que os fenômenos sociais que se desenrolam ao longo do caminho formativo dos sujeitos adultos, os quais tem sido um espaço emergente de objetos investigativos no campo da pesquisa social e educacional, são caracterizados pela velocidade com que se modificam enquanto objetos reais e objetos percebidos, na mesma relação em que o próprio espaço escolar vem estabelecendo sua dinâmica nas últimas décadas do século XX e nas primeiras deste.

Ao referirmos o espaço escolar, enquanto terreno da investigação destes objetos, reportamo-nos ao pensamento de Morin (2014), por entendermos ser este espaço como um 'lugar' impregnado pela complexidade globalizadora, onde se articulam uma variedade de disposições, estratos socioeconômicos, emoções e culturas. E por assim se constituir - um lugar impregnado de heterogeneidade -, consideramos que refletir sobre o espaço escolar como ponto de partida, implica em se orientar através de um lugar privilegiado para a desconstrução do modo convencional de se elaborar o conhecimento, um caminho de ressignificação do olhar dos estudantes, um lugar no qual

o conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade. Complexus significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade. Os desenvolvimentos próprios a nossa era planetária nos confrontam cada vez mais e de maneira cada vez mais inelutável com os desafios da complexidade (Morin, 2014, p.38) .

Neste sentido, o pensamento de Bernard Charlot ([Charlot, 2000](#)), através da teoria da relação com o saber e com a escola, vem nos aportar um conjunto de elementos reflexivos ao enunciar a ideia de uma sociologia do sujeito. O autor propõe compreender o espaço escolar como um local, para além do que se delimita por físico, mas um lugar com temporalidade social, no qual os próprios estudantes se constroem como sujeitos a partir de relações de identidade, sentido e expectativas com relação à vida e ao futuro profissional a partir e nestes espaços escolares.

[Charlot \(2000\)](#) percebeu que a singularidade dos estudantes que atingiam longevidade escolar, apesar do seus baixos estatutos socioeconômicos, tinha sido deixada de fora dos estudos nos anos 60 e 70, os quais mostraram haver correlação estatística entre a origem social dos estudantes e suas trajetórias escolares, fato basilar às teorias da reprodução.

Entretanto, este posicionamento não implica que o autor desvalorizou a importância deste movimento que trouxe uma compreensão crítica do papel da escola nas sociedades modernas. Para Charlot a crítica à escola conservadora de então construída principalmente a partir dos trabalhos de [Bourdieu and Passeron \(1975\)](#), [Baudelot and Establet \(2015\)](#), entre outros não menos importantes “introjetaram uma dose generosa de criticidade em suas análises teóricas” propiciando a “tomada de consciência diante dos problemas escolares” ([Vares, 2011](#), p.135).

De acordo com [Charlot \(2000\)](#), ao estudar tanto o insucesso como o sucesso escolar, enquanto objetos de pesquisa que possam ser analisados, o pesquisador deve ter o cuidado em construí-los como unidade analítica (objeto construído, conforme [Minayo et al. \(2013\)](#)) e não como objeto de discurso (objeto percebido) na forma de atrativos ideológicos de significações ambíguas, tão presentes no discurso social e nos meios de comunicação de massa.

Nestas condições, o caráter “sociomediático” descaracteriza o objeto enquanto unidade de pesquisa ([Charlot, 2000](#), p.13), com adicional dificuldade para a análise fenomenológica, na qual se busca apreender do fenômeno “aquilo que se mostra como é, ou que se mostra a si mesmo” ([Fazenda, 2008](#), p.62).

Para [Charlot \(2000\)](#), embutidos nas questões envolvendo a trajetória dos adultos em formação, enquanto orientação aos objetos de investigação, devem estar elementos como o aprendizado do sujeito na sua relação com as práticas docentes, com os espaços relacionais, seja o espaço público no qual acontece a ação pedagógica, seja no convívio profissional e social, e com as ações político-pedagógicas que, no âmbito das políticas públicas, definem a questão das chances, enquanto noção de direito à educação ([Paiva, 2005](#)).

Portanto, a associação entre a democratização e ampliação do acesso à escola não pode ser entendida como condição externa ao sujeito suficiente para que lhe possibilite a continuidade sem interrupções do seu caminho formativo. Se nesta direção

o entendermos enquanto objeto de investigação, estaremos delimitando o sucesso escolar ao campo meramente comportamentalista, o que condicionaria a investigação em direção aos fatores internos ao sujeito que definem o sucesso ou fracasso escolar.

Uma investigação assim conduzida estaria desprovida do que a escola lhe apresenta enquanto prática pedagógica ao longo de seu percurso formativo e aceitando por verdadeira a “lógica da sociedade, que responsabiliza o fracassado pelo fracasso, o violento pela violência, o pobre pela pobreza etc” (Paiva et al., 2014, p.33), e que propõe denominar por ‘evasão’, a violência desumana do processo em que muitos são “expulsos” da escola, como se ficar ou não na escola fosse uma questão de opção (Freire, 1991, p.50).

Para construir uma compreensão sobre o sucesso ou insucesso nos caminhos formativos dos sujeitos da educação de adultos devemos partir em direção à construção de um objeto que apreenda os fatores que envolvam as relações dos sujeitos com as ofertas convencionais de currículos, enquanto estruturas da organização pedagógica que submetem estes sujeitos às relações de poder e de controle. Através dos mecanismos destas relações é que são construídos os espectros de protagonismo dos sujeitos em formação, seja na definição e conformação dos conteúdos e da sequencialidade destes, seja nas temporalidades que definem a aprendizagem como processo reflexivo, dos espaços pedagógicos e ritmos, espectro este que, conforme Bernstein (2003), manifesta-se pelo processo comunicacional nas relações entre os estudantes, enquanto pares na formação, entre estes e os docentes durante as práticas pedagógicas, podendo ser ampliado para a relação entre si e entre todos os atores envolvidos no espaço escolar e fora dele (entendido como aqueles espaços que lhes alcança direta e indiretamente).

Um objeto de investigação assim posto, permite ao investigador não só identificar as correlações entre fatores, mas também buscar uma compreensão mais alargada referente ao sentido e significado dos processos de aprendizagem e do próprio saber aos sujeitos na contemporaneidade (Paiva et al., 2014), visibilizando, de acordo com o potencial de cada método e técnica de coleta de dados escolhida, as interferências produzidas nos contextos micro e macro e que determinam o acesso, os fatores que agem motivando ou desmotivando o sujeito em construção durante o caminho formativo e naquilo que dos espaços de aprendizagem dialoga com o seu projeto de vida.

A noção de protagonismo, e mesmo a medida do poder de participação e decisão na vida escolar que subjazem um objeto assim construído, podem conferir o grau do próprio nível de democracia escolar que envolve o discurso pedagógico na condução das práticas educativas que alcançaram o sujeito.

Este entendimento sobre um objeto de investigação, assim posto, só estará completo se o mesmo for considerado como um objeto que reflète a própria tensão societal definida pelas relações de poder e controle que posicionam os sujeitos, inclusive

os do PROEJA, em lugares definidos nas estruturas hierárquica, seja na escola, na família ou no trabalho, entre outras (Bernstein, 1998).

Entendemos que foi de significativa importância para esta tese que o objeto de investigação, definido pelo sucesso dos sujeitos do PROEJA em seus caminhos formativos, tenha sido construído ao longo da investigação e em diálogo com a concepção de educação de adultos que não invisibiliza as orientações ideológicas fundadas preferencialmente pelos interesses econômicos, cuja tendência propõem, tal como Oliveira (2007) vem esclarecer, estruturas curriculares que conjugam a fragmentação do conhecimento com a organização do currículo numa perspectiva cientificista, campo fértil para abordagens pedagógicas tecnicista e disciplinarista, opondo-se às orientações fundadas nos “diálogos entre as experiências vividas, os saberes anteriormente tecidos pelos educandos e os conteúdos escolares” (p. 86).

Por consequência da abordagem acima sobre a construção do objeto de investigação como objeto construído, pareceu-nos pertinente que lhe acrescentássemos, por opção epistêmica, a orientação pela “pedagogia da escuta” (Cavaco, 2008, p.8) como ação condutora no campo da análise compreensiva junto aos sujeitos do PROEJA, por aquilo que esta opção põs à disposição, em termos de campos teóricos existentes tanto na Psicologia da Educação quanto na Sociologia da Educação, enquanto potencial significativo para imprimir uma abordagem reflexiva (portanto de descoberta) e de tomada de consciência por parte dos estudantes egressos participantes sobre os fatores que influenciaram suas decisões.

A partir da Psicologia da Educação elaboramos o aporte teórico pelas possibilidades em compreendermos o estudante como um sujeito consciente de sua própria evolução *socioafetiva* e *cognitiva*, que elabora sua identidade protagonizando de forma peculiar as relações interpessoais e os processos de aprendizagem sob as interferências das escolhas pedagógicas e metodológicas que lhe envolvem na prática escolar, movido pelo desejo e pelo prazer em saber.

Por outro lado, através da Sociologia da Educação, buscamos compreender este sujeito, que além de sua singularidade, elabora a consciência de si como sujeito posicionado no contexto escolar enquanto um espaço social conectado com as estruturas mais ampliadas da sociedade, em seus diferentes contextos oficiais e pedagógicos, os quais lhe aportam um conjunto de orientações ideológicas e tecnológicas que conjugam as chances.

A posição social nesta investigação é entendida como uma singularidade do indivíduo que ocupa um “lugar” em dado espaço social (“posição objetiva”) e que adota uma “postura” (“posição subjetiva”) (Charlot, 2000, p.22). O lugar objetivo é o que pode ser descrito de fora, como algo que pode ser reivindicado, aceito, recusado, sentido, imaginado e apreendido; a postura subjetiva, por sua vez, é o que ocupa a mente, é o que confere referência de significação a essa posição imaginária (Charlot, 2000).

Por isso buscamos construir o objeto do estudo através do diálogo com as singularidades das trajetórias dos estudantes enquanto sujeitos posicionados socialmente nos diversos estratos do seus contextos e com as possibilidades de que estas singularidades psicossociais pudessem dialogar com os diferentes campos que [Bernstein \(2003\)](#) descreve como lugares de formação das identidades dos discursos pedagógicos e que conectam o local com o Estado (através dos sistemas escolares) e com o mundo (através dos campos de influência).

De acordo com [Pimenta et al. \(2006\)](#), estabelecer o objeto de investigação exige cuidados, principalmente quando a este objeto se adiciona a necessidade de que deva dialogar com um problema social carregado das relações complexas em termos de diversidade de fenômenos sociais.

Neste sentido, os autores enfatizam que o pesquisador deve ter em conta que um objeto investigativo exige sempre uma preocupação em ser trabalhado através de uma metodologia suficientemente amadurecida, capaz de lhe dar suporte para suas decisões ao longo da investigação, sob o risco de lhe tornar “refém do [próprio] objeto investigado e dos conceitos analíticos utilizados nas interpretações das relações presentes no processo investigativo.” ([Pimenta et al., 2006](#), p.7).

Mesmo compreendendo ser tanto o fracasso como o sucesso escolar duas expressões que se orientam por fenômenos sociais distintos e que possuem organicidade capaz de proporcionar, enquanto objetos de investigação, a compreensão no campo da educação de adultos por serem faces de um mesmo problema social educativo e laboral, defendemos haver a necessidade de delimitação enquanto objeto investigativo, sob pena de incorrerem em perda de objetividade por situarmos o problema de pesquisa numa inextricável dificuldade em se manter o foco investigativo.

Neste sentido, também nos parece claro que uma investigação somente poderá ser precisamente descrita após sua realização e de que o conhecimento, apesar de ter uma direção, não segue uma linearidade ([Pimenta et al., 2006](#)).

Para estudarmos os fenômenos sociais designados pelas expressões fracasso ou o sucesso escolar devemos entendê-los como “uma experiência que o aluno vive e interpreta e que pode constituir-se objeto de pesquisa”, pois tanto o fracasso como o sucesso escolar “não existem como objetos de investigação”, o que existe são sujeitos em situação de fracasso ou de sucesso e que tal situação não depende apenas da posição social do estudante, tal como tem sido a interpretação que se alinha ao discurso impregnado na prática pedagógica de boa parte dos docentes e da opinião em geral que interpretam o fracasso em termos de “origem social, de deficiências e de causalidade,” impondo-lhe uma “leitura negativa” ([Charlot, 2000](#), p.16 e 19).

Cada atividade pedagógica comporta uma normatividade que lhe é própria e que a rege, e é sobre esta normativa que nos debruçamos. Não só em termos do que esta normativa causa, mas em termos do que emerge dela em consonância a sua

própria origem nas estruturas oficiais e pedagógicas. Assim, ampliamos o potencial heurístico, como propõe [Alcoforado \(2012\)](#), porque ampliamos o potencial em se apreender, através das narrativas sobre as biografias de vida e educativas dos sujeitos, os elementos que estruturam os próprios discursos pedagógicos que conduziram estas atividades formativas.

Assumimos nesta investigação que a origem do fracasso ou do sucesso escolar não pode ser resumida, em termos de causas, à origem social, nem mesmo ser reduzida ao nível de deficiência sociocultural. Há de se pôr em questão as “singularidades” e as histórias de vida que conferem significado à posição social que um sujeito assume perante si e se percebe na relação com o outro, nem sempre coincidentes. Há, ainda, a questão do sujeito em atividade, de efetivo pelo que ela lhe propõe ou deixa de propor no “campo do saber” ([Charlot, 2000](#), p.23).

Partimos do entendimento de que analisar aquilo que leva o sujeito a experimentar, viver e interpretar uma situação, seja de fracasso ou de sucesso ao longo do percurso formativo, são perspectivas de objetos de investigação distintos, pois são ambos fenômenos sociais peculiares, apesar de que comungam o fato de resultarem do processo de aprendizagem em sua dimensão tanto individual, quanto inserido numa interação com outros ([Bourgeois, 1999](#)), mas também, mediado e normatizado em diferentes intensidades, por tudo aquilo que o discurso pedagógico impõe à atividade pedagógica ([Bernstein, 1998](#)).

Portanto, nesta tese optamos pela investigação sobre o sucesso escolar como objeto da investigação na sua dimensão analisável, ou seja, entendido não unicamente como uma diferença, mas como uma experiência de relação com os outros e consigo, vivida, refletida e significada pelo que o saber propõe ao sujeito, portanto, também como uma experiência com o saber.

Ampliamos nossa reflexão sobre o objeto escolhido, por entendermos que o mesmo deve ser único, já que optamos em nos orientarmos pelo objeto construído como uma “tradução” do real operada através de um campo teórico que lhe empresta subsídios conceituais necessários à objetivação do que emerge em relação com o conjunto de fenômenos sociais complexos que envolve o problema social investigado.

Entendemos que estas reflexões proporcionam a elaboração sistematizada do problema passível de ser investigado, como mostraremos mais à frente, e que em termos extensivo, o sucesso escolar como objeto de investigação, tal como compreendido nesta tese, amplia as possibilidades em termos de dados direcionados à análise das singularidades das relações interpessoais, necessárias aos processos reflexivos que se propôs apreender junto aos sujeitos do PROEJA.

Outro fator chave que nos levou a optar pelo sucesso escolar enquanto fenômeno social envolvido com o objeto de investigação foi a necessidade de análise sobre as “condições de apropriação de um saber”, as especificidades das atividades, os

significados que os sujeitos concedem à sua posição a partir de suas histórias de vida, das experiências laborais e educativas que lhes conferem singularidade.

A análise pela relação com o saber assim posta propõe uma leitura “positiva” da realidade experienciadas pelo sujeito. Se ao contrário fosse, entendemos que teríamos uma análise através de uma leitura “negativa”, que transforma o que está presente em ausência, e que “postula uma causalidade da falta.” (Charlot, 2000, p.30).

Assim, a leitura positiva sobre as condições de apropriação do saber foi antecipadamente uma atitude que evidencia uma escolha epistemológica que nos convidou a pensar o sucesso como objeto de investigação e não o fracasso; de optarmos por construir um objeto de pesquisa singular pelo olhar dos sujeitos que completaram suas trajetórias com sucesso. Esta escolha estabeleceu um alargamento das possibilidades de desenvolvimento investigativo, quando comparada às possibilidades, caso focássemos em direção aos sujeitos que realizaram somente uma parte do caminho formativo.

Ainda, há outro fator de ordem prática para que o sucesso escolar fosse a orientação na construção do objeto de investigação, o qual está relacionado com a tendência apreendida em nossa prática em cotidiano escolar com os sujeitos do PROEJA: o de projeção da identidade coletiva⁶, entendida aqui no sentido habermiano, e vinculada ao curso em formação, mesmo após seu término.

Tal aspecto observado foi crucial para a operacionalidade nos processos de coleta de dados, principalmente pela ampliação das possibilidades de interação retroativa entre aquilo que se coletava e os diferentes métodos de pesquisa. Por exemplo, entre o que emergia como categoria de análise nas narrativas das trajetórias de vida; abrindo assim, as possibilidades de exaurir tanto quanto possível o que os resultados nos mostravam (Minayo et al., 2013). Ou seja, nos permitiu estabelecer a operacionalidade em simultâneo entre a coleta de dados, a análise, a interpretação e a compreensão do fenômeno estudado (Deslauriers and Kérisit, 2008).

Compreendemos que elaborar o objeto de investigação orientado pelo sucesso escolar também possibilitou ampliar a diversidade do que possa emergir através dos dados coletados como resultante das tomadas de consciência reflexivas dos estudantes participantes. Os sujeitos do PROEJA egressos ficaram mais propensos às situações de tensão que os expuseram tanto aos fatores de constrangimento quanto aos fatores que lhes estimularam ao longo dos seus percursos.

⁶Segundo Habermas (1983) a identidade coletiva se forma em espaços de reconhecimento recíproco à medida em que estes espaços sejam elaborados como espaços onde os processos comunicativos mediatizam este reconhecimento. Para que haja comunicação, o reconhecer-se enquanto estudante do PROEJA, passa pela participação reflexiva no contexto de aprendizagem, enquanto sujeitos de direito e que não tiveram as mesmas oportunidades de realizar seus caminhos formativos em tempo regular. É nesse contexto pedagógico de interação comunicativa que os sujeitos oportunizam desenvolver seus conhecimentos, de concretizar o despertar em direção a uma consciência social, reforçando, portanto, a identidade de grupo ou coletiva.

Este alargamento sobre a temporalidade, sobre a diversidade e intensidade das experiências vividas durante a trajetória formativa, permitiu aumentar as possibilidades dos sujeitos construírem suas reflexões, inclusive quando se posicionam em relação aos colegas que foram abandonando o caminho formativo, trazendo, assim uma possibilidade de 'voz' destes sujeitos ausentes.

Entendemos que a 'voz' quando emerge através dos processos de relatos reflexivos está próxima da 'autorização' dada pela própria convivência estabelecida entre os que completaram e os que não seguiram, no próprio significado que a noção de identidade coletiva traduz.

Assim, por este processo, ampliaram-se as possibilidades dos sujeitos egressos poderem refletir sobre suas ações perante a influência dos alternados estados de equilíbrio e desequilíbrio envolvendo fatores que exerceram, ora pressões, ora aliviaram estas sobre as decisões pessoais, sobre seus projetos de vida e expectativas, quando comparados aos que não concluíram seus caminhos, mas indiretamente não os excluindo desta reflexão.

Além dos fatores apontados que propuseram a abordagem do sucesso escolar para a construção do objeto de investigação nesta tese, buscamos construir nossa reflexão sobre as questões sociológicas e políticas levantada por Freire (1996) quando expressa seu pensamento sobre o fracasso escolar como um problema social e politicamente produzido.

O educador esclarece seu olhar sobre o fracasso pela relação entre o que propõem os currículos escolares orientados pela perspectiva do interesse das classes dominantes e o que gera desmotivação dos estudantes que evadem ou que, perante a própria resignação da sociedade e dos sistemas educacionais, são reposicionados em classes de repetência.

Freire (1996), de uma maneira geral, aponta à falta de aderência entre o conhecimento disponibilizado às classes escolares e o cotidiano de quem aprende; ou seja, o que disse se posiciona próximo ao que também percebeu Charlot (2000) quando aponta para as relações entre a falta de sentido do saber e de significado com a aprendizagem, como mecanismos que acompanham o fenômeno social do insucesso escolar.

Mesmo que por abordagens epistêmicas diferentes, o pensamento de Freire e de Charlot estão bastante alinhados ao que Bernstein (2003) propõe tanto em seu Modelo de Reprodução e Transformação Cultural, quanto em seu Modelo do Discurso Pedagógico. Este sociólogo da educação buscou explicar os mecanismos que explicam o que Freire e Charlot apontam sobre o que ocorre na sala de aula.

Bernstein (2003), através da teoria dos códigos linguísticos, enfatiza estes mecanismos que orientam a transmissão/aquisição pedagógica, como resultado das relações entre estrutura social, posicionamento, código e comunicação. Trabalhos

atuais de investigação têm sido elaborados com base nas teorias de Bernstein, nos quais seus conceitos tem permitido avaliar os pressupostos da teoria exaustivamente (Pires and Morais, 1997; Morais, 2002; Morais and Neves, 2003, 2013; Neves and Morais, 1996; Morais et al., 2005)

No que se refere às terminologias que orbitam em torno do fenômeno que encerra o fracasso escolar, Carmo and Silva (2016), baseado em Fávero (2011) chama a atenção para a “fragilidade como categoria para pensar como jovens e adultos lidam com suas realidades para prosseguir sua trajetória de escolarização” [p.59]. O autor exemplifica esta fragilidade nos estudos de casos que envolvem a noção em torno do termo “evasão”, termo este utilizado em muitos trabalhos envolvendo o fracasso escolar na educação de jovens e adultos.

Para o autor, muitas situações que levam o sujeito em formação a interromper os estudos, seja por questão pessoal, de doença, por coerção laboral ou até mesmo por situação no seio familiar, são configuradas como abandono, o que na realidade se configuram como interrupção, simplesmente uma parada seguida, em muitos casos, de retorno.

Carmo and Silva (2016) fortalece este posicionamento com base em entrevista com Paiva (2016), na qual a pesquisadora relata ter observado em seus estudos sobre a temporalidade envolvida com a trajetória de vida escolar, o alargamento entre as datas de matrícula e de saída da formação de estudantes da EJA. A pesquisadora identificou médias de tempo bastante elevadas, concluindo haver uma característica manifesta pela insistência destes sujeitos em permanecer em formação, com interrupções e retornos.

Sobre a “experiência de descontinuidade”, Pineau (1999) aponta que têm sido pouco exploradas estas “passagens em vazio” pelos estudos na educação de adultos, mesmo aqueles que, conforme o autor, classificam-se dentro da chamada “educação negativa”, ou seja, nos estudos sobre o insucesso escolar (p.336). O autor explica, com base em estudos orientados no campo da andragogia e em conceitos de aprendizagem experiencial (experiential learning), que isso ocorre em função da relação que associa aprendizagem à “intervenção sistemática dos educadores socialmente aceites”, pois os “adultos chegam portanto com aprendizagens cognitivas ligadas à escola”, sendo desconsideradas a aprendizagem adulta na vida quotidiana e no trabalho para produzir a sua vida” (pp.329,330).

Portanto, qualquer ação que ocorra fora deste movimento que opera a formação assim posta, é percebido pelos investigadores como uma “experiência de desaprendizagem formal nos contatos directos das coisas e dos outros [e] representa uma experiência opaca de passagem em vazio” (Pineau, 1999, p.335).

O autor, ao trazer para esta discussão as abordagens sobre aprendizagem pela alternância, as quais emergiram a partir da década de 70, propõe movimentos no

sentido de uma transição deste paradigma da formação, em direção à aprendizagem enquanto ação contínua do “adulto ocupado com a vida a apreender, a aprender, para se desenvolver” (p.335), e põe nos estudos sobre as histórias de vida um caminho a ser explorado pelos investigadores.

Esse pensamento vai ao encontro ao que [Alcoforado \(2008\)](#) aponta sobre o potencial a ser explorado nas abordagens investigativas através das “histórias de vida e [d]as biografias educativas [e laborais]” (p.108). Para o autor, esta é uma abordagem que tem “vindo assumir um forte valor heurístico”, alicerçando uma orientação metodológica às investigações, a qual, conforme o autor, citando [Dominicé \(1990\)](#) “oferece um acesso direto ao conhecimento construído pelos próprios adultos, bem como aos seus modos quotidianos de formalização” (p.89).

Em seguimento a esta discussão, [Paiva et al. \(2014\)](#) questiona a relação que se consolida entre o fracasso escolar visto do ponto de vista da evasão, pelo qual o sujeito é posicionado como um sujeito com déficit, apontando que há situações em que a evasão do sujeito pode ser considerada como um sinal de inteligência, quando o sujeito percebe o movimento que o enquadra e que não apresenta perspectiva de sua interferência, o que lhe concede como únicas opções de movimento, aceitar o enquadramento ou evadir.

Entretanto, o olhar otimista que se encerra ao focalizarmos o sucesso escolar e sua relação com a permanência ([Noro, 2011](#)) não significa que o olhar sobre o insucesso não seja importante. Temos a clareza que este outro olhar pode trazer elementos que não são alcançados pelos que concluíram com sucesso seus percursos formativos. O sucesso e insucesso nos caminhos formativos, enquanto fenômenos sociais estão intrincados com a mesma realidade que expõe os sujeitos de forma diferenciada individualmente, mas que coletivamente estão sujeitos às influências de fatores que podem ser compreendidos com contextos mais ou menos amplos. Compreendemos que a leitura sendo realizada pelo viés dos que tiveram sucesso, não torna desnecessária a leitura dos que tiveram insucesso.

Por fim, cumpre-nos enunciar o objeto da investigação como *o sucesso escolar nos percursos formativos de um grupo de sujeitos adultos que obtiveram êxito em concluir um curso no âmbito do PROEJA*.

1.5 A abordagem teórica envolvendo as investigações sobre o sucesso escolar no PROEJA

Como podemos inferir pelas diferentes abordagens sociológicas, psicológicas e pedagógicas no campo da Educação e Formação de Adultos que tem surgido nas últimas décadas sobre as perspectivas dos sistemas educacionais e suas relações com

as questões envolvendo o sucesso escolar, este campo de investigação não pauta pela existência de uma abordagem compreensiva global que permita uma “modelização dos fenómenos observados” (Carré, 1999, p.27).

Acrescentamos que esta observação se deve não só às evidentes limitações que disciplinas isoladas apresentam em termos da capacidade para estabelecer compreensão alargada sobre os fenómenos sociais educacionais da formação de adultos, como pela própria natureza complexa que a questão envolvendo o sucesso escolar provoca.

As primeiras leituras neste campo nos conduziram em direção à literatura mais recente sobre as produções académicas envolvendo o PROEJA, onde a compreensão sobre o intrincado de fenómenos sociais que habitam esta relação entre o conjunto de fatores provocadores, ora de constrangimento, ora de estímulos sobre e nos sujeitos do PROEJA ao longo dos seus caminhos formativos, constitui-se em tema recorrente.

Foram revisadas as produções académicas envolvendo, principalmente teses e dissertações a partir de 2007 (considerando que o PROEJA foi criado pelo Decreto nº. 5.478, de 24/06/2005). Percebemos que em boa parte deste conjunto de produções académicas nacionais analisado, predominaram abordagens transversais, seguindo uma tendência das produções académicas internacionais (Preece, 2011), com predominância dos estudos de caso, conforme mostramos a seguir.

Estes estudos evidenciam o esmero dos investigadores em ampliar a compreensão sobre os problemas envolvendo a educação de adultos relacionada com o sucesso ou insucesso escolar, geralmente focando questões relacionadas com o acesso, a evasão, a permanência e ao êxito, como apontam os trabalhos com sujeitos do PROEJA de Klinski (2009), Arruda (2012), Oliveira (2011) e Noro (2011), respectivamente, só para citar alguns.

Mesmo abandonando a ideia de que uma modelização a partir do conjunto de variáveis estudadas sobre o sucesso dos estudantes do PROEJA possa progredir com seriedade em direção a uma interpretação compreensiva (Carré and Caspar, 1999, p.27), identificamos nestes trabalhos que os investigadores assumem, como pressuposto, haver uma relação causal entre o conjunto de fatores provocadores, ora de constrangimento, ora de estímulos sobre e nos sujeitos do PROEJA, com as possibilidades destes completarem suas trajetórias formativas com sucesso.

Entretanto, poucos trabalhos põem em questão o fato de que esta relação vai além do que determinam as origens sociais (Noro, 2011), o que por si só não explicam por que alguns sujeitos posicionados socialmente num mesmo ‘lugar’ hierárquico, não se conduzem igualmente por um mesmo caminho formativo (Charlot, 2000).

Ainda, apesar da profundidade com que abordaram as categorias estudadas, estas, geralmente se restringem a determinados campos teóricos específicos da educação de adultos, o que, ao nosso olhar, reduz as possibilidades na construção de

uma análise compreensiva mais alargada, muito menos permite elaborar estudos revisionistas consistentes para subsidiar abordagens longitudinais internacionais (Preece, 2011).

Corroborando nesta linha de análise da produção acadêmica envolvendo as trajetórias de sucesso dos sujeitos do PROEJA o fato de termos identificado somente uma publicação, nomeadamente Abreu and Messias (2017), com enfoque mais ampliado sobre as motivações de jovens e adultos para permanecer estudando. Através da análise de uma amostra com mais de 400 entrevistas oriundas do Banco de Teses da CAPES⁷, entre 2006 e 2010, as autoras identificaram sete (07) categorias apresentadas como fatores que favorecem a permanência dos sujeitos do PROEJA, a saber e pela ordem de maior para menor relevância: necessidade de trabalhar, acolhimento escolar, realização pessoal, relações pessoais, relações familiares e força de vontade. Entretanto, as análises se delimitaram às interpretações no campo da psicologia social e motivacional.

Primeiramente entendemos que este vazio identificado nos processos investigativos se deve ao fato de que as pesquisas, apesar de comungarem uma posição de "epistemologia da escuta" (Cavaco, 2008, p.8) conjugada às abordagens metodológicas voltadas às históricas de vida, não contemplam uma discussão no que diz respeito às perspectivas adotadas em relação a esta última, ou seja, não há intencionalidade metodológica em discernir os aspectos retrospectivos dos prospectivos, de forma que, geralmente, predomina uma abordagem retrospectiva, o que pode explicar a preponderância pelas leituras negativas sobre as experiências de descontinuidades, vistas como passagens em vazios quanto às aprendizagens (Pineau, 1999).

Neste sentido, Pineau (1999) aponta para duas perspectivas possíveis: uma diz respeito à perspectiva que aborda as histórias de vida prospectivamente "à procura do porquê, para que efeito, qual construção de projecto, tal coisa dita", pois projeta e está mais voltada para um futuro a ser construído; a outra se refere à perspectiva de abordagem retrospectiva que se interessa ao porquê, por qual razão, por qual causa, esta mesma coisa é dita", a qual está mais para um passado explicativo." (p.348).

Entendemos que a abordagem envolvendo a análise das histórias de vida dos sujeitos do PROEJA que concluíram seus caminhos formativos, se for orientada retrospectivamente, possui potencial de conduzir os sujeitos a uma reflexão prospectiva, proporcionando um caráter mais instaurativo, e menos redutor, às interpretações (Pineau, 1999).

Em segundo, sabemos, e isto se mostrou evidente pela revisão dos estudos sobre o PROEJA, que apesar do forte desenvolvimento das teorias contemporâneas que se deu a partir da segunda metade do Século XX e que permitiram um considerável

⁷A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) está ligada ao Ministério da Educação brasileiro.

conjunto de saberes proveniente de diferentes campos do conhecimento, ainda há poucos trabalhos de investigação que propõem um diálogo mais profundo entre estes campos com potencial para o desenvolvimento de investigações mais alargadas ao nível de compreensão envolvendo os sujeitos do PROEJA.

Isto reflete a própria complexidade que este campo investigativo denota, complexidade esta que torna as abordagens investigativas envolvendo as trajetórias de vida dos sujeitos uma “abordagem difícil” como bem expressa [Pineau \(1999\)](#) quando se refere à bagagem que os sujeitos carregam quando buscam iniciar uma formação:

os seres vivos chegam com uma bagagem de experiência, de tentativas e erros, de condicionamento, de reflexão, de desenquadramento/reenquadramento. Bagagens mais ou menos pesadas, mais ou menos surdas, feita de aprendizagens formais e informais que se misturam, se entrecrocaram, se perdem nas falhas da memória, rupturas de vida, pântanos de vivências julgados insignificantes (p.327).

Assim, vimos que, no mínimo, se faz necessário um questionamento contínuo e mais alargado dos problemas sociais envolvidos com a educação de adultos, não só sobre o que compreendemos em nossas investigações em aderência às realidades estudadas, mas pelo valor heurístico que emerge (a) de uma análise dialogada entre as histórias de vida e das biografias educativas, (b) tanto com os discursos pedagógicos recontextualizados nas estruturas oficiais e pedagógicas do sistema educacional nacional, (c) quanto com o que (re)significa em termos de aderência aos conhecimentos elaborados no âmbito dos diferentes pensamentos acadêmicos da educação de adultos no mundo.

Estes três campos investigativos geralmente surgem de forma isolada nos trabalhos envolvendo o PROEJA, como identificamos na revisão cuja análise apresentamos acima.

Mesmo reconhecendo a importância e a urgência de se desenvolver as investigações para um alargado campo compreensivo, que conjugue estes três terrenos de pesquisa através de um expressivo conjunto de fatores capaz de dar conta do problema social envolvido com o abandono do caminho formativo dos sujeitos do PROEJA, ficará sempre a interrogação sobre o contributo de um estudo neste sentido para o conhecimento acadêmico quanto às possibilidades de intervenções investigativas nos micro contextos para além do que vem sendo realizado.

Neste sentido, é com base na ampliação sobre a capacidade de se apreender a evolução na complexidade do mundo vida, que ancora a necessária abordagem dos problemas educacionais através de olhares investigativos mais alargados. Isto implica em se desenvolver estudos compreensivos que ampliem a capacidade de se dar conta do que estas mudanças significam para a educação de adulto, seja no mundo, seja no

Brasil, em face ao risco de se aumentar a dissociação entre a aprendizagem e a vida, o que certamente contribuirá para que os sujeitos do PROEJA, em específico, evadam ainda mais.

Isto torna crucial e indispensável ampliar a compreensão sobre o conjunto de fatores, não como um extenso aglomerado de elementos obtidos com profundidade, o que lhe conferem elevado valor individual, mas como conjunto de forte valor heurístico (Alcoforado, 2008) pelo que se propõe pôr em diálogo os fatores entre si, pelo que alarga sinergicamente os estudos sobre as singularidades envolvidas para formar uma visão compreensível dos fenômenos sociais.

Após este conjunto de reflexões envolvendo o objeto da investigação, cumpre-nos esclarecer seus efeitos, enquanto desdobramentos metodológicos voltados às pesquisas envolvendo o tema educação de adultos. Em termos de potencialidades, os pressupostos acima discutidos acerca da complexidade que o objeto encerra concorrem para que as investigações, assim engajada, busquem se estruturar de forma à

- (i) alcançar um conjunto de categorias (fatores) que permita pôr em diálogo conceitual sistematizado os resultados das análises e interpretações a partir das realidades experienciadas pelos sujeitos do PROEJA,
- (ii) levar em conta as influências tecnológicas e ideológicas exercidas pelos discursos pedagógicos recontextualizados nas estruturas oficiais e pedagógicas do sistema educacional nacional e
- (iii) permitir que os resultados da análise acima sejam apreciados na perspectiva do olhar cruzado com o pensamento de diferentes acadêmicos no âmbito nacional e internacional, em referência às questões de fundo das políticas públicas e pedagógicas da educação e formação de adultos.

Entretanto, percebemos que uma abordagem longitudinal, tal como apontada no item (iii) abarca um conjunto de estudos transversais, o que não comportaria numa única investigação no âmbito de um doutoramento; ou seja, pressupõe analisar a mudança ou desenvolvimento do fenômeno social ao longo de um período mais alargado (Gaya and Bruel, 2019) envolvendo um número expressivo de estudos de casos cujos objetivos específicos se limitasse aos itens (i) e (ii), tal como nos propomos a realizar nesta tese.

Assim orientados pelos itens (i) e (ii), buscamos entre as perspectivas contemporâneas sobre a investigação no campo da educação de adultos, aquelas que se mostrassem mais abertas ao diálogo com o caminho de um estudo transversal, para buscar efetivamente o objetivo geral da investigação apresentado na Introdução.

Com base nestas perspectivas investigativas iniciamos abaixo a elaboração de um conjunto de reflexões epistêmicas que se fizeram necessárias ao aporte teórico

interpretativo da tese a partir do ponto de vista que posiciona os sujeitos em consonância com suas possibilidades de superação frente aos constrangimentos que em muito ultrapassam os fatores que facilitam os processos de tessitura na construção dos conhecimentos.

Entretanto, e sem pretender abarcar a totalidade destes autores, nem nos determos mais profundamente neste momento nas abordagens teóricas envolvidas, o que será apresentado mais profundamente no Capítulo 2, apresentamos como as abordagens contemporâneas no campo da educação de adultos influenciaram este trabalho, não necessariamente por qualquer ordem de importância ou de ocorrência.

Primeiramente, os trabalhos de Charlot (2000) nos apresentaram um olhar conceitual mais abrangente e, arriscamos, menos preconceituoso sobre as histórias de sucesso e de fracasso escolar, que foi a relação com o saber. Seu ponto de vista foi além, e nos convidou a ampliar a compreensão sobre o pensamento, principalmente de Bourdieu and Passeron (1975) sobre a noção de posicionamento do sujeito e da teoria motivacional de Carré (1999), que põe em questão a relação com a intencionalidade pela formação pelo sujeito e os processos de rupturas do caminho formativo. Podemos afirmar que a leitura destes autores influenciou principalmente não só na estruturação do objeto de investigação, bem como aportou significativas abordagens teóricas e conceituais à tese.

O pensamento de Paiva (2006) que, assim como o de Charlot (2000) tem forte adesão à realidade brasileira, ‘impregnou-nos’ com reflexões sobre as distâncias que separam os sujeitos do PROEJA e os sujeitos de direito e, como que por naturalidade dada pela afinidade epistêmica e ideológica, conduziu-nos ao pensamento de Bernstein (2003), cuja teoria foi estruturante metodologicamente e necessária conceitualmente para pôr em diálogo a “voz’ dos sujeitos do PROEJA com os discursos pedagógicos do micro ao macro contexto do sistema de educação brasileiro em geral e em específico, ao que se refere à educação e formação de adultos envolvido com o PROEJA.

O trabalho de Alcoforado (2008) nos desafiou em direção à construção do próprio significado da tese, quando salienta, e nisso concordamos, ser o propósito da educação de adultos que esta lhes deem acesso ao direito de protagonizarem, de serem “agentes de seu próprio processo educativo e formativo” , no qual as condições para que "possam encontrar continuidade entre as diferentes experiências e percursos de vida" sejam implicações de uma luta em direção a garantia de “mecanismos de (re)construção das identidades pessoais e sociais” (p.29).

Em aderência a esta direção que o autor explicita, e acreditamos estar implícito em seu pensamento, que este protagonismo dialogue tanto com o protagonismo emancipador (Freire, 2005), quanto com a voz e vez nas relações de poder e regulação (Bernstein, 2003), de forma que o sentido da aprendizagem para os sujeitos do PROEJA ressignifique o próprio saber com e no mundo da vida (Charlot, 2000; Jarvis, 2009).

A partir do trabalho de [Alcoforado \(2008\)](#) nos orientamos, através das primeiras leituras no âmbito das Ciências da Educação e Formação de Adultos, para o engajamento nas Ciências Sociais e nas Ciências da Psicologia. Foi por este engajamento nestas ciências que trouxemos para dentro da tese o pensamento de investigadores no campo da formação de adultos como Boutinet e Bourgeois.

Em [Boutinet \(1999b\)](#) encontramos a orientação teórica necessária para empreender uma compreensão do sujeito adulto como um sujeito carregado de singularidades que vive hoje uma “idade de todas as incertezas” (p.191). Pela leitura do trabalho de Boutinet, acrescentamos a esta tese sua visão sobre a “vida adulta como uma mistura de experiências” (p.205), fato este que desempenhou papel significativo na escolhas e na aplicação das técnicas de coleta e análise dos dados envolvendo o sujeito do PROEJA.

As leituras dos trabalhos de [Bourgeois \(1999\)](#) permitiram um contato mais intenso com os trabalhos de psicologia social genética sobre o conflito sociocognitivo, abrindo espaço para percebermos a importância das interações sociais no desempenho cognitivo dos sujeitos do PROEJA, principalmente no que se refere aos conceitos e noções utilizadas para compreender a importância do papel do professor, dos pares discentes e dos atores institucionais envolvidos com as relações no micro contexto pedagógico e institucional.

Foi primordial para apreender e consolidar as abordagens destes autores na estrutura teórica e conceitual da tese, colocá-las em debate acadêmico na visão dos investigadores do Centro de Investigação Interdisciplinar em Educação de Adultos da Normandia, na Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Rouen-Normandia (em francês, CIRNEF), onde a tese tomou corpo enquanto estrutura de investigação metodologicamente consolidada.

Ainda, os trabalhos de [Oliveira \(2007\)](#), [Jarvis \(2009\)](#), [Canário \(1999\)](#), [Cavaco \(2008\)](#) foram consultados em suas especificidades, as quais permitiram um olhar condutor na estruturação metodológica da tese, como também foram esclarecedores, ampliando o caráter interpretativo dos dados, conforme as categorias e suas variáveis emergiam ao longo dos processos de análise.

1.6 Das orientações sobre o objeto de estudo ao problema da investigação: um caminho para a construção dos objetivos geral e específicos

A partir do esclarecimento sobre o objeto da investigação, investimos em direção às argumentações sobre as diferentes abordagens que consideramos pertinentes para

que se anunciasse o objetivo maior da investigação. Convencidos pela necessidade de construirmos um campo compreensivo alargado para além da realidade que acompanha os sujeitos do PROEJA ao completarem suas trajetórias com sucesso, é que definimos a indagação principal desta tese, ou seja, o **problema de investigação** consistiu em responder sobre:

quais os fatores críticos que foram essenciais para o sucesso dos sujeitos do PROEJA em concluírem seus percursos formativos?

Com o problema de investigação esclarecido e com as argumentações sobre as diferentes abordagens a serem consideradas, podemos anunciar que o **objetivo geral da investigação** foi

identificar e analisar um conjunto de características pedagógicas, sociais e políticas que contribuíram como fatores críticos para o sucesso escolar nos percursos formativos, percebidos por um grupo de sujeitos do PROEJA como mais ajustados às transformações e transições experienciadas ao longo de suas vidas.

Nomeadamente, os **objetivos específicos** que nortearam as pesquisas por inquérito, biográfica e documental foram:

identificar e analisar os fatores que mais contribuíram para a elaboração e desenvolvimento de projetos pessoais, sociais e profissionais e

identificar e analisar as orientações ideológicas e tecnológicas que caracterizam as políticas públicas do PROEJA, cujos desdobramentos, permearam os arranjos e práticas institucionais alcançando e influenciando os percursos formativos.

1.7 A construção do design de investigação

Com reflexões orientadas em [Minayo et al. \(2013\)](#), refletimos inicialmente sobre a importância da relação entre quem pesquisa e o campo a que se propõe estudar, por entendermos que este deve ser o primeiro movimento em direção ao processo investigativo, por ser o espaço onde o ser humano protagoniza, a partir do problema social que lhe afeta, o papel de sujeito da investigação.

Percebemos que esta relação condicionou primordialmente a estruturação do design desta pesquisa, enquanto critério de realidade e busca de objetivação, de forma que as questões pessoais, profissionais e ideológicas não são abandonadas pelo sujeito da investigação, pelo contrário, o acompanham durante toda o caminho de construção da tese. [Amado \(2017\)](#), sobre esta questão, nos lembra que fazer ciência é apenas mais uma prática social entre outras, e como tal reflete seus próprios contextos; não

devendo, portanto, ser considerada hegemônica perante outras práticas sociais, muito menos “ isolada das formas de vida, das opções ideológicas, dos posicionamentos sociais, geracionais e de gênero, dos afetos e das vivências de quem investiga” (p.376).

Esta reflexão não foi somente uma condição inicial para a relação entre o sujeito que pesquisa e sua prática, mas ao longo de toda a elaboração da tese significou em não nos descuidarmos com a validação científica da investigação de natureza qualitativa. [Amado \(2017\)](#), ao citar Yin (1989) alerta para a importância deste cuidado, e aponta ser necessário buscar com afincado conduzir a prática investigativa evitando estabelecer "evidências equívocas ou mesmo enviesamentos" (p.140), influenciando a orientação dos resultados e das conclusões.

No segundo momento, nossa reflexão apontou para o significado de se encaminhar a construção metodológica através do pensamento e da prática a ser exercida na abordagem desta realidade. Neste sentido, buscamos refletir a partir de três orientações importantes, que conforme [Minayo et al. \(2013\)](#), emergem como desafio para pensarmos a metodologia da uma pesquisa conectada à realidade em que o problema social emerge.

O primeiro desafio que nos colocamos foi o de estabelecer um conjunto de concepções teóricas que pudessem nos orientar para as lógicas disciplinares e seus conceitos entendidos como potencializadores da compreensão sobre o tema da educação de adultos pertinente ao problema da investigação.

O segundo foi o de elaborar um conjunto de técnicas que não só mantivesse o nexos com as concepções teóricas, mas que permitisse a construção da realidade investigada em diálogo com os objetivos propostos.

Por terceiro, o desafio foi pôr em prática o potencial criativo de quem investiga a serviço da tese.

Quanto à primeira orientação, a autora salienta a importância de se pensar a abrangência nas concepções teóricas da abordagem, onde a teoria e a metodologia emergem de forma não dissociada, pois são “intrincavelmente inseparáveis” (p.16), o que nos colocou o desafio de construir esta relação pela perspectiva do problema e do objeto de investigação.

No que se refere à segunda orientação, a autora aponta para a necessidade de se elaborar um conjunto de técnicas a ser aportado de forma que a metodologia seja construída através de um instrumental claro, coerente, elaborado e capaz de encaminhar os impasses teóricos para o desafio da prática.

Por fim, o que personaliza a investigação pelo ato de quem investiga é apontado por [Minayo et al. \(2013\)](#) como a componente “criatividade” da metodologia, que, ao nosso entender, se manifesta de forma indissociada da motivação para a pesquisa, da experiência de vida que a investigadora trouxe consigo no campo do problema social abordado e do que emergiu em diálogo com a diversidade de pensamentos a partir

das conexões pessoais e institucionais junto aos(às) investigadores(as) no campo de pesquisa.

Com estas três reflexões por base, percebemos a importância em direcionarmos a investigação pela experiência de apreender a realidade como um “ato reflexivo consciente” sobre o objeto construído, capaz de trazer para o seu horizonte de compreensão os significados imprevistos (Bicudo, 1994, p.17). Esta orientação, de acordo como a autora, se nos afasta de uma investigação preditiva que explica os fatos já conhecidos e prediz os ainda não conhecidos, reporta em muito sobre as possibilidades que a fenomenologia propõem na sua essência em não pensar a realidade abstrata dada a priori, mas pensar por uma atitude aberta na perspectiva de permitir que os significados imprevistos se manifestassem pelo trabalho orientado pela descoberta, pelo apropriar-se do desvendado pela práxis, daquilo que a experiência vivida “apontou como característico do fenômeno interrogado” (p.17) no terreno investigado em específico.

Alinhamos com Amado (2017) quando defende que “os fenômenos sociais são considerados como resultados de um sistema complicado de interações dos sujeitos humanos entre si (em sociedade) e com o mundo natural” (p.42). O autor salienta que tanto os objetos, as situações e as ações são estímulos para comportamentos, os quais são elementos que apresentam valor à investigação, justamente pelas interações que lhes dão o sentido e a validade, de forma que os significados que lhes atribuímos emergem culturalmente elaborados e não por si mesmos.

Esta investigação assim posicionada por uma abordagem fenomenológica se inscreveu como um estudo de caso de sucesso escolar, especificamente centrado no micro contexto onde as descontinuidades e interrupções não dialogam com suas intencionalidades primordiais pela formação que emanam dos sujeitos do PROEJA, como parte do resgate de suas cidadanias, na perspectiva da educação como um direito (Paiva, 2006) e através dos seus projetos pessoais em consonância com a “gestão corrente dos tempos, espaços e recursos da vida diária.” (Alcoforado, 2008, p.310).

Entretanto, tanto o trabalho de revisão bibliográfica (Capítulo 2) envolvendo o problema social alinhado nesta tese, quanto às orientações de pesquisadores e profissionais da educação de adultos, fomentadas no campo das conexões interinstitucionais, propiciaram as aprendizagem acadêmicas que nos motivaram a ampliar o propósito da investigação de forma a alargar as possibilidade compreensivas para além do estudo de caso, conforme expusemos no objetivo maior desta tese e justificamos na seção 1.1 deste Capítulo.

Desafiou-nos, portanto, no sentido de que mantivéssemos como central a voz dos sujeitos do PROEJA em diálogo com contextos mais ampliados, pois os fenômenos sociais, apesar de suas aderências às particularidades de onde emergem, não podem

ser compreendidos com profundidade se forem analisados somente em seus contextos específicos.

Assim, juntamente com a orientação inicial de circunscrevermos esta investigação para além das delimitações de um estudo de caso, colocamos em perspectiva as condições do terreno no qual se desenvolveu este projeto investigativo. Materializada, não só pelas possibilidades metodologias que o campo pelo qual o tema se estendeu através das abordagens teórica estabelecidas, mas também pelas possibilidades ampliadas que as interconexões institucionais propiciaram, buscamos elaborar as possibilidades de análise dos mecanismos de ação ideológicos e tecnológicos não só no micro contexto onde se inscreveram as relações singulares dos sujeitos do PROEJA em formação, mas também nos diferentes campos de estruturação do sistema educacional nacional entendidos como campos oficial e pedagógico (Bernstein, 2003), os quais permearam os espaços-tempos de aprendizagem.

Nestes campos estão inseridos, de acordo com Bernstein (2003), outros atores com identidades especializadas conforme suas posições na "arena para a construção, distribuição, reprodução e mudanças de identidades pedagógicas" (p.80), de forma que a ordem social e as diretrizes institucionalizadas pelo campo do Estado em seu sistema educacional observam estrita relação com orientações dos campos econômico e simbólico e dos organismos internacionais.

Assim, relevamos que não obstante as diferenças entre os contextos mais amplos do sistema educacional brasileiro e o contexto específico onde os sujeitos do PROEJA protagonizaram suas vivências de aprendizagem, não há impedimento mas sim uma elevação da complexidade analítica para um alargamento do campo compreensivo-interpretativos dos resultados obtidos no estudo de caso envolvido nesta tese.

Em seguimento, buscamos construir as orientações que fundamentaram a estruturação do design da investigação de forma a pôr em prática o que nos propõe o objetivo desta tese e de forma a dar respostas às questões da investigação. Para isso, dividimos nossa abordagem em três blocos, nos quais buscamos elucidar as metodologias adotadas e a construção do design da investigação.

Inicialmente centramos o foco no trabalho de identificação dos fatores críticos que se revelaram essenciais no universo dos significados, dos motivos, dos valores e das atitudes dos sujeitos participantes da pesquisa, e que lhes preservaram as possibilidades de evolução em seus percursos formativos de educação e formação.

Assim, buscamos abarcar um conjunto de fenômenos humanos, que por si só impôs a pesquisadora o desafio epistêmico e metodológico de construir as concepções teóricas da abordagem investigativa articuladas com a teoria, em consonância com a realidade empírica e com os pensamentos acadêmicos sobre esta.

Com esse enlace, estruturamos esta investigação através de um estudo empírico,

predominantemente qualitativo e de caráter explicativo, pelo qual optamos por um modelo de orientação compreensivo-interpretativo conduzido por uma abordagem fenomenológica que envolvesse as histórias de vida e biografia educativas, de forma a apreender os fatores críticos essenciais que mais contribuíram para a elaboração e desenvolvimento de projetos pessoais, sociais e profissionais, percebidos como mais ajustados às transformações e transições experienciadas ao longo da vida.

Como primeiro passo para o enfrentamento desse desafio, assumimos que o fenômeno estudado, apesar de estar localizado no tempo e no espaço de uma realidade social e institucional mais ampla, não poderia ser analisado por uma abordagem linear, sincrônica e meramente objetiva de relações do tipo causa-efeito. Para [Minayo et al. \(2013\)](#), os fenômenos humanos devem ser entendidos no seu contexto, mas também como manifestações diacronicamente tecidas ao longo do processo evolutivo da realidade humana que precedeu a este contexto.

A fenomenologia, enquanto uma das formas de manifestação da Sociologia Compreensivista tem como conceito central o significado ([Minayo et al., 2013](#)), ou seja, é uma perspectiva compreensiva que se lança na interpretação mais ampla do significado que os sujeitos atribuem às suas vivências e seus experienciais.

Esta abordagem implica na dificuldade, e portanto em cuidado, do pesquisador em “distinguir o que foi observado daquilo que foi interpretado” ([Cavaco, 2008](#), p.39, citando Mucchielli). Conforme a pesquisadora, a dimensão compreensiva inerente à perspectiva fenomenológica “não deve ser percebida como um simples método para captar o sentido da ação individual e colectiva” (p.39), mas, como uma “verdadeira condição ontológica da vida humana em sociedade” ([Cavaco, 2008](#), p.39, citando Giddens).

De acordo com [Minayo et al. \(2013\)](#), há uma tessitura humana e sociológica que implica em compreender que não só há a diversidade de "atores", como há as suas possíveis interações diretas e indiretas ocasionadas durante a temporalidade e das circunstâncias em que os fenômenos humanos são estudados, o que propõe pôr em leitura uma ampliação para além dos elementos relacionados ao processo formativo, incluindo aqueles que derivam do cotidiano laboral e pessoal na construção de suas trajetórias de vida, extrapolando o espaço escolar.

No contexto desta tese, esta orientação vem ao encontro da necessidade de se buscar resposta à segunda questão: ao que indaga sobre as orientações ideológicas e tecnológicas que caracterizam as políticas públicas da educação secundária integrada à formação profissional de jovens e adultos vigentes no Brasil e que, pelos seus desdobramentos, permearam os arranjos e práticas institucionais influenciando os percursos formativos de sucesso escolar destes sujeitos.

Buscamos, assim, pela necessidade de se estender compreensivamente o que se propôs investigar sobre as histórias de vida e da biografia educacional com o que

ocorreu durante o percurso formativo, tratar de ampliar o campo de análise sobre o contexto educacional, orientados pelo pressuposto teórico de que o micro contexto institucional no qual a prática educativa se concretiza vem a se constituir num espaço de recontextualização dos discursos oficial e pedagógico (Bernstein, 2003), os quais permeiam o sistema educacional através dos objetos da política pública educativa.

Encontramos em Cavaco (2008) a justificativa para este posicionamento metodológico quando a autora salienta que numa abordagem fenomenológica “os elementos estudados só fazem sentido na sua relação com o todo” (p.39) e acrescenta, por outro lado, que o pesquisador deve ter em conta a complexidade do mundo.

A pesquisadora enfatiza ainda que esta complexidade não está somente ligada aos múltiplos elementos e sistemas, mas também “à relativa indeterminação dos fenómenos e à sua evolução constante, da qual resulta a sua singularidade e diversidade” (Cavaco, 2008, p.39, citando Giorgio). Ou seja, o conhecimento produzido pelo investigador é sempre um conhecimento “aproximado”, isto porque o conhecimento científico está constantemente a ser reconstruído (Cavaco, 2008, p.39, citando Bachelard).

Ao refletir sobre a afirmação de Santos (2002) de que a construção científica “supõe necessariamente uma deformação da realidade, o que não significa automaticamente uma deformação da verdade”, Cavaco (2008) observa que a compreensão dos fenômenos sociais, seja observando diretamente ou pela análise das comunicações dos sujeitos diretamente envolvidos, “implica deformações da realidade, mas pode permitir aproximações da verdade” (p.39).

Ainda, complementa que ao se buscar no discurso a perspectiva dos sujeitos sobre determinado fenômeno devemos levar em conta que estes tem de ser “entendidos como sujeitos conscientes, portadores de vontade, de projectos, e dotados de uma consciência de si”, em que o discurso é construído após a ação, para dar-lhe sentido, de forma que os significados constituem elementos de um processo retrospectivo do sujeito através da sua reflexão e manifesto em seu discurso (Cavaco, 2008, p.40).

Pelo exposto, percebe-se que o desafio em coletar dados com vista a compreensão sobre os fatores considerados críticos que atuaram no universo dos significados dos atores durante seus percursos formativos impõe ao investigador pesquisar desde o macrocontexto pedagógico e político em que estavam inseridos até o contexto em que os objetos investigados se constitui de vivências, de experiências, de cotidianidade, em estruturalidade e em institucionalidade (Minayo et al., 2013).

Este é um posicionamento que demanda “atrás de si toda uma visão do mundo, dos sujeitos humanos e da ciência, [o que] influencia a escolha e está presente na aplicação de qualquer técnica ou procedimento”(Amado, 2017, p.205) utilizado para a recolha de dados. Por consequência, isto impôs ao processo desta investigação buscar as condições de campo que atendessem critérios importantes como o de

- (a) estabelecer a necessária consistência entre os objetivos da investigação e a coleta dos dados,
- (b) proporcionar um tempo mais dilatado possível para as observações durante a coleta de dados,
- (c) permitir a existência de uma interação pessoal continuada entre investigador e sujeitos envolvidos na investigação,
- (d) constituir um quadro teórico de elevado rigor conceitual e poder em trazer à luz compreensões sobre as lógicas inerentes e
- (e) estabelecer a possibilidade de confrontar os dados obtidos a partir de uma diversidade de fontes.

De acordo com [Morais and Neves \(2007a\)](#) estes critérios constituem-se em elementos fundamentais de garantia tanto da validade interna da investigação quanto de fiabilidade ao nível de uma abordagem qualitativa.

Estes critérios exigiram a necessidade em mobilizar um número significativo de sujeitos para participarem deste estudo, e além disso, nos seus processos formativos tivessem ocorrido sob um conjunto comum de fatores temporais e institucionais no intuito de identificar aqueles essencialmente críticos durante os percursos trilhados com sucesso e em consonância com a elaboração e desenvolvimento de projetos pessoais, sociais e profissionais, compreendidos como mais ajustados às transformações e transições experienciadas ao longo de suas vidas.

Para buscar elementos sobre as orientações ideológicas e tecnológicas que caracterizam as políticas públicas da educação secundária integrada à formação profissional de jovens e adultos vigentes no Brasil, e relacioná-las enquanto campo de desdobramentos, sobre os arranjos e práticas institucionais que influenciaram os percursos formativos de sucesso escolar destes sujeitos, foram abordados os documentos que historicamente envolveram a construção da própria política pública envolvida na EJA-EPT, nos diferentes contextos do campo oficial e pedagógico que influenciaram direta e indiretamente o PROEJA no Brasil.

Assim, para uma primeira elaboração, o grupo do estudo de caso não foi definido como 'amostra de sujeitos', mas como 'amostra de sujeitos participantes da pesquisa', os quais foram identificados dentro do conjuntos de egressos de um curso no âmbito do PROEJA, mais especificamente, os egressos do Curso PROEJA-Adm, entre 2010 e 2016.

Outro fator que definiu este 'universo' foi a possibilidade mais elevada de interação pessoal continuada entre a pesquisadora e os sujeitos participantes do estudo, pois a mesma foi docente e coordenadora durante o período de formação dos egressos.

Dessa forma, a etapa de análise empírica da investigação foi estruturada pela pesquisa documental, pela pesquisa por inquérito e pela pesquisa biográfica, conforme ao esquema do desenho teórico-metodológico da investigação apresentado na Fig. 1.1, o qual foi inspirado pelo trabalho de [Gonzaga \(2006\)](#).

Os instrumentos para a coleta de dados foram as técnicas de análise de conteúdo orientadas pelos conceitos teóricos da tese, cujas justificativas para estas técnicas, para o desenvolvimento dos modelos teóricos específicos e para instrumentos de coleta de dados são apresentados previamente aos resultados de cada uma das pesquisas indicadas.

Esta diversidade metodológica para a análise empírica se faz necessária pois aumenta as possibilidades de compreensão da realidade estudada sobre o objeto de estudo e favorece ao uso da triangulação de seus dados no processo de interpretação, conforme [Morais and Neves \(2007a\)](#).

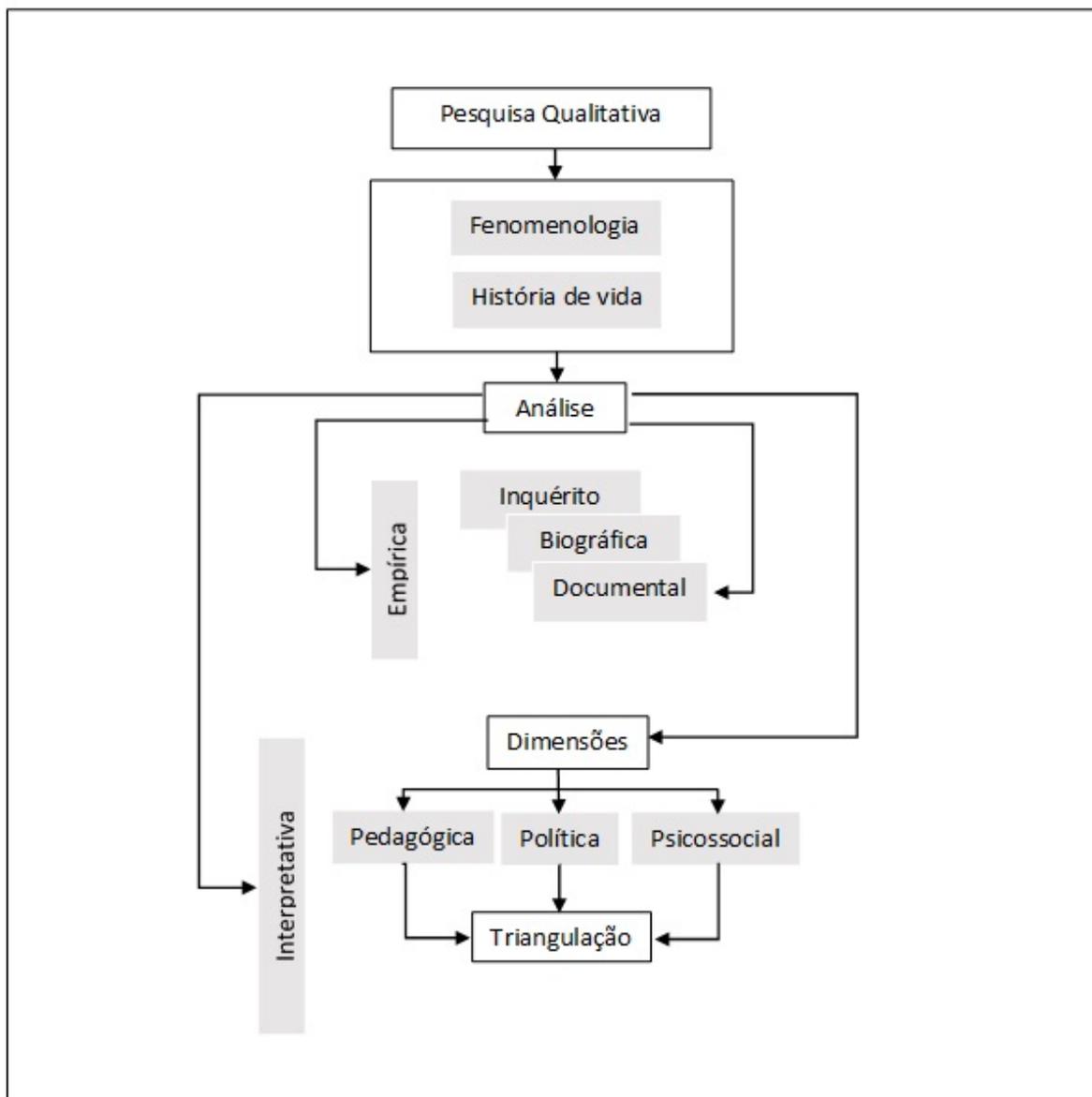


Figura 1.1: Figura esquemática do desenho teórico-metodológico da investigação.

1.8 A opção pela triangulação dos dados

A diversidade metodológica foi assumida como umas das orientações primordiais desta investigação empírica dadas às possibilidades em ampliar e aprofundar a compreensão envolvendo o problema de pesquisa, conduzindo-nos ao uso da triangulação dos dados oriundos da pesquisa documental, por inquérito e biográfica, conforme o desenho da pesquisa sumarizado na Figura 1.1.

Na abordagem utilizada para a integração dos métodos utilizados nas pesquisas documental, por inquérito e biográfica, orientamo-nos em direção à perspectiva confir-

matória⁸, assim, buscamos combinar os dados qualitativos e quantitativos visando a confirmação dos achados por diferentes caminhos metodológicos, elevando a qualidade das inferências (Paranhos et al., 2016), o que significa em oferecer uma resposta mais robusta à questão da investigação (Yin, 2006)

Para Paranhos et al. (2016) a consistência confirmatória dos achados da investigação será maior quanto mais convergentes forem os resultados observados obtidos por diferentes tipos de métodos. Para os autores, dentre as funções da triangulação, assegurar que os resultados não dependam da natureza dos dados e/ou das técnicas utilizadas é uma tarefa a ser pensada na elaboração do desenho da pesquisa. Dessa forma, propõem que haja ponderação na combinação de métodos na elaboração (i) da *questão de pesquisa*, (ii) da *unidade de análise*, (iii) da *amostra*, (iv) da *coleta de dados* e (v) das *estratégias de análise*.

Quanto ao primeiro item acima, cada uma das pesquisas realizadas buscou responder às questões que os objetivos específicos encerram, assegurando o envolvimento com uma única *questão da investigação*. Esta estruturação em torno dos objetivos específicos permitiu construir a ponderação na combinação dos métodos, com um alargamento consistente e propício às confirmações entre as observações.

A *unidade de análise* básica foi definida pelo próprio desenho da investigação: um estudo de caso centrado num grupo de egressos do *Curso PROEJA-Adm*, sendo que desta unidade de análise (o curso) é que foram retiradas as amostras para a pesquisa biográfica e para a pesquisa por inquérito. Na pesquisa documental, devido à sua natureza, a unidade de análise foi definida a partir de um *corpus* documental, o que difere da unidade de análise das outras duas pesquisas. Entretanto, a homogeneidade foi preservada por se tratarem de documentos que fazem parte do discurso pedagógico contextualizado e recontextualizado nas diferentes esferas do sistema escolar, que envolveram e influenciaram as trajetórias formativas dos egressos do PROEJA-adm, unidade de análise da qual foram retiradas as amostras das pesquisas biográficas e por inquérito.

Na estruturação das *amostras* nos guiamos por critérios empíricos dada a característica da investigação estar centrada num estudo de caso, ou seja, as amostragens não foram aleatórias. Entretanto, na perspectiva de integração de técnicas, identificamos a possibilidade analítica de seleção das amostras envolvendo o que Paranhos et al. (2016) e Yin (2006) denominam por aninhamento (*nested*). Este cuidado foi elaborado na pesquisa documental através da relação entre os documentos reguladores e seus respectivos documentos normativos (instrucionais), por exemplo, a LDB e os parâmetros curriculares nacionais (Resolução Nº6 de 20/09/12). Já na pesquisa biográfica

⁸Paranhos et al. (2016) mostram que a literatura aponta para "dois principais argumentos para justificar a importância da integração [no processo de triangulação], seja de dados, seja de técnicas: (1) confirmação e (2) complementariedade."

cuidamos para que a amostra fosse constituída pelos egressos que formaram a unidade analítica que participou da pesquisa por inquérito.

Um dos cuidados primordiais na *coleta de dados* foi o de permearmos as diferentes técnicas aplicadas com os mesmos itens/temas/assuntos abordados em função do objetivo da investigação, aumentando as possibilidades de sobreposição (Yin, 2006), e não de complementação, já que visamos primordialmente o processo confirmatório. Assim, os itens/temas/assuntos, que sumarizaram as categorias, subcategorias e suas respectivas variáveis na pesquisa por inquérito, foram incluídos no roteiro das entrevistas. Também ampliamos estas possibilidades na própria pesquisa por inquérito, pela qual determinado conjunto de variáveis foi analisado de forma individualizada e comparativa entre si⁹.

Por fim, quanto às *estratégias de análise*, maximizamos a harmonia entre as lógicas quantitativas e qualitativas, facilitada pela investigação centrada no estudo de caso, utilizando a pesquisa por inquérito (quantitativa) e a pesquisa biográfica (qualitativa). Ambas estratégias de análise dialogaram com a estratégia da pesquisa documental, pois foi de interesse identificar como os elementos tecnológicos e ideológicos foram recorrentes (qualitativamente) em influenciar as prática educativas envolvendo os egressos do PROEJA-Adm.

Para organizar o procedimento da triangulação, traçamos estratégias específicas em conformidade à organização dos resultados decorrente das análises da pesquisa biográfica (qualitativa), a qual utilizamos como referência inicial para, num segundo movimento, completarmos a triangulação através de um 'diálogo externo' com os resultados da pesquisa por inquérito (quantitativa) e com a pesquisa documental (qualitativa). Entretanto, também foram realizados 'diálogos internos' entre resultados, principalmente quando categorias identificadas na análise de conteúdos da pesquisa biográfica dialogaram entre si.

1.9 Elementos fundamentais de credibilidade: a fidelidade e a validade.

Acima justificamos as escolhas no campo teórico da investigação de maneira a traçar um caminho epistêmico em consonância com as possibilidades metodológicas orientadas para o objetivo da tese, o que embasou a estruturação do planejamento procedimental (Figura 1.1), consolidando o design metodológico delineado e percebido

⁹O inquérito foi dividido e agrupado em dimensões (categorias) que representam constructos, os quais, quando pertinente, foram agrupados em questões que tratam de um mesmo aspecto. Assim, foi possível, em alguns casos, aplicarmos o coeficiente alfa de Cronbach, que é uma técnica utilizada para avaliação da confiabilidade e consistência interna de instrumentos de medição (Gaspar and Shimoya, 2017).

como mais adequado em função dos objetivos específicos da tese.

Com base neste planejamento acrescentamos à metodologia, num segundo movimento, as orientações envolvendo critérios que entendemos necessários à construção dos elementos fundamentais de credibilidade, a saber, a fidelidade e a validade.

Portanto, entendemos que se faz necessário apresentarmos as orientações teóricas e práticas que conduziram o desenvolvimentos das pesquisas em termos da credibilidade, e que balizaram as escolhas mais pertinentes, pela nossa interpretação, quanto aos métodos de recolha de dados, de análise, de interpretação e de elaboração das conclusões, ou seja, dos encaminhamentos dados à prática investigativa em consonância com as questões sobre a fidelidade e a validade.

1.9.1 Orientações teórico-práticas sobre a fidelidade observadas na investigação

Quanto às particularidades que os processos de credibilidade assumem na pesquisa qualitativa, buscamos esclarecer suas orientações. De acordo com [Vieira \(1999\)](#), a fidelidade de uma investigação científica está relacionada com o "grau de consistência das observações efectuadas com o instrumento utilizado para sua recolha", cuja preocupação é a de caracterizar a investigação com a possibilidade de repetição dos estudos, por diferentes investigadores, para corroboração das conclusões, ou seja, com "replicabilidade" (p. 91).

Em decorrência destes aspectos convém pensar a fidelidade enquanto processo externo e interno. Para [Vieira \(1999\)](#), citando Le Compte e Goetz (p. 94), a fidelidade externa se diferencia da interna em termos dos arranjos possíveis para pôr em prática a repetição dos estudos.

A fidelidade externa ocorre quando diferentes investigadores, de forma independente, são capazes de observar os mesmos fenômenos, orientam-se pelos mesmos constructos, seja no mesmo contexto, ou em contexto com características próximas, ratificando as conclusões.

A fidelidade interna, por sua vez, ocorre quando diferentes investigadores, perante um conjunto de constructos previamente elaborados, conseguem fazê-los corresponder aos dados que recolhem, os mesmos resultados, utilizando o mesmo método.

Portanto, podemos afirmar que fidelidade esta na medida direta ao grau em que os dados se apresentam independente das circunstâncias acidentais da pesquisa, o que, por consequência, assegura a replicabilidade em termos dos resultados encontrados ([Clonts, 1992](#)).

Para alcançar um elevado grau de fidelidade numa investigação qualitativa [Vieira \(1999\)](#) sugere, com base em estudo de diversos autores, um conjunto de orientações, as quais buscamos observar na prática investigativa nesta tese. Para melhor tratarmos

da compreensão sobre as orientações, dividimos este conjunto em duas sequências: uma visando a fidelidade externa e a outra, a fidelidade interna. Quanto à fidelidade externa, a autora sugere (pp. 98-101):

- a) *O estatuto do investigador*: clareza e exatidão quanto ao seu papel dentro do grupo social estudado, ao tipo de participação e de envolvimento e nível de conhecimento sobre o mesmo.
- b) *A escolha dos informadores*: clareza quanto aos critérios para escolha dos sujeitos envolvidos na pesquisa, quanto ao posicionamento que eles ocupam nas estruturas hierárquicas sociais.
- c) *As situações e condições sociais*; clareza sobre o tipo de abordagem, se individual ou grupo, sobre o contexto interpessoal, influência de outros presentes nos processos de recolha de dados.
- d) *Os constructos e premissas analíticas*: clareza e exatidão quanto à definição dos conceitos e categorias de análise, linhas teóricas adotadas, conceitos inalterados e modificados/incorporados durante a investigação.
- e) *Os métodos de recolha dos dados*: descrição pormenorizada das técnicas, das estratégias de entrevista, circunstâncias, uso de métodos não interativos (vídeos, áudios), elaboração de notas de campo *in situ/a posteriori*.

No campo da fidelidade interna, a autora propõe que uma investigação qualitativa leve em consideração os seguintes aspectos:

- a) *Os métodos de análise dos dados*: detalhamento pormenorizado dos processos para examinação e síntese interpretativa dos resultados e do encadeamento lógico visando as conclusões.
- b) *Descrições com um nível de inferência baixo*: o uso de relatos literais, citações diretas, transcrições de casos atípicos e/ou negativos, somente quando se fizer necessário.
- c) *As situações e condições sociais*; clareza sobre o tipo de abordagem, se individual ou em grupo, sobre o contexto interpessoal, influência de outros presentes nos processos de recolha de dados.
- d) *Múltiplos investigadores*: engajamento de investigadores voltados ao campo do conhecimento trabalhado.
- e) *Investigadores-participantes-assistentes*: redução do possível enviesamento de dados observado por uma terceira pessoa.

- f) *Corroboração dos dados*: confirmação das conclusões por investigadores com pesquisas afins no terreno e por especialistas na área, o que mostra a importância de levar as observações aos meios de comunicação científica.
- g) *Registro mecânico da informação sem tratamento*: compilados eletrônica e física dos dados, sem tratamento como codificação, classificação, etc.

1.9.2 Orientações teórico-práticas sobre a validade observadas na investigação

Se, por um lado há uma relação intrínseca entre a fidelidade com a *replicabilidade*, podemos afirmar que "a validade de um trabalho científico tem a ver com a *exactidão* das conclusões obtidas" (Vieira, 1999, p. 101).

Entretanto, ao enfatizarem que nenhum estudo possa ser replicado exactamente porque o comportamento humano não é estático, Le Compte and Goetz (1982) colocaram esta questão na ordem das discussões envolvendo a validade de estudos qualitativos.

No centro desta controvérsia emerge a discussão sobre a objetividade, ou melhor, a falta dela, a subjetividade, em relação aos estudos de natureza qualitativa¹⁰.

¹⁰Inicialmente, faz-se importante esclarecer que buscar subsídios também em dados quantitativos, enquanto pesquisa empírica compreensivista de uma realidade humana manifesta em seu fenômeno, não significa abrir mão da crítica à "pretensa objetividade (sem sujeito) do positivismo e a sua crença de que devemos restringir o conhecimento da realidade ao que pode ser observado, quantificado ou modelado de forma externa aos sujeitos. (Minayo et al., 2013). Nesta tese entendemos que adotar uma em detrimento à outra – positivismo ou compreensivismo – significa em assumir uma das duas visões de mundo que cada concepção comporta e que são opostas e mutuamente excludentes. Portanto, tem-se nesta pesquisa, enquanto uma pesquisa engajada nas Ciências Sociais e significada nas Ciência da Educação, que a escolha epistemológica, de acordo com Goldkuhl (2012), impacta profundamente a percepção do pesquisador acerca do seu objeto de estudo e no modo como conduzir a pesquisa. Neste sentido, Patton (1990, citado por Tuckman (2012), p. 678) complementa que

A objectividade completa é impossível; a subjetividade pura enfraquece a credibilidade; a paixão do investigador é a compreensão do mundo em toda a sua complexidade – não é demonstrar seja o que for, defender, avançar notas pessoais, mas apenas compreender; o investigador possui uma experiência pessoal e um insight empático, como parte integrante dos dados relevantes, ao mesmo tempo que assume uma postura neutral e não judicativa em relação a qualquer situação possível.

Adota-se aqui que as dificuldades centrais no desenvolvimento de uma pesquisa compreensiva e interpretativa passam pelas dificuldades envolvidas no trabalho com esses dois conceitos: contexto e subjetividade.

E esta foi uma preocupação central na construção do caminho metodológica seguido nesta tese. Portanto, estamos de acordo com Minayo et al. (2013) quando diz acreditar "na relação fértil e frutuosa entre abordagens quantitativas e qualitativas que devem ser vistas em oposição complementar [...]" (p. 25) e não excludentes entre si, o que nos encorajou em estabelecer na pesquisa por inquérito na tese, a utilização de questões objetivas, o que requereu, posteriormente, a aplicação de ferramentas analíticas estatísticas.

Sem nos debruçarmos sobre esta discussão¹¹ buscamos refletir sobre um conjunto de orientações que não poderiam deixar de ser levadas em conta nesta tese, sob pena de colocar em risco a credibilidade da investigação.

Estruturalmente, e da mesma forma que realizamos no item anterior para a questão da fidelidade, posicionamos os principais conceitos envolvendo o tema validade da pesquisa qualitativa. Revisitando diversos autores em seu trabalho, [Vieira \(1999\)](#) apresenta dois requisitos gerais para que se encaminhe a consolidação da validade de uma investigação qualitativa, requisitos estes que nos permitem aproximar os conceitos de validade interna e externa que a autora apresenta.

Em termos práticos, para a autora elaborar uma orientação visando a validade interna consiste em "saber se as categorias conceituais que se presume terem o mesmo significado quer para os participantes, quer para o observador, são, de fato, comuns a ambas as partes" (p. 105), o que requer avaliar o potencial do conjunto de constructos elaborados quanto à capacidade de medir as reais categorias do contexto investigado.

Por sua vez, a validade externa se reporta às possibilidades das representações obtidas em um determinado contexto ser "legitimamente comparadas e generalizadas a outros grupos de indivíduos, a outros contextos, a outros instrumentos de medida ou a outros investigadores" ([Vieira, 1999](#), pp. 101-102).

Aqui retomamos a discussão já iniciada sobre a questão da generalização em pesquisa envolvendo estudo de caso na seção 1.1 a partir dos trabalhos de [Yin \(2006\)](#) e [Punch \(2014\)](#) em que posicionamos as duas orientações epistêmicas para a investigação, a saber, validar o conjunto de constructos (factores relacionados com conceitos) enquanto capazes de explicar os fatores que foram determinantes para que os sujeitos do PROEJA concluíssem com sucessos seus caminhos formativos, objetivo geral da tese, e que a partir das relações observadas entre estes constructos, emergissem as proposições que possam ser pensadas em outros contextos aproximativos, a partir de uma leitura mais ampliada.

Levando em consideração essas orientações teóricas acima e os posicionamentos discutidos previamente neste Capítulo, buscamos seguir as orientações de ordem prática apresentadas por [Vieira \(1999\)](#) quanto à validade externa, a fim de evitar (p. 112):

- a) *Os efeitos da seleção*: tanto na seleção dos construtos utilizados em termos de clareza ou de demasia idiossincrasia, o que pode tornar muito específico a um grupo e não a outro; quanto a própria definição do grupo participante do estudo de caso, de forma a adequar o contexto em correspondência com as categorias

¹¹Esta controvérsia foi investigada por [Vieira \(1999\)](#) quando expõe a diversidade de pontos de vista de diferentes investigadores no terreno. Para melhor aprofundamento sugerimos a leitura complementar do trabalho de [Clonts \(1992\)](#).

analisadas.

- b) *Os efeitos da intervenção no contexto*: por parte do posicionamento de intervenção do investigador no processo de coleta de dados, gerando especificidades de relação, o que restringe as comparações a processos de idêntica condução, além de se fazer necessária uma descrição minuciosa dessa.
- c) *Os efeitos do contexto histórico*: poderão gerar especificidades de certos grupos, o que dificulta qualquer estudo comparativo; portanto, se faz necessário conhecer o processo histórico que define a realidade apreendida.
- d) *Os efeitos dos construtos*: podem dificultar os processos de comparação e de sua utilização em vista do grau de especificidade que lhes é atribuído pelo investigador.

Para validade interna, buscamos elaborar a investigação de forma que (Vieira, 1999)

- a) a tese fosse sustentada por um quadro teórico de grande rigor conceptual e poder explicativo;
- b) fosse elaborada uma relação de consistência entre os objectivos da investigação e a recolha dos dados;
- c) pudesse haver a introdução de sucessivas reformulações dos modelos e instrumentos usados, caso se fizesse necessário ajustar para melhorar a relação entre os objectivos da investigação e os dados a obter;
- d) permitisse o uso de um tempo dilatado de observação;
- e) facilitasse a existência de uma interacção pessoal continuada entre investigador e sujeitos observados;
- f) possibilitasse o confronto entre dados obtidos a partir de várias fontes (triangulação), incluindo dados obtidos a partir de estudos semelhantes.

Entendendo que as questões postas acima orientam todas as etapas do processo prático da pesquisa, procuramos deixar os elementos específicos de cada modelo teórico utilizado, do método de recolha de dados e da análise compreensiva para serem detalhados em cada uma das pesquisas realizadas.

As etapas que envolvem a análise empírica da investigação foram estruturadas, conforme Figura 1.1, pela pesquisa por inquérito, pela pesquisa biográfica e pela pesquisa documental, sequência esta apresentada a seguir.

Por fim, enfatizamos que as relações da pesquisadora com a realidade investigada, foram pautadas em princípios que se apoiam não somente na motivação

intrínseca, mas na possibilidade de efetivação da pesquisa com o devido respeito dos princípios éticos (esclarecimento, consentimento, privacidade e confidencialidade) (Cabral and Vieira, 2012), principalmente no que se refere às escolhas dos sujeitos participantes, das formas de abordagem e do espaço a ser explorado, onde os aspectos éticos foram acautelados na recolha de dados e devidamente discutidos com os participantes.

Capítulo 2

Aspectos Teóricos

2.1 Tendências orientadoras das concepções teóricas da educação de adultos

O problema recorrente das políticas públicas no campo da educação e formação de jovens e adultos: a dificuldade em envolver as pessoas que mais precisam dos cursos e garantir que obtenham sucesso nos seus percursos formativos, não constitui uma prerrogativa localizada somente em alguns países menos desenvolvidos.

Esta dificuldade, como vimos na seção 1.1, emerge dos estudos envolvendo as questões sobre os obstáculos relacionados ao acesso, à evasão, à permanência e ao êxito os quais, entretanto, tendem a privilegiar uma leitura negativa sobre as condições de apropriação do saber.

Este viés da leitura negativa, com algumas exceções, foi identificado nos trabalhos envolvendo especificamente a modalidade PROEJA, o que consolida o fracasso escolar do ponto de vista de um sujeito com déficit, invisibilizando, por exemplo, o papel de elementos estruturantes tecnológicos e ideológicos relacionados ao sistema oficial e pedagógico que trazem para dentro das práticas pedagógicas variáveis de regulação e instrução, as quais podem constituir fatores que se somam a outros na estruturação de um cenário favorável aos processos disruptivos dos sujeitos em formação.

Ao abordar sobre a orientação que se faz necessária para encaminhar uma discussão mais ampla da EJA em muitos países, a [Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura \[UNESCO\] \(2016\)](#) destaca a necessidade de que os estudos sobre estes obstáculos na aprendizagem e educação de adultos devem apontar para aquilo que a entidade identifica como os desafios mais difíceis que se deparam os formuladores e gestores das políticas neste campo: a relação entre a dificuldade em se envolver e garantir o sucesso dos adultos em formação com a complexidade dos cenários econômicos, sociais e ambientais em constante alteração, onde se interligam os fatores específicos das realidades dos sujeitos com as tendências

globais advindas destes cenários.

Neste sentido, o Terceiro Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos ([Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura \[UNESCO\], 2016](#), p.125) enfatiza que os formuladores e gestores das políticas necessitam garantir que a educação e formação de adultos esteja conectada com essas tendências, as quais podem ser resumidas em “seis tendências dominantes”: o crescimento dos fluxos migratórios; a longevidade e suas consequências relacionadas às alterações demográficas; as ‘metamorfoses’ que giram em torno dos padrões do emprego e organização do próprio trabalho; o crescimento das desigualdades; a acelerada degradação imposta aos ecossistemas pelo modelo civilizatório ambientalmente insustentável e a revolução digital.

Neste capítulo, buscamos, sem querer exaurir, algumas abordagens teóricas sobre educação e formação de adultos que se mostraram relevantes para aprofundar as questões desta investigação. Como premissa, estas abordagens teóricas necessariamente foram estruturadas para dialogar com a perspectiva do adulto em formação e em construção de um itinerário de história de vida, perspectiva esta que subscreve os históricos de sucesso dos percursos formativos, em consonância com as orientações tecidas no Capítulo 1 desta tese.

Para que estas escolhas se concretizassem enquanto o diálogo proposto, as abordagens teóricas foram orientadas de forma que permitissem um olhar epistêmico para o sujeito participante da pesquisa, entendido como um adulto em percurso de vida, cujo itinerário reflete os desafios da vida adulta em sua diversidade de experiências e onde o percebido possa ser apreendido pelas possibilidades metodológicas que se propõem na investigação em termos do seu objetivo.

Das abordagens teóricas que apresentamos a partir da seção 2.2 emergem as discussões que permitiram organizar as bases conceituais analíticas utilizadas nesta tese. Entretanto, antes de apresentarmos os marcos teóricos, primordial foi posicionar como ponto inicial às discussões as metamorfoses da sociedade atual, enquanto conceitos construtores do sujeito do PROEJA: um sujeito em formação que, ao mesmo tempo que percorreu um itinerário carregado de singularidades, também foi influenciado pelas universalidades geradas dentro e fora das dinâmicas referenciais, por sua vez, atreladas às estruturas de concepção de mundo e às tendências dominantes acima descritas.

Assim, esta perspectiva se traduziu epistemicamente por aquilo que nos conduziu em direção aos conceitos a serem explorados nas abordagens metodológicas: uma discussão dialética entre as diferentes concepções teóricas da educação de adultos que resultasse na identificação de um conjunto de categorias de análise (constructos) que dialogasse de forma profunda com as singularidades do sujeito do PROEJA mas que também ampliasse a compreensão sobre o problema da tese por um caminho

transversal e alargadamente multidisciplinar. Ou seja, ampliasse as possibilidades de atingir os objetivos da tese, mas que não renunciasse à perspectiva de uma abordagem teórica capaz de 'ler' o sujeito do PROEJA através das conexões que o mesmo, enquanto um indivíduo adulto, realiza consigo e com o mundo.

Esta perspectiva nos motivou a buscar nos campos da psicologia social e dos estudos sobre aprendizagem de adultos aqueles elementos que permitissem avaliar como este sujeito construiu sua aprendizagem em relação com o seu mundo, na interação com o outro e na relação consigo.

A intenção desta abordagem interdisciplinar foi, portanto, a de propor subsídios mais alargados na construção do campo da análise compreensiva centrados na realidade societal dos sujeitos participantes da pesquisa a partir de um quadro referencial que não excluísse as heterogeneidades, mas que permitisse amparar a realidade situacional de cada sujeito em sintonia com o que "vem de fora" enquanto influências nos seus processos de aprendizagem que muitas vezes o próprio sujeito não tem em conta e nem mesmo os educadores contemplam nas suas abordagens educativas.

A partir destas reflexões iniciais se fez necessário que o campo teórico da tese fosse conduzido por uma reflexão crítica da realidade contemporânea mais ampla, de forma a alargar as possibilidades conceituais das diversas áreas do conhecimento sobre a educação de adultos, contribuindo, assim, para uma análise compreensiva mais ampla dos fatores que foram determinantes para que os sujeitos em experiência formativa no curso PROEJA-Adm pudessem concluir seus caminhos formativos.

Optamos em estabelecer como ponto de partida o referencial histórico da educação de adultos no contexto das discussões internacionais do tema, para então se perceber a conexão entre as raízes filosóficas e as orientações pedagógicas em vigor na EJA. A partir desta contextualização, construímos 'um processo de diálogo conceitual' na profundidade dos trabalhos de diferentes estudiosos da aprendizagem e formação de adultos, procurando trilhar pelos conceitos que estes trazem e pelo que identificamos quanto às possíveis interconexões com o objetivo da tese. Buscamos, assim, formar o campo conceitual onde emergem as categorias de análise e suas variáveis potencialmente interessantes à luz das questões específicas da tese.

2.2 A EJA na contemporaneidade

Reconhecemos ter sido na 1ª Conferência Internacional de Educação de Adultos realizada em 1949 na Dinamarca, o marco temporal no referencial histórico oficial da educação de adulto contemporânea; entretanto, apontamos que foi somente a partir da 5ª Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (CONFINTEA V), em 1997, quase quatro décadas após, que se deu a elaboração de um documento para maior

reconhecimento da EJA em relação às próprias necessidades as quais as pessoas adultas estão expostas.

A definição de educação de adultos neste documento, com base na Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos, apresenta-se de forma ampla quanto à modalidade, expondo propósitos, sujeito-alvo e papel do processo educativo a ser desempenhado perante a sociedade ([Ireland and Spezia, 2014](#)). No documento,

A educação de adultos [...] é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de ser um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça. A educação de adultos pode modelar a identidade do cidadão e dar um significado à sua vida (p. 215).

Na última conferência internacional realizada em 2010, no Brasil, a CONFINTEA VI, também foi gerado um documento denominado Marco de Ação de Belém, ([Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura \[UNESCO\], 2011](#)), no qual a EJA foi alçada a um patamar de maior importância frente aos desafios da sociedade contemporânea, de forma a almejar uma maior equidade na distribuição de recursos das políticas públicas em relação às outras modalidades de ensino, associando a qualidade do ensino ao grau de investimentos. Ainda, a EJA foi posta como um imperativo para “o alcance da equidade e da inclusão social, para a redução da pobreza e para a construção de sociedades justas, solidárias, sustentáveis e baseadas no conhecimento” (p. 7).

Enquanto um dos instrumentos de preparação para a CONFINTEA VI, o relatório global GRALE (em inglês, Global Report on Adult Learning and Education) consolida a percepção de que o campo da EJA se caracteriza pela historicidade, na diversidade, ou seja: “programas de alfabetização, educação compensatória ou equivalência, cursos dedicados à formação vocacional e técnica, programas voltados para o desenvolvimento de habilidades para a vida e acesso às novas tecnologias de comunicação e informação (TICs), entre outros” ([Ireland and Spezia, 2014](#), p. 50). O relatório aponta para a continuidade dos baixos índices de participação e o acesso desigual às oportunidades de aprendizagem como fator predominante.

Entretanto, reconhece que a aprendizagem ao longo da vida (ALV) tende a se consolidar como visão dos países industrializados, onde possui um “vínculo forte com o emprego e uma capacidade de ajudar as pessoas a lidar com mudanças tecnológicas, econômicas e sociais”, sendo que nos países menos desenvolvidos predomina uma visão mais escolar e compensatória da maioria dos programas da EJA, onde o foco “é

ainda o de oferecer educação para quem não teve a oportunidade de acesso à escola.” (Ireland and Spezia, 2014, p.43).

De acordo com os autores, há elementos comuns enquanto desafios aos dois contextos, os quais podem ser resumidos como a necessidade de propor uma EJA que interaja com as mudanças tecnológicas, de forma a contribuir concomitantemente na solução dos principais problemas atuais, não se descuidando da questão do analfabetismo, o qual está mais associado aos países menos desenvolvidos e pobres.

Esta polarização, de acordo com Ireland and Spezia (2014), é explicada pelo fato de que a visão mais instrumental da EJA nos países industrializados ocorre porque há a ênfase na formação de mão de obra como estratégia visando a competitividade das economias, onde as políticas públicas de educação de adultos geralmente dialogam com outras políticas públicas nas quais possui interface.

De uma forma mais ampla, a EJA surge no documento denominado Marco de Ação de Belém como um direito difuso à educação, principalmente, relacionando a EJA com “as comunidades marginalizadas” (Ireland and Spezia, 2014, p.260) em situação de vulnerabilidade social, cultural e econômica, tais como as comunidades indígenas e carcerária.

Percebemos que o sujeito adulto surge no documento citado enquanto uma narrativa que o enquadra pelo seu déficit, uma pessoa a ser modelada quanto à identidade por critérios de desempenho que vem de ‘fora’ de seu contexto sociológico, por assim dizer: um sujeito ‘lido’ como desatualizado ao seu tempo. Portanto, uma pessoa sem identidade e que carece de inclusão, onde a educação deve ser pensada a partir do que lhe falta e não pelo que apresenta e desenvolveu ao longo de seu itinerário de vida.

Entretanto, divergimos deste ponto de vista no que se refere às experiências com a EJA, principalmente no PROEJA, onde as investigações têm demonstrado relativo distanciamento desta polaridade no Brasil. Concordamos que a EJA no Brasil não dialoga de forma marcante com a instrumentalidade da formação para as estratégias de mercado, e que também tem pouca visibilidade enquanto interface às diferentes políticas públicas de inserção no mundo do trabalho. Por outro lado, também identificamos que a interlocução entre a educação na área da EJA com o trabalho não é condizente com uma orientação compensatória, a qual, num passado não muito distante, já foi a orientação principal. (Torres et al., 2020)

Hoje, a EJA no Brasil é consequência do protagonismo nos avanços e resistências das últimas décadas, protagonismo este que fica evidenciado pela produção científica resultante da associação entre educandos, educadores e as práticas educativas com os espaços e os atores acadêmicos e científicos.

Esta produção científica engajada, tem estruturado uma ampla “rede de pesquisa [onde os pesquisadores vem] referenciando seus trabalhos como investigadores

militantes que, muito além do fazer pesquisa, defende o campo cujo direito, embora constitucionalmente assegurado, vive ameaçado na prática social e política" (Paiva, 2019, pp.11-12).

De acordo com Torres et al. (2020) esta rede surge a partir da década de 1990, como um movimento social e político frente à esta conjuntura de desmonte de direitos que Paiva (2019) expõe, movimento este que tem nos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos do Brasil sua materialidade como um “espaço de mobilização, formação, acompanhamento e proposições das políticas públicas para EJA” (p. 64). Os Fóruns de EJA são percebidos enquanto movimentos sociais porque trazem “na sua formatação vários segmentos que compõem os grupos da sociedade, em especial, aqueles que estão direta ou indiretamente ligados ao contexto da educação” (p. 64), principalmente, educandos e educadores.

Esta associação, de acordo com Santos (2010), tem permitido no campo do PROEJA, não só estabelecer espaços de elaboração e reflexão entre as práticas pedagógicas e a formação de professores, mas ampliado o protagonismo dos educadores da EJA nos espaços de gestão da Educação Profissional e a Educação de Jovens e Adultos; ou seja, um fenômeno social que se concretiza pelo processo de interiorização da RF com os saberes academicamente construídos pela reflexão sobre as experiências docentes no interior das Universidades.

Para Paiva (2019) estes trabalhos, os quais têm na suas origens uma diversidade de orientações epistemológicas, comungam pelo que os "autorespesquisadores" (pp. 11) põem em diálogo enquanto identidade de suas investigações sobre aprendizados ao longo da vida, em todos os campos do saber e áreas de conhecimento, e com o que emerge da compreensão sobre os resultados achados e compartilhados. Identificamos aqui que a formação de educadores no campo da EJA, principalmente daqueles envolvidos com a EPT, concorre verdadeiramente, em parte pelo seu caráter difuso e participativo, para a concretização da política pública como construtora do espaço público destinado à formação docente.

Com base no que foi apontado acima, assumimos a noção de Educação de Jovens e Adultos orientada pelo viés da realidade brasileira que, de acordo com Di Pierro (2017) condiz com a própria realidade latino-americana em geral.

Para a autora, excluindo os grupos sociais que frequentam os cursos superiores e de pós-graduação e os que frequentam os cursos de aperfeiçoamento por terem completado seus percursos formativos de educação geral e profissional, a educação de jovens e adultos tem sua delimitação para além do que encerram "os critérios de idade ou geração, mas também - e principalmente - pelas condições socioeconômicas desfavoráveis às quais se associam o analfabetismo, a baixa escolaridade ou a insuficiente formação profissional" (p. 11).

Assim, por este olhar, a EJA insere em sua noção os jovens, os adultos e os

idosos, onde a relação entre baixa renda e rupturas dos percursos formativos, sejam na infância ou na adolescência, caracterizam violações nos seus direitos, portanto assumimos um viés reparatório da EJA.

Somam-se a este caráter reparador, as funções qualificadora e a equalizadora da EJA, ambas inscritas no Parecer do Conselho Nacional de Educação [CEB] nº 11/2000. Entretanto, sobre a função qualificadora tal como apontada neste parecer, devemos refletir para além do que propõe o documento oficial, o qual relaciona a qualificação profissional (ou sua falta) com a necessidade da educação ser permanentemente um processo de adaptação ao mercado de trabalho.

Esta noção expressa um caráter excludente do sujeito jovem, do adulto e do idoso que busca com a formação, não uma mera adaptação ao mercado de trabalho, mas almeja um caminho formativo evolutivo em diálogo com o seu processo de elaboração e produção da vida e da sua dignidade humana.

Quanto à função equalizadora, propomos não elaborá-la nesta tese com base na concepção de igualdade, mas elaborá-la sob o olhar da equidade, de forma a não ignorarmos o que [Campelo \(2009\)](#) denomina por "igualdade desigual" (p. 212), preconizada pelo Parecer em questão, pois este foco ignora as relações de poder que distribui os sujeitos nas estruturas sociais hierarquicamente elaboradas para perpetuarem relações entre grupos dominantes e dominados.

Tratada a noção de EJA tal qual assumida nesta tese, acrescentamos à estruturação do campo teórico, elementos capazes de sustentar uma discussão investigativa mais ampla da mesma. Nesta direção, pareceu-nos pertinente que a EJA assim posta emergisse fundamentada sobre as principais bases filosóficas que influenciaram a educação de adultos na contemporaneidade.

2.2.1 As raízes filosóficas que moldaram as orientações pedagógicas vigentes da educação de adultos; liberal, crítica e humanista

Como vimos acima, se posicionarmos a educação de adultos pelo viés de uma educação compensatória ou mesmo atualizadora do sujeito face ao conhecimento, às novas metamorfoses do mundo do trabalho, correríamos o risco de induzir a construção de um campo teórico reducionista para esta investigação, que por certo, conduziria a mesma pela negação das possibilidades de se pensar as conexões entre transições pessoais contextualizadas nestas realidade sociais.

Tal posicionamento estreitaria as possibilidades em apreender e compreender o desenvolvimento cognitivo e socioafetivo dos sujeitos do PROEJA, pois abriríamos mão de reconhecer que o sujeito adulto se modifica à medida em que amplia sua capacidade de ressignificar e compreender o mundo - com influências políticas, sociais

e ideológicas - a partir de experiências, onde reconstrói constantemente sua identidade em consonância ao seu itinerário e onde suas experiências tem significado ao passo em que elas mesmas podem prover sentido em desenvolver novas experiências.

Portanto, assumimos, como ponto de partida, que a educação como um todo, e a de jovens e adultos em específico, não está livre da influência das orientações ideológicas, seja pela atuação de organismos internacionais, nos processos de desenvolvimento das políticas públicas, seja na recontextualização pela prática pedagógica. Ainda, que estas influências podem emergir como ato reflexivo, não só dos sujeitos do PROEJA ao retomarem suas biografias enquanto experiências ressignificadas ao longo do caminho formativo no curso, mas, também dos educadores envolvidos.

Neste sentido, [Saviani \(1990\)](#) reforça nosso posicionamento quando aponta que o conhecimento das teorias da educação permite o ato reflexivo aos educadores quanto à compreensão sobre sua prática pedagógica, pois situam-na mais claramente no “universo pedagógico” (p. 7). [Nietsche \(1998\)](#) amplia esta ideia sobre o “universo pedagógico” quando enfatiza que as manifestações ou práticas pedagógicas refletem de forma implícita ou explícita certas orientações ideológicas específicas, o que posiciona os educandos também como protagonistas do ato de refletir.

Por sua vez, estas orientações ideológicas específicas, de acordo com [Finger and Dominice \(1990\)](#), são oriundas de tendências filosóficas diversas, o que explica não só a diversidade de orientações epistemológicas utilizada pelos "autorespesquisadores" em suas práticas pedagógicas com a EJA no Brasil, evidenciada por [Paiva \(2019\)](#) na seção 2.2, como também explica a diversidade de termos de referência utilizados: Educação de Adultos; Educação Permanente, Educação Recorrente, Educação ao Longo da Vida, Andragogia, entre outros. Segundo estes autores, estas orientações pedagógicas encontram suas raízes filosóficas em torno de três tradições distintas: liberal, crítica e humanista.

É a partir do olhar sobre a tradição liberal, a qual emergiu do humanismo grego e medieval e posiciona o homem como um ser racional, moral e espiritual, persuadido de um senso estético, que encontramos explicações, não só para o caráter não utilitarista das concepções pedagógicas orientada à educação em geral que assumiram inicialmente esta tradição ([Finger and Dominice, 1990](#)), mas que ao passar do tempo abriu espaço para a evolução de uma concepção de educação de adultos com viés mais tecnicista, explicando sua abrangência estendida aos diferentes níveis de escolaridade, como procuraremos mostrar abaixo.

Focadas nestas premissas do ser adulto, estas concepções pedagógicas estruturadas no pensamento liberal se voltam à educação do adulto através do desenvolvimento de aptidões individuais que lhe proporcionem inserção social pelo desempenho de papéis sociais definidos ([Libâneo et al., 2003](#)). Entretanto, as concepções desta tradição ignoram, em detrimento dos efeitos que geram, a realidade que posiciona os

sujeitos de acordo com suas diferenças de classe, ou como expressa [Saviani \(1990\)](#) são teorias posicionadas como não críticas.

Ao abrigo da tradição liberal, [Libâneo et al. \(2003\)](#) enfatiza que a pedagogia tradicional evoluiu à escola nova ou pedagogia renovada, para, por fim, se consolidar como uma pedagogia tecnicista; o que, tanto para este autor quanto para [Saviani \(1990\)](#), são práticas ainda recorrentes nos espaços escolares, principalmente, conforme [Manacorda et al. \(1992\)](#), nos processos de “instrução profissional” (p. 304).

Quanto à tradição crítica [Vogt and Alves \(2005\)](#) enfatizam que seu surgimento ocorreu em meio ao processo evolutivo denominado pelo fenômeno social “maturação das consciências subalternas” (p. 206), o que significa tomada de consciência das desigualdades educativas como parte de um fenômeno social mais amplo de desigualdade e opressão de origem social, cultural e econômica, e em meio a um significativo avanço tecnológico a partir da década de 1950.

A tradição crítica tem na sua base filosófica o pensamento marxista e na sua práxis, a tomada de consciência como uma dimensão para a transformação social e para a emancipação política do sujeito, condição fundamental ([Finger and Dominice, 1990](#)), o que, de acordo com [Apple et al. \(2011\)](#), desencadeou “mudanças radicais dos compromissos de cada um com o social” (p. 14).

[Libâneo et al. \(2003\)](#) engloba as correntes pedagógicas suportadas na linha filosófica de tradição crítica como pedagogias progressistas, pois partem da análise crítica das realidades sociais para as suas elaborações.

Em torno do termo pedagogias progressistas orbitam diversas tendências pedagógicas, tais como as libertadoras (ou emancipatórias), as libertárias e as crítico-social dos conteúdos. Associadas a este campo das pedagogias críticas emancipatórias podemos identificar as pedagogias emancipatórias de [Illich \(1971\)](#), de [Pistrak \(2005\)](#) e de [Freire \(2005\)](#), entre outros.

É de tendência libertadora, a abordagem crítica que o educador Paulo Freire desenvolveu no campo da alfabetização de adultos, na qual o discernimento entre autoridade e autoritarismo, a valorização das experiências dos sujeitos em suas trajetórias de vida, o processo de construção coletiva do conhecimento como um processo compartilhado, constituem dimensões dos processos de autogestão pedagógica ([Freire, 1996](#)) necessárias à apropriação do educando adulto dos aspectos social, cultural e econômico do seu desenvolvimento pessoal, enquanto sujeito participante crítico, cooperativo, dialógico e consciente do seu papel social.

A terceira tradição filosófica que influencia as correntes pedagógicas da formação de adultos é a tradição humanista. Classificada por [Libâneo et al. \(2003\)](#) como uma versão da pedagogia liberal de orientação renovadora, assenta a partir de duas vertentes da filosofia: a primeira conjuga o existencialismo com a hermenêutica e com a fenomenologia de escola alemã; a segunda se edifica na psicologia humanista, com

influência principalmente na escola norte-americana onde trabalhos de [Maslow \(1975\)](#) e [Rogers \(1986\)](#) foram pontos de referência.

Nesta tradição, a educação de adultos é pensada exclusivamente a partir do desenvolvimento pessoal e das relações interpessoais, desarticulada com qualquer possibilidade de ser pensada dentro de um projeto social e político ([Finger and Dominice, 1990](#); [Vogt and Alves, 2005](#)).

Nesta orientação filosófica se encontra a andragogia de [Knowles \(1980\)](#), a qual foi ponto de partida para que [Brookfield \(1986\)](#), através de sua posição crítica ao exposto pela teoria andragógica, explorasse a noção de aprendizado autodirigido (do inglês, *self-direct learning*) como um caminho para desenvolver o redirecionamento das discussões de um domínio técnico, predominante no pensamento de Knowles, para um domínio crítico, como veremos a seguir.

A abordagem empreendida nesta tese não se definirá por uma ou outra das correntes acima descritas, em específico, pois se entende que as teorias contemporâneas da aprendizagem na educação de adultos, abarcam, de acordo com [Illeris \(2013\)](#) “um grande número de teorias mais ou menos singulares ou sobrepostas, algumas delas referindo-se a visões mais tradicionais, outras tentando explorar novas possibilidades e modos de pensar” (p. 7). De acordo com o autor, qualquer tentativa em estabelecer uma visão geral da atual compreensão sobre o tema aprendizagem é uma tarefa árdua, pois este é um tema antes de tudo, caracterizado pela complexidade inerente às proposições teóricas desenvolvidas, principalmente a partir das últimas décadas do Século XX.

Guiados por este referencial histórico da educação de adultos e pela conexão entre as raízes filosóficas e a diversidade de orientações pedagógicas em vigor na EJA no Brasil ([Paiva, 2019](#)), adotamos uma linha relacionada com os posicionamentos críticos, construída a partir dos trabalhos de referência histórica desenvolvidos na segunda metade do século XX. Trabalhos estes que, de acordo com [Illeris \(2013\)](#), podemos definir como propostas teóricas contemporâneas da aprendizagem orientadas para a aprendizagem do sujeito na vida adulta. Entretanto, este posicionamento não é rígido, sendo necessárias abordagens que, por serem importantes para a compreensão das orientações críticas, estão identificadas em outras orientações.

2.3 A andragogia de Knowles

Um dos trabalhos de importância neste contexto foi o de [Knowles \(1978, 1980\)](#), cuja elaboração teórica sobre andragogia colocou ênfase no que as experiências de mudança e de transição trazem enquanto fatores fundamentais para o adulto se mobilizar a aprender, ato este que denomina por “entrar em prontidão” para aprender,

como um algo que antecede a construção orientadora da sua aprendizagem.

O autor dividiu as motivações dos adultos em dois grupos, as internas e as externas, enfatizando as motivações internas como as que reúnem fatores estimuladores mais importantes, quando comparados com fatores externos. Entretanto, pela escassez de tempo, os sujeitos não podem despende seu tempo em atividades que não lhes reconheçam importância e significado à sua realidade, pois os adultos têm plena ciência do que lhes falta e do que precisam aprender.

A informalidade do ambiente de aprendizagem assume lugar de relevância no pensamento de Knowles. A informalidade permite que a aprendizagem ocorra com mais intensidade, pois o educando se sente motivado a tomar suas próprias decisões, sendo pelos outros tratado e percebido tanto pelo nível de autonomia daquilo que é capaz quanto pelo que propõe transmitir de conhecimento aos outros, conjugado pelas suas experiências.

Para Knowles (1980), o sujeito que transita pela decisão, autonomia e transmissão de conhecimentos suportada na própria experiência, posiciona-se como agente motivado na construção da sua própria aprendizagem.

Muitos estudos neste período foram realizados no sentido de elucidar os processos de aprendizagem autodirigida. Tough (1979), que investigou neste campo a aprendizagem dos adultos em espaços informais de educação, identificou um conjunto de atividades que foram significativamente mobilizadoras para que adultos se envolvessem em projetos de aprendizagem: preparação para um novo tipo de ocupação, tarefas e problemas específicos no trabalho; aprendizado voltado às responsabilidades domésticas e pessoais, busca em melhorar competências nas áreas como comunicação e gestão de vida mais saudável, aprendizado voltado por lazer e curiosidade em determinado tema.

A partir das diversas atividades autodirigidas avaliadas, Tough (1979) percebeu a conexão entre os projetos de aprendizagem com três fontes de mudança intencional, a saber: mudanças no ciclo de vida como casamento, paternidade, desenvolvimento de carreira e envelhecimento; mudanças sociais que tornam necessário ajustar-se às mudanças no conhecimento, processos, tecnologia, valores e organização social; e um desejo de “produzir ou direcionar certas mudanças na sociedade” (p.40) através do desenvolvimento comunitário ou organizacional.

Mesmo enfatizando que são as mudanças associadas à transição entre um estágio psicossocial de desenvolvimento para outro que constituem as principais razões de pôr-se em prontidão em aprender, Knowles (1980) reconheceu haver outros fatores que podem atuar como desencadeadores, tais como a constituição de família, a perda de emprego, ou mesmo uma mudança de local onde reside.

Em resumo, para Knowles, o sujeito passa por um processo de amadurecimento (transformações) em direção à formação de um indivíduo independente e autodire-

cionado, onde o substrato de seu aprendizado futuro (não muito distante) são as experiências que acumula ao longo de suas vidas.

O móbil que lhe impele ao aprendizado consiste na busca pelo desenvolvimento de habilidades que definirão o seu papel social, sua profissão, ou seja, um conhecimento de imediata aplicação prática; na necessidade de sentir-se realizado por ser capaz de realizar uma ação através de um saber aprendido.

Entretanto, a conceituação de Knowles sobre a Andragogia e sua distinção em relação a Pedagogia foi alvo de críticas por muitos estudiosos da educação de adultos, por exemplo, [Jarvis et al. \(2003\)](#), principalmente no que concerne à ênfase na concepção individualista do ser humano, o que lhe confere um grau de descontextualização enquanto concepção teórica para tratar das questões da aprendizagem de adultos.

Para [Jarvis \(2013\)](#) aprender é muito mais amplo, e se dá através da combinação de processos ao longo da vida, onde o sujeito, enquanto “corpo (genético, físico e biológico) e mente (conhecimento, habilidades, atitudes, valores, emoções, crenças e sentidos)” (p. 35), põe em movimento suas experiências em situações sociais transformando o conteúdo percebido pela combinação entre seus campos cognitivo, afetivo e pragmático. Este novo conhecimento passa a ser incorporado à cultura do mundo-vida deste sujeito, a fazer parte de sua biografia individual, o que, a cada ciclo de mudança pela aprendizagem, o torna mais experiente.

Na esteira da crítica ao movimento da andragogia, [Brookfield \(1993\)](#) argumenta pela importância da construção de uma prática crítica da educação de adulto, de forma que primeiramente se faz necessária a reformulação dada ao conceito de autodireção provendo-lhe uma ideia inerentemente política, onde “no coração intelectual da autodireção, [estão] questões de controle e poder que são inevitavelmente políticas; segundo, a alegação de que qualquer exercício autêntico de autodireção exige que certas condições políticas estejam em vigor” (p. 227).

Mais adiante, estas questões de controle e poder serão abordadas pelos significados teóricos do Modelo de Reprodução e Transformação Cultural, e das suas implicações no desenvolvimento do Modelo do Discurso Pedagógico, ambos desenvolvidos por Basil Bernstein.

2.4 A aprendizagem transformadora de Mezirow

Retomando a direção argumentativa de se elaborar concepções mais críticas para a educação de adultos, também [Mezirow \(1978\)](#), inspirado, principalmente, pela pedagogia crítica emancipadora do educador brasileiro Paulo Freire e na aprendizagem comunicativa do filósofo alemão Jürgen Habermas, desenvolveu sua teoria da aprendizagem transformadora na perspectiva de uma teoria reflexivo-crítica à realidade

dominante.

Seguindo o que lhe tinha sido proposto por [Brookfield \(1993\)](#) que foi ampliar a aprendizagem transformadora através da reflexão crítica, como crítica ideológica, isto é, a qualquer ideologia que se posicionasse como dominante, [Mezirow \(2013\)](#) buscou ampliar o olhar crítico para além da pedagogia crítica inserida em Freire, a qual se concentra, citando Brookfield, em “ajudar as pessoas a obterem uma consciência de como o capitalismo molda sistemas de crenças e pressupostos (i.e., ideologias) que justificam e mantêm a desigualdade econômica e política” (p. 116).

O pesquisador propôs a aprendizagem transformadora, enquanto um processo no qual o indivíduo reavalia as razões que dão sustentabilidade as suas perspectivas de significados ou modelos de referência que se apresentam problemáticos, inclusive “aqueles que representam fatores culturais contextuais, como ideologia, religião, política, classe, raça, gênero, e outros” (p. 125).

Aqui percebemos que sua teoria se desenvolve como uma teoria da aprendizagem na perspectiva reflexivo-crítica (Teoria da Reflexividade Crítica) à cultura dominante, para além da preocupação única da pedagogia crítica delimitada ao modelo capitalista, mas uma teoria ampla, no sentido de abandonar orientações inadequadas e criar novas formas culturais mais ajustadas. Aprendizagem para [Mezirow \(2013\)](#) é um processo onde o sujeito adulto aprende a pensar criticamente por si mesmo, não naturalizando ou percebendo como óbvias as hipóteses que sustentam determinado ponto de vista dominante, seja qual for a cultura que o sustenta.

Neste sentido, entende-se que a teoria da aprendizagem transformadora é uma teoria baseada em processos metacognitivos racionais, ou seja, baseada na capacidade do indivíduo de monitorar e autorregular os próprios processos cognitivos. O pesquisador argumenta que a origem do “aprendizado transformador” se concretiza através de um “dilema desorientador” que reclama do sujeito uma “autoanálise”, onde tal dilema se dá por uma autorreflexão crítica das hipóteses enquanto suposições sustentadoras da perspectiva em que o próprio se concretiza ([Mezirow, 2013](#), pp. 114-115).

Tais dilemas podem ser produzidos seja por eventos e experiências específicas a um indivíduo ou um grupo em particular, ou de forma aleatória; entretanto, é um tanto provável que haja conexões entre estes eventos ou experiências geradoras de “dilema desorientador” com o ciclo de vida ou mudanças sociais vivenciadas pelo sujeito.

Para Mezirow o desenvolvimento cognitivo do sujeito ocorre através da interação deste com os outros e com o contexto. O autor salienta que, para além da forma como ocorre, o importante para a aprendizagem é como estes sujeitos interpretam e expõem as suas experiências, em consonância às suas expectativas, com seu bem-estar e com a sua performance, isto é, na sua forma interativa em determinado contexto, a aprendizagem é um fenômeno rico em significado.

A aprendizagem transformativa constitui um processo onde o sujeito da aprendizagem se envolve com um quadro de referências elaborado através das "perspectivas de significado, um conjunto de predisposições resultantes de pressupostos psicoculturais que determinam os horizontes das expectativas dos indivíduos e que moldam significativamente sensações e delimitam percepções, sentimentos e cognição" (Closs and Antonello, 2008, p. 66).

Neste sentido, buscamos ampliar nossa compreensão sobre aprendizagem na perspectiva de significados em consonância com a história de vida do adulto, ou seja, refletindo sobre as mudanças sociais vivenciadas pelos sujeitos ao longo de seus ciclos de vida.

2.5 A perspectiva de Boutinet sobre o sujeito adulto

Para aprofundarmos a questão envolvendo a aprendizagem orientada pelo significado, como forma de trazermos a compreensão sobre como o sujeito que experiencia, analisa, constrói, valida, e reformula suas experiências em diferentes etapas ou fases de sua vida, seja em conformidade com o que lhe concede sentido em aprender, seja com o que lhe motiva movido pelos seus desejos e/ou pela sua realidade social, faz-se importante olhar para este sujeito como um ser em seu tempo, no qual constrói seu itinerário de adulto, e de como este itinerário pode ser um objeto investigativo dos significados que o sujeito em idade adulta estabelece de forma relacional.

O adulto, enquanto sujeito experiente que visa ressignificar a sua vida movendo seus esforços em busca de competências através da ação específica do ato de aprender, é um sujeito que estabelece com o processo de formação um conjunto de relações conexas com sua biografia social e educativa (relações com a sua família e com a escola e com o trabalho, principalmente), onde percorre a passagem de criança para adolescente e mais recentemente, como adulto, em consonância com suas representações do futuro.

Portanto, a dinâmica da vida atual constitui uma preocupação a ser incorporada com a noção de "idade adulta" de forma que as possibilidades de se estudar a relação do sujeito com a formação traduza a relação entre as experiências vividas e a aprendizagem, onde a história de vida constitui o lugar onde emergem os significados para a aprendizagem deste sujeito.

Neste sentido a obra de Boutinet (1999a,b, 2013) traz importante contribuição às discussões sobre a formação do sujeito adulto no que se refere às relações entre a experiência e a aprendizagem na fase adulta.

2.5.1 As singularidades da vida adulta na construção das histórias de vida

Como ponto de partida, [Boutinet \(1999b\)](#), reconhecendo um déficit quanto às reflexões envolvendo o conceito de *vida adulta*, considera que a noção de adulto conheceu “muitas vicissitudes e flutuações” a partir das últimas décadas do século XIX, principalmente sobre o caráter “profundamente machista” da sociedade de então, que expressava o adulto como uma idade “madura” e “viril” identificada ao período pós-adolescência, ou representado pelo fim do crescimento, portanto, uma concepção de adulto sob o viés masculino (p. 189).

Esta representação de adulto, de acordo com o autor, se concretiza até o meio do século XX, apesar do antagonismo que encerrava, através do ideal puritano e republicano, concebendo a idade adulta aquela identificada com a adulto-padrão, masculino, como norma de referência às outras idades.

A partir de 1965 até o início dos anos 80, emerge, segundo o autor, o adulto já não mais centrado no conceito de acabamento e de complemento. Surge o adulto em perspectiva, a noção de adulto inacabado e autônomo, centrado na sua própria maturação e suas potencialidades. É um período em que a noção de adulto se estende em consonância a uma visão otimista do desenvolvimento, tão necessária à emergente sociedade industrial. Mas é um período também marcado por um processo de desregulação das relações entre pais e filhos, e pelo aumento nas perturbações familiares e escolares de então.

Esta noção de adulto em perspectiva começa a sofrer alterações a partir da década de 80, onde emerge a noção de adulto problema, o que Boutinet denomina como “uma espécie de antimodelo” (p.190), caracterizado por um sentimento de imaturidade.

Para o pesquisador, investigar atualmente a história pessoal como uma dimensão constituída da vida adulta implica em assumir uma mudança de perspectiva do conceito estático de adulto-padrão ou do ponto de vista otimista do adulto em perspectiva, para o conceito de adulto problema, de forma que este objeto de análise mostre seu potencial em formular uma possível lógica organizativa dos itinerários da vida adulta, agora desenvolvida de forma mais ou menos “caótica” (p. 191) em meio às transições experienciadas.

O autor chama a atenção para o risco de se conduzir uma análise da história de vida de um sujeito por um viés reducionista induzido pelo determinismo, típico das análises que adotam uma perspectiva da vida adulta pelo viés do sujeito adulto-padrão, favorecendo uma análise mais estática de personalidade, o que implicaria numa excessiva simplificação.

Percebemos aqui que o autor propõe uma perspectiva de investigação através do processo voltado à dinamicidade da vida do sujeito, de aproximação dos percursos

observados, na tentativa de classificá-los da melhor forma possível, onde uma “rede sequencial” possa emergir de forma que expresse a grande diversidade de escolhas, ou seja, uma rede aberta, mas que se mostre constituída de regularidades bem identificáveis (Boutinet, 1999b, p. 192).

Quanto à rede sequencial, Boutinet afirma que, mesmo entre seus sobressaltos, toda a história de vida tem subtendido um feixe de fios condutores que lhe confere um grau de coerência. Neste sentido, o autor identifica que mesmo na pluralidade de experiências vividas, estas só adquirem sentido quando postas em relação às experiências colocadas em perspectiva futura, ou seja, a serem vivenciadas.

Esta perspectiva futura pode ser identificada dentro dos planos de um sujeito que emergem quando sua história de vida está sendo analisada. Para Boutinet, as histórias de vida constituem, mesmo algumas poucas, numa amostra significativa quando se referem aos estudos sobre as condições humanas na diversidade extrema das suas manifestações, pois estas, enquanto objetos de investigação, carregam, simultaneamente a universalidade e a singularidade de uma experiência adulta, o que lhes confere um estado de inacabamento; pois são processos abertos à novas oportunidades e inacabados, onde os limites são as restrições impostas pelo contexto de onde emergem e pelo que é negado ao sujeito adulto. (Boutinet, 1999b, p. 191).

Para o autor, nas últimas décadas do Século XX, a sociedade se reestruturou em torno de uma cultura pós-moderna que, por diversas razões, reposicionou um conjunto de fatores fragilizantes da idade adulta, idade esta que perdeu, assim, seu cariz de aproblemática e uma idade de referência e normatizada.

Portanto, analisar a história de vida do adulto significa dar sentido à coerência que transita pelos fios condutores da rede sequencial de sua vida, onde emerge tanto a pressão da obsolescência a que estão susceptíveis perante às “mutações económicas”, como o caráter “insuportável” da organização do trabalho que lhe impõe a repetibilidade como expressão da coerção (por custos, prazos e qualidade) (p. 193).

Trilhar por esta ambivalência da mobilidade (desejada e temida) permite, de acordo com o autor, perceber os níveis de coerência da estratégias empregadas pelos adultos em seus itinerários, principalmente daqueles que estão ou não em consonância com itinerários formativos.

Deslocar-se pelos fios condutores da rede sequencial de suas vidas “profundamente” inacabadas, “duplamente” limitadas “pelas restrições actuais e por um fim inelutável mais ou menos negado”, permite analisar a mobilidade, seja pelo enredamento dos acontecimentos vividos, experienciados que foram ou estão sendo interiorizados pelo sujeito no momento do relato da sua história de vida, seja pelas singularidades que “expõe num espaço e num tempo bem particularizados” a expressão da individualidade que o sujeito elabora, ao mesmo tempo em que, paradoxalmente, deixa as “marcas de socialização” com o avanço da idade (pp. 191-193).

[Boutinet \(1999b\)](#) ressalta que a vida adulta, portanto, se organiza em torno de fases de ajustamento, de expansão, de apogeu, de questionamento, de fechamento, o que, buscando uma expressão em [Levinson \(1978\)](#), denomina de ciclos de vida. Os ciclos de vida do adulto assim pensado enfatizam o desaparecimento do que se denominava de ritos da existência do adulto-padrão: há perda de automaticidade, de regularidade e de uniformidade das etapas que planificavam até então a vida adulta.

O adulto-problema é visto agora como um “órfão de sua própria maturidade” onde seu desenvolvimento psicológico mais é um desenvolvimento em movimento espiral do que linear de até então ([Boutinet, 1999b](#), p. 194), onde as transições durante a vida adulta são vividas por um modo muito diferente conforme sejam antecipadas ou não pelos acontecimentos.

Estas transições, quando não antecipadas pelos acontecimentos, surgem como uma crise irruptiva, que invade abruptamente, impondo ao sujeito a necessidade contingencial de recomposição para procurar uma saída, num imperativo de realizar a transição. Se por um lado, tal crise irruptiva põe o sujeito numa posição de vulnerabilidade, por outro o impele a procurar novos referenciais, sem os quais a transição estará fadada ao fracasso ([Boutinet, 1999b](#), p. 194).

Quando antecipadas pelos acontecimentos, podemos classificar as transições como uma situação de vigilância e de espera ativa, a qual pode ser desejada ou não desejada.

Na primeira situação (transição como crise irruptiva), identificamos haver projetos em busca por diferentes caminhos para realização de um futuro desejado; enquanto que a segunda situação (transição como vigilância), percebemos haver a busca pela prevenção do fracasso, o que impõe ao adulto elaborar estratégias alternativas para mitigar os efeitos indesejados.

2.5.2 Objetividades e subjetividades nos períodos de vida

Apesar de entender que a dinâmica das transições da vida adulta hoje não comporta uma análise que se estenda em correlação com períodos identificáveis como previsíveis, [Boutinet \(1999b\)](#) distingue três períodos em contraste: o do "jovem adulto", o do "meio tempo da vida" e o do "adulto realizado" (p.195).

Para o autor, o jovem adulto, diferente da década de 70 onde o estatuto de adulto ocorria entre 20-25 anos, agora está relacionado à duração das experiências estruturantes tais como a formação inicial mais prolongada, os intervalos de espera que podem se prolongar conforme o grau de questionamentos geracionais em relação às indecisões profissionais e sociais. O jovem adulto permeia estes intervalos com inserções parciais, muitas vezes provisórias das primeiras experiências, tanto no mundo do trabalho quanto nas relações sociais e na formação de família.

Todos estes elementos determinam uma durabilidade das "experiências estruturantes" que ultrapassam as "temporalidades do imediato", imediatismo este que caracteriza fortemente os dias atuais, onde o "processo de maturação e de actualização das potencialidades" depende do encaminhamento que o sujeito dá à resolução das indecisões profissionais e sociais e do nível de dificuldade que os ambientes restritivos e instáveis se apresentam neste momento de desenvolvimento da sociedade pós-industrial (pp. 195-196).

O período definido como meio tempo de vida, conforme o autor, é muito mais um tempo psicológico do que cronológico e depende amplamente das histórias de vida e dos contextos culturais, apesar de que a percepção de finitude da vida se faz mais forte. Entretanto, o autor o posiciona muito mais deslocado hoje do que já o foi, para uma faixa etária entre 45 e 55 anos de idade.

Elementos como o não-realizado, o inacabado, o tempo limitado de vida, a reforma (aposentadoria), entre outros aspectos, podem infligir ao sujeito tanto uma forte opressão e uma tomada de consciência ou até mesmo um sentimento de angústia, resultando, para alguns, uma forma de transição, mas para outros uma forma de crise. Esta crise será "tanto mais forte e determinante se estiver associada a problemas de identidade não resolvidos na adolescência" que emergem, agora, no adulto, de forma muitas vezes brusca, caracterizando o itinerário de vida adulta como cíclico (p. 196).

Para além deste período, o adulto transita, de acordo com o autor, entre a satisfação do realizado e o remorso do que não o foi, podendo este remorso evoluir até mesmo à resignação e ao tédio. De acordo com o autor, este é o período do adulto realizado.

Os adultos que se sentem realizados, também podem se sentirem renovados para empreender suas energias e potencialidades, onde suas experiências de rupturas existenciais constituem fonte do que [Boutinet \(1999b\)](#) denomina de "força da idade" (p. 197).

Distante da criatividade apressada do jovem adulto, o adulto realizado apresenta outra forma de criatividade que, conforme o autor, denomina-se de "esculpida" (p.197), onde entra a preocupação com o domínio e a perfeição. Há neste período, a antecipação da perspectiva da reforma, o que pode gerar a necessidade de reorganização tanto pessoal quanto profissional.

Por um lado, o sentimento de afastamento profissional pode ser fonte de isolamento social, fato este que, juntamente com a perspectiva da morte, pode levar o sujeito a uma condição de resignação e, de uma forma mais severa, ao desespero. Por outro lado, este sentimento de afastamento profissional pode ser considerado pelo sujeito como uma "forma de libertação existencial", onde remete-o ao que o autor define como uma forma humanizada de trabalhar com os limites devido ao envelhecimento (p. 197).

Como se pode perceber, o autor aborda a idade adulta como um itinerário no qual o sujeito adulto carrega um “sentimento daquilo que ele é, da maneira como percebe a si mesmo, se estima, se detesta, se reconhece, foge de si mesmo” (p. 198). E este sentimento, de ordem mais intelectual ou mais afetivo, forma a base da construção da identidade, porque se ancora em elementos permanentes do quadro estruturante da vida adulta.

Estes elementos podem ser, de acordo com o autor, organizados em dois conjuntos (pp. 198-201):

- (a) um de ordem externa, organizado objetivamente em disposição aos quadros de referência fornecidos pela família, estruturado pelas iniciações escolares e pelas atividades profissionais, ligados aos quadros de referência ideológico-religiosos;
- (b) um outro conjunto cujos elementos são internos e organizadores da subjetividade relacionado ao pertencimento a uma determinada geração; à questões de gênero, o aumento da androgenia que leva a uma indiferenciação dos papéis masculinos e femininos; um feminismo afirmado na gestão profissional, familiar e social, revelando uma mudança paradigmática associando a cultura masculina da produção para o paradigma feminino associado à comunicação.

Por fim, o autor, apesar de identificar que este é um campo que perdeu espaço nas discussões sobre o comportamento do sujeito adulto, entende não ser possível tratar das subjetividades sem mencionar as variáveis de traço relacionado às tipologias de personalidade, de origem genética e definidas com base na psicologia, tais como “temperamentos” (p. 201) que duram por toda a existência, variáveis estas que, ao serem conjugadas com os adquiridos pela experiência de vida, organizam estilos mais ou menos permanentes e adaptados.

Para [Boutinet \(1999b\)](#), o novo contexto civilizatório definido pelo ambiente comunicacional e pela imaterialidade, expõe uma quantidade de informações banalizadas e relativizadas pelo mito da juventude, que contribuem para a construção de um quadro confuso pelo qual transita o adulto. Alguns desafios à vida adulta, conforme o autor, emergem deste contexto, tais como:

- (i) os processos de gerenciamento do próprio envelhecimento e de como lidar com o tabu da idade;
- (ii) os aspectos deficitários que este novo contexto civilizatório causa ao adulto e que o posiciona fora daquilo que lhe diferencia e sobre o qual edificou sua identidade, mas que agora lhe traz o sentimento de viver sua perda e de já não mais se reconhecer na sua identidade em relação a si e ao outro;

- (iii) os desafios relacionados a todo um conjunto de situações extremas que ao adulto se impõem, seja por escolha ou não (luto, doença grave, acidentes, por exemplo), constituídos por casos que lhe desafiam, nos seus próprios limites, a construir respostas estratégicas para evitar sucumbir à coerção, no dizer de Fischer (1997) citado por Boutinet (1999b) como "estratégias de ajuste [...] estratégias de substituição [...] e de resiliência ou de mobilização de uma capacidade até então desconhecidas" (p. 203);
- (iv) a situação em que o adulto, ao se deparar com a obsolescência dos seus saberes, põe-se em direção a vencer esta através do desafio de um processo de aprendizagem permanente e contínua;
- (v) e, por fim, o desafio que o adulto se depara perante a obrigação cada vez maior de ter que decidir por si mesmo, mas perante também de um ambiente que lhe cobra, o que Boutinet denominou de cultura voluntariosa, sendo fator de esgotamento e desamparo infligido ao adulto.

Para Boutinet (1999b), a vida adulta consiste de uma diversidade de experiências que tanto podem elevar a maturidade comportamental numa linha de equilíbrio favorecendo a maturação de competências numa perspectiva de crescimento, como pode trazer-lhes o sentimento de imaturidade perante as mudanças civilizatórias que vivemos.

Nesta direção, o autor cita duas situações psicologicamente de perigo: a perturbação do adulto consigo mesmo, ameaçando sua integridade e existência, cujo resultado pode afetar sua relação com outra pessoa; e a invenção de situações perigosas de forma a ajudá-lo a sair da banalidade do quotidiano. Em ambos os casos, o adulto tem nos processos de aprendizagem um direcionamento para se recompor perante os desafios que lhe são impostos, aprendizagem esta que surge cada vez mais como um processo a ser realizado por etapas, mas de forma permanente.

Assim, cabe aprofundarmos as abordagens sobre como o sujeito em formação estabelece sua relação com o saber e com o ambiente de aprendizagem, de forma a trazer compreensão sobre condicionantes que lhe posicionam em direção ao sucesso (ou fracasso) escolar.

2.6 A perspectiva de Charlot e a Teoria da Relação com o Saber

Aprofundando a questão acima sobre a aprendizagem, mais diretamente sobre a necessidade em se melhor compreender a relação do sujeito com o saber, buscamos

apreendê-la pelo campo dos significados, trazendo a compreensão para o *modus operandi* de como o sujeito experiencia, analisa, constrói, valida, e reformula suas experiências de aprendizagem em diferentes etapas ou fases de sua vida, e em conformidade com seus desejos e com sua realidade social.

Faz-se importante olhar para este sujeito como um alguém em seu tempo, no qual constrói seu itinerário de sujeito adulto e de como este itinerário de vida pode ser um objeto investigativo dos significados que elabora em idade adulta e estabelece de forma relacional com as perspectivas de (des)continuidades em seus caminhos formativos. Bernard Charlot aborda esta questão das (des)continuidades formativas através da relação com o saber e com o ambiente de aprendizagem escolar, enfatizando que “não existe o fracasso escolar”, mas sujeitos em situação de fracasso (Charlot, 2000, p. 16).

Esta orientação no pensamento de Charlot se estrutura no pressuposto de que o homem se torna humano porque aprende, ou seja, um sujeito “torna-se” se relacionando com o mundo através do processo da aprendizagem, o que eleva a relação com o saber ao patamar de uma “obrigação” original do humano (Charlot, 2000, p. 59).

Sem negar a relação estatística entre posição social do sujeito e in(sucesso) escolar, o autor critica as interpretações que são dadas às teorias da reprodução, pois entende que aquelas não tem em conta o que se passa nas salas de aula e nas escolas em termos de práticas pedagógicas e de políticas específicas. Para o autor, a origem social não é a causa do fracasso ou sucesso escolar. As sociologias da reprodução, a partir da evidente existência de correlação estatística entre as posições dos pais e as posições escolares dos filhos, raciocina em termos de diferenças de posições.

A interpretação mostra que há um vínculo em termos de causa, ou seja, “tem alguma coisa a ver” (Charlot, 2000, p. 25) entre fracasso ou sucesso escolar com a origem social, caso contrário não haveria tal correlação estatística. Mas daí a traduzir posição social por origem social e por fracasso ou sucesso escolar, posiciona erroneamente a origem social como produtora deste dois resultados.

Assim como Charlot não concorda que as diferenças de posições definidas pela origem social do sujeito sejam suficientes para estabelecer um conjunto de variáveis que interpretam posições em relação às realidades de fracasso ou de sucesso, também constrói sua crítica ao pensamento sociológico que analisa estas realidades exclusivamente pela deficiência sociocultural.

Para melhor entender seu pensamento crítico neste campo, esclarecemos que a teoria da deficiência sociocultural tem suas orientações definidas no campo das teorias da deficiência, cujas expressões mais evidentes (de acordo com Ogbu (1979) citado por Charlot (2000) (p. 26) são a teoria da privação, a teoria do conflito cultural e a teoria da deficiência institucional.

A teoria da privação está relacionada ao sujeito no que lhe falta. O sujeito, deficiente ou não deficiente, constitui-se como causa do seu fracasso ou de seu sucesso escolar. Por sua vez, a teoria do conflito cultural estabelece que esta deficiência é construída em relação à diferença que ocorre entre a cultura familiar e a cultura da escola. Esta diferença carrega consigo o que pode ser entendido com divergência sobre o que significa sucesso escolar em uma e em outra cultura. A teoria da deficiência institucional, desloca a deficiência em direção aos processos que envolvem a própria escola, ou seja, constrói-se a deficiência através dos instrumentos curriculares e de seus programas, bem como na expectativa negativa que incide sobre o sujeito de origem social mais popular, a qual surge como estruturante na linguagem envolvendo o discurso docente.

Para Charlot, não significa deixar de reconhecer que há uma relação entre o fracasso escolar com faltas, com as diferenças entre os sujeitos em processo de aprendizagem, entre o resultado esperado e o que efetivamente ocorre, nem mesmo que o fracasso atinge sujeitos que provêm frequentemente de famílias populares, todos fatos inquestionáveis. Entretanto, a maneira como estes fatos são teorizados sem questionamentos sobre o sentido da escola para as famílias populares e seus filhos, sem traduzir enquanto ato de significância ou não para os sujeitos frente às práticas escolares, nem sobre a relação entre estes sujeitos e os professores, consiste em imputar como causa do fracasso as deficiências, faltas e origem social.

E é esta supressão de fatores envolvendo tudo que acontece no processo de aprendizagem de um sujeito, sua relação com a atividade, as relações entre sujeitos (estudante-professor, estudante-estudante), a estrutura institucional, que Charlot evidencia em sua crítica. Para ele é o que conduz a uma construção falha no sentido de estruturação teórica consistente cientificamente, onde o fracasso ou sucesso escolar é posto sem quaisquer questionamentos ao que falhou ou que deu certo.

Segundo Charlot (2000) esta construção teórica está fortemente arraigada na experiência profissional dos docentes, onde a interpretação dada por estes carrega a legitimidade ideológica que lhe autoconcede validade ao que é posto: "o fracasso escolar não é imputável às práticas docentes, mas, sim, aos alunos e às suas famílias" (p. 29). Ou seja, é uma construção teórica apoiada em fatos da prática docente, sobre a ideia de causalidade da falta. Nada lhe confere cientificidade e sim uma leitura negativa causal dada ao fenômeno social do fracasso escolar ou positiva se for a tratar do sucesso escolar.

Para o autor, a leitura negativa ou positiva definida nesta construção teórica "é a forma como as categorias dominantes vêem as dominadas" (Charlot, 2000, p. 30).

Posto isto, o autor conclui que, para que possamos compreender o sucesso ou o fracasso escolar de um sujeito deve ser considerada sua *singularidade*, a percepção de sua *posição* perante si e perante o outro e não sua origem social, observar o que

dela se traduz enquanto significado na experiência de vida do sujeito, o que ocorre na escola e que permite ou não sua relação com o saber e com o aprender enquanto uma relação com o mundo e consigo.

Levar isso para o campo das análises é antes de tudo uma postura epistemológica e metodológica. Praticar uma análise positiva que direcione a pesquisa para o que “as pessoas fazem, conseguem, têm e são, e não somente àquilo em que elas falham e às suas carências” (Charlot, 2000, p. 30).

Entretanto, uma análise positiva não significa ignorar o que é lido como falta, mas é ler de outra maneira; e é também se perguntar sobre o que está ocorrendo, sobre como se constrói a situação de um sujeito tanto em fracasso quanto em sucesso escolar. É explicar a partir do que aconteceu na escola e não pelo que lhe é imputado como falta, tratando-se de “explicar de outra maneira uma determinada situação na qual o aluno efetivamente fracassou, e não, ou não só, de invocar, de modo ‘otimista’, o fato de ele ter tido sucesso em outras situações ou em outro momento.” como argumento para contrapor-se ao fracasso (p. 30).

Este posicionamento de Charlot orienta a construção do objeto de investigação sucesso escolar (ou fracasso) através da observação que vai para além do que se mostra em termos apenas de falta, de origem e de deficiência do indivíduo em formação (típico de um observador posicionado como sujeito dominante e realizado), mas como observador que entende o indivíduo em formação como um sujeito em diferentes graus de dominação, de passividade, de reprodução pelo dominante e de manipulação.

Ao descortiná-las perante o fracasso ou o sucesso escolar, as investigações devem evitar “incorrer em ingenuidade, de forma a não esquecer que o dominado é, com certeza, um sujeito, porém um sujeito dominado” (p. 31) e que por mais dominado que seja, é um sujeito. Ainda, ver em que *posição* o sujeito se percebe e como esse sujeito lida com isso, se a escola é um espaço de luta para que ele *desloque (mudança em) seu posicionamento* quando perceber que este lhe impõe dificuldades naquilo em que lhe confere sentido e significado em aprender; ou ainda, que lhe permita a *manutenção do posicionamento* que considera elevado, significativa para sua aprendizagem. Descortiná-lo enquanto sujeito de saber em relação com sua realidade, seja na escola ou seja na sociedade (família e trabalho) a que pertence.

Assim, para analisar estas condições de elaboração da pesquisa em torno da percepção desse sujeito durante seu percurso formativo, devemos buscar analisar as condições de apropriação dos saberes, de como o sujeito interpreta o mundo, de como resiste à dominação, de como afirma positivamente seus desejos e interesse manifesto em seus projetos de vida, de como procura transformar a ordem do mundo em seu próprio proveito, ou seja, qual sua relação com o mundo e como isso define sua relação com o saber através da resignificação pela aprendizagem.

Para Charlot, não basta analisar o fracasso ou o sucesso escolar como relação

direta em termos de diferenças de posições sociais, pois a mera reprodução das diferenças, “não exprime o conjunto do fenômeno a ser explicado”, e como argumento, o autor se refere ao fato de que em 1994-95, 13,2% dos estudantes das universidades da França metropolitana tinham origem na classe operária (p. 20).

Convém ressaltar que Charlot não contesta o fenômeno social designado por fracasso escolar, o que diz é que o fracasso escolar não existe enquanto um objeto analisável como tal, o que existe são sujeitos em situações de fracasso, percursos formativos que terminam mal. E são estes percursos que o autor entende que devem ser estudados, onde tanto o fracasso escolar como o sucesso escolar não são resultantes apenas da existência ou não de uma diferença, são também consequências de um percurso experiencial de um sujeito que vive e interpreta, e este é o espaço dos fenômenos sociais envolvidos com o problema que se insere e define na educação, sobre o qual pode se constituir um objeto de pesquisa, tal como buscamos adotar nesta tese.

O campo teórico que Charlot propõe para a análise sobre o fenômeno sucesso ou fracasso escolar se edifica epistemicamente no campo da relação com o saber, onde considera o aluno um sujeito que aprende através de um processo de construção que também reflete sua singular forma de apropriação do mundo e de sua relação com ele, ou seja, pelo significado que constrói e não apenas como resultado passivo de seu posicionamento nele.

Para o autor, as relações diferenciadas com a escola e com o saber é que constroem os itinerários ou de sucesso ou de fracasso nas relações com o aprender. Para Charlot, compreender o (in)sucesso escolar, passa pelo que significa *sentido em aprender* e qual sua relação com o *significado da aprendizagem*. Para ilustrar com uma situação-problema, o autor apresenta a seguinte cena:

o professor envia uma criança para o quadro e pede-lhe para recitar a lição, o aluno rapidamente perde pé, o professor o manda de volta a seu lugar, censurando-o rudemente por não ter aprendido (‘como sempre...’), o aluno sai resmungando (‘eu tinha aprendido isso...’) (p. 66) .

Percebe-se que tanto o professor quanto o aluno, mesmo de boa fé, não dão o mesmo sentido à palavra aprender. Para o aluno pode ser compreender sem memorizar, já para o professor, aprender pode ser compreender, mais memorizar, salienta Charlot.

Nesta situação, o sujeito se instala numa figura do não aprender, como um estado que Carré define como “resignação aprendida” (Carré, 1999, p. 296) que pode ser consequência de seu histórico de fracasso sucessivos ao tentar aprender algo, cujo sentido não lhe foi acessível, muito menos que lhe permitisse desenvolver qualquer significado sobre este algo durante o seu itinerário formativo, compelindo o sujeito em direção ao insucesso escolar. Charlot propõe não separar o ser e o saber quando

afirma que o sujeito não tem uma relação com o saber, ele é sua relação com o saber, o que traz consigo a ideia de que “não há saber senão para um sujeito 'engajado' em uma certa relação com o saber” (Charlot, 2000, p. 61).

O pensamento de Charlot aponta para o fato de que aprender se orienta por significados diferentes. Assim, o autor distingue três formas distintas de construção do saber, provenientes das diferentes relações com o saber que o sujeito com necessidade de aprender confronta com as "figuras do aprender" (p. 66) em situações específicas:

- (a) pela "apropriação de um saber", no sentido da "não-posse para a posse", seja de um 'saber-objeto', como o conteúdo intelectual contido num livro (objeto-saber), por exemplo as regras da lógica matemática ou da gramática de uma língua, ou ainda, seja na posse de "objetos de uso", como ocorre com a escova de dente por uma criança, ou no uso do computador (p. 68);
- (b) pelo "domínio de uma atividade" (p. 69), no sentido de "não-domínio para o de domínio", havendo uma atividade dissociada de um objeto-saber, tais como nadar, ler ou desmontar um brinquedo;
- (c) por fim, a aprendizagem ainda pode ocorrer pelo "domínio de uma relação" (p. 70), quando o sujeito entra em formas relacionais, que podem ser simples como cumprimentar pessoas, até formas complexas de interação psicossocial.

É através destas formas distintas de situações, pelas quais um sujeito significa a sua relação com o mundo, de forma a dar sentido ao seu processo de construção do saber. Alicerçado na Teoria da Atividade, principalmente nos trabalhos de Leontiev e Vigotski, Charlot (2000) construiu um conjunto de aportes teóricos para a elaboração da sua Teoria da Relação com o Saber. Resumidamente, Charlot enfatiza que, para concretizar a aprendizagem através das figuras do saber (objeto-saberes, objetos de uso, atividades e dispositivos relacionais), há necessidade de que certas condições sejam atendidas (p. 54): (i) necessita de um tempo, (ii) implica em atividades, (iii) exige mobilização do sujeito, como movimento interno a si e (iv) se concretiza numa situação que apresente um significado para si.

É por este viés que o autor aprofunda sua crítica às teorias da reprodução. Seus estudos mostram que para haver apropriação do saber escolar, o sujeito não precisa necessariamente pertencer a uma classe social dominante, ele deve estar mobilizado em relação à escola, e para que essa mobilização resulte em aprendizagem deve-lhe fazer sentido, como algo compreensível ao seu mundo, ou seja algo que construa um significado, algo que insere o indivíduo na sua relação com o saber.

Nesta estrutura de pensamento, se os conceitos de atividade, mobilização e sentido se interpenetram nos processos escolares de construção do significado da aprendizagem, implica, para Charlot, que a escola é, por excelência, um “lugar que

induz relações com os saberes”, e estas relações com os saberes podem ser analisadas sob três dimensões: a epistêmica, a identitária e a social (p. 18).

2.6.1 A dimensão epistêmica na relação com o saber

A relação epistêmica com o saber parte de que “aprender” não significa a mesma coisa para os alunos. Entender a relação epistêmica que um aluno possui com o saber é entender a natureza da atividade que se denomina “aprender” para esse sujeito. A dimensão epistêmica com o saber está implicada com as relações do sujeito estabelecidas com o mundo, onde o "sujeito epistêmico", conforme expressão utilizada por Charlot (2000), é um ser de relação, “mas não é um Eu reflexivo, [...] é um Eu imerso em uma dada situação” (p. 69). Como consequência disso, "aprender" não tem o mesmo significado entre os sujeitos em formação. Para entender a relação epistêmica que cada estudante possui devemos buscar compreender a natureza das diferentes atividades que se denomina "aprender", onde as figuras do aprender constituem as referências que o autor utiliza.

Assim, aprender pode ser pela "apropriação de um saber" na relação com um objeto-saber ou objeto de uso, ou ainda, aprender pode ser pelo "domínio de uma atividade" que permita ao sujeito epistêmico, não tomar posse do saber contido num objeto, mas dominá-lo de forma a aprender em uma atividade "engajada" no mundo ou como diz Charlot (2000), imbricada “do Eu na situação” (p. 69).

Também, aprender pode ser através de um "dispositivo relacional", em que o sujeito epistêmico é um sujeito afetivo e relacional, que aprende de forma intersubjetiva pelo domínio de uma relação com o outro, e que o torna capaz de regular uma determinada relação e encontrar a distância conveniente entre si e os outros, entre si e si mesmo, o que lhe garante um certo controle sobre o seu desenvolvimento pessoal, construindo de maneira reflexiva uma imagem de si.

É através da análise da dimensão epistêmica que podemos compreender a maneira como as relações estabelecidas pelo sujeito com o mundo através dos saberes transmitidos e adquiridos no ambiente escolar (relação com a própria escola, na sala de aula ou ocasionada por diferentes dispositivos institucionais do campo pedagógico, na relação com o mundo em que encontra o outro, tal como professores e colegas, e consigo), emergem enquanto possibilidade e motivação para pôr-se em relação com seus próprios experienciais, com suas expectativas, buscando atingir seus objetivos de vida e a construir autonomia.

Neste sentido infere-se que a questão do aprender torna-se mais ampla do que o sentido restrito dos objetos-saberes ou objetos de uso ainda ou através de uma atividade relacional: aprender não se limita a apropriar-se de um saber específico, mas se amplia para outras formas de relação com o mundo

2.6.2 A dimensão identitária na relação com o saber

A dimensão identitária envolve as relações do sujeito estabelecidas consigo mesmo. Sua análise, de acordo com [Charlot \(2000\)](#), busca a compreensão sobre a relação entre o sujeito, enquanto um sujeito singular, com o saber. Isto significa dizer que esta relação ultrapassa as suas relações com o mundo e com as formas de apropriação do saber, enquanto sujeito epistêmico (dimensão sistêmica), pois um sujeito não interioriza passivamente estas figuras de saber presentes no mundo, mas as julga enquanto sentido e significância frente ao que lhe mobiliza, frente “às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção de vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros” (p. 72) .

Assim, aprender sempre é pôr-se em relação com o outro, que pode ser o outro físico, os professores por exemplo, e o outro virtual que se concretiza e se define como o que cada sujeito leva como interlocutor dentro de si. Quando um sujeito em formação afirma: “eu sei que matemática é uma disciplina que me ajudou a entender sobre finanças”, este sujeito está a explicitar sua relação epistêmica com o saber quando expressa sua apropriação real de um saber-objeto (podia ser de domínio de uma atividade ou de uma relação) em consonância com uma significação (relação com o mundo). Já, quando este sujeito afirma: “eu gosto de matemática quando é ministrada por um determinado professor” , este sujeito está a explicitar sua relação consigo (eu gosto) e uma relação com o outro (por um determinado professor), ele expõe o que lhe dá sentido e significância frente ao que lhe mobiliza.

Fica claro que as duas dimensões, a epistêmica (referente ao conhecimento) e a identitária (referente ao eu), possuem uma relação estreita entre si, que de alguma forma estão imbricadas.

2.6.3 A dimensão social na relação com o saber

A relação com o saber também é uma relação social, já que exprime as condições do indivíduo e as relações que estruturam a sociedade que esse indivíduo está, envolvendo as relações do sujeito com pessoas com as quais convive.

Para [Charlot \(2000\)](#) as relações sociais estruturam a relação com o saber e com a escola, mas não a determinam. Se assim o fosse, voltaríamos ao determinismo da relação entre sucesso ou fracasso escolar meramente com a posição social do sujeito na escola. O fato de um sujeito estabelecer uma relação com o saber que corresponda com sua identidade social não quer dizer que há uma relação causal entre eles, já que a relação com o saber também é uma relação singular do sujeito com o saber. Charlot aponta para essa questão ao colocar que os jovens que possuem as mesmas condições de existência e vivem nas mesmas relações sociais não têm todos a mesma relação com o saber.

Se vimos acima que a relação do eu com o saber é uma relação de identidade com o saber, onde todo processo de “aprender” constitui uma construção de si mesmo, uma construção da identidade do sujeito, mas também uma construção em relação deste eu com o outro, um outro esse que pode estar fisicamente presente e que o ajuda a aprender algo ou um outro virtual que compõe a comunidade daqueles que possuem um saber determinado. Já a dimensão social (referente ao nós) considera o mundo em que o sujeito vive, onde desigualdade e relações sociais constituem os fatores que resultam em diferentes sistemas estruturantes, principalmente os hierárquicos, os quais, por sua vez induzem diferentes situações de aprendizagem.

Estes sistemas estruturantes condicionam a realidade do sujeito; por assim dizer, estas diferentes formas de aprendizagem podem ser influenciadas pelo local, pelas pessoas, pelo momento deste sujeito em construção de sua história (relação consigo), das histórias dos outros, da sociedade em que vive, o que amplia os caminhos onde se desenvolvem as relações com os saberes existentes no mundo (um lugar que tem história social).

Sabemos que a posição social nestes sistemas estruturantes é importante na relação social com o saber, mas a sociedade não se define apenas dentro destas estruturas de posição social. Um sujeito na sua relação com o saber é um ser posicionado socialmente (por si e pelo que percebe ser posicionado pelo outro), seja por sua origem social (contexto familiar), quanto pela dinâmica do e no mundo do trabalho, pela precarização do mercado de trabalho, pelo desemprego, pelas lógicas que dominam o sistema de produção capitalista, pelas mudanças a que sujeitam as formas de ingresso na vida adulta (contexto laboral), pelas lógicas dos modelos de formação profissional e de seus discursos pedagógicos (contexto escolar), entre tantos outros fatores que abrangem a complexidade da relação entre sujeito em formação e sociedade.

Portanto, o pensamento de Charlot expressa com clareza que a escola também pode ser considerada como um “lugar que induz relações com os saberes” (p. 18); pois nela o sujeito não se relaciona apenas consigo (com sua história de vida), mas com o espaço social definido por um lugar, pelos pais, colegas e professores, entre outros (com uma história social). Para o autor o sucesso escolar não é uma questão de capital, mas de trabalho, onde o espaço de relação com o saber se constitui por atividades e práticas que podem contribuir para que os sujeitos completem seus percursos formativos.

Para analisar tanto o fracasso quanto o sucesso escolar não basta que esta análise se detenha em termos de diferenças de posições sociais apenas, pois este foco não traz à tona todas as dimensões (epistêmica, identitária e social) que o fenômeno comporta, devemos analisar estas posições dentro da dinâmica do e no mundo do trabalho que envolve o sujeito e que lhe impõe possibilidades de mudanças ou limitações.

Para Charlot (2000) a análise da relação com o saber de um sujeito, enquanto relação social (dimensão social), deve ser realizada através das dimensões epistêmicas e identitária, e não de forma independente. Entretanto, não basta inserir a dimensão social às dimensões epistêmica e identitária, devemos apreender que as dimensões se entrelaçam: um sujeito escolhe seu caminho de aprendizagem em função do que lhe é disponibilizado e em correspondência com sua identidade social.

A preferência do sujeito por aprender um saber pode ser posta em correspondência com sua identidade social. O que existe são diversas maneiras de se apropriar do mundo, obter um certo domínio sobre ele, seja pelo domínio da comunicação com outros sujeitos, seja pelo compartilhar de experiências ou mesmo pelo direcionamento à independência. Cada uma destas maneiras define-se por um tipo de relação com o mundo. Adquirir saber é uma destas maneiras, portanto se instala num certo tipo de relação com o mundo.

Por fim, percebemos que Charlot nos chama a atenção para que as análises envolvendo as trajetórias de vida, em vista a identificar as relações do sujeito com o saber, não podem ser postas simplesmente por uma relação de posicionamento, entendido como deslocamentos, mas deve buscar estas relações através das histórias sociais que singularizam este sujeito no seu modo de apropriação do mundo e em conformidade com a imagem que tem de si [autoposicionamento] e a que quer dar de si aos outros [heteroposicionamento]" (p. 72).

2.6.4 Contribuições à investigação sobre o sucesso escolar

Analisar a relação de um sujeito com o saber é entender as relações epistêmicas, sociais e identitárias do sujeito imerso no processo de aprendizagem, sendo que essas dimensões não estão fragmentadas nesse processo. Essas relações ocorrem simultaneamente e é assim que Charlot e sua equipe promovem suas pesquisas a fim de compreender que sentidos os alunos de classes sociais diferentes atribuem ao saber/aprender e à escola, dando uma nova perspectiva entre as desigualdades sociais e o sucesso ou fracasso escolar

Seu pensamento traz contido uma visão mais ampla para interpretação do fenômeno envolvido seja com o fracasso ou seja com o sucesso escolar:

- (a) primeiro, do ponto de vista metodológico, a análise da relação com o saber deve ser estruturada enquanto dimensões social, epistêmica e identitária, todas interdependentes entre si;
- (b) segundo, no campo das suas variáveis, a investigação deve se ocupar dos sujeitos enquanto seres com históricos sociais e não, apenas, como sujeitos de

posições e de trajetórias, mas também estas entendidas através de deslocamentos e manutenções destes posicionamentos, como reordenação dinâmica das perspectivas que se abrem durante a trajetória (percurso formativo), enquanto modos de apropriação do mundo e de interação com o outro, e não como modo de acesso a tal ou qual posição nesse mundo;

- (c) por terceiro, o olhar através destas três dimensões (social, epistêmica e identitária) pode ampliar as perspectivas dos fatores condicionantes, mesmo durante a formação, através tanto dos processos de motivação intrínseca (móbil) que impulsionam o sujeito mobilizando-o às ações que lhe conferem sentido (*desejabilidade*) ao que faz e significado (*inteligibilidade*) para sua leitura de mundo, quanto pela compreensão de que o desenvolvimento de seu processo cognitivo e socioafetivo é um processo de construção interna que se desenvolve através da interação com os outros e com o meio.

Orientados pelo que apresentamos acima, faz-se importante adentrar aos campos teóricos do desenvolvimento socioafetivo e cognitivo de forma a subsidiar a elaboração conceitual da tese para análise sobre os fatores que determinaram o sucesso dos sujeitos do PROEJA em seus caminhos formativos.

Entendemos que as variáveis externas e internas ao sujeito, as quais subjazem como determinantes na construção da dinâmica que envolve o sujeito no que diz respeito ao que lhe motiva, seja como móbil, no sentido que [Charlot \(2000\)](#) propõe sobre aprender, seja através dos fatores que agem de “fora para dentro” do sujeito, denominados por [Carré \(1999\)](#) como os conteúdos da motivação para a formação, são variáveis que se interligam com conceitos que podem contribuir para as análises desta investigação.

Da mesma forma, percebemos que as variáveis socioafetivas não estão dissociadas da perspectiva cognitiva dos sujeitos adultos durante a formação, principalmente porque a diversidade cultural, social e econômica se conjuga no ato de aprender em interação.

Pela pertinência deste entrelaçamento entre os campos da abordagem socioafetiva, cognitiva e motivacional, buscamos ampliar primeiramente os aspectos motivacionais envolvidos na formação através da abordagem conduzida pela perspectiva dos estudos, principalmente de Philippe Carré, para num segundo momento, completar este entrelaçamento de campos, com uma abordagem a respeito dos efeitos das interações socioafetivas na aprendizagem cognitiva orientado pela perspectiva elaborada por Étienne Bourgeois, buscando, assim ampliar a estrutura conceitual da tese.

2.7 A perspectiva de Carré sobre os fatores motivacionais relacionados à formação

Para Carré (1999), a motivação como campo de estudo da relação de adultos com a formação deve ser conceitualizada e integrada dentro de um “quadro psicopedagógico aberto” (p. 285), quadro este que o autor divide em duas etapas ou momentos do processo formativo, a saber: o *envolvimento* e o *prosseguimento*.

A etapa do *envolvimento* na formação principia com a *intenção* e termina na *concretização* da primeira ação de formação. Neste momento os fatores motivacionais desencadeadores imprimem uma intensidade e uma direção ao processo motivacional.

Por sua vez, o que vem a seguir, a etapa do *prosseguimento* da efetiva participação na formação, está relacionado com a *persistência*, além da sua intensidade e direção.

Assim, estes dois enfoques do processo motivacional caracterizam a noção de motivação como uma dimensão dinâmica da relação do sujeito com a formação, que envolve os aspectos conotativos, cognitivos e afetivos.

Esta dimensão dinâmica se traduz, de acordo com Carré (1999), na sua forma analítica se os estudos compreensivos sobre os mecanismos psicossociais atuarem sobre os “processos da motivação” na passagem para a ação (o *porquê* e o *para quê* da ação), de forma a identificar os motivos ou razões de agir dos sujeitos, os quais devem ser entendidos como “conteúdos da motivação” (p. 299).

Entendemos que são os conteúdos que podem fornecer os elementos de análise para aquilo que o objetivo geral desta investigação se propôs atingir; o que, de certa forma, conduziu-nos para o aprofundamento teórico sobre mecanismos que explicam o fenômeno psicossocial da motivação.

Assim, a abordagem deste processo é apresentada de forma sucinta envolvendo os paradigmas das principais correntes científicas que embasam cada uma das orientações teóricas no campo da motivação e que trazem contribuições para os estudos sobre educação e formação de adultos, para, por fim, enquadrarmos o pensamento de Carré.

O aprofundamento que se entendeu necessário a esta investigação se orienta pelas razões intrínsecas e extrínsecas relacionadas ao agir dos sujeitos em direção e durante a formação. Carré (1999) aponta cinco paradigmas que historicamente permitiram o desenvolvimento de estudos sobre os processos da motivação e sua relação com os processos cognitivos: o *behaviorista*, o *psicanalítico*, o *sociológico*, o *cognitivista* e o *sociocognitivista*.

Em oposição aos campos da psicologia que trabalham com elementos da introspecção e da noção de consciência, o *behaviorismo* tem suas bases na fisiologia do comportamento (no que pode ser observável) e no controle do meio social e cultural,

propondo que a única possibilidade de estudo psicológico da motivação consiste em relacioná-la com um “desequilíbrio interno do organismo” (Carré, 1999, p. 289).

Este desequilíbrio que produz a ação é interpretado por uma visão homeostática, onde o aparecimento de necessidade fisiológicas (necessidades primárias) impõe um estado de tensão (*drive*) que desequilibra o organismo. Este organismo desequilibrado busca permanentemente reduzir este estado de tensão de forma a minimizar o estado de desequilíbrio (dinâmica homeostática), motivando o sujeito a agir com base nas necessidades fisiológicas primárias (fome, sede, desequilíbrio térmico, sexualidade, fadiga, conforto postural, digestão, etc.), e propiciando o desenvolvimento de aprendizagens por *associação* e por *reforço*, de tal forma a permitir surgimento de necessidades cognitivas e sociais (necessidades secundárias).

Desta forma, estímulos internos ou externos constituem os fatores de motivação que impelem o sujeito à ação através de mecanismos (necessidade, *drive*, ação) com diferentes graus de complexidade, os quais ocorrem independentemente da intenção do sujeito (Carré, 1999, p. 289). Skinner (2003) relaciona a motivação, primariamente, com elementos fisiológicos, e como fatores secundários, aqueles definidos pelos controle social e cultural do ambiente.

Em termos de motivação para aprendizagem, o ensino programado teve em Skinner (2003) um dos trabalhos mais importantes da corrente behaviorista aplicada ao processo de aprendizagem, muito influente nas décadas de 70 e 80 (Moreira, 1999).

Sua teoria traz embutida a ideia que relaciona aprendizado como consequência de mudança no comportamento do sujeito. Esta mudança de comportamento, entendida como "comportamento manifesto", é resultado de uma resposta do indivíduo sobre o qual recai um estímulo do meio que o envolve. Podemos dizer que um padrão particular de estímulo/resposta passível de ser reforçado, resulta em um comportamento que lhe diz respeito; ou seja, a este "fortalecimento do comportamento que resulta do reforço será adequadamente chamado 'condicionamento'" (p. 72).

Skinner (2003), ao enfatizar que o "reforço condicionado" (p. 84) pode ser demonstrado através de estímulos que permitem ser melhor controlados, buscou revelar a "natureza do controle educacional" (p. 437). Para o autor, a "educação é o estabelecimento de comportamentos", os quais podem ser reforçados "em muitos modos" pela escola, onde os "reforçadores que usa são artificiais, como sugerem expressões como "treino", "exercício" e "prática" (p. 437).

Desta maneira, Skinner (2003) percebe a escola, entre outras "agências educacionais", como um espaço para ensinar através de técnicas de controle que se materializam com o uso de reforçadores bem "familiares: [que] consistem em boas notas, promoções, diplomas, graus e medalhas, todos associados como o reforçador generalizado da aprovação", mas que também podem assumir o "papel da punição no controle educacional [...] pela aceitação de certas formas de violência disciplina-

dora." (pp. 438-441).

Ao contrário do behaviorismo, a psicanálise tem como pressuposto que a intenção é um processo intrapsíquico e amplamente inconsciente. Assim, a motivação em aprender é posta como uma “noção de desejo” (Carré, 1999, p. 290).

De acordo com Franco and Albuquerque (2016) a Psicanálise introduziu tanto os aspectos inconscientes como os aspectos emocionais na relação com os processos educativos, principalmente com referência aos elementos reflexivos como a relação de *transferência* e *contratransferência*, o que Carré (1999) enfatiza como conceitos psicanalíticos que contribuíram para a construção de uma determinada "cultura da relação pedagógica" (p. 291).¹

Com os mecanismos de identificação projetiva relacional, o sujeito pode projetar um problema seu no outro sujeito, como uma forma de comunicar visando reduzir ansiedades, conflitos e identificação das angústias e medos presentes na relação.

A psicanálise propõe conjugar a importância da história pessoal e da compreensão dos significados e motivos, conscientes e inconscientes, inerentes a todos os comportamentos de forma a construir uma visão completa do sujeito e do que o motiva a aprender como expressão do seu desejo. É neste sentido que Carré (1999) destaca a importância do campo de análise da biografia educativa e da própria relação pedagógica do sujeito na perspectiva psicanalítica para a compreensão dos fatores determinantes do sucesso nos caminhos formativos de adultos.

O campo sociológico, por sua vez, contribui com a possibilidade de uma análise da motivação sob os aspectos sociais em detrimento dos aspectos individuais. Charlot (2000) propõe uma “sociologia do sujeito” (p. 33) em torno da relação deste sujeito com o saber, conforme já foi apresentado. Para o autor, o sujeito é ao mesmo tempo social e singular, onde as condições de mobilização (móvil como um processo motivacional interno) conduz a busca de si, aberto ao outro e em conexão com o mundo.

Portanto, esta abordagem sociológica das motivações, propõe analisar os sujeitos em formação não só como um sujeito singular, conforme abordagem psicológica, mas também como um sujeito social, interrogando-o sob o ponto de vista social, de forma a compreendê-lo através das lógicas sociais que transversalizaram seu itinerário formativo.

Outro campo que passou a ser explorado a partir, principalmente da metade do século passado, foi o campo da psicologia cognitiva, e que hoje tem forte influência na sociologia da educação. A psicologia cognitiva foca nos mecanismos que envolvem o tratamento dado pelo sujeito perante uma informação, os quais são constituídos por processos cognitivos que englobam “a percepção, a atenção, a aprendizagem, a

¹No encontro entre duas pessoas – professor/aluno ou paciente/terapeuta – a transferência e a contratransferência surge do contato emocional numa relação dinâmica de afetos, sentimentos, vivências inconscientes, promotora de mutualidade e de tratamento relacional que está inserido no âmbito da intersubjetividade (Pontalis and Laplanche, 2001)

memória, a produção da linguagem, o julgamento e a avaliação, a compreensão, a resolução de problemas, a tomada de decisão, etc” (Carré, 1999, p. 292).

Neste abordagem, a análise da atividade e do pensamento recai sobre parâmetros dinâmicos da ação como intenções, antecipações, objetivos, projetos e finalidades, tal como representações. Isto, de alguma forma, confere uma visão que acentua o “caráter automático” (p. 292) destes parâmetros dinâmicos, os quais, independente do envolvimento emocional, são centrais na análise no campo do conhecimento sobre os processos cognitivos relacionados à motivação para aprendizagem.

Esta ideia que os processos cognitivos operam fora dos aspectos afetivos e que propõem a automaticidade dos processos cognitivos da aprendizagem se concretiza em trabalhos da psicologia social tal como os de Festinger (1957) sobre a Teoria da Dissonância Cognitiva.

Baseados nos trabalhos de Festinger, Rosa et al. (2006) enfatizam que "quanto maior o número de cognições inconsistentes com uma determinada decisão, maior o conflito antes da decisão e maior a dissonância cognitiva depois" (p. 167). Isto significa dizer que no processo de tomada de decisão, maior será o conflito sentido por quem decide, quanto mais existirem vantagens entre as opções.

A Teoria da Dissonância Cognitiva propõe que a coexistência de dois mecanismos cognitivos contraditórios ou incompatíveis, portanto, conflitantes, por exemplo, duas representações, duas percepções, duas ideias ou opiniões contrárias, estabelece no sujeito um estado de tensão que lhe impõe um desequilíbrio dissonante, promotor da ação de aprendizagem, a qual visa atuar como uma ação restauradora do equilíbrio cognitivo, reduzindo, assim, o processo de dissonância.

Em contraposição aos aspectos relacionados à automaticidade do funcionamento cognitivo, onde os dinamismos da ação são analisados por uma ótica cognitiva “fria” (Carré, 1999, pp. 292), surgem os trabalhos ligando a cognição à motivação, onde é reconhecida a interdependência entre a cognição, o afeto e o comportamento.

Esta abordagem tem sido confirmada por recentes desenvolvimentos teóricos e tecnológicos das neurociências sociocognitivas. As teorias que se orientam neste sentido, de acordo com Garrido et al. (2011), buscam enfatizar o papel dos constrangimentos emocionais, motivacionais e corporais enquanto efeitos situacionais na cognição e, conseqüentemente, no dinamismo da conduta humana.

A partir da crítica desenvolvida às abordagens clássicas acima apresentadas sobre cognição e motivação, novas teorias cognitivas da motivação foram construídas onde noções como “representação do futuro”, “percepção de competência” e “autodeterminação” surgem como fundamentos que tem implicações importantes na formação de adultos (Carré, 1999, pp. 293,298).

Carré (1999) apresenta como exemplos mais significativos para as investigações no campo da educação de adultos, a Teoria da Motivação Humana (Nuttin et al., 1984;

Nuttin, 2014), a Teoria da Competência e da Autodeterminação (Ryan and Deci, 2000) e os modelos em torno da causalidade pessoal que podem ser categorizadas como “locus de controle, atribuição causal, resignação aprendida e auto-eficiência” (Carré, 1999, p. 296).

A Teoria da Motivação Humana desenvolvida por Nuttin et al. (1984), surge na esteira da crítica às teorias baseadas nos paradigmas behaviorista, psicanalítico e sociocognitivista. Os autores propõem uma “visão da motivação humana caracterizada pela procura intencional do progresso através da construção de objetivos, planos e projectos pessoais” (Carré, 1999, p. 294), a qual se orienta pelo dinamismo de autodesenvolvimento e pela sua direcionalidade.

De acordo com a Teoria da Motivação Humana as *perspectivas de futuro* são primordiais para desencadear o *autodesenvolvimento*, o qual é entendido como uma característica inerente do comportamento humano que não precisa de *estímulo* para progredir em direção a objetivos pessoais.

E é esta capacidade de estabelecer o processo de elaboração cognitiva do autodesenvolvimento em função das representações de futuro que leva os sujeitos a construir não só os projetos pessoais, mas estruturá-los com propósitos e objetivos, a partir dos próprios critérios de avaliação dos resultados esperados, ou seja, por *autorregulação*. A formação de adultos, sob esta perspectiva, consiste em uma atividade planejada que se inscreve num horizonte temporal de desenvolvimento autodirigido por objetivos pessoais inseridos numa perspectiva de futuro, portanto, concebida como um investimento pessoal.

Em específico, estas teorias proporcionam elementos para estudar as causas ou fatores que os sujeitos atribuem aos acontecimentos como aqueles relacionados ao próprio sucesso (ou fracasso) escolar, aos condizentes às relações pessoais, às instituições e aos sistemas sociais que formam seu ambiente

2.7.1 Conceitos estruturantes da Teoria Motivacional de Carré

Com base nas possibilidades investigativas que emergem a partir das abordagens da motivação, Carré (1999) apresenta quatro conceitos orientadores que organizam a abordagem sobre a motivação como uma representação que os sujeitos estabelecem ao construírem uma explicação para o funcionamento do mundo e para justificarem as suas ações, a saber: o *lócus de controle* (interno e externo), a *atribuição causal*, a *resignação aprendida* e a *autoeficácia*.

O *controle* pode ser interno e externo e engloba características que são individuais, as quais se relacionam com a tendência do sujeito em interpretar os acontecimentos como sendo devidos, principalmente, a sua própria ação (*lócus interno*) ou imputados ao acaso, destino, até mesmo à complexidade ou imprevisibilidade da vida (*locus*

externo).

De acordo com Carré (1999) citando Winer (1992) se os acontecimentos são do tipo negativos ou inesperados, as pessoas os explicam (*atribuição causal*) tanto pelo grau de “internalidade”, conforme acima ilustrado, mas também por um grau de “estabilidade” ou de “controlabilidade” enquanto dimensões do comportamento, da motivação e das emoções (p. 296).

Ryan and Deci (2000), por sua vez, desenvolveram a Teoria da Competência e da Autodeterminação, onde a motivação é entendida como resultado de duas necessidades humanas, a percepção de competência e o sentimento de autodeterminação. A percepção de competência se manifesta quando um sujeito se percebe capaz de realizar determinados desempenhos e está relacionada com a expectativa e com o sentimento de *autoeficácia*. O conceito de autoeficácia descreve o grau de autoestima e de convicção de sua competência (eficácia) que um sujeito desenvolve ao enfrentar os problemas (Bandura, 1982).

A "autoeficácia percebida", termo utilizado por Bandura (1982) é, portanto, uma relação entre a crença das pessoas sobre ser capaz de manter controle sobre si (controle interno) e sobre os acontecimentos externos que afetam sua vida (controle externo) (p. 195).

Para o autor, as “crenças das pessoas em sua eficácia são desenvolvidas por quatro fontes principais de influência”, (i) por experiências de domínio (já ter passado por tal situação), (ii) por ver sujeitos que guardam similaridades consigo controlando as mesmas experiências com sucesso, (iii) por influência (persuasão) social de que possui as competências para alcançar o sucesso em certas atividades, e (iv) por fim, há as inferências dos estados somáticos (físicos, corporal) e emocionais indicativos de “forças e de vulnerabilidades pessoais” (p. 11).

A pesquisa com grupos diversos levou Bandura (2001) a estabelecer o conceito de *eficácia coletiva*, onde

quanto mais intensamente percebida a eficácia coletiva, mais elevadas são as aspirações do grupo e maior é a motivação para realizações; quanto mais intensa a persistência diante de impedimentos e obstáculos, mais elevadas são o moral e a capacidade de recuperação diante do estresse, e maior a realização de proezas (p. 14).

Ao contrário, se o sujeito não se percebe capaz, entra num estado de conformação (Carré, 1999), no qual não se percebe como competente. Isto tende a estar associado à sucessivas experiências negativas de aprendizagem, que o leva, gradualmente, a reduzir ou até renunciar à ação em busca do saber relacionado com o fracasso, percebendo-a como uma ação inútil perante qualquer comportamento possível de ser desenvolvido. Este estado de "submissão ao destino", de conformidade, foi denominado,

conforme Carré (1999), citando Seligman, como um estado de “*resignação aprendida*” (p. 296).

2.7.2 A Teoria Motivacional de Carré para o envolvimento na formação de adultos

Buscamos com as abordagens acima descritas, mesmo que de forma pouco aprofundada dos paradigmas teóricos e de suas teorias decorrentes envolvendo comportamento, motivação e emoção, identificar o conjunto de conceitos que embasam cada uma das orientações teóricas no campo da motivação e formação de adultos contemporânea, as quais se mostram necessárias para compreender o modelo descritivo das orientações motivacionais sobre o envolvimento dos adultos na formação, tal qual desenvolvido por Carré (1999).

O autor centrou seus estudos sobre as orientações motivacionais que levam os sujeitos a se envolverem em formação, em dois eixos; um que está fora da formação e está centrado no sujeito (Ryan and Deci, 2000) e se manifesta quanto orientação interna a si (*orientação intrínseca*) ou parte do meio em que vive e lhe atinge (*orientação extrínseca*); o outro eixo está centrado na aquisição de um conhecimento e se manifesta na *aprendizagem* ou na *participação* (Houle, 1961).

Carré (1999) esclarece que os motivos pelos quais um sujeito se envolve com a formação possuem três características gerais:

- (a) são motivos plurais, pois há uma combinação singular para se envolver; ou seja, geralmente há mais de uma razão para se envolver na formação ;
- (b) são motivos contingenciais, pois esta combinação singular de motivos evolui dinamicamente articulada com a história de vida deste sujeito, expressando sua relação com um determinado projeto de formação contextualizado no seu itinerário de vida, e
- (c) são evolutivos, pois pode haver mudanças ao longo do tempo devido à sua própria história de vida, e da forma como se relaciona com o objeto da formação.

Entretanto, antes de apresentar uma descrição mais detalhada de cada tipo de motivação que Carré identificou em suas investigações, cabem algumas considerações sobre o perfil que as pessoas apresentam em termos de comportamento quando suas ações são mais motivadas por uns tipos de fatores do que por outros.

De acordo com Ryan and Deci (2000), embora a motivação seja frequentemente tratada como uma construção, mesmo uma reflexão superficial sugere que as pessoas são movidas a agir por tipos muito diferentes de fatores, com experiências e consequências altamente variadas.

Neste sentido, estes autores compreendem que as pessoas podem ser motivadas porque valorizam uma atividade (motivação intrínseca) ou porque existe forte coerção externa (motivação extrínseca). Na primeira situação, a ação é levada a cabo por si mesma, onde o sujeito pode se comportar movido por um senso de compromisso pessoal para se destacar. Na segunda situação, este sujeito age para obter um resultado exterior à ação em si, podendo ser por medo por estar sendo vigiado, observado (Ryan and Deci, 2000)

Portanto, as evidências que põem em contraposição os casos de motivação interna (intrínseca) versus o fato de ser pressionado externamente (extrínseca) estabelecem uma questão importante, no ponto de vista dos autores, e sustentado pelo trabalho de Johnson (1993): a de saber se as pessoas agem dentro de um padrão de comportamento que estão de acordo com seus interesses e valores, ou o fazem por razões externas ao eu.

Esta questão tem pertinência pois, segundo estudos de Ryan and Deci (2000) e seus colaboradores, as pessoas movidas por motivação intrínseca para uma ação, quando comparadas com aquelas cuja motivação é meramente controlada externamente para esta ação, revelam-se mais interessadas, mais entusiasmadas, com mais confiança, o que se manifesta tanto pelo melhor desempenho, quanto pela persistência e criatividade, com mais vitalidade, com autoestima mais elevada, e expressam um bem-estar geral mais intenso.

Estas duas tendências aparecem, segundo os autores, mesmo quando as pessoas dos dois grupos apresentam o mesmo nível de percepção sobre as suas competências e/ou auto-eficácia para a atividade envolvida na ação.

Orientado por estes estudos, as investigações empreendidas por Carré (1999) levaram-no a estruturar o conjunto com dez motivos para a formação identificados em quatro quadrantes resultantes da combinação das quatro orientações: intrínseca, extrínseca e participação, aprendizagem. A Fig. 2.1 abaixo mostra o quadro destas orientações e dos dez motivos organizados em três intrínsecos e sete extrínsecos.

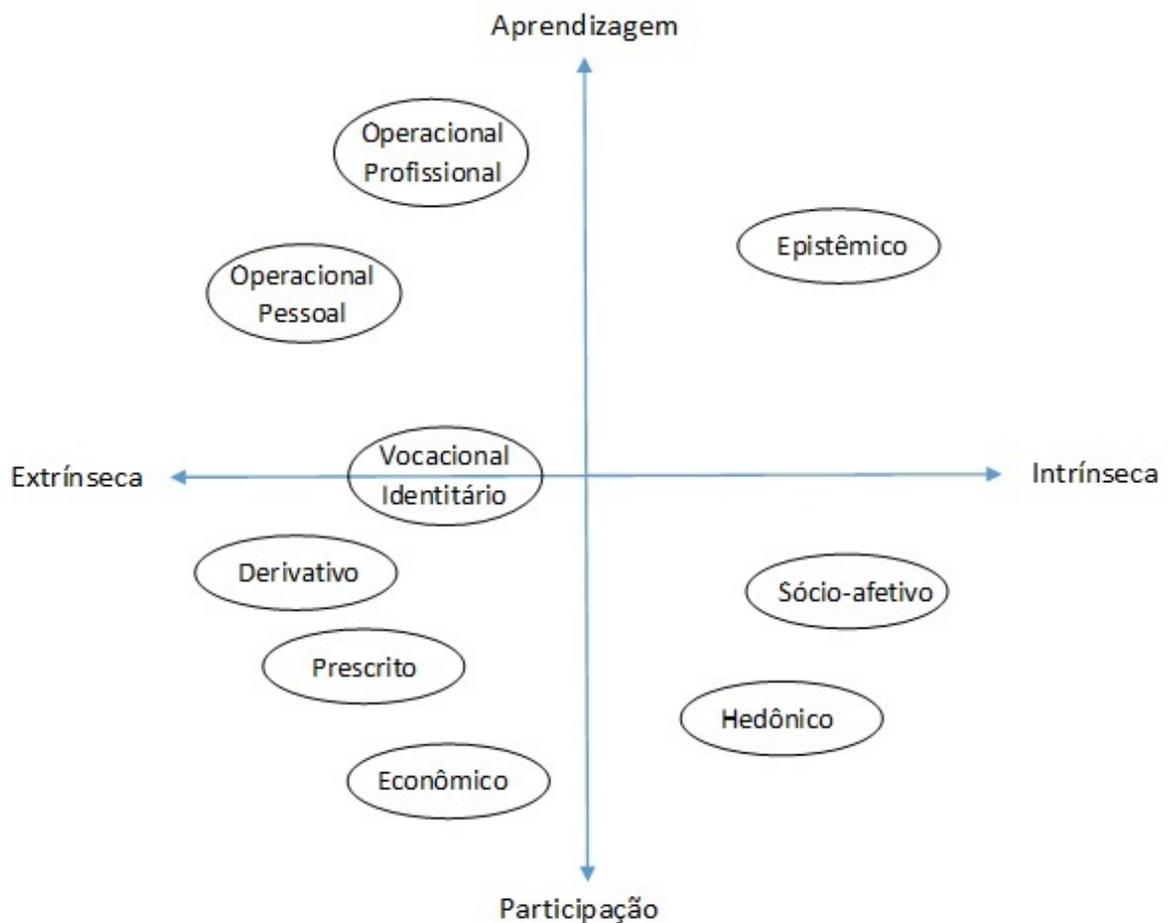


Figura 2.1: Orientações e motivos de envolvimento em formação por Carré (2001, p. 46).

Os três motivos intrínsecos apresentados por Carré para o envolvimento na formação são o *motivo epistêmico*, o *motivo socioafetivo* e o *motivo hedônico* (Carré, 1999, p. 300).

- (a) O *motivo epistêmico* refere-se ao “prazer” em “aprender, apropriar-se de um conhecimento, cultivar-se”, ou seja, o motivo do envolvimento está relacionado com um determinado conteúdo.
- (b) O *motivo socioafetivo* trata da busca em si do contato social, portanto o sujeito tem como motivo do envolvimento as possibilidades que a formação oferece quanto aos processos de integração, de comunicação e de ampliação das relações interpessoais.
- (c) O *motivo hedônico* refere-se ao “prazer”, entretanto este agora envolvendo as condições de elaboração da formação e de seu ambiente e ocorre de forma independente do “prazer” da aprendizagem dos conteúdos. Pode ser entendido como o estado ou “clima” da esfera social, que juntamente com os objetos manuseados (livros, filmes, por exemplo), proporciona conforto onde ocorre a formação.

Os sete motivos extrínsecos identificados por Carré que agem sobre o sujeito compelindo-o para o envolvimento na formação são o *motivo econômico*, o *motivo prescrito*, o *motivo derivativo*, o *motivo operacional profissional*, o *motivo operacional pessoal*, o *motivo identitário* e o *motivo vocacional* (Carré, 1999, pp.301-303)

- (d) O *motivo econômico* se define com as razões de participação na formação que estão diretamente relacionadas à obtenção de vantagens materiais que se traduzem em vantagens econômicas.
- (e) O *motivo prescrito* está relacionado às pressões coercitivas que se manifestam ou de forma discreta, velada, geralmente oriunda de agentes sociais tais como, superior hierárquico nas diferentes estruturas sociais que o sujeito pertence, tais como emprego e família; ou de forma explícita, onde o fator de pressão para que o sujeito se envolva na formação consiste numa obrigação.
- (f) Várias situações podem ser definidas como um ambiente ou situação desagradáveis, indesejáveis, tipo um estado social relacionado com a pobreza material, um estado afetivo ruim, um ambiente de trabalho percebido como ruim, com rotinas de baixo valor profissional. O que tem em comum em todas elas é o fato de que podem desencadear o que Carré define como *motivo derivativo* para se envolver em formação.
- (g) Ao realizar determinadas atividades um sujeito pode perceber que lhe faltam competências para bem elaborá-la. Se esta percepção está associada às atividades específicas no campo das atividades profissionais e vier a predispor o sujeito a se envolver com a formação, diz-se que foi por um *motivo operacional profissional*.
- (h) Caso seu envolvimento se deveu à busca por um domínio na execução de uma atividade fora do âmbito profissional, no lar por exemplo, diz-se que o que desencadeou foi um *motivo operacional pessoal*.
- (i) Um sujeito pode se envolver na formação para adquirir competências e/ou para obter reconhecimento simbólico. Se a intenção de se envolver estiver relacionada com uma transformação ou preservação de suas características de identidade, pela manutenção ou transformação, seja de um posicionamento social ou profissional, seja da função, do nível de qualificação, por exemplo, diz-se que o motivo está centrado no reconhecimento pelo ambiente e da imagem social que tem de si mesmo, ou seja, consiste num *motivo identitário*,
- (j) o qual pode surgir associado a um *motivo econômico*.
- (k) Já, se a intenção for a de obtenção, transformação, preservação ou evolução de seu emprego, pode-se dizer que o motivo do envolvimento na formação é

um *motivo vocacional*, pois a razão do envolvimento esta centrada numa lógica profissional, a qual se põe como prioridade ou em paralelo quando posta em relação com o motivo econômico, o motivo operacional profissional e o motivo identitário.

Para Carré (1999) tanto os fatores que desencadeiam o processo da motivação quanto os conteúdos que se materializam enquanto motivos e razões que se combinam para guiar os sujeitos na formação, podem atuar, enquanto combinação, nas condutas de *envolvimento*, de *aprendizagem* e de *persistência* ou abandono da formação. De acordo com o autor, o desenvolvimento pedagógico no processo de formação sofre o impacto das disposições do sujeito que inicia seu envolvimento com a formação, sejam estas (p. 303)

- (i) *disposições afetivas* relacionadas aos processos de prazer/desprazer presente,
- (ii) *disposições cognitivas* relacionadas com as representações e concepções do conteúdo ou
- (iii) *disposições conotativas* relacionadas com os significados dados aos projetos e intenções com a formação.

Assim, em termos gerais e pelo que apresentamos acima, o grau de disposição de um sujeito em relação à formação se concretiza por uma combinação de fatores (*intrínsecos, extrínsecos, de aprendizagem e de participação*) com outros fatores que se somam aos processos relacionados com as necessidades humanas (*a percepção de competência individual e coletiva e o sentimento de autodeterminação*) e às elaborações prospectivas construídas pelo sujeito (*representação do futuro*).

Em relação à aprendizagem, Carré (1999) enfatiza, com base nos trabalhos de Lieury e Fenouillet (p. 303), o efeito dos fatores motivacionais sobre o desempenho dos sujeitos em formação, no que diz respeito ao nível de concentração e de atenção, quanto às atividades mentais relacionadas com a memória.

É neste sentido que compreendemos que tanto a intensidade quanto a direção tomada no processo motivacional de um sujeito tem um papel importante perante às possibilidades de persistência ou de abandono da formação, numa relação direta com o grau específico de comprometimento com o processo pedagógico proposto em ambiente escolar, conforme Carré (1999) citando Viau (p. 303).

Foram identificados, como mecanismos desmotivadores que influenciaram os sujeitos em direção ao abandono da formação, aqueles que expressam a desmotivação através da argumentação relacionada à auto-desvantagem pela ausência de experiências ou de conhecimento prévios, como fatores para a conduta na justificação do insucesso ou de comportamentos de inércia social durante atividades em grupo e por comportamentos de inatividade justificados pela resignação aprendida (Carré, 1998)

Por fim, Carré enfatiza que a “motivação, porque rege as disposições dos adultos no envolvimento educativo, porque determina o grau de implicação (e portanto de persistência) do sujeito e que contribui para explicar os desempenhos de aprendizagem, é um mediador determinante da relação com a formação” (Carré, 1999, p. 305).

2.8 A perspectiva da Interação sociocognitiva de Bourgeois

As explanações teóricas que enfatizam os fatores motivacionais os quais regem as disposições dos adultos para com o envolvimento educativo buscam, como vimos até aqui, descrevem as componentes intrínsecas e extrínsecas e suas conexões com as tendências no mundo, como um lugar onde as transições que conformam as relações destes sujeitos em seus itinerários formativos as colocam em ‘diálogo interno’ com o que lhes determina sentido ao que aprende e significado à própria participação na aprendizagem.

Entretanto, o aprofundamento deste ‘diálogo interno’ nas suas componentes cognitivas e socioafetivas não surgem de forma aprofundada pelos teóricos da motivação humana, como vimos acima. A conexão entre o processo de construção cognitiva do sujeito e de seu ambiente socioafetivo, de contorno e de envolvimento durante a aprendizagem, contribui para entender como este sujeito se comporta perante os desafios de aprender em interação social.

De forma a preencher esta lacuna no quadro teórico desta tese, ampliamos as possibilidades de apreensão dos fatores que condicionam não só o envolvimento do adulto no que antecede sua construção orientadora de aprendizagem, mas também aqueles que condicionam a persistência durante a formação. Nesta direção, buscamos ampliar a compreensão sobre o processo de aprendizagem dos adultos como uma construção cognitiva e socioafetiva, reconhecendo que o sujeito que aprende, o faz em interação com o outro, seja este um objeto ou outro sujeito, como já foi abordado em Charlot.

Sem nos determos às bases dos estudos no campo das teorias sociocognitivistas, buscamos dar ênfase na aplicação destas teorias na educação e formação dos adultos, basicamente orientados nos trabalhos envolvendo as teorias da psicologia social genética sobre o conflito sociocognitivo e nas investigações sobre os dispositivos de aprendizagem cooperativa. De acordo com Galand and Bourgeois (2006) este campo pode trazer alguns esclarecimentos úteis quando buscamos identificar fatores psicológicos individuais ou psicossociais que desempenham papel relevante no envolvimento dos sujeitos em processo de aprendizagem, seja no plano cognitivo, como no comportamental e emocional, de forma que os educadores em geral e os docentes em

específico podem identificar alguns meios de ações potencialmente acessíveis, direcionando as ações em situação de aprendizagem, e que repercutem na manutenção do envolvimento discente.

[Bourgeois \(1999\)](#) reconhecendo que a aprendizagem se insere, paradoxalmente, como um ato inerente ao indivíduo e, ao mesmo tempo

este acto insere-se necessariamente numa relação ou, mais precisamente, numa interacção com outros [...] com o 'não idêntico a si' [que pode] tratar-se de um outro simbólico: um discurso ou um ponto de vista sobre o real [...] um media [...] um comportamento ou uma situação que observa [onde a] interacção [...] é puramente simbólica, cognitiva [mas] se pode tratar de um outro 'em carne e osso', com o qual o sujeito interage aqui e agora, no contexto de uma conversa, [...] numa tarefa cooperativa [...] Neste caso, a interacção cognitiva representa também uma interacção social [...]. Fala-se então de interacção sociocognitiva (pp. 309-310).

Buscando responder sobre os fatores que definem a relação entre aprendizagem individual e interações sociais, Bourgeois estrutura sua abordagem nas teorias da psicologia social genética sobre o conflito sociocognitivo e nas investigações sobre os dispositivos de aprendizagem cooperativa, mais precisamente o autor buscou desenvolver seu pensamento com base nos trabalhos de [Mugny et al. \(1981\)](#); [Carugati et al. \(1991\)](#); [Frenay and Bourgeois \(1997\)](#); [Cohen \(1994\)](#); [Smith et al. \(1981\)](#); [Monteil \(1987\)](#); [Johnson and Johnson \(1983\)](#), entre outros.

Para melhor compreender os pressupostos da teoria do conflito sociocognitivo, devemos, primeiramente, conceituar o que significa conflito cognitivo. Inicialmente, tomamos a noção de controvérsia de [Johnson and Johnson \(1979\)](#), a qual existe quando ideias, informações, conclusões, teorias ou até mesmo opiniões de uma pessoa se mostram incompatíveis com as de outra pessoa.

Para estes pesquisadores, o conflito cognitivo existe a partir da tentativa dessas pessoas em resolverem sua discordância, e ampliam este viés mencionando que este conflito também pode se desenvolver como duas ideias ou pontos de vista incompatíveis presentes simultaneamente na mente de uma pessoa, ou seja, o conflito cognitivo pode ser inter e intrapessoal.

Esta abordagem tem similaridade com o mecanismo de desequilíbrio de [Piaget \(1976\)](#), com o mecanismo de disjunção de [Jarvis \(2013\)](#), com o conflito conceitual de [Berlyne \(1966\)](#), com a dissonância cognitiva de [Festinger \(1957\)](#) e com o dilema desorientador de [Mezirow \(2013\)](#)

Subjacente em todas as propostas - *desequilíbrio, disjunção, conflito conceitual, dissonância, dilema*- está, em primeiro lugar, a necessidade humana de consistência, e em segundo, a pressão que a sua ruptura exerce sobre os indivíduos, levando-os

a superar ou reduzir a tensão (Murray et al., 1977).

2.8.1 Interação social, aprendizagem e o conflito sociocognitivo

Entendemos que o campo teórico desta tese estaria incompleto se o conflito cognitivo se delimitasse ao puramente individual e simbólico. Neste sentido, Bourgeois (1999) conduz à construção do processo inscricional do conflito cognitivo numa interação social com o outro, como o autor se refere: “em carne e osso” (p. 309).

O autor ancora sua abordagem sobre o efeito das interações sociais no desempenho cognitivo de adultos em formação, onde procura responder, de uma forma geral, sobre o que pode vir a modificar ou contribuir com os processos individuais da aprendizagem, inscrevendo a interação cognitiva numa interação social.

Seu campo teórico se estende através da teoria do conflito sociocognitivo orientada pelas correntes investigativas definidas nos trabalhos de psicologia social genética sobre sua natureza, principalmente desenvolvidas por Carugati et al. (1991) e da aprendizagem cooperativa a partir dos trabalhos de Cohen (1994); Hertz-Lazarowitz et al. (1992).

De acordo com a teoria do conflito sociocognitivo só haverá aprendizagem se a estrutura de recepção do sujeito (concepção inicial) sofrer alteração para uma nova estrutura (nova concepção), que neste caso, deverá ser menos dissonante com a informação perturbadora.

A alteração da estrutura de recepção, ponto central desta teoria, terá mais probabilidade de ocorrer quanto mais intensa for a inscrição do conflito cognitivo numa interação social (Bourgeois, 1999, p. 311).

De acordo com Carugati et al. (1991) a interação sociocognitiva favorece a aprendizagem quando comparada com a aprendizagem individualizada, pois (i) ao deslocar a concepção inicial, torna o sujeito mais exposto ao confronto com outra concepção, (ii) a interação sociocognitiva, por ser mais rica em informação, favorece ao sujeito se envolver num trabalho interno que assume melhor o conflito cognitivo e (iii) ao desafio cognitivo, somam-se desafios sociais e relacionais, o que aumenta a necessidade de restaurar o equilíbrio cognitivo ou seja, de reduzir a dissonância cognitiva.

Neste sentido, Bourgeois (1999), com base nos trabalhos de Mugny et al. (1981), define duas situações de regulação do conflito sociocognitivo: a *regulação sociocognitiva do conflito sociocognitivo* e a *regulação relacional do conflito sociocognitivo*.

Na primeira situação, há o confronto de argumentos onde um ou mais participantes se envolve num trabalho interno de reelaboração cognitiva que altera a estrutura de recepção do sujeito para uma nova concepção ou pelo menos, numa concepção modificada em maior ou menor grau em relação à concepção inicial, promovendo uma

regulação sociocognitiva do conflito sociocognitivo que promove o desenvolvimento do processo de aprendizagem.

Na segunda situação, o confronto de argumentos é encerrado sem que haja uma alteração na estrutura de recepção inicialmente concebida, ou seja, sem o desenvolvimento da aprendizagem. Isto acontece, seja através de um processo de *complacência*, em que há uma ‘aceitação unilateral’ do outro ponto de vista mesmo que não ocorra modificação da estrutura de recepção ou de *justaposição*, onde as aparências externas são mantidas por um ‘acordo’, onde cada um dos sujeitos envolvidos mantém suas estruturas de recepção organizadas em torno da concepção inicial, portanto, não há aprendizagem.

Aprofundando a *regulação relacional do conflito sociocognitivo*, é de interesse para esta tese ter em conta o efeito negativo na aprendizagem perante as *relações assimétricas* onde se inscreve o conflito sociocognitivo, ou seja, onde ocorre uma *desigualdade de posicionamento*, tal como se define nas relações educando/educador, criança/adulto, inexperiente/experiente, em contexto com desigualdade de gênero, de sexo, de estatuto econômico, entre outros.

São situações em que o sujeito em *posicionamento inferior* sofre maior pressão para restabelecer a relação, quando a *regulação relacional do conflito sociocognitivo* é o caminho mais evidente.

Com base nas investigações de [Mugny et al. \(1981\)](#), [Bourgeois \(1999\)](#) apresenta seis condições que podem influenciar em direção à *regulação sociocognitiva do conflito sociocognitivo* nas práticas de formação, mesmo em condições assimétricas que elaboram as *desigualdade de posicionamento*, a saber (pp. 314-318):

- (a) pela introdução de um ponto de vista alternativo a partir de uma terceira pessoa com posicionamento elevado;
- (b) através da utilização, pelo professor, de uma estratégia de retardamento do próprio ponto de vista, ou seja, de uma abordagem maiêutica;
- (c) pela estruturação do contexto da interação de forma a minimizar os efeitos da assimetria, alterando a percepção tanto das características objetivas quanto das subjetivas que constroem a representação social da relação assimétrica, seja pela associação dos alunos à gestão do próprio processo de formação, de interlocução com a instituição ou mesmo na realização de um contrato do próprio processo de formação;
- (d) pelo significado social da tarefa, onde o formador coloca em evidência o significado desta e o sentido da aprendizagem em termos de compreensão de si e de sua significação, quando posta em termos da sua relação com o mundo;

- (e) pela heterogeneidade dos grupos, onde os desafios para a prática formativa é de não só evitar que as diferenças objetivas no início da formação se transformem em diferença de posicionamento no seio do grupo;
- (f) pela formação em situação de trabalho, onde se pode melhor articular a relação entre os objetivos da formação com os objetivos da organização produtiva onde se concretiza o contexto da formação, contudo, com o cuidado de que possíveis relações de assimetria não sejam exacerbadas pelas relações hierárquicas deste contexto.

Entretanto, tais condições podem ser pensadas em termos do tipo de dinâmica envolvida no desenvolvimento da aprendizagem. Nesta direção [Bourgeois \(1999\)](#) apresenta uma análise do que favorece a aprendizagem do sujeito em termos do tipo de interação que o contexto pedagógico elabora quanto à natureza da atividade desenvolvida, ou seja, entre a aprendizagem individualizada e a aprendizagem cooperativa.

2.8.2 Aprendizagem cooperativa em comparação à aprendizagem individualizada

Os estudos sobre aprendizagem cooperativa de [Cohen \(1994\)](#); [Smith et al. \(1981\)](#); [Johnson and Johnson \(1983\)](#) embasaram a abordagem que [Bourgeois \(1999\)](#) desenvolveu sobre o tema, onde o autor enfatiza a superioridade de aprendizagem por esta composição, em relação à individualizada. Entretanto, como veremos a seguir, nem sempre esta superioridade se conforma, havendo situações em que a aprendizagem individualizada apresenta melhores resultados.

A superioridade tomada à aprendizagem cooperativa se concretiza quando há o desenvolvimento do que [Bourgeois \(1999\)](#) denomina por *interdependência positiva* entre os participantes de uma tarefa de natureza coletiva, pois há um aumento nas possibilidades de interação sociocognitiva em contextos relativamente simétricos, mostrando-se superior em termos de resultados de aprendizagem quando comparadas às relações de competição, típicas definidoras do desenvolvimento de *interdependência negativa*, ou até mesmo superiores aos resultados em situações de aprendizagem individual, com *ausência de interdependência*.

Entretanto, nem sempre as condições de simetria são garantidas. Há, também o fator que pode estabelecer a superioridade de aprendizagem cooperativa frente as demais formas: é o *grau de complexidade da tarefa*.

Tratam-se de tarefas que solicitem operações cognitivas elevadas, mais elaboradas, de forma que quanto mais elevadas forem, maiores serão os desempenhos de aprendizagem. Associa-se a estes fatores, a possibilidade de se introduzir o conflito

cognitivo através de dispositivos que gerem condições de controvérsia, com aprofundamento dos pontos de vista por argumentação/contra-argumentação, dispositivos estes que se mostraram mais eficazes na aprendizagem do que os que utilizam apenas o debate sem possibilidade de argumentação/contra-argumentação.

Por fim, Bourgeois (1999), principalmente a partir dos trabalhos de Monteil (1987), salienta que o efeito do *clima socioafetivo* joga papel importante na interação sociocognitiva e, portanto, com efeitos na aprendizagem de adultos.

Nestes trabalhos são apontados à *dimensão afetiva*, duas orientações desenvolvidas nas interações: do tipo *contrariedade* (antagonismo, discórdia, agressividade) e tipo *amenidade* (cordialidade, simpatia, benevolência).

Já para a *dimensão cognitiva*, são apontadas interações do tipo *contradição* (desacordo de pontos de vista) e do tipo *aprovação* (acordo dos pontos de vista).

Para Bourgeois (1999), a situação que combinou *contradição* e *amenidades*, foi a que se mostrou mais favorável à aprendizagem. Neste sentido, o autor aponta para quatro direcionamentos que tornam as práticas pedagógicas mais eficazes na mobilização dos alunos à aprendizagem cooperativa:

- (a) o desenvolvimento de atividades específicas centradas na dinâmica do grupo em formação tais como a construção coletiva de projetos individuais e coletivos de formação, onde atividades específicas de aquisição de competências necessárias para trabalho em grupo através de oficinas podem contribuir para elucidação e regulação da dinâmica de grupo;
- (b) a posição de exterioridade às relações entre aluno/professor e aluno/aluno, de um terceiro ator, como por exemplo, um conselheiro pedagógico, aumenta as possibilidades de regulação sociocognitiva dos conflitos sociocognitivos, principalmente quando muitos formadores atuam na formação;
- (c) o papel específico do professor, que apesar de nem sempre estar em condições favoráveis de observar a dimensão socioafetiva, deve buscar interferir somente se a regulação sociocognitiva do conflito sociocognitivo estiver em risco.
- (d) e, por fim, a importância do contexto institucional onde a formação se concretiza na relação entre as normas sociais e o *habitus* que vigora na instituição.

Bourgeois (1999) afirma “que [a aprendizagem cooperativa] é mais eficaz quando a instituição a valoriza, ou valoriza, em todo o caso, os modos de relações que a caracteriza.” (p. 324).

Vimos até aqui que as diferenças de posicionamento tal como nas relações educando/educador, criança/adulto, inexperiente/experiente, em contexto com desigualdade de gênero, de sexo, de estatuto econômico, entre outros, inserem as relações

assimétricas nos contexto de aprendizagem, cuja abordagem centramos nos aspectos motivacionais, cognitivos, relacionais e socioafetivos, aspectos estes que apresentam elementos de interesse nesta investigação sobre os fatores que contribuiram para que os sujeitos do PROEJA concluíssem seus caminhos formativos com sucesso.

Entretanto, a abordagem teórica empreendida neste objetivo maior não estaria completa se não conduzisse à investigação para os fatores sociológicos que se definem nas estruturas sociais, as quais dialogam, principalmente com os mecanismos que inscrevem posicionamentos em seu interior, seja no micro contexto em que os estudantes transitam (escola, família, local de trabalho) ou nos contextos definidos pelos campos oficial e pedagógico de um sistema educacional.

Nesta tese, buscamos preencher esta lacuna com um quadro conceitual que amplia não só a perspectiva teórica sobre o papel do posicionamento, apresentado inicialmente por Charlot, mas também o discute à luz das estruturas sociais, notadamente identificada enquanto discurso que permeia o discurso pedagógico, ampliando, assim a sua compreensão à luz da sociologia da educação, cuja opção teórica se orientou principalmente através da abordagem sociológica de Basil Bernstein.

2.9 A perspectiva sociológica na educação de jovens e adultos

Com aportes da psicologia social e cognitiva (Charlot, 2000) buscamos compreender como a relação com o saber propõe o conceito de *posicionamento* do sujeito nos seus contextos de vida. Seguindo a orientação à transversalidade apontada por Preece (2011) (ver página 9), optamos em ampliar a estruturação conceitual da tese, por sua vez, sob a orientação sociológica.

Tal abordagem sociológica deveria ser capaz de abordar a questão do *posicionamento* de forma a pôr em diálogo potenciais fatores ambientados desde o micro contexto, principalmente no que se manifesta nas práticas escolares e nos ambientes familiares e de trabalho, suas ligações com fatores institucionais que operam enquanto contextos das políticas públicas envolvendo o PROEJA e em consonância com os discursos nos campos oficial e pedagógico da educação de adultos brasileira.

Identificamos que o universo de trabalhos que abordam o viés sociológico da educação de adultos é amplo. Diversos autores e autoras, os(as) quais buscaram desenvolver uma sociologia da educação de adultos, mais especificamente dos trabalhos contemporâneos desenvolvidos nas últimas décadas, onde citamos aqueles que motivaram nossas leituras Jarvis (1987, 2009, 2013); Jarvis et al. (2003); Flecha and Marfull (1990); Flecha (1994, 1997); Rubenson (1989); Llavador and Llavador (1996); Dubar and Gadêa (1999); Canário (1999); Lima (1996); Lima and Guimarães (2018); Cavaco (2008); Pain (1990); Paiva (2005, 2019, 2009); Paiva et al. (2014), entre outros, os quais têm aportado uma diversidade de contribuições teóricas e conceituais às investigações sobre a educação de adultos.

Apesar desta diversidade dos conceitos abordados em tais trabalhos, alguns aspectos podem ser considerados comuns entre seus resultados:

- (i) a perspectiva dominante dos aspectos pedagógicos e curriculares na educação e formação de adultos tem se materializado pelo modelo escolar tradicional;
- (ii) esta perspectiva dominante tem contribuído para a reprodução social e
- (iii) os autores entendem que a educação e formação de adultos deve ter outro modelo pedagógico, onde os currículos devem pôr em questão os percursos tanto de vida dos sujeitos, de forma que dialoguem, através das atividades de aprendizagem, com o que estes sujeitos carregam de experiências e saberes, ou seja, através de atividades que lhes tragam não só o sentido para o conhecimento, mas o que este elabora quanto aos posicionamentos intrinsecamente relacionados com as suas realidades e aspirações.

Se esta diversidade de autores apresentava então os elementos comuns em suas abordagens, que por si só mostraram-se promissores, houve a necessidade em delimitarmos o campo teórico sociológico da educação, com vista às escolhas conceituais que julgamos mais adequada ao objetivo maior da tese. Portanto, fez-se necessário buscarmos um olhar teórico mais aprofundado sobre os teóricos da sociologia crítica onde pudéssemos orientar-nos por uma abordagem que não só respondesse às questões da pesquisa, mais precisamente sobre as orientações ideológicas e tecnológicas que caracterizam as políticas públicas envolvendo o PROEJA, mas que aportasse elementos metodológicos pertinentes à prática investigativa sobre documentos legais e textos orientadores desta política pública.

Neste sentido, o pensamento sociológico de Basil Bernstein ([Bernstein, 1996, 1998, 2003](#)) não só questiona o modelo de escola tradicional, como propõe uma compreensão profunda teórica e metodológica sobre os mecanismos que nos permitem estabelecer a relação entre o posicionamento dos estudantes e as relações de poder e de controle do nível micro ao macro, onde os campos oficial e pedagógico se estendem.

Entendemos que o pensamento desenvolvido por Bernstein apresenta potencial enquanto campo teórico e metodológico para ser aplicado na identificação e compreensão sobre as orientações ideológicas e tecnológicas que caracterizam as políticas públicas no campo do PROEJA no Brasil, principalmente no que se refere aos seus desdobramentos sobre as práticas institucionais influenciando os percursos formativos de sucesso escolar dos sujeitos envolvidos na investigação.

Com a compreensão acima, buscamos neste potencial, os subsídios à nossa escolha teórica e metodológica em direção ao pensamento sociológico do Bernstein. Primeiramente em trabalhos cujos autores lançaram mão de seu pensamento em suas análises das políticas públicas envolvendo do micro ao macrocontexto. E em segundo, no próprio trabalho deste sociólogo inglês.

[Singh \(2002\)](#) e [Al-Ramahi and Davies \(2002\)](#) enfatizam que a Teoria da Produção e Reprodução do Discurso Pedagógico de [Bernstein \(1996, 1998, 2003\)](#) pode ser aplicada para analisar as políticas educacionais dos níveis micro ao macro no que tange a produção de texto, seja nas salas de aulas e nos ambientes escolares diversos, bem como nos diferentes campos oficial e pedagógico dos sistemas educacionais nacionais.

[Ball \(2001\)](#) corrobora com a percepção dos autores acima por entender que a contribuição de Bernstein cumpre subsidiar as investigações das políticas tanto no âmbito da comparação global quanto nos diferentes níveis de um determinado sistema educativo; pois permite elaborar uma análise profunda da complexidade entre os discursos pedagógicos, enquanto relações postas por um conjunto de ideias, sua disseminação e recontextualização.

Por isso, seu trabalho tem sido colocado, de acordo com [Mainardes \(2006\)](#);

Mainardes and Stremel (2015), como referência ao lado daqueles desenvolvidos por Althusser (1970), Perrenoud (1995), Bourdieu and Passeron (1975), Apple (1999), Bowles et al. (1975), entre outros.

Para Mainardes and Stremel (2010), da leitura das teorias de Bernstein emergem as influências durkheimiana, foucaultiana, weberiana, marxista e interacionista; enquanto que Morais and Neves (2001b) apontam ligações com áreas, tais como a Psicologia, a Antropologia e a Epistemologia.

A influência de Foucault pode ser evidenciada pela perspectiva que recai sobre os processos de controle e poder produzidos por meio dos discursos. No campo epistêmico, Bernstein elaborou seu pensamento em torno de conceitos tais como *codificação*, *discurso pedagógico*, *posicionamento*, *classificação*, *enquadramento* e *recontextualização*, estabelecendo uma extensa possibilidade de análise, o que pode ser percebido pela diversidade de investigações de diferentes microcontextos pedagógicos (Morais and Neves, 2003, 2009; Morais et al., 2005; Neves and Morais, 1996; Pires and Morais, 1997; Pires, 2001).

Entretanto, percebemos que no Brasil há um reduzido número de trabalhos envolvendo o pensamento de Bernstein e a educação e formação de adultos, não sendo identificadas investigações sobre os diferentes contextos que se definem pelos campos oficial e pedagógico do sistema educacional nacional.

Neste sentido, o trabalho de Gatto (2008) é um dos poucos que estruturou sua investigação com base no pensamento epistêmico e teórico, mais precisamente utilizando os conceitos de modelo de competência e modelo de desempenho de Bernstein. A autora analisou a participação das agências do campo recontextualizador oficial quanto ao processo de definição das Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos brasileira.

Manhães et al. (2015), por sua vez, focaram o micro contexto escolar para buscar uma compreensão envolvendo situações e posicionamentos de conflito entre estudantes do PROEJA com estatutos socioeconômicos assimétricos e o desenvolvimento dos códigos linguísticos no ato da leitura aos quais os sujeitos tem acesso no seu processo formativo.

Ainda no campo da educação profissional brasileira, Palau and Del Pino (2015) buscaram analisar o processo de recontextualização (Bernstein, 2003) envolvendo o conceito de competência e sua inserção no currículo de curso de formação profissional secundária integrada na RF, evidenciando a resistência docente a este viés, cuja causa principal apontada está na forma como este modelo foi implantado na rede.

Percebemos que, apesar dos fundamentos teóricos, conceituais e metodológicos envolvidos no pensamento de Bernstein constituírem uma campo consolidado para a investigação em educação no mundo, poucos são os trabalhos na educação de adultos, principalmente nos espaços do PROEJA no Brasil, que exploram o potencial analítico

de sua abordagem sociológica.

Apresentamos a seguir, de forma sucinta, elementos conceituais da teoria de Bernstein e suas contribuições para esta investigação, principalmente no que se refere ao objetivo específico relacionado às orientações ideológicas e tecnológicas (ver seção 1.6), onde o conceito de recontextualização do discurso e os mecanismos que definem o posicionamento dos sujeitos do PROEJA no contexto da sua teoria do dispositivo pedagógico, constituem elaborações teóricas centrais, seja pelas possibilidades de compreensão das relações de poder e de controle que permeiam o campo ideológico, seja pelo que estas relações elaboram sobre a instrumentalidade do discurso pedagógico do PROEJA desde sua concepção até a prática educativa na formação de adultos brasileira.

2.9.1 O pensamento sociológico de Basil Bernstein e seu potencial teórico-metodológico para análise dos aspectos ideológicos (regulação) e tecnológicos (controle) no discurso pedagógico do PROEJA

A abordagem sociológica de Bernstein, através do Modelo de Reprodução e Transformação Cultural e do Modelo do Discurso Pedagógico, não só amplia as possibilidades investigativas aprofundando o conceito de *posicionamento*, enquanto categoria de análise, como se traduz em estabelecer relações com variáveis do contexto e da prática pedagógica, as quais se concretizam como elementos estruturantes dos discursos pedagógicos na história recente das políticas públicas da formação de adultos brasileira, os quais, através dos processos de recontextualização, dialogam com o microcontexto pedagógico envolvido com os sujeitos do PROEJA.

Em resumo, estes modelos teóricos ampliam e aprofundam as possibilidades em descrever, explicar e prever diagnosticamente as relações que envolvem as variáveis contextualizadas nos diferentes campos oficial e pedagógico do sistema educacional, características estas que podem ser exploradas sob os aspectos conceituais e metodológicos.

Morais and Neves (2007b) reforçam isto quando dizem que "um dos aspectos cruciais da obra de Bernstein, e que expressa a sua posição epistemológica no campo da investigação empírica, refere-se ao modelo de metodologia que preconiza como 'motor' do desenvolvimento de uma teoria" (p. 128).

2.9.2 O Modelo de Reprodução e Transformação Cultural

Bernstein (1996, 1998) elaborou um conjunto de conceitos que ordena dois modelos: *Modelo de Reprodução e Transformação Cultural* e *Modelo do Discurso*

Pedagógico. Através destes modelos, o autor apresentou os significados teóricos pelos quais emergem ferramentas de análise conceitual tanto no nível de produção do discurso pedagógico quanto no nível de sua reprodução, este definido pelos contextos pedagógicos de aprendizagem, por onde se orientam parte das investigações aqui realizadas.

O autor construiu, através da *teoria dos códigos linguísticos*, uma abordagem sociolinguística da aprendizagem social com foco nos mecanismos que orientam a transmissão/aquisição pedagógica, cujos princípios são conceptualizados em termos de modalidades de código adquiridos pelos sujeitos, como resultado das relações entre *estrutura social – posicionamento – código – comunicação*.

Abaixo, a Figura 2.2 constitui uma representação esquemática das principais relações conceituais extraídas do Modelo de Reprodução e Transformação Cultural de Bernstein (1996) que permitem ilustrar o conceito de posicionamento como central.

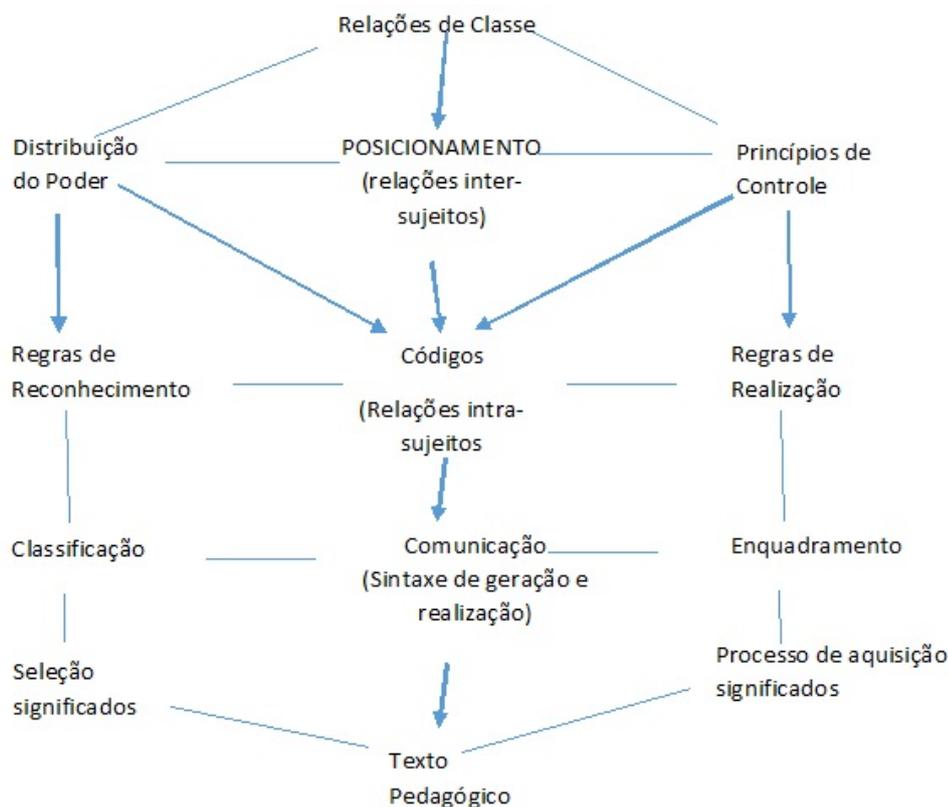


Figura 2.2: Esquemática do Modelo de Reprodução e Transformação Cultural de Bernstein: mostrando as relações de classe determinando o posicionamento e este condicionando o acesso aos códigos comunicacionais presentes nos textos pedagógicos (Fonte: Moraes e Neves, 2007. Adaptado de Bernstein, 1990).

Inicialmente, para [Bernstein \(1996\)](#) pensar as relações de classe² significa

²[Bernstein \(1996\)](#) faz uso da expressão “relações de classe” no sentido que marca as diferenças na distribuição do poder (campo das ações ideológicas) e nos princípios de controle (campo das ações tecnológicas) entre os grupos sociais. Para o autor, são estas relações que “geram, distribuem,

entender como a distribuição de poder ocorre de acordo com perspectivas relacionadas principalmente a partir dos campos formados pelo poder econômico e político, pelas agências internacionais e pelos recursos discursivos que traduzem a mudança legítima da consciência através de meios simbólicos.

Em seus trabalhos mais recentes, [Morais and Neves \(2001a\)](#) ampliam o alcance do Modelo de Reprodução e Transformação Cultural incluindo outras relações sociais nos mecanismos de distribuição do poder.

Assim, a partir dos conceitos empregados por Bernstein, as autoras enfatizam que é através destes mecanismos de distribuição que as **relações de poder** estabelecem, legitimam e reproduzem **fronteiras** entre **categorias** formadas (i) por **sujeitos** (entre classes, gênero, etnia, idade, parentesco, aproveitamento escolar, etc); (ii) entre **discursos** (reguladores, instrucionais pedagógicos, oficiais, de reprodução) e (iii) entre **espaços** (agências estatais e privadas, instituições de reprodução do discurso pedagógico, como a escola).

Como consequência desta delimitação de fronteiras às categorias, temos que pessoas, discursos e espaços são distribuídos por **posicionamentos** em diferentes pirâmides hierárquicas nas estruturas da sociedade, desde macrocontextos (estado, governo) até microcontextos (âmbito do trabalho, na família e na escola).

Na categoria definida pela relação entre *pessoas*, por exemplo, a legitimidade desta distribuição opera através de **regras de reconhecimento** que orientam (**regulam por imposição**) os sujeitos na aquisição da consciência (**especialização das consciências**) sobre as relações hierárquicas em face aos sujeitos de outras categorias sociais, consolidando, assim, a interiorização do reconhecimento tanto quanto do posicionamento que lhes é conferido (e percebido) na relação com as outras categorias (**heteroposicionamento**), como do posicionamento enquanto consciência intrínseca (**autoposicionamento**) que percebem de si.

Uma vez posicionado pelas regras de reconhecimento, cabe às **regras de realização** conduzirem (**controlarem por instrução**) o sujeito por orientações de codificação comunicacional que podem ser **restritas** ou **elaboradas**, definindo-lhe o acesso à contextos, sejam limitados ou ampliados (múltiplos contextos) ³.

reproduzem e legitimam formas distintas de comunicação, as quais transmitem códigos dominantes e dominados, e que, no processo de adquirir esses códigos, os sujeitos são por eles diferentemente posicionados” (p. 28).

³Segundo [Morais and Neves \(2013\)](#), a *codificação restrita* ‘diz respeito à orientação em direção a significados dependentes do contexto, onde o código restrito encerra uma linguagem de significados implícitos construídos por meio de princípios mais específicos. Os sujeitos que desenvolvem uma codificação restrita aprendem a ser sensíveis aos conteúdos, percebendo os fenômenos em termos das fronteiras que o contexto de acesso permitido (regulado) encerra; ou seja, o sujeito desenvolve uma orientação de codificação comunicacional restrita quando adquire regras de reconhecimento que lhe permitem distinguir a especificidade do contexto e de regras de realização que lhe capacitam a selecionar (*realização passiva*) e produzir (*realização ativa*) os significados delimitados pelo seu contexto específico. Por sua vez, a *codificação elaborada* se refere à orientação para significados mais independentes do contexto, onde o código elaborado encerra uma linguagem de significados explícitos construídos por

Os conceitos propostos por Bernstein até aqui comunicam um campo teórico que nos permite entender como a distribuição de poder ocorre de acordo com as perspectivas dos diferentes campos de influência política, econômica e simbólica e de que forma ela legitima a especialização das consciências.

Entretanto, seu pensamento assume as possibilidades de aplicação metodologicamente estruturadas quando propõe serem os valores de classificação e de enquadramento, tanto fortes quanto fracos, os responsáveis pela legitimidade das regras de reconhecimento e de realização que impõem a regulação e instruem o controle, ampliando, assim as possibilidades de análise dos textos pedagógicos.

Relacionados à distribuição de poder, os valores que legitimam as regras de reconhecimento são os **valores de classificação**, os quais estabelecem um grau **forte** ou **fraco** de imposição sobre o que tem que ser reproduzido (seleção dos significados).

Disso resulta que as categorias *sujeitos*, *discursos*, e *espaços* apresentam um maior ou menor nível de demarcação (maior ou menor definição de suas fronteiras), o que evidencia, com maior ou menor clareza e objetividade, a estrutura hierárquica de posicionamento nestas categorias (maior ou menor distribuição de poder).

Os valores relacionados aos princípios de controle e que legitimam as regras de realização são os **valores de enquadramento**, os quais instruem o controle enquanto princípios de *seleção* dos conhecimentos a serem ensinados (pedagogizados), da *sequência*, do *ritmo* e da *avaliação*, ou seja, definem o grau **forte** ou **fraco** de controle sobre o processo pelo qual (o como) se dará a aquisição do que foi imposto (regulado) a ser reproduzido.

Percebemos que o enquadramento é forte ou fraco quando se analisa a própria relação de comunicação que opera, por exemplo: entre sujeitos, tais como pais/filhos na estrutura social familiar; na relação entre transmissão/aquisição que envolve o professor/estudante na escola.

Neste sentido, parece-nos evidente que nível de enquadramento interfere na interação sociocognitiva pelo que define em termos de efeito do clima socioafetivo e no modo de gestão das interações; pela tensão que se instala entre os campos

meio de princípios mais gerais. Os sujeitos que desenvolvem uma codificação elaborada aprendem de forma menos sensível os conteúdos, percebendo os fenômenos para vários contextos; ou seja, o sujeito desenvolve uma orientação de codificação comunicacional elaborada quando adquire regras de reconhecimento e regras de realização para vários contextos de comunicação. Isto significa que o sujeito desenvolve uma capacidade de distinguir a especificidade dos contextos (reconhecimento) e também de selecionar (*realização passiva*) e produzir (*realização activa*) os significados apropriados a diferentes contextos.

Na concepção de código restrito, a forma de comunicação, seja ela escrita ou oral, é caracterizada pela “rigidez da sintaxe e pelo uso restrito das possibilidades formais da organização verbal. É uma forma de linguagem oral relativamente condensada, na qual determinados significados são restritos e a possibilidade de elaboração é restrita.” (Bernstein, 1996, p. 137). A concepção de código elaborado, por sua vez, caracteriza-se pela forma de comunicação na qual “as possibilidades formais e a sintaxe são muito menos previsíveis e as possibilidades formais de organização da sentença são usadas para esclarecer o significado e torná-lo explícito” (p. 138).

de recontextualização definindo o grau de autonomia (ou falta dela) dos discursos pedagógicos, entre discurso pedagógico oficial/discurso pedagógico institucional e entre o discurso pedagógico de um curso específico/discurso na prática pedagógica.

Como consequência, esta interferência se constitui como espaço de intervenção ideológica nas estruturas tecnológicas das instituições; ou mesmo entre espaços definidos por agentes legislativos/agentes executivos, entre agentes de planejamento/de execução das políticas públicas de educação, conforme o nível do contexto realizador do Discurso Pedagógico.

São estes princípios de distribuição de poder que definem o próprio processo de aquisição diferenciada do código comunicacional pelos sujeitos e que regulam formas de consciência sobre a produção de textos pedagógicos (sentido *lato*, como veremos a seguir).

Esta produção de textos pedagógicos é elaborada em contextos específicos a partir da internalização de regras de reconhecimento que orientam o sujeito à aquisição da consciência das relações hierárquicas e de regras de realização que o conduzem para a orientação do código comunicacional restrito ou elaborado.

Em resumo, se por um lado o posicionamento é determinado pelas relações de classe, por outro é fator condicionante de acesso aos códigos comunicacionais, tacitamente adquiridos através das regras de reconhecimento e de realização para contextos delimitados ou ampliados⁴.

De forma a completar os significados teóricos do Modelo de Reprodução e Transformação Cultural, cabe agora esclarecer como a aquisição de um código específico se manifesta enquanto produção pedagógica, denominado por Bernstein por “**texto pedagógico**”, o qual é produzido em um determinado contexto de prática relacional.

A partir de suas observações [Bernstein \(1996\)](#) aponta como causa do fracasso na aprendizagem o fato de que as práticas pedagógicas decorrem através de um código diferente daquele que o sujeito adquiriu em seu contexto relacional. Para o autor, isso explica porque aqueles que estão consoantes com o código comunicacional utilizado elaboram seus caminhos formativos com sucesso, e os que não se inserem nesta condição, apresentam dificuldades de aprendizagem e, em geral abandonam suas formações⁵.

⁴Trabalhos empíricos têm sido desenvolvidos de forma a explorar a teoria do dispositivo pedagógico, principalmente o conceito de recontextualização, onde as principais contribuições têm focado a análise de políticas educacionais, tanto nos micro como nos macro contextos, mais especificamente, na articulação entre si ([Singh, 2002](#); [Ball, 2001](#); [Al-Ramahi and Davies, 2002](#); [Lopes, 2005](#); [Mainardes, 2006](#); [Mainardes and Stremel, 2015, 2010](#); [Neves et al., 2000](#); [Sadovnik, 1995](#))

Por exemplo, [Al-Ramahi and Davies \(2002\)](#), enfatizam que o pensamento teórico de Bernstein oferece a possibilidade de analisar a formulação de políticas educacionais tanto no nível macro da produção do texto quanto no nível micro (escolas, salas de aula). Os autores aplicaram a teoria do dispositivo pedagógico no campo da análise curricular.

⁵Bernstein elaborou a conceitualização dos códigos acima através de estudos investigativos envolvendo os textos pedagógicos e percebeu que, para haver a produção de um determinado texto

Esclarecidos os principais conceitos envolvidos com o pensamento de Bernstein, buscamos por em evidência em que medida se dão as possibilidades de utilização para atingir os objetivos desta investigação.

Neste aspecto, apontamos o olhar sobre as situações de **mudança** ou mesmo de **manutenção** do posicionamento, uma característica central para esta investigação, pois é pelo potencial interpretativo sobre esta orientação que percebemos haver também as possibilidades de análise da dinâmica que envolve o posicionamento dos sujeitos através do processo pedagógico.

E é esta dinâmica - seja pela mudança ou pela manutenção - marcadamente dependente das relações do sujeito consigo e com o outro em contextos específicos de comunicação tais como na família com a relação pai/mãe/filho(a), na escola com a relação aluno(a)/professor(a) e na formação de professores com a relação formador(a)/professor(a) que, ao nosso entender, elabora significativamente a construção da identidade dos sujeitos do PROEJA ao longo de suas trajetórias formativas.

Em suma, a produção textual realizada através das práticas pedagógicas pelos educandos possui relação intrínseca com a orientação de codificação, restrita ou elaborada, adquirida tacitamente de acordo com a amplitude contextual que lhes é instruída acessar na escola, na família ou no âmbito laboral. Portanto, é através destes princípios de controle que os estudantes elaboram as regras de realização.

Estas, por sua vez, resultam da ação dos valores de enquadramento fortes ou fracos que impõem por regulação aquilo a ser reproduzido, através dos princípios de distribuição de poder que elaboram as regras de reconhecimento⁶.

Neste sentido, o autor posiciona a educação como uma forma, por excelência, de controlar a sociedade, onde a ação sutil da ação reguladora permanece invisibilizada

pedagógico pelos sujeitos, três fatores condicionantes devem se concretizar. Primeiramente, o sujeito tem que ser capaz de selecionar os significados adequados ao contexto específico (limitado ou ampliado), e isto decorre do processo de internalização de regras de reconhecimento que lhe são permitidas acessar. Em segundo, o sujeito tem de ser capaz de produzi-las neste contexto de acordo com estes significados, o que se dá por orientação de regras de realização a que está subordinado.

Entretanto, se estes dois fatores condicionantes são orientados a partir da relação entre divisão de classe e posicionamento, conforme apresentado acima, não são suficientes, conforme evidencia Bernstein, para que haja produção textual, sendo necessário que o sujeito apresente também *disposições sócio-afetivas* específicas que lhe motive para produzi-la em consonância com o contexto que lhe é regulado, tema este tratado nas seções 2.7 e 2.8.

Foi assim que, sem se deter sobre as questões sócio-afetivas, Bernstein orientou suas pesquisas no sentido de compreender a relação causal entre classe social, linguagem e rendimento escolar (sucesso e fracasso). A partir de experimentos, Bernstein chegou à tese de que a linguagem de falantes da classe média e da classe trabalhadora estavam diametralmente opostas e que o insucesso escolar da segunda estava, segundo o autor, relacionado, não pelo fato de desenvolverem uma linguagem de código restrito, mas ao fato de que a linguagem desenvolvida pelas escolas inglesas se orientava pelo processo comunicacional da classe média, de codificação ampliada.

⁶Bernstein (1996) imprime o sentido *lato* de texto produzido no âmbito dos sistemas oficiais e pedagógicos, ou seja, para o autor o “texto pedagógico não se restringe a produções escritas ou orais, podendo designar o currículo dominante, a prática pedagógica dominante, mas também qualquer representação pedagógica, falada, escrita, visual, espacial ou expressa na postura ou na vestimenta” (p. 243).

aos próprios dominados.

Estas *orientações ideológicas e simbólicas* geradas pelos *princípios de regulação* que permeiam o sistema escolar são decorrentes da forma como este sistema vai *impor*, por um lado, suas *tecnologias* na operação de *distribuição do conhecimento*; e por outro, as *condições instrumentais* que *instruem as práticas pedagógicas*, de forma que a aprendizagem ocorra em consonância com o que lhe é permitido e da forma pela qual deve ser processada.

Este é um aspecto de interesse crucial desta investigação pois propõe as possibilidades em esclarecer a relação entre orientação ideológica, os aspectos instrumentais e tecnológicos e práticas pedagógicas que alcançam as possibilidades de sucesso escolar no contexto dos cursos PROEJA, um dos objetivos específicos desta tese (ver seção 1.6).

Portanto, complementamos nossa abrangência do que compreendemos como texto, no sentido utilizado por Bernstein, com os documentos oficiais que estruturam os sistemas educacionais nacionais nos contextos de produção e reprodução do discurso pedagógico (carta constitucional, leis de base, documentos orientadores, projetos pedagógicos) por serem os instrumentos ideológicos e tecnológicos que contém as orientações regulatórias e controladoras dos espaços institucionais do sistema escolar⁷.

Bernstein defendeu que, embora seja a escola, tal como a família e o local de trabalho, categoria social de elevada importância como estrutura organizacional de controle social onde se concretizam os mecanismos relacionais acima descritos, também pode ser pensada enquanto espaço com características dinâmicas identificadas pelas *possibilidades de mudanças dessas relações*.

Esta possibilidade de mudança ou de manutenção do posicionamento do sujeito, de acordo com Bernstein, tem nos processos de recontextualização do discurso pedagógico que ocorrem nos diferentes níveis do sistema escolar, seu potencial de concretização, através da reorientação dos princípios de regulação, que altera os padrões de *classificação* e dos princípios de controle que por sua vez altera o *enquadramento* dos processos de acesso aos códigos comunicacionais em contexto específicos. É essa dinâmica que permite, conseqüentemente, modificações no efeito de classe, definidores de relações de poder (incluímos os efeitos de etnia, gênero, rendimento escolar, entre outros) sobre o posicionamento dos alunos, subvertendo, assim, o que

⁷É por este *mecanismo de controle social* que é permitido aos que dominam pela relação de poder, a manutenção do posicionamento dos sujeitos dominados, estruturando o distanciamento entre as classes sociais e reproduzindo internamente as estruturas hierárquicas existentes em outros contextos de reprodução social e cultural, como família, trabalho e comunidade.

Em outras palavras, a escola acaba legitimando estas hierarquias e vai relacionar isso com o que propõe como discurso de fracasso e de sucesso escolar. De acordo com Bernstein (1996), a escola, no sentido metafórico, vai ser um espelho, que reflete “imagens” tanto positivas como negativas, de tudo aquilo que está posto enquanto valores de uma sociedade. Estas imagens constituem “a projeção das hierarquias de valores, que são valores de classes” (p.7).

está posto para reproduzir no sistema educacional.

Orientados por este potencial, percebemos haver na possibilidade de reverter os padrões de classificação (regulação por imposição) e enquadramento (controle por instrução) alterando, assim, os posicionamentos adquiridos ao longo dos históricos escolares pelos sujeitos que ingressam no PROEJA: um caminho em direção à ampliação do acesso de um maior número de alunos ao discurso vertical (que contém os conhecimentos acadêmicos) da escola, em oposição ao discurso horizontal (que contém os conhecimentos não acadêmicos ou do senso comum), sem, no entanto, propôr uma desvalorização deste último, mas tê-lo como referência de realidade comunicacional com os sujeitos em formação⁸.

Aprofundando a compreensão sobre posicionamento dada por [Bernstein \(1996\)](#), cabe esclarecer que o autor diferencia a percepção que o sujeito desenvolve enquanto consciência sobre sua posição hierárquica em relação aos outros sujeitos de outras categorias (seu posicionamento em relação a outras categorias) e em relação a si. Em suas palavras, o autor explica que: “o posicionamento é usado [...] para referir o estabelecimento de uma relação específica com outros sujeitos e a criação de relações específicas dentro dos sujeitos” (p.13).

Assim, o conceito de posicionamento se amplia, pois está relacionado com a consciência que o sujeito adquire sobre como é visto pelos agentes sociais com os quais interage (*heteroposicionamento*) enquanto posição numa determinada pirâmide hierárquica, bem como também está relacionado com a forma como o próprio sujeito se vê posicionado nesta estrutura social (*autoposicionamento*), traduzida pelo texto que lhes é permitido produzir na sua comunicação com outros agentes sociais⁹.

Portanto, seja pelo que lhe determina, seja pelo potencial de sua mudança, o posicionamento representa uma variável adequada e necessária a uma análise empírica da escola, da família e do trabalho quando se investigam as relações entre e nestes microcontextos com o êxito escolar de adultos em formação profissional.

No entanto, se através do Modelo de Reprodução e Transformação Cultural

⁸Estas possibilidades relacionam a mudança (ou a manutenção) dos posicionamentos dos sujeitos para (das) posições elevadas com (i) as próprias características da ação pedagógica no âmbito escolar, (ii) com as tecnologias e suas ferramentas institucionais deliberativas da construção de um conjunto de fatores determinantes do êxito escolar, tanto no que se refere à evolução cognitiva, quanto à evolução socioafetiva que, juntas mantêm os sujeitos em seus percursos escolares potencializadores do desenvolvimento pessoal e formativo, autônomo e emancipado.

Dado, portanto, que o posicionamento seja assumido como um fator condicionante do acesso do aluno ao discurso vertical, como consequência temos que ele pode ser considerado um atributo sociológico fundamental da relação entre diferentes micro contextos de ação dos estudantes (família, escola, trabalho, comunidade), e, em específico, um fator que joga papel determinante na análise envolvendo as investigações sobre o (in)sucesso do aluno.

⁹Entendemos que esta diferença entre auto e heteroposicionamento constitui em aspecto a ser considerado quando da análise da trajetória formativa dos alunos, pois é ao nível da discordância entre estas duas orientações da percepção que pode se instalar um campo de tensão intrapessoal e interpessoal, configurando potenciais condições psicossociais para estudo sobre os fatores geradores de conflito nas interações sociais, conforme foi apresentado na seção 2.8 deste Capítulo.

de Bernstein assumimos a noção teórica envolvendo o conceito de posicionamento utilizada nas análises das falas dos sujeitos do PROEJA (ver seção 4.2), foi através do Modelo do Discurso Pedagógico que fomos edificar a proposta de análise dos documentos (ver seção 4.3).

2.9.3 O Modelo do Discurso Pedagógico

Através do *Modelo do Discurso Pedagógico*, Bernstein (1996) propôs analisar os processos de produção e reprodução do discurso pedagógico, particularmente, com o olhar sobre as questões discursivas e textuais constitutivas de identidades pedagógicas produtoras do discurso pedagógico, enquanto um “conjunto de regras de posicionamento e reposicionamento do sujeito”, articulado “com os processos materiais desenvolvidos pela divisão social do trabalho” (Lopes, 2005, p. 55).

Neste sentido, o autor propõe que o discurso pedagógico possui uma *gramática interna* (intrínseca) estruturada pelo que denomina de *aparelho* ou *dispositivo pedagógico*, que atua como um dispositivo transmissor. A função deste dispositivo é a de fornecer as *regras internas* (intrínsecas) para o discurso pedagógico, as quais *regulam* a comunicação pedagógica (*componente reguladora do discurso*) que produz a ordem instrucional (*componente instrucional do discurso*), seja no *contexto oficial* (Discurso Regulador Geral [DRG], Discurso Pedagógico Oficial [DPO]) como nos *contextos pedagógicos* (Discursos Pedagógicos de Reprodução [DPR] institucional e de cursos) (Bernstein, 1996, p. 12) .

É através da comunicação pedagógica que o discurso pedagógico se apropria seletivamente dos discursos potenciais que estão disponíveis para serem pedagogizados (Santos, 2003). Por exemplo, no contexto escolar, conforme Lopes (2005), o *Discurso Instrucional* (DI) está evidenciado “no discurso das destrezas ou discurso especializado das disciplinas” (p. 54), enquanto que o *Discurso Regulativo* (DR) aborda o discurso da moral e da transmissão de valores.

A predominância do DR é garantida por sua capacidade de introduzir a ordem no DI, de forma que “não há discurso instrucional que não seja dominado pelo discurso regulativo” (Bernstein, 1998, p. 45). Enquanto constituída por regras internas que regulam e instruem o discurso pedagógico, a gramática da comunicação pedagógica opera por meio de três tipos de regra: as *regras distributivas*, as *regras recontextualizadoras* e as *regras avaliativas*. Abaixo, na Figura 2.3 propomos uma representação esquemática de como a gramática da comunicação pedagógica opera por meio destas regras na produção do discurso pedagógico.

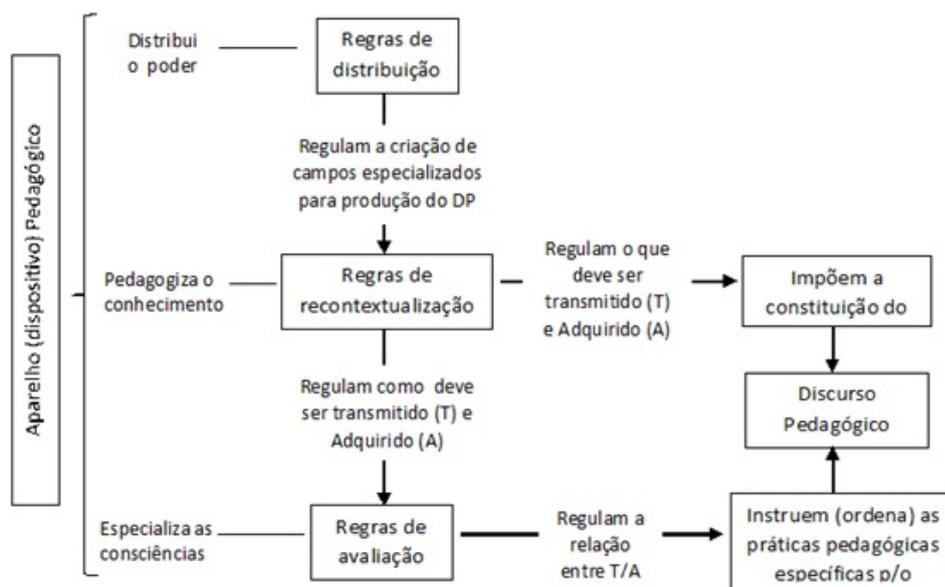


Figura 2.3: Representação esquemática da produção do discurso pedagógico a partir do aparelho ou dispositivo pedagógico.

Morais and Neves (2007b) explicam que as regras de recontextualização, as quais são reguladas pelas regras de distribuição, regulam a constituição dos discursos pedagógicos específicos, isto é, regulam o *que* (discursos a serem transmitidos-adquiridos) e o *como* da transmissão-aquisição (discursos que regulam os princípios da transmissão-aquisição).

As regras de avaliação, por sua vez reguladas pelas regras de recontextualização, constituem os princípios fundamentais de ordenação de qualquer discurso pedagógico, regulando as práticas pedagógicas específicas, isto é, a relação entre a transmissão e a aquisição dos discursos pedagógicos específicos” (p. 121). Percebemos pela Figura 2.3 haver uma relação hierárquica entre as três regras. As regras de distribuição “criam um campo especializado para a produção do discurso” (Bernstein, 1996, p. 46), regulando a relação fundamental de poder, entre grupos sociais, entre formas de consciência e entre práticas e suas produções e reproduções.

Enquanto que as regras de recontextualização regulam a construção do discurso pedagógico específico a este campo especializado, estabelecendo seletivamente o que deve ser transmitido e como deve ocorrer a aquisição pelos sujeitos. Por sua vez, a relação transmissão/aquisição tem nas regras de avaliação sua mediação regulatória e são constituídas na prática pedagógica (Mainardes and Stremel, 2010).

A dinâmica dessa hierarquia ocorre de forma que a recontextualização do conhecimento (que o pedagogiza), não pode acontecer sem a sua *produção* (que regula por seleção, qual conhecimento deve ser pedagogizado, ou o que deve ser transmitido e adquirido); enquanto que a *reprodução* (que regula a relação entre a transmissão e aquisição deste conhecimento pedagogizados pela especialização das consciências)

não pode ocorrer sem a sua recontextualização.

Portanto, o dispositivo pedagógico constitui um instrumento vital de reprodução cultural, pois, ao regular a relação entre os três tipos de regras descritas acima, estabelece a narrativa entre *poder*, *conhecimento* e *consciência*, e conseqüentemente, através desta última, com o *posicionamento* dos sujeitos¹⁰.

Introduzindo a noção de recontextualização, o Modelo do Discurso Pedagógico desenvolvido por [Bernstein \(1996\)](#) centra seu foco na formação e reprodução do discurso pedagógico, desde o macro nível (campo do Estado com as suas influências) até ao micro nível (campo da sala de aula) onde ocorre a transmissão, conforme pode ser compreendido no esquema da Figura 2.4 .

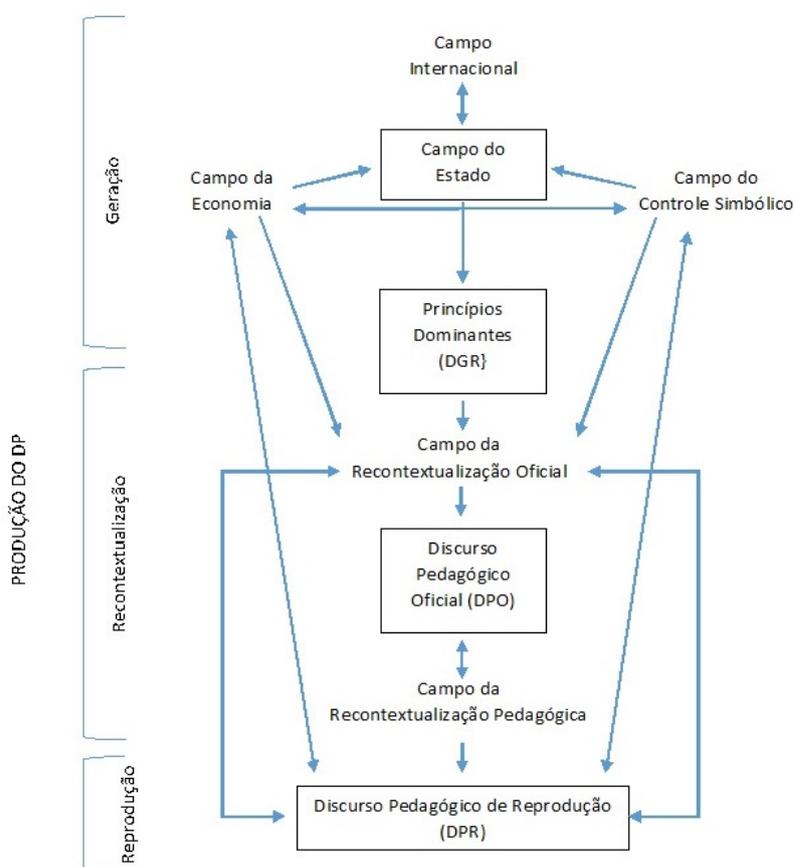


Figura 2.4: Modelo do discurso pedagógico. Adaptado de [Bernstein \(1996\)](#); [Neves et al. \(1999\)](#).

Sobre como estas ideias se concretizam nas diferentes esferas do sistema educacional, [Bernstein \(1996\)](#) pondera a possibilidade de que o Discurso Pedagógico de Reprodução na Prática (DPRP), ou seja, o discurso que estabelece a relação entre

¹⁰De acordo com [Morais and Neves \(2007b\)](#) "É o aparelho pedagógico que, através das regras de distribuição, distribui o poder. Este embebido no conhecimento educacional, de acordo com os princípios de recontextualização do discurso pedagógico, é inculcado nos sujeitos quando, através das regras de avaliação, são diferencialmente posicionados, adquirindo uma consciência específica." (p. 121)

professor e estudante, não ocorra dissociado da influência advinda desta conjuntura global, cujos princípios da recontextualização agem por entre os diferentes campos que as regras de distribuição proporcionam estabelecer, assim denominados pelo autor como campos de recontextualização.

Bernstein (1996) identificou os três principais níveis onde o dispositivo pedagógico atua regulando a narrativa entre poder, conhecimento e consciência através das três regras descritas acima (distribuição, recontextualização e avaliação): *nível de geração, nível de recontextualização e nível de transmissão*. Os dois primeiros níveis definem os espaços de *produção* do Discurso Pedagógico (DP), enquanto que o último tem a ver com a sua *reprodução*, ou seja, o que Bernstein designa o «quê» e o «como» do DP, respectivamente (Stoer, 1994, p. 140). Esses níveis estão hierarquicamente relacionados na formação dos sistemas educacionais, de maneira que a recontextualização do conhecimento não pode acontecer sem a sua produção e a reprodução não pode ocorrer sem a sua recontextualização.

2.9.3.1 Nível de Geração

O *Discurso Regulador Geral* (DRG) gerado neste nível carrega os princípios dominantes da sociedade e reflete as influências exercidas pelos campos da economia, do controle simbólico e do campo internacional. De acordo com Pires (2001), estes princípios constituem a expressão do campo sociopolítico dominante do Estado que atua de forma não isolada das relações com outras forças políticas e/ou grupos de interesse.

Para a autora é no

nível de geração [que] os princípios dominantes da sociedade, expressão do partido político dominante do Estado ou das relações entre vários partidos e/ou grupos de interesse, determinam e especificam os princípios básicos da ordem, relação e identidade, traduzidos em textos políticos e administrativos, e constituem o que se chama discurso regulador geral (DRG) (p. 8).

São estes princípios que podem se constituir em elementos passíveis de serem analisados pelos valores de classificação e de enquadramento pois carregam as orientações reguladoras e instrucionais à medida em que traduzem elementos que controlam e impõem dentro do discurso pedagógico¹¹.

¹¹Em geral, os princípios do DRG são identificados em textos que definem os princípios reguladores da educação nas *constituições e leis de bases* dos sistemas educativos. O DRG é, portanto, resultado de uma articulação que se dá no nível de geração, cujo debate mais amplo se desenvolve em torno tanto das questões da globalização, quanto de questões nacionais. Neste sentido, Popkewitz (1996) citado por Ball (2001) ao esclarecer sobre a influência do campo internacional nos sistemas educacionais nacionais, argumenta que “se pode encontrar uma particular internacionalização de ideias assim como uma reflexão ‘nacional’ específica sobre como estas ideias se concretizam” (p. 102). Completamos

2.9.3.2 Nível de Recontextualização

A produção do *Discurso Pedagógico Oficial* (DPO) emerge do processo de recontextualização no campo criado e dominado pelo Estado a partir do Discurso Regulador Oficial (DRG) acima descrito, ou seja, a partir do campo de recontextualização oficial¹².

Este “contexto primário” é onde operam os “agentes recontextualizadores” que congregam a “sociedade civil organizada com as estruturas institucionais sociais representativas de grupos sociais e políticos pedagógicos que influenciam e organizam o sistema educacional” (p. 90)¹³. De acordo com Pires (2001), a partir do DPO é que emergem os textos que contêm as normas de gestão e organização escolar, as normas para o desenvolvimento dos currículos, incluindo as orientações para o sistema de avaliação¹⁴; portanto, é deste lugar que se concretizam os **princípios da ordem, relação e identidade** que constituem o sistema educativo nacional.

Numa segunda etapa do nível de recontextualização e seguindo os moldes do que ocorre com o DRG, é o DPO que se constitui objeto de um novo processo de recontextualização pela ação dos agentes em dois campos de recontextualização pedagógicos. O primeiro campo de recontextualização pedagógica atua no processo de recontextualização do DPO para o Discurso Pedagógico de Reprodução Institucional (DPRI)¹⁵. Este discurso ocorre no contexto delimitado das instituições envolvidas

esta orientação apontando que é no campo estatal onde as influências ideológicas, tanto internas como externas ao Estado, atuam de forma mais ampla na reprodução cultural, pois “sempre que o discurso se move, há espaço para a ideologia atuar” (Bernstein, 1996, p. 24). Adiciona-se a este quadro de influências que age na produção do DRG, o campo da economia, que está relacionado com os recursos físicos que definem a produção de bens e serviços e o campo do controle simbólico, que por sua vez, está relacionado com os recursos discursivos que traduzem a mudança legítima da consciência através de meios simbólicos. É no campo do controle simbólico que se identifica o campo intelectual de um sistema educacional, como sub-campo.

¹²Para Bernstein (1996), é no campo da recontextualização oficial (criado e dominado pelo Estado) que operam as regras de distribuição resultantes das relações de poder e ideologia inseridas enquanto princípios do DRG, de forma a regular sua estruturação como um campo de produção do Discurso Pedagógico Oficial (DPO) nas agências circunscritas pelo autor como contexto primário.

¹³Participam como agentes recontextualizadores, funcionários dos próprios órgãos estatais superiores do sistema educacional, assessores do sistema educacional tais como educadores atuantes em departamentos de educação nas universidades, editores de periódicos especializados, gestores de agências de pesquisa e extensão, consultores em educação de agências representativas do sistema econômico; ou seja, são estes agentes que formam o que Bernstein define como “campo intelectual” do sistema educacional do qual emergem os textos que o DPO seletivamente se apropria (Bernstein, 1996, p. 192).

¹⁴A elaboração textual resultante da produção do DPO está direta ou indiretamente relacionada com a estruturação do sistema educacional nacional enquanto política pública, tais como os documentos legais e regulamentadores envolvidos com os diferentes níveis, modalidades e programas educacionais, os documentos orientadores, deliberativos ou consultivos, pareceres e diferentes documentos emergentes das atividades organizadas da sociedade civil, como conselhos e fóruns, por exemplo.

¹⁵De acordo com Mainardes and Stremel (2010), os agentes que atuam neste campo têm a preocupação em estabelecer os “princípios e as práticas que regulam o movimento dos discursos do contexto da produção para o contexto de sua reprodução” (p.13). Para os autores, este campo recontextualizador pedagógico constitui em espaço de relação com o campo de recontextualização oficial, o qual define o grau de autonomia e de disputa dos espaços e influências na estruturação do DPRI. É neste campo, portanto, que se constroem as possibilidades de autonomia das instituições educativas: “Se o CRP [campo de recontextualização pedagógica] pode ter um efeito sobre o discurso pedagógico independentemente

diretamente com a reprodução, ou seja, nas escolas. Seus agentes são gestores das instituições de ensino que se envolvem na elaboração dos projetos pedagógicos institucionais e nos seus desdobramentos, ou seja, nos projetos pedagógicos dos cursos específicos oferecidos pelas instituições. São estes agentes que formam o corpo diretivo institucional do qual emergem os textos que, no nível de transmissão, o Discurso Pedagógico de Reprodução na Prática (DPRP) seletivamente se apropria.

2.9.3.3 Nível de Transmissão

Este nível completa o processo de reprodução do DP em que o *Discurso Pedagógico de Reprodução na Prática* (DPRP), enquanto um discurso recontextualizado a partir do *Discurso Pedagógico de Reprodução Institucional* (DPRI), constitui-se num discurso pedagógico específico que se concretiza nas situações específicas das escolas, nos seus espaços pedagógicos, nas tecnologias envolvidas nas relações sociais e nas práticas pedagógicas específicas de cada professor na transmissão.

Entretanto, percebemos pelo modelo que aquilo que ocorre na sala de aula não está descolado das influências do DPO e do DPRI, os quais são inseridos ao nível de transmissão de acordo com o nível de autonomia de cada escola e de cada professor¹⁶. É neste nível da transmissão do discurso que o código pedagógico definido por Bernstein surge como princípio regulador que incide na relação entre transmissores e aquisidores (sejam eles professores-estudantes, pais-filhos, formadores de professores-professores)¹⁷.

do CRO [campo de recontextualização oficial], ambos terão alguma autonomia e disputarão espaços e influências na configuração do discurso pedagógico” (p. 13)

¹⁶Leite (2004) salienta que a família e a comunidade no contexto onde está inserida a escola pode interferir neste último campo de recontextualização, ou seja, entre a escola e o contexto cultural primário do estudante, o que pode interferir diretamente na própria prática pedagógica e atuar como um forma de controle social e de validação do discurso regulador desenvolvido na sala de aula

¹⁷De acordo com Moraes and Neves (2007b), o código desenvolvido nos processos de transmissão é resultado de todos os processos de recontextualização que tem lugar em um determinado período de tempo, em contextos/espacos especializados e de acordo com as formas de distribuição de poder e dos princípios de controle. Foi orientado por este ponto de vista, que Bernstein propôs que as práticas pedagógicas, os espaços pedagógicos ou outros dispositivos pedagógicos quaisquer estão inseridos numa estrutura curricular que foi necessariamente recontextualizada, ou seja foi “modificada por seleção, simplificação, condensação e elaboração, [que] foi reposicionada e reorientada” em consonância com a estrutura definida pelas relações de poder na sociedade e com as ideologias das instituições sociais e políticas pedagógicas que organizam o sistema educacional nacional (Bernstein, 1996, p. 192). Entretanto, de acordo com Pires (2001), Bernstein tinha a noção de que mesmo sendo um discurso pedagógico reproduzido por recontextualização um instrumento de reprodução cultural, este não ocorre como mera afirmação do discurso pedagógico produzido, pois ao ser recontextualizado, o “discurso pedagógico está exposto a uma grande e complexa gama de relações (resultantes da intervenção de vários campos e contextos), e possuindo uma gramática especializada, capaz de uma vasta gama de realizações, ficando, assim, bastante dificultado o controle de todas as suas realizações potenciais” (p. 8). Neste sentido é que o conceito de recontextualização emerge como central no Modelo do Discurso Pedagógico desenvolvido por Bernstein, pois evidencia que o discurso pedagógico não é um simples reproduzidor desses princípios, o que o torna um campo de elaboração de orientações visando o embate através de ideias que se contrapõem ao que é posto a reproduzir. Por sua vez, enquanto instrumento de

A recontextualização que envolve os vários níveis do aparelho pedagógico oficial constitui um campo passível de flexibilidade em diferentes graus, conforme os recursos que dispõem os agentes de recontextualização, de forma que o discurso que é reproduzido não corresponda exatamente ao discurso de origem. Uma destas orientações de embate consiste na noção de «competência», a qual, mesmo não sendo foco nesta investigação, assume um papel importante para a compreensão da estrutura conceitual empreendida na elaboração das análises do conteúdo dos documentos relacionados ao PROEJA (ver seção 4.3).

2.9.3.4 Possibilidades de análise do Discurso Pedagógico

Para [Bernstein \(2003\)](#), a noção de competência, enquanto uma concepção carregada de polissemia, surgiu nos sistemas educacionais como resultado do processo de recontextualização¹⁸, processo este que a conduziu como um fenômeno global orientado política e epistemicamente, de forma a permear o discurso pedagógico que envolve diferentes campos das teorias da competência que surgiram na década de 1960¹⁹.

Bernstein, ao contrário de [Perrenoud \(1999\)](#)²⁰, criticou a lógica social idealista²¹ que permeava a noção de competência neste período. Para o autor esta postura idealista separa o indivíduo da análise da distribuição de poder e dos princípios de controle que, seletivamente, especializam modos de aquisição e realização, pois é uma postura que se baliza pela relação entre o que indivíduo é em comparação com o que o indivíduo se torna ao desenvolver competência.

análise, o modelo de Bernstein, mais precisamente, os campos de recontextualização, permite realizar estudos desde a influência dos princípios dominantes da sociedade na produção e reprodução do discurso pedagógico até o contexto da sala de aula, onde o discurso, apesar de ser considerado um instrumento de reprodução cultural, pode sofrer alterações porque sobre ele agem os princípios da recontextualização ([Pires, 2001](#), p. 8).

¹⁸Sobre esta influência, [Muller \(1998\)](#) escreve que "embora teóricos da competência não tenham escrito diretamente sobre educação, suas ideias tiveram um impacto constitutivo nas pedagogias do aumento do poder individual cognitivo, [...] e se tornaram ortodoxos na educação primária na Europa e no Reino Unido e nos movimentos de alfabetização e de educação de adultos, em desenvolvimento, em várias partes do mundo, naquele período."(p. 185).

¹⁹Entre estas teorias figuram principalmente as relacionadas à competência linguística definida em Chomsky, à competência cognitiva derivada de Piaget, à competência cultural apresentada por Lévi-Strauss, à competência operacional (dos sujeitos em atividades práticas) elaborada por Garfinkle e à competência comunicativa apresentada por Dell Hymes.

²⁰[Perrenoud \(1999\)](#), que defendeu a abordagem das competências na relação entre o trabalho do professor e do aluno, considerava a adoção da noção de competência no currículo uma revolução na educação escolar, pois é na capacidade de relacionar conhecimentos prévios com o problemas vividos na experiência concreta que se estabelece o reconhecimento de uma competência.

²¹Para Bernstein, apesar das grandes divergências epistêmicas e metodológicas que estas teorias apresentavam entre si, tinham em comum as suas orientações antipositivistas e uma lógica social construída sobre uma postura idealista que se concretizava na "existência de uma democracia inerente de procedimentos, uma criatividade inerente e uma auto-regulação virtuosa ... [que] contribuem para uma prática social, com um potencial criativo" ([Bernstein, 2003](#), p. 79).

Para Muller (1998), foi num contexto mais amplo de movimento sociocultural na Europa e os EUA que os processos de recontextualização pedagógica elaboraram uma concepção de competência que anunciou uma democracia universal de equiposição, onde o suposto sujeito de competência é "ativo e criativo" e "autorregulado" (p.185), mas que na realidade foi um movimento que deslocou "inexoravelmente" a educação para longe dos modos de escolaridade por competência e em direção a um tipo particular de modelo, o qual se caracterizou por ser "muito mais dependente de determinantes econômicos externos 'orientados para o mercado' de resultados educacionais desejados" (p. 185).

Trabalhos de análise deste movimento no Brasil coadunam com esta orientação²², onde a adoção das competências, durante a década de 1990, seguiu "na esteira das reformas educacionais em grande parte pela adesão às proposições produzidas pelos diversos organismos internacionais", tais como do Fundo Monetário Internacional e Banco Mundial (Dias, 2004, p. 17)²³

Para Bernstein (2003), a competência assim apresentada, tornou-se um conceito de fácil incorporação a um amplo espectro de ideologias, desde as ideologias liberais, progressistas e até mesmo radicais a partir do final da década de 1960, bem como de seus patrocinadores, principalmente aqueles que dominavam a educação. Isto explica, de acordo com o autor, o porquê desta lógica social da competência predominar de forma tão intensa nas posições especializadas dos agentes dominantes que ocupavam seus lugares tanto no campo da recontextualização oficial quanto nos campos da recontextualização pedagógica, convergência esta incomum para Bernstein, mas que teve como consequência, um amplo conjunto de *modos pedagógicos*.

Sobre estes *modos pedagógicos* Muller (1998) salienta que, atualmente, os

²²Diversos autores puderam identificar este efeito nos documentos que orientam as propostas curriculares através das reestruturação de um sistema educacional (Ramos, 2002a; Dias, 2004; Macedo, 2000, 2002; Lopes et al., 1998; Lopes, 2001; Muller, 1998))

²³Macedo (2000) identificou a associação entre emprego e a ideia de avaliação no currículo; enquanto que uma significativa associação entre escola e mercado produtivo foi identificada em trabalhos de Lopes et al. (1998), Macedo (2002) e Lopes (2001). No Brasil, de acordo com Dias (2014), este fenômeno de recontextualização em torno do conceito de competências indica o que Bernstein (1998) denominou metaforicamente por "paleta pedagógica", o que corresponde ao fenômeno no qual "ao mesmo tempo em que se proclamam alguns dos atributos do modelo de competência tais como o desenvolvimento do indivíduo, do conhecimento pelas interações informais, na vida prática, anuncia-se, contrapondo-se a esses princípios do modelo de competência, a necessidade de regulação do indivíduo por meio da avaliação de suas competências e do controle por parte do Estado do conteúdo daquilo que deve ser ensinado nas escolas" (p. 10). Ramos (2002a), ao proceder à análise documental oficial, principalmente, no que se refere às orientações oficiais para os currículos da educação profissional de nível técnico e que regularam a reforma a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ou seja, o Decreto no 2.208/97 e as Diretrizes e Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico brasileira, identificou orientações reguladoras elaboradas no campo do condutivismo (behaviorismo), ou seja, objetivando a predição e o controle da conduta. A autora ressalta, neste sentido, o reducionismo das competências profissionais aos desempenhos passíveis de observação, à natureza do conhecimento reduzida ao desempenho que ele pode desencadear; o reducionismo de competência das atividades profissionais a um somatório justaposto e cumulativo de comportamentos elementares, e, por fim, ignorando os processos de aprendizagem subjacentes aos comportamentos e desempenhos.

campos de recontextualização continuam a ser espaço de disputa pelas orientações que giram em torno das competências. Para o autor, esta disputa que permeia os processos de recontextualização gera diferentes modos de autorregulação: de um lado os "modos de competência forte ou pura erguerão como o ideal abrangente, uma cidadania emancipada e pastoralmente individualizada"; por outro lado, há diferentes modos orientados para uma "pedagogia de desempenho baseada no mercado [que] irá [...] trabalhar para construir um aprendiz autodirigido recorrente ou comprador de habilidades, cuja principal virtude é a paciência, estratégia e persistência, não a busca de uma subjetividade integrativa e desimpedida" (p. 191).

Bernstein (2003) foi mais longe, e nisso se aproximando às orientações da educação profissional brasileira elaborada por Ramos (2002a), estabeleceu orientações sobre o *Modelo Pedagógico de Competência*, comparando-o, em termos de prática e de contexto pedagógicos, ao que denominou de *Modelo Pedagógico de Desempenho*²⁴.

Aprofundamos aqui o pensamento de Bernstein sobre o *modo genérico*, pela aproximação que este encaminha para o espaço de análise do discurso pedagógico

²⁴Desses dois modelos, o autor sistematizou os diferentes *modos pedagógicos* com base no equilíbrio nas relações de poder, onde os modos pedagógicos orientados pelo modelo de competência tomam por base as relações "similares a", o que significa dizer que estão centrados em procedimentos comuns compartilhados dentro de um grupo de estudantes, enquanto que os modos de desempenho se baseiam nas relações "diferentes de", cujo enfoque está em algo que o estudante não possui (ausência ou déficit), e conseqüentemente enfatiza o texto (conhecimento) a ser adquirido (Bernstein, 2003). De comum, ambos os modelos exercem controle simbólico, entretanto os caminhos que utilizam para difundir um discurso de mudança são diferenciados, o que suscita a existência destes diferentes modos. Resumidamente, ao modelo de competência de Bernstein estão associados os modos pedagógicos (i) pelo desenvolvimento cognitivo, entendido como *modo liberal/progressista* porque "foi desenvolvido, patrocinado e institucionalizado por aquela fração da nova classe média em ascensão, [a competência] está localizada no campo do controle simbólico [onde] as relações "similares a" localizam-se dentro do indivíduo e referem-se aos procedimentos que todos os indivíduos têm em comum" (p. 88); (ii) pelo reconhecimento cultural, denominado *modo populista* pois se deve ao fato de que localiza a competência dentro de uma cultura local (de classe, étnica e regional), formada por um grupo ou classe dominada e "pressupõe uma oposição entre a prática pedagógica oficial predominante e as práticas e contextos pedagógicos locais" (p. 88) e (iii) pela consciência dos grupos sociais, percebido como *modo radical* porque tem origem no reconhecimento cultural, mas dirige-se pelas oportunidades interclasses/grupos, sejam estas materiais ou simbólicas, para atenuar seu posicionamento objetivo e dominante. Como diz Bernstein "a prática e os contextos pedagógicos criados por esse modo pressupõem um potencial emancipatório comum a todos os membros do grupo. Isso pode ser posto em prática por meio de uma investigação, pelos próprios membros do grupo, daquilo que os torna necessariamente impotentes em circunstâncias de renovação pedagógica. A isso chamarei modo radical (Paulo Freire é um bom exemplo de criador desse modo). Esse modo é encontrado com mais frequência na educação informal de adultos (p.89). Ainda, o modo radical, não está presente no campo oficial de recontextualização e sua presença como uma posição no campo de recontextualização pedagógica depende da autonomia que este campo possui (Cunha, 2013, pp. 45-46). Por sua vez, o modelo de desempenho vislumbra as mudanças vinculadas de forma mais direta ao que atende: às demandas dos campos do controle simbólico e da economia, onde as relações "diferentes de" melhor acomodam os interesses destes campos do que as relações "similares a", portanto o discurso de mudança assim alinhado tende a gerar o (i) *modo singular*, cuja preocupação se reporta às disciplinas singulares que estruturam o conhecimento estruturado por disciplinas escolares (física, química, português), sendo o modo mais afeito ao ensino secundário; (ii) *modo região*, que estrutura o âmbito universitário (engenharia, medicina, arquitetura), o qual é altamente afetado pelo mercado que faz uso de seus produtos e lhe regula externamente e (iii) *modo genérico*, que estrutura os processos de formação dos cursos técnicos e profissionalizantes.

envolvendo influência do movimento em direção à Aprendizagem ao Longo da Vida [ALV] sobre a educação e formação profissional, em geral, e sobre a Educação de Jovens e Adultos, em específico. O *modo genérico* tem sua elaboração externa e independente dos campos no nível de recontextualização pedagógica. Sua estruturação se dá no campo de influência ao nível de geração do Discurso Pedagógico [DP], onde a experiência extraescolar (trabalho e vida) e os discursos que estão a reestruturar as lógicas do trabalho como *empregabilidade, imprevisibilidade, flexibilidade, empreendedorismo* formam os dois principais espaços de ação dos atores (pessoas, instituições, organismos) na elaboração dos princípios dominantes do discurso geral de regulação [DGR], conforme Figura 2.4.

Centramo-nos nestas lógicas que, de acordo com [Morais and Neves \(2001a\)](#) traduzindo o pensamento de Bernstein, levam os sujeitos a ser posicionados numa dinâmica de flexibilidade que se traduz na prática pela necessidade de contínuos reposicionamentos, sempre que fatores exteriores exigirem de si, operando um processo de gestão de curto-prazo das competências, tarefas ou áreas especializadas de trabalho que se modificam, desaparecem ou são substituídas, e "onde as experiências de vida não podem assentar em expectativas estáveis sobre o futuro e o lugar de cada um [...] nesse futuro se traduz, paradoxalmente, em socialização para a S.T.P. [Sociedade Totalmente Pedagogizada] através da aprendizagem ao longo da vida" (p. 7).

O mundo do trabalho, assim elaborado, "tem a sua tradução pedagógica na Aprendizagem ao Longo da Vida", onde é "fulcral que se desenvolva uma nova capacidade: a formatividade ou seja, a capacidade de retirar benefícios de contínuas re-formações pedagógicas e assim ser capaz de lidar com as novas exigências do trabalho e da vida" (p. 7). O conceito de formatividade (entendido como formação) elaborado por [Bernstein \(2003\)](#) ressalta aquilo que o sujeito

deve possuir algo de forma a ser adequadamente formado e re-formado de acordo com as exigências tecnológicas, organizacionais e de mercado. Este "algo", a chave da formatividade, é a capacidade de ser ensinado, a capacidade de responder de forma eficaz a pedagogias concorrenciais, subsequentes ou intermitentes (p. 353).

[Morais and Neves \(2001a\)](#) enfatiza que a formatividade para Bernstein não assenta no talento do sujeito, mas na sua capacidade de projetar seu futuro, e este será mais significativa, quanto mais eficazmente se afastar de uma formação e re-formação instrumental. Esta capacidade de ter significado deriva de uma identidade especializada, que precede a formação e re-formação pedagógica, e que surge de uma ordem social específica negociada (relações de reconhecimento e reciprocidade).

Por sua vez, a Aprendizagem ao Longo da Vida, edificada pelo conceito de formatividade, será mais instrumentalizante, quanto mais pulverizar o tempo coerente

do sujeito, seus compromissos e seus objetivos, e assumir pedagogicamente (no sentido da socialização para a Sociedade Totalmente Pedagogizada), o consumo como papel de elemento significador na construção das estabilidades e as temporalidades.

Bernstein (2003) caracteriza esta forma de construção, instrumentalizadora e externa das identidades no caminho formativo flexível ao capital que domina o movimento da Aprendizagem ao Longo da Vida, como o estado do "vazio social da formatividade", uma condição para a "pedagogia do curto-prazo" (p. 5). Para o autor

os modos genéricos são produzidos por uma análise funcional das características subjacentes necessárias para a execução de uma habilidade, tarefa, prática ou mesmo uma área de trabalho. Essas características subjacentes e aparentemente necessárias são conhecidas como 'competências' (p. 89). .

Neste sentido, Bernstein busca esclarecer esta apropriação do termo 'competência' no modo genérico na matriz de desempenho. O autor, com base nos trabalhos de Jones and Moore (1995), esclarece que esta apropriação do termo 'competência' no desenvolvimento do *modo genérico* de desempenho ocorre apenas no que é "similar" enquanto "um conjunto de habilidades em geral subjacentes a uma gama de desempenhos específicos e tácitos", mas que silencia "a base cultural das habilidades, tarefas, práticas e áreas de trabalho, originando um incipiente conceito de capacitação" (Bernstein, 2003, p. 92).

Resumidamente, identificamos dois aspectos de interesse particular nesta tese. Primeiramente, a importância desta associação entre a relação ALV-construção das identidades dos sujeitos em processos de formação profissional e os pressupostos pedagógicos que 'dialogam' com estas identidades como um processo a ser construído ao longo do caminho formativo. Em segundo lugar está o posicionamento da noção de competência principalmente enfatizado pelo processo de sua apropriação na reforma da educação profissional implantada a partir de 1997, objeto de investigação profunda por Ramos (2002a), e que ainda estrutura em grande parte o marco legal do sistema educacional envolvido com a educação e a formação de jovens e adultos endereçada para o PROEJA.

Em relação a este segundo aspecto, ao analisar o discurso pedagógico inserido no Decreto Nº 2.208/1997 que regulamenta a educação profissional e tecnológica e as Diretrizes e nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico, a autora põe em evidência este processo de apropriação da noção de competência pelo conceito de qualificação, enfatizando que a mesmo ocorreu através do enfraquecimento da dimensão social inerente à orientação de competência e pela despolitização de seu conteúdo.

Para Ramos (2002a) os limites epistemológicos, pedagógicos e metodológicos emergem como limites geradores de incoerências internas do discurso pedagógico que

emerge do campo de recontextualização oficial nacional, em termos das orientações curriculares para a educação profissional brasileira baseada em competências. Estas orientações curriculares identificadas no caso brasileiro podem bem ser explicadas quando [Bernstein \(2003\)](#) diz que

dessa forma, os modos genéricos e os desempenhos que eles originam estão diretamente ligados às instrumentalidades do mercado, à construção daquilo que é considerado desempenho flexível. Dessa perspectiva, sua identidade é elaborada pelos procedimentos de projeção apesar da semelhança superficial com modos de competência (p.92).

Em síntese, podemos apontar que a elaboração teórica sobre o potencial de análise discursiva envolvendo a concepção de recontextualização enquanto fenômeno que se concretiza nos campos oficiais e pedagógicos, não só permite envolver os diferentes contextos de um sistema educacional - da produção à reprodução do discurso pedagógico - mas de uma forma mais ampla envolver o próprio contexto contemporâneo. Com base em [Bernstein \(2003\)](#) e elaborações de [Cunha \(2013\)](#), compreendemos que, para elevar este potencial de análise dos discursos pedagógicos nos campos de recontextualização, devemos levar em conta

- (i) que o tipo de discurso pedagógico apropriado pelos contextos nos diferentes níveis de um sistema educacional nacional depende de forma inequívoca da ideologia dominante no campo oficial de recontextualização e da relativa autonomia do campo de recontextualização pedagógica;
- (ii) que a análise do discurso pedagógico em estudos no campo curricular nacional desenvolvidos na esteira das reformas educacionais brasileiras, a partir da década de 90, deve ser compreendida à luz das próprias ambiguidades em que as políticas se expressam sob consideráveis influências de atuação reguladora do Estado em estreita consonância com a economia, o controle simbólico e o campo internacional;
- (iii) que os modelos de competência e de desempenho, bem como seus modos, devem ser entendidos como modelos descontínuos, dos quais emergem formas distintas de modos pedagógicos, mas que podem originar aquilo que Bernstein denomina de “pacote pedagógico”, os quais consistem em misturas onde são percebidos elementos característicos de distintos modos, inclusive opostos e divergentes entre si onde “um modo terapêutico pode ser inserido em um modo econômico, mantendo seu nome e ressonâncias originais e, ao mesmo tempo, originar uma prática oposta” (p. 95).

Assim, de forma a pensar no campo de análise dos documentos do PROEJA faz-se importante percebermos como a recontextualização se materializa nos textos oficiais e pedagógicos produzidos nos diferentes campos de produção e de reprodução do DP, através dos seus respectivos agentes de recontextualização. Destes campos podem emergir características tanto da *abordagem pedagógica por competência* quanto da *abordagem pedagógica por desempenho*.

Na generalidade, a *abordagem pedagógica por competência* orientada pelos pressupostos teóricos de [Bernstein \(2003\)](#) confere um enfoque nos procedimentos comuns compartilhados dentro de um *grupo*²⁵, um espaço social no qual se estabelece um significado emancipatório, associado à ideia de que não existe déficit cultural; no que diz respeito ao sujeito ser protagonista tanto na criação de significados quanto de práticas sociais que os comportam e a aprendizagem assumida como um processo interno, tácito e invisível e, o que é de vital importância, não passível de regulação externa.

Por sua vez, uma *abordagem pedagógica por desempenho*, tem por característica as influências sobre o contexto pedagógico e sobre as práticas pedagógicas, pois põe ênfase no produto final, no que diz respeito à produção de um texto ou produto específico que o estudante deve produzir e às habilidades especializadas e necessárias para esta produção: “um modelo de desempenho de prática e contexto pedagógicos coloca a ênfase na produção do adquirente” (p.81).

Percebemos que os dois modelos distribuem funções de maneira diferente cuja consequência são diferenciações específicas nos modos de *transmissão*, *aquisição* e *avaliação*, distribuição que regula e instrui o contexto pedagógico e as práticas pedagógicas que nele ocorrem, onde os conceitos de *enquadramento* e de *classificação* desempenham importante papel para uma análise compreensiva das suas construções.

Com base na discussão sobre esses modelos realizada por [Bernstein \(2003\)](#), diversos autores tem avançado a caminho da sua sistematização, especializando formas de organizar as características apontadas pelo autor. Estas sistematização pode ser diferenciada em função do que seus autores propuseram quanto aos objetivos de suas orientações investigativas. Abaixo, propomos, com base nestes trabalhos, discutir uma estrutura em termos do que ela pode orientar em direção aos objetivos desta tese. Com este propósito, buscamos, a partir do trabalho de [Bernstein \(2003\)](#) e das contribuições de autores como [Muller \(1998\)](#), [Cunha \(2013\)](#) e [Popkewitz \(1995\)](#), entre outros, sintetizar, comparativamente, as principais características dos dois modelos, organizados em termos do que determinam tanto para as práticas pedagógicas, quanto

²⁵Por *grupos*, Bernstein estabelece “que podem ser formados por estudantes, ou outras categorias como comunidades étnicas, grupos de classes social, ou outras categoriais cujas relações fundamentais são do tipo “similares a”, onde “as diferenças entre adquirentes não são sujeitas à estratificação, porém podem ser vistas como contribuições complementares à realização de um potencial em comum” ([Bernstein, 2003](#), p. 88).

para o contexto pedagógico nos quais ocorrem (Quadros 2.1 e 2.2, respectivamente).

Quadro 2.1: Prática pedagógica: modelo de competência e de desempenho.

Elementos da prática pedagógica	Modelo de Competência	Modelo de Desempenho
Ênfase	No Discurso Regulador	No Discurso Instrucional
Comunicação professor/estudante	Aberta, sem regras a priori, baseada nas relações personalizadas e não orientada pelo posicionamento.	Fechada, com regras estabelecidas a priori e relações posicionais.
Professor	Exerce controle pessoal, não regulando pedagogicamente a transmissão, onde atuam regras implícitas.	Exerce controle posicional, regulando pedagogicamente a transmissão, onde atuam regras explícitas.
Foco do estudante	No processo que ocorre durante o percurso de aprendizagem na evolução da competência.	No resultado da aprendizagem.
Foco do professor	No que o estudante apresenta durante o processo de aprendizagem, como variações ou diferenças em termos de competências.	No que o estudante não apresenta, no déficit.
Orientação do estudante	Para algo interno a si, pela aquisição de competência.	Para algo de fora (externo ao) a si, pela escala de desempenho.
Orientação do professor	Pela identificação da manifestação da competência.	Pela mensuração do desempenho sobre o que foi transmitido.
Texto pedagógico	Baseado em regras de reconhecimento e elaboração implícitas.	Baseado em regras de reconhecimento e elaboração explícitas.
Protagonismo do estudante	Possui razoável controle sobre a seleção, sequência e ritmo.	Exerce pouco ou nenhum controle sobre a seleção, sequência e ritmo.
Avaliação	Critérios gerais e implícitos de competência, com presença ou não em termos de diferença ou variações.	Critérios específicos e explícitos de desempenho. Mensurados pelas ausências ou não (déficit), através de escalas de graduação e estratificação.

Fonte: Bernstein (1998, 2003). Adaptado de Muller (1998), Cunha (2013), Popkewitz (1995)

Todos estes elementos, ao serem conjugados nas práticas pedagógicas orientadas pelo modelo de competência, propiciam que no contexto pedagógico haja poucos espaços pedagógicos específicos e definidos a priori, de forma que os estudantes

têm controle considerável sobre a construção e o uso destes espaços como locais pedagógicos, com poucos limites regulatórios restritivos ao acesso e movimentação. Já, os elementos da prática pedagógica orientados pelo modelo de desempenho, que não conferem aos sujeitos possibilidades de protagonizarem a seleção, a sequência e o ritmo, ampliam o controle sobre os próprios lugares de aprendizagem, os quais são nitidamente marcados e regulados. Abaixo elaboramos, um quadro síntese para o contexto pedagógico (Quadro 2.2).

Quadro 2.2: Contexto pedagógico: modelo de competência e de desempenho

Elementos do contexto pedagógico	Modelo de Competência	Modelo de Desempenho
Espaço de aprendizagem	Baixa regulação para o acesso do estudantes aos locais pedagógicos (curso, projetos, programas, lugares de aprendizagem)	Lugares de aprendizagem claramente marcados e regulados.
O Discurso Pedagógico (DP)	Privilegia trabalhos coletivos com diversidade de experiências. Estudantes com relativo controle da seleção, ritmo, sequência e espaço. Ênfase nas competências existentes/compartilhadas na elaboração de textos pedagógicos orientados por critérios implícitos.	Privilegia o trabalho especializado dos sujeitos. Estudantes c/ baixo controle da seleção, ritmo, sequência e espaço. Ênfase no desenvolvimento de desempenho na elaboração de textos pedagógicos orientados por critérios explícitos.
Currículo	Baixa estruturação. Fronteiras pouco nítidas entre as disciplinas, integrativo. Uso de regras implícitas de aquisição. Sucesso/fracasso menos suscetível às diferenças de posicionamento. Avaliação através de critérios gerais de competência e orientados pela diferença/variação individual. Mudanças podem ser conduzidas através do controle simbólico e do desenvolvimento cognitivo, reconhecimento cultural e pela consciência dos grupos sociais.	Elevada estruturação. Fronteiras nítidas entre disciplinas, coletivo. Uso de regras explícitas de aquisição. Sucesso/fracasso mais suscetível às diferenças de posicionamento. Avaliação através de critérios orientados pelo julgamento de certo/errado ou adequado/inaadequado. Mudanças podem ser conduzidas através do controle simbólico e econômico.

Fonte: Bernstein (1998, 2003). Adaptado de Muller (1998), Cunha (2013), Popkewitz (1995)

De uma forma geral, (Bernstein, 1996, p. 44) enfatiza que estes dois modelos se diferenciam pelo nível de classificação e enquadramento: fraco ou forte. O modelo de competência apresenta valores de classificação e de enquadramento fracos; enquanto que no modelo de desempenho, os valores são fortes, o que orientou nesta tese as análises do conteúdo dos documentos.

Por fim, considerando as contribuições analíticas de diversos autores que tomaram por objeto as políticas educacionais brasileiras, em específico as políticas de educação e formação profissional de nível técnico secundária desenvolvidas a partir de 1990, por exemplo Ramos (2002a), Ciavatta and Ramos (2012) e Lopes (2005), percebemos que a educação e formação profissional de jovens e adultos se orientou por diretrizes curriculares que incorporaram a tensão inerente à abordagem que insere a noção de competência, tomada pelos discursos de apropriação a partir do modo genérico do modelo de desempenho²⁶.

Encaminhamos, portanto, que a educação e formação profissional brasileira, a partir da década de 1990, constitui-se potencialmente num campo de estudos passível de utilizar os conceitos desenvolvidos pelos modelos de Bernstein, em específico as múltiplas influências que ocorreram entre os campos oficial e pedagógico em torno das concepções de competência e desempenho, conjugando princípios reguladores do Estado sob influência dos campos de controle econômico, internacional e simbólico; todavia, uma concepção conceitual que se afasta da narrativa apontada por Ramos (2002a), Ciavatta and Ramos (2012) e Lopes (2005), e que Bernstein (2003) coloca como resultado da apropriação em modos de matriz de desempenho.

Adotamos nesta tese que o conceito de competência se orienta pela perspectiva da abordagem teórica empregada por Bernstein (2003) em seu Modelo do Discurso Pedagógico, enquanto um conceito no qual as competências são elementos intrínsecos, com origem na criatividade e adquiridos tacitamente por meio de práticas de aprendizagem interativa formais e informais, as quais tanto se referem ao que faz parte do mundo quanto ao que o constrói. Ainda, competências são aquisições que estão

além da esfera das relações de poder e de seus posicionamentos diferenciais e desiguais, ainda que a forma que essas realizações possam assumir não esteja claramente fora das relações de poder. Nessa perspectiva, os procedimentos

²⁶Entretanto, também foram incorporados neste "pacote pedagógico" elementos fortemente endógenos da educação brasileira influenciada pelas vertentes teóricas de Piaget e Vygotsky, por intermédio dos estudos sobre desenvolvimento humano e aprendizagem, assim como por intermédio dos movimentos coletivistas/sociais de educadores, políticos e teóricos progressistas, como por exemplo, a Pedagogia da Libertação de Paulo Freire. Por fim, no contexto das influências exógenas com origens nas políticas educacionais globais há uma associação em direção aos discursos de tendência utilitarista, comportamental e economicista, onde "a competência é enunciada como um princípio formativo adequado à flexibilidade e à complexidade atual dos processos de trabalho, destacando os aspectos subjetivos dos trabalhadores. Porém, ao ser descrita, reduz-se a atividades profissionais prescritíveis num sistema produtivo estável, próprio dos padrões tayloristas-fordistas." (Ramos, 2002a, p. 418), tipicamente alinhado aos modos pedagógicos que abarcam o modelo de desempenho.

que constituem uma determinada competência podem ser considerados como sociais: a negociação da ordem social como prática, estruturação cognitiva, aquisição da linguagem e novas elaborações culturais com base nas que já existiam. Esses procedimentos não foram legados por qualquer cultura e, nesse sentido, não pertencem a nenhuma especificamente. (Bernstein, 2003, p. 77).

Outro conceito que tem se mostrado útil na elaboração de análises sobre os textos emergentes de uma política pública de educação é o de recontextualização. Tomado como um fenômeno social emergente dos campos de recontextualização oficial e pedagógico, é definidor dos textos que se conectam formando um intrincado conjunto de regulações e instruções do sistema educacional. Como vimos acima, este conjunto concebe uma narrativa posta tanto pela contemporaneidade globalizada quanto com o que ocorre nos micro contextos da prática docente, sobre os contextos curriculares, sobre a aprendizagem e avaliação.

No contexto das investigações internacionais, muitos estudos tem sido apresentados no campo da sociologia da educação utilizando principalmente os conceitos de orientação de codificação, classificação, enquadramento, discurso pedagógico e recontextualização, com base no trabalho de Bernstein (Apple, 2002; Shay, 2015; Stoer and Magalhães, 2003; Magalhães and Stoer, 2003; Stoer, 1994; Singh, 2002; Vásquez and Naranjo, 2011; Neves et al., 2000; Bonal and Rambla, 1999; Neves et al., 2000; Morais, 2002; Morais et al., 1992; Morais and Neves, 2003, 2009, 2013; Neves et al., 1999; Pires, 2001; Pires and Morais, 1997; Miranda and Morais, 1996; Morais and Neves, 2003)²⁷

²⁷Neves et al. (2000), por exemplo, mostraram que o impacto da reforma educacional portuguesa na década de 1990 sobre o currículo das séries iniciais da escolarização, enquanto mudanças nos discursos e na percepção das competências valorizadas, sofreu um abrandamento quando da recontextualização do nível curricular para o nível disciplinar. Bonal and Rambla (1999) exploraram o processo de recontextualização sob o viés da diversidade educacional no contexto das mudanças na política educacional na Espanha na década de 1990, onde posicionam o conceito de diversidade educacional como dispositivo pedagógico regulador da distribuição e compreensão do que significa esta diversidade. Para isso, os autores lançaram mão de uma combinação de pesquisa documental de textos oficiais e pedagógicos com inquéritos junto a gestores das instituições escolares e de seus docentes. Seus resultados mostram que, ao ser submetido ao processo de recontextualização no interior dos diferentes campos pedagógicos, o conceito de diversidade educacional tende a se reduzir à diferenças individuais. Entretanto, Morais and Neves (2013) salientam que nestes estudos, o pensamento de Bernstein envolvendo o conceito de posicionamento não tem sido explorado profundamente, apontando, nesta questão, uma lacuna do campo investigativo. Esta lacuna fica mais evidente quando os objetos de investigação levam em consideração as questões sobre a educação e formação de adultos. As investigadoras citadas acima, integrantes do Grupo ESSA (Estudos Sociológicos de Sala de Aula), vinculado ao Centro de Investigação em Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, têm se dedicado ao desenvolvimento de um conjunto de instrumentos metodológicos utilizando os conceitos de Bernstein, mais precisamente a relação entre o (in)sucesso escolar no ensino e aprendizagem de Ciências, e o posicionamento dos estudantes e docentes (sujeitos) com as orientações contidas nos textos curriculares e nas práticas pedagógicas (discurso pedagógico), nos diferentes micro contextos (espaço) e com foco nos estudantes do ensino primário (fundamental) e secundário (médio) sem defasagem em relação a idade. Morais and Neves (2003), em outro trabalho, propuseram uma estrutura teórico-metodológica, onde os instrumentos de análise têm como base as mensurações de enquadramento e classificação nos

No contexto brasileiro, as investigações utilizando as teorias de Bernstein ainda são bastante limitadas. Em geral remetem ao conhecimento que tem origem no conjunto de reflexões desenvolvidas no âmbito do Grupo ESSA (Morais and Neves, 2007a).

Entretanto, devido ao grau de complexidade conceitual que o trabalho de Bernstein encerra e as poucas discussões realizadas no campo das publicações acadêmicas brasileiras, uma parcela significativa destes trabalhos consistem em revisões bibliográficas e artigos teóricos onde se discute tanto seus principais conceitos, como revisam os estudos que desenvolveram propostas teórico-metodológicas pertinentes à abordagem bernsteiniana (Gallian, 2008; Mainardes and Stremel, 2010; Souza, 2015; Santos, 2003; Narzetti and Nobre, 2016)

Em termos de pesquisa envolvendo os diferentes contextos da educação e formação de jovens e adultos, raros foram os trabalhos aplicados no contexto brasileiro, seguindo uma tendência já identificada no âmbito internacional. Estas orientações tem suscitado diversos autores a elaborarem discussões, as quais ampliam as perspectivas destes dois modelos a partir da sistematização que o próprio autor propôs (Cunha, 2013; Mainardes, 2013; Casão and Quinteiro, 2007; Gatto, 2008; Inghilleri, 2001; Ghisleni and Luce, 2016). A seguir, buscamos reunir algumas destas abordagens que conjugam esforços no sentido de elaborar as bases de sistemas analíticos das políticas públicas educacionais, tal como se enseja nesta tese, contribuições estas que possam encaminhar uma leitura interpretativa mais ampla sobre os principais documentos que elaboram a política de EJA-EPT no Brasil.

Bezerra and Eugenio (2019) recentemente analisaram, sob o enfoque da teoria sociológica de Bernstein, o discurso pedagógico envolvido com as práticas pedagógicas no campo curricular de Ciências dos anos finais do ensino fundamental da EJA, mais precisamente de um grupo de estudantes entre 15 e 17 anos, caracterizado pelo processo de juvenilização enquanto um fenômeno cada vez mais comum na Educação de Jovens e Adultos brasileira (Leão, 2005). Utilizando os conceitos de enquadramento e classificação, os autores identificaram que o discurso do professor é predominante, onde a classe é percebida e tratada como homogênea. Os autores concluem neste estudo de caso, que o currículo se mostrou orientado por um discurso pedagógico centrado no desenvolvimento das práticas pedagógicas, onde o professor assume o controle sobre as mesmas e se utiliza, para este posicionamento, de um conjunto

níveis forte e fraco, buscando compreender as relações entre as características específicas dos micro contextos pedagógicos (escola, família, formação de professores) com os processos de aquisição pelos alunos socialmente diferenciados (posicionados em situação socialmente desfavorecida). Em termos gerais, esta investigação apontou de que modo as relações específicas de *poder* e de *controle regulam* e *instruem* na sala de aula e na escola, através da seleção, sequência, ritmo e avaliação, conduzindo ao acesso diferencial tanto das regras de reconhecimento como das regras de realização nos múltiplos contextos da interação pedagógica. Este trabalho mostrou também que estas relações influenciam diferenciadamente estes alunos quanto às disposições socioafectivas para a aprendizagem, e portanto, de uma forma mais ampla, na relação com o êxito escolar.

de regras hierárquicas (relação aluno/professor) enquadradas e classificadas como fortes, orientação esta que caracteriza, como vimos acima, um modelo pedagógico por desempenho. O estudo evidencia a relação entre esta orientação e o elevado processo de estratificação entre os alunos. Lembrando que [Morais and Neves \(2003\)](#) perceberam em suas investigações que o enfraquecimento destas regras hierárquicas (enquadramento e classificação fracas) tendem a favorecer a aprendizagem dos alunos, pois ampliam o acesso e as oportunidades dos sujeitos em se envolverem com os conteúdos curriculares trabalhados, aumentando o protagonismo do aluno na relação de comunicação aberta com o professor, situações estas apontadas como elaboradoras da aprendizagem.

[Manhães et al. \(2015\)](#), em um estudo envolvendo o fracasso dos alunos em relação à leitura, observaram que a maior parte dos jovens e adultos de um curso PROEJA na Rede Federal de Educação Profissional brasileira se orienta pelo código restrito, em contraponto ao código ampliado que geralmente se faz presente no microcontexto educacional. Para os autores, esta relação antagônica entre o código comunicacional desenvolvido pelos alunos e pelo processo educativo onde estão inseridos reproduz a segmentação entre os autorizados e os excluídos pelo universo escolar, onde

os discursos [dos jovens e adultos são] carregados de explicações fatalistas, propagando a ideia de que, no que concerne ao ato de ler, haverá sempre um grupo no qual eles não se inserem [grupo este] que consegue ler bem e que tem acesso a oportunidades que não fazem parte de seu mundo (p. 27).

Os resultados apresentados por estes estudos são de particular importância para esta tese pois respaldam a aplicação dos conceitos, em destaque o posicionamento, que emergem no campo teórico elaborado por [Bernstein \(1998\)](#), pois permitem traduzir através das dinâmicas internas das práticas educativas o efeito das estruturas de poder e controle disseminadas de uma forma mais ampla em uma sociedade. Esta articulação entre o conceito de posicionamento dos sujeitos com os mecanismos de distribuição de poder e de controle é que gera, distribui, reproduz e legitima as distintas formas de comunicação por classes. Para o autor, estas deformidades se fazem presente no sistema escolar que opera orientado por valores de enquadramento e classificação mais ou menos forte na distribuição do conhecimento, de recursos, de acesso e nas condições necessárias para que a aprendizagem ocorra.

Capítulo 3

Delimitação dos Contextos da Investigação

3.1 Introdução

No Capítulo 1 foram estabelecidas orientações epistêmicas quanto às abordagens teóricas envolvendo as investigações sobre o sucesso escolar no PROEJA, de forma que duas orientações gerais foram determinantes para a construção desta tese no que se refere às possibilidades para as quais, atingindo o objetivo da investigação, obtenhamos uma resposta ao problema da mesma:

- (i) a importância dos estudos com abordagens transversais em contextos específicos, alargadamente multidisciplinares, de forma a estabelecer um conjunto de variáveis robustas que permita, não só uma análise investigativa em aderência à realidade específica do fenómeno social educacional, mas ampliada em direção aos diferentes contextos do sistema educacional brasileiro no campo da educação e formação de adultos;
- (ii) a aderência ampliada das realidades, ao que somamos os valores heurísticos que emergem (a) de uma análise dialogada entre as histórias de vida e as biografias educativas de um grupo de sujeitos que lograram sucesso no percurso de um curso PROEJA e (b) de uma análise dos aspectos ideológicos e tecnológicos presentes nos discursos pedagógicos recontextualizados nas estruturas oficiais e pedagógicas do sistema educacional nacional que lhes influenciaram neste percurso.

Esta retomada, em síntese, do que foi elaborado no Capítulo 1 nos fez necessariamente avançar em direção a uma descrição detalhada dos principais contextos da investigação, como um imperativo metodológico voltado à credibilidade a ser conferida pela característica investigativa delineada em torno de um estudo de caso. De acordo

com [Vieira \(1999\)](#), o delineamento dos contextos nos quais se desenvolvem as pesquisas qualitativas é um requisito importante na construção dos processos de credibilidade da investigação, mais precisamente no que se refere à sua fidelidade (ver seção 4.2), pois permite que diferentes investigadores tenham subsídios na replicabilidade do processo de pesquisa.

Com o objetivo de elaborar um conjunto de informações sobre os diferentes contextos, direta e indiretamente envolvidos com os estudantes do PROEJA, optamos por uma abordagem histórica sobre os aspectos sociais, culturais, políticos e pedagógicos, pois entendemos que dessa forma podemos contribuir às abordagens transversais através de um elevado grau de detalhamento sobre os contextos da investigação ([Vieira, 1999](#)).

Primeiramente, construímos o histórico institucional relacionado à evolução do sistema da educação profissional, principalmente colocando ênfase nas alterações que afetaram a tríplice dimensão que envolve o PROEJA: o ensino médio, o ensino técnico e o ensino da EJA. Apresentamos as interfaces historicamente percebidas entre este micro contexto institucional de reprodução do discurso pedagógico do curso PROEJA que faz parte do estudo de caso desta investigação, com os macro contextos desta política no âmbito da educação de adultos brasileira que, de acordo com [Bernstein \(2003\)](#), constituem os espaços pelos quais emergem os processos de produção e recontextualização deste discurso através dos diferentes agentes envolvendo os campos oficial e pedagógico.

Assim, buscamos contextualizar a própria construção histórica nas dimensões pedagógica, ideológica e tecnológica do Curso PROEJA-Adm, entendido como o micro contexto da investigação.

Por fim, entendemos que a educação de adultos vem se constituindo num campo que assumiu, principalmente a partir dos últimos decênios, um *status* de ciência. São nos espaços acadêmicos que são investigadas e validadas as técnicas e métodos da formação de adultos delineando um *corpus* de orientações epistêmicas caracterizado pela diversidade de pensamentos e conhecimentos das diferentes matizes científicas. O conhecimento resultante destes estudos tem sido determinante enquanto influenciador das políticas públicas nos diferentes estados nacionais, mas não menos influenciado pelas realidades específicas que seus contornos delimitam.

3.2 O contexto histórico que antecedeu o surgimento do PROEJA: entre as tensões na reforma da educação profissional dos anos 1990

O IFSul é uma instituição que faz parte do RF, cuja estrutura organizacional vigente é consequência de um processo evolutivo sócio-histórico que remonta às escolas de artífices criadas no início da história republicana brasileira, portanto, estamos falando de instituições de raízes centenárias.

Ao longo de sua evolução, o IFSul protagonizou modificações em seu arranjo institucional em consonância com as diversas alterações do sistema educacional brasileiro. Foram, portanto, desde iniciativas alinhadas com as estruturas de poder econômico e político locais e descoladas de um sistema educacional nacional, o qual era praticamente inexistente no início do Século XX, até o protagonismo atual, onde o recente processo de expansão da RF aconteceu tensionado entre o desenvolvimento local e o nacional¹, e entre campos estruturados por projetos políticos, ideológicos e pedagógicos antagônicos que promoveram, interna e externamente à autarquia, grupos de resistência ou de alinhamento às políticas educacionais da formação profissional brasileira.

Nas primeiras décadas do Século XX, a orientação pela formação profissional de cunho assistencialista de gestores locais na cidade de Pelotas (atualmente sede da Reitoria do IFSul), teve sua razão histórica no risco percebido à ordem social e econômica de então, onde um quadro definido pela situação social precária e pela falta de oportunidades educacionais para os menos favorecidos representava, como plano de fundo, o campo de tensão nos espaços educacionais das classes dominantes agrárias regionais marcados pelas desigualdades de acesso².

Foi em consequência desta tensão que em 1917, por iniciativa privada, foi criada na cidade de Pelotas a Escola de Artes e Offícios, cujo propósito inicial era o de "oferecer educação profissional para meninos pobres" (IFSul, 2014, p. 14).

¹De acordo com Gouveia (2016), "A ênfase na tensão local e nacional não ignora a interação dinâmica entre os planos escalares, bem como compreende que estas escalas são mediadas por determinações históricas no plano do capitalismo internacional. Tendo por referência Harvey (2004, 2005) e observando a atual fase de globalização neoliberal com impactos sobre a produção social do espaço e o desenvolvimento geográfico desigual, compreendemos que as espacialidades do capital ocorrem nas mais diferentes escalas (global, nacional, regional, local) e nos permitem compreender as lutas de classes nessas mesmas escalas. O capital se globaliza e a luta de classes também. A produção capitalista do espaço é erigida no processo dialético entre as escalas geográficas" (p. 15).

²"Aos que vinham da zona rural a principal intenção era a conformação da força de trabalho, ou seja, adequá-los às necessidades de mão-de-obra do momento. E àqueles da zona urbana, essas instituições objetivavam orientar e enquadrar os órfãos e desvalidos da sorte, tendo em vista moldá-los à sociedade burguesa, de modo a que não se tornassem uma ameaça à população citadina e também não atrapalhassem a nova orientação trabalhista que, no início da República, tem por base a mão-de-obra livre." (Vicente, 2010, p.13)

Posteriormente, já em 1930, a transição se fez para Escola Técnico Profissional, já como instituição pública de caráter governamental municipal.³

Em 1943, a instituição, então redenominada por Escola Técnica de Pelotas – ETP, foi inaugurada pelo Presidente Getúlio Vargas e passou a ministrar cursos técnicos de curta duração, até que em 1959, foi alçada à autarquia do sistema de educação federal, ciclo que permitiu iniciar o ensino no nível técnico secundário.

Em 1965 passa a ser denominada Escola Técnica Federal de Pelotas - ETFPEL, onde permaneceu por longo período como instituição de formação técnica secundária, enraizando uma formação essencialmente tecnicista e marcada por uma "visão disciplinar e fragmentada da ciência" (Pacheco et al., 2010, p. 25), de cariz fortemente elitizante, o qual perdurou mesmo após a reforma da educação profissional posta em marcha em 1997 (Arruda, 2007).

Em 1996, a então ETFPEL pôs em funcionamento a sua primeira Unidade de Ensino Descentralizada – UNED, na cidade de Sapucaia do Sul, hoje Campus Sapucaia do Sul. Cabe lembrar que esta unidade foi resultado do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (PROTEC), desenvolvido no governo de José Sarney a partir de 1986 "mediante o qual as Unidades de Ensino Descentralizadas, vinculadas a uma escola-mãe (escola técnica ou agrotécnica ou CEFET) foram criadas" (Ramos, 2014, p. 44)⁴.

Já em 1997, as estruturas político-pedagógicas das IFETs foram bastante alteradas pela implantação do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), instrumento operacional e financeiro definido no campo de influência internacional que jogou importante papel coercitivo na política de Reforma da Educação Profissional, imposta pelo Decreto 2.208/97, juntamente com o processo de reestruturação institucional do modelo de escola técnica para o de centros federais de educação tecnológica - CEFETs (Frigotto and Ciavatta, 2006).

A Reforma da Educação Profissional, imposta pelo Decreto 2.208/97 foi financiada pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID através do Programa de Reforma da Educação Profissional – PROEP, como instrumento operacional e financeiro definido no campo de influência político e ideológica internacional. Para Frigotto and Ciavatta (2006) e Ramos (2014), o programa PROEP foi um instrumento que fomentou um amplo projeto de privatização do estado brasileiro em atendimento à

³Moura (2007) salienta que a relação entre a educação básica e profissional no Brasil está marcada historicamente pela dualidade que emergiu ainda no Século XIX, quando não havia então uma estrutura de educação técnica propriamente dita, mas uma educação onde às elites era proporcionada uma formação propedêutica que lhes assegurava que seus filhos acessassem às ciências, às letras e às artes, ou seja, uma educação voltada para a "formação de futuros dirigentes" [p. 5]. Enquanto que para os filhos das classes restantes, lhes era negado o acesso.

⁴O "Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Técnico do governo de José Sarney pretendia, com empréstimo do Banco Mundial, implantar novas duzentas escolas técnicas no país. Este projeto, longe de atingir sua meta, levou a uma expansão relativa da rede federal de ensino." (Ramos, 2014, p. 37).

política neoliberal, determinada pelos países hegemônicos de capitalismo avançado, via organismos multilaterais, numa nítida intervenção do capital na Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio. Estes movimentos entre os contextos oficiais nacionais e os campos de influência internacional perduraram fortemente no contexto pedagógico como um ideário claro e definido para a EPT até meados dos anos 2000, como apontado por [Ramos \(2014\)](#) quando diz que

Isto implicou no resgate de antigos ideários ordenadores da política educacional, como a Teoria do Capital Humano, juntamente com a disseminação de novas noções como a de competências e da empregabilidade. Esse ideário configurou os pressupostos ético-políticos e psicopedagógicos da submissão da escola aos interesses imediatos do capital e, assim, da privatização dos espaços e das atividades públicas, durante os anos de 1990 e início dos 2000 (pp. 56-57).

Um dos principais alicerces da reforma da educação profissional de 1997 foi a estrutura legal elaborada para que seus princípios prevalecessem. A Lei de Base da educação, Lei Nº 9.394/96, juntamente com a Portaria n. 646/97, determinou a redução em 50% da oferta de ensino médio na RF. Estes dois instrumentos legais foram imprescindíveis para que o Decreto Nº 2.208/1997, o qual dissociou a educação básica da formação profissional, colocasse em marcha a materialização do processo reformista nas IFETs. Soma-se a esta arcabouço legal, o fato de que, desde a aprovação da Lei Nº 8.948, em 1994, as Escolas Técnicas e Escolas Agrotécnicas podiam passar pelo processo de cefetização, numa espécie de moeda de troca, via mudanças estruturantes, algumas até sutis, mas em consonância à proposta de reforma, com vista à acessar financiamento público coercitivamente através do Programa PROEP, lançado pela Portaria Nº 1.055/1997.

O outro alicerce para a implantação da reforma da educação profissional ocorreu no âmbito da organização do ensino e do currículo, que em termos intervencionistas do movimento privatista, afetou diretamente o micro contexto das IFETs, conferindo à reforma um nível de elevada 'eficiência' na sua implantação, impactando severamente "a estrutura organizacional e a concepção curricular e pedagógica, com consequências para o perfil e vida dos alunos e para os docentes" ([Frigotto and Ciavatta, 2006](#), p. 351).

[Frigotto and Ciavatta \(2006\)](#), ao analisarem estas intervenções, apontaram para dois aspectos que consideraram como mudanças relevantes para a implantação da política de Reforma da Educação Profissional, imposta pelo Decreto 2.208/97:

- (i) no plano das mudanças implantadas com a cefetização cabe apontar a introdução das "gerências" na estruturas organizativas de forma a "alinhar a gestão dessas instituições aos novos conceitos de produção" ([Ramos, 2006](#), p. 290) e

- (ii) no âmbito das intervenções nas estruturas curriculares e pedagógicas que emergiram da dissociação entre o ensino médio e o técnico, os autores apontam para a implantação da concepção da pedagogia das competências e da adoção do ensino por módulos no ensino profissional, como traços marcantes pela afirmação do movimento privatista de então.

O primeiro fato apresentado no item (i) tem sido pouco observado pela maioria dos pesquisadores que tomam a Reforma da Educação Profissional como objeto de investigação, mas que, de forma sutil, conforme [Frigotto and Ciavatta \(2006\)](#), orientou a divisão das estruturas organizacionais dos CEFETs em gerência de educação básica e gerência de educação tecnológica, contribuindo para consolidar a separação da educação básica da educação profissional.

No segundo aspecto definido pelo item (ii) temos os impactos sobre os campo pedagógico e curricular. [Ramos \(2006\)](#) sintetiza as profundas alterações que a política de Reforma da Educação Profissional impôs pelo Decreto 2.208/97 através de um conjunto de substituições que, na verdade, emergiram do embate entre "intelectuais progressistas oriundos das próprias instituições de ensino das redes federal e estadual, das universidades e dos movimentos sociais" ([Ramos, 2014](#), p. 80) e as forças do capital que atuavam no Conselho Nacional de Educação (CNE), a saber:

- (i) a noção de áreas profissionais assume o lugar da noção de habilitações;
- (ii) as bases científicas, tecnológicas e instrumentais modulares assumem o lugar de disciplinas científicas e
- (iii) as competências gerais para a vida e específicas para o trabalho tomam o lugar do conteúdo de ensino ⁵.

A autora resume bem o que este conjunto de substituições pôs em prática quando diz que "a perda de importância das habilitações baseadas no corpo de conhe-

⁵Nos documentos oficiais, o termo competência surge no Parecer CNE/CEB N° 16/99 regido primeiramente por princípios explícitos fundamentados na laborabilidade, a qual indica a competência em manter-se produtivo e flexível como forma de enfrentamento às mudanças e instabilidades que, juntamente com a meritocracia como política de igualdade e com a qualidade de resultados como avaliação do desempenho, formam um conjunto de valores para balizar a competitividade do sujeito no mercado de trabalho; em segundo surge na organização curricular norteadas pelos princípios da flexibilidade, da interdisciplinaridade e na contextualização, operacionalizados pelas estruturas modulares e pelos perfis com terminalidades certificáveis, os quais nortearam a concepção de currículos por competência. Assim, o Parecer CNE/CEB N° 16/99 apresentou o termo competência como a "[...] capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho. [...] A vinculação entre educação e trabalho, na perspectiva da laborabilidade, é uma referência fundamental para se entender o conceito de competência como capacidade pessoal de articular os saberes (saber, saber fazer, saber ser e conviver) inerentes a situações concretas de trabalho. O desempenho no trabalho pode ser utilizado para aferir e avaliar competências, entendidas como um saber operativo, dinâmico e flexível, capaz de guiar desempenhos num mundo do trabalho em constante mutação e permanente desenvolvimento". ([Parecer CNE/CEB N.16/99, 1999](#))

cimentos que as definem, aliada à ênfase no trabalho polivalente e na competência dos sujeitos, tornou a regulamentação do exercício profissional sob princípio das corporações um preceito em superação." (Ramos, 2006, p. 302). O Decreto Nº 2.208/1997 colocou a cargo das escolas de educação profissional a definição do perfil profissional dos cursos técnicos a serem ofertados e definiu obrigatoriedades que balizaram a efetivação do conjunto de substituições acima descrito:

- (i) As IFETs, responsáveis em ofertar cursos técnicos, deveriam elaborar os perfis profissionais ofertados em consonância com a demanda empresarial local, de maneira que seus currículos visassem o desempenho do sujeito no mercado de trabalho.
- (ii) A Resolução CNE/CEB Nº 04/99, juntamente com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, com prazo de obrigatoriedade de sua observância na elaboração dos cursos técnicos a partir de 2001, definiram que o perfil profissional dos cursos técnicos deveriam ser constituídos por competências básicas oriundas do Ensino Fundamental e Médio, por competências gerais, da Educação Profissional e por competências específicas sob responsabilidade das escolas.
- (iii) As competências básicas da Educação Profissional foram estabelecidas e organizadas por 20 áreas profissionais com carga horária mínima para cursos, de caráter obrigatório, e que poderia atingir até 70% desta carga horária mínima, também obrigatória.
- (iv) As competências específicas corresponderiam ao que ficava reservado para a IFET estabelecer, em torno de no mínimo 30% de autonomia para elegerem disciplinas, conteúdos, habilidades e competências específicas da sua organização curricular.
- (v) Para orientar a construção das competências específicas foram publicados os Referenciais Curriculares da Educação Profissional de Nível Técnico que, de caráter facultativo, teriam a função de subsidiariam as escolas no estabelecimento dessas competências complementares necessárias para a elaboração dos perfis profissionais de conclusão dentro da nova política da educação profissional.

Ney (2006), ao analisar o Decreto n. 2.208/1997 que instituiu a Reforma da Educação Profissional na década de 1990, apontou dois aspectos que afastaram as IFETs dos processos de educação continuada:

- (i) a "subordinação da escola ao mercado de trabalho expõe os cursos técnicos ao risco de uma qualificação profissional fragmentada e tecnicista" e

- (ii) a ideia de que a "educação continuada só poderia ser alcançada pelo deslocamento do regime de qualificação para o de competência", sob o discurso do dinamismo pois permitiria que "a cada dia o profissional agregue novas competências que irá registrar em seu portfólio", ou seja, "cada trabalhador, em função de sua força de vontade, de seus méritos e de sua capacidade, se desenvolverá profissionalmente, independente de categoria profissional" (pp. 269-270).

Para o autor, deste encaminhamento emerge um dos aspectos ideológicos mais profundos da reforma, o deslocamento de responsabilidade do estado para o indivíduo quanto à relação entre formação profissional e emprego. Neste aspecto diz que

"é interessante notar que nesse pensamento ideológico há um princípio voltado para atribuir ao trabalhador a culpa por seu desemprego, que é por ele partilhado, ao assumir que não se preparou adequadamente, que é menos inteligente do que aquele que se encontra empregado, já que todas as oportunidades para o sucesso dessa caminhada foram disponibilizadas" (pp. 269-270).

O autor ainda acrescenta que este deslocamento de responsabilidade é subjacente ao próprio discurso de que para "o ensino profissional é importante que as escolas de formação profissional estejam direcionadas para a realidade do mercado, formando e qualificando para a "empregabilidade"⁶.

⁶Para [Ferretti \(1997\)](#) o conceito de empregabilidade, tal como utilizado nos documentos do MEC, é um conceito-chave, pois tem como proposição as necessárias mudanças na qualificação dos trabalhadores, as quais são postas em confronto com a "implosão dos postos de trabalho específicos, o desemprego estrutural e a contínua flexibilização da produção e do mercado" (p. 249). De acordo como autor, os discursos sobre empregabilidade e educação nos documentos das políticas da educação profissional na década de 1990 admitem "que a empregabilidade envolve "investimentos geradores de trabalho e serviços de intermediação eficientes", sugerindo, portanto, ações, sejam do Estado, sejam dos empregadores" (p. 249). Entretanto, não deixam de transferir aos trabalhadores a responsabilidade de se posicionarem numa trajetória processual de educação contínua, voltada para a construção do mérito individual balizado pelos critérios de mercado, seja no setor formal ou informal, o que configura ser de caráter individual a responsabilidade em se inserir e de se manter neste mercado. Nesse sentido, [Ferretti \(1997\)](#) aponta que esta orientação envolvendo o termo empregabilidade "tende a se aproximar do significado que tem assumido hoje na França" (p. 249). Apoiado na visão de Hirata (1996), o autor diz que

a noção de empregabilidade [...] associada a uma política de seleção da empresa e implica transferir a responsabilidade da não contratação (ou da demissão, no caso dos plan sociaux) ao trabalhador. Um trabalhador "não empregável" é um trabalhador não formado para o emprego, não-competente etc. O acesso ou não ao emprego aparece como dependendo da estrita vontade individual de formação, quando se sabe que fatores de ordem macro e mesoeconômicas contribuem decisivamente para essa situação individual. (p. 249).

Por sua vez, [Antunes \(2015\)](#) salienta que não se deve negar a necessária mudança do perfil intelectual e cognitivo diante das novas exigências para acompanhar o desenvolvimento tecnológico, principalmente no campo da informação e da comunicação, e que impõe ao campo da educação de adultos a compreensão de que tais exigências presentes na dimensão ativa do trabalho propõem que a capacitação dialogue com a esfera de subjetividade do sujeito trabalhador, enquanto dimensão educativa e formativa. Por outro lado, enfatiza o propósito dos projetos políticos pedagógicos que, se utilizando desta necessidade

Arruda (2007) salienta que estes impactos sobre as lógicas estruturais e pedagógicas de funcionamento dos cursos técnicos na RF, principalmente entre docentes, promoveram, de certa forma colocando em posições concorrenciais, a polarização entre professores vinculados às disciplinas de formação geral e os professores de disciplinas técnicas, onde estes últimos anteviam com a reforma maior visibilidade para seu campo de atuação, enquanto que os primeiros experimentavam a percepção de redução e até mesmo extinção de suas áreas de conhecimento.

Podemos dizer que, entre os fatos sociais importantes decorrentes deste momento político e pedagógico envolvido com a reforma da educação profissional, dois se destacam: (i) a intervenção promovida pela dissociação entre a formação geral e a formação técnica nas estruturas tradicionais de formação profissional de longa data das escolas técnicas e (ii) a emergência das próprias contradições que estas estruturas tradicionais encerravam por décadas⁷, seja no campo das estruturas escolares quanto no campo das abordagens pedagógicas que estas operacionalizavam.

Estas contradições que operaram durante a implantação da reforma estabeleceram as narrativas dentro e fora das IFETs, gerando tensões, principalmente entre os campos ideológicos de pensamentos opostos já mencionado acima⁸. Neste sentido,

de mudança, reprogramam a educação de forma a reposicionar esta subjetividade para os interesses exclusivos de envolvimento com o projeto de uma empresa na sua cadeia de criação de valor. Apoiado no pensamento de Tertulian (1993), Antunes (2015) enfatiza que esta dimensão subjetiva assim desenvolvida no trabalho não é autêntica pois, ocorre via os constrangimentos para valorizar e autorreproduzir o capital, para a qualidade visando o consumo, enquanto "formas de representação ideológica, valorativa e simbólica que o capital introduz no interior do processo produtivo", ou seja, pela educação fornecer o sentido "à valorização da educação promotora do aumento da capacidade intelectual do trabalhador, pelo capital, em seus propósitos de acumulação" (p. 128).

⁷Ao analisar as relações entre as estruturas e a conjuntura das políticas da educação profissional entre as décadas de 1980 e 1990, Frigotto (2006) constata o "surgimento da teoria do capital humano como explicação reducionista da não-universalização das políticas regulatórias e do Estado de bem-estar [...]. Passa-se a ideia de que a desigualdade entre nações e indivíduos não se deve aos processos históricos de dominação e de relações de poder assimétricas e de relações de classe, mas ao diferencial de escolaridade e saúde da classe trabalhadora. Associam-se, de forma linear, a educação, o treinamento e a saúde à produtividade. A ideia de capital humano, nos termos do ideário capitalista, situa-se ainda no contexto das políticas keynesianas de desenvolvimento e de busca do pleno emprego. Mesmo nos marcos do ideário capitalista, a educação é considerada um direito e uma estratégia de investimento do Estado" (p. 61).

⁸De acordo com (Moura, 2007), apesar da crítica radical que merece essa fúria privatizante que transferiu grande parte do patrimônio público nacional à iniciativa privada a baixos custos, é necessário reconhecer que a reforma da EP e o PROEP foram extremamente coerentes com a lógica neoliberal que lhes patrocinou, de forma que ao serem analisados a partir dessa perspectiva, aparecem como muito 'eficientes'. Existem vários aspectos que demonstram essa "eficiência". O autor se refere à busca pela lógica de mercado na oferta educativa, pois a intenção da política de financiamento internacional era de que, num horizonte de 5 anos (tempo de duração do financiamento internacional), as IFETs assumissem seu autofinanciamento, de maneira que "o Estado gradativamente se eximiria do seu financiamento", e o ensino médio estaria encaminhado a ser "sumariamente descartado, o que era compatível com a separação do ensino médio da educação profissional" (p. 17), caminho este que buscou sua consolidação na Portaria Nº 646/1997, a qual determinou que a partir de 1998 "a oferta de vagas de cada IFET no ensino médio corresponderia a, no máximo, 50% das vagas oferecidas nos cursos técnicos de nível médio, com base no ano de 1997. Desse modo, na prática, essa Portaria determinou a redução da oferta de ensino médio no País – algo flagrantemente inconstitucional, mas

Pacheco et al. (2010) lembram que

os movimentos sociais também resistiram à separação entre educação básica e profissional por meio de críticas ao Decreto 2.208/97 e ao dualismo, conforme se pode observar em suas participações nas Conferências Nacionais de Educação organizadas pelo Movimento de Defesa da Educação Pública e nos eventos promovidos pelas Comissões de Educação da Câmara de Deputados e do Senado (p. 23).

A educação de adultos foi um dos caminhos de resistência pela manutenção da educação básica nos seus aspectos humanísticos e científico-tecnológicos no interior de algumas IFETs⁹.

O IFSul, então estruturado como Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas - CEFET/RS, foi palco destes antagonismos, onde muitos dos professores em atividade hoje conviveram com os efeitos destas estruturas curriculares e institucionais, bem como com esta cultura tecnicista. Entretanto, houve movimentos de resistência dentro da instituição, por parte daqueles que não responderam de forma uniforme às determinações impostas pela reforma (Arruda, 2007). Por exemplo: ao contrário de outras autarquias da RF, justificou a não redução das vagas no ensino médio, criando no turno da noite voltado para uma faixa etária de estudantes acima de 25 anos, o Ensino Médio para Adultos (EMA)¹⁰.

que teve plena vigência até 01/10/2003, quando foi publicada no Diário Oficial da União a sua revogação por meio da Portaria Nº 2.736/2003" (p. 17).

⁹De acordo com Frigotto and Ciavatta (2006) o processo de "cefetização" foi uma das "moedas de troca", pois muitas Escolas Técnicas Federais aspiravam à esta nova institucionalidade que lhes proporcionaria, principalmente a possibilidade de realizar a formação tecnológica de nível superior. Citando Costa, Frigotto and Ciavatta (2006) enfatizam que foi a proposta de cefetização e que "se não fosse a cefetização seria outra coisa, mas o que estava em pauta, naquele momento, era a cefetização. E muitas escolas queriam ser cefetizadas" (p.350). Outra moeda de troca para a efetivação da reforma que os autores apontam foi o volume de recursos do PROEP, o qual passou a ter um caráter coercitivo, pois fora dele, o financiamento público da Rede Federal penalizaria os que não aderissem. Este mecanismo coercitivo explicitou "o vínculo orgânico da reforma do Ensino Médio Técnico com os organismos internacionais e constituiu-se num mecanismo de constrangimento ativo por parte do MEC" (p. 350). Por fim, os autores traduzem o significado simbólico que exerceu a "perspectiva da cefetização no imaginário dos professores" devido à valorização que histórica e culturalmente é dada ao *status* do professor de nível superior, comparativamente aos outros níveis de ensino anteriores, de forma que produziu impacto no corpo docente das IFETs: "trata-se de uma cultura do 'bacharel' e de um certo desprezo pela atividade técnica"(p. 351). Relembrando que com o processo de cefetização houve uma proliferação de cursos superiores de tecnologia.

¹⁰Ao buscar contornar o autoritarismo da Reforma que decretou a redução das vagas de ensino médio, devido à impossibilidade da modalidade de formação profissional integrada, o CEFET/RS criou o Ensino Médio para Adultos e abriu concurso para ingressos com no mínimo 25 anos. A forma de ingresso através de sorteio gerou protesto entre boa parte dos professores mais "reformistas", os quais anteviam a queda de 'qualidade', uma narrativa em prol de suposta 'marca' institucional. O acesso de estudantes de classes sociais mais desfavorecidas e com nível de conhecimento básico deficiente, classes essas que até então não faziam parte da realidade dos estudantes da instituição, abriu, dentro deste campo de resistências, as discussões metodológicas, pois estes sujeitos ingressantes tinham, em média 31 a 45 anos e, diferentemente dos alunos da modalidade integrada, que se formavam com idade média de 17 anos nos cursos técnicos, possuíam experiências de vida (Frigotto and Ciavatta, 2006, p. 361).

Podemos afirmar que estes campos em tensão remontam às discussões relativas às dualidades propostas entre ensino médio e à educação profissional na elaboração da própria LDB de 1996 (Frigotto et al., 2005): de um lado a defesa da formação profissional integrada entre a educação básica nos seus aspectos humanísticos e científico-tecnológicos e do outro lado, o atendimento tanto à política neoliberal representada pelas orientações ideológicas de influência internacional, quanto pelas classes dominantes no cenário político brasileiro que, por sua vez representavam tanto os anseios e interesses da educação privada, quanto da classe empresarial¹¹, que demandava por formas "fragmentadas e aligeiras de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado" (p. 3), cujo processo de modularização curricular orientado pela pedagogia da competência representava o atendimento destes propósitos.

Não obstante as oposições em luta e suas formas de resistências, não foi possível impedir que a concepção direcionada à lógica de mercado na oferta educativa da educação técnica prevalecesse, pelo contrário, os processos organizados em torno desta concepção demonstraram, como cita Moura (2007), elevada "eficiência" da implantação da reforma, o que mostra estarem estes grupos com concepções contrárias, com menor capacidade nas relações de poder na Rede Federal naquele momento (p. 17).

Em específico sobre o contexto envolvendo a construção do PROEJA até a condição de modalidade de ensino no sistema educacional brasileiro, podemos dizer que o contexto histórico da ETP, onde se concentra a atuação do IFSul e de seu Câmpus Sapucaia do Sul, cenário do Curso em Administração na modalidade PROEJA, é resultado de mais de um século de embates políticos e ideológicos que resultaram na estrutura que hoje representa um dos pilares mais consolidados das políticas públicas de acesso gratuito à formação profissional.

Entretanto, como vimos até aqui, esta consolidação não se deu isenta das relações de poder que definem as assimetrias entre as classes sociais e nem está livre das possibilidades de retrocessos, pelo contrário. Como nos mostra Moura (2007), este histórico de reprodução das classes sociais se manifesta na RF não só através da sua elitização, já que "tornar-se aluno dessas escolas não é fácil, pois a concorrência para ingresso é muito elevada, uma vez que a quantidade de vagas que podem oferecer é muito menor do que a demanda" (p. 21), e que a dualidade estrutural continua

¹¹Ferretti (1997) destaca que o "chamado "modelo de competência" surge como alternativa, no plano empresarial, para orientar a formação de recursos humanos compatível com a organização do trabalho que lhe convém. Tal conceito é contraposto ao de qualificação profissional (e, às vezes, usado como seu sinônimo), mas tem conotações diferentes, na medida em que enfatiza menos a posse dos saberes técnicos e mais a sua mobilização para a resolução de problemas e o enfrentamento de imprevistos na situação de trabalho, tendo em vista a maior produtividade com qualidade" (p. 229). Para aprofundar a distinção entre o qualificação profissional e o modelo de competências tal como foi adotado na reforma da educação profissional dos anos 1990, sugerimos o trabalho de Ramos (2002a,b)

impulsionando inequivocamente os modos de organização da produção, a distinção entre dirigentes e trabalhadores, a partir das formas de divisão social e técnica do trabalho¹².

Tais fatos por si só não dão conta de toda a conjuntura histórica, política e ideológica envolvendo o tema relacionado à evolução da integração da EJA à EPT, mas proporcionam esclarecimentos, de forma inequívoca, do porquê, apesar de toda a dinâmica de resistência envolvida no âmbito dos campos oficial e pedagógico na década de 1990, esta área da educação passou por um período de estagnação, mesmo que tivesse suas linhas de orientações, enquanto políticas públicas, estabelecidas na Constituição de 1988 e da LDB de 1996. E em específico, compreendemos a tardia inclusão da Educação de Jovens e Adultos no contexto institucional do IFSul (ou de suas estruturas organizativas anteriores), tanto que seus primeiros passos somente ocorreram em 2002.

Mesmo entre campus, há de se levar em conta que houve diferenciação quanto aos mecanismos, seja em relação às resistências, seja em relação às formas de adesão aos elementos impostos no Decreto Nº 2.208/1997, tanto aqueles estruturantes que veladamente envolviam a cefetização, a dissociação entre ensino médio e ensino profissional e a reorganização de cada um em funções gerenciais, quanto aqueles que estavam explícitos por interferirem diretamente no campo curricular como o tema das competências e a modularização.

Quanto à denominação de "gerências" introduzida na estrutura organizacional (Frigotto and Ciavatta, 2006, p. 361), não foi alvo de debate que refletisse o verdadeiro sentido da terminologia, muito menos sobre o que significou em muitos CEFETs a criação de uma gerência para o ensino médio e outra para o ensino técnico, o que legitimava a separação.

Os módulos¹³, por sua vez, foram inicialmente apresentados pelo Decreto Nº 2.208/97, art. 8º, como o agrupamento de disciplinas, vindo a ser mais tarde ampliados para "um conjunto de ações didático-pedagógicas sistematizadas para o desenvolvimento de competências significativas que permitam ao aluno a aquisição de algum tipo de formação", estabelecendo, assim, um "caráter de terminalidade para efeito

¹²Para maior aprofundamento na compreensão sobre como atualmente as formas de divisão social e técnica na EPT dialogam estruturalmente com a organização da produção, sugerimos consultar os trabalhos de Frigotto et al. (2005), Kuenzer and Grabowski (2006) e de Moura (2007).

¹³A modularização foi compreendida como estratégia de flexibilidade curricular, permitindo aos alunos a construção de itinerários diversificados, segundo seus interesses e possibilidades. Ao conferir uma qualificação, a conclusão modular, por suposto, permitiria ao indivíduo algum tipo de exercício profissional antes ou a despeito da conclusão da habilitação. Sob a legislação anterior, o currículo, por se basear em matérias e disciplinas organizadas segundo uma determinada sequência didática, fazia com que a formação ocorresse ao longo do curso e a obtenção do título na habilitação profissional só fosse possível cumprindo-se tal sequência. Sob a nova lógica, o somatório de unidades modulares poderia levar à habilitação, admitindo-se diversas sequências ou trajetórias formativas definidas pelo próprio aluno, de acordo com a regulamentação estabelecida pela escola." (Frigotto and Ciavatta, 2006, p. 354).

de qualificação profissional, dando direito, nesse caso, a certificado de qualificação profissional" (Frigotto and Ciavatta, 2006, p. 354).

Por conseguinte, com a necessidade de ser alterada a sequência típica dos cursos estruturados pela lógica da integração com o ensino médio, seja pela via da interpretação¹⁴, quanto da operacionalização das diretrizes pela competência e pela modularização, tanto entre cursos quanto entre a UNED Sapucaia do Sul e a sede do CEFET/RS, foram surgindo diferentes tendências para concretização das alterações curriculares da reforma, como relatam Frigotto and Ciavatta (2006).

Alguns cursos técnicos na sede do CEFET/RS optaram por um modelo de organização modular que não modifica significativamente as estruturas curriculares já existentes, pois consistiam basicamente num rearranjo formando agrupamentos das disciplinas pré-existentes, mantendo-se a interdependência entre os módulos, ou seja, a sequência típica de um curso integrado foi modificada sem, entretanto, perder a referência disciplinar que caracterizava a primeira, o que aponta para uma resistência mais ampliada às novas diretrizes.

Na UNED/Sapucaia do Sul, ao contrário, os docentes optaram por um processo de interpretação e elaboração do conjunto de competências e na estruturação dos módulos mais profunda, visando transformar referências distintas das ocupações restritas, uma das tendências que os autores identificaram na direção de uma organização curricular com "referências mais integralizadoras que permitissem a construção do conhecimento de forma mais aprofundada" (p. 299).

Os autores ao analisarem o conjunto de IFETs quanto aos processos de implantação, salientam que, em ambas estruturas acima exemplificadas, os cursos posicionaram os módulos de maneira que ficasse evidente uma terminalidade, conferindo-lhes tanto uma qualificação como um conjunto de competências que pudesse ser certificada.

Podemos afirmar que a política educacional da formação profissional na década de 1990 se materializou através dos espaços de luta que conjugaram relações de poder entre as classes que constituíam a conjuntura política, econômica e ideológica de então, ou seja, a reforma do ensino profissional não se deu sem as lutas contra o autoritarismo de suas propostas.

Foi nesta conjuntura que se desenvolveu a luta (i) contra o poder hegemônico do capital internacional, o qual se serviu (ii) dos interesses privatistas de setores da sociedade brasileira com controle do poder político fornecendo-lhe o poder coercitivo do financiamento público e (iii) a tensão provocada pela dualidade, que no seio do sistema educacional de formação profissional, do macrocontexto oficial e pedagógico

¹⁴Lembrando que as dificuldades em interpretar as diretrizes e os conceitos envolvidos na reforma não só atingiu as IFETs, mas também a comunidade escolar como um todo. Neste sentido Frigotto and Ciavatta (2006) registraram que "os pais se sentiram enganados e relata a sua decepção contrastando a imagem que tinham do Ensino Médio integrado que a Escola Técnica oferecia e a confusão que se estabeleceu com a reforma" (p. 363).

ao microcontexto dos IFETs e até nos microcontextos familiares, provocou cisões que colocaram grupos sociais em oposição à reforma do ensino médio técnico, enquanto campo de embate entre a perspectiva humanista e a visão mercantil das competências (Ney, 2006).

Por fim, incluímos, mesmo que de forma bem mais concisa, uma análise sobre a relação entre as diretrizes impostas pela reforma na educação profissional e a educação de nível médio, análise esta que se justifica no contexto desta tese pois teve influência no que se seguiu em termos de política (ou a falta dela) para o público da EJA, situação que permeou a temporalidade dos percursos formativos dos sujeitos participantes desta investigação.

Este nível de educação também compartilhou as transições para a pedagogia das competências, pois de acordo com Decreto n. 2.208/97, a interface possível do ensino técnico com o nível médio ficou impossibilitada de se realizar via um projeto pedagógico integrado.

De acordo com Moura (2007), esta impossibilidade significa que a "partir desse instrumento legal o ensino médio retoma legalmente um sentido puramente propedêutico, enquanto os cursos técnicos, agora obrigatoriamente separados do ensino médio, passam a ser oferecidos de duas formas" (p. 16). Uma destas formas é denominada por subsequência, para quem já concluiu o ensino médio. A outra forma, denominada por concomitante, onde o estudante, em turnos diferentes e na mesma instituição escolar ou não, cursa o ensino médio e o técnico com matrículas e currículos distintos.

Percebemos que esta desvinculação da necessidade de dialogar com outro projeto pedagógico de formação específica levou a educação no nível médio a trabalhar com o desenvolvimento de competências básicas para a vida, mesmo que o mundo do trabalho e a cidadania sejam considerados aspectos contextuais em intrínseca relação à genérica categoria "vida".

Para Ramos (2006) esta diretriz imposta pela reforma da educação profissional levou à perda da materialidade outrora conferida pelo horizonte da profissionalização integrada, de forma a esvaziar as categorias "vida", "trabalho" e "cidadania" de seus conteúdos simbólicos e científicos, restando a "generalidade das áreas de conhecimento, a superficialidade dos projetos e o enfraquecimento do sentido das disciplinas escolares" (p. 302).

Isso nos mostra que, se no início, grupos internos lutavam pela não redução das vagas no ensino médio, cuja estratégia de resistência foi de praticamente realocá-las para a EJA; num segundo momento, as resistências foram no campo pedagógico, através das possibilidades de elaboração de estruturas curriculares que não se inscrevessem como subservientes totalmente às imposições legais que vieram ancoradas no Decreto Nº 2.208/97.

Frigotto and Ciavatta (2006) enfatizam que esta adesão à reforma foi ampla

na Rede Federal, mostrando a eficiência do processo coercitivo proporcionado pela relação entre o financiamento público e o PROEP, na esteira da cefetização, resultando em profundas reestruturações organizacionais e pedagógicas "vinculado à mudança de foco dos processos formativos subordinados ao ideário da reestruturação produtiva" (p. 351), reforçando a "ideia de que a adesão à reforma se dá no plano político, ideológico e cultural e explícita, por sua vez [...] a matriz conservadora ou que reitera a modernização do arcaico, como marca das elites dirigentes em diferentes esferas da sociedade." (p. 351). Os autores mostram dessa forma que esta matriz conservadora não só estava entranhada nas esferas mais abrangentes do sistema de educação profissional brasileiro, como estava inscrita na própria cultura organizacional e pedagógica das IFETs.

Tal afirmação pode ser confirmada pelo fato de que no CEFET/RS, como na maioria das IFETs, mesmo após a revogação do Decreto 2208/97, através do Decreto 5.154/2004, o qual retoma a articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio na forma integrada, não só há imobilismo como há resistência à retomada desta modalidade de ensino, mostrando o quanto foram profundas as reestruturações políticas e ideológicas no plano pedagógico dos Cefets.

Externamente às IFETs, [Frigotto and Ciavatta \(2006\)](#) colocam que a resistência constituiu numa manifestação organizada em torno dos grupos com trajetórias ligadas à luta sindical que estabeleceram um embate com viés mais ideológico dentro da RF, do que propriamente no campo das teorias da educação. Para os autores, esta orientação pelo debate ideológico em detrimento do debate no campo teórico foi muito mais pelo esvaziamento que este último sofreu na década de 1990 quanto às questões envolvendo a educação politécnica. Ainda, que este esvaziamento não se deu somente nos espaços institucionais dos IFETs, mas de forma ampliada, também atingiu todo o âmbito acadêmico.

Mesmo de forma resumida, podemos perceber porque a trajetória da EJA integrada à EPT até então não estivera na ordem das IFes, muito menos na Unidade de Sapucaia do Sul do CEFET/RS. De acordo com [Pacheco et al. \(2010\)](#), os primeiros movimentos da EJA integrada à EPT, após a reforma da educação profissional de 1997, não ocorreram nas IFes. As primeiras experiências nesta concepção de EJA foi defendida e experienciada pelas centrais sindicais brasileiras e pelos sindicatos de trabalhadores. Foram experiências que buscaram envolver uma concepção político e pedagógica voltada à formação integral e organizada na integração da educação profissional com elevação de escolaridade ao nível do ensino fundamental e do ensino médio ([Lima, 1999, 2006](#)).

3.3 O PROEJA como uma luta política e ideológica: um projeto em construção permanente na RF

Foi neste contexto de tensões entre projetos políticos e pedagógicos antagônicos da EPT que a ETFPEL transitou institucionalmente para CEFET/RS em 1999, e que em 2003, foi transformado em IFSul, com sede e foro na cidade de Pelotas/RS e a Unidade de Sapucaia do Sul passou a se organizar como Câmpus Sapucaia do Sul, institucionalidade mantida até a presente data na RF.

Efetivamente, conforme [Santos and Noro \(2015\)](#), foi entre 2002 e 2007 que, através do Ensino Médio para Adultos (EMA)¹⁵ como experiência na bagagem pedagógica de parte dos professores, o Câmpus Sapucaia do Sul iniciou sua trajetória que culminou na implantação do Curso PROEJA-Adm, em 2007.

Ao longo desta trajetória com o EMA na própria RF tal horizonte apontava para a possibilidade de que a ação proposta, inicialmente como um movimento de resistência à reforma da educação profissional implantada nos anos 1990 e desenvolvida por parte dos servidores que atuavam na educação básica dentro dos IFETs, fosse ampliada para além de um programa, institucionalizando uma política pública de formação profissional para adultos, mas que ainda necessitava ser desenhada.

Para parte do corpo docente, servidores do Câmpus Sapucaia do Sul, a experiência com o EMA foi significativa, pois se constituiu como um "laboratório de práticas pedagógicas corroborando na implementação, [a partir do Decreto n.5.840/06] do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA)" ([Santos and Noro, 2015](#), p. 89).

O PROEJA foi instituído na RF através do Decreto Nº 5478/05, sendo, logo em seguida, revogado e substituído pelo Decreto Nº 5840/06, de maneira a torná-lo um programa mais alargado em termos da educação básica, passando a denominar Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, abrangendo a formação inicial e continuada de trabalhadores e educação profissional técnica de nível médio (Art.1o, §1o).

O caráter obrigatório de sua implantação na RF foi ratificado pelo Artigo 2º do

¹⁵Anteriormente ao Decreto n. 5478/05 que instituiu o PROEJA, algumas instituições da Rede já desenvolviam experiências direcionadas para o ensino médio para adultos (EMA) e/ou para experiências não sistêmicas de formação profissional com adultos, onde vários arranjos institucionais e interinstitucionais envolviam outros profissionais, a própria RF, instituições parceiras, gestores educacionais. Pesquisadores e professores engajados como os temas passaram a "discutir esta nova modalidade de ensino e questionar vários aspectos da forma de sua implantação" ([Ivo and Hypolito, 2012](#), p. 131), propondo sua ampliação em termos de abrangência social e aprofundamento dos princípios epistemológicos. Assim, essas experiências, em diálogo com os pressupostos referenciais do programa, indicaram a necessidade de ampliar seus limites, tendo como horizonte a universalização da educação básica, aliada à formação para o mundo do trabalho (uma visão mais ampla do que mercado de trabalho), com acolhimento específico a jovens e adultos com trajetórias escolares descontínuas.

decreto 5.840/06, fato este que, juntamente com o prazo para sua implantação até o final de 2007 e com a meta de ampliação da oferta nesta modalidade na RF para no mínimo dez por cento do total das vagas de ingresso da instituição (Art.2o, §1o), delineou o contexto das IFETs nos estágios iniciais de implantação do PROEJA e, conseqüentemente, uma situação geral também válida para o Campus Sapucaia do Sul, naquele momento institucionalizado como Unidade Descentralizada do CEFET/RS.

Sobre estas condições, [Moura \(2012\)](#) aponta dois aspectos que dificultaram a implantação do PROEJA na RF, a partir das obrigatoriedades impostas pelo Decreto 5.840/06 acima descritas.

Primeiramente o autor põe em questão a inexperiência do corpo docente das IFETs em trabalhar sistemicamente com uma modalidade que projetasse a articulação entre educação profissional, educação básica de nível médio e educação de jovens e adultos, lembrando-nos de que esta (des)articulação constituiu em tema recorrente no seio dos trabalhos desenvolvidos por diversos pesquisadores brasileiros, tais como [Frigotto et al. \(2005\)](#), [Moura \(2012\)](#) e [Kuenzer \(2010\)](#).

Em segundo, e como decorrência do primeiro, o autor aponta para o efeito sobre a construção curricular dos cursos PROEJA que, somando à inexperiência no campo sistêmico com a modalidade de educação e os instrumentos legais de aceleração para implantação, resultou em processos de adaptação dos currículos para os cursos PROEJA a partir das experiências com a retomada da integralidade dentro dos cursos técnicos com estudantes com trajetórias "regulares" (p. 60).

Para [Moura \(2012\)](#), nos movimentos de construção curricular do PROEJA predominaram as lógicas de "transposição linear" dos cursos "regulares", de forma a não serem consideradas as especificidades dos sujeitos jovens e adultos em retomada de trajetória escolar e de "transposição reduzida" (p. 60), por haver uma redução, via Decreto 5.840/06, da carga horária máxima de 2400 horas para o ensino médio integrado na modalidade EJA, o que garantia para a parte profissionalizante, uma carga horária integral, tendo como consequência, obrigatoriamente uma redução dos conteúdos da educação básica de ensino médio.

Como resposta a estas barreiras na implantação do programa PROEJA, o Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Tecnológica - SETEC, desencadeou uma série de ações voltadas ao aprimoramento do programa¹⁶.

Com o objetivo de construir um conjunto de concepções e princípios orientadores na construção do campo curricular e pedagógico do programa, de maneira a direcioná-lo para uma estrutura de política pública educacional ([Moura, 2012](#)), a Setec constituiu um grupo de trabalho formado pelo acadêmicos envolvidos com área da educação de adultos brasileira.

¹⁶Para melhor dimensionamento das ações voltadas para o programa ver a síntese organizada por [Santos and Grossi \(2011\)](#)

Como resultado deste grupo, em 2006 foi elaborado o Documento-Base do PROEJA, ainda na vigência do Decreto 5.478/2005, como o objetivo de orientar a construção do projeto político-pedagógico dos cursos PROEJA (Ivo and Hypolito, 2012).

As diretrizes desenvolvidas neste primeiro Documento-Base do PROEJA embasaram a elaboração do Decreto 5.840/06 que veio substituir o Decreto 5.478/2005, o qual, por sua vez, exigiu que o próprio Documento-Base inicial fosse revisado, principalmente devido (i) ao alargamento do programa para a educação básica, não mais limitando-o ao ensino médio, (ii) à ampliação da carga horária dos cursos com o estabelecimento de cargas mínimas e não máximas, ampliando a autonomia das escolas ofertantes e (iii) à inclusão do PROEJA na rede estadual e municipal no rol de ofertantes (Moura, 2012). Reformulado, o programa passou a denominar Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (Documento Base, 2007).

Paralelamente às ações no campo político e pedagógico, o PROEJA foi fomentado com recursos financeiros diretamente aos cursos nas instituições ofertantes via orçamento da própria SETEC, os quais inicialmente se voltaram para a ampliação do número de vagas, o que de certa forma funcionou não só como um 'ativo' às IFETs, mas também como argumento para com os grupos internos resistentes ao programa. Em termos gerais, as ações promovidas pela SETEC buscaram fomentar diversas ações com vista a promover uma discussão mais profunda sobre "a ruptura entre a formação integral, o mercado de trabalho e a Educação Profissional" (Santos and Grossi, 2011, p. 70).

Destacamos, entre outras ações, a implantação do Programa de Assistência ao Estudante do PROEJA na RF e dos cursos de especialização (lato sensu) na modalidade e voltados para a formação de professores, em parceria com as Universidades Federais¹⁷

Apesar de todos estes esforços, ao finalizar 2008, um balanço geral mostrou que, das 215 unidades da RF de Educação Profissional e Tecnológica, apenas 25 ofereciam cursos de Proeja. Tal situação aponta para o fato de que a adesão ao PROEJA, primeiro, não ocorreu de imediato, o que de alguma forma de deveu ao contexto de sua implantação descrito acima; em segundo, por envolver docentes que neste contexto não se propuseram a transpor paradigmas há muito enraizados nos contextos educacionais das IFETs, o que não diz respeito somente à uma mudança no campo das práticas pedagógicas, mas que envolvia também uma mudança na

¹⁷Entre 2006 e 2009 foram investidos R\$ 72.707.906,22 no programa; formados 11433 servidores, principalmente docentes das IFETs, em cursos de especialização em PROEJA; capacitados 8600 profissionais com cursos de 120 ou 240 horas, assistidos 9.120 alunos pelo Programa de Assistência ao Estudante e abertas 11224 vagas no PROEJA de Formação Inicial e Continuada - FIC (Santos and Grossi, 2011).

visão política e de concepção de mundo, em confronto com um sistema cristalizado e conservador (Ivo and Hypolito, 2012).

Cabe salientar que, historicamente, este processo de construção do PROEJA ocorreu em meio a fortes investimentos na expansão da própria RF, um processo complexo de interiorização, tanto no sentido das periferias urbanas, quanto do afastamento dos grandes centros em direção à regiões de baixo Produto Interno Bruto - PIB, universalizando o acesso ao ensino técnico profissional¹⁸ (Moura, 2012).

Juntamente com o processo de expansão da RF, os investimentos não se fizeram sentir apenas na estrutura, atingindo também a capacitação e as estruturas de apoio ao ensino. Ainda, além da complexidade com os novos contextos sociais e urbano emergentes de políticas sociais de acesso à moradia e de renda mínima que permitiram significativas parcelas da população mais vulnerável a ascender à classes sociais mais elevadas, e conseqüentemente à educação, a expansão da RF, uma necessidade deste modelo, orienta-se, paralelamente à implantação de uma nova institucionalidade, em torno da organização na forma de institutos, o que trouxe, em específico ao PROEJA, avanços e retrocessos.

De acordo com Moura (2012), a lei n.11.892/2008 que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia alterou significativamente as estruturas na qual o PROEJA estava inserido, baseadas na institucionalidade dos CEFETs e das relações com suas Unidades Descentralizadas, cujas relações de autonomia eram pouco sistêmicas, uma consequência da natureza confusa da primeira expansão da EPT, mas baseadas nas relações de poder dentro das Escolas Técnicas e dos CEFETs.

Primeiramente, o autor cita o processo de deslocamento das discussões dentro da RF que até então estavam centradas na função social dos contextos da ampliação e principalmente, no significado do ensino médio integrado para a sociedade brasileira, tema recorrente da reforma da educação profissional, incluindo nessa discussão a modalidade EJA, e que passaram a se dirigir para as demandas da expansão, na qual se destacaram as questões de cunho organizativo e administrativo das novas instituições, basicamente ocupação dos novos cargos e construção dos prédios, lógica de discussões mergulhada nos processos de aceleração no funcionamento das novas unidades: "Tudo com muita pressa, reduzindo-se à noção de construção de escolas à de edificação dos prédios" (p. 65).

Este deslocamento dos objetivos mais amplos com a nova institucionalização

¹⁸O Brasil nas últimas décadas imprimiu esforços significativos visando a estruturação do estado e de forma a ampliar a educação profissional de nível médio (secundário), incluindo-se a educação de adultos integrada à formação técnica. De acordo com Pacheco et al. (2010) e Pacheco (2012), assistimos a forte guinada da política de educação profissional, a qual estava estagnada e restrita a 140 unidades de ensino desde sua criação em 1909 até 2002, e a partir de 2005, estruturou a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, ampliando o sistema de educação profissional com aproximadamente 659 unidades em todo o país.

para IFs da rede expôs ao risco a construção dos projetos políticos-pedagógicos, principalmente do PROEJA, pois afastou as discussões fundamentais, tais como, a participação dos coletivos sociais na construção curricular, o diálogo com as realidades socioeconômicas locais e regionais (Moura, 2012), aspectos bastante caros pedagogicamente, quando negligenciados na nova política de interiorização da educação profissional.

E é neste ponto que Moura (2012) traz à tona um tema pouco elaborado nas análises deste período pelo campo acadêmico, com poucos estudos sobre os efeitos do processo de expansão acelerado e pelo deslocamento das discussões sobre os projetos políticos-pedagógicos para as questões envolvendo as instrumentalidades tecnológicas do novo arranjo institucional dos IFs: a expansão física exigiu uma avanço no quantitativo de novos servidores, inclusive novos docentes. O autor, à época, manifestou sua preocupação quando disse que

por esse caminho, se está negligenciando a necessária formação dos professores que estão sendo aprovados nos concursos públicos para ingressar na rede federal, principalmente nas novas unidades. Essa é uma situação crucial, pois muitos desses novos e jovens professores são mestres e doutores recém-formados, mas sequer conhecem o campo da educação, uma vez que são bacharéis. Quanto aos licenciados nas disciplinas da educação básica, muitos não conhecem a educação profissional, pois os cursos de licenciatura, em geral, não incluem em seus currículos estudos sobre esse campo e menos ainda sobre a relação com o ensino médio, de maneira que os professores têm dificuldades para estabelecer conexões entre a sua disciplina específica, as tecnologias, o mundo do trabalho e a cultura (p. 65).

3.3.1 O PROEJA em Administração do Câmpus Sapucaia do Sul

Neste cenário histórico, o processo de implantação da modalidade PROEJA no Campus Sapucaia do Sul teve, no ano de 2006, um período de elaboração do projeto envolvendo a participação dos docentes que estavam experienciando o Ensino Médio para Adultos (EMA), como já apontamos acima.

Estes docentes, que fizeram parte da comissão de implantação no Campus Sapucaia do Sul utilizaram na construção do projeto do Curso PROEJA-Adm, além do conhecimento pedagógico experienciado no EMA, o conjunto de orientações políticas e pedagógicas contidas no Documento Base (DB) do programa reestruturado em 2007, cuja elaboração contou com a participação de parte do segmento acadêmico nacional reconhecido no campo da educação de adultos (Documento Base, 2007).

Antes de abordarmos com mais profundidade o microcontexto institucional do campus Sapucaia do Sul, cabe-nos apresentar o contexto da municipalidade local

onde este se encontra, com a finalidade de trazer elementos da economia e cultura local onde os sujeitos do PROEJA vivenciavam suas experiências nos microcontextos sociais tanto de trabalho como familiar.

Porém, cumpre-nos salientar que estes microcontextos não se restringiam ao município de Sapucaia do Sul, havendo sujeitos que tinham suas moradias e/ou ambientes de trabalho em municípios próximos. Entretanto, todas estas municipalidades fazem parte da Região Metropolitana de Porto Alegre, a qual se caracteriza por históricos de crescimento e desenvolvimento social, econômico e urbanos com peculiaridades que os aproximam e que pouco resultou em diferenciação social, econômica e cultural, a tal ponto que grupos sociais definidos dentro dos indicadores de classes sociais oficiais pouco diferem dentre e entre estas classificações.

Portanto, ao apresentarmos indicadores do município de Sapucaia do Sul, origem da maior parte dos estudantes do PROEJA em estudo, trazemos elementos que conjugam características de abrangência da geografia espacial e social de suas origens, mas muito próximas do seu entorno.

Para uma melhor compreensão histórica e espacial e com base nos indicadores sociais, demográficos, econômicos e culturais ([Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística \[IBGE\], 2001, 2011](#)), as características da Cidade de Sapucaia do Sul no momento da constituição do primeiro projeto pedagógico do Curso Técnico em Administração em 2007, muito pouco sofreram em termos de alterações significativas.

Assim, podemos afirmar que o contexto relacionado à Cidade, quando pensado em termos da influência destes indicadores, continua a proporcionar as mesmas estruturas públicas de seus serviços aos seus cidadãos, em específico, aos sujeitos do PROEJA.

Sapucaia do Sul faz parte da Região Metropolitana de Porto Alegre (RMPA), centro econômico e político do estado do Rio Grande Sul, formada por 28 municípios, onde circulam aproximadamente 4 milhões de habitantes. Resumidamente, e atendo-se somente a indicadores de trabalho e rendimento, em 2018, o salário médio mensal era de 2.9 salários mínimos. A proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 17.2%. Na comparação destes indicadores com os outros municípios do estado, ocupava as posições 36 de 497 e 285 de 497, respectivamente. Já na comparação com cidades do país todo, ficava na posição 235 de 5570 e 1770 de 5570, respectivamente. Considerando domicílios com rendimentos mensais de até meio salário mínimo por pessoa, tinha 31% da população nessas condições, o que o colocava na posição 256 de 497 dentre as cidades do estado e na posição 4489 de 5570 dentre as cidades do Brasil ([Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística \[IBGE\], 2020](#)).

O município une-se à Capital através de um sistema viário de 25 Km, constituído por trens e rodovias que circulam por cinco grandes municípios diretamente, além de

Porto Alegre, o que permite haver um forte fluxo entre Sapucaia do Sul e as áreas industriais e comerciais da RMPA. Os dados aqui apresentados foram colhidos no Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Historicamente, a cidade se desenvolveu ao longo da mais antiga linha férrea do estado, inaugurada em 1874, no Brasil imperial (Konrad et al., 2019).

Sapucaia do Sul, que se emancipou em 1961, em semelhança às outras cidades que eram essencialmente rurais ao longo da linha de trem, polarizou sua ocupação e urbanização no entorno da estação de trem.

Sua dependência quanto à emprego e serviços da capital, bem como o baixo valor da terra na região entre a linha férrea e o Rio dos Sinos, devido às constantes inundações, não só moldaram a cidade enquanto "cidade dormitório", mas também a dividiram geograficamente entre duas grandes classes sociais distintas. Uma classe social mais abastadas "acima" da linha e as mais pobres, formada pela massa de trabalhadores da indústria emergente a partir de 1940¹⁹, que residiam "abaixo" da linha férrea, em ocupações urbanas precárias (Ugalde, 2013).

O Campus Sapucaia, então Unidade de Ensino Descentralizada, foi implantado em uma região "abaixo", ou seja, à Leste da linha férrea, mas não o suficiente para ser considerada inserida nas regiões mais pobres da cidade e que estão, ainda, próximas às regiões ribeirinhas e distantes do Campus.

Entretanto, esta divisão social, devido às constantes pressões do crescimento urbano desorganizado, tem sofrido alterações parciais, principalmente com regiões de ocupação "acima" da linha férrea (oeste), de forma que os estudantes que ingressam no PROEJA tem sua distribuição geográfica dispersa na Cidade de Sapucaia do Sul, inclusive em regiões não assistidas pelo sistema de transporte de trem urbano, tanto local quanto nas cidades próximas.

Esta característica da distribuição social e geográfica coloca a questão da mobilidade como fator importante que tem sido apontado em investigações envolvendo o acesso e à permanência do PROEJA na Rede Federal. Rosa and Bezerra (2012), em seus estudos de caso em diferentes áreas do Brasil, investigaram que a falta de estruturas públicas de transportes em lugares remotos foi o aspecto mais relevante apontado por estudantes do programa PROEJA na tomada de decisão em abandonar o curso. As investigadoras constataram que o não cumprimento das ações envolvendo a política pública de transporte escolar local foi apontada como o principal fator de evasão destes sujeitos.

¹⁹Conforme Ugalde (2013), sua vocação industrial se deu em função das dificuldades de importação que o Estado do Rio Grande do Sul apresentou durante a I Guerra Mundial, de forma que a região se transformou, principalmente a partir da década de 1940, num polo industrial, atraindo contingentes de trabalhadores em busca de oportunidade. Sem planejamento urbano, a região de Sapucaia do Sul teve seus vetores de desenvolvimento espacial definido pela ocupações desordenadas e com correspondente polarização entre grupos sociais.

Apesar da não disponibilidade de séries históricas específicas e aprofundadas sobre indicadores que esclareçam a relação entre escolaridade, EJA e evasão sobre a região compreendida pela área de influência do Campus Sapucaia do Sul, podemos pressupor que os fatores socioeducativos regionais, com boa margem de segurança, não deixa de se inscrever nas características apresentadas pelas demais regiões metropolitanas brasileiras, quanto à representatividade sobre os dados educacionais mais gerais no período entre 2001 e 2009, no Brasil.

Di Pierro (2010), com base nos dados do Censo Escolar MEC/INEP (2009), aponta que neste período, a média anual das matrículas no ensino de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil foi de 3,1 milhões; entretanto, este valor representou próximo a 28% da população acima de 15 anos com 4 a 7 anos de escolaridade. Ou seja, 72% da população (8,0 milhões) nesta faixa etária que não ultrapassavam 7 anos de escolaridade não acessou à EJA entre 2001 e 2009.

Se por um lado, as políticas de EJA na década de 1990 buscaram ampliar a oferta através da inclusão desta modalidade de ensino via o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação [Fundeb] (Haddad and Di Pierro, 2000), o que na prática representou certa segurança de financiamento público; por outro, estas políticas se envolveram com as dificuldades representadas pelo nível de evasão naquilo que era ofertado de aproximadamente 43%, neste período.

Ao analisar esta *herança* devido às políticas públicas deficientes da década de 1990, e levando em consideração o resultado não alcançados em termos das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010, em específico os que estavam relacionados às metas para a educação de jovens e adultos (EJA), Di Pierro (2010) frisa que, ao mesmo tempo que o sistema político brasileiro de então se alinhava à retórica no campo da educação em conformidade com os acordos internacionais, pregava um amplo consenso em torno do "direito à educação em qualquer idade" e da necessidade de "formação continuada ao longo da vida".

E foi neste contexto político e ideológico que no Brasil surgem mudanças no marco legal educacional nacional, mais precisamente com a LDB de 1996. Como resultado, as políticas educacionais na década de 1990 apontaram para uma política de "secundarização da EJA frente a outras modalidades de ensino e grupos de idade" (p. 940).

Numa perspectiva de conciliar a educação profissional com o ensino médio e a Educação de Jovens e Adultos, o Governo Federal, a partir de 2006, cria o PROEJA, sendo instituído pelo Decreto Lei nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Dentre as diferentes modalidades ofertadas estava a educação profissional técnica integrada ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos.

Orientados teórica e metodologicamente pelo Documento-Base do PPROEJA

elaborado em 2006 (e reestruturado em 2007) e balizados pelos dispositivos legais vigentes, uma comissão de docentes da então Unidade de Ensino Descentralizada de Sapucaia do Sul, constituída em meados de 2006, elaborou o PPC do PROEJA-Adm.

A escolha desta área profissional levou em consideração, sem qualquer ordem pré-estabelecida de importância, os seguintes aspectos (Noro, 2011): (i) consulta aos setores produtivos locais (ii) análise da realidade da EJA nas escolas locais e (iii) análise das potencialidades internas relacionadas à formação docente disponível e afins às áreas profissionais apontadas pelas etapas (i) e (ii), de maneira que foram apontados os campos do "comércio" e da "gestão" e em consonância com as áreas profissionais estabelecidas nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico.

O curso Técnico em Processos Administrativos na modalidade PROEJA, elaborado com uma estrutura curricular a ser realizada em três anos, comportando 2400 horas, teve seu início de funcionamento em 2007 com 35 estudantes. O processo de acesso ao curso se deu através de sorteio, o que, de acordo com Noro (2011) naquele momento "foi a "alternativa que atende aos pressupostos de compromisso com a inclusão", rompendo com uma tradição vigente e excludente realizada através de prova classificatória de conhecimentos, utilizada pelos outros cursos na Unidade Descentralizada de Sapucaia do Sul.

Noro (2011) traz um resumo do que foi o perfil social e educacional deste grupo inicial discente que ingressou no curso via sorteio de um total de 156 sujeitos inscritos. De acordo com a autora, a maioria dos(as) estudantes ingressos(as) apresentava entre 26 e 30 anos, sendo que quase dois terços deste grupo era constituído de mulheres. Dos 35 ingressos(as), 13 tinham origem na EJA local, 11 tinham realizado suas formações no sistema supletivo e 9 eram egressos da educação básica regular. Ainda, quanto à origem geográfica, 28 eram moradores da cidade de Sapucaia do Sul, enquanto que 7 eram das cidades próximas.

A autora enfatiza ainda que a adesão em participar como docentes nesta modalidade de ensino foi caracterizada pela resistência do corpo docente em geral. Como consequência, algumas áreas específicas ficaram descobertas e, no final do primeiro ano de atividades somente dois docentes haviam frequentado o curso de especialização em EJA oferecido em projeto interinstitucional.

Para Noro (2011), esta dificuldade de engajamento docente com a proposta pedagógica do curso PROEJA teve papel importante para a construção de um contexto de ensino favorável à evasão e a desistências, que ao final de 2007 somaram 45% do efetivo inicial de 35 alunos, considerando que somente um aluno foi reprovado.

Neste sentido Amarante et al. (2009) avaliaram que a principal causa apontada pelos evadidos indicou as dificuldades em equacionar a relação compatibilidade dos tempos entre estudos-trabalho-família, relação esta que se somou às questões econô-

micas relacionadas com os custos em frequentar o curso (transporte e alimentação).

De acordo com [Noro \(2011\)](#), que fez parte do grupo de implantação e atuou como docente do curso, as reflexões organizadas em torno das causas de evasão/desistência verificadas ao término do primeiro ano do curso PROEJA, levaram o grupo a reestruturar o processo seletivo:

a análise das possíveis razões da evasão na primeira turma leva-nos a repensar o processo seletivo, uma vez que o sorteio e o consequente ingresso no curso não dão conta das trajetórias progressas e dos anseios futuros de alguns candidatos. Seguimos um modelo mais equitativo a fim de priorizar aqueles em situação de maior dificuldade para retornar à vida escolar e, ao mesmo tempo, contemplar os candidatos mais motivados para o curso (p. 65).

Tal processo seletivo aplicado com a segunda turma ingressante no curso em 2008 mostrou-se efetivo no que se refere à evasão/desistência que foi reduzida, ao final de um ano, para 17%. O novo processo seletivo foi estabelecido em duas etapas onde ocorreram três atividades distintas: uma primeira etapa onde o sujeito (i) realizava a inscrição e o preenchimento de questionário sócio econômico, e nas outras etapas, de caráter eliminatório (ii) participava de uma palestra de apresentação do curso e (iii) elaborava por escrito e de forma simplificada e próxima de uma carta de intenções, algumas linhas sobre as expectativas pessoais e profissionais em relação ao curso. Os critérios relativos à pontuação final deste processo seletivo colocavam ênfase na condição socioeconômica dos sujeitos, em torno de 70%, o que denotava o caráter inclusivo, conforme pode ser observado pelos itens avaliados: (i) idade, (ii) caminho formativo público/privado, (iii) tempo de conclusão de Ensino Fundamental e (iv) modalidade nessa formação²⁰.

Há de se ter em vista que em 2008, mais precisamente a partir do segundo semestre, foi instituído o programa de Assistência ao Estudante do PROEJA, com recursos da SETEC/MEC, com aporte de bolsas de R\$100,00 (cem reais) ao estudante desta modalidade, onde a frequência mínima de 75% foi o critério obrigatório.

Em específico sobre o curso PROEJA em Administração do Campus Sapucaia do Sul, [Noro \(2011\)](#) e [Santos and Noro \(2015\)](#) investigaram a relação entre o que denominaram por "gestão do cuidado" ([Noro, 2011](#), p. 88) com o acesso e a permanência dos estudantes, buscando identificar fatores que contribuíram ou dificultaram ao longo das trajetórias bem sucedidas destes sujeitos em função das dificuldades relacionadas à mobilidade, apontando para a importância das políticas de assistência estudantil como um dos fatores primordiais para aumentar as possibilidades de sucesso escolar dos sujeitos do PROEJA.

²⁰Para maiores detalhes consultar [Noro \(2011\)](#)

As investigadoras enfatizam que, ao ser implantado o curso PROEJA no Campus Sapucaia em 2007, não havia uma política de assistência estudantil que pudesse auxiliar aos estudantes deste programa. A Assistência Estudantil nos IFs, enquanto uma política voltada ao acesso e permanência dos sujeitos, foi instituída a partir de 2008, e até 2010, foi mantida com recursos provenientes de ação orçamentária diretamente do MEC, o qual repassava uma bolsa de R\$100,00 (cem reais) diretamente aos estudantes.

Com os recursos necessários para o custeio da assistência ao Educando da Educação Profissional e Tecnológica, as IFes experimentaram um período de substancial aumento das verbas destinadas à assistência ao estudante do PROEJA, tendo em vista que no período entre 2008 e 2010 o número de matrículas no programa praticamente triplicou ([Anuário Brasileiro da Educação Básica: 2015, 2015](#)), exercendo pressão orçamentária na SETEC.

Em 2011, provavelmente devido a essa pressão orçamentária, a assistência estudantil do PROEJA passou a ser custeada pelos fundos orçamentários das IFETs; entretanto, manteve-se como um programa elaborado dentro da política pública educacional em geral e de EJA em específico.

Assim, o PROEJA passou a concorrer com as verbas de seu custeio de outras modalidades, onde o jogo de forças internas impôs uma redução substancial de aporte financeiro, principalmente no que se refere à assistência estudantil.

Na prática, esta ação orçamentária posicionou o estudante do PROEJA num contexto maior institucional, onde teria os mesmos benefícios que outros alunos de modalidades diferentes e participaria das seleções internas para garantir os auxílios como: transporte, alimentação e aquisição de material didático.

Em meio a este contexto cuja dinâmica política e ideológica teceu sua história, o curso técnico em Processos Administrativos na modalidade PROEJA, em 2009 foi repensado em sua estrutura curricular de forma a contemplar os processos evolutivos no campo do conhecimento sobre a modalidade de ensino tríplice que enlaça o ensino médio, o ensino profissionalizante e a educação de adultos a partir das experiências acumuladas pelo seu corpo docente desde sua criação em 2006.

Essa reestruturação profunda no campo curricular pode ser resumida, conforme [Noro \(2011\)](#) em (i) mudança de regime anual para semestral, propiciando, através de uma maior flexibilidade para recuperação de conteúdos e tempo menor de retenção dos estudantes; (ii) maior ênfase inicial na equalização de áreas apontadas em defasagem de conhecimentos, mais especificamente, Português, Matemática e Informática; (iii) instituição de uma estrutura curricular disciplinar aberta em termos de controle do tempo e do espaço pedagógico pelo estudante, que, de forma semipresencial, poderia ser utilizada para atividades tais como projetos integradores e atividades pedagógicas para retomada, consolidação e ampliação de conhecimentos e, por fim, e de caráter

mais institucional, (iv) a redenominação do curso para Técnico em Administração na modalidade PROEJA.

Cabe salientar que, apesar da trajetória de evolução do curso na modalidade PROEJA ter sido construída por um processo dinâmico em busca de modificações que melhor respondessem às dificuldades no campo da permanência e êxito, tais como as mudanças evolutivas ocorridas nos processos de ingresso e na organização curricular, esta construção ocorreu de forma dialógica institucional, num constante processo de tensão interna e externa entre orientações políticas, ideológicas e pedagógicas, com modificações relacionadas à própria institucionalidade que afetaram a organização maior, de Escola Técnica para CEFET, e deste para Instituto Federal, e a unidade local, contexto específico do curso envolvido nesta tese, de Unidade Descentralizada para Câmpus Sapucaia do Sul, institucionalização estabelecida legalmente no final de 2008 e implantada a partir de 2009.

3.4 O contexto da Educação de Jovens e Adultos no Brasil

3.4.1 Introdução

Complementando o delineamento do contexto envolvendo o estudo de caso nesta investigação, buscamos, orientados pelo cuidado em não elaborar um conjunto de dados fragmentados (Bateson, 2000), ampliar o contexto não só associando-o ao processo histórico que, de acordo com Thompson (1995), amplia as possibilidades de uma análise científica ressignificadora do próprio conteúdo, mas aprofundando o olhar sobre o problema de pesquisa, conseqüentemente, sobre o problema social desta tese, abordado na seção 1.1. Entendemos que os indicadores que o mensuram nos permitiram interpretar os resultados da pesquisa em consonância com o contexto não só pelo qual a mesma emergiu, mas também do locus no qual o problema da investigação se materializa como problema social.

Se na seção 3.3 elaboramos o contexto histórico visando entender a origem da institucionalidade do curso Técnico em Administração/PROEJA, do macro ao microcontexto específico, e pareceu-nos pertinente empreendermos em direção aos indicadores educacionais e laborais para construir um 'olhar' mais amplo do contexto no que se refere aos grupos sociais considerados na política pública da EJA-EPT e desta modalidade. Neste sentido, nos amparamos em Chase (2008) quando diz que a confiabilidade investigativa aumenta se o estudo envolvendo indivíduos ocorrer em aderência aos seus contextos sociais e históricos mais alargados através de uma visão interdisciplinar.

Entretanto, ao buscarmos nos indicadores do sistema educacional brasileiro, mesmo que sucintamente e sem propor um estudo comparativo, um alargamento do contexto histórico apresentado na seção 3.3, mais precisamente sobre os indicadores relativos às trajetórias escolares e laborais, visando uma leitura mais esclarecida da realidade ampliada onde os sujeitos do PROEJA estavam envolvidos durante suas formações no curso, nos deparamos com deficiências quando à disponibilidade, organização e natureza dos dados sobre a educação em geral, da educação secundária, da educação profissional e principalmente da educação de jovens e adultos brasileira.

A leitura da seção 3.3, por si só pode conter elementos que expliquem o des-caso com a educação de adultos brasileira, principalmente pelas discontinuidades de suas políticas públicas, o que expõe, com certa evidência, os motivos pelos quais os indicadores oficiais da educação brasileira das últimas três décadas não se mostraram promissores, muito menos suficientemente abrangentes e aprofundados. ²¹.

²¹ Ampliando nossa abordagem em direção aos campos da educação profissional e tecnológica e da educação de adultos brasileira, cumpre, primeiramente, salientarmos que a incompletude na

Por isso, limitamo-nos a construir um conjunto de considerações sobre a educação profissional e tecnológica brasileira, com enfoque na sua articulação com a educação de adultos e no posicionamento desta no contexto internacional das políticas educacionais. Neste sentido, buscamos embasar esta leitura no trabalho do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), por meio do Panorama da Educação ([Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira \[INEP\], 2020](#)), onde a instituição governamental brasileira apresentou e comentou, a partir de um olhar investigativo nacional, os destaques da publicação anual *Education at a Glance 2020* da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico ([Organisation for Economic Cooperation and Development \[OECD\], 2020](#)) com dados do Brasil e de mais 40 países.

A publicação oferece uma visão geral dos sistemas educacionais e possibilita, mesmo com as limitações apontadas acima, principalmente quanto às explanações mais profundas sobre metodologia da coleta de dados e sobre a delimitada natureza destes, um diálogo sobre educação de adultos e a educação profissional e tecnológica com a média dos participantes da OCDE.

3.4.2 Os indicadores educacionais recentes do Brasil no contexto mundial

Se olharmos com mais profundidade para os cerca de 758 milhões de adultos no mundo que não leem ou escrevem uma simples frase ([Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura \[UNESCO\], 2016](#)), descortinamos uma realidade por onde a educação de adultos se concretiza com todas as suas nuances: por exemplo, neste contingente, identificamos 115 milhões de pessoas com idades entre 15 e 24 anos.

Por si só esta situação, enquanto exemplo, expõe a educação de adultos no campo dos problemas sociais mais prementes que a sociedade contemporânea se confronta para equacionar e propõe, com evidência, a importância de a tratarmos com profundidade na relação pelo que dela emerge em diálogo com as realidades sociais complexas que lhe são pertinentes.

base de conhecimentos à disposição sobre a educação de adultos reflete o posicionamento que lhe é conferido no âmbito das prioridades das políticas públicas. O Brasil só mais recentemente tem procurado se alinhar aos principais movimentos de padronização dos instrumentos comparativos e de mensuração dos sistemas educacionais através de indicadores internacionais, com orientação mais focada nas avaliações globais de controle da qualidade internacional como o Programme for International Student Assessment (PISA), o que limita tanto as possibilidades de acesso a dados estatísticos mais consistentes quanto às categorias de análises definidas pelas diretrizes políticas e ideológicas dos organismos internacionais, inclusive sobre as especificidades como a da educação de adultos. Em segundo, somam-se às dificuldades de realização de estudos comparativos a própria complexidade social, econômica e cultura que este campo da educação e formação encerra ([Conselho da União Europeia \[CUE\], 2016](#)).

Se analisarmos, mesmo que de passagem por uma ou outra particularidade, conforme os diversos objetos que queremos considerar, percebemos que em cada uma há um universo a se descortinar perante os desafios que isto imprime numa investigação engajada. Do exemplo acima, se tomarmos a desigualdade de gênero que se faz presente entre estes adultos, teremos que 63% destes 115 milhões são mulheres. Poderíamos acrescentar mais focos como questões pertinentes não só referentes à faixa etária, mas à classe social, etnia, identidade, questões demográficas, enfim, do universo que a complexidade descortina através da diversidade.

Para delimitar o horizonte histórico que define a EJA identificamos que as retóricas educativas desenvolvidas nos acordos internacionais denotam a "existência de um amplo consenso em torno do direito humano à educação, em qualquer idade, e à necessidade da formação continuada ao longo da vida" (Di Pierro, 2010, p. 940), onde a EJA tem sido apresentada como "um meio para alcançar a justiça social e a igualdade educacional" (Ireland and Spezia, 2014, p. 43).

Entretanto, mesmo que este pensamento possa ser um elemento comum à maioria dos países que tem participado das CONFINTEAs, não é o mesmo que dizer haver um alinhamento destes países quanto à importância dada à EJA em seus estados nacionais.

Ireland and Spezia (2014), levando em consideração as tensões que emergem nos campos políticos, econômicos e ideológicos nas conferências internacionais da educação de adultos, aponta para duas diferentes orientações sobre o grau de importância como "contribuição para o desenvolvimento econômico e social" atribuídas à EJA pelos países participantes da IV Confinteia de 1985 em Paris:

- a) a primeira orientação que o autor identificou posiciona o grupo de países industrializados que vinculou fortemente à EJA as questões relacionadas ao "emprego e à capacidade de ajudar as pessoas a lidar com mudanças tecnológicas, econômicas e sociais";
- b) no segundo grupo estão os países menos desenvolvidos, cujo foco da EJA foi o de "oferecer educação para quem não teve a oportunidade de acesso à escola" (p. 43).

Compreendemos que essas duas dimensões são fundamentais para um descritivo que traga contribuições relevantes à esta investigação sobre o contexto brasileiro, em termos da evolução do seu sistema de educação, através do histórico dos seus indicadores direta ou indiretamente relacionados não só à EJA e à formação profissional, mas reforçando suas compreensões no contexto mais alargado da educação geral e secundária; e que estes indicadores nada mais são do que consequência dos fenômenos sociais educacionais de cada realidade política, onde se manifesta a tensão

entre orientações ideológicas à nível global com as políticas públicas ao nível nacional, regional e local²².

Em particular para a compreensão dos indicadores educacionais relacionados à EJA e à educação profissional brasileira, temos um fenómeno comum às políticas públicas, o da descontinuidades nos investimentos e nas intervenções promovendo alterações fundamentais nas diretrizes do sistema educacional orientadas pelos interesses de grupos de poder, muitas vezes de forma unilateral, o que tem relegado a educação de adultos ao reducionismo enquanto política de estado ao ser pensada no âmbito de sua importância, salvo ações que geralmente emergem nos microcontextos tanto da prática quanto na formação e investigação acadêmica. E isso pode ser percebido pela evolução histórica recente do contexto de onde emergiu o Curso PROEJA-Adm, como vimos na seção 3.3 acima.

Em 1992, conforme [Organisation for Economic Cooperation and Development \[OECD\] \(2020\)](#), 72% da população brasileira entre 25 e 64 anos não tinha o ensino médio ou secundário completo²³ (ISCED 3). Para esta faixa etária, em 2014, este indicador sofreu uma redução para 54% no contingente que não tinha completado este nível de ensino, igualando-se em termos de taxa de redução, à média dos países pertencentes à OCDE, onde a taxa média de redução deste indicador foi de aproximadamente 25% no mesmo período.

Os dados mais atuais deste indicador apontam que em 2018, 53% da população brasileira com idade entre 25 e 64 anos continuava nesta condição; ou seja, havia 70 milhões de brasileiros sem ter completado este nível de ensino, dos quais, 44 milhões, o equivalente a 33% da população nesta faixa etária, sequer havia completado o ensino fundamental. Se considerarmos o limite inferior de idade estabelecido em 15 anos, em 2018 havia no Brasil 11,3 milhões de brasileiros considerados analfabetos, o que correspondia a aproximadamente 7% da população com mais de 15 anos ([Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística \[IBGE\], 2019](#)).

Mesmo que relativamente menor, mas não menos preocupante, em 2014, cerca de 25% dos adultos entre 25 e 64 anos na União Europeia (aproximadamente 70

²²Como exemplo, podemos tomar o tema relacionado ao analfabetismo, onde os dois contextos, formados pelos grupos de países industrializados e não industrializados, expuseram enquanto um fenómeno social educacional manifesto. De acordo com [Ireland and Spezia \(2014\)](#), estes dois grupos de países possuem neste campo, desafios parecidos; entretanto, há de se compreender as diferenças em termos de características dos seus sistemas educacionais para compreender a forma como os diferentes estados nacionais lidam com subcategorias em torno do analfabetismo: tais como “alfabetismo residual”, “analfabetismo funcional”, “recaída ao analfabetismo” ou simplesmente o “novo analfabetismo”, diferenças em relação ao “analfabetismo de massa nos países em desenvolvimento” (pp. 43-44). Tal situação demonstra que aquilo que se pensava estar no passado para alguns, ressurgiu com outras formas de manifestação o que põe em cheque como esta questão foi tratada pelas políticas públicas educacionais num passado recente.

²³A nomenclatura utilizada para a classificação dos Níveis de Educação conforme Classificação ISCED-2011 com os níveis equivalentes do sistema de educação brasileira é apresentada no Apêndice A.

milhões de pessoas) não tinham concluído um nível de educação formal para além do ensino secundário inferior (ISCED 2), equivalente ao Ensino Fundamental no Brasil. Destes, cerca de 20 milhões de adultos, ou seja, em torno de 7% dos adultos nesta faixa etária da UE se afastaram de seus caminhos formativos somente com o ensino primário (ISCED 1), correspondente às séries iniciais do sistema brasileiro ([Europeia/EACEA/Eurydice, 2017](#)).

Resumindo, para efeito de comparação deste conjunto de dados acima ao longo de pouco mais de duas décadas e meia, vimos que o Brasil, em 1992, apresentou 72% da população entre 25 e 64 anos que não tinha o ensino secundário completos (ISCED 3). Em 2014, estes indicadores foram a 54% e, por fim, em 2018, os resultados foram a 53%.

Esta comparação tem particular interesse para nosso trabalho, pois, mesmo que num tempo relativamente curto para percebermos os efeitos definitivos das políticas públicas educacionais, pouco menos de três décadas, podemos perceber pelos indicadores processos evolutivos em ritmos diferenciados, não obstante o problema social sempre ter estado circunstanciado historicamente por taxas elevadas de baixa escolarização dos adultos na faixa etária entre 25 e 64 anos. Ou seja, o Brasil oscilou entre estagnação e redução, o que se traduz, enquanto consequência, pelo reflexo na forma como foram conduzidas as políticas públicas no âmbito nacional. E foi justamente neste horizonte temporal que o Curso Técnico em Administração-PROEJA se materializou.

Com a finalidade de explorar mais detalhadamente a comparação entre estes indicadores recentes envolvendo o Brasil e os países da OCDE, buscamos classificar os subgrupos entre os que iniciaram o ensino secundário ou médio mas não concluíram, os que concluíram o nível secundário inferior ou fundamental (ISCED 2) e os que não concluíram o ensino primário (ISCED 1) ou as séries iniciais do fundamental.

Ao analisarmos as taxas vigentes em 2018 no Brasil para estes indicadores, percebemos que 53% da população na faixa etária entre 25 e 64 anos não concluiu o ensino secundário (ISCED 3), contra uma média dos países da OCDE de 23%. Ainda, 5% iniciaram este nível de ensino mas não o concluíram (portanto concluíram o nível ISCED 2), 8% tinham concluído o ensino primário (ISCED 1) ou fundamental contra 40% que não tinham concluído nem mesmo este nível inicial ([Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística \[IBGE\], 2019](#)).

Isto explica o contingente elevado de adultos brasileiros analfabetos, o qual girava em torno de 7% do total da população com mais de 15 anos, ou seja, os 11,3 milhões que em 2018 não estavam minimamente letrados, conforme apresentamos acima.

Para ampliar a compreensão sobre estes subgrupos acima apontados avançamos em direção aos dados envolvendo as correlações entre eles e a desigualdade na distribuição de renda. O relatório da [Organisation for Economic Cooperation and Deve-](#)

lopment [OECD] (2020) mostra com clareza a correlação positiva entre a desigualdade na distribuição de renda (mensurada pela razão entre a riqueza concentrada nas mãos dos 10% mais ricos em relação àquela alcançada pelos 10% mais pobres) e o contexto de déficit educacional em geral, no que se refere aos índices de adultos entre 25 e 64 anos sem o ensino médio ou secundário completo (ISCDE 3). Neste aspecto, no Brasil, onde este déficit foi de 53% em 2018, esta razão foi de torno de 8,5 vezes, muito superior à média da OCDE de 4,3 vezes, ou seja, praticamente a metade²⁴.

Aprofundamos a análise deste grupo populacional sob o foco da transição entre escola e trabalho por entendermos que esta dimensão nos dá uma noção mais clara sobre o contexto envolvendo as expectativas que movem jovens e adultos na relação entre trabalho com a construção de um caminho formativo e as rupturas neste; ou seja, no processo de transição da escola para o trabalho no Brasil e nos países da OCDE.

Como indicador desta dimensão, analisamos, no intervalo entre 2009 e 2019, o percentual de jovens adultos entre 20 e 24 anos em situação de *não estudando, não trabalhando, inativo*²⁵/desempregado. Conforme a Tabela 3.1, no Brasil este indicador apresentou uma elevação de 23% para 30% no período, enquanto que em média os países da OCDE apresentaram uma redução de 19% para 15%.

Tabela 3.1: Transição escola/trabalho: % de jovens adultos entre 20-24 anos não estudando, não trabalhando, inativo*/desempregado. Brasil, OCDE, 2018.

	Brasil		Média OCDE	
Ano	2009	2019	2009	2019
%	23	30	19	15

(*) não buscando atividade laboral.

Fonte: Dados extraídos de Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP] (2020) e Organisation for Economic Cooperation and Development [OECD] (2020)

Se alargarmos o intervalo da idade dos jovens adultos para 18 a 24 anos que, em 2018, estavam *estudando e trabalhando, estudando e inativo/desempregado, não*

²⁴Estes indicadores apontam que as lógicas de elaboração das diretrizes e as próprias metas para os sistemas nacionais de educação, em específico para a EJA, se mostraram muito afastadas às encaminhadas pela maioria dos países da União Europeia, tal como foram acima descritas. A educação de adultos no Brasil não encontrou o mesmo amparo. Mesmo sendo reconhecida como uma modalidade de ensino na lei de base da educação brasileira no final do Século XX, como vimos no início deste capítulo, politicamente as ações governamentais implementadas enfatizaram orientações por estratégias compensatórias, justificadas pelo déficit social histórico (Gadotti, 2009). Como consequência, desenvolveram-se tímidas ações de políticas governamentais que, como diz Gadotti (2009), de grande tinham somente o distanciamento de si para com a sociedade civil beneficiária deste direito, resultando uma enorme precariedade na oferta desta modalidade educativa, uma pulverização de esforços e dos escassos recursos, que se mostraram insuficientes para atender às demandas deste público específico, principalmente quando confrontados com os seus indicadores.

²⁵Que não estava buscando oportunidade laboral.

estudando e trabalhando e não estudando e inativo/desempregado, podemos verificar na Tabela 3.2 que no Brasil somente em torno de um terço dos jovens entre 18-24 anos estavam estudando (33%), e pouco menos da metade deste contingente também dividia sua atividade escolar com as atividades laborais (14%), enquanto pouco mais da metade só estuda. Dos dois terços (67%) que não estavam estudando, pouco mais da metade (37%) estava trabalhando e a outra metade não estudava e não estava em atividade laboral ou procurando emprego. Quando feita a comparação com a média OCDE, a média dos que estavam estudando em 2018 era de 53%, muito superior em comparação com a média brasileira, conseqüentemente, um menor percentual de jovens não estudando.

Tabela 3.2: Transição escola/trabalho: % de jovens adultos entre 18-24 anos estudando/não estudando, por situação de trabalho. Brasil, OCDE, 2018.

País	Estudando			Não estudando		
	Total	Trabalhando	Inativo/ Desempregado	Total	Trabalhando	Inativo/ Desempregado
Brasil	33	14	19	67	37	30
Média OCDE	53	17	36	47	33	14

Fonte: Dados extraídos de [Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira \[INEP\] \(2020\)](#) e [Organisation for Economic Cooperation and Development \[OECD\] \(2020\)](#)

Observamos que tanto o Brasil como os países da OCDE têm seguido a tendência de ofertar um leque variado de programas de educação e formação profissional para qualificação de jovens e adultos, de forma a atingir as diferentes especificidades sociais e educacionais que emergem em uma sociedade com sistemas produtivos cada vez mais complexos.

Inicialmente focalizamos duas diretrizes gerais na educação profissional e tecnológica nestes países: uma que estabelece a oferta de integração da educação profissional à educação geral de nível médio para aqueles estudantes sem defasagem na relação idade/nível de ensino cursado, ou seja, idade entre 15-19 anos, e se constitui numa possibilidade de caminho formativo aos jovens que iniciam o ensino geral de nível médio (secundário); a outra que amplia, através de uma diversidade de tipos de ofertas, as possibilidades de educação geral e formação profissional para adultos com baixa qualificação de base, onde se enquadram aqueles estudantes com defasagem na relação idade/nível de ensino cursado, e consideraremos duas faixas etárias: uma entre 20 e 24 anos e outra com mais de 25 anos.

Para o primeiro grupo (entre 15 e 19 anos), a Tabela 3.3 abaixo mostra a propor-

ção das matrículas dos jovens que ingressam no ensino médio com e sem integração com a EPT. Em 2018, somente 11% destes jovens brasileiros optaram pela modalidade integrada da educação profissional com o ensino médio, um índice bem abaixo da média para os países da OCDE que foi de 37%.

Tabela 3.3: Matrículas com e sem integração à EPT: % das matrículas de jovens sem defasagem escolar (15 -19 anos) no ensino médio (ISCED 3) com e sem integração à EPT. Brasil, OCDE, 2018.

País	Matrículas somente no ensino médio (secundário)	Matrículas EPT integrada ensino médio (secundário)
Brasil	89	11
Média OCDE	63	37

Fonte: Dados extraídos de [Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira \[INEP\] \(2020\)](#) e [Organisation for Economic Cooperation and Development \[OECD\] \(2020\)](#)

A Tabela 3.4 apresenta os dados sobre as matrículas do ensino secundário (ISCED 3) para adultos integrada aos programas vocacionais (EPT) para as faixas etárias de 20-24 anos e acima de 25 anos, para o Brasil e países OCDE. A média nos países da OCDE dos estudantes matriculados no ensino secundário integrado à EPT que em 2018 tinham entre 20 - 24 anos, é de 62%, e com mais de 25 anos, é de 61%. No Brasil, a proporção de matrículas da população de 20 a 24 anos nesta modalidade foi 11% , e para 25 ou mais praticamente dobra de valor, para 21%. Em ambas faixas etárias, os percentuais foram significativamente menores do que a realidade europeia.

Tabela 3.4: Matrículas no ensino médio (ISCED 3) integrado à EPT: [20-24] e [25 ou mais] anos. Brasil, OCDE, 2018.

País	Matrículas (20 – 24 anos)		Matrículas (25 anos ou mais)	
	<i>Ensino Médio (ISCED 3)</i>	<i>Ensino Médio (ISCED 3) integradas à EPT</i>	<i>Ensino Médio (ISCED 3)</i>	<i>Ensino Médio (ISCED 3) integradas à EPT</i>
Brasil	89	11	79	21
Média OCDE	38	62	39	61

Fonte: Dados extraídos de [Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira \[INEP\] \(2020\)](#) e [Organisation for Economic Cooperation and Development \[OECD\] \(2020\)](#)

Entendemos que as ofertas para os adultos, a diversidade de formações para os que apresentam defasagem escolar tem se orientado por amplo conjunto de parâmetros

e diretrizes da EJA, em conformidade com suas realidades nacionais e com os campos de influência ao nível internacional.

As ofertas para este público têm sido pensadas em termos de redução das barreiras à participação dos adultos na aprendizagem, as quais estão associadas basicamente à “constrangimentos de tempo e pela falta de requisitos prévios”; entretanto, mesmo que haja disponibilidade de oferta e de tempo, “não há provas de que sejam aproveitadas por adultos com baixa qualificação” (Europeia/EACEA/Eurydice, 2017, p. 10), o que implica em adicionar outros fatores que influenciam na decisão em realizar a formação profissional.

Sobre as diferentes modalidades de EPT, buscamos somar as matrículas em 2018 de todas as formas de educação profissional com exceção daquelas de nível superior, cujos resultados mostramos na Tabela 3.5. Incluímos num grupo as modalidades de ensino médio integrado com a EPT, as qualificações para adultos envolvendo os anos finais do ensino fundamental (básico) (ISCED 2 mais ISCED 3); no outro grupo, as modalidades concomitantes, subsequentes e os cursos sequenciais (ISCED 4).

Tabela 3.5: Percentual de matrículas nas diferentes modalidades da EPT. Brasil, OCDE, 2018.

País	Percentual de matrículas no ensino geral Fundamental (últimos 3 anos) e médio Integradas à EPT (ISCED 2 mais ISCED 3)	Percentual de matrículas em todas as modalidades de EPT (menos superior) (ISCED 4)
Brasil	92	8
Média OCDE	70	30

Fonte: Dados extraídos de Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP] (2020) e Organisation for Economic Cooperation and Development [OECD] (2020)

O primeiro grupo (matrículas no ensino médio (secundário) integrado e dos três anos finais do ensino fundamental) prevalece em relação ao segundo grupo (as modalidades concomitantes, subsequentes e os cursos sequenciais) tanto no Brasil como nos países OCDE, entretanto, nestes últimos, esta tendência não é tão acentuada como no Brasil.

De forma a melhor dimensionar este universo de adultos da EJA em relação à EPT no Brasil, envolvendo os últimos 3 anos do nível fundamental (ISCED 2) e o nível médio (ISCED 3), buscamos distribuí-lo em termos absolutos, com base no ano 2019. A Tabela 3.6 abaixo mostra em valores absolutos e percentuais dos dados em termos de matrículas para esta modalidade no Brasil, em 2018.

Tabela 3.6: Quantitativo de matrículas na educação de adultos não integradas/integradas à EPT. Brasil, 2019.

País	Total de EJA	Ensino Fundamental				Ensino Médio			
		Total		% matrículas Integradas à EPT		Total		% matrículas Integradas à EPT	
	Nº	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Brasil	3.273.668	1.937.583	60	11.799	0,6	1.336.085	40	41.593	3,1

Fonte: Anuário Brasileiro da Educação Básica, com base nos dados do Inep/MEC/DEED - Micro dados do Censo Escolar. Elaboração: [Anuário Brasileiro da Educação Básica: 2019 \(2019\)](#).

Podemos ver na Tabela 3.6 que em 2019 60% dos estudantes matriculados na EJA estudavam no ensino fundamental e 40% no ensino médio (secundário). Somente 0,6% cursavam o ensino fundamental integrado à EPT (11.799 estudantes de um total de 1.937.583 matriculados neste nível). Do total de estudantes matriculados no nível do ensino médio, este percentual aumenta para 3.1% (41.593 estudantes de um total de 1.336.085 matriculados no PROEJA médio).

De acordo com [Anuário Brasileiro da Educação Básica: 2019 \(2019\)](#), estes percentuais são os mais baixos desde 2009. Comparando estes dados em termos absolutos, percebemos haver um distanciamento expressivo quando se compara com o fato de que 53% da população entre 25 e 64 anos não tinha completado o ensino secundário no Brasil em 2018, o que representa um universo de 70 milhões de brasileiros (ver subseção 3.4.2), com os dados apresentados na Tabela 3.6 acima.

Por fim, entendemos que a taxa de abandono consiste num dos indicadores de maior interesse neste estudo, pois dialoga diretamente com o problema da tese, mas que guarda uma relação com o próprio quadro geral da educação básica brasileira nas últimas décadas, como vimos até agora, e com os próprios indicadores sobre este nível educacional nos países OCDE.

A partir dos dados publicados pela [Organisation for Economic Cooperation and Development \[OECD\] \(2020\)](#) construímos a Tabela 3.7 abaixo, onde são apresentadas as taxas de abandono escolar em 2018 para todas as matrículas realizadas no ensino médio (ISCED 3) integradas à EPT ou não. Além dos dados totais, procuramos também apresentá-los em função do sexo e em duas situações temporais: no tempo natural do curso e com acréscimo de dois anos.

Tabela 3.7: Taxa de abandono: % de estudantes do ensino médio (ISCED 3), integrado ou não na EPT. Brasil, 2018.

País	Ensino Médio (ISCED 3)						Ensino Médio (ISCED 3) Integrado à EPT					
	<i>Tempo para conclusão considerado</i>											
	<i>Regular</i>			<i>+ 2 anos</i>			<i>Regular</i>			<i>+ 2 anos</i>		
	<i>Masc</i>	<i>Fem</i>	<i>T</i>	<i>Masc</i>	<i>Fem</i>	<i>T</i>	<i>Masc</i>	<i>Fem</i>	<i>T</i>	<i>Masc</i>	<i>Fem</i>	<i>T</i>
Brasil	52	72	47	44	35	39	55	50	52	45	41	43
Média OCDE	28	21	24	17	12	14	41	34	38	32	27	30

Fonte: Dados extraídos de [Organisation for Economic Cooperation and Development \[OECD\] \(2020\)](#)

Percebemos pelos dados da Tabela 3.7 que as taxas de abandono do Brasil, considerando o tempo regular de curso, tanto do Ensino Médio (47%) quanto do Ensino Médio Integrado à EPT (52%), formam uma visão mais esclarecedora do problema relacionado ao abandono escolar brasileiro, quando comparamos com a média OCDE de 2018 (24% para o Ensino Médio e 38% para o Ensino Médio Integrado à EPT). Apesar de que o abandono escolar no Brasil, quando comparado aos países OCDE, apresenta-se muito superior tanto para o ensino médio (ISCED 3) e ensino médio (ISCED 3) integradas à EPT, os dados confirmam o que assumimos como pressuposto no início desta investigação, o de que a questão das interrupções dos caminhos formativos não é um problema social isolado e, sim, um problema social global, que não escolhe estado nacional.

Entretanto, as peculiaridades identificadas em cada estado nacional relacionadas com o abandono escolar se manifestam diferentemente quando comparamos estes mesmos indicadores acrescentando mais dois anos ao tempo mínimo de curso: no Brasil houve uma redução significativa do abandono tanto no ensino médio (ISCED 3) de 47% para 39%, como no ensino médio (ISCED 3) integrado à EPT de 52% para 43%, enquanto que nos países OCDE esta redução foi muito mais significativa no ensino médio (ISCED3) do que para este nível integrado à EPT, de 24% para 12% e de 38% para 30%, respectivamente.

Estes dados indicam que fatores que levam a interrupções momentâneas ou prolongadas, flexibilização temporal das modalidades, abandono permanente, entre outros, agem como peculiaridades em cada realidade. E isto se torna mais complexo quando analisamos os dados em função do sexo. Por exemplo, no Brasil mais dois anos no tempo de conclusão tem efeito mais contundente para as mulheres completarem o Ensino Médio, do que para os homens, mas pouco se diferenciam quando a modalidade é integrada à EPT. Já, em países da OCDE, este efeito do tempo de curso sobre as

taxas de abandono não é tão pronunciado entre homens e mulheres, inclusive com leve inversão em relação ao caso brasileiro, onde as mulheres tendem a abandonar menos do que os homens (Tabela 3.7).

3.5 O contexto conceitual

O objetivo que nos levou a estruturar o contexto conceitual utilizado nesta tese se deve a dois fatores: (i) a necessidade de esclarecer sobre a abordagem multidisciplinar utilizada para tratar o problema de investigação com a profundidade e amplitude devido à natureza do problema social envolvido e (ii) a utilização de ferramentas que aumentassem nossa capacidade de gerir melhor as informações com o objetivo de transformá-las em conhecimento (Carmo and Ferreira, 2008).

Em geral, os mapas conceituais têm sido uma destas ferramentas que permitem “gerir melhor a informação e transformá-la em conhecimento” (Carmo and Ferreira, 2008, p. 54). Abaixo, a Figura 3.1 apresenta os principais conceitos da investigação, bem como dos principais autores que os embasaram. Entretanto, atentos para que o processo empírico tomasse tais conceitos como pontos de partida e não como limites no campo da análise, outros conceitos emergiram a partir destes e foram sendo revelados pelas análises dos dados das pesquisas por inquérito, biográfica e documental, mantendo-se sempre a orientação em direção à resposta ao problema da tese.

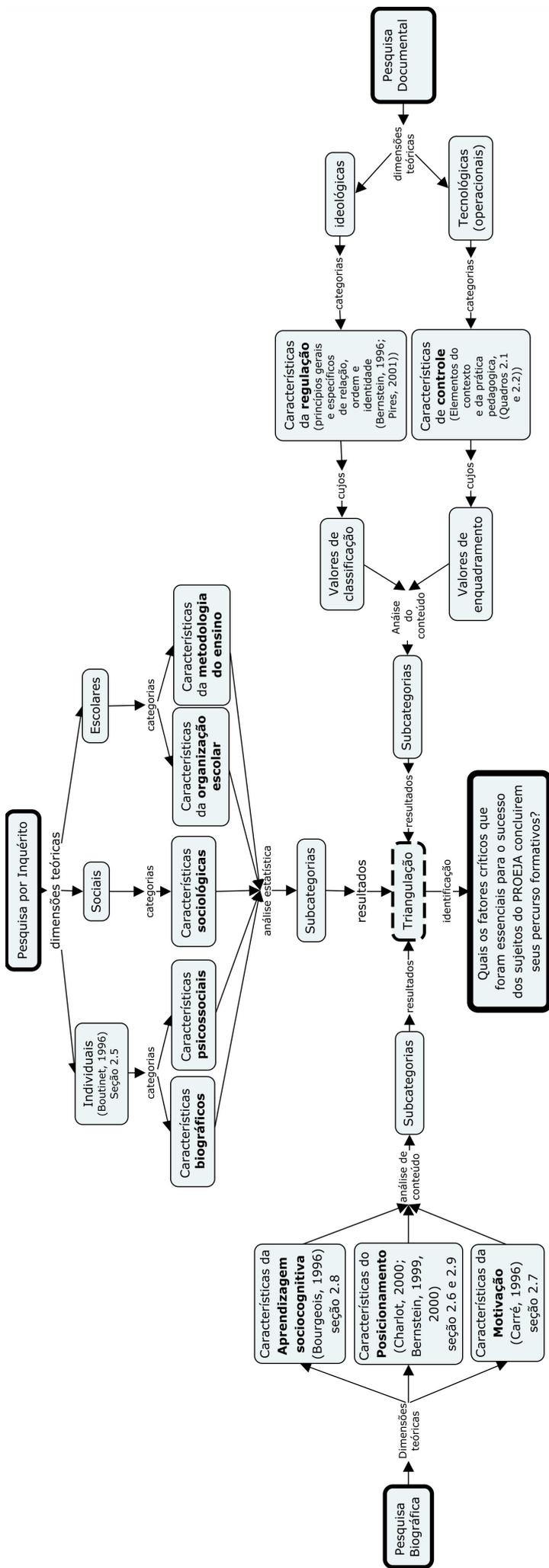


Figura 3.1 : Esquema conceitual da investigação.

PARTE II

DESENVOLVIMENTO

Capítulo 4

Desenvolvimento das Pesquisas

4.1 Pesquisa por Inquérito

4.1.1 Introdução

Esta pesquisa por inquérito foi realizada com o objetivo de examinar empiricamente¹ um conjunto de características, cujas categorias postas em referência aos conceitos teóricos assumidos na tese (Capítulo 2), que ampliasse as possibilidades de triangulação com as pesquisas documental e biográficas, em conformidade ao objetivo da investigação (1.6), isto é, uma pesquisa aplicável que pudesse trazer fatos novos (dados empíricos) que fossem capazes de contribuir na resolução do problema da investigação (Hill and Hill, 2016).

Mais especificamente, buscamos identificar e analisar características sociais e pessoais relacionadas às trajetórias laborais e educacionais, bem como aquelas definidas nos campos metodológico, pedagógico e institucionais ao longo do curso que se revelaram como fatores críticos essenciais para o sucesso das pessoas da PROEJA nos percursos formativos, com forte contribuição à elaboração e desenvolvimento de projetos pessoais, sociais e profissionais, percebidos como mais ajustados às transformações e transições experienciadas ao longo da vida destes sujeitos no Brasil.

Para Tuckman (2012) os questionários, assim como as entrevistas, são instrumentos que acessam o que o indivíduo "sabe, pensa e gosta", portanto, são instrumentos que coletam dados transformados em "informação\conhecimento", "atitude\crença" e "preferência\valor" (p. 432), respectivamente.

Entretanto, Amado (2017) enfatiza que, se o objetivo de uma investigação for examinar em profundidade determinado objeto que se materializa cotidianamente no contexto de vida de um grupo social produzindo abundantes dados expressos na linguagem própria do grupo em seu ambiente o que lhe confere uma "validade

¹De acordo com Hill and Hill (2016) uma "investigação empírica é uma investigação em que se fazem observações para compreender melhor o fenômeno a estudar" (p. 19).

ecológica" (p. 226), a preferência deve recair sobre os processos de entrevistas em detrimento aos que lançam mão dos questionários.

Compreendendo esta delimitação do método de coleta de dados por questionário, mas cientes da necessidade em utilizar a pesquisa por inquérito pela sua potencialidade como uma abordagem exploratória, realizamos a pesquisa orientada (i) para o campo prospectivo sobre os fatores que influenciaram os sujeitos participantes em suas trajetórias ao longo do curso PROEJA e (ii) para a identificação das peculiaridades individuais, cujas percepções se mostraram interessantes do ponto de vista dos objetivos da tese para serem investigadas com profundidade através das entrevistas e (iii) para as possibilidades de pôr os achados em diálogo como os resultados das pesquisas documental e biográfica.

Delineamos o estudo em razão dos campos motivacional, interacional, relacional, pedagógico e institucional, somados às características biográficas gerais pessoais e de percursos laborais e escolares, pelas possibilidades prospectivas que se apresentaram.

4.1.2 O modelo teórico-metodológico

Esta etapa da pesquisa não propõe um modelo teórico em específico, mas se salvaguarda nas orientações teóricas da tese apontadas no Capítulo 2, as quais estão centradas em concepções teóricas da educação de adultos. Diferentes perspectivas foram incluídas na forma de questões semi diretivas, na sua maioria, mas também, e mesmo que menos exploradas no instrumento de recolha, por questões abertas.

Na perspectiva de [Boutinet \(2013\)](#) buscamos trazer para as questões o olhar sobre a singularidade dos sujeitos na construção de sua trajetória de vida, seja laboral, seja escolar.

De [Bourgeois \(1999\)](#) estruturamos as questões que abordaram as interações sociocognitivas das práticas pedagógicas, principalmente nos contextos de construção coletiva e individual de aprendizagem.

Em [Charlot \(2000\)](#) buscamos elementos para as características sociológicas das relações com o saber e com a escola.

[Carré \(1999\)](#) foi a base para estruturar as questões na perspectiva do sujeito como um ser movido pela motivação, mas também influenciado pelo que a determina.

E de forma bastante simplificada, mas não menos importante, pois foi campo explorado profundamente nas entrevistas, elaboramos questões que estabelecessem uma perspectiva inicial sobre as orientações definidas pelo *posicionamento* do sujeito em diferentes estruturas sociais como família, sala de aula, ambiente escolar e nas interações tanto entre educadores e educandos como entre educandos ([Charlot, 2000](#); [Bernstein, 1996](#))

Desta forma, buscamos as orientações em um grupo maior de perspectivas

teóricas, a saber: na visão sociocognitiva de Bourgeois (1999), na visão psicossocial de Charlot (2000) e na visão sociológica de Bernstein (1996).

4.1.3 O instrumento de coleta e a organização dos dados

Na elaboração do instrumento de coleta de dados, alguns pontos de reflexão foram realizados previamente com a intenção de aumentar a credibilidade da etapa investigativa, a saber:

- (i) utilização de um conjunto de construtos elaborados a partir de campos teóricos diversos capazes de estruturar conceitos que captem a realidade do sujeito para além dos limites do estudo de caso;
- (ii) preocupação em trazer as questões para as circunstâncias gerais dos sujeitos do PROEJA, evitando as acidentais;
- (iii) estruturação das questões com premissas analíticas claras quanto aos conceitos envolvidos;
- (iv) elaboração de uma etapa externa de avaliação do instrumento através do engajamento de colaboradores especialistas do campo da EJA e docentes conhecedores do contexto institucional do estudo, com o objetivo da validação em relação à aderência aos objetivos da tese;
- (v) utilização de escalas com poder discricionário e com consolidação reconhecidos;
- (vi) avaliação prévia por egressos do PROEJA com as mesmas condições para serem amostrados, visando a validação interna para saber se as categorias conceituais utilizadas nas questões mostravam nível aceitável de aderência entre a compreensão desenvolvida pelos respondentes e a compreensão prevista como necessária aos objetivos da investigação;
- (vii) elaboração do termo de consentimento com os esclarecimentos quanto ao objetivo, à importância da pesquisa e à confidencialidade.

O questionário foi elaborado com 32 questões (trinta e duas) de Q1 a Q32 distribuídas pelas categorias *características biográficas*, *características da organização escolar*, *características de metodologia de ensino*, *características psicossociais* e *características sociológicas*, conforme Quadro 4.1.

Quadro 4.1: Distribuição das questões do inquérito por categorias e sub-categorias e variáveis

Categoria de Análise	Sub-categorias	Questões	Variáveis
Características Biográficas	Idade	Q1	Idade dos estudantes (intervalo de anos)
	Gênero	Q2	Gênero dos estudantes
	Estado Civil	Q3	Estado civil dos estudantes
	Percurso Escolar	Q4	Tempo para conclusão do curso (intervalo de anos)
		Q5	Tempo de afastamento escolar
	Trabalho	Q6	Condição laboral no início do curso
		Q7	Contribuição do curso para conseguir trabalho\emprego
		Q8	Aumento na qualificação no trabalho durante o curso
		Q9	Conquista do trabalho\ emprego durante o curso
Características da Organização Escolar	Coordenação	Q13	Grau de concordância sobre a importância da coordenação ao longo do curso
	Currículo	Q14	Grau de concordância sobre a adequação do turno à realidade social do estudante
		Q15	Grau de concordância sobre a adequação do horário à realidade social do estudante
		Q18	Grau de concordância sobre a adequação do tempo de curso à realidade social do estudante
		Q19	Grau de concordância sobre a adequação das disciplinas à realidade social do estudante
	Institucional	Q12a	Grau de importância atribuído à organização escolar como fator que possibilitou a conclusão do curso
		Q20	Usuário da assistência estudantil

Continua na próxima página

Continuação Quadro 4.1

Categoria de Análise	Sub-categorias	Questões	Variáveis
		Q21	Grau de concordância sobre a importância da assistência estudantil para a conclusão do curso
Características da Metodologia de Ensino	Ensino e Aprendizagem	Q12b	Grau de importância atribuído à metodologia de ensino como fator que possibilitou a conclusão do curso
		Q23	Grau de concordância sobre a aprendizagem ser mais significativa no processo de construção coletiva do que no individual
		Q24	Grau de concordância sobre os professores serem muito bons em ensinar e avaliar
	Avaliação	Q22	Grau de concordância sobre as diferentes formas de avaliação da aprendizagem serem determinantes para a conclusão do curso
		Q24	Grau de concordância sobre os professores serem muito bons em ensinar e avaliar
	Características Psicossociais	Motivação do Indivíduo	Q26
Q27			Grau de concordância sobre o corpo de professores ter sido motivador p\ a conclusão do curso
Q28			Grau de concordância sobre os colegas de curso terem sido motivadores p\ a conclusão do curso
Q29			Grau de concordância sobre os familiares e amigos fora da escola terem sido motivadores p\ a conclusão do curso

Continua na próxima página

Continuação Quadro 4.1

Categoria de Análise	Sub-categorias	Questões	Variáveis
		Q25 a,b, c,d	Grau de importância atribuído (a) ao corpo de professores, (b) aos colegas de curso, (c) a minha força de vontade, (d) aos familiares e amigos fora da escola como fator motivador para a conclusão do curso.
Características Sociológicas	Relação com grupo interno (colegas do curso nos processos de competição e cooperação)	Q12c	Grau de importância atribuído às minhas condições pessoais como fator que possibilitou a conclusão do curso
		Q23	Grau de concordância sobre a aprendizagem ser mais significativa no processo de construção coletiva do que no individual
		Q25b	Grau de importância atribuído aos colegas de curso como fator motivador para a conclusão do curso
		Q28	Grau de concordância sobre os colegas de curso terem sido motivadores para a conclusão do curso
	Relação com grupo externo (familiares e amigos)	Q12d	Grau de importância atribuído ao incentivo da família e dos amigos como fator que possibilitou a conclusão do curso
		Q16	Grau de concordância sobre a importância dos recursos próprios para a conclusão do curso
		Q17	Grau de concordância sobre a importância dos recursos dos familiares e amigos para a conclusão do curso
		Q25d	Grau de importância atribuído aos familiares e amigos fora da escola como fator motivador para a conclusão do curso
		Q29	Grau de concordância sobre os familiares e amigos fora da escola terem sido motivadores para a conclusão do curso

Continua na próxima página

Continuação Quadro 4.1

Categoria de Análise	Sub-categorias	Questões	Variáveis
	Relação com o saber e com a escola	Q30	Grau de concordância quanto ao desejo de que a duração do curso fosse estendida
		Q31 a,b, c,d	Grau de importância atribuído ao fator ter mais tempo para (a) as amizades, (b) aprender coisas novas\diferentes, (c) aumentar as chances de conseguir um bom emprego\trabalho e (d) para melhor aprender o que foi ensinado

No Anexo A apresentamos o instrumento aplicado no inquérito com as questões e o Termo de Esclarecimento e Consentimento para manifestação por escrito dos participantes.

As questões foram em sua maioria definidas como diretas utilizando, principalmente escalas ordinal do tipo Liked e, por fim, 01 (uma) questão sobre a situação referente ao estágio obrigatório e 01 (uma) questão sobre a intencionalidade em continuar a contribuir para a pesquisa biográfica.

Devido aos procedimentos de validação, desenvolvemos três versões: uma para os especialistas externos a qual foi acompanhada de explicitação dos conceitos que se intencionava utilizar para cada questão (Quadro 4.1), outra para ser aplicada a 05 (cinco) egressos do PROEJA para validação interna, e, por fim e após as alterações sugeridas e percebidas como pertinentes, a versão final que foi aplicada à amostra (Anexo A).

Os instrumentos físicos, após a aplicação do questionário, foram digitalizados. Os dados brutos (Anexo B) foram compilados para o banco de dados (Anexo C) do IBM SPSS Statistical versão 22, onde foram analisados conforme mostramos na subseção 4.1.5 a seguir.

4.1.4 Seleção e caracterização da amostra

A partir de pesquisa no arquivo escolar do Campus Sapucaia do Sul/IF Sul, construímos uma listagem com o nome, data de ingresso e contato (telefônico, e-mail) de todos os egressos que ingressaram no Curso de Administração na modalidade PROEJA entre 2007 e 2013 e que foram concluintes entre 2010 e 2016. Os contatos foram realizados de acordo com os meios disponibilizados na listagem, sendo que de

um total de 85, foram concordantes em participar da pesquisa 58 sujeitos, os quais constituíram, portanto, a amostra para a etapa de aplicação do inquérito. Nenhum outro critério foi utilizado para o processo de amostragem.

4.1.5 Análise e interpretação dos resultados

Após a compilação dos dados utilizando o software IBM SPSS Statistical versão 22, elaboramos o banco de dados brutos do inquérito (Anexo B), o tratamento de dados para a produção do banco de dados tratados (Anexo C), a análise da distribuição de frequências, medida de tendência central e de dispersão das variáveis envolvidas nas questões do inquérito (Anexo D), a análise das correlações de Pearson com nível de significância de 5% (Anexo E) e a análise da consistência internas (confiabilidade) através do coeficiente de Cronbach (Gliem and Gliem, 2003) aplicado às variáveis agrupadas (Anexo F).

4.1.5.1 Caracterização biográfica

Quanto ao *gênero* (Q2), dos 58 sujeitos egressos que responderam o questionário, 44 foram mulheres e 14 homens, 75,9% e 24,1%, respectivamente (Tabela 4.1), e no que se refere ao *estado civil* (Q3), os(as) casados(as) corresponderam a 59%, enquanto que 19% mantinham relação estável e 31% eram solteiros(as).

Tabela 4.1: Características da amostra por gênero (Q2) e estado civil (Q3) (N=58)

	Gênero		Estado civil		
	Feminino	Masculino	Solteiro(a)	Casado(a)	Outros
Frequência	44	14	18	29	11
%	76	24	31	50	19

Com respeito às *idades* (Q1), a amostra apresentou uma idade média de 43,0 anos, com desvio-padrão de 8,0 anos, sendo a menor idade identificada de 25 anos e a maior idade 61 anos. A faixa entre (35–45] anos concentrou 41,4% dos participantes, a qual, se somada à faixa entre (45–55], resulta em 70,7% do total pesquisado. Ainda, a relação entre a faixa mais baixa de idade, (25–35], e a faixa mais elevada, (55–65], é de três para um, o que mostra haver um número mais reduzido de adultos com idade próxima à que se desenvolve a reforma (aposentadoria) buscando formação profissional do que de adultos na fase inicial produtiva. Os dados são apresentados na Tabela 4.2

Tabela 4.2: Distribuição das faixas etárias da amostra (Q1). Idade média=43,0 anos, com desvio-padrão de 8,0 anos (N=58)

Faixas etárias	Frequência	%
[25-35]	13	22,4
(35-45]	24	41,4
(45-55]	17	29,3
(55-65]	4	6,9
Total	58	100,0

A Tabela 4.3 mostra que a maioria (81,0%) dos egressos participantes da investigação concluíram seus percursos formativos no PROEJA-Adm no tempo regular definido pelo projeto pedagógico que é de três (03) anos. 13,8% do restante levaram quatro (04) anos ou mais e somente 5,2% acrescentaram um (01) semestre a mais. Estes últimos, provavelmente, por retenção em alguma disciplina, enquanto que o restante, por trancamento.

Tabela 4.3: Distribuição dos tempos de conclusão de curso (Q3) (N=58 e tempo médio=3,2 anos, com desvio-padrão de 0,6 anos)

Tempo de conclusão	Frequência	%
3 anos	47	81,0
3,5 anos	3	5,2
4 anos ou mais	8	13,8
Total	58	100,0

Pelos dados da Tabela 4.4 podemos perceber que 65,5% dos egressos estavam afastados 10 anos ou + da escola ao ingressarem no PROEJA-Adm, sendo que um número muito pequeno estava afastado 01 (um) um ano apenas, o que evidencia que os egressos da amostra vinham de uma descontinuidade nos seus caminhos formativos elevada, em média 7,8 anos.

Tabela 4.4: Distribuição dos tempos de afastamento escolar (N=58 e tempo médio=7,8 anos, com desvio-padrão de 3,1 anos)

Tempo afastamento escolar	n	%
1,0 ano	2	3,4
2,0 anos	1	1,7
3,0 anos	6	10,3
4,0 anos	2	3,4
[5,0 - 9,0] anos	9	15,5
10 anos ou +	38	65,5
Total	58	100,0

O próximo passo foi verificar as possibilidades de correlação entre as variáveis. A *idade* (Q1) do grupo de egressos estudado, quando analisada em função do *tempo de conclusão de curso* (Q4), apresentou correlação estatisticamente significativa ($p < 0,05$)

e positiva, com magnitude fraca ($r=0,29$), isto é, o aumento da faixa etária dos sujeitos explica somente em parte o aumento do tempo de conclusão de curso, havendo outro(s) fator(es) em questão.

Por sua vez, as análises da amostra indicaram que o fenômeno medido pelo *tempo de afastamento escolar* (Q5) não discrimina faixa etária, pelo menos entre 25 e 61 anos, isto é, não apontou correlação com a idade (Q1), o que indica ser um fenômeno social que atinge na mesma intensidade tanto os mais jovens quanto os de idade mais avançada, independentemente do *gênero* (Q2) e do *estado civil* (Q3).

As análises da amostra envolvendo a variável *condição laboral antes, durante e após a conclusão do curso*, com base nas questões Q6, Q7 e Q9, indicaram que, ao iniciar o curso, 58,6% exerciam alguma atividade laboral e 41,4% inativos (Tabela 4.5). Durante o curso estes percentuais passaram para 77,6% e 12,4%, respectivamente. Após o término do curso, o percentual dos que estavam em atividade laboral foi de 94,8% contra 5,2% dos inativos, indicando uma melhora substancial deste indicador, já durante a formação. Em termos absolutos, somente três egressos que iniciaram o curso inativos permaneceram nesta condição laboral após completarem o curso, o que representa 5,2% dos sujeitos participantes da pesquisa, o que em termos absolutos representaram 3 egressos entre os 58 que participaram da pesquisa. A Tabela 4.5 mostra a evolução de ativos e inativos antes, durante e depois do curso no grupo pesquisado.

Tabela 4.5: Condição laboral do grupo (base Q6, Q7, Q9) (N=58).

	Condição laboral					
	Antes		Durante		Após	
	n	%	n	%	n	%
Ativos	34	58,6	45	77,6	55	94,8
Inativos	24	41,4	11	12,4	3	5,2

Ao avaliarmos a percepção dos 34 egressos que estavam em *condição laboral no início do curso* (Q6) ativa (Tabelas 4.5) quanto à *contribuição do curso para a qualificação na atividade laboral* (Q8) (Tabelas 4.6), 28 egressos responderam que sim, houve contribuição para sua qualificação, o que corresponde à 82,4% desse grupo.

Entre os 24 egressos que não estavam ativos no início do curso (Tabela 4.5), 87,5% (21 egressos) responderam que sim, houve contribuição do curso para a qualificação na atividade laboral (Tabela 4.6). Disso resulta que somente 3 não perceberam como positiva a contribuição do curso para sua qualificação na atividade, o que na realidade corresponde aos que não estavam em atividade após o término do curso (Tabela 4.6).

Tabela 4.6: Contribuição do curso para qualificação na atividade laboral (base Q6 e Q8) (N=58)

Condição laboral no início do curso	Contribuição p/qualificação na atividade laboral				
		sim		não	
	n	n	%	n	%
ativos	34	28	82,4	6	17,6
inativos	24	21	87,5	3	12,5

4.1.5.2 Características psicossociais

As características psicossociais, mais precisamente a sub-categoria *motivação do indivíduo*, foram avaliadas pelas questões que buscaram tanto a motivação intrínseca (Q26-*motivação para os estudos*) quanto a motivação extrínseca (Q27- *corpo de professores*, Q28-*colegas de curso* e Q29-*famíliares e amigos* (Tabela 4.7), todas em relação ao grau de concordância atribuído como fator motivador para a conclusão do curso).

Tabela 4.7: Grau de concordância sobre fatores motivacionais para a conclusão do curso (N=58, Alfa de Cronbach = 0,67)

	Q26		Q27		Q28		Q29	
	O aumento da minha motivação		Corpo de professores		Colegas de curso		Famíliares e amigos	
	n	%	n	%	n	%	n	%
CT	46	79,3	39	67,2	25	43,1	28	48,3
CP	9	15,5	16	27,6	27	46,6	22	37,9
NCND	2	3,4	0	0,0	2	3,4	4	6,9
DCA	1	1,7	2	3,4	4	6,9	3	5,2
DT	0	0,0	1	1,7	0	0,0	1	1,7

CT=concordo totalmente, CP=concordo parcialmente, NCND=nem concordo, nem discordo, DCA=discordo em certos aspectos, DT=discordo totalmente.

O conjunto das questões Q26, Q27, Q28 e Q29 mostrou consistência interna aceitável, com alfa de Cronbach 0,64. Os indicadores estatísticos apontam para o fato de que as formas de motivação intrínseca e extrínseca coexistiram durante o processo de formação do grupo em estudo, onde a motivação intrínseca emerge como o indicador mais importante, seguida da motivação extrínseca relacionada ao corpo de professores.

Identificamos haver a formação de dois blocos distintos quanto ao nível de concordância total. No primeiro bloco, o nível de concordância total quanto à motivação intrínseca definida pela percepção de que a *motivação do egresso foi aumentando*

ao longo do curso foi elevado (79,3%), ficando pouco superior ao fator extrínseco relacionado ao *corpo de professores* (67,2%), formando, assim, um bloco homogêneo para os fatores mais motivadores (Tabela 4.7).

No outro bloco, o dos fatores menos motivadores, estão os valores para o nível de *concordância total* dos fatores extrínsecos relacionados aos *familiares e amigos* e aos *colegas de curso*, os quais apresentaram redução significativa em relação ao primeiro bloco (motivação intrínseca e em relação ao *corpo de professores*).

Entretanto, quando incluídos os resultados somados de *concordância total* e *concordância parcial*, os resultados são bastante elevados (Tabela 4.7), o que mostra uma tendência de estabelecer uma ordem de importância relativa maior para a motivação intrínseca e para o corpo de professores.

Se neste primeiro momento, buscamos avaliar o *grau de concordância* que os fatores motivacionais intrínsecos e extrínsecos exerceram no grupo participante da pesquisa *para a conclusão do curso*, num segundo momento, completamos com uma análise comparativa quanto ao *grau de importância atribuído* à cada uma destas variáveis intrínseca e extrínsecas para a *conclusão do curso* (Q25a,b,c,d) (Tabela 4.8). Quando relacionados os quatro fatores motivacionais em comparação entre si, quanto ao grau de importância relativa (Q25), estes dois blocos são confirmados quanto à tendência acima identificada na Tabela 4.7.

Entretanto, no bloco dos fatores mais importantes houve uma inversão colocando a motivação extrínseca relacionada ao *corpo de professores* em pequena vantagem em relação à motivação extrínseca definida pela *minha motivação foi aumentando ao longo do curso*, com 45,7% e 41,3%, respectivamente (Tabela 4.8).

No segundo bloco a ordem de importância identificada nas questões individuais se manteve, mostrando a motivação extrínseca relacionada aos *colegas de curso* relativamente mais importante do que aquela com origem nos *familiares e amigos*, com 8,7% e 4,3%, respectivamente.

Tabela 4.8: Grau de importância atribuído aos fatores motivacionais para a conclusão do curso (Q25) (N=46).

	Q25a		Q25b		Q25c		Q25d	
	Minha força de vontade		Corpo de professores		Colegas de curso		Familiares e amigos	
	n	%	n	%	n	%	n	%
MaisI	19	41,3	21	45,7	4	8,7	2	4,3
I	10	21,7	12	26,1	18	39,1	6	13,0
RI	14	30,4	8	17,4	12	26,1	12	26,1
MenosI	3	6,5	5	10,9	12	26,1	26	56,5

MaisI=mais importante, I=importante, RI=relativamente importante, MenosI=menos importante,

4.1.5.3 Características sociológicas

Esta etapa da análise visou caracterizar as relações sociais do grupo participante da pesquisa, seja entre si, como colegas de curso (Q23 e Q28) e em relação aos familiares e amigos (Q12d).

Além disso, buscamos, mais no final deste espaço de caracterização sociológica, as relações dos sujeitos com o espaço escolar e com o saber (Q31 a,b,c,d).

As relações entre os pares, isto é, dentro do grupo enquanto estudantes do curso, foram avaliadas a partir das variáveis *aprendizagem significativa* (Q23), a qual buscou a percepção sobre a relação entre os processos de construção pedagógica coletiva e individual e a variável *colegas do curso* (Q28) como fator motivador para a conclusão do caminho formativo (Tabela 4.9).

O conjunto destas duas questões - Q23 e Q28 - mostrou um nível de consistências internas bastante aceitável, com alfa de Cronbach 0,66.

Neste aspecto, a medida do grau de concordância sobre a aprendizagem ser mais significativa no processo de construção coletiva do que no individual (Q23) permite inferir a preponderância das relações de cooperação intragrupo sobre os processos de competição entre indivíduos. Esta inferência é reforçada pela questão Q28, onde a medida do grau de concordância sobre os *colegas de curso* terem sido motivadores para a conclusão do curso ultrapassa os 90% quando somamos o nível de *concordância total* e *concordância parcial*, conforme Tabela 4.9.

Tabela 4.9: Grau de concordância referente às variáveis *aprendizagem significativa* e *colegas do curso* como fator motivador para a conclusão do caminho formativo. (N=58) e Alfa de Cronbach = 0,66.

	Q23		Q28	
	Aprendizagem significativa em atividade de colaboração do que individual		Colegas de curso como motivadores para a conclusão do curso	
	n	%	n	%
CT	42	72,4	25	43,1
CP	12	20,7	27	46,6
NCND	1	1,7	2	3,4
DCA	3	5,2	4	6,9
DT	0	0,0	0	0,0

MaisI=mais importante, I=importante, RI=relativamente importante, MenosI=menos importante,

Entretanto, quando os resultados da Q28 sobre nível de concordância total em serem os *colegas de curso* motivadores para conclusão do curso são analisados em

termos da *concordância parcial* identificamos que o seu resultado (46,6%) (Tabela 4.9) pode ser indicador da existência de conflitos internos ao grupo durante as práticas pedagógicas coletivas, mas que não apontam em direção à percepção de que estes conflitos não coadunam com uma aprendizagem coletiva mais significativa do que pelo caminho individual, o que nos leva a crer que outros fatores agiram sinergicamente para o elevado nível de concordância identificado na Q23.

Neste sentido, entendemos que a leitura sobre a importância das relações interpessoais que se estabeleceu entre a percepção sobre o *grau de significância da aprendizagem coletiva ou individual* e o *grau de concordância sobre os colegas de curso terem sido motivadores para a conclusão do curso*, deve ser ampliada em termos do posicionamento atribuído à segunda variável quando comparada à outras variáveis como fator de motivação para a conclusão do curso (Q25a,b,c,d) na Tabela 4.8 acima), onde *corpo de professores e minha força de vontade* preponderaram e a variável *colegas de curso*, apesar de ter sido apontada como *mais importante* por apenas 8,7%, o que a priori poderia, numa leitura isolada, ser uma contradição.

Entretanto, esta aparente contradição pode ser explicada pelo fato de que a variável *colegas de curso* ora foi mensurada como variável isolada (Q28, Tabela 4.9), ora foi comparada com outras variáveis (Q25a,b,c,d, Tabela 4.8). O mesmo pode ser analisado para *famíliares e amigos* quando comparamos os dados da Q29 (Tabela 4.8), onde é medida como variável isolada e na Q25d (Tabela 4.9), cujas medidas são comparativas. Neste sentido, colabora o fato de que 39,1% dos entrevistados indicaram que os colegas de curso foram *Importante* como fator motivacional para a conclusão do curso.

Esta percepção sobre a baixa importância atribuída à *famíliares e amigos* (Q25 d) também se manifesta quando se analisa comparativamente o *grau de importância atribuído aos fatores que possibilitaram a conclusão do curso* (Q12a,b,c,d, Tabela 4.10), onde a *metodologia de ensino* (Q12b) e a *organização escolar* (Q12a) preponderaram como *mais importante* com 54,3% e 32,6%, respectivamente, posicionando *minhas condições pessoais* (Q12c) e *família e amigos* (Q12d) como significativamente *menos importante*.

Tabela 4.10: Grau de importância atribuído aos fatores que possibilitaram a conclusão do curso (Q12) (N=48).

	Q12a Organização do curso		Q12b Metodologia de ensino		Q12c Minhas condições pessoais		Q12d Família e amigos	
	n	%	n	%	n	%	n	%
MaisI	15	32,6	25	54,3	3	6,5	3	6,5
I	22	47,8	13	28,3	6	13,0	5	10,9
RI	5	10,9	7	15,2	18	39,1	16	34,8
MenosI	5,4	8,7	1	2,2	19	41,3	22	47,8

MaisI=mais importante, I=importante, RI=relativamente importante, MenosI=menos importante,

Buscando ampliar a análise de forma a alargar as possibilidades de reflexão sobre o que posicionam as relações externas à escola, mais precisamente com *família e amigos* em um campo de aparente contradição, colocamos em análise comparativa (Tabela 4.11) as questões envolvendo as variáveis *grau de concordância sobre a importância dos recursos próprios para a conclusão do curso* (Q16), *grau de concordância sobre a importância dos recursos familiares e de amigos para a conclusão do curso* (Q17) e *grau de concordância sobre os familiares e amigos fora da escola terem sido motivadores para a conclusão do curso* (Q29).

Tabela 4.11: Grau de concordância sobre a importância dos recursos familiares e de amigos (Q17) e dos recursos próprios para a conclusão do curso (Q16) e grau de concordância sobre os familiares e amigos fora da escola terem sido motivadores para a conclusão do curso (Q29) (N=58) . Alfa de Cronbach = 0,78.

	Q16		Q17		Q29	
	Recursos próprios		Recursos da família e amigos		Motivação pela família e amigos	
	n	%	n	%	n	%
CT	16	27,6	12	20,7	28	48,3
CP	19	32,8	14	24,1	22	37,9
NCND	5	8,6	7	12,1	4	6,9
DCA	9	15,5	15	25,9	3	5,2
DT	9	15,5	10	17,2	1	1,7

CT=concordo totalmente, CP=concordo parcialmente, NCND=nem concordo, nem discordo, DCA=discordo em certos aspectos, DT=discordo totalmente.

Primeiramente, o conjunto das questões Q16, Q17 e Q29 mostraram consis-

tências internas aceitáveis, com alfa de Cronbach 0,78, o que pode indicar uma compreensão por parte dos egressos da amostra que aproxima "recursos" com "motivação", intencionalmente postos como dois construtos diferentes, quando cada um é perguntado individualmente. A questão é entender o quanto estas duas variáveis estão relacionadas.

Assim, percebemos na Tabela 4.11 35 sujeitos da amostra CT ou CP cujos recursos próprios foram importantes para a conclusão do curso, correspondendo a 60,4% do grupo. Por outro lado, 32 sujeitos discordam (DT, DCA) ou se mostraram neutros (NCND) quanto ao grau de importância dos recursos da família e amigos terem sido importantes para a conclusão do curso, correspondendo a 55,2% do grupo.

Por outro lado, 50 sujeitos CT ou CP cuja família e amigos foram motivadores para a conclusão do curso, representavam 86,2%, um valor superior aos apresentados acima, indicando que a motivação pela família e amigos pode ser explicada parcialmente pela questão dos recursos, havendo outros fatores condicionando esta motivação para a conclusão do curso.

Por fim, buscamos analisar a percepção dos egressos participantes da pesquisa quanto ao sentido de estar na escola e quanto à relação com o saber. O sentido de estar na escola foi avaliado pelo *grau de concordância quanto ao desejo de que a duração do curso fosse estendida* (Q30) (Tabela 4.12).

Tabela 4.12: Grau de concordância quanto ao desejo de extensão do curso (N=58).

	Q30	
	Extensão do curso	
	n	%
CT	19	32,8
CP	12	20,7
NCND	7	12,1
DCA	4	6,9
DT	16	27,6
Total	58	100,0

CT=concordo totalmente, CP=concordo parcialmente, NCND=nem concordo, nem discordo, DCA=discordo em certos aspectos, DT=discordo totalmente.

Os sujeitos que responderam esta questão (Q30) de forma a *concordar totalmente* e a *concordar parcialmente*, somando juntos 53,5% (32,8% e 20,7%, respectivamente), foram avaliados comparativamente pelo *grau de importância atribuído quanto à intencionalidade no uso desta extensão* (Q31a,b,c,d, Tabela 4.13).

Tabela 4.13: Grau de importância atribuído aos fatores pelos quais concordam que o tempo de curso fosse estendido (Q31). (N=25*).

	Q31a Ter mais tempo para as amizades		Q31b Aprender coisas novas		Q31c Aumentar chance de um bom emprego/ trabalho		Q31d Aprender melhor o que foi ensinado	
	n	%	n	%	n	%	n	%
MaisI	0	0,0	11	44,0	6	24,0	8	32,0
I	2	8,0	7	28,0	7	28,0	9	36,0
RI	3	12,0	7	28,0	9	36,0	6	24,0
MenosI	20	80,0	0	0,0	3	12,0	2	8,0
Total	25	100,0	25	100,0	25	100,0	25	100,0

MaisI=mais importante, I=importante, RI=relativamente importante, MenosI=menos importante, (*) Originalmente 31 (trinta e um) egressos formaram este grupo de análise, correspondendo à 53,5%, conforme Tabela 4.12; entretanto, 06 (seis) não responderam a Q31 corretamente, reduzindo para N=25 o número de respostas válidas.

Aprender coisas novas/diferentes (Q31b) foi o fator *mais importante* sendo respondido por 44,0% dos egressos. Em seguida, *aprender melhor o que foi ensinado* com 32,0%) foi o segundo fator *mais importante*. Por terceiro, com 24% apareceu o fator *aumentar chance de um bom emprego ou trabalho*. Por fim, *ter mais tempo para as amizades* não foi um fator entendido como *mais importante* por nenhum dos egressos da amostra que *concordaram totalmente e concordaram parcialmente* quanto ao desejo de que a duração do curso fosse estendida, conforme Tabela 4.13.

Assim, percebemos uma orientação para o conhecimento como prioridade, e a questão laboral em segundo plano, quando o que está em jogo propõe a possibilidade de aumentar o tempo de formação.

4.1.5.4 Características da organização escolar

No primeiro momento desta etapa da análise mostramos os resultados da avaliação sobre a percepção dos egressos da amostra quanto à importância *organização escolar* para a conclusão do curso. Buscamos estruturar as questões em torno de três indicadores: adequação do *currículo* (Q14, Q15, Q18 e Q19), o apoio institucional via *assistência estudantil* (Q21) aos estudantes do PROEJA e a papel da *coordenação de curso* (Q13).

Os dados das questões envolvidas podem ser verificados na Tabela 4.14.

Em termos das variáveis curriculares *adequação do turno* (Q14), *horário de funcionamento do curso* (Q15) e *tempo de curso* (Q18) e *adequação das disciplinas* (Q19), os percentuais dos que *concordaram totalmente e concordaram parcialmente*

Tabela 4.14: Grau de concordância sobre a importância de fatores da organização escolar para a conclusão do curso (N=58 para Q13 Q14, Q15, Q18'e Q19. N*=48 para Q21). Alfa de Cronbach = 0,78.

	Q13 Coordenação de curso		Q14 Turno		Q15 Horário		Q18 Tempo de curso		Q19 Disciplinas adequadas		Q21 Assistência estudantil	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
CT	45	77,6	49	84,5	35	60,3	40	69,0	32	55,2	32	66,7
CP	8	13,8	7	12,1	17	29,3	9	15,5	20	34,5	12	25,0
NCND	1	1,7	1	1,7	1	1,7	3	5,2	1	1,7	3	6,2
DCA	4	6,9	0	0	3	5,2	5	8,6	5	8,6	1	2,1
DT	0	0,0	1	1,7	2	3,5	1	1,7	0	0,0	0	0,0
Total	58	100,0		100,0	58	100,0	58	100,0	58	100,0	48	100,0

CT=concordo totalmente, CP=concordo parcialmente, NCND=nem concordo, nem discordo, DCA=discordo em certos aspectos, DT=discordo totalmente.

(*) 48 egressos responderam que eram usuários da assistência estudantil (Q20).

sobre a importância para a conclusão do curso por estarem adequadas à realidade dos alunos foram 96,6%, 89,6%, 84,5% 89,7%, respectivamente (Tabela 4.14).

Chama a atenção para o fato de que 84,5% consideraram o *tempo de curso* adequado à realidade social do estudante, o que poderia ser uma contradição com 53,5% dos que concordaram total e parcialmente em ter o tempo de curso ampliado (Tabela 4.12).

Entretanto, os elevados percentuais apresentados na Tabela 4.13 aos fatores que motivariam o desejo de extensão pelo aumento de tempo disponível para o *aprender coisas novas* (Q31b) e *aprender melhor o que foi ensinado* (Q31d) pode esclarecer esta contradição, indicando que, apesar de considerar o tempo de curso adequado à realidade do sujeito, ficou o desejo e a percepção de que, caso fosse aumentado este tempo, contribuiria ainda mais para o conhecimento, ou seja, uma oportunidade para a aprendizagem: emerge aqui uma noção, mesmo que primária, sobre o processo de aprendizagem enquanto um processo inacabado.

Ainda, identificamos que 82,8% dos participantes da pesquisa eram usuários da assistência estudantil institucional (Q20), dos quais 91,7% a apontaram como fator importante para a conclusão do curso.

Quanto ao papel da coordenação do curso PROEJA, 91,4% do grupo participante *concordaram totalmente e concordaram parcialmente* ter sido importante ao longo do curso.

O conjunto das questões Q13, Q14, Q15, Q18, Q19 e Q21 mostrou consistência interna bastante aceitável, com alfa de Cronbach 0,78, conforme Tabela 4.14.

No segundo momento, ampliamos a discussão dos resultados para a avaliação comparativa do grau de importância atribuído às categorias de análise organização escolar, metodologia de ensino e aos incentivos pessoais e externos para a conclusão do curso (Q12a,b,c,d), conforme Tabela 4.10 já apresentada acima.

Assim, os dados da Tabela 4.14 apresentam razoável concordância com a percepção do grupo participante da investigação que atribuiu à categoria organização escolar (Q12a) o segundo grau de *mais importante* para a conclusão do curso, com 32,6% dos respondentes, sendo em primeiro a categoria metodologia de ensino, com 54,3% (Tabela 4.10).

Os dados confrontados entre as Tabelas 4.10 e 4.14 põem em evidência a importância dada à estrutura escolar e pedagógica envolvida com o curso, entendida como organização escolar e metodologia de ensino, principalmente quando postas em relação com as categorias envolvendo as estruturas sociais fora do âmbito escolar definidas por *minhas condições pessoais* (Q12c) e os *incentivos da família e amigos* (Q12d), onde ambas com 6,5% apenas dos respondentes considerando como *mais importante*.

4.1.5.5 Características da metodologia de ensino

Os resultados da avaliação sobre a percepção dos egressos da amostra quanto aos aspectos relacionados à metodologia de ensino foram analisados pelos indicadores definidos pelas questões Q23 e Q24 envolvendo o ensino/aprendizagem, a questão Q22 e, novamente, a questão Q24 orientadas para a avaliação (Tabela 4.15).

Tabela 4.15: Grau de concordância relativo à importância das variáveis relacionadas à avaliação e ao ensino/aprendizagem para a conclusão do curso (N=58). Alfa de Cronbach = 0,51.

	Q23					
	Q22		Aprendizagem mais		Q24	
	Quanto às diferentes formas de avaliação da aprendizagem		significativa no processo de construção coletiva do que individual		Sobre os professores terem sido muito bons em ensinar e avaliar	
	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
CT	40	69,0	42	72,4	34	58,6
CP	13	22,4	12	20,7	21	36,2
NCND	3	5,2	1	1,7	0	0
DCA	2	3,4	3	5,2	3	5,2
DT	0	0,0	0	0	0	0

CT=concordo totalmente, CP=concordo parcialmente, NCND=nem concordo, nem discordo, DCA=discordo em certos aspectos, DT=discordo totalmente.

O conjunto das questões que verificou o grau de concordância *quanto às diferentes formas de avaliação da aprendizagem serem determinantes para a conclusão do curso* (Q22), *sobre a aprendizagem ser mais significativa no processos de construção coletiva do que no individual* (Q23) e *sobre os professores serem muito bons em ensinar e avaliar* (Q24) mostrou consistência interna aceitável, com coeficiente de fidedignidade alfa de Cronbach 0,51.

Entre os egressos participantes da pesquisa 91,4% *concordaram totalmente* ou *concordaram parcialmente* que o processo avaliativo da aprendizagem foi fator determinante para que concluíssem o curso (Q22), valor este que aumentou tanto para a avaliação do *grau de concordância sobre a aprendizagem ser mais significativa no processo de construção coletiva do que no individual* (Q23) com 93,1%, quanto para o *grau de concordância sobre os professores serem muito bons em ensinar e avaliar* (Q24) que apresentou 94,8% (Tabela 4.15).

Entretanto, mesmo sendo a variável que apresentou os resultados mais elevados de concordância, a percepção sobre o papel do professor em ensinar e avaliar (Q24) apresentou uma distribuição entre a *concordância total* e a *concordância parcial* onde se percebe uma elevação da concordância com parcialidade, o que pode indicar percepções diferenciadas focando dois grupos distintos de professores quanto à importância de sua prática pedagógica como fator determinante para a conclusão do caminho formativo.

Estes resultados estão de acordo com aqueles decorrentes da Tabela 4.10 (Q12 a, b, c e d), onde foram apontados pelos egressos envolvidos na investigação enquanto fatores que possibilitaram a conclusão do curso, a metodologia de ensino e a organização escolar, fatores este que preponderaram com 54,3% e 32,6% dos respondentes apontando como *mais importante*, respectivamente sobre as *minhas condições pessoais* e ao *incentivo da família e dos amigos*.

4.2 Pesquisa biográfica

4.2.1 Introdução

Esta pesquisa biográfica visou contribuir para as discussões sobre a necessidade de se identificar as características que se revelaram como fatores críticos essenciais para o sucesso das pessoas da PROEJA nos percursos formativos, questão central a ser respondida nesta tese (Seção 1.6).

Se os resultados da pesquisa por inquérito focaram em questões reportadas como características gerais (psicossociais, sociológicas, percepção sobre aspectos institucionais pedagógicos, escolares, tecnológicos e ideológicos), nesta etapa, ao contrário, procuramos, a partir desta generalidades, buscar um aprofundamento para além das características gerais. Portanto, identificamos entre os sujeitos envolvidos na pesquisa por inquérito, aqueles cujas trajetórias de vida apresentavam características singulares dentro do leque representativo dos sujeitos do PROEJA.

Com a clareza de que estas histórias de vida são representativas dos contextos político, social, cultural, tecnológico e ideológico compartilhados pelos sujeitos do PROEJA (Seção 1.3), seja pelo que este contexto lhes determinou, seja pelas singularidades que cada sujeito guarda na sua identidade a partir da forma como percebe esta dinâmica em suas trajetórias.

Portanto, esta etapa da investigação buscou na percepção que o sujeito do PROEJA desenvolveu ao longo desta trajetória, os significados que atribuiu aos fatores que entende como cruciais à elaboração e desenvolvimento de projetos pessoais, sociais e profissionais, enquanto ajustados às transformações e transições experienciadas ao longo de suas vidas.

Para atingir este objetivo utilizamos a técnica de investigação fundamentada na entrevista semidiretiva (Amado, 2017), cuja operacionalidade está descrita abaixo na Subseção 4.2.3.

Como esta técnica tem uma relação direta com um contexto especificamente elaborado para o seu desenvolvimento, isto é, pelo contexto da entrevista onde entrevistado e entrevistador protagonizam cada um funções que, apesar de distintas, guardam suas interdependências. Portanto, mesmo que guarde suas particularidades, este contexto deve ser delineado tanto quanto os contextos mais amplos apresentados no Capítulo 3, pois constitui em elemento importante para determinar as possibilidades de replicabilidade e de comparabilidade (Seções 4.2 e 4.3).

4.2.2 O modelo teórico-metodológico

Diferentemente da pesquisa por inquérito, onde os construtos e as categorias foram elaboradas à *priori*, nesta etapa da investigação nos propomos a pôr em prática o que no Capítulo 1 elaboramos com profundidade, isto é, os pressupostos primordiais assumidos para a prática investigativa, que resumimos assim: (i) o orientar-se pela descoberta ou seja, permitir que os significados imprevistos se manifestassem pelo trabalho investigativo; (ii) o apropriar-se, pela pedagogia da escuta, do desvendado pela práxis dos sujeitos, daquilo que a experiência vivida põe a descoberto como elemento característico do fenômeno interrogado.

Com estas premissas visando a práxis investigativa, cuidamos em consolidar (como veremos na subseção 4.2.3 sobre a elaboração do guião da entrevista) uma via para fortalecer a escuta como prática pedagógica, mas uma via aberta ao que estava latente e pudesse se manifestar pelo processo reflexivo e histórico do próprio sujeito investigado. Portanto, não estabelecemos, à *priori* as categorias para a análise do conteúdo registrado das entrevistas.

Entretanto, isto não significou que puséssemos de lado a necessidade de se orientar por uma estrutura metodológica para aplicarmos nesta pesquisa por entrevista. Ao assumirmos uma abordagem semidirectiva como postura para a relação entre entrevistado e entrevistadora, a escuta atenta permitiu-nos que possíveis categorias em torno de construtos localizados no campo teórico da tese (Capítulo 2) fossem identificadas durante a entrevista.

Assim, como mostramos abaixo (subseção 4.2.3), enquanto uma das linhas gerais que balizara a construção do guião da entrevista, o viés de análise interacional permitiu-nos realizar intervenções de estímulos ao aprofundamento em subcategorias a partir das categorias percebidas ao longo das entrevistas. Em específico, três construtos foram a base para este viés interacional das entrevistas.

Dos modelos teóricos baseados nas teorias da relação com o saber de Charlot (2000) e da teoria do dispositivo pedagógico de Bernstein (1996) o posicionamento surge como um construto central.

No campo da teoria do conflito cognitivo, principalmente sob o olhar de (Bourgeois, 1999), a aprendizagem sociocognitiva encerra um amplo conjunto de categorias estudadas no campo da educação de adultos.

A abordagem sobre as teorias motivacionais, a motivação como um construto elaborado sistemicamente por Carré (1999) para a formação de adultos, completou o pensamento teórico estruturante para promover a análise interacional durante as entrevistas.

4.2.3 Construção do guião de entrevista e do instrumento de coleta de dados

Em específico, traçamos algumas linhas que foram orientadoras na elaboração do guião de entrevistas com base nas orientações sobre o processo relacional entre a entrevistadora e os sujeitos do PROEJA entrevistados, os quais são apresentados abaixo na forma de um conjunto de critérios.

A entrevista constitui num momento privilegiado para que os investigadores transformem "em dados a informação diretamente recolhida das pessoas (sujeitos da investigação)", pois se constitui num método de recolha de dados que, por excelência, possibilita-nos o "acesso ao que está 'dentro da cabeça de uma pessoa' " (Tuckman, 2012, p. 432).

Entretanto, chama-nos a atenção o fato de que, se por um lado esta abordagem pode ser conduzida sob pouca ou insignificantes intermediações externas à relação entrevistador/entrevistado, por outro não está livre de intermediação interna causadas por fenômenos psicossociais que resultam, com maior ou menor grau, em alterações no comportamento dos envolvidos, implicando em possíveis mudanças na natureza dos próprios dados, o que se traduziria em perda da credibilidade.

Tuckman (2012) cita, por exemplo, e aqui nos deteremos, em alterações do comportamento do sujeito entrevistado, problemas inerentes tanto na aplicação de inquérito quanto no desenvolvimento de entrevistas: (i) possibilidade dos sujeitos serem *levados a cooperar*, o que os predispõem a dizer "o que pensam que o investigador gostaria de ouvir", ou ainda, (ii) "os sujeitos [investigados] *devem saber* o que sentem e o que pensam, de modo a poder referi-lo e (iii) as técnicas medem não o que as pessoas acreditam mas *o que dizem* acreditar, não o que gostam, mas o que *dizem* gostar" (pp. 432-433).

O autor sugere alguns critérios básicos a serem considerados no método de entrevista, critérios estes essenciais para a validade das questões abordadas. Tuckman (2012) esclarece que o investigador deve considerar os limites a serem definidos quanto ao grau em que uma questão pode influenciar os entrevistados (i) em direção à compreensão da mesma, (ii) a buscar uma antecipação em direção à informação desejada e (iii) a pedir uma informação sobre si próprios, a qual desconhecem (p. 433).

Em específico sobre entrevistas envolvendo histórias de vida, também surgem orientações adicionais aos cuidados acima evidenciados e que devem ser pensadas antes de coletar os dados, devido à importância dada à credibilidade da investigação. Vieira (1999) se refere à necessidade de serem esclarecidas as circunstâncias que envolvem o contexto de recolha de dados.

Sobre estas circunstâncias, primeiramente esclarecemos que elaboramos a entrevista sob a orientação da análise temática, que privilegia *o quê* e não o *como*

(Amado, 2017), onde o sujeito entrevistado foi posicionado no lugar do narrador de sua própria caminhada. Amado (2017) enfatiza que esta estratégia de entrevista permite tratar de vários casos individuais com o mesmo objetivo, pois "coligem-se várias histórias de vida e geram-se, indutivamente, grupos conceituais, dando origem a uma tipologia de narrativas que pode se organizar por temas" (p. 253).

Uma segunda orientação se refere à interação desenvolvida entre os sujeitos do PROEJA, aos quais foi-lhes solicitado que narrassem as suas histórias de vida enquadradas na trajetória ao longo do curso, e a investigadora que realizou a entrevista. Buscamos implementar um viés de análise interacional às narrativas, as quais ocorreram no contexto de *estímulo à memória* de quem contava a sua trajetória, o que requereu a participação na conversação também de quem perguntava (investigadora).

Para Amado (2017) as histórias assim contadas neste contexto permitem outros processos como o esclarecimento, a especulação, a pergunta por parte também de quem narra sua história, tornando-as narrativas muito mais profundas e complexas; portanto mais promissoras enquanto espaço de reflexões e exploração das capacidades cognitivas e socioafetivas do entrevistado, postas a perscrutar as "*memórias de uma experiência*", não se delimitando ao contexto físico e social que as encerram, mas pelo que esta experiência "*adentrou*" (p. 253) na família, no trabalho, nas relações pessoais e principalmente, em si. Esta orientação foi facilitada pela relação prévia existente enquanto educadora e coordenadora do curso.

Como resultado, percebemos que os investigados se sentiram à vontade para, inclusive realizar reflexões mais alargadas e profundas, principalmente expondo as relações em situações de conflitos, narrando sua participação direta e indireta nas trajetórias evolutivas dos conflitos, nas respostas emocionais suas e dos colegas e professores envolvidos nos conflitos.

Da mesma maneira, percebemos que esta orientação estimulou em direção às respostas cognitivas para além dos conflitos, expondo elementos sobre as estratégias de resolução desenvolvidas nos contextos de aprendizagem, onde emergiram os processos de mudanças ou de manutenção dos posicionamentos de si e dos colegas, dos educadores.

O nível de desenvolvimento das percepções sobre os posicionamentos nas diferentes estruturas hierárquicas foram ampliados para os contextos da família, do trabalho, do grupo de estudo, nas relações com professores, o que endereça uma característica de análise performativa (Amado, 2017) que foi além da palavra literal, que os entrevistados protagonizaram enquanto refletiam sobre os fatos vividos nos espaços-tempos analisados.

Assim, cada entrevistado foi levado a emergir como um "*personagem*" que se *posiciona* (é assim como ele se vê) e que *se reconhece posicionado pelo outro*, pelo coletivo (como ele vê onde o outro ou os outros o colocam) e com isso busca elaborar

sua identidade.

Esta orientação estimulou o entrevistado a narrar a *si mesmo*, não como um narrador que relata, mas que narra justificando os fatos em sua própria trajetória, à medida que sua memória vai se abrindo, elaborando um campo fértil para que as reflexões gerassem também novas descobertas.

De acordo com [Peneff \(1994\)](#), quando a fonte de informação sobre trajetórias de vida é o próprio sujeito que a vivenciou, tem-se que a ação que o coloca a “responder ao conjunto de questões sobre as suas características, condutas e ações”, torna-o, também, “representante do seu passado” (p. 27), não raro, quando esta abordagem for conduzida de forma a dar voz, não no sentido de inquirir ou interrogar, mas de posicionar os sujeitos participantes a experimentarem “um certo reconhecimento da sua singularidade e mérito” (pp. 27-28).

A partir destas orientações elaboramos o guião de entrevistas conforme apresentado no Anexo G.

4.2.4 Seleção da amostra

A análise dos dados obtidos pela pesquisa por inquérito permitiu-nos identificar casos representativos das diferentes peculiaridades dentro do grupo que respondeu o questionário (N=58).

Destes, foram contactados e aceitaram realizar as entrevistas um total de 10 (dez) egressos. Mesmo que a duração da entrevista não tenha sido determinada a priori, deixando-o em aberto, percebemos que após aproximadamente 01 (uma) hora, as narrativas passaram a trazer elementos repetidos, o que indicou a necessidade, principalmente manifesta pelos entrevistados, de encerramento.

4.2.5 A opção pela análise de conteúdo

Apesar de a técnica da Análise de Conteúdo poder ser aplicada à diferentes manifestações no campo da comunicação, cada vez mais tem sido utilizada para produzir inferências acerca de dados obtidos a partir de entrevistas ([Franco, 2012](#)). Entretanto, devido à complexidade que um conjunto alargado de entrevistas que foram pautadas pela busca da profundidade nas reflexões narradas, buscamos proceder a análise de conteúdo auxiliada por software, neste caso, utilizamos o Maxqda (versão 2019). As entrevistas foram gravadas e transcritas e inseridas como documentos no banco de dados do software de análise de conteúdo (Anexo H). A organização analítica do conteúdo seguiu duas etapas, conforme [Bardin \(2011\)](#); [Franco \(2012\)](#).

Num primeiro momento, e como as categorias não foram definidas *a priori*, buscamos realizar a identificação de sentidos e significados atribuídos por parte dos

entrevistados, salientado-se todas a "nuanças observadas" das "unidade de contexto", para posterior "classificação das convergências e respectivas divergências" (Franco, 2012, pp.66,49). Optamos pelas unidade de contexto, declinando das unidades de registro (tema, personagem, item, palavra) para serem "compreendidas em seu verdadeiro significado", onde são postas em relação com o contexto do qual emergem (Bardin, 2011, p. 107).

Neste sistema aberto de análise do conteúdo, buscamos orientar a elaboração do maior número possível de categorias, através de uma leitura "flutuante" (Bardin, 2011, p. 96) que dialogassem com o quadro teórico adotado na tese, sem entretanto limitar-se exclusivamente ao mesmo, mas sem extrapolar os objetivos da investigação (regra da homogeneidade (Franco, 2012, p. 56)) e considerando todos os elementos do *corpus* (entrevistas)(regra da exaustividade (Franco, 2012, p. 55)).

Após esta etapa, buscamos desfragmentar a análise no sentido de construir categorias convergentes através de princípios organizatórios apontados acima a partir do quadro teórico, o que resultou na estrutura abaixo apresentada no Quadro 4.2.

4.2.6 Análise e interpretação dos resultados

A análise do conteúdo das entrevistas mostrou consistentemente um número significativo de unidades de contexto, as quais propiciaram, não só a exploração dentro das categorias identificadas em diálogo com o referencial teórico da tese, mas também a possibilidade de analisá-las e interpretá-las enquanto subcategorias mais esclarecedoras do ponto de vista do objetivo da tese. A seguir estruturamos, conforme o Quadro 4.2, a apresentação dos resultados da análise do conteúdo da entrevistas, abordando cada categoria, suas subcategorias e o número de segmentos codificados em separado.

Quadro 4.2: Análise de conteúdo das entrevistas: categorias e subcategorias identificadas

Categorias e subcategorias	Nº segmentos codificados
Alternância	
<i>Alternância social</i>	44
<i>Alternância laboral</i>	36
Estrutura Institucional	
<i>Campo Escolar</i>	34
<i>Campo pedagógico</i>	28
Interações sociocognitivas e afetivas	
<i>Efeitos do clima socioafetivo</i>	
Disposição psíquica e afetiva dos alunos	112
Terceiro ator	11
Atividades específicas centradas na dinâmica de grupo	
Orientação de atividades subsequentes	23
Diálogo com projetos de vida individuais	20
Favorece conhecimento mútuo	20
Estruturação das interações socioafetivas	
Regulação da relação socioafetiva aluno/aluno	51
Regulação da relação socioafetiva aluno/formador	33
<i>Modo de gestão das interações sociocognitivas</i>	
Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação	
Regulação dos espaços pedagógicos	93
Regulação dos tempos pedagógicos	45
Nitidez entre disciplinas/áreas	46
Avaliação	73
Estruturação das interações sociocognitivas	
Regulação dos objetivos	50
Regulação sociocognitiva da relação aluno/aluno	48

Continua na próxima página

Categorias e subcategorias	Nº segmentos codificados
Regulação sociocognitiva da relação aluno/formador	67
<i>Natureza das tarefas de aprendizagem</i>	
Complexidade das tarefas coletivas	17
Interdependência	15
<i>Assimetrias</i>	
Significado social da Tarefa	38
Representação do outro	45
Ativação cognitiva	27
Abordagem maiêutica do formador	18
Indicador de heterogeneidade do grupo em formação	20
Motivação	
<i>Motivação Extrínseca</i>	
Motivo Derivativo	96
Motivo Prescrito	5
Motivo Econômico	33
Vocacional Identitário	58
Operacional Profissional	32
Operacional Pessoal	31
<i>Motivação Intrínseca</i>	
Motivação Hedônica	64
Motivação Socioafetiva	56
Motivação Epistêmica	113
Posicionamento	
<i>Contexto Escolar</i>	
Mudança do posicionamento por elevação	201
Manutenção posicionamento elevado	87
<i>Contexto Familiar</i>	
Mudança do posicionamento por elevação	99
Manutenção posicionamento elevado	34
<i>Contexto Laboral</i>	
Manutenção posicionamento elevado	16
Mudança do posicionamento por elevação	140

Como expressão das percepções dos sujeitos entrevistados emergiram categorias como: a *motivação*, analisada sob o enfoque psicopedagógico (Carré, 1998); as *interações sociocognitivas* apreendidas no plano psicossocial, cognitivo e socioafetivo do indivíduo (Bourgeois, 1999); o *posicionamento*, tanto do ponto de vista da psicologia social e cognitiva (Charlot, 2000) quanto do ponto de vista sociológico (Bernstein, 1996)

e, por fim, a categoria *alternância* enquanto possibilidades de “diálogo latente” com a aderência entre os conhecimentos adquiridos e a perspectiva laboral (Pineau, 1999; Gimonet, 2007; Jobert, 2012; Guillaumin, 2016). A seguir estruturamos, conforme o Quadro 4.2, a apresentação dos resultados da análise do conteúdo das entrevistas, abordando cada categoria em separado. No texto das análises são indicados os respectivos anexos onde as unidades de contexto são referenciadas pela identificação por código do(a) entrevistado(a) e pela posição da unidade de contexto no texto da transcrição das entrevistas. Para evitar duplicidade de dados, não foi anexada a transcrição total da entrevista.

4.2.6.1 Análise da categoria Posicionamento

Nesta categoria foram identificados processos orientados tanto pelas mudanças, quanto pela manutenção do *status quo* referente aos posicionamentos, os quais emergem do conteúdo das entrevistas nos contextos escolar, familiar e laboral, quando postos em referência às temporalidades de formação, ou seja, elementos biográficos antes, durante e depois dos sujeitos terem completados seus caminhos de formação no PROEJA-Adm.

Em cada um destes ambientes - *escolar, familiar e laboral* - buscamos identificar nas unidades de contexto captadas na leitura das falas transcritas das entrevistas (Anexos H, I e J, respectivamente) os enunciados que deram forma a indicadores que expressassem não só a natureza da orientação do posicionamento manifesto - se de *mudança* ou de *manutenção* -, mas também a referência da percepção que Bernstein (1996) propõe sobre a perspectiva do sujeito - *autoposicionamento* e *heteroposicionamento* - (ver Subseção 2.9.2) e o *elemento hierárquico* que se manifesta como uma noção estruturante na distribuição de poder.

Por fim, buscamos conjugar o indicador apontado à identificação dos *fatores desencadeantes* manifestos como elementos causais da orientação do posicionamento, por entendermos serem estes fatores o campo potencial que elabora as possibilidades de compreensão sobre os fatores críticos que contribuíram para o sucesso escolar nos percursos formativos de um grupo de sujeitos do PROEJA. Ou seja, as possibilidades de diálogo entre o objetivo da tese e o campo conceitual, necessário ao processo de triangulação com os resultados das pesquisas por inquérito e documental.

Abaixo aprofundamos em direção a estes elementos estruturantes da análise de forma a sistematizar seus resultados, embasando-os com quadros representativos organizados a partir do processo de categorização (ver Quadro 4.2) decorrente da análise de conteúdo aplicada às entrevistas com os sujeitos egressos amostrados para esta pesquisa biográfica (ver Subseção 4.2.4), sendo que as unidades de contexto são indicadas nos quadros quanto à posição assumida nos Anexos referentes.

4.2.6.1.1 Contexto Escolar

4.2.6.1.1.1 Mudança por elevação do posicionamento :

Os fenômenos representados pelas categorias *mudança do posicionamento por elevação e manutenção do posicionamento elevado* foram identificados em 201 (duzentos e um) e 87 (oitenta e sete) segmentos codificados, respectivamente, o que indica serem os processos de mudança de posicionamento um fenômeno social recorrente entre os entrevistados. Destes segmentos emergiram as unidades de contexto das entrevistas biográficas (ver Quadro 4.2 e Anexo H),

Foram identificadas *mudanças por elevação do autoposicionamento* dos egressos no que se refere às estruturas hierárquicas que se organizaram em função dos processos de *aprendizagem* ao longo do curso (Quadro 4.3), relativos à *escolaridade* (Quadro 4.4), nos processos de elaboração do *conhecimento* (Quadro 4.5) e nas estruturas que se instalam durante as *interações sociocognitivas* durante a aprendizagem (Quadro 4.6).

O Quadro 4.3 abaixo revela com detalhes os fatores desencadeadores envolvidos na mudança por elevação do autoposicionamento em relação ao processo de aprendizagem no contexto escolar, onde emerge fatores relacionados tanto com a conclusão do curso quanto com a percepção sobre a elevada exigência docente frente ao desempenho discente.

Quadro 4.3: Análise de conteúdo das entrevistas dos(as) egressos(as): Mudança por elevação do autoposicionamento relativo à aprendizagem em contexto escolar.

Indicador	Fatores Desencadeantes
Mudança por elevação do autoposicionamento relativo ao processo de aprendizagem	(i) Percepção de exigência docente frente ao desempenho discente
	(ii) Conclusão do curso
Posição das Unidade de Contexto (Anexo H)	
FabAG: (i) (P.180-181), (ii) (P.246).	

Se a conclusão do curso foi um fator desencadeador da mudança relativa à aprendizagem em direção ao final do percurso formativo, o acesso ao curso age no seu começo influenciando a mudança por elevação do autoposicionamento relativo à escolaridade, principalmente pelo que determina em termos da autoestima por acessar e participar da formação, conforme podemos perceber no Quadro 4.4 abaixo.

De forma recorrente na fala dos entrevistados foram identificadas as unidades de contexto que expressam o prazer em aprender (prazer epistêmico). Este fator que, ao ser associado com o sentido afetivo de estar no espaço escolar, com o protagonizando os espaços-tempos pedagógicos de forma relacional com os colegas,

conjuga a influência dos professores na elaboração de espaços-tempos pedagógicos propícios ao desenvolvimento da aprendizagens em diálogo com as realidades dos sujeitos.

Quadro 4.4: Análise de conteúdo das entrevistas dos(as) egressos(as): Mudança por elevação do autopoicionamento relativo à escolaridade em contexto escolar.

Indicador	Fatores Desencadeantes
Mudança por elevação do autopoicionamento relativo à escolaridade	(i) Acesso ao curso
	(ii) Influência dos professores
	(iii) Relação com os colegas
	(iv) Protagonismo nos espaços-tempos pedagógicos
	(v) Sentido afetivo para estar no espaço escolar
	(vi) Prazer epistêmico
	(vii) Espaço-tempo propício para elaboração de estratégias de aprendizagem
	(viii) Significado da aprendizagem em relação ao contexto envolvendo o cotidiano
	(ix) Autoestima por acessar e participar do curso.
Posições das Unidades de Contexto (Anexo H)	
MarESS: (i) (P.73), (i)(P.81-84), (i) (P.89), (i) (P.91), (v) (P.95), (ix) (P.101-103), (ix) (P.108), (iii) (P.114), (v)(P.120), (ii),(iv),(v),(vi),(vii)(P.124), (vi)(viii)(P.130), (vii) (P.132), (viii)(P.134), (iii)(v)(vi)(P.152), (ii)(v)(P.174-176), (v)(P.263), (v)(vi)(P.325-326).	

A mudança por elevação do autopoicionamento relativo ao conhecimento (Quadro 4.5) foi desencadeada por um conjunto bastante extenso de fatores que, sinergicamente, influenciaram o estudante desde seu acesso, mas principalmente ao longo da sua formação, onde destacamos a percepção de superação frente às expectativas que tinham ao entrarem no curso tanto à profundidade atingida nos conteúdos da formação básica (ensino médio), quanto à formação profissional específica no campo da Administração. A percepção referente à superação de dificuldades pessoais vem associada com a valorização tanto do papel docente pelo que seu olhar orienta as relações pessoais quanto à influência com suas estratégias de ensino, principalmente em projetos estruturados nos espaços-tempos pedagógicos colaborativos, espaços-tempos pedagógicos, que por serem mais propícias ao conflito sociocognitivo, favorecem o desenvolvimento da aprendizagem de forma mais significativa e, enquanto descoberta e utilidade, são movidas pelo prazer epistêmico e pelo sentido afetivo para estar no espaço escolar.

Entendemos que esta estrutura compreensiva identificada acima sobre os fatores desencadeadores da mudança por elevação do autopoicionamento relativo ao conhecimento (Quadro 4.5) esclarece a percepção, que por sua natureza constitui numa leitura reflexiva dos entrevistados que dialoga de forma consistente com os

fatores desencadeantes de mudança por elevação do autopoicionamento relativo à escolaridade e que se tornam mais consistentes quando entendidos em termos da elevação da autoestima por acessar e participar do curso (Quadro 4.4). Em seu conjunto formam uma estrutura compreensiva de elevado valor heurístico para entender o sucesso nos caminhos formativos dos sujeitos do PPROEJA, principalmente quando conjugada às percepções em termos do significado da aprendizagem enquanto valor útil à suas vidas.

Quadro 4.5: Análise do conteúdo das entrevistas dos(as) egressos(as): Mudança por elevação do autopoicionamento relativo ao conhecimento em contexto escolar.

Indicador	Fatores Desencadeantes
Mudança por elevação do autopoicionamento relativo ao conhecimento	(i) Acesso ao curso
	(ii) Valorização do conteúdo da formação geral adquirido
	(iii) Percepção da superação pessoal através do caminho formativo ao longo do curso.
	(iv) Relação com os colegas
	(v) Protagonismo nos espaços-tempos pedagógicos
	(vi) Sentido afetivo para estar no espaço escolar
	(vii) Prazer epistêmico
	(viii) Valorização do conteúdo da formação específica adquirido
	(ix) Percepção de significado da aprendizagem enquanto descoberta
	(x) Superação quanto às expectativas relacionadas à profundidade atingida nos conteúdos da formação básica adquiridos
	(xi) Superação quanto às expectativas relacionadas à profundidade atingida no conteúdo da formação específica adquirido
	(xii) Acesso aos espaços-tempos pedagógicos colaborativos
	(xiii) Olhar docente orientado para relações pessoais
	(xiv) Valorização da metodologia de ensino
	(xv) Percepção de significado da aprendizagem enquanto utilidade
	(xvi) Projetos de ensino estruturados pelas relações colaborativas.
Posição das Unidades de Contexto (Anexo H)	
TrauP: (iii)(P.10), (vi) (P.65), (i) (P.42-44), (iii) (P.48), (iv) (P.54), (i) (ii)(P.81), (vii) (P.110),(iii) (P.112), (ii) (P.114), (ii) (P.116), (vii) (P.118), (iii) (P.77), (iii) (P.134), (ii) (P.138), (iii) (144), (iii) (140), (iii)(P.146), (iii) (P.148), (iii) (P.177), (iv) (P.183), (ii) (P.185), (iv) (vi) (v) (vii) (P.199), (ii) (P.217), (iii) (P.237), (iii) (P.239) e (v)(P.241).	
EnLF: (iii) (viii) (P.8), (viii)(P.8), (iii) (x) (xi) (P.22), (x) (xi) (P.57) e (ix) (P.59).	
NaiP: (i)(p.83-84), (iii) (iv) (p.89-90), (xiii) (p.91) , (xiii) (P.91), (xiii) (P.95-98), (vi) (P.107), (vi) (P.126) (viii) (xvi)(P.133-136), (xiii) (P.137), (xiii) (xiv)(P.158-160), (xii) (xiii) (xiv) (xvi) (P.178), (iii)(P.192), (iii) (xvi) (P.245), (xvi) (P.249), (ii) (iii) (viii)(P.340).	
CarTS: (xv)P.241), (xi) (xiv) (P.109-111).	

Também as estruturas hierárquicas que podem se desenvolver durante os processos de aprendizagem por decorrência das interações sociocognitivas foram apontadas como espaço pedagógico propício à elevação do autoposicionamento (Quadro 4.6). Identificamos, neste caso, a importância dada pelos sujeitos aos espaços e tempos pedagógicos extraclasse através dos programas institucionais relacionados aos projetos de extensão, que lhes possibilitaram, na condição de bolsistas, protagonizar através da aprendizagem interativa com colegas, além de desencadear, enquanto descoberta do que este protagonismo significa no campo docente, uma nova perspectiva profissional que até então não cogitavam ou seja, o desenvolvimento da percepção de significado da aprendizagem enquanto elaboração de uma perspectiva nova de caminho profissional.

Somam-se como fatores desencadeantes deste processo de elevação do autoposicionamento relativo às interações sociocognitivas, a percepção de que tanto a valorização pedagógica da experiência laboral quanto a percepção de superação frente às expectativas relacionadas à profundidade atingida nos conteúdos de formação, principalmente enquanto perspectiva que se abre no campo profissional, elaboram um pensamento discente que consolida os espaços de aprendizagem relacional.

E é nestes espaços relativos às interações sociocognitivas, onde, por excelência, são estabelecidos posicionamentos em estruturas hierárquicas baseadas em relações de poder devido, em parte, às assimetrias, que a possibilidade de envolver os estudantes em projetos de ensino orientados por princípios do trabalho colaborativo que valorizem pedagogicamente experiências dos sujeitos do PROEJA emerge como um campo propício para mudanças por elevação do autoposicionamento através do protagonismo na aprendizagem dos colegas de formação.

Quadro 4.6: Análise de conteúdo das entrevistas dos(as) egressos(as): Mudança por elevação do autoposicionamento relativo às interações sociocognitivas em contexto escolar.

Indicador	Fatores Desencadeantes
Mudança por elevação do autoposicionamento relativo às interações sociocognitivas	(i) Valorização pedagógica da experiência laboral
	(ii) Bolsa de extensão em projetos de inclusão
	(iii) Percepção de significado da aprendizagem enquanto perspectiva de caminho profissional
	(iv) Significado do protagonismo na aprendizagem dos colegas
	(v) Superação quanto às expectativas relacionadas à profundidade atingida nos conteúdos da formação específica
Posições das Unidades de Contexto (Anexo H)	
PaMO: (i), (ii), (iv) (P. 172), (iii) (P. 226-227).	
GuMG: (i) (iv) (v) (P.160)	

Percebemos que a mudança por elevação do heteroposicionamento no contexto

escolar foi um fenômeno identificado em somente um caso, onde a estruturação hierárquica se deu no campo da perspectiva profissional (Quadro 4.7).

Quadro 4.7: Análise do conteúdo das entrevistas dos(as) egressos(as): Mudança por elevação do heteroposicionamento relativo à perspectiva profissional em contexto escolar.

Indicador	Fatores Desencadeantes
Mudança por elevação do heteroposicionamento relativo à perspectiva profissional	(i) Disponibilidade de bolsa trabalho (ii) Influência dos professores
Posição das Unidades de Contexto (Anexo H)	
FabAG: (i) (ii) (P.231).	

Este isolamento do fenômeno observado nos chama a atenção, principalmente por ser a escola profissionalizante um contexto propício ao desenvolvimento de discursos de motivação para o empoderamento profissional dos estudantes por parte dos docentes. Entretanto, relatamos este caso, pois os resultados da ação docentes mostraram-se determinantes, não só como fator desencadeador - influência dos professores - da mudança em questão ao longo da formação, mas para além do nível técnico médio, elaborando um caminho profissional que se estendeu para o direcionamento da formação superior. Há ainda, o fato de que o espaço-tempo onde se desencadeou tal situação não foi em atividade pedagógica de ensino, mas foi em atividade extra-classe, mais precisamente, durante as atividades de estágio obrigatório desenvolvido na instituição.

Esta situação apresenta dois aspectos importantes: um deles se refere ao reduzido papel dos protagonistas institucionais (professores, técnicos educacionais, pedagogos) quanto às manifestações que geram mudanças por elevação do heteroposicionamento dos sujeitos do PROEJA-Adm; o segundo, distingue o caráter influenciador intenso destas mudanças percebidas na trajetória de vida dos sujeitos em formação.

4.2.6.1.1.2 Manutenção do posicionamento elevado :

Mesmo que os sujeitos do PROEJA (ver seção 1.3) sejam fortemente caracterizados por apresentarem descontinuidade escolar, posicionados nos contextos escolares (incorretamente) como sujeitos com déficit de aprendizagem, sabemos que são sujeitos de carregam consigo um caminho de construção de conhecimentos, sejam estes oriundos de suas experiências em espaços formais, informais ou não formais. Com isso, não raras vezes, os contextos escolares constituem espaços que não dialogam com estes conhecimentos alcançados em suas trajetórias de vida.

Assim, apesar de que em geral seus posicionamentos (sejam auto ou heteroposicionamento) seja baixos em estruturas hierárquicas elaboradas pela escolaridade, pela aprendizagem e pelo conhecimento, também não é raro que estes sujeitos acessem

ao curso PROEJA-Adm com seus posicionamentos elevados nestas ou em outras estruturas hierárquicas sociais (como podemos ver pelo número de unidades de contexto identificadas no quadro 4.2), portanto, as possibilidades destes terem se mantido elevados naqueles que realizaram com sucesso seus caminhos formativos, mostra-se coerente.

As análises das entrevistas nesta investigação confirmam tal orientação: foram identificados indicadores de manutenção elevada do autopoicionamento no contexto escolar, tanto relativo ao conhecimento (Quadro 4.8), quanto relativo à aprendizagem (Quadro 4.9), já que para o heteroposicionamento as manifestações em contextos familiares e laborais foram mais acentuadas (ver Quadro 4.2).

Quadro 4.8: Análise de conteúdo das entrevistas dos(as) egressos(as): Manutenção elevada do autopoicionamento relativo ao conhecimento em contexto escolar.

Indicador	Fatores Desencadeantes
Manutenção elevada do autopoicionamento relativo ao conhecimento	(i) Espaço pedagógico com a comunicação aberta entre formador e estudantes
	(ii) Espaço pedagógico elaborado para resolução sociocognitiva das assimetrias.
	(iii) Reconhecimento dos pares
	(iv) Espaço pedagógico colaborativo
	(v) Protagonismo nos diferentes espaços tempos pedagógicos e institucionais
	(vi) Reposicionamento da identidade pela percepção de si enquanto ser de conhecimento
	(vii) Relação de significação entre os conhecimentos proporcionado pelo curso e uma evolução dos conhecimentos tácitos
	(viii) Relação entre bagagem experiencial, aprimoramento e perspectiva de evolução profissional
	(ix) Superação das expectativas quanto à profundidade da aprendizagem por comparação com outras instituições conceituadas
	(x) Valorização do conhecimento acadêmico em relação ao conhecimento tácito
	(xi) Construção da percepção de caminhos formativos para além do curso
	(xii) Elaboração de caminho formativo no nível superior ao longo do curso
Posição das Unidades de Contexto (Anexo H)	
TerBPF: (i) (ii) (P.8). (i) (ii) (P.61). (ii)(P.65). (ii) (P.73). (i) (ii) (P.114-115). GuMG: (iii)(vi)(P.44-45), (v)(vi)(P.47), (vi)(P.59), (vi)(P.61), (vii)(P.69), (iii)(v)(vii)(P.160). EnLF:(viii)(P.14), (viii)(P.22), (viii)(P.37), (ix)(P.61), (ix)(P.73), (viii)(x)(P.124), (xi)(xii)(P.128).	

No Quadro 4.8 fica evidente a importância de ocorrer nos espaços tempos de aprendizagem, um modo comunicacional entre formador e estudante baseado na personalidade (comunicação aberta), onde o posicionamento do formador durante os conflitos sociocognitivos atue de forma a diminuir os efeitos das assimetrias nos conflitos entre os sujeitos, propiciando-lhes um ambiente para aprender, mesmo onde existam dificuldades devido às assimetrias - tanto no conteúdo quanto relacional - elaboradas a partir do autoposicionamento mais elevado de uns em relação aos seus pares.

O reconhecimento pelos pares como fator desencadeador, conjugado ao acesso aos espaços-tempos pedagógicos e institucionais colaborativos, tem a força não só de ressignificar os conhecimentos tácitos através de sua evolução pelos adquiridos na formação, mas também de reposicionar a própria identidade do sujeito em formação.

A manutenção de autoposicionamentos elevados frente a estas estruturas hierárquicas do conhecimento consolida não só suas expectativas iniciais, como também permite-nos dizer que ultrapassam-nas, o que indica ter havido fatores que desencadearam fortemente esta manutenção, mas que também, mesmo que em menor grau de intensidade, sua elevação. A superação das expectativas quanto à profundidade elaborada e a valorização do conhecimento tácito em relação com os experienciados em suas trajetórias acadêmica de formação no curso constituem fatores que corroboram com a afirmação acima. Reforça esta noção a percepção de que o sujeito adiciona ao objetivo inicial o aprimoramento na perspectiva de evolução profissional com a elaboração de caminhos formativos para além do curso, em geral com direção ao nível superior, uma perspectiva tão distante no ingresso e tão possível durante e após a formação, como podemos ver explicitamente no Quadro 4.8.

O conjunto formado pelos fatores desencadeadores de comportamentos que mantiveram elevado o autoposicionamento em relação ao conhecimento dos entrevistados mostra que o processo de coleta de dados propiciou a elaboração de atos reflexivos dos sujeitos sobre a própria relação com o saber e com o aprender, resgatados de seus históricos de formação.

Para encerrar a análise compreensiva dos fatores desencadeadores do posicionamento no contexto escolar o Quadro 4.9 apresenta a análise do conteúdo das entrevistas dos(s) egressos(as) que explica o fenômeno social da manutenção elevada do autoposicionamento relativo ao processo de aprendizagem em contexto escolar.

Quadro 4.9: Análise do conteúdo das entrevistas dos(as) egressos(as): Manutenção elevada do autopoicionamento relativo ao processo de aprendizagem em contexto escolar.

Indicador	Fatores Desencadeantes
Manutenção elevada do autopoicionamento relativo ao processo de aprendizagem	(i) Processo de avaliação
	(ii) Espaço pedagógico elaborado pelo docente
	(iii) Reconhecimento dos pares
	(iv) Espaço pedagógico colaborativo
	(v) Projeto integrador com significado social
	(vi) Construção da percepção de caminhos formativos para além do curso
	(vii) Relação de significação entre os novos conhecimentos proporcionados pelo curso e os conhecimentos tácitos
Posição das Unidades de Contexto (Anexo H)	
ThaFSM: (i)(P.82), (ii)(P.99), (ii)(P.101), (i)(P.114).	
PaMO: (i)(P.37), (iii)(iv)(P.53), (vi)(P.60), (vi)(P.60), (iii)(v)(P.161-162), (vii)(P.170).	

Identificamos que a percepção dos entrevistados em face dos resultados alcançados pelo sistema de avaliação a que foram submetidos, posiciona-o como fator desencadeante da aprendizagem na sala de aula, principalmente quando explicita a relação direta entre o aprendizado durante o curso e sua capacidade de aprendizagem (avaliada) com os caminhos formativos para além do curso (Quadro 4.9).

Seguindo a análise, apontamos a manutenção do autopoicionamento em níveis elevados durante os processos de aprendizagem cujas atividades colaborativas curriculares constituem um espaço relacional valorizador dos conhecimentos tácitos e escolares onde o reconhecimento possa emergir não só dos pares, mas de si mesmo.

Esta reflexão, conforme podemos verificar na fala do(a) egresso(a) mobiliza o sentido para novas projeções de caminho formativo, bem como ressignifica o conhecimento prévio obtido tacitamente na relação com o conhecimento adquirido na formação.

Por fim, em comum na análise do posicionamento no contexto escolar, seja na elevação do autopoicionamento nas estruturas hierárquicas relativas às interações sociocognitivas (Quadro 4.6), seja na manutenção elevada do autopoicionamento relativo tanto ao conhecimento (Quadro 4.8) quanto aos processos de aprendizagem (Quadro 4.9), é o fator que propõe que a valorização pedagógica da bagagem experiencial, principalmente laboral, ocorreu em diálogo com a aprendizagem dos conteúdos académicos desenvolvidos e em consonância com a elaboração de estratégias de aprimoramento visando melhor elaborar seus projetos profissionais de vida.

4.2.6.1.2 Contexto Familiar

4.2.6.1.2.1 Mudança por elevação do posicionamento :

A análise do contexto familiar mostrou que este constitui outro espaço de elaboração tanto de mudanças quanto de manutenção de posicionamento, seja pelo olhar do sujeito (autoposicionamento), mas também, e de forma mais intensa do que no contexto escolar, pelo que os entrevistados perceberam na relação com o outro (heteroposicionamento), ao longo da tempo de caminho formativo do curso PROEJA-Adm.

Os fatores identificados como desencadeadores da mudança por elevação do autoposicionamento relativo às estruturas hierárquicas em função da escolarização do sujeito são apresentados no Quadro 4.10.

Quadro 4.10: Análise de conteúdo das entrevistas dos(as) egressos(as): Mudança do autoposicionamento relativo à escolaridade no contexto familiar.

Indicador	Fatores Desencadeantes
Mudança por elevação do autoposicionamento relativo à escolarização	(i) Processo de ingresso no curso
	(ii) Passagem pelo curso
	(iii) Elevação da autoestima através das práticas educativas em tarefas com atividades sociais
	(iv) Ressignificação da aprendizagem no curso pela percepção de mudança na autonomia econômica e administrativa do cotidiano familiar
	(v) Atendimento às necessidades emergentes de comunicação por tecnologias.
	(vi) Ressignificação da vida cotidiana através da mudança de padrões internalizados de comportamento
Posição das Unidades de Contexto (Anexo I)	
FabAG: (i) (P.8). (i) (P.36). (i) (P.61). (i) (160-162). (ii) (P.246). CarTS: (i) (P.20). (iii) (P.24). (iii) (P.41). (iii) (P.43). (iii) (p.43) (iii) (P.47). (iii) (P.87). (iv) (P.99). (iv) (P.225). (iv) (P.227). (iv) (P.231). (iv) (P. 235). TrauP: (i) (P.32). (i) (P.36). (i) (P.44). (i) (P.59). (i) (P.61). [...] (v) (P.63). (iii) (P.67). (iv)P.69). (iv) (P.71). (iv)(P.75). (iii) (P.77). (v) (P.100). (iii) (P.136). (iv)(v) (P.151-153). (iii)(iv)(v) (P.177). (iii)(P.179). (iv) (P.199). (iv) (P.241). ThaFSM: (i) (P.10). (i) (P.10). (i) (P.14)(i) (P.14). (i) (P.46). (i) (P.190). (vi) (P.206-209).	

As práticas educativas foram apontadas pelos egressos como fonte permanente de elevação da autoestima, desencadeando mudança por elevação do autoposicionamento em estruturas hierárquicas elaboradas no contexto familiar pelo grau de escolarização desenvolvido (Quadro 4.10). Foram apontadas em específico a importância àquelas práticas educativas realizadas através de tarefas com objetivos sociais

como plano de fundo. Também estão relacionadas aos conteúdos considerados mais difíceis envolvendo disciplinas como Estatística e Matemática, relacionadas à inclusão tecnológica e ao desenvolvimento cultural. Também os padrões internalizados de comportamento cotidiano entre os egressos e seus familiares, os quais formam a base para a elaboração de estruturas hierárquicas relacionadas à escolarização, foram campo de ressignificação que desencadearam alterações de mudança por elevação do autopoicionamento rompendo padrões enraizados no contexto familiar.

Ainda, de forma bastante recorrente, identificamos que todos estes fatores desencadeantes dialogam sinergicamente com a elevação da autoestima, seja pelo fator ingresso no curso, seja pelos fatores que se manifestaram devido à passagem pelo curso, principalmente aqueles desenvolvidos através das próprias práticas educativas relacionadas à inclusão tecnológica (com certeza a inclusão digital), ou mesmo aqueles que manifestam o rompimento de padrões enraizados e internalizados em si, como a resignação aprendida quanto à aprendizagem, a qual carregam como herança dos caminhos formativos anteriores.

Completando a análise do autopoicionamento no contexto familiar, temos no Quadro 4.11 a análise dos fatores desencadeantes da mudança por elevação relativo à autonomia socioeconômica.

Quadro 4.11: Análise de conteúdo das entrevistas dos(as) egressos(as): Mudança do autopoicionamento relativo à autonomia socioeconômica no contexto familiar.

Indicador	Fatores Desencadeantes
Mudança por elevação do autopoicionamento relativo à autonomia socioeconômica	(i) Processo de ingresso no curso
	(ii) Percepção de significado do caminho formativo técnico na perspectiva da melhoria da condição socioeconômica familiar
	(iii) Elevação da autoestima com o acesso ao emprego.
	(iv) Ressignificação da aprendizagem no curso pela percepção de mudança na autonomia econômica e administrativa do cotidiano familiar
Posição das Unidades de Contexto (Anexo I)	
MarESS: (i)(ii) (P.64). (iii)(iv)(P.99). (i) (P.101-102). (iv) (P.105(iv) (P.130). (ii)P.132). (ii) (P.269-271). (iv) (P.281-283). (ii)(iii)(iv) (P.325).	

A mudança por elevação do autopoicionamento relativo à autonomia socioeconômica foi elaborada (desencadeada) pela percepção da relação entre o que significou percorrer o caminho formativo técnico no curso com a melhoria da condição socioeconômica familiar, em sinergia tanto com a elevação da autoestima devido ao acesso ao emprego ocorrido durante o curso, como com a ressignificação que os conhecimentos apreendidos durante o curso elaboraram de mudanças na autonomia econômica e na própria elevação da autonomia administrativa do cotidiano familiar (Quadro 4.11).

O Quadro 4.12 apresenta os fatores desencadeantes para as mudanças por elevação do heteroposicionamento dos sujeitos entrevistados em função das estruturas hierárquicas elaboradas pela escolarização.

Quadro 4.12: Análise do conteúdo das entrevistas dos(as) egressos(as): Mudança do heteroposicionamento relativo à escolarização no contexto familiar.

Indicador	Fatores Desencadeantes
Mudança por elevação do heteroposicionamento relativo à escolarização	(i) Realização do curso
	(ii) Resultados da continuidade do caminho formativo após a conclusão do curso
	(iii) Intervenções inovadoras das práticas cotidianas de relações familiares voltadas à construção da cidadania
	(iii) Intervenções inovadoras das práticas cotidianas voltadas à construção de estratégias de percursos formativos profissionais
	(iv) Ressignificação das relações familiares através do rompimento dos padrões enraizados.
Posição das Unidades de Contexto (Anexo I)	
FabAG: (i) (P.164), (ii)(P.246). MarESS: (iii)(iv) (P.220). (iv) (P.245-247). (iii) (P.269-271). (iii) (P.275-277). (iii) (P.281-283). CarTS: (iii) (P.290-292). NaiP: (iii) (P. 204), (iii) (P.225). ThaFSM: (v) (P.72-75), (v) (P.77), (v) (P.188).	

As práticas cotidianas de relações familiares foram espaços que elaboraram mudanças por elevação do heteroposicionamento relativo às estruturas hierárquicas consolidadas pela escolarização.

De forma mais específicas, entre seus fatores estão aqueles voltados à construção da cidadania, os que autorizaram o(a) egresso(a) à intervir na construção de estratégias de percursos formativos profissionais, incluindo dos filhos e parentes próximos, os quais 'concedem' esta autoridade pelo reconhecimento do sucesso no caminho formativo que lhes serve de exemplo (Quadro 4.12).

Também foi identificado o caso de egresso(a) em que a mudança por elevação do heteroposicionamento relativo à escolarização se manifestou através desta resignificação das relações familiares que ensejou o rompimento de padrões enraizados.

Neste caso, como ato reflexivo sobre a consciência do baixo heteroposicionamento quanto à escolaridade elaborado por seus familiares, permitiu que, de forma reativa, empreendesse uma busca pela transformação da indignação em atitude para vencer a resignação aprendida de que sempre desistia.

Entretanto, tomamos aqui este caso como peculiar, mas que de valor sobressai esta relação entre resignação aprendida e heteroposicionamento no contexto familiar,

mas passível de ocorrer em contextos escolares e laborais.

4.2.6.1.2.2 Manutenção elevada do posicionamento :

Apesar de não ser tão recorrente enquanto fenômeno social, o ingresso no PROEJA, por ser um sujeito com singularidades que não coadunam com o senso comum de sujeitos em atraso, com déficit, sem conhecimento, pode apresentar tanto o autopoicionamento (Quadro 4.13) quanto o heteropoicionamento (Quadro 4.14) elevado em estruturas hierárquicas que envolvem a escolaridade na sua elaboração no contexto familiar.

Quadro 4.13: Análise de conteúdo das entrevistas dos(as) egressos(as): Manutenção elevada do autopoicionamento relativo à escolarização no contexto familiar.

Indicador	Fatores Desencadeantes
Manutenção elevada do autopoicionamento relativo à escolarização	(i) Aprimoramento pessoal
	(ii) Autonomia econômica
	(iii) Estrutura familiar organizada
	(iv) Autonomia administrativa familiar
	(v) Autonomia de aprendizagem apesar de ser um estudante trabalhador
	(vi) Acesso ao curso
	(vii) Espaço-tempo escolar como fonte de prazer
	(viii) Convívio familiar propício à recepção do aprendizado
Posição das Unidades de Contexto (Anexo I)	
TerBPF: (i) (P.8), (i) (P.10), (i) (P.10), (i) (P.35), (i) (P.44), (ii) (P.48).	
PaMO: (iii)(iv) (P.12).(iii)(iv) (P.62). (iv) (P.184). (iv) (P.188).	
GuMG: (v) (P.16). (v) (P.35). (iii) (P.37). (i)(v) (P.149-151).	
EnLF: (i) (P.8), (iii) (vi)(P.10). (i)(vi) (P.10-11). (vi) (P.12).(vii) (P.28). (viii) (P.30).	

O Quadro 4.13 mostra que alguns sujeitos entrevistados elaboraram seus posicionamentos, em nível elevado nos contextos familiares, impulsionados por fatores envolvendo as possibilidades de aprimoramento pessoal e pela busca de autonomia econômica, alicerçados em como se percebem quanto à escolarização.

Outro fator que desencadeia a manutenção elevada do autopoicionamento nas estruturas hierárquicas familiares associadas à escolarização é o fato do sujeito conjugar trabalho com elevação da escolaridade.

Somam-se a estes fatores aqueles que lhes possibilitam, enquanto condição social, o acesso ao curso: estrutura familiar organizada, autonomia de aprendizagem apesar da condição temporal de ter que conjugar formação e trabalho, e receptividade da família quanto às trocas daquilo que é aprendido no curso, inclusive, ao ponto de elaborar a própria administração familiar.

Por fim, a este conjunto de fatores contidos no contexto familiar, emerge algo que atuou de dentro da escola, durante a formação, e que mostrou-se como resultado do que ocorreu no espaço-tempo escolar e que levou ao desenvolvimento do próprio prazer individual.

Tais mudanças pessoais formam um conjunto coerente para compreendermos o fenômeno social envolvendo a manutenção elevada do autopoicionamento relativo à escolarização no contexto escolar e sua relação com a permanência e o êxito na formação.

Quadro 4.14: Análise de conteúdo das entrevistas dos(as) egressos(as): Manutenção elevada do heteroposicionamento relativo à escolarização no contexto familiar.

Indicador	Fatores Desencadeantes
Manutenção elevada do heteroposicionamento relativo à escolarização	(i) Trajetória desenvolvida
Posição das Unidades de Contexto (Anexo I)	
GuMG: (i) (P.91). (i) (P.93). (i) (P.93).	

O Quadro 4.14 ilustra, mesmo que isoladamente num caso, que o discurso em torno da trajetória de estudante-trabalhador associado à conclusão do caminho formativo no curso de formação profissional elabora uma noção de possibilidade de conclusão para os que não a veem. Ou seja, o discurso da própria trajetória de estudante-trabalhador que conseguiu, ou que vislumbra completar o curso, confere-lhe a credibilidade para propor seu próprio caminho como exemplo a seguir, elaborando em si a percepção do heteroposicionamento nas estruturas da escolaridade junto ao seu grupo social, neste caso, o familiar.

4.2.6.1.3 Contexto Laboral

4.2.6.1.3.1 Mudança por elevação do posicionamento :

Em geral, os fatores desencadeadores de mudanças de posicionamento no contexto laboral sugerem o viés em direção aos conteúdos curriculares da formação técnica, o que parece ser bem coerente.

Entretanto, os entrevistados reconhecem que os conhecimentos da formação geral, tomados principalmente como fatores relacionados aos aspectos culturais e comportamentais não estão dissociados dos fatores tecnológicos e da perspectiva laboral, como podemos perceber no Quadro 4.15.

Por outro lado, a escolarização especificamente pensada no seu viés dos conhecimentos técnicos específicos, joga um papel bastante elaborado nos processos

reflexivos dos entrevistados que conjugam os fatores desencadeadores da elevação do autopoicionamento relativo à escolarização técnica no contexto laboral (Quadro 4.16).

Ainda, os entrevistados também trouxeram à tona reflexões sobre a percepção quanto ao que foi determinante em termos de mudanças no autopoicionamento relativo à realização profissional (Quadro 4.17), à autonomia financeira (Quadro 4.19), à perspectiva econômica (Quadro 4.20) e ao conhecimento técnico (Quadro 4.21).

Como poderíamos esperar do conjunto de mudanças do autopoicionamentos acima apontado, e mesmo que menos intensos, os entrevistados apontaram fatores desencadeadores da elevação do heteropoicionamento relativo à autonomia profissional (Quadro 4.18).

Quadro 4.15: Análise de conteúdo das entrevistas dos(as) egressos(as): Mudança por elevação do autopoicionamento relativo à escolarização no contexto laboral.

Indicador	Fatores Desencadeantes
Mudança por elevação do autopoicionamento relativo à escolarização	(i) Aumento da autoestima
	(ii) Valorização pedagógica da experiência laboral do estágio curricular
	(iii) Empoderamento pessoal percebido como aquisição de cultura ao longo do caminho formativo
	(iv) Percepção do processo evolutivo pessoal através da resignificação do conhecimento
	(v) Consolidação da passagem para a vida profissional autônoma
	(vi) Elevação da autoestima através da inclusão tecnológica
	(vii) Significação do caminho formativo técnico na perspectiva da melhoria da condição socioeconômica familiar através da valorização profissional
	(viii) Valorização dos conteúdos da formação geral e da formação específica adquiridos
	(x) Percepção de evolução através de caminho formativo na área técnica do curso
	Posição das Unidades de Contexto (Anexo J)
ThaFSM: (i) (P.80). (i) (P.82). (iii)(P.83). (ii) (P.112). (iii) (P.116). (i)(ii)(iii)P.146). (iii) (P.190). (i)(iii) (P. 206).	
TrauP: (viii)(ix) (P.10). (v) (P.89). (iii) (P.91). (ix) (P.96). (v)(P.98). (v) (P.104). (v)(vii)(ix) (P.106). (i)(v)(vi) (P.132). (i)(v)(vi) (P.134). (i)(v)(vi) (P.138(iii) (P.140). (ix) (P.144). (ix) (P.148). (iii)(iv) (P.153). (iii)(iv) (P. 177). (v) (P.183). (viii)(ix)(P.185). (v) (P.209). (v) (P.215). (v)(viii) (P.217). (ix) (P.221). (ix) (P.223).	

A análise dos conteúdos elaborada no Quadro 4.15 mostra que a autoestima surge como um fator desencadeante da mudança por elevação do autopoicionamento relativo à escolarização na perspectiva do contexto laboral, seja pelo que a noção

de escolarização elabora enquanto percepção de acesso ao conhecimento geral e específico (neste caso, pelo que permite de acesso ao mundo da tecnologia digital), seja pela percepção de evolução que o empoderamento pessoal, via a ressignificação dos conhecimentos, proporciona.

Estas conexões de fatores desencadeadores da elevação do autoposicionamento relativo à escolarização na perspectiva do contexto laboral encontra relações sinérgicas com fatores elaborados nos espaços-tempos pedagógicos que podem, também, ser entendidos como contextos laborais - o estágio profissional realizado na própria escola elabora esta transposição do espaço escolar para laboral -.

Este empoderamento pessoal percebido e experimentado pelo(a) egresso(a) consolida a noção do aprendizado e do conhecimento adquirido no curso, não só como um aumento nas chances de emprego, de estágio fora da escola e de ampliação das perspectivas socioeconômica familiar, mas também como um novo patamar de sua própria cultura.

Por fim, percebemos que este fenômeno de mudança por elevação é elaborado pela tendência dos entrevistados relacionarem a formação profissional à inclusão tecnológica, seja pela defasagem que percebem em si, seja pela forma com que o mundo tecnológico os influencia enquanto demanda psicossocial.

Ao obterem sucesso no domínio destas tecnologias, os sujeitos expressaram ter experimentado elevação da autoestima, pois entendem que este sucesso significa um processo evolutivo pessoal, o que os leva a valorizarem o conhecimento tanto da formação geral quanto da formação profissional.

Neste caso abordado, também permitiu que o(a) egresso(a) consolidasse sua passagem para a vida profissional também como sujeito autônomo, ou seja, percebeu que havia um caminho profissional para além do mercado de trabalho.

As mudanças por elevação do autoposicionamento dos sujeitos egressos do PROEJA-Adm entrevistados baseadas nas estruturas hierárquicas elaboradas pela escolarização técnica no contexto laboral, enquanto um fenômeno social educacional, constitui um campo de análise dos fatores desencadeantes de elevado valor heurístico, onde atua uma diversidade de reflexões esclarecedoras da trajetória dos entrevistados (Quadro 4.16).

Quadro 4.16: Análise de conteúdo das entrevistas dos(as) egressos(as): Mudança por elevação do autopoicionamento relativo à escolarização técnica no contexto laboral.

Indicador	Fatores Desencadeantes
Mudança por elevação do autopoicionamento relativo à escolarização técnica	(i) Perspectiva profissional e de emprego a partir do acesso a curso de formação técnica
	(ii) Bolsa trabalho como espaço-tempo para elevação da autoestima
	(iii) Bolsa trabalho como espaço tempo para descoberta de competências
	(iv) Passagem pelo curso como forma de estruturação da vida pessoal e profissional
	(v) Aprendizagem escolar na resignificação do conhecimento técnico tácito.
	(vi) Relação entre emprego e espaço-tempo escolar
	(vii) Espaço-tempo das práticas de ensino como elaborador de autoestima
	(viii) Percepção do significado da aprendizagem como descoberta
	(ix) Projetos de ensino na perspectiva da aprendizagem cooperativa
	(x) Projetos de ensino com tarefas sociais
	(xi) Percepção da influência dos conhecimento adquiridos no percurso formativo contextualizado economicamente na experiência laboral
	(xii) Percepção da influência dos processos de aprendizagem na elaboração de mudanças relacionais
	(xiii) Valorização dos conteúdos da formação específica adquiridos
	(xiv) Percepção de evolução através de caminho formativo na área técnica do curso
Posição das Unidades de Contexto (Anexo J)	
<p>FabAG: (i)(P.61), (i)(P.65), (i)(P.67), (i)(P.139), (i)(P.142), (ii)P.231, (iii)(P.233). MarESS: (iv)(P.22), (iv)(P.64), (iv)(P.77), (iv)(v) (P.99), (v)(vi)(P.154), (v)(vi)(P.188), (v)(P.190), (iv)(P.267). CarTS: (vii)(P.14), (iv)(P.20), (iv)(P.20), (iv)(P.24), (v)(vii)(viii)(ix)P.81, (vii)(P.83), (xii)(P.99), (iv)(xi)(xii)(P.113), (xii)(P.209), (xi)(P.211), (xii)(P.231), (xi)(P.233-235), (viii)(ix)(P.239). NaiP: (xi)(P.50), (vii)(P.53), (iv)(P.91), (xiv)(P.154-155), (iv)(vii)(xiv)(P.158), (iv)(vii)(xiv)(P.162), (vii)(P.164-147), (vii)(xiv)(P.169), (iv)(vii)(P.172-172), (xiv)(viii)(P.174-175), (iv)(vii)(P.190), (xiv)(P.190), (i)(iv)(P.235), (i)(iv)(xi)(P.251), (xi)(xiv) (P.340).</p>	

Identificamos que as estruturas hierárquicas que são elaboradas a partir da escolarização técnica e que definem as possibilidades de elevação do autopoicio-

namento mostraram ser influenciadas por um conjunto alargado de fatores (Quadro 4.16). A perspectiva profissional e de emprego a partir do acesso ao curso dialoga com o que concretamente é elaborado pelo sujeito ao longo do caminho formativo em termos de suas histórias de estruturação da própria vida pessoal e profissional, onde a percepção daquilo que o conhecimento técnico adquirido durante o percurso determina em termos de possibilidades econômicas no contexto laboral e que se materializa na significação desta formação técnica pelo quanto percebe da relação entre melhorias socioeconômicas familiares e emprego mais qualificado.

Em conformidade aos fatores desencadeadores apresentados no Quadro 4.16, quando estes espaços-tempos escolares ocorrem concomitantemente com o acesso ao emprego, constituem em uma associação que desencadeia a elevação do autoposicionamento diretamente relacionado à escolarização técnica, de forma que justifica ao sujeito ressignificar o conhecimento técnico tácito experienciado na vida com o que adquiriu a partir da aprendizagem escolar, ou seja elabora o próprio significado desta.

Ao longo do caminho formativo o papel que as bolsas de trabalho (muitas vezes na forma de estágios obrigatórios não remunerados) joga em termos de espaços-tempos elaboradores da elevação na autoestima dos sujeitos do PROEJA-Adm, principalmente pelo que estes espaços-tempos possibilitam sobre as competências enquanto descobertas, constituem fatores desencadeadores da elevação do autoposicionamento em escalas hierárquicas relativas à escolarização técnica.

Estes espaços-tempos destinados às atividades extraclasse - bolsas de trabalho e estágio curricular - constituem campo para a descoberta das competências técnicas e da elevação da autoestima. As práticas de ensino produzidas pelos discentes no âmbito dos projetos de ensino contextualizados na aprendizagem colaborativa e com objetivos que encerram inclusão social, fazem emergir sinergicamente fatores desencadeadores do fenômeno de mudança em questão e que se materializam na forma como o sujeito participante destas práticas percebe tanto naquilo que as mesmas determinam na elaboração de mudanças relacionais quanto da aprendizagem como descoberta (relação com o saber) (Quadro 4.16).

Ainda, a percepção da evolução pessoal e elevação da autoestima parecem ser dois fatores que podem estar associados à melhorias reais das condições socioeconômicas do seu núcleo de convivência e do acesso ao emprego. Neste sentido, a percepção de estar evoluindo em termos de aprendizagem técnica consolida este conjunto de fatores desencadeadores.

Quadro 4.17: Análise de conteúdo das entrevistas dos(as) egressos(as): Mudança por elevação do autopoicionamento relativo à realização profissional no contexto laboral.

Indicador	Fatores Desencadeantes
Mudança por elevação do autopoicionamento relativo à realização profissional	(i) Protagonismo nos espaços-tempos pedagógicos voltados para aprendizagem colaborativa
	(ii) Percepção da influência da conclusão do curso para alcançar colocação no mercado de trabalho
	(iii) Percepção sobre a perspectiva da conclusão do curso para a evolução profissional
	(iv) Valorização do acesso aos professores para abordagem dos problemas no contexto laboral
	(v) Percepção da influência dos conhecimentos adquiridos no percurso formativo contextualizada na experiência laboral e na perspectiva profissional pessoal
	(vi) Percepção do significado da aprendizagem enquanto processo de mudança pessoal
	(vii) Percepção da importância do conhecimento técnico adquirido durante o curso.
	(viii) Valorização da influência dos conhecimentos adquiridos no percurso formativo contextualizado na experiência laboral sob a perspectiva da prática da alternância.
Posição das Unidades de Contexto (Anexo J)	
GuMG: (iii)(P.10). (i)(P.47). (i) (P.59). (ii)(P.67). (ii) (P.71). (ii) (P.79). (iii) (P.160). (iii) (P.162). (ii) (P.189) (ii)(iii)(P.193-194).	
EnLF: (iv)(v)(vi)(vii)(viii)(P.124). (iii)(vi)(P.14). (iv)(v)(P.47).(vii)(viii)P.91).(viii)(P.95). (vi)(P.124).	

Quando os entrevistados refletem sobre as mudanças percebidas ao longo da formação como positivas e de acordo com seus planos de vida na sua trajetória pessoal profissional, elaboram os próprios motivos que levaram a experimentar a mudança por elevação do autopoicionamento relativo às estruturas hierárquicas definidas pelo que entende por realização profissional.

Este caminho reflexivo sobre a relação entre sua trajetória formativa no curso e a realização profissional o conduz a identificar fatores desencadeadores que justificam tal relação, o que neste caso o conduz a retomar a memória sobre a experiência nos espaços-tempos pedagógicos onde protagonizou com seus colegas de curso aprendizagens colaborativas. Vimos isto quando o entrevistado expressa que se sentia *quase um professor* (ver P.10 do Anexo I conforme Quadro 4.17).

As estruturas hierárquicas que elaboram posicionamentos em função da realização profissional constitui um campo propício a ser influenciado por uma variedade ampla de fatores desencadeantes desta posição, conforme podemos identificar no

caso do Quadro 4.17. Isto tende a pôr em relação sinérgica fatores relacionados ao que percebe o sujeito sobre sua trajetória durante a formação, tal como o acesso aos professores para abordagem dos problemas que vivencia no contexto laboral, o que trás a perspectiva da prática da alternância, como também o conduz a perceber que estas possibilidades relacionais com o docente consolidam a importância dos conhecimentos técnicos adquiridos ao longo do caminho formativo do curso, cuja aprendizagem permitiu experimentar mudanças no campo pessoal, principal fator desencadeador de alterações nas estruturas hierárquicas definidas pela realização profissional.

Quadro 4.18: Análise de conteúdo das entrevistas dos(as) egressos(as): Mudança por elevação do heteroposicionamento relativo à autonomia profissional no contexto laboral.

Indicador	Fatores Desencadeantes
Mudança por elevação do heteroposicionamento relativo à autonomia profissional	(i) Percepção da influência dos conhecimentos adquiridos no percurso formativo contextualizada na experiência laboral
	(ii) Influência dos conhecimentos adquiridos no percurso formativo na evolução pessoal profissional
	(iii) Influência dos conhecimentos adquiridos no percurso formativo sobre as relações profissionais.
	(iv) Aumento da autoestima
	(v) Valorização pedagógica da experiência laboral do estágio curricular
	(vi) Valorização dos conhecimentos geral e específicos adquiridos na formação
	(vii) Percepção da influência dos conhecimentos adquiridos no percurso formativo na perspectiva da evolução pessoal
Posição das Unidade de Contexto (Anexo J)	
TrauP(i)(iii) (P.183). (ii) (P.140). (ii) (P.144). (I)(P.261). (iii) (P263-265) (iii) (P.267). (ii) (P.185). ThaFSM: (v)(vi)vii) (P.126-128). (iv)(vii) (P.146).	

A consolidação da passagem para a vida profissional noutra perspectiva, seja aquela definida como emprego ou pelas formas de estágio, de bolsa de trabalho, consolida a elevação do heteroposicionamento nas estruturas relativas à autonomia profissional, conforme Quadro 4.18. Esta mudança, conforme sugerem as reflexões elaboradas pelos entrevistados, está associada a um conjunto de fatores que se aproximam em muito com aqueles que também elaboraram as mudanças do autoposicionamento relativo à escolaridade técnica (Quadro 4.16) e à escolarização (Quadro 4.15). Neste sentido, destacamos que não só a valorização dos espaços-tempos extracurriculares ofertados pela escolar na forma de estágios, como as possibilidades de contextualização dos conhecimentos adquiridos no curso também nos espaços de trabalho, seja como trabalhadores autônomos ou como empregados, manifestam-se como fatores

que, sinergicamente dialogam os conhecimentos adquiridos geral e específicos com os processos evolutivos nas relações profissionais, na evolução pessoal e com o aumento da autoestima.

Quadro 4.19: Análise de conteúdo das entrevistas dos(as) egressos(as): Mudança por elevação do autopoicionamento relativo à autonomia financeira no contexto laboral.

Indicador	Fatores Desencadeantes
Mudança por elevação do autopoicionamento relativo à autonomia financeira	(i) Acesso ao curso
	(ii) Valor pedagógica da experiência laboral do estágio curricular
Posição das Unidades de Contexto (Anexo J)	
TerBPF: (ii) (P.12). (ii) (P.12). (ii) (P.16). (ii) (P.116). (ii) (P.24). (i) (P.24). (i)(ii) (P.48)	

O acesso ao curso e a sua relação com a experiência do estágio curricular elaboraram um conjunto de fatores percebidos como responsáveis pelo aumento nas chances de emprego, desencadeando mudança por elevação do autopoicionamento relativo às estruturas hierárquicas elaboradas em função do que lhe determina a autonomia financeira, de forma que a experiência do estágio assume valor de aprendizagem, ou seja valor pedagógico, conforme caso que mostramos no Quadro 4.19.

Quadro 4.20: Análise de conteúdo das entrevistas dos(as) egressos(as): Mudança por elevação do autopoicionamento relativo à perspectiva financeira no contexto laboral.

Indicador	Fatores Desencadeantes
Mudança por elevação do autopoicionamento relativo à perspectiva econômica	(i) Percepção da importância do conhecimento adquirido durante o curso
	(ii) Percepção da influência dos conhecimentos adquiridos no percurso formativo contextualizada na experiência laboral e na perspectiva profissional pessoal
Posição das Unidade de Contexto (Anexo J)	
EnLF: '(I)(ii) (P.124).	

Este arranjo entre fatores desencadeantes na elaboração do indicador de mudança por elevação do autopoicionamento relativo à autonomia financeira (Quadro 4.19), certamente se põe em diálogo compreensivo com a elevação do autopoicionamento em relação à perspectiva econômica, principalmente pelo que os entrevistados prospectam de futuro enquanto perspectiva profissional pessoal a partir dos conhecimentos adquiridos durante o curso e pela aderência deste conhecimento às suas realidades laborais (Quadro 4.20).

Por fim, acreditamos que a análise compreensiva sobre os fatores que desencadearam as mudanças por elevação tanto do autopoicionamento quanto dos heteropoicionamento no contexto laboral, só estarão consolidadas com o apontamento

sobre a elevação do autopoicionamento dos entrevistados em respeito ao nível de aprendizagem sobre o conhecimento técnico (Quadro 4.21).

Quadro 4.21: Análise de conteúdo das entrevistas dos(as) egressos(as): Mudança por elevação do autopoicionamento relativo ao conhecimento técnico no contexto laboral.

Indicador	Fatores Desencadeantes
Mudança por elevação do autopoicionamento relativo ao conhecimento técnico	(i) Percepção do significado da aprendizagem enquanto processo de mudança profissional pessoal
	(ii) Percepção da influência dos conhecimentos adquiridos no percurso formativo contextualizada na experiência laboral e na perspectiva da evolução profissional pessoal
Posição das Unidades de Contexto (Anexo J)	
EnLF: (i)(ii) (P.93).	

Mesmo que esta compreensão seja inerente aos fatores desencadeadores acima descritos sob uma diversidade de indicadores que estão diretamente associados ao nível de conhecimento técnico, o que por si só constrói a validade desta compreensão, o Quadro 4.21 consolida esta noção sobre a importância percebida quanto ao nível de conhecimento técnico adquirido ao longo do percurso formativo e pelo que este conhecimento significou para os entrevistados em termos das mudanças profissionais pessoais.

4.2.6.1.3.2 Manutenção do posicionamento elevado :

Mesmo havendo uma tendência de que os sujeitos do PROEJA que acessaram o curso apresentaram níveis baixos de seus auto e heteroposicionamento, seja no contexto laboral, tanto quanto no contexto familiar e escolar, também temos que a própria diversidade que compõe este público da política pública educacional em questão pode proporcionar o encontro entre sujeitos com assimetrias de posicionamento. Assim, mesmo que reduzidas, as possibilidades de manutenção elevada do autopoicionamento revelaram-se presente através de fatores desencadeadores, que em específico, indicaram a manutenção do autopoicionamento relativo à realização profissional (Quadro 4.22).

Quadro 4.22: Análise de conteúdo das entrevistas dos(as) egressos(as): Manutenção elevada do autopoicionamento relativo à realização profissional no contexto laboral.

Indicador	Fatores Desencadeantes
Manutenção elevada do autopoicionamento relativo à realização profissional	(i) Formação profissional com foco na elevação da satisfação profissional
	(ii) Estágio curricular como espaço-tempo pedagógico para o protagonismo relacional e técnico
	(iii) A descoberta da prática educativa como fonte de satisfação profissional através do protagonismo junto aos seus pares
	(iv) A percepção da importância do conhecimento adquirido com o compartilhamento entre a experiência laboral com os novos conhecimentos do curso
	(v) O protagonismo pedagógico nos projetos de ensino com tarefas voltadas para inclusão.
	(vi) Elaboração de perspectiva profissional futura de continuidade na instituição
Posição das Unidades de Contexto (Anexo J)	
PaMO: (i) (P.12).(i)(P.16). (vi)P.37). (vi) (P.60). (ii) (P.152).(v) (P.161-162). (iii)(v) (P.172). (iv) (P.183). (vi) (P.226).	

O Quadro 4.22 nos mostra como um sujeito que acessa o curso num status de realização profissional definida por parâmetros característicos tais como estabilidade no emprego (emprego de longa data) e conhecimento técnico consolidado e suficiente para a manutenção do próprio emprego. Fica evidente como fator desencadeante, digamos inicial, pois foi o que motivou o sujeito à buscar acessar ao curso PROEJA-Adm, a formação profissional com foco na elevação da satisfação profissional.

Entretanto, ao percorrer uma trajetória formativa que lhe permitiu experimentar a descoberta da prática educativa como uma nova fonte de satisfação profissional, seja através do protagonismo junto aos seus pares de formação, seja por experimentar o protagonismo pedagógico nos projetos de ensino com tarefas voltadas para a inclusão de outras pessoas, traz-lhe a possibilidade de sonhar com uma ampliação de sua perspectiva profissional para além do que lhe proporciona o emprego.

Assim, esta descoberta o conduz a elaborar uma possibilidade e uma necessidade de compartilhar sua experiência laboral, percebida, agora, como outra forma de importância que não seja aquela elaborada no contexto de trabalho, mas como fonte que consolida a manutenção elevada do autopoicionamento relativo à realização profissional.

4.2.6.2 Análise da categoria Motivação

Como uma característica geral dos resultados da análise compreensiva sobre a motivação, percebemos que cada entrevistados apresentou um conjunto de motivações que puderam ser lidas e identificadas conforme as tipologias apresentada por [Carré and Caspar \(1999\)](#) (ver Seção 2.7).

Mesmo que os fatos que elaboram as unidades de contexto indicadoras do tipo de motivação sejam os mais diversos em termos de suas naturezas sociológicas, e em diferentes contextos, buscamos, em nossa análise, apontar apenas a existência da tipologia atuando nos processos reflexivos dos entrevistados.

Exemplificamos nos quadros apenas um caso que seja representativo da tipologia, sendo que para os outros, nos limitamos à apontar seu posicionamento no Anexo K de forma não perdermos a noção em termos de intensidade de ocorrência junto aos entrevistados - lembrando que foram 10 (dez) entrevistados -.

Assim, acrescentamos a indicação dos outros entrevistados que também apresentaram unidades de contexto indicadoras de ocorrência da mesma tipologia motivacional, juntamente com a sua posição identificada no Anexo K.

4.2.6.2.1 Motivação Extrínseca

4.2.6.2.1.1 Motivo Derivativo

O Quadro 4.23 mostra que o modo derivativo esteve atuando, com maior ou menor intensidade, no conjunto de motivações extrínsecas orientadas para a participação na formação do PROEJA-Adm.

Mesmo que cada egresso apresente situações com fatos ou atividades desagradáveis peculiares, típicas no campo da motivação derivativa, as mesmas, em geral, transitaram pelas condições sociais e afetivas, sejam no contexto familiar quanto no laboral.

Quadro 4.23: Análise de conteúdo das entrevistas dos(as) egressos(as): Motivação extrínseca - Motivo Derivativo

Entrevistado	Unidade de contexto indicadora
FabAG	E aí o que aconteceu foi que eu comecei a pensar muito, assim, na minha vida, repensar, sabe? E aí a gente passava fome, ainda grávida, assim, sabe? Então umas coisas que eu pensei: - Gente eu não quero! Eu não posso ter isso pra mim, eu posso ser a mudança! (P.46-53). - Eu tenho que voltar a estudar! (P.58-61).
MarESS	(P.64-65).

Continua na próxima página

Continuação do Quadro 4.23

Entrevistado	Unidade de contexto indicadora (Anexo K)
CarTS	(P.20), (P.219-223), (P.215-217).
NaiP TrauP	(P.50), (P.261-263), (P.355), (P.380-386). (P.59), (P.241)
TerBPF	(P. 16-17), (P.12).
ThaFSM	(P.10),(P.72-75), (P.188).
PaMO	(P.12), (P.20), (P.39).
GuMG	(P.10).
EnLF	(P.8), (P.10), (P.14).

4.2.6.2.1.2 Motivo Prescritivo .

O Quadro 4.24 mostra as unidades de contexto características ligadas ao modo prescritivo. Podemos verificar que este modo, além de pouco frequente (somente três egressos apontaram elementos), quando ocorreu foi de forma explícita cujas formas de pressão não se devem à obrigações ou pressões coercitivas, mas na forma de conselhos de pessoas com influência relacional mais afetiva, no sentido de apontar oportunidades ou mesmo em apontar para o aproveitamento de potencial de progresso formativo do(a) egresso(a).

Quadro 4.24: Análise de conteúdo das entrevistas dos(as) egressos(as): Motivação extrínseca - Motivo Prescritivo

Entrevistado	Unidade de contexto indicadora (Anexo K)
MarESS	Assim, as pessoas que me conheciam, né, porque eu bordava, daí eu ia nas lojas delas, falava... e elas: - Áh, vai estudar! (P.67-73).
GuMG	(P.16).
EnLF	(P.10.11).

4.2.6.2.1.3 Motivo Econômico .

O Quadro 4.25 mostra que o papel da bolsa auxílio tem função primordial na elaboração da motivação extrínseca orientada para a participação do sujeito do PROEJA-Adm.

O motivo econômico pouco se manifesta pela busca explicitamente material, mas pela sobrevivência alimentar e mobilidade para ir à escola, ou seja, somente um(a) egresso(a) manifestou a questão econômica relacionada ao salário. Predominou

um pensamento imediatista, de necessidade de curto prazo sobre a visão econômica relacionada às melhorias nas condições de vida.

Chamou-nos a atenção para as reflexões sobre a bolsa auxílio e o reconhecimento enquanto um aspecto relacionado à questão da cidadania, manifestadas enquanto questões sociais envolvidas com as dificuldades econômicas que desmotivam as pessoas a realizarem sua formação profissional.

Quadro 4.25: Análise de conteúdo das entrevistas dos(as) egressos(as): Motivação extrínseca - Motivo Econômico

Entrevistado	Unidade de contexto indicadora (Anexo K)
FabAG	É, da formação profissional, da questão de ter um salário melhor, sabe? fui pensando nesse lado (P.233).
MarESS	(P.81-84), (P.180).
CarlF	(P.173), (P.175-184).
TrauP	(P.96), (P.122), (P.213).
ThaFSM	(P.29), (P.132), (P.134).
GuMG	(P.87), (P.91-93), (P.102-103).
EnLF	(P.67), (P.67).

4.2.6.2.1.4 Motivo Identitário

O Quadro 4.26 mostra que dos dez (10) egressos entrevistados oito (08) apresentaram em suas falas ter havido motivo centrado, seja no ambiente, seja na imagem social que buscaram desenvolver enquanto reconhecimento simbólico.

Dessa forma, seis (06) demonstraram ter desenvolvido de forma, digamos bastante contundente, componentes constitutivos de suas estruturas identitárias com base na imagem de si pelo simples fato de ingressarem na instituição.

Ainda, elementos como o reconhecimento, também simbólico, dos familiares pela trajetória profissional que teve motivação identitária relacionada ao acesso, mas que ao longo e após o curso está relacionada à trajetória profissional considerada como sucesso pessoal.

Outro fator identificado como componente da motivação baseada no desenvolvimento identitário está relacionado não só ao simbolismo representado pelo acesso ao curso em termos de reconhecimento social, mas com o desenvolvimento de competências relacionadas à inserção tecnológica que permitem a assunção aos espaços sociais que lhe são fechados. Por fim, também foram identificados elementos de transformação social no âmbito profissional em função do nível de qualificação apresentado em ambiente laboral.

Quadro 4.26: Análise de conteúdo das entrevistas dos(as) egressos(as): Motivação extrínseca - Motivo Identitário

Entrevistado	Unidade de contexto indicadora (Anexo K)
MarESS	Aí eu tirei 8! [nota processo seletivo para ingresso no curso] Aí eu fui chorando daqui até em casa (P.91). Mas Deus o livre, coisa mais linda da minha vida! (Emocionada) (P.95).
FabAG	(P.8), (P.10), (P.14), (P.46-47), (P.53), (P.59), (P.61), (P.62), (P.138), (P.142), (P.161-162), (P.164), (P.166), (P.233), (P.246).
CarLF	(P.29), (P.31-32), (P.209).
NaiP	(P.76-78), (P.83-84), (P.30-33), (P.37-40).
TrauP	(P.40), (P.42-44), (P.63), (P.294).
TerBPF	(P.8), (P.100).
ThaFSM	(P.14), (P.58), (P.114), (P.126-128).
PaMO	(P.20), (P.66-77).
GuMG	(P.16), (P.18), (P.20), (P.22), (P.121), (P.189).

4.2.6.2.1.5 Motivo Vocacional

Quanto aos fatores que elaboram o motivo vocacional no campo das motivações para a participação na formação profissional do curso PROEJA-Adm, identificamos haver poucos relatos que se referem às preocupações tanto com competências ou mesmo com o reconhecimento simbólico voltado à conquista de um novo emprego. O Quadro 4.27 nos mostra haver três relatos neste sentido e nenhum relacionado às competências ou reconhecimento simbólico voltado para a manutenção da condição laboral.

Quadro 4.27: Análise de conteúdo das entrevistas dos(as) egressos(as): Motivação extrínseca - Motivo Vocacional

Entrevistado	Unidade de contexto indicadora (Anexo K)
FabAG	- Opa! Como assim? No Instituto Federal! O Instituto Federal é só para os gênios assim, né, só para uma classe que tem que ser os top assim. E aí inscrição gratuita, não tinha mensalidade, era tudo gratuito e aí eu assim: - Mas gente, como assim? Nesse momento o técnico em Administração me brilhou até mais que a questão do ensino médio, porque eu pensei: - Gente que possibilidade no mercado de trabalho que eu vou ter, poxa, vou ser técnica, vou conseguir um trabalho melhor. E aí fui bem por essa questão mais... da formação profissional, da questão de ter um salário melhor, sabe? fui pensando nesse lado (P.135-142).
TrauP	(P.96).

Continua na próxima página

Continuação do Quadro 4.27

Entrevistado	Unidade de contexto indicadora (Anexo K)
EnLF	(P.14).

4.2.6.2.1.6 Motivo Operacional Profissional

Com base no Quadro 4.28, diferentemente da escassez na identificação de unidades de contexto indicadoras de fatores relacionados à motivação vocacional, a motivação para adquirir conhecimentos, habilidades e atitudes que definem competências entendidas como necessárias no desenvolvimento de tarefas específicas, principalmente mas não exclusivamente, no campo da formação específica do curso -Administração -, mostrou-se farta.

Neste sentido, os egressos realçam aquelas em que as competências relacionais são os fatores mais importantes para o domínio do trabalho. Em geral, a aquisição destas competências são aludidas ao fato de protagonizarem na prática o projeto de ensino envolvendo o desenvolvimento da *cooperativa*, onde puderam exercitar as habilidades necessárias ao trabalho colaborativo.

Outro aspecto importante salientado pelos egressos é a capacidade em potencializar o trabalho no dia a dia das atividades produtivas pelo uso da matemática e da informática.

Em geral, os motivos operacionais profissionais tem a ver com os objetivos de aperfeiçoamento, muito mais do que o de descoberta de novos conhecimentos, o que tem sentido pelo fato de que mesmo aqueles egressos que não estavam trabalhando formalmente, mantinham-se produtivos na informalidade.

E aqui percebemos pela fala dos egressos que os mecanismos próximos à prática da pedagogia da alternância foi fator de constante renovação do motivo operacional profissional, pois esta orientação permitiu uma constante e dinâmica renovação das necessidades em ampliar o domínio do trabalho.

Quadro 4.28: Análise de conteúdo das entrevistas dos(as) egressos(as): Motivação extrínseca - Motivo Operacional Profissional

Entrevistado	Unidade de contexto indicadora (Anexo K)
PaMO	[...] eu senti uma certa necessidade que, báh eu preciso de mais alguma coisa, não estou conseguindo desenvolver o que eu tava pretendendo, né, dentro do meu... dentro da empresa onde eu trabalhava (P.12).
TrauP	(P.183), (P.215), (P.217).
TerBPF	(P.65), (P.67),e (P.91).
ThaFSM	(P.10), (P.27).

Continua na próxima página

Continuação do Quadro 4.28

Entrevistado	Unidade de contexto indicadora (Anexo K)
MarESS	(P.188), (P.190), (P.265), (P.267).
CarLF	(P.81), (P.83-85), (P.99), (P.113), (P.136), (P.247).
EnLF	(P.14), (P.91), (P.93), (P.95).
GuMG	(P.160).

4.2.6.2.1.7 Motivo Operacional Pessoal

O Quadro 4.29 elenca as unidades de contexto indicadoras do desenvolvimento da motivação operacional pessoal, no domínio das motivações extrínsecas elaboradoras da aprendizagem.

Neste sentido, as aprendizagens que visam os conhecimentos, as habilidades e as atitudes são aquelas que formam as competências necessárias à realização daquelas atividades que não dizem respeito ao contexto laboral, mas envolvem os contextos das relações sociais tais como a família e a comunidade.

Foram identificadas aprendizagens elaboradas ao longo do curso fortemente voltadas ao desenvolvimento de competências relacionais as quais são percebidas como objetivos de ação concretos necessários ao desenvolvimento das relações pessoais, sejam estas na família ou em ambientes sociais mais ampliados. Como por exemplo, em contextos onde os egressos atuam como dirigentes de associações, ou mesmo no campo da inclusão política e cidadã.

O mesmo ocorre no sentido da busca das competências necessárias à compreensão da arte, cultura, ou até mesmo em ser capaz de desenvolver temas diferentes ao debater alguma coisa com alguém.

Enfim, este campo da motivação, de uma forma geral, foi sendo descoberto enquanto fatores de motivação orientadores da aprendizagem ao longo da formação, inclusive com a observação da própria metodologia de ensino sendo transferida pelos egressos como práticas sociais pessoais à ambientes diferentes do contexto escolar.

Nesta direção, os egressos salientam a importância no desenvolvimento de projetos de ensino em ambientes relacionados às instituições sociais de ajuda humanitária.

Quadro 4.29: Análise de conteúdo das entrevistas dos(as) egressos(as): Motivação extrínseca - Motivo Operacional Pessoal

Entrevistado	Unidade de contexto indicadora (Anexo K)
GuMG	Áh foi uma coisa inédita assim, gratificante. A gente fez o de ir na casa de passagem [projeto de ensino para práticas administrativas em organização social], foi demais assim, a gente viveu coisas assim que chegou a encher os olhos de água, né, vendo as crianças daquele jeito e a gente poder ajudar de alguma forma (P.105).
CarTS	(P.269), (P.286-292)
TrauP	(P.142), (P.144), (P.146), (P.148), (P.151-153), (P.177), (P.233).
TerBPF	(P.10).
ThaFSM	(P.80-82), (P.157).
PaMO	(P.87), (P.178), (P.188-189).
MarESS	(P.130), (P.132), (P.269-271), (P.273), (P.325).
EnLF	(P.110).

4.2.6.2.2 Motivação Intrínseca

4.2.6.2.2.1 Motivo Hedônico

O Quadro 4.30 trata das unidades de contexto indicadoras dos casos relacionados ao prazer no ambiente e pelo acesso às estruturas funcionais do Câmpus Sapucaia do Sul/IFRSul, contexto do curso PROEJA-Adm.

Este é o campo da motivação hedônica, onde se desenvolveu a formação, que não necessariamente constituiu em prazer relacionado à aprendizagem, mas não exclui esta relação.

Primeiramente, percebemos pelas falas dos(as) egressos(as) que o prazer explicitamente declarado está mais relacionado ao clima acolhedor e ao status que o câmpus goza junto da comunidade, do que dos elementos estéticos e de conforto.

Em segundo, os(as) egressos(as) relatam que as estruturas funcionais tanto dos espaços de aprendizagem (bibliotecas, salas, laboratórios) quanto das organizacionais e em específico o fato de haver atendimento médico para as urgências ocorridas durante as atividades, são de um nível muito mais desenvolvido do que suas experiências escolares acessaram.

Os relatos salientam ser o câmpus um local de acolhimento social propício ao desenvolvimento afetivo não só na relação entre os seus pares, mas e principalmente na relação com os professores.

Outro aspecto relacionado à motivação hedônica é o desenvolvimento de projetos de ensino como fonte de prazer hedônico, porque, de acordo com os(as) egressos(as), são elaborados em outros espaços externos onde os projetos de ensino em ambientes socioeducativos ocorreram.

Por fim, alguns relatos apresentados no Quadro 4.30 descrevem o câmpus como um espaço onde os conflitos existiam mas sempre havia a possibilidade de acesso ao diálogo e à intermediação pedagógica dos servidores e professores, o que de certa maneira reflete o clima organizacional pedagógico.

Quadro 4.30: Análise de conteúdo das entrevistas dos(as) egressos(as): Motivação intrínseca - Motivo Hedônico

Entrevistado	Unidade de contexto indicadora (Anexo K)
MarESS	.[...] foi maravilhoso professora. Logo no começo, assim, quase ninguém sabia, né, as matérias, tinha gente com dificuldade, a gente se unia. O (colega), a irmã dele, [...]chegava mais cedo pra aprender, [...] né, a matemática é danada. [...] unia as classes pra gente fazer o... pra gente recordar, uns ensinavam os outros, maravilhoso! (P.124). [...] A [professora] fazia aqueles bolos, fazia festa, confraternização (P.128). Deus o livre, acho que se eu não viesse pra escola eu ficava mais doente ainda, né, eu nunca perdi uma aula. Pra mim a coisa mais boa era vir pra cá a noite, conversar com as colegas, ver os professores, estudar (P.150). Acho que a coisa mais importante da minha vida foi fazer esse curso aqui, [...] não tenho nada que reclamar daqui os professores, as pessoas que trabalham aqui, todos são muito legais. Eu não tenho o que reclamar de nada aqui de dentro, nem do curso, nem dos professores, nada. Sabe como é que eu me sinto aqui? Eu me sinto em casa [...](P.301).
FabAG	(P.168), (P.178), (P.184), (P.215-216).
EnLF	(P.31-32), (P.161),(P.163).
NaiP	(P.126).
TrauP	(P.75), (P.81), (P.85), (P.89),(P.191), (P.199), (P.270).
TerBPF	(P.75), (P.77).
ThaFSM	(P.50), (P.58), (P.60), (P.140).
PaMO	(P.23), (P.25), (P.53), (P.55), (P.57).
GuMG	(P.29), (P.99), (P.105).
EnLF	(P.10), (P.28), (P.67).

4.2.6.2.2 Motivo Socioafetivo .

Ao tratar as entrevistas sob a ótica do benefício às questões que se desenrolam por conta dos contatos sociais durante os processos de aprendizagem, foram identificados extensos relatos ricos em detalhes de como se desenvolveram as relações socioafetivas durante a formação dos egressos participantes desta investigação biográfica. Tratam-se aqui dos motivos socioafetivos que tendem a reforçar os laços que sustentam a manutenção dos sujeitos nos processos formativos, conforme podemos verificar no Quadro 4.31.

Neste sentido, as unidades de contexto indicadoras evidenciam serem os espaços-tempos pedagógicos propícios ao desenvolvimento de trocas de conhecimentos tanto fortemente direcionadas às relações entre pares, fomentadas pelas estruturas físicas e pela baixa regulação destes espaços-tempos por parte do professores e gestores do curso.

Isto fica evidente pela intensa elaboração de relações ocorridas já nos primeiros tempos de curso, reforçando laços duradouros que, inclusive constituem em instrumentos de redução da evasão escolar, conforme o relato dos próprios egressos, os quais, não raramente, agiram como uma espécie de *agentes de vigilância* para a manutenção da motivação de seus pares.

Outro fator que mostra haver um clima socioafetivo propício à construção de laços de apoio mútuo é a percepção de que as dificuldades intergeracionais são minimizadas pelas múltiplas atividades pedagógicas baseadas na aprendizagem colaborativa, onde as tarefas sociais envolvidas jogam importante papel para a resolução de conflitos sociocognitivos. Dessa forma, torna-se intensa e proveitosa a troca de experiência, principalmente valorizando o conhecimento tácito dos estudantes com idade mais avançada.

Por outro lado, os mais jovens elaboraram com mais desenvoltura as competências que têm em função das novas tecnologias, com as quais são mais envolvidos enquanto geração.

Enfim, os espaços-tempos pedagógicos utilizados para as abordagens educativas constituíram aos egressos verdadeiros espaços-tempos terapêuticos para que os mesmos experimentassem a ressignificação de comportamentos conflitantes dentro suas próprias vidas, em situações onde as assimetrias transformaram-se em força motriz para uma pedagogia do outro, com significado empático.

Quadro 4.31: Análise de conteúdo das entrevistas dos(as) egressos(as): Motivação intrínseca - Motivo socioafetivo

Entrevistado	Unidade de contexto indicadora (Anexo K)
FabAG	Veio o segundo ano e a gente conseguiu ter uma relação, acho que era a turma de maior amorosidade com os professores, né, tu estavas lidando com adultos e adultos com histórias de vida, então... os professores assim, aqueles que acreditavam na causa, nossa, ficaram muito... nossa! (P.217). Ai no segundo ano entrou mais uma turma de PROEJA, entrou a segunda turma e a gente ficou muito feliz porque era um reforço, um reforço a mais. (P.219-220).
MarESS	(P.124),P.150), (P.194).
CarTS	(P.62), (P.99-101), (P.105), (P.113), (P.272-276).
NaiP	(P.334).
TrauP	(P.79), (P.142),(P.144).
TerBPF	(P.16), (P.33-34), (P.35), (P.40), (P.91), (P.95), (P.97), (P.100).
ThaFSM	(P.46), (P.56), (P.148), (P.152-155).
PaMO	(P.47),(P.224), (P.226-228).
GuMG	(P.44-45), (P.47), (P.49-51), (P.105), (P.121), (P.125-129).
EnLF	(P.51), (P.132).

4.2.6.2.2.3 Motivo Epistêmico .

Quando se tem um conjunto de fatores elaborando a motivação socioafetiva de forma contundente como vimos no Quadro 4.31 acima, o que emerge em termos de fatores desencadeadores do prazer em aprender, manifesto como alegria ou mesmo júbilo, não se mostra contraditório. Dessa forma, percebemos que aquilo que identificamos como unidades de contexto indicadoras de motivação epistêmica, contribuiu para o sucesso dos egressos ao longo e após o caminho formativo no PROEJA-Adm (Quadro 4.32).

Os caminhos pedagógicos que elaboram descobertas ou mesmo redescobertas sobre as áreas que geralmente trazem desconforto e até mesmo resignação por considerarem-se incapazes de aprender, como é corriqueiro ocorrer com a matemática, com a química, com a estatística, manifestam-se na fala dos egressos, onde a disciplina, apesar da reconhecida dificuldade declarada, foi mencionada como fonte de prazer epistêmico. A avaliação teve um papel crucial para o desenvolvimento do prazer em aprender pois surge não como um processo de punição, mas como um processo que permitiu ser um caminho para a ampliação além dos seus limites cognitivos.

Os atos de ler e de escrever como fonte de prazer põe em evidência a diversidade

de caminhos pedagógicos utilizando metodologias que atraíram os egressos durante o caminho formativo.

Quadro 4.32: Análise de conteúdo das entrevistas dos(as) egressos(as): Motivação intrínseca - Motivo epistêmico

Entrevistado	Unidade de contexto indicadora (Anexo K)
NaiP	Olha, quando eu comecei a conhecer, assim, as matérias, os professores, o que o curso estava proporcionando, né, eu já pensava também nas minhas dificuldades, né, porque eu adorava a aula com o (professor) de aptidão física, que até eu fiz um trabalho e fui a aluna que tirou 30, sobre as olimpíadas (P.154). [...] e eu ainda disse esses dia para o [esposo]:-Vou voltar a fazer uns gráficos (P.1717-172). Porque eu gostei muito da probabilidade, da matéria da estatística, gostei e gostei muito de custos depois, né, também uma matéria que quando abre os razonetes ..., né (P.174).
MarESS	(P.105, (P.122), (P.130), (P.150), (P.174-176), (P.263).
CarTS	(P.24), (P.56-60), (P.83-84), (P.132).
FabAG	(P.109-110).
TrauP	(P.65),(P.110),(P.118),(P.161),(P.163),(P.167), (P.169),(P.199),(P.205).
TerBPF	(P.8), (P.71).
ThaFSM	(P.82), (P.82), (P.122).
PaMO	(P.10), (P.20), (P.20), (P.89), (P.99-101).
GuMG	(P.153), (P.202)
EnLF	(P.37), (P.61), (P.75), (P.89), (P.95), (P.103).

4.2.6.3 Análise da categoria Interações sociocognitivas e afetivas

De maneira análoga às análises compreensivas desenvolvidas para a motivação, também buscamos trazer a(s) unidades de contexto que entendemos mais expressivas em termos dos resultados identificados em todas as unidades envolvendo todos os dez (10) entrevistados. Ou seja, para que a análise possa ser minimamente exemplificada, houve em algumas subcategorias a necessidade de adicionarmos mais de uma unidade de contexto. Dessa forma elaboramos não só uma abordagem esclarecedora, mas também adicionamos uma noção de intensidade de unidades de contexto envolvendo as subcategorias específicas relacionadas às interações sociocognitivas e afetivas (Anexos L, M).

4.2.6.3.1 Interações sociocognitivas e afetivas

4.2.6.3.1.1 Efeito do clima socioafetivo :

Disposições psíquicas e afetivas

Identificamos através da análise das unidades de contexto (Quadro 4.33). que três momentos elaboraram de forma um tanto distintas as disposições socioafetivas.

O primeiro momento apontado pelos egressos estava relacionado com o ingresso institucional e o mais marcante nesta etapa foi o processo inicialmente utilizado para acessar o curso PROEJA-Ad, o qual deu-se por sorteio.

Este meio de elaboração do ingresso estabeleceu dois tipos de ingressantes: o do PROEJA-Adm por sorteio e o restante dos cursos do Câmpus através de provas classificatórias.

Em termos de estrutura socioafetiva esta diferenciação causou desconforto perante os estudantes dos outros cursos, um desconforto intrínseco ao próprio ingressante do PROEJA-Adm pela relação entre sorte e o sentimento de merecimento.

O segundo ocorreu no primeiro ano de curso e está relacionado ao sentimento de pertencimento. Este foi apontado pelos entrevistados como uma etapa difícil e apontam para a insegurança quanto ao seu lugar na instituição e relacionam esta insegurança com a evasão elevada no curso. Também foi momento de embate com pequeno grupo de professores que explicitavam um pensamento discriminatório, onde relacionavam as dificuldades no campo da aprendizagem com a falta de mérito pelo processo de ingresso, cujo resultado, apontado pelos entrevistados, foi o elevado nível de abandonos dos colegas de curso.

O movimento de coordenação em direção à redução desta forma de ação junto aos estudantes foi determinante para aqueles que permaneceram e para a forma como estes receberam e acolheram os próximos ingressantes.

De alguma forma, as situações negativas dos primeiros anos foram interpretadas como um código de conduta a ser estabelecido na relação com os professores com os quais os sentimento de pertencimento foi estruturado em torno de reflexões sobre o que significava o PROEJA.

Também fazem parte deste segundo momento as incertezas sobre a capacidade de aprender, onde a tensão que os egressos dizem ter experimentado foi entre a resignação aprendida em face à incapacidade de aprender, o desejo em aprender, e as incertezas sobre o que viria pela frente em função das relações com os formadores.

O terceiro momento se desenvolveu após os egressos aprenderem a se posicionar nas estruturas de relação, principalmente quanto às relações entre si e com os professores. Esta último durou até o termino do curso.

Quadro 4.33: Análise de conteúdo das entrevistas dos(as) egressos(as): Interações sociocognitivas e afetivas - efeito do clima socioafetivo - disposição psíquica e afetiva dos alunos

Entrevistado	Unidade de contexto indicadora (Anexo L)
FabAG	<p>[...] [...]um desafio pra nós estar no Instituto Federal, que tem um nome que tinha todo um estigma de que era para pessoas inteligentes, e a gente entrou por sorteio a gente não entrou por prova, e isso querendo ou não, fazia com que a gente pensasse que nós não éramos tão inteligentes assim, que nós tivemos sorte (P.178). E ela [professora] interrompeu o grupo, [...] e ela foi muito infeliz, [...] no comentário dela, não foi nem uma crítica, nem uma avaliação, foi um comentário descabido, sem estrutura, maldoso[...]. - Vocês não podiam estar aqui no Instituto Federal, esse trabalho não têm qualificação pra estar aqui, vocês estão apresentando coisas de quinta série, sexta série. Ah! No primeiro momento, eu não me lembro quem chorou, alguém chorou,[...]. Porque foi um baque a gente escutar isso de alguém que está ali inclusive para nos incentivar, nos mostrar. E foi horrível, [...] uma sensação muito ruim tu ouvir isso, que esse lugar não era pra ti e alguns reagiram: - Não, eu acho que esse lugar é pra nós, eu acho que a gente está aqui por mérito. [A professora]: - Não! vocês não estão por mérito, vocês estão por sorteio, [...]. Um conjunto de coisas infelizes (P.197-205). [...] no ano a gente teve bastante evasão, a gente começou a ver os colegas evadindo (P.209).</p>
MarESS	<p>[...] A autoestima da gente melhora também convivendo com as outras pessoas e tu vê a necessidade das outras pessoas também (P.194). [...] Eu não tenho o que reclamar de nada aqui de dentro, nem do curso, nem dos professores, nada. Sabe como é que eu me sinto aqui? Eu me sinto em casa aqui dentro (P.301).</p>
CarTS	<p>(P.29), (P.31-35), (P.49-50), (P.53), (P.81-84), (P.87), (P.97), (P.163).</p>
NaiP	<p>(P.30-33), (P.91), (P.93), (P.281-283), (P.332).</p>
TrauP	<p>(P.38), (P.40), (P.42-44), (P.48), (P.54), (P.75), (P.81), (P.134), (P.199).</p>
TerBPF	<p>(P.33-35), (P.35), (P.75).</p>
ThaFSM	<p>(P.46), (P.48), (P.50), (P.84).</p>
PaMO	<p>(P.23), (P.25), (P.47), (P.53).</p>
GuMG	<p>(P.44-47).</p>
EnLF	<p>(P.10), (P.26), (P.32), (P.37-39), (P.59).</p>

Terceiro ator

Como possibilidade para evitar que os egressos resolvessem seus conflitos sociocognitivos e afetivos pelo modo puramente relacional, o que lhes traria fortes possibilidades dos encaminhamentos elaborarem resoluções dos conflitos em desacordos com seus pontos de vista, dificultando a aprendizagem, identificamos fatos narrados evidenciando a presença e a ação de um terceiro ator.

Sua presença, conforme os entrevistados, permitiu que os estudantes no início do curso e em situação de conflito, realizassem o trabalho cognitivo de elaboração por um outro ponto de vista.

Este dispositivo pode ser identificado no Quadro 4.34, onde o coordenador do curso PROEJA-Adm foi percebido pelos entrevistados como um ator que representou sua voz enquanto indivíduos ou do grupo como um todo.

Isto foi registrado pelas unidades de contexto que caracterizam o papel do terceiro ator em situações de conflito ora no campo das individualidades envolvendo os pares, ora entre alunos e educadores, ou até mesmo envolvendo conflitos entre grupos de egressos e gestores do Câmpus.

Quadro 4.34: Análise de conteúdo das entrevistas dos(as) egressos(as): Análise de conteúdo das entrevista dos egressos: Interações sociocognitivas e afetivas - efeito do clima socioafetivo - terceiro ator

Entrevistado	Unidade de contexto indicadora (Anexo L)
CarTS	Foi bom, sempre foi resolvido, sempre veio alguém pra nos auxiliar nesse sentido, assim, nunca a gente ficou tipo: Ah aconteceu alguma coisa, a gente chamou alguém pra nos ajudar e ninguém veio. Não lembro de ter acontecido, sabe, a gente sempre foi muito bem amparado, auxiliado nessas questões de conflitos, de qualquer coisa que acontecesse a gente sempre foi muito bem amparado (P.165). Não, nunca tive problema assim de: - Ah não pode, isso não pode, ninguém pode te atender. Ou: - Não vamos poder falar contigo, não vamos poder te auxiliar porque isso não é um problema nosso. Isso nunca aconteceu (P.167-172).
FabAG	(P.209), (P.246-247).
NaiP	(P.135-137).
TerBPF	(P.75), (P.79), (P.95).
PaMO	(P.78-81).
EnLF	(P.85-87).

Atividades específicas orientadas para a dinâmica de grupo

Orientações de atividades subsequentes:

Conforme os relatos, percebemos que as atividades curriculares iniciais foram baseadas nos projetos de ensino cujo objetivo foi o de elaborar as aprendizagens relacionais de forma a desenvolver um clima socioafetivo baseado na aprendizagem colaborativa (Quadro 4.35).

Os entrevistados apontam para este projeto integrador inicial, com significado social da tarefa, como um marco da aprendizagem relacional dentro do curso e como um etapa bastante difícil de ultrapassar.

Esta dificuldade é relatada em termos das heterogeneidades e, de maneira mais contundente, pelo fato de que as experiências neste campo são poucas nas trajetórias de vida dos entrevistados.

O fato de estar relacionado com tarefas sociais foi considerado primordial para o sucesso dos projetos, mesmo com *muita lágrima* como expressa um(a) dos(as) entrevistados(as).

Ainda, estes primeiros projetos permitiram aos sujeitos participantes entender e se preparar para os projetos finais, sua estruturação, contribuindo para o esclarecimento e a regulação dos aspectos socioafetivos necessários para o desenvolvimento de uma organização produtiva, que geralmente recai em uma cooperativa de trabalho.

Neste segundo momento, com as aprendizagens já elaboradas nas relações socioafetivas, as atividades subsequentes foram direcionadas aos conhecimentos específicos do curso técnico e incorporadas aos processos estruturados de projeto.

Quadro 4.35: Análise de conteúdo das entrevistas dos(as) egressos(as): Interações socio-cognitivas e afetivas - efeito do clima socioafetivo - atividades específicas orientadas para a dinâmica de grupo - orientações para atividades subsequentes

Entrevistado	Unidade de contexto indicadora (Anexo L)
CarTS	<p>Nossa muito! Acho que esse primeiro projeto é a peça chave, a peça fundamental do início do curso pra gente começar a se preparar pra chegar lá no final (P.147).(P.147). Desafiador, exatamente. E se tu passar daquilo ali... [...] é a largada do curso, é ele!</p> <p>É esse projeto integrador porque daí ele já junta as pessoas ali no início (P.149). e chegar no sexto semestre na miniempresa, na cooperativa, eu praticamente tomei conta no dia da apresentação, no dia da auditoria, eu simplesmente praticamente tomei conta da apresentação, simplesmente eu tava escorada, assim...(P.81) Aquilo foi fluído, fui falando, falando, falando, falando, falando... depois quando acabou eu fui no banheiro e dei uma choradinha porque eu me emocionei, porque me veio todo aqueles seis semestres, me veio a tua fala: - Não desiste! Continua que tu vais ver que lá no sexto semestre tu vais estar falando naturalmente.(P.85-86). [...] mas a parte boa é aquela coisa assim, depois que tu teve todo aquele trabalho pra planejar e organizar, tirar do papel. Acho que essa é a parte crucial depois de toda aquela discussão, daquele envolvimento pra colocar no papel e decidir como vai ser a melhor forma de executar. É por em execução (P.136).</p>
MarESS	(P.190), (P.201-202).
NaiP	(P.249), (P.280-283).
TerBPF	(P.95).
ThaFSM	(P.168-171), (P.173).
PaMO	(P.232-234).
GuMG	(P.75),(P.79).
EnLF	(P.47), (P.51), (P.74-75).

Diálogo com projetos de vida individuais

Buscamos aqui analisar as unidades de contexto indicadoras da elaboração reflexiva e dialógica entre projetos de vida e as atividades subsequentes orientadas pela dinâmica de grupos durante a formação no PROEJA-Adm (Quadro 4.36).

Percebemos que há duas orientações: uma para atividades profissionais, tais como projetos sociais, desenvolvimento de atividade produtiva própria familiar, melhoria da atividade produtiva familiar já existente e melhor emprego; a outra dialoga com projetos de vida envolvendo competências, onde a mais evidenciada pelos entrevistados

é a capacidade relacional, considerada um dos avanços pessoais mais desafiantes que elaboraram ao longo do curso. Há ainda, competências pessoais que são motivadas pelos projetos de vida, mais pessoais do que profissionais, voltadas para inserção tecnológica de forma a alterar a rotina de vida.

Quadro 4.36: Análise de conteúdo das entrevistas dos(as) egressos(as): Interações socio-cognitivas e afetivas - efeito do clima socioafetivo - atividades específicas orientadas para a dinâmica de grupo - diálogo com projetos de vida individuais

Entrevistado	Unidade de contexto indicadora (Anexo L)
MarESS	Trabalho em equipe é muito bom, as pessoas que trabalham em equipe elas sabem ser mais unidas, até no próprio trabalho da gente, ajuda a cooperar umas com as outras. Eu aprendi muito isso aí (P.188). [...] fui voluntária do “parceiros voluntários” [...] e tive que parar, mas eu tenho muita vontade de ser voluntária de novo [...] (P.204).
TrauP	[..] vinha de mais tempo... eu disse que eu queria ao menos pra mim, me sentir melhor [...] saber ligar o computador [...] (P.63). Tinha, tinha bastante dificuldade em informática. Eu superei daí com a ajuda da escola, né, eu até comprei o meu computador [...] (P.129-138).
EnLF	[...] Hoje a gente, que nem eu e a [esposa], a gente pensa em fazer uma microempresa, a gente já sabe pra que caminho seguir, que pesquisa se deve fazer, de como agir, como procurar um fornecedor, como fazer uma documentação de uma empresa, de como... tudo isso assim, pra nós, acho que pra todos os colegas também, pensam dessa maneira de ter um futuro, ter o seu próprio negócio, o curso em si nos alavancou isso, né, a modificação que eu tenho dentro de mim hoje em relação a ao que o curso me proporcionou, é isso, né, foi um aprendizado...confiança(P.124).
CarTS	(P.87), (P.93), (P.97), (P.99), (P.113), (P.153).
GuMG	(P.113).
NaiP	(P.250-251), (P.340)

Favorecimento ao conhecimento mútuo

Os relatos dos entrevistados apresentados no Quadro 4.37 mostram a eficiência da estratégia de orientação pedagógica da estrutura curricular envolvendo projetos de ensino com tarefas sociais e concepções direcionadas às interações socioafetivas e cognitivas, elaboradas pela proposta de gestão colaborativa.

As falas mostram que os resultados dentro dos projetos foram atingidos por que houve interdependência positiva em torno dos objetivos sociais, e que dependeram fortemente no conhecimento do outro e de si em relação a este outro.

Quadro 4.37: Análise do conteúdo das entrevistas dos(as) egressos(as): Interações socio-cognitivas e afetivas - efeito do clima socioafetivo - atividades específicas orientadas para a dinâmica de grupo - favorecimento do conhecimento mútuo

Entrevistado	Unidade de contexto indicadora (Anexo L)
CarTS	E às vezes ainda preferia pegar alguém que realmente não soubesse, ou não tivesse aprendido, pra trocar essa experiência, sabe, de, eu poder colaborar contigo de uma forma e tu poder colaborar comigo de outra forma (P.105). Foi uma experiência difícil, mas ao mesmo tempo boa, porque foi... difícil porque tinha todo mundo que... como a gente tem que trabalhar em equipe, todo mundo tem que concordar com a mesma coisa. Isso é difícil né, é muito difícil. Até todo mundo chegar a um consenso, a um acordo de que aquilo ali seria o melhor para o nosso projeto, essa foi a parte mais difícil (P.136). Eu acho que sim, porque daí vai de cada um, de cada pertencente do grupo, né, mas eu acho que se não fosse por uma questão social não teria dado certo, ou teria sido, mais difícil porque daí as pessoas ficaria mais irredutíveis pra ceder a uma questão, a um assunto (P.142). Foi o que facilitou um pouco pra lá atrás a gente ter chegado a um acordo (P.145). Que é aonde tu vais te assustar, tu vais sofrer porque tu não vais conseguir chegar a um acordo (P.147). É bem difícil, complicado. Porque claro, a gente já tá acostumado com a s panelinhas aqui e ali, cada um já tem o seu grupinho de afinidade, então aquilo ali vai misturar todo mundo e tu vais acabar conhecendo outros colegas, outras qualidades das pessoas que tu não conhecia e não se importava em conhecer. Eu acho que isso é bem legal também (P.151).
NaiP	(P.344-350).
TerBPF	(P.95).
ThaFSM	(P.148), (P.152-157).
GuMG	(P.105), (P.109-111).
EnLF	(P.43), (P.53).

Estruturação das interações socioafetivas

Regulação das relações socioafetivas aluno/aluno

Os relatos dos entrevistados indicam que, mesmo existindo assimetrias, não há indícios de que estas foram determinantes na regulação entre os estudantes. Foram identificadas unidades de contexto que apontam para mecanismos regulatórios alicerçados predominantemente nas relações de solidariedade, enfraquecendo as pos-

sibilidades das relações serem reguladas fortemente pelas assimetrias baseadas na diferença de conhecimentos. Entretanto, não significa ter deixado de haver. Há relatos de relações onde a assimetria de conhecimentos foi propositalmente utilizada para elaborar uma regulação mais forte nos espaços físicos das salas de aula e durante as atividades pedagógicas.

Outro aspecto interessante foi o relato de dois egressos que assumiram funções de representação discente da turma. Eles relatam uma mudança de posicionamento de alguns grupos em face do que esta posição elabora em termos de relações com os professores num nível mais intenso, portanto, também elabora assimetrias em relação aos seus pares que não tem acesso mais frequente aos docentes. Surgiram, então, conflitos devido às contrariedades resultantes das decisões entre representantes da instituição e o representante discente. De forma geral, entendemos que a regulação das relações socioafetivas aluno/aluno foi favorecida pelos projetos de ensino, conforme relatos apresentados no Quadro 4.38.

Quadro 4.38: Análise de conteúdo das entrevistas dos(as) egressos(as): Interações socio-cognitivas e afetivas - efeito do clima socioafetivo - estruturação das interações socioafetivas - regulação da relação socioafetiva entre aluno/aluno

Entrevistado	Unidade de contexto indicadora (Anexo L)
NaiP	os primeiros dias de aula teve uma leitura, eu acho que foi uma aula de história, e eu nunca esqueci professora, eu estava lendo, que era continuação, depois a [...colega] ela leu uma parte e aí era continuação e aí tinha o a e o c, mas eu vou saber que era antes de Cristo aquilo ali... nunca mais eu esqueci! [A colega disse:]- NaiP! Desse jeito tu não pode ficar aqui! Ela disse pra mim. Eu já senti aquele solavanco, aquela contrariedade daquela moça que não me conhecia, sabe, [...] Eu disse: - Não, eu não sei, mas agora tu já me disseste que é antes de Cristo e eu nunca mais vou esquecer (P.126-131). Daí a gente foi indo, devagarzinho, a senhora sempre apoiando, sempre sabendo da dificuldade do aluno, sempre ajudando, dando força para o aluno não desistir (P.137). As colegas vinham e orientavam a gente, sem problemas (P.162).

Continua na próxima página

Continuação do Quadro 4.38

Entrevistado	Unidade de contexto indicadora (Anexo L)
GuMG	[...] então pegava fácil aquelas matérias, né, tipo, física, alguma coisa de matemática, química, ai era legal, que ai os colegas vinham e tiravam as dúvidas comigo, né: - Tu já sabe, então tu vai me ensinar e tal". (P.44-45).[...] no final eles diziam:- Báh, valeu a tua ajuda, me tirou várias dúvidas e tal...Foi bem legal! (P.49-51). É, justamente por ter diferentes idades, acho que foi mais tranquilo, né, no início foi bem tranquilo, porque a galera ter diferentes idades...(P.57). De eles se acharem que não tinham capacidade pra aquilo, né, em algumas matérias. E eu frisava bastante:- Não, cada um tem a sua dificuldade, não adianta. [...] assim, aperfeiçoei aquilo, e também ajudava a galera que tinha mais dificuldade, mas foi... eu aprendi bastante aqui (P.160).
CarTS	(P.151).
FabAG	(P.217), (P.219)
TrauP	(P.79), (P.270).
TerBPF	(P.33-34), (P.35), (P.40), (P.79), (P.81).
ThaFSM	(P.54), (P.56), (P.148), (P.152-155), (P.157), (P.170-171).
PaMO	(P.47),(P.51), (P.53), (P.87), (P.89), (P.117), (P.119).
MarESS	(P.124), (P.124), (P.126), (P.150), (P.188), (P.194), (P.201-202).
EnLF	(P.26), (P.132).

Regulação das relações socioafetivas aluno/formador

Os resultados (Quadro 4.39) apontam para uma relação socioafetiva entre alunos e professores fracamente regulada. Isto pode ser percebido pela comunicação aberta com que os professores desenvolveram suas práticas educativas, o que é avaliado pelo aluno como *professores que [...] são capacitados para entender o aluno*. As relações socioafetivas surgem nas falas mediadas pelas relações pessoais e não posicionais.

Por outro lado, são relatados casos em que esta situação se inverte, gerando conflitos que são apontados como causa de desistências. Entretanto, são entendidos pelos entrevistados como casos mais isolados.

Quadro 4.39: Análise de conteúdo das entrevistas dos(as) egressos(as): Interações socio-cognitivas e afetivas - efeito do clima socioafetivo - Estruturação das interações socioafetivas - regulação da relação socioafetiva entre aluno/formador

Entrevistado	Unidade de contexto indicadora (Anexo L)
NaiP	<p>[...]eu tive os melhores professores, porque o IFsul, ele não tem professores só para o ensino, eles têm, assim, professores que eu acho que de repente eles são capacitados para entender a situação do aluno, sabe, e a senhora mesmo sabe disso, que muito me ajudou, né, ao longo do curso. (chorou). [...] o IF pra mim, os professores, as professoras, foram tipo pai e mãe, assim, porque eu entrei aqui gatinhando, eu não sabia nada do nada, pra mim chegar aqui na escola eu temia muito, né, eu tinha muito medo, né (P.89-91). [...] a senhora dizia: - Não NaiP, assusta mas você consegue, calma.Todos os professores diziam: - Não NaiP, logo termina. E terminou! Pra mim assim se eu não tivesse o apoio de todos os professores eu tinha desistido em seis meses de curso. Todos os professores e professoras do IF pra mim, assim, eu guardo a sete chaves no meu coração (P.99-103). [...] porque os professores fazem de tudo para o aluno não ir embora, muito pelo contrário, para o aluno retornar aquela escola (P.137).</p>
MarESS	<p>[...] mas a gente era bastante motivado por todos os professores, por todos os mestres também, né (P.26). E ai, a maior parte, a coisa melhor que tinha assim, era do professor dizer assim: - Que maravilha! Vocês estão de parabéns! Isso é uma aula que vocês estão passando para os colegas, além de aprender vocês estão passando também. E era muito legal! Uma aula que eu mais me identificava era nessa mesmo, nessa disciplina, que era uma coisa assim que eu gostava. Teve [problema] assim, que ser chamado a parte da direção, tudo, pra conversar em separado, e todos os colegas, ninguém se exaltou, foi mais aquilo, assim, mais isolado (P.85).</p>
CarTS	(P.51-52), (P.83-85), (P.161-162).
FabAG	(P.201-204), (P.231), (P.246-247).
TrauP	(P.8), (P.87), (P.270).
TerBPF	(P.35), (P.65), (P.114-115).
ThaFSM	(P.62).
PaMO	(P.53).
GuMG	(P.57), . (P.145).
MarESS	(P.128), (P.150),(P.301).

4.2.6.3.1.2 Modo de gestão das interações sociocognitivas :

Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação:

Regulação dos espaços pedagógicos:

O processo de ingresso no IFSul e de acesso ao curso PROEJA-Adm são dois momentos distintos na fala dos entrevistados (Quadro 4.40). Enquanto que o primeiro momento diz respeito à autoestima elaborada pelos elementos simbólicos relacionados ao estatuto social institucional junto à população local, o segundo momento se manifesta como percepção do direito à educação de uma forma geral e à educação profissional de qualidade de forma mais específica.

O primeiro espaço encontra no processo de ingresso suas barreiras impostas pela vulnerabilidade social, as quais, inicialmente foram conflitantes com as outras formas de ingresso classificatórias, e portanto meritocráticas, para outros cursos, pois se definiam no campo do sorteio. Tanto que mais tarde outras turmas entraram através de um processo mais elaborado em termos de complexidade e envolvimento de professores para as diferentes etapas (ver subseção 3.3.1) onde as dissonâncias relacionadas à percepção de justiça/injustiça foram fonte de conflitos institucionais entre o grupo de docentes do PROEJA-adm e os gestores no momento. Entretanto, o encaminhamento para processos de ingresso mais elaborados no campo das vulnerabilidades sociais constituíram em um espaço de reflexão dos próprios ingressantes, já nos primeiros anos do curso.

E aqui podemos perceber ser possível que, de alguma forma, esta característica institucional para encontrar formas de ingressos dos alunos do curso PROEJA-Adm mais adequada do ponto de vista de justiça social, não só influenciou a elaboração das reflexões docentes naquele momento quanto da própria cidadania dos estudantes em lutar pelo espaço escolar como um espaço de direito para estar e para evoluir através de um caminho formativo que pedagogicamente dialogue com suas realidades.

Assim, entendemos que, no que se refere aos espaços definidos pelo acesso ao IFSul e pela possibilidade de realizar sua formação geral e profissional no PROEJA-Adm, os espaços físicos e educativos passaram por mudanças na forma de regulação, e que a mesma esteve em tensão desde o início da oferta educativa entre os processos tradicionais fortemente classificados e os processos implantados para o curso fracamente classificados. Ainda, como consequência surge a tensão que dividiu até mesmo os docentes em sua prática educativa gerando reações de indignação e reforçando o PROEJA-Adm como um espaço político de direito e de pertencimento.

Por sua vez, no segundo momento, não se deu somente relacionado ao direito à educação de uma forma geral profissional, mas também no campo da motivação hedô-

nica no qual os estudantes puderam estabelecer uma relação difícil de ser elaborada nos ambientes formativos, um clima de prazer perante o desafio de aprender algo que, de longa data tem sido motivo de, no mínimo, apreensão. Percebemos pelas falas o histórico de resignação aprendida como característica dos sujeitos do PROEJA.

Isso nos permite inferir que o acesso aos espaços pedagógicos elaborou nos entrevistados, enquanto estudantes, uma percepção de baixa regulação (classificação fraca), onde os sujeitos experimentaram protagonismos espontaneamente movidos pelo prazer em estar na instituição (motivo hedônico) e pelo prazer em aprender (motivação epistêmica) e que o grau de dificuldade, seja imposto pela natureza da disciplina, seja por conta dos elevados objetivos a serem alcançados ou seja pelo processo avaliativo, não reforçou a resignação aprendida ao longo de seus percursos formativos, mas ressignificou a própria aprendizagem pelo que ela se mostrava enquanto possibilidade em retomar o conhecimento mal aprendido e enquanto novas descobertas.

Podemos também identificar nos elementos das unidades de contextos cujo conteúdo foi analisado que a percepção sobre o papel dos professores para a potencialização pedagógica nestes espaços de aprendizagem se mostra indicadora da existência de dois grupos distintos: aqueles que não só incentivavam os estudantes ao acesso a estes espaços pedagógicos, como participavam como protagonistas de sua elaboração e utilização principalmente através de projetos pedagógicos, sendo apontado como fator importante para vencer as dificuldades na elaboração do conhecimento mais difícil; e aqueles docentes que tinham reduzido ou nenhum protagonismo, senão naqueles espaços definidos pela estrutura curricular.

Os espaços pedagógicos dos projetos de ensino bem como os espaços físicos extraclasse onde as intervenções sociais ocorreram também se mostram como elementos cruciais durante o caminho formativo no que se refere ao prazer em estar na escola e nos espaços sociais, e ao prazer em realizá-los.

Os espaço dos estágios obrigatórios não só como espaços de aprendizagem, foram apresentados pelos entrevistados como espaços de regulação nas relações aluno do PROEJA-Adm/aluno dos outros cursos e de elaboração da autoestima.

Por fim, identificamos que alguns entrevistados desenvolveram suas percepções em relação ao sonho de entrar no IFSul Câmpus Sapucaia do Sul e em específico no PROEJA-Adm em função da forma como os estudantes já cursando projetavam o espaço de aprendizagem, suas relações com os professores e, principalmente, pelo olhar destes em relação às dificuldades sociais nos contextos familiares e laborais (Quadro 4.40).

Quadro 4.40: Análise de conteúdo das entrevistas dos(as) egressos(as): Interações sociocognitivas e afetivas - modo de gestão das interações - orientações do ensino, aprendizagem e avaliação - regulação dos espaços pedagógicos

Entrevistado	Unidade de contexto indicadora (Anexo M)
FabAG	E aí assim né, um desafio pra nós estar no Instituto Federal, que tem um nome que tinha todo um estigma de que era para pessoas inteligentes, e a gente entrou por sorteio a gente não entrou por prova, e isso querendo ou não, fazia com que a gente pensasse que nós não éramos tão inteligentes assim, que nós tivemos sorte (P.178).
MarESS	Aí eu tirei 8! Aí eu fui chorando daqui até em casa.(P.91). Mas Deus o livre, coisa mais linda da minha vida! Emocionada) (P.95). [...] tinha gente com dificuldade. [...] a gente se unia, chegava mais cedo pra aprender, né. Eu não gostava muito, né, ainda tu pega aquela matemática que eu já nem lembrava mais... aí a gente chegava mais cedo, se unia, unia as classes pra gente fazer o... pra gente recordar, uns ensinavam os outros, maravilhoso! (P.124). Muito bom. A professora fazia aqueles bolos, fazia festa, confraternização (P.128). Deus o livre, acho que se eu não viesse pra escola eu ficava mais doente ainda, né, eu nunca perdi uma aula. Pra mim a coisa mais boa era vir pra cá a noite, conversar com as colegas, ver os professores, estudar (P.150). De noite, às vezes de dia também, né, porque às vezes eu ia em casa e já voltava, vinha aqui para os laboratórios, ou encontrava com a [colega], com as colegas, né, pra gente estudar o conseguia fora foi bom aqui, só que faltou um pouco de ter mais incentivo de noite, pra mim foi pouco. O [professor] ele não ficava tanto assim, com a gente, ele ia pra aula, daí a gente ficava sozinha. Então nessa parte foi meio...(P. 210). Acho que a coisa mais importante da minha vida foi fazer esse curso aqui (P.301). Sabe como é que eu me sinto aqui? Eu me sinto em casa aqui dentro (P.301).
TerB	(P.91), (P.93), (P.95), (P.97), (P.124), (P.128), (P.150), (P.170), (P. 210), (P.301) (P.308), (P.315-321).
CarTS	(P.28-29), (P.31-34), (P.41), (P.43), (P.47-53), (P.66), (P. 81), (P.83-84), (P.161), (P.167-171), (P.198), (P.206).
TrauP	(P.161), (P.163),(P.167), (P.169), (P.175), (P.278), (P.282), (P.283-284), (P.286).
NaiP	(P.37-40), (P.77-78), (P.107), (P.109), (P.126), (P.93), (P.95-98), (P.103-104), (P.133-137), (P.154-156), (P.180-182), (P.334), (P.340), (P.83-84), (P.91).
ThaFSM	(P.75), (P.77-79), (P.91), (P.95).
PaMO	(P.48), (P.50), (P.58), (P.138), (P.140).
GuMG	(P.29), (P.47), (P.73), (P.77), (P.153).
EnLF	(P.89).

Regulação dos tempos pedagógicos:

Os dois principais elementos envolvendo os tempos pedagógicos que emergem da fala dos entrevistados são: o tempo da aprendizagem e o tempo social. O primeiro elabora as necessidades que os egressos apresentaram em torno das especificidades de cada área do conhecimento; enquanto que o segundo, se refere ao que o sujeito conseguia destinar de seu tempo social para empregá-lo como tempo de aprendizagem (Quadro 4.41).

Os elementos que determinaram o tempo social dos entrevistados durante o curso foram os compromissos com a rotina familiar, principalmente com a segunda jornada de trabalho (o *terceiro turno*), sendo fato comum, principalmente entre as mulheres, que também tinham que dividir estas tarefas com o trabalho remunerado propriamente dito. Aqui percebemos que os entrevistados elaboraram reflexões sobre a extensão do curso por entenderem que o tempo curricular não correspondia ao tempo pedagógico, e o que intervia nessa falta de correspondência era o tempo social.

Outro fator importante identificado foi a busca pelo tempo de aprendizagem durante a o ensino/avaliação processual por parte dos docentes e o reconhecimento dos estudantes de que os professores percebiam suas individualidades e elaboravam suas relações personalizadas cujas preocupações era em desenvolver e consolidar o aprendizado no tempo pedagógico de sala de aula, sendo sensíveis às duplas jornadas, às realidades dos sujeitos do PROEJA-Adm.

Ainda, em algum momento os egressos relacionaram o tempo de aprendizagem com a própria natureza desta, quando elencam as diferentes fases - sensibilização, compreensão dos conceitos e das respectivas disciplinas - consolidação da aprendizagem pelos projetos de ensino - enquanto etapas pedagógicas que demandavam tempo e que isso era diferente entre eles.

Esta relação consciente e reflexiva por parte de alguns egressos durante o curso exerceu um papel essencial no *cuidado com o outro*.

Dessa forma, podemos colocar que a regulação fortemente classificada do tempo pedagógico em função da estrutura curricular elaborada por disciplinas foi amenizada por três caminhos: o primeiro pelos projetos de ensino, em segundo pelo protagonismo discente elaborado tanto pelo processo comunicacional aberto de boa parte dos professores quanto pelas reflexões e ações dos entrevistados sobre as dificuldades enfrentadas pelo tempo social e pelos aspectos cognitivos na elaboração da aprendizagem.

Quadro 4.41: Análise de conteúdo das entrevistas dos(as) egressos(as): Interações sociocognitivas e afetivas - modo de gestão das interações - orientações do ensino, aprendizagem e avaliação - regulação dos tempos pedagógicos

Entrevistado	Unidade de contexto indicadora (Anexo M)
NaiP	Teve uma matéria com o [professor], Marketing, e eram duas matérias, Marketing e... eu não lembro, mas uma coincidia com a outra e aí um dia eu disse pra ele: - O senhor é bipolar. Ele disse:- Eu? Eu disse: - Porque eu não estou lhe entendendo. E foi a melhor matéria. Tu entendeste a minha aula NaiP? Eu disse: - Eu entendi toda a sua aula professor. (risos). Não, mas sério, o [professor], ele viu a minha dificuldade, então ele foi esperto, ele é um professor, né, então ele pensou: - Bah, mas como eu fazer pra ajudar essa aluna, né? E olha, tirei o chapéu. Ele dava risada, no outro dia ele chegou na aula, né, eu disse: - Ixi, hoje ele vem com tudo, é hoje que ele vai me pirar de novo. Não. Aprendi tudo. [...] ele montou tudo aquilo ali pra eu entender a matéria dele (P.310-328).
MarESS	[...] depois trabalhando, né, eu não conseguia estudar em casa, daí do meio do segundo ano e o terceiro é onde pega mais a s técnicas, né, e aí ali era bem difícil, eu com criança pequena, casa pra cuidar... tá certo que o meu marido, ele me auxiliava a cuidar do pequeno, mas em casa não auxiliava nada, né, então era tudo comigo (P.93). É, um terceiro turno, né (P.95). E assim, o aprendizado na sala de aula era muito bom porque eu aprendia ali mesmo, né, eu não precisava estudar (P.99). É, eu aprendia mesmo na sala de aula, com a explicação dos professores (P.101)..
CarTS	(P.124), (P.126), (P.136), (P.258-261).
FabAG	(P.187-190)
TrauP	(P.132), (P.201),(P.205).
MarESS	(P.150), (P.151-152), (P.169-170)
PaMO	(P.75).
GuMG	(P.75), (P.77), (P.79), (P.107),(P.134-143), (P.147), (P.149-151), (P.153), (P.154-155).
EnLF	(P.36-37), (P.53), (P.73), (P.74-75).

Nitidez das fronteiras entre as disciplinas/áreas:

Na leitura das unidades de contexto do Quadro 4.42 percebemos ter havido dois aspectos importantes que caracterizam a relação entre as disciplinas no currículo do PROEJA-Adm.

A primeira indica que as disciplinas da formação básica tinham suas fronteiras

bem definidas e nítidas para os entrevistados.

A segunda se refere às disciplinas da formação profissional que, apesar de estarem estruturadas por disciplinas, tinham a nitidez de suas fronteiras reduzida devido aos projetos de ensino onde os egressos expressaram ser um espaço em que eles puderam *ver toda a extensão que teve, assim, o curso*.

O espaço-tempo dos projetos de ensino ocorre do início ao fim do curso, onde o primeiro é *a peça [chave] fundamental do início do curso* e o último é o *fechamento*.

Entretanto, ao ocorrerem estes espaços-tempos dos projetos de ensino integrados ao ensino médio, os egressos podiam *aprender as duas coisas simultaneamente*.

Para os entrevistados este arranjo era cheio de disciplinas novas, onde perceberam haver um diálogo entre elas, o que pode indicar elementos da interdisciplinaridade que reduziavam a nitidez entre as fronteiras do conhecimento disciplinar, tanto daquelas do ensino básico quanto do profissionalizante.

A integração pedagógica neste arranjo explica porque a matemática foi apontada com frequência por expressões que aludem seu caráter de disciplina com elevado grau de dificuldade ao mesmo tempo que é elencada entre aquelas de preferência pessoal pelos seus conteúdos em termos de *gostar de*.

Estas duas características do arranjo, uma referente ao desenvolvimento curricular (concomitância) e a outro relativa ao campo pedagógico (integração interdisciplinar) elaboraram uma baixa regulação (classificação fraca) na distribuição de poder entre as áreas do conhecimento referente à aplicação da matemática na administração, a principal ciência envolvida na formação profissional.

Quadro 4.42: Análise de conteúdo das entrevistas dos(as) egressos(as): Interações sociocognitivas e afetivas - modo de gestão das interações - orientações do ensino, aprendizagem e avaliação - nitidez das fronteiras entre disciplina

Entrevistado	Unidade de contexto indicadora (Anexo M)
FabAG	<p>[...] foi a aula de projeto no primeiro semestre, né? (P.39). Totalmente diferente! Tanto a estrutura da escola como as matérias muito diferente, totalmente mais avançado do que onde eu estudei (P.66). Nossa muito! Acho que esse primeiro projeto é a peça chave, a peça fundamental do início do curso pra gente começar a se preparar pra chegar lá no final. Que é aonde tu vais te assustar, tu vais sofrer porque tu não vais conseguir chegar a um acordo. É o teu primeiro trabalho em grupo, então tu vais chegar e de cara já vais ter um trabalho em grupo. foi a parte ífícil porque daí ele é um projeto muito difícil.(P.147). [...] mas eu acho que assim, é a largada do curso, é ele! É esse projeto integrador porque daí ele já junta as pessoas ali no início (P.149). Áh, é técnico de Administração e ensino médio! As duas coisas juntas, acho super importante, eu achei muito legal, muito interessante porque tu vais aprender as duas coisas simultaneamente. E eu achava no início do curso que era assim, que a gente ia fazer todo o ensino médio e lá no finalzinho eles vão dar aquela pincelada ou fazer um semestre ou dois, mas só da parte de Administração são seis semestres e seis semestres técnico, é muita coisa que a gente vê (P.297-298). Daí eu assim:</p> <p>- Áh é pouco. Mas não, são três anos, são seis semestres integrados e tu aprende as duas coisas simultaneamente, é muito legal (P.300-302). Estatística. Não precisa nem pensar, né, foi muito difícil, muito (P.130). Tem uma matéria que eu tenho muita dificuldade, mas eu gosto muito que é a química (P.132).</p>
NaiP	(P.95-96), (P.154-155), (P.174), (P.249),(P.271-272), (P.274), (P.310), (P.328).
TrauP	(P.110), (P.112), (P.114), (P.118).
TerBPF	(P.73).
ThaFSM	(P.122), (P.124), (P.172-173).
PaMO	(P.130)
GuMG	(P.75), (P.77), (P.78-79), (P.229).
EnLF	(P.41),(P.57), (P.62-63), (P.73), (P.74-75), (P.110).

Avaliação:

De uma forma geral, ao analisarmos as unidades de contexto indicadoras dos elementos que orientam os processos avaliativos inscritas no Quadro 4.43, identificamos

que os entrevistados relatam as diversas experiências pedagógicas que caracterizam a ocorrência da avaliação predominantemente de forma processual, isto é, durante os processos de aprendizagem, cuja intervenção do professor se dá pela identificação da dificuldade que o estudante apresenta na construção do seu conhecimento.

Ainda, que os momentos de avaliação estavam muitas vezes acompanhados por atos reflexivos sobre sua própria evolução e pela diferença percebida em si quanto ao conhecimento.

Algumas situações que geralmente são fatores de conflito entre educador e educando como provas, reprovações, aprovações, surgem nas unidades de contexto num processo que contradizem as lógicas que orientam tais fatores, enquanto viés do conflito. Dessa forma a retomada na possibilidade de refazer as atividades após perceber estarem os resultados não condizentes com o que entendiam ser um nível aceitável para si, a redução das dissonâncias geradas pelas reprovações através do desenvolvimento na percepção sobre as possibilidades de evolução onde percebiam lacunas existentes de conhecimento (não como déficit) necessário para evolução profissional em momentos posteriores, são indicativos de que os conflitos sociocognitivos tiveram no processo de avaliação, uma abordagem centrada nas relações pessoais entre o formador e o(a) estudante e elaborada por regras implícitas.

Também identificamos que, mesmo nos casos de aprovação, em parte do grupo os atos reflexivos recaíram sobre o significado do conhecimento não alcançado, onde emerge a consciência sobre a necessidade de retomar aquilo que não foi atingido.

Identificamos que os projetos de ensino de caráter colaborativo constituíram num espaço-tempo privilegiado para as orientações não só do ensino e da aprendizagem, mas que ambas se concretizam também pelo que a avaliação processual lhes permite: atos reflexivos sobre o saber elaborado.

A percepção de que a avaliação se deu através de um processo justo e que a reprovação não tem caráter punitivo, é outro ponto importante identificado nas unidades de contexto do Quadro 4.43. o que indica ter sido baseada em regras implícitas, mas acessíveis à compreensão dos estudantes. Isto implica na possibilidade de que a relação entre educando e educador se desenvolveu de forma personalizada, o que justificaria a confiança que o discente apresentava na capacidade do docente em avaliar e na própria compreensão sobre as regras construídas em relação.

Também explica por que algumas passagens das falas ordenadas como unidades de contextos demonstra que, orientado pelo que emergia enquanto competências do estudante, o educador acompanhava-o, intervindo assim que houvesse uma dificuldade de aprendizagem gerando mudanças metodológicas estratégicas para reposicionar o conhecimento não acessado.

Quadro 4.43: Análise de conteúdo das entrevistas dos(as) egressos(as): Interações sociocognitivas e afetivas - modo de gestão das interações - orientações do ensino, aprendizagem e avaliação - avaliação

Entrevistado	Unidade de contexto indicadora (Anexo M)
NaiP	<p>[...] eu tive os melhores professores, sabe, porque o IFsul, ele não tem professores só para o ensino, eles têm, [...] são capacitados para entender a situação do aluno ... (P.91). Sim eu aprendi. Eu tive a dificuldade ... mas eu tive que fazer gráfico de estatística sozinha, eu tinha trabalhos a fazer no computador, eu aprendi. Eu achava que ele ia me morder, mas ele não me mordeu. Eu aprendi e os professores muito bons estavam ali sempre: - Óh NaiP é assim, assim. Hoje eu vou te ensinar como faz gráfico (P.158-159). Mudou até o meu falar. Até a minha pronúncia correta...tudo, ...tudo fluía para o meu aprendizado, minha mente foi abrindo, eu vi novos horizontes e vejo que amanhã ou depois eu posso voltar a estudar, eu não vou ter medo de voltar a estudar porque eu vou ter capacidade (P.190). Até as provas finais, eu saindo, né, eu escutei aquela vozinha: - NaiP. Eu disse: - Alguém está me chamando. Era a [professora], ela disse assim: - Tu conseguiu NaiP, tu passaste na contabilidade. Fui até em casa chorando:- Não sei, essa professora deve estar zuando comigo, né (P.285-292).É os professores ...quando eles viram que eu tinha dificuldade, na reta final me deixaram (exames), sabe, pra ver mesmo se eu estava preparada pra passar. De certo pensavam: - Áh vou dar essa prova aqui pra ela pra ver.[...] eu não acredito que algum aluno saia do IF se ele não for aprovado pelo professor, não acredito. Porque se tu rodar em estatística tu não avanças. Eu no primeiro semestre eu rodei ..., o [professor] me rodou em matemática (P.294-296). É, mas ele fez certo, porque depois eu aprendi, eu não entendia matemática (P.298). Não, eu não recriminei o professor e depois em casa eu pensei: - Eu não estou bem nessa matéria, não adianta eu querer culpar o professor por meio ponto ou por um ponto, é que eu não entendi a matéria, eu preciso, eu prefiro ter depois fazer essa matéria de novo pra mim entender ela. Eu preciso entender ela pra seguir a diante (P.300-301). O que adianta ele me passar por meio ponto e depois logo adiante eu me ferrar?! E eu tive dificuldades ainda, porque quando começou ali a porcentagem, né, tá louco! Eu nunca tinha pego isso na minha mão, eu digo: - E agora? Eu disse: - Eu entendi toda a sua aula professor. (risos) Não, mas sério, o [professor], ele viu a minha dificuldade. (P.303-304).</p>
MarESS	(P.130), (P.132), (P.134), (P.151-152), (P.174-176).
CarTS	(P.56-60), (P.97), (P.161-162), (P.253-256).
FabAG	(P.180-181), (P.197-198), (P.209).

Continua na próxima página

Continuação do Quadro 4.43

Entrevistado	Unidade de contexto indicadora (Anexo M)
TerBPF	(P.65).
ThaFSM	(P.82), (P.84), (P.99).
PaMO	(P.99-100), (P.102-103), (P.178).
GuMG	(P.75), (P.107).
EnLF	(P.35).

Estruturação das interações sociocognitivas

Regulação dos objetivos:

O Quadro 4.44 elabora as unidades de contexto indicadoras que caracterizaram a gestão das interações quanto à regulação dos objetivos da aprendizagem no PROEJA-Adm ao longo do caminho formativo dos entrevistados.

Primeiramente, percebemos que os egressos não se referem à objetivos como algo externo ao processo de aprendizagem, como algo que a priori tenha sido estabelecido sem seus protagonismos. Pelo contrário, identificamos que as regras de avaliação são implícitas, discutidas e elaboradas com os professores, mas sem relação posicional.

A figura do professor emerge sempre no ato das práticas e nunca antes, lembrando que a etapa de planejamento sempre constitui num momento inserido na prática pedagógica e não estabelecido à priori. Dessa forma o professor é mostrado como mais um participante, em um espaço privilegiado para orientar-se pelo que emerge de competências durante o processo de aprendizagem e não pelo desempenho após esta.

Outro aspecto que emerge da análise do conteúdo das unidades de contextos do Quadro 4.44 é a percepção dos estudantes quanto aos resultados processuais e finais dos processos de aprendizagem ao longo dos projetos de ensino com trabalho colaborativo, os quais surgem muito menos como manifestação de satisfação pelos objetivos atingidos, mas como descobertas marcantes daquilo que foi, como dito por um entrevistado *desaflorando*. De alguma forma isso indica que ao longo da atividade os sujeitos em aprendizagem orientaram-se pelo que se manifestava enquanto competências percebidas em si.

Por fim, percebemos na fala dos egressos que a diversidade de possibilidades para onde a tarefa iria se dirigir enquanto resultado, além de ser tão ou menos importante do que o caminho realizado, dependia sempre do nível de interação entre os pares, entendido como o processo de traçar ideias, resultado da flexibilidade na proposição dos objetivos.

Fica evidente pelo apontado acima que o processo de regulação dos objetivos relativos às atividades pedagógicas, principalmente as de caráter coletivo e colaborativo se dá por regras implícitas e baseada em regras de distribuição de poder fracamente classificadas.

Esta constatação coaduna com o fato dos egressos classificarem a experiência no curso PROEJA-Adm como algo totalmente diferente em comparação com as *escolas tradicionais* que frequentaram anteriormente, diferentemente do que entendem por *currículo normal*.

Quadro 4.44: Análise de conteúdo das entrevistas dos(as) egressos(as): Interações sociocognitivas e afetivas - modo de gestão das interações - estruturação das interações sociocognitivas - regulação dos objetivos

Entrevistado	Unidade de contexto indicadora (Anexo M)
GuMG	<p>Foi bem diferente da escola, assim, normal (P.29). É do tradicional (P.31). Ai foi “desaflorando”, assim, e de pegar e falar as coisas, de me impor assim: - Não! Vai ser assim, “assado”, pode ser assim, pode ser diferente. Acho que somou pra mim isso, né, tipo, foi um diferencial assim (P.61-63). [...] era diferente do currículo normal, das outras matérias, que daí se aprofundava bastante, tipo, no que uma empresa faz e tal, tanto que nós tivemos a nossa miniempresa, né, o projeto empreendedor que foi demais (P.73). Sim, a gente teve todo um processo antes de como seria e no final a gente aplicava tudo aquilo que a gente passou (P.75). A comunicação, exatamente, se tu não tiveres a comunicação, e tu entender do que tu está fazendo, tu não vai conseguir vender aquele produto [projeto de ensino da cooperativa] né, e isso aí é muito legal, é uma experiência e tanto (P.85). Ah foi uma coisa inédita assim, gratificante. A gente fez o de ir na casa de passagem, foi demais assim, a gente viveu coisas assim que chegou a encher os olhos de água, né, vendo as crianças daquele jeito e a gente poder ajudar de alguma forma. Foi gratificante, assim, muito, muito! Tipo, fazer uma pintura pra eles ou uma festa pra eles, era... foi demais assim, poder ajudar outras pessoas (P.105). [...] a gente teve toda uma preparação antes pra fazer (P.107). Nossa! Aquilo ali marcou tanto assim a gente, e ai pode ajudar eles de algum modo, de diferentes formas, foi muito...muito gratificante! (P.111). É importante, é interessante saber... tu procurar saber quais as opiniões, o que pode melhorar, o que não pode melhorar, com certeza, isso aí é bem interessante, né. Vai ter opiniões diferenciadas, mas também poder balançar, ah isso pode, isso não, isso vai melhorar, isso não... muito legal, muito interessante (P.233).</p>
NaiP	(P.338), (P.340).

Continua na próxima página

Continuação do Quadro 4.44

Entrevistado	Unidade de contexto indicadora (Anexo M)
TrauP	(P.215), (P.217).
TerBPF	(P.65).
ThaFSM	(P.152-155), (P.171).
PaMO	(P.53), (P.60), (P.60), (P.101), (P.172), (P.226), (P.232-234).
CarTS	(P.145).
EnLF	(P.35), (P.37-38), (P.39), (P.43), (P.43), (P.52-53), (P.59), (P.114).

Regulação sociocognitiva da relação aluno/aluno:

A análise das unidades de contexto do Quadro 4.45 põe em evidência que a heterogeneidade do grupo não era elaborada somente pela diferença de idade, apesar de que esta diferença tenha sido responsável por grande parte das diferenças geradoras de estruturas assimétricas entre os egressos em seus percursos formativos no PROEJA-Adm.

Elementos como agrupamento por afinidades, comportamentos resultantes pela diferenciação no campo motivacional, principalmente o epistêmico, surgem nos relatos dos egressos entrevistados.

Estas diferenças foram geradoras de tensão entre os estudantes no que diz respeito à dimensão socioafetiva das interações sociais. Na qual identificamos o importante papel de dois fatores fundamentais para a redução deste clima de tensão entre os pares.

Primeiro, o papel dos projetos de ensino com caráter social em construir espaços de aprendizagem que fomentavam relações de cordialidade, pois a agressividade seria um elemento contraditório pelo clima social envolvido.

Segundo, o papel das pessoas com idade mais avançada que elaboravam um clima de benevolência.

Estes dois elementos quando somados aqueles que, por afinidade se desenvolvem naturalmente entre colegas de curso, que estabelecem um clima de simpatia, formam um conjunto de condições para que a dimensão socioafetiva fosse estruturada através de relações entre aluno/aluno do curso caracterizada pelas interações do tipo amenidades. Portanto, os eventos relatados que apresentaram interações do tipo contrariedades são apontados pelos entrevistados como casos à parte e não como eventos rotineiros.

Outro fator importante identificado se refere às afinidades sociais e econômicas, as quais são reportadas como fundamentais no processo de construção da relação através do reconhecimento do outro como um igual em termos de estatuto socioe-

conômico, seja pelas dificuldades cotidianas, seja pelo que carregam de históricos escolares similares, o que de uma certa forma elabora um clima de compreensão, solidariedade e ajuda mútua e permite que as interações sociais se inscrevam nas interações cognitivas de forma a elaborar condições para a regulação sociocognitiva em favor de um processo de aprendizagem mais autônomo. Isto emerge das estratégias espontâneas do ponto de vista dos grupos formados para elaborar a aprendizagem em espaços-tempos extraclasse, uma característica apontada pelos egressos como rotineira. Uma espécie de pedagogia do outro (pedagogia da empatia) praticada e resultante das interações socioafetivas entre aluno/aluno.

Quadro 4.45: Análise de conteúdo das entrevistas dos(as) egressos(as): Interações sociocognitivas e afetivas - modo de gestão das interações - estruturação das interações sociocognitivas - regulação sociocognitiva da relação aluno/aluno

Entrevistado	Unidade de contexto indicadora (Anexo M)
CarTS	<p>A primeira semana foi tensa, [...] a dificuldade de conhecer as pessoas, fui bem recebida pelos colegas, [...] daí eu vi que tinha aluno a partir de 18 anos e tinha alunos com quase 70 anos na mesma turma [...] eu gostei de ver aquilo ali, [...] porque é misturado, são várias idades, várias experiências (P.62-64). E a gente tem muito essa coisa da seleção: - Não ela é muito velha, isso e aquilo... não vai aprender [...] tu sabe que tu precisa ajudar um colega e que um colega vai te ajudar (P.99-101) [...] bastante. E às vezes ainda preferia pegar alguém que realmente não soubesse, ou não tivesse aprendido, pra trocar essa experiência, sabe, de, eu poder colaborar contigo de uma forma e tu poder colaborar comigo de outra forma (P.102-105). Foi uma experiência difícil, mas ao mesmo tempo boa, [...] difícil porque tinha todo mundo que [tinha] que concordar com a mesma coisa [...] é muito difícil. Até todo mundo chegar a um consenso, a um acordo de que aquilo ali seria o melhor para o nosso projeto, essa foi a parte mais difícil, mas a parte boa é aquela coisa assim, depois que tu teve todo aquele trabalho planejar e organizar, tirar do papel (P.136). [...] foi o que facilitou um pouco pra lá atrás a gente ter chegado a um acordo. Porque se não fosse, se a gente fosse fazer alguma coisa em uma empresa [...]eu acho que teria sido mais difícil porque cada um ia querer uma coisa (P.145). Então foi a parte difícil porque daí ele é um projeto muito difícil...(P.147). É bem difícil, complicado. Porque claro, a gente já tá acostumado com as panelinhas aqui e ali, cada um já tem o seu grupinho de afinidade, então aquilo ali vai misturar todo mundo e tu vais acabar conhecendo outros colegas, outras qualidades das pessoas que tu não conhecia e não se importava em conhecer. Eu acho que isso é bem legal também (P.151). Colegas: - CarTS, por favor, continua, tu tá quase acabando, tu já passou por tanta coisa, continua. E eu eu consegui seguir em frente (274-276).</p>
NaiP	(P.126-131), (P.160), (P.162), (P.245), (P.344-350).
TrauP	(P.79)
TerBPF	(P.79), (P.81), (P.95), (P.97).
ThaFSM	(P.56), (P.82), (P.142), (P.148), (P.152-155), (P.157).
PaMO	(P.47), (P.53), (P.113-117), (P.141-142), (P.146), (P.163-165), (P.224).
GuMG	(P.29), (P.47), (P.49-51), (P.57), (P.107), (P.121), (P.125-129).
EnLF	(P.24).

Regulação sociocognitiva da relação aluno/formador:

Podemos inferir pela análise das unidades de contexto do Quadro 4.46 que a relação entre os alunos e os professores foram baseadas na pessoalidade, ou seja, na relação individualizada entre ambos.

Entretanto, isso não foi consenso, havendo eventos em que a relação foi baseada no posicionamento, o que, pela natureza da função do educador, o coloca no nível mais elevado, ou seja, a situação de assimetria foi utilizada para elaborar a solução dos conflitos sociocognitivos.

Todavia, este posicionamento do educador não foi linear, havendo situações em que o mesmo utilizou a relação posicional, onde a comunicação fechada gerou conflito social com estudantes, desmobilizando-os para a continuidade formativa, havendo a necessidade de intervenção de um terceiro ator para reduzir a tensão, conforme identificado na análise do Quadro 4.34. Mas em geral, o processo comunicacional com os professores, seja na sala de aula, seja em cargos como coordenação e direção, foi apontado pelos entrevistados como aberto.

Outro fator apontado, em referência aos professores, que confirma a relação aluno/formador marcadamente pela pessoalidade, foi o caráter compreensivo que este último estabeleceu em relação às dificuldades cognitivas e sociais apresentadas pelos estudantes e pela busca de meios metodológicos para superá-las, utilizando a criatividade e não se limitando aos espaços-tempos curriculares, sendo estes aspectos enfatizados como cruciais para a manutenção dos alunos motivados em prosseguir o curso.

Também identificamos que os alunos desenvolveram percepções sobre as próprias dificuldades dos professores em ter que lidar com situações complexas do ponto de vista motivacional e cognitivo e que eles foram e se mantêm como fonte de referência humana e profissional para os entrevistados.

Quadro 4.46: Análise de conteúdo das entrevistas dos(as) egressos(as): Interações sociocognitivas e afetivas - modo de gestão das interações - estruturação das interações sociocognitivas - regulação sociocognitiva da relação aluno/formador

Entrevistado	Unidade de contexto indicadora (Anexo M)
FabAG	<p>[...] chegavam momentos ali de conflito que a gente não consegue entender. A gente teve uma estrutura muito boa, com professores muito bons, que conseguiam se adaptar a formas diferentes de ensinar (P.182) [...] bom se não deu assim, vamos fazer de outro jeito, empenhadas assim em acreditar, tipo, eles vão entender. E a gente foi se empoderando, vendo que aquele era um espaço nosso (P.184). Áh matemática! Matemática e química eu tive algumas dificuldades, mas a forma de ela explicar ficava muito leve, então, tipo:- Eu não estou entendendo!, então ela mudava a forma de explicar, daí eu: - Opa! Entendi, agora eu entendi (P.187-190). {...} teve um momento no primeiro ano que desestruturou a turma muito assim, acho que tu ainda não estavas aqui, marcou tão negativamente, assim, marcam, né, que foi uma professora, que a gente começou a fazer uma apresentação, [...] e ela foi muito infeliz, extremamente infeliz no comentário dela, não foi nem uma crítica, nem uma avaliação, foi um comentário descabido, sem estrutura, maldoso, que ela disse:- Que é isso que vocês estão apresentando? Que trabalhos são esses? Vocês não podiam estar aqui no Instituto Federal, esse trabalho não tem qualificação pra estar aqui, vocês estão apresentando coisas de quinta série, sexta série (P.197-197). [...] isso, assim, foi muito revoltante e a gente reagiu assim... Áh no primeiro momento, eu não me lembro quem chorou, alguém chorou, eu não me lembro quem, depois assim, sabe? Porque foi um baque a gente escutar isso de alguém que está ali inclusive pra nos incentivar, nos mostrar: - Bom se vocês não estão fazendo algo da forma como eu almejo, a minha expectativa e tal e se vocês não estão atingindo, eu vou trabalhar com vocês pra que vocês consigam atingir a minha expectativa, o que eu estou esperando. E foi horrível, assim, bá foi uma sensação muito ruim tu ouvir isso que esse lugar não era pra ti e alguns reagiram: - Não, eu acho que esse lugar é pra nós, eu acho que a gente está aqui por mérito.E ela:- Não vocês não estão por mérito, vocês estão por sorteio, vocês estão...(P.199-204).</p>
CarTS	(P.49-53), (P.81-85), (P.130), (P.161-163), (P.272-273).
NaiP	(P.86-91), (P.178), (P.281-292), (P.294-296), (P.310-328), (P.330-332).
TerBPF	(P.65), (P.65), (P.71), (P.79).
PaMO	(P.53), (P.80), (P.85-95), (P.99-100).

Continua na próxima página

Continuação do Quadro 4.46

Entrevistado	Unidade de contexto indicadora (Anexo M)
EnLF	(P.22), (p.26), (P.37-39), (P.41), (P.51), (P.85), (P.87)

4.2.6.3.1.3 Natureza das tarefas de aprendizagem :

Complexidade das tarefas coletivas:

A análise com base no Quadro 4.47 aponta para os elementos caracterizadores das tarefas complexas, a saber: amplo grau de incertezas quanto aos caminhos possíveis para atingir o objetivo maior, operações cognitivas de elevada complexidade relacionadas à avaliação dos resultados, inferências indutivas e dedutivas que se alimentam das discussões iniciais conflitantes na elaboração das etapas de planejamento quanto às possibilidades de realização.

Isto indica não ter havido elevado grau de estruturação das tarefas pedagógicas em geral, ou seja, baixo nível de influência diretiva do educador, o que exigiu uma intensa troca de recursos entre os participantes, como podemos identificar nos relatos.

Outro aspecto que se pode inferir pelos relatos diz respeito à reflexão que os entrevistados realizaram ao *revisitarem* suas trajetórias pelo curso, onde apontam que os projetos de ensino com aprendizagem colaborativa ocorrem tanto no início quanto no fim desta trajetória.

Ao refletirem sobre isso, o fazem estruturando historicamente como fases interdependentes e (des)estruturantes das formas de relação: inicialmente desestruturantes das formas baseadas em simetrias (*panelinhas*), para posteriormente elaborarem a estruturação de coletivos nos quais os conflitos decorrentes das assimetrias encontram condições de regulação sociocognitivas, não pela complacência, mas pela justaposição de pontos de vista, o que favoreceu a aprendizagem.

Quadro 4.47: Análise de conteúdo das entrevistas dos(as) egressos(as): Interações sociocognitivas e afetivas - natureza das tarefas de aprendizagem - complexidade das tarefas coletivas

Entrevistado	Unidade de contexto indicadora (Anexo N)
CarTS	<p>Foi uma experiência difícil, mas ao mesmo tempo boa, porque foi... difícil porque tinha todo mundo que... como a gente tem que trabalhar em equipe, todo mundo tem que concordar com a mesma coisa. Isso é difícil né, é muito difícil. Até todo mundo chegar a um consenso, a um acordo de que aquilo ali seria o melhor para o nosso projeto, essa foi a parte mais difícil, mas a parte boa é aquela coisa assim, depois que tu teve todo aquele trabalho pra planejar e organizar, tirar do papel (P.136). Acho que essa é a parte crucial depois de toda aquela discussão, daquele envolvimento pra colocar no papel e decidir como vai ser a melhor forma de executar (P.136). [...] ou teria sido, mais difícil porque daí as pessoas ficaria mais irredutíveis pra ceder a uma questão, a um assunto, tipo: - Ah, nós queremos fazer assim! - Ah, mais eu não quero que seja assim, eu dei outra ideia! (P.142-144). Pô mas é uma causa social...se cada um baixar a guarda um pouquinho, relevar um pouquinho a gente vai conseguir fazer, porque não é uma coisa só pra gente, a gente precisava só da nota. E o que a gente se propôs a fazer, era muito maior do que o nosso projeto, porque a gente ia ajudar um asilo (P.145). Porque se não fosse, se a gente fosse fazer alguma coisa em uma empresa, alguma coisa pra nós, eu acho que teria sido mais difícil porque cada um ia querer uma coisa (P.145). [...] esse primeiro projeto é a peça chave, a peça fundamental do início do curso pra gente porque tu não vais conseguir chegar a um acordo.</p> <p>É o teu primeiro trabalho em grupo, então tu vais chegar e de cara já vais ter um trabalho em grupo. Tu vais te assustar, mas se tu passar dali só vai (P.147). Então foi a parte difícil porque daí ele é um projeto muito difícil...(P.147). Desafiador, exatamente. E se tu passar daquilo ali... tu parece que tá carregando um caminhão nas tuas costas, depois parece que tu tá flutuando, mas eu acho que assim, é a largada do curso, é ele! É esse projeto integrador porque daí ele já junta as pessoas ali no início (P.149). É bem difícil, complicado. Porque claro, a gente já tá acostumado com as panelinhas aqui e ali, cada um já tem o seu grupinho de afinidade, então aquilo ali vai misturar todo mundo e tu vais acabar conhecendo outros colegas, outras qualidades das pessoas que tu não conhecia e não se importava em conhecer. Eu acho que isso é bem legal também (P.151).</p>

Continua na próxima página

Continuação do Quadro 4.47

Entrevistado	Unidade de contexto indicadora (Anexo N)
TerBPF	(P.95), (P.97).
ThaFSM	(P.157), (P.169), (P.171), (P.173).
EnLF	(P.47).

Interdependência:

As situações identificadas nas unidades de contexto do Quadro 4.48 evidenciam que as práticas de aprendizagem colaborativa ocorreram em duas frentes: uma, de caráter mais curricular, se estendeu no campo dos projetos de ensino, principalmente no desenvolvimento da simulação de uma organização produtiva de caráter coletivo, sem divisão de classe, que os entrevistados se referem como *cooperativa*; a outra frente, de caráter mais espontâneo, foi elaborada nos espaços-tempos pedagógicos acessados pelos estudantes, onde os mesmos reuniam-se por afinidade para desenvolverem suas aprendizagens.

Tanto uma quanto a outra indicam aprendizagem colaborativa, onde a figura do professor não tem o papel de ação imediata ou direta, pois, quando surge na fala dos entrevistados tem o papel de motivador.

Os relatos indicam haver sempre três fase durante as atividades de aprendizagem colaborativa: uma que se define pelo caráter conflitante onde emergem tensões devido aos conflitos sociocognitivos; outra de realização e uma terceira, de percepção dos resultados.

A primeira, que elabora os objetivos, é um momento pedagógico em que se processam as condições para a regulação sociocognitiva dos conflitos acomodando as assimetrias e onde o significado social da tarefa joga um papel importante.

A segunda fase, a da elaboração das atividades, caracteriza-se pelas relações interativas entre os pares, que em geral, são expressadas como positivas e prazerosas pois ocorrem em clima socioafetivo de baixa tensão, provavelmente pelo fato de que todos percebiam a relação de alinhamento entre os objetivos individuais e objetivo coletivo. É a fase que pode ser bem entendida pelas expressões utilizadas pelo entrevistados(as): *Daí depois que engrenou foi!* ou *trabalhar em concordância* ou ainda *uniu a turma toda, foi bem unido, um ajudando outro*. Aqui percebemos haver os elementos indicadores de situações de soma que caracterizam a interdependência positiva.

A terceira fase é a da contemplação onde emergem as reflexões sobre a aprendizagem reconhecida tanto em si como no outro, enquanto coletivo.

Quadro 4.48: Análise de conteúdo das entrevistas dos(as) egressos(as): Interações sociocognitivas e afetivas - natureza das tarefas de aprendizagem - interdependência

Entrevistado	Unidade de contexto indicadora (Anexo N)
EnLF	<p>Nós tínhamos algumas divergências, assim, uns...como é que diz, parece que não tinham muita vontade, depois assim, parece que foram se motivando ao longo do curso, junto com os outros. Alguns não tinham, parecia, muita vontade, estavam meio estranho, achavam que aquilo ali não ia servir e no final assim, né, foram se motivando, se motivando, se motivando e olha...(P.24). [...] era como assim, de conseguir reunir um monte de gente e fazer todo mundo trabalhar em prol daquilo ali, fazer a coisa acontecer (P.43). Exatamente. Facilitou eu acredito, assim, pra todos os colegas envolvidos também, até mesmo o professor que estava junto com nós, né, motivando e falando “A gente tem que fazer! vai...” (P.51). E parece ser difícil, né, porque diverge muito as pessoas, uma hora um acredita que dá certo de um jeito, tu vem expõe a ideia, se compromete e daqui a pouco já não é isso, né, então a gente, bah! Aprende, eu aprendi, os colegas também, bastante sobre essa parte, né, embora que fosse um projeto social mesmo, de tentar ajudar o outro, tentar não! De fato, ajudar outras pessoas, né, acho que isso é o que motivou e assim, marcou bastante também, pra mim e acredito que pra os colegas também (P.53). A cooperativa foi excelente, foi estar dentro de uma empresa mesmo. Foi feito uma empresa, uma microempresa, onde todos trabalharam juntos, todos fizeram acontecer, né (P.73).</p>
CarTS	(P.136).
ThaFSM	(P.148), (P.150),(P.171).
GuMG	(P.153).
MarESS	(P.188), (P.190).

4.2.6.3.1.4 Assimetrias :

Para entender as regulações sociocognitivas envolvendo os conflitos sociocognitivos, devemos buscar nas falas dos entrevistados o que aponta para os efeitos das assimetrias na aprendizagem dos alunos, o que exige identificar os fatores relacionados aos processos reguladores das interações entre os sujeitos, tais como aqueles que definem o significado social da tarefa, as formas de representação do outro, os fatores que ativam os processos cognitivos necessários à aprendizagem, o posicionamento do educador perante os conflitos sociocognitivos, o nível de heterogeneidade entre os

sujeitos em formação, entre outros.

Significado social da tarefa

O Quadro 4.49 mostra a importância não só dos projetos de ensino mas o que os caracteriza enquanto facilitadores das regulações sociocognitivas em tarefas complexas envolvendo arranjos dinâmicos de trabalho colaborativo.

Podemos verificar nas unidades de contexto deste quadro que os entrevistados percebiam as dificuldades geradas pelas assimetrias, inclusive relatando suas percepções quanto à impossibilidade de haver resultado na aprendizagem se não houvesse o caráter social da tarefa. Ainda, as reflexões sobre os resultados obtidos sugerem não só a natureza da aprendizagem enquanto sentido, mas o que ela significou para seus projetos de vida.

Quadro 4.49: Análise de conteúdo das entrevistas dos(as) egressos(as): Interações sociocognitivas e afetivas - assimetrias - significado social da tarefa

Entrevistado	Unidade de contexto indicadora (Anexo O)
ThaFSM	Sim, a gente fez um [projeto] na casa de passagem, esse eu participei, que a gente fez um... contamos histórias, nos fantasiávamos e contamos histórias pras crianças (P.138). Isso foi bem importante porque pra gente como pessoa, né, (P.140). Então, isso era uma coisa que eu tinha dificuldade antes de iniciar no curso, sabe? De falar assim na frente... eu me lembro que os primeiros trabalhos de apresentar eu ficava com alguns cacoetes, eu ficava passando a mão no rosto, nervosa, ou dando risada, assim, de nervosa, e esse projeto me auxiliou nisso, né, de me expressar na frente das crianças, isso era uma dificuldade pra mim também, e foi bem interessante, bem bom (P.146). Sim, uniu a turma toda, foi bem unido, um ajudando o outro, foi bem legal. Todo mundo faceiro, lá, fazendo junto (P.148). Isso ajuda muito, porque como essas turmas são de pessoas que vem de um tempo, as vezes sem trabalho, sem estudar, sem ter essa socialização com outras pessoas, as vezes as pessoas vem muito fechadas, né, tipo: - Ah, eu acho que tem que ser assim e vai ser assim e pronto! E aí ali juntos, as vezes a pessoa vai se abrindo e vai vendo que:- Não, não é bem assim...(P.152-156). É, aprende a enxergar o ponto de vista do colega e respeitar, né. Isso no começo do curso foi bem difícil. A turma sempre foi muito boa mas sempre tinha esses probleminhas (P.157). É isso foi a dificuldade (P.159).
CarTS	(P.136), (P.138), (P.142-145), (P.149), (P.157).
NaiP	(P.334), (P.336), (P.336), (P.340).
TrauP	(187), (P.191), (195).

Continua na próxima página

Continuação do Quadro 4.49

Entrevistado	Unidade de contexto indicadora (Anexo O)
TerBPF	(P.95).
TMarESS	(P.194), (P.202)
GuMG	(P.105),(P.107).
EnLF	(P.43), (P.47), (P.51), (P.53)

Representação do outro:

É fato de que a assimetria das relações se estrutura não só em características objetivas entre pessoas envolvidas, mas também através da construção social e psíquica, um espaço das características subjetivas que formam a representação social do outro em relação.

Pelo Quadro 4.50 identificamos que durante as trajetórias como estudantes do PROEJA-Adm, os entrevistados construíram a representação social dos colegas principalmente por identificação com suas próprias características, ou seja, de sujeitos que enfrentam diversos problemas sociais e econômicos, problemas estes que desestruturam suas vidas.

Portanto, ao se colocarem em relação levaram em consideração que compreender e identificar estas situações no outro deveria ser uma estratégia inicial para elaborar, principalmente, a motivação para aprender e de estar na escola, o que se manifesta inclusive pela leitura sobre o significado da avaliação enquanto balizador do potencial a ser desenvolvido e não de um desempenho mínimo a ser atingido.

Também se posicionar em relação como sujeito com iguais dificuldades foi uma das características que elaborou as relações de compartilhamento dos conhecimentos prévios existentes.

A representação social do outro estruturada pela diferença de idade foi identificada como uma preocupação dos entrevistados enquanto estudantes do PROEJA-Adm. Neste sentido, representar o outro por diferença de interesses foi uma característica marcante e propositora de compreensão sobre os diferentes níveis de elaboração da motivação para a aprendizagem e de preocupação para que não houvesse redução dos processos empáticos que deveriam ser levados em conta durante as atividades pedagógicas envolvendo tarefas complexas, em termos técnicos e relacionais, tais como aquelas envolvendo os projetos de ensino em ambientes externos ou internos elaborados em função de necessidades sociais do outro, agora, não mais pares dentro do curso.

Outro fator importante identificado na análise das unidades de contexto extraídas das falas das entrevistas e que revelou-se importante para as possibilidades de redução

do abandono do curso foi a relação entre a empatia, cuidado com a (des)motivação para aprender e solidariedade, esta última simbolizada no texto através da cedência temporária de passagens recebidas pelos programas de ajuda institucional.

Quadro 4.50: Análise de conteúdo das entrevistas dos(as) egressos(as): Interações sociocognitivas e afetivas - assimetrias - representação do outro

Entrevistado	Unidade de contexto indicadora (Anexo O)
FabAG	De tu chegar com fome, muitos vinham direto pra cá, e às vezes tu não tinha pra comprar um lanche na cantina, sabe? (P.211). [...] tu estavas lidando com adultos e adultos com histórias de vida (P.217).
ThaFSM	[...] mas sempre se ajudando uma a outra, as vezes ela também pensava em desistir. Daí a gente encontrou a Aline também que uma que desistiu, até hoje ela não voltou... e daí entramos e fomos conhecendo os outros (P.56). E o curso me fez mudar isso. Vocês... (professores), os outros alunos, os professores puxando (P.80-82).[...] essas turmas são de pessoas que vem de um tempo, as vezes sem trabalho, sem estudar, sem ter essa socialização com outras pessoas, as vezes as pessoas vem muito fechadas, né, tipo: - Ah, eu acho que tem que ser assim e vai ser assim e pronto! (P.152-153).
CarTS	(P.57-60), (P.62), (P.136), (P.147), . e (P.151).
TrauP	(P.79), (P.245-247), (P.294).
TerBPF	(P.81), (P.85), (P.95).
PaMO	(P.31), (P.53), (P.89), (P.90-95), (P.117), (P.119), (P.156), (P.224).
GuMG	(P.29), (P.91), (P.134-139).
EnLF	(P.24), (P.67).

Ativação cognitiva

Como mostramos na análise relacionada ao efeito da heterogeneidade dos grupos em função das estruturas hierárquicas assimétricas entre os estudantes do PROEJA-Adm, os processos interacionais entre sujeitos com diferenças de idade, e portanto de experiências e de perspectivas na relação com o saber e com a aprendizagem, podem ser elaborados em termos de que os sujeitos com menor saber se beneficiam dos conhecimentos daqueles que sabem mais, enquanto que os que sabem mais se beneficiam pelo que suas relações nas quais protagonizam o ensino do outro definem em termos de ativação e reelaboração de suas estruturas cognitivas.

O Quadro 4.51 mostra que essa foi uma prática recorrente no percurso formativo dos egressos entrevistados, inclusive com manifesta e explícita a preferência pelo desenvolvimento de atividades de aprendizagem com colegas que indicavam uma assimetria em função dos saberes necessários para realizá-las.

Quadro 4.51: Análise do conteúdo das entrevistas dos(as) egressos(as): Interações sociocognitivas e afetivas - assimetrias - ativação cognitiva

Entrevistado	Unidade de contexto indicadora (Anexo O)
CarTS	E a gente tem muito essa coisa da seleção: - Não ela é muito velha, isso e aquilo... não vai aprender. Isso a gente vê que não tem, tu sabe que tu precisa ajudar um colega e que um colega vai te ajudar (P.99-101). De ter que ajudar, assim, às vezes um colega? (P.103). Sim, sim, bastante, bastante. E às vezes ainda preferia pegar alguém que realmente não soubesse, ou não tivesse aprendido, pra trocar essa experiência, sabe, de, eu poder colaborar contigo de uma forma e tu poder colaborar comigo de outra forma (P.105).
MarESS	(P.124).
NaiP	(P.162).

Abordagem maiêutica do formador:

Os relatos agrupados na forma de unidades de contexto dos conteúdos das entrevistas mostrados no Quadro 4.52 indicam que, perante os problemas sociocognitivos que se concretizaram ao longo os processos de aprendizagem, houve na atitude pela responsabilidade em equacioná-los, um caminho explicitamente assumido pelos estudantes, propositalmente induzido pela abordagem maiêutica do formador durante o modo de gestão das interações desenvolvido no curso PROEJA-Adm.

Isso esclarece porque não surgiram nestes contextos quaisquer elementos que responsabilizem o formador ou que critique sua orientação de permitir aos estudantes elaborarem os objetivos específicos de cada atividade pedagógica, principalmente aquelas realizadas em grupo.

Entretanto, parece razoável que a figura do formador surja nas falas, não como omissa, mas como um ponto de referência no campo do conhecimento, enquanto autoridade de saber, embora a responsabilidade pelo processo de aprendizagem fosse elaborada pelos próprios sujeitos em relação.

Quadro 4.52: Análise de conteúdo das entrevistas dos(as) egressos(as): Interações sociocognitivas e afetivas - assimetrias - abordagem maiêutica do formador

Entrevistado	Unidade de contexto indicadora (Anexo O)
TerBPF	[...] porque são muitas pessoas diferentes trabalhando e às vezes dá uns atritos e cada um pensa de um jeito, como seria numa empresa, né, acho que foi bem real, assim, bem real. Mas no fim deu tudo certo (P.97). Eu não sei de que isso é meu, porque eu consigo ter muita visão das coisas, assim, as coisas parecem tão simples mas para as pessoas não são, e um dia o [professor] me disse: - O que é óbvio pra ti não é o óbvio para os outros (P.114-115).
EnLF	Nesse projeto integrador do [professor], né, que teve com a turma, o que me chamou bastante a atenção, que me fez, como é que eu vou explicar... fez assim eu absorver um pouco mais de conhecimento sobre aquilo ali assim, era como assim, de conseguir reunir um monte de gente e fazer todo mundo trabalhar em prol daquilo ali, fazer a coisa acontecer (P.43). Então cada um deu uma ideia, uma chuva de ideias (P.43). [...] montar alguma coisa assim, que envolvam pessoas, é tão difícil, né, mas se sabe que se consegue fazer! É possível! Tudo nessa vida é possível! E aquilo ali parecia tão distante, assim, reunir aquele pessoal, envolver...(P.47). Sim. E parece ser difícil, né, porque diverge muito as pessoas, uma hora um acredita que da certo de um jeito, tu vem expõe a ideia, se compromete e daqui a pouco já não é isso, né, então a gente, bá! (P.53). [...] onde todos trabalharam juntos, todos fizeram acontecer, né (P.73).
MarESS	(P.202).
CarTS	(P.99), (P.105), (P.136), (P.142-145), (P.147), (P.269).
NaiP	(P.338).
ThaFSM	(P.154-155), (P.157).
PaMO	(P.172).

Indicador de heterogeneidade do grupo em formação:

Em termos das relações, a heterogeneidade do grupo tende a fortalecer as assimetrias por favorecer a elaboração das relações sociométricas hierarquizadas de onde emergem fenômenos como a rotulação e a estigmatização.

Em termos da aprendizagem as heterogeneidades só tendem a fortalecer a aprendizagem individual, quando ao sujeito que sabe mais lhe é permitido realizar em termos de sua ativação cognitiva ao ajudar os que sabem menos, beneficiando-os pelas contribuições dos que sabem mais.

O Quadro 4.53 mostra que o principal fator que elaborou a heterogeneidade

dentro do PROEJA-Adm no período estudado é a diferença de idade e não a diferença do estatuto social.

Conforme podemos identificar através da leitura das unidades de contexto, os entrevistados manifestaram ter havido uma preocupação inicial de que esta diferença, ao gerar estruturas sociométricas hierarquizadas, tais como eles(elas) expressam com o termo *panelinhas*, não eliminasse as possibilidades de aprendizagem individual.

Neste aspecto, jogam papel importante as atividades baseadas nos projetos de ensino elaborados na perspectiva da colaboração em torno das tarefas com finalidades sociais envolvendo pessoas externas em situação de vulnerabilidade social.

Outro aspecto apontado pelos entrevistados é sobre o reconhecimento da dificuldade em termos da metodologia de ensino a ser adotada pelos professores em função das diferenças de interesses gerados pela heterogeneidade do grupo e que os conflitos são inerentes tanto pela natureza das tarefas quanto pela natureza das relações entre os pares.

Quadro 4.53: Análise de conteúdo das entrevistas dos(as) egressos(as): Interações sociocognitivas e afetivas - assimetrias - indicador de heterogeneidade do grupo em formação

Entrevistado	Unidade de contexto indicadora (Anexo O)
PaMO	<p>[...] e tu chegar aqui e pegar pessoas, alunos com 18 anos, com 19 anos e eu já com cinquenta e tantos anos, tu entendes, então bah, vou estudar junto com esse pessoal, será que pode?(P.31). Até no início assim, eu me senti um pouco, como que eu vou te dizer assim, um pouco retraído, porque era um dos alunos de mais idade né, então eu disse “puxa vida só eu aqui com a minha idade e a gurizada ai de 18, 20 anos (P.47). Não, era meio equilibrado, tinha de 18 a 20 anos, inha de 30 anos, tinha de 40 anos e era um dos de mais idade, quer dizer, podemos até dizer mais experiente, digamos né, porque a gente nunca diz o mais velho... mais experiente (P.49). E claro que eu também pensava que era difícil pro professor, né, de repente criar uma metodologia pra diversos alunos, como por exemplo, um tem 20 anos, outro tem 50, então é difícil, a diferença é muito grande ai, né, de repente a minha verdade não é a verdade de um guri de 20 anos, né, ou o meu gosto, ou o meu interesse de aprender alguma coisa dentro do que o professor tava trazendo, né, dentro dessa metodologia...(P.89). Mas de repente pro de 20 anos... - Bah! Mas que troço meio arcaico essa metodologia desse professor. Eu sentia isso dentro da sala de aula, então... e eu também senti e sabia que:- Puxa vida! Contentar todas as idades aqui dentro... Porque tem uma diferença grande, então é complicado (P.91-95).</p>

Continua na próxima página

Continuação do Quadro 4.53

Entrevistado	Unidade de contexto indicadora (Anexo O)
CarTS	A primeira semana foi tensa, né, que nem eu disse, a dificuldade de conhecer as pessoas, [...] daí eu vi que tinha aluno a partir de 18 anos e tinha alunos com quase 70 anos na mesma turma. Então eu acho que isso foi bem interessante, eu gostei de ver aquilo ali, porque que nem na escola quando tu estudas num colégio normal regula mais ou menos a idade, que nem quando a gente tava na quinta série tinha um colega ou uma colega que parou de estudar, ou que repetia mais, ah! E ele se destacava, era diferente da gente por causa da idade, e nesse curso não porque é misturado, são várias idades, várias experiências (P.62). Não tem a máxima [idade] e isso eu acho interessante (P.64). É bem difícil, complicado. Porque claro, a gente já tá acostumado com as panelinhas aqui e ali, cada um já tem o seu grupinho de afinidade, então aquilo ali vai misturar todo mundo e tu vais acabar conhecendo outros colegas, outras qualidades das pessoas que tu não conhecia e não se importava em conhecer. Eu acho que isso é bem legal também (P.151).
FabAG	(P.172), (P.178), (182).
NaiP	(P.126-131).
TrauP	(P.54).
TerBPF	(P.95).
ThaFSM	(P.152-153), (P.169).
EnLF	(P.43).

4.2.6.4 Análise da categoria Estrutura Institucional

4.2.6.4.1 Campo Escolar :

As estruturas institucionais são percebidas pelos entrevistados na forma do que lhes foi disponibilizado o acesso, seja aos espaços-tempos para aprendizagem, ou para interação social, internos ou externos ao Câmpus Sapucaia do Sul (Quadro 4.54)

Outro fator de acesso às estruturas institucionais percebido está relacionado à inclusão em políticas públicas. Neste caso, a percepção dos egressos sobre a assistência estudantil e a política de bolsa trabalho.

Sobre a assistência estudantil apontam para o papel importante na redução da evasão, já que uma das características dos sujeitos do PROEJA-Adm é a vulnerabilidade socioeconômica que atinge a maioria. Inclusive este é um aspecto relevante mesmo para aqueles que não necessitaram da assistência estudantil, onde expressaram seu valor como direito e como possibilidade de redução da evasão dos colegas.

Já a bolsa trabalho para os egressos representa uma oportunidade de desenvolvimento de competências ao lado da possibilidade de aprendizagem relacional.

Outro aspecto apontado se refere à estrutura institucional. Neste aspecto, foi identificada uma insatisfação quanto as instalações destinadas ao curso PROEJA-Adm. Isto pode ter uma razão de ser pelo fato de que os outros cursos mais antigos e já instalados fisicamente a mais tempo são cursos com características tecnológicas mais operacionais, no ramo da indústria. Assim, parece que a comparação realizada corresponde a uma percepção de assimetria na distribuição dos espaços pedagógicos. Isto tem potencial para explicar a avaliação negativa quando o curso foi deslocado fisicamente para novas instalações que o retiraram dos espaços centrais, realocando-os, sem consulta prévia, para áreas periféricas.

De certa forma, percebemos pelas falas este sentimento de irrelevância tanto pelo modo como a transferência foi decidida quanto pelo local para onde houve a realocação. As reações decorrentes deste fato indicam um elevado grau de pertencimento já elaborado entre os estudantes do PROEJA-Adm.

O acesso aos espaços-tempos de monitoria foram lembrados como um aspecto positivo e eficiente pelos egressos. É interessante buscar uma compreensão para uma expressão bastante utilizada pelos entrevistados, a qual pode ser representada pela fala que diz, ao ingressar na escola, *me senti numa faculdade*. Podemos relacionar este percepção inicial com o que pode desencadear a partir dela.

Primeiramente se sobressaem as estruturas físicas que são amplas, com laboratórios onde equipamentos industriais operam, laboratórios de informática, de fabricação, etc.

Por outro lado, há o fato de que o PROEJA-Adm está no mesmo espaço escolar dos cursos superiores e os professores que atuam no curso em geral também atuam nos cursos superiores. Tal situação parece ser um fator socioafetivo que elabora em parte a autoestima dos egressos, ao mesmo tempo que impõe maiores desafios ao desenvolvimento do sentimento de pertencimento.

O Câmpus Sapucaia do Sul tem uma estrutura administrativa que goza de razoável autonomia financeira, pedagógica e administrativa em relação às estruturas centrais (Reitoria). Isso de certa forma gerou possibilidades de realização do estágio obrigatório nas operacionalidades desta estrutura, o que foi bem posicionado pelos egressos, tanto no sentido de que elabora oportunidades para os que não tem o perfil que as organizações costumam demandar, principalmente pela idade, quanto no sentido da aprendizagem laboral no mesmo ambiente em que houve a aprendizagem escolar e em geral com os mesmos professores que também estavam em função administrativas.

Quadro 4.54: Análise de conteúdo das entrevistas dos(as) egressos(as): Estrutura Institucional - campo escolar

Entrevistado	Unidade de contexto indicadora (Anexo P)
EnLF	<p>Eu não sei se é só o Câmpus do IFSul que tem, mas é uma coisa assim que se não tem deveria ter em todos porque, né, é uma coisa excelente! Tem muitos colegas que as vezes não vinham, ou não chegavam a procurar a escola, até mesmo por dificuldade de locomoção, dificuldade de que se eu tenho o dinheiro pra isso e eu não vou ter lá pra pegar um transporte, não tenho nem como me alimentar, eu trabalho direto não vou conseguir ir daqui... na escola tinha tudo! Tudo assim, não estudava e não vinha pra escola quem não... não vou dizer que é quem não queria, né, mas é que a dificuldade de cada um, cada um sabe, claro. Mas com essa parte que a escola proporcionava pra o pessoal, como esse transporte, essa parte toda de auxílio, tanto também com material escolar, uma coisa assim excelente. Se tu vai comprar um livro é bastante caro, e a escola assim, trazia pra todos assim, gratuitamente, né, fora o ensino, todos os livros, tudo que tu imaginava ou puder pensar assim, né, em comprar ou coisa parecida, aqui dentro tinha, tu não precisava se envolver com nada. Isso é um ponto assim me chamou muito atenção. Em toda a minha vida assim, de escolas, de eu nunca tive isso, e aqui assim, dentro deste Câmpus, era completo. Excelente mesmo (P.67).</p>
ThaFSM	<p>Não! Me senti numa faculdade! Eu estava me sentindo poderosa!! (risos) Ah! Me senti muito bem, a escola é outro nível, né?! Me sentia poderosa mesmo (P.58). Exatamente! Isso tudo! Todo esse contexto, né, a estrutura, a acolhida dos professores também (P.62). Fez toda a diferença, né, porque daí era um custo a mais, porque eu vinha direto, sempre vinha direto do trabalho, porque eu trabalhava até as 18 horas na prefeitura e vinha direto, então auxiliou muito, auxiliava nas passagens também, alimentação, porque daí eu chegava muito tarde em casa, com criança pequena, não tinha tempo! Nem pensava em comer, comia aqui, né! (P.132).</p>
FabAG	(P.168-169), (P.233), (P.233), (P.235), (P.236-237).
MarESS	(P.170), (P.179-180), (P.182), (P.184).
CarTS	(P.66), (P.132), (P.165), (P. 167-171), (P.175-178).
NaiP	(P.164-165), (P.180-181), (P.340).
TrauP	(P.81), (P.282-292).
TerBPF	(P.40), (P.75), (P.83), (P.85).
PaMO	(P.55), (P.57), (P.152-154).

Continua na próxima página

Continuação do Quadro 4.54

Entrevistado	Unidade de contexto indicadora (Anexo P)
GuMG	(P.87), (P.91-93), (P.101-103).

4.2.6.4.2 Campo Pedagógico :

A flexibilidade dos professores em buscar diferentes formas de ensinar foi apontada como um diferencial do corpo docentes em relação a aprendizagem pelos egressos entrevistados, conforme podemos verificar nos elementos identificados nas unidades de contextos (Quadro 4.55).

O estágio curricular no Câmpus foi apontado como um espaço-tempo de oportunidade para quem não consegue fora, entretanto com a ressalva de que havia pouco interação dos professores nos ambientes administrativos.

Os estágios institucionais são percebidos pelos entrevistados como espaços pedagógicos onde as aprendizagens dizem respeito fortemente às mudanças pessoais e profissionais percebidas.

A relação entre a estrutura curricular no que se refere às disciplinas e aos recursos para elaborá-las é um ponto relevante para os entrevistados, principalmente quando realizam reflexões comparativas com as instituições pelas quais passaram durante suas trajetórias estudantis.

Ainda, os professores são percebidos enquanto recursos com elevada qualificação para o ensino das disciplinas do curso PROEJA-Adm. Dessa forma, os egressos enfatizam que o ensino foi *bem profundo [...], bem forte*, para além das expectativas que carregavam por ser um curso que envolve EJA, uma noção que carregam de seus percursos escolares antes do PROEJA-Adm.

Os espaços-tempos pedagógicos extraclasse e externo ao Câmpus foram espaços evidenciados pelos entrevistados, principalmente pelo que oportunizaram de aprendizagens socioculturais.

Os espaços-tempos relacionados com os projetos de extensão voltados para a inclusão digital deixaram impressão muito elevada pelo que movem, não só pelos seus objetivos sociais, mas pela percepção que os egressos participantes como bolsistas desenvolvem em termos de autoestima.

O modelo de estrutura curricular integrada entre EJA-EPT, percebida pela prática pedagógica vivenciada, elabora uma noção positiva de aprendizagem e de oportunidade para os sujeitos do PROEJA, para além do que simbolicamente os entrevistados avaliaram como educação voltada para a EJA experienciada direta ou indiretamente ao longo de suas trajetórias de vida.

Quadro 4.55: Análise de conteúdo das entrevistas dos(as) egressos(as): Estrutura Institucional - campo pedagógico

Entrevistado	Unidade de contexto indicadora (aNEXO p)
CarTS	<p>Não, eu acho que não me faltou nada, foi até mais além das minhas expectativas, achei que de repente seria uma coisa:</p> <p>- Ah, é EJA, então eles vão dar uma pincelada no médio e uma pincelada no técnico. Mas não. Foi uma coisa que eu achei que foi um ensino, um método, um método bem profundo de ensino, bem forte, sabe, e eu achei bem interessante mesmo essa parte tanto na parte do ensino das matérias do ensino médio como as matérias do ensino técnico, eu achei bem mais além do que eu imaginava, bem mais interessante, bem mais proveitoso (P.109-111). O estágio [curricular] foi uma experiência bem interessante, porque eu estagiei no gabinete do chefe de ensino (P.195-198). Gostei muito de trabalhar no local que eu me formei, [...] parece que tu não perdeu aquele vínculo.(P.206).[...] Vamos pensar uma pessoa de 40, 50 anos:</p> <p>- Eu não tinha o ensino médio e agora com 50 anos eu tenho a oportunidade de ter o ensino médio e o técnico junto.Eu acho que isso é super importante e que deveria ser implantado em mais Câmpus, isso é que deveria ser mais incentivado.</p>
TrauP	<p>Um Museu! Que nós fomos, né, aquilo é muito lindo (P.161). Impressionada (P.163). Então eu acho lindo olhar as peças, olhar as coisas que a gente não daria nada se visse assim (P.167).Um sentimento, um significado (P.169).</p>
PaMO	<p>É eu fui bolsista. Um curso de informática, de inclusão digital [projeto de extensão inclusiva]: Isso! Isso, de inclusão é, foi. Bah, essa da inclusão aí, foi muito interessante, que até hoje eu vejo pessoas na rua, que participaram dessas aulas que eu ministrei pra eles, e eles perguntam... me chamam até de professor! (risos), eu fico até meio sem jeito: - Não, calma, eu não sou professor, eu era aluno que nem vocês lá (P.157-162).</p>
EnLF	(P.57-59), (P.62-63), (P.138).
FabAG	(P.182).
MarESS	[(P.209-210), (P.304).
TerBPF	(P.40).
ThaFSM	(P.62).
GuMG	(P.229).

4.2.6.4.3 Alternância Social :

Dois momentos que se alternam foram observados na fala dos entrevistados, um que elabora o conhecimento através da aprendizagem escolar e o outro que ressignifica a vida cotidiana, social, laboral, política e economicamente. Ambos surgem na fala dos(as) egressos(as) como ressignificação do conhecimento adquirido, como ato reflexivo, conforme podemos perceber nos elementos das unidades de contexto do Quadro 4.56.

Surgem objetos de saber tais como rotinas bancárias ou mesmo rotinas financeiras, juntamente com elementos de cidadania na análise de serviços públicos, formando um conjunto de conhecimentos abordados no curso PROEJA-Adm e em diferentes áreas disciplinares.

Portanto, estes elementos, mesmo que não curricularmente estruturados, elaboram estruturas pedagógicas, muitas vezes entendidas como incompletas, as quais propiciam um dialogar possível com a alternância integrativa, não só com respeito ao campo laboral, mas também sob um viés social, inclusivo do sujeito do PROEJA na vida cotidiana.

Geralmente resultam, de acordo como os entrevistados, em mudanças no comportamento social, integrando várias áreas do conhecimento de forma interdisciplinar e transversal aos conhecimentos tácitos elaborados em suas práticas cotidianas.

Para eles os diversos atores nos espaços-tempos, assumem protagonismos em diversas áreas que dominam e que são objeto de aprendizagem no Curso PROEJA-Adm, mas vão além do conhecimento técnico, estabelecem trocas simbólicas, como podemos perceber nas interferências motivacionais no âmbito das relações sociais que incentivam e propõem mudanças como forma de elaborar desafios pessoais nos contextos que não são propriamente os escolares, mas que elaboram aprendizagens.

Ainda, percebemos que o ato de refletir sobre as mudanças percebidas a partir da aquisição de competências manifesta potencialidades à alternância social, mesmo não a concretizando. Por outro lado, estes elementos de uma alternância social podem ocorrer sem que o ato seja intencional, como relato sobre observações dos atores sociais de convívio dos entrevistados.

Por fim, percebemos que os egressos ao realizarem os projetos sociais em ambientes externos elaboram elementos de alternância social e laboral que estabelecem novos aprendizados para além daqueles que adquirem no curso. Principalmente no campo das aprendizagens socioafetivas.

Quadro 4.56: Análise de conteúdo das entrevistas dos(as) egressos(as): Alternância - alternância social

Entrevistado	Unidade de contexto indicadora (Anexo Q)
MarESS	<p>Antes eu não me importava muito, mas agora a gente olha a televisão, que fala sobre economia, eu lá em casa sempre falo: - Ah é isso. A gente vê os aspectos negativos, vê os positivos, né, isso aí ajudou muito (P.269-271). Não vou dizer que já não tenha uma noção de como é que está o país da gente, né, porque na televisão aparece tudo, né, mas não era tão claramente que nem agora. Eu me importava um pouco, mas não era tanto né, professora. Mas agora é como eu disse para as gurias [colegas de trabalho]: - Vocês já viram como é que estão enviando a nossa conta de luz? Porque isso aí antigamente eu não pagava, né, nem luz nem água, quem fazia tudo era o meu ex-marido, então agora, eu fiquei sozinha, eu aprendi, a gente aprende, né. (P.272-277). Tu vê a necessidade da coisa, tu tem que inventar alguma coisa pra ti viver. Então eu fui obrigada a isso, eu fui obrigada a aprender a pagar conta porque eu não fazia isso, eu fui obrigada a ter o dinheiro pra pagar, porque até hoje lá em casa só eu que paga a luz e a minha mãe paga a água, eu compro a comida eu pago gás. (P.278)</p>
EnLF	<p>[...] até de trocar ideias sobre isso, né, eu aprendi muita coisa sobre política que eu nem tinha ideia de como funcionava...achava que tal coisa era assim e achava que eu era certo ainda. Não sabia nem como era formada a Câmara de Vereadores, entendeu? - Olha, acabou o meu plantão e eu estou indo embora! A Sandra está mal, tu vais dizer algo do tipo: Não! Não vai não, eu pago os meus impostos como todos vocês, eu estou aqui porque eu tenho o direito como todo cidadão, vocês irão atender sim... eu não saio daqui sem o atendimento dela, eu não estou pedindo nenhum favor....Enfim, tu tens hoje essa visão de atuação, seja numa situação dessa ou em outra?</p>
FabAG	(P.235-237).
PaMO	(P.170-172), (P.191-193).
CarTS	(P.147-149), (P.284-292).
NaiP	(P.103-104), (P.204-206), (P.210-211).
TrauP	(P.160-181), (P.225).
ThaFSM	(P.182-186),(P.206-209).
GuMG	(P.91-93),(P.105), (P.109-111).

4.2.6.4.4 Alternância Laboral :

Os egressos relatam sobre os espaços-tempos relacionados ao estágio obrigatório como momentos que despertaram direcionamentos profissionais através da interação com os sujeitos de troca, neste caso, principalmente com os professores, mas agora em outro contexto, o laboral, enquanto colegas de trabalho.

Dessa forma, não só os conhecimentos profissionais são postos em relação, mas também todo um espaço de descobertas de potencialidades, que juntamente com a elevação da autoestima produzem efeitos sobre as estratégias de vida profissional (Quadro 4.57).

Outro aspecto identificado nas unidades de contexto referente aos elementos que dialogam com a perspectiva de alternância laboral foi a reelaboração das práticas de produção informal que os(as) egressos(as) já praticavam como alternativa ao emprego formal.

Esta é uma forma em que o sujeito em alternância busca introduzir seus aprendizados, como mostrado no Quadro 4.57 nas suas rotinas de trabalho, onde assume diferentes papéis, pedagogicamente falando, pois é ele que adquire o conhecimento, reproduz, avalia, reflete sobre os seus efeitos e, decide incorporá-los ou não. O sujeito emerge como a própria instituição parceira da instituição de ensino.

O espaço-tempo do projeto de ensino relacionado à disciplina Projeto Empreendedor onde os estudantes desenvolvem uma cooperativa de produção, visando elaborar a integração dos conhecimentos segmentados em diversas áreas e disciplinas constitui em um espaço-tempo privilegiado para a prática da alternância, pois tem duração de um semestre e é elaborado de forma multidisciplinar, onde diversos professores orientam e as relações se estendem para relações econômicas e de mercado que ultrapassam os muros escolares

Apesar de terem ocorrido, os casos mais tradicionais que caracterizam a alternância laboral em empresas, aconteceram de forma reduzida. Entretanto, os relatos mostram que as possibilidades que se mostraram foram bastante significativas.

Quadro 4.57: Análise de conteúdo das entrevistas dos(as) egressos(as): Alternância - alternância Laboral

Entrevistado	Unidade de contexto indicadora (Anexo Q)
MarESS	<p>Durante o curso. Eu fui aprendendo, aprendendo...E já fui praticando. E eu nunca parei com os meus artesanatos, né, sempre fazendo, sempre vendendo, muito me ajudou. Ah quando eu fazia, não só o crochê, mas eu aprendi a fazer sabonete, aqueles sabonetinhos perfumados. Fiz um curso em Porto Alegre também de sabonete. Saia na rua com aquela caixa cheia de sabonete, às vezes não tinha dinheiro nem pra comprar carne... vendia tudo na rua. Chegava em casa com carne, pão, tudo comprado [isso] porque eu estou sempre vendendo, às vezes vendo 50 reais num dia, quando saiu assim, para os parentes e levo, às vezes eu vendo 30 reais, sempre estou vendendo (P.132-145). [...] pena que não tem mais [projeto integrador], né. Muito bom em todos os aspectos, né professora. Ele ajuda muito a gente. Trabalho em equipe é muito bom, as pessoas que trabalham em equipe elas sabem ser mais unidas, até no próprio trabalho da gente, ajuda a cooperar umas com as outras. Eu aprendi muito isso aí. Pesquisa de preço, eu sempre comprava as coisas lá e nem pedia nota nada, daí agora eu peço nota, faço as contas de quanto que eu gasto, tudo isso aí a gente aprende no curso (P.262-267). [...] no Ensino. Foi bom, só que assim, eu fazia a noite e a noite tu não tens quase muita coisa de utilidade pra fazer, então foi pouca experiência. Mas atendia telefone, recebia os pais ali na frente, distribuía os alimentos para os alunos, os líderes de turma, atendia o telefone pra falar sobre o câmpus. Foi bom.(P.205-208).</p>
TrauP	<p>É, eu fazia costura. O estudo me ajudou a entender as revistas mesmo “Manequim”. Tinha coisas que tinha que ampliar, tudo coisa assim, daí e não conseguia e depois com o curso eu consegui. Isso, pra aumentar, essas coisas assim (P.103-108). A minha relação melhorou bem mais. Até no preço, eu não sabia colocar o preço, né, então no caso eu aprendi, então até isso. Ver quanto que é o tecido, a linha, por tudo ali pra saber dar o valor justo do trabalho (P.183). É, sozinha eu consigo. Eu consigo ampliar, olhar um molde e fazer do modelo que eu quero, tirar alguma coisa dali e fazer de outro modelo diferente . Foi a matemática, eu consigo. Se eu tenho um projeto, fazer uma toalha, ou coisa parecida, eu vou lá, eu tenho a medida, aqueles conhecimentos todos que eu adquiri, eu vou lá e compro tanto de tecido, isso (P.221).</p>
EnLF	(P.73), (P.75), (P.91), (P.92-93), (P.94-95).

Continua na próxima página

Continuação do Quadro 4.57

Entrevistado	Unidade de contexto indicadora (Anexo Q)
CarTS	(P.203)
NaiP	(P.249).
FabAG	(P201).
ThaFSM	(P.40), (P.93), (P.95).
PaMO	(P.152-155), (P.237-238).
GuMG	(P.69).

4.3 Pesquisa Documental

4.3.1 Introdução

Esta pesquisa documental focou no objetivo específico (ver Seção 1.6) sobre a necessidade de analisar as orientações ideológicas e tecnológicas que caracterizam as políticas públicas desta modalidade de ensino, no intuito de contribuir para a identificação dos fatores que, pelos seus desdobramentos, permearam os arranjos e práticas institucionais e pedagógicas, influenciando os percursos formativos de sucesso escolar dos sujeitos do PROEJA.

Para atingir este objetivo buscamos realizar uma pesquisa documental que abrangesse os diferentes contextos da política pública da EJA-EPT onde se inscreve o programa na modalidade PROEJA, mais precisamente nos campos oficiais e pedagógicos que, direta ou indiretamente, influenciaram a realidade dos sujeitos participantes da investigação.

Adotamos uma abordagem qualitativa centrada no Discurso Pedagógico, onde aplicamos a técnica de análise do conteúdo nos documentos legais e orientadores, de forma a não só extrair informações, mas também examiná-las através de modelo orientado conceitualmente no pensamento teórico de [Bernstein \(2003\)](#).

Esta estrutura metodológica nos permitiu organizar a análise considerando os documentos como textos pedagógicos elaborados sob a influência de campos de produção do discurso pedagógico que permeia o estado (campo econômico, simbólico e internacional) e dos campos de reprodução discurso pedagógico (campos de recontextualização do oficial e institucional). No campo de produção do discurso pedagógico emerge o Discurso Regulador Geral [DRG] e nos campos de reprodução, o Discurso Pedagógico Oficial [DPO] e o Discurso Pedagógico de Reprodução Institucional [DPRI]. O Discurso Pedagógico de Reprodução na Prática [DPRP] não foi objeto desta análise documental, tendo em vista que o seu contexto específico, o de reprodução do DP institucional na prática [DPRP], foi objeto da pesquisa biográfica e por inquérito.

De acordo com [Cellard \(2008\)](#) a avaliação preliminar dos documentos constitui a primeira etapa de toda a análise documental. O autor sugere que esta avaliação leve em consideração cinco dimensões: o contexto, a autoria, a autenticidade e a confiabilidade do texto, a natureza do texto e, por fim, os conceitos-chave e a lógica interna do texto.

4.3.2 O modelo teórico-metodológico

A partir dos direcionamentos teóricos e práticos acima descritos utilizamos duas estruturas teórico-metodológicas: (i) uma estrutura que permitisse, conforme [Bardin \(2011\)](#), elaborar as etapas organizativas da análise, visando a formação de um conjunto de objetos jurídicos e administrativos, sobre o qual incidiram os procedimentos analíticos, ou seja, o *corpus documental* formado a partir de uma leitura "flutuante" (p. 96) do universo de objetos formais e escritos existentes envolvendo a EJA-EPT e o PROEJA; e (ii) uma estrutura conceitual que permitiu estabelecer os indicadores bem como as formas que determinaram a avaliação dos mesmos, estabelecendo o quadro analítico que fundamentou a interpretação final quanto às orientações ideológicas e tecnológicas presentes nos documentos que permearam os espaços pedagógicos do PROEJA-Adm.

A primeira estrutura conduziu à uma leitura aplicada do modelo do discurso pedagógico para as especificidades dos contextos (macro, meso e microcontextos) da política pública EJA-EPT que diz respeito direta ou indiretamente ao programa PROEJA, conforme conceitos explanados na perspectiva sociológica de Bernstein (ver [Seção 2.9](#)), com acréscimos das contribuições metodológicas de [Neves et al. \(1999\)](#).

A [Figura 4.1](#) apresenta esquematicamente o modelo de Bernstein para a produção e reprodução do discurso pedagógico, onde podemos identificar os campos de influência e seus agentes recontextualizadores, os quais elaboram os campos de recontextualização (oficial e pedagógicos), de onde emergem os textos (documentos legais e orientadores) da política pública do programa PROEJA.

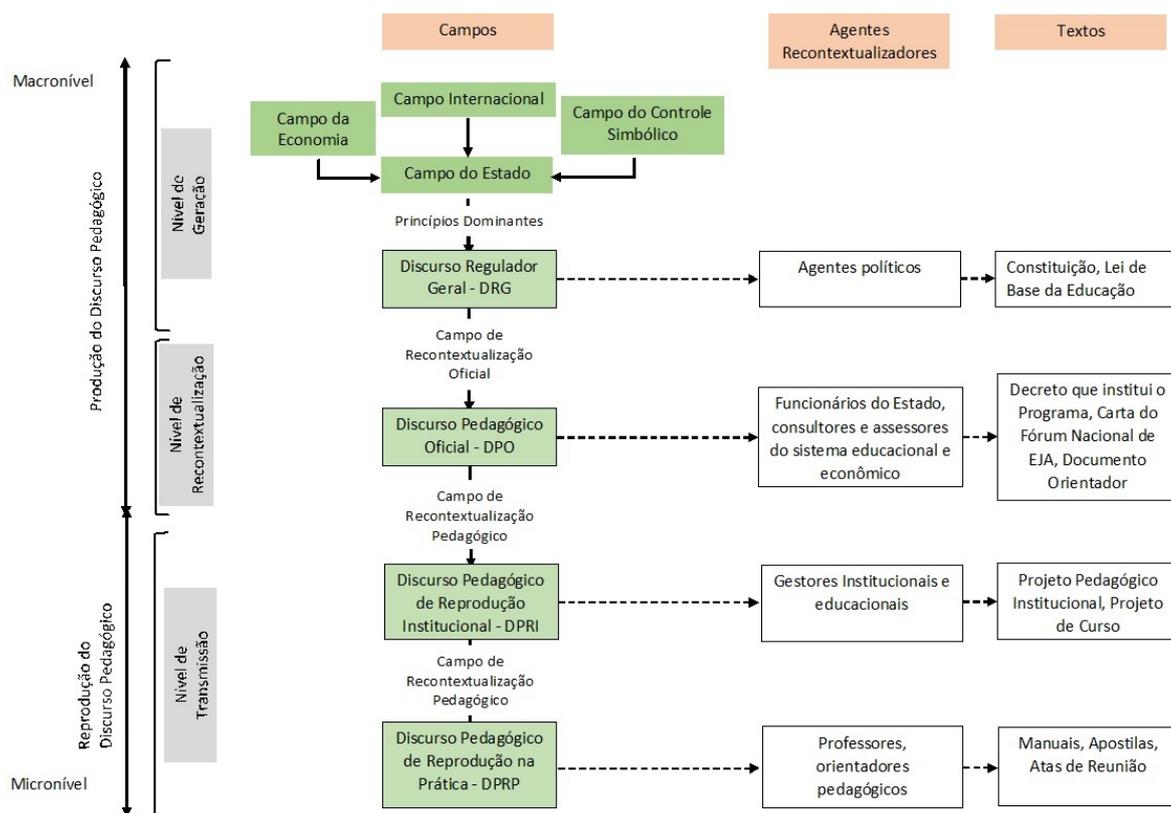


Figura 4.1: Modelo do Discurso Pedagógico. Adaptado de [Bernstein \(1996\)](#); [Neves et al. \(1999\)](#) para o contextos do PROEJA.

Na esquematização acima indicamos os caminhos estabelecidos entre os diferentes campos de influência, agentes e documentos referentes ao PROEJA. Assim posto, o Discurso Pedagógico não é entendido como um discurso estático, mas que sofre a interferência dos agentes de recontextualização envolvidos nestes diferentes contextos.

Os conceitos que emergem do pensamento de Bernstein foram abordados nas subseções [2.9.2](#) e [2.9.3](#). Apenas salientamos que é através do dispositivo pedagógico que determinam os campos de recontextualização, ou seja, onde o político, o gestor, o professor agem como agentes de recontextualização do Discurso Pedagógico no campo oficial (denominado de Discurso Pedagógico Oficial [DPO]) e nos campos pedagógicos (denominados de Discurso Pedagógico de Reprodução Institucional [DPRI] e de Reprodução na Prática [DPRP]), operando ideologicamente o Discurso Pedagógico nos seus processos (i) de elaboração dos textos estruturantes das políticas públicas educacionais (documentos legais e normativos); (ii) de elaboração dos textos orientadores da política educacional (documentos orientadores, projetos pedagógicos institucionais e dos cursos) e (iii) de transmissão -aquisição aos/pelos estudantes na ação prática pedagógica de produção de texto), respectivamente.

Na segunda estrutura teórico-prática utilizada nesta pesquisa documental, seguimos as orientações apontadas por [Morais and Neves \(2007b\)](#) sobre as possibilidades

instrumentais de análise com base nos conceitos da teoria de Bernstein, buscando construir um instrumento de análise para estudar a orientação pedagógica nos documentos do PROEJA, nos diferentes níveis do sistema educacional brasileiro (nível da geração e nível da recontextualização) de forma a estabelecer as relações com as orientações tecnológicas e ideológicas estabelecidas no nível da transmissão do Discurso Pedagógico (Figura 4.1).

Neste sentido o DRG se constitui no espaço de elaboração dos *princípios gerais e específicos de relação, identidade e ordem* de um sistema de educação, por isso tende a incidir sobre os documentos mais abrangentes do sistema brasileira, deste a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases, pois é aqui que o campo ideológico encontra seu espaço por excelência. Enquanto que os DPRI e o DPRP permeiam os documentos mais específicos, tais como regulamentações, documentos orientadores, projetos pedagógicos institucionais e de curso, materiais escolares como livros e apostilas, sendo aqui o espaço onde se manifestam os sistemas tecnológicos de controle.

Vimos na Subseção 2.9.2 que é possível estabelecer valores que legitimam as regras que atuam sobre estes dois discursos: valores de *classificação* e de *enquadramento*, os quais podem ser fortes ou fracos, de acordo com grau de imposição (regulação) sobre o que tem que ser reproduzido e o grau de instrução (controle) sobre como deve ser reproduzido.

A partir da localização do documento e do objeto identificado em sua narrativa, buscamos orientar a análise com foco nos conceitos de princípios reguladores gerais e específicos de relação, ordem e identidade (Pires, 2001, p. 8), mais apropriados para os documentos relacionados ao DRG.

Já, para os documentos relacionados ao DPRI utilizamos os conceitos envolvendo o discurso da prática pedagógica e do contexto pedagógico, com base nas noções que organizam os modelos de competência e de desempenho, conforme Quadros 2.1 e 2.2.

Para análise do DPO, por ser resultado dos processos de recontextualização do DRG, e também conter os elementos que instruem o DPRI, buscamos analisar tanto os princípios gerais e específicos de relação, identidade e ordem, quanto os elementos do discurso da prática pedagógica e do contexto pedagógico.

Portanto, ao estabelecer esta relação entre classes sociais e o Discurso Pedagógico, colocando o dispositivo como um conceito primordial, Bernstein propôs um modelo teórico que, não só coloca em evidência a relação entre o Discurso Pedagógico e o campo ideológico, como fornece elementos conceituais que permitem explicar esta relação e a construção de um conjunto de construtos e categorias de análise condizentes com as possibilidades de compreensão sobre os campos ideológicos e tecnológicos envolvidos com o PROEJA.

4.3.3 A opção pela análise de conteúdo

A técnica Análise de Conteúdo foi escolhida como forma de abordagem do Discurso Pedagógico nos documentos pela necessidade de sistematizarmos um conjunto de categorias e subcategorias que se justifica por dois aspectos.

Por um lado, que dialogasse de forma consistente com o campo teórico, conforme justificado na subseção 4.1.4, ou seja, pelas possibilidades de categorização envolvendo o Discurso Regulador Geral [DRG], o Discurso Pedagógico Oficial [DPO] e o Discurso Pedagógico de Reprodução Institucional [DPRI].

Por outro, que apresentasse potencial explicativo aos objetivos da tese, no que tange as influências das tecnologias e das ideologias envolvidas com o PROEJA sobre os elementos das práticas pedagógicas que foram apontados nas pesquisas por inquérito e biográfica.

De acordo com Bardin (2011), a organização da Análise de Conteúdo segue as seguintes etapas: pré-análise, exploração dos dados e tratamento dos resultados. Entretanto, devido ao fato de que as categorias, subcategorias e seus respectivos indicadores foram predeterminados em função da busca a uma resposta específica do investigador" (Franco, 2012, p.64), para algumas atividades da fase de exploração não se fez necessário realizá-las.

Assim, as categorias não foram definidas *à priori*, entretanto foram elaboradas em aderência a um conjunto de constructos tendo em vista que cada campo nos contextos de produção e reprodução do discurso pedagógico apresenta peculiaridades quanto aos princípios que regulam o que pode ser conhecimento a ser pedagogizado e instruem como vai ser produzido este conhecimento.

4.3.4 Seleção e caracterização da amostra

Com base no delineamento dos contextos da investigação definido na Figura 4.1, foi possível identificar os agentes de recontextualização e o grupo de textos produzidos por estes na forma de instrumentos legais, regulatórios e pedagógicos nos diferentes contextos do sistema educacional brasileiro. Identificado o universo de textos elaborados nos contextos específicos e envolvendo a EJA-EP e o PROEJA, buscamos, a partir de uma leitura "flutuante", formar um conjunto amostral de documentos ("corpus documental") sobre o qual incidiu a análise (Bardin, 2011, p.96).

Em geral, a escolha dos documentos foi guiada pelas possibilidades que apresentaram quanto

- i) à exaustividade, tanto direta, como indireta através de documentos complementares e

- ii) à homogeneidade (Franco, 2012), por tratarem precisamente dos temas relacionados aos objetos analisados no contexto do estudo de caso desta investigação, ou seja, aqueles que influenciam a educação e formação de adultos, e em específico o Curso Técnico em Administração - PROEJA.

No Quadro 4.58 apontamos a relação dos documentos sobre os quais incidiu a pesquisa documental.

4.3.5 O instrumento de coleta de dados

O instrumento de recolha de dados para análise documental foi elaborado

- i) em função da localização do documento quanto ao nível de atuação do dispositivo pedagógico que regula a narrativa entre poder, conhecimento e consciência (nível de geração e de recontextualização), quanto ao contexto de elaboração do discurso pedagógico (produção e reprodução) e aos campos de influência onde atuam os agentes/agências (Estado, campo de recontextualização oficial, campo de recontextualização pedagógico) e
- ii) em função da orientação à categorização incidente sobre os objetos de análise (DRG, DPO e DPRI).

Abaixo é mostrado o Quadro 4.58 com a localização dos documentos submetidos à análise.

Quadro 4.58: Instrumento para coleta de dados na pesquisa documental.

Nível	Contexto	Campo de influência	Documento analisado	Objeto de análise (categ.)	Conceitos envolvidos (subcateg.)	Indicador de avaliação
Geração	Produção	Estado	Lei 9394/LDB-Resolução 06/2012: Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Técnica de Nível Profissional Médio	Discurso Regulador Geral [DRG]	Princípios de regulação gerais.	Valores de classificação forte ou fraca para a regulação (dois níveis de imposição).
			Decreto 5840/2006/Proeja	Discurso Pedagógico Oficial [DPO]	Princípios de regulação específicos da relação, ordem e identidade.	Valores de enquadramento forte ou fraco para o controle (dois níveis de instrução)
Recontextualização	Reprodução	Recontextualização Oficial	Documento Base: Proeja 2007	Discurso Pedagógico de Reprodução Institucional [DPR]	Elementos da prática pedagógica (Quadro 2.1)	Elementos do contexto pedagógico (Quadro 2.2)
			Projeto Pedagógico Institucional [PPI] do IFSul Projeto Pedagógico do Curso [PPC] Proeja-Adm			

4.3.6 Recolha dos dados

Os processos de codificação seguiram o instrumento de coleta de dados apresentado na subseção 4.3.5. As unidades de registro foram coletadas com o auxílio de software para análise de conteúdo (Marca Maxqda versão 2020).

Após a elaboração do processo de categorização para cada documento foram realizadas as análises compreensiva e interpretativa, organizadas por documento e por objeto analisado (DRG, DPO e DPRI), cujos resultados são apresentados na forma de quadros contendo as subcategorias identificadas, suas unidades de contexto devidamente identificada com a página do documento e o indicador de avaliação utilizado.

4.3.7 Análise e interpretação dos resultados

Após a subcategorização, as unidades de contexto foram organizadas em quadros sobre os quais incidiram a análise interpretativa dialética entre o que os dados forneceram pela análise compreensiva do texto do documento e as orientações teóricas organizadas nos Quadros 4.59 à 4.87.

Em termos gerais, identificamos que os documentos elaborados no campo do Estado constituem em espaços privilegiados da componente reguladora (DR) do Discurso Pedagógico, enquanto que nos campos de Recontextualização Pedagógica Institucional foi a componente instrucional (DI) para o controle que prevaleceu.

No campo de recontextualização Pedagógico Oficial, as duas componentes dividiram o protagonismo no Discurso Pedagógico.

Entretanto, como não foram assumidas as subcategorias à priori, os textos foram abordados sem descartar as possibilidades de surgirem tanto subcategorias relacionadas à regulação quanto ao controle.

4.3.7.1 Análise de conteúdo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira e interpretação dos resultados

No Quadro 4.59 abaixo, reportamos os princípios gerais e específicos de regulação do DRG identificados na análise do conteúdo da Lei de Diretrizes e Base que norteia os fins da educação brasileira.

Quadro 4.59: Resultados da análise de conteúdo da LDB. Objeto analisado: Discurso Regulador Geral [DRG] da Educação Geral - princípios gerais e específicos de regulação

Subcategoria	Unidade de contexto	Indicador de avaliação
Princípios gerais de regulação	[...] A educação, [...], tem por objetivo o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho [...] (P.8)	Classificação forte
	[...] garantia de direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida [...] (P.9)	Classificação forte
	[...] pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas [...] (P.9)	Classificação fraca
	[...] liberdade de aprender, usar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber [...] (P.9)	Classificação fraca
Princípios específicos de regulação de relação	[...] coexistência de instituições públicas e privadas de ensino [...] (P.9)	Classificação forte
	[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola [...] (P.9)	Classificação fraca
Princípios específicos de regulação de identidade	[...] respeito à liberdade e apreço à tolerância [...] (P.9)	Classificação fraca
	[...] consideração com a diversidade étnico-racial. (P.9)	Classificação fraca
	[...] valorização da experiência extraescolar [...] (P.8)	Classificação fraca
Princípios específicos de regulação de ordem	[...] vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais [...] (P.9)	Classificação forte
	[...] gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino [...] (P.9)	Classificação forte

Como ponto de partida para a análise do conteúdo que culminou no Quadro 4.59, buscamos identificar aquilo que a Lei de Diretrizes e Bases em questão impõe como fins (ou objetivos) da educação, pois entendemos ser este o espaço de análise do documento onde, por excelência, são identificados os princípios mais gerais de regulação quanto à distribuição dos conhecimentos, valores e atitudes que permeiam o Discurso Regulador Geral [DRG].

Evidenciamos uma estrutura primordial fortemente regulada (classificação forte) da educação geral, a qual se mostra organizada em torno de três dimensões: a formativa, definida pelo *pleno desenvolvimento do educando*; a laboral, orientada para

a *qualificação para o trabalho* e a cidadã, percebida como o *exercício da cidadania*.

Em seguida, percebemos que a educação é explicitamente regulada fortemente, não só como um direito a ser garantido (classificação forte), mas também a ser realizada por processos pedagógicos também fortemente demarcados (classificação forte) pela movimento orientado à *Aprendizagem ao Longo da Vida*.

Entretanto, quando analisamos os princípios gerais de regulação relacionados ao *pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas* e à *liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber*, identificamos que a educação geral é fracamente regulada (classificação fraca). Entendemos que estes princípios constituem pressupostos orientadores para os espaços pedagógicos e operacionais onde a estrutura primordial (formativa, laboral e cidadã) deve ser elaborada, ou seja, na escola. Estes princípios regulam os espaços educacionais como lugar onde são previsíveis pensamentos e concepções em diversos domínios dos conhecimentos, ou seja, na pluralidade teórica, doutrinária ou filosófica, um tanto condizente à luz do artigo 206, da Constituição Federal de 1988.

Ainda, o movimento em direção à *Aprendizagem ao Longo da Vida* (ALV) que moldura fortemente esta estrutura primordial - educação, trabalho e cidadania -, consoante a uma fraca regulação em termos dos pressupostos pedagógicos e operacionais a serem acionados para concretizá-la, expõe a educação geral às possibilidades de orientações de acordo como os campos econômico, internacional e de controle simbólico, principalmente no controle sobre as orientações da formação profissionalizante, vinculada às possibilidades de um alinhamento a um modelo pedagógico por desempenho.

Identificamos aqui os elementos que põem em tensão a formatividade instrumentalizadora característica do movimento ALV² e a educação integral pelos caminhos dos pressupostos pedagógicos e operacionais vinculados ao pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.

É neste espaço de tensões que é elaborado o conjunto de princípios dominantes que se manifesta no DRG como princípios reguladores de relação, de ordem e, principalmente, de identidade. Tais princípios articulam as influências tecnológicas e ideológicas dos discursos pedagógicos recontextualizados nas estruturas oficiais e pedagógicas do sistema educacional nacional, conforme [Bernstein \(1996\)](#) e [Pires \(2001\)](#).

O primeiro princípio específico de regulação relacional identificado diz respeito à *coexistência de instituições públicas e privadas de ensino*, o que põe em questão uma relação de tensão entre estas duas orientações, seja em termos de financiamento

²A este respeito ver [Morais and Neves \(2001b\)](#) para melhor compreensão envolvendo o conceito de formatividade de Bernstein e sua relação como o movimento em direção à *Aprendizagem ao Longo da Vida*

público, ou mesmo no campo das orientações ideológicas. Por não ser objeto desta investigação, não trataremos aqui sobre o financiamento público³, mas sobre o campo das orientações ideológicas. Neste sentido, as tensões relacionais provenientes da *coexistência de instituições públicas e privadas de ensino*, no que se refere aos possíveis conflitos derivativos de orientações ideológicas diversas, são distensionadas pela fraca regulação (classificação fraca), como já identificamos, apresentada pelos princípios gerais relacionados ao *pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas* e à *liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber*.

Entretanto, o mesmo respaldo proveniente dos princípios reguladores gerais não incide sobre os condicionantes reguladores do princípio específico de relação quanto à *igualdade de condições para o acesso e permanência na escola*, notadamente quando buscamos identificar aqueles que possam regular a relação entre espaços públicos e privados da educação, tal como vimos em termos desta relação no campo da pluralidade ideológica. Como consequência, os princípios gerais de regulação, que atuam explicitamente (classificação forte) para que o exercício da educação possa ocorrer nos espaços públicos e privados, regulam fracamente (classificação fraca) as condicionantes que definem as possibilidades do acesso e a permanência dos sujeitos nestes dois espaços.

Tal constatação impõe uma característica fragilizante no que diz respeito ao acesso à educação básica enquanto um direito difuso, conforme artigo 5º da LDB, quando estendido ao ensino privado. Por não regular fortemente, permite o deslocamento de responsabilidades para com os sujeitos em condições de desigualdade social e econômica predominantemente para a esfera da educação pública.

Ainda, seguindo a tendência de fraca regulação no que diz respeito aos princípios gerais relacionados ao *pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas* e à *liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber*, a análise mostra que a regulação no campo identitário se concretiza sob princípios específicos fracamente impostos (classificação fraca), direcionados aos aspectos humanísticos, antropológicos e sociológicos, a saber: *respeito à liberdade e apreço à tolerância e consideração com a diversidade étnico-racial* e a *valorização da experiência extraescolar*.

Se os dois primeiros regulam a identidade através dos valores e atitudes, o último regula a componente social na elaboração da identidade, pois ao estabelecer valor aquilo que o sujeito aporta através de suas experiências extraescolares, abre às possibilidades dialógicas com o que experiencia durante a trajetória escolar.

Para a educação de adultos esta componente social na elaboração da identidade

³O artigo 19 da LDB classifica as instituições de ensino como públicas, privadas e comunitárias. O artigo 213 da CF preceitua que o acesso ao financiamento público é facultado às públicas e comunitárias.

propiciada pela “valorização da experiência extraescolar” tem particular importância pois propõe uma reflexão mais profunda do que implica a forte regulação da educação em direção ao movimento da Aprendizagem ao Longo da Vida em termos do que este princípio expõe às possibilidades de interpretações, como observamos no início desta análise.

Diversos autores tem se debruçado em analisar o movimento da Aprendizagem ao Longo da Vida como um movimento político e estratégico (Ireland, 2019; Alcoforado, 2008). O que surge de comum entre estes autores é a percepção do caráter dual que encerra a narrativa da Aprendizagem ao Longo da Vida.

Ireland (2019) resume as duas perspectivas: uma, instrumentalista, onde a função deste movimento consiste em “integrar, adaptar e conformar” (p. 5), imperativos para o ajustamento estrutural associado à perspectiva neoliberal; outra, humanista, como uma estratégia potencializadora das capacidades em intervir e transformar as estruturas atuais de onde emanam as injustiças.

Se a perspectiva humanista constitui uma “ideia atraente” particularmente à EJA, enquanto potencializadora das “vontades em torno de consensos e geradora de visibilidade às práticas” (Alcoforado, 2008, p. 60), a perspectiva instrumental encerra uma ameaça às estruturas atuais da EJA, pois a adequação da educação às demandas profissionais submetidas às preocupações econômicas, promove a conformação fragmentada da aprendizagem.

Bernstein (1998), sobre esta perspectiva instrumental, enfatiza que os movimentos pela ALV assim orientados se caracterizam pelo modo de socialização que impõe ao indivíduo a necessidade de retirar benefícios de “contínuas re-formulações pedagógicas através da formação e re-formação” em direção a possuir “algo” que esteja de “acordo com as exigências tecnológicas, organizacionais e de mercado”: cumpre, assim, “fragmentar os compromissos, a dedicação e o tempo coerente” (p. 366). Para o autor a identidade produzida neste modo é “socialmente vazia”.

Em resumo, analisando o Quadro 4.59 percebemos que a estrutura primordial, fortemente regulada pelas dimensões formativa, laboral e cidadã, tem os pressupostos pedagógicos (pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas) e operacionais (liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber), nos espaços onde esta estrutura primordial deve ser elaborada (escola), fracamente regulados. Entretanto, esta mesma estrutura é fortemente regulada em direção aos processos pedagógicos demarcados pelo movimento da Aprendizagem ao Longo da Vida que, como vimos acima, carece no documento de uma melhor definição em função das ambiguidades que o termo historicamente carrega, mas que deixa claro que o PROEJA é uma política pública que se conforma entre duas perspectivas: uma instrumental e outra humanista.

Assim, após a análise que apresentamos no Quadro 4.59 buscamos reduzir o

campo de análise da LDB da educação geral para o ensino médio, como o próximo passo para pensar os princípios do DRG que neste campo estabelecem regulações ao PROEJA (Quadro 4.60). Este direcionamento se justifica pois é nas especificidades que a LDB elabora as regulações entre o ensino médio vinculado (integrado) com a educação profissional que elabora o PROEJA.

Quadro 4.60: Resultados da análise de conteúdo da LDB. Objeto analisado: Discurso Regulador Geral [DRG] do Ensino Médio - princípios específicos de regulação

Subcategoria	Unidade de contexto	Indicador de avaliação
Princípios específicos de regulação de relação	[...] a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina [...]. (P.26)	Classificação forte
Princípios específicos de regulação de identidade	[...] preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores [...]. (P.25)	Classificação forte
Princípios específicos de regulação de ordem	[...] o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico [...]. (P.26)	Classificação fraca

Com base na análise do conteúdo sobre as finalidades do ensino médio (Quadro 4.60), a LDB apresenta, como princípio específico de regulação das relações entre teoria e prática, elementos impositivos que regulam fortemente (classificação forte) o conhecimento *científico-tecnológico* em direção à fragmentação. Esta fragmentação tem como objetivo regular os conteúdos disciplinares, onde as delimitações de suas fronteiras devem estar em consonância com as necessidades dos “processos produtivos” sem indicar explicitamente qualquer relação aos diferentes sistemas produtivos.

Esta orientação do DRG se consolida nas finalidades do ensino médio como princípio específico de regulação de identidade. Através da dimensão primordial do trabalho, esta etapa deve visar a preparação do sujeito *capaz de se adaptar com flexibilidade*, um sujeito que deve estar continuamente elaborando sua adaptação às exigências do sistema produtivo, o que se traduz como a capacidade em manter/evoluir seu posicionamento nas estruturas do sistema produtivo, uma ocupação prescrita, o que regula fortemente (classificação forte) sua identidade.

Consolida-se, dessa maneira, entre os princípios reguladores gerais da educa-

ção brasileira no nível médio, a vinculação entre as dimensões primordiais Educação e Trabalho, a qual é fortemente regulada em direção à Aprendizagem ao Longo da Vida com elementos da perspectiva instrumental.

Entretanto, como princípio regulador geral da educação, a dimensão primordial que elabora a cidadania no ensino médio culmina em classificação fraca dos princípios específicos de regulação da ordem, de forma que a perspectiva humanista que apresenta como finalidade não encontra vínculo dentro do caráter instrumental da Aprendizagem ao Longo da Vida.

Em suma, percebemos que princípios como *o desenvolvimento da autonomia intelectual* se opõem principalmente, quanto aos princípios específicos da identidade regulados pelas relações entre as dimensões Educação e Trabalho atreladas às necessidades de *flexibilidade* e adaptação ao posicionamento do sujeito nas estruturas do sistema produtivo. Identificamos, nesta mesma lógica, a desvinculação entre o desenvolvimento *do pensamento crítico* em relação ao que propõe conhecimento *científico-tecnológico* vinculado disciplinarmente às necessidades do sistema produtivo.

Prosseguindo com o processo de especificação do campo de análise dos DRG com vistas à melhor compreendermos os fatores ideológicos que regulam o PROEJA, entendemos que princípios específicos reguladores deveriam focar os espaços da LDB referentes à Educação Profissional Técnica Integrada de Nível Médio, mais especificamente, envolvendo os princípios específicos reguladores das relações entre estes dois níveis da educação (Quadro 4.61).

Quadro 4.61: Resultados da análise de conteúdo da LDB. Objeto analisado: Discurso Regulador Geral [DRG] da Educação Profissional Técnica Integrada de Nível Médio - princípios específicos de regulação

Subcategoria	Unidade de contexto	Indicador de avaliação
Princípios específicos de regulação de relações	[...] a educação profissional técnica de nível médio articulada, [...] será desenvolvida de forma [...] integrada [...] efetuando-se matrícula única para cada aluno [...]. (P.30)	Classificação forte
	[...] sem prejuízo do disposto na Seção IV deste Capítulo [sobre educação no Ensino Médio], o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas. (P.29)	Classificação forte

Continua na próxima página

Continuação Quadro 4.61

Subcategoria	Unidade de contexto	Indicador de avaliação
	[...] a educação profissional técnica de nível médio deverá observar: I – os objetivos e definições contidos nas diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação [...]. (P.29)	Classificação forte

Podemos perceber a partir do Quadro 4.61 que a vinculação entre as dimensões primordiais Educação e Trabalho também elabora um referencial no discurso pedagógico presente no DRG na relação entre o Ensino Médio e a formação técnica de nível médio. Neste sentido, podemos verificar que esta forma integrada apresenta uma forte imposição de uma *matrícula única para cada aluno*, indicando uma vinculação regida por um princípio específico regulador de relação fortemente classificado. Um projeto pedagógico único, consequência desta regulação, que se propõe integrar conhecimento geral com conhecimento tecnológico, seguindo o princípio específico fortemente regulador da relação entre os fundamentos científicos e os fundamentos tecnológicos *dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina*, elabora, intrinsecamente, regras de distribuição de poder entre estes conhecimentos fundamentais, sejam eles científicos ou tecnológicos.

Por consequência, as disciplinas, com suas fronteiras nitidamente definidas entre a formação geral e a formação técnica, passam a ter que ‘disputar’ um posicionamento dentro da estrutura curricular, ou seja, um foco de tensão que justifica haver a necessidade de imposição forte para regulação entre as cargas horárias das duas modalidades de ensino: Ensino Médio e Ensino Técnico⁴, de forma que o processo de *integração* entre estes dois níveis ocorra *sem prejuízo [grifo da autora] do disposto na Seção IV [sobre educação no Ensino Médio], atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas*.

Visto que a própria LDB, ao preconizar a possibilidade de *prejuízo* por perda ou do conhecimento científico ou do conhecimento técnico, se antecipa, por uma lado,

⁴Os artigos 26 e 27 da Resolução Nº 6, de 20 set. 2012 definem que “A carga horária mínima de cada curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio é indicada no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, segundo cada habilitação profissional. [...] Os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, na forma articulada com o Ensino Médio, integrada [...] com projeto pedagógico unificado, têm as cargas horárias totais de, no mínimo, 3.000, 3.100 ou 3.200 horas, conforme o número de horas para as respectivas habilitações profissionais indicadas no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, seja de 800, 1.000 ou 1.200 horas.[...]”. De forma diferenciada, temos no artigo 28, “cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, na forma articulada integrada com o Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, têm a carga horária mínima total de 2.400 horas, devendo assegurar, cumulativamente, o mínimo de 1.200 horas para a formação no Ensino Médio, acrescidas de 1.200 horas destinadas à formação profissional do técnico de nível médio.”(p. 8).

com regulação forte sobre o tempo escolar na estrutura curricular; por outro, com um conjunto de princípios reguladores de relação, de ordem e identidade à parte, quando impõe a regulação via as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Resolução nº 6, de 20 de Setembro de 2012).

Por isso, é que este dispositivo regulador encaminha que *a educação profissional técnica de nível médio deverá observar: I - os objetivos e definições contidos nas diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.*

Portanto, buscamos na Resolução Nº 6, de 20 set. 2012, no contexto da LDB, continuar a análise no Capítulo II que trata dos princípios norteadores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Quadro 4.62).

Tal ampliação do campo de análise do conteúdo da LDB se fez necessário para percebermos como agem estes princípios específicos na forma de instrumentos reguladores entre estas modalidades de ensino, e em específico, o que envolve direta ou indiretamente o PROEJA.

Quadro 4.62: Resultados da análise de conteúdo da LDB/Resolução Nº 6, de 20 set. 2012. Objeto analisado: Discurso Regulador Geral [DRG] do Educação Profissional Técnica Integrada de Nível Médio - princípios específicos de regulação

Subcategoria	Unidade de contexto	Indicador de avaliação
Princípios específicos de regulação de relações	[...] reconhecimento das diversidades das formas de produção [ênfase adicionada], dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes, as quais estabelecem novos paradigmas [...]. (P.3)	Classificação fraca
	[...] interdisciplinaridade assegurada no currículo e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular [...] (P.3)	Classificação fraca
	[...] flexibilidade na construção de itinerários formativos diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos e possibilidades das instituições educacionais, nos termos dos respectivos projetos político-pedagógicos [...] (P.3)	Classificação fraca
	[...] relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante [...]. (P.2)	Classificação forte

Continua na próxima página

Continuação Quadro 4.62

Subcategoria	Unidade de contexto	Indicador de avaliação
Princípios específicos de regulação de identidade	[...] respeito ao princípio constitucional e legal do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.(P.3)	Classificação fraca
	[...] identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso, que contemplem conhecimentos, competências e saberes profissionais requeridos pela natureza do trabalho, pelo desenvolvimento tecnológico e pelas demandas sociais, econômicas e ambientais [...]. (P.3)	Classificação forte
	[...] indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem [...]. (P.2) [...] reconhecimento dos sujeitos e suas diversidades, considerando, entre outras, as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, as pessoas em regime de acolhimento ou internação e em regime de privação de liberdade [...]. (P.3)	Classificação fraca Classificação fraca
	[...] reconhecimento das identidades de gênero e étnico-raciais, assim como dos povos indígenas, quilombolas e populações do campo [...]. (P.3)	Classificação fraca
Princípios específicos de regulação de ordem	[...] contextualização, flexibilidade e interdisciplinaridade na utilização de estratégias educacionais [ênfase adicionada] favoráveis à compreensão de significados e à integração entre a teoria e a vivência da prática profissional [...]. (P.2)	Classificação fraca
	[...] respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional, na perspectiva do desenvolvimento para a vida social e profissional [...]. (P.2)	Classificação forte
	[...] autonomia da instituição educacional na concepção, elaboração, execução, avaliação e revisão do seu projeto político-pedagógico, construído como instrumento de trabalho da comunidade escolar, respeitadas a legislação e normas educacionais, estas Diretrizes Curriculares Nacionais e outras complementares de cada sistema de ensino [...]. (P.3)	Classificação forte

Identificamos que a forte regulação na perspectiva instrumental incidente na LDB em direção ao movimento da ALV (Quadro 4.60), em alguns aspectos, perde força

quando analisada no DRG presente na Resolução Nº 6, de 20 set. 2012, a qual regula a Educação Profissional Técnica Integrada de Nível Médio. Entretanto, compreendemos que esta tendência ocorre mais pelo que emerge dos elementos de tensão envolvendo princípios que, ora estão alinhados à princípios reguladores de identidade e de relação em direção à instrumentalidade da ALV do DRG presente na LDB e que se aproxima da concepção do modelo pedagógico de desempenho de [Bernstein \(1996\)](#), ora impõe, em contraponto a este alinhamento, princípios condizentes com a concepção do modelo pedagógico por competência do autor.

Com base na análise dos princípios desta resolução (Quadro 4.62), apontamos três fatores que contribuíram para esta compreensão acima. O primeiro, explicitamente assumido como paradigmático, dissipa as fronteiras que enclausuram a vinculação entre Educação e Trabalho no modo de produção capitalista, pois reconhece que as diversas **formas de produção** [ênfase adicionada], dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes, [...] estabelecem novos paradigmas.

O segundo e o terceiro surgem como consequência lógica que operacionaliza este primeiro. A interdisciplinaridade, quando apresentada como um princípio de relação fracamente regulador (classificação fraca) a agir dissipando as fronteiras entre as disciplinas, constitui uma estratégia a ser *assegurada no currículo e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular*. Percebemos, nesta orientação, um movimento francamente contrário ao que propõe a LDB em termos da ALV na perspectiva instrumentalizadora, conforme Quadro 4.60.

O terceiro fator surge na concepção da *formação integral do estudante* e se apresenta como um princípio de regulação das relações vinculadoras entre as dimensões gerais da educação: Educação, Trabalho e Cidadania.

Neste sentido, e em contraposição à transformação implícita sobre a concepção de Trabalho que a *diversidade das formas de produção* elabora, identificamos que o DRG presente na Resolução Nº 6, de 20 set. 2012 introduziu um campo de tensões tanto pelo princípio específico de regulação de relação que explicita forte imposição pela noção de *formação integral* através do vínculo *entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas*, quanto pelo princípio específico de regulação de identidade via os *perfis profissionais de conclusão de curso*, os quais devem buscar contemplar *conhecimentos, competências e saberes profissionais requeridos pela natureza do trabalho, pelo desenvolvimento tecnológico e pelas demandas sociais, econômicas e ambientais*.

Esta orientação reguladora se consolida na perspectiva instrumentalizadora da ALV presente na LDB através da elaboração do princípio de regulação de ordem que direcional a *concepção, elaboração, execução, avaliação e revisão do seu projeto político-pedagógico via as Diretrizes Curriculares Nacionais* (Quadro

Por outro lado, a concepção de Trabalho que as *diversidades das formas de produção* elabora também trouxe para a Resolução Nº 6, de 20 set. 2012 princípios de regulação de identidade, de relações e de ordem que elaboram, em seu conjunto, uma orientação com pressupostos pedagógicos e operacionais mais alinhados ao modelo de competência de Bernstein (Bernstein, 1996). Resumidamente, estes princípios

- (i) são fracamente reguladores das identidades dos sujeitos, quando alicerçados no *pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas* (princípio constitucional e legal),
- (ii) são fracamente reguladores de relação quanto aos interesses de classes dominantes (relações de classe), quando percebemos ampliado o espaço para a *flexibilidade na construção de itinerários formativos diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos e possibilidades das instituições educacionais, nos termos dos respectivos projetos político-pedagógicos*;
- (iii) são fracamente reguladores de ordem entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento tácito, o que abre espaços para a *contextualização, flexibilidade e interdisciplinaridade na utilização de **estratégias educacionais** [ênfase adicionada] favoráveis à compreensão de significados e à integração entre a teoria e a vivência da prática profissional*, as quais constituem verdadeiras potencialidades pelas possibilidades de projetos elaborados através de dispositivos de aprendizagem interacionais em diferentes espaços não escolares de intervenção social e que permitam explorar com mais eficácia a aprendizagem pelos efeitos oriundos tanto da natureza das tarefas (atividades educacionais) quanto do modo de gestão das interações entre os sujeitos envolvidos;
- (iv) são fortemente reguladores quanto à ênfase no controle simbólico através dos valores de ordem relacionados com o *respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional, na perspectiva do desenvolvimento para a vida social e profissional*;
- (v) são fracamente reguladores enquanto princípios de identidade que reconhecem as possibilidades de desenvolvimento cognitivo diferenciadas dos *sujeitos* de acordo com *suas diversidades, considerando, entre outras, as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, as pessoas em regime de acolhimento ou internação e em regime de privação de liberdade*;
- (vi) são fracamente reguladores da identidade através de princípios de reconhecimento cultural, propondo que o desenvolvimento cognitivo seja construído de forma dialogada com a consciência dos grupos de classes, que definem as *identi-*

dades de gênero e étnico-raciais, assim como dos povos indígenas, quilombolas e populações do campo.

De forma geral, os princípios específicos que elaboram o DRG no que se refere à lógica vinculante da integração entre Ensino Médio e Ensino Técnico na LDB e na Resolução N° 6, de 20 set. 2012 apresentam perspectivas reguladoras antagônicas, principalmente quando postos em questão com os movimentos instrumentalizadores da ALV, o que se traduz em redução das possibilidades de “esvaziamento social” na construção das identidades⁵.

Após identificarmos as contradições entre princípios reguladores preconizados nos DRG na LDB e na Resolução N° 6, de 20 set. 2012, tanto os da educação geral como os específicos da Educação Profissional Técnica integrada ao Nível Médio, buscamos identificar qual orientação regula especificamente a modalidade da Educação de Jovens e Adultos na LDB (Quadro 4.63).

Quadro 4.63: Resultados da análise de conteúdo da LDB. Objeto analisado: Discurso Regulador Geral [DRG] da EJA - princípios gerais e específicos de regulação

Subcategoria	Unidade de contexto	Indicador de avaliação
Princípios gerais de regulação	A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria [...].(P.30)	Classificação forte
	A educação de jovens e adultos [...] constituirá instrumento para a educação e aprendizagem ao longo da vida. (P.30)	Classificação forte
Princípios específicos de regulação de relações	Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos Adultos [...] oportunidades educacionais apropriadas. (P.31)	Classificação fraca
	Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos por meio de exames.(P.31)	Classificação forte
Princípios específicos de regulação de identidades	[...] que não puderam efetuar os estudos na idade regular. (P.31)	Classificação forte

Continua na próxima página

⁵Em contraposição à elaboração identitária “socialmente preenchida” apresentada por [Bernstein \(2003\)](#) (p.366) à medida que propicia o reconhecimento tanto da diversidade social e cultural, quanto da peculiaridade dos grupos que formam diferentes classes.

Continuação Quadro 4.63

Subcategoria	Unidade de contexto	Indicador de avaliação
Princípios específicos de regulação de ordem	O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. (P.31)	Classificação forte
	A educação de jovens e adultos deve articular-se, preferencialmente [ênfase adicionada], com a educação profissional, na forma do regulamento. (P.31)	Classificação fraca
	Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. (P.31)	Classificação forte
	Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão: [...] no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos; [...] no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.(P.31)	Classificação forte

O Discurso Regulador Geral [DRG] da EJA na LDB, mais precisamente identificado no seu artigo 37, segue a mesma orientação reguladora identificada na análise da educação geral (Quadro 4.59) enquanto vinculação aos processos pedagógicos fortemente demarcados (classificação forte) pelo movimento orientado à *Aprendizagem ao Longo da Vida*.

Nesta orientação, posiciona os sujeitos dessa modalidade enquanto sujeitos em atraso escolar, ou seja *que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria*.

No entanto, não retoma a EJA como um direito explícito, mas como um direito fortemente delimitado (classificação forte) pela noção de gratuidade a ser assegurada dentro dos *sistemas de ensino*, sem regular este direito específico no âmbito da *coexistência de instituições públicas e privadas de ensino*.

Estes mesmos sistemas de ensino que, regulados fortemente (classificação forte), deverão manter *cursos e exames supletivos*, 'indexados' à *base na base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular*.

Esta orientação regulatória no campo específico da EJA na LDB pode passar como despreziosa. Todavia, abre espaço para as formações supletivas que reduzem as possibilidades de realização da própria vinculação primordial entre Educação e Trabalho, através da concretização de um caminho formativo que praticamente não elabora a dimensão Cidadã, conforme preconizada e explicitada pelos princípios gerais

da educação (ver Quadro 4.59).

Assim, entendemos que este caminho formativo supletivo regula fortemente em direção às preparações de curta duração visando as provas realizadas pelo Estado, um campo de domínio geralmente explorado pelo setor privado da educação, o que o possibilita infringir o princípio da gratuidade.

Vemos aqui um estímulo ao abandono por parte dos jovens de seus caminhos formativos elaborados pelos pressupostos de uma educação integral. Uma das consequências bem conhecidas deste estímulo, constitui o que denominamos por fenômeno de juvenilização da EJA (Brunel, 2004) pois os *exames [supletivos] no nível de conclusão do ensino fundamental* poderão ser realizados a partir de quinze anos e no nível de conclusão do ensino médio, a partir de dezoito anos.

Este estímulo que identificamos ao abandono precoce é corroborado pelos princípios específicos de regulação da identidade que posicionam os sujeitos da EJA, como sujeitos de déficit. Assim, fica evidente haver um processo de elaboração intencional de déficit, para os quais é possível uma educação supletiva para completá-lo.

Entretanto, esta regulação não considera como déficit a componente cidadã a ser elaborada pela convivência de um caminho formativo, estimulando a redução do vínculo entre as dimensões Educação, Trabalho e Cidadania. Na prática, significa desvinculação da formação profissional, o que também estimula a elaboração da modalidade de formação profissional inicial e continuada, dissociada da elevação de escolaridade, seja pela realização da formação geral por exames supletivos e a profissional por cursos de curta duração, unicamente instrumental.

Esta regulação se mostra favorável aos interesses de um sistema privado, pois possibilita que o mesmo somente ofereça ao público da EJA a formação profissional, desobrigando-o de uma formação integrada.

Completa este quadro regulador da EJA na LDB, a forte regulação entre os conhecimentos acadêmicos e tácitos. O reconhecimento de saberes é fortemente regulado no sentido de ocorrer de forma isolada e não dialogada com a elevação de escolaridade, pois os *conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames*.

Portanto, emerge através da análise do Quadro 4.63 que a articulação integrada da Educação de Jovens e Adultos com a Educação Profissional e Tecnológica é percebida como fracamente regulada, pois surge como uma possibilidade a ser desenvolvida **preferencialmente** *[ênfase adicionada], [...] propiciando, integrada ou não, a qualificação profissional e a elevação dos níveis de escolaridade dos trabalhadores.*, onde a forma integrada significa um caminho formativo mais longo do que via o supletivo e a formação técnica na modalidade subsequente.

Soma-se a esta característica regulatória da articulação e integração da EJA

com a EPT, a regulação quanto às políticas de acesso, permanência e êxito, imposta fracamente pela LDB como um princípio específico de relação (Quadro 4.59). Identificamos isto pelo fato de que é o *Poder Público [que] viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si*. Ao Poder Público, aqui percebido como o agente do campo do Estado com suas fronteiras pouco nítidas, cabe promover as políticas de acesso, permanência e êxito e não à escola (Quadro 4.63).

Assim, a escola fica na dependência de que o “Poder Público” estabeleça políticas públicas que incentivem os sujeitos ao sucesso escolar, cabendo-lhe um papel coadjuvante, ou seja, de executor dos programas elaborados no âmbito do sistema educacional. Esta fraca regulação permitiu que, inicialmente, os recursos para a implantação do Programa de Assistência ao Estudante do PROEJA na Rede Federal fosse financiado diretamente com recursos financeiros do Ministério da Educação. Isto durou até 2011, quando foi regulado de forma a se extinguir esta especificidade do financiamento à Assistência Estudantil visando à permanência e êxito dos sujeitos do Proeja. A Circular Nº 21/2011- DPEPT/SETEC/MEC regulou que o financiamento da Assistência Estudantil passasse a estar incluído no próprio orçamento das autarquias da Rede Federal que não se destinava exclusivamente ao PROEJA (ver subseção 3.3.1, p.147), o que reduziu significativamente a Assistência Estudantil de seu público. Esta mudança ocorreu após o período 2008-2010, justamente quando o número de matrículas foi triplicado.

Em seguimento à análise do DRG no âmbito do que trata a EJA na LDB (Quadro 4.63), percebemos uma retomada em direção ao movimento orientado à *Aprendizagem ao Longo da Vida*, posição esta já identificada como princípio regulador da educação em geral (Quadro 4.59). Também identificamos a redução quanto ao princípio do direito à educação para uma regulação deste em direção a um direito fortemente delimitado pela expressão *gratuitamente aos jovens e aos Adultos*.

Em adição, identificamos o fomento de um caminho formativo totalmente desvinculado da educação geral com a EPT. A forte regulação (classificação forte) promotora de um sistema próprio de ensino supletivo, reduz tanto o alcance da educação integrada entre formação geral e técnica, quanto fomenta a elaboração de um caminho formativo onde a componente cidadã perde espaço em termos de elaboração pela convivência social dialogada com a EPT, ou seja, reduz a capacidade vinculativa da dimensão Cidadã em relação às dimensões Educação e Trabalho, além de incentivar a juvenalização da EJA.

Ainda, propõe um sujeito com déficit, separando o reconhecimento de saberes e a elevação de escolaridade enquanto processos vinculados, mas não integrados. Por fim, o artigo 37 da LDB que trata da EJA regula fortemente as políticas de acesso, permanência e êxito, quando define que o papel da escola é o de implantar, e não o de

participar na elaboração das políticas públicas referentes.

Agora, buscamos analisar os princípios reguladores do DRG através de uma abordagem sobre o Decreto Nº 5.840, de 13 de Julho de 2006, que instituiu, no âmbito da Rede Federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, (Quadro 4.64), de forma a completarmos a análise sobre os processos regulatórios, portanto ideológicos, dos instrumentos legais que estruturam, no campo do Estado, a EJA-EPT no sistema educacional nacional.

Quadro 4.64: Resultados da análise de conteúdo do Decreto Nº 5.840/2006. Objeto analisado: Discurso Regulador Geral [DRG] no PROEJA - princípios gerais de regulação

Subcategoria	Unidade de contexto	Indicador de avaliação
Princípios gerais de regulação	Os cursos e programas do PROEJA [...] que são articulados [...] ao ensino fundamental ou ao ensino médio, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador [...]. (P.1)	Classificação fraca
	As instituições federais de educação profissional devem implantar cursos e programas regulares do PROEJA [com] no mínimo dez por cento do total das vagas de ingresso da instituição, [onde a] ampliação da oferta [...] deve estar incluída no plano de desenvolvimento institucional da instituição federal de ensino. (P.2)	Classificação forte

De uma forma geral, o Decreto Nº 5.840/2006 que cria o PROEJA pouco acrescenta ao que já foi apresentado para a educação geral, o ensino médio, a educação profissional e a EJA, apenas estabelece uma forte regulação em termos das responsabilidades no que se refere à estruturação do programa no âmbito da Rede Federal. Neste sentido, impõe fronteiras nítidas a esta, enquanto obrigação legal *implantar cursos e programas regulares do PROEJA*, reservando à educação privada um papel secundário.

Como consequência desta forte regulação (classificação forte), surgem tanto a obrigação de atingir quotas de *no mínimo dez por cento do total das vagas de ingresso da instituição*, quanto da *ampliação da oferta [a qual] deverá estar incluída no plano de desenvolvimento institucional da instituição federal de ensino*.

Identificamos, ainda, uma fraca regulação em relação à elevação da escolaridade, posicionando-a como uma possibilidade e não como uma obrigação. Por consequência, os *cursos e programas do PROEJA [...] poderão [ênfase acrescentada] ser articulados [...] ao ensino fundamental ou ao ensino médio, objetivando a elevação*

do nível de escolaridade do trabalhador, o que abre espaço para as formações concomitantes.

4.3.7.2 Análise de conteúdo do Documento Base do PROEJA e interpretação dos resultados

A leitura inicial do Documento Base [DB] apontou para os seus Capítulos 3, 4 e 5, mais precisamente, Concepções e princípios, Projeto Político-Pedagógico integrado e Aspectos operacionais, respectivamente, como partes textuais promissoras à análise documental proposta.

Buscamos analisar o processo de recontextualização do DPO sob a influência dos agentes localizados no Campo da Recontextualização oficial. Este grupo de agentes, formado primordialmente por educadores envolvidos com a pesquisa e com a prática tanto da formação de professores da EJA quanto da modalidade no âmbito do sistema federal de educação, elaborou o DB com as orientações para a implantação do PROEJA, notadamente voltadas à Rede Federal.

Assim, entendemos que o documento se caracteriza por ser um espaço de elaboração do processo de recontextualização dos princípios reguladores identificados no DRG, a partir da análise da LDB e dos documentos complementares a ela, conforme apresentamos na subsubseção 4.3.7.1. O DB, enquanto resultado, constitui num espaço tanto de recontextualização do Discurso Regulador [DR] quanto e do Discurso Instrucional [DI], ambos estruturadores do DPO.

Por isso, num primeiro momento, buscamos analisar os princípios reguladores gerais e específicos que estruturam a componente reguladora (DR) do DPO; para, num segundo momento, analisarmos as formas de controle (DI) do DPO nos projetos político-pedagógicos através da identificação de elementos da prática pedagógica (ver Quadro 2.1) e do contexto pedagógico (ver Quadro 2.2), os quais possibilitaram identificar as subcategorias que emergem dos processos de recontextualização deste discurso.

Iniciando pelo Capítulo 3, mais especificamente sobre as concepções e princípios do DB, percebemos que os agentes buscaram expor princípios gerais de um DR para um projeto nacional de EJA-EPT com fronteiras pouco nítidas (classificação fraca) visando, intencionalmente, não isolá-lo, mas propô-lo aberto e em diálogo articulador com *políticas públicas de trabalho, emprego e renda, de educação, de ciência e tecnologia, de cultura, de meio ambiente e de agricultura sustentável*, edificando-o sobre *bases para um projeto societário de caráter mais ético e humano* organizador de um projeto de nação solidária, fraterna e ética (Quadro 4.65).

Quadro 4.65: Resultados da análise de conteúdo do Documento Base. Objeto analisado: Discurso Pedagógico Oficial [DPO] do PROEJA - princípios gerais de regulação.

Subcategoria	Unidade de contexto	Indicador de avaliação
Princípios gerais de regulação	[...] torna-se indispensável criar condições materiais e culturais capazes de responder, em curto espaço de tempo, ao desafio histórico de implementar políticas globais e específicas que, no conjunto, ajudem a consolidar as bases para um projeto societário de caráter mais ético e humano. (P.32)	Classificação fraca
	[...] é necessário construir um projeto de desenvolvimento nacional auto-sustentável e inclusivo que articule as políticas públicas de trabalho, emprego e renda, educação, de ciência e tecnologia, de cultura, de meio ambiente e de agricultura sustentável, identificadas e comprometidas com a maioria, para realizar uma travessia possível em direção a um outro mundo, reconceituando o sentido de nação, nação esta capaz de acolher modos de vida solidários, fraternos e éticos.(P.32)	Classificação fraca
	[...] a formação profissional específica e continuada é uma necessidade permanente, tanto pelas condições objetivas de milhões de jovens e adultos que a buscam e dela necessitam, quanto pelas necessidades econômicas e pela mudança na forma de organização do processo produtivo. (P.33)	Classificação forte
	[...] discutir uma política de educação profissional integrada ao ensino médio na modalidade EJA implica discutir também a concepção de educação continuada de cunho profissional, para além da educação básica, ou seja, especializações profissionais em programas de participação social, cultural e política; e na educação superior, entre outras possibilidades educativas ao longo da vida. (P.34)	Classificação forte

Entretanto, por serem princípios de regulação fraca, encerram possíveis tensões no campo das recontextualizações dos discursos pedagógicos oficiais e institucionais a partir, principalmente, dos princípios reguladores que identificamos na LDB e no Decreto Nº5.849/2006 (ver subsubseção 4.3.7.1).

A ideia de consolidação de *um projeto societário de caráter mais ético e humano* surge edificada sob bases gerais fracamente reguladas pelas disponibilidades *materiais*

e culturais capazes de responder, em curto espaço de tempo, ao desafio histórico de implementar políticas globais e específicas (Quadro 4.65).

Aqui percebemos que, ao propor um projeto societário, os agentes condicionam sua existencialidade à dialogicidade alinhada aos pressupostos educacionais tanto dos campos de influência internacionais quanto dos nacionais; sem, entretanto, delimitar nitidamente as fronteiras (classificação fraca) que regulam os recursos materiais, culturais e temporais necessários. Por consequência, não regulam fortemente as responsabilidades pelos recursos, mas posicionam a educação como fator estruturante necessário para *construir um projeto de desenvolvimento nacional auto-sustentável e inclusivo.*

Esta dialogicidade põe em marcha a possibilidade do aporte de diferentes - e até mesmo contraditórias - orientações ideológicas ao discurso pedagógico a ser recontextualizado nas esferas de elaboração e implementação da política educacional de que trata, espaço este em alinhamento com os campos ideológicos e econômicos formadores dos pacotes de financiamento internacional da educação (ver Figura 4.1).

Para um projeto assim pensado, os agentes propõem elaborar a *educação* enquanto uma dimensão não dissociada das dimensões que encerram os campos das *políticas públicas de trabalho, emprego e renda, de educação, de ciência e tecnologia, de cultura, de meio ambiente e de agricultura sustentável.* O fator vinculante entre elas surge fracamente regulado (classificação fraca) por *processos de identificação e comprometimento com a maioria*, os quais constituem os princípios gerais capazes de reconceitualizar *o sentido de nação, nação esta capaz de acolher modos de vida solidários, fraternos e éticos.*

Percebemos que a recorrência à ALV tem materialidade no documento onde a *formação profissional específica e contínua* surge como um princípio geral que se mostra fortemente regulador de condicionalidades permanentes e vinculantes entre os *sujeitos de necessidades* com as *necessidades econômicas.* Aqui, implicitamente, a flexibilidade, enquanto uma capacidade a ser incorporada pelo processo formativo aos *sujeitos de necessidades*, joga papel importante nesta regulação da formação, pois é uma lógica externa exigida pela *mudança na forma de organização do processo produtivo.*

Neste contexto, a análise do Quadro 4.65 nos mostra que os agentes orientam a discussão em direção a uma EJA integrada à EPT fortemente regulada (classificação forte) por uma *educação continuada de cunho profissional*, promotora de *especializações profissionais* e alinhada às possibilidades de avanços por caminhos formativos *ao longo da vida.*

Se a vinculação de uma política educacional à racionalidade econômica dominante ocorre via princípios gerais fortemente reguladores; a mesma intensidade não se dá quando os agentes propõem, enquanto princípio regulador de relações em uma

proposta político-pedagógica específica do PROEJA, o vínculo entre os sujeitos e os contextos laborais. (Quadro 4.66).

Quadro 4.66: Resultados da análise de conteúdo do Documento Base. Objeto analisado: Discurso Pedagógico Oficial [DPO] do PROEJA - princípios específicos de regulação.

Subcategoria	Unidade de contexto	Indicador de avaliação
Princípios específicos de regulação de relação	Um programa, pois, de educação de jovens e adultos nesse nível de ensino necessita, tanto quanto nos demais níveis, e para outros sujeitos , formular uma proposta político-pedagógica específica, clara e bem definida para que possa atender as reais necessidades de todos os envolvidos e oferecer respostas condizentes com a natureza da educação que buscam, dialogando com as concepções formadas sobre o campo de atuação profissional, sobre o mundo do trabalho, sobre a vida. (P.36) [grifos da autora]	Classificação fraca
	A educação é [...] o processo de criação, produção, socialização e reapropriação da cultura e do conhecimento produzidos pela humanidade por meio de seu trabalho. (P. 31)	Classificação forte
	[...] articular os conhecimentos prévios produzidos no seu estar no mundo àqueles disseminados pela cultura escolar; como interagir, como sujeitos de conhecimento, com os sujeitos professores, nessa relação de múltiplos aprendizados [...]. (P.36)	Classificação fraca
	[...] uma das finalidades mais significativas dos cursos técnicos integrados no âmbito de uma política educacional pública deve ser a capacidade de proporcionar educação básica sólida, em vínculo estreito com a formação profissional, ou seja, a formação integral do educando (P.35)	Classificação fraca
	Outro aspecto irrenunciável é o de assumir a EJA como um campo de conhecimento específico [...]. (P.35)	Classificação forte

Neste sentido, e contraditoriamente à forte regulação entre os sujeitos e a dimensão laboral acima identificada, surge o vínculo relacional regulativamente fraco (classificação fraca), agora não mais de *sujeitos de necessidades*, mas de *sujeitos em reais necessidades*, e não mais uma exigência pela *mudança na forma de organização do processo produtivo*, mas em diálogo ampliado com a dimensão laboral que exige uma compreensão mais alargada das *concepções formadas sobre o campo de atuação profissional, sobre o mundo do trabalho, sobre a vida* (Quadro 4.66).

Deste caráter contraditório identificado no DB em torno da regulação de relação entre as dimensões Educação e Trabalho para um projeto político-pedagógico do programa em questão, surge o *sujeito do PROEJA* entre duas noções: uma que elabora *sujeitos de necessidades* conduzida pelas necessidades que lhe são externas, a das possibilidades de elaboração da identidade como um 'vazio social'; a outra, de *sujeitos em reais necessidades* a quem é conferida visibilidade pelo 'preenchimento social' (ver as discussões resultantes da análise compreensiva do Quadro 4.62). Esta tensão constitui-se num dos aspectos de elevada importância para esta tese, pois caracteriza o próprio processo de recontextualização na produção do DPO a partir do DRG, o qual está disponível para ser pedagogizado na LDB e nos documentos correlacionados e que regula a constituição dos discursos pedagógicos específicos, documentos que analisamos na subsubseção 4.3.7.1.

Por isso, após analisarmos os princípios específicos de regulação da relação no DPO do PROEJA contido no DB (Quadro 4.66), nosso próximo passo foi o de explorar esta contradição na construção do DB a partir do que elabora enquanto recontextualização do discurso regulador de identidade, por ser esta noção a ser construída que determina a opção dos agentes de recontextualização no DB. Especificamente, dois aspectos resultam de interesse a ser explorados em direção ao objetivo desta análise: o primeiro, diz respeito ao que podemos interpretar sobre este deslocamento de *sujeitos de necessidades* para *sujeitos em necessidades reais*; o segundo, por consequência, resulta do que este deslocamento elabora sobre as diferentes relações entre sujeitos (estudantes e educadores) e entre campos do conhecimento, sobre a regulação da identidade do sujeito do PROEJA (Quadro 4.67), para, em seguida, analisarmos a regulação ordenadora do programa (Quadro 4.68).

Retornando à análise do Quadro 4.66, a noção de *sujeito de necessidades*, contida no DRG da EJA na LDB como um dos princípios específicos de regulação da identidade (Ver Quadro 4.63), foi elaborada na perspectiva instrumental da ALV dos *que não puderam efetuar os estudos na idade regular*, o que facilita a elaboração da noção de um sujeito do PROEJA invisibilizado pela ação da dissimulação ideológica que o posiciona como sujeito desprovido de singularidades (Seção 1.3).

Um projeto político-pedagógico do PROEJA edificado sobre esta noção de *sujeito de necessidades* não dialoga com as singularidades mas com a preparação básica para o trabalho, como preconiza o DRG do Ensino Médio (ver Quadro 4.60), um sujeito *capaz de adaptar-se com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores*, ou seja, é resultado de uma elaboração externa e independente dos campos no nível de recontextualização pedagógica e que atende às *demandas [...] econômicas*, como encontramos na Resolução Nº6, de 20 set.2012 (ver Quadro 4.62).

Assim, tal projeto acolhe as lógicas reestruturantes do trabalho como *emprega-*

bilidade, imprevisibilidade, flexibilidade, empreendedorismo, entre outros (ver subseção 2.9.3.4, p.111), que, por ser uma ordem social externa ao sujeito, caracteriza uma forma de construção instrumentalizadora das identidades enquanto um estado socialmente vazio ao longo do caminho formativo, típico das "pedagogias de curto-prazo" em direção ao movimento da ALV instrumentalizador (Bernstein, 2003, p. 353).

No contraponto, percebemos que os agentes de recontextualização que elaboraram o texto do DB buscaram contornar esta noção de *sujeitos de necessidades* do DRG, pois entende que a mesma conflita, pela contradição que encerra sobre a elaboração identitária do significado de sujeito do PROEJA, com o que entendem por *sujeitos [em] necessidades reais* (Quadro 4.66).

Nesta noção de *sujeitos em necessidades reais*, percebemos que há uma intencionalidade implícita que se materializa de forma justificada pelo deslocamento do conceito de idade escolar para o de descontinuidade escolar. Identificamos isto quando no texto a dimensão Educação surge fortemente regulada por um princípio de relação com a dimensão Trabalho, onde a primeira é posicionada como um *processo de criação, produção, socialização e reapropriação da cultura e do conhecimento produzidos pela humanidade por meio de seu trabalho*, e não uma mera vinculação como as necessidades econômicas.

Consequentemente, este princípio de relação entre Educação e Trabalho repercute na regulação fraca entre sujeitos: sujeito do PROEJA e educador do PROEJA. Assim, os agentes de recontextualização entendem que esta regulação deve permitir que os sujeitos do Proeja possam agir como *sujeitos de conhecimento* de forma a *articular os conhecimentos prévios produzidos no seu estar no mundo àqueles disseminados pela cultura escolar* numa interação não posicional, mas pessoal, singular *com os sujeitos professores, nessa relação de múltiplos aprendizados*.

Estes princípios de regulação são apontados pelos agentes de recontextualização como um caminho em direção à consolidação de uma *uma política educacional pública capaz de proporcionar educação básica sólida, em vínculo estreito com a formação profissional visando uma formação integral do educando através dos cursos técnicos integrados*.

Por fim, entendemos que todas estas especificidades deslocam a noção de *sujeito de necessidades* para *sujeitos em reais necessidades* à qual somamos, ainda, aquela que assume, como um princípio *irrenunciável* de regulação de relações, o posicionamento da *EJA como um campo de conhecimento específico*, ou seja, propõe fronteiras nítidas que o elaboram (classificação forte).

Desenvolvida a análise sobre a regulação das relações (4.66), buscamos esclarecer como a identidade dos *sujeitos em necessidades reais* é elaborada no DB pelos agentes de recontextualização (Quadro 4.67).

Quadro 4.67: Resultados da análise de conteúdo do Documento Base. Objeto analisado: Discurso Pedagógico Oficial [DPO] do PROEJA - princípios específicos de regulação de identidade.

Subcategoria	Unidade de contexto	Indicador de avaliação
Princípios específicos de regulação de identidade	[...] investigar, entre outros aspectos, as reais necessidades de aprendizagem dos sujeitos alunos; como produzem/produziram os conhecimentos que portam, suas lógicas, estratégias e táticas de resolver situações e enfrentar desafios [...]. (PP. 35-36]	Classificação fraca
	[...] exclusão social, desemprego estrutural, desassalariamento, desemprego juvenil, baixa escolaridade e qualificação insuficiente dos trabalhadores, concentração da riqueza, reestruturação produtiva e incorporação das tecnologias de informação e comunicação no processo produtivo [...]. (P.31)	Classificação forte
	[...] considera as condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais. (P.38)	Classificação fraca
	Os sujeitos alunos deste processo não terão garantia de emprego ou melhoria material de vida, mas abrirão possibilidades de alcançar esses objetivos, além de se enriquecerem com outras referências culturais, sociais, históricas, laborais, ou seja, terão a possibilidade de ler o mundo, no sentido freireano, estando no mundo e o compreendendo de forma diferente da anterior ao processo formativo. (P.36)	Classificação fraca
	A educação profissional e tecnológica comprometida com a formação de um sujeito com autonomia intelectual, ética, política e humana exige assumir uma política de educação e qualificação profissional não para adaptar o trabalhador e prepará-lo de forma passiva e subordinada ao processo de acumulação da economia capitalista, mas voltada para a perspectiva da vivência de um processo crítico, emancipador e fertilizador de outro mundo possível. (P.32)	Classificação fraca

O Quadro 4.67 nos mostra a recontextualização dos princípios específicos de regulação de identidade do DPO no DB. Confirmando o que dissemos acima quanto ao que podemos interpretar sobre as consequências do deslocamento de *sujeitos de necessidades para sujeitos em necessidades reais* (4.66), os agentes de recontextualização elaboraram, implícita e explicitamente, um conjunto de princípios

específicos de regulação de identidade em consonância com a noção de *sujeito em reais necessidades*.

Inicialmente encaminham que o conhecimento envolvendo a identidade dos sujeitos do PROEJA é um campo importante e constituinte da especificidade do conhecimento da EJA, definindo nitidamente suas fronteiras (classificação forte).

Por conseguinte, assumir a EJA como um campo do conhecimento, consiste em edificá-lo através da possibilidade em *investigar, entre outros aspectos, as reais necessidades de aprendizagem dos sujeitos alunos; como produzem/produziram os conhecimentos que portam, suas lógicas, estratégias e táticas de resolver situações e enfrentar desafios*.

Entretanto, a identidade dos sujeitos do Proeja, enquanto *sujeitos em reais necessidades* não se delimita a uma construção interna do indivíduo, mas na construção de um caminho formativo que ele elabora ao se perceber fortemente regulado pela *exclusão social, desemprego estrutural, desassalariamento, desemprego juvenil, baixa escolaridade e qualificação insuficiente [...], concentração da riqueza, reestruturação produtiva e incorporação das tecnologias de informação e comunicação no processo produtivo, onde as as condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais* constituem elementos *fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais*.

Os agentes de recontextualização, dessa forma, propõem uma regulação fraca das especificidades de elaboração das identidades em consonância com os objetivos do PROEJA, de forma que o caminho formativo proporcione significados aos sujeitos alunos por *ler o mundo, no sentido freireano, estando no mundo e o compreendendo de forma diferente da anterior ao processo formativo*, conscientes de que *não terão garantia de emprego ou melhoria material de vida, mas abrirão possibilidades de alcançar esses objetivos, além de se enriquecerem com outras referências culturais, sociais, históricas, laborais*.

Assim, da análise do Quadro 4.67, identificamos que uma fraca regulação é desenvolvida pelos agentes no processo de recontextualização do DPO do Documento Base a partir dos princípios reguladores do DRG. Elementos reguladores para uma proposta político-pedagógica do PROEJA foram elaborados no sentido de que as condições estruturais, pedagógicas e tecnológicas que encaminham o sujeito do PROEJA como um ser protagonista de seu caminho formativo, onde a sua identidade não seja regulada por um vazio social decorrente de uma educação profissional e tecnológica investida pela instrumentalidade adaptadora do *trabalhador* que visa ideologicamente prepará-lo de *forma passiva e subordinada ao processo de acumulação da economia capitalista, mas comprometida com a formação de um sujeito com autonomia intelectual, ética, política e humana exige assumir uma política de educação e qualificação profissional [...] voltada para a perspectiva da vivência de um processo crítico, emancipador e*

fertilizador de outro mundo possível.

Realizada a análise do processo de recontextualização do DRG, os princípios específicos de regulação de identidade dos *sujeitos do Proeja* e de regulação específica de relação entre estes sujeitos e o educador, por um lado, e entre conhecimento da EJA e o conhecimento em educação por outro, os quais são basilares neste processo de recontextualização do DPO, os agentes trataram de compor princípios específicos de regulação de ordem para trazer elementos que posicionam tanto o PROEJA como um direito, quanto o educador no contexto da Rede Federal de Educação Tecnológica (Quadro 4.68).

Quadro 4.68: Resultados da análise de conteúdo do Documento Base. Objeto analisado: Discurso Pedagógico Oficial [DPO] do PROEJA - princípios específicos de regulação de ordem.

Subcategoria	Unidade de contexto	Indicador de avaliação
Princípios específicos de regulação de ordem	A ampliação do direito à educação básica, pela universalização do ensino médio constitui o terceiro princípio, face à compreensão de que a formação humana não se faz em tempos curtos, exigindo períodos mais alongados, que consolidem saberes, a produção humana, suas linguagens e formas de expressão para viver e transformar o mundo. (P.38)	Classificação fraca
	Ao perseguir a construção de um modelo de sociedade no qual o sistema educacional proporcione condições para que todos os cidadãos e cidadãs, independentemente de sua origem socioeconômica, tenham acesso, permanência e êxito na educação básica pública, gratuita, unitária e com qualidade para as faixas etárias regulares, e que garanta o direito a aprender por toda a vida a jovens, homens e mulheres, independente dos níveis conquistados de escolaridade, firma-se a concepção de que a formação pode contribuir para a integração sociolaboral dos diversos conjuntos populacionais, [enquanto], direito de todos. (P.34)	Classificação fraca

Continua na próxima página

Continuação Quadro 4.68

Subcategoria	Unidade de contexto	Indicador de avaliação
	[...] por ser um campo específico de conhecimento, exige a correspondente formação de professores para atuar nessa esfera. Isso não significa que um professor que atue na educação básica ou profissional não possa trabalhar com a modalidade EJA. Todos os professores podem e devem, mas, para isso, precisam mergulhar no universo de questões que compõem a realidade desse público, investigando seus modos de aprender de forma geral, para que possam compreender e favorecer essas lógicas de aprendizagem no ambiente escolar. (P.36)	Classificação fraca
	[...] investigar, também, o papel do sujeito professor de EJA, suas práticas pedagógicas, seus modos próprios de reinventar a didática cotidiana, desafiando-o a novas buscas e conquistas [...]. (P.36)	Classificação fraca

Primeiramente, o PROEJA, por ser programa de formação integrada, não se dissocia do *direito à educação básica, pela universalização do ensino médio*. Neste sentido, esta dissociação estabelece um princípio específico de regulação fraca que ordena uma temporalidade aos caminhos formativos não alinhada com as "pedagogias de curto-prazo" (Bernstein, 2003, p. 353), uma ordenação que faz *face à compreensão de que a formação humana não se faz em tempos curtos, exigindo períodos mais alongados, que consolidem saberes, a produção humana, suas linguagens e formas de expressão para viver e transformar o mundo*.

Esta noção que ordena o PROEJA como um espaço que vincula as dimensões Educação e Trabalho através da dimensão Cidadania enquanto um direito, não o restringe ao campo das temporalidades, mas também ao da materialidade nos caminhos formativos.

Dessa forma, conforme Quadro 4.68, identificamos que os agentes de recontextualização posicionaram princípios específicos de regulação ordenadora sobre o *acesso, permanência e êxito na educação básica pública, gratuita, unitária e com qualidade para as faixas etárias regulares, e que garantiram o direito a aprender por toda a vida a jovens, homens e mulheres, independente dos níveis conquistados de escolaridade* o que, pela fraca regulação (classificação fraca), manifestam-se como um direito que *todos os cidadãos e cidadãs, independentemente de sua origem socioeconômica têm à formação, contribuindo, assim, para a integração sociolaboral dos diversos conjuntos populacionais*.

Num segundo movimento na elaboração dos princípios específicos de regulação

de ordem identificados na recontextualização do DPO do DB, os agentes destinaram um espaço para a atuação do educador. Esta atuação exige uma correspondente formação de professores para atuar nessa esfera devido às especificidades do conhecimento da EJA.

Entretanto, para os agentes de recontextualização, isso *não significa que um professor que atue na educação básica ou profissional não possa trabalhar com a modalidade EJA. Todos os professores podem e devem, mas, para isso, precisam mergulhar no universo de questões que compõem a realidade desse público, investigando seus modos de aprender de forma geral, para que possam compreender e favorecer essas lógicas de aprendizagem no ambiente escolar.*

Surge, então, uma preocupação de que esta ordenação não estabeleça uma fronteira rígida e estática entre o que corresponde ao *conhecimento da EJA* e ao conhecimento elaborado nas práticas pedagógicas em espaços do PROEJA. Neste sentido, os agentes conduziram a elaboração da componente reguladora do DPO do PROEJA de forma que, de um lado, seja de tal importância se manter a identidade do conhecimento específico da EJA e, do outro, seja possível acrescentar-lhe as aprendizagens resultantes da prática investigativa do educador.

Assim, *o papel do sujeito professor de EJA no DB não está limitado a se guiar pedagogicamente somente pelo conhecimento específico da EJA. Cabe-lhe atuar reflexivamente sobre os conhecimentos decorrentes das suas práticas pedagógicas, seus modos próprios de reinventar a didática cotidiana (Quadro 4.68), sobre o que lhe desafia, em consonância com as reais necessidades de aprendizagem dos sujeitos alunos (Quadro 4.67).*

Ultrapassada a etapa de análise dos princípios reguladores envolvidos na recontextualização do Discurso Pedagógico Oficial do Documento Base, buscamos analisar como estes princípios inserem regras de realização (Discurso Instrucional), as quais instruem o controle que elabora tanto o contexto pedagógico (subcategorias conforme Quadro 2.1), quanto das práticas pedagógicas (subcategorias conforme Quadro 2.2).

A partir deste ponto, os agentes de recontextualização do DPO no DB focam menos os processos de regulação (DR) do PROEJA para se entregarem à tarefa de elaborar as orientações discursivas dos processos de controle que permearam a sua componente instrucional (DI). E iniciamos pela porta aberta que a análise dos princípios de regulação de ordem elaborou sobre o profissional docente envolvido no PROEJA apresentada acima, o que implica em analisar os elementos que orientam os projetos políticos pedagógicos institucionais do PROEJA e que influenciaram os aspectos tecnológicos e ideológicos no contexto do curso PROEJA-aDM investigado nesta tese.

Iniciamos pelo que os agentes de recontextualização elaboram sobre o contexto pedagógico do DPO no DB, mais precisamente sobre as subcategorias Discurso

Pedagógico definida no (Quadros 4.69), Acesso aos espaços-tempos de aprendizagem (Quadro 4.70) e Estrutura curricular (Quadro 4.71).

Quadro 4.69: Resultados da análise de conteúdo do Documento Base. Objeto analisado: Discurso Pedagógico Oficial [DPO] do PROEJA - Contexto pedagógico - elementos do discurso pedagógico

Subcategoria	Unidade de contexto	Indicador de avaliação
Discurso Pedagógico	[Os professores] ao assumirem o papel de mediadores e articuladores da produção coletiva do conhecimento, e comprometidos com a proposta [pedagógica], poderão atuar criativamente [...](P.44).	Enquadramento fraco
	[...] o currículo integrado é uma possibilidade de inovar pedagogicamente na concepção de ensino médio, em resposta aos diferentes sujeitos sociais para os quais se destina, por meio de uma concepção que considera o mundo do trabalho e que leva em conta os mais diversos saberes produzidos em diferentes espaços sociais. (P.42)	Enquadramento fraco
	Esta função [...] revela o verdadeiro sentido da EJA, compreendida na perspectiva da formação para o exercício pleno da cidadania, por meio do desenvolvimento do pensamento crítico e autônomo de cidadãos, participativos, conscientes de seus direitos sociais e da sua compreensão inserção no mundo do trabalho, entendido como elemento fundamental ao processo de omnização de homens e mulheres e de produção cultural. (P.42)	Enquadramento fraco
	O grande desafio dessa política é a construção de uma identidade própria para novos espaços educativos, inclusive de uma escola de/para jovens e adultos. Em função das especificidades dos sujeitos da EJA (jovens, adultos, terceira idade, trabalhadores, população do campo, mulheres, negros, pessoas com necessidades educacionais especiais, dentre outros), a superação das estruturas rígidas de tempo e espaço presentes na escola (ARROYO, 2004) é um aspecto fundamental. (P.42)	Enquadramento fraco

Continua na próxima página

Continuação Quadro 4.69

Subcategoria	Unidade de contexto	Indicador de avaliação
	É necessário, também, estabelecer a relação entre educação profissional, o ensino médio e EJA, trançando os fios que entrelaçam a perspectiva de pensar, de forma integrada, um projeto, educativo, para além das segmentações e superposições que tão pouco revelam das possibilidades de ver mais complexamente a realidade e, por esse ponto de vista, pensar também a intervenção pedagógica. (P.41)	Enquadramento fraco
	Os sujeitos alunos deste processo não terão garantia de emprego ou melhoria material de vida, mas abrirão possibilidades de alcançar esses objetivos, além de se enriquecerem com outras referências culturais, sociais, históricas, laborais, ou seja, terão a possibilidade de ler o mundo, no sentido freireano, estando no mundo e o compreendendo de forma diferente da anterior ao processo formativo. (P.36)	Enquadramento fraco
	A integração curricular visando à qualificação social e profissional articulada à elevação da escolaridade, construída a partir de um processo democrático e participativo de discussão coletiva. (P.47)	Enquadramento fraco
	Abandona-se a perspectiva estreita de formação para o <i>mercado de trabalho</i> , para assumir a formação integral dos sujeitos, como forma de compreender e se compreender no mundo. (p.43)	Enquadramento fraco
	Em síntese, a oferta organizada se faz orientada a proporcionar a formação de cidadãos-profissionais capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho, para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando à transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos especialmente os da classe trabalhadora. (P.37)	Enquadramento fraco
	[...] a possibilidade de compreender e apreender uns dos outros, em fértil atividade cognitiva, afetiva, emocional [...]. (P. 36)	Enquadramento fraco

Continua na próxima página

Continuação Quadro 4.69

Subcategoria	Unidade de contexto	Indicador de avaliação
	Nesses espaços, os saberes produzidos são também reconhecidos e legitimados, e evidenciados por meio de biografias e trajetórias de vida dos sujeitos. Compreende-se que são eles decorrentes dos variados espaços sociais que a população vivencia no seu estar e ser no mundo, seja cultural, laboral, social, político e histórico. (P.42-43).	Enquadramento fraco

Ao elaborarem os elementos do Discurso Pedagógico no DB, os agentes de recontextualização apontam para o papel dos educadores na mediação e articulação do processo de ensino-aprendizagem, instruindo-os primordialmente pela *produção coletiva do conhecimento*.

Ainda, somam-se a esta orientação basilar a construção de um *currículo integrado* capaz de, pedagogicamente, dialogar com *diferentes sujeitos sociais para os quais se destina, por meio de uma concepção que considera o mundo do trabalho e que leva em conta os mais diversos saberes produzidos em diferentes espaços sociais* (Quadro 4.69).

Quadro 4.70: Resultados da análise de conteúdo do Documento Base. Objeto analisado: Discurso Pedagógico Oficial [DPO] do PROEJA - Contexto pedagógico - acesso aos espaços-tempos de aprendizagem.

Subcategoria	Unidade de contexto	Indicador de avaliação
Acesso aos espaços-tempos de aprendizagem	Para atender a especificidade da modalidade EJA, necessária se faz a organização de tempos e espaços formativos adequados a cada realidade. Assim, a organização do calendário escolar pode considerar as peculiaridades existentes: sazonalidade, alternância, turnos de trabalho, entre outras especificidades que surgirem à medida que essa política seja efetivamente implementada. (P.52)	Enquadramento fraco

Continua na próxima página

Continuação Quadro 4.70

Subcategoria	Unidade de contexto	Indicador de avaliação
	<p>O processo de ensino-aprendizagem não se dá apenas nos espaços escolares, mas também em espaços físicos diferenciados envolvendo métodos e tempos próprios. Assim, os saberes são construídos na escola, na família, na cultura, na convivência social em que o encontro das diferenças produz novas formas de ser, estar e de se relacionar com o mundo. Desta forma, as atividades desenvolvidas fora do espaço formal da escola podem ser reconhecidas no calendário escolar desde que haja previsão no respectivo projeto político-pedagógico. (P.52)</p>	<p>Enquadramento fraco</p>
	<p>Isto remete ao reconhecimento dos espaços de produção de saberes na sociedade, muitos deles interditados aos jovens e adultos para a fruição e acesso, como, por exemplo, os que possibilitam a vivência com bens culturais produzidos historicamente - disponível em museus, teatros, bibliotecas, cinemas, exposições de arte. Se esta precisa ser uma referência para o currículo do ensino médio com educação profissional, exige também reconhecer formas e manifestações culturais não-hegemônicas produzidas por grupos de menor prestígio social e, quase sempre, negadas e invisibilizadas na sociedade e na escola. (P.42)</p>	<p>Enquadramento fraco</p>

Sobre estes espaços-tempos sociais de aprendizagem (Quadro 4.70) os agentes de recontextualização instruem que os mesmos não estão dissociados dos tempos pedagógicos, mas são parte de estruturas espaço-temporais formativas. Estes contextos espaço-temporais têm suas instruções de controle orientadas à adequação para *cada realidade* através de um calendário escolar dinâmico e flexível capaz de *considerar as peculiaridades existentes: sazonalidade, alternância, turnos de trabalho, entre outras especificidades que surgirem à medida que essa política seja efetivamente implementada*, entendidas não como concorrenciais dos espaços-tempos escolares, mas como lógicas que põem em diálogo as diferentes formas de aprendizagens e manifestações das competências.

Os agentes de recontextualização instruem que é nestes espaços sociais de aprendizagem, reconhecendo-os para além do espaço escolar, que *o processo de*

*ensino-aprendizagem amplia as possibilidades de produção do conhecimento, envolvendo os saberes **construídos na escola, na família, na cultura, na convivência social em que o encontro das diferenças produz novas formas de ser, estar e de se relacionar com o mundo.***

Como uma consequência direta, estas instruções de enquadramento fraco sobre os espaços-tempos de aprendizagem também elaboram regras de realização que instruem o enquadramento fraco sobre o protagonismo dos sujeitos do PROEJA no que se refere à seleção, ao ritmo e à sequência, como veremos mais adiante na análise sobre as unidades de contexto do Quadro 4.73. Neste sentido, o Documento Base instrui que este protagonismo se materialize na própria *organização dos tempos na modalidade EJA*, a qual deve ser *sempre do projeto de curso, cumprindo definições legais, mas cabendo ao sujeito aluno a possibilidade de permanecer no curso por tempo diverso do previsto, segundo seu ritmo e saberes prévios, desde que tenha alcançado os objetivos previstos para a série/fase/etapa/ciclo de organização do currículo*. A este protagonismo requer observar a importância que os agentes de recontextualização estabelecem ao instruírem os *sujeitos envolvidos na EJA [para] que estejam abertos a inovações e comprometidos com os objetivos dessa modalidade, como agentes solidários na produção coletiva de um projeto social* (Quadro 4.73).

De forma a ampliar a compreensão sobre as possibilidades de expansão das práticas pedagógicas para além das lógicas que põem em diálogo as diferentes formas de manifestação das competências nos espaços-tempos laborais (alternância, turno de trabalho, sazonalidades), os agentes de recontextualização aprofundam a noção que encerra o entrelaçamento dos espaços-tempos de ensino-aprendizagem formais, informais e não-formais aos *espaços de produção de saberes na sociedade, muitos deles interditados aos jovens e adultos para a fruição e acesso, como, por exemplo, os que possibilitam a vivência com bens culturais produzidos historicamente – disponíveis em museus, teatros, bibliotecas, cinemas, exposições de arte, ou seja, reconhecer formas e manifestações culturais não-hegemônicas produzidas por grupos de menor prestígio social e, quase sempre, negadas e invisibilizadas na sociedade e na escola* (Quadro 4.70).

É através de *método e tempos próprios* fracamente enquadrados, no que diz respeito à estas lógicas que entrelaçam os *saberes construídos na escola, na família, na cultura, na convivência social* que o Documento Base instrui o *encontro das diferenças [que] produz novas formas de ser, estar e de se relacionar com o mundo* (Quadro 4.70) e que se dá pela articulação *da produção coletiva do conhecimento* (Quadro 4.69).

Para que as *atividades desenvolvidas fora do espaço[-tempo] formal da escola* possam ser objeto de reconhecimento e materialidade, não só pela inclusão no *calendário escolar desde que haja previsão no respectivo projeto político-pedagógico*, devem ser pensadas na própria estrutura curricular e nos métodos e práticas elaborados

(Quadro 4.70).

E isto exige um alinhamento do discurso pedagógico que consolide as três orientações, manifestadamente explícitas no Documento Base e identificadas na análise do Quadro 4.69 acima apontadas.

Frente a esta orientação que posiciona tanto os tempos-espacos aos sujeitos do PROEJA, quanto seu protagonismo, os agentes de recontextualização buscaram avançar no discurso pedagógico (Quadro 4.69) que instruisse uma estrutura curricular em consonância (Quadro 4.71).

Primeiramente, entenderam que tais orientações devem ser respaldadas por um projeto político de PROEJA dotado de *uma identidade própria para novos espaços educativos, inclusive de uma escola de/para jovens e adultos* que respondesse às *especificidades dos sujeitos da EJA (jovens, adultos, terceira idade, trabalhadores, população do campo, mulheres, negros, pessoas com necessidades educacionais especiais, dentre outros)* e que fosse capaz de superar as *estruturas rígidas de tempo e espaço presentes na escola* (Quadro 4.69).

Um *projeto educativo* assim pensado tem de estabelecer a relação entre educação profissional, ensino médio e EJA *de forma integrada, um projeto educativo, para além de segmentações e superposições que tão pouco revelam das possibilidades de ver mais complexamente a realidade e, por esse ponto de vista, pensar também a intervenção pedagógica* (Quadro 4.69).

Os agentes de recontextualização compreenderam que esta relação na construção dos projetos pedagógicos do PROEJA, muito mais do que se limitar à qualificação profissional para o mercado de trabalho, é uma necessidade para estruturar o diálogo com a realidade social (qualificação social), pois avaliam que os *sujeitos alunos deste processo não terão garantia de emprego ou melhoria material de vida, mas abrirão possibilidades de alcançar esses objetivos, além de se enriquecerem com outras referências culturais, sociais, históricas, laborais, ou seja, terão a possibilidade de ler o mundo, no sentido freireano, estando no mundo e o compreendendo de forma diferente da anterior ao processo formativo* (Quadro 4.69).

Portanto, os agentes de recontextualização elaboraram um discurso pedagógico ressignificando a noção de formação integrada na prática pedagógica, no sentido de que abandonam *a perspectiva estreita de formação para o mercado de trabalho, para assumir a formação integral dos sujeitos, como forma de compreender e se compreender no mundo*, a qual, para ser concretizada, deve ser elaborada através de uma *integração curricular* que não vise somente a *qualificação profissional* mas também a *qualificação social* (dupla dimensão de qualificação em direção à noção de competência de Bernstein), *articulando-se à elevação da escolaridade, construída a partir de um processo democrático e participativo de discussão coletiva* (Quadro 4.69).

Ou seja, um currículo construído e não imposto, onde o discurso pedagógico

encerre instruções fracamente enquadradas para as regras de realização do conhecimento, como condições elaboradoras de saberes no contexto pedagógico. Neste sentido, o discurso pedagógico se orienta pela produção do conhecimento através de um processo dialógico, reflexivo e histórico-crítico, ou seja na *perspectiva da formação para o exercício pleno da cidadania, por meio do desenvolvimento do pensamento crítico e autônomo de cidadãos participativos, conscientes de seus direitos sociais e de sua compreensão/inserção no mundo do trabalho, entendido como elemento fundamental ao processo de omnização de homens e mulheres e de produção cultural* dos diferentes grupos que formam as *especificidades dos sujeitos da EJA (jovens, adultos, terceira idade, trabalhadores, população do campo, mulheres, negros, pessoas com necessidades educacionais especiais, dentre outros)*, ou seja, abrangendo a diversidade de experiências como condição elaboradora de saberes (Quadro 4.69).

Assim, percebemos que o discurso pedagógico orientador da perspectiva político-pedagógica do PROEJA atribui à dimensão Cidadã uma função vinculadora entre as dimensões Educação e Trabalho, uma orientação recontextualizada a partir da LDB (subsubseção 4.3.7.1). Esta orientação é ampliada no Documento Base quando os agentes propõem que *a relação entre educação profissional, ensino médio e EJA, [...] que entrelaçam a perspectiva de pensar, de forma integrada, um projeto educativo, deve sobrepor-se para além de segmentações e superposições que tão pouco revelam das possibilidades de ver mais complexamente a realidade* (Quadro 4.69).

Neste processo de recontextualização do vínculo entre Educação e Trabalho, os agentes elaboram o discurso pedagógico do PROEJA com regras de realização que instruem trabalhar a formação integral do sujeito indutora dos procedimentos potencializadores compartilhados pelos grupos com vistas a gerar a *intervenção pedagógica, [...]no sentido freireano, [...] de ler o mundo, estando no mundo e o compreendendo de forma diferente da anterior ao processo formativo* (Quadro 4.69).

O caráter da formação integral dado ao documento que instrui fracamente (enquadramento fraco) na dupla função qualificadora (profissional e social, conforme mostramos na análise que emerge do Quadro 4.69 acima, desautoriza a *perspectiva estreita de formação para o mercado de trabalho, para assumir a formação integral dos sujeitos, como forma de compreender e se compreender no mundo* formando sujeitos *cidadãos-profissionais capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho, para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando à transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos especialmente os da classe trabalhadora*(Quadro 4.69).

Percebemos que esta orientação em direção a uma proposta de integração pedagógica para o PROEJA tem implícito que o desenvolvimento cognitivo não se dá de forma isolada da elaboração identitária dos sujeitos, mas a integração é posta

como um espaço metodológico e epistêmico para emergir procedimentos compartilhados e manifestos pelas diferenças ou variações individuais mais abrangentes do sujeito, enquanto *possibilidade de compreender e apreender uns dos outros, em fértil atividade cognitiva, afetiva, emocional* através daquilo que compartilham no campo do reconhecimento cultural e pela consciência dos grupos sociais (Quadro 4.69).

No entanto, os agentes de recontextualização do Discurso Pedagógico Oficial reconhecem que estas instruções, juntamente com aquelas apresentadas para as perspectivas dos espaços-tempos pedagógicos (Quadro 4.70), desdobram-se em elementos instrucionais sobre o reconhecimento e sobre a legitimidade dada aos *saberes produzidos [...] e evidenciados por meio de biografias e trajetórias de vida dos sujeitos, pois compreende-se que são eles decorrentes dos variados espaços sociais que a população vivencia no seu estar e ser no mundo, seja cultural, laboral, social, político e histórico* (Quadro 4.69).

Percebemos que as noções de saberes compartilhados e de procedimentos comuns elaboradas no discurso pedagógico do Documento Base são implicitamente recorrentes à natureza sociológica dos diferentes grupos formados pelas similaridades, o que nos direciona analisar com a noção de competência elaborada por Bernstein (subseção 2.9.3).

Estas competências, enquanto procedimentos compartilhados pelos sujeitos dentro de grupos (ver a noção de 'grupos' na subseção 2.9.3) podem ser caracterizadas em três conjuntos que permeiam o DP no DB: (i) aquelas competências inerentes ao sujeito que reflete sobre o mundo através do conhecimento teórico que adquire na formação e nele elabora sua inserção através do mundo do trabalho, (ii) as competências que são inerentes às suas referências culturais e (III) as competências que são inerentes às percepções histórico-críticas que desenvolve, a partir do reconhecimento sobre o lugar que ocupa (e que reflete um posicionamento social), enquanto classe trabalhadora, nas estruturas hierárquicas definidas pelas diferenças de classe, seja nos espaços laborais, seja nas relações familiares e, inclusive, nos espaços escolares nos quais o sujeito emergiu ao longo de seu caminho formativo permeado por descontinuidades.

Portanto, avaliar estas competências, significa, de acordo com o DB, conceber uma estrutura curricular que permita o desenvolvimento de uma *perspectiva processual e contínua*, onde as manifestações qualitativas de *desempenho do aluno ao longo do período letivo* em termos de diferenças ou variações, põem em evidência a *(re)construção do conhecimento coerente com a formação integral dos sujeitos* (Quadro 4.71), de forma compartilhada através de procedimentos de *produção coletiva* dentro dos grupos (Quadro 4.69).

Quadro 4.71: Resultados da análise de conteúdo do Documento Base. Objeto analisado: Discurso Pedagógico Oficial [DPO] do PROEJA - Contexto Pedagógico - elementos instrucionais da estrutura curricular

Subcategoria	Unidade de contexto	Indicador de avaliação
Estrutura curricular	[...] a avaliação deve ser desenvolvida numa perspectiva processual e contínua, que busca a (re)construção do conhecimento coerente com a formação integral dos sujeitos. (P.53)	Enquadramento fraco
	A avaliação não privilegia a mera polarização entre o “aprovado” e o “reprovado”, mas sim a real possibilidade de mover os alunos na busca de novas aprendizagens. (P.53)	Enquadramento fraco
	A respeito da organização curricular, considera-se que a EJA abre possibilidades de superação de modelos curriculares tradicionais, disciplinares e rígidos. A desconstrução e construção de modelos curriculares e metodológicos, observando as necessidades de contextualização frente à realidade do educando, promovem a resignificação de seu cotidiano. Essa concepção permite a abordagem de conteúdos e práticas inter e transdisciplinares, a utilização de metodologias dinâmicas, promovendo a valorização dos saberes adquiridos em espaços de educação não-formal, além do respeito à diversidade. (P.48)	Enquadramento fraco
	[...] a avaliação tem como função priorizar a qualidade e o processo de aprendizagem, isto é, o desempenho do aluno ao longo do período letivo. (P.53)	Enquadramento fraco
	O que se pretende é uma integração epistemológica, de conteúdos, de metodologias e de práticas educativas. Refere-se a uma integração teoria-prática, entre o saber e o saber-fazer (P.41)	Enquadramento fraco

A avaliação, assim fracamente enquadrada na estrutura curricular, tem por regras de realização não só evitar, mas buscar se afastar das lógicas que privilegiam a mera polarização entre o “aprovado” e o “reprovado” o que significa não dissociar a avaliação da aprendizagem do próprio processo que lhe conduz, enfatizando a *real possibilidade de mover os alunos na busca de novas aprendizagens* (Quadro 4.71).

Estas regras de realização se orientam implicitamente por critérios gerais, passíveis de serem mensurados preferencialmente por métodos qualitativos, onde o educador, através do controle pessoal, foca aquilo que o estudante manifesta individualmente como diferença/variação, em termos de competências, não obstante o conhecimento ser um processo de construção coletiva e compartilhado dentro de um grupo formado por similaridades.

Portanto, são critérios internos a cada sujeito que deste grupo participa, onde atuam regras intrínsecas de aquisição do conhecimento. De acordo com Bernstein, no que se refere à noção de competência, as mudanças podem ser conduzidas através do controle simbólico que operam sobre o desenvolvimento cognitivo, sobre o reconhecimento cultural e pela consciência dos grupos sociais, onde o sucesso ou fracasso na aprendizagem é menos susceptível às diferenças de posicionamento (subseção 2.9.3). Por sua vez, a noção de desempenho requer uma regulação e um controle por regras explícitas de aquisição do conhecimento e imposto por critérios externos ao sujeito, geralmente por regras de reconhecimento estabelecidas por relações de poder dominante (subseção 2.9.3). A avaliação no modelo por desempenho tem sua materialidade orientada por critérios de julgamento de certo/errado ou adequado/inadequado, estruturante de processos classificatórios que visam o déficit do sujeito.

No modelo pedagógico por desempenho as mudanças podem ser conduzidas através do controle simbólico e econômico que regulam a elaboração do Discurso Orientador Geral, como analisamos no item anterior, de forma que o sucesso ou fracasso na aprendizagem é mais susceptível às diferenças de posicionamento.

Em suma, entendemos que a abordagem pedagógica que emerge no Discurso Pedagógico Oficial recontextualizado no Documento Base a partir do Discurso Regulador Geral, reflete a permanente tensão que elabora discursos políticos e pedagógicos contraditórios. Neste caso, esta se manifesta pelas instruções sobre a organização curricular que estabelecem as regras de realização de um currículo com baixo nível de estruturação, onde as fronteiras entre as disciplinas são pouco nítidas, favorecendo a integração, bem como o uso de regras implícitas de aquisição dos conhecimentos, tornando o sucesso ou fracasso menos suscetível às diferenças de posicionamento.

Assim, os agentes de recontextualização consideram que o espaço definido pela organização curricular para o PROEJA constitui um espaço de *possibilidades de superação de modelos curriculares tradicionais, disciplinares e rígidos [onde a] desconstrução e construção de modelos curriculares e metodológicos, observando as necessidades de contextualização frente à realidade do educando, promovem a ressignificação de seu cotidiano. Essa concepção permite a abordagem de conteúdos e práticas inter e transdisciplinares, a utilização de metodologias dinâmicas, promovendo a valorização dos saberes adquiridos em espaços de educação não-formal, além do respeito à diversidade* (Quadro 4.71).

Em termos da estruturação curricular, quando anuncia as instruções para o currículo integrado da EJA, o documento encaminha a função qualificadora do Proeja por um viés social e profissional. Esta abordagem confere um discurso pedagógico com ênfase nas competências existentes/compartilhadas na elaboração de textos pedagógicos orientados por critérios implícitos que dialogam com os modos populista (através daquilo que compartilham no campo do reconhecimento cultural) e radical (através daquilo que compartilham no campo da consciência dos grupos sociais) definidos por [Bernstein \(2003\)](#).

Entretanto, não há uma distinção clara que enquadre o discurso pedagógico num ou noutro modo, não há descontinuidades que possam delimitar suas fronteiras, caracterizando, assim, formas distintas de modos pedagógicos que Bernstein denomina de “pacote pedagógico” (ver página [110](#)).

A noção de competência (no sentido elaborado por Bernstein) identificada no discurso pedagógico do Documento Orientador encerra outro significado à formação qualificadora do Proeja, nas suas dimensões social e profissional, como vimos na análise acima. Esta se diferencia daquela apontada nas análises de [Ramos \(2002a\)](#) (ver Subseção [2.9.3](#)), onde a autora denuncia o processo de apropriação da noção de competência pelo conceito de qualificação, o qual se deu através do enfraquecimento da dimensão social e pela despolitização do conteúdo no discurso pedagógico inserido no Decreto Nº 2.208/1997 que proibiu a integração entre ensino técnico e formação geral no ensino médio e nas Diretrizes e nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico. Este processo de apropriação do termo “competência” também foi elaborado por Bernstein, principalmente pelo modo genérico orientado pelo modelo de desempenho (ver p.[116](#))

Se o DB surge orientado por estas diretrizes, é pelo processo de recontextualização que seus agentes instruem no sentido de modificar o discurso que supera esta visão utilitária, recontextualizando o DPO em meio às contradições que alcançam o PROEJA.

Assim, percebemos que o Documento Base do PROEJA incorporou a tensão de uma abordagem de competência, diferenciada daquela tomada pelos discursos de apropriação a partir do modo genérico do modelo pedagógico de desempenho (ver pp.[114](#) e [116](#)).

Entretanto, ao longo de todo o Documento Base seus agentes de recontextualização não utilizaram em nenhuma situação a expressão “competência”, substituíram-na pelo termo “desempenho” ao se referir especificamente ao *desempenho do aluno ao longo do período letivo* como aspecto qualitativo da *avaliação [no] processo de aprendizagem* e posicionando esta noção de desempenho como um elemento a ser interpretado em consonância com uma estrutura curricular resultante de *uma integração epistemológica, de conteúdos, de metodologias e de práticas educativas* a qual seja

elaboradora de *uma integração teoria-prática, entre o saber e o saber-fazer* (Quadro 4.71), visando à *qualificação social e profissional articulada à elevação da escolaridade, construída a partir de um processo democrático e participativo de discussão coletiva* (Quadro 4.69).

Salientamos ainda, tendo em vista a forma como historicamente a noção de competência foi incorporada pelo Discurso Regulador Geral do sistema educacional brasileiro, o cuidado que os agentes de recontextualização adotaram de não reproduzir a concepção de competência instruída no Discurso Pedagógico Oficial.

Realizada a análise do conteúdo referente aos elementos do contexto pedagógico, seguimos em direção ao que o documento elabora de instruções através das regras de realização agora da prática pedagógica no processo de recontextualização do Discurso Pedagógico Oficial. Inicialmente direcionamos a análise sobre as regras de realização para o educador, seguida daquelas relacionadas ao educando, e concluindo com as que dizem respeito ao texto pedagógico e avaliação.

Para instruir o educador na sua prática pedagógica, os agentes de recontextualização enfatizam que, para um currículo pensado como acima descrevemos, o professor deve conduzir a aprendizagem dos educandos numa relação comunicacional aberta, baseada nas relações personalizadas (não posicional), onde *é essencial conhecer esses sujeitos; ouvir e considerar suas histórias e seus saberes bem como suas condições concretas de existência* (Quadro 4.72), o que pressupõe evitar exercer, pelo uso de regras à priori, a regulação do processo de aquisição de conhecimentos (enquadramento fraco).

Quadro 4.72: Resultados da análise de conteúdo do Documento Base. Objeto analisado: Discurso Pedagógico Oficial [DPO] do PROEJA no DB: Prática pedagógica - atividades do professor.

Subcategoria	Unidade de contexto	Indicador de avaliação
Comunicação professor/estudante	[...] é essencial conhecer esses sujeitos; ouvir e considerar suas histórias e seus saberes bem como suas condições concretas de existência. (P.43)	Enquadramento fraco
Posicionamento do professor na transmissão	Professores[...] ao assumirem o papel de mediadores e articuladores da produção coletiva do conhecimento, e comprometidos com a proposta, poderão atuar criativamente, acolhendo sem ansiedade as demandas e exigências dos sujeitos alunos e do projeto pedagógico. (P.44)	Enquadramento fraco

Continua na próxima página

Continuação Quadro 4.72

Subcategoria	Unidade de contexto	Indicador de avaliação
Foco do professor	[...] é de suma importância que o professor utilize instrumentos diversificados os quais lhe possibilitem observar e registrar o desempenho do aluno nas atividades desenvolvidas e tomar decisões participativas, tal como refletir com o aluno sobre os aspectos que necessitem ser melhorados, reorientando-o no processo diante das dificuldades de aprendizagem apresentadas [...]. (P.54)	Enquadramento fraco
Orientação do professor	[...] favorecer ao docente a identificação dos elementos indispensáveis à análise dos diferentes aspectos da aprendizagem do aluno no seu desenvolvimento intelectual, afetivo, social e do planejamento da proposta pedagógica efetivamente realizada. (54)	Enquadramento fraco

Assim, os agentes orientam que os educadores assumam o *papel de mediadores e articuladores da produção coletiva do conhecimento*, posição que lhes confere melhores condições durante a transmissão do conhecimento pois favorece acolher *sem ansiedade as demandas e exigências dos sujeitos alunos e do projeto pedagógico* (Quadro 4.72).

Disso resulta que as relações de comunicação entre o professor e o educando devem ser personalizadas, realizada através da atuação de regras de controle implícitas, de forma que o educador exerce controle pessoal sobre o educando, não se orientando por relações posicionais, conforme Quadro 2.1.

O documento instrui que o educador lance mão de *instrumentos diversificados* visando fortalecer os laços pessoais com o educando, de forma que, através de um diálogo reflexivo sobre *os aspectos que necessitem ser melhorados* pelo aluno, permita que o foco seja direcionado ao processo de aprendizagem, naquilo que ocorre durante a mesma, ou seja, na evolução das competências, conforme a noção desta desenvolvida por Bernstein.

Esta orientação do professor pela identificação do que o estudante manifesta durante o processo de aprendizagem, enquanto variações ou diferenças de competências, mobiliza o *docente [na] identificação dos elementos indispensáveis à análise dos diferentes aspectos da aprendizagem do aluno no seu desenvolvimento intelectual, afetivo, social e do planejamento da proposta pedagógica efetivamente realizadas* (Quadro 4.72).

Se as instruções no Documento Base para que o educador planeje e desenvolva

sua prática pedagógica são conduzidas por regras de realização fracamente enquadradas, aquelas que definem as regras de realização para o estudante são também, como veremos a seguir, de enquadramento fraco, o que mostra haver coerência pedagógica entre o que é instruído para o educador e o que corresponde ao educando.

Para entendermos a questão do protagonismo do estudante (Quadro 4.73) devemos retomar que no Documento Base já identificamos que os agentes de recontextualização a elaboram como parte dos elementos de tensão entre as regras de regulação de relação (Quadro 4.66) e de ordenação (Quadro 4.68) entre educação profissional técnica e o ensino médio, ambas fortemente classificadas através do que impõem o cumprimento às *definições legais* que regulam fortemente (classificação forte) a *organização dos tempos na modalidade EJA*.

Assim, no Quadro 4.73 mostramos que os agentes de recontextualização reforçam esta tensão quando instruem (enquadramento) que a *organização dos tempos na modalidade EJA é sempre do projeto de curso*, de forma que deve estar de acordo com os aspectos reguladores legais.

Entretanto, instruem pela substancial autonomia do educando (enquadramento fraco) quando orientam no sentido de que cabe *ao sujeito aluno a possibilidade de permanecer no curso por tempo diverso do previsto, segundo seu ritmo e saberes prévios, desde que tenha alcançado os objetivos previstos para a série/fase/etapa/ciclo de organização do currículo*.

Quadro 4.73: Resultados da análise de conteúdo do Documento Base. Objeto analisado: Discurso Pedagógico Oficial [DPO]do PROEJA - Prática pedagógica - atividade do estudante.

Subcategoria	Unidade de contexto	Indicador de avaliação
Protagonismo do estudante	Outro aspecto indispensável de destacar é que a organização dos tempos na modalidade EJA é sempre do projeto de curso, cumprindo definições legais, mas cabendo ao sujeito aluno a possibilidade de permanecer no curso por tempo diverso do previsto, segundo seu ritmo e saberes prévios, desde que tenha alcançado os objetivos previstos para a série/fase/etapa/ciclo de organização do currículo. (P.52)	Enquadramento fraco

Continua na próxima página

Continuação Quadro 4.73

Subcategoria	Unidade de contexto	Indicador de avaliação
	[...] reconhece que a aprendizagem acontece em diferentes tempos, por processos singulares e particulares de cada sujeito, tem ritmos próprios e lógicas diversas, em função de experiências anteriores mediadas por necessidades múltiplas e por vivências individuais que integram e compõem o repertório a partir do qual realiza novos aprendizados, e ressignifica os antigos [...]. (P.54)	Enquadramento fraco
	Ainda sobre os sujeitos envolvidos na EJA, é importante que estejam abertos a inovações e comprometidos com os objetivos dessa modalidade, como agentes solidários na produção coletiva de um projeto social [...]. (P.43)	Enquadramento fraco
Foco do estudante	[...] na medida em que o sujeito tem consciência da atividade que desenvolve, dos objetivos da aprendizagem, podendo participar na regulação da atividade de forma consciente, segundo estratégias metacognitivas que precisam ser compreendidas pelos professores. (P.54)	Enquadramento fraco
Orientação do estudante	[...] na medida em que caracteriza o desenvolvimento do aluno no processo de ensino-aprendizagem, visualizando avanços e dificuldades e realizando ajustes e tomando decisões necessárias às estratégias de ensino e ao desempenho dos sujeitos do processo [...]. (P.54)	Enquadramento fraco
	A implicação subjetiva dos sujeitos da aprendizagem [...]. (P.48)	Enquadramento fraco
	Pode expressar seus erros, como hipóteses de aprendizagem, limitações, expressar o que sabe, o que não sabe e o que precisa saber [...]. (P.54)	Enquadramento fraco
	[...] a aprendizagem requer um processo constante de envolvimento e aproximações sucessivas, amplas e integradas, fazendo com que o educando possa, a partir das reflexões sobre suas experiências e percepções iniciais, observar, reelaborar e sistematizar seu conhecimento acerca do objeto em estudo. (P.53)	Enquadramento fraco

Este direcionamento surge reforçado pela instrução que orienta a avaliação

processual, opção pela qual *reconhece que a aprendizagem acontece em diferentes tempos, por processos singulares e particulares de cada sujeito, tem ritmos próprios e lógicas diversas, em função de experiências anteriores mediadas por necessidades múltiplas e por vivências individuais que integram e compõem o repertório a partir do qual realiza novos aprendizados, e ressignifica os antigos.*

Percebemos que estas instruções elaboram um quadro que instrui um protagonismo real do sujeito nas práticas pedagógicas, enquanto *sujeitos envolvidos na EJA, [...] abertos a inovações e comprometidos com os objetivos dessa modalidade, como agentes solidários na produção coletiva de um projeto social.*

Por isso o foco do estudante é instruído para o que ocorre durante o percurso de sua aprendizagem *na medida em que [...] tem consciência da atividade que desenvolve, dos objetivos da aprendizagem e se orienta por algo interno a si, algo que lhe aponte os avanços e dificuldades; portanto onde as competências são manifestadas como diferenças ou variações, permitindo-lhe realizar ajustes sobre as decisões necessárias às estratégias de ensino e ao desempenho durante o processo que realiza (Quadro 4.73).*

Esta *implicação subjetiva dos sujeitos da aprendizagem*, enquanto modo de controle fracamente enquadrado, permite que estes possam *expressar seus erros, como hipóteses de aprendizagem, limitações, expressar o que sabe, o que não sabe e o que precisa saber*, como ato reflexivo de reconhecimento da aprendizagem, pois a *aprendizagem requer um processo constante de envolvimento e aproximações sucessivas, amplas e integradas, fazendo com que o educando possa, a partir das reflexões sobre suas experiências e percepções iniciais, observar, reelaborar e sistematizar seu conhecimento acerca do objeto em estudo (Quadro 4.73).*

Em continuidade, o Quadro 4.74 apresenta os elementos que estruturam a análise do conteúdo referente às instruções orientadoras das regras de realização (enquadramento) e de reconhecimento (classificação) de textos pedagógicos legítimos.

Quadro 4.74: Resultados da análise de conteúdo do Documento Base. Objeto analisado: Discurso Pedagógico Oficial [DPO] do PROEJA - Prática pedagógica - produção do texto pedagógico.

Subcategoria	Unidade de contexto	Indicador de avaliação
Produção do texto pedagógico	A escola vinculada à realidade dos sujeitos [...]. (P.47)	Classificação fraca
	[...] fazendo com que o educando possa, a partir das reflexões sobre suas experiências e percepções iniciais, observar, reelaborar e sistematizar seu conhecimento acerca do objeto em estudo. (P.53)	Classificação fraca
	Ainda sobre os sujeitos envolvidos na EJA, é importante que estejam abertos a inovações e comprometidos com os objetivos dessa modalidade, como agentes solidários na produção coletiva de um projeto social [...].(P.43)	Enquadramento fraco
	A escola formadora de sujeitos articulada a um projeto coletivo de emancipação humana [...] (P.47)	Enquadramento fraco
	O trabalho como princípio educativo [...]. (P.47)	Enquadramento fraco
	A prática de pesquisa [...]. (P.49)	Enquadramento fraco
	Abordagem centrada resoluções problemas [...].(P.50)	Enquadramento fraco
	Abordagem mediada por dilemas reais vividos pela sociedade [...]. (P.51)	Enquadramento fraco
	Todas essas orientações da estrutura do currículo podem levar a diversas formas de organização e estratégias metodológicas. (P.50)	Enquadramento fraco
	A interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade e a interculturalidade. (P.49)	Enquadramento fraco
	Abordagens embasadas na perspectiva de complexos temáticos: Concentricidade de temas gerais, ligados entre si; Temas integradores, transversais e permanentes [...]. (P.50)	Enquadramento fraco
	Abordagem por áreas do conhecimento. (P.51)	Enquadramento fraco
	Abordagem por meio de esquemas conceituais: Foco em conceitos amplos; Conceitos escolhidos que mantêm conexão com várias ciências; Cada conceito é desenvolvido em diversos contextos [...]. (P.50)	Enquadramento fraco

Continua na próxima página

Continuação Quadro 4.74

Subcategoria	Unidade de contexto	Indicador de avaliação
	[...] cada professor junto com seus alunos fornece dados e fatos para interpretação visando à discussão dos dilemas propostos. (P.51)	Enquadramento fraco

De acordo com o Documento Base a *escola vinculada à realidade dos sujeitos* aumenta as possibilidades do estudante da EJA ser capaz de selecionar os significados adequados aos contextos específicos, pois lhe fornece o acesso à regras de reconhecimento implícitas que permitem, *a partir das reflexões sobre suas experiências e percepções iniciais, observar, reelaborar e sistematizar seu conhecimento acerca do objeto em estudo*. Ou seja, ao internalizar as regras de reconhecimento, o sujeito habilita-se a realizar a transposição destes significados para os textos pedagógicos que desenvolve (Quadro 4.74).

Após ser capaz de selecionar os significados adequados ao contexto específico, ao sujeito devem ser aportadas instruções para elaboração dos caminhos que lhe darão acesso às regras de realização do texto pedagógico neste contexto. Quanto a isto, os agentes de recontextualização instruem primordialmente que *os sujeitos envolvidos na EJA além de uma atitude aberta à inovações e comprometidos com os objetivos dessa modalidade, devem se posicionar como agentes solidários na produção coletiva de um projeto social, vinculado à um projeto coletivo de emancipação humana, tendo a dimensão Trabalho elevada à condição de princípio educativo, a pesquisa como prática e a abordagem centrada em resoluções de problemas [...] e mediada por dilemas reais vividos pela sociedade, como elementos instrucionais que elaboram orientações da estrutura do currículo [as quais] podem levar a diversas formas de organização e estratégias metodológicas* (Quadro 4.74).

Internalizando estas regras de realização do texto pedagógico, ao sujeito deverão ser aportadas estratégias metodológicas estruturadas na *transdisciplinaridade e [no] multiculturalismo* para a abordagem de *temas gerais integradores, transversais e permanentes [...] ligados entre si, utilizando áreas do conhecimento de onde emergem conceitos amplos e conectados com várias ciências dialogando com diversos contextos*.

Em suma, são regras de realização implícita que capacitam os sujeitos à produção de textos pedagógicos numa abordagem por *esquemas conceituais* onde *cada professor junto com seus alunos fornece dados e fatos para interpretação visando à solução dos problemas* (Quadro 4.74). Esta vinculação das soluções aos dilemas reais vividos por eles, muito mais do que regras de realização, fornecem aos sujeitos da EJA as disposições socioafetivas específicas que lhes motivem a produzir neste contexto.

Completada a análise do conteúdo, buscamos identificar as regras de realização

que instruem os processos avaliativos no Documento Base (Quadro 4.75).

Quadro 4.75: Resultados da análise de conteúdo do Documento Base. Objeto analisado: Discurso Pedagógico Oficial [DPO] do PROEJA - Prática pedagógica - avaliação.

Subcategoria	Unidade de contexto	Indicador de avaliação
Avaliação	A incorporação de saberes sociais e dos fenômenos educativos extra-escolares; “os conhecimentos e habilidades adquiridos pelo educando por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames” (BRASIL, 1996, §2º, Art. 38, LDB).(P.49)	Classificação forte
	Possibilitar, aos alunos dos cursos PROEJA, a aferição e reconhecimento, mediante avaliação individual, de conhecimentos e habilidades obtidos em processos formativos extra-escolares [...]. (P.58)	Enquadramento forte
	A concepção de avaliação defendida para essa política exige que aconteça de forma contínua e sistemática, mediante interpretações qualitativas dos conhecimentos produzidos e reorganizados pelos alunos. (P.54)	Enquadramento fraco
	A aprendizagem não ocorre de maneira imediata e instantânea e nem, apenas, pelo domínio de conhecimentos específicos ou informações técnicas; a aprendizagem requer um processo constante de envolvimento e aproximações sucessivas, amplas e integradas, fazendo com que o educando possa, a partir das reflexões sobre suas experiências e percepções iniciais, observar, reelaborar e sistematizar seu conhecimento acerca do objeto em estudo. (P.53)	Enquadramento fraco
	[...] consideram-se as múltiplas dimensões da avaliação [...]. (P.54)	Enquadramento fraco
	Diagnóstica; [...] Processual ;[...] Formativa; [...] Somativa [...]. (P.54-55)	Enquadramento fraco
	[...] favorecer ao docente a identificação dos elementos indispensáveis à análise dos diferentes aspectos da aprendizagem do aluno no seu desenvolvimento intelectual, afetivo, social [...]. (P.54)	Enquadramento fraco

Inicialmente convém separarmos os processos avaliativos em dois momentos ou formas de abordagens: uma com regras de realização para as práticas avaliativas externas ao processo de ensino-aprendizagem, orientadas para o reconhecimento de saberes experienciados pelos sujeitos; enquanto que a outra forma que dialoga diagnóstica,

formativa, somativa e processualmente com a proposta político-pedagógica orientadora do Documento Base, ou seja, interna aos processos de ensino-aprendizagem.

Entretanto, apesar da análise incorrer de forma a diferenciá-las como formas de avaliação, a mesma deve ser estruturada levando em consideração de que há influência do campo de tensões entre uma visão utilitarista e uma visão de educação e formação integral.

Isto pode explicar o porquê dos agentes de recontextualização orientarem esta forma de avaliação no documento pelos princípios legais de elaboração do currículo do PROEJA, os quais regulam fortemente (classificação forte) a *incorporação de saberes sociais e dos fenômenos educativos extra-escolares*; “*os conhecimentos e habilidades adquiridos pelo educando por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames*” (BRASIL, 1996, §2º, Art. 38, LDB). Sem aprofundamento, no entanto, elaboraram os elementos instrucionais da avaliação a serem aplicados na validação e reconhecimento dos saberes dos sujeitos do PROEJA (Quadro 4.75).

Neste sentido, somente foi identificada instrução forte (enquadramento forte) a necessidade de *possibilitar, aos alunos dos cursos PROEJA, a aferição e reconhecimento, mediante avaliação individual, de conhecimentos e habilidades obtidos em processos formativos extra-escolares*.

Assim, a análise dos processos de validação que realizamos tem o foco no que instrui o processo avaliativo concebido para *que aconteça de forma contínua e sistemática, mediante interpretações qualitativas dos conhecimentos produzidos e reorganizados pelos alunos*, mas aconteça como parte integrada com a aprendizagem. Aqui, de certa forma, esta concepção da avaliação descarta que a mesma seja centrada por critérios técnicos específicos e explícitos de desempenho, cujo foco consiste em mensurar, através de escalas de graduação e estratificação, o déficit do educando, aquilo que se faz ausente.

Os agentes de recontextualização orientam suas instruções levando em consideração que *a aprendizagem requer um processo constante de envolvimento e aproximações sucessivas, amplas e integradas, fazendo com que o educando possa, a partir das reflexões sobre suas experiências e percepções iniciais, observar, reelaborar e sistematizar seu conhecimento acerca do objeto em estudo*.

Assim, as instruções para o processo avaliativo são fracamente enquadradas nas suas *múltiplas dimensões*, considerando-as como um conjunto de orientações definido pelas lógicas *Diagnóstica*; [...] *Processual* ;[...] *Formativa*; [...] *Somativa* [...]. Percebemos que estas lógicas buscam instruir o papel mediador e articulador do docente, favorecendo este na *identificação dos elementos indispensáveis à análise dos diferentes aspectos da aprendizagem do aluno no seu desenvolvimento intelectual, afetivo, social* (Quadro 4.75).

4.3.7.3 Análise de conteúdo do Projeto Pedagógico Institucional [PPI] do Instituto Federal Sul Rio-Grandense e interpretação dos resultados

Para a análise da LDB focamos, pela natureza do campo em que este documento emerge (o Estado), nos princípios reguladores que elaboram o Discurso Orientador Geral. Por sua vez, o Documento Base, por ter sido elaborado num campo recontextualizador oficial, foi objeto de análise tanto dos princípios reguladores que elaboram a recontextualização do Discurso Regulador Geral quanto dos elementos instrucionais que orientam o Discurso Pedagógico Oficial do PROEJA.

Por serem elaborados pela ação dos agentes de recontextualização do campo institucional, tanto o Projeto Pedagógico Institucional [PPI] quanto o Projeto Pedagógico do Curso em estudo foram objetos de análise exclusivamente dos elementos instrucionais relacionados ao contexto pedagógico (instruções para o acesso aos espaços-tempos de aprendizagem, instruções do discurso pedagógico e da estruturação curricular) e à prática pedagógica (instruções para as atividades do professor e do aluno, para a elaboração do texto pedagógico e para a avaliação), conforme orientação elaborada a partir dos Quadros 2.1 e 2.2.

O discurso pedagógico identificado no PPI do Ifsul tem centralidade instrucional no *trabalho como princípio educativo, isto é, fazer com que as atividades que permitem ao ser humano manter-se e desenvolver-se como indivíduo e como membro de uma coletividade sejam as norteadoras de sua formação educacional* (Quadro 4.76).

Quadro 4.76: Resultados da análise de conteúdo do Projeto Pedagógico Institucional do IFSul. Objeto analisado: Discurso Pedagógico de Reprodução Institucional [DPRI] do PROEJA - Contexto pedagógico - discurso pedagógico.

Subcategoria	Unidade de contexto	Indicador de avaliação
Discurso Pedagógico	[...] utilizar o trabalho como princípio educativo, isto é, fazer com que as atividades que permitem ao ser humano manter-se e desenvolver-se como indivíduo e como membro de uma coletividade sejam as norteadoras de sua formação educacional. (P.30)	Enquadramento fraco
	[...] compartilhar o conhecimento construído historicamente pelos homens, criando-o e recriando-o de modo a adequá-lo às novas realidades sociais [...].(P.30)	Enquadramento fraco
	A educação profissional tem especial importância como meio para a construção da cidadania e para a inserção de jovens e adultos na sociedade contemporânea, caracterizada pela dinamicidade e por constantes transformações técnicas. (P.36)	Enquadramento forte

Continua na próxima página

Continuação Quadro 4.76

Subcategoria	Unidade de contexto	Indicador de avaliação
	[...] independentemente da modalidade na qual seja desenvolvida [a educação profissional] como meio para construir conhecimentos, adquirir competências que possibilitem interferir no processo produtivo, compreender as formas de produção e desenvolver habilidades que capacitem o trabalhador para o exercício da reflexão, da crítica, do estudo e da criatividade. (P.36)	Enquadramento forte

Percebemos que o termo *membro de uma coletividade* (Quadro 4.76) surge sem elaboração de sua noção esclarecida naquilo que abrange os espaços educacionais, sociais, laborais e culturais que constituem a realidade de cada sujeito, conforme o Documento Base preconiza como *espaços formativos* identificados (Quadro 4.70). Por decorrência, a mesma elaboração generalizada ocorre com a noção carregada na expressão *atividades* em termos da diversidade ou especificidade (Quadro 4.76).

Como resultado destes enunciados que elaboram o discurso pedagógico, centrado na instrução que toma o trabalho como princípio educativo, percebemos a inexistência de orientações instrucionais sobre as atividades construtoras do conhecimento em espaços-tempos não formais ou informais. Desta forma, o saber que a noção de "atividades" encerra é apresentado como o *conhecimento construído historicamente pelos homens*, o qual passa a ser a noção de conhecimento que deve ser *compartilhado [...] criando-o e recriando-o de modo a adequá-lo às novas realidades sociais* (Quadro 4.76).

Esta indefinição favorece o surgimento no documento de instrução forte vinculadora das dimensões Trabalho e Educação na formação profissional, orientada pelas *transformações técnicas [e] pela dinamicidade* que caracterizam a *sociedade contemporânea*, de forma que é por este caminho formativo que o sujeito deve elaborar tanto a *construção da cidadania* quanto a sua *inserção social*.

Esta orientação no discurso pedagógico põe ênfase no trabalho especializado, onde os critérios de desempenho, cuja elaboração é fortemente enquadrada por mecanismos explícitos e externos aos sujeitos, são tomados como *competências que possibilitem interferir no processo produtivo*. Identificamos no PPI uma orientação oposta aquela identificada no discurso pedagógico no Documento Base que propõem uma orientação pelo modelo por competência de Bernstein. Isto explica o porquê de não haver nas orientações mais gerais do documento aquelas envolvendo as noções de trabalho coletivo, muito menos de valorização da diversidade de experiência, ou de espaço/tempos onde as lógicas de produção do conhecimento são noções que

ultrapassam as fronteiras do que pode ser entendido por *conhecimento construído historicamente pelos homens* (Quadro 4.76).

Outra lógica decorrente destes elementos que elaboram as regras de realização dos processos educativos inseridos no discurso pedagógico do PPI/IFSul é a que regula externamente a avaliação na estruturação curricular: *a avaliação tornou-se importante instrumento para análise do desempenho de instituições e sistemas educacionais, como é o caso do SAEB, do ENEM e do ENADE* (Quadro 4.77), os quais são instrumentos elaborados no campo da produção do discurso pedagógico oficial, onde os enunciados são estruturados através de regras de distribuição enquanto princípios do Discurso Geral Regulador. Veremos mais abaixo como este processo regulatório instrui regras de realização para o professor, para o estudante, principalmente pela orientação do processo avaliativo edificado pelo desempenho nos instrumentos oficiais acima evidenciados.

Quadro 4.77: Resultados da análise de conteúdo do Projeto Pedagógico Institucional do IFSul. Objeto analisado: Discurso Pedagógico de Reprodução Institucional [DPRI] do PROEJA - Contexto pedagógico - estrutura curricular.

Subcategoria	Unidade de contexto	Indicador de avaliação
Estrutura curricular	Nos últimos anos, [...], além de identificar resultados das aprendizagens dos alunos, a avaliação tornou-se importante instrumento para análise do desempenho de instituições e sistemas educacionais, como é o caso do SAEB, do ENEM e do ENADE. Nessa perspectiva, discutir avaliação educacional implica, também, analisar as práticas pedagógicas que são desenvolvidas no interior das salas de aula. (P.33)	Classificação forte
	A construção curricular no [IFSul], [...] toma o trabalho como princípio educativo para articular o plano social, econômico, cultural, humano e concebe o sujeito como ser histórico-social, capaz de transformar a realidade em que vive. (P.31)	Enquadramento fraco
	A partir dessa compreensão, o [IFSul], na proposição curricular da educação profissional técnica de nível médio, priorizará uma ação educativa que propicie a construção conjunta de conhecimentos técnico-científicos. (P.36)	Enquadramento fraco

Continua na próxima página

Continuação Quadro 4.77

Subcategoria	Unidade de contexto	Indicador de avaliação
	O processo educativo fundamenta-se em três pilares básicos: Ensino, Pesquisa e Extensão, como dimensões formativas, emancipadoras, indissociáveis e sem hierarquização, que estabelecem uma relação dinâmica potencializadora, gerando um modelo pedagógico que busca contextualizar a formação humano-científico-tecnológica. (P49).	Enquadramento forte
	[...] se faz necessária a reformulação dos [PPCs] dos Cursos nos vários níveis e modalidades, com vistas a inclusão das atividades de extensão, bem como de pesquisa, nos currículos dos cursos, inclusive com aproveitamento de carga-horária (mínimo de 10% para extensão). (P.48)	Enquadramento forte
	[...] o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPRO-EX) define entre suas áreas temáticas o Trabalho e a Ciência e Tecnologia. (P. 46)	Enquadramento forte
	[...] a extensão - mesmo aquela voltada para o mercado de trabalho - deve ter como pauta fortalecimento da classe trabalhadora e o incentivo às organizações alternativas do trabalho que vêm se desenvolvendo nas lacunas da economia do capital. (P.47)	Enquadramento fraco
	O objetivo principal das Políticas de Pesquisa e Inovação é definir as diretrizes de todas as ações em nível de pesquisa, inovação e pós-graduação para os campi do [IFSul]. Isso envolve, principalmente, a capacitação docente, fomento à pesquisa em ações que envolvem recursos próprios do [IFSul] ou de instituições de apoio à pesquisa, além da oferta de cursos de pós-graduação. Essas ações estão em sintonia com as demandas internas e com as demandas das comunidades locais e regionais, visando contribuir com o crescimento científico, econômico e social. (P.45)	Enquadramento forte

Percebemos que são critérios de desempenho específicos, explícitos e externos aos sujeitos da aprendizagem (e externos até à própria instituição) e não critérios gerais de competência que possam ser identificados pela diferença ou variação individual

durante o processo de aprendizagem.

Estes critérios específicos de aquisição surgem no PPI como *competências que possibilitem interferir no processo produtivo, compreender as formas de produção e desenvolver habilidades que capacitem o trabalhador para o exercício da reflexão, da crítica, do estudo e da criatividade* (Quadro 4.76). Ou seja, são instruções fortemente enquadradas que emergem da necessidade do sistema produtivo e não dos sujeitos, o que confere à expressão *competência* a noção de desempenho que Bernstein propõe, ou seja são critérios explícitos para os quais os sujeitos devem focar ao elaborar os textos pedagógicos e a instituição deve levar em conta para *analisar as práticas pedagógicas que são desenvolvidas no interior das salas de aula* (Quadro 4.77).

Em termos gerais, o PPI do IFSul tem como eixo orientador para a construção dos currículos, as instruções que tomam *o trabalho como princípio educativo* que enquadra fracamente a articulação entre os planos *social, econômico, cultural, humano* que elabora a noção de um sujeito *histórico-social* com potencialidades de intervenção para *transformar a realidade em que vive* (Quadro 4.77).

Com base neste princípio e de forma a articulá-lo com o objetivo de conduzir a elaboração do sujeito protagonista na transformação da sua própria realidade, os agentes de recontextualização institucional estabelecem instruções para uma *proposição curricular da educação profissional técnica de nível médio* a qual deverá priorizar *uma ação educativa que propicie a construção conjunta de conhecimentos técnico-científicos*, que se apresenta no documento fortemente enquadrada por *em três pilares básicos: Ensino, Pesquisa e Extensão*. Os agentes propõem que a lógica que vincula estas três *dimensões formativas* dialoguem entre si enquanto *dimensões emancipadoras, indissociáveis e sem hierarquização, [e] que estabelecem uma relação dinâmica potencializadora, gerando um modelo pedagógico que busca contextualizar a formação humano-científico-tecnológica*.

O documento carrega forte instrução no sentido de que as estruturas curriculares se voltem para a *necessária [...] reformulação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos nos vários níveis e modalidades, com vistas a inclusão das atividades de extensão, bem como de pesquisa, nos currículos dos cursos, inclusive com aproveitamento de carga-horária (mínimo de 10% para extensão)*.

Portanto, a materialidade destas instruções está fortemente influenciada pelas orientações que vinculam as dimensões Trabalho e Educação na formação profissional de uma estrutura curricular direcionada às *transformações técnicas*, como vimos acima, e pela participação dos agentes de recontextualização em formas organizadas de discussão interinstitucionais sobre o campo da formação relacionado à extensão *Fórum de Extensão da Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – FORPROEXT*, cujas recomendações refletem a visão utilitarista da extensão (Quadro 4.77).

Neste sentido, quanto ao acesso aos espaços-tempos de aprendizagem, os estudantes tem baixo controle da seleção, ritmo, sequência destes espaços no campo da extensão, onde o documento aponta como importante realizá-los através de *visitas gerenciais e visitas técnicas* (Quadro 4.78) . O PPI enfatiza que estas atividades de extensão, além de serem *práticas instituídas no Instituto Federal Sul-rio-grandense, já há alguns anos são recomendadas pelo Fórum de Extensão da Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - FORPROEXT*. Portanto, as instruções são fortemente orientadoras sendo que *cada câmpus deve articular-se com seu entorno, cabe reorientar cada vez mais as visitas gerenciais e visitas técnicas para que se voltem aos arranjos produtivos localizados nas regiões de abrangência da instituição* (Quadro 4.78).

Quadro 4.78: Resultados da análise de conteúdo do Projeto Pedagógico Institucional do IFSul. Objeto analisado: Discurso Pedagógico de Reprodução Institucional [DPRI] do PROEJA - Contexto Pedagógico - acesso aos espaços-tempos de aprendizagem.

Subcategoria	Unidade de contexto	Indicador de avaliação
Acesso aos espaços-tempos de aprendizagem	As visitas gerenciais e visitas técnicas são práticas instituídas no [IFSul], já há alguns anos, e recomendadas pelo (FORPROEXT), e cada câmpus deve articular-se com seu entorno, cabe reorientar cada vez mais as visitas gerenciais e visitas técnicas para que se voltem aos arranjos produtivos localizados nas regiões de abrangência da instituição. (P.48)	Enquadramento forte
	Na seleção dos projetos de pesquisa contemplados com bolsas são adotados critérios predefinidos e publicados juntamente ao Edital de Chamada para recebimento das propostas, garantindo a plena transparência do processo. (P. 46)	Enquadramento forte
	No [IFSul] esses mecanismos estão orientados e dimensionados para proporcionarem o exercício da cidadania, em tempo e lugares diversos.(P.49)	Enquadramento fraco
	Ampliando o espectro de atuação do [IFSul] na temática do trabalho, é imprescindível que a Extensão esteja articulada com formas alternativas de organização do trabalho, em especial a Economia Solidária.(P. 48)	Enquadramento fraco
	Constituem-se políticas inclusivas: o atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas, através de aquisição e desenvolvimento de Tecnologia Assistiva [...]. (P.41)	Enquadramento forte

Continua na próxima página

Continuação Quadro 4.78

Subcategoria	Unidade de contexto	Indicador de avaliação
	Com a finalidade de desenvolver ações referentes à identidade de gênero e orientação sexual, ao mesmo tempo que as situe entre as prioridades do Instituto e as contemple a partir das perspectivas da inclusão social e da cultura dos direitos humanos, a administração do IFSul incentivará a criação do Núcleo de Gênero e Diversidade – NUGED nos câmpus. (P. 44)	Enquadramento fraco
	Constituem-se políticas inclusivas: [...]as políticas de educação quilombola, as políticas de direitos humanos para inclusão de jovens e adultos, as políticas de gênero e diversidade sexual, as políticas inclusivas para educação no campo, a educação ambiental, a educação para a pesca e, ainda, a educação de apenados e de idosos. (P. 41)	Enquadramento fraco
	Uma das atividades de extensão que tem sido desenvolvida ao longo dos últimos anos na nossa instituição é a aproximação com o mercado de trabalho, seja através de visitas gerenciais, visitas técnicas ou mesmo das atividades de estágios. (P. 47)	Enquadramento forte
	Nesta perspectiva, é importante que a gestão dos estágios, em cada câmpus, crie uma cultura de maior aproximação dos servidores na efetiva orientação dos estudantes, pois as dificuldades encontradas pelos estudantes, no campo de estágio, devem ser fonte de problematização do currículo. (P.47)	Enquadramento fraco
	A monitoria é uma atividade acadêmica que visa oportunizar ao estudante experiência da vida acadêmica, por meio da participação em atividades de organização e desenvolvimento das disciplinas do curso. (P.44)	Enquadramento fraco

Continua na próxima página

Continuação Quadro 4.78

Subcategoria	Unidade de contexto	Indicador de avaliação
	É assegurada a participação dos discentes no Conselho Superior, nos Colegiados dos Cursos Superiores e na Comissão Própria de Avaliação. O número de discentes em cada órgão e o detalhamento do processo de escolha dos estudantes pelos seus pares estão definidos no Estatuto da Instituição, nos regulamentos de cada Colegiado e da Comissão Própria de Avaliação. Pelo Estatuto do IFSul, podem candidatar-se às vagas no Conselho Superior todos os alunos regularmente matriculados na educação formal. (P. 50)	Enquadramento forte

Esta orientação institucional para que a *aproximação com o mercado de trabalho seja através de visitas gerenciais [e] visitas técnicas* constitui uma via para que os estudantes desenvolvam suas *atividades de estágios* (Quadro 4.78). Entretanto, da mesma forma que há instruções que limitam o acesso dos estudantes às bolsas de pesquisa, como veremos abaixo, também há para o acesso aos estágios nas organizações visitadas, as quais são predominantemente constituída por empresas privadas, onde a preferência por estudantes mais jovens pode delimitar o acesso aos sujeitos do PROEJA, cuja faixa etária seja mais elevada.

Assim, dois caminhos foram propostos pelos agentes de recontextualização enquanto possibilidades no PPI do IFSul para redução dos impactos gerados pelas limitações de acesso aos espaços-tempos de aprendizagem: a primeira se refere à instrução para que a área responsável pela *gestão dos estágios, em cada câmpus, crie uma cultura de maior aproximação dos servidores na efetiva orientação dos estágios, pois as dificuldades encontradas pelos estudantes, no campo de estágio, devem ser fonte de problematização do currículo*; e a segunda propõe a inclusão curricular da monitoria, a qual *é uma atividade acadêmica que visa oportunizar ao estudante experiência da vida acadêmica, por meio da participação em atividades de organização e desenvolvimento das disciplinas do curso* (Quadro 4.78).

Por mecanismos instrucionais diferentes daqueles da extensão, mas com os mesmos efeitos de exclusão de estudante, também identificamos no documento elementos que fortemente enquadram o acesso às possibilidades de participação discente nos espaços-tempos da pesquisa.

Quando analisamos o nível controle que os estudantes sobre a seleção, ritmo, sequência e espaço de aprendizagem dentro do campo da pesquisa, percebemos que o PPI fornece regras de realização fortemente enquadrada nas lógicas dos editais,

onde o estudante deve assumir o protagonismo como bolsista, o que não é extensível a todos os estudantes por estarem vinculados à *projetos de pesquisa contemplados com bolsas [onde] são adotados critérios predefinidos e publicados juntamente ao Edital de Chamada* (Quadro 4.78), seja por *fomento à pesquisa em ações que envolvem recursos próprios [...] ou de instituições de apoio à pesquisa* (Quadro 4.77).

Estamos diante de uma lógica instrucional com acesso restrito e regulado externamente aos cursos por objetivos bastante vinculados às *Políticas de Pesquisa e Inovação* com diretrizes fortemente enquadradas nas *ações em nível de pesquisa, inovação e pós-graduação* e em *sintonia com as demandas internas e com as demandas das comunidades locais e regionais, visando contribuir com o crescimento científico, econômico e social* (Quadro 4.77).

Fica evidente que os estudantes do PROEJA são posicionados de forma inferior, tanto pela cultura dos pesquisadores que submetem seus projetos aos editais e não fazem parte do corpo docente do curso, ou pelas reduzidas possibilidade de acesso dos sujeitos aos *mecanismos [que se dizem] orientados e dimensionados para proporcionarem o exercício da cidadania, em tempo e lugares diversos*, mas que privilegiam os estudantes dos cursos técnicos integrados e os dos cursos superiores de tecnologia e engenharia, foco principal das lógicas dos editais (Quadro 4.78).

Em geral, são fatores que excluem os estudantes do PROEJA, a questão de gênero associada à idade (mulheres-mãe têm menos flexibilidade na disponibilidade dos seus tempos, por exemplo), a idade por si só, o fato de que muitos desenvolvem atividades laborais informais, o preconceito a respeito da modalidade EJA, entre outros.

Entretanto, pelo fato de que há instruções fortes que orientam no mínimo 10% de atividades curriculares nos projetos pedagógicos dos cursos, o PROEJA encontra, na estruturação curricular de seus cursos, possibilidades de diálogo entre as dimensões Ensino e Extensão, *articulada com formas alternativas de organização do trabalho, em especial a Economia Solidária* (Quadro 4.78), o que elabora instruções fracas no sentido de proporcionar mais acesso dos estudantes do PROEJA a espaços-tempos de aprendizagem laboral mais próximaS das suas realidades sociais e econômicas, pois mesmo que sejam voltadas *para o mercado de trabalho*, a extensão *deve ter como pauta o fortalecimento da classe trabalhadora e o incentivo às organizações alternativas do trabalho que vêm se desenvolvendo nas lacunas da economia do capital* (Quadro 4.77).

Esta brecha que se abre nas fendas curriculares do PROEJA constitui-se em fator de elevada importância dentro do quadro realizações das *políticas inclusivas*, onde são elaboradas as discussões políticas e ideológicas envolvendo servidores (professores e outros agentes profissionais da educação) e que elaboram instruções no sentido de materializar ações institucionais e tecnológicas que abrangem um leque mais amplo de sujeitos que, de forma geral, estão à margem do Sistema Federal de

Educação Profissional. A saber, são políticas voltadas ao *atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas* essencialmente orientadas por regras de realização (enquadramento forte) definidas pela *aquisição e desenvolvimento de Tecnologia Assistiva*; são as políticas de gênero e diversidade sexual cujo incentivo (enquadramento fraco) à *criação do Núcleo de Gênero e Diversidade – NUGED nos câmpus* constitui em uma possibilidade de estruturação do espaço para elaboração e orientação de suas regras de realização (Quadro 4.78).

Ainda, são espaços-tempos pedagógicos com potencialidades para aumentar as possibilidades de acesso dos estudantes em geral, e do PROEJA, em específico: *as políticas de educação quilombola, as políticas de direitos humanos para inclusão de jovens e adultos, as políticas inclusivas para educação no campo, a educação ambiental, a educação para a pesca e, ainda, a educação de apenados e de idosos*, as quais são nominadas mas não apresentam regras para sua realização mais específicas (Quadro 4.78). Porém, a implantação destas políticas no IFSul é fortemente instruída pela lógica compreendida pelo modelo 'top down', ou seja, de cima para baixo, com a participação somente dos servidores, o que tende a excluir os sujeitos-alvo da própria política.

Não foram identificadas regras de realização para a participação discente na implantação destas políticas, mas somente é *assegurada a participação dos discentes no Conselho Superior, nos Colegiados dos Cursos Superiores e na Comissão Própria de Avaliação*, participação esta relegada à representatividade, de forma que o *número de discentes em cada órgão e o detalhamento do processo de escolha dos estudantes pelos seus pares estão definidos no Estatuto da Instituição, nos regulamentos de cada Colegiado e da Comissão Própria de Avaliação. Pelo Estatuto do IFSul, podem candidatar-se às vagas no Conselho Superior todos os alunos regularmente matriculados na educação formal*. Percebemos que o processo democrático participativo dos sujeitos-alvo das *políticas inclusivas* constitui uma lacuna da dimensão Cidadã, reduzindo-se, assim, as possibilidades de ampliação da vinculação entre as Dimensões Trabalho e Educação através do acesso dos estudantes em geral, e em específico do PROEJA devido à elevada regulação dos espaços-tempos da aprendizagem nos processos de implantação de políticas públicas no IFSul (Quadro 4.78)

Seguindo a análise do conteúdo do PPI do IFSul, apresentamos a seguir os resultados relacionados às instruções que incidem sobre a prática pedagógica. Inicialmente, no que se refere às atividades do professor, percebemos não haver ao longo do conteúdo do documento elementos que instruem a relação comunicacional entre o educador e o educando. Apenas identificamos duas proposições que o texto utiliza para encaminhar, na forma de reflexões, questões mais amplas sobre a relação entre a professor e aluno na conjuntura sociológica atual.

Neste sentido, os agentes de recontextualização observam que as *discussões*

sobre as relações entre a formação escolar e o poder, que detêm aqueles que dominam o conhecimento, são pouco frequentes no ambiente escolar. E, quando provocadas, sofrem uma forte resistência por parte dos que não percebem outra concepção de educação escolarizada que não seja aquela que vivenciaram ao longo de sua experiência, seja como aluno, seja como professor (Quadro 4.79).

Quadro 4.79: Resultados da análise de conteúdo do Projeto Pedagógico Institucional do IFSul. Objeto analisado: Discurso Pedagógico de Reprodução Institucional [DPRI] do PROEJA - Prática pedagógica - atividade do professor.

Subcategoria	Unidade de contexto	Indicador de avaliação
Comunicação professor/estudante	Percebe-se que as discussões sobre as relações entre a formação escolar e o poder, que detêm aqueles que dominam o conhecimento, são pouco frequentes no ambiente escolar. E, quando provocadas, sofrem uma forte resistência por parte dos que não percebem outra concepção de educação escolarizada que não seja aquela que vivenciaram ao longo de sua experiência, seja como aluno, seja como professor. (P. 30)	Enquadramento forte
Forma de condução da transmissão pelo professor	Algumas análises feitas sobre os motivos que levaram a se empreender a reforma da [EP] no Brasil no final da década de 1990 indicam que ela veio com o intuito de tornar as escolas mais ágeis, capazes de responder às novas necessidades do mercado de trabalho. A dinâmica da construção da sociedade atual está sendo determinada pelo atual modelo econômico que dita os valores éticos, morais e culturais centralizados na necessidade exagerada de consumo e na mercantilização da ciência e da tecnologia. (P. 31)	Enquadramento forte
	Percebemos que as expressões dos professores, suas inquietações e expectativas em relação ao processo de avaliação das aprendizagens dos seus alunos encontram guarida nos documentos legais, tais como: LDB/96; DCNEM/98; PCNEM/98 e, mais recentemente nos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) publicados em 2002). (P. 34)	Enquadramento forte

Continua na próxima página

Continuação Quadro 4.79

Subcategoria	Unidade de contexto	Indicador de avaliação
Foco do professor	Nos últimos anos, [...], além de identificar resultados das aprendizagens dos alunos, a avaliação tornou-se importante instrumento para análise do desempenho de instituições e sistemas educacionais, como é o caso do SAEB, do ENEM e do ENADE. Nessa perspectiva, discutir avaliação educacional implica, também, analisar as práticas pedagógicas que são desenvolvidas no interior das salas de aula. (P.33)	Enquadramento forte
Orientação do professor	Concebe-se a avaliação como mais um elemento do processo de ensino aprendizagem, o qual nos permite conhecer o resultado de nossas ações didáticas e, por conseguinte, melhorá-las. (P.33)	Enquadramento forte

Esta observação se refere implicitamente às dificuldades para pôr em questão a relação comunicacional professor/estudante baseada nas relações de poder, ou seja, uma comunicação orientada por relações posicionais. Indiretamente, os agentes assumem haver no meio institucional pensamentos antagônicos, colocando em evidência as possibilidades de se concretizar, através dos professores, regras de realização fortemente enquadradas num processo comunicacional fechado, baseado em relações posicionais. Coaduna com esta observação o fato de que não há no texto elementos que poderiam ser pensados como enunciadores de um discurso pedagógico que orienta o educador a tomar como preceito o conhecimento individualizado da realidade do estudante como balizador na significação do aprendizado.

Entretanto, como vimos no Quadro 4.76, o conhecimento *construído historicamente*, portanto, o saber acadêmico a ser compartilhado, é tomado como a base para que o sujeito, ao absorvê-lo, seja capaz de criar e recriar *de modo a adequá-lo às novas realidades sociais*. O que, de certa forma, desloca para o educando a responsabilidade de tornar o conhecimento transmitido significativo em função de sua realidade.

Resumindo, fica evidenciado que o documento aponta para uma preocupação envolvendo as relações de poder e a formação, resultado de uma cultura organizacional historicamente instituída e que elabora implicitamente as regras de realização para o exercício do controle posicional pelo educador, o que instrui fortemente os processos pedagógicos de transmissão na aprendizagem.

Esta observação coaduna com a orientação do discurso pedagógico com ênfase no trabalho especializado, cujos critérios de desempenho são elaborados de forma explícita e externa aos sujeitos, onde *transformações técnicas* (Quadro 4.76) fornecem

as regras explícitas que atuam na transmissão.

A orientação dada ao processo avaliativo pelos agentes de recontextualização reforça esta tendência que orienta a forma de condução da transmissão pelo professor, onde as relações posicionais professor/estudante propiciam que estas sejam regulada pedagogicamente através da atuação de regras explícitas, como veremos na análise do Quadro 4.82 mais à frente.

Colaboram para esta afirmação o fato de que, apesar dos agentes elaborarem um discurso de crítica à *reforma da [EP] no Brasil no final da década de 1990*, orientada por regras explícitas e externas definidas no campo de influência econômica e que instruiu as instituições de formação profissional a se tornarem mais *mais ágeis [e] capazes de responder às novas necessidades do mercado de trabalho* (Quadro 4.79), deixaram-se conduzir pela manifestações, principalmente oriundas dos professores sobre o tema *para a edificação do processo de avaliação das aprendizagens no [IFSul]* (Quadro 4.25).

Uma condução que conjuga um conflito ideológico, já que explicitam haver no meio docente *forte resistência* em discutir a relação entre poder e educação *dos que não percebem outra concepção de educação escolarizada que não seja aquela que vivenciaram ao longo de sua experiência, seja como aluno, seja como professor*, conforme mostramos acima (Quadro 4.79).

Estas contradições são materializadas pelo enquadramento forte quando os agentes salientam que estas manifestações *encontram guarida nos documentos legais, tais como: LDB/96; DCNEM/98; PCNEM/98 e, mais recentemente nos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) publicados em 2002)*, que formam um conjunto de documentos orientados pela reforma da educação profissional criticada, mas entendido como documentos que estão alinhados com as *expressões dos professores, suas inquietações e expectativas em relação ao processo de avaliação das aprendizagens dos seus alunos* (Quadro 4.79), e, portanto, fornecem-lhes as regras explícitas e externas necessárias à forma de condução da transmissão pelo professor.

Ainda, vai ao encontro desta tendência manifestadamente contraditória em si, a identificação de instruções fortemente enquadradas que elaboram a noção de desempenho com base nas necessidades do sistema produtivo e evidenciadas pela importância direcionada à avaliação por sistemas externos como balizadores para *analisar as práticas pedagógicas que são desenvolvidas no interior das salas de aula* (Quadro 4.77).

Instruindo fortemente para que a *avaliação como mais um elemento do processo de ensino aprendizagem* permita, não só ao professor, mas também à instituição, *conhecer o resultado [das] ações didáticas desenvolvidas e, por conseguinte, melhorá-las*, direcionam as instruções para que o foco do professor se volte para o resultado enquanto deficit do estudante, onde o educador é instruído fortemente a se posicionar

pela mensuração do desempenho do educando quanto ao que lhe foi transmitido. Ao mesmo tempo em que elabora a avaliação sob esta perspectiva, fornece à instituição a possibilidade de *conhecer o resultado de [suas] ações didáticas* cujas justificativas elaboram um discurso pela necessidade/oportunidade de *melhorá-las* (Quadro 4.82).

Os agentes de recontextualização buscaram apontar para a necessidade de mudança desta tendência histórica dos processos de ensino-aprendizagem, edificada sobre relações posicionais entre educador e educando; entretanto, reconhecem que este modelo pedagógico baseado no desempenho, historicamente construído, tende a conviver com propostas contrárias.

Percebemos isso quando a avaliação, fortemente classificada nos sistemas avaliativos externos, tais como os *instrumentos para análise do desempenho de instituições e sistemas educacionais, como é o caso do SAEB, do ENEM e do ENADE* (Quadro 4.82 e Quadro 4.80), encontra orientações que a instrui fracamente com regras de realização para ser concebida *como mais um elemento do processo de ensino aprendizagem (foco do professor), o qual nos permite conhecer o resultado de nossas ações didáticas e, por conseguinte, melhorá-las*, devendo ela ser *ser contínua, formativa e personalizada [e] contribuir para o desenvolvimento das capacidades dos alunos e estimulá-los a continuar a aprender* (Quadro 4.82).

Quando os agentes de recontextualização do Discurso Pedagógico de Reprodução Institucional elaboraram no PPI as instruções que posicionam os estudantes em relação às possibilidades de participarem com algum controle sobre a seleção dos conhecimentos a ser trabalhados, bem como a sequência e ritmo com que as práticas pedagógicas serão realizadas (protagonismo estudantil), fica evidente que nem o conhecimento que estes estudantes possuem, nem as características dos diferentes grupos sociais que formam, compõem elementos do campo curricular.

Fortemente classificado, o conhecimento acadêmico é o único conhecimento a ter visibilidade e a ser considerado importante para todos os grupos sociais, principalmente na *proposição curricular da educação profissional técnica de nível médio*, onde a prioridade educativa é a *construção conjunta de conhecimentos técnico-científicos [...] que permita ao egresso inserção no mundo do trabalho e/ou a continuidade de estudos, universalizando e tornando unitária a formação básica do cidadão, independentemente de sua origem socioeconômica* (Quadro 4.80).

Quadro 4.80: Resultados da análise de conteúdo do Projeto Pedagógico Institucional do IFSul. Objeto analisado: Discurso Pedagógico de Reprodução Institucional [DPRI] do PROEJA - Prática pedagógica - atividade do estudante.

Subcategoria	Unidade de contexto	Indicador de avaliação
Protagonismo do estudante	[...] o [IFSul], na proposição curricular da educação profissional técnica de nível médio, priorizará uma ação educativa que propicie a construção conjunta de conhecimentos técnico- científicos. Buscará, dessa forma, proporcionar educação profissional que permita ao egresso inserção no mundo do trabalho e/ou a continuidade de estudos, universalizando e/ou tornando unitária a formação básica do cidadão, independentemente de sua origem socioeconômica. (P.36)	Classificação forte
	O desafio enfrentado é o de selecionar e organizar conhecimentos escolares que contemplem a formação geral e a formação profissional, baseada no processo histórico e ontológico da existência humana, cujo conhecimento científico é uma das dimensões. (P.32)	Classificação fraca
	Ao investir na sua formação, alertam para que se atente na importância de não haver perda de conexão com as práticas pedagógicas cotidianas e compreender como estão sendo produzidas as representações e as determinações que o professor faz de sua própria prática. (P.38)	Enquadramento forte
Foco do estudante	Nos últimos anos, [...], além de identificar resultados das aprendizagens dos alunos, a avaliação tornou-se importante instrumento para análise do desempenho de instituições e sistemas educacionais, como é o caso do SAEB, do ENEM e do ENADE. Nessa perspectiva, discutir avaliação educacional implica, também, analisar as práticas pedagógicas que são desenvolvidas no interior das salas de aula. (P.33)	Classificação forte
	No que tange à inovação, a criação do NIT visou promover a proteção do conhecimento gerado no âmbito do IFSul e a sua transferência ao setor produtivo, contribuindo assim para o desenvolvimento cultural, tecnológico e social do país. (P.45)	Enquadramento forte

Continua na próxima página

Continuação Quadro 4.80

Subcategoria	Unidade de contexto	Indicador de avaliação
Orientação do estudante	Nessa perspectiva [do desempenho nos instrumentos do sistema educacional de avaliação da educação] discutir avaliação educacional implica, também, analisar as práticas pedagógicas que são desenvolvidas no interior das salas de aula. (P.33)	Enquadramento forte

Apesar do documento estabelecer que na regulação do conhecimento, o *desafio enfrentado é o de selecionar e organizar conhecimentos escolares que contemplem a formação geral e a formação profissional, baseada no processo histórico e ontológico da existência humana, cujo conhecimento científico é uma das dimensões* (Quadro 4.80), não há instruções para a elaboração de regras de realização ao estabelecer que o *modelo priorizado de formação deve visar a uma combinação do ensino de ciências naturais, humanidades e educação profissional e tecnológica* (Quadro 4.81).

Esta tendência implica em reduzida possibilidade dos estudantes interferirem na regulação sobre a seleção, sequência e ritmo da aprendizagem, transferindo ao professor a responsabilidade de *investir na sua formação* de forma que, ao realizá-la, *atente na importância de não haver perda de conexão* entre suas *práticas pedagógicas cotidianas* e sua compreensão de como *estão sendo produzidas as representações e as determinações que [...] faz de sua própria prática*, Quadro 4.80).

Assim, o foco dos estudantes é instruído, tal como o foco do professor o foi, em direção ao resultado, orientado pelos instrumentos externos que elaboram o sistema de avaliação oficial regulador das avaliações do desempenho entre as instituições de ensino. *como é o caso do SAEB, do ENEM e do ENADE* (Quadro 4.82). *Nessa perspectiva, discutir avaliação educacional implica, também, analisar as práticas pedagógicas que são desenvolvidas no interior das salas de aula* (Quadro 4.82).

Soma-se a esta orientação, o campo da aprendizagem através da pesquisa, principalmente no que *tange à inovação*, que tem suas regras de realização estruturada em torno da *criação do NIT*, cuja função é a de *promover a proteção do conhecimento gerado no âmbito do IFSul e a sua transferência ao setor produtivo* (Quadro 4.80).

Assim, a pesquisa elabora instruções para que o foco do estudante se volte para o resultado das investigações e não no processo investigativo como princípio educativo, resultados estes enunciados como contribuições não só para o *desenvolvimento tecnológico*, mas também como elaborador do desenvolvimento da *cultura [...] e social do país* (Quadro 4.80).

Estas instruções que elaboram o foco do estudante necessitam que a orientação durante a aprendizagem se volte para algo externo, passível de ser mensurado através

de uma escala de desempenho , ou seja, para regras explícitas de desempenho na *perspectiva de discutir avaliação educacional* o que implica, também, analisar as *práticas pedagógicas que são desenvolvidas no interior das salas de aula* (Quadro 4.80).

Os agentes elaboram um discurso pedagógico institucional, conforme acima analisamos, na crença de que com ele o sujeito protagonizará, *independentemente de sua origem socioeconômica, sua formação básica [de] cidadão e sua inserção no mundo do trabalho e/ou a continuidade de estudos* como egresso qualificado na educação profissional (Quadro 4.80)

Para isso, propõem que o processo de ensino permita que os estudantes sejam capazes de produzir os textos pedagógicos de acordo com o *modelo de produção* (Quadro 4.81) que entendem dialogar com a demanda da *sociedade contemporânea*, onde as *transformações técnicas* (Quadro 4.76) fornecem as regras explícitas que atuam na transmissão e orientam a produção textual (Quadro 4.81).

Quadro 4.81: Resultados da análise de conteúdo do Projeto Pedagógico Institucional do IFSul. Objeto analisado: Discurso Pedagógico de Reprodução Institucional [DPRI] do PROEJA - Prática pedagógica - texto pedagógico.

Subcategoria	Unidade de contexto	Indicador de avaliação
Produção do texto pedagógico	Na sociedade contemporânea, o modelo de produção exige que se pense numa educação voltada ao desenvolvimento das habilidades e ao atendimento das exigências do mundo do trabalho. (P.29)	Enquadramento forte
	[...] modelo priorizado de formação visa a uma combinação do ensino de ciências naturais, humanidades e educação profissional e tecnológica. (P.29)	Enquadramento fraco
	Nessa perspectiva, torna-se necessário desenhar um projeto de curso em contínuo movimento de flexibilização curricular com perspectiva interdisciplinar, em que o currículo contemple uma relação pedagógico-dialógica, pensando o professor em sua perspectiva histórico-social, mantendo sólida base científica, formação crítica da cidadania, trazendo a ética e a solidariedade como valores fundantes na formação do professor. (P.38)	Enquadramento forte

É através deste modelo que o resultado da aprendizagem *exige que se pense numa educação voltada ao desenvolvimento das habilidades e ao atendimento das exigências do mundo do trabalho*, onde a *formação visa a uma combinação do ensino de*

ciências naturais, humanidades e educação profissional e tecnológica. Estes resultados, de acordo com o PDI, devem ser consequências de um projeto de curso desenhado para ser um contínuo movimento de flexibilização curricular com perspectiva interdisciplinar, em que o currículo contemple uma relação pedagógico-dialógica, pensando o professor em sua perspectiva histórico-social, mantendo sólida base científica, formação crítica da cidadania, trazendo a ética e a solidariedade como valores fundantes na formação do professor (Quadro 4.81).

Percebemos que esta orientação que instrui a construção dos textos pedagógicos segue a lógica que centraliza o ensino na perspectiva do professor, como já identificamos acima sobre os elementos instrucionais que orientam o professor (Quadro 4.79) e o estudante sobre a prática pedagógica (Quadro 4.80), bem como sobre os elementos instrucionais da estrutura curricular que orientam o contexto pedagógico (Quadro 4.77).

A avaliação emerge nesta perspectiva instruída fracamente naquilo que a posiciona *como mais um elemento do processo de ensino aprendizagem, o qual nos permite conhecer o resultado de nossas ações didáticas e, por conseguinte, melhorá-las. Ela deve ser contínua, formativa e personalizada, contribuir para o desenvolvimento das capacidades dos alunos e estimulá-los a continuar a aprender (Quadro 4.82).*

Quadro 4.82: Resultados da análise de conteúdo do Projeto Pedagógico Institucional do IFSul. Objeto analisado: Discurso Pedagógico de Reprodução Institucional [DPRI] do PROEJA - Prática pedagógica - avaliação.

Subcategoria	Unidade de contexto	Indicador de avaliação
Avaliação	Concebe-se a avaliação como mais um elemento do processo de ensino aprendizagem, o qual nos permite conhecer o resultado de nossas ações didáticas e, por conseguinte, melhorá-las. Ela deve ser contínua, formativa e personalizada, contribuir para o desenvolvimento das capacidades dos alunos e estimulá-los a continuar a aprender. (P.33)	Classificação fraca
	Nessa perspectiva, as manifestações de professores e estudantes sobre o tema da avaliação constituíram-se no principal referencial para a edificação do processo de avaliação das aprendizagens no IFSul. (P.33)	Enquadramento forte
	Nos últimos anos, [...], além de identificar resultados das aprendizagens dos alunos, a avaliação tornou-se importante instrumento para análise do desempenho de instituições e sistemas educacionais, como é o caso do SAEB, do ENEM e do ENADE. (P.33)	Classificação forte

Entretanto, para instruí-la foi tomado como *principal referencial para a edificação do processo de avaliação das aprendizagens no IFSul as manifestações de professores e estudantes sobre o tema da avaliação*, somando-se o que analisamos acima sobre o reduzido protagonismo estudantil e pelo reconhecimento de que o discurso pedagógico dos professores é fortemente regulado pelo sistema de avaliação externo sobre o *desempenho de instituições e sistemas educacionais, como é o caso do SAEB, do ENEM e do ENADE*, o que se constitui na fonte para elaboração das regras de reconhecimento e elaboração explícitas dos textos pedagógicos (Quadro 4.82).

4.3.7.4 Análise de conteúdo do Projeto Pedagógico do Curso Proeja em Administração do Campus Sapucaia do Sul interpretação dos resultados

Para analisarmos o Projeto Pedagógico do Curso [PPC] em estudo, devemos retomar alguns elementos descritos na Seção 3.3 sobre o contexto político e institucional no momento de sua elaboração.

Primeiramente, na elaboração do PPC fizeram parte agentes de recontextualização com e sem a passagem pela experiência institucional com o Ensino Médio para Adultos [EMA].

Em segundo, o processo de recontextualização do Discurso Pedagógico de Reprodução Institucional do PROEJA ocorreu, carregado pelo que elabora de tensão ideológica, conforme análise dos documentos realizadas até aqui. Através de duas orientações pedagógicas: uma delas movida pela educação instrumentalizada e pautada pelo modelo de desempenho enquanto discurso que se apropria e reelabora a noção de competências, cuja capacitação elabora a instrumentalidade da aprendizagem na sua dimensão tecnológica; outra orientação busca estabelecer uma educação profissionalizante dialógica entre a qualificação técnica para habilitar ao mundo do trabalho e qualificação social para a habilitação do sujeito a atuar como cidadão sobre a sua realidade.

Se os agentes de recontextualização orientados pela visão instrumental buscavam na cultura organizacional, historicamente construída na instituição, a sua base ideológica e pedagógica, os agentes de recontextualização orientados pela qualificação elaborada nas dimensões técnica e social tinham a experiência com o EMA e o Documento Base como orientadores ideológicos e pedagógicos na construção das argumentações para o debate que elaborou o PPC.

Retomadas estas considerações sobre o contexto (ver Seção 3.3), elaboramos a análise do conteúdo do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Administração – integrado ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos apresentado em 2010.

De início, analisamos os elementos reguladores do discurso pedagógico no qual percebemos que os enunciados identificados estabelecem regras de distribuição para o contexto pedagógico nas duas orientações ideológicas acima descritas.

Em termos de proposta pedagógica, os agentes de recontextualização regularam fortemente (classificação forte) *uma formação que habilite o profissional para atuar no comércio, na indústria e na prestação de serviços, assim como em instituições públicas* (Quadro 4.83).

Quadro 4.83: Resultados da análise de conteúdo do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Administração - PROEJA. Objeto analisado: Discurso Pedagógico de Reprodução Institucional [DPR] do PROEJA - Contexto pedagógico - discurso pedagógico.

Subcategoria	Unidade de contexto	Indicador de avaliação
Discurso Pedagógico	Proporcionar uma formação que habilite o profissional para atuar no comércio, na indústria e prestação de serviços, assim como em instituições públicas. (P.8)	Classificação forte
	Em reuniões mantidas com representantes da Associação Comercial e Industrial de Sapucaia do Sul - ACIS, foi evidenciada uma insuficiência de centros formadores de pessoas que possuam qualificação para tais segmentos, e a necessidade de formar pessoas com habilidades humanas no atendimento ao público em geral. Entretanto, a carência de profissionais capacitados para tal função, impele como empresas a recorrer a atendentes que não possuem a formação adequada para relacionar-se adequadamente com clientes e fornecedores, podendo comprometer o conjunto das atividades realizadas por uma organização. (P.6-7)	Enquadramento forte
	Cumprir destacar também que nosso Curso está em consonância com o eixo tecnológico Gestão e Negócios do novo Catálogo Nacional de Cursos Técnicos [...]. (P.7)	Enquadramento forte
	Considerando que os saberes administrativos são inerentes a todo o conjunto das atividades, o curso proposto aqui se justifica na medida em que o complexo produtivo possui diversas possibilidades nas quais nosso egresso pode se inserir. (P.7)	Enquadramento fraco

Continua na próxima página

Continuação Quadro 4.83

Subcategoria	Unidade de contexto	Indicador de avaliação
	<p>Outro ponto a destacar é o propósito do Curso técnico em Administração - PROEJA de possibilitar a qualificação das habilidades trazidas pelos educandos a partir de suas experiências, o que permitiria aos mesmos, criar e concretizar iniciativas de geração básica de trabalho e renda empreender-se e inserir-se no mundo do trabalho, reafirmando o que consta no documento norteador desta política pública. (P.7)</p>	<p>Enquadramento fraco</p>

Aqui percebemos a invisibilidade conferida às atividades que ocorrem nas 'fendas' do mercado de trabalho, típica dos sujeitos do PROEJA (ver seção 1.3) onde, mesmo reconhecendo *que os saberes administrativos são inerentes a todo o conjunto das atividades, o curso proposto [...] se justifica na medida em que o complexo produtivo possui diversas possibilidades nas quais [o] egresso pode se inserir*, possibilitando a *qualificação das habilidades trazidas pelos educandos a partir de suas experiências, o que permitiria aos mesmos, criar e concretizar iniciativas geração básica de trabalho e renda empreender-se e inserir-se no mundo do trabalho, reafirmando o que consta no documento norteador desta política pública*. Por sua vez, não foram identificados meios institucionais ou documentais que pusessem em diálogo esta orientação com a realidade experienciada pelos sujeitos do PROEJA (Quadro 4.83).

Entretanto, a voz da representatividade empresarial em demanda pela *insuficiência de centros formadores de pessoas que possuem qualificação para tais segmentos, apontando a carência de profissionais capacitados para função tal, impele as empresas a recorrer a atendentes que não possuem uma formação adequada para relacionar-se adequadamente com clientes e fornecedores, podendo comprometer o conjunto das atividades realizadas por uma organização*, que mesmo sendo legítima, não é única voz demandante. Este olhar que invisibiliza um conjunto de experiências consolida-se pelo restrito cumprimento do que determina o *Catálogo Nacional de Cursos Técnicos* (Quadro 4.83).

Dessa forma, um discurso pedagógico assim orientado que instrui um currículo voltado para o desenvolvimento do perfil de egresso a ser capacitado na dimensão técnica acima tende a ser estruturado através de regras para realização fortemente enquadradas, tais como a elevada estruturação curricular, onde as disciplinas apresentam fronteiras nítidas formando, no conjunto, um coletivo de conhecimentos específicos passíveis de serem mensurados através de regras explícitas de aquisição. Uma estruturação assim elabora regras para a realização da avaliação através de critérios de

desempenho orientados pelo julgamento de certo/errado ou adequado /inadequado, ou seja, por algo externo ao sujeito. Ainda, no que se refere às mudanças que a aprendizagem assim desenvolvida promove, as mesmas podem ser conduzidas tanto através do controle simbólico quanto do econômico, como vimos na seção 2.9. Estas regras de realização elaboram as questões referentes ao sucesso/fracasso de forma mais suscetível às diferenças de posicionamento.

Como poderíamos esperar, as duas orientações ideológicas também surgem de forma explícitas na organização da estrutura curricular; entretanto, deixam implícitas as possíveis instruções que cada uma elabora de forma indireta. Percebemos isso quando os agentes de recontextualização enquadram fracamente a *flexibilidade curricular [e] e matriz de pré-requisitos* enquanto um espaço *em construção com o coletivo*, sem uma descrição mais clara sobre o sentido do termo 'coletivo' (Quadro 4.84)

E é deste 'coletivo' delimitado pelo que os agentes buscaram na voz dos representantes empresariais e daquilo que emerge do *eixo tecnológico Gestão e Negócios do novo Catálogo Nacional de Cursos Técnicos* (Quadro 4.83) quanto às habilidades técnicas, que os agentes de recontextualização instruem fortemente para que o currículo seja elaborado de forma que o egresso no final esteja *apto a operacionalizar atendimentos, serviços e rotinas administrativas, utilizando instrumentos e meios tecnológicos disponíveis para a gestão organizacional* (Quadro 4.84).

Quadro 4.84: Resultados da análise de conteúdo do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Administração - PROEJA. Objeto analisado: Discurso Pedagógico de Reprodução Institucional [DPRI] do PROEJA - Contexto pedagógico - estrutura curricular.

Subcategoria	Unidade de contexto	Indicador de avaliação
Estrutura curricular	Flexibilidade Curricular (Em construção com o coletivo) (P.10)	Enquadramento fraco
	Matriz de Pré-requisitos (Em construção com o coletivo). (P.10)	Enquadramento fraco
	Este técnico estará apto a operacionalizar atendimentos, serviços e rotinas administrativas, utilizando instrumentos e meios tecnológicos disponíveis para uma gestão organizacional. (P. 9)	Enquadramento forte
	O Técnico de Nível Médio em Administração - Modalidade EJA será um cidadão com visão crítica, capaz de atuar no contexto social, cultural, político e econômico em que vive, contribuindo para a transformação da sociedade. (P.9)	Enquadramento fraco

Continua na próxima página

Continuação Quadro 4.84

Subcategoria	Unidade de contexto	Indicador de avaliação
	A qualificação adquirida proporcionará mais oportunidade de inserção no mundo do trabalho, também a possibilidade de um processo de inclusão social continuado. (P. 9)	Enquadramento fraco

Por outro lado, ao apontar no documento que o *Técnico de Nível Médio em Administração - Modalidade EJA será um cidadão com visão crítica, capaz de atuar no contexto social, cultural, político e econômico em que vive, contribuindo para a transformação da sociedade*, os agentes de recontextualização também estabelecem a possibilidade de estruturar um currículo para o desenvolvimento do perfil de egresso a ser capacitado para além na dimensão técnica, incorporando a dimensão social (enquadramento fraco) (Quadro 4.84).

É aqui que entendemos que o discurso pedagógico se mostra antagônico, pois, ao atender a orientação acima o mesmo tende a ser estruturado através de regras para realização fracamente enquadradas, ou seja, por um currículo com baixa estruturação, no qual as fronteiras entre as disciplinas são pouco nítidas, o que favorece a interdisciplinaridade, formando um conjunto mais integrativo.

Este tipo de estrutura elabora regras para a realização da avaliação através de critérios de competências, onde a avaliação se orienta pela manifestação, durante a aprendizagem, da diferença ou variação individual e por critérios implícitos, onde as mudanças tendem a ser conduzidas basicamente através do controle simbólico e do desenvolvimento cognitivo, do reconhecimento cultural e pela consciência dos grupos sociais.

Os agentes de recontextualização expõem estas duas orientações enquanto elementos implicitamente em tensão quando descrevem que a *qualificação adquirida proporcionará mais oportunidade de inserção no mundo do trabalho, também a possibilidade [de desenvolver] um processo de inclusão social continuado* (Quadro 4.84).

Por isso, voltamos a frisar, que elementos curriculares foram apontados para serem desenvolvidos ao longo da formação, como mostramos acima, o que certamente será resultado do embate entre estas duas orientações dentro do grupo de professores envolvidos e das possibilidades dos estudantes regularem o acesso e marcarem seus lugares aos locais pedagógicos, não só o acesso ao curso, mas aos projetos e programas institucionais, e aos diferentes lugares de aprendizagem.

Neste sentido, percebemos que o PPC apresenta orientações para a estruturação do acesso ao curso através das estruturas institucionais que elaboram regras

de realização fracamente enquadradas para uma *educação inclusiva* definida pela *garantia de acesso e permanência do estudante na instituição de ensino, implicando, desta forma, no respeito às diferenças individuais, especificamente, das pessoas com deficiência, diferenças étnicas, de gênero, culturais, socioeconômicas, entre outras* (Quadro 4.85).

Quadro 4.85: Resultados da análise de conteúdo do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Administração - PROEJA. Objeto analisado: Discurso Pedagógico de Reprodução Institucional [DPRI] do PROEJA - Contexto pedagógico - acesso aos espaços-tempos de aprendizagem.

Subcategoria	Unidade de contexto	Indicador de avaliação
Acesso aos espaços-tempos de aprendizagem	Entende-se como educação inclusiva, a garantia de acesso e permanência do estudante na instituição de ensino, implicando, desta forma, no respeito às diferenças individuais, especificamente, das pessoas com deficiência, diferenças étnicas, de gênero, culturais, socioeconômicas, entre outras. (P.10)	Enquadramento fraco
	A avaliação do desempenho será feita de maneira formal, com a utilização de diversos instrumentos de avaliação, pela análise de trabalhos, desenvolvimento de projetos, participação nos fóruns de discussão, provas e outras atividades propostas de acordo com a especificidade de cada disciplina.(P.13)	Enquadramento fraco
	I - pessoas com necessidades educacionais específicas: consolidando o direito das pessoas com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas habilidades / Superdotação, sendo o Núcleo de Apoio as Necessidades Específicas [...]. (P.10)	Enquadramento forte
	[...] sendo o Núcleo de Apoio como Necessidades Específicas - NAPNE, o articulador dessas ações, juntamente com a equipe multiprofissional do Câmpus. (P.10)	Classificação forte
	II - gênero e diversidade sexual: e todo o elenco que compõe o universo da diversidade para a eliminação das discriminações que as atingem, bem como à sua plena integração social, política, econômico e cultural, contemplando em ações transversais.(P.10)	Enquadramento forte
	[...] tendo como articulador destas ações o Núcleo de Gênero e Diversidade - NUGED. (P.10)	Classificação forte

Continua na próxima página

Continuação Quadro 4.85

Subcategoria	Unidade de contexto	Indicador de avaliação
	III - diversidade étnica: voltados para o direcionamento de estudos e ações para as questões étnico-raciais, em especial para uma área do ensino sobre África, Cultura Negra e História, Literatura e Artes do Negro no Brasil, pautado na Lei nº 10.639/2003 e das questões Indígenas, Lei nº 11.645/2008, que normatiza a inclusão das temáticas nas diferentes áreas de conhecimento e ações pedagógicas [...]. (P.11)	Enquadramento forte
	[...] ficando a cargo do Núcleo de Educação Afro-brasileira e Indígena - NEABI. (P.11)	Classificação forte

Outro fator importante na construção da regulação do acesso aos espaços-tempos de aprendizagem surge como consequência da orientação dada à avaliação a qual deverá ser *feita de maneira formal, com a utilização de diversos instrumentos de avaliação, pela análise de trabalhos, desenvolvimento de projetos, participação nos fóruns de discussão, provas e por outras atividades propostas de acordo com a especificidade de cada disciplina*, o que, de certa forma encaminha regras de realização fracamente enquadradas para ampliação, através do processo participativo dos estudantes, do acesso aos espaços-tempos de aprendizagem diversificado (Quadro 4.85).

Em específico, surgem regras de realização fortemente enquadradas para a elaboração dos espaços de discussão sobre as especificidades de alguns grupos, tais como o *Núcleo de Apoio as Necessidades Específicas - NAPNE*, o *Núcleo de Educação Afro-brasileira e Indígena - NEABI* e o *Núcleo de Gênero e Diversidade - NUGED*. Entretanto, se estes espaços-tempos elaboram estruturas tecnológicas e ideológicas institucionais com regras específicas de realização, também indicam regras de regulação enquanto possibilidades dos estudantes acessarem e marcarem seus lugares nestes núcleos. Isto é percebido quando o documento impõe que o NUGED, o NEABI e o NAPNE sejam articuladores de sua ações específicas, *juntamente com a equipe multiprofissional do Câmpus*. Ou seja, os sujeitos do PROEJA são objetos das ações, mas não partícipes na discussão que pensam e planejam estas ações (Quadro 4.85).

Os agentes de recontextualização estabeleceram três espaços no corpo do documento que, implicitamente, nos permitiram identificar enunciados que constituem elementos instrucionais na elaboração para regras de realização da prática pedagógica e que orientam tanto o professor (Quadro 4.86) quanto o estudante (Quadro 4.87) em

direção ao modelo de competência de Bernstein (ver Subseção 2.9.3), entremeado por enunciados do modelo de desempenho, o que de forma implícita, sugere instrução para um processo envolvendo um modelo pedagógico misto fortemente marcado pelo modelo de competência.

A orientação para que a avaliação busque *intervir no processo de ensino-aprendizagem numa perspectiva democrática* elabora instruções para que a comunicação entre o educador e o educando seja realizada de maneira aberta, o que propõe a não elaboração de regras a priori, mas que se baseie em relações personalizadas e não marcadas pelo posicionamento (Quadro 4.86).

Quadro 4.86: Resultados da análise de conteúdo do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Administração - PROEJA. Objeto analisado: Discurso Pedagógico de Reprodução Institucional [DPRI] do PROEJA - Prática pedagógica - atividade do professor.

Subcategoria	Unidade de contexto	Indicador de avaliação
Comunicação professor/estudante	A intenção da avaliação é de intervir no processo de ensino-aprendizagem, com o fim de localizar necessidades dos educandos e comprometer-se com a sua superação, visando ao diagnóstico e à construção em uma perspectiva democrática. (P.13)	Enquadramento fraco
Forma de condução da transmissão pelo professor	Deve [a avaliação], sim, pautar-se por observar, desenvolver e valorizar todas as etapas de crescimento, de progresso do educando na busca de uma participação consciente, crítica e ativa do mesmo. (P.12-13).	Enquadramento fraco
Foco do professor	A intenção da avaliação é de intervir no processo de ensino-aprendizagem, com o fim de localizar necessidades dos educandos e comprometer-se com a sua superação, visando ao diagnóstico e à construção em uma perspectiva democrática. (P.13)	Enquadramento fraco
Orientação do professor	A avaliação, sendo dinâmica e continuada [...].(P.12-13)	Enquadramento fraco
	[A avaliação] não deve limitar-se à etapa final de uma determinada prática. (P.12-13)	Enquadramento forte

Assim, os agentes entendem ser possível o professor realizar o *processo avaliativo* de forma *dinâmica e continuada* (enquadramento fraco), não se limitando somente a lançar mão de avaliação na *etapa final de uma determinada prática* de aprendizagem, o que não a descarta (enquadramento forte). Isso instrui o professor a se orientar tanto pela identificação do que o estudante manifesta enquanto competências durante a aprendizagem, como pela necessidade em mensurar o desempenho sobre aquilo que

foi transmitido (Quadro 4.86).

Orientar-se pedagogicamente neste sentido significa focar no que o estudante apresenta durante o processo de aprendizagem, seja como variações ou diferenças, o que significa fazer uso de *diagnóstico* localizando as *necessidades dos educandos* e estabelecendo condições para construção discente dos processos de aprendizagem visando a superação.

Um processo avaliativo assim pensado requer do educador um olhar individualizado, cujo posicionamento seja pautado pela observação, desenvolvimento e valorização de *todas as etapas de crescimento, de progresso do educando na busca de uma participação consciente, crítica e ativa*, onde o controle seja exercido de forma pessoal, através de regras implícitas para não haver regulação pedagógica da transmissão durante a aprendizagem (Quadro 4.86).

Quanto às regras de realização aos estudantes percebemos que as análises das instruções no campo avaliativo explicitam que os agentes de recontextualização orientam para uma diversidade elevada de ações pedagógicas que, em geral, demonstram a intenção pela abordagem inter e multidisciplinar através do *trabalhos, [...] desenvolvimento de projetos, participação nos fóruns de discussão [...] e por outras atividades propostas de acordo com a especificidade de cada disciplina* (Quadro 4.87). Dessa forma, *a avaliação do desempenho será feita de maneira formal, com a utilização de diversos instrumentos de avaliação.*

Quadro 4.87: Resultados da análise de conteúdo do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Administração - PROEJA. Objeto analisado: Discurso Pedagógico de Reprodução Institucional [DPRI] do PROEJA - Prática pedagógica - atividade do estudante.

Subcategoria	Unidade de contexto	Indicador de avaliação
Protagonismo do estudante	A avaliação do desempenho será feita de maneira formal, com a utilização de diversos instrumentos de avaliação, pela análise de trabalhos, desenvolvimento de projetos, participação nos fóruns de discussão, provas e por outras atividades propostas de acordo com a especificidade de cada disciplina. (P.13)	Enquadramento fraco
Foco do estudante	A avaliação do desempenho será feita de maneira formal, [através de] provas [...].(P.13)	Enquadramento forte
	A intenção da avaliação é de intervir no processo de ensino-aprendizagem, com o fim de localizar necessidades dos educandos [...].(P.13)	Enquadramento fraco

Continua na próxima página

Continuação Quadro 4.87

Subcategoria	Unidade de contexto	Indicador de avaliação
Orientação do estudante	Compreender a organização e os processos próprios de uma empresa comercial ou dos setores responsáveis pela comercialização em organização não comercial [...]. (P.9)	Enquadramento fraco
	Compreender a organização empresarial e sua razão de ser, seus modelos de gestão, objetivos, estruturas orçamentárias, societárias e trabalhistas, bem como suas inter-relações com o ambiente externo [...]. (P.9)	Enquadramento fraco
	Atuar profissionalmente em consonância com padrões éticos, sociais e ambientais que favoreçam o constante aprimoramento da qualidade de vida de forma geral [...]. (P.9)	Enquadramento fraco
	Utilizar ferramentas da informática básica, como suporte às operações organizacionais [...]. (P.9)	Enquadramento forte
	Utilizar a capacidade empreendedora desenvolvida para analisar e planejar e implementar rotinas e procedimentos administrativos [...]. (P.9)	Enquadramento forte
	Atuar como apoio na gestão financeira, tributária, contábil e de pessoal segundo metas e diretrizes pré-estabelecidas [...]. (P.9)	Enquadramento forte
	Comunicar-se com eficácia no fluxo de informações internas e externas, especialmente no que diz respeito a atendimento pessoal e estratégias de marketing [...]. (P.9)	Enquadramento forte

Esta orientação para a avaliação define uma relação entre o protagonismo do estudante e o seu nível de controle sobre a seleção, sequência e ritmo a ser desenvolvido durante as ações pedagógicas, inclusive reforçando o que identificamos sobre os tempos-espacos pedagógicos no Quadro 4.85 acima.

Percebemos que a diversidade de instrumentos avaliativos proposta tem razão de ser pela necessidade em acomodar tanto a orientação do professor quanto as manifestações das competências durante a aprendizagem, somando-se a necessidade de mensuração do desempenho sobre aquilo que foi transmitido, confirmando uma orientação por um modelo misto, conforme os modelos pedagógicos propostos por Bernstein (1996).

Assim, estas regras de realização transmitem ao estudante uma dupla orienta-

ção. Aquela instrução que enquadra fracamente a orientação do estudante para algo interno a si, pela aquisição de competências tais como *compreender a organização e os processos próprios de uma empresa comercial ou dos setores responsáveis pela comercialização em organização não comercial, compreender a organização empresarial e sua razão de ser, seus modelos de gestão, objetivos, estruturas orçamentárias, societárias e trabalhistas, bem como suas inter-relações com o ambiente externo e atuar profissionalmente em consonância com padrões éticos, sociais e ambientais que favoreçam o constante aprimoramento da qualidade de vida de forma geral*. E aquela que instrui fortemente o estudante a orientar-se para algo de fora (externo ao) a si, e que pode ser posta numa escala de desempenho tais como *Utilizar ferramentas da informática básica, como suporte às operações organizacionais, Utilizar a capacidade empreendedora desenvolvida para analisar e planejar e implementar rotinas e procedimentos administrativos, Atuar como apoio na gestão financeira, tributária, contábil e de pessoal segundo metas e diretrizes pré-estabelecidas e Comunicar-se com eficácia no fluxo de informações internas e externas, especialmente no que diz respeito a atendimento pessoal e estratégias de marketing* (Quadro 4.87)

Esta dupla orientação do estudante implica em instruções fraca e fortemente enquadradas quanto ao foco que deverá manter. Quando o foco se dirige para o processo que ocorre durante o percurso de aprendizagem evolutiva da competência naquelas ações pedagógicas, seu enquadramento fraco instrui para uma avaliação processual, de forma que seja possível ao professor *intervir no processo de ensino-aprendizagem, com o fim de localizar necessidades dos educandos*.

Em caso contrário, quando as ações pedagógicas visarem o conhecimento instrumental, seu enquadramento forte instrui para que a *avaliação do desempenho [seja] feita de maneira formal, com a utilização de [...] provas [e] de acordo com a especificidade de cada disciplina*, ou seja, o estudante é instruído a focar no resultado da aprendizagem e o professor a focar no desempenho do estudante através de critérios externos (Quadro 4.87).

Percebemos que a centralidade dada pelos agentes de recontextualização que elaboraram o Projeto Pedagógico do Curso à questão da avaliação como condutora, seja das instruções à prática docente (Quadro 4.87), à prática discente (Quadro 4.86), ao que determina nos espaços-tempos de aprendizagens (Quadro 4.85) nos planos diversificados de atividades pedagógicas, cumpre que não realizemos sua análise individualizada como elaboramos nos outros documentos.

Da mesma forma cumprimos não entender pertinente uma análise envolvendo a produção do texto pedagógico, mas por motivo diferenciado da questão envolvida com a avaliação. Neste caso não identificamos elementos consistentes a uma proposição analítica nos moldes conceituais elaborados para este objeto aplicado ao conjunto de documentos utilizados nesta pesquisa.

Entretanto, podemos estabelecer que as duas dimensões definidas pela qualificação técnica e social constituem direção para produção que contemplem tanto a produção de textos pedagógicos instruídos pela instrumentalidade tecnológica em consonância com o universo organizacional das empresas quanto das demandas que o universo do mundo do trabalho abrange e sob o olhar da inclusão social. A primeira constitui em espaço para as produções de textos pedagógicos definidos à priori por regras externas de realização. Na segunda direção, os espaços de elaboração dos textos pedagógicos emergem da realidade que forma o contexto dos sujeitos do PROEJA.

Capítulo 5

Interpretação dos Resultados

Neste Capítulo elaboramos a organização da interpretação a partir do que foi compreendido dentro do campo de análise, pertinente às questões específicas da tese, em direção à sistematização dos elementos conclusivos do estudo sobre os fatores críticos que foram determinantes, o longo do percurso formativo de um grupo de egressos do PROEJA-Adm, para êxito destes sujeitos participantes da investigação e que 'dialogaram' tanto com suas realidades e seus projetos de vida, quanto com o que lhes determinou a política pública do PROEJA no contexto escolar em termos das orientações ideológicas e tecnológicas.

Dividimos este Capítulo em três partes, sendo que na primeira encaminhamos a triangulação dos dados e na segunda buscamos ampliar os achados conclusivos através de uma síntese de fatores críticos identificados para, por fim, encaminharmos as considerações finais.

Assim, estruturamos a triangulação a partir dos achados na pesquisa biográfica (Quadro 4.2), por ser esta a apresentar um alargado de categorias identificadas como mais consistentes enquanto indicadores a serem postos em diálogo entre si e com os resultados da pesquisa por inquérito e da pesquisa documental.

5.1 Triangulação dos dados

5.1.1 Triangulação envolvendo o posicionamento

Como resultado da análise de conteúdo da pesquisa biográfica, emergem os achados envolvendo a noção de posicionamento (Bernstein, 1998; Charlot, 2016) estruturados através de indicadores definidos por uma orientação, uma perspectiva e por um elemento hierárquico.

A seguir elaboramos a triangulação ora pelo indicador de mudança, ora pelo de manutenção (orientação) do auto ou heteroposicionamento (perspectiva) dos entre-

vistados em diferentes estruturas hierárquicas (elemento hierárquico), conforme seus contextos de ocorrência: o escolar, o familiar e o laboral.

5.1.1.1 Posicionamento no contexto escolar: mudança por elevação do autopo- sicionamento nas estruturas hierárquicas da escolaridade

O Quadro 5.1 mostra um resumo da análise, juntamente com os pontos referen-
ciais triangulados e localizados no corpo da tese.

Quadro 5.1: Triangulação envolvendo a elevação do autopo-
sicionamento relativo à escolaridade no contexto escolar.

Pesquisa Biográfica	Pesquisa por Inquérito	Pesquisa Documental
<i>Indicador : mudança por elevação do autopo- sicionamento nas estruturas hierárquicas da escolaridade em contexto escolar (Quadro 4.4)</i>		
<i>Fatores desencadeantes Identificados</i>	Tabela 4.1	Quadro 4.59
- Acesso ao curso	Tabela 4.2	Quadro 4.63
- Autoestima por acessar e participar do curso.	Tabela 4.4	Quadro 4.66
- Sentido afetivo para estar no espaço escolar	Tabela 4.7	Quadro 4.69
- Influência dos professores	Tabela 4.9	Quadro 4.72
- Protagonismo nos espaços-tempos pedagógicos colaborativo.		Quadro 4.73
- Espaço-tempo propício para elaboração de estratégias de aprendizagem		
- Prazer epistêmico		
- Significado da aprendizagem em relação ao contexto envolvendo o cotidiano		

Ao ingressarem no PROEJA-Adm, 65,5% dos egressos estavam *afastados da escola por 10 anos ou mais*, um fenômeno social que não apontou correlação com *faixa etária*, pelo menos entre 25 e 61 anos; nem mesmo com *gênero* ou *estado civil* (Tabela 4.4).

Esta condição que elabora o sujeito do PROEJA (ver seção 1.3) ajuda-nos a estruturar os elementos da sua representação social do Proeja-Adm, desenvolvida antes do seu ingresso e que pode ser resumida pela fala “ - Ah, é EJA, então eles vão dar uma pincelada no médio e uma pincelada no técnico.” (Quadro 4.5).

Lembrando que esta associação expressa pela fala acima em que a EJA surge como um caminho formativo nivelado inferiormente, onde a desvinculação entre a educação básica e profissional o caracteriza, foi a compreensão inicial do ingressante no PROEJA-Adm. Isto decorreu, em parte porque naquele momento a Rede Federal,

distante institucionalmente da população em geral, estava retomando as modalidades integradas entre ensino médio e técnico interrompidas pelo Decreto 2.208/97, cuja revogação se deu através do Decreto 5.154/04 (Moura, 2007) (ver p. 138); e em parte pelo histórico político das ações governamentais que prevaleceram até o final do Século XX no Brasil, orientadas por estratégias compensatórias, de equivalência e justificadas pelo déficit social histórico envolvendo a EJA¹ (Gadotti, 2009; Ireland and Spezia, 2014; Torres et al., 2020).

Um segundo elemento importante na construção da representação social do PROEJA-Adm pelos ingressos tem origem nas relações de poder que se entrelaçam com as assimetrias sociais.

O histórico de reprodução das assimetrias nas classes sociais relacionadas à elevada heterogeneidade social que forma o grupo participante da investigação, conforme podemos ver nos resultados da pesquisa por inquérito, podem explicar a elaboração das hierarquias envolvendo a noção de *conhecimento*, as quais encontraram terreno fértil para se manifestarem, principalmente na RF onde a elitização historicamente se organizou através de um modelo de ingresso excludente, onde, conforme Moura (2007) “tornar-se aluno dessas escolas não é fácil, pois a concorrência para ingresso é muito elevada, uma vez que a quantidade de vagas que podem oferecer é muito menor do que a demanda”.

Estes elementos da representação social, elaboradores da percepção inicial num estatuto de baixa escolaridade, encontraram no contexto escolar do Proeja-Adm seu contraponto, ou seja, um espaço escolar oportuno à promoção da (i) *autoestima por acessar e participar do curso*, construtor do (ii) *sentido afetivo para estar no espaço escolar* (motivações socioafetiva e hedônica (Carré and Caspar, 1999), elaborador dos (iii) *espaços-tempos propício à elaboração de estratégias de aprendizagem*, fracamente regulado quanto ao (iv) *protagonismo nos espaços-tempos pedagógicos colaborativos* (contexto pedagógico orientado pelo modelo de competências, conforme Bernstein (1996) (ver Quadro 2.2), onde o (v) *significado da aprendizagem em relação ao contexto envolvendo o cotidiano* foi elemento organizador do (vi) *prazer epistêmico* (Carré and Caspar, 1999), em saber conteúdos que geralmente estão condicionados na relação do sujeito como o fracasso escolar, tal como a matemática. E, para completar o quadro do contexto escolar, um ambiente relacional cuja (vii) *influência do professor* favorecia o deslocamento das relações posicionais para as relações pessoais (Bernstein (1996), ver Quadro 2.2).

Percebemos que estes fatores identificados na pesquisa biográfica e sumarizados no Quadro 5.1 foram atuantes na fase inicial do curso PROEJA-Adm, consolidando,

¹Noro (2011) apontou que a origem dos ingressos no PROEJA-Adm estava centrada nos egressos da EJA e do antigo sistema supletivo que, quando somados, perfaziam um total de 68%, onde os 32% restantes tinham origem no ensino fundamental regular.

ao longo do mesmo, o processo de elevação do autopoicionamento nas estruturas hierárquicas da escolaridade, provavelmente como consequência da própria mudança da representação social que elaboravam ao ingressarem no curso (Quadro 4.34).

Para aprofundarmos a interpretação sobre o item (iv) referente ao *protagonismo nos espaços-tempos pedagógicos colaborativos*, por entendermos ter sido um fator central na estruturação da mudança por elevação do autopoicionamento dos egressos nas estruturas hierárquicas elaboradas com base na escolaridade, entendemos que este fator é indicador de uma fraca regulação dos espaços-tempos pedagógicos (Bernstein, 1996) (ver Quadro 2.2).

O significativo protagonismo, percebido pelos estudantes na construção do seu conhecimento envolvendo processos pedagógicos orientados pela aprendizagem colaborativa, é um resultado que nos permite elaborar um diálogo, de caráter confirmatório, consistente com os resultados tanto da pesquisa por inquérito quanto com aqueles apresentados pela pesquisa documental, como veremos a seguir.

Em relação à pesquisa por inquérito, 72,4% dos egressos concordaram totalmente que a *aprendizagem foi mais significativa no processo de construção coletiva do que individual*, chegando a 93,1% se somarmos a concordância total com a parcial (Tabela 4.9), ou seja, em concordância com o fator desencadeante (iv) apontado acima pela pesquisa biográfica.

Entretanto, quando a comparação é realizada com o *grau de concordância sobre os colegas de curso terem sido motivadores para a conclusão do curso* (Tabela 4.9), percebemos que a concordância parcial ficou pouco acima da concordância total (46,6% e 43,1%, respectivamente), indicando que as interações sociais ocorreram, provavelmente, com níveis de conflitos sociocognitivos significativos.

Esta indicação fica mais evidente quando associamos dois conjuntos de fatos identificados pelos resultados tanto da pesquisa por inquérito quanto da biográfica. O primeiro conjunto emerge da pesquisa por inquérito e aponta para o fato de que 79,3% dos egressos concordaram totalmente *ter havido uma evolução da motivação para os estudos ao longo do curso* e que a influência do professor neste campo relacional tenha sido decisiva, pois 67% concordaram totalmente *ter sido o corpo de professores fator motivador para a conclusão do curso* (Tabela 4.7).

O segundo conjunto de fatos emerge da pesquisa biográfica e expressa tanto o elevado (ii) *sentido afetivo para estar no espaço escolar*, quanto a retomada pelo (vi) *prazer epistêmico* em aprender conteúdos. Salientando que estes, em geral, eram inicialmente percebidos através de um elevado grau de *resignação aprendida* pelos estudantes (Carré and Caspar, 1999) (ver página 70), inalcançáveis à aprendizagem, mas que ao decorrer do caminho formativo foram sendo ressignificados no que diz respeito ao contexto envolvendo seus cotidianos, com ênfase na aprendizagem da matemática (Quadro 4.4).

Nestes dois conjunto de fatos identificamos (a) ter havido uma fraca regulação posicional pelos professores nos espaços de aprendizagem, ou seja, uma opção pela regulação pessoal em associação à orientação pedagógica pelas práticas colaborativas e (b) a indicação de que os níveis de conflitos sociocognitivos foram significativos.

Estas condições elaboraram provavelmente uma ampliação em prol das possibilidades favoráveis à inscrição das interações cognitivas nas interações sociais, no sentido de haver uma regulação sociocognitiva dos conflitos sociocognitivos (Bourgeois, 1999) (ver página 91), o que criou condições propícias ao desenvolvimento da aprendizagem individual. Voltaremos a este campo interpretativo quando da análise da dimensão referente às interações sociocognitivas e afetivas.

A retomada pelo *prazer epistêmico* através da resignificação dos conteúdos envolvendo o cotidiano é um fator que dialoga com o Documento Base, mais precisamente com os elementos instrucionais relacionados à atividade do estudante (prática pedagógica), os quais foram identificados na recontextualização do Discurso Pedagógico Oficial do PROEJA. Neste discurso, a instrução enquadra fracamente (baixo controle) as atividades da prática pedagógica, pois "reconhece que a aprendizagem acontece em diferentes tempos, por processos singulares e particulares [...] e por vivências individuais que integram e compõem o repertório a partir do qual realiza novos aprendizados, e resignifica os antigos." (Quadro 4.73).

Esta orientação instrucional identificada no Documento Base condiz com o papel do professor implicitamente identificado no contexto dos fatores desencadeadores da mudança por elevação do autoposicionamento relacionada às estruturas hierárquicas da escolaridade.

O entendimento sobre a influência dos professores também pode ser reforçado quando tomamos o conjunto destes fatores apontados pelos egressos. O *protagonismo nos espaços-tempos pedagógicos colaborativos, o prazer epistêmico e o significado da aprendizagem em relação ao contexto envolvendo o cotidiano* enfatizam a fraca regulação da relação professor/estudante nos espaços-tempos pedagógicos do curso Proeja-Adm.

A natureza fraca da regulação de relação entendida acima se ajusta com o que emerge da análise do discurso pedagógico no Discurso Pedagógico Oficial [DPO] inserido no Documento Base, o qual apresenta como princípio específico de regulação de relação "articular os conhecimentos prévios produzidos no seu estar no mundo àqueles disseminados pela cultura escolar; como interagir, como sujeito de conhecimento, com os sujeitos professores, nessa relação de múltiplos aprendizados [...]" (Quadro 4.66).

Aqui percebemos que a orientação ideológica tem seu desdobramento em orientações tecnológicas através dos elementos instrucionais relativos às atividades do professor na prática pedagógica (Quadro 4.72). No Documento Base as instruções fracamente enquadradas da atividade pedagógica orientam "[os professores que,] ao

assumirem o papel de mediadores e articuladores da produção coletiva do conhecimento e comprometidos com uma proposta [pedagógica], poderão atuar criativamente [...] (Quadro 4.69), acolhendo sem ansiedade as demandas e exigências dos sujeitos alunos e do projeto pedagógico (Quadro 4.72).

Constatamos o forte alinhamento e coerência no Documento Base entre as orientações ideológicas e as tecnológicas (processuais) no que se refere às relações professor/estudante e às atividades pedagógicas, confirmadas pelas falas dos egressos do Proeja-Adm e caracterizadas como promotoras da mudança do autopoicionamento no que se refere às estruturas hierárquicas da escolaridade.

Prosseguindo, buscamos aprofundar o entendimento sobre as possíveis implicações entre o fator definido pela (i) *autoestima por acessar e participar do curso* e a mudança do autopoicionamento nas estruturas hierárquicas do conhecimento, principalmente quando se tem em conta as considerações acima sobre a representação social do Proeja-Adm elaboradas por estes sujeitos.

Para isso tomamos, como ponto de partida, o histórico dos processos de ingresso do PROEJA-Adm. O acesso ao curso elaborado no primeiro ingresso foi por sorteio, sendo substituído, já no segundo ingresso, por um modelo reestruturado em função das discussões internas quanto ao elevado nível de evasão/desistência no primeiro ano, em torno de 45% (ver páginas 148-149).

Este novo “modelo mais equitativo” (Noro, 2011), por incluir critérios com ênfase na condição socioeconômica do sujeitos, resultou numa queda substancial da evasão/desistência para 17% (ver página 149).

O caráter inclusivo do novo processo seletivo considerou elementos tais como *idade, caminho formativo público/privado, tempo de conclusão de Ensino Fundamental e modalidade* nessa formação. Podemos confirmar que estes critérios se concretizaram, conforme podemos identificar pelos resultados apresentados nas Tabelas 4.1, 4.2 e 4.4.

A reorientação ideológica do modelo de acesso ao curso, mais equitativo socialmente, condiz com a fraca classificação (baixa regulação) identificada no Discurso Regulador Geral da educação geral quanto ao que é tomado por princípio específico de regulação de relação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira: “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (ver Quadro 4.59).

Por outro lado, se esta reorientação ideológica do curso Proeja-Adm dialoga com a baixa regulação na LDB quanto ao acesso e permanência, o mesmo não se verifica quando a regulação neste documento elabora o sujeito do PROEJA.

A forte regulação (classificação forte) estabelecida no Discurso Geral Regulador da LDB quando impõe, como princípio geral de regulação, que “a Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade dos estudos nos ensinos fundamental e médios na idade própria [...]” (Quadro 4.63).

Percebemos uma implícita narrativa em direção à regulação ideológica dos aspectos identitários destes sujeitos, ou seja, um princípio específico de regulação da identidade quando o discurso pedagógico elabora a noção de “idade própria”.

No texto da LDB esta noção é explicitada quando se refere aos sujeitos do PROEJA como aqueles “[...] que não puderam efetuar os estudos na idade regular” (Quadro 4.6), uma classificação forte pois associa a noção de idade “própria” com a de “regular”, o que propõe um sujeito com déficit de conhecimentos, cuja idade deve ser entendida como “imprópria e irregular” à aprendizagem (Charlot (2000), ver página 73) (Bernstein (1996); Pires (2001), uma ideia que os sujeitos estudantes tendem a elaborar de si, de uma consciência guiada por regras e normas de uma sociedade (Foucault, 1975; Garelli, 1998).

Abaixo podemos exemplificar, através do relato biográfico, como num mesmo espaço-tempo das práticas pedagógicas convivem representações dos sujeitos, seja da EJA em geral ou do PROEJA em específico, que reconhecem como legítima ou, contrariamente, como ilegítima esta regulação ideológica específica de relação que especializa suas consciências ao associar a noção de idade “própria” com a de “regular”.

e ela [professora] interrompeu o grupo, [...] e ela foi muito infeliz, [...] no comentário dela, não foi nem uma crítica, nem uma avaliação, foi um comentário descabido, sem estrutura, maldoso[...]. - Vocês não podiam estar aqui no Instituto Federal, esse trabalho não têm qualificação pra estar aqui, vocês estão apresentando coisas de quinta série, sexta série. Ah! No primeiro momento, eu não me lembro quem chorou, alguém chorou,[...]. Porque foi um baque a gente escutar isso de alguém que está ali inclusive para nos incentivar, nos mostrar. E foi horrível, [...] uma sensação muito ruim tu ouvir isso, que esse lugar não era pra ti e alguns reagiram: - Não, eu acho que esse lugar é pra nós, eu acho que a gente está aqui por mérito. [A professora]: - Não! vocês não estão por mérito, vocês estão por sorteio, [...]. Um conjunto de coisas infelizes (P.197-205). [...] no ano a gente teve bastante evasão, a gente começou a ver os colegas evadindo (P.209). (Quadro 4.33).

Podemos perceber que a tendência dos sujeitos do PROEJA-Adm em legitimar ou não a regulação identitária pode ser fator desencadeador de mudança ou manutenção do autoposicionamento em direção à níveis inferiores nas estruturas hierárquicas elaboradas pelo conhecimento, contribuindo para a evasão, o que pode explicar o nível elevado da evasão do curso no ano em que tal situação relatada ocorreu: 47%.

E aqui cabe refletirmos sobre esta situação na qual parte dos estudantes que ingressaram apresentarem posicionamentos baixos nas estruturas hierárquicas elaboradas pelo conhecimento, cuja evasão ocorre quando, durante sua trajetória de formação,

encontram práticas docentes em espaços relacionais regulados por diferença de posicionamento entre professor e estudante, de forma que a manutenção baixa do auto e heteroposicionamento define a questão das chances, enquanto uma noção de direito à educação (Charlot, 2000; Paiva, 2005).

Por outro lado, em situações onde os sujeitos ingressantes apresentam elevado autoposicionamento nestas estruturas, as situações de práticas pedagógicas cujo heteroposicionamento é percebido como contrário (neste caso pelo posicionamento docente), instala-se uma condição de conflito sociocognitivo, no qual o campo institucional, como um espaço-tempo de mediação, é crucial para que os estudantes mantenham a percepção da educação como um direito e continuem em formação.

Entretanto, também percebemos que a representação social referente ao curso PROEJA-Adm, previamente instaurada pelos contextos históricos escolares dos egressos, não se manteve estática, apresentando alterações desde o início das trajetórias no curso.

Este deslocamento na representação social do PROEJA-Adm, apesar dos revezes acima descritos e visibilizados pelo docentes do curso, favoreceu, como resposta daqueles que permaneceram no curso, elevação do autoposicionamento nas estruturas hierárquicas elaboradas pela escolaridade, cujos fatores desencadeadores foram identificados no conteúdo das entrevistas.

Isto implica em entender os avanços históricos no campo regulacional, portanto ideológico, ao longo do caminho formativo em direção à elevação da *autoestima por acessar e participar do curso*, de forma que a mudança do ingresso, inicialmente por sorteio, sendo substituído, já no segundo ingresso, conforme Noro (2011) por um “modelo mais equitativo” (p.55), foi indicador da fraca regulação na elaboração identitária dos sujeitos do PROEJA-Adm, em que o papel da relação professor/estudante nesta direção contribuiu para a elevação da autoestima e, conseqüentemente, para a mudança por elevação do autoposicionamento nas estruturas hierárquicas elaboradas pelo conhecimento.

Em termos gerais, podemos considerar que a natureza destes fatores apontam para uma baixa regulação tanto dos espaços-tempos pedagógicos quanto da baixa instrução dada às atividades dos professores e estudantes, as quais foram caracterizadas pelo direcionamento pedagógico dado às práticas colaborativas.

Ainda, estas condições reguladoras favoreceram a ressignificação da aprendizagem principalmente de conteúdos que dizem respeito ao cotidiano dos estudantes, propiciando a retomada do prazer epistêmico.

Entendemos que estas condicionantes do contexto escolar, não de maneira isolada, mas sinergicamente foram cruciais tanto para a elevação da autoestima quanto pela elaboração dos processos de construção das identidades dos sujeitos.

Destacamos que o processo inclusivo de ingresso foi um marco importante

para a construção de um contexto escolar propício ao desenvolvimento dos fatores desencadeadores da elevação do autoposicionamento relativo à escolaridade, o que, em parte, explica o porquê da redução significativa da evasão/desistências após sua implementação.

Por fim, concluímos que este conjunto de fatores condicionantes elaborados no contexto escolar, os quais foram decisivos para a mudança por elevação do autoposicionamento relativo à escolaridade, encontram respaldo no discurso pedagógico, seja nos seus elementos regulatórios e/ou instrucionais identificados pela pesquisa documental do Discurso Regulador Geral, seja no Discurso Pedagógico Oficial.

Por sua vez, não foram identificados nos Discursos Pedagógicos Institucionais e do Curso.

5.1.1.2 Posicionamento no contexto escolar: mudança por elevação do autoposicionamento nas estruturas hierárquicas do conhecimento

O Quadro [5.2](#) mostra um resumo da triangulação a partir dos fatores desencadeantes no contexto escolar de mudanças por elevação do autoposicionamento nas estruturas hierárquicas orientadas pela noção de conhecimento.

Quadro 5.2: Triangulação envolvendo o posicionamento no contexto escolar: Mudança por elevação do autopoicionamento relativo ao conhecimento.

Triangulação dos resultados		
Pesquisa Biográfica	Pesquisa por Inquérito	Pesquisa Documental
<i>Indicador:</i> mudança por elevação do autopoicionamento nas estruturas hierárquicas do conhecimento em contexto escolar (Quadro 4.5)		
<i>Fatores desencadeantes Identificados</i>	Tabela 4.5	Quadro 4.59
- Acesso ao curso	Tabela 4.6	Quadro 4.62
- Percepção de significado da aprendizagem enquanto descoberta.	Tabela 4.8	Quadro 4.84
- Percepção de significado da aprendizagem enquanto utilidade	Tabela 4.10	
- Superação quanto às expectativas relacionadas à profundidade atingida nos conteúdos da formação básica e da formação específica adquiridos	Tabela 4.12	
- Valorização do conteúdo da formação geral e específica adquiridos	Tabela 4.13	
- Acesso aos espaços-tempos pedagógicos colaborativos	Tabela 4.14	
- Projetos de ensino estruturados pelas relações colaborativas.	Tabela 4.15	
- Protagonismo nos espaços-tempos pedagógicos		
- Valorização da metodologia de ensino		
- Relação com os colegas		
- Olhar docente orientado pelas relações pessoais		
- Sentido afetivo para estar no espaço escolar		
- Prazer epistêmico		
- Percepção da superação pessoal através do caminho formativo ao longo do curso		
-Significado da aprendizagem em relação ao contexto envolvendo o cotidiano.		

Inicialmente, retomamos a interpretação, em síntese, sobre a mudança por elevação do autopoicionamento nas estruturas hierárquicas elaboradas pela noção de escolaridade (Quadro 5.1), onde construímos uma narrativa que buscou elementos centrais nas discussões sobre o contexto histórico e político brasileiro da EJA nas últimas décadas (ver seções 3.1 e 3.3), fundamentando nosso entendimento sobre a possibilidade dos entrevistados refletirem sobre as modificações de suas representações sociais do PROEJA-Adm a partir do ingresso.

Tomadas nesta análise como ideias distintas em termos de capacidade na elaboração de estruturas sociais hierárquicas específicas, *escolaridade* e *conhecimento*

são noções que, juntamente com *aprendizagem*, estruturam hierarquias percebidas pelos sujeitos e nas quais se posicionam (autoposicionamento) e percebem onde são posicionados pelo outro (heteroposicionamento). A primeira (escolaridade) encerra elementos de diferenciação no estatuto social, a segunda (conhecimento), elementos de diferenciação em relação com o conteúdo e a terceira (aprendizagem), elabora elementos de diferenciação associados à noção de capacidade cognitiva.

O autoposicionamento dos egressos nas estruturas hierárquicas envolvendo o *conhecimento*, provavelmente começou a ser modificado já a partir do impacto causado pelo *acesso ao curso*, pelo mesmo caminho identificado para *escolaridade*, ou seja, pela mudança da representação social do PROEJA-Adm.

As reflexões dos entrevistados quanto ao significado sobre ser estudante de um curso técnico na rede federal reforça este entendimento. isto é posto em evidência quanto refletem em ter sido um lugar que, quando foi conquistado, carregou implicitamente a percepção indicativa de um nível mínimo de conhecimento, 'acima da média', como podemos identificar na fala: “[...] um desafio pra nós estar no Instituto Federal, que tem um nome, que tinha todo um estigma de que era para pessoas inteligentes [...]” (Quadro 4.33).

Esta estrutura inicial de pensamento reflexivo realizada pelos entrevistados indica ter havido modificações ao longo da formação, consolidando a mudança do autoposicionamento nas estruturas hierárquicas definidas pelo *conhecimento*, como veremos a seguir.

Primeiramente, e de forma recorrente, os entrevistados expressam este comportamento reflexivo sobre *conhecimento* seja quando elaboram a suas falas em favor da *valorização do conteúdo da formação geral e específica adquiridos*, e da noção de *superação frente às expectativas relacionadas à profundidade atingida nos conteúdos da formação básica e da formação específica adquiridos*.

Somam-se a estes fatores desencadeadores a *percepção do significado da aprendizagem enquanto utilidade e enquanto descoberta*, consolidando não só o que entendem por *superação*, mas também indicando o que os conduziu na elaboração da mudança de posicionamento em questão.

Estes resultados dialogam com o que perceberam em relação à *contribuição para o aumento da qualificação na atividade laboral*, onde 82,4% dos que estavam em atividade laboral no início do curso responderam afirmativamente, aumentando para 87,5% quando acrescentamos os inativos (Tabela 4.6). Lembrando que aqueles os quais estavam em atividade laboral no início do curso representavam 58,6% do total dos entrevistados na pesquisa por inquérito (N=58), enquanto que os desempregados eram 41,4%, havendo um mudança significativa no final do curso, onde 94,8% estavam ativos (Tabela 4.5).

Entendemos, portanto, que este quadro de mudança da condição laboral prova-

velmente contribuiu para a elaboração da percepção reflexiva que estrutura a manifestação dos fatores desencadeadores em questão, principalmente no que se refere ao caráter utilitário do conhecimento.

Outro aspecto, o qual entendemos como forte confirmação de praticamente todos os fatores desencadeadores da mudança do autoposicionamento relativo ao conhecimento identificados no Quadro 5.2, emerge dos resultados da pesquisa por inquérito quanto às *características da organização escolar*, mais precisamente, aquele que avaliou o *grau de concordância sobre a adequação das disciplinas à realidade social do estudante*, onde 55,2% concordou totalmente, elevando para 89,7% quando acrescentamos a concordância parcial (Tabela 4.14).

Se por um lado, os fatores relacionados aos conteúdos – enquanto descobertas, utilidades e superações - formam um grupo coerente no campo curricular, foi pela reflexão sobre a organização dos espaços-tempos pedagógicos que os entrevistados apontaram para um segundo grupo de fatores, os quais emergem como prováveis causas para que os fatores relacionados aos conteúdos ocorressem, contribuindo para o aumento do autoposicionamento dos egressos nas estruturas hierárquicas do conhecimento.

Identificamos neste movimento a ênfase dada para o *acesso aos espaços-tempos pedagógicos colaborativos*, principalmente quando relembram a importância de terem experienciados os *projetos de ensino estruturados na lógica das relações colaborativas*, onde os egressos destacam, de forma recorrente nas falas, o papel do significado social das tarefas envolvidas.

Assim organizada, esta estrutura é apontada pelos entrevistados como causa do elevado grau de *protagonismo nestes espaços-tempos pedagógicos*, facilitado pela *valorização da metodologia de ensino* que os orientou, pelas possibilidades de regulação relacional dos conflitos sociocognitivos na *relação com os colegas* e sob o *olhar docente orientado pelas relações pessoais* e promotora da motivação intrínseca concretizada no prazer epistêmico e no sentido afetivo para estar no espaço escolar.

Devido à importância do significado social da tarefa, elaboramos em específico um análise interpretativa do Quadro 5.1 apresentado mais adiante, mantendo aqui seu papel como elemento potencializador das relações colaborativas e dos processos motivacionais.

Os fatores envolvendo estes dois grupos distintos podem ser confirmados pelas questões da pesquisa por inquérito envolvendo variáveis sobre as *características da metodologia de ensino*. Quando foi avaliado o *grau de concordância sobre a aprendizagem ser mais significativa no processo de construção coletiva do que no individual*, 72,4% responderam concordarem totalmente, subindo para 93,1% se acrescentarmos os que concordaram parcialmente (Tabela 4.15). Ratifica esta percepção quando o *grau de importância atribuído à metodologia de ensino* foi colocado em comparação com

outros fatores que possibilitaram a conclusão do curso, o mesmo apresentou 54,3% como mais importante, sendo que em segundo ficou a *organização do curso* (turno, horário, disciplinas, tempo de curso) com 32,6% e por último ficaram *minhas condições pessoais e meus amigos e família*, ambos com 6,5% (Tabela 4.10).

O fator *relações com os colegas* identificado também foi avaliado pela pesquisa por inquérito de forma individual e de forma relativizada. Pela forma individualizada, 43,1% dos egressos entrevistados concordaram totalmente quanto ao *grau de concordância sobre os colegas de curso terem sido motivadores para a sua conclusão* elevando para 89,7% quando somamos os que concordaram parcialmente, o que mostra consonância entre o resultado da pesquisa por inquérito com o encontrado nas entrevistas da pesquisa biográfica.

Entretanto, esta significativa parcialidade quanto ao *grau de concordância sobre os colegas de curso terem sido motivadores para a sua conclusão* identificada no inquérito pode indicar elementos da relação muito próximos daqueles que identificamos na interpretação sobre os resultados dos fatores que desencadearam a mudança por elevação do posicionamento nas estruturas da escolaridade (Quadro 5.1). Ou seja, o elevado *protagonismo nos espaços-tempos pedagógicos colaborativos* indica ter havido uma fraca regulação posicional nas relações entre estudantes e professores nos espaços de aprendizagem.

Quando associamos esta orientação relacional com a orientação pedagógica da práticas colaborativas, apontamos não só para um espaço pedagógico propício ao desenvolvimento de níveis significativos de conflitos sociocognitivos, mas também para a ampliação das possibilidades de inscrição das interações cognitivas nas interações sociais (Bourgeois, 1999), favorecendo a aprendizagem e desenvolvendo a percepção sobre a própria elevação do nível de conhecimento (ver página 91).

Esta parcialidade identificada se mostra mais convincente quando interpretamos sua reincidência nos resultados da pesquisa por inquérito de forma relativizada quanto ao *grau de concordância sobre fatores motivacionais para conclusão do curso* apontados confirma o papel dos professores, indicado como primeiro fator mais importante (45,7% das respostas) e os colegas de curso como terceiro fator motivador mais importante (8,7% das respostas), mas com 39,1% dos egressos respondendo, para este fator, como importante (Tabela 4.8).

A aparente contradição identificada acima, entre os resultados das duas pesquisas quanto ao fator *relação com os colegas* pode ser um indicador de que os entrevistados, ao refletirem, perceberam de forma mais esclarecida para si que a aprendizagem em atividades pedagógicas colaborativas favoreceu suas aprendizagens individuais. Entretanto, não estabelecem uma relação reflexiva sobre o papel dos conflitos sociocognitivos como potencializadores desta aprendizagem, nem mesmo que se deveu às condições favoráveis para a inserção dos conflitos sociais na regulação

sociocognitiva.

Por outro lado, vimos que os resultados da pesquisa por inquérito, que de forma relativizada envolvendo o *grau de concordância sobre fatores motivacionais para conclusão do curso* (Tabela 4.8), apontaram que o segundo fator mais importante foi (c) *a minha força de vontade*, com 41,3% das respostas. A questão que colocamos é se dentre estes fatores motivacionais, teve maior peso o aumento da motivação hedônica ao longo do curso e manifesta pelo fator *sentido afetivo para estar no espaço escolar*, ou o aumento da motivação epistêmica, elaborada pelo fator *prazer epistêmico*?

Para estabelecermos uma possibilidade de resposta para esta questão, comparamos com os resultados do inquérito sobre o *grau de concordância quanto ao desejo de extensão do curso* (Tabela 4.12), onde identificamos que 32,8% concordaram totalmente, elevando para 53,5% quando acrescentamos os resultados da concordância parcial. Consideramos este resultado um indicador relativamente significativo de motivação, pois um aumento na temporalidade do curso tende a ir na contramão das políticas públicas da educação de adultos, principalmente quando se trata da ideia de formação acelerada e compensatória, o que encontra resistências tanto entre os decisores das políticas públicas quanto dos executores (ver Moura (2012), página 141), tais como os dirigentes das instituições escolares e dos professores; portanto, muito incidente no discurso pedagógico. Relembrando que este discurso pedagógico teve, pela via histórica da EJA, também sua incorporação na representação social dos ingressos do PROEJA-Adm, enquanto noção de redução da temporalidade entre o caminho formativo e o caminho profissional.

Aprofundando as interpretações acima, buscamos nos resultados apresentados na Tabela 4.13, a qual esclarece a relativa intencionalidade positiva para aumento do tempo de curso, onde os resultados sobre o *grau de importância atribuído aos fatores pelos quais concordam que o tempo de curso fosse estendido* é avaliado.

Primeiramente, notamos que o fator *ter mais tempo para as amizades* não teve uma única adesão dos entrevistados, como motivo mais importante, e somente 8,0% como importante para a extensão do tempo de curso. Em segundo, o fator *aprender coisas novas* foi apontado como o mais importante por 44%, enquanto 32% considerou mais importante *aprender melhor o que foi ensinado*. Percebemos que os fatores relacionados à motivação epistêmica foram relativamente preponderantes, quando comparados com aqueles que apontam para as relações com os colegas, fator elaborador da motivação hedônica, o que esclarece razoavelmente a questão posta acima.

Podemos inferir que emerge desta combinação que elabora as reflexões sobre fatores determinantes do autopoicionamento nas estruturas hierárquicas do conhecimento - envolvendo os espaços-tempos pedagógicos colaborativos, as metodologias, as motivações epistêmicas e hedônicas (Carré, 1999) - o “sujeito epistêmico”, aquele

que Charlot (2000) denomina como um ser de relação, “mas não um Eu reflexivo, [...] é um Eu imerso em uma dada situação” de relação com o saber (ver página 72), a qual perdurou durante a formação.

Ainda, também podemos completar esta inferência acrescentando que a consciência sobre ‘sujeito epistêmico’ pode não ter ocorrido com muita clareza ao longo do curso para os entrevistados, mas sim como um ato reflexivo *a posteriori*. Ou seja, através da construção do ‘sujeito reflexivo’, elaborado pela entrevista semiestruturada, uma escolha assumidamente epistêmica da pesquisa biográfica, marcada pela necessidade em dar voz ao sujeito (ver página 5).

Estas interpretações sobre a dimensão epistêmica propõe que durante as trajetórias de aprendizagem foram se constituindo sujeitos de relação imersos em situações, nas quais aprenderam de forma peculiar e única, onde agiram os processos de motivação intrínseca, mobilizando-os em direção às atividades de aprendizagem que lhes conferiram sentido (desejabilidade) ao que faziam e significado (inteligibilidade) para suas leituras de mundo (ver página 76).

Entretanto, se estas condições, as quais puseram os sujeitos imersos em situação de aprendizagem singular, foram elaboradoras da dimensão epistêmica da relação com o saber (‘sujeito epistêmico’), foram também condições privilegiadas para a elaboração da dimensão social da relação com o saber, ou seja, com o outro. Através dos fatores *relações com os colegas* e o *sentido afetivo para estar no espaço escolar*, percebemos que as relações sociais não só exprimiram as condições sociais de cada sujeito envolvido, mas também as relações que estruturam a sociedade, conforme Charlot (2000). Com a emergência do ‘sujeito reflexivo’, um processo temporalmente deslocada para o processo de entrevistas, propomos que os egressos, ao reconhecerem significado de *superação pessoal através do caminho formativo ao longo do curso*, enquanto o fator desencadeador da elevação do autoposicionamento nas estruturas do conhecimento, completaram a construção de si mesmos.

Este processo reflexivo indicou a elaboração da dimensão identitária da relação com o saber, uma noção que se manifesta seja pela percepção do significado da aprendizagem enquanto utilidade, seja pela percepção sobre a aprendizagem enquanto descobertas. Estes dois elementos – utilidade e descoberta – concede à noção de superação dois elementos que dialogam com o que Jarvis (2013) denomina de ‘mundo-vida’, onde um novo conhecimento passa a ser incorporado à cultura do mundo-vida do sujeito que aprende, a fazer parte de sua biografia individual, o que, a cada ciclo de mudança pela aprendizagem, o torna mais experiente.

Neste sentido, retomamos o pensamento de Jarvis (ver página 8), quando o autor reflete sobre o problema social envolvendo as altas taxas de abandono escolar dos adultos em formação. Jarvis (2009) aponta para o que define como defasagem entre o “mundo vida” e aquilo que se desenvolve no campo da aprendizagem dos

adultos, onde o 'aprender' não parece estar acompanhando o ritmo do 'mundo vida', uma visão que dialoga com o que elabora [Losifescu \(2014\)](#) sobre este problema social quando este investigador supõe que "vida e aprendizagem" ainda são consideradas como entidades separadas. Para ambos, esta dissociação por si só não explica de forma absoluta, mas acentua o problema social pelo seu potencial disruptivo que se conjuga ao longo do caminho formativo destes sujeitos adultos.

A partir deste pensamento elaborado pelos dois estudiosos da EJA, quando interpretados à luz das singularidades que os fatores desencadeantes da mudança por elevação do autoposicionamento nas estruturas hierárquicas do conhecimento dos entrevistados que elaboraram com sucesso seus caminhos formativos, podemos inferir que o diálogo entre o 'sujeito epistêmico' e o 'sujeito reflexivo' elaborou a inserção da dimensão social nas dimensões epistêmicas e identitárias.

Como consequência, ampliamos esta inferência em favor da possibilidade de que a vinculação entre o mundo-vida e a aprendizagem tenha sido estimulada durante o caminho formativo.

Esta elaboração dos espaços-tempos pedagógicos e sociais favoráveis às mudanças do autoposicionamento relativo à escolaridade transitou ao longo da formação em direção às condições favoráveis das mudanças do autoposicionamento relativa ao conhecimento, onde seus fatores desencadeadores passaram a estruturar pedagógica e psicossocialmente o 'sujeito epistêmico'. Este caminho consolidou, através do sentido na relação com o saber, a concordância entre vida e aprendizagem acima apontada, mas também criou condições para que, mesmo de forma fragmentada, emergisse a consciência sobre o significado da aprendizagem. Esta desfragmentação da consciência, que descortinou as possibilidades de elaboração e desenvolvimento de projetos pessoais, sociais e profissionais, consolida-se na estruturação do 'sujeito reflexivo', quando lhe é dada a voz através de atividades psicopedagógicas como a desenvolvida durante a entrevista para a pesquisa biográfica nesta investigação.

Acrescentamos a esta possibilidade, a importância da entrevista - não só na forma como foi conduzida, mas pelo campo que se descortinou com a emergência do 'sujeito reflexivo' -, por entendermos haver nesta etapa *a posteriori*, os fundamentos para processos pedagógicos não disruptivos.

Por pressuposto, tomamos que o pensamento acadêmico que elabora as formações da EJA integrada à formação profissional em torno da unidade formativa, o curso, seja a causa de dois processos disruptivos distintos: um quando o sujeito ingressa no curso, o outro conclui o curso, portanto, em ambos diz respeito ao espaço-tempo escolar. No primeiro, o processo disruptivo separa 'vida da aprendizagem'. No segundo, 'separa a aprendizagem da vida'. Se o sujeito sobrevive ao primeiro sem desistir do caminho formativo, é pelo segundo que não lhe dá continuidade em outros níveis.

As interpretações dos resultados que apontaram os fatores desencadeadores

nos permitem inferir que as estruturas hierárquicas que elaboraram as mudanças por elevação no autopoicionamento dos egressos em relação à escolaridade, constituíram um conjunto de indicadores que apontam para a associação entre ‘vida e aprendizagem’. Ainda, são fatores que tiveram na mudança da representação social do PROEJA-Adm sua manifestação de evidência. Estes fatores desencadeadores são indicadores de que houve concordância entre a elaboração do espaço-tempo escolar – campo pedagógico e social – com a percepção dos sujeitos participantes enquanto mais ajustados às transformações e transições experienciadas ao longo de suas vidas, mostrando-se em conformidade à elaboração e desenvolvimento de projetos pessoais, sociais e profissionais.

Esta elaboração dos espaços-tempos pedagógicos e sociais favoráveis às mudanças do autopoicionamento relativo à escolaridade no início do curso transitou ao longo da formação em direção às condições favoráveis das mudanças do autopoicionamento relativo ao conhecimento, onde seus fatores desencadeadores passaram a estruturar pedagógica e psicossocialmente o ‘sujeito epistêmico’. Este caminho consolidou, através do sentido na relação com o saber, a concordância entre vida e aprendizagem acima apontada, mas também criou condições para que, mesmo de forma fragmentada, emergisse a consciência sobre o significado da aprendizagem. Esta desfragmentação da consciência, que descortinou as possibilidades de elaboração e desenvolvimento de projetos pessoais, sociais e profissionais, consolida-se na estruturação do ‘sujeito reflexivo’, quando lhe é dada a voz através de atividades psicopedagógicas como a desenvolvida durante a entrevista para a pesquisa biográfica nesta investigação.

Entendemos, por esta interpretação, que o processo de entrevista, na forma como foi elaborado (ver seção 4.2 e subseção 4.2.3), fundamenta uma etapa pedagógica e psicossocial que não só consolidou a inserção da dimensão social nas dimensões epistêmicas e identitárias, mas mais do que isto, firmou um processo metodológico que nos permite analisar como estas dimensões se entrelaçam de forma a consolidar os sistemas estruturantes que condicionam a realidade do sujeito (Charlot (2000), ver página 74) em direção de novos caminhos formativos, onde a conclusão do curso não elabora um processo disruptivo, mas o associa à construção contínua de sua própria identidade ao longo da vida (Bernstein, 2001).

A interpretação proposta nos encaminha a inferir que o espaço-tempo escolar não constituiu, para os egressos entrevistados, um local apenas, mas foi para além do que se delimita por físico, foi um lugar com temporalidade social, onde os próprios estudantes se construíram como sujeitos a partir de relações de identidade, sentido e expectativas com relação à vida e ao futuro profissional, a partir e nestes espaços escolares (Charlot, 2000).

A questão que nos colocamos sobre o conjunto total dos fatores desencadeado-

res das mudanças no autopoicionamento relacionadas com o conhecimento é que, ao mesmo tempo em que os tomamos como uma expressão das singularidades dos entrevistados, dialogada com o “mundo-vida” experienciado durante a formação, em consonância com suas realidades sociais e nas especificidades do contexto escolar do PROEJA-Adm, não podemos elaborar sua interpretação como um processo isolado de seu próprio sistema educacional. Ou seja, as inferências apontadas no campo psicossocial e pedagógico não estão imunes aos aspectos ideológicos e tecnológicos que permeiam o discurso pedagógico, do macrocontexto do estado ao microcontexto das práticas educativas (Bernstein, 1996).

Neste sentido, retomamos que o espaço escolar é, por excelência, um lugar sob a influência das orientações elaboradas por princípios que regulam e instruem a relação, a identidade e a ordem (Bernstein, 1996; Neves et al., 1999). Então, cumpre-nos interpretar os fatores apontados como singularidades que se concretizam, não como isolados, mas através de uma realidade social mais ampla que lhes comunica orientações ideológicas e tecnológicas devido às relações entre o contexto escolar e os campos envolvidos nas esferas oficial e pedagógica.

Sobre o fator *acesso ao curso*, entendemos que seja válida a interpretação realizada à luz da mudança por elevação do autopoicionamento em relação à escolaridade, principalmente quando interpretamos as relações entre *acesso ao curso* e *autoestima por acessar e participar do curso* com o histórico de construção do processo seletivo do curso PROEJA-Adm e com a fraca classificação (baixa regulação) identificada no Discurso Regulador Geral da educação geral quanto ao que é tomado por princípio específico de regulação de relação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira: “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (ver Quadro 4.59).

Por outro lado, quando tomamos a aprendizagem enquanto *descoberta* e *utilidade*, cuja interpretação foi estruturada no campo psicossocial de elaboração da significação, entendemos que por si só não direciona um campo interpretativo consistente sobre os processos de regulação de identidades.

Entretanto, quando estes fatores são postos em ‘diálogo entre significados’ com o fator desencadeador relacionado à escolaridade *significado da aprendizagem em relação ao contexto envolvendo o cotidiano* (ver Quadro 5.1), percebemos a possibilidade de conflito entre a regulação que elaborou a estrutura curricular do curso no campo da prática pedagógica e a regulação que elaborou a lógica dos perfis com terminalidades das formações profissionais operacionalizadas pelas estruturas modulares que regulam fortemente a concepção de currículos ditos ‘por competências’ (ver página 121), no campo institucional.

Este conflito de regulação, portanto uma elaboração ideológica, é uma consequência do processo histórico de recontextualização do discurso pedagógico realizada pelos agentes envolvidos no campo de recontextualização pedagógica institucional

(Bernstein, 1996), ou seja, os sujeitos que elaboraram o projeto do curso (ver subseção 3.3.1).

Para entendermos melhor este conflito de regulação, retomamos os resultados da pesquisa documental quanto às análises sobre os princípios específicos de regulação de identidade presentes no discurso pedagógico inscrito no Discurso Regulador Geral [DRG] das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica Integrada de Nível Médio (LDB/Resolução Nº 6 de 20 set. 2012), onde apontamos para uma forte classificação, ou seja, uma forte regulação das estruturas curriculares (Quadro 4.62), materializada pelos *perfis profissionais de conclusão do curso*.

Por outro lado, quando analisamos e interpretamos o Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Administração - PROEJA, no que os elementos instrucionais são fracamente enquadrados na orientação da estrutura curricular (Quadro 4.84), principalmente quando se refere à *flexibilidade curricular, matriz de pré-requisitos e qualificação [...] no mundo do trabalho*, cuja consequência permitiu uma fraca regulação da identidade como característica do contexto pedagógico do Proeja-Adm, percebemos uma relação dialógica com os significados das aprendizagens enquanto *descoberta e utilidade*.

Ou seja, os agentes de recontextualização pedagógica envolvidos com a elaboração do Projeto do curso, ao orientarem o campo das práticas pedagógicas pelas instruções *flexibilidade curricular (em construção com o coletivo) e matriz de pré-requisitos (em construção com o coletivo)* estabeleceram implicitamente no espaço da regulação do currículo, orientações fracamente classificadas (Quadro 4.84), quando postas em referência às orientações reguladoras fortemente classificadas identificadas na LDB (Quadro 4.62).

Este fenômeno identificado no campo da recontextualização pedagógica corresponde ao espaço ideológico no qual se define o grau de autonomia e de disputa dos espaços e influências na estruturação do DPRI, onde os agentes atuam com a preocupação de estabelecer “princípios e as práticas que regulam o movimento dos discursos do contexto da produção para o contexto de sua reprodução” (Mainardes and Stremel (2010), ver subsubseção 2.9.3.2).

Assim, entendemos que por ser fracamente regulada, tanto no discurso pedagógico oficial elaborado no Documento Base, quanto no discurso pedagógico institucional, a orientação ideológica elaboradora do pensamento que permeou as prática pedagógica durante o percurso formativo dos egressos do PROEJA-Adm que participaram desta investigação foi determinante para a concretização dos fatores desencadeadores do autoposicionamento nas estruturas hierárquicas do conhecimento e, como veremos mais adiante, na manutenção elevada, conforme apresentadas no Quadro 5.2.

5.1.1.3 Posicionamento no contexto escolar: mudança por elevação do autopo- sicionamento nas estruturas hierárquicas do aprendizagem e das interações sociocognitivas

Com vistas a analisarmos os fatores desencadeantes das mudanças por elevação do autopo-
sicionamento envolvendo as estruturas hierárquicas da *aprendizagem*,
recorremos à ideia que associa elementos hierárquicos em torno da noção de capaci-
dade cognitiva (Quadro 5.3).

Quadro 5.3: Triangulação envolvendo o posicionamento no contexto escolar: Mudança por
elevação do autopo-
sicionamento na aprendizagem e nas interações sociocognitivas.

Triangulação dos resultados		
Pesquisa Biográfica	Pesquisa por Inquérito	Pesquisa Documental
<i>Indicador:</i> mudança por elevação do autopo- sicionamento nas estruturas hierárquicas na aprendizagem em contexto escolar (Quadro 4.3)	Tabela 4.5	
<i>Fatores desencadeantes Identificados</i>	Tabela 4.6	Quadro 4.72
- Percepção de exigência docente frente ao desempenho discente. - Conclusão do curso.	Tabela 4.6 Tabela 4.15	Quadro 4.78
<i>Indicador:</i> mudança por elevação do autopo- sicionamento nas estruturas hierárquicas das Interações sociocog- nitivas em contexto escolar (Quadro 4.6)		
<i>Fatores desencadeantes Identificados</i>		
- Valorização pedagógica da experiência laboral - Percepção de significado da aprendizagem enquanto perspectiva de caminho profissional - Superação quanto às expectativas relacionadas à pro- fundidade atingida nos conteúdos da formação específica - Significado do protagonismo na aprendizagem dos colegas - Bolsa de extensão em projetos de inclusão		

Dessa forma identificamos na fala dos entrevistados dois fatores passíveis
de terem desencadeado estas mudanças ao longo do curso, a saber: *a percepção
de exigência docente frente ao desempenho discente* e o fato de terem realizado a
conclusão do curso PROEJA-Adm.

Entendemos que estes dois fatores emergiram na forma de narrativa reflexiva
bastante limitada, o que nos dificultou em elaborar uma análise interpretativa mais
aprofundada quando os tomamos isoladamente.

Portanto, buscamos ampliar esta análise associando-os à aqueles que emergem das narrativas onde os sujeitos prescrutam suas memórias em direção às interações sociocognitivas, pois entendemos que estas também dizem respeito aos fatores envolvidos na temporalidade da aprendizagem. Portanto, acrescentamos ao Quadro 5.3 os principais fatores identificados como desencadeadores de mudança no auto-posicionamento em função das estruturas hierárquicas mediadas pelas *interações sociocognitivas*.

Primeiramente a *percepção de exigência docente frente ao desempenho discente* pode estar associada à percepção sobre a *superação quanto às expectativas relacionadas à profundidade atingida nos conteúdos da formação específica*. Esta associação encontra reforço tanto na narrativa dos entrevistados que elaboraram a *percepção de significado da aprendizagem enquanto perspectiva de caminho profissional* (Quadro 5.3), quanto ao fato de que entre os 34 egressos que estavam ativos em termos de condição laboral no início do curso, 82,4% perceberam como positiva sua contribuição para qualificação na atividade (Quadro 4.5 e 4.6).

Esta sequência evidencia uma construção lógica elaborada em torno do processo de ressignificação da aprendizagem no que se refere à relação com o saber, indicando que a *aprendizagem* se desenvolveu, provavelmente, em um espaço pedagógico cuja prática educativa privilegiou a conformidade entre o mundo-vida e a aprendizagem (Jarvis, 2009; Iosifescu, 2014). Lembramos que esta orientação que caracteriza o espaço pedagógico como tal também foi identificada na triangulação envolvendo a mudança por elevação do autopoicionamento nas estruturas hierárquicas do *conhecimento* (Quadro 5.2), reforçando a interpretação por diferentes caminhos.

Acrescentamos, ao nosso entendimento algumas das características deste espaço, como um lugar de *valorização pedagógica da experiência laboral*, que extrapola as próprias fronteiras disciplinares, com os estudantes interagindo sociocognitivamente, inclusive ampliando o *significado do protagonismo na aprendizagem dos colegas*, um ponto observado de forma recorrente pelos entrevistados. Esta valorização pedagógica encontra o mesmo direcionamento quanto 52,6% dos participantes da pesquisa por inquérito atribuíram à metodologia de ensino o grau de *Mais Importante* entre os fatores que possibilitaram a conclusão do curso (Tabela 4.10).

A sequência em evidência permite-nos inferir algumas características da prática pedagógica ocorrida durante a formação. Primeiramente, entendemos ter havido um sujeito imerso numa situação implicitamente orientada por um processo comunicacional aberto entre professor/estudante, ou seja, com poucas regras *a priori*, não orientado pelo posicionamento mas pelas relações personalizadas. Isto fica evidente por dois fatores: um quando os sujeitos narram de forma recorrente a *valorização pedagógica da experiência laboral*, e o outro se estabelece implicitamente sobre a questão avaliativa, a qual, para proporcionar a percepção recorrente de que houve *superação quanto às ex-*

pectativas relacionadas à profundidade atingida nos conteúdos da formação específica, provavelmente se desenvolveu através de critérios gerais e implícitos de competência, ou seja, daquilo que se apresentou como presença ou não em termos de diferença ou de variação, mostrando haver conformidade entre o processo comunicacional acima identificado e o sistema de avaliação dos conhecimentos (ver Quadro 2.1). Também aqui há concordância tanto com o fato de que 94,8% dos egressos que responderam a pesquisa por inquérito *Concordaram Totalmente* ou *Concordaram parcialmente sobre os professores terem sido muito bons em ensinar e avaliar* (Tabela 4.15).

De forma isolada, a importância definida pelo acesso à *bolsa de extensão em projetos de inclusão* pouco acrescenta, a primeira vista, quanto ao que proporcionaria em termos de mudanças no autoposicionamento nas estruturas hierárquicas da aprendizagem. Todavia, é no contexto acima caracterizado que o *significado do protagonismo na aprendizagem dos colegas* lhe confere significado como fator importante na elevação do autoposicionamento nas estruturas definidas pelas interações sociocognitivas, portanto, também nas estruturas hierárquicas da aprendizagem, já que este protagonismo ressignifica a aprendizagem do outro como um nível de elaboração cognitiva mais elevado na forma de disposição psíquica e afetiva dos sujeitos bolsistas (voltaremos a este campo interpretativo quando apresentarmos a triangulação relacionada ao efeito do clima socioafetivo nas interações (ver Subseção 5.1.2).

Com isso, entendemos que as interpretações a partir das reflexões sobre os fatores *a percepção de exigência docente frente ao desempenho discente* e o fato de ter realizada a *conclusão do curso PROEJA-Adm*, os quais atuaram como desencadeadores da elevação do autoposicionamento nas estruturas hierárquicas da *aprendizagem*, subjazem os fatores desencadeadores da elevação do autoposicionamento também nas estruturas hierárquicas sociocognitivas, cujo conjunto expôs a *valorização pedagógica da experiência laboral*, a *superação quanto às expectativas relacionadas à profundidade atingida nos conteúdos da formação específica* e a *percepção de significado da aprendizagem enquanto perspectiva de caminho profissional*.

A valorização do protagonismo discente como característica fundamental que orientou os espaços-tempos na elaboração da prática pedagógica ocorrida durante a formação está associada ao desafio imposto ao formador em concretizar a *valorização pedagógica da experiência laboral*, o que propõe ter havido um ambiente relacional professor/estudantes do PROEJA-Adm alinhado ao que instrui o DB quando este orienta por uma comunicação professor/estudante onde "[...] é essencial conhecer esses sujeitos; ouvir e considerar suas histórias e seus saberes bem como suas condições concretas de existência." (ver Quadro 4.72).

A possibilidade dos estudantes do PROEJA/Adm acessarem espaços-tempos de aprendizagem envolvidos em projetos de inclusão social através de bolsa de extensão mostra terem sido estes fracamente controlados (enquadramento fraco), em completa

contrariedade com a forte instrução (enquadramento forte) estabelecida no discurso pedagógico de reprodução institucional elaborado no âmbito do Projeto Político Pedagógico do IFSul, quando, no contexto pedagógico, instrui o acesso aos espaços-tempos de aprendizagem relacionados ao campo da extensão (Quadro 4.78).

Por fim, foi neste contexto de elaboração das práticas pedagógicas que a *conclusão do curso* é assumida como um ato de transposição, de consolidação de um percurso no qual as mudanças alcançaram a amplitude em direção às posições elevadas do autoposicionamento nas estruturas hierárquias sociais específicas que encerram elementos de diferenciação no estatuto social (*escolaridade*, na relação com o conteúdo (*conhecimento* e na capacidade cognitiva *aprendizagem*).

5.1.1.4 Posicionamento no contexto escolar: manutenção do autoposicionamento elevado nas estruturas hierárquicas do conhecimento e da aprendizagem

A partir da análise compreensiva envolvendo o Quadros 4.8 e 4.9 elaboramos a triangulação dos resultados tomando por base os fatores que desencadearam a manutenção do autoposicionamento elevado nas estruturas hierárquicas tanto do conhecimento quanto da aprendizagem (Quadro 5.4), tendo em vista que os fatores desencadeantes para uma e para outra dialogam de forma entrelaçada nas narrativas dos entrevistados, o que permite uma análise interpretativa de elevado valor heurístico para os objetivos da tese.

Quadro 5.4: Triangulação envolvendo o posicionamento no contexto escolar: Manutenção elevada do autopoicionamento nas estruturas hierárquicas do conhecimento e da aprendizagem.

Triangulação dos resultados		
Pesquisa Biográfica	Pesquisa por Inquérito	Pesquisa Documental
<i>Indicador:</i> manutenção elevada do autopoicionamento nas estruturas hierárquicas do conhecimento em contexto escolar (Quadro 4.8)		Quadro 4.59 Quadro 4.65
<i>Fatores desencadeantes Identificados</i>	Tabela 4.6	Quadro 4.66
-Superação das expectativas quanto à profundidade da aprendizagem por comparação com outras instituições conceituadas -Valorização do conhecimento acadêmico em relação ao conhecimento tácito -Relação de significação entre os conhecimentos proporcionado pelo curso e uma evolução dos conhecimentos tácitos -Relação entre bagagem experiencial, aprimoramento e perspectiva de evolução profissional -Construção da percepção de caminhos formativos para além do curso, incluindo o nível superior -Reposicionamento da identidade pela percepção de si enquanto ser de conhecimento - Espaço pedagógico colaborativo , com a comunicação aberta entre formador e estudantes e elaborado para resolução sociocognitiva das assimetrias -Protagonismo nos diferentes espaços tempos pedagógicos e institucionais -Reconhecimento dos pares	Tabela 4.14	Quadro 4.72 Quadro 4.73 Quadro 4.75 Quadro 4.77
<i>Indicador:</i> mudança por elevação do autopoicionamento nas estruturas hierárquicas da aprendizagem em contexto escolar (Quadro 4.9)		
<i>Fatores desencadeantes Identificados</i>		
-Processo de avaliação -Espaço pedagógico elaborado pelo docente -Reconhecimento dos pares -Espaço pedagógico colaborativo -Projeto integrador com significado social -Construção da percepção de caminhos formativos		

Inicialmente identificamos haver um alinhamento das orientações a respeito da estrutura curricular do curso PROEJA-Adm com os princípios específicos de regulação

contida no DPO do PROEJA elaborado no Documento Base, no sentido de *articular os conhecimentos prévios produzidos no seu estar no mundo àqueles disseminados pela cultura escolar* (Quadro 4.66), um princípio fracamente classificado em termos das fronteiras que encerram os conteúdos acadêmicos (Bernstein, 2003).

Este alinhamento se manifesta nas narrativas dos entrevistados quando refletem que a *relação de significação entre os conhecimentos proporcionados pelo curso e uma evolução dos conhecimentos tácitos*, superou as *expectativas quanto à profundidade da aprendizagem* até mesmo por comparações com *outras instituições conceituadas*, valorizando, assim, o *conhecimento acadêmico em relação ao conhecimento tácito*.

Estas considerações que elaboram a interpretação acima são ampliadas quando os entrevistados relacionam *bagagem experiencial, aprimoramento e perspectiva de evolução profissional*, uma elaboração reflexiva marcada pelo processo de *construção da percepção de caminhos formativos para além do curso*, com ênfase posta no *nível superior*, o que consideramos um *reposicionamento da identidade pela percepção de si enquanto ser de conhecimento* (Quadro 5.4).

Neste sentido, o conjunto de reflexões acima são condizentes com o que avaliamos na pesquisa por inquérito quando 89,7% dos egressos participantes *Concordaram Totalmente* ou *Concordaram Parcialmente* que as disciplinas do curso estavam adequadas às suas realidades sociais (Tabela 4.14).

Estas reflexões sobre a ampliação do caminho formativo em direção ao nível superior vai ao encontro do que o DB elabora por princípio de regulação geral no seu DPO, mais precisamente quando regula fortemente ser o PROEJA uma política de educação profissional a ser discutida também na *concepção de educação continuada de cunho profissional, para além da educação básica, ou seja, especializações profissionais em programas de participação social, cultural e política; e na educação superior, entre outras possibilidades educativas ao longo da vida* (Quadro 4.65).

Entretanto esta orientação reguladora constitui uma evidência do processo de recontextualização produzida pelos agentes elaboradores do DB, principalmente quanto à recontextualização dos princípios reguladores inseridos no DRG da LDB para a educação geral, onde há um forte condicionamento regulador entre o *pleno desenvolvimento do educando* com o *preparo da sua qualificação para o trabalho* (Quadro 4.59), reforçado pelo princípio específico de regulação de identidade que impõe fortemente ser uma formação neste nível uma *preparação para continuar aprendendo, de modo que seja capaz de adaptar-se com flexibilidade a novas condições de ocupação ou de aperfeiçoamento posteriores* (Quadro 4.60).

As reflexões narradas pelos entrevistados vêm acompanhadas de um conjunto de elementos causais, ou seja, daquilo que entendemos ter sido o conjunto de fatores primordiais para que este fenômeno social de manutenção do autopoicionamento elevado nas estruturas hierárquicas do conhecimento e da aprendizagem ocorresse.

Destacamos, principalmente os apontamentos em direção aos *espaços pedagógicos colaborativos*, onde a aprendizagem foi conduzida por uma relação comunicacional *aberta entre formador e estudantes*, propícia tanto ao desenvolvimento do *protagonismo nos diferentes espaços-tempos pedagógicos e institucionais* quanto à mediação dos conflitos *sociocognitivos* inerentes às assimetrias que a noção de sujeitos do PROEJA encerra, um sujeito em relação de *reconhecimento dos pares*, sejam eles seus colegas ou seus professores.

Assumem papel relevante nestes *espaços pedagógicos elaborados pelo docente* os projetos integradores *com significado social*, seja na resolução dos conflitos sociocognitivos, seja como espaços de trabalho *colaborativo*, cuja característica reorienta o *processo avaliativo* em direção à processualidade da aprendizagem.

Estes fatores condizem com as orientações fracamente enquadrada da prática pedagógica na recontextualização do DPO do PROEJA no DB sobre a comunicação com o estudante: *é essencial conhecer esses sujeitos, ouvir e considerar suas histórias e seus saberes bem como suas condições concretas de existência*. Isto posiciona os professores a *assumirem o papel de mediadores e articuladores da produção coletiva do conhecimento*, favorecendo a *implicação subjetiva dos sujeitos da aprendizagem* e a *identificação dos elementos indispensáveis à análise dos diferentes aspectos da aprendizagem do aluno no seu desenvolvimento intelectual, afetivo, social* (Quadro 4.72 e 4.73).

No DB a avaliação é orientada para ser *contínua e sistemática, mediante interpretações qualitativas dos conhecimentos produzidos e reorganizados pelos alunos* (Quadro 4.75), e não como um *importante instrumento para análise do desempenho de instituições e sistemas educacionais, como é o caso do SAEB, do ENEM e do ENADE* como regula fortemente o DPRI no Projeto Político Pedagógico do IFSul (instituição onde o curso PROEJA-Adm acontece), em termos de estrutura curricular (Quadro 4.77).

Este conjunto de elementos causais, além de confirmar o alinhamento ideológico com os princípios específicos de regulação de relação fracamente classificados no DPO (Quadro 4.66), dentre os quais aquele que estabelece a importância do sujeito do PROEJA *interagir, como sujeito de conhecimento, com os sujeitos professores, nessa relação de múltiplos aprendizados*, também pode ser sintetizado pelo elevado grau de concordância de que o conhecimento elaborado ao longo da formação contribuiu para qualificação na atividade laboral, mais precisamente, 82,4% dos respondentes que estavam trabalhando e 87,3% para os que não estavam em atividade laboral no início do curso (Tabela 4.6).

Entendemos que o fenômeno social relacionado à manutenção elevada do auto-posicionamento dos entrevistados, seja nas estruturas hierárquicas do conhecimento quanto da aprendizagem, pressupõe que ao longo do percurso formativo houve a elabo-

ração de um espaço-tempo institucional e pedagógico favorável ao reconhecimento dos sujeitos conscientes (ou que logo nos primeiros passos adquiriram a consciência) de que suas trajetórias formativas antes do curso PROEJA-Adm eram relevantes em termos do conteúdo e da capacidade em aprender, uma condição menos frequente entre os seus ingressantes, mas que indica ter sido mantida para aqueles que completaram o curso.

Este fenômeno, inerente às possibilidades que o condicionam - a própria diversidade social do que entendemos por sujeitos do PROEJA -, encontrou nos espaços-tempo da aprendizagem sua concretização, resultando em reflexões narradas pelos entrevistados em que as consequências se materializaram nos significados dos conhecimentos que dialogaram com seus projetos de vida e na elaboração das perspectivas pelos caminhos formativos. Ainda, que se descortinaram ao longo da formação na forma de 'despertar de consciência', em direção ao que Freire denomina de sujeitos pensantes e pensados no processo educacional, do protagonismo emancipador (Freire, 2005), com a voz e vez nas relações de poder e regulação (Bernstein, 2003), de forma que o sentido da aprendizagem ressignificou o próprio saber com e no mundo da vida (Charlot, 2000; Jarvis, 2009).

Neste sentido, as narrativas apontam para o que podemos traduzir como de elevado valor heurístico na elaboração do conhecimento exigido no exercício na prática docente no PROEJA: não a de um mero "facilitador" (Freire, 1985, p.20), mas de mediador capaz de articular a produção coletiva do conhecimento em diálogo com as orientações metodológicas de ensino e dos elementos da estrutura curricular capaz de proporcionar ao sujeito a elaboração de reflexões sobre as perspectivas de sua evolução pessoal e profissional.

5.1.1.5 Posicionamento no contexto familiar: mudança por elevação do autopsicionamento nas estruturas hierárquicas da escolaridade e de autonomia socioeconômica e do heteroposicionamento nas estruturas hierárquicas da escolaridade

Buscamos agora a interpretação envolvendo os fatores que relacionamos às mudanças por elevação do autopsicionamento nas estruturas hierárquicas da escolaridade e de autonomia socioeconômica, ambas ocorridas no ambiente familiar. Adotamos esta estratégia em analisarmos as mudanças nestas duas estruturas conjuntamente por entendermos haver a possibilidade de seus fatores desencadeadores estarem intrinsecamente relacionados entre si e em relação aos dados da pesquisa por inquérito sobre as questões envolvendo as características psicossociais, biográficas e laborais, conforme indicamos no Quadro 5.5 a seguir.

Quadro 5.5: Triangulação envolvendo o posicionamento no contexto familiar: Mudança por elevação do autopoicionamento relativo à escolarização e à autonomia socioeconômica.

Triangulação dos resultados		
Pesquisa Biográfica	Pesquisa por Inquérito	Pesquisa Documental
<i>Indicador</i> : mudança por elevação do autopoicionamento nas estruturas hierárquicas da escolaridade em contexto familiar (Quadro 4.10)	Tabela 4.5	Quadro 4.59 Quadro 4.60
<i>Fatores desencadeantes Identificados</i>	Tabela 4.7	Quadro 4.65
-Processo de ingresso no curso	Tabela 4.9	Quadro 4.66
-Passagem pelo curso	Tabela 4.11	Quadro 4.67
-Elevação da autoestima através das práticas educativas em tarefas com atividades sociais		Quadro 4.68
-Resignificação da aprendizagem no curso pela percepção de mudança na autonomia econômica e administrativa do cotidiano familiar		Quadro 4.86
-Atendimento às necessidades emergentes de comunicação por tecnologias		Quadro 4.87
-Resignificação da vida cotidiana através da mudança de padrões internalizados de comportamento		
<i>Indicador</i> : mudança por elevação do autopoicionamento relativo à autonomia socioeconômica em contexto familiar (Quadro 4.11)		
<i>Fatores desencadeantes Identificados</i>		
-Processo de ingresso no curso		
- Percepção de significado do caminho formativo técnico na perspectiva da melhoria da condição socioeconômica familiar		
-Elevação da autoestima com o acesso ao emprego		
-Resignificação da aprendizagem no curso pela percepção de mudança na autonomia econômica e administrativa do cotidiano familiar		

A Tabela 4.5 indica que houve uma mudança significativa quanto à condição laboral dos estudantes, sendo que dos 41,4% que estavam inativos ao ingressarem no curso, somente 12,1% se manteve nesta condição ao longo da formação, reduzindo para 5,2% (3 egressos dos 58 que responderam ao inquérito) após o término desta. Entendemos que esta alteração do estatuto laboral dos sujeitos os condicionou quanto à *percepção de significado do caminho formativo técnico na perspectiva da melhoria da condição socioeconômica familiar* com resignificação tanto da *aprendizagem no curso pela percepção de mudança na autonomia econômica e administrativa do cotidiano*

familiar quanto do próprio cotidiano através da mudança de padrões internalizados de comportamento.

Assim, podemos perceber que os entrevistados apontam não só para o *processo de ingresso e à passagem pelo curso* como fatores para mudança nas estruturas da escolaridade, mas também para os impactos que esta mudança trouxe para seus estatutos socioeconômicos nos contextos familiares, culminando na *elevação da autoestima com o acesso ao emprego*. E, por sua vez, a autoestima elaborada no contexto familiar, de alguma forma, dialoga com o que ocorreu em termos de autoestima durante *as práticas educativas em tarefas com atividades sociais*, o que condiz com o fato de que 72,4% dos egressos consideraram que *a aprendizagem foi mais significativa em atividades de colaboração do que individual*.

Se as mudanças nas condições laborais ao longo do curso associadas com as práticas educativas, consolidando a condição de elevação da autoestima parece ter encaminhado não só a percepção de si (autoposicionamento) nas estruturas hierárquicas tanto da escolaridade quanto em termos da autonomia socioeconômica, também ocorreu a percepção das mudanças do outro sobre si (heteroposicionamento), neste caso do grupo familiar. Isso pode ser identificado no Quadro 5.6, quando os entrevistados refletem sobre a *ressignificação das relações familiares através do rompimento dos padrões enraizados e sobre as intervenções inovadoras das práticas cotidianas de relações familiares voltadas à construção da cidadania*, elaboradas tanto durante a *realização do curso*, como elo que lhes determinou a *continuidade do caminho formativo após a conclusão do curso*.

Quadro 5.6: Triangulação envolvendo o posicionamento no contexto familiar: Mudança por elevação do heteroposicionamento relativo à escolarização.

Triangulação dos resultados		
Pesquisa Biográfica	Pesquisa por Inquérito	Pesquisa Documental
<i>Indicador:</i> mudança por elevação do heteroposicionamento nas estruturas hierárquicas da escolarização em contexto familiar (Quadro 4.12)	Tabela 4.7 Tabela 4.9	Quadro 4.59 Quadro 4.60
<i>Fatores desencadeantes Identificados</i>	Tabela 4.11	Quadro 4.66
-Realização do curso -Resultados da continuidade do caminho formativo após a conclusão do curso -Intervenções inovadoras das práticas cotidianas de relações familiares voltadas à construção da cidadania -Intervenções inovadoras das práticas cotidianas voltadas à construção de estratégias de percursos formativos profissionais -Ressignificação das relações familiares através do rompimento dos padrões enraizados		Quadro 4.67 Quadro 4.68 Quadro 4.86 Quadro 4.87

De certa forma, este esclarecimento sobre as relações no contexto familiar joga luz ao fato de que o grau de concordância sobre a motivação para os estudos ter sido crescente ao longo do curso e o grau de concordância sobre os familiares e amigos fora da escola terem sido motivadores para a conclusão do curso, enquanto questões isoladas, apresentaram, respectivamente 79,8% e 48,3% de *Concordância Total* como podemos ver na Tabela 4.7. Já, quando estes dois aspectos foram postos em relação, mais precisamente comparando sobre o grau de importância atribuído aos fatores motivacionais para conclusão do curso, esta diferença ficou ainda mais acentuada, onde 41,3% posicionaram *Minha força de vontade* e 4,3% responderam *Familiares e amigos* como *Mais Importante* (Tabela 4.9). Este esclarecimento tem seu reforço quando entendemos o papel da família no conjunto de fatores que desencadearam a mudança por elevação do heteroposicionamento nas estruturas hierárquicas da escolaridade, conforme Quadro 5.6, papel este elaborado enquanto um espaço social não mais de passividade mas de protagonismo, principalmente no rompimento dos padrões enraizados e na assunção a um lugar de intervenção cidadã.

Quando as questões do inquérito trabalharam a dimensão econômica das relações sociais (características sociológicas) fica mais evidente a questão da mudança da condição laboral ao longo do curso apontada acima e extraída da Tabela 4.5. A Tabela 4.11 mostra que, dos egressos que responderam ao inquérito, 27,6% *Concordaram Totalmente* e 32,8% *Concordaram Parcialmente* que seus recursos próprios foram

importantes para a conclusão do curso, e 20,7% e 24,1% apontaram estes níveis de concordância para o grau de importância dos recursos da família e amigos terem sido importantes para a conclusão do curso. Ou seja, se no início do curso, havia menor autonomia na condição econômica em relação à família, esta percepção foi sofrendo alteração à medida que a atividade na condição laboral foi aumentado.

As reflexões apresentadas pelos entrevistados e que nos permiteM inferir sobre a relação entre Educação, Trabalho e Cidadania durante o processo formativo no curso PROEJA-Adm (Quadros 5.5 e 5.6 ideologicamente encontram alinhamento com o princípio específico de regulação do DPO inscritos no DB, pelo que este orienta em relação ao acesso ao *mundo do trabalho*, à *vida* e à *natureza da educação* (Quadro 4.66)

Também dialogam com os princípios gerais do Discurso Regulador Geral [DRG] da Educação Geral contidos na LDB, conforme Quadro 4.59), onde *A educação, [...], tem por objetivo o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho*. Somam-se à esta orientação reguladora os princípios específicos de regulação de ordem que vinculam fortemente *a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais*.

Entretanto, é na regulação de identidade que ocorrem as divergências entre o que propõe o DRG na LDB e o que emerge do conjunto de reflexões apresentadas na forma de fatores desencadeadores da elevação do autoposicionamento nas estruturas da escolaridade e da autonomia socioeconômica, bem como da elevação do heteroposicionamento relativa à escolaridade no contexto familiar.

A LDB orienta fortemente em direção à princípios específicos de regulação de identidade, envolvendo a capacidade dos estudantes em ter que se adaptar *com flexibilidade a novas condições de ocupação* enquanto um caminho de *preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo* (Quadro 4.60).

A prática pedagógica que emerge a partir das reflexões condensadas nos Quadros 5.5 e 5.6 aponta para a *construção de estratégias de percursos formativos profissionais* como consequências das *intervenções inovadoras das práticas cotidianas*, da *ressignificação das relações familiares através do rompimento dos padrões enraizados*, da *necessidade emergente de comunicação por tecnologias*, pela *ressignificação da aprendizagem* pelo que ela elabora em termos das mudanças na *autonomia econômica e administrativa do cotidiano familiar*, onde todos estes elementos concorreram para a *elevação da autoestima*, tanto pelo que lhe determina o *acesso ao emprego* e pela aprendizagem envolvida nas *tarefas com atividades sociais*.

Há claramente uma alinhamento entre o que foi realizado na prática pedagógica e os elementos instrucionais identificados do DPRI inserido no Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Administração - PROEJA (Quadros 4.86, 4.87) enquanto processo de

recontextualização dos princípios específicos de regulação de identidade inseridos na recontextualização do DPO do Proeja no DB, principalmente quanto ao deslocamento de *sujeitos de necessidades para sujeitos em necessidades reais* (Quadros 4.66, 4.67 e 4.68). Salientando que este alinhamento não encontrou respaldo nos princípios reguladores e instrucionais do DPRI no Projeto Político Pedagógico do Ifsul, alinhado, por sua vez, com o que apontamos acima sobre o DRG da Educação Geral contidos na LDB.

5.1.1.6 Posicionamento no contexto familiar: manutenção do autoposicionamento e do heteroposicionamento elevado nas estruturas hierárquicas da escolarização

A diversidade socioeconômica que encerra a noção de sujeito do PROEJA (Seção 1.3) nos conduz a não negligenciar a possibilidade de situações em que o posicionamento dos entrevistados em determinadas estruturas hierárquicas fosse elevado ao acessar o curso Proeja-Adm, podendo haver no mesmo indivíduo a coexistência de posicionamentos elevados e baixos conforme a estrutura elaboradora em questão e o seu contexto específico. Isto já foi discutido e interpretado para o contexto escolar na Subsubseção 5.1.1.4 e agora o faremos para o contexto familiar, conforme Quadro 5.7 abaixo.

Quadro 5.7: Triangulação envolvendo o posicionamento no contexto familiar: Manutenção elevada do autopoicionamento e do heteropoicionamento relativo à escolarização.

Triangulação dos resultados		
Pesquisa Biográfica	Pesquisa por Inquérito	Pesquisa Documental
<i>Indicador:</i> Manutenção elevada do autopoicionamento relativo à escolarização em contexto familiar (Quadro 4.13)	Tabela 4.7	Quadro 4.72
<i>Fatores desencadeantes Identificados</i>		
-Aprimoramento -Autonomia -Estrutura familiar -Autonomia administrativa -Autonomia de aprendizagem apesar de ser um estudante trabalhador - Acesso ao curso -Espaço-tempo escolar como fonte de prazer -Convívio familiar propício à recepção do aprendizado do curso		
<i>Indicador:</i> Manutenção elevada do heteropoicionamento relativo à escolarização em contexto familiar (Quadro 4.14)		
<i>Fatores desencadeantes Identificados</i>		
-Trajetória desenvolvida		

Na pesquisa por inquérito identificamos haver a formação de dois blocos distintos quanto ao nível de concordância total sobre fatores motivacionais para conclusão do curso (Tabela 4.7). A compreensão envolvendo o primeiro bloco condiz com a interpretação sobre a elevação do autopoicionamento e do heteropoicionamento apresentada nos Quadros 5.5 e 5.6 da subsubseção acima.

É no segundo bloco que agora centramos nossa interpretação quanto aos fatores desencadeadores para a manutenção elevada do autopoicionamento e do heteropoicionamento nas estruturas da escolaridade em contexto familiar.

Neste bloco, a Tabela 4.7 nos mostra que o nível de *Concordância Parcial* relacionando o grau de concordância sobre fatores motivacionais para conclusão do curso, especificamente dos familiares e amigos fora da escola, foi significativamente mais elevado do que neste nível de concordância para o primeiro bloco, o que pode indicar a influência dos entrevistados com elevado posicionamento nas estruturas da escolaridade envolvendo o contexto escolar, seja devido ao que se pode pensar em termos da influência identificada quanto à *estrutura familiar*, ao que o *aprimoramento* dos conhecimentos se traduz em termos do nível de *autonomia* percebida após o *acesso ao curso* e que se traduziu em um *convívio familiar propício à recepção do aprendizado* desenvolvido no caminho formativo do curso Proeja-Adm, enquanto um caminho perce-

bido pelo outro (familiares) como de significativo desenvolvimento, principalmente por demonstrar *autonomia de aprendizagem apesar de ser um estudante trabalhador*, o que revela o reconhecimento pelo esforço ao longo da *trajetoria desenvolvida*. .

Esta compreensão vai ao encontro da análise comparativa da Tabela 4.9 onde o fator *Familiares e amigos* teve, quando somamos os resultados para os níveis *Importante e Relativamente Importante*, um total de 39,1%.

Quanto aos aspectos relacionados à elaboração da identidade de sujeito trabalhador, temos que o Quadro 5.7 condiz com as lógicas reguladoras e instrucionais abordadas para o Quadro 5.6 acima, de forma que somente reforçamos a importância do DB como orientação ideológica (regulativa) e tecnológica (instrucional) dos princípios elaboradores do DPRI no Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Administração-PROEJA.

5.1.1.7 Posicionamento no contexto laboral: mudança do autopoicionamento nas estruturas hierárquicas da escolarização geral e técnica

Um dos achados relevantes identificados na análise compreensiva do conteúdo das falas dos entrevistados, quanto às reflexões envolvendo o posicionamento no contexto laboral, foi o reconhecimento não só da formação específica (técnica) mas também dos conhecimentos da formação geral, emergindo na forma de fatores desencadeadores de elaboração cultural e comportamental em igual importância e não dissociados daqueles que, em geral, são associados aos fatores tecnológicos da perspectiva laboral (Subsubseção 4.2.6.1.3). Isso pode ser percebido pela equivalência de fatores desencadeadores em comum agindo tanto na mudança por elevação do autopoicionamento da escolarização em geral quando da escolarização técnica, o que põe em evidência a perspectiva de uma formação integrada, conforme Quadros 5.8 e 5.9 abaixo.

Quadro 5.8: Triangulação envolvendo o posicionamento no contexto laboral: Mudança por elevação do autopoicionamento relativo à escolarização.

Triangulação dos resultados		
Pesquisa Biográfica	Pesquisa por Inquérito	Pesquisa Documental
<i>Indicador:</i> Mudança por elevação do autopoicionamento relativo à escolarização em contexto laboral (Quadro 4.15)	Tabela 4.12	Quadro 4.71
<i>Fatores desencadeantes Identificados</i>	Tabela 4.13	Quadro 4.77
<ul style="list-style-type: none"> -Aumento da autoestima -Valorização pedagógica da experiência laboral do estágio curricular -Empoderamento pessoal percebido como aquisição de cultura ao longo do caminho formativo -Percepção do processo evolutivo pessoal através da resignificação do conhecimento -Consolidação da passagem para a vida profissional como autônoma -Elevação da autoestima pela inclusão tecnológica -Significação do caminho formativo técnico na perspectiva da melhoria da condição socioeconômica familiar através da valorização profissional -Valorização dos conteúdos da formação geral e da formação específica adquiridos -Percepção de evolução através de caminho formativo na área técnica do curso 		<ul style="list-style-type: none"> Quadro 4.84 Quadro 4.72

O Quadro 5.8 nos mostra uma associação relevante entre os fatores como a *valorização dos conteúdos da formação geral e da formação específica adquiridos*, a relação entre o *empoderamento pessoal percebido como aquisição de cultura ao longo do caminho formativo* e a *ressignificação do conhecimento* com a evolução, seja pessoal ou técnica ao longo do caminho formativo, posicionamos a estrutura curricular integrada em perspectiva.

Esta perspectiva nos mostra que há um alinhamento entre o percebido pelos entrevistados e as instruções inseridas no DPRI do Projeto Pedagógico do curso em termos do que elabora como perfil do *Técnico de Nível Médio em Administração - Modalidade EJA* como um profissional que se manifestará como um *cidadão com visão crítica, capaz de atuar no contexto social, cultural, político e econômico em que vive, contribuindo para a transformação da sociedade* (Quadro 4.84), em evidente recontextualização parcial das regulações na elaboração da estrutura curricular do PROEJA inseridas no DPRI do Projeto Pedagógico Institucional do Ifsul.

Identificamos como um processo de recontextualização parcial em alinhamento

pois O PPI do Ifsul instrui que a a construção curricular deve tomar o *trabalho como princípio educativo para articular o plano social, econômico, cultural humano* e *conceber o sujeito como ser histórico-social, capaz de transformar a realidade em que vive* (Quadro 4.77). Esta parcialidade se deve ao fato de que ao regular a estrutura curricular, o Projeto Pedagógico Institucional do IFSul direciona fortemente o processo avaliativo em direção aos sistemas externos de avaliação, tais como os instrumentos de análise de desempenho definidos pelo SAEB, o ENEM e o ENAD.

Se o processo de recontextualização do discurso pedagógico na perspectiva da estrutura curricular integrada percebida pelos entrevistados se materializa em alinhamento com o DPRI do Projeto Pedagógico do curso e parcialmente com o DPRI homólogo do IFSul, fica evidente, mais uma vez, que houve uma orientação mais incisiva do DB do que aquela do Projeto Pedagógico Institucional da instituição onde o curso ocorre.

Podemos confirmar esta tendência quando identificamos que os elementos instrucionais da estrutura curricular inseridos no DPO do PROEJA no DB são orientados para a *desconstrução e construção de modelos curriculares e metodológicos, observando as necessidades de contextualização frente à realidade do educando* de forma a promover a *ressignificação de seu cotidiano*, onde o processo avaliativo deve assumir uma concepção que *deve ser desenvolvida numa perspectiva processual e contínua*, coerente com *formação integral dos sujeitos* (Quadro 4.71) , o que dialoga significativamente com a percepção dos entrevistados apontadas no Quadro 5.8.

Esta análise interpretativa consolida, portanto, uma relação entre aprendizagem proporcionada pelo caminho formativo no curso e aquilo que foi percebido como consequência desta passagem.

Esta relação diz respeito à própria intencionalidade quanto ao desejo de que a duração do curso fosse estendida. A Tabela 4.12 confirma isso, pois 53,5% que *Concordaram Totalmente* e *Concordaram Parcialmente* nesta direção. Para consolidar a interpretação acima temos que, dentre aqueles que estavam orientados por este desejo, *Aprender coisas novas* e *Aprender melhor o que foi ensinado* foram os fatores mais relevantes (Tabela 4.13).

O exposto permite interpretarmos como consequência evidente no campo laboral que os entrevistados relacionem o *caminho formativo técnico* como significativo para elaboração da *perspectiva de melhoria da condição socioeconômica familiar através da valorização profissional*, com a *consolidação da passagem para a vida profissional como autônoma*, com a *valorização pedagógica da experiência laboral do estágio curricular*.

Entretanto, percebemos que estas relações extrapolaram os significados práticos do conhecimento para a vida profissional dos entrevistados, pois elaboraram elementos que conjugam seus estados socioafetivos, o que diz respeito pelo menos ao *aumento*

da autoestima em geral e em específico aquela derivada pelos processos de *inclusão tecnológica* (Quadro 5.8).

Mesmo que tenhamos realizado o processo de triangulação separado a partir dos dados sobre a mudança do autoposicionamento nas estruturas da escolaridade geral e técnica no contexto laboral, grande parte das análises envolvendo os fatores desencadeantes na escolaridade geral condizem com a da escolaridade técnica, muito em função da orientação ideológica e tecnológica que incidiu sobre a estruturação curricular alinhada ao DPO do DB. Entretanto, alguns fatores foram percebidos pelos entrevistados como inerentemente relacionados com a formação técnica, conforme podemos verificar no Quadro 5.9 abaixo.

Quadro 5.9: Triangulação envolvendo o posicionamento no contexto laboral: Mudança por elevação do autopoicionamento relativo à escolarização técnica.

Triangulação dos resultados		
Pesquisa Biográfica	Pesquisa por Inquérito	Pesquisa Documental
<i>Indicador:</i> Manutenção elevada do autopoicionamento relativo à escolarização técnica em contexto laboral (Quadro 4.16)	Tabela 4.9 Tabela 4.14	Quadro 4.10 Quadro 4.68 Quadro 4.70 Quadro 4.78
<i>Fatores desencadeantes Identificados</i>		
<ul style="list-style-type: none"> -Perspectiva profissional e de emprego a partir do acesso a curso de formação técnica -Bolsa trabalho (estágio curricular) como espaço-tempo para elevação da autoestima e para descoberta de competências -Passagem pelo curso como forma de estruturação da vida pessoal e profissional -Aprendizagem escolar na ressignificação do conhecimento técnico tácito -Relação entre emprego e espaço-tempo escolar -Espaço-tempo das práticas de ensino como elaborador de autoestima -Percepção do significado da aprendizagem como descoberta -Projetos de ensino na perspectiva da aprendizagem cooperativa -Projetos de ensino com tarefas sociais -Percepção da influência dos conhecimentos adquiridos no percurso formativo contextualizado economicamente na experiência laboral -Percepção da influência dos processos de aprendizagem na elaboração de mudanças relacionais -Valorização dos conteúdos da formação específica adquiridos -Percepção de evolução através de caminho formativo na área técnica do curso 		

Neste sentido, salientamos os elementos que conjugam as características da prática pedagógica, a saber: a *perspectiva da aprendizagem cooperativa*, a aprendizagem ressignificada no *conhecimento tácito*, a realização de *projetos de ensino* na perspectiva das *tarefas sociais*, a relação entre os *processos de aprendizagem* e as *mudanças relacionais* e a *relação entre emprego e espaço-tempo escolar*.

Resumidamente, podemos relacionar estes elementos percebidos pelos en-

trevistados com o fato de que para 72,4% dos que responderam o inquérito houve concordância total de que a aprendizagem foi mais significativa em atividade de colaboração do que individual e que nenhum discordou totalmente terem sido os colegas de curso motivadores para a conclusão do mesmo (Tabela 4.9), entretanto, entre os que concordaram total ou parcialmente, os percentuais de 43,1% e 46,6%, respectivamente, significa que os conflitos sociocognitivos não foram negligenciados pelos educadores em suas escolhas envolvendo as práticas pedagógicas. E aqui emerge a importância das tarefas sociais na elaboração da aprendizagem relacional.

Outra questão que esclarece o conjunto de fatores desencadeadores das mudanças no autopoicionamento em relação à escolaridade técnica apontado no Quadro 5.9 acima é a que põe em evidência comparativa o grau de importância atribuído à *organização do curso* e da *metodologia de ensino*, ambos fatores majoritariamente mais elevados no nível considerado como *Mais Importante* (Quadro 4.10).

Confirmam esta orientação dos resultados do inquérito no sentido de validar o Quadro 5.9, os resultados específicos envolvendo o grau de concordância sobre elementos da organização escolar para a conclusão do curso: 84,5% dos que *Concordaram Totalmente* ter sido o turno um importante fator, seguido por 69,0% dos que *Concordaram Totalmente* ter sido o tempo de curso adequado, 60,3% assim se posicionaram para a adequação do horário de funcionamento do curso e, por fim sobre os elementos da organização do curso, 55,2% disseram *Concordar Totalmente* que a adequação das disciplinas foi de suma importância para a conclusão do curso (Tabela 4.14).

Percebemos que estas duas dimensões avaliadas - a metodologia de ensino e a organização do curso - e que dizem respeito ao que os entrevistados perceberam, conforme Quadro 4.9, encontram, principalmente, no DB seus pressupostos orientadores que instruem a prática pedagógica.

Primeiramente, no que diz respeito à questão da temporalidade do curso, identificamos entre os princípios específicos de regulação de ordem no DPO do PROEJA inserido no DB, a relação entre a *ampliação do direito à educação básica*, entende-se aqui por Ensino Médio, em *face à compreensão de que a formação humana não se faz em tempos curtos*, onde o sistema educacional deve proporcionar *condições para que todos os cidadãos e cidadãs, independentemente de sua origem socioeconômica, tenham acesso, permanência e êxito na educação básica pública, gratuita unitária e com qualidade* (Quadro 4.68).

Mantendo a análise acima sobre o que apresenta o Quadro 4.9 em alinhamento ao DB, salientamos a questão relacionada do acesso aos espaços-tempos de aprendizagem enquanto elementos do DPO inserido neste documento, identificamos que o mesmo orienta *para atender a especificidade da modalidade EJA, necessária se faz a organização dos tempos e espaços formativos adequados a cada realidade, seja*

no que as peculiaridades existentes definem por *sazonalidade, alternância, turnos de trabalho, entre outras especificidades* (Quadro 4.70).

Este alinhamento dos elementos relacionados com o acesso aos espaços-tempos de aprendizagem entre o que foi apontado pelos entrevistados com o que analisamos no DB não encontra eco no DPRI inscrito no Projeto Pedagógico Institucional do IFSul, onde nem mesmo o próprio espaço-tempo institucional encontra orientação dirigida para os estágios curriculares, que, como vimos foi apontado como fator desencadeador do autoposicionamento relativo à escolaridade enquanto contexto laboral, *como espaço-tempo para elevação da autoestima e como espaço-tempo para descoberta de competências* (Quadro 4.9). Neste sentido, o Projeto Político Pedagógico do IFSul orienta para que a *gestão dos estágios, em cada câmpus, crie uma cultura de maior aproximação dos servidores na efetiva orientação dos estágios* sem mencionar a possibilidade de que os espaços-tempos institucionais possam ser utilizados para a realização dos estágios (Quadro 4.78).

5.1.1.8 Posicionamento no contexto laboral: mudança por elevação do autoposicionamento nas estruturas hierárquicas relativas ao conhecimento técnico, à perspectiva econômica e à autonomia financeira e à realização profissional e do heteroposicionamento relativo à autonomia profissional

Nesta análise interpretativa buscamos envolver a relação entre as estruturas hierárquicas nas quais os sujeitos são e se percebem posicionados conforme as regras de distribuição de poder adquiridas nos contextos laborais.

Num primeiro momento elaboramos a triangulação envolvendo os fatores desencadeadores das mudanças por elevação do autoposicionamento nas estruturas relacionadas ao conhecimento técnico, à perspectiva econômica e à autonomia financeira (Quadro 5.10).

No segundo momento, buscamos elaborar a triangulação a partir do conjunto que define as mudanças tanto do autoposicionamento relativo às estruturas hierárquicas relativas à realização profissional quanto do heteroposicionamento relativo à autonomia profissional (Quadro 5.11).

Quadro 5.10: Triangulação envolvendo o posicionamento no contexto laboral: Mudança por elevação do autopoicionamento relativo ao conhecimento técnico, à perspectiva econômica e à autonomia financeira.

Triangulação dos resultados		
Pesquisa Biográfica	Pesquisa por Inquérito	Pesquisa Documental
<i>Indicador:</i> Manutenção elevada do autopoicionamento relativo ao conhecimento técnico em contexto laboral (Quadro 4.21)		
<i>Fatores desencadeantes Identificados</i>		
-Percepção do significado da aprendizagem enquanto processo de mudança profissional pessoal	Tabela 4.5	Quadro 4.62
-Percepção da influência dos conhecimentos adquiridos no percurso formativo contextualizada na experiência laboral e na perspectiva da evolução profissional pessoal	Tabela 4.6	Quadro 4.65
	Tabela 4.7	Quadro 4.66
	Tabela 4.8	
<i>Indicador:</i> Mudança por elevação do autopoicionamento relativo à perspectiva econômica em contexto laboral (Quadro 4.20)		
<i>Fatores desencadeantes Identificados</i>		
-Percepção da importância do conhecimento adquirido durante o curso		
-Percepção da influência dos conhecimentos adquiridos no percurso formativo contextualizada na experiência laboral e na perspectiva profissional pessoal		
<i>Indicador:</i> Mudança por elevação do autopoicionamento relativo à autonomia financeira em contexto laboral (Quadro 4.19)		
<i>Fatores desencadeantes Identificados</i>		
-Acesso ao curso		
-Valor pedagógico da experiência laboral do estágio curricular		

Os ambientes laborais são espaços, tais como os de convívio familiar e escolar, onde emergem estruturas hierárquicas socialmente construídas, onde os indivíduos se reconhecem e são posicionados. O Quadro 5.10 apresenta os fatores desencadeadores de mudança por elevação do autopoicionamento nas estruturas do conhecimento técnico. Entretanto, o deslocamento numa estrutura hierárquica pode promover alterações em outras estruturas correlatas. Neste caso, identificamos o deslocamento por elevação nas estruturas hierárquicas tanto da perspectiva econômica, quanto da autonomia financeira.

Para os entrevistados, a *percepção da influência dos conhecimentos adquiridos*

no percurso formativo no contexto laboral e a *experiência laboral do estágio curricular*, quando postos em relação às mudanças ocorridas no âmbito da *evolução profissional pessoal*, pode ter promovido o deslocamento do autoposicionamento em estruturas hierárquicas elaboradas tanto pelo conhecimento técnico como pela autonomia financeira. Isto é, a percepção de que houve uma ligação entre o *conhecimento adquirido durante o curso*, incluindo a *experiência laboral do estágio curricular*, com a ascensão profissional, desencadeando, conseqüentemente uma evolução financeira, reposicionou o sujeito em formação também para um sujeito em perspectiva econômica (Quadro 5.10).

Colabora com esta compreensão a evolução dos indicadores laborais antes, durante e depois do curso PROEJA-Adm, conforme Tabela 4.5, bem como a avaliação da percepção positiva, tanto dos 82,4% do egressos que estavam em condição laboral no início do curso (n=34) quanto do 87,5% dos egressos que estavam inativos (n=24), de que houve contribuição do curso para a qualificação na atividade laboral (Tabela 4.6).

Também podemos relacionar este reposicionamento do sujeito em formação em direção a um sujeito em perspectiva econômica a efeito no campo motivacional, pois 94,5% dos 58 entrevistados *Concordaram Totalmente* ou *Concordaram Parcialmente* que a motivação aumentou ao decorrer da formação (Tabela 4.7). Este comportamento identificado será melhor esclarecido quando da triangulação envolvendo os estudos sobre a motivação.

Para alcançarmos um melhor esclarecimento comparativo sobre o quanto esta orientação de aumento no autoposicionamento no contexto laboral ocorreu ao longo da formação, buscamos o resultado que põe em evidência os quatro fatores motivacionais para a conclusão do curso - minha força de vontade, o corpo de professores, os colegas de curso e familiares e amigos -, em comparação entre si. Primeiramente foi apontado o corpo de professores com 45.7% como *Mais Importante*, sendo que minha força de vontade ficou em segundo lugar com 41.3% respondendo como *Mais Importante*, portanto, também um indicador de que houve mudanças (Tabela 4.8).

Em termos gerais, o conjunto de fatores acima interpretados indicam ter havido um alinhamento ideológico com parte dos princípios específicos de regulação de relação inseridos no DRG da LDB via a Resolução Nº 6, de 20 set. 2012, sobre a Educação Profissional Técnica Integrada de Nível Médio, na qual se insere o PROEJA, mais precisamente no que tange à *flexibilidade na construção de itinerários formativos diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos*, (Quadro 4.62). Neste sentido, também há um alinhamento com os princípios específicos de regulação de identidade no que se refere à *identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso, que contemplem conhecimentos, competências e saberes profissionais requeridos pela natureza do trabalho* (Quadro 4.62).

A relação entre educação, trabalho e a condição financeira acima identificada

constitui num dos princípios gerais de regulação inseridos no DPO do DB, onde o documento orienta para a necessidade em se *construir um projeto de desenvolvimento nacional auto-sustentável e inclusivo que articule as políticas públicas de trabalho, emprego e renda, educação através de uma formação profissional específica e continuada [e] permanente, tanto pelas condições objetivas de milhões de jovens e adultos que buscam e dela necessitam, quanto pelas necessidades econômicas e pela mudança na forma de organização do processo produtivo* (Quadro 4.65).

Completa esta relação o que podemos interpretar sobre esta transposição entre o sujeito em formação para o sujeito em perspectiva econômica, o que consiste numa interpretação para explicar os fenômenos sociais envolvidos nas mudanças do auto-posicionamento nas estruturas hierárquicas do conhecimento técnico, da autonomia financeira e da perspectiva econômica no contexto laboral. Entendemos que estes fenômenos são resultados do alinhamento da proposta pedagógica posta em prática ao longo do curso técnico em Administração-PROEJA, com o que regula e instrui o DB.

Neste caso, em específico, identificamos o alinhamento com o princípio de regulação de relação que elabora a própria noção de sujeitos em reais necessidades que orienta ser o PROEJA *um programa, pois, de educação de jovens e adultos nesse nível de ensino [que] necessita, tanto quanto nos demais níveis, e para outros sujeitos, formular uma proposta político-pedagógica específica, clara e bem definida para que possa atender as reais necessidades de todos os envolvidos, e oferecer respostas condizentes com a natureza da educação que buscam, dialogando com as concepções formadas sobre o campo de atuação profissional, sobre o mundo do trabalho, sobre a vida.* (Quadro 4.66).

Como estes fenômenos não ocorrem de forma isolada, como visto acima, podemos acrescentar que o conjunto de mudanças acima interpretado pode ter desencadeado em alguns entrevistados a percepção que vai além da perspectiva, podendo ter se estendido na realidade laboral para o campo da realização profissional, o que significou uma elevação nas estruturas hierárquicas que esta elabora. Ainda, esta percepção pode se estender não só na forma como os entrevistados se percebem, mas como percebem o olhar do outro numa escala relativa à autonomia profissional, entendendo, neste caso, o outro no contexto laboral, como os colegas de trabalho, por exemplo. O Quadro 5.11 trata de apresentar os fatores pelos quais entendemos ter havido o desenvolvimento destas mudanças por elevação do autopoicionamento relativo à realização profissional e do heteropoicionamento relativo à autonomia profissional.

Quadro 5.11: Triangulação envolvendo o posicionamento no contexto laboral: Mudança por elevação do autopoicionamento relativo à realização profissional e do heteroicionamento relativo à autonomia profissional.

Triangulação dos resultados		
Pesquisa Biográfica	Pesquisa por Inquérito	Pesquisa Documental
<i>Indicador:</i> Mudança por elevação do autopoicionamento relativo à realização profissional em contexto laboral (Quadro 4.17)	Tabela 4.1	
<i>Fatores desencadeantes Identificados</i>	Tabela 4.2	Quadro 4.59
-Protagonismo nos espaços-tempos pedagógicos voltados para aprendizagem colaborativa	Tabela 4.3	Quadro 4.66
-Percepção da influência da conclusão do curso para alcançar colocação no mercado de trabalho	Tabela 4.4	Quadro 4.67
-Percepção sobre a perspectiva da conclusão do curso para a evolução profissional	Tabela 4.5	
-Valorização do acesso aos professores para abordagem dos problemas no contexto laboral		
-Percepção da influência dos conhecimentos adquiridos no percurso formativo contextualizada na experiência laboral e na perspectiva profissional pessoal		
-Percepção do significado da aprendizagem enquanto processo de mudança pessoal		
-Percepção da importância do conhecimento técnico adquirido durante o curso.		
-Valorização da influência dos conhecimentos adquiridos no percurso formativo contextualizado na experiência laboral sob a perspectiva da prática da alternância.		
<i>Indicador:</i> Mudança por elevação do heteroicionamento relativo à autonomia profissional em contexto laboral (Quadro 4.18)		
<i>Fatores desencadeantes Identificados</i>		
-Percepção da influência dos conhecimentos adquiridos no percurso formativo contextualizada na experiência laboral		
-Influência dos conhecimentos adquiridos no percurso formativo na evolução pessoal profissional		
-Influência dos conhecimentos adquiridos no percurso formativo sobre as relações profissionais.		
-Aumento da autoestima		
-Valorização pedagógica da experiência laboral do estágio curricular, dos conhecimentos geral e específicos adquiridos, na perspectiva da evolução pessoal		

Novamente a conquista do que os respondentes do inquérito entendem por trabalho e emprego, durante o curso, é um fator importante para entendermos as mudanças em muitas estruturas hierárquicas, sejam do autoposicionamento ou do heteroposicionamento no contexto laboral, em específico em relação à realização profissional e à de autonomia profissional.

Um grupo de sujeitos do PROEJA, onde a cada dez (10) egressos, quatro (04) estavam inativos no início do curso, uma relação que passou a ser menos do que um(01) após a formação (Tabela 4.5), apresenta elementos bastante convincentes sobre as mudanças do autoposicionamento e do heteroposicionamento nas estruturas acima descritas para o contexto laboral.

O grau de importância que o significado dado para a colocação no mundo do trabalho alcança um patamar mais elevado quando neste grupo identificamos características que, em geral, são utilizadas para discriminar o acesso no mercado de trabalho: um grupo formado por 76% de mulheres, por 69% de pessoas em núcleo familiar elaborado (Tabela 4.1), por 78% de pessoas com mais de trinta e cinco (35) anos (Tabela 4.2), com 65,5% de pessoas com dez (10) anos ou mais de afastamento escolar (Tabela 4.4) Entretanto, há um fator que não pode passar despercebido, pois amplia a compreensão sobre as mudanças identificadas no Quadro 5.11: 81,0% terminaram o curso em questão no tempo mínimo curricular (Tabela 4.3).

A percepção desenvolvida por parte destes sujeitos entrevistados relacionando a *conclusão do curso* com fatores como a realização profissional, não mais em perspectiva, mas concretamente realizada por ter alcançado uma *colocação no mercado de trabalho*, expressa uma noção de concretude a partir do que o curso propiciou ao longo da formação. Dessa forma emergem fatores como o *protagonismo nos espaços-tempos pedagógicos voltados para aprendizagem colaborativa*, a *valorização do acesso aos professores para abordagem dos problemas no contexto laboral*, a *importância do conhecimento técnico adquirido contextualizado na experiência laboral e na perspectiva profissional pessoal* e, de suma importância por ter emergido nos resultados das análises, uma contextualização laboral orientada pela *perspectiva da prática da alternância*, motivo pelo qual trataremos desta questão em separado mais adiante.

Se por um lado os entrevistados envolvidos com este conjunto de fatores, experimentaram a mudança do autoposicionamento em questão em contexto laboral, é deste contexto que também experimentaram ver a mudança do outro com quem elaborou relações profissionais, ou seja, do heteroposicionamento em estruturas hierárquicas percebidas como autonomia profissional (Quadro 5.11).

Isto pode ser identificado quando os entrevistados apontam para a *influência dos conhecimentos adquiridos no percurso formativo sobre as relações profissionais*, sejam estes *gerais ou específicos* e como esta influência elaborou sua *evolução pessoal profissional*, o que lhes proporcionou uma elevação na *autoestima*. Cabe aqui também

esclarecer que o contexto laboral, no caso do estágio curricular, foi realizado no próprio ambiente escolar, mas foi percebido como um *experiência laboral* de elevado valor pedagógico.

Entre os princípios específicos de regulação de identidade presentes no DRG da Educação Geral inserido na LDB (Quadro 4.59) identificamos a *valorização da experiência extraescolar*, que neste caso está relacionada à elaboração do conhecimento geral específico no caminho formativo contextualizado com *experiência laboral*, onde atuam como princípio específico de regulação de ordem a *vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais*.

Entendemos haver, de certa forma, uma regulação orientada, mesmo que de forma não explícita, para uma possível *perspectiva da prática da alternância*, o que de certa forma se alinha ao princípio específico de regulação de relações identificado no DRG da Educação Profissional Técnica Integrada de Nível Médio elaborado na LDB pela Resolução Nº 6, de 20 set. 2012, o qual orienta para que haja, por parte das instituições educacionais a inclusão nos projetos político pedagógicos a *flexibilidade na construção de itinerários formativos diversificados e atualizados* (Quadro 4.62).

Ainda com relação a este documento podemos destacar como princípio específico de regulação de ordem que diz respeito aos fatores acima trabalhados, um alinhamento à orientação para que as *estratégias educacionais sejam favoráveis à compreensão de significados e à integração entre a teoria e a vivência da prática profissional*

Relativamente à compreensão que a noção de estratégias educacionais pode elaborar em termos de prática pedagógica, os fatores como *protagonismo nos espaços-tempos pedagógicos voltados para aprendizagem colaborativa* e o *acesso aos professores para abordagem dos problemas no contexto laboral* condizem diretamente com o princípio específico regulador de relação presente no DPO do PROEJA no DB que propõe a articulação entre *os conhecimentos prévios produzidos no seu estar no mundo àqueles disseminados pela cultura escolar; como interagir, como sujeito de conhecimento, com os sujeitos professores, nessa relação de múltiplos aprendizados* (Quadro 4.66). No DB identificamos ainda haver um alinhamento em termos do que orienta ideologicamente em direção ao princípio específico de regulação de identidade que propõe aos cursos PROEJA considerar *as condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais* (Quadro 4.67).

5.1.1.9 Posicionamento no contexto laboral: manutenção do autopoicionamento elevado nas estruturas hierárquicas da realização profissional

Entre os entrevistados foram identificados aqueles que buscaram, através do acesso ao Curso Técnico PROEJA-Adm, um novo ciclo profissional. Foram indivíduos cujos autopoicionamentos nas estruturas hierárquicas da realização profissional encontrava-se relativamente elevado ao ingressarem na formação. Em geral próximo ou em fase de reforma, estes entrevistados experimentaram realizar a transição através de uma nova *formação profissional*, cujo foco foi *na elevação da satisfação*, conforme Quadro 5.12.

Quadro 5.12: Triangulação envolvendo o posicionamento no contexto laboral: Manutenção elevada do autopoicionamento relativo à realização profissional.

Triangulação dos resultados		
Pesquisa Biográfica	Pesquisa por Inquérito	Pesquisa Documental
<i>Indicador:</i> Manutenção elevada do autopoicionamento relativo à realização profissional em contexto laboral (Quadro 4.22)	Tabela 4.1 Tabela 4.7	Quadro 4.72 Quadro 4.72
<i>Fatores desencadeantes Identificados</i>		
-Formação profissional com foco na elevação da satisfação -Estágio curricular como espaço-tempo pedagógico para o protagonismo relacional e técnico -A descoberta da prática educativa como fonte de satisfação profissional através do protagonismo junto aos seus pares -A percepção da importância do conhecimento adquirido com o compartilhamento entre a experiência laboral com os novos conhecimentos do curso -O protagonismo pedagógico nos projetos de ensino com tarefas voltadas para a inclusão -Elaboração de perspectiva profissional futura de continuidade na instituição		

Como nos mostra a Tabela 4.1, entre os egressos que responderam o inquérito, em torno de 7% (n=4) apresentavam idades acima de 55 (cinquenta e cinco) anos. Somamos a este dado, o fato de que 72,4% *Concordaram Totalmente* que a *aprendizagem foi mais significativa em atividade de colaboração do que individual* e 43,1% *Concordaram Totalmente* que os colegas de curso foram motivadores para a sua conclusão, subindo para aproximadamente 90%, se considerarmos os que *concordaram Parcialmente*.

Estes conjunto de dados do inquérito esclarecem, em parte, a relação entre os fatores desencadeadores do Quadro 5.12 e a manutenção elevada do autopoisi-

cionamento relativo à realização profissional. Primeiramente, percebemos que os entrevistados protagonizaram pedagogicamente, enquanto bolsistas, *projetos de ensino com tarefas voltadas para a inclusão*, participaram em práticas educativas, onde protagonizaram trocas significativas envolvendo seus saberes tácitos adquiridos pela *experiência laboral* e os *novos conhecimentos do curso* junto a seus pares, um espaço de *descoberta* que lhes permitiu elaborarem um nível elevado de *satisfação profissional*. Em segundo, foi por esta sequência que os entrevistados experimentaram uma nova perspectiva profissional, sedimentada no desejo de realizarem concurso para trabalhar na própria instituição de formação, por entenderem ser seus *espaços-tempos pedagógicos* propícios para seus *protagonismos relacional e técnico*, algo já experimentado também durante o *estágio curricular* realizado no contexto escolar e entendido como espaço laboral.

Esta compreensão em torno da manutenção elevada do autoposicionamento relativo à realização profissional em contexto laboral, em específico para aqueles que realizaram atividades como bolsistas e estagiários no âmbito do contexto escolar, de alguma forma dialoga com a intencionalidade em estender o tempo de curso, uma concordância total ou parcial para 53.5% dos participantes do inquérito (Tabela 4.12), um diálogo reforçado pelo que responderam como *Mais Importante* sobre os principais motivos pela extensão: aprender coisas novas (44%), aprender melhor o que foi ensinado (32%), aumentar as chances de um bom emprego-trabalho (24%) e ter mais tempo para as amígdalas (0%). Há uma evidente relação da realização profissional, com a elaboração da identidade 'preenchida socialmente' (Bernstein, 2001) e a relação com o saber (Charlot, 2000) elaborada pela motivação epistêmica (Carré and Caspar, 1999).

Embora esta compreensão de que a noção de realização profissional apresentada acima constitui um exemplo para os entrevistados de que o curso PROEJA-Adm foi um espaço ideológico e tecnológico elaborador da *garantia de direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida*, princípio regulador geral inserido no DPO da Educação Geral da LDB, ele carece do caráter instrumental deste documento na orientação para a formação técnica cuja regulação da identidade emerge para que tenha sua elaboração nos pressupostos das exigências do mercado de trabalho, conforme mostramos na análise compreensiva desta lei (ver análise do Quadro 4.59).

Esta reflexão mostra com clareza a influência ideológica do DB na estruturação do currículo do curso PROEJA-adm, e, com forte evidência, na orientação das práticas pedagógicas desenvolvidas em direção à construção de *uma política de educação profissional integrada ao ensino médio na modalidade EJA* implicada na discussão sobre a *a concepção de educação continuada de cunho profissional, para além da educação básica, ou seja, especializações profissionais em programas de participação social, cultural e política; e na educação superior, entre outras possibilidades educativas*

ao longo da vida (Quadro 4.65).

5.1.2 Triangulação envolvendo as interações sociocognitivas e afetivas

Tal como desenvolvemos para a interpretação dos resultados orientada pela noção de posicionamento, a estratégia para a elaboração da triangulação entre os achados na pesquisa biográfica envolvendo as interações sociocognitivas e afetivas e aqueles identificados nas pesquisas por inquérito e documental, tem no acréscimo dos resultados sobre a motivação, um elemento adicional.

Entendemos que as interpretações dos resultados sobre os aspectos motivacionais que conduziram as decisões antes, durante e depois do percurso formativo possuem um potencial de diálogo direto com o que ocorreu nas interações entre os entrevistados nesta linha temporal, portanto os quadros organizadores da triangulação foram elaborados nesta lógica, conforme veremos a seguir.

5.1.2.1 Efeito do clima socioafetivo

O Quadro 5.13 mostra a organização do processo de triangulação envolvendo a categoria *Interações Sociocognitivas e Afetivas*, mais especificamente, o conjunto de fatores identificados com a subcategoria identificadas em relação ao *Efeito do clima socioafetivo*.

Quadro 5.13: Triangulação envolvendo o efeito do clima socioafetivo

Triangulação dos resultados			
Pesquisa Biográfica (Interações Sociocognitivas e Afetivas)	Pesquisa por Inquérito	Pesquisa Documental	Motivação
<i>Subcategoria: Efeito do clima socioafetivo</i>			
<i>Fatores que influenciaram as disposições psíquicas e afetivas (Quadro 4.33)</i>	Tabela 4.4		Derivativa
-Forma de ingresso	Tabela 4.5	Quadro 4.59	Socioafetiva
-Resignação aprendida	Tabela 4.7	Quadro 4.64	Operacional
-Incertezas na relação com os docentes	Tabela 4.8	Quadro 4.65	Pessoal
-Desenvolvimento do sentimento de pertencimento dos que não evadiram	Tabela 4.9		Operacional
	Tabela 4.14		Profissional
<i>Fatores relacionados ao terceiro ator (Quadro 4.34)</i>			
-Favoreceu a resolução sociocognitiva do conflito sociocognitivo			
<i>Fatores relacionados às atividades específicas orientadas para a dinâmica de grupo (Quadros 4.35, 4.36 e 4.37)</i>			
-Orientação de atividades subsequentes			
-Diálogos com projetos de vida individuais			
-Favorecimento do conhecimento mútuo			
<i>Fatores relacionados à estruturação das interações socioafetivas (Quadros 4.38 e 4.39)</i>			
-Regulação das relações socioafetivas estudante-estudante e estudante -formador			

De acordo com os entrevistados, as disposições psíquicas e afetivas eram de incertezas quanto à relação com os docentes, de forma que o sentimento inicial foi o de não pertencimento aos espaços-tempos pedagógicos, principalmente pela percepção de que os mesmos não lhes eram de direito e que eram para pessoas 'inteligentes'; dessa forma exacerbando as resignações aprendidas pelo percurso escolar até então (Quadro 5.13).

Com o posicionamento favorável por parte dos docentes e da coordenação do curso ao desenvolvimento de uma relação baseada na pessoalidade e não na assimetria, e com a mudança do processo de ingresso mais elaborado nas questões socioeconômicas, e valorizadoras dos elementos intencionais e de percurso escolar, parte do grupo experimentou a elevação do sentimento de pertencimento, com significativo aumento dos contatos sociais entre si e para com boa parte dos docentes, de forma que passaram a perceber estas diferenças entre os professores.

Muitos dos aspectos elaborados na sequência acima encontram aderência com os resultados da pesquisa por inquérito. Por exemplo, mesmo que não haja somente um motivo para que os indivíduos se afastem do caminho formativo, o tempo de afastamento pode ser compreendido no campo das disposições psíquicas e afetivas pela noção de resignação aprendida (Carré and Caspar, 1999). A Tabela ?? mostra que 65,5% dos participantes do inquérito apresentavam 10 (dez) anos ou mais de afastamento escolar ao iniciarem a formação no curso Proeja-Adm.

Esta disposição psíquica e afetiva inicial de não pertencimento se soma, assim, ao fato de que institucionalmente, a Rede Federal tem um histórico de elitização, conforme mostramos na Seção 3.2, impregnando nas pessoas uma relação de acesso com capacidade cognitiva.

Outro aspecto de interesse para a construção da noção envolvendo as disposições psíquicas e afetivas dos entrevistados no início da formação se refere ao elevado número de participantes do inquérito que não tinham atividade laboral ao entrarem em formação, 41,4% estavam inativos (Tabela 4.5).

Este fato, se por um lado reforça os mecanismos que elaboram a resignação aprendida, por outro soma-se ao desenvolvimento de um quadro social, principalmente no contexto familiar, ambientalmente desagradável e indesejável relacionado com a pobreza material. Este quadro social, afetivamente ruim, constitui, de acordo com Carré and Caspar (1999), uma forma de gatilho para o modo derivativo da motivação extrínseca em se envolver na formação.

Desta forma temos um quadro mais claro do significado da mudança do processo de ingresso através de processos mais esclarecidos do que por sorteio, onde os sujeitos protagonizam suas relações reconhecendo seus pares como equivalentes simétricos não só social e economicamente, mas em termos de históricos escolares, o que facilitou a elevação da motivação socioafetiva (Carré and Caspar, 1999) elaborada na interação pelo contato social com seus pares, favorecendo o envolvimento nos processos de construção da aprendizagem de forma coletiva, pela comunicação e ampliação das relações interpessoais.

Esta mudança na disposição psíquica e afetiva com efeito nos aspectos motivacionais do campo intrínseco tem evidências na forma como os participantes do inquérito expressaram suas respostas em termos do grau de concordância sobre fatores motivacionais para a conclusão do curso, onde, em termos de *Concordância Total*, 79,3% disseram que a sua motivação pessoal aumentou ao longo do curso, 67,2% que o corpo de professores foi determinante, 43,1% que os colegas de curso foram motivadores para a sua conclusão (Tabela 4.7), posição esta ratificada pela Tabela 4.8 onde o *corpo de professores*, de modo comparativo agora, foi apontado como o fator motivacional *Mais Importante* para a conclusão do curso, sendo seguido pela *minha força de vontade* com 41,3%, os quais, ao serem pensados como fatores

relacionados aos aspectos relacionais, se aproximam do caráter intrínseco que se define pela motivação socioafetiva (Carré and Caspar, 1999).

Quanto à organização escolar, o posicionamento da coordenação de curso apontado acima como um fator de elevada importância desde o início da formação para 77,6% dos participantes da pesquisa por inquérito (Tabela 4.14), principalmente numa posição de terceiro ator intermediando, tal qual um um conselheiro (Bourgeois, 1999) na mediação junto ao grupo de professores com os quais os entrevistados expressaram ter havido conflitos devido às relações posicionais docentes, em oposição às relações pessoais do grupo de professores apontados como responsáveis pela permanência no curso.

Entendemos que o papel de terceiro ator -coordenação de curso- quanto ao encaminhamento dos conflitos socioafetivos, foi crucial tanto na regulação socioafetiva das relações entre estudantes-formador quanto da relação estudante-estudante, ou até mesmo envolvendo conflitos entre grupos de egressos e gestores do Câmpus. Este dispositivo, apontado no Quadro 4.34, mostra que o coordenador do curso foi percebido pelos entrevistados como um ator que representou suas vozes enquanto indivíduos ou do grupo como um todo.

O conjunto de fatores acima que elabora a análise interpretativa envolvendo as disposições socioafetivas dos entrevistados, conforme suas percepções, forma um cenário que põe em tensão ideológica duas orientações: uma institucional historicamente construída de exclusão de jovens e adultos da formação profissional integrada e outra, derivada da orientação dadas às políticas públicas para este público a partir de 2005, sobre o acesso de grupos que historicamente estiveram excluídos da RF.

Assim, o ingresso no curso PROEJA-Adm venho ao encontro do que a LDB elabora como princípios específicos de regulação de relação inscritos no DRG desta Lei, no âmbito da Educação Geral que impõe a *igualdade de condições para o acesso e permanência na escola* (Quadro 4.59) e como princípio geral de regulação do DRG inscrito no Decreto Decreto Nº 5.840/2006 no âmbito do PROEJA (Quadro 4.64) que impõe o dever das instituições federais de educação profissional *implantar cursos e programas regulares do PROEJA [com] o mínimo dez por cento do total das vagas de ingresso da instituição, [onde a] ampliação da oferta [...] deve estar incluída no plano de desenvolvimento institucional da instituição federal de ensino*.

Ainda, podemos inferir que a percepção dos entrevistados sobre a existência de dois grupos distintos de professores, no que se refere às formas de relação pessoal e posicional com os estudantes, pode ser entendida a partir da análise do contexto histórico institucional e político pedagógico do curso Proeja-Adm realizada no Capítulo 3, de forma a se compreender a origem e os processos envolvidos no cenário em tensão acima descrito.

Esta formação de dois blocos de professores elaborada pelos entrevistados

também pode ser identificada pela percentual relativamente elevado (27,6%) de *Concordância Parcial* sobre o grau de concordância com o fato dos professores terem sido motivadores para a conclusão do curso, sendo que a *Concordância Total* foi de 67,2% (Tabela 4.7), o que confirma a evidência dos blocos acima apontados.

Por fim, cabe salientarmos a importância da estruturação curricular orientada às dinâmicas de grupo. Os projetos de início de formação foram decisivos para a elaboração das aprendizagens relacionais de forma a desenvolver primeiramente um clima socioafetivo baseado na aprendizagem colaborativa envolvendo projetos sociais para, subseqüentemente, voltar-se para projetos visando consolidar as aprendizagens da formação técnica.

De acordo com os entrevistados, esta estratégia curricular orientada pedagogicamente para projetos envolvendo tarefas de significado social mostrou-se eficiente não só pela proposta de gestão colaborativa, mas pelo que desencadeou em termos de favorecer o conhecimento mútuo, mostrando que os objetivos foram atingidos na estrita relação do desenvolvimento de interdependência positiva em torno dos objetivos sociais, e que implicou fortemente no conhecimento do outro e de si em relação a este outro (Bourgeois, 1999).

A relevância desta característica da estrutura curricular relacionada às atividades específicas orientadas para a dinâmica de grupo foi confirmada pela mensuração do grau de concordância referente à aprendizagem ter sido mais significativa em atividade de colaboração do que individual, onde 93,1% responderam *Concordar Totalmente* ou *Concordar Parcialmente* (Tabela 4.9).

O caráter social destes projetos não só foi elaborador da aprendizagem relacional como proporcionou um encontro com os projetos de vida pessoal e profissional dos entrevistados, seja promovendo competências para os que já atuavam com projetos sociais, ou seja pelo encontro com os projetos de vida mais pessoais do que profissionais, motivados pela busca de competências relacionadas a inserção tecnológica de forma a alterar a rotina de vida.

Identificamos neste encontro entre projetos de vida e o desenvolvimento de competências sociais e profissionais, somadas ao reconhecimento simbólico, o espaço pedagógico por excelência para a emergência das motivações de caráter extrínseco tanto operacional pessoal, quanto operacional profissional, conforme Carré and Caspar (1999).

Esta estrutura curricular relacionada às atividades específicas orientadas para a dinâmica de grupo envolvendo tarefas de caráter social é um diálogo direto com o princípio geral de regulação do DPO do PROEJA inserido no DB: *torna-se indispensável criar condições materiais e intelectuais de responder, em curto espaço de tempo, ao desafio histórico de políticas globais e específicas que, no conjunto, ajudem a consolidar as bases para um projeto societário de caráter mais ético e humano* (Quadro 4.65, em

consonância e ampliado tanto pelo princípio geral de regulação do DRG da LDB quando se refere às dimensões Trabalho, Educação e Cidadania na Educação Geral, quando orienta para o *pleno desenvolvimento de educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho*, quanto pelo princípio específico de regulação de ordem que propõe a *vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais* (Quadro 4.59).

5.1.2.2 Modo de Gestão das Interações

O Quadro 5.14 mostra a organização do processo de triangulação envolvendo a categoria *Modo de gestão das interações*, na qual os resultados mais significativos relacionados à subcategoria *Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação*, juntamente com *Estruturação das interações sociocognitivas* e *Regulação dos Objetivos* são postos em relação entre si, com a categoria *Motivação* e em diálogo com as pesquisas por inquérito e documental.

Quadro 5.14: Triangulação envolvendo o efeito do modo de gestão das interações

Triangulação dos resultados			
Pesquisa Biográfica (Interações Sociocognitivas e Afetivas)	Pesquisa por Inquérito	Pesquisa Documental	Motivação
<i>Subcategoria: Modo de gestão das interações</i>			
<i>Fatores que influenciaram a orientação do ensino, aprendizagem e avaliação (Quadro 4.40, 4.41, 4.42 e 4.43)</i>	Tabela 4.7 Tabela 4.7	Quadro 4.62 Quadro 4.66 Quadro 4.71	Hedônica Epistêmica
-Regulação dos espaços-tempos pedagógicos -Nitidez das fronteiras entre as disciplinas /áreas -Avaliação			
<i>Fatores relacionados à estruturação das interações sociocognitivas (Quadros 4.45 e 4.46)</i>			
-Regulação sociocognitiva das relações aluno/aluno e aluno/formador			
<i>Fatores relacionados à regulação dos objetivos Quadro 4.44</i>			
-Objetivos como algo interno ao processo de ensino, aprendizagem e avaliação -Protagonismo do estudante na elaboração, modificação dos objetivos			

A regulação dos espaços-tempos pedagógicos dos entrevistados no processo de ingresso no curso PROEJA-Adm foi apontado por eles como um momento de

tensão tanto entre os docentes quanto entre os estudantes. Parte dos docentes reagiu manifestando reações de indignação, o que permitiu consolidar o PROEJA-Adm como um espaço político de direito e de pertencimento, culminando em uma transição do modo por sorteio para o socioeconômico, intencional e formativo na EJA, conforme mostramos na Subseção 3.3.1.

Esta autonomia institucional e curricular, uma luta da indignação docente, não necessariamente se traduziu naquele momento em flexibilidade, tendo em vista que parte dos professores resistiu em implantar o modo de ingresso pensado a partir da realidade dos sujeitos do PROEJA. Este posicionamento político pedagógico no seio do curso tinha amparo nos princípios específicos de regulação de ordem presentes no DPO inserido na Resolução Nº 6, de 20 set. 2012 que trata a Educação Profissional Técnica Integrada de Nível Médio, na qual opera a *autonomia da instituição educacional na concepção, elaboração, execução, avaliação e revisão do seu projeto político-pedagógico, construído como instrumento de trabalho da comunidade escolar* (Quadro 4.62).

Entretanto, para além deste posicionamento político pedagógico, este movimento docente também se traduziu na luta para elaboração dos espaços-tempos do ensino, aprendizagem e avaliação condizentes, em continuidade ao que ocorreu com o processo de ingresso, isto é, com a noção de sujeitos do PROEJA (ver Seção 1.3).

Neste sentido, os entrevistados, que constituem um grupo dos que ingressaram pelos dois modos, elaboraram suas reflexões carregadas de significado em termos de percepção sobre as mudanças experienciadas, principalmente em termos da elaboração do sentimento de pertencimento relativo aos espaços-tempos pedagógicos e institucionais.

Estas reflexões são carregadas do estado de apreensão vivenciado devido às incertezas perante o desafio de aprender, após longo histórico escolar de resignação aprendida. Mas também emergem marcadas pela construção dos protagonismos movidos pelo prazer em estar na instituição (motivo hedônico) e pelo prazer em aprender (motivação epistêmica), em que o grau de dificuldade, quer imposto pela natureza da disciplina, quer por conta dos elevados objetivos a serem alcançados ou pelo processo avaliativo, não reforçou a resignação aprendida ao longo de seus percursos formativos, mas ressignificou a própria aprendizagem, conduzindo à possibilidade em retomar o conhecimento mal aprendido enquanto novas descobertas. Ratificam estas reflexões o grau de concordância elevado sobre o aumento da motivação ao longo do curso em que 79,3% dos entrevistados *Concordaram Totalmente* (Tabela 4.7).

Os entrevistados também expressaram a importância crucial de parte dos professores do curso para que estes processos motivacionais emergissem. Estes professores não só incentivavam os estudantes ao acesso aos espaços-tempos pedagógicos, como participavam como protagonistas de sua elaboração e utilização principalmente através

de um espectro amplo de propostas para o desenvolvimento da aprendizagem, sendo apontados como fator importante para vencer as dificuldades na elaboração do conhecimento mais difícil e um indicador de baixa regulação entre as diferentes áreas do conhecimento e entre as disciplinas, com processos avaliativos processuais focados no que o estudante manifesta pelas diferenças e não pelo déficit.

Esta orientação dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação pode ser percebida pelo grau elevado de *Concordância Total* sobre ter sido o corpo de professores motivador para a conclusão do curso (Tabela 4.7). Também estas duas variáveis apresentaram os resultados mais expressivos quando mensuradas comparativamente, onde *Minha força de vontade* e o *Corpo de professores* foram avaliados por 41,3% e 45,7% como *Mais Importante* como motivadores para a conclusão do curso.

A orientação curricular e pedagógica, entendida pelos entrevistados sob a noção de *Metodologia de ensino* foi comparada com outros fatores como a *Organização do curso*, *Minhas condições pessoais* e *Família e amigos*, sendo considerada por 54,3% como *Mais Importante* para a conclusão do curso.

Sobre o processo avaliativo, os participantes do inquérito validaram as reflexões sobre a adequação destes quando da mensuração do grau de concordância relativo à importância das variáveis relacionadas à avaliação e ao ensino/aprendizagem para a conclusão do curso: 69,0% *Concordaram Totalmente* terem sido importante as diferentes formas de avaliação da aprendizagem, e 58,6% *Concordaram Totalmente* sobre os professores terem sido muito bons em ensinar e avaliar.

A orientação tanto ideológica como instrucional acima interpretada está alinhada com os princípios específicos de regulação de relação do DRG para a Educação Profissional Técnica Integrada de Nível Médio, inserido na LDB via a Resolução Nº 6, de 20 set. 2012, o qual impõe fracamente que a *interdisciplinaridade [seja] assegurada no currículo e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular* (Quadro 4.62).

Também surgem neste mesmo documento como princípios específicos de regulação de ordem, a necessidade de que a proposta pedagógica oriente que a aprendizagem *elabore processos de [...] contextualização, flexibilidade e interdisciplinaridade na utilização de estratégias educacionais favoráveis à compreensão de significados e à integração entre a teoria e a vivência da prática profissional*, um alinhamento com os projetos de ensino, os espaços das bolsas trabalho, de projetos de extensão inclusivos, os quais não só foram percebidos como espaços de aprendizagem, como também espaços de regulação sociocognitiva das relações entre aluno/aluno e aluno/formador, entre alunos de outros cursos da instituição, mas também como um espaço de elaboração do aumento da autoestima.

Esta orientação ideológica também condiz, com mais profundidade, com os princípios específicos de regulação de relação do DPO inserido no DB, o qual orientou

para que o PROEJA seja um programa de educação de jovens e adultos capaz de *formular uma proposta político-pedagógica específica, clara e bem definida para que possa atender as reais necessidades de todos os envolvidos* (Quadro 4.66). Em termos da aprendizagem este documento instrui para que, na estrutura curricular, a *concepção de avaliação [...] deve ser desenvolvida numa perspectiva processual e contínua, que busca a (re)construção do conhecimento coerente com a formação integral dos sujeitos não privilegiando a mera polarização entre o “aprovado” e o “reprovado”, mas sim a real possibilidade de mover os alunos na busca de novas aprendizagens.*

Uma organização curricular assim pensada, diz o documento, deve estar aberta às *possibilidades de superação de modelos curriculares tradicionais, disciplinares e rígidos e permitir a desconstrução e construção de modelos curriculares e metodológicos, observando as necessidades de contextualização frente à realidade do educando promovendo a ressignificação de seu cotidiano, através de uma abordagem de conteúdos e práticas inter e transdisciplinares, a utilização de metodologias dinâmicas, promovendo a valorização dos saberes adquiridos em espaços de educação não formal, além do respeito à diversidade* (Quadro 4.71).

A partir da análise compreensiva realizada sobre a influência dos processos de regulação dos objetivos da aprendizagem no modo de gestão das interações no PROEJA-Adm (Quadro 4.44), identificamos a influência decisiva da orientação curricular da avaliação sobre a percepção dos entrevistados quanto aos objetivos da aprendizagem.

Para os entrevistados, as regras de avaliação foram implícitas, discutidas e elaboradas com os professores, mas sem relação posicional, portanto não foram percebidas como algo externo aos processos de aprendizagem, onde o professor emerge sempre no ato das práticas e nunca antes, entendendo que a etapa do planejamento sempre constituiu num momento inserido na prática pedagógica e não estabelecido a priori.

Aqui se destaca a importância dada pelos entrevistados sobre os resultados processuais e finais da aprendizagem ao longo dos projetos de ensino com trabalho colaborativo, os quais surgem em relação não só com o prazer dos resultados alcançados, mas como descobertas marcantes enquanto competências percebidas em si, entendidas como a capacidade de traçar ideias e de flexibilidade na proposição dos objetivos.

A partir da relação entre objetivos da aprendizagem e o processo de avaliação acima identificado, podemos por em evidência a relação entre o prazer em aprender através da apropriação de um conhecimento percebido como a capacidade de se envolver com determinada situação num projeto construído colaborativamente, o que caracteriza o desenvolvimento da motivação epistêmica (Carré and Caspar, 1999).

Estes apontamentos elaborados pelo conjunto de fatores acima sobre o processo de regulação dos objetivos da aprendizagem propõem ter ocorrido uma relação entre

os sujeitos do PROEJA e o grupo de professores engajados pedagogicamente numa relação de comunicação aberta e marcada pelas relações personalizadas, onde o foco do professor se dirige ao que o sujeito que aprende apresenta durante o processo de aprendizagem, seja por variação ou por diferença em termos de competências, o qual deve se orientar por algo interno a si, quando da aquisição destas competências, ou seja, um conjunto de elementos da prática pedagógica nitidamente orientada pelo modelo de competência de [Bernstein \(1998, 2003\)](#), conforme mostramos no Quadro 2.1.

5.1.2.3 Natureza da Tarefa de Aprendizagem

O Quadro 5.15 apresenta a organização do processo de triangulação envolvendo a categoria *Natureza da Tarefa de Aprendizagem*. Neste Quadro cruzamos os principais achados da subcategoria *Complexidade das tarefas coletivas* e as relações de *Interdependências* desenvolvidas durante as atividades de aprendizagem, em diálogo com aqueles identificados para a categoria *Motivação* e, de uma forma mais ampla, a todas as categorias da pesquisa por inquérito e documental.

Quadro 5.15: Triangulação envolvendo a Natureza da Tarefa de Aprendizagem

Triangulação dos resultados			
Pesquisa Biográfica (interações Sociocognitivas e Afetivas)	Pesquisa por Inquérito	Pesquisa Documental	Motivação
<i>Subcategoria: Natureza das Tarefas de Aprendizagem</i>	Tabela 4.9	Quadro 4.29	Socioafetiva
<i>Fatores relacionados à Complexidade das Tarefas Coletivas (Quadro 4.47)</i>		Quadro 4.30	Hedônica
-Baixo grau de estruturação das tarefas		Quadro 4.31	Epistêmica
-Elevado grau de incertezas quanto aos resultados		Quadro 4.32	Posicional pessoal
-Tarefas inter-relacionadas		Quadro 4.86	Posicional profissional
<i>Fatores relacionados à Interdependência (Quadro 4.48)</i>			
- Atividades curriculares colaborativas			
-Atividades extracurriculares colaborativas			

A análise compreensiva dos resultados sobre a a complexidade das tarefas coletivas indicou, conforme percepção dos entrevistados sintetizadas a partir do Quadro 4.47, que as tarefas desenvolvidas no âmbito dos projetos de ensino nas diferentes fases do percurso formativo do PROEJA-Adm favoreceram interações entre os pares caracterizadas pela *interdependencia positiva*, o que evitou o desenvolvimento de

interações baseadas em simetrias promotoras de *interdependência negativa* (Bourgeois, 1999, p.318).

As indicações em favor do desenvolvimento destas orientações de interdependência positiva são indicadoras dos processos de *justaposição* de pontos de vista, o que provavelmente favoreceu a aprendizagem organizada pelas interações sociocognitivas num contexto relacional carregado de simetrias, decorrentes de características biográficas (idade, gênero, experiências laborais, tempo de afastamento escolar), psicossociais (grau de motivação), sociológicas (recursos disponíveis, formação de grupos de afinidades), organizacionais (metodologia e organização do ensino, recursos assistenciais institucionais).

Neste sentido, os relatos indicam ter havido, em geral, três fases durante as atividades de aprendizagem colaborativa, onde podemos interpretar os elementos enquanto um espaço pedagógico no plano dos conflitos sociocognitivos (Bourgeois, 1999), num possível encontro com os elementos pensados num plano dos espaços das disposições afetivas, cognitivas e conotativas que envolvem os sujeitos em envolvimento com a formação (Carré and Caspar, 1999).

Em resumo a partir dos achados na análise desenvolvida em referência ao Quadro 4.47, a primeira fase se define pelo caráter conflitante onde emergem tensões devido aos conflitos sociocognitivos; a segunda de realização e uma terceira, de percepção dos resultados. Pelas reflexões dos entrevistados identificamos que nesta fase houve a acomodação das assimetrias gerando disposições socioafetivas motivacionais favoráveis à interdependência positiva elevada; na segunda fase emergiram os resultados que indicam ter havido situações de soma decorrentes da interdependência, um espaço propício à elevação das disposições sociocognitivas elaboradores das motivações hedônicas e epistêmicas; e na terceira fase, houve os processos de contemplação de forma que emergiram as reflexões sobre a aprendizagem reconhecida tanto em si como no outro, enquanto coletivo, um espaço privilegiado para o desenvolvimento das disposições conotativas, elaborador das motivações geradoras de perspectivas pessoais e profissionais como a posicional pessoal e posicional profissional.

Esta relação entre a complexidade das tarefas coletivas e as situações de interdependência como geradora das motivações acima interpretadas são confirmadas pelos Quadros 4.47, 4.29, 4.30, 4.31 e 4.32.

Confirmamos, no aspecto das disposições conotativas, com o fato de 72,4% dos entrevistados *Concordarem totalmente* que os resultados foram mais significativos em atividades de colaboração do que individual (Tabela 4.9). Nesta mesma Tabela podemos analisar o grau de concordância relativo ao colegas de curso terem sido motivadores para a conclusão do curso, onde identificamos dois blocos predominantes: um grupo que *Concorda Totalmente* formado por 43,1% dos participantes, outro grupo que *Concorda Parcialmente* representando 46,6% dos participantes, numa clara alusão

estatística aos conflitos sociocognitivos existentes. Mas, talvez o mais interessante nestas duas questões da Tabela 4.9 é o fato de que *Discordaram Totalmente* não foi marcado por nenhum dos 58 respondentes.

O conjunto de interpretações acima pode ser ampliado sob os aspectos dos princípios instrucionais do DPRI inseridos no Projeto Pedagógico do Curso PROEJA-Adm, referentes à orientação ao professor para o desenvolvimento das práticas pedagógicas, em específico sobre a *forma de condução da transmissão pelo professor*, onde a orientação, novamente, tem como fundamento o processo avaliativo, e que diz que a mesma *deve, sim, pautar-se por observar, desenvolver e valorizar todas as etapas de crescimento, de progresso do educando na busca de uma participação consciente, crítica e ativa* do sujeito do PROEJA (Quadro 4.86). Em termos do *foco do professor*, a instrução incide na mesma lógica da noção avaliativa acima: *a intenção da avaliação é de intervir no processo de ensino-aprendizagem, com o fim de localizar necessidades dos educandos e comprometer-se com a sua superação, visando ao diagnóstico e à construção em uma perspectiva democrática*.

Percebemos aqui um conjunto de orientações instrucionais que permitem uma leitura mais atenta à percepção dos entrevistados sobre o papel motivador que elaboraram dos professores durante as tarefas de elevada complexidade.

Como todo o discurso instrucional vem sempre inserido num discurso regulador (Bernstein, 1996), ou seja, os elementos do aparelhamento tecnológico são regulados ideologicamente, a razão para a elaboração da orientação do professor do PROEJA-Adm quanto a sua prática pedagógica acima interpretada está, provavelmente, inscrita no DB. Neste sentido, identificamos como princípio específico de regulação de relação no DPO inserido no DB do PROEJA que *um programa, pois, de educação de jovens e adultos nesse nível de ensino necessita, tanto quanto nos demais níveis, e para outros sujeitos, formular uma proposta político-pedagógica específica, clara e bem definida para que possa atender as reais necessidades de todos os envolvidos, e oferecer respostas condizentes com a natureza da educação que buscam, dialogando com as concepções formadas sobre o campo de atuação profissional, sobre o mundo do trabalho, sobre a vida*, que está de acordo com o princípio específico de regulação de identidade, onde o documento regula que o professor deve *investigar, entre outros aspectos, as reais necessidades de aprendizagem dos sujeitos alunos; como produzem/produziram os conhecimentos que portam, suas lógicas, estratégias e táticas de resolver situações e enfrentar desafios*.

Percebemos aqui as evidências que emergem sobre a noção de *sujeitos do PROEJA* conforme abordamos na Seção 1.3.

5.1.2.4 Assimetrias

As interpretações envolvendo a triangulação sobre a categoria *Assimetrias* estão sintetizadas no Quadro 5.16.

Quadro 5.16: Triangulação envolvendo as Assimetrias

Triangulação dos resultados			
Pesquisa Biográfica (interações Sociocognitivas e Afetivas)	Pesquisa por Inquérito	Pesquisa Documental	Motivação
<i>Subcategoria: Assimetrias</i>			
<i>Fatores relacionados ao Significado Social da Tarefa (Quadro 4.49)</i>	Tabela 4.1	Quadro 4.51	Epistêmica Posicional pessoal Posicional profissional
-Regulações sociocognitivas	Tabela 4.2	Quadro 4.53	
-Arranjos dinâmicos de trabalho colaborativo	Tabela 4.3	Quadro 4.59	
<i>Fatores relacionados à Representação do outro (Quadro 4.50)</i>	Tabela 4.4	Quadro 4.63	
-Representação social do outro	Tabela 4.5	Quadro 4.68	
<i>Fatores relacionados à Ativação Cognitiva (Quadro 4.51)</i>	Tabela 4.11	Quadro 4.69	
- Protagonismo discente no ensino do outro	Tabela 4.14	Quadro 4.81	
<i>Fatores relacionados à Abordagem Maiêutica do formador (Quadro 4.52)</i>	Tabela 4.15	Quadro 4.84	
- Deslocamento de responsabilidades pela aprendizagem		Quadro 4.85	
<i>Fatores relacionados ao Indicador de Heterogeneidade do grupo em formação (Quadro 4.53)</i>			
-Atividades extracurriculares colaborativas protagonizada pelos entrevistados			

Os projetos de ensino caracterizados pela disposição pedagógica colaborativa trouxe um elemento fundamental para facilitar as regulações sociocognitivas em tarefas complexas envolvendo arranjos dinâmicos de trabalho: foram sempre contextualizados no âmbito das problematizações sociais. Isto fica evidente quando os entrevistados expressam suas percepções quanto à impossibilidade de haver resultado na aprendizagem se não houvesse o caráter social da tarefa, devido, conforme os mesmos, às grandes diferenças de ponto de vista sobre a forma de elaborar os objetivos e de planejar os processos de aprendizagem.

Esta situação permitiu a elaboração das relações pessoais em detrimento das assimetrias, o que só poderia acontecer, conforme relato dos entrevistados, se hou-

vesse uma compreensão/aceitação do outro como diferente, seja pela sua construção social, seja pelo que esta construção o impelia a agir, percebidas como características psíquicas do outro. Entendemos, pelo abordado acima, que os processos de representação social do outro foram um mecanismo de relação presente durante as tarefas mais complexas de caráter colaborativo e em contextos onde o significado social foi balizador para as estruturas de aprendizagem.

A preocupação dos entrevistados enquanto cuidado com o outro, para que não desistisse, nas suas dificuldades cognitivas, econômicas e psíquicas foi pautada pelos entrevistados ao longo de suas narrativas, ora comparando com as suas próprias dificuldades ora realizando perspectivas motivadoras para a continuidade de si e dos colegas.

Podemos confirmar essa percepção pela relação entre a condição laboral dos participantes do inquérito, onde 41,4% estavam inativos (Tabela 4.5), o grau de importância muito baixo atribuído às *minhas condições pessoais* e à *família e amigos* para a conclusão do curso, onde somente 6,5% responderam ter sido *Muito Importante* para as duas variáveis. Quando a pergunta foi diretamente posicionada como recurso da família, somente 20,7% *Concordaram Totalmente* ter sido determinante para permanecer no curso (Tabela 4.11).

Este conjunto de fatores sobre a inatividade laboral aliada ao contexto familiar em dificuldades financeiras implicou elevar a Assistência Estudantil a um patamar de fator crucial para a permanência no curso. Confirmam estas relações socioeconômicas, que muitas vezes surgiram na narrativa envolvendo a representação do outro, durante as entrevistas, o fato de que 66,7% dos participantes do inquérito *Concordaram Totalmente* ter sido a Assistência Estudantil *Muito Importante* para a conclusão do curso, com 0% para *Discordância Total* (Tabela 4.14).

Tal importância atribuída aos recursos financeiros da Assistência Estudantil foi motivo de tensão entre a representação do sistema institucional de controle, que por seguir regulamentação dada pelas normas institucionais, executava a imposição de critérios de acesso aos recursos, tais como frequência às aulas aos estudantes do PROEJA, conforme narrativas dos entrevistados.

Neste sentido, emergem como princípio específico de regulação de relação no DPO inscrito na LDB, para a Educação Geral, a *igualdade de condições para o acesso e permanência na escola* (Quadro 4.59), e como princípio específico de regulação de ordem que o *Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si*, referida à EJA (Quadro 4.63).

Estes princípios são, por sua vez, recontextualizados no conjunto dos princípios específicos de regulação de ordem do DPL inscritos no DB do PROEJA enquanto buscam por *modelo de sociedade no qual o sistema educacional proporcione con-*

dições para que todos os cidadãos e cidadãs, independentemente de sua origem socioeconômica, tenham acesso, permanência e êxito na educação básica pública, gratuita, unitária e com qualidade para as faixas etárias regulares, e que garanta o direito a aprender por toda a vida a jovens, homens e mulheres, independente dos níveis conquistados de escolaridade, firma-se a concepção de que a formação pode contribuir para a integração sociolaboral dos diversos conjuntos populacionais, [enquanto], direito de todos. (Quadro 4.68).

Complementam este direcionamento no campo regulador na perspectiva da permanência dos sujeitos do PROEJA enquanto um direito a ser assistido, elementos do discurso pedagógico inserido no DPO do DB, que apontam para o que denominaM como fundamental que o grande desafio do PROEJA enquanto política pública que seja a *construção de uma identidade própria para novos espaços educativos, inclusive de uma escola de/ para jovens e adultos. Em função das especificidades dos sujeitos da EJA (jovens, adultos, terceira idade, trabalhadores, população do campo, mulheres, negros, pessoas com necessidades educacionais especiais, dentre outros), a superação das estruturas rígidas de tempo e espaço presentes na escola (ARROYO, 2004) (Quadro 4.69).* Por fim, esta regulação também tem alinhamento quando é instruído o acesso aos espaços-tempos de aprendizagem do DPRI inseridos no Projeto Pedagógico do Curso PROEJA-Adm, o qual se *entende como educação inclusiva, garantia de acesso e permanência do estudante na instituição de ensino, implicando, desta forma, no respeito às diferenças individuais, especificamente, das pessoas com deficiência, diferenças étnicas, de gênero, culturais culturais, socioeconômicas, entre outras (Quadro 4.85).*

A análise relacionada ao efeito da heterogeneidade do grupos (ver Tabelas 4.1 a 4.5) em função das estruturas hierárquicas assimétricas entre os estudantes do PROEJA-Adm (Quadro 4.53), mostrou que houve na narrativa dos entrevistados uma preocupação durante o percurso formativo de que não fossem elaboradas relações sociométricas hierarquizadas, conduzida pelos fenômenos de rotulação e estigmatização, que em geral decorrem nas relações assimétricas (Bourgeois, 1999).

Neste aspecto, chama-nos a atenção primeiramente a importância da abordagem maiêutica dos professores durante as práticas de aprendizagem, em boa parte apontadas para os projetos curriculares colaborativos e com significado social envolvido, e em segundo para o que esta abordagem desencadeou, conforme relato dos entrevistados (Quadro 4.51), em termos de deslocamento de responsabilidades pela aprendizagem para a relação entre pares.

Isto fica evidente na fala dos entrevistados quando relatam ter sido recorrente ao longo do curso e motivador, o protagonismo de ensinar os colegas sempre quando havia uma assimetria em termos dos conhecimentos envolvidos, pois além de aprenderem mais, fato este entendido como resultado da ativação cognitiva, experimentaram a relação entre o prazer em aprender (motivação epistêmica) com o reconhecimento dos

seus pares e professores (motivação posicional pessoal e profissional) (Charlot, 2016; Carré and Caspar, 1999).

Corroboram neste sentido os resultados do inquérito relacionados à metodologia de ensino, onde 58,6% dos participantes *Concordaram Totalmente* que os professores foram muito bons em ensinar e avaliar, 72,4% *Concordaram Totalmente* que a aprendizagem foi mais significativa no processo de construção coletiva do que individual, 69,0% *Concordaram Totalmente* que as diferentes formas de avaliação da aprendizagem foram importantes para a conclusão do curso (Tabela 4.15).

Este é um panorama que mostra a importância da formação docente nos moldes do controle fortemente enquadrado da produção do texto pedagógico do PROEJA para a prática pedagógica do DPRI inserido no Projeto Político Pedagógico do IFSul, o qual instrui ser *necessário desenhar um projeto de curso em contínuo movimento de flexibilização curricular com perspectiva interdisciplinar, em que o currículo contemple uma relação pedagógico-dialógica, pensando o professor em sua perspectiva histórico-social, mantendo sólida base científica, formação crítica da cidadania, trazendo a ética e a solidariedade como valores fundantes na formação do professor* (Quadro 4.81). Entendemos que esta orientação para a prática pedagógica só pode ser desenvolvida em função do que foi elaborado enquanto discurso instrucional sobre a estruturação curricular do DPRI inserido no Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Administração - Proeja, enquanto *Flexibilidade Curricular (Em construção com o coletivo)* e *Matriz de Pré-requisitos (Em construção com o coletivo)* abrindo, assim, espaço para a construção dinâmica do currículo em consonância com a realidade dos Sujeitos do Proeja (Quadro 4.84).

5.1.2.5 Estrutura Institucional

As interpretações envolvendo a triangulação sobre a categoria *Estrutura Institucional* são mostradas abaixo com base no Quadro 5.17.

Quadro 5.17: Triangulação envolvendo a Estrutura Institucional

Triangulação dos resultados			
Pesquisa Biográfica (Estrutura Institucional)	Pesquisa por Inquérito	Pesquisa Documental	Motivação
<i>Subcategoria: Campo Escolar</i> (Quadro 4.54)	Tabela 4.15	Quadro 4.62	Hedônica
-Acesso aos espaços-tempos da aprendizagem		Quadro 4.63	
-Acesso às políticas públicas		Quadro 4.64	
<i>Subcategoria: Campo Pedagógico</i> (Quadro 4.55)		Quadro 4.66	
- Flexibilidade docente		Quadro 4.78	
-Acesso aos espaços-tempos do estágio curricular		Quadro 4.79	
-Acesso à professores qualificados			
-Atividades extracurriculares externas			

A percepção sobre as estruturas institucionais por parte dos entrevistados apresentou dois direcionamentos: um relativo ao que lhe foi permitido enquanto acesso aos espaços-tempos para aprendizagem, para interação social, sejam eles internos ou externos ao Câmpus Sapucaia do Sul; o outro, foi relativo ao acesso às estruturas institucionais relacionado à inclusão em políticas públicas (Quadro 4.54). Quanto ao primeiro, foi motivo de tensão em função das disputa por espaços-tempos 'visíveis' para aprender, para interagir socialmente no Câmpus, tendo em vista as necessidades dos diferentes cursos. Tal situação gerou reações de resistência, pois, conforme relato dos entrevistados, os gestores institucionais extrapolaram as lógicas de comunicação e protagonismo, tão presentemente desenvolvidas no âmbito pedagógico, gerando, na percepção dos entrevistados, um conflito social, o que entendemos como tensão entre o autoposicionamento e heteroposicionamento em estruturas hierárquicas da escolaridade (Bernstein, 1996).

Esta orientação envolvendo a relação entre a prática pedagógica orientada pela comunicação aberta entre professor e estudante tem, nos elementos de instrução ao professor do DPRI inserido no Projeto Pedagógico Institucional do IFSul, um enquadramento forte, no qual *percebe-se que as discussões sobre as relações entre a formação escolar e o poder, que detêm aqueles que dominam o conhecimento, são pouco frequentes no ambiente escolar. E, quando provocadas, sofrem uma forte resistência por parte dos que não percebem outra concepção de educação escolarizada que não seja aquela que vivenciaram ao longo de sua experiência, seja como aluno, seja como professor* (Quadro 4.79), o que de uma forma bastante concisa esclarece a situação, enquanto confirmação sobre a importância de se avaliar institucionalmente

os processos de mudança e manutenção dos posicionamentos dos entrevistados em diferentes estruturas organizadoras de hierarquias. Por certo que, se tal fato tivesse ocorrido no início da formação do curso PROEJA-Adm, a reação de indignação e contrariedade, ou não se desenvolveria ou seria elaborada por parte de alguns poucos.

Entendemos que este é um aspecto pouco explorado nos documentos da política pública em todos os níveis, enquanto princípios de regulação e instrução quanto ao acesso nos espaços-tempos institucionais, em que somente foi identificada a inserção unicamente de discentes oriundos do ensino superior da instituição, em espaços de decisão colegiada através de processos representativos, mais precisamente inseridos no DPRI do Projeto Pedagógico Institucional do IFSul, de forma que *é assegurada a participação dos discentes no Conselho Superior, nos Colegiados dos Cursos Superiores e na Comissão Própria de Avaliação. O número de discentes em cada órgão e o detalhamento do processo de escolha dos estudantes pelos seus pares estão definidos no Estatuto da Instituição, nos regulamentos de cada Colegiado e da Comissão Própria de Avaliação. Pelo Estatuto do IFSul, podem candidatar-se às vagas no Conselho Superior todos os alunos regularmente matriculados na educação formal.* (Quadro 4.78).

Sobre o acesso às estruturas institucionais relacionadas à inclusão em políticas públicas, a mesma lógica se faz presente, neste caso diretamente no que se refere à constituição dos diferentes espaços-tempos de aprendizagem na dimensão Cidadania, tais como os núcleos criados para elaborar os processos institucionais das políticas públicas de inclusão, onde os entrevistados narram seus discursos excluindo a si mesmos como possíveis protagonistas das decisões institucionais. Neste campo se concentram as políticas de Assistência Estudantil, bolsa trabalho e de monitoria, todas apontadas nas narrativas dos entrevistados como de crucial importância para a contenção da evasão escolar.

Os entrevistados manifestaram um grau de elevada autoestima por participarem do PROEJA-Adm no mesmo espaço escolar dos cursos superiores e os professores que atuam no curso, em geral, também atuam nos cursos superiores. Tal situação parece ser um fator de elaboração da motivação socioafetiva e de prazer em estar no contexto de aprendizagem (motivação hedônica) (Carré and Caspar, 1999) que elabora em parte a autoestima dos egressos, ao mesmo tempo que impõem maiores desafios ao desenvolvimento do sentimento de pertencimento.

No campo pedagógico, os entrevistados apontaram para a característica dos professores no que se refere à flexibilidade e a persistência em diversificar as práticas de ensino, como objetivo da aprendizagem. Aqui fica, novamente, explícita a percepção que os sujeitos do PROEJA elaboraram no PROEJA-Adm, em termos de reconhecimento profissional do corpo docente, conforme já identificamos neste trabalho sobre diferentes perspectivas. Esta orientação dada pela percepção dos entrevistados

tem aderência também pelos resultados da pesquisa por inquérito, seja no que se refere às diferentes formas de avaliação institucional da aprendizagem, onde 69,0% *Concordaram Totalmente* ter sido um fator importante para a conclusão do curso, ou seja pela *Concordância Total* de 58,6% sobre os os professores terem sido muito bons em ensinar e avaliar (Tabela 4.15).

Os espaços institucionais para a elaboração do estágio curricular no Câmpus foram apontados como espaços-tempo de oportunidade única, não só pelo prazer hedônico apontado pelos entrevistados em realizá-lo no mesmo ambiente escolar, enquanto espaço laboral, mas também pelo fato de que há dificuldades estruturantes sobre o acesso no mundo do trabalho, devido, principalmente, à fatores como idade, gênero e compromissos com atividades laborais informais. Cabe salientar que os espaços de atividades laborais informais não são utilizados para realização do estágio curricular por questões de regulação daquilo que pode ou não ser considerado como espaço de aprendizagem.

Identificamos aqui uma prática que contradiz um dos princípios específicos de regulação de relações identificado no DRG da LDB, mais especificamente no que diz respeito à Resolução Nº 6, de 20 set. 2012 sobre a Educação Profissional Técnica Integrada de Nível Médio quanto ao *reconhecimento das diversidades das **formas de produção** [ênfase adicionada], dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes, as quais estabelecem novos paradigmas* (Quadro 4.62).

Por fim, no campo escolar, a oferta e a materialização de uma estrutura institucional para o desenvolvimento de uma modalidade integrada entre EJA e Educação Profissional, foi percebida pelos entrevistados como um experiência carregada simbolicamente na noção positiva de aprendizagem e de oportunidade para os sujeitos do PROEJA, para além do que simbolicamente os entrevistados avaliaram como educação voltada para a EJA experienciada direta ou indiretamente ao longo de suas trajetórias de vida antes de acessarem ao PROEJA-Adm.

Entendemos que esta é uma orientação fracamente regulada pelo que diz a LDB, enquanto princípio específico de regulação de ordem do DRG da EJA, quando expressa que *A educação de jovens e adultos deve articular-se, **preferencialmente** [ênfase adicionada], com a educação profissional, na forma do regulamento* (Quadro 4.63).

Por outro lado o Decreto Nº 5.840/2006, através dos seus princípios gerais de regulação do DRG sobre o PROEJA afirma que *as instituições federais de educação profissional devem implantar cursos e programas regulares do PROEJA [com] no mínimo dez por cento do total das vagas de ingresso da instituição, [onde a] ampliação da oferta [...] deve estar incluída no plano de desenvolvimento institucional da instituição federal de ensino* (Quadro 4.64), uma regulação fortemente classificada em termos de imposição (Bernstein, 1998), mas não o suficiente para evitar outros formatos de

relação EJA-EPT denominados por subsequente e concomitante .

Neste aspecto, no DB identificamos como princípio específico de relação no DPO do Proeja que *uma das finalidades mais competentes dos cursos técnicos integrados no âmbito de uma política educacional pública deve ser uma capacidade de proporcionar educação básica sólida, em vínculo estreito com a formação profissional, ou seja, a formação integral do educando* (Quadro 4.66), mesmo que o DB reconheça a necessidade da EJA-EPT apresentar uma diversidade de modalidades, mas entendendo que as modalidades não integradas na mesma instituição devam ter o caráter de excepcionalidade.

5.1.2.6 Alternância

Abaixo encerramos as interpretações com a triangulação com base na categoria *Alternância* no que se refere esta noção, pedagogicamente falando, nos espaços extra classe, sejam eles marcadamente sociais ou laborais (Quadro 5.18).

Quadro 5.18: Triangulação envolvendo a Alternância

Triangulação dos resultados			
Pesquisa Biográfica (Alternância)	Pesquisa por Inquérito	Pesquisa Documental	Motivação
<p><i>Subcategoria: Alternância Social</i> (Quadro 4.56)</p> <p>-Baixo grau de estruturação das tarefas -Elevado grau de incertezas quanto aos resultados -Tarefas inter-relacionadas</p>	Tabela 4.5		Posicional profissional
<p><i>Subcategoria: Alternância Laboral</i> (Quadro 4.57)</p> <p>-Atividades curriculares colaborativas -Atividades extracurriculares colaborativas</p>			

Para os entrevistados, algumas das mudanças no contexto social percebidas fora do âmbito escolar, experimentadas ao longo da formação no PROEJA-Adm, foram resultado de diferentes momentos de intervenção deles como atores enquanto agentes de intervenção, em reconhecidos processos de aplicação dos conhecimentos aprendidos nas várias áreas disciplinares do curso.

Em geral estas intervenções ocorreram por excelência envolvendo os conhecimentos tácitos elaborados em suas práticas cotidianas. Reconheceram que agiram como atores nos espaços-tempos relacionais, cujo protagonismo utilizou não só as diversas áreas que aprenderam a dominar durante a formação, mas indo além do conhe-

cimento técnico, estabelecendo trocas simbólicas, principalmente como interventores motivacionais no âmbito das relações sociais.

As análises compreensivas destas narrativas permitiram identificar que as mesmas emergiram como um ato reflexivo sobre as mudanças percebidas a partir da aquisição de competências manifestando potencialidades em um processo senão análogo, mas guardando alguma semelhança à noção de alternância social, mesmo não a concretizando intencionalmente.

As intervenções de caráter social experimentadas nos contextos externos através dos projetos sociais, por ocorrerem em temporalidades mais estendidas, geralmente no semestre, também encerraram, conforme relatos narrados pelos entrevistados, elementos de alternância social que estabelecem novos aprendizados para além daqueles que adquiriram no curso principalmente no campo das aprendizagens socioafetivas.

Quando os entrevistados expuseram seus relatos pessoais em relação às práticas de produção informal a qual muitos estão sujeitos, percebemos que também dialogaram com a perspectiva de alternância, mas agora pela noção da laboralidade.

Foram identificados elementos de intervenção nestas práticas reelaborando-as como uma consequência das aprendizagens, agora experienciadas na produção informal.

Mesmo que de forma mais reduzida, alguns elementos que caracterizam a alternância laboral em empresas, ocorreram com a participação inclusive do educador numa espécie de consultor o qual orientou as reflexões realizadas pelos entrevistados.

Este comportamento pode ser interpretado como uma consequência da retomada de atividade laboral. Lembrando que as condições laborais no início do curso foram mudando ao longo do mesmo, conforme identificamos na Tabela 4.5, de forma que as condições para um comportamento que guarda muita semelhança à alternância laboral foi estabelecido, potencializado pela forma como foi elaborado o processo comunicacional entre os sujeitos do PROEJA e boa parte dos docentes com formação profissional nas diferentes áreas técnica, estabelecendo um conjunto de fatores que conjugaram o desenvolvimento das motivações em pôr em prática o que assimilavam dos conhecimentos disciplinares, num movimento motivacional posicional profissional.

Capítulo 6

Conclusões

6.1 Achados conclusivos: fatores críticos identificados

Como explicamos na introdução ao Capítulo 5, com a abordagem da triangulação dos dados envolvendo a pesquisa biográfica, por inquérito e documental, buscamos, através de estratégias de confirmação, trazer à tona um conjunto de elementos interpretativos consistentes com os objetivos específicos e geral desta tese. Com base nestes resultados enunciamos os fatores críticos identificados nos campos pedagógico, social e político os quais foram apontados como contribuições primordiais para o sucesso escolar nos percursos formativos dos sujeitos participantes deste estudo, percebidos como mais ajustados às transformações e transições experienciadas ao longo de suas vidas, e que se mostraram em conformidade com a elaboração e desenvolvimento de projetos pessoais, sociais e profissionais.

6.1.1 Processo de ingresso no curso PROEJA-Adm

6.1.1.1 Descritivo do fator

O processo de ingresso no curso PROEJA-Adm, o qual substituiu o formato inicial por sorteio, foi caracterizado como mais equitativo por utilização de critérios socioeconômicos, intencionais e de elementos históricos do percurso formativo dos jovens e adultos.

6.1.1.2 Principais efeitos correlacionados com o fator

Objetivamente, a evasão relativa ao primeiro ingresso no formato sorteio foi de 45% e no formato mais equitativo do segundo ingresso reduziu para 17%. Nos aspectos mais subjetivos identificamos os efeitos correlacionados com o fator em questão, tais como: a mudança da representação social da formação na modalidade EJA-EPT, a

elevação da autoestima e o desencadeamento na construção do pertencimento.

6.1.2 A prática pedagógica no curso PROEJA-Adm

6.1.2.1 Descritivo do fator

A prática pedagógica caracterizou-se (i) pela perspectiva da aprendizagem colaborativa, (ii) pela aprendizagem ressignificada no conhecimento tácito, (iii) pela realização de projetos de ensino orientados em tarefas com significados sociais, (iv) pela priorização inicial em direção aos objetivos concernentes às competências relacionais para depois objetivar as competências envolvendo o campo técnico específico do curso.

6.1.2.2 Principais efeitos correlacionados com o fator

A prática pedagógica teve efeitos significativos quanto aos posicionamentos dos entrevistados em estruturas hierarquizadas socialmente nos contextos escolar, familiar e laboral. Identificamos a elevação tanto do autopoicionamento quanto do heteropoicionamento nas estruturas hierárquicas específicas relacionadas aos elementos de diferenciação no estatuto social em função (i) da diferenciação pela escolaridade, (ii) da diferenciação frente ao conhecimento, (iii) da diferenciação quanto à capacidade cognitiva relacionada à aprendizagem, (iv) das interações sociocognitivas, (v) da realização profissional, (vi) da autonomia socioeconômica, (vii) da autonomia financeira, (viii) da perspectiva econômica e (ix) da autonomia profissional.

6.1.3 A organização escolar do curso PROEJA-Adm

6.1.3.1 Descritivo do fator

Entre os elementos que formam em conjunto a estrutura dos processos organizativos do PROEJA-Adm, foram identificados como mais ajustados entre as necessidades escolares e de aprendizagem às realidades sociais, laborais, econômicas, e, portanto, impactando positivamente no percurso formativo, pela ordem de importância dada pelos participantes da pesquisa: o turno, a coordenação de curso, o tempo de curso, a assistência estudantil, o horário, a organização das disciplinas.

6.1.3.2 Principais efeitos correlacionados com o fator

Os principais efeitos identificados como decorrentes direta e indiretamente da estrutura dos processos organizativos estão aqueles mais sensíveis com a funcionalidade cotidiana laboral, mas de forma mais contundente sobre o que decorre no contexto

desta, a saber: (i) pelo favorecimento da relação entre emprego e espaço-tempo escolar, (ii) pelo que a passagem pelo curso proporcionou quanto à estruturação da vida pessoal e profissional, (iii) pelo que permitiu refletir sobre a perspectiva profissional e de emprego a partir do acesso ao curso tanto pela formação geral quanto pela técnica, (iv) pelas possibilidades em conseguir influenciar, com os conhecimentos adquiridos no percurso formativo, o contexto experienciado na atividade laboral, sob a perspectiva da prática da alternância, (v) pelo que possibilitou de acesso aos professores para abordagem dos problemas no contexto laboral e (vi) pelo que elaborou em termos da predisposição à intencionalidade quanto à extensão do tempo de curso.

6.1.4 Os espaços-tempos pedagógicos no PROEJA-Adm

6.1.4.1 Descritivo do fator

Os espaços-tempos pedagógicos não se limitaram àqueles definidos pelas práticas de aprendizagem curriculares, que em geral são fortemente controlados para se limitarem às salas de aula e laboratórios.

Entretanto a orientação em direção ao baixo nível de classificação (controle reduzido) permitiu o desenvolvimento de elevado protagonismo em espaços-tempos pedagógicos elevadamente diversificados ao longo da formação.

Esta orientação para os protagonismos foi favorecida pelo dinamismo curricular tanto na elaboração das práticas de aprendizagem dos projetos de ensino em contextos externos (visitas técnicas, culturais, escolares, institucionais) e internos, como espaços-tempos de convívio social.

Também foram espaços-tempos de aprendizagens não curriculares, mais precisamente pertinentes aos processos de desenvolvimento da autonomia de aprendizagem através de atividades extracurriculares colaborativas, tenham elas sido espontâneas como grupos de estudos, tenham elas estado relacionadas com as atividades de bolsistas em projetos de extensão visando inclusão tecnológica da comunidade interna e externa ao Câmpus Sapucaia do Sul.

Também os espaços-tempos institucionais tiveram papel importante quando utilizados como contexto laboral, para a realização de estágios curriculares daqueles que, em geral, apresentaram mais dificuldades em realizá-los nos seus contextos profissionais, tendo em vista serem estes locais espaços-tempos de aprendizagem não reconhecidos para realizarem estágios curriculares (trabalho informal).

6.1.4.2 Principais efeitos correlacionados com o fator

O protagonismo elevado nos espaços-tempos pedagogicamente diversificados foram favorecidos pelo fator prática pedagógica, como vimos na Subseção [6.1.2](#), de

forma que seus efeitos corroboraram sinergicamente para o surgimento dos fenômenos de mudanças por elevação e na manutenção elevada do posicionamento dos entrevistados, conforme descritos na Subseção em questão. Portanto, somamos aos mesmos efeitos correlacionadas à prática pedagógica, os efeitos: (i) elevação da autoestima por acessar e participar do curso, (ii) espaços-tempos propícios para a elaboração de estratégias de aprendizagem, (iii) desenvolvimento do prazer epistêmico, (iv) desenvolvimento do sentido afetivo para estar nos espaços-tempos escolares, (v) acesso aos espaços-tempos pedagógicos colaborativos, (vi) construção de espaços-tempos de aprendizagem relacional, (vii) significação do protagonismo na aprendizagem dos colegas de curso, (viii) elaboração de descobertas de competências elaboradoras de perspectivas pessoais e profissionais nos espaços-tempos pedagógicos da extensão, (ix) espaços-tempos de valorização da experiência laboral, (x) espaços-tempos de elaboração do reconhecimento dos pares, (xi) espaços-tempos pedagógicos propícios à construção da percepção elaboradora de perspectiva formativa em nível superior, (xii) espaços-tempos elaboradores do reposicionamento da identidade pela percepção de si enquanto ser de conhecimento, (xiii) espaços-tempos pedagógicos como fonte de prazer (motivação hedônica) e (ivx) espaços-tempos favoráveis ao compartilhamento entre a experiência laboral com os novos conhecimentos aprendidos na formação.

6.1.5 A metodologia de ensino no PROEJA-Adm

Pela complexidade e amplitude que a dimensão relacionada à metodologia de ensino encerra neste trabalho, principalmente pelo que conduziu através de processos psicossociais e cognitivos durante a aprendizagem dos sujeitos do PROEJA-Adm, dividimos a compreensão sobre o que lhe favoreceu em três fatores críticos distintos, entretanto correlacionados em movimento de sinergia positiva, sobre os efeitos que lhe dizem respeito: o papel exercido pelos professores, a gestão das interações sociocognitivas e afetivas e a orientação do processo avaliativo.

6.1.5.1 Descritivo do fator *papel exercido pelos professores*

Descrever sobre a influência dos professores, mesmo que não se refira a todos sem exceção, constitui uma orientação dada pelos participantes da pesquisa quanto aquele grupo que consideraram como preponderante ao longo do percurso formativo e ao qual atribuíram a característica de fator primordial para a conclusão do curso. Em termos gerais este grupo de docentes elaboraram um processo comunicacional aberto e baseado nas relações personalizadas, ou seja, não orientadas pelo posicionamento assimétrico em relação ao conhecimento, exercendo o controle pessoal e com o foco no que o discente apresentou durante a aprendizagem em termos de diferenças ou

variações das competências manifestadas. Como consequência destas características quanto ao papel exercido pelos professores temos o favorecimento de processos pedagógicos onde os estudantes elaboraram seus protagonismos com razoável controle sobre a seleção, a sequência e o ritmo do que aprendiam.

6.1.5.2 Principais efeitos correlacionados com o fator *papel exercido pelos professores*

Este é um campo de efeitos que emerge pelo que proporcionou às interações sociocognitivas e afetiva, ou seja pelo papel docente (i) na construção do significado social da tarefa, (ii) na gestão relacional que mediou as regulações sociocognitivas durante os arranjos dinâmicos das práticas pedagógicas colaborativas, (iii) na opção pelo processo aberto de comunicação onde prevaleceu um posicionamento maiêutico, (iv) no favorecimento do deslocamento de responsabilidades pela aprendizagem ao educando, (v) na perspectiva da experiência no protagonismo discente no ensino, numa clara manifestação de elaboração representativa de seus pares.

6.1.5.3 Descritivo do fator *estruturação das interações sociocognitivas e afetivas*

Ao longo do quadro interpretativo envolvendo as interações sociocognitivas e afetivas (Subseção 5.1.2), percebemos que foi primordial a orientação das atividades para a dinâmica de grupo, mais precisamente, quando caracterizada por projetos de ensino com tarefas de significado social. Sua importância pedagógica imprime à evolução ocorrida nas disposições psíquicas e afetivas como o fundamento sob o qual foi estruturado o clima que envolveu as interações sociocognitivas e afetivas. Este quadro, quando pensado paralelamente com o papel assumido pelos professores e as orientações metodológicas que marcaram as relações entre os processos de ensino, da aprendizagem e da avaliação, formam uma estrutura de elevado valor heurístico para lançar luz sobre o tipo de relação de interdependência positiva que alcançaram as regulações sociocognitivas em meio aos conflitos decorrentes das assimetrias. Lembrando que estes conflitos são comuns em contexto escolar, onde um grupo, marcadamente heterogêneo, é posto em situação de aprendizagem através de tarefas com elevada complexidade.

6.1.5.4 Principais efeitos correlacionados com o fator

Podemos distinguir como efeitos correlacionados à estruturação das interações sociocognitivas e afetivas aqueles que evidenciaram as mudanças internas a cada indivíduo, relacionadas tanto às questões afetivas quanto aos projetos de vida, a saber: (i) redução da resignação aprendida, (ii) desenvolvimento do sentimento de

pertencimento e (iii) diálogo com seus projetos de vida individuais. Outro grupo de fatores que entendemos correlacionados com este fator crítico dizem mais sobre o que aconteceu em relação ao outro, seja com seus pares, seja com os docentes e gestores: (iv) favorecimento do conhecimento mútuo, (v) redução das incertezas quanto às relações pessoais, (vi) representação social do outro, (vii) regulação das relações socioafetivas com seus pares e com docentes, (viii) regulações sociocognitivas (em detrimento das relações relacionais) na aprendizagem e (ix) protagonismo discente no ensino do outro.

6.1.5.5 Descritivo do fator orientação do processo avaliativo

O processo avaliativo durante o percurso formativo dos participantes da pesquisa caracterizou-se por critérios gerais e implícitos de competências que se manifestaram ao longo da aprendizagem, caracterizando-se pela sua processualidade, pela aderência tanto do papel do professor acima descrito, como pela sintonia com a realidade social e laboral vivenciada pelos estudantes. Ainda, a percepção decorrente do nível elevado do processo avaliativo elaborou, manifestada pelos estudantes como percepção de exigência docente frente ao desempenho discente, a noção de superação das expectativas quanto à profundidade dos conteúdos desenvolvidos nas áreas de formação tanto técnica quanto geral.

6.1.5.6 Principais efeitos correlacionados com o fator

A avaliação foi percebida pelos participantes da pesquisa como um processo inerente da aprendizagem e não como uma 'entidade' deslocada para avaliar o desempenho medido por escalas elaboradas de forma alheia ao contexto vivido pelos estudantes. Portanto, da mesma forma que a aprendizagem elaborou mudanças por elevação e manutenção elevada do posicionamento nos diferentes contextos, conforme vimos acima (Subseção 6.1.2), seus efeitos também foram significativos e desencadeadores destes mesmos fenômenos sociais observados, contribuindo para a permanência dos estudantes nos caminhos formativos. As manifestações identificadas nas reflexões realizadas que seguem esta orientação podem ser resumidas principalmente na forma de um conjunto de *valorizações* percebidas, a saber (i) valorização da metodologia de ensino, (ii) valorização dos conteúdos da formação geral e específicas, (iii) valorização pedagógica da experiência laboral, (iv) valorização do conhecimento acadêmico em relação ao conhecimento tácito. Podemos acrescentar ao conjunto de valorizações, (v) a noção de aprimoramento e (vi) de importância dada ao conhecimento técnico adquirido ao longo do curso, pelo que isso tudo acarretou em termos de realização pessoal, profissional e de influência na elaboração de projetos de vida enquanto perspectivas dos sujeitos em seguirem realizando continuamente formações, quase sempre

direcionadas à formação superior.

6.1.6 A estrutura curricular do PROEJA-Adm

6.1.6.1 Descritivo do fator

Entre os elementos que constituíram o fator crítico *organização escolar do curso PROEJA-Adm* (??), destacamos, primeiramente o vínculo estreito entre a pertinência das disciplinas e a percepção sobre sua adequação à realidade dos participantes da pesquisa. Entretanto, a *estrutura curricular do PROEJA-adm*, da qual as disciplinas fazem parte, foi estudada com mais profundidade, de forma que ampliamos pelo que seus elementos apontam às características pedagógicas inseridas. Assim, este fator, ao ser descortinado, carrega sua importância pela forma como as atividades específicas foram orientadas para a dinâmica de grupo, pelas possibilidades dadas à interdisciplinaridade, pela forma como foram regulados os objetivos do ensino, da aprendizagem e da avaliação, pelo que proporcionaram na ocorrência da interdependência positiva durante as atividades com grau elevado de complexidade das tarefas coletivas e pelo diálogo com uma orientação do professor em direção à abordagem maiêutica.

6.1.6.2 Principais efeitos correlacionados com o fator

A diversidade de efeitos correlacionados ao fator *estrutura curricular do PROEJA-adm* diz respeito (i) à baixa nitidez das fronteiras entre as disciplinas ou áreas do conhecimento, (ii) à elaboração e modificação dos objetivos, enquanto algo interno ao processo de ensino, aprendizagem e avaliação, (iii) à elaboração de condições para o protagonismo dos estudantes, (iv) à orientação de atividades de forma subsequentes e interligada, (v) ao baixo grau de estruturação das tarefas, (vi) ao elevado grau de incertezas quanto aos resultados, (vii) ao deslocamento de responsabilidades pela aprendizagem, (viii) aos arranjos dinâmicos de trabalhos colaborativos e (ix) às atividades extracurriculares colaborativas.

6.1.7 Elemento da alternância no PROEJA-Adm

6.1.7.1 Descritivo do fator

Este fator diz respeito aos espaços extra classe, marcadamente sociais e laborais; entretanto, não na forma de espaços isolados pedagogicamente daqueles entendidos como intra classe. Deste não isolamento emerge a noção de alternância, não estruturada enquanto um processo completo e integralizado curricularmente, mas muito mais espontâneo e decorrente das disposições psicossociais, afetivas e

cognitivas que o clima sociocognitivo e afetivo estabeleceu. A destacar o papel do professor nesta interlocução de encontro entre os conhecimentos elaborados ao longo do percurso formativo e aqueles emergentes dos espaços relacionais tanto sociais quanto laborais. Colaboraram neste sentido o baixo grau de estruturação das tarefas, o elevado grau de incerteza quanto aos resultados, as tarefas inter-relacionadas, as atividades curriculares e extracurriculares colaborativas.

6.1.7.2 Principais efeitos correlacionados com o fator

Entre os principais efeitos deste fator temos (i) o desenvolvimento da consciência sobre os processos intervencionistas em seus espaços laborais e sociais quanto aos conhecimentos aprendidos em diversas áreas disciplinares do curso, (ii) o ir além do conhecimento técnico, mas estabelecendo trocas simbólicas, principalmente no campo motivacional, (ii) o desenvolvimento da consciência refletida sobre a aquisição de competências laborais e sociais para além daquelas entendidas como objetivos do curso, principalmente no campo das aprendizagens socioafetivas e das relações personalizadas entre docente-discente.

6.1.8 Orientações ideológicas que influenciaram o PROEJA-Adm

Entre as múltiplas orientações ideológicas (reguladoras) e tecnológicas (instrucionais) da política pública do PROEJA desenvolvidas nos níveis de geração, de recontextualização e de reprodução institucional, algumas se mostraram relevantes quanto ao que identificamos em termos de influência nos percursos formativos e alcance nas práticas e arranjos institucionais que permearam o nível de reprodução no Curso PROEJA-Adm, seja na forma como se desdobraram e permearam a sua organização curricular, seja no que lhe influenciou em termos de prática pedagógica e avaliação.

A seguir pontuamos um conjunto destas orientações de onde emergem duas tendências distintas e, por estarem interconectadas na relação regulação-instrução, não foram discriminadas, a saber: aquelas de cunho ideológico e aquelas elaboradoras das instrucionalidades. Estrutturamos a apresentação destas orientações pelas suas características enquanto princípios envolvidos na construção do Discurso Pedagógico (DP) inserido tanto no Discurso Regulador Geral (DRG), no Discurso Pedagógico Oficial (DPO), no Discurso Pedagógico de Reprodução Institucional (DPRI) e no Discurso Pedagógico de Reprodução na Prática (DPRP), sempre referenciando o nível de localização deste discurso em termos de documento elaborador e relação de recontextualização. Esta caracterização permitiu ampliar a percepção sobre a influência dos agentes nos processos de recontextualização e compreender de que forma esta influência alcançou

os sujeitos do Proeja nos seus percursos formativos no Curso PROEJA-Adm.

6.1.8.1 Orientações ideológicas que incidiram sobre o processo de acesso ao curso

As *orientações regulatórias quanto ao acesso e à permanência* do Proeja contidas no DRG da LDB para a educação geral, foram estruturadas através da noção de igualdade de condições, um princípio específico de regulação fraca em termos de relação. Isto flexibilizou para que o DPRP conduzisse a mudança do processo de ingresso por sorteio, baseado na noção de igualdade, para o modelo socioeconômico, intencional e balizado pelo histórico escolar na EJA, que por sua vez, ampliou a noção de igualdade, fazendo uso da noção de equidade.

6.1.8.2 Principais efeitos correlacionados com a orientação dada ao processo de acesso ao curso

Percebemos que o novo formato de ingresso foi um condição para a elevação da autoestima por acessar o curso e basilar para estabelecer as condições iniciais de elaboração do pertencimento e das orientações sobre as mudanças do posicionamento, com suas influências já descritas na Subseção [6.1.1](#).

6.1.8.3 Orientações ideológicas e tecnológicas que incidiram sobre a elaboração da identidade do sujeito do PROEJA

As *orientações ideológicas reguladoras de identidade*, ao longo da formação, constituem um campo de tensão entre duas orientações. Uma fortemente regulada por princípios gerais do DRG inserido na LDB, voltada para a qualificação do trabalho, onde a noção de formação contínua é elaborada em torno de conceitos como adaptabilidade e flexibilidade às exigências do mercado de trabalho, marcadamente conduzida por um caráter instrumental que responde à requisitos externos ao contexto particular do indivíduo. Completam este quadro orientador as concepções em torno dos significados relacionados às questões de escolarização em idade própria e regular, que associa a identidade do sujeito do PROEJA como um sujeito em déficit de conhecimentos e cuja idade deve ser entendida como imprópria e irregular para a aprendizagem, um princípio fortemente regulador específico de identidade inserido no DRG da LDB.

A outra orientação, posta em tensão à esta acima, foi identificada no DPO do DB e consiste em tomar como princípio específico de regulação de relação pelo qual propõe a articulação entre os conhecimentos prévios do sujeito do PROEJA com aqueles disseminados pela cultura escolar.

Esta orientação encontrou respaldo naquilo que o DPO do DB instrui como orientações tecnológicas às relações professor/estudante, principalmente sobre o papel do professor na prática pedagógica conectada ao acolhimento do sujeito do Proeja, enquanto um sujeito com demandas e exigências próprias (deslocando a noção de sujeitos de necessidade para sujeitos em situação de necessidades reais), de forma que as vivências de aprendizagem fossem balizadoras na realização de novos aprendizados em constante processo de ressignificação dos adquiridos. Percebemos aqui que a instrução enquadra fracamente a atividade pedagógica como um campo de construção da identidade socialmente 'preenchida' pela realidade do sujeito. Esta orientação na prática pedagógica do curso PROEJA-Adm também encontra alinhamento quando no PPC emergem instruções que elaboram a flexibilidade curricular e matriz de pré-requisitos como subprocessos a fazerem parte de um processo de construção coletiva, onde a qualificação foi orientada para se pôr em diálogo como o mundo do trabalho.

Resumindo, ficou evidente que as orientações ideológicas relativas à elaboração da identidade, do DPO na LDB (legitimadas no DRG das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Técnica Integrada de Nível Médio), foram recontextualizadas, em evidente conflito de regulação, noutra direção no DPO do DB, que por sua vez instruiu o DPRP tanto na prática pedagógica desenvolvida no curso Proeja-Adm, quanto no próprio PPC, mas não foram identificadas no DPRI do PPI do IFSul, nem do Campus Sapucaia do Sul, mostrando ter sido uma interferência direta do DB na formação pedagógica de parte significativa dos professores.

6.1.8.4 Principais efeitos correlacionados com as orientações ideológicas e tecnológicas que incidiram sobre a elaboração da identidade do sujeito do PROEJA

O processo de recontextualização acima esclarecido foi decisivo para o encaminhamento das mudanças de posicionamento identificadas na Subseção 6.1.1, legitimando a construção por parte dos participantes da pesquisa da noção sobre educação como um processo contínuo de formação e como um direito individual (acesso ao conhecimento), social (elaborador da autonomia) e emancipador (construtor da cidadania).

6.1.8.5 Orientações ideológicas e tecnológicas que incidiram sobre os processos avaliativos no PROEJA-Adm

Ao colocarmos em relação as *orientações ideológicas reguladoras dos processos avaliativos* elaboradas através de princípios gerais no DPRI do PPI do IFSul, os quais seguem em direção aos sistemas externos que constituem instrumentos de

avaliação de desempenho entre instituições e sistemas de educação, com as orientações identificadas no DPO do DB, onde a avaliação é orientada para ser contínua, qualitativa e sistematicamente em consonância com os conhecimentos produzidos e contextualizado frente à realidade do educando e coerente com a formação integral, percebemos o conflito que o processo de recontextualização entre os dois campos encerra. Identificamos, pelos resultados mostrados durante a triangulação dos dados, que houve alinhamento do DPRP sobre a proposta pedagógica posta em prática, em termos da avaliação, com o DPO do DB.

6.1.8.6 Principais efeitos correlacionados com as orientações ideológicas e tecnológicas que incidiram sobre os processos avaliativos no PROEJA-Adm

O alinhamento do DPRP com as orientações ideológicas e tecnológicas do DPO do DB envolvendo o processo avaliativo não exerceu influências sobre os percursos formativos de forma isolada, mas sua sinergia se deveu ao fato de que a avaliação não constituiu uma etapa à parte da aprendizagem, sendo ela mesma um dos fatores para a aprendizagem, cujos desdobramentos alcançaram os projetos de vida dos participantes da investigação, tal como apontamos na Subsubseção [6.1.5.5](#).

6.1.8.7 Orientações ideológicas e tecnológicas sobre os espaços-tempos pedagógicos no PROEJA-Adm

Os elementos relacionados com o acesso aos espaços-tempos de aprendizagem apontados pelos entrevistados, enquanto um direito que dialoga principalmente com a educação adequada a cada realidade (sazonalidades, alternância, turnos de trabalho, entre outras especificidades), consistiram, tal como vimos sobre as orientações ideológicas e tecnológicas relacionadas à identidade (Subsubseção [6.1.8.3](#)), num processo de recontextualização que mostra alinhamento com os princípios específicos de regulação de ordem no DPO do DB, mas não alinhado com as orientações identificadas no DPRI inscrito no PPP do IFSul, seja no que regula e instrui sobre os espaço-tempos da prática pedagógica curricular (aulas, laboratórios, estágios), quanto daquelas extracurriculares (projetos de pesquisa e extensão).

6.1.8.8 Principais efeitos correlacionados com as orientações ideológicas e tecnológicas sobre os espaços-tempos no PROEJA-Adm

Os efeitos sobre os sujeitos devido às orientações envolvendo os espaços-tempos pedagógicos e institucionais foram amplamente apresentados na Subsubseção [6.1.4.2](#), onde focamos os efeitos sobre os percursos formativos dos participantes da

investigação. Acrescentamos, pelo que entendemos ser reflexões esclarecedoras para ampliar a compreensão sobre o contexto onde ocorreram os desdobramentos em termos dos arranjos e práticas institucionais, o grupo de professores, que em geral atuaram como agentes de recontextualização do DPRP no curso PROEJA-Adm para o alinhamento com as orientações ideológicas e tecnológicas elaboradas no DPO do DB. Neste sentido, percebemos que durante a temporalidade envolvendo o percurso formativo dos participantes deste estudo de caso, também, de forma concomitante, ocorreram as formações pedagógicas dos professores no nível de especializações na modalidade em parceria com as Universidades Federais e que, na origem do curso, a modalidade de Ensino Médio para Adultos [EMA] tenha sido um laboratório de práticas pedagógicas que antecederam o curso PROEJA-Adm (Seção 3.3).

6.1.8.9 Orientações ideológicas e tecnológicas sobre a estrutura curricular no PROEJA-Adm

Primeiramente, o PROEJA, enquanto política pública voltada à modalidade integrada, tem regulação fraca devido ao princípio específico de ordem presente no DRG da EJA na LDB, onde a forma integrada deve se articular preferencialmente à Educação Profissional. Em termos dos princípios específicos de regulação de relação identificamos no DRG da Educação Profissional Técnica Integrada de Nível Médio, elaborado na LDB somente em 2012 (via Resolução N°6, de 20 set. de 2012), sua orientação para flexibilidade curricular no que se refere aos itinerários formativos. Entretanto, teve anteriormente no DPO do DB a orientação em direção a desconstrução e construção de modelos curriculares e metodológicos contextualizados em consonância com a realidade do educando, voltados à ressignificação do cotidiano, coerente com a formação integral do indivíduo, um conjunto de elementos instrucionais à estrutura curricular. Esta possibilidade quanto à flexibilidade curricular permitiu que no PPC do Proeja-Adm tanto os pré-requisitos quanto a estrutura curricular configurassem um processo construído ao longo do curso.

6.1.8.10 Principais efeitos correlacionados com as orientações ideológicas e tecnológicas sobre a estrutura curricular no PROEJA-Adm

Os principais efeitos decorrentes da estrutura curricular na forma integrada desenvolvida no Proeja-Adm foram discutidos e apresentados na Subsubseção 6.1.6.2.

6.1.8.11 Orientações ideológicas e tecnológicas relacionadas à estruturação das interações socioafetivas e cognitivas no PROEJA-Adm

Para apontarmos as orientações ideológicas e tecnológicas que desencadearam o conjunto de elementos descritos na discussão sobre o fator estruturação das interações sociocognitivas e afetivas (Subsubseção 6.1.5.3) devemos compreender que o discurso pedagógico dentro e entre os documentos que permearam os diferentes níveis de sua elaboração no sistema educacional brasileiro foi pautado pelo diálogo entre as dimensões Trabalho, Educação e Cidadania.

Mesmo que este diálogo aponte para noções que possam apresentar diferenças entre os elementos reguladores para a desejada vinculação entre si, sua busca por si só foi um elemento em comum e relevante. O DRG da LDB, através dos princípios específicos de regulação de ordem propõe a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais, e mais adiante, através da Resolução Nº6, de 20 de set. 2012 sobre a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio, reconhece a diversidade de formas de produção, seus processos de trabalho e culturas adjacentes, propondo, assim, a noção de mudança do paradigma que define mercado de trabalho para mundo do trabalho.

Esta regulação encontra consonância nos princípios gerais do DPO do PROEJA no DB através do que estes propõem às estruturas curriculares relacionadas às atividades específicas orientadas para a dinâmica de grupos envolvendo tarefas de caráter social.

A este caráter instrucional que propõe ser o processo avaliativo um instrumento de intervenção no processo de ensino-aprendizagem subjaz ao papel do professor um conjunto de princípios instrucionais pelos documentos no contexto institucional.

Neste sentido, o DPRI inserido no PPC do Curso PROEJA-Adm orienta o professor a pautar-se pela observação, desenvolvimento e valorização do que ocorre durante a evolução do estudante, inserindo a avaliação como instrumento de intervenção no processo de ensino-aprendizagem, localizando as necessidades do mesmo para, numa perspectiva democrática, buscar suas superações, numa evidente alusão à vinculação entre Educação, Cidadania e Trabalho.

6.1.8.12 Principais efeitos correlacionados com as orientações ideológicas e tecnológicas referentes à estruturação das interações socioafetivas e cognitivas no PROEJA-Adm

Os efeitos das orientações ideológicas e tecnológicas neste campo foram apontados na Subsubseção 6.1.5.4. Acrescentamos aqueles identificados como efeito destas orientações relativas ao papel exercido pelos professores (6.1.5.2).

6.1.8.13 Orientações ideológicas e tecnológicas relacionadas à estrutura institucional no PROEJA-Adm

Um dos princípios específicos de relação do DRG na LDB via Resolução N°5, de 20 set. de 2012 regula fracamente o reconhecimento das diversas formas de produção envolvendo os processos de trabalho.

Esta orientação acha respaldo no DPRI do PPC do curso PROEJA-Adm, onde os espaços laborais informais não encontram princípios de regulação que lhes permitam ser utilizados nos estágios curriculares.

Entretanto, o DPRP contorna parcialmente esta limitação da regulação no PPC, através do uso de estágios curriculares na estrutura institucional do Câmpus Sapucaia do Sul. Em acréscimo, os entrevistados salientaram a importância para a redução da evasão, os espaços institucionais elaboradores do acesso às políticas de Assistência Estudantil, bolsa trabalho e de monitoria.

Por outro lado, isso não significa a democratização dos acessos, como podemos perceber no DPRI do PPPI do IFSul uma elevada regulação dos espaços institucionais de representação discente, delimitando-a às vagas no Conselho Superior, não havendo menção nas diferentes comissões instrucionais, como aquelas que estruturam os núcleos de inclusão. A regulação dos recursos financeiros destinados à Assistência Estudantil, que deixou de ser especificamente voltada ao PROEJA, para ser destinada à todas as modalidades de ensino tornou mais complexa a gestão institucional, e, portanto, os processos decisórios, os quais se mostraram pouco compreendidos pelos entrevistados, um fato gerador de conflitos entre eles e as estruturas de gestão institucional.

6.1.8.14 Principais efeitos correlacionados com as orientações ideológicas e tecnológicas referentes à estrutura institucional no PROEJA-Adm

Um dos efeitos diretos das orientações ideológicas e tecnológicas decorrente da estrutura institucional está expresso na percepção pelos entrevistados quanto à importância na contenção da evasão escolar. Os conflitos identificados na fala dos entrevistados envolvendo a gestão dos recursos institucionais, principalmente da Assistência Estudantil, indica ter havido no espaço institucional um processo reativo indicador do sentimento de pertencimento, alinhado à noção de acesso e permanência como um direito, uma consequência direta de diversos fatores que concorreram para este empoderamento da dimensão Cidadania ao longo do percurso formativo.

6.1.8.15 Orientações ideológicas e tecnológicas relacionadas à alternância no PROEJA-Adm

Somente foi identificada a menção explícita em direção à noção de alternância nos princípios instrucionais relacionados aos espaços-tempos pedagógicos no DPO inserido no DB, quando há referência à organização do calendário escolar. Entretanto, numa leitura atenta dos princípios gerais de regulação do DRG na LDB, a vinculação entre educação escolar, o trabalho e as práticas sociais colocam, implicitamente, a alternância na ordem das dimensões Trabalho, Educação e Cidadania na Educação Geral. Esta orientação ideológica também condiz, com mais profundidade interpretativa implícita que alcança a noção de alternância, pelo que expõe, enquanto princípio específico de regulação de relação, ser o PROEJA um programa a ser formulado através de uma proposta político-pedagógica específica para atender os sujeitos em reais necessidades, princípio este identificado no DPO inserido no DB.

6.1.8.16 Principais efeitos correlacionados com as orientações ideológicas e tecnológicas referentes à alternância no PROEJA-Adm

Além dos efeitos que alcançaram e influenciaram os percursos formativos dos sujeitos do PROEJA, já elencados na Subsubseção [6.1.7.2](#), cumpre tomarmos em adição o fato de que a relação entre as aprendizagens cognitivas ligadas à escola e aquelas ligadas às ações sociais e laborais, em geral, mostraram-se mais harmoniosas do que claras aos participantes da investigação, o que reflete terem sido as várias características da organização escolar do curso PROEJA-Adm e da prática pedagógica inseridas na metodologia de ensino, favoráveis ao pensamento pedagógico elaborado na noção de alternância.

6.1.9 Considerações finais

A opção de incluir o estudo biográfico num estudo de caso foi determinante para trazer as singularidades dos "primeiros interessados, os adultos", não só pelo que emergiu enquanto relato dos percebidos ao longo do percurso formativo, muito mais pelo que proporcionou aos participantes em termos de reflexão sobre os significados destes percebidos ao retomá-los enquanto "bagagens mais ou menos pesadas, mais ou menos surdas, feitas de aprendizagens formais e informais que se misturam, se entrecrocaram, se perdem nas falhas de memória, rupturas de vida, pântanos de vivências julgados insignificantes" (Pineau, 1999, p.327 e 331).

Mas esta inclusão não seria suficiente sem um processo de entrevista humanamente eficiente e afastado do viés reducionista induzido pelo determinismo típico das análises que adotam uma perspectiva da vida adulta pelo viés do sujeito adulto

padrão, favorecendo uma análise mais estática de personalidade, o que implicaria numa excessiva simplificação (Boutinet, 1999b). Neste sentido, o ato de dar 'voz' aos sujeitos do Proeja não foi somente envolto no cuidado pelo respeito aos princípios éticos (esclarecimento, consentimento, privacidade e confidencialidade), mas orientado pela 'pedagogia da escuta' e pela descoberta.

Foi assim que, no papel de entrevistadora, elaboramos o que entendemos ter sido um dos pontos altos da aprendizagem como investigadora: um olhar ao ser em sua experiência existencial, no sentido de 'ser humano' freiriano que, pela desfragmentação de sua trajetória retomada, encontrou-se, ele agora um ser reflexivo, com seu ser epistêmico adormecido nas memórias do percurso formativo, um encontro ontológico, de identidade.

Por isso, entendemos que a estruturalidade elaborada pelo pensamento teórico metodológico dada pelas escolhas no campo das ciências sociológicas e psicossociais foi determinante para a organização dos estudos sobre posicionamento e sobre as interações sociocognitivas e afetivas nas pesquisas biográfica, por inquérito e documental.

Entretanto, esta estruturalidade não foi fator de redução, pelo contrário, foi essencial às possibilidades empíricas em identificar, organizar, compreender e explicar diferentes fenômenos sociais e educacionais - como podemos perceber pela quantidade de subcategorias empiricamente identificadas em relação aos fenômenos em torno da noção de posicionamento -, tornando, assim, mais consistente os processos de análise do conteúdo das falas e dos documentos, uma tarefa que se mostrou complexa tanto pelo aspectos qualitativos quanto pelos elevado aporte de dados.

Esta orientação em alcançar o maior quantitativo de elementos fez-se necessária para que a triangulação dos dados pudesse se voltar à confirmação dos achados, o que aumentou a confiabilidade destes no âmbito de um estudo de caso, no qual não abrimos mão de nos guiamos por um pensamento que abdicou das orientações que elaboram a investigação qualitativa em contraposição à quantitativa.

Entendemos que as delimitações em torno deste estudo de caso podem ser objetos de novas investigações, principalmente aquelas voltadas para os sujeitos que não tiveram 'voz' direta na investigação, a saber:

- i) os professores, de forma a ampliar a compreensão e interpretação envolvendo a distinção, apontada pelos entrevistados, entre dois grupos de docentes com orientações pedagógicas diferentes, em geral percebidas como antagônicas quanto aos processos comunicacionais docente/discente. Aqui cabe refletir sobre os processos de renovação do quadro docente no curso PROEJA-Adm e do não acompanhamento desta renovação em termos da formação pedagógica para a EJA-EPT, bem como de estudos sobre seus efeitos na percepção do discentes, colocando sob o risco de redução os compromissos políticos e pedagógicos

alinhados com os propósitos reguladores e instrucionais do Documento Base do PROEJA;

- ii) os diferentes profissionais envolvidos direta e indiretamente com as ações tecnológicas tanto no campo pedagógico quanto no campo da gestão institucional, sob o olhar do protagonismo discente nos espaços-tempos instrucionais institucionais;
- iii) os 'outros' representados pelos agentes envolvidos com as trocas de experiência e conhecimentos elaborados a partir do percurso formativo, mais precisamente identificados nos contextos profissionais e familiares, explorando a noção de alternância laboral e social;
- iv) os sujeitos do PROEJA que não concluíram suas formações, pois cabe um olhar que possa ampliar o horizonte temporal investigativo, sendo necessário que se inclua estudos durante a fase onde nascem suas intencionalidades, permitindo, assim, não só a confirmação dos achados neste trabalho, mas as possibilidades de aporte à ampliação das pesquisas institucionais do PROEJA.
- iv) por fim, mas não exaurindo as possibilidades em ampliar o horizonte investigativo a partir dos achados nesta tese, dar 'voz' aos especialistas no campo da EJA e formação profissional de diferentes contextos nacionais, ampliando os significados dos resultados pelo que pode possibilitar, em termos epistêmicos e ideológicos, alargar os objetivos desta investigação através do diálogo cruzado com seus pensamentos.

Por entendemos que esta investigação não exauriu todas as possibilidades de análise, apontamos como uma de suas limitações de elevada importância a ausência no que se refere ao legado teórico de Paulo Freire, cuja obra constitui num espaço para aprofundamento no campo da análise em diálogo com o objetivo proposto. Assim, percebemos ser este um empreendimento a ser realizado como trabalho futuro.

Bibliografia

- Abreu, C. B. d. M. and Messias, L. (2017). Historias de sucesso escolar na educação de jovens e adultos. *Educere et Educare*, 12(24).
- Al-Ramahi, N. and Davies, B. (2002). Changing primary education in palestine: pulling in several directions at once. *International Studies in Sociology of Education*, 12(1):59–76.
- Alcoforado, J. L. M. (2008). *Competências, cidadania e profissionalidade: limites e desafios para a construção de um modelo português de educação e formação de adultos*. PhD thesis, Universidade de Coimbra.
- Alcoforado, J. L. M. (2012). Educação e Formação de Adultos em Portugal, na actualidade. Um olhar a partir da investigação. *Revista Educação e Emprego*, 4(5):14–19.
- Althusser, L. (1970). Idéologie et appareils idéologiques d'état: sur la reproduction des conditions de production. *La Pensée*, 151:67–125.
- Amado, J. (2017). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação 3ª edição*. Imprensa da Universidade de Coimbra/Coimbra University Press.
- Amarante, A. A., Noro, M. M. C., and Oliveira, L. T. B. (2009). Processo de ingresso e permanência: estudos das relações possíveis na implantação do PROEJA, na Unidade Sapucaia do Sul do CEFET/RS. In *Anais do XII Congresso da Associação Internacional para Pesquisa Cultural*, Florianópolis: SC.
- Antunes, R. (2015). *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. Boitempo Editorial.
- Anuário Brasileiro da Educação Básica: 2019 (2019). Moderna, São Paulo: SP. url: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/302.pdf. Acessado: 2020-10-20.
- Anuário Brasileiro da Educação Básica: 2015 (2015). Moderna, São Paulo: SP. url: <https://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A808A824D99C0D1014D9BEEEEBB0C18>. Acessado: 2020-10-20.

- Apple, M. W. (1999). *Meaning, and Identity: Essays in Critical Educational Studies*. Peter Lang, New York: NY.
- Apple, M. W. (2002). Does education have independent power? Bernstein and the question of relative autonomy. *British Journal of Sociology of Education*, 23(4):607–616.
- Apple, M. W., Au, W., and Gandin, L. A. (2011). O mapeamento da educação crítica. In Apple, M. W., Au, W., and Gandin, L. A., editors, *Educação Crítica: análise internacional*. Artmed, Porto Alegre: RS.
- Arruda, M. d. C. C. (2007). *A reforma do ensino médio técnico: democratização ou cerceamento?* PhD thesis, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro: RJ.
- Arruda, Z. A. d. A. (2012). O PROEJA no IFPB Campus João Pessoa: um estudo sobre o acesso e a permanência do alunado. Master's thesis, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.
- Ball, S. J. (2001). Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem fronteiras*, 1(2):99–116.
- Bandura, A. (1982). The assessment and predictive generality of self-percepts of efficacy. *Journal of behavior therapy and experimental psychiatry*, 13(3):195–199.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual review of psychology*, 52(1):1–26.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Barros, J. D. (2016). *Os conceitos*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Bateson, G. (2000). *Steps to an ecology of mind: Collected essays in anthropology, psychiatry, evolution, and epistemology*. University of Chicago Press.
- Baudelot, C. and Establet, R. (2015). Escola, a luta de classes recuperada. *Revista Pós Ciências Sociais*, 11(22).
- Berlyne, D. E. (1966). Conflict and arousal. *Scientific American*, 215(2):82–87.
- Bernstein, B. (1996). *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Vozes, Petrópolis: RJ.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Morata, Madrid: ES.

- Bernstein, B. (2001). From pedagogies to knowledges. In Morais, A. M., Neves, I., Davies, B., and Daniels, H., editors, *Towards a sociology of pedagogy: The contribution of Basil Bernstein to research*, pages 363–368. Peter Lang New York, New York: NY.
- Bernstein, B. (2003). A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. *Cadernos de pesquisa*, (120):75–110.
- Bezerra, D. S. B. and Eugenio, B. (2019). As regras da prática pedagógica no currículo de Ciências na educação de jovens e adultos: uma leitura baseada em Basil Bernstein. *Revista de Estudos Aplicados em Educação*, 4(8).
- Bicudo, M. A. V. (1994). Sobre a fenomenologia. In SBEPQ, editor, *A pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico (35-46)*., pages 15–22. UNIMEP, Piracicaba.
- Bogdan, R. and Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto editora.
- Bonal, X. and Rambla, X. (1999). The recontextualisation process of educational diversity: new forms to legitimise pedagogic practice. *International Studies in Sociology of Education*, 9(2):195–214.
- Bourdieu, P. and Passeron, J.-C. (1975). *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Ed. Francisco Alves, Rio de Janeiro.
- Bourgeois, E. (1999). Interações sociais e desempenho cognitivo. In Carré, P. and Caspar, P., editors, *Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação*, pages 309–325. Instituto Piaget, Lisboa.
- Boutinet, J.-P. (1999a). *L'immaturité de la vie adulte*. Presses Universitaires de France, Paris.
- Boutinet, J.-P. (1999b). Vida adulta em formação permanente: da noção ao conceito. In Carré, P. and Caspar, P., editors, *Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação*, pages 185–206. Instituto Piaget, Lisboa.
- Boutinet, J.-P. (2013). *Psychologie de la vie adulte*. Presses universitaires de France, Paris.
- Bowles, S., Gintis, H., and Meyer, P. (1975). The long shadow of work: Education, the family, and the reproduction of the social division of labor. *Insurgent Sociologist*, 5(4):3–22.

- Brookfield, S. (1986). *Understanding and facilitating adult learning: A comprehensive analysis of principles and effective practices*. McGraw-Hill Education, London.
- Brookfield, S. (1993). Self-directed learning, political clarity, and the critical practice of adult education. *Adult education quarterly*, 43(4):227–242.
- Brunel, C. (2004). *Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos*. Editora Mediação.
- Cabral, E. d. M. and Vieira, C. M. C. (2012). Técnicas Qualitativas de Produção de Dados: Características e Processos de Construção. *Ariús Revista de Ciências Humanas*, 20(1):98–124.
- Campelo, M. E. C. H. (2009). A função reparadora na educação de jovens e adultos: uma leitura do cotidiano escolar. *Revista Educação em Questão*, 35(21).
- Canário, R. (1999). *Educação de adultos: um campo e uma problemática*, volume 7. Educa.
- Carmo, A. C. R., de Amorim, E. d. J. M., and dos Remedios, S. E. L. (2020). O PROEJA como modalidade articulada à ept: uma análise sobre evasão escolar. *Cadernos de Educação Básica*, 5(2):187–206.
- Carmo, G. T. d. and Silva, C. B. d. (2016). Da evasão-fracasso escolar como objeto sociomediático a permanência como objeto de pesquisa: o anúncio de uma construção coletiva. In do Carmo, G. T., editor, *Sentidos da permanência na educação: o anúncio de uma construção coletiva*, pages 43–79. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro.
- Carmo, H. and Ferreira, M. (2008). Metodologia da investigação—guia para auto-aprendizagem (2ª edição). Lisboa: Universidade Aberta, 15:16.
- Carré, P. (1998). Motivation et engagement en formation. *Éducation permanente*, (136).
- Carré, P. (1999). Motivação e relação com a formação. In Carré, P. and Caspar, P., editors, *Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação*, pages 285–306. Instituto Piaget, Lisboa.
- Carré, P. and Caspar, P. (1999). Introdução. fundamentos e usos do tratado. In Carré, P. and Caspar, P., editors, *Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação*, pages 13–23. Instituto Piaget, Lisboa.
- Carugati, F. F., Mugny, G., and Paolis, P. d. (1991). Regulamentos sociais no desenvolvimento cognitivo. *Anthropos: Boletim de informações e documentação*, (27):20–29.

- Carvalho, S. M. G. d. and Pio, P. M. (2017). A categoria da práxis em pedagogia do oprimido: sentidos e implicações para a educação libertadora. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 98:428–445.
- Casão, C. D. C. and Quinteiro, C. T. (2007). Pensando a sociologia no ensino médio através dos PCNEM e das OCNEM. *Mediações-Revista de Ciências Sociais*, 12(1):225–238.
- Cavaco, C. (2008). *Adultos pouco escolarizados: diversidade e interdependência de lógicas de formação*. PhD thesis, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Cellard, A. A. (2008). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Análise documental*. Petrópolis: Vozes.
- Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber. Elementos para uma teoria*. Artmed Editora.
- Charlot, B. (2016). *Da relação com o saber às práticas educativas*. Cortez Editora.
- Chase, S. E. (2008). *Narrative inquiry: Multiple lenses, approaches, voices*. Sage Publications, Inc.
- Ciavatta, M. and Ramos, M. (2012). A "era das diretrizes": a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. *Revista Brasileira de Educação*, 17(49):11–37.
- Clonts, J. G. (1992). The Concept of Reliability as It Pertains to Data from Qualitative Studies. In *Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association*, Houston. Education Resources Information Center (ERIC).
- Closs, L. Q. and Antonello, C. S. (2008). Aprendizagem transformadora: integrando a reflexão crítica na formação gerencial. *Gestão. Org: Revista eletrônica de gestão organizacional*, 6:59–69.
- Cohen, E. G. (1994). Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups. *Review of educational research*, 64(1):1–35.
- Conselho da União Europeia [CUE] (2016). *Recomendação do conselho de 19 de dezembro de 2016 sobre percursos de melhoria de competências: novas oportunidades para adultos*. Jornal Oficial da União Europeia, Bruxelas: BE. Url:<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF>. Acessado em 20.09.15.
- Cunha, V. G. d. (2013). *Trajetória da política de ciclos na Rede Municipal de Educação de Niterói-RJ (1999-2012): Análise do processo de recontextualização do discurso pedagógico nos textos oficiais*. PhD thesis, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro: RJ.

- Deslauriers, J.-P. and Kérisit, M. (2008). O delineamento de pesquisa qualitativa. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*, 2:127–53.
- Di Pierro, M. C. (2010). A educação de jovens e adultos no plano nacional de educação: avaliação, desafios e perspectivas. *Educação & Sociedade*, 31:939–959.
- Di Pierro, M. C. (2017). Tradições e concepções de educação de jovens e adultos. In Catelli Junior, R., editor, *Formação e praticas na educação de jovens e adultos*, pages 185–206. Ação Educativa, São Paulo.
- Dias, M. (2014). The impact of Lisbon’s Strategy on the Patterns of Education and Training in Portugal. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116:1885–1889.
- Dias, R. E. (2004). A recontextualização do conceito de competências no currículo da formação de professores no Brasil. *Revista Teias*, 5(8-9):12.
- Documento Base (2007). Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PRO-EJA. *Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação*. url: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf. Acessado: 2020-12-20. Brasília, DF.
- Dominicé, P. (1990). *L’histoire de vie comme processus de formation*. Editions L’Harmattan, Paris.
- Dubar, C. and Gadêa, C. (1999). Sociologia da formação pós-escolar. In Carré, P. and Caspar, P., editors, *Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação*, pages 143–160. Instituto Piaget, Lisboa.
- Europeia/EACEA/Eurydice, C. (2017). *Relatório Eurydice: Os números-chave da educação na Europa*. Serviços das Publicações da União Europeia, Luxemburgo. <https://op.europa.eu/pt/publication-detail/-/publication/6b50c5b0-d651-11e7-a506-01aa75ed71a1>. Acessado em: 20.09.12.
- Fávero, O. (2011). Paulo Freire: importância e atualidade de sua obra. *Revista e-curriculum*, 7(3).
- Fazenda, I. (2008). *Metodologia da Pesquisa Educacional*. SP:Cortez.
- Ferretti, C. J. (1997). Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90. *Educação & Sociedade*, 18(59):225–269.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*, volume 2. Stanford university press, Stanford: US.

- Finger, M. and Dominice, P. (1990). *L'Éducation des Adultes en Suisse*. Pro Helvetia, Berne.
- Fischer, G. N. (1997). *Le ressort invisible: vivre lextême*. Ed. Seuill, Paris: FR.
- Flecha, R. (1994). Educación de personas adultas: tarea pendiente de la modernidad. In Flecha, R. and Giroux, H. A., editors, *Igualdad educativa y diferencia cultural*, pages 27–56. Roule SA, Barcelona: ES.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. Teoría y práctica del aprendizaje dialógico*. Ed. Paidós, Barcelona: ES.
- Flecha, R. P. and Marfull, A. S. (1990). *Educación de las personas adultas: propuestas para los anos noventa*. Roule SA, Barcelona: ES.
- Foucault, M. (1975). *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Tradução Ramalhete, Raquel. Editora Vozes, Petrópolis.
- Franco, M. L. P. B. (2012). *Análise de conteúdo*. Brasília, DF: Liber livro.
- Franco, V. and Albuquerque, C. (2016). Contributos da psicanálise para a educação e para a relação professor-aluno. *Millenium-Journal of Education, Technologies, and Health*, (38):173–200.
- Freire, P. (1985). *Por uma pedagogia da pergunta*. Editora Paz e Terra.
- Freire, P. (1991). *A Educação na Cidade*. São Paulo:Cortez.
- Freire, P. (1996). *Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido*. 49. reimp. Rio de janeiro: Paz e Terra.
- Frenay, M. and Bourgeois, É. (1997). Socio-cognitive interactions in concept learning: Effects of argumentation and social relationships symetry. G. Gibbs (Éd.), *Improving student learning through course design*. Oxford: Oxford Brookes University.
- Frigotto, G. (2006). Anos 1980 e 1990: a relação entre o estrutural e o conjuntural e as políticas de educação tecnológica e profissional. In Frigotto, Gaudêncio; Ciavatta, M., editor, *A Formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico*, pages 25–96. INEP, Brasília.
- Frigotto, G. and Ciavatta, M. (2006). Os embates da reforma do ensino técnico: resistência, adesão e consentimentos. In Frigotto, Gaudêncio; Ciavatta, M., editor, *A Formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico*, pages 343–372. INEP, Brasília.

- Frigotto, G., Ciavatta, M., and Ramos, M. (2005). A gênese do Decreto N. 5.154/2004 um debate no contexto controverso da democracia restrita. *Revista Trabalho Necessário*, 3(3).
- Gadotti, M. (2009). *Educação de adultos como direito humano*. Cadernos de Formação. Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, São Paulo: SP.
- Galand, B. and Bourgeois, E. (2006). *Se motiver à apprendre*. Presses Universitaires de France.
- Gallian, C. V. A. (2008). A contribuição da teoria de Bernstein para a descrição e análise das questões ligadas à educação. *Educativa, Goiânia*, 11(2):239–255.
- Garelli, F. (1998). Controle Social. In Bobbio, N.; Matteuci, N., editor, *Dicionário de política*, page 283–285. UnB, Brasília: DF.
- Garrido, M. V., Azevedo, C., and Palma, T. (2011). Cognição social: Fundamentos, formulações actuais e perspectivas futuras. *Psicologia*, 25(1):113–157.
- Gaspar, I. A. and Shimoya, A. (2017). Avaliação da confiabilidade de uma pesquisa utilizando o coeficiente Alfa de Cronbach. In *Simpósio de Engenharia de Produção*, volume 1, Goiás. Universidade Federal de Goiás.
- Gatto, C. I. (2008). *O processo de definição das diretrizes operacionais para a educação de jovens e adultos: participação democrática das agências do campo recontextualizador oficial*. PhD thesis, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Gaya, T. F. M. and Bruel, A. L. (2019). Estudos longitudinais em educação no Brasil: revisão de literatura da abordagem metodológica e utilização de dados educacionais para pesquisas em educação. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, 4.
- Ghisleni, A. C. and Luce, M. B. (2016). Efeitos da Política Nacional de Avaliação em Larga Escala na Gestão Política e Pedagógica de Escolas Municipais de Porto Alegre: Explorando Relações e Utilizações. *Education Policy Analysis Archives*, 24:1–21.
- Gimonet, J.-C. P. (2007). *Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs*. Editora Vozes, São Paulo: SP. Coleção AIDEFA.
- Gliem, J. A. and Gliem, R. R. (2003). Calculating, interpreting, and reporting cronbach's alpha reliability coefficient for likert-type scales. Ohio State University. Midwest Research to Practice Conference in Adult, Continuing, and community Education. url: <https://scholarworks.iupui.edu/handle/1805/344>. Acessado em 20.10.19.

- Goldkuhl, G. (2012). Pragmatism vs interpretivism in qualitative information systems research. *European Journal of Information Systems*, 21(2):135–146.
- Gonzaga, A. M. (2006). A pesquisa em educação: um desenho metodológico centrado na abordagem qualitativa. In Ghedin, E. and Gonzaga, A. M., editors, *Introdução à pesquisa em Educação*, pages 65–92. Raphaela Ltda, Manaus.
- Gouveia, F. P. d. S. (2016). A expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no território brasileiro: entre o local e o nacional. *Espaço e Economia. Revista brasileira de geografia econômica*, 5(9):1–17.
- Guillaumin, C. (2016). O significado da alternância: Alternativa pedagógica, projeto Estático e perspectiva política. *Phronesis*, 5(1):28–37.
- Habermas, J. (1983). *Para a reconstrução do materialismo histórico*. Brasiliense São Paulo.
- Haddad, S. and Di Pierro, M. C. (2000). Escolarização de jovens e adultos. *Revista brasileira de educação*, (14):108–130.
- Harvey, D. (2004). *Espaços de esperança*. Edições Loyola.
- Harvey, D. (2005). *Produção Capitalista Do Espaço*. Annablume.
- Hertz-Lazarowitz, R., Kirkus, V. B., and Miller, N. (1992). Implications of current research on cooperative interaction for classroom application. *Interaction in cooperative groups: The theoretical anatomy of group learning*, pages 253–280.
- Hill, M. M. and Hill, A. (2016). *Investigação por questionário*. Sílabo Ed., Lisboa: PT.
- Houle, C. O. (1961). *The inquiring mind*. University of Wisconsin Press.
- IF Sul (2014). *Plano de Desenvolvimento Institucional: 2014-2019*. Instituto Federal Sul-Rio-Grandense. <http://www.ifsul.edu.br/component/k2/itemlist/category/34-plano-de-desenv-institucional>. Acessado: 2020-09-20.
- Illeris, K. (2013). *Teorias contemporâneas da aprendizagem*. Penso Editora, Porto Alegre: RS.
- Illich, I. (1971). *Deschooling society*. Harper and Row, New York: NY.
- Inghilleri, M. (2001). O debate sobre mente, linguagem e cultura na Inglaterra: a teoria de Basil Bernstein na área pós-vygotskyana. *Revista Educação em Debate*, 2(42):77–89.

- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE] (2001). *Censo demográfico 2000: Características da população e dos domicílios: resultados do universo*. IBGE, Rio de Janeiro: RJ.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE] (2011). *Censo demográfico 2010: Características da população e dos domicílios: resultados do universo*. IBGE, Rio de Janeiro: RJ.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE] (2019). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016-2017*. IBGE, Rio de Janeiro: RJ.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE] (2020). *Percentual da população com rendimento nominal mensal per capita de até 1/2 salário mínimo*. IBGE, Rio de Janeiro: RJ.
- Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP] (2020). *Panorama da educação: destaques do Education at a Glance 2020*. MEC, Brasília: DF.
- Iosifescu, C. Ş. (2014). The foundation of success in adult learning: Dilemmas and concerns. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 142:403–409.
- Ireland, T. D. (2016). Reflexões sobre a CONFITEA e as agendas globais para educação e desenvolvimento pós-2015. In P. G. S. Nacif, A. C. de Queiroz, L. M. G. and Rocha, R. G., editors, *Coletânea de textos CONFITEA Brasil+6: tema central e oficinas temáticas*, page 76. MEC: UNESCO, Brasília.
- Ireland, T. D. (2019). Educação ao longo da vida: aprendendo a viver melhor. *Sisyphus Journal of Education*, 7(2):48–64.
- Ireland, T. D. and Spezia, C. H. (2014). *Educação de adultos em retrospectiva*. Brasília: Unesco.
- Ivo, A. A. and Hypolito, Á. M. (2012). Educação profissional e PROEJA: processos de adesão e resistência à implantação de uma experiência. *Educação em Revista*, 28(3):125–142.
- Jarvis, P. (1987). Meaningful and meaningless experience: Towards an analysis of learning from life. *Adult education quarterly*, 37(3):164–172.
- Jarvis, P. (2009). Learning from everyday life. In Jarvis, P., editor, *The Routledge international handbook of lifelong learning*, pages 49–60. Routledge, London.
- Jarvis, P. (2013). Aprendendo a ser uma pessoa na sociedade: aprendendo a ser eu. In *Teorias contemporâneas da aprendizagem*, pages 31–45. Ronaldo Cataldo Costa (trad.). Ed. Penso, Porto Alegre: RS.

- Jarvis, P., Holford, J., and Griffin, C. (2003). *The theory & practice of learning*. Psychology Press, New York: NY.
- Jobert, G. (2012). L'alternance, un fait social total. *Éducation permanente*, 193:5–7.
- Johnson, D. W. and Johnson, R. T. (1979). Conflict in the classroom: Controversy and learning. *Review of educational research*, 49(1):51–69.
- Johnson, D. W. and Johnson, R. T. (1983). The socialization and achievement crisis: Are cooperative learning experiences the solution? *Applied social psychology annual*, 4:119–164.
- Johnson, F. (1993). *Dependency and Japanese Socialization: Psychoanalytic and Anthropological Investigations into Amae*. New York University Press.
- Jones, L. and Moore, R. (1995). Appropriating competence: the competency movement, the new right and the 'culture change' project. *British Journal of Education and Work*, 8(2):78–92.
- Klinski, C. d. S. (2009). *Ingresso e permanência de alunos com ensino médio completo no PROEJA do IF Sul-Rio-Grandense-Campus Charqueadas*. Master's thesis, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Knowles, M. S. (1978). Andragogy: Adult learning theory in perspective. *Community College Review*, 5(3):9–20.
- Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Cambridge, New York: NY.
- Konrad, A., Kuhn, E. R. S., and Maroneze, L. A. G. (2019). O Museu do trem de São Leopoldo RS: uma "estação" de memória no caminho do tempo. *Museologia e Interdisciplinaridade*, 6(12).
- Kuenzer, A. Z. (2010). As políticas de educação profissional: uma reflexão necessária. In Moll, J., editor, *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*, pages 253–270. Artmed Editora, Porto Alegre: RS.
- Kuenzer, A. Z. and Grabowski, G. (2006). Educação profissional: desafios para a construção de um projeto para os que vivem do trabalho. *Perspectiva*, 24(01):297–318.
- Le Compte, M. D. and Goetz, J. P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research*, 52(1):31–60.

- Leão, G. M. P. (2005). Políticas de juventude e Educação de Jovens e Adultos: tecendo diálogos a partir dos sujeitos. In Soares, L., Giovanetti, M. d. C., and Gomes, N. L., editors, *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*, volume 2, pages 69–86. Autêntica, Belo Horizonte: MG.
- Leite, M. S. (2004). *Contribuições de Basil Bernstein e Yves Chevallard para a discussão do conhecimento escolar*. PhD thesis, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- Levinson, D. J. (1978). *The seasons of a man's life*. Random House Digital, Inc.
- Libâneo, J. C., Oliveira, J. F., and Toschi, M. S. (2003). *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. Cortez editora, São Paulo: SP.
- Lima, A. A. B. (1999). *Rumo ao sindicato cidadão?: qualificação profissional e políticas públicas em tempos de reestruturação produtiva*. Master's thesis, Universidade Federal da Bahia, Salvador: BA.
- Lima, A. A. B. (2006). *As mutações do Campo Qualificação: trabalho, educação e sujeitos coletivos no Brasil contemporâneo*. PhD thesis, Universidade Federal da Bahia, Salvador: BA.
- Lima, L. C. (1996). *Educação de adultos e construção da cidadania democrática: para uma crítica do gerencialismo e da educação contábil*. Instituto de Inovação Educacional.
- Lima, L. C. and Guimarães, P. (2018). Lógicas políticas de la educación de adultos en Portugal. *Cadernos de Pesquisa*, 48(168):600–623.
- Llavador, F. B. and Llavador, J. B. (1996). *Política y prácticas de la educación de personas adultas*, volume 18. Universitat de Valencia.
- Lopes, A., Moreira, A. F., , and Macedo, E. (1998). *Currículo e profissionalização docente: reflexões*. UFRJ/UERJ, Rio de Janeiro: RJ.
- Lopes, A. C. (2001). Competências na organização curricular da reforma do ensino médio. *Boletim técnico do Senac*, 27(3):2–11.
- Lopes, A. C. (2005). Política de currículo: recontextualização e hibridismo. *Currículo sem Fronteiras*, 5(2):50–64.
- Macedo, E. (2000). Formação de professores e diretrizes curriculares nacionais: para onde caminha a educação? *Revista Teias*, 1(2):16.

- Macedo, E. (2002). Currículo e competência. In Lopes, A. R. C. and E., M., editors, *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*, pages 115–144. DP&A, Rio de Janeiro: RJ.
- Magalhães, A. and Stoer, S. (2003). Performance, citizenship and the knowledge society: a new mandate for european education policy. *Globalisation, societies and education*, 1(1):41–66.
- Mainardes, J. (2006). Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, 27:47–69.
- Mainardes, J. (2013). As relações entre currículo, pedagogia e avaliação no contexto das avaliações de sistemas educacionais. In Bauer, A; Gatti, B., editor, *Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: Implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores*, volume 2. Ed.Insular, Florianópolis: SC.
- Mainardes, J. and Stremel, S. (2010). A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. *Revista Teias*, 11(22):1–24.
- Mainardes, J. and Stremel, S. (2015). Informações sobre a abordagem do ciclo de políticas: Lista de obras de S. J. Ball e de pesquisas brasileiras que empregam suas ideias. <http://www.uepg.br/gppepe>. Acessado: 2020-09-20.
- Manacorda, M. A., Nosella, P., and dos Anjos Oliveira, R. (1992). *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. Cortez, São Paulo: SP.
- Manhães, E. K., Carmo, G. T. d., and Souza, R. Q. G. (2015). Alunos do Proeja, Produção da Leitura Códigos Linguísticos: Como se dá essa relação? In *XIX Congresso Nacional de Linguística e Filosofia*, Rio de Janeiro: RJ.
- Maslow, A. H. (1975). Uma teoria da motivação humana. In Balcao, Y. F. and Cordeiro, L. L., editors, *O comportamento humano na empresa*, volume 2, pages 337–366. Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro: RJ. (Trabalho originalmente publicado em 1943).
- Mezirow, J. (1978). *Education for Perspective Transformation. Women's Re-entry Programs in Community Colleges*. Teachers College, Columbia University:ERIC.
- Mezirow, J. (2013). Visão geral sobre a aprendizagem transformadora. In *Teorias contemporâneas da aprendizagem*, pages 109–127. Ronaldo Cataldo Costa (trad.). Ed. Penso, Porto Alegre: RS.

- Minayo, M. C. d. S., Deslandes, S. F., and Gomes, R. (2013). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Editora Vozes Limitada, Petropolis: RJ.
- Miranda, C. and Morais, A. M. (1996). O posicionamento dos alunos na escola e na sociedade: influência dos contextos sociais da escola e da família. *Revista de Educação*, 6(1):89–98.
- Monteil, J. (1987). À propos du conflit socio-cognitif: d'une heuristique fondamentale à une possible opérationnalisation. *Perspectives cognitives et conduites sociales*, 1:199–210.
- Morais, A., Fontinhas, F., and Neves, I. (1992). Recognition and Realisation Rules in Acquiring School Science: the contribution of pedagogy and social background of students. *British Journal of Sociology of Education*, 13(2):247–270.
- Morais, A. and Neves, I. (2001a). Pedagogic social contexts: Studies for a sociology of learning. In A. Morais, I. Neves, B. D. and Daniels, H., editors, *Towards a sociology of pedagogy: The contribution of Basil Bernstein to research*, volume 185, page 221. Peter Lang, New York: NY.
- Morais, A. and Neves, I. P. (2003). Processos de intervenção e análise em contextos pedagógicos. *Educação, Sociedade & Culturas*, pages 49–87.
- Morais, A. M. (2002). Práticas pedagógicas na formação inicial e práticas dos professores. *Revista de Educação*, 11(1):51–59.
- Morais, A. M. and Neves, I. P. (2001b). Basil Bernstein: Antologia. *Revista de Educação*, 2:149–159.
- Morais, A. M. and Neves, I. P. (2007a). Fazer investigação usando uma abordagem metodológica mista. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(2):75–104.
- Morais, A. M. and Neves, I. P. (2007b). A teoria de Basil Bernstein: alguns aspectos fundamentais. *Práxis Educativa*, 2(2):3.
- Morais, A. M. and Neves, I. P. (2009). Textos e contextos educativos que promovem aprendizagem: Optimização de um modelo de prática pedagógica. *Revista Portuguesa de Educação*, 22(1):5–28.
- Morais, A. M. and Neves, I. P. (2013). Estudo do posicionamento dos alunos na sua relação com o sucesso escolar. *Educação & Realidade*, 38(1):293–318.
- Morais, A. M., Neves, I. P., and Afonso, M. (2005). Teacher training processes and teachers' competence: a sociological study in the primary school. *Teaching and Teacher Education*, 21(4):415–437.

- Moreira, M. A. (1999). *Teorias de aprendizagem*, volume 2. Editora pedagógica e universitária São Paulo.
- Morin, E. (2014). *Os setes saberes necessários à educação do futuro*. Cortez Editora.
- Moura, D. H. (2007). Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. *Holos*, 2:4–30.
- Moura, D. H. (2012). Políticas públicas para a educação profissional técnica de nível médio nos anos (1990 e 2000): limites e possibilidades. In Oliveira, R. d., editor, *Jovens, ensino médio e educação profissional: Políticas públicas em debate*, pages 46–67. Papirus, Campinas: SP.
- Mugny, G., Levy, M., and Doise, W. (1981). Conflito sócio-cognitivo e desenvolvimento cognitivo. *Análise Psicológica*, 2:7–23.
- Muller, J. (1998). The well-tempered learner: Self-regulation, pedagogical models and teacher education policy. *Comparative education*, 34(2):177–193.
- Murray, F. B., Ames, G. J., and Botvin, G. J. (1977). Acquisition of conservation through cognitive dissonance. *Journal of Educational Psychology*, 69(5):519.
- Narzetti, C. N. P. and Nobre, A. (2016). A teoria dos códigos linguísticos de Basil Bernstein e a questão da modalidade oral da língua. *Domínios de Linguagem*, 10(1):286–303.
- Neves, I. and Morais, A. M. (1996). Teorias de instrução na família e aproveitamento escolar. *Sociologia - Problemas e Práticas*, 19:127–164.
- Neves, I., Morais, A. M., Medeiros, A., and Peneda, D. (1999). Relação entre conhecimentos nos currículos de ciências: Estudo comparativo de duas reformas. *Revista de Educação*, 8(2).
- Neves, I. P., Morais, A. M., Medeiros, A., and Peneda, D. (2000). Os discursos instrucional e regulador em programas de ciências: estudo comparativo de duas reformas. *Revista Portuguesa de Educação*, 13(1):209–245.
- Ney, A. F. V. (2006). A reforma do ensino médio técnico: concepções, políticas e legislação. In Frigotto, Gaudêncio; Ciavatta, M., editor, *A Formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico*, pages 259–281. INEP, Brasília: DF.
- Nietsche, E. A. (1998). As teorias da educação e o ensino da enfermagem no Brasil. In Saube, R., editor, *Educação em enfermagem: da realidade construída à possibilidade em construção*. Editora da UFSC, Florianópolis:SC.

- Noro, M. M. C. (2011). *Gestão de Processos Pedagógicos no Proeja: razão de acesso e permanência*. Master's thesis, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Nuttin, J. (2014). *Future time perspective and motivation: Theory and research method*. Psychology Press.
- Nuttin, J., Lorion, R. P., and Dumas, J. E. (1984). *Motivation, planning, and action: A relational theory of behavior dynamics*. Leuven University Press.
- Ogbu, J. U. (1979). Minority education and caste: The american system in cross-cultural perspective. *Crisis*, 86(1):17–21.
- Oliveira, H. V. G. (2011). *Motivações, qualidade de vida e suas mudanças percepções dos egressos do PROEJA/BambuÍ-mg*. Master's thesis, Dissertação:Universidade Federal de Viçosa.
- Oliveira, I. B. d. (2007). Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. *Educar em Revista*, (29):83–100.
- Organisation for Economic Cooperation and Development [OECD] (2020). *Health at a Glance 2019. OECD Indicators*. url:https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2020_69096873-en. Acessado: 2020-10-10, address=Paris: FR,.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO] (2011). *Marco de Ação de Belém*. MEC, Brasília: UNESCO.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO] (2016). *Terceiro Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação*. Institute for Lifelong Learning, Brasília: UNESCO.
- Pacheco, E. M. (2012). *Perspectivas da educação profissional técnica de nível médio. Propostas de diretrizes curriculares*. São Paulo: Moderna.
- Pacheco, E. M., Caldas, L., and Domingos Sobrinho, M. D. (2010). Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades. *Linhas Críticas*, 16(30):71–88.
- Pain, A. (1990). *Education informelle-les effets formateurs dans le quotidien*. Editions L'Harmattan, Paris: FR.
- Paiva, J. (2005). *Educação de Jovens e Adultos: direito, concepções e sentidos*. PhD thesis, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro: RJ.

- Paiva, J. (2006). Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, 11(33):519–539.
- Paiva, J. (2009). *Os sentidos do direito à educação para jovens e adultos*. FAPERJ: Petrópolis, Rio de Janeiro: RJ.
- Paiva, J. (2016). *Diálogos Oraís: I Colóquio Nacional sobre Permanência na Educação*. In: do Carmo, G. T. (org.) *Sentidos da permanência na educação: o anúncio de uma construção coletiva*. Edições Tempo Brasileiro.
- Paiva, J. (2019). *Aprendizados ao longo da vida: sujeitos, políticas e processos educativos*.
- Paiva, J., Soares, A. C. d. S., and Barcelos, L. B. (2014). Educação continuada, qualidade e diversidade: um olhar complexo sobre aprendentes jovens e adultos. *Debates em Educação*, 6(11):17.
- Palau, R. d. C. N. and Del Pino, M. A. B. (2015). A recontextualização das competências na educação profissional: uma análise a partir da sociologia da educação. *Educação Unisinos*, 19(3):345–356.
- Paranhos, R., Figueiredo Filho, D. B., Rocha, E. C. d., Silva Júnior, J. A. d., and Freitas, D. (2016). Uma introdução aos métodos mistos. *Sociologias*, 18:384–411.
- Parecer CNE/CEB N.16/99 (1999). Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. *Ministério da Educação*. url: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PCNE_CEB16_99.pdf. Acessado: 2020-09-20. Brasília, DF.
- Peneff, J. (1994). Les grandes tendances de l'usage des biographies dans la sociologie française. *Politix. Revue des sciences sociales du politique*, 7(27):25–31.
- Perrenoud, P. (1995). La pédagogie à l'école des différences. *Paris: ESF*.
- Perrenoud, P. (1999). De quelques compétences du formateur-expert. <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/>. "Acessado: 2020-10-12.
- Piaget, J. (1976). A equilibração das estruturas cognitivas; o problema central do conhecimento. *Rio de Janeiro: Kahar Editores*.
- Pimenta, S. G., Guedin, E., and Franco, M. A. S. (2006). *Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos*. Edições Loyola.
- Pineau, G. (1999). Experiências de aprendizagem e histórias de vida. In Carré, P. and Caspar, P., editors, *Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação*, pages 327–354. Instituto Piaget, Lisboa.

- Pires, D. (2001). *Práticas pedagógicas inovadoras em educação científica: Estudo no 1.º ciclo do ensino básico*. PhD thesis, Universidade de Lisboa.
- Pires, D. and Morais, A. M. (1997). Aprendizagem científica e contextos de socialização familiar: Um estudo com crianças dos estratos sociais mais baixos. *Revista de Educação*, 6(2):57–74.
- Pistrak, M. M. (2005). *Fundamentos da escola do trabalho*. L. A. Reto e A. Pinheiro, Trans. Expressão popular, São Paulo: SP. (Trabalho original publicado em 1924).
- Pontalis, J.-B. and Laplanche, J. (2001). Vocabulário da psicanálise. Santos: Martins.
- Popkewitz, T. S. (1995). Teacher education, reform and the politics of knowledge in the United States. *The political dimension in teacher education: Comparative perspectives on policy formation, socialization and society*, pages 54–75.
- Popkewitz, T. S. (1996). Rethinking decentralization and state/civil society distinctions: The state as a problematic of governing. *Journal of education policy*, 11(1):27–51.
- Preece, J. (2011). Research in adult education and lifelong learning in the era of CONFINTEA VI. *International Journal of Lifelong Education*, 30(1):99–117.
- Punch, K. F. (2014). *Introduction to social research: quantitative and qualitative approaches*. Sage, London.
- Ramos, M. N. (2002a). A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. *Educação e sociedade*, 23(80):401–422.
- Ramos, M. N. (2002b). *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* Cortez.
- Ramos, M. N. (2006). A reforma do ensino médio técnico nas instituições federais de educação tecnológica: da legislação aos fatos. In Frigotto, Gaudêncio; Ciavatta, Maria Ciavatta (org.). *A Formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico*, pages 283–309. Brasília.
- Ramos, M. N. (2014). *História e política da educação profissional*, volume 3. IFPR-EAD, Coleção Formação Pedagógica, Curitiba: PR.
- Rogers, C. R. (1986). Carl Rogers on the development of the person-centered approach. *Person-Centered Review*, 1(3):257–259.
- Rosa, I. V., Scholten, M., and Carrilho, J. P. (2006). Festinger revisitado: Sacrifício e argumentação como fontes de conflito na tomada de decisão. *Análise Psicológica*, 24(2):167–177.

- Rosa, R. S. and Bezerra, E. C. (2012). A evasão escolar de alunos do PROEJA FIC do Instituto Federal de Sergipe–Campus Lagarto. In *Anais do IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade*. Universidade Federal de Sergipe, Sergipe. url: <http://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/10174>.
- Rubenson, K. (1989). The sociology of adult education. In Rubenson, K., Merriam, S., and Cunningham, P., editors, *Handbook of adult and continuing education*, pages 51–69. Jossey-Bass San Francisco, San Francisco: US.
- Ryan, R. M. and Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1):68.
- Sadovnik, A. R. (1995). *Knowledge and pedagogy: The sociology of Basil Bernstein*. Greenwood Publishing Group.
- Santos, A. J. d. and Grossi, M. G. R. (2011). Conhecendo o PROEJA: análise do documento-base da educação profissional. *Educação & Tecnologia*, 15(3).
- Santos, B. d. S. (2002). *A globalização e as ciências sociais*. Cortez Editora.
- Santos, L. L. d. C. (2003). Bernstein e o campo educacional: relevância, influências e incompreensões. *Cadernos de Pesquisa*, (120):15–49.
- Santos, M. E. V. M. (2005). Cidadania, conhecimento, ciência e educação CTS. Rumo à "novas" dimensões epistemológicas. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad-CTS*, 2(6):137–157.
- Santos, S. V. (2010). Estudos sobre a implantação do PROEJA. In dos Santos, S. V., editor, *Cadernos PROEJA II*. Editora Universitária. UFPEL, Pelotas.
- Santos, S. V. d. and Noro, M. M. C. (2015). Acesso e permanência escolar de jovens e adultos trabalhadores. *Políticas Educativas–PolEd*, 8(2).
- Saviani, D. (1990). *Escola e democracia*. Autores Associados, Campinas:SP.
- Shay, S. (2015). Curriculum reform in higher education: a contested space. *Teaching in Higher Education*, 20(4):431–441.
- Singh, P. (2002). Pedagogising knowledge: Bernstein’s theory of the pedagogic device. *British journal of sociology of education*, 23(4):571–582.
- Skinner, B. F. (2003). *Ciência e comportamento humano*, volume 10. Martins Fontes São Paulo.

- Smith, K., Johnson, D. W., and Johnson, R. T. (1981). Can conflict be constructive? controversy versus concurrence seeking in learning groups. *Journal of Educational Psychology*, 73(5):651.
- Souza, G. M. (2015). *A influência do contexto social sobre a prática pedagógica de Química: uma análise na perspectiva de Basil Bernstein*. PhD thesis, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.
- Stoer, S. (1994). Construindo a escola democrática através do "campo de recontextualização pedagógica". *Educação, Sociedades e Culturas*, (26):133–147.
- Stoer, S. R. and Magalhães, A. M. (2003). Educação, conhecimento e a sociedade em rede. *Educação & Sociedade*, 24(85):1179–1202.
- Tavares da Silva, M. C. (1967). Reflexão sobre o conceito de problema social—i. *Análise Social*, pages 5–22.
- Thompson, J. B. (1995). *Ideologia e Cultura Moderna: teoria social crítica na era da comunicação de massa*. Editora Vozes, Petrópolis: RJ.
- Torres, M. E. S., Barros, A. M. A., Faria, E. M. S., Silva, E. J. L., and Silva, M. S. (2020). Fóruns de EJA do Nordeste: Espaço de luta, resistência e afirmação dos direitos dos sujeitos por educação. In Silva, A. G. F. and Carvalho, F. C. G., editors, *Freire: 50 anos da Pedagogia do Oprimido*, volume 1, pages 59–81. Centro Paulo Freire de Estudos e Pesquisas, Recife.
- Tough, A. (1979). *Adult's learning projects, a fresh approach to theory and practice in adult learning*. Learning Concepts, Ontario: CA.
- Tuckman, B. W. (2012). *Manual de Investigação em Educação: Metodologia para conceber e realizar o processo de investigação científica*. Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa: PT.
- Ugalde, C. M. d. (2013). *Movimento e hierarquia espacial na conurbação: O caso da Região Metropolitana de Porto Alegre*. PhD thesis, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: RS.
- Vares, S. F. (2011). Reprodução social e resistência política na escola capitalista: um retorno às teorias reprodutivistas. *Educere-Revista da Educação da UNIPAR*, 11(1).
- Vásquez, D. A. L. and Naranjo, L. S. C. (2011). Basil Bernstein y la relación lenguaje-educación: el caso del semestre de afianzamiento (sea) de la Institución Universitaria de Envigado. *Revista Lasallista de Investigación*, (8).

- Vicente, M. d. A. (2010). O patronato Agrícola Visconde da Graça em Pelotas/RS (1923-1934): gênese e práticas educativas. Master's thesis, Universidade Federal de Pelotas.
- Vieira, C. M. C. (1999). A credibilidade da investigação científica de natureza qualitativa: questões relativas à sua fidelidade e validade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 33(2):89–116.
- Vogt, M. S. L. and Alves, E. D. (2005). Revisão teórica sobre a educação de adultos para uma aproximação com a andragogia. *Educação (UFSM)*, 30(2):195–214.
- Yin, R. K. (2006). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Apêndice A

Termos utilizados pela OCDE	Classificação ISCED-2011	Equivalente no Brasil			
Educação infantil Refere-se a programas à primeira infância. Os programas nesse nível em geral, são diferenciados por idade.		Educação Infantil Dos 3 -5 anos de idade			
Ensino primária Oferta inicial da educação básica. Duração típica: 6 anos.	ISCED 1	Ensino Fundamental Duração: 9 anos		Ensino Fundamental de Adultos	
Ensino Secundário Inferior Segue a educação primária e conclui a oferta de educação básica (fundamental). Duração típica é de 3 anos.	ISCED 2				
Ensino Secundária Superior Os programas oferecidos são diferenciados por orientação: geral ou profissional. A duração típica é de 3 anos	ISCED 3	Ensino Médio Duração: 3 anos	Ensino Médio de Adultos Duração: 3 anos	Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Duração: 4 anos	Ensino Médio de Jovens e Adultos Integrado ao Ensino Profissionalizante Duração típica: 3 anos
Ensino pós-secundário não superior Serve para ampliar, em vez de aprofundar, os conhecimentos, habilidades e competências adquiridas no ensino secundário superior. Os programas podem ser projetados para aumentar as opções para os participantes no mercado de trabalho, para estudos adicionais no nível superior, ou ambos. Usualmente. Os programas nesse nível são orientados profissionalmente.	ISCED 4	Ensino Profissionalizante Duração típica: 2 anos			

Continua na próxima página

Continuação Apêndice A

Termos utilizados pela OCDE	Classificação ISCED-2011	Equivalente no Brasil
<p>Ensino superior de ciclo curto Muitas vezes, projetado para fornecer aos participantes conhecimentos, habilidades e competências profissionais. Normalmente, eles são praticamente baseados, ocupação específica e preparar os alunos para ingressar no mercado de trabalho diretamente. Eles também podem fornecer um caminho para outros programas de educação superior (níveis CITE 6 ou 7). A duração mínima é de 2 anos.</p>	ISCED 5	
<p>Bacharel ou nível equivalente Projetado para fornecer aos participantes conhecimentos, habilidades e competências acadêmicas e / ou profissionais intermediárias, levando a uma primeiro grau ou qualificação equivalente. Duração típica: 3-4 anos de estudo em tempo integral.</p>	ISCED 6	<p>Graduação Bacharelado, Licenciatura (educação) e Formação Tecnológica Duração: 4 a 6 anos</p>
<p>Mestrado ou nível equivalente Especialização mais forte e conteúdo mais complexo do que o nível de bacharel. Projetado para fornecer aos participantes acadêmicos avançados e / ou conhecimento profissional. Pode ter um componente substancial de pesquisa. Programas com duração de pelo menos cinco anos, preparando-se para um longo primeiro grau / qualificação, são incluídos nesse nível, se equivalente aos programas de nível de mestre em termos de complexidade e conteúdo</p>	ISCED 7	<p>Pós-Graduação Lato Sensu (Especialização, MBA) Strictu Sensu (Mestrado, Doutorado, Pós-doutorado)</p>
<p>Doutorado Projetado para levar a uma qualificação de pesquisa avançada. Os programas desse nível são dedicados ao estudo avançado e aos estudos originais, pesquisa, e existem nos campos acadêmico e profissional</p>	ISCED 8	

Anexos

Anexo A

Universidade de Coimbra - IFSUL

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação – FPCEUC/Campus Sapucaia do Sul

Linha de Pesquisa : Formação de Professores

Orientadores: Profº Dr. Joaquim Luís Medeiros Alcoforado, Profa. Dra. Simone Valdete dos Santos

Doutoranda: Janaina Marques Silva

Questionário de Caracterização dos/das egressos/as do Curso Técnico Integrado em Administração do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, do Instituto Federal Sul Rio-Grandense Campus Sapucaia do Sul.

ROTEIRO DE QUESTÕES

1) Mês e ano você nasceu ____/____

2) Sexo

() Masculino () Feminino () Outro

3) Estado Civil

() Solteiro/a () Casado/a () Outro

4) Mês e ano que você iniciou e concluiu o curso Técnico em Administração – PROEJA (todas as disciplinas)

Início ____/____ Término ____/____

5) Quanto tempo você ficou sem frequentar uma escola antes de iniciar o PROEJA

() 1 ano () 2 anos () 3 anos () 4 anos () mais de 5 anos () 10 anos ou mais

6) Quando você iniciou o curso Técnico em Administração - PROEJA estava trabalhando?

() Sim () Não

7) Caso sua resposta à questão 6 tenha sido **não**, o curso contribuiu para você conseguir um trabalho / emprego?

() Sim () Não

8) Caso sua resposta à questão 6 tenha sido **sim**, o curso contribuiu para sua qualificação no trabalho?

() Sim () Não

9) Caso a sua resposta à questão 7 tenha sido **sim**, a conquista do emprego/trabalho foi durante o curso?

() Sim () não

11) Descreva dois aspectos que você percebeu como **positivos** e dois aspectos que você percebeu como **menos interessantes** no seu percurso formativo no PROEJA. Quais sugestões você teria para melhoria do curso?

Dois aspectos positivos:

Dois aspectos menos interessantes:

Sugestões de melhorias:

12) Indique o grau de importância que você atribui a cada um dos seguintes **fatores que, em sua opinião, possibilitaram a conclusão do curso**: (atribua 4 ao item mais importante, 3 importante, 2 relativamente importante e 1 menos importante).

Item	Grau de importância
Organização escolar do curso	
Metodologias de ensino	
Minhas condições pessoais	
Incentivo da família e amigos	

13) A coordenação do curso teve um papel fundamental ao longo do meu percurso formativo.

Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Nem concordo nem discordo	Discordo em certos aspectos	Discordo totalmente
()	()	()	()	()

14) A organização do curso quanto ao turno (noturno) foi adequada à minha realidade de vida.

Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Nem concordo nem discordo	Discordo em certos aspectos	Discordo totalmente
()	()	()	()	()

15) A organização do curso quanto ao horário (19h as 23h) foi adequada à minha realidade de vida.

Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Nem concordo nem discordo	Discordo em certos aspectos	Discordo totalmente
()	()	()	()	()

16) Se não fosse os meus próprios recursos para eliminar as dificuldades em continuar os estudos, não sei se teria conseguido concluir o curso. (dificuldades como dinheiro, materiais, problemas pessoais, etc).

Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Nem concordo nem discordo	Discordo em certos aspectos	Discordo totalmente
()	()	()	()	()

17) Se não fosse a ajuda da minha família e de amigos quando as dificuldades me impediam de continuar os estudos, não sei se teria conseguido concluir o curso (dificuldades como dinheiro, materiais, problemas pessoais, etc)

Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Nem concordo nem discordo	Discordo em certos aspectos	Discordo totalmente
()	()	()	()	()

18) A organização do curso quanto ao tempo de formação (3 anos) foi adequada à minha realidade de vida.

Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Nem concordo nem discordo	Discordo em certos aspectos	Discordo totalmente
()	()	()	()	()

19) As disciplinas ofertadas no curso foram adequadas à minha realidade de vida.

Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Nem concordo nem discordo	Discordo em certos aspectos	Discordo totalmente
()	()	()	()	()

20) Você foi beneficiário/a de uma ou mais formas da Assistência Estudantil (apoio a eventos, auxílio financeiro para pagar despesas com, por exemplo, alimentação, material escolar e transporte entre casa e escola, acesso a atividades desportivas, de formação geral e profissional) ao longo do seu processo formativo?

() Sim () não

21) Se a resposta à questão 20 tenha sido **sim**,

“O(s) benefício(s) da Assistência Estudantil usufruído(s) por mim foi/foram fundamental(is) para que eu concluísse o curso”.

Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Nem concordo nem discordo	Discordo em certos aspectos	Discordo totalmente
()	()	()	()	()

22) As diferentes formas de avaliação da minha aprendizagem durante as disciplinas foram fundamentais para que concluísse o curso.

Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Nem concordo nem discordo	Discordo em certos aspectos	Discordo totalmente
()	()	()	()	()

23) Ao estudar os conteúdos em sala de aula percebi que minha aprendizagem era mais significativa quando cooperávamos entre todos do que quando eu estudava individualmente.

Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Nem concordo nem discordo	Discordo em certos aspectos	Discordo totalmente
()	()	()	()	()

24) Os (as) professores (as) do PROEJA eram muito bons na hora de ensinar e avaliar.

Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Nem concordo nem discordo	Discordo em certos aspectos	Discordo totalmente
()	()	()	()	()

25) Indique o grau de importância que atribui a cada um dos **fatores que na sua opinião lhes motivaram (incentivaram a não desistir) para a conclusão do curso:** (atribua o número 4 ao item mais importante, 3 importante, 2 relativamente importante e 1 menos importante).

Item	Grau de importância
Corpo de Professores(as)	
Colegas de curso	
Minha força de vontade	
Familiares e amigos fora da escola	

26) A minha motivação para os estudos foi aumentando ao longo do curso

Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Nem concordo nem discordo	Discordo em certos aspectos	Discordo totalmente
()	()	()	()	()

27). O corpo de professores (as) do PROEJA foi motivador para que eu concluísse o curso.

Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Nem concordo nem discordo	Discordo em certos aspectos	Discordo totalmente
()	()	()	()	()

28). Os (as) colegas do PROEJA foram motivadores para que eu concluísse o curso.

Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Nem concordo nem discordo	Discordo em certos aspectos	Discordo totalmente
()	()	()	()	()

29). Os meus familiares e amigos fora da escola foram motivadores para que eu concluísse o curso.

Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Nem concordo nem discordo	Discordo em certos aspectos	Discordo totalmente
()	()	()	()	()

30) Eu gostaria de que a duração do curso Técnico em Administração – PROEJA fosse maior que 3 anos.

Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Nem concordo nem discordo	Discordo em certos aspectos	Discordo totalmente
()	()	()	()	()

31) Se a sua resposta da questão 30) for “Concordo totalmente” ou “Concordo parcialmente”, coloque em ordem de importância os fatores que na sua opinião lhes motivaria a usufruir de um tempo maior no curso: (atribua o número 4 ao item mais importante, 3 importante, 2 relativamente importante e 1 menos importante).

Item	Grau de importância
Ter mais tempo para as amizades	
Ter mais tempo para aprender coisas novas/diferentes	
Poder aumentar as chances de conseguir um bom emprego/trabalho	
Ter mais tempo para melhor aprender o que foi ensinado	

32) Sobre a realização do estágio e do relatório obrigatórios, responda a questão abaixo conforme as alternativas:

Realizou estágio?
() Não, porque.....
() sim e entreguei relatório.
() sim, mas não entreguei o relatório porque

33) Você se disponibiliza a participar da pesquisa concedendo uma entrevista para a pesquisadora:

() sim () não

Caso tenha respondido sim qual seu endereço e telefone_____

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Prezado(a) Senhor(a)

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa de doutorado **“Educação Profissional Integrada de Jovens e Adultos no Brasil e em Portugal: fatores críticos que contribuem para o sucesso”**.

Portugal e Brasil são dois exemplos de países que tem investido significativamente na tentativa de elevar os níveis de escolaridade e qualificação da sua população de jovens e adultos. Entretanto, possuem um baixo índice de certificação na educação profissional integrada para jovens e adultos de nível médio/Brasil e secundário/Portugal. Em ambos os países identificamos um problema recorrente: a dificuldade em envolver as pessoas que mais precisam dos cursos e garantir que as pessoas envolvidas obtenham sucesso nos seus percursos formativos. Ao verificar a produção científica no âmbito da EJA nos dois países, constatou-se que há vários estudos sobre o alto índice de evasão nos cursos ofertados para este público e, por isso mesmo, a maioria deles centrados nos sujeitos que não concluíram o percurso formativo. Dado a relevância dos dados citados e a quase inexistência de produção científica na perspectiva do êxito, propõe-se estudar comparativamente, as trajetórias de vida das pessoas que concluíram dois cursos ofertados nesta modalidade de ensino, nomeadamente o PROEJA/Brasil e EFA/Portugal, de forma a identificar os fatores críticos que foram fundamentais para o sucesso do percurso formativo. Pretende-se trazer contributos que permitam identificar e refletir sobre possíveis implicações para este público referentes às políticas públicas, às práticas educativas e à formação de professores.

Trata-se da pesquisa desenvolvida pela doutoranda Profa. M^a. Janaina Marques Silva, da Faculdade de Psicologia e Ciência da Educação da Universidade de Coimbra (FPCEUC) Portugal.

A qualquer momento da realização desse estudo qualquer participante/pesquisado ou o estabelecimento envolvido poderá receber os esclarecimentos adicionais que julgar necessários. Qualquer participante selecionado ou selecionada poderá recusar-se a participar ou retirar-se da pesquisa em qualquer fase da mesma, sem nenhum tipo de penalidade, constrangimento ou prejuízo aos mesmos. O sigilo das informações será preservado através de adequada codificação dos instrumentos de produção de dados. Especificamente, nenhum nome, identificação de pessoas ou de locais interessa a esse estudo. Todos os registros efetuados no decorrer desta investigação serão usados para fins unicamente acadêmico-científicos e apresentados na forma de artigos científicos, relatórios da pesquisa, não sendo utilizados para qualquer fim comercial. Há, também, a possibilidade de vir a solicitar informações adicionais, documentos e assinatura, que por ventura se fizerem necessários para cumprir com o objetivo. Em caso de concordância com as considerações expostas, solicitamos que assine este “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” no local indicado abaixo. Desde já agradecemos sua colaboração e nos comprometemos com a disponibilização à instituição dos resultados obtidos nesta pesquisa, tornando-os acessíveis a todos os participantes. Dúvidas e esclarecimentos poderão ser obtidos através dos telefones (51) 981516631.

Eu, _____, assino o termo de consentimento, após esclarecimento e concordância com os objetivos e condições da realização da pesquisa **“Educação Profissional Integrada de Jovens e Adultos no Brasil e em Portugal: fatores críticos que contribuem para o sucesso”**, permitindo, também, que os resultados gerais deste estudo sejam divulgados sem a menção dos nomes dos pesquisados.

Anexo B

Relatório: Base de Dados Brutos do Questionário

Resumos de caso

	Ordem alfabética	Q1- Idade dos Estudantes (anos)	Q1agrup - Idade dos Estudantes (anos) categorias	Q2 - Gênero dos Estudantes	Q3 - Estado Civil dos Estudantes	Q4 - Tempo para conclusão do curso (anos)	Q4agrup - Tempo de conclusão de curso (anos) categorias
1	1	35,0	[25-35]	Masculino	Casado	3,0 anos	3,0 anos
2	2	45,0	(35-45]	Feminino	Solteiro	4,0 anos ou mais	4,0 anos ou mais
3	3	46,0	(45-55]	Feminino	Casado	3,0 anos	3,0 anos
4	4	47,0	(45-55]	Feminino	Solteiro	3,0 anos	3,0 anos
5	5	33,0	[25-35]	Feminino	Solteiro	3,0 anos	3,0 anos
6	6	31,0	[25-35]	Feminino	Solteiro	3,0 anos	3,0 anos
7	7	29,0	[25-35]	Feminino	Solteiro	3,0 anos	3,0 anos
8	8	53,0	(45-55]	Masculino	Casado	3,0 anos	3,0 anos
9	9	41,0	(35-45]	Feminino	Casado	3,0 anos	3,0 anos
10	10	37,0	(35-45]	Feminino	Solteiro	3,0 anos	3,0 anos
11	11	39,0	(35-45]	Feminino	Casado	3,0 anos	3,0 anos
12	12	52,0	(45-55]	Feminino	Outro	3,0 anos	3,0 anos
13	13	43,0	(35-45]	Masculino	Casado	3,0 anos	3,0 anos
14	14	41,0	(35-45]	Feminino	Solteiro	3,0 anos	3,0 anos
15	15	44,0	(35-45]	Masculino	Casado	3,0 anos	3,0 anos
16	16	50,0	(45-55]	Feminino	Outro	4,0 anos ou mais	4,0 anos ou mais
17	17	42,0	(35-45]	Feminino	Casado	3,0 anos	3,0 anos

Resumos de caso

	Q5 - Tempo de afastamento escolar (anos)	Q6 - Condição laboral no início do curso	Q7 - Contribuição do curso para conseguir trabalho/emprego	Q8 - Aumento da qualificação no trabalho após curso	Q9 - Conquista de trabalho/emprego durante o curso
1	mais de 10 anos	Sim	.	Sim	.
2	mais de 10 anos	Sim	.	Sim	.
3	mais de 10 anos	Não	Sim	.	Sim
4	mais de 10 anos	Sim	.	Sim	.
5	mais de 10 anos	Não	Sim	.	Sim
6	entre 5 e 9 anos	Sim	.	Sim	.
7	4 anos	Sim	.	Sim	.
8	entre 5 e 9 anos	Sim	.	Sim	.
9	mais de 10 anos	Não	Sim	.	Não
10	1 ano	Não	Sim	.	Sim
11	mais de 10 anos	Não	Sim	.	Não
12	mais de 10 anos	Sim	.	Não	.
13	3 anos	Sim	.	Sim	.
14	mais de 10 anos	Sim	.	Sim	.
15	mais de 10 anos	Sim	.	Sim	.
16	mais de 10 anos	Sim	.	Sim	.
17	mais de 10 anos	Não	Não	.	.

Resumos de caso

	Q12a - Grau de importância atribuído à organização escolar como fator que possibilitou a conclusão do curso	Q12b - Grau de importância atribuído à metodologia de ensino como fator que possibilitou a conclusão do curso	Q12c - Grau de importância atribuído as minhas condições pessoais como fator que possibilitou a conclusão do curso	Q12d - Grau de importância atribuído ao incentivo da família e dos amigos como fator que possibilitou a conclusão do curso
1				
2	mais importante	importante	relativamente importante	Menos importante
3	importante	mais importante	menos importante	Relativamente importante
4	mais importante	importante	relativamente importante	Menos importante
5	importante	mais importante	menos importante	Relativamente importante
6	importante	mais importante	menos importante	Relativamente importante
7	importante	relativamente importante	mais importante	Menos importante
8	mais importante	relativamente importante	menos importante	Importante
9	importante	mais importante	menos importante	Relativamente importante
10				
11	importante	mais importante	relativamente importante	Menos importante
12	importante	mais importante	menos importante	Relativamente importante
13				
14	importante	mais importante	relativamente importante	Menos importante
15	importante	mais importante	menos importante	Relativamente importante
16	mais importante	importante	menos importante	Relativamente importante
17	importante	menos importante	mais importante	Relativamente importante

Resumos de caso

	Q13 - Grau de concordância sobre a Importância da coordenação de curso ao longo do curso	Q14 - Grau de concordância sobre a adequação do turno à realidade social do estudante	Q15 - Grau de concordância sobre a adequação do horário à realidade social do estudante	Q16 - Grau de concordância sobre a Importância dos recursos próprios para conclusão do curso
1	Discordo em certos aspectos	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Discordo em certos aspectos
2	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Discordo totalmente
3	Discordo em certos aspectos	Concordo totalmente	Discordo em certos aspectos	Discordo em certos aspectos
4	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo parcialmente
5	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Discordo em certos aspectos
6	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Concordo parcialmente
7	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo parcialmente
8	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
9	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Discordo totalmente
10	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente
11	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente
12	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Discordo em certos aspectos
13	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo parcialmente
14	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Discordo totalmente
15	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo parcialmente
16	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo parcialmente
17	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Concordo parcialmente

Resumos de caso

	Q17 - Grau de concordância sobre a importância dos recursos de familiares e amigos para conclusão curso	Q18 - Grau de concordância sobre a adequação do tempo de curso à realidade social do estudante	Q19 - Grau de concordância sobre a adequação das disciplinas do curso à realidade social do estudante	Q20 - Usuário da assistência estudantil
1	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Discordo em certos aspectos	Não
2	Discordo totalmente	Concordo parcialmente	Concordo parcialmente	Sim
3	Discordo em certos aspectos	Discordo em certos aspectos	Concordo parcialmente	Sim
4	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Sim
5	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Sim
6	Nem concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Nem concordo nem discordo	Sim
7	Discordo em certos aspectos	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Sim
8	Discordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Não
9	Discordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Sim
10	Discordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Sim
11	Discordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Sim
12	Discordo em certos aspectos	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Sim
13	Nem concordo nem discordo	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Sim
14	Discordo totalmente	Concordo totalmente	Discordo em certos aspectos	Sim
15	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Sim
16	Discordo em certos aspectos	Discordo em certos aspectos	Concordo parcialmente	Sim
17	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Sim

Resumos de caso

	Q21 - Grau de concordância sobre a importância da assistência estudantil para a conclusão do curso	Q22 - Grau de concordância quanto às diferentes formas de avaliação da aprendizagem serem determinantes para a conclusão do curso	Q23 - Grau de concordância sobre a aprendizagem ser mais significativa no processo de construção coletiva do que no individual	Q24 - Grau de concordância sobre os professores serem muito bons em ensinar e avaliar
1		Concordo totalmente	Discordo em certos aspectos	Discordo em certos aspectos
2	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente
3	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo parcialmente
4	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Concordo parcialmente
5	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo parcialmente
6	Discordo em certos aspectos	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
7	Concordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente
8		Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Concordo parcialmente
9	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente
10	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo parcialmente
11	Nem concordo Nem discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
12	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Concordo parcialmente
13	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente
14	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente
15	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente
16	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo parcialmente
17	Concordo parcialmente	Concordo parcialmente	Nem concordo nem discordo	Concordo totalmente

Resumos de caso

	Q25a - Grau de importância atribuído ao corpo de professores como fator motivador para conclusão do curso	Q25b - Grau de importância atribuído aos colegas de curso como fator motivador para conclusão do curso	Q25c - Grau de importância atribuído a minha força de vontade como fator motivador para conclusão do curso	Q25d - Grau de importância atribuído aos familiares e amigos fora da escola como fator motivador para conclusão do curso
1				
2	Mais importante	Importante	Relativamente importante	Menos importante
3	Menos importante	Mais importante	Importante	Relativamente importante
4	Relativamente importante	Importante	Mais importante	Menos importante
5	Mais importante	Menos importante	Importante	Relativamente importante
6	Mais importante	Menos importante	Importante	Relativamente importante
7	Relativamente importante	Importante	Mais importante	Menos importante
8	Menos importante	Relativamente importante	Mais importante	Importante
9	Importante	Menos importante	Mais importante	Relativamente importante
10				
11	Mais importante	Importante	Relativamente importante	Menos importante
12	Importante	Menos importante	Mais importante	Relativamente importante
13				
14	Mais importante	Relativamente importante	Importante	Menos importante
15	Mais importante	Importante	Menos importante	Relativamente importante
16	Importante	Relativamente importante	Mais importante	Menos importante
17	Importante	Menos importante	Mais importante	Relativamente importante

Resumos de caso

	Q26 - Grau de concordância sobre a motivação para os estudos ter sido crescente ao longo do curso	Q27 - Grau de concordância sobre o corpo de professores ter sido motivador para a conclusão do curso	Q28 - Grau de concordância sobre os coletas de curso terem sido motivadores para a conclusão do curso	Q29 - Grau de concordância sobre os familiares e amigos fora da escola terem sido motivadores para a conclusão do curso
1	Concordo totalmente	Discordo em certos aspectos	Discordo em certos aspectos	Concordo totalmente
2	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Concordo parcialmete
3	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Concordo parcialmete
4	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Nem concordo nem discordo
5	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo parcialmete
6	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo parcialmete
7	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo parcialmete
8	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
9	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
10	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo parcialmete
11	Nem concordo nem discordo	Concordo totalmente	Nem concordo nem discordo	Nem concordo nem discordo
12	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo parcialmete
13	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente
14	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo parcialmete
15	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente
16	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
17	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente

Resumos de caso

	Q30 - Grau de concordância quanto ao desejo de que a duração do curso estendida	Q31a - Grau de importância atribuído ao fator ter mais tempo para as amizades pelos que desejaram a extensão do tempo de curso	Q31b - Grau de importância atribuído ao fator ter mais tempo para aprender coisas novas/diferente pelos que desejaram a extensão do tempo de curso	Q31c - Grau de importância atribuído ao fator poder aumentar as chances de conseguir um bom emprego/trabalho pelos que desejaram a extensão do tempo de curso
1	Concordo totalmente	.	.	.
2	Concordo parcialmente	Menos importante	Importante	Relativamente importante
3	Concordo totalmente	Relativamente importante	Mais importante	Menos importante
4	Concordo totalmente	Menos importante	Mais importante	Relativamente importante
5	Concordo parcialmente	Menos importante	Relativamente importante	Importante
6	Discordo em certos aspectos	.	.	.
7	Discordo totalmente	.	.	.
8	Discordo totalmente	.	.	.
9	Concordo totalmente	Menos importante	Importante	Mais importante
10	Nem concordo nem discordo	.	.	.
11	Discordo totalmente	.	.	.
12	Discordo em certos aspectos	.	.	.
13	Concordo totalmente	.	.	.
14	Nem concordo nem discordo	.	.	.
15	Discordo totalmente	.	.	.
16	Concordo totalmente	Menos importante	Importante	Relativamente importante
17	Concordo parcialmente	Menos importante	Importante	Mais importante

Resumos de caso

	G31d - grau de importância atribuído ao fator ter mais tempo para melhor aprender o que foi ensinado pelos que desejaram a extensão do tempo de curso	Q32a - Realização do estágio obrigatório e/ou relatório	Q32b - Realização de estágio e relatório	Q33 - Disponibilidade para entrevista
1	.	Sim e entregou o relatório	Sim	Sim
2	Mais importante	Não	Não	Sim
3	Importante	Sim e não entregou o relatório	Sim	Sim
4	Importante	Sim e não entregou o relatório	Sim	Sim
5	Mais importante	Sim e entregou o relatório	Sim	Sim
6	.	Sim e entregou o relatório	Sim	Sim
7	.	Sim e entregou o relatório	Sim	Sim
8	.	Sim e entregou o relatório	Sim	Sim
9	Relativamente importante	Sim e entregou o relatório	Sim	Sim
10	.	Sim e entregou o relatório	Sim	Sim
11	.	Sim e entregou o relatório	Sim	Sim
12	.	Sim e entregou o relatório	Sim	Sim
13	.	Sim e entregou o relatório	Sim	Sim
14	.	Não	Não	Sim
15	.	Sim e não entregou o relatório	Sim	Sim
16	Mais importante	Não	Não	Sim
17	Relativamente importante	Sim e entregou o relatório	Sim	Sim

Resumos de caso

	Q1a - Idade dos estudantes que responderam Q22 4 = CP	Q1b - Idade dos estudantes que respondera Q22 5 = CT
1	,0	35,0
2	,0	45,0
3	,0	46,0
4	47,0	47,0
5	,0	,0
6	,0	31,0
7	29,9	,0
8	53,0	,0
9	,0	41,0
10	,0	37,0
11	,0	,0
12	,0	52,0
13	,0	43,0
14	,0	41,0
15	,0	44,0
16	,0	50,0
17	42,0	,0

Resumos de caso

	Ordem alfabética	Q1- Idade dos Estudantes (anos)	Q1agrup - Idade dos Estudantes (anos) categorias	Q2 - Gênero dos Estudantes	Q3 - Estado Civil dos Estudantes	Q4 - Tempo para conclusão do curso (anos)	Q4agrup - Tempo de conclusão de curso (anos) categorias
18	18	43,0	(35-45]	Masculino	Casado	3,0 anos	3,0 anos
19	19	36,0	(35-45]	Feminino	Casado	3,0 anos	3,0 anos
20	20	33,0	[25-35]	Feminino	Solteiro	3,0 anos	3,0 anos
21	21	44,0	(35-45]	Feminino	Outro	3,0 anos	3,0 anos
22	22	40,0	(35-45]	Masculino	Outro	3,0 anos	3,0 anos
23	23	44,0	(35-45]	Feminino	Casado	3,0 anos	3,0 anos
24	24	28,0	[25-35]	Masculino	Solteiro	3,0 anos	3,0 anos
25	25	47,0	(45-55]	Feminino	Casado	3,0 anos	3,0 anos
26	26	41,0	(35-45]	Feminino	Casado	4,0 anos ou mais	4,0 anos ou mais
27	27	40,0	(35-45]	Feminino	Casado	3,0 anos	3,0 anos
28	28	35,0	[25-35]	Masculino	Solteiro	3,0 anos	3,0 anos
29	29	33,0	[25-35]	Feminino	Casado	3,0 anos	3,0 anos
30	30	39,0	(35-45]	Feminino	Casado	7,0	4,0 anos ou mais
31	32	51,0	(45-55]	Masculino	Casado	3,0 anos	3,0 anos
32	33	54,0	(45-55]	Masculino	Solteiro	3,0 anos	3,0 anos
33	34	49,0	(45-55]	Feminino	Casado	3,0 anos	3,0 anos
34	35	57,0	(55-65]	Feminino	Solteiro	3,0 anos	3,0 anos
35	36	41,0	(35-45]	Feminino	Casado	3,0 anos	3,0 anos
36	37	47,0	(45-55]	Feminino	Solteiro	3,0 anos	3,0 anos
37	38	57,0	(55-65]	Feminino	Outro	4,0 anos ou mais	4,0 anos ou mais

Resumos de caso

	Q5 - Tempo de afastamento escolar (anos)	Q6 - Condição laboral no início do curso	Q7 - Contribuição do curso para conseguir trabalho/emprego	Q8 - Aumento da qualificação no trabalho após curso	Q9 - Conquista de trabalho/emprego durante o curso
18	3 anos	Sim	.	Sim	.
19	mais de 10 anos	Não	Sim	.	Não
20	mais de 10 anos	Sim	.	Sim	.
21	3 anos	Sim	.	Sim	.
22	mais de 10 anos	Sim	.	Sim	.
23	3 anos	Sim	.	Não	.
24	3 anos	Sim	.	Sim	.
25	mais de 10 anos	Não	Sim	.	Sim
26	4 anos	Sim	.	Sim	.
27	mais de 10 anos	Não	Sim	.	Sim
28	entre 5 e 9 anos	Sim	.	Sim	.
29	entre 5 e 9 anos	Não	Sim	.	Não
30	mais de 10 anos	Sim	.	Não	.
31	mais de 10 anos	Sim	.	Sim	.
32	mais de 10 anos	Sim	.	Sim	.
33	mais de 10 anos	Não	Sim	.	Sim
34	mais de 10 anos	Não	Sim	.	Sim
35	mais de 10 anos	Não	Sim	.	Sim
36	mais de 10 anos	Sim	.	Sim	.
37	3 anos	Sim	.	Sim	.

Resumos de caso

	Q12a - Grau de importância atribuído à organização escolar como fator que possibilitou a conclusão do curso	Q12b - Grau de importância atribuído à metodologia de ensino como fator que possibilitou a conclusão do curso	Q12c - Grau de importância atribuído as minhas condições pessoais como fator que possibilitou a conclusão do curso	Q12d - Grau de importância atribuído ao incentivo da família e dos amigos como fator que possibilitou a conclusão do curso
18	mais importante	importante	menos importante	Relativamente importante
19	menos importante	mais importante	importante	Relativamente importante
20	menos importante	importante	relativamente importante	Mais importante
21	mais importante	importante	relativamente importante	Menos importante
22	relativamente importante	mais importante	menos importante	Importante
23				
24	mais importante	importante	relativamente importante	Menos importante
25	menos importante	relativamente importante	importante	Mais importante
26	importante	mais importante	menos importante	Relativamente importante
27	menos importante	relativamente importante	importante	Mais importante
28	importante	mais importante	relativamente importante	Menos importante
29	importante	mais importante	relativamente importante	Menos importante
30	importante	mais importante	relativamente importante	Menos importante
31				
32	mais importante	importante	relativamente importante	Menos importante
33	relativamente importante	mais importante	importante	Menos importante
34	mais importante	relativamente importante	importante	Menos importante
35				
36	mais importante	importante	menos importante	Relativamente importante
37				

Resumos de caso

	Q13 - Grau de concordância sobre a Importância da coordenação de curso ao longo do curso	Q14 - Grau de concordância sobre a adequação do turno à realidade social do estudante	Q15 - Grau de concordância sobre a adequação do horário à realidade social do estudante	Q16 - Grau de concordância sobre a Importância dos recursos próprios para conclusão do curso
18	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Discordo totalmente
19	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Concordo parcialmente
20	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Concordo parcialmente
21	Discordo em certos aspectos	Discordo totalmente	Discordo totalmente	Discordo em certos aspectos
22	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente
23	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo parcialmente
24	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo parcialmente
25	Nem concordo Nem discordo	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	nem concordo nem discordo
26	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo parcialmente
27	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente
28	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente	nem concordo nem discordo
29	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente
30	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Discordo em certos aspectos
31	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Concordo parcialmente
32	Concordo totalmente	Nem concordo nem discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo totalmente
33	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente
34	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Discordo em certos aspectos
35	Discordo em certos aspectos	Concordo Parcialmente	Discordo totalmente	Discordo em certos aspectos
36	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo parcialmente
37	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente

Resumos de caso

	Q17 - Grau de concordância sobre a importância dos recursos de familiares e amigos para conclusão curso	Q18 - Grau de concordância sobre a adequação do tempo de curso à realidade social do estudante	Q19 - Grau de concordância sobre a adequação das disciplinas do curso à realidade social do estudante	Q20 - Usuário da assistência estudantil
18	Discordo totalmente	Nem concordo Nem discordo	Concordo totalmente	Não
19	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Sim
20	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Sim
21	Discordo em certos aspectos	Discordo totalmente	Concordo parcialmente	Sim
22	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Sim
23	Nem concordo nem discordo	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Sim
24	Nem concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo parcialmente	Sim
25	Nem concordo nem discordo	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Não
26	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Sim
27	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Sim
28	Concordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Não
29	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Sim
30	Discordo em certos aspectos	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Sim
31	Nem concordo nem discordo	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Sim
32	Discordo em certos aspectos	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Não
33	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Sim
34	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Sim
35	Discordo em certos aspectos	Discordo em certos aspectos	Concordo parcialmente	Sim
36	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Sim
37	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Sim

Resumos de caso

	Q21 - Grau de concordância sobre a importância da assistência estudantil para a conclusão do curso	Q22 - Grau de concordância quanto às diferentes formas de avaliação da aprendizagem serem determinantes para a conclusão do curso	Q23 - Grau de concordância sobre a aprendizagem ser mais significativa no processo de construção coletiva do que no individual	Q24 - Grau de concordância sobre os professores serem muito bons em ensinar e avaliar
18		Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente
19	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo parcialmente
20	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo parcialmente
21	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente
22	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente
23	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
24	Concordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Concordo parcialmente
25		Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente
26	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente
27	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente
28		Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente
29	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente
30	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Discordo em certos aspectos	Discordo em certos aspectos
31	Nem concordo Nem discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo parcialmente	Concordo parcialmente
32		Nem discordo nem concordo	Concordo parcialmente	Concordo parcialmente
33	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente
34	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente
35	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo parcialmente
36	Concordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente
37	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Concordo parcialmente

Resumos de caso

	Q25a - Grau de importância atribuído ao corpo de professores como fator motivador para conclusão do curso	Q25b - Grau de importância atribuído aos colegas de curso como fator motivador para conclusão do curso	Q25c - Grau de importância atribuído a minha força de vontade como fator motivador para conclusão do curso	Q25d - Grau de importância atribuído aos familiares e amigos fora da escola como fator motivador para conclusão do curso
18	Importante	Relativamente importante	Mais importante	Menos importante
19	Menos importante	Relativamente importante	Mais importante	Importante
20	Relativamente importante	Importante	Mais importante	Menos importante
21	Menos importante	Importante	Relativamente importante	Mais importante
22	Importante	Mais importante	Relativamente importante	Menos importante
23				
24	Mais importante	Importante	Relativamente importante	Menos importante
25	Importante	Mais importante	Menos importante	Relativamente importante
26	Mais importante	Relativamente importante	Importante	Menos importante
27	Importante	Menos importante	Relativamente importante	Mais importante
28	Mais importante	Importante	Menos importante	Relativamente importante
29	Mais importante	Importante	Relativamente importante	Menos importante
30	Importante	Relativamente importante	Mais importante	Menos importante
31				
32	Mais importante	Importante	Relativamente importante	Menos importante
33	Relativamente importante	Menos importante	Mais importante	Importante
34	Mais importante	Importante	Relativamente importante	Menos importante
35				
36	Mais importante	Relativamente importante	Importante	Menos importante
37				

Resumos de caso

	Q26 - Grau de concordância sobre a motivação para os estudos ter sido crescente ao longo do curso	Q27 - Grau de concordância sobre o corpo de professores ter sido motivador para a conclusão do curso	Q28 - Grau de concordância sobre os coletas de curso terem sido motivadores para a conclusão do curso	Q29 - Grau de concordância sobre os familiares e amigos fora da escola terem sido motivadores para a conclusão do curso
18	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo parcialmete
19	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
20	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente
21	Discordo em certos aspectos	Discordo totalmente	Discordo em certos aspectos	Discordo em certos aspectos
22	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo parcialmete
23	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
24	Concordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo parcialmete
25	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
26	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente
27	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente
28	Nem concordo nem discordo	Concordo totalmente	Nem concordo nem discordo	Concordo parcialmete
29	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Concordo parcialmete
30	Concordo parcialmente	Discordo em certos aspectos	Concordo parcialmente	Concordo parcialmete
31	Concordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo parcialmete
32	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Discordo em certos aspectos
33	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente
34	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
35	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente
36	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Concordo parcialmete
37	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente

Resumos de caso

	Q30 - Grau de concordância quanto ao desejo de que a duração do curso estendida	Q31a - Grau de importância atribuído ao fator ter mais tempo para as amizades pelos que desejaram a extensão do tempo de curso	Q31b - Grau de importância atribuído ao fator ter mais tempo para aprender coisas novas/diferente pelos que desejaram a extensão do tempo de curso	Q31c - Grau de importância atribuído ao fator poder aumentar as chances de conseguir um bom emprego/trabalho pelos que desejaram a extensão do tempo de curso
18	Concordo totalmente	Menos importante	Relativamente importante	Importante
19	Discordo totalmente	.	.	.
20	Concordo parcialmente	.	.	.
21	Concordo totalmente	Relativamente importante	Mais importante	Importante
22	Discordo em certos aspectos	.	.	.
23	Discordo totalmente	.	.	.
24	Nem concordo nem discordo	.	.	.
25	Discordo totalmente	.	.	.
26	Discordo totalmente	.	.	.
27	Concordo parcialmente	Menos importante	Relativamente importante	Mais importante
28	Discordo totalmente	.	.	.
29	Concordo totalmente	Menos importante	Mais importante	Importante
30	Discordo totalmente	.	.	.
31	Nem concordo nem discordo	.	.	.
32	Concordo parcialmente	Importante	Mais importante	Relativamente importante
33	Concordo parcialmente	Menos importante	Relativamente importante	Importante
34	Concordo totalmente	Menos importante	Relativamente importante	Mais importante
35	Concordo totalmente	Menos importante	Importante	Relativamente importante
36	Discordo totalmente	.	.	.
37	Discordo totalmente	.	.	.

Resumos de caso

	G31d - grau de importância atribuído ao fator ter mais tempo para melhor aprender o que foi ensinado pelos que desejaram a extensão do tempo de curso	Q32a - Realização do estágio obrigatório e/ou relatório	Q32b - Realização de estágio e relatório	Q33 - Disponibilidade para entrevista
18	Mais importante	Sim e entregou o relatório	Sim	Sim
19	.	Sim e entregou o relatório	Sim	Sim
20	.	Sim e entregou o relatório	Sim	Sim
21	Menos importante	Sim e entregou o relatório	Sim	Sim
22	.	Sim e entregou o relatório	Sim	Sim
23	.	Não	Não	Não
24	.	Sim e não entregou o relatório	Sim	Sim
25	.	Sim e não entregou o relatório	Sim	Sim
26	.	Sim e entregou o relatório	Sim	Sim
27	Importante	Sim e entregou o relatório	Sim	Não
28	.	Sim e entregou o relatório	Sim	Sim
29	Relativamente importante	Sim e entregou o relatório	Sim	Sim
30	.	Sim e entregou o relatório	Sim	Sim
31	.	Sim e entregou o relatório	Sim	Não
32	Menos importante	Sim e entregou o relatório	Sim	Sim
33	Mais importante	Não	Não	Sim
34	Importante	Sim e não entregou o relatório	Sim	Sim
35	Mais importante	Não	Não	Sim
36	.	Sim e entregou o relatório	Sim	Sim
37	.	Sim e não entregou o relatório	Sim	Sim

Resumos de caso

	Q1a - Idade dos estudantes que responderam Q22 4 = CP	Q1b - Idade dos estudantes que respondera Q22 5 = CT
18	,0	43,0
19	,0	36,0
20	,0	33,0
21	44,0	,0
22	,0	40,0
23	,0	44,0
24	28,0	,0
25	,0	47,0
26	,0	41,0
27	,0	40,0
28	,0	35,0
29	,0	33,0
30	,0	39,0
31	,0	,0
32	,0	,0
33	,0	49,0
34	,0	57,0
35	,0	41,0
36	47,0	,0
37	,0	57,0

Resumos de caso

	Ordem alfabética	Q1- Idade dos Estudantes (anos)	Q1agrup - Idade dos Estudantes (anos) categorias	Q2 - Gênero dos Estudantes	Q3 - Estado Civil dos Estudantes	Q4 - Tempo para conclusão do curso (anos)	Q4agrup - Tempo de conclusão de curso (anos) categorias
38	39	45,0	(35-45]	Feminino	Casado	3,0 anos	3,0 anos
39	40	38,0	(35-45]	Feminino	Outro	3,0 anos	3,0 anos
40	41	52,0	(45-55]	Feminino	Casado	3,0 anos	3,0 anos
41	42	40,0	(35-45]	Masculino	Outro	3,0 anos	3,0 anos
42	43	49,0	(45-55]	Feminino	Casado	3,0 anos	3,0 anos
43	44	35,0	[25-35]	Feminino	Solteiro	3,0 anos	3,0 anos
44	45	59,0	(55-65]	Masculino	Casado	3,5 anos	3,5 anos
45	46	42,0	(35-45]	Feminino	Casado	4,0 anos ou mais	4,0 anos ou mais
46	47	34,0	[25-35]	Feminino	Solteiro	3,0 anos	3,0 anos
47	48	36,0	(35-45]	Masculino	Solteiro	3,0 anos	3,0 anos
48	49	50,0	(45-55]	Feminino	Solteiro	3,5 anos	3,5 anos
49	50	48,0	(45-55]	Feminino	Outro	3,0 anos	3,0 anos
50	51	31,0	[25-35]	Feminino	Casado	3,0 anos	3,0 anos
51	52	45,0	(35-45]	Feminino	Casado	3,0 anos	3,0 anos
52	53	39,0	(35-45]	Feminino	Outro	4,0 anos ou mais	4,0 anos ou mais
53	54	48,0	(45-55]	Feminino	Solteiro	3,0 anos	3,0 anos
54	55	53,0	(45-55]	Feminino	Outro	3,0 anos	3,0 anos
55	56	33,0	[25-35]	Feminino	Casado	3,0 anos	3,0 anos
56	57	61,0	(55-65]	Feminino	Casado	4,0 anos ou mais	4,0 anos ou mais
57	58	54,0	(45-55]	Masculino	Casado	3,5 anos	3,5 anos
58	59	34,0	[25-35]	Feminino	Outro	3,0 anos	3,0 anos

Resumos de caso

	Q5 - Tempo de afastamento escolar (anos)	Q6 - Condição laboral no início do curso	Q7 - Contribuição do curso para conseguir trabalho/emprego	Q8 - Aumento da qualificação no trabalho após curso	Q9 - Conquista de trabalho/emprego durante o curso
38	mais de 10 anos	Não	Sim	.	Não
39	mais de 10 anos	Não	Sim	.	Sim
40	entre 5 e 9 anos	Sim	.	Não	.
41	mais de 10 anos	Sim	.	Não	.
42	mais de 10 anos	Não	Sim	.	Não
43	mais de 10 anos	Sim	.	Sim	.
44	mais de 10 anos	Sim	.	Sim	.
45	mais de 10 anos	Sim	.	Sim	.
46	entre 5 e 9 anos	Sim	.	Sim	.
47	1 ano	Não	Não	.	.
48	mais de 10 anos	Não	Sim	.	Sim
49	mais de 10 anos	Não	Sim	.	Não
50	entre 5 e 9 anos	Não	Sim	.	Não
51	mais de 10 anos	Sim	.	Sim	.
52	mais de 10 anos	Sim	.	Sim	.
53	mais de 10 anos	Sim	.	Não	.
54	mais de 10 anos	Não	Sim	.	Sim
55	entre 5 e 9 anos	Não	Sim	.	Sim
56	2 anos	Não	Não	.	.
57	mais de 10 anos	Sim	.	Sim	.
58	entre 5 e 9 anos	Não	Sim	.	Sim

Resumos de caso

	Q12a - Grau de importância atribuído à organização escolar como fator que possibilitou a conclusão do curso	Q12b - Grau de importância atribuído à metodologia de ensino como fator que possibilitou a conclusão do curso	Q12c - Grau de importância atribuído as minhas condições pessoais como fator que possibilitou a conclusão do curso	Q12d - Grau de importância atribuído ao incentivo da família e dos amigos como fator que possibilitou a conclusão do curso
38	mais importante	importante	menos importante	Relativamente importante
39	importante	mais importante	relativamente importante	Menos importante
40	mais importante	importante	relativamente importante	Menos importante
41	importante	mais importante	menos importante	Relativamente importante
42	mais importante	relativamente importante	menos importante	Importante
43	importante	mais importante	relativamente importante	Menos importante
44				
45				
46				
47	importante	mais importante	menos importante	Relativamente importante
48	relativamente importante	importante	mais importante	Menos importante
49	importante	mais importante	relativamente importante	Menos importante
50	relativamente importante	mais importante	importante	Menos importante
51	importante	mais importante	relativamente importante	Menos importante
52	mais importante	importante	menos importante	Relativamente importante
53				
54	importante	mais importante	relativamente importante	Menos importante
55	mais importante	relativamente importante	menos importante	Importante
56				
57	relativamente importante	mais importante	menos importante	Importante
58	importante	mais importante	relativamente importante	Menos importante

Resumos de caso

	Q13 - Grau de concordância sobre a Importância da coordenação de curso ao longo do curso	Q14 - Grau de concordância sobre a adequação do turno à realidade social do estudante	Q15 - Grau de concordância sobre a adequação do horário à realidade social do estudante	Q16 - Grau de concordância sobre a Importância dos recursos próprios para conclusão do curso
38	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Discordo totalmente
39	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo parcialmente
40	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Discordo em certos aspectos	Concordo totalmente
41	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo parcialmente
42	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Discordo em certos aspectos
43	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente
44	Concordo totalmente	Concordo Parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
45	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente
46	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Concordo parcialmente
47	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente
48	Concordo totalmente	Concordo Parcialmente	Discordo em certos aspectos	Concordo parcialmente
49	Concordo totalmente	Concordo Parcialmente	Concordo parcialmente	Discordo totalmente
50	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Discordo totalmente
51	Concordo totalmente	Concordo Parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo parcialmente
52	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
53	Concordo parcialmente	Concordo Parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
54	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Discordo totalmente
55	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Discordo totalmente
56	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente	nem concordo nem discordo
57	Concordo parcialmente	Concordo Parcialmente	Concordo totalmente	nem concordo nem discordo
58	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente	nem concordo nem discordo

Resumos de caso

	Q17 - Grau de concordância sobre a importância dos recursos de familiares e amigos para conclusão curso	Q18 - Grau de concordância sobre a adequação do tempo de curso à realidade social do estudante	Q19 - Grau de concordância sobre a adequação das disciplinas do curso à realidade social do estudante	Q20 - Usuário da assistência estudantil
38	Discordo em certos aspectos	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Sim
39	Discordo em certos aspectos	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Não
40	Concordo totalmente	Discordo em certos aspectos	Discordo em certos aspectos	Sim
41	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Sim
42	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Sim
43	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Sim
44	Discordo em certos aspectos	Discordo em certos aspectos	Concordo parcialmente	Não
45	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Sim
46	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Sim
47	Concordo totalmente	Nem concordo Nem discordo	Concordo totalmente	Sim
48	Concordo totalmente	Nem concordo Nem discordo	Discordo em certos aspectos	Sim
49	Discordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Não
50	Discordo totalmente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Não
51	Discordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Sim
52	Nem concordo nem discordo	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Sim
53	Concordo parcialmente	Concordo parcialmente	Discordo em certos aspectos	Sim
54	Discordo em certos aspectos	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Sim
55	Concordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Sim
56	Discordo em certos aspectos	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Sim
57	Discordo em certos aspectos	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Sim
58	Discordo em certos aspectos	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Sim

Resumos de caso

	Q21 - Grau de concordância sobre a importância da assistência estudantil para a conclusão do curso	Q22 - Grau de concordância quanto às diferentes formas de avaliação da aprendizagem serem determinantes para a conclusão do curso	Q23 - Grau de concordância sobre a aprendizagem ser mais significativa no processo de construção coletiva do que no individual	Q24 - Grau de concordância sobre os professores serem muito bons em ensinar e avaliar
38	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente
39		Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo parcialmente
40	Concordo totalmente	Discordo em certos aspectos	Concordo totalmente	Concordo totalmente
41	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Concordo parcialmente
42	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Concordo parcialmente
43	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente
44		Concordo parcialmente	Discordo em certos aspectos	Concordo parcialmente
45	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
46	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente
47	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente
48	Nem concordo Nem discordo	Discordo em certos aspectos	Concordo parcialmente	Concordo parcialmente
49		Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
50		Concordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo parcialmente
51	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente
52	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente
53	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Discordo em certos aspectos
54	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Concordo parcialmente
55	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente
56	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente
57	Concordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente
58	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente

Resumos de caso

	Q25a - Grau de importância atribuído ao corpo de professores como fator motivador para conclusão do curso	Q25b - Grau de importância atribuído aos colegas de curso como fator motivador para conclusão do curso	Q25c - Grau de importância atribuído a minha força de vontade como fator motivador para conclusão do curso	Q25d - Grau de importância atribuído aos familiares e amigos fora da escola como fator motivador para conclusão do curso
38	Mais importante	Relativamente importante	Importante	Menos importante
39	Importante	Mais importante	Relativamente importante	Menos importante
40	Mais importante	Relativamente importante	Importante	Menos importante
41	Menos importante	Relativamente importante	Mais importante	Importante
42	Importante	Menos importante	Mais importante	Relativamente importante
43	Mais importante	Relativamente importante	Importante	Menos importante
44				
45				
46				
47	Relativamente importante	Importante	Mais importante	Menos importante
48	Relativamente importante	Menos importante	Mais importante	Importante
49	Relativamente importante	Importante	Mais importante	Menos importante
50	Relativamente importante	Importante	Mais importante	Menos importante
51	Mais importante	Importante	Relativamente importante	Menos importante
52	Mais importante	Menos importante	Relativamente importante	Importante
53				
54	Importante	Menos importante	Mais importante	Relativamente importante
55	Mais importante	Importante	Relativamente importante	Menos importante
56	Mais importante	Importante	Relativamente importante	Menos importante
57				
58	Mais importante	Menos importante	Importante	Relativamente importante

Resumos de caso

	Q26 - Grau de concordância sobre a motivação para os estudos ter sido crescente ao longo do curso	Q27 - Grau de concordância sobre o corpo de professores ter sido motivador para a conclusão do curso	Q28 - Grau de concordância sobre os coletas de curso terem sido motivadores para a conclusão do curso	Q29 - Grau de concordância sobre os familiares e amigos fora da escola terem sido motivadores para a conclusão do curso
38	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Concordo parcialmete
39	Concordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Concordo parcialmete
40	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente
41	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
42	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
43	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
44	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Discordo em certos aspectos	Concordo totalmente
45	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo parcialmete
46	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Concordo parcialmete
47	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente
48	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Discordo em certos aspectos	Nem concordo nem discordo
49	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Nem concordo nem discordo
50	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Concordo parcialmente	Discordo em certos aspectos
51	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Discordo totalmente
52	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
53	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
54	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente
55	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente
56	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente
57	Concordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Concordo parcialmete
58	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Concordo parcialmete

Resumos de caso

	Q30 - Grau de concordância quanto ao desejo de que a duração do curso estendida	Q31a - Grau de importância atribuído ao fator ter mais tempo para as amizadas pelos que desejaram a extensão do tempo de curso	Q31b - Grau de importância atribuído ao fator ter mais tempo para aprender coisas novas/diferente pelos que desejaram a extensão do tempo de curso	Q31c - Grau de importância atribuído ao fator poder aumentar as chances de conseguir um bom emprego/trabalho pelos que desejaram a extensão do tempo de curso
38	Concordo totalmente	Menos importante	Mais importante	Relativamente importante
39	Discordo totalmente	.	.	.
40	Concordo totalmente	Menos importante	Importante	Mais importante
41	Concordo parcialmente	Menos importante	Relativamente importante	Mais importante
42	Concordo parcialmente	Menos importante	Mais importante	Relativamente importante
43	Concordo totalmente	.	.	.
44	Concordo totalmente	.	.	.
45	Concordo totalmente	Importante	Relativamente importante	Menos importante
46	Concordo totalmente	.	.	.
47	Concordo totalmente	Menos importante	Mais importante	Importante
48	Concordo totalmente	Menos importante	Mais importante	Importante
49	Discordo totalmente	.	.	.
50	Nem concordo nem discordo	.	.	.
51	Nem concordo nem discordo	.	.	.
52	Nem concordo nem discordo	.	.	.
53	Concordo parcialmente	Menos importante	Mais importante	Relativamente importante
54	Concordo parcialmente	Menos importante	Mais importante	Relativamente importante
55	Discordo em certos aspectos	.	.	.
56	Concordo parcialmente	Relativamente importante	Importante	Menos importante
57	Discordo totalmente	.	.	.
58	Discordo totalmente	.	.	.

Resumos de caso

	G31d - grau de importância atribuído ao fator ter mais tempo para melhor aprender o que foi ensinado pelos que desejaram a extensão do tempo de curso	Q32a - Realização do estágio obrigatório e/ou relatório	Q32b - Realização de estágio e relatório	Q33 - Disponibilidade para entrevista
38	Importante	Sim e entregou o relatório	Sim	Sim
39	.	Sim e entregou o relatório	Sim	Sim
40	Relativamente importante	Sim e não entregou o relatório	Sim	Sim
41	Importante	Sim e entregou o relatório	Sim	Sim
42	Importante	Sim e entregou o relatório	Sim	Sim
43	.	Não	Não	Sim
44	.	Sim e entregou o relatório	Sim	Sim
45	Mais importante	Sim e entregou o relatório	Sim	Sim
46	.	Não	Não	Sim
47	Relativamente importante	Sim e entregou o relatório	Sim	Sim
48	Relativamente importante	Sim e entregou o relatório	Sim	Sim
49	.	Sim e entregou o relatório	Sim	Sim
50	.	Sim e entregou o relatório	Sim	Sim
51	.	Sim e entregou o relatório	Sim	Sim
52	.	Sim e entregou o relatório	Sim	Sim
53	Importante	Não	Não	Sim
54	Importante	Sim e entregou o relatório	Sim	Sim
55	.	Sim e entregou o relatório	Sim	Sim
56	Mais importante	Sim e entregou o relatório	Sim	Sim
57	.	Sim e entregou o relatório	Sim	Sim
58	.	Sim e não entregou o relatório	Sim	Sim

Resumos de caso

	Q1a - Idade dos estudantes que responderam Q22 4 = CP	Q1b - Idade dos estudantes que respondera Q22 5 = CT
38	,0	45,0
39	,0	38,0
40	,0	,0
41	,0	40,0
42	49,0	,0
43	,0	35,0
44	,0	,0
45	,0	42,0
46	,0	34,0
47	,0	36,0
48	,0	,0
49	,0	48,0
50	31,0	,0
51	,0	45,0
52	,0	39,0
53	48,0	,0
54	53,0	,0
55	,0	33,0
56	,0	61,0
57	54,0	,0
58	,0	34,0

Anexo C

Banco de dados tratados

[Conjunto_de_dados1] C:\Users\User\Music\Desktop\DADOS DOUTORADO 05 08\SPSS\Base de Dados ETAPA 1 BRASIL assis_1.sav

Informações da variável

Variável	Posição	Rótulo	Nível de medição	Função	Largura da coluna
Sujeitos	1	Nome do estudante	Nominal	Entrada	25
Ordem	2	Ordem alfabética	Escala	Entrada	5
Idade	3	Idade (anos)	Escala	Entrada	8
Sexo	4	Gênero	Nominal	Entrada	4
Estado_Civil	5	Estado Civil	Nominal	Entrada	10
Tempo_de_Curso	6	Tempo para conclusão do curso (anos)	Escala	Entrada	6
Tempo_sem_escola	7	Tempo de afastamento escolar (anos)	Escala	Entrada	8
Trabalho_início_curso	8	Condição laboral no início do curso	Nominal	Entrada	9
Emprego_pós_curso	9	Contribuição do curso para conseguir trabalho/emprego	Nominal	Entrada	8
Qualificação_trabalho	10	Aumentou qualificação no trabalho após curso	Nominal	Entrada	8
Emprego_durante_curso	11	Conquista de trabalho/emprego durante o curso	Nominal	Entrada	11

Informações da variável

Variável	Alinhamento	Formato de impressão	Formato de gravação
Sujeitos	Esquerdo	A40	A40
Ordem	Centro	F2	F2
Idade	Centro	F3.1	F3.1
Sexo	Centro	F1	F1
Estado_Civil	Centro	F1	F1
Tempo_de_Curso	Centro	F10.1	F10.1
Tempo_sem_escola	Centro	F20	F20
Trabalho_início_curso	Centro	F20	F20
Emprego_pós_curso	Centro	F20	F20
Qualificação_trabalho	Centro	F20	F20
Emprego_durante_curso	Centro	F30	F30

Informações da variável

Variável	Posição	Rótulo	Nível de medição	Função	Largura da coluna
Q12_Organização_escolar	12	Grau de importância atribuído à organização escolar como fator que possibilitou a conclusão do curso	Ordinal	Entrada	11
Q12_Metodologia_de_ensino	13	Grau de importância atribuído à metodologia de ensino como fator que possibilitou a conclusão do curso	Ordinal	Entrada	11
Q12_Minhas_condições_pessoais	14	Grau de importância atribuído às minhas condições pessoais como fator que possibilitou a conclusão do curso	Ordinal	Entrada	15
Q12_Família_amigos	15	Grau de importância atribuído ao incentivo da família e dos amigos como fator que possibilitou a conclusão do curso	Ordinal	Entrada	8

Informações da variável

Variável	Alinhamento	Formato de impressão	Formato de gravação
Q12_Organização_escolar	Centro	F30	F30
Q12_Metodologia_de_ensino	Centro	F30	F30
Q12_Minhas_condições_pessoais	Centro	F30	F30
Q12_Família_amigos	Centro	F30	F30

Informações da variável

Variável	Posição	Rótulo	Nível de medição	Função	Largura da coluna
Q13_Coordenação	16	Grau de concordância sobre a Importância da coordenação de curso ao longo do curso	Escala	Entrada	12
Q14_Turno	17	Grau de concordância sobre a adequação do turno à realidade social do estudante	Escala	Entrada	8
Q15_Horário	18	Grau de concordância sobre a adequação do horário à realidade social do estudante	Escala	Entrada	9
Q16_Recursos_próprios	19	Grau de concordância sobre a Importância dos recursos próprios para conclusão do curso	Escala	Entrada	9

Informações da variável

Variável	Alinhamento	Formato de impressão	Formato de gravação
Q13_Coordenação	Centro	F30	F30
Q14_Turno	Centro	F30	F30
Q15_Horário	Centro	F30	F30
Q16_Recursos_próprios	Centro	F20	F20

Informações da variável

Variável	Posição	Rótulo	Nível de medição	Função	Largura da coluna
Q17_Recursos_familiares_amigos	20	Grau de concordância sobre a importância dos recursos de familiares e amigos para conclusão curso	Escala	Entrada	8
Q18_Tempo_de_curso	21	Grau de concordância sobre a adequação do tempo de curso à realidade social do estudante	Escala	Entrada	8
Q19_Disciplinas	22	Grau de concordância sobre a adequação das disciplinas do curso à realidade social do estudante	Escala	Entrada	10
Q20_Assistência_estudantil	23	Usuário da assistência estudantil	Nominal	Entrada	11

Informações da variável

Variável	Alinhamento	Formato de impressão	Formato de gravação
Q17_Recursos_familiares_amigos	Centro	F20	F20
Q18_Tempo_de_curso	Centro	F30	F30
Q19_Disciplinas	Centro	F20	F20
Q20_Assistência_estudantil	Centro	F8	F8

Informações da variável

Variável	Posição	Rótulo	Nível de medição	Função	Largura da coluna
Q21_Importância_da_Assistência_estudantil	24	Grau de concordância sobre a importância da assistência estudantil para a conclusão do curso	Escala	Entrada	10
Q22_Avaliação_aprendizagem	25	Grau de concordância quanto às diferentes formas de avaliação da aprendizagem serem determinantes para a conclusão do curso	Escala	Entrada	9
Q23_Aprendizagem_significativa	26	Grau de concordância sobre a aprendizagem ser mais significativa no processo de construção coletiva do que no individual	Escala	Entrada	12

Informações da variável

Variável	Alinhamento	Formato de impressão	Formato de gravação
Q21_Importância_da_Assistência_estudantil	Centro	F20	F20
Q22_Avaliação_aprendizagem	Centro	F30	F30
Q23_Aprendizagem_significativa	Centro	F30	F30

Informações da variável

Variável	Posição	Rótulo	Nível de medição	Função	Largura da coluna
Q24_Professores	27	Grau de concordância sobre os professores serem muito bons em ensinar e avaliar	Escala	Entrada	12
Q25_Corpo_de_professores	28	Grau de importância atribuído ao corpo de professores como fator motivador para conclusão do curso	Ordinal	Entrada	9
Q25_Colegas_de_curso	29	Grau de importância atribuído aos colegas de curso como fator motivador para conclusão do curso	Ordinal	Entrada	8
Q25_Força_de_vontade	30	Grau de importância atribuído a minha força de vontade como fator motivador para conclusão do curso	Ordinal	Entrada	7

Informações da variável

Variável	Alinhamento	Formato de impressão	Formato de gravação
Q24_Professores	Centro	F8	F8
Q25_Corpo_de_professores	Centro	F26	F26
Q25_Colegas_de_curso	Centro	F20	F20
Q25_Força_de_vontade	Centro	F20	F20

Informações da variável

Variável	Posição	Rótulo	Nível de medição	Função	Largura da coluna
Q25_Familiares_e_amigos	31	Grau de importância atribuído aos familiares e amigos fora da escola como fator motivador para conclusão do curso	Ordinal	Entrada	10
Q26_Motivação	32	Grau de concordância sobre a motivação para os estudos ter sido crescente ao longo do curso	Escala	Entrada	10
Q27_Corpo_de_professores	33	Grau de concordância sobre o corpo de professores ter sido motivador para a conclusão do curso	Escala	Entrada	9

Informações da variável

Variável	Alinhamento	Formato de impressão	Formato de gravação
Q25_Familiares_e_amigos	Centro	F20	F20
Q26_Motivação	Centro	F20	F20
Q27_Corpo_de_professores	Centro	F30	F30

Informações da variável

Variável	Posição	Rótulo	Nível de medição	Função	Largura da coluna
Q28_Colegas_de_curso	34	Grau de concordância sobre os colegas de curso terem sido motivadores para a conclusão do curso	Escala	Entrada	8
Q29_Familiares_e_amigos	35	Grau de concordância sobre os familiares e amigos fora da escola terem sido motivadores para a conclusão do curso	Escala	Entrada	10
Q30_Extensão_do_curso	36	Grau de concordância quanto ao desejo de que a duração do curso estendida	Escala	Entrada	9

Informações da variável

Variável	Alinhamento	Formato de impressão	Formato de gravação
Q28_Colegas_de_curso	Centro	F30	F30
Q29_Familiares_e_amigos	Centro	F30	F30
Q30_Extensão_do_curso	Centro	F30	F30

Informações da variável

Variável	Posição	Rótulo	Nível de medição	Função	Largura da coluna
Q31_Amizade	37	Grau de importância atribuído ao fator ter mais tempo para as amizades pelos que desejaram a extensão do tempo de curso	Ordinal	Entrada	10
Q31_Coisas_novas	38	Grau de importância atribuído ao fator ter mais tempo para aprender coisas novas/diferentes e pelos que desejaram a extensão do tempo de curso	Ordinal	Entrada	8

Informações da variável

Variável	Alinhamento	Formato de impressão	Formato de gravação
Q31_Amizade	Centro	F30	F30
Q31_Coisas_novas	Centro	F30	F30

Informações da variável

Variável	Posição	Rótulo	Nível de medição	Função	Largura da coluna
Q31c_Chance_de_emprego	39	Grau de importância atribuído ao fator poder aumentar as chances de conseguir um bom emprego/trabalho pelos que desejaram a extensão do tempo de curso	Ordinal	Entrada	9
Q31d_Aprender_melhor	40	Grau de importância atribuído ao fator ter mais tempo para aprender o que foi ensinado pelos que desejaram a extensão do tempo de curso	Ordinal	Entrada	10
Q32_Estágio_e_ou_entrega_do_realatório	41	Realização do estágio obrigatório e/ou relatório	Nominal	Entrada	14
Q32b_Realização_do_estágio_e_entrega_do_realatório	42	Realização de estágio e relatório	Nominal	Entrada	11
Disponibilidade	43	Disponibilidade e para entrevista	Nominal	Entrada	9

Informações da variável

Variável	Alinhamento	Formato de impressão	Formato de gravação
Q31c_Chance_de_emprego	Centro	F30	F30
Q31d_Aprender_melhor	Centro	F30	F30
Q32_Estágio_e_ou_entrega_do_realtório	Centro	F19	F19
Q32b_Realização_do_estágio_e_entrega_do_realtório	Centro	F20	F20
Disponibilidade	Centro	F8	F8

Variáveis no arquivo de trabalho

Valores de variáveis

Valor	Rótulo	
Sexo	1	Feminino
	2	Masculino
	3	Outro
Estado_Civil	1	Solteiro
	2	Casado
	3	Outro
Tempo_de_Curso	3,0	3,0 anos
	3,5	3,5 anos
	4,0	4,0 anos ou mais
Tempo_sem_escola	1	1 ano
	2	2 anos
	3	3 anos
	4	4 anos
	5	entre 5 e 9 anos
	10	mais de 10 anos
Trabalho_início_curso	1	Sim
	2	Não
Emprego_pós_curso	1	Sim
	2	Não
	3	Não respondentes
Qualificação_trabalho	1	Sim
	2	Não
	3	Não respondentes
Emprego_durante_curso	1	Sim
	2	Não
	3	Não respondentes
Q12_Organização_escolar	1	menos importante
	2	relativamente importante
	3	importante
	4	mais importante
Q12_Metodologia_de_ensino	1	menos importante
	2	relativamente importante
	3	importante
	4	mais importante
Q12_Minhas_condições_pessoais	1	menos importante
	2	relativamente importante
	3	importante
	4	mais importante

Valores de variáveis

Valor	Rótulo	
Q12_Família_amigos	1	Menos importante
	2	Relativamente importante
	3	Importante
	4	Mais importante
Q13_Coordenação	1	Discordo totalmente
	2	Discordo em certos aspectos
	3	Nem concordo Nem discordo
	4	Concordo parcialmente
	5	Concordo totalmente
Q14_Turno	1	Discordo totalmente
	2	Discordo em certos aspectos
	3	Nem concordo nem discordo
	4	Concordo Parcialmente
	5	Concordo totalmente
Q15_Horário	1	Discordo totalmente
	2	Discordo em certos aspectos
	3	Nem concordo nem discordo
	4	Concordo parcialmente
	5	Concordo totalmente
Q16_Recursos_próprios	1	Discordo totalmente
	2	Discordo em certos aspectos
	3	nem concordo nem discordo
	4	Concordo parcialmente
	5	Concordo totalmente
Q17_Recursos_familiares_amigos	1	Discordo totalmente
	2	Discordo em certos aspectos
	3	Nem concordo nem discordo
	4	Concordo parcialmente
	5	Concordo totalmente
Q18_Tempo_de_curso	1	Discordo totalmente
	2	Discordo em certos aspectos
	3	Nem concordo Nem discordo
	4	Concordo parcialmente
	5	Concordo totalmente
Q19_Disciplinas	1	Discordo totalmente
	2	Discordo em certos aspectos
	3	Nem concordo nem discordo
	4	Concordo parcialmente
	5	Concordo totalmente

Valores de variáveis

Valor	Rótulo
Q20_Assistência_estudantil	1 Sim
	2 Não
Q21_Importância_da_Assistência_estudantil	1 Discordo totalmente
	2 Discordo em certos aspectos
	3 Nem concordo Nem discordo
	4 Concordo parcialmente
	5 Concordo totalmente
Q22_Avaliação_aprendizagem	1 Discordo totalmente
	2 Discordo em certos aspectos
	3 Nem discordo nem concordo
	4 Concordo parcialmente
	5 Concordo totalmente
Q23_Aprendizagem_significativa	1 Discordo totalmente
	2 Discordo em certos aspectos
	3 Nem concordo nem discordo
	4 Concordo parcialmente
	5 Concordo totalmente
Q24_Professores	1 Discordo totalmente
	2 Discordo em certos aspectos
	3 Nem concordo nem discordo
	4 Concordo parcialmente
	5 Concordo totalmente
Q25_Corpo_de_professores	1 Menos importante
	2 Relativamente importante
	3 Importante
	4 Mais importante
Q25_Colegas_de_curso	1 Menos importante
	2 Relativamente importante
	3 Importante
	4 Mais importante
Q25_Força_de_vontade	1 Menos importante
	2 Relativamente importante
	3 Importante
	4 Mais importante
Q25_Familiares_e_amigos	1 Menos importante
	2 Relativamente importante
	3 Importante
	4 Mais importante

Valores de variáveis

Valor	Rótulo	
Q26_Motivação	1	Discordo totalmente
	2	Discordo em certos aspectos
	3	Nem concordo nem discordo
	4	Concordo parcialmente
	5	Concordo totalmente
Q27_Corpo_de_professores	1	Discordo totalmente
	2	Discordo em certos aspectos
	3	Nem concordo nem discordo
	4	Concordo parcialmente
	5	Concordo totalmente
Q28_Colegas_de_curso	1	Discordo totalmente
	2	Discordo em certos aspectos
	3	Nem concordo nem discordo
	4	Concordo parcialmente
	5	Concordo totalmente
Q29_Familiares_e_amigos	1	Discordo totalmente
	2	Discordo em certos aspectos
	3	Nem concordo nem discordo
	4	Concordo parcialmete
	5	Concordo totalmente
Q30_Extensão_do_curso	1	Discordo totalmente
	2	Discordo em certos aspectos
	3	Nem concordo nem discordo
	4	Concordo parcialmente
	5	Concordo totalmente
Q31_Amizade	1	Menos importante
	2	Relativamente importante
	3	Importante
	4	Mais importante
Q31_Coisas_novas	1	Menos importante
	2	Relativamente importante
	3	Importante
	4	Mais importante
Q31c_Chance_de_emprego	1	Menos importante
	2	Relativamente importante
	3	Importante
	4	Mais importante
Q31d_Aprender_melhor	1	Menos importante
	2	Relativamente importante

Valores de variáveis

Valor	Rótulo
	3 Importante
	4 Mais importante
Q32_Estágio_e_ou_entrega_do_realatório	1 Sim e entregou o relatório
	2 Sim e não entregou o relatório
	3 Não
Q32b_Realização_do_estágio_e_entrega_do_realatório	1 Sim
	2 Não
Disponibilidade	1 Sim
	2 Não

Anexo D

Distribuição de frequências, medidas de tendência central e de dispersão

[Conjunto_de_dados1] C:\Users\User-pc\Desktop\DADOS DOUTORADO\SPSS\Base de Dados2.sav

Q1- Idade

Estatísticas

Idade

N	Válido	58
	Ausente	0
Média		42,98
Desvio Padrão		7,999
Assimetria		,211
Erro de assimetria padrão		,314
Curtose		-,653
Erro de Curtose padrão		,618
Intervalo		33
Mínimo		28
Máximo		61
Percentis	25	36,00
	50	42,50
	75	49,00

Idade

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	28	1	1,7	1,7	1,7
	29	1	1,7	1,7	3,4
	31	2	3,4	3,4	6,9
	33	4	6,9	6,9	13,8
	34	2	3,4	3,4	17,2
	35	3	5,2	5,2	22,4
	36	2	3,4	3,4	25,9
	37	1	1,7	1,7	27,6
	38	1	1,7	1,7	29,3
	39	3	5,2	5,2	34,5
	40	3	5,2	5,2	39,7
	41	4	6,9	6,9	46,6
	42	2	3,4	3,4	50,0
	43	2	3,4	3,4	53,4
	44	3	5,2	5,2	58,6
	45	3	5,2	5,2	63,8
	46	1	1,7	1,7	65,5
	47	3	5,2	5,2	70,7
	48	2	3,4	3,4	74,1
	49	2	3,4	3,4	77,6
	50	2	3,4	3,4	81,0
	51	1	1,7	1,7	82,8
	52	2	3,4	3,4	86,2
	53	2	3,4	3,4	89,7
	54	2	3,4	3,4	93,1
	57	2	3,4	3,4	96,6
	59	1	1,7	1,7	98,3
	61	1	1,7	1,7	100,0
	Total	58	100,0	100,0	

Q2-Gênero, Q3-Estado Civil, Q4-Tempo de curso, Q5-Tempo sem escola, Q6-Trabalho início de curso, Q7-Emprego pós-curso, Q8-Qualificação no trabalho, Q9-Conquista trabalho durante curso

FREQUENCIES VARIABLES=Sexo Estado_Civil Tempo_de_curso Tempo_sem_escola Trabalho_início_curso Emprego_pós_curso Qualificação_trabalho Emprego_durante_curso

/BARCHART FREQ
/ORDER=ANALYSIS.

Frequências

Estatísticas

		Gênero	Estado_Civil	Tempo_de_curso	Tempo_sem_escola	Trabalho_início_curso
N	Válido	58	58	58	58	58
	Ausente	0	0	0	0	0

Estatísticas

		Emprego_pós_curso	Aumentou qualificação no trabalho após curso	Emprego_durante_curso
N	Válido	58	58	58
	Ausente	0	0	0

Tabela de Frequência

Gênero

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Feminino	44	75,9	75,9	75,9
	Masculino	14	24,1	24,1	100,0
	Total	58	100,0	100,0	

Estado_Civil

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Solteiro	18	31,0	31,0	31,0
	Casado	29	50,0	50,0	81,0
	Outro	11	19,0	19,0	100,0
	Total	58	100,0	100,0	

Tempo_de_curso

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	anos	48	82,8	82,8	82,8
	anos	5	8,6	8,6	91,4
	anos	4	6,9	6,9	98,3
	anos	1	1,7	1,7	100,0
	Total	58	100,0	100,0	

Tempo_sem_escola

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	1 ano	2	3,4	3,4	3,4
	2 anos	1	1,7	1,7	5,2
	3 anos	6	10,3	10,3	15,5
	4 anos	2	3,4	3,4	19,0
	mais de 5 anos	9	15,5	15,5	34,5
	10	38	65,5	65,5	100,0
	Total	58	100,0	100,0	

Trabalho_início_curso

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Sim	34	58,6	58,6	58,6
	Não	24	41,4	41,4	100,0
	Total	58	100,0	100,0	

Emprego_pós_curso

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Sim	21	36,2	36,2	36,2
	Não	3	5,2	5,2	41,4
	SR	34	58,6	58,6	100,0
	Total	58	100,0	100,0	

Aumentou qualificação no trabalho após curso

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Sim	28	48,3	48,3	48,3
	Não	6	10,3	10,3	58,6
	SR	24	41,4	41,4	100,0
	Total	58	100,0	100,0	

Emprego_durante_curso

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Sim	13	22,4	22,4	22,4
	Não	8	13,8	13,8	36,2
	SR	37	63,8	63,8	100,0
	Total	58	100,0	100,0	

Q12a-Organização escolar, Q12b-Metodologia de ensino, Q12c-Minhas condições pessoais, Q12d-Família e amigos

FREQUENCIES VARIABLES=Q12_Fatores_possibilitaram_conclusão_do_curso1 Q12_Fatores_possibilitaram_conclusão_do_curso2 Q12_Fatores_possibilitaram_conclusão_do_curso3 Q12_Fatores_possibilitaram_conclusão_do_curso4

/BARCHART FREQ

/ORDER=ANALYSIS.

Frequências

Estatísticas

		Organização escolar do Curso	Metodologias de Ensino	Minhas condições pessoais	Incentivo da família e amigos
N	Válido	47	47	47	47
	Ausente	11	11	11	11

Tabela de Frequência

Organização escolar do Curso

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	menos importante	4	6,9	8,5	8,5
	relativamente importante	5	8,6	10,6	19,1
	importante	22	37,9	46,8	66,0
	mais importante	15	25,9	31,9	97,9
	5	1	1,7	2,1	100,0
	Total	47	81,0	100,0	
Ausente	Sistema	11	19,0		
Total		58	100,0		

Metodologias de Ensino

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	menos importante	1	1,7	2,1	2,1
	relativamente importante	8	13,8	17,0	19,1
	importante	12	20,7	25,5	44,7
	mais importante	25	43,1	53,2	97,9
	5	1	1,7	2,1	100,0
	Total	47	81,0	100,0	
Ausente	Sistema	11	19,0		
Total		58	100,0		

Minhas condições pessoais

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	menos importante	19	32,8	40,4	40,4
	relativamente importante	18	31,0	38,3	78,7
	importante	6	10,3	12,8	91,5
	mais importante	3	5,2	6,4	97,9
	5	1	1,7	2,1	100,0
	Total	47	81,0	100,0	
Ausente	Sistema	11	19,0		
Total		58	100,0		

Incentivo da família e amigos

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Menos importante	22	37,9	46,8	46,8
	Relativamente importante	16	27,6	34,0	80,9
	Importante	5	8,6	10,6	91,5
	Mais importante	3	5,2	6,4	97,9
	5	1	1,7	2,1	100,0
	Total	47	81,0	100,0	
Ausente	Sistema	11	19,0		
Total		58	100,0		

Q13-Coordenação, Q14-Turno, Q15-Horário, Q16-Recursos próprios, Q17-Recursos familiares amigos, Q18-Tempo de curso, Q19-Disciplinas

FREQUENCIAS VARIABLES=Q13_Relevância_coord._percurso_ formativo Q14_Adequação_turno_ curso_realidade_estudante Q15_Adequação_horário_curso_realidade_estudante Q16_Importância_recursos_próprios_conclusão_curso Q17_Importância_família_amigos Q18_Adequação_tempo_curso_realidade_estudante Q19_Disciplinas_adequadas_a_realidade_estudante
 /STATISTICS=STDDEV MEAN
 /BARCHART FREQ
 /ORDER=ANALYSIS.

Frequências

Estatísticas

		Q13_Relevância_coord._percurso_ formativo	Q14_Adequação_turno_curso_r ealidade_estud ante	Q15_Adequaçã o_horário_curs o_realidade_es tudante	Q16_Importânci a_recursos_pró prios_conclusã o_curso	Q17_Importânci a_família_amig os
N	Válido	57	58	58	58	58
	Ausente	1	0	0	0	0
	Média	4,61	4,71	4,38	3,41	3,05
	Desvio Padrão	,840	,899	1,006	1,439	1,432

Estatísticas

		Q18_Adequaçã o_tempo_curso _realidade_est udante	Q19_Disciplina s_adequadas_ a_realidade_es tudante
N	Válido	58	58
	Ausente	0	0
	Média	4,41	4,36
	Desvio Padrão	1,044	,892

Tabela de Frequência

Q13_Relevância_coord._percurso_formativo

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo eem certos aspectos	4	6,9	7,0	7,0
	Nem concordo Nem discordo	1	1,7	1,8	8,8
	Concordo parcialmente	8	13,8	14,0	22,8
	Concordo totalmente	44	75,9	77,2	100,0
	Total	57	98,3	100,0	
Ausente	Sistema	1	1,7		
Total		58	100,0		

Q14_Adequação_turno_curso_realidade_estudante

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	0	1	1,7	1,7	1,7
	Discordo totalmente	1	1,7	1,7	3,4
	Nem concordo Nem discordo	1	1,7	1,7	5,2
	Concordo Parcialmente	6	10,3	10,3	15,5
	Concordo totalmente	49	84,5	84,5	100,0
	Total	58	100,0	100,0	

Q15_Adequação_horário_curso_realidade_estudante

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo totalmente	2	3,4	3,4	3,4
	Discordo em certos aspectos	3	5,2	5,2	8,6
	Nem concordo Nem discordo	1	1,7	1,7	10,3
	Concordo parcialmente	17	29,3	29,3	39,7
	Concordo totalmente	35	60,3	60,3	100,0
	Total	58	100,0	100,0	

Q16_Importância_recursos_próprios_conclusão_curso

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo Totalmente	9	15,5	15,5	15,5
	Discordo em certos aspectos	9	15,5	15,5	31,0
	nem concordo Nem discordo	5	8,6	8,6	39,7
	Concordo parcialmente	19	32,8	32,8	72,4
	Concordo totalmente	16	27,6	27,6	100,0
	Total	58	100,0	100,0	

Q17_Importância_família_amigos

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo totalmente	10	17,2	17,2	17,2
	Discordo em certos aspectos	15	25,9	25,9	43,1
	Nem concordo Nem discordo	7	12,1	12,1	55,2
	Concordo parcialmente	14	24,1	24,1	79,3
	Concordo totalmente	12	20,7	20,7	100,0
	Total	58	100,0	100,0	

Q18_Adequação_tempo_curso_realidade_estudante

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo totalmente	1	1,7	1,7	1,7
	Discordo em certos aspectos	5	8,6	8,6	10,3
	Nem concordo Nem discordo	3	5,2	5,2	15,5
	Concordo parcialmente	9	15,5	15,5	31,0
	Concordo totalmente	40	69,0	69,0	100,0
	Total	58	100,0	100,0	

Q19_Disciplinas_adequadas_a_realidade_estudante

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo em certos aspectos	5	8,6	8,6	8,6
	Nem concordo Nem discordo	1	1,7	1,7	10,3
	Concordo parcialmente	20	34,5	34,5	44,8
	Concordo totalmente	32	55,2	55,2	100,0
	Total	58	100,0	100,0	

Q20-Assistência estudantil, Q21-Importância assistência estudantil, Q22-Avaliação aprendizagem, Q23-Aprendizagem significativa, Q24-Professores

```
FREQUENCIES VARIABLES=beneficiário_Assistência_Estudantil  
/STATISTICS=MEAN  
/BARChart FREQ  
/ORDER=ANALYSIS.
```

Frequências

Estatísticas

beneficiário_Assistência_Estudantil

N	Válido	58
	Ausente	0
Média		1,17

beneficiário_Assistência_Estudantil

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Sim	48	82,8	82,8	82,8
	Não	10	17,2	17,2	100,0
	Total	58	100,0	100,0	

```
FREQUENCIES VARIABLES=Q21_Importância_assistência_estudantil_para_conclusão_curso Q22_Avaliação_apredizagem_adequada_para_conclusão_curso Q23_Aprendizagem_significativa Q24_Professores_muito_bons_em_avaliar_e_ensinar  
/STATISTICS=STDDEV MEAN  
/BARChart FREQ  
/ORDER=ANALYSIS.
```

Frequências

Estatísticas

		Q21_Importância assistência estudantil para conclusão curso	Q22_Avaliação aprendizagem adequada para conclusão curso	Aprendizagem mais significativa quando cooperada entre todos(as) do que no trabalho individual	Q24_Professores muito bons em avaliar e ensinar
N	Válido	48	58	57	57
	Ausente	10	0	1	1
	Média	4,54	4,57	4,61	4,47
	Desvio Padrão	,713	,752	,701	,758

Tabela de Frequência

Q21_Importância assistência estudantil para conclusão curso

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo em certos aspectos	1	1,7	2,1	2,1
	Nem concordo Nem discordo	3	5,2	6,3	8,3
	Concordo parcialmente	13	22,4	27,1	35,4
	Concordo totalmente	31	53,4	64,6	100,0
	Total	48	82,8	100,0	
Ausente	Sistema	10	17,2		
	Total	58	100,0		

Q22_Avaliação aprendizagem adequada para conclusão curso

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo em certos aspectos	2	3,4	3,4	3,4
	Nem discordo Nem concordo	3	5,2	5,2	8,6
	Concordo parcialmente	13	22,4	22,4	31,0
	Concordo totalmente	40	69,0	69,0	100,0
	Total	58	100,0	100,0	

Aprendizagem mais significativa quando cooperada entre todos(as) do que no trabalho individual

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo em certos aspectos	2	3,4	3,5	3,5
	Nem concordo Nem discordo	1	1,7	1,8	5,3
	Concordo parcialmente	14	24,1	24,6	29,8
	Concordo totalmente	40	69,0	70,2	100,0
	Total	57	98,3	100,0	
Ausente	Sistema	1	1,7		
Total		58	100,0		

Q24_Professores_muito_bons_em_avaliar_e_ensinar

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo em certos aspectos	3	5,2	5,3	5,3
	Concordo parcialmente	21	36,2	36,8	42,1
	Concordo totalmente	33	56,9	57,9	100,0
	Total	57	98,3	100,0	
Ausente	Sistema	1	1,7		
Total		58	100,0		

Q25a-corpo de professores, Q25b-Colegas de curso, Q25c-Força de vontade, Q25d-Familiares e amigos

FREQUENCIAS VARIABLES=Q25a_Fatores_que_motivaram_a_não_desistir Q25b_Fatores_que_motivaram_a_não_desistir Q25c_Fatores_que_motivaram_a_não_desistir Q25d_Fatores_que_motivaram_a_não_desistir

/STATISTICS=STDDEV MEAN

/BARChart FREQ

/ORDER=ANALYSIS.

Frequências

Estatísticas

		Corpo de professores	Colegas do curso	Minha força de vontade	Familiares e amigos fora da escola
N	Válido	47	46	46	46
	Ausente	11	12	12	12
Média		3,00	2,30	2,98	1,65
Desvio Padrão		1,123	,963	1,000	,875

Tabela de Frequência

Corpo de professores

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	0	1	1,7	2,1	2,1
	Menos importante	5	8,6	10,6	12,8
	Relativamente importante	8	13,8	17,0	29,8
	Importante	12	20,7	25,5	55,3
	Mais importante	21	36,2	44,7	100,0
	Total	47	81,0	100,0	
Ausente	Sistema	11	19,0		
Total		58	100,0		

Colegas do curso

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Menos importabte	12	20,7	26,1	26,1
	Relativamente importante	12	20,7	26,1	52,2
	Importante	18	31,0	39,1	91,3
	Mais importante	4	6,9	8,7	100,0
	Total	46	79,3	100,0	
Ausente	Sistema	12	20,7		
Total		58	100,0		

Minha força de vontade

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Menos importante	3	5,2	6,5	6,5
	Relativamente importante	14	24,1	30,4	37,0
	Importante	10	17,2	21,7	58,7
	Mais importante	19	32,8	41,3	100,0
	Total	46	79,3	100,0	
Ausente	Sistema	12	20,7		
Total		58	100,0		

Familiares e amigos fora da escola

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	menos importante	26	44,8	56,5	56,5
	Relativamente importante	12	20,7	26,1	82,6
	Importante	6	10,3	13,0	95,7
	Mais importante	2	3,4	4,3	100,0
	Total	46	79,3	100,0	
Ausente	Sistema	12	20,7		
Total		58	100,0		

Q26-Motivação para estudos, Q27-Corpo de professores, Q28-Colegas d e curso, Q29-Familiares e amigos, Q30-Extensão do curso

```

FREQUENCIES VARIABLES=Q26_Motivação_aumentou_ao_longo_do_curso Q27_Corpo_de_pro
fessores_foi_motivador_para_conclusão_do_curso Q28_Colegas_foram_motivadores_para_conc
lusão_do_curso Q29_Colegas_foram_motivadores_para_conclusão_do_curso Q30_Gostaria_qu
e_a_duração_curso_fosse_maior_que_3_anos
/STATISTICS=STDDEV MEAN
/BARCHART FREQ
/ORDER=ANALYSIS.
    
```

Frequências

Estatísticas

		Q26_Motivação _aumentou_ao _longo_do_cur so	Q27_Corpo_de _professores_f oi_motivador_p ara_conclusão_ do_curso	Q28_Colegas_f oram_motivado res_para_concl usão_do_curso	Q29_Colegas_f oram_motivado res_para_concl usão_do_curso	Q30_Gostaria_ que_a_duração _curso_fosse_ maior_que_3_a nos
N	Válido	58	58	58	58	58
	Ausente	0	0	0	0	0
	Média	4,72	4,60	4,26	4,26	3,29
	Desvio Padrão	,615	,674	,828	,928	1,611

Tabela de Frequência

Q26_Motivação_aumentou_ao_longo_do_curso

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo em certos aspectos	1	1,7	1,7	1,7
	Nem concordo Nem discordo	2	3,4	3,4	5,2
	Concordo parcialmente	9	15,5	15,5	20,7
	Concordo totalmente	46	79,3	79,3	100,0
	Total	58	100,0	100,0	

Q27_Corpo_de_professores_foi_motivador_para_conclusão_do_curso

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo parcialmente	2	3,4	3,4	3,4
	Concordo parcialmente	17	29,3	29,3	32,8
	Concordo totalmente	39	67,2	67,2	100,0
	Total	58	100,0	100,0	

Q28_Colegas_foram_motivadores_para_conclusão_do_curso

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo em certos aspectos	4	6,9	6,9	6,9
	Nem concordo Nem discordo	2	3,4	3,4	10,3
	Concordo parcialmente	27	46,6	46,6	56,9
	Concordo totalmente	25	43,1	43,1	100,0
	Total	58	100,0	100,0	

Q29_Colegas_foram_motivadores_para_conclusão_do_curso

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo totalmente	1	1,7	1,7	1,7
	Discordo em certos aspectos	3	5,2	5,2	6,9
	Nem concordo Nem discordo	4	6,9	6,9	13,8
	Concordo parcialmete	22	37,9	37,9	51,7
	Concordo totalmente	28	48,3	48,3	100,0
	Total	58	100,0	100,0	

Q30_Gostaria_que_a_duração_curso_fosse_maior_que_3_anos

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo totalmente	15	25,9	25,9	25,9
	Discordo em certos aspectos	4	6,9	6,9	32,8
	Nem concordo Nem discordo	7	12,1	12,1	44,8
	Concordo parcialmente	13	22,4	22,4	67,2
	Concordo totalmente	19	32,8	32,8	100,0
	Total	58	100,0	100,0	

Q31a-Amizade , Q31b-Coisas novas, Q31c-Chance de emprego , Q31d-Aprender melhor

```

FREQUENCIES VARIABLES=Q31a_Fatores_motivaria_usufruir_um_tempo_maior_no_curso Q31
b_Fatores_motivaria_usufruir_um_tempo_maior_no_curso Q31c_Fatores_motivaria_usufruir_um_
tempo_maior_no_curso Q31d_Fatores_motivaria_usufruir_um_tempo_maior_no_curso
/STATISTICS=STDDEV MEAN
/BCART FREQ
/ORDER=ANALYSIS.

```

Frequências

Estatísticas

		Ter mais tempo para as amizades	Ter mais tempo para aprender coisas novas	Poder aumentar as chances de conseguir um bom emprego/trabalho	Ter mais tempo para melhor aprender o que foi ensinado
N	Válido	26	26	26	26
	Ausente	32	32	32	32
	Média	1,27	3,12	2,77	2,85
	Desvio Padrão	,604	,864	,951	1,008

Tabela de Frequência

Ter mais tempo para as amizades

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Menos importante	21	36,2	80,8	80,8
	Relativamente importante	3	5,2	11,5	92,3
	Importante	2	3,4	7,7	100,0
	Total	26	44,8	100,0	
Ausente	Sistema	32	55,2		
Total		58	100,0		

Ter mais tempo para aprender coisas novas

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Relativamente importante	8	13,8	30,8	30,8
	Importante	7	12,1	26,9	57,7
	Mais importante	11	19,0	42,3	100,0
	Total	26	44,8	100,0	
Ausente	Sistema	32	55,2		
Total		58	100,0		

Poder aumentar as chances de conseguir um bom emprego/trabalho

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Menos importante	2	3,4	7,7	7,7
	Relativamente importante	9	15,5	34,6	42,3
	Importante	8	13,8	30,8	73,1
	Mais importante	7	12,1	26,9	100,0
	Total	26	44,8	100,0	
Ausente	Sistema	32	55,2		
Total		58	100,0		

Ter mais tempo para melhor aprender o que foi ensinado

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Menos importante	3	5,2	11,5	11,5
	Relativamente importante	6	10,3	23,1	34,6
	Importante	9	15,5	34,6	69,2
	Mais importante	8	13,8	30,8	100,0
	Total	26	44,8	100,0	
Ausente	Sistema	32	55,2		
Total		58	100,0		

Q32a-Estágio ou relatório, Q32bEstágio e relatório

```
FREQUENCIES VARIABLES=Q32a_Realização_do_estágio_e_entrega_do_realtório Q32b_Realiz
ação_do_estágio_e_entrega_do_realtório Disponibiliza_participar_pesquisa
/ BARCHART FREQ
/ ORDER=ANALYSIS.
```

Estatísticas

		Q21_Importância_assistência_estudantil_para_conclusão_curso	Q22_Avaliação_aprendizagem_a_dequada_para_conclusão_curso	Aprendizagem mais significativa quando cooperada entre todos(as) do que no trabalho individual	Q24_Professores_muito_bons_em_avaliar_e_ensinar
N	Válido	48	58	57	57
	Ausente	10	0	1	1
Média		4,54	4,57	4,61	4,47
Desvio Padrão		,713	,752	,701	,758

Frequências

Estatísticas

		Q32a_Realização_do_estágio_e_entrega_do_realatório	Q32b_Realização_do_estágio_e_entrega_do_realatório	Disponibiliza_participar_pesquisa
N	Válido	58	58	58
	Ausente	0	0	0

Tabela de Frequência

Q32a_Realização_do_estágio_e_entrega_do_realatório

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Sim e entregou o relatório	40	69,0	69,0	69,0
	Sim e Não entregou o relatório	9	15,5	15,5	84,5
	Não	9	15,5	15,5	100,0
	Total	58	100,0	100,0	

Q32b_Realização_do_estágio_e_entrega_do_realatório

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Sim	49	84,5	84,5	84,5
	Não	9	15,5	15,5	100,0
	Total	58	100,0	100,0	

Disponibiliza_participar_pesquisa

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Sim	55	94,8	94,8	94,8
	Não	3	5,2	5,2	100,0
	Total	58	100,0	100,0	

Anexo E

CORRELATIONS

/VARIABLES=Q1_a_Idade_anos_agrup Q2_Gênero Q3_Estado_civil Q4_Tempo_de_curso_agrup Q5_Tempo_sem_escola Q22_Avaliação_apredizagem Q23_Aprendizagem_significativa Q24_Professores
 /PRINT=TWOTAIL NOSIG
 /MISSING=PAIRWISE.

Correlações

Correlações

		Idade dos Estudantes (anos) categorias	Gênero do Estudante	Estado Civil dos Estudantes
Idade dos Estudantes (anos) categorias	Correlação de Pearson	1	,005	,213
	Sig. (2 extremidades)		,971	,109
	N	58	58	58
Gênero do Estudante	Correlação de Pearson	,005	1	-,018
	Sig. (2 extremidades)	,971		,894
	N	58	58	58
Estado Civil dos Estudantes	Correlação de Pearson	,213	-,018	1
	Sig. (2 extremidades)	,109	,894	
	N	58	58	58
Tempo de conclusão de curso (anos) categorias	Correlação de Pearson	,285*	-,148	,186
	Sig. (2 extremidades)	,030	,268	,162
	N	58	58	58
Tempo de afastamento escolar (anos)	Correlação de Pearson	,219	-,129	,096
	Sig. (2 extremidades)	,098	,335	,474
	N	58	58	58
Grau de concordância quanto às diferentes formas de avaliação da aprendizagem serem determinantes para a conclusão do curso	Correlação de Pearson	-,289*	-,106	,165
	Sig. (2 extremidades)	,028	,427	,215
	N	58	58	58

Correlações

		Tempo de conclusão de curso (anos) categorias	Tempo de afastamento escolar (anos)	Grau de concordância quanto às diferentes formas de avaliação da aprendizagem serem determinantes para a conclusão do curso
Idade dos Estudantes (anos) categorias	Correlação de Pearson	,285*	,219	-,289*
	Sig. (2 extremidades)	,030	,098	,028
	N	58	58	58
Gênero do Estudante	Correlação de Pearson	-,148	-,129	-,106
	Sig. (2 extremidades)	,268	,335	,427
	N	58	58	58
Estado Civil dos Estudantes	Correlação de Pearson	,186	,096	,165
	Sig. (2 extremidades)	,162	,474	,215
	N	58	58	58
Tempo de conclusão de curso (anos) categorias	Correlação de Pearson	1	-,008	,105
	Sig. (2 extremidades)		,950	,434
	N	58	58	58
Tempo de afastamento escolar (anos)	Correlação de Pearson	-,008	1	-,067
	Sig. (2 extremidades)	,950		,618
	N	58	58	58
Grau de concordância quanto às diferentes formas de avaliação da aprendizagem serem determinantes para a conclusão do curso	Correlação de Pearson	,105	-,067	1
	Sig. (2 extremidades)	,434	,618	
	N	58	58	58

Correlações

		Grau de concordância sobre a aprendizagem ser mais significativa no processo de construção coletiva do que no individual	Grau de concordância sobre os professores serem muito bons em ensinar e avaliar
Idade dos Estudantes (anos) categorias	Correlação de Pearson	-,084	-,101
	Sig. (2 extremidades)	,529	,451
	N	58	58
Gênero do Estudante	Correlação de Pearson	-,182	-,095
	Sig. (2 extremidades)	,172	,480
	N	58	58
Estado Civil dos Estudantes	Correlação de Pearson	-,122	,013
	Sig. (2 extremidades)	,361	,926
	N	58	58
Tempo de conclusão de curso (anos) categorias	Correlação de Pearson	-,207	-,071
	Sig. (2 extremidades)	,119	,596
	N	58	58
Tempo de afastamento escolar (anos)	Correlação de Pearson	-,188	-,237
	Sig. (2 extremidades)	,158	,073
	N	58	58
Grau de concordância quanto às diferentes formas de avaliação da aprendizagem serem determinantes para a conclusão do curso	Correlação de Pearson	,154	,126
	Sig. (2 extremidades)	,249	,347
	N	58	58

Correlações

		Idade dos Estudantes (anos) categorias	Gênero do Estudante	Estado Civil dos Estudantes
Grau de concordância sobre a aprendizagem ser mais significativa no processo de construção coletiva do que no individual	Correlação de Pearson	-,084	-,182	-,122
	Sig. (2 extremidades)	,529	,172	,361
	N	58	58	58
Grau de concordância sobre os professores serem muito bons em ensinar e avaliar	Correlação de Pearson	-,101	-,095	,013
	Sig. (2 extremidades)	,451	,480	,926
	N	58	58	58

Correlações

		Tempo de conclusão de curso (anos) categorias	Tempo de afastamento escolar (anos)	Grau de concordância quanto às diferentes formas de avaliação da aprendizagem serem determinantes para a conclusão do curso
Grau de concordância sobre a aprendizagem ser mais significativa no processo de construção coletiva do que no individual	Correlação de Pearson	-,207	-,188	,154
	Sig. (2 extremidades)	,119	,158	,249
	N	58	58	58
Grau de concordância sobre os professores serem muito bons em ensinar e avaliar	Correlação de Pearson	-,071	-,237	,126
	Sig. (2 extremidades)	,596	,073	,347
	N	58	58	58

Correlações

		Grau de concordância sobre a aprendizagem ser mais significativa no processo de construção coletiva do que no individual	Grau de concordância sobre os professores serem muito bons em ensinar e avaliar
Grau de concordância sobre a aprendizagem ser mais significativa no processo de construção coletiva do que no individual	Correlação de Pearson Sig. (2 extremidades) N	1 58	,485** 58
Grau de concordância sobre os professores serem muito bons em ensinar e avaliar	Correlação de Pearson Sig. (2 extremidades) N	,485** 58	1 58

*. A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).

**.. A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

CORRELATIONS

```

/VARIABLES=Q1_a_Idade_anos_agrup Q2_Gênero Q3_Estado_civil Q4_Tempo_de_curso_agrup
Q5_Tempo_sem_escola Q13_Coordenação Q14_Turno Q15_Horário Q18_Tempo_de_curso
Q19_Disciplinas Q21_Importância_da_Assistência_estudantil
/PRINT=TWOTAIL NOSIG
/MISSING=PAIRWISE.

```

Correlações

Correlações

		Idade dos Estudantes (anos) categorias	Gênero do Estudante	Estado Civil dos Estudantes
Idade dos Estudantes (anos) categorias	Correlação de Pearson	1	,005	,213
	Sig. (2 extremidades)		,971	,109
	N	58	58	58
Gênero do Estudante	Correlação de Pearson	,005	1	-,018
	Sig. (2 extremidades)	,971		,894
	N	58	58	58
Estado Civil dos Estudantes	Correlação de Pearson	,213	-,018	1
	Sig. (2 extremidades)	,109	,894	
	N	58	58	58
Tempo de conclusão de curso (anos) categorias	Correlação de Pearson	,285*	-,148	,186
	Sig. (2 extremidades)	,030	,268	,162
	N	58	58	58
Tempo de afastamento escolar (anos)	Correlação de Pearson	,219	-,129	,096
	Sig. (2 extremidades)	,098	,335	,474
	N	58	58	58
Grau de concordância sobre a Importância da coordenação de curso ao longo do curso	Correlação de Pearson	-,035	-,131	-,109
	Sig. (2 extremidades)	,795	,327	,414
	N	58	58	58
Grau de concordância sobre a adequação do turno à realidade social do estudante	Correlação de Pearson	-,164	-,054	-,099
	Sig. (2 extremidades)	,219	,688	,461
	N	58	58	58
Grau de concordância sobre a adequação do horário à realidade social do estudante	Correlação de Pearson	-,131	,149	-,009
	Sig. (2 extremidades)	,328	,264	,949
	N	58	58	58
Grau de concordância sobre a adequação do tempo de curso à realidade social do estudante	Correlação de Pearson	-,173	-,070	-,050
	Sig. (2 extremidades)	,195	,602	,708
	N	58	58	58
Grau de concordância sobre a adequação das disciplinas do curso à realidade social do estudante	Correlação de Pearson	-,120	-,003	,183
	Sig. (2 extremidades)	,369	,981	,170
	N	58	58	58

Correlações

		Tempo de conclusão de curso (anos) categorias	Tempo de afastamento escolar (anos)	Grau de concordância sobre a Importância da coordenação de curso ao longo do curso
Idade dos Estudantes (anos) categorias	Correlação de Pearson	,285*	,219	-,035
	Sig. (2 extremidades)	,030	,098	,795
	N	58	58	58
Gênero do Estudante	Correlação de Pearson	-,148	-,129	-,131
	Sig. (2 extremidades)	,268	,335	,327
	N	58	58	58
Estado Civil dos Estudantes	Correlação de Pearson	,186	,096	-,109
	Sig. (2 extremidades)	,162	,474	,414
	N	58	58	58
Tempo de conclusão de curso (anos) categorias	Correlação de Pearson	1	-,008	,184
	Sig. (2 extremidades)		,950	,167
	N	58	58	58
Tempo de afastamento escolar (anos)	Correlação de Pearson	-,008	1	-,098
	Sig. (2 extremidades)	,950		,465
	N	58	58	58
Grau de concordância sobre a Importância da coordenação de curso ao longo do curso	Correlação de Pearson	,184	-,098	1
	Sig. (2 extremidades)	,167	,465	
	N	58	58	58
Grau de concordância sobre a adequação do turno à realidade social do estudante	Correlação de Pearson	,048	,000	,391**
	Sig. (2 extremidades)	,722	,999	,002
	N	58	58	58
Grau de concordância sobre a adequação do horário à realidade social do estudante	Correlação de Pearson	,093	-,082	,530**
	Sig. (2 extremidades)	,487	,540	,000
	N	58	58	58
Grau de concordância sobre a adequação do tempo de curso à realidade social do estudante	Correlação de Pearson	-,115	,199	,405**
	Sig. (2 extremidades)	,390	,134	,002
	N	58	58	58
Grau de concordância sobre a adequação das disciplinas do curso à realidade social do estudante	Correlação de Pearson	,114	-,151	,329*
	Sig. (2 extremidades)	,394	,259	,012
	N	58	58	58

Correlações

		Grau de concordância sobre a adequação do turno à realidade social do estudante	Grau de concordância sobre a adequação do horário à realidade social do estudante	Grau de concordância sobre a adequação do tempo de curso à realidade social do estudante
Idade dos Estudantes (anos) categorias	Correlação de Pearson	-,164	-,131	-,173
	Sig. (2 extremidades)	,219	,328	,195
	N	58	58	58
Gênero do Estudante	Correlação de Pearson	-,054	,149	-,070
	Sig. (2 extremidades)	,688	,264	,602
	N	58	58	58
Estado Civil dos Estudantes	Correlação de Pearson	-,099	-,009	-,050
	Sig. (2 extremidades)	,461	,949	,708
	N	58	58	58
Tempo de conclusão de curso (anos) categorias	Correlação de Pearson	,048	,093	-,115
	Sig. (2 extremidades)	,722	,487	,390
	N	58	58	58
Tempo de afastamento escolar (anos)	Correlação de Pearson	,000	-,082	,199
	Sig. (2 extremidades)	,999	,540	,134
	N	58	58	58
Grau de concordância sobre a Importância da coordenação de curso ao longo do curso	Correlação de Pearson	,391**	,530**	,405**
	Sig. (2 extremidades)	,002	,000	,002
	N	58	58	58
Grau de concordância sobre a adequação do turno à realidade social do estudante	Correlação de Pearson	1	,615**	,475**
	Sig. (2 extremidades)		,000	,000
	N	58	58	58
Grau de concordância sobre a adequação do horário à realidade social do estudante	Correlação de Pearson	,615**	1	,633**
	Sig. (2 extremidades)	,000		,000
	N	58	58	58
Grau de concordância sobre a adequação do tempo de curso à realidade social do estudante	Correlação de Pearson	,475**	,633**	1
	Sig. (2 extremidades)	,000	,000	
	N	58	58	58
Grau de concordância sobre a adequação das disciplinas do curso à realidade social do estudante	Correlação de Pearson	,203	,411**	,307*
	Sig. (2 extremidades)	,127	,001	,019
	N	58	58	58

Correlações

		Grau de concordância sobre a adequação das disciplinas do curso à realidade social do estudante	Grau de concordância sobre a importância da assistência estudantil para a conclusão do curso
Idade dos Estudantes (anos) categorias	Correlação de Pearson	-,120	,104
	Sig. (2 extremidades)	,369	,481
	N	58	48
Gênero do Estudante	Correlação de Pearson	-,003	-,198
	Sig. (2 extremidades)	,981	,176
	N	58	48
Estado Civil dos Estudantes	Correlação de Pearson	,183	,207
	Sig. (2 extremidades)	,170	,159
	N	58	48
Tempo de conclusão de curso (anos) categorias	Correlação de Pearson	,114	,113
	Sig. (2 extremidades)	,394	,445
	N	58	48
Tempo de afastamento escolar (anos)	Correlação de Pearson	-,151	,056
	Sig. (2 extremidades)	,259	,705
	N	58	48
Grau de concordância sobre a Importância da coordenação de curso ao longo do curso	Correlação de Pearson	,329*	-,077
	Sig. (2 extremidades)	,012	,605
	N	58	48
Grau de concordância sobre a adequação do turno à realidade social do estudante	Correlação de Pearson	,203	-,044
	Sig. (2 extremidades)	,127	,768
	N	58	48
Grau de concordância sobre a adequação do horário à realidade social do estudante	Correlação de Pearson	,411**	,037
	Sig. (2 extremidades)	,001	,804
	N	58	48
Grau de concordância sobre a adequação do tempo de curso à realidade social do estudante	Correlação de Pearson	,307*	-,080
	Sig. (2 extremidades)	,019	,589
	N	58	48
Grau de concordância sobre a adequação das disciplinas do curso à realidade social do estudante	Correlação de Pearson	1	,225
	Sig. (2 extremidades)		,124
	N	58	48

Correlações

		Idade dos Estudantes (anos) categorias	Gênero do Estudante	Estado Civil dos Estudantes
Grau de concordância sobre a importância da assistência estudantil para a conclusão do curso	Correlação de Pearson	,104	-,198	,207
	Sig. (2 extremidades)	,481	,176	,159
	N	48	48	48

Correlações

		Tempo de conclusão de curso (anos) categorias	Tempo de afastamento escolar (anos)	Grau de concordância sobre a importância da coordenação de curso ao longo do curso
Grau de concordância sobre a importância da assistência estudantil para a conclusão do curso	Correlação de Pearson	,113	,056	-,077
	Sig. (2 extremidades)	,445	,705	,605
	N	48	48	48

Correlações

		Grau de concordância sobre a adequação do turno à realidade social do estudante	Grau de concordância sobre a adequação do horário à realidade social do estudante	Grau de concordância sobre a adequação do tempo de curso à realidade social do estudante
Grau de concordância sobre a importância da assistência estudantil para a conclusão do curso	Correlação de Pearson	-,044	,037	-,080
	Sig. (2 extremidades)	,768	,804	,589
	N	48	48	48

Correlações

		Grau de concordância sobre a adequação das disciplinas do curso à realidade social do estudante	Grau de concordância sobre a importância da assistência estudantil para a conclusão do curso
Grau de concordância sobre a importância da assistência estudantil para a conclusão do curso	Correlação de Pearson	,225	1
	Sig. (2 extremidades)	,124	
	N	48	48

*. A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).

**. A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

CORRELATIONS

```
/VARIABLES=Q1_a_Idade_anos_agrup Q2_Gênero Q3_Estado_civil Q4_Tempo_de_curso_agrup
Q5_Tempo_sem_escola Q16_Recursos_próprios Q17_Recursos_familiares_amigos Q23_Aprendizagem_significativa
Q28_Colegas_de_curso Q29_Familiares_e_amigos Q30_Extensão_do_curso
```

```
/PRINT=TWOTAIL NOSIG
```

```
/MISSING=PAIRWISE.
```

Correlações

Correlações

		Idade dos Estudantes (anos) categorias	Gênero do Estudante	Estado Civil dos Estudantes
Idade dos Estudantes (anos) categorias	Correlação de Pearson	1	,005	,213
	Sig. (2 extremidades)		,971	,109
	N	58	58	58
Gênero do Estudante	Correlação de Pearson	,005	1	-,018
	Sig. (2 extremidades)	,971		,894
	N	58	58	58
Estado Civil dos Estudantes	Correlação de Pearson	,213	-,018	1
	Sig. (2 extremidades)	,109	,894	
	N	58	58	58
Tempo de conclusão de curso (anos) categorias	Correlação de Pearson	,285*	-,148	,186
	Sig. (2 extremidades)	,030	,268	,162
	N	58	58	58
Tempo de afastamento escolar (anos)	Correlação de Pearson	,219	-,129	,096
	Sig. (2 extremidades)	,098	,335	,474
	N	58	58	58
Grau de concordância sobre a Importância dos recursos próprios para conclusão do curso	Correlação de Pearson	,084	,175	-,106
	Sig. (2 extremidades)	,530	,188	,429
	N	58	58	58
Grau de concordância sobre a importância dos recursos de familiares e amigos para conclusão curso	Correlação de Pearson	-,093	,036	-,185
	Sig. (2 extremidades)	,488	,787	,163
	N	58	58	58
Grau de concordância sobre a aprendizagem ser mais significativa no processo de construção coletiva do que no individual	Correlação de Pearson	-,084	-,182	-,122
	Sig. (2 extremidades)	,529	,172	,361
	N	58	58	58
Grau de concordância sobre os coletas de curso terem sido motivadores para a conclusão do curso	Correlação de Pearson	,046	-,129	,055
	Sig. (2 extremidades)	,732	,336	,684
	N	58	58	58

Correlações

		Tempo de conclusão de curso (anos) categorias	Tempo de afastamento escolar (anos)	Grau de concordância sobre a Importância dos recursos próprios para conclusão do curso
Idade dos Estudantes (anos) categorias	Correlação de Pearson	,285*	,219	,084
	Sig. (2 extremidades)	,030	,098	,530
	N	58	58	58
Gênero do Estudante	Correlação de Pearson	-,148	-,129	,175
	Sig. (2 extremidades)	,268	,335	,188
	N	58	58	58
Estado Civil dos Estudantes	Correlação de Pearson	,186	,096	-,106
	Sig. (2 extremidades)	,162	,474	,429
	N	58	58	58
Tempo de conclusão de curso (anos) categorias	Correlação de Pearson	1	-,008	,088
	Sig. (2 extremidades)		,950	,511
	N	58	58	58
Tempo de afastamento escolar (anos)	Correlação de Pearson	-,008	1	-,119
	Sig. (2 extremidades)	,950		,373
	N	58	58	58
Grau de concordância sobre a Importância dos recursos próprios para conclusão do curso	Correlação de Pearson	,088	-,119	1
	Sig. (2 extremidades)	,511	,373	
	N	58	58	58
Grau de concordância sobre a importância dos recursos de familiares e amigos para conclusão curso	Correlação de Pearson	-,017	,045	,424**
	Sig. (2 extremidades)	,900	,735	,001
	N	58	58	58
Grau de concordância sobre a aprendizagem ser mais significativa no processo de construção coletiva do que no individual	Correlação de Pearson	-,207	-,188	-,008
	Sig. (2 extremidades)	,119	,158	,955
	N	58	58	58
Grau de concordância sobre os coletas de curso terem sido motivadores para a conclusão do curso	Correlação de Pearson	,003	-,121	,026
	Sig. (2 extremidades)	,985	,367	,844
	N	58	58	58

Correlações

		Grau de concordância sobre a importância dos recursos de familiares e amigos para conclusão curso	Grau de concordância sobre a aprendizagem ser mais significativa no processo de construção coletiva do que no individual	Grau de concordância sobre os coletas de curso terem sido motivadores para a conclusão do curso
Idade dos Estudantes (anos) categorias	Correlação de Pearson	-,093	-,084	,046
	Sig. (2 extremidades)	,488	,529	,732
	N	58	58	58
Gênero do Estudante	Correlação de Pearson	,036	-,182	-,129
	Sig. (2 extremidades)	,787	,172	,336
	N	58	58	58
Estado Civil dos Estudantes	Correlação de Pearson	-,185	-,122	,055
	Sig. (2 extremidades)	,163	,361	,684
	N	58	58	58
Tempo de conclusão de curso (anos) categorias	Correlação de Pearson	-,017	-,207	,003
	Sig. (2 extremidades)	,900	,119	,985
	N	58	58	58
Tempo de afastamento escolar (anos)	Correlação de Pearson	,045	-,188	-,121
	Sig. (2 extremidades)	,735	,158	,367
	N	58	58	58
Grau de concordância sobre a Importância dos recursos próprios para conclusão do curso	Correlação de Pearson	,424**	-,008	,026
	Sig. (2 extremidades)	,001	,955	,844
	N	58	58	58
Grau de concordância sobre a importância dos recursos de familiares e amigos para conclusão curso	Correlação de Pearson	1	-,013	-,041
	Sig. (2 extremidades)		,924	,760
	N	58	58	58
Grau de concordância sobre a aprendizagem ser mais significativa no processo de construção coletiva do que no individual	Correlação de Pearson	-,013	1	,493**
	Sig. (2 extremidades)	,924		,000
	N	58	58	58
Grau de concordância sobre os coletas de curso terem sido motivadores para a conclusão do curso	Correlação de Pearson	-,041	,493**	1
	Sig. (2 extremidades)	,760	,000	
	N	58	58	58

Correlações

		Grau de concordância sobre os familiares e amigos fora da escola terem sido motivadores para a conclusão do curso	Grau de concordância quanto ao desejo de que a duração do curso estendida
Idade dos Estudantes (anos) categorias	Correlação de Pearson	,128	,063
	Sig. (2 extremidades)	,340	,641
	N	58	58
Gênero do Estudante	Correlação de Pearson	,060	-,009
	Sig. (2 extremidades)	,652	,944
	N	58	58
Estado Civil dos Estudantes	Correlação de Pearson	,076	-,188
	Sig. (2 extremidades)	,573	,158
	N	58	58
Tempo de conclusão de curso (anos) categorias	Correlação de Pearson	,135	-,039
	Sig. (2 extremidades)	,311	,771
	N	58	58
Tempo de afastamento escolar (anos)	Correlação de Pearson	-,016	,084
	Sig. (2 extremidades)	,903	,533
	N	58	58
Grau de concordância sobre a importância dos recursos próprios para conclusão do curso	Correlação de Pearson	,129	-,066
	Sig. (2 extremidades)	,336	,625
	N	58	58
Grau de concordância sobre a importância dos recursos de familiares e amigos para conclusão curso	Correlação de Pearson	,399**	,204
	Sig. (2 extremidades)	,002	,124
	N	58	58
Grau de concordância sobre a aprendizagem ser mais significativa no processo de construção coletiva do que no individual	Correlação de Pearson	,048	,022
	Sig. (2 extremidades)	,722	,872
	N	58	58
Grau de concordância sobre os coletas de curso terem sido motivadores para a conclusão do curso	Correlação de Pearson	,185	-,189
	Sig. (2 extremidades)	,164	,155
	N	58	58

Correlações

		Idade dos Estudantes (anos) categorias	Gênero do Estudante	Estado Civil dos Estudantes
Grau de concordância sobre os familiares e amigos fora da escola terem sido motivadores para a conclusão do curso	Correlação de Pearson	,128	,060	,076
	Sig. (2 extremidades)	,340	,652	,573
	N	58	58	58
Grau de concordância quanto ao desejo de que a duração do curso estendida	Correlação de Pearson	,063	-,009	-,188
	Sig. (2 extremidades)	,641	,944	,158
	N	58	58	58

Correlações

		Tempo de conclusão de curso (anos) categorias	Tempo de afastamento escolar (anos)	Grau de concordância sobre a importância dos recursos próprios para conclusão do curso
Grau de concordância sobre os familiares e amigos fora da escola terem sido motivadores para a conclusão do curso	Correlação de Pearson	,135	-,016	,129
	Sig. (2 extremidades)	,311	,903	,336
	N	58	58	58
Grau de concordância quanto ao desejo de que a duração do curso estendida	Correlação de Pearson	-,039	,084	-,066
	Sig. (2 extremidades)	,771	,533	,625
	N	58	58	58

Correlações

		Grau de concordância sobre a importância dos recursos de familiares e amigos para conclusão curso	Grau de concordância sobre a aprendizagem ser mais significativa no processo de construção coletiva do que no individual	Grau de concordância sobre os coletas de curso terem sido motivadores para a conclusão do curso
Grau de concordância sobre os familiares e amigos fora da escola terem sido motivadores para a conclusão do curso	Correlação de Pearson	,399**	,048	,185
	Sig. (2 extremidades)	,002	,722	,164
	N	58	58	58
Grau de concordância quanto ao desejo de que a duração do curso estendida	Correlação de Pearson	,204	,022	-,189
	Sig. (2 extremidades)	,124	,872	,155
	N	58	58	58

Correlações

		Grau de concordância sobre os familiares e amigos fora da escola terem sido motivadores para a conclusão do curso	Grau de concordância quanto ao desejo de que a duração do curso estendida
Grau de concordância sobre os familiares e amigos fora da escola terem sido motivadores para a conclusão do curso	Correlação de Pearson	1	,051
	Sig. (2 extremidades)		,706
	N	58	58
Grau de concordância quanto ao desejo de que a duração do curso estendida	Correlação de Pearson	,051	1
	Sig. (2 extremidades)	,706	
	N	58	58

*. A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).

**.. A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

Anexo F

RELIABILITY

```
/VARIABLES=Q26_Motivação_para_estudos Q27_Corpo_de_professores Q28_Colegas_de_curso Q29_Familiares_e_amigos  
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL  
/MODEL=ALPHA  
/STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE CORR  
/SUMMARY=TOTAL MEANS.
```

Confiabilidade

Resumo de processamento do caso

		N	%
Casos	Válido	58	100,0
	Excluídos ^a	0	,0
	Total	58	100,0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach com base em itens padronizados	N de itens
,637	,653	4

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Correlação múltipla ao quadrado
Grau de concordância sobre a motivação para os estudos ter sido crescente ao longo do curso	13,07	3,539	,456	,224
Grau de concordância sobre o corpo de professores ter sido motivador para a conclusão do curso	13,24	2,853	,523	,341
Grau de concordância sobre os coletas de curso terem sido motivadores para a conclusão do curso	13,53	3,025	,438	,268
Grau de concordância sobre os familiares e amigos fora da escola terem sido motivadores para a conclusão do curso	13,53	3,130	,299	,112

Estatísticas de item-total

	Alfa de Cronbach se o item for excluído
Grau de concordância sobre a motivação para os estudos ter sido crescente ao longo do curso	,559
Grau de concordância sobre o corpo de professores ter sido motivador para a conclusão do curso	,487
Grau de concordância sobre os coletas de curso terem sido motivadores para a conclusão do curso	,551
Grau de concordância sobre os familiares e amigos fora da escola terem sido motivadores para a conclusão do curso	,667

RELIABILITY

/VARIABLES=Q22_Avaliação_aprendizagem Q23_Aprendizagem_significativa Q24_Professores
 /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
 /MODEL=ALPHA.

Confiabilidade

Resumo de processamento do caso

		N	%
Casos	Válido	58	100,0
	Excluídos ^a	0	,0
	Total	58	100,0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,508	3

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
Grau de concordância quanto às diferentes formas de avaliação da aprendizagem serem determinantes para a conclusão do curso	9,09	1,729	,162	,653
Grau de concordância sobre a aprendizagem ser mais significativa no processo de construção coletiva do que no individual	9,05	1,278	,427	,223
Grau de concordância sobre os professores serem muito bons em ensinar e avaliar	9,17	1,338	,405	,267

Confiabilidade

RELIABILITY

```

/VARIABLES=Q23_Aprendizagem_significativa Q28_Colegas_de_curso
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA
/STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE
/SUMMARY=TOTAL.

```

Resumo de processamento do caso

		N	%
Casos	Válido	58	100,0
	Excluídos ^a	0	,0
	Total	58	100,0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,659	2

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
Grau de concordância sobre a aprendizagem ser mais significativa no processo de construção coletiva do que no individual	4,26	,686	,493	.
Grau de concordância sobre os coletas de curso terem sido motivadores para a conclusão do curso	4,60	,594	,493	.

RELIABILITY

```

/VARIABLES=Q16_Recursos_próprios Q17_Recursos_familiares_amigos Q29_Familiares_e_amigos
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA
/STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE
/SUMMARY=TOTAL.
    
```

Confiabilidade

Escala: ALL VARIABLES

Resumo de processamento do caso

		N	%
Casos	Válido	58	100,0
	Excluídos ^a	0	,0
	Total	58	100,0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,581	3

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
Grau de concordância sobre a Importância dos recursos próprios para conclusão do curso	7,31	3,972	,364	,534
Grau de concordância sobre a importância dos recursos de familiares e amigos para conclusão curso	7,67	3,277	,541	,210
Grau de concordância sobre os familiares e amigos fora da escola terem sido motivadores para a conclusão do curso	6,47	5,867	,312	,595

Anexo G

GUIÃO DE ENTREVISTA

Entrevistador _____

Entrevistado _____ Data ___/___/___ Local(_____)

BLOCOS	Objetivo do bloco	Questões orientadoras	Perguntas de recurso e de aferição
BLOCO 1 Legitimação de entrevista	Apresentar e explicar o propósito do momento para a pesquisa de doutoramento criando um ambiente propício à entrevista.	- Agradecer a disponibilidade; - Explicitar a problemática e os objetivos do estudo; - Garantir a confidencialidade dos dados; - Explicar o procedimento.	
BLOCO 2 Trajetória de vida ANTES de iniciar o curso Técnico em Administração - PROEJA	Obter dados sobre a história de vida dos/das concluintes do PROEJA antes de iniciar o curso, no intuito de compreender as suas discontinuidades na formação e o que os(as) motivaram a retomar os estudos.	- Fale sobre a sua trajetória escolar, profissional, pessoal e quais suas escolhas que o(a) levaram a buscar formação no curso técnico em administração voltado para EJA.	- De onde surgiu o interesse pelo curso de Técnico em Administração na modalidade PROEJA do Campus Sapucaia? - Pode nos contar um pouco da sua trajetória escolar e profissional antes de entrar no curso?
BLOCO 3 Trajetória de vida no INÍCIO o curso Técnico em Administração - PROEJA	Obter dados sobre a percepção dos(as) concluintes do PROEJA: enquanto candidatos(as) ao curso, sobre o processo de acolhimento; enquanto estudante do curso, sobre o processo de ambientação, suas relações sociais, institucional e com a proposta pedagógica que possibilitaram a permanência no curso.	- O que representou o momento do processo seletivo para o curso no qual participaste? - Como estudante do PROEJA, como foi o início do curso?	- Como foi o processo seletivo que propiciou tua inclusão como estudante no curso? - Como foi o acolhimento no início do curso? Foi além ou aquém das tuas expectativas? - Como foi para você estar no espaço escolar, o convívio com os colegas, a estrutura da escola, os professores e as disciplinas?
BLOCO 4 Trajetória de vida	Captar a percepção dos concluintes, enquanto estudantes do PROEJA, sobre	- Existe alguma característica ou mudança pessoal e profissional que tenha surgido ou	- Com o curso acontecendo, quais as mudanças que ocorreram na sua vida

<p>DURANTE o curso Técnico em Administração - PROEJA</p>	<p>qual o impacto que sofreram os seus projetos pessoais e profissionais, ainda durante o processo formativo, e que possibilitou concluírem com sucesso o curso.</p>	<p>modificado durante o curso e que você atribui ao fato, de na época, estar frequentando o mesmo?</p> <p>- Quanto a proposta curricular do curso, as disciplinas atenderam as suas expectativas?</p> <p>- Qual a tua percepção sobre o impacto da Assistência Estudantil para ti e/ou para teus colegas ao longo do curso?</p>	<p>pessoal e profissional e que você relaciona com o curso?</p> <p>- Qual a importância para tua vida pessoal e profissional dos aprendizados alcançados durante tua participação nas disciplinas do curso?</p> <p>- O que você pensa sobre as metodologias de ensino desenvolvidas pelos(as) professores(as)?</p> <p>- Se você teve dificuldade em alguma disciplina, como você as superou?</p> <p>- Fale sobre como você percebe a disponibilidade dos recursos oriundos da Assistência Estudantil para apoio aos/as estudantes com perfil para esta demanda?</p>
<p>BLOCO 5 Trajetória de vida APÓS concluir o curso Técnico em Administração - PROEJA</p>	<p>Obter dados referentes aos impactos hoje na vida pessoal e profissional dos que concluíram com sucesso o seu percurso formativo e se estes dialogam com os objetivos desta modalidade de oferta educativa.</p>	<p>- Quais as melhorias profissionais e pessoais que se consolidaram após a conclusão do curso?</p> <p>- Após o término do curso, como encaminhaste tua formação profissional?</p> <p>-</p>	<p>- Hoje, quais as suas conquistas pessoais e profissionais que você atribui ao fato de ter realizado o curso?</p> <p>- Você deu continuidade aos estudos, caso sim, que curso você realizou ou realiza?</p> <p>- Fale sobre uma potencialidade que você possui hoje, que o auxilia nas dinâmicas dos estudos e que você atribui a experiência adquirida durante processo formativo no PROEJA.</p>

			- Caso não esteja estudando, você pretende continuar o seu processo formativo?
BLOCO 5 Síntese e meta-reflexão sobre a própria entrevista. Agradecimentos.	Captar o sentido que o entrevistado dá à própria situação da entrevista	- O que pensa dos objetivos desta mesma investigação, e como vê o contributo que pôde dar a mesma?	- Gostaria de acrescentar mais alguma coisa ao que foi dito?

Anexo H

Análise da categoria Posicionamento

Contexto escolar < mudança do posicionamento por elevação

assim, porque foi uma coisa pra mim, tipo, eu fui para o banheiro chorava quando peguei o boletim, tipo assim, sozinha na quarta série, eu fui buscar o meu boletim sozinha.

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 20

Eu que fui buscar. E aí eu fui para o banheiro e eu estava lá sozinha chorando

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 22

Daí eu comecei a trabalhar e eu tinha treze anos, quatorze anos na época... não... doze anos, ai não lembro bem, entre doze, quatorzes anos, quando eu reprovei, e o que aconteceu... acho que era treze anos, eu comecei a trabalhar,

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 36

Isso, daí parei e comecei a trabalhar e aí eu não retomei mais os estudos, não conclui o ensino fundamenta

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 42

na modalidade da EJA, na Educação de Jovens e Adultos a noite, e daí eu me toquei pra lá, fui lá. Cheguei e fui super bem recebida, foram super atenciosos

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 101

Não sei porque erros, eles me reportaram pra quarta série, que agora é quinto ano, mas na época era quarta série, ai eu fiquei muito frustrada, assim, eu:

- Gente vou voltar pra quarta série!

Mas como eu queria muito voltar a estudar e queria concluir, eu falei:

- Ok, inclusive vou lembrar, vou conseguir fazer uma recordação do conteúdo e tal.

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 105-108

E aí eu iniciei e estava muito legal, assim. E aí eu lembro que foi a primeira vez que eu estava entendendo inglês, porque a professora começou a voltar lá da base e eu...

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 109

e aí eles viram que tinha um erro e que eu não poderia estar na quarta série então me jogaram lá para o sexto ano.

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 111

aí foi e eu conclui

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 117

mas eu lembro que quando eu fui buscar, assim, quando veio aquele histórico foi a realização da minha vida, assim, fiquei muuuito feliz. Foi um dos dias mais felizes da minha vida quando eu peguei e vi assim que eu tinha concluído o ensino fundamental.

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 119

Só que daí aconteceu uma coisa muito estranha, aquele desejo que eu pensei:

- Áh vou concluir o ensino fundamental e estou realizada.

Não me realizou. Eu coloquei mais uma meta, mas não foi eu que coloquei, foi uma coisa que surgiu:

- Agora tu precisas concluir o ensino médio.

Só que este estava muito distante

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 122-126

e tinha um cartaz grande, assim, falando sobre o curso técnico em Administração, no Instituto Federal, na modalidade do PROEJA.

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 132

Opa! Como assim? No Instituto Federal! O Instituto Federal é só para os gênios assim, né, só para uma classe que tem que ser os top assim.

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 135

Fizemos a inscrição e eu não estava acreditando naquilo, né, não tinha entendido muito bem a proposta, só sabia que eu ia fazer o curso técnico em Administração e que tinha junto o ensino médio, então ia ter casadinho ali. Nesse momento o técnico em Administração me brilhou até mais que a questão do ensino médio,

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 138

E eu saí daqui flu-tu-an-do, assim, eu levei dias pra acreditar. Daí a gente veio fazer a matrícula e eu fiquei...

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 156

Eu cheguei e disse que havia sido sorteada e ele:

- Estás brincando, sério?!

Foi uma festa assim, uma alegria, uma alegria.

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 158-160

E aí começaram as aulas, e aí veio o momento do Instituto Federal assim, que.

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 166

Tudo diferente, né, totalmente diferente, a estrutura física, a estrutura do quadro dos professores, eu na época nem entendia, mas tu estavas tendo aulas com professores mestres, tu estavas tendo aulas com professores doutores ou doutorandos que é uma coisa que na escola pública, infelizmente, infelizmente porque tu não vês mestres, tu vês especialistas.

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 168

E aí assim né, um desafio pra nós estar no Instituto Federal, que tem um nome que tinha todo um estigma de que era para pessoas inteligentes, e a gente entrou por sorteio a gente não entrou por prova, e isso querendo ou não, fazia com que a gente pensasse que nós não éramos tão inteligentes assim, que nós tivemos sorte.

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 178

cho que o primeiro ano foi o ano mais difícil, o início é sempre difícil, né, mas o primeiro ano foi o ano de adaptação foi onde a gente começou a ver desistências e aí isso abalava um pouco, né, porque daí tu dizia:

- As pessoas querem e porque estão desistindo? Será que eu também vou desistir? Está difícil...

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 178-179

E o conteúdo, em nenhum momento os professores facilitavam no sentido, tipo:

- Áh, porque é o PROEJA eu vou fazer mais fácil.

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 180-181

Não! E que bom que isso não aconteceu, mas ao mesmo tempo eram coisas muito difíceis. Eu tenho uma dificuldade muito grande nas exatas. Por isso eu fui para as humanas, já tinham outros colegas que tinham facilidade em exatas mas tinha dificuldades em humanas,

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 182

Áh matemática! Matemática e química eu tive algumas dificuldades, mas a forma de ela explicar ficava muito leve, então, tipo:

- Eu não estou entendendo!

E ela, às vezes explicava 3, 4 vezes e eu não conseguia entender, então ela mudava a forma de explicar, daí eu:

- Opa! Entendi, agora eu entendi.

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 187-190

Estatística! Aí que foi um baita desafio e hoje a gente vê que bom que a gente é desafiado, porque tu tens dificuldades, mas isso não quer dizer que tu não entendas> Às vezes tu pensa:

- Não adianta, eu não entendo...

Não! Tu tens bastante dificuldades, mas se tu encontra formas de entender tu vais entender, e aí a gente foi indo.

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 193-195

No primeiro ano... eu classifico aqui essa permanência em três momentos: o primeiro ano que foi o ano de reconhecimento. Reconhecimento do território, reconhecimento das pessoas, reconhecimento do meu papel aqui, do que eu estou fazendo aqui:

- Isso é pra mim? Eu sou desse lugar?

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 195-196

teve um momento no primeiro ano que desestruturou a turma muito assim, acho que tu ainda não estavas aqui, marcou tão negativamente, assim, como tem coisas positivas, né, infelizmente tem alguma coisas que marcam, né, que foi uma professora, que a gente começou a fazer uma apresentação, uma professora de história, a gente começou a fazer as apresentações de um trabalho que ela pediu, fazia uns 4 meses, assim, que a gente estava aqui, que já estava acontecendo as aulas, e aí o primeiro grupo fez a apresentação, o segundo grupo fez a apresentação e ela interrompeu o grupo, e aí acho que tinha mais uns 4 grupos pra apresentar e ela foi muito infeliz, extremamente infeliz no comentário dela, não foi nem uma crítica, nem uma avaliação, foi um comentário descabido, sem estrutura, maldoso, que ela disse:

- Que é isso que vocês estão apresentando? Que trabalhos são esses? Vocês não podiam estar aqui no Instituto Federal, esse trabalho não tem qualificação pra estar aqui, vocês estão apresentando coisas de quinta série, sexta série.

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 197-198

E foi horrível, assim, bá foi uma sensação muito ruim tu ouvir isso que esse lugar não era pra ti e alguns reagiram:

- Não, eu acho que esse lugar é pra nós, eu acho que a gente está aqui por mérito.

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 201-202

E ela:

- Não vocês não estão por mérito, vocês estão por sorteio, vocês estão...

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 203-204

Ai no segundo ano entrou mais uma turma de PROEJA, entrou a segunda turma e a gente ficou muito feliz porque era um reforço, um reforço a mais.

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 219

Agora tem outra turma e cada vez vai ter mais turmas e eles vão ter que aceitar, quem não queira aceitar, porque é um direito.

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 220

Até os olhares eram diferentes, inacreditável isso, né?

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 223

Bem superiores, né, com duplo sentido. Só que, eu não sei...

-Como os alunos que, por exemplo estavam fazendo o tecnólogo, como é que eles iam saber que tinha uma turma de PROEJA, que essa turma tinha dificuldades, que essa turma era assim, assado?

Eles não conversavam com a gente, eles não tinham contato. Quando, assim, tu olhavas, tu sentia uma coisa...

- Porque isso? Como que se dava isso, sabe?

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 225-228

aí tu ganhavas um valor, e aí tu tinhas um valor e aí vários se inscreveram, né, e aí eu acabei ficando nas coordenações de cursos.

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 231

Foi ali que começou a ser plantada a sementinha da questão de eu ser educadora, e quem começou a plantar essa sementinha foi o Agnaldo, que ficava me falando... não falava da pedagogia, não falava... mas ele falava, assim, que eu tinha um perfil pra ser professora, alguma coisa assim, pra trabalhar com público, sabe? Ele ficava me falando várias coisas e eu ficava... bom daí eu comecei a atuar ali.

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 231

até metade do ano, então eu fiquei 1 ano e meio como bolsista e aprendi muito, muito.

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 233

porque o que vocês fizeram comigo mudou eu, a Fabiana, mas também impacta nas mudanças da vida do meu filho, do meu marido, dos meus alunos,

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 246

mas nunca deixei de... aí eu pintava, aprendi a fazer pintura em tecido, eu tirei o curso.

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 10

Aí tinha magistério de noite e eu comecei o magistério e parei no meio do caminho.

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 28

O primeiro grau eu tinha.

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 32

Eu fiz o regular no Lassale de Esteio. Eu tive muitos problemas lá, lá atrás...

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 42

eu fiquei com uma depressão e quase morri, fiquei com 53 quilos

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 64

daí disseram pra mim assim:

- Vai estudar!

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 64-65

Assim, as pessoas que me conheciam, né, porque eu bordava, daí eu ia nas lojas delas, falava... e elas:

- Áh, vai estudar!

Daí eu pensei:

- Báh, mas aonde?

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 67-70

Eu fiz um EJA antes de entrar aqui no Saint Germain, eu estudei um ano lá.

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 73

Eu fiz o ensino médio, mas é só assim, corrido, né. Fiz um ano lá. E nós tínhamos um professor de redação, e eu nunca tina feito o ENEN, e nó fomos fazer, olha só eu não aproveitei a minha nota, tirei sete na redação.

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 75

Só que eu não aproveitei nada porque a minha cabeça, ela não deixava, sabe, como é que eu vou lhe dizer... me deu uma depressão tão forte, sabe, que a minha cabeça ela não raciocinava, assim direito. Até quando eu comecei aqui na escola a cabeça não... a cabeça não funcionava.

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 77

sim, fiz o três anos em uma ano. E aí como as minhas vizinhas tudo faziam, a Elinéia, aquela que é minha vizinha, ela disse:

- Maria vais estudar de novo, ali na escola técnica tem o PROEJA, tem bolsa, faz em três anos.

Eu disse:

- Bá mas vou fazer de novo, vou estudar mesmo.

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 81-84

mas daí não passei, fiquei de suplente, aí na metade de 2010 tentei de novo, daí eu passei.

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 89

Aí eu tirei 8! Aí eu fui chorando daqui até em casa.

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 91

Foi, ali na frente. Fu chorando até em casa, né.

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 93

Mas Deus o livre, coisa mais linda da minha vida! (Emocionada).

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 95

Foi muita emoção.

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 97

eu disse:

- Não quero nem saber, eu vou fazer todo o curso, não vou desistir, não quero saber!

Daí comecei a estudar.

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 101-103

Foi muito bom, com toda aquela depressão ainda estava bom.

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 108

Foi bom. Assim, muito bom, os colegas, tudo.

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 114

Foi muito bom, né professora, recordar... aí eu fui recordar o primeiro grau, né.

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 116

É, eu fiz o meu último grau no Lassale, então lá era bem puxado, depois eu fiz o segundo grau ali também, né, as matérias do segundo grau, também era puxado, então eu já não estava com tanta dificuldade, apesar de estar com a depressão, porque eu estava com depressão quando entrei aqui também, né, a minha cabeça não... mas foi muito bom porque daí tu começa a estudar, tu começa a conversar com as pessoas, aí eu como sempre amei a educação, né, eu amo educação, acho a coisa mais linda trabalhar aqui.

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 120

Eu sempre amei português, eu gosto muito de português. Ah, detestava matemática, meu Deus do céu, ainda peguei o professor Roberto no começo que... pior ainda.

[Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 122](#)

Áh foi muito bom, foi maravilhoso professora. Logo no começo, assim, quase ninguém sabia, né, as matérias, tinha gente com dificuldade, a gente se unia. O Carlos, a irmã dele, a gente se unia, chegava mais cedo pra aprender, principalmente a matemática, né, a matemática é danada. Eu não gostava muito, né, ainda tu pega aquela matemática que eu já nem lembrava mais... aí a gente chegava mais cedo, se unia, unia as classes pra gente fazer o... pra gente recordar, uns ensinavam os outros, maravilhoso!

[Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 124](#)

Foi. Pena que muitos desistiram no caminho.

[Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 126](#)

Muito bom. A professora Daniele fazia aqueles bolos, fazia festa, confraternização.

[Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 128](#)

Tudo... tudo na minha vida. Fui aprendendo a gostar de matemática, né, porque eu não gostava. Agora eu gosto de matemática, quando eu vou no mercado a minha cabeça já vai somando tudo, quando chego lá eu já sei tudo que eu gasto. Aprendi a... porque quando o meu ex marido estava em casa, a Maria não ia no banco, a Maria não sabia nem usar o cartão. Agora a Maria vai no banco, a Maria paga as contas, tudo é eu que faço, né, tudo eu que determino dentro da minha casa, tudo é eu.

[Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 130](#)

Durante o curso. Eu fui aprendendo, aprendendo...

[Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 132](#)

E já fui praticando.

[Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 134](#)

Deus o livre, acho que se eu não viesse pra escola eu ficava mais doente ainda, né, eu nunca perdi uma aula. Pra mim a coisa mais boa era vir pra cá a noite, conversar com as colegas, ver os professores, estudar. Muitas vezes eu saia daqui com... principalmente a matemática, né, saia com a cabeça... às vezes a última aula era matemática então eu saia daqui com aquela matemática na cabeça, aí eu chegava em casa, comia alguma coisa e todo mundo ia dormir e eu ficava na cozinha lá, e fazia tudo de novo o que eu fazia aqui na aula e repetia tudo de novo, Às vezes ia dormir as 2h da madrugada.

[Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação](#)

[ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 150](#)

Eu nunca tive, né, mas a dificuldade me fazia fazer isso pra mim aprender, que às vezes tinha prova, né, então a dificuldade me fez aprender a gostar de matemática.

[Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 152](#)

De noite, às vezes de dia também, né, porque às vezes eu ia em casa e já voltava, vinha aqui para os laboratórios, ou encontrava com a Clarice, com as colegas, né, pra gente estudar aqui dentro.

[Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 170](#)

Áh, eu gosto muito de escrever. O professor Newton, ele gostava de explicar a aula, primeiro ele explicava tudo pra gente, depois escrevia tudo no quadro pra gente copiar, então eu acho que a gente copiando a gente aprende mais porque daí tu tens que escrever e tu tens que ler, porque às vezes tu faz uma prova, daí tu tirou nota baixa, e:

- Áh, não estou nem aí com essa prova.

Mas se tu pegar ela e fizer toda de novo, ou tu copiar tudo de novo, tu aprendes mais ainda, e é assim que eu aprendi matemática, copiando. Mas eu gosto muito de português também, gosto de ler, gosto muito de ler. Na cabeceira da minha cama está cheio de livros.

[Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 174-176](#)

Mais dificuldade foi matemática professora, porque eu tive que aprender a matemática, eu tive que gostar dela, porque eu nunca gostei de matemática, tive que gostar! Mas o resto das outras disciplinas não posso nem falar, né.

[Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 178](#)

Professora eu pretendo, mas por enquanto o financeiro não chega ainda.

[Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 213](#)

Foi maravilhosa, eu se pudesse continuava ainda.

[Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 263](#)

Pesquisa de preço, eu sempre comprava as coisas lá e nem pedia nota nada, daí agora eu peço nota, faço as contas de quanto que eu gasto, tudo isso aí a gente aprende no curso.

[Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 267](#)

É, o que eu aprendi no curso eu pratico na minha vida, no dia a dia da minha casa, porque lá em casa eu que faço o mercado, eu que pago a conta da luz, eu que compro gás, eu que administro a minha casa. Olha eu sempre digo:

- Deus é tão bom pra mim, é tão bom trabalhar aqui.

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 325-326

Eu estudei a vida inteira em escola pública

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 8

nunca tive sorte, ou não sei se persistência, de repente o desespero aquele de não deixar faltar nada em casa

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 14

a gente sempre foi uma família muito humilde, era o pai a mãe e três filhos, então eu sempre ajudei muito em casa, a cuidar deles, eu fiz muito parte da criação deles.

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 20

Eu sempre tive uma ansiedade muito de aprender, porque parece que eu tenho uma coisa assim, eu aprendo e depois parece que eu esqueço e daí eu não me lembro de mais nada, então eu tenho que ta sempre procurando me atualizar

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 20

Daí eu vim, fiz a prova, né, a redação, e sempre naquela ansiedade, que eu tenho essa ansiedade de aprender, de querer saber mais coisas. Nunca tá bom só o que eu sei, eu sou uma pessoa que não sou muito contente só com pouco, principalmente no conhecimento, eu gosto muito de ler, eu gosto muito de assistir filme, essas coisas, sempre pra saber um pouquinho mais, sabe? Não gosto de ficar pra trás das coisas, apesar de eu parecer muito desatenta, sabe? Mas eu gosto, sempre gostei e me faltava isso, sabe? Estudar de novo, porque eu queria ter feito uma faculdade, eu queria ter tido um emprego bom e nunca deu, sabe? Então quando apareceu essa oportunidade eu disse:

- Báh, eu vou tentar!

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 24-25

Nossa que loucura! Foi bem... eu vou te dizer assim, foi bem punk mesmo, porque eu vim, fiz a redação, aquele nervosismo de será que eu vou conseguir? Todo aquele processo da espera... então eu sofri bastante durante esse período de aguardar e até o resultado, né.

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 27

Nossa, eu quase enfartei. Eu olhei pela internet, daí eu já vim. No primeiro dia das matrículas, que tinha que trazer os documentos eu já vim voando

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 29

E a parte de entrar no IF, foi... nossa! Foi muito diferente assim, por eu disse:

- Meu Deus do Céu!

E tem aquela coisa né, tá com 30 anos... 28 eu tava, eu acho, voltar estudar... aí já te bate aquela interrogação:

- E agora? Eu vou voltar a estudar, mas será que não é feio tu já ter uma certa idade e tu voltar a estudar? Mas eu vou tentar, azar, não quero saber, não me importo muito.

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 31-34

Mas sempre bate, eu não sou de me importar muito com as coisas, mas bate aquele receio, aquela ansiedade, sabe? Daí eu fui... a minha mãe disse que eu parecia uma adolescente, parecia que eu estava entrando no prezinho, na primeira série (risos).

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 35

Aí eu disse:

- Mas é que eu vou fazer uma coisa que eu gosto.

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 37-38

Isso, o meu primeiro pesadelo foi esse projeto.

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 41

Foi, porque eu fui escolhida uma das... junto com o Dalvani pra falar lá na frente do auditório depois do... a parte da gente montar o projeto, ver como ia fazer, qual a entidade a gente ia visitar, o que iria fazer pra eles, organizar, pra mim foi tudo perfeito, tudo maravilhoso, e daí quando disseram que eu tinha que falar no auditório pra minha família e pra família de todo mundo, pra comunidade...

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 43

ssso! Tava lotado aquele auditório, eu mais chorava do que falava, não sei se tu lembra...

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 47

Eu nunca soube falar com as pessoas direito, aquela coisa, e eu tive que falar. Eu lembro que eu chorei tanto e eu disse pra ti na aula:

- Jana eu vou desistir, não vai dá, eu não consigo. Esse negócio de eu ter que apresentar trabalho nas frentes dos colegas é um problema, esse negócio de eu ter que falar em público é um problema.

E tu disse assim:

- Carol não desisti, vai tentando que tu vais ver que lá no final, no sexto semestre, tu vais estar falando muito bem, tu não vais mais ter essa vergonha de falar.

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 49-52

Porque pra mim... porque aí diziam:

Àh, tu tens o ensino médio já Carol, pra ti vai ser barbada. Não foi porque parece que eu não sabia nada daquilo. Parece que aquele ensino médio foi em branco pra mim, então eu tive que reaprender o que eu não lembrava mais, então eu posso dizer assim que...

- Áh Carol, tu és inteligente!

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 53-55

Não é que eu sou inteligente, eu procuro me esforçar pra fazer o melhor, eu quero sempre o melhor. Às vezes as colegas diziam:

- Áh porque eu tirei a nota 6, tá bom.

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 56-57

e eu não desisti, passei trabalho, mas eu queria o melhor. Sempre a melhor nota que eu pudesse tirar, sabe?

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 60

oi o sentido do que eu te falei de no primeiro semestre eu querer desistir por não saber falar, por ter medo de falar em público e chegar no sexto semestre na miniempresa, na cooperativa, eu praticamente tomei conta no dia da apresentação, no dia da auditoria, eu simplesmente praticamente tomei conta da apresentação, simplesmente eu tava escorada, assim...

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 81

Aquilo foi fluindo, fui falando, falando, falando, falando, falando... depois quando acabou eu fui no banheiro e dei uma choradinha porque eu me emocionei, porque me veio todo aqueles seis semestres, me veio a tua fala:

- Não desiste! Continua que tu vais ver que lá no sexto semestre tu vais estar falando naturalmente.

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 83-84

E foi isso mesmo que aconteceu, de eu não ter vergonha de falar, que nem eu to falando contigo aqui agora, mas se fosse lá no primeiro semestre eu já não ia saber o que falar, eu ia tremer, eu ia gaguejar... ia ser bem complicado.

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 85

: Eu tinha muito medo, uma insegurança de não... me dava aquele branco, não vinha nada do que eu tinha que falar. Se eu tentasse decorar uma fala era pior, hoje não, se eu tiver que falar de um assunto que eu domino, que eu entendo, eu vou falar muito bem.

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 87

- Meu Deus! Todo mundo vai ficar me olhando e eu não vou conseguir.

Sempre foi, desde o ensino fundamental o problema que eu tinha era apresentar trabalho em público.

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 92-93

Desde o início eu sempre tive esse problema de..

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 95

Ao longo do curso, fui melhorando gradualmente, não foi uma mudança de hoje pra amanhã, foi durante os seis semestres.

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 97

É, essa é a palavra, segurança, eu tenho mais segurança das coisas. A questão do conhecimento, no trato com as pessoas, porque Administração a gente aprende a trabalhar muito o público, de como tratar as pessoas, às vezes eu chegava a ser meio grossa com as pessoas, então hoje eu aprendi um pouquinho, não vou dizer que 100% porque não foi, eu sou uma pessoa que, por ser tímida eu acho às vezes, acabo sendo meio grossa, mas eu melhorei no âmbito de convivência com as pessoas, eu melhorei muito.

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 99

E a gente tem muito essa coisa da seleção:

- Não ela é muito velha, isso e aquilo... não vai aprender.

Isso a gente vê que não tem, tu sabe que tu precisa ajudar um colega e que um colega vai te ajudar.

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 99-101

De ter que ajudar, assim, às vezes um colega?

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 103

Sim, sim, bastante, bastante. E às vezes ainda preferia pegar alguém que realmente não soubesse, ou não tivesse aprendido, pra trocar essa experiência, sabe, de, eu poder colaborar contigo de uma forma e tu poder colaborar comigo de outra forma.

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 105

eu acho que não me faltou nada, foi até mais além das minhas expectativas, achei que de repente seria uma coisa:

- Áh, é EJA, então eles vão dar uma pincelada no médio e uma pincelada no técnico.

Mas não. Foi uma coisa que eu achei que foi um ensino, um método, um método bem profundo de ensino, bem forte, sabe, e eu achei bem interessante mesmo essa parte tanto na parte do ensino das matérias do ensino médio como as matérias do ensino técnico, eu achei bem mais além do que eu imaginava, bem mais interessante, bem mais proveitoso.

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 109-111

Olha, eu melhorei bastante nesse negócio de convívio, de tratamento.

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 113

Áh, eu sou do método antigo, quadro, de escrever. Escrever porque eu sou uma pessoa que disperso muito. O professor tá explicando, eu tó em Marte, eu disperso, então eu perco a... se ele tá falando, tá mostrando no power point... eu era uma pessoa, eu comprei um tablet pra poder ter o material, copiar, eu tenho os meus caderno lotados de coisas de porque eu copiava a matéria. Mesmo que usassem... acho interessante o negócio do power point, mostra, aí ele pode colocar uma figura que ele não pode desenhar no quadro, aquela coisa assim, eu acho bem interessante, mas desde que eu tenha acesso aquele material pra poder copiar, porque pra eu memorizar e aprender é eu copiando.

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 124

Copiando! É copiando, escrevendo. Tenho que ler, escrever, que daí eu sei que eu tenho que prestar atenção no que eu to escrevendo que daí eu memorizo, sempre foi assim.

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 126

Isso. Não deixando de lado os que não utilizam, né.

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 128

Estatística. Não precisa nem pensar, né, foi muito difícil, muito. Áh, pelo método de ensino do professor, não. Porque a matéria é difícil mesmo, ela requer mais atenção, mas ainda por ser difícil eu me sai bem na matéria.

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 130

Tem uma matéria que eu tenho muita dificuldade, mas eu gosto muito que é a química. Porque a gente foi no laboratório, a gente fez aquela parte..

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 132

Foi uma experiencia difícil, mas ao mesmo tempo boa, porque foi... difícil porque tinha todo mundo que... como a gente tem que trabalhar em equipe, todo mundo tem que concordar com a mesma coisa. Isso é difícil né, é muito difícil. Até todo mundo chegar a um consenso, a um acordo de que aquilo ali seria o melhor para o nosso projeto, essa foi a parte mais difícil, mas a parte boa é aquela coisa assim, depois que tu teve todo aquele trabalho pra planejar e organizar, tirar do papel.

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 136

Eu acho que sim, porque daí vai de cada um, de cada pertencente do grupo, né, mas eu acho que se não fosse por uma questão social não teria dado certo, ou teria sido, mais difícil porque daí as pessoas ficaria mais irredutíveis pra ceder a uma questão, a um assunto, tipo:

- Áh, nós queremos fazer assim!

- Áh, mais eu não quero que seja assim, eu dei outra ideia.

- Pô mas é uma causa social...se cada um baixar a guarda um pouquinho, relevar um pouquinho a gente vai conseguir fazer, porque não é uma coisa só pra gente, a gente precisava só da nota. E o que a gente se propôs a fazer, era muito maior do que o nosso projeto, porque a gente ia ajudar um asilo.

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 142-145

Só que esse é o problema, as pessoas desistem muito rápido, às vezes desistem só... que nem eu falei, eu ia desistir muito rápido, e eu ouvi um conselho e eu segui. Então foi a parte difícil porque daí ele é um projeto muito difícil...

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 147

Desafiador, exatamente. E se tu passar daquilo ali... tu parece que tá carregando um caminhão nas tuas costas, depois parece que tu tá flutuando, mas eu acho que assim, é a largada do curso, é ele! É esse projeto integrador porque daí ele já junta as pessoas ali no início.

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 149

Nossa! Foi ele que mudou a minha vida. Foi onde eu descobri, eu admiti o meu problema, aonde eu não queria mais...

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 157

Nossa, completamente! Completamente. E o IF é uma escola acolhedora, sempre, não importa... áh tem aquele professor que é mais ranzinza, aquele que é mais calmo, tem aquele que é mais solto, aquele que te puxa mais, mas a maioria sempre acolheu muito bem a gente, sempre tratou muito bem nesse sentido de apoiar, de te chamar pra conversar:

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 161

Áh, com certeza, totalmente, porque se não eu não saberia, nem teria essas iniciativas eu acho. Eu acho que foi bem importante, porque tudo que eu colocar ali tem um fundamento, foi uma coisa que eu aprendi então já sai com mais gosto.

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 239

eu tinha aquele sentido assim de:

- Áh tanto faz.

Agora não é mais um tanto faz, eu mudei bastante, eu amadureci muito depois o curso.

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 243-245

Ainda não, mas eu pretendo voltar e fazer mais cursos, tipo algum curso que seja relacionado a Administração, coisas assim pra me aprimorar, só que eu não consegui me organizar nessa parte ainda.

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 247

quando a gente foi apresentar em estatística o trabalho, o meu trabalho ficou horrível quando eu apresentei, horrível, eu tive muito percalços durante o trabalho, durante a minha pesquisa e quando eu cheguei o meu trabalho ficou horrível, ficou péssimo, tanto que a banca só me criticou, e eu:

- Como que eu não vi isso, eu não notei?

Sabe? Que tinha sido tão mal feito... e eu consegui refazer tudo de novo. Aquelas críticas fizeram e ter outro pensamento pra o trabalho, pra o estudo, tipo:

- Poxa vida, podia ter me puxado um pouquinho mais.

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 253-256

daí eu consegui me organizar pra estudar, pra fazer os trabalhos.

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 257

Isso, de ter uma rotina de estudos pra mim poder me organizar bem e estudar bem, não deixar tudo pra última hora, porque eu sempre esse costume.

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 261

Eu era agressiva demais, hoje eu sou bem menos agressiva. Sei parar, pensar, analisar, conversar pra chegar a um acordo, mas não ser tão agressiva quanto eu era antes.

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 269

essa parte do querer desistir no início e quando vê eu cheguei lá, porque eu achei que eu não ia conseguir mesmo realmente, mas o incentivo não faltou, dentro do Câmpus não faltou o incentivo.

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 272

Eu não me interessava antigamente, hoje já tenho uma visão bem diferente porque, ah se for falar de política, de economia, agora eu sei, eu tenho uma noção do que eles estão mostrando na televisão. D

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 286

Puxado é, mas é interessante. V

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 294

até os treze, quatorze anos eu terminei a quinta série e não estudei mais, né, porque o meu pai tinha morrido eu tinha sete anos e a minha mãe tinha oito filhos pra criar, então ela já me colocou numa casa, e daí...

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 10

depois casei e depois de três anos eu vim embora pra Sapucaia, aonde eu terminei a minha oitava série

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 12

Nossa, ligou alguém aqui do IF que eu não me lembro mais e disse assim:

- Naida eu sou... Como é que era o nome dele? Eu não me lembro mais, eu sou daqui da escola técnica, tu foste aprovada...

Eu disse:

- Mas eu não acredito!

Eu tava tão nervosa que eu não vi o nome na lista.

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 36-40

E eu consegui. E quando eu cheguei nessa escola professora, a primeira aula eu pensei pra mim:

- O que eu estou fazendo aqui?

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 83-84

Sim porque eu achava assim, nossa, se passaram muitos anos, né, então toda a matéria, todo o ensino, teve uma mudança, né, tanto é que quando eu vi o x e o y na matemática eu queria ir embora, eu disse:

- Mas o que essa letra está fazendo aqui no meio da matemática (risos).

Eu não entendia, o meu cérebro não... é verdade! Eu disse:

- Mas esse carinho aí está me atrapalhando, né, e não adiantava o professor dizer:

- Naida, isso aqui é isso, isso, isso...

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 86-90

É foi um tempo, assim, que eu vivi que vai ficar sempre uma marca na minha história. Sempre lembro de todos com muito carinho,

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 91

eu entrei aqui gatinhando, eu não sabia nada do nada, pra mim chegar aqui na escola eu temia muito, né, eu tinha muito medo, né.

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 91

Tinha muito medo.

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação

[ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 93](#)

No início eu tinha muito medo porque eu tinha muita dificuldade pra entender a matéria, né, a sociologia, a filosofia, eu nunca tinha ouvido falar antes disso, né, e quando eu fui na escola era $9 \times 9 = 81$, não tinha o carinha lá, o y né, metido, e depois veio a estatística, probabilidade, aquela matéria assim que eu disse:

- Nunca mais eu vou sair aqui do curso.

Porque vou ter que fazer gráfico:

- Meu Deus! Que é isso?

[Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 95-98](#)

Não, mas eu acho que eu estou sonhando, mas se me chamaram...

[Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 107](#)

Áh, os primeiros tempos quando eu cheguei, assim, na escola, pra mim aquilo era uma festa, né, sempre foi uma festa, né, eu sempre gostei de me arrumar, eu sempre me arrumava pra vir pra escola, eu sempre tinha vida, eu sempre gostei!

[Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 126](#)

os primeiros dias de aula teve uma leitura, eu acho que foi uma aula de história, e eu nunca esqueci professora, eu estava lendo, que era continuação, depois a Rosângela, a morena, ela leu uma parte e aí era continuação e aí tinha o "a" e o "c", mas eu vou saber que era antes de Cristo aquilo ali... nuca mais eu esqueci! A morena assim:

- Naida! Desse jeito tu não pode ficar aqui!

[Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 126-127](#)

Ela disse pra mim. Eu já senti aquele solavanco, aquela contrariedade daquela moça que não me conhecia, sabe, ela:

- Desse jeito tu não vai poder terminar esse curso, tu não sabes que o que é ac!

Eu disse:

- Não, eu não sei, mas agora tu já me disseste que é antes de Cristo e eu nunca mais vou esquecer.

[Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 128-131](#)

Quando eu cheguei na escola, eu pensei:

- Meu Deus!

Abria o caderno, eu tremia, a minha letra era horrorosa de nervos, não conseguia porque eu pensava:

- Não vou acompanhar isso aqui. Isso aqui não é pra mim.

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 133-136

Mas daí a gente foi indo, devagarzinho, a senhora sempre apoiando, sempre sabendo da dificuldade do aluno, sempre ajudando, dando força para o aluno não desistir.

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 137

Olha, quando eu comecei a conhecer, assim, as matérias, os professores, o que o curso estava proporcionando, né, eu já pensava também nas minhas dificuldades, né, porque eu adorava a aula com o Mack de aptidão física, que até eu fiz um trabalho e fui a aluna que tirou 30, sobre as olimpíadas. Agora eu levei muito medo da matéria de informática, porque eu tinha 46, 47 anos e eu nunca tinha ido na frente do computador e eu chorava, porque eu pensava:

- Esse bixo vai me morder! Pause, enter, tá louco! Eu vou me embora daqui!

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 154-155

Sim eu aprendi. Eu tive a dificuldade quando eu vi a máquina... mas eu tive que fazer gráfico de estatística sozinha, eu tinha trabalhos a fazer no computador, eu aprendi. Eu achava que ele ia me morder, mas ele não me mordeu. Eu aprendi e os professores muito bons estavam ali sempre:

- Óh Naida é assim, assim. Hoje eu vou te ensinar como faz gráfico.

As gurias, as alunas, né, também vinham.

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 158-160

As colegas vinham e orientavam a gente, sem problemas, depois consegui e até hoje eu tenho o meu computador, né, claro não sou uma Brastemp, mas lavo né.

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 162

Hoje eu vou lá, pesquisar tal coisa, aí abro o computador sem problemas.

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 169

Eu acho que eu tinha um bloqueio, um medo talvez de não aprender, aquela dificuldade de ficar pra trás. E todos assim, me taxaram de atrapalhadinha, mas graças a Deus e aos professores que eu concluí o meu curso dentro do tempo previsto, né.

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 178

É uma faculdade. O Câmpus ele não foge (de ser), por isso que me gerou um medo, porque eu disse em casa:

- Isso ali é uma faculdade Gilnei. Isso aí não é o Marechal Bitencourt,

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 180-181

Sim. Mudou até o meu falar. Até a minha pronúncia correta, né, no português. Mudou assim, tudo, porque tudo fluía para o meu aprendizado, a minha mente foi abrindo, eu vi novos horizontes e vejo que amanhã ou depois eu posso voltar a estudar, eu não vou ter medo de voltar a estuda porque eu vou ter capacidade.

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 190

Eu vou ainda seguir um curso, vou ainda fazer uma faculdade.

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 192

É, tudo são fases, né, que pra um demora um tempo, mas que depois que vão ingressando vai dando tudo certo.

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 200

eu tenho uma irmã que fez técnico em enfermagem e ela fala 20 vezes isso por dia:

- Eu sou técnica!

Não! Eu sou a Naida, eu fiz um técnico na área administrativa,

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 233-235

a gente conseguiu superar o curso e abrimos a nossa empresa e foi um sucesso.

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 245

É, quando abrimos ali a empresa, aí a gente teve uma noção de porquê o curso, né, toda aquele ensinamento, a gente teve que colocar em prática na nossa empresa, né, mas foi um sucesso.

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 249

É. Até as provas finais, eu saindo, né, eu escutei aquela vozinha:

- Naida.

Eu disse:

- Alguém está me chamando.

Era a Marineiva, ela disse assim:

- Tu consegui Naida, tu passaste na contabilidade.

Fui até em casa chorando:

- Não sei, essa professora deve estar zuando comigo, né.

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 285-292

Eu no primeiro semestre eu rodei por meio ponto, o Vasco me rodou em matemática, meio pontinho.

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 296

É, mas ele fez certo, porque depois eu aprendi, eu não entendia matemática.

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 298

Não, eu não recriminei o professor e depois em casa eu pensei:

- Eu não estou bem nessa matéria, não adianta eu querer culpar o professor por meio ponto ou por um ponto, é que eu não entendi a matéria, eu preciso, eu prefiro ter depois fazer essa matéria de novo pra mim entender ela. Eu preciso entender ela pra seguir a diante.

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 300-301

O que adianta ele me passar por meio ponto e depois logo adiante eu me ferrar?! E eu tive dificuldades ainda, porque quando começou ali a porcentagem, né, tá louco! Eu nunca tinha pego isso na minha mão, eu digo:

- E agora?

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 303-304

mas tu teve um conhecimento, tu teve aprimoramentos dentro do curso, né, coisas, assim, que eu achava que não iriam acontecer, mudanças que eu achava que não iria acontecer e aconteceram na minha vida, né, devido aquele percurso de todo curso.

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 340

Eu evolui muito, bem mesmo

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 8

antes eu não tinha... até a escrita era bem peculiar, assim, com muito erro, e aí melhorei bastante, a tecnologia então! Foi fundamental.

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 10

Áh isso aí foi maravilhoso!

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 38

É, tinha um banner, daí eu disse:

- Não, eu vou! Eu vou e eu vou conseguir!

Sabe? Eu botei na cabeça que eu ia e passei.

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 42-44

Áh foi muito nervoso.

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 48

No caso eu já tinha bastante idade, né, e daí no meio dos jovens... bá! Mas me sai.

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 54

Tinha o desejo do conhecimento, aham. E daí isso aí é que me levou a saber mais.

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 65

E teve dificuldade, mas consegui.

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 77

No início era tudo novidade,

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 81

Eu gostava. Eu gostava muito da química..

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 110

A do professor Assis era a mais difícil

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 112

Estatística. Que no caso, eu não conhecia, né.

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 114

Inglês, inglês também.

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 116

Eu gostava de Biologia, eu gostava muito.

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 118

Tinha, tinha bastante dificuldade.

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 132

Eu superei daí com a ajuda da escola, né, eu até comprei o meu computador.

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 134

Teve. Foi muito bom pra mim, me ajudou bastant

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 138

A fala, o expressar, tudo melhorou bastante.

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 140

Superei bastante.

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 144

Ler alguma coisa na turma, apresentar trabalho...

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 146

É, foi melhorando, foi uma superação.

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 148

Pra mim melhorou muito, em todos os aspectos, né, eu fiquei mais ativa.

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 177

A minha relação melhorou bem mais.

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 183

Ao aprendizado, ao aprendizado que eu tive

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 185

Eu gostava mesmo de estudar, gostava! Gostava de ter aquele compromisso, de vir pra escola, de estudar, de ter alguma coisa pra fazer assim, fora da vida cotidiana.

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 199

Foi a matemática, a tudo! A me desenvolver a saber, a dar continuação.

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 217

Não... acho que não.

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 235

Hoje eu não tenho mais pique pra isso eu acho.

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 237

Áh, daí eu não pensaria duas vezes. (

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 239

Eu mantenho, eu tenho o desejo sim de aprender, até a brigar dentro de casa de novo pra fazer alguma coisa, pra aprender mais e não ficar só sentada olhando o mundo passar.

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 241

Não, tem que acreditar. Como eu consegui, porque você não pode?

Código: Contextot Escolar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 246

Contexto escolar < manutenção do posicionamento elevado

Quando eu cheguei aqui eu já tinha o ensino médio

Código: Contextot Escolar > Manutenção posicionamento elevado
ENTREVISTAS ALUNOS > TerBPF, Pos. 8

tinha uma redação. E eu fui muito mal na redação, fiquei com uma nota lá em baixo, quase que eu não consegui entrar. Na época, depois eu fui perguntar porquê, porque eu tinha feito ENEN e eu tinha tirado uma nota lá em cima na redação e a minha redação aqui foi muito baixa.

Código: Contextot Escolar > Manutenção posicionamento elevado
ENTREVISTAS ALUNOS > TerBPF, Pos. 28

eu lia muito, eu convivia com várias pessoas diferentes porque circulavam por ali várias pessoas

Código: Contextot Escolar > Manutenção posicionamento elevado
ENTREVISTAS ALUNOS > TerBPF, Pos. 40

Eu cheguei a fazer um semestre e meio de Administração na UNISINOS, mas daí eu não aguentei por causa do meu horário.

Código: Contextot Escolar > Manutenção posicionamento elevado
ENTREVISTAS ALUNOS > TerBPF, Pos. 61

Depois do IF.

Código: Contextot Escolar > Manutenção posicionamento elevado
ENTREVISTAS ALUNOS > TerBPF, Pos. 63

Eu acho que foi tranquilo, pra mim tudo foi útil, mesmo aquilo que eu até não concordava às vezes, porque às vezes eu discordava de vocês, mas algumas coisas... mesmo isso sempre foi importante pra ver o que eu não queria, o que eu não gostava.

Código: Contextot Escolar > Manutenção posicionamento elevado
ENTREVISTAS ALUNOS > TerBPF, Pos. 65

Mas eu nem lembrava mais, porque fazia tanto tempo

Código: Contextot Escolar > Manutenção posicionamento elevado
ENTREVISTAS ALUNOS > TerBPF, Pos. 69

Na verdade a maioria das coisas eu não lembrava, eu tinha aquilo em mim, como o fato... eu adoro português, não é que eu adore português, eu adoro escrever, né, se eu tivesse que dar aula de português acho que não ia dar certo, mas eu adoro escrever e eu escrevo direitinho e tal, tanto que um dia eu fiquei muito magoada com uma professora porque ela mandou fazer um texto, eu fiz, e ela mandou conferir na internet se eu não tinha copiado porque ela achou que tava bom demais pra ser eu que tinha feito, e isso me doeu muito.

Código: Contextot Escolar > Manutenção posicionamento elevado

ENTREVISTAS ALUNOS > TerBPF, Pos. 71

E eu gosto de escrever, então isso é uma coisa que já tava em mim, eu não assim se foi pelo tempo que eu estudei, eu sempre gostei de ler bastante também, mas detalhes assim, do que eu estudei eu não lembro.

Código: Contextot Escolar > Manutenção posicionamento elevado
ENTREVISTAS ALUNOS > TerBPF, Pos. 71

Física é um problema, mas é... (risos). Física é um problema! Mas foi, deu pra passar, foi ali mas deu

Código: Contextot Escolar > Manutenção posicionamento elevado
ENTREVISTAS ALUNOS > TerBPF, Pos. 73

Eu também não era assim nota 10, mas foi tranquilo.

Código: Contextot Escolar > Manutenção posicionamento elevado
ENTREVISTAS ALUNOS > TerBPF, Pos. 73

Eu fui líder e foi complicado, porque eu tentava defender a turma, tentava fazer as coisas por eles, mas mesmo assim não era... não sei, sempre tem aqueles que puxam contra.

Código: Contextot Escolar > Manutenção posicionamento elevado
ENTREVISTAS ALUNOS > TerBPF, Pos. 81

Eu não sei de isso é meu, porque eu consigo ter muita visão das coisas, assim, as coisas parecem tão simples mas pras pessoas não são, e um dia o professor Adriano me disse:

- O que é óbvio pra ti não é o óbvio para os outros.

Código: Contextot Escolar > Manutenção posicionamento elevado
ENTREVISTAS ALUNOS > TerBPF, Pos. 114-115

Eu estudei normal assim, né, até o segundo ano do segundo grau eu fui sempre.

Código: Contextot Escolar > Manutenção posicionamento elevado
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 8

té a oitava série eu reprovei uma vez só, e sempre, né, direto.

Código: Contextot Escolar > Manutenção posicionamento elevado
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 10

Daí ali passei direto, no meio do ano já tava passada, na oitava passei direto também.

Código: Contextot Escolar > Manutenção posicionamento elevado
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 22

eu acho que foi tudo na internet, on line.

Código: Contextot Escolar > Manutenção posicionamento elevado
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 38

Eu já tinha acesso, eu tinha computador em casa.

Código: Contextot Escolar > Manutenção posicionamento elevado
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 40

Não! Me senti numa faculdade!

Código: Contextot Escolar > Manutenção posicionamento elevado
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 58

Tanto que aqui as minhas notas eram boas, mesmo com os problemas que as vezes eu faltava, minhas notas eram boas e eu tenho ainda vontade de estudar mais, porque isso é uma coisa que eu tenho, sabe?

Código: Contextot Escolar > Manutenção posicionamento elevado
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 82

“Não está lá longe de mim”, está aqui, “é uma questão de, claro que tudo requer um esforço.

Código: Contextot Escolar > Manutenção posicionamento elevado
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 85

Não, foi bem tranquilo, assim... bem tranquilo. Todas eu gostei, todas eu... claro que agora algumas que eu não uso, tem algumas coisas que eu não uso, mas se eu pegar... Mas eram boas! Bem interessantes algumas coisas, esses dias eu tava vendo um negócio:

- Áh! Isso eu aprendi lá!

Código: Contextot Escolar > Manutenção posicionamento elevado
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 90-91

depois trabalhando, né, eu não conseguia estudar em casa, daí do meio do segundo ano e o terceiro é onde pega mais a s técnicas,

Código: Contextot Escolar > Manutenção posicionamento elevado
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 93

E assim, o aprendizado na sala de aula era muito bom porque eu aprendia ali mesmo, né, eu não precisava estudar.

Código: Contextot Escolar > Manutenção posicionamento elevado
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 99

É, eu aprendia mesmo na sala de aula, com a explicação dos professores.

Código: Contextot Escolar > Manutenção posicionamento elevado
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 101

passei num concurso, né, da prefeitura

Código: Contextot Escolar > Manutenção posicionamento elevado
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 114

Eu gosto bastante de matemática, das ciências exatas, assim, essa foi a parte eu gosto mais.

Código: Contextot Escolar > Manutenção posicionamento elevado
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 122

e aí eu me lembro que elas gostavam da forma como eu escrevia, e tudo mandavam:

- Áh Thais! Tu faz o memorando para o prefeito! Tu que vai fazer o memorando não sei do que...

Era tudo eu porque eu escrevia bem.

Código: Contextot Escolar > Manutenção posicionamento elevado
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 126-128

Não

Código: Contextot Escolar > Manutenção posicionamento elevado
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 136

Então, isso era uma coisa que eu tinha dificuldade antes de iniciar no curso, sabe? De falar assim na frente... eu me lembro que os primeiros trabalhos de apresentar eu ficava com alguns cacoetes, eu ficava passando a mão no rosto, nervosa, ou dando risada, assim, de nervosa, e esse projeto me auxiliou nisso, né, de me expressar na frente das crianças, isso era uma dificuldade pra mim também, e foi bem interessante, bem bom.

Código: Contextot Escolar > Manutenção posicionamento elevado
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 146

Na realidade eu estudei até o segundo grau(ensino médio) até o segundo grau

Código: Contextot Escolar > Manutenção posicionamento elevado
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 10

báh, como é que vai ser de novo, báh, então eu fiquei realmente, eu fiquei bem, bem ... eu mudei, eu senti alguma coisa diferente em mim, mas uma coisa boa, eu tava sentindo uma coisa boa, e ai eu fiz tudo aqueles testes todos, e comecei a estudar, e eu disse, puxa não é possível, eu já estou aqui dentro.

Código: Contextot Escolar > Manutenção posicionamento elevado
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 25

Eu te confesso que até tive que dar uma olhadinha em uns livros, assim, dar uma olhada em algum material, porque eu conversei com alguns amigos meus, báh é tipo um vestibular, sabe?

Código: Contextot Escolar > Manutenção posicionamento elevado
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 35

báh tá me faltando agora o que seria... aquilo que estava amortecido, não é amortecido, aquilo que tava lá adormecido! Ai eu consegui com que...

Código: Contextot Escolar > Manutenção posicionamento elevado
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 35

E foi tão simples, e tão fácil, assim, que eu fiz ali que eu fiquei assim, “é só isso, será?”

Código: Contextot Escolar > Manutenção posicionamento elevado
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 37

assim, como é que eu vou dizer, teve muitos inclusive que veio na minha direção, né, sempre vinham “báh seu Paulo dá uma mão aqui, seu Paulo...” e eu me senti assim como um paizão pra eles e como mediador, e aquilo ali me, báh, me senti bem com aquilo ali, e aquilo ali me ajudou inclusive a muitas coisas que eu ainda tava meio quietinho lá, né, tava adormecido, conseguiu... essas coisas conseguiu... muitas coisas conseguiu fluir, né, e isso ai foi muito importante.

Código: Contextot Escolar > Manutenção posicionamento elevado
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 53

Durante o curso, no decorrer do curso já tava vindo ideias, né, imaginado... “báh, depois do curso aqui ai eu vou fazer isso, vou fazer aquilo”, entendeu? Então na realidade o curso, ele me abriu novos horizontes, né, que eu inclusive coloquei lá na minha agendinha... “bom, isso aqui, após eu terminar eu vou fazer”.

Código: Contextot Escolar > Manutenção posicionamento elevado
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 60

mas ele me deu essa possibilidade, me deu condições pra que eu pudesse fazer, e se eu tivesse começado, eu acho que eu até já tava terminando, o que eu queria fazer era uma faculdade, né, queria fazer uma faculdade, porque o curso me proporcionou muito isso,

Código: Contextot Escolar > Manutenção posicionamento elevado
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 60

Então, eu me senti muito bem em levar aquilo que eu estava aprendendo aqui e dividia lá com os meus colegas, e eles perceberam isso, eles estavam percebendo que realmente alguma coisa tava diferente, e coisa boa, né, isso é muito bom.

Código: Contextot Escolar > Manutenção posicionamento elevado
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 73

Báh! Claro que teve, com certeza, mas isso ai não tem nem dúvida, como é que eu vou dizer que não? Vou tá te mentindo (risos).

Código: Contextot Escolar > Manutenção posicionamento elevado
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 97

Eu te confesso assim que todas! Mas tinha uma específica, na realidade nem é uma, é duas, que eram o Português e a Matemática, isso ai... báh! Até hoje. Eu até tive umas aulinhas separado com a professora, a professora gente finíssima, que ajudava nesse negócio de pontuação e de concatenar também as ideias, sabe

Código: Contextot Escolar > Manutenção posicionamento elevado
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 99

ntão eu não conseguia, sabe? Até hoje eu tenho essa dificuldade, isso aí não é de hoje, eu já sei que isso ai eu trago comigo desde lá de trás, sabe?

Código: Contextot Escolar > Manutenção posicionamento elevado
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 101

Mas não adianta, e eu acho que tá em mim isso, até a minha filha em casa me ajudava, minha mulher é muito boa na redação também, mas não teve cristo que...

Código: Contextot Escolar > Manutenção posicionamento elevado
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 101

Na batalha ali, na superação consegui! Conclui tudo, beleza, mas é uma coisa que eu queria era .

Código: Contextot Escolar > Manutenção posicionamento elevado
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 103

-Óh, quem sabe vamos fazer isso aqui, tu consegue, não sei o que...

- Meu Deus! Báh! Azar, vou fazer, né.

E eu abracei a causa, acho que me sai bem, né, pelo menos consegui fazer o meu estágio ali, dentro daquilo ali, e até cheguei a ir pro Campus de Pelotas lá fazer uma apresentação lá tal e foi muito bem lá, graças a Deus foi tudo bem, tranquilo.

Código: Contextot Escolar > Manutenção posicionamento elevado
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 153-155

Báh, essa da inclusão ai, foi muito interessante, que até hoje eu vejo pessoas na rua, que participaram dessas aulas que eu ministrei pra eles, e eles perguntam... me chamam até de professor! (risos), eu fico até meio sem jeito:

- Não, calma, eu não sou professor, eu era aluno que nem vocês lá.

Código: Contextot Escolar > Manutenção posicionamento elevado
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 161-162

Eu graças Deus, eu tinha, né, muitas coisas que eu aprendi em dentro da sala de aula, que os professores me trouxeram, e muitas coisas da minha experiência lá fora, que eu sempre mexi com isso, né.

Código: Contextot Escolar > Manutenção posicionamento elevado
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 170

Exatamente, eu juntei tudo, né, a minha experiência lá fora com mais o que eu preendi aqui dentro eu passei pra esse pessoal, e foi a coisa, olha, dentro da instituição, acho que foi uma das coisas mais bonita, mais boa, que eu me senti mesmo gratificado, foi o de levar aquele pouquinho que eu sabia pra essas pessoas que praticamente não sabiam nada, isso ai foi muito bom mesmo.

Código: Contextot Escolar > Manutenção posicionamento elevado
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 172

Ai o que eu posso dizer é o seguinte, quando eu terminei o curso de administração aqui no IFSul, claro, eu tava querendo dar voos maiores, né, por causa dessa experiência muito boa que eu tive aqui dentro, ai então a gente começa a pensa, né, a já imagina coisas:

Código: Contextot Escolar > Manutenção posicionamento elevado
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 181

Não, falta de instrução! Eu via isso, e eu não sou melhor do que ninguém, mas o pouquinho que eu sabia, pra aquela pessoa ali, o pouquinho que eu sabia, báh, ia fazer uma diferença, via isso, e eu não sou melhor do que ninguém, mas o pouquinho que eu sabia, pra aquela pessoa ali, o pouquinho que eu sabia, báh, ia fazer uma diferença incrível.ença incrível. Então durante esses três anos que eu estive aqui dentro, então muitas coisas eu observei que realmente muitas vezes as pessoas precisam, e eu me imaginando, eu já estava me imaginando:

- Báh! Eu vou fazer um concurso, eu passo, e ai eu venho, ai eu ajudo.

Código: Contextot Escolar > Manutenção posicionamento elevado
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 226-227

Na verdade eu tinha concluído até o segundo ano do segundo grau e faltava só o terceiro

Código: Contextot Escolar > Manutenção posicionamento elevado
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 8

E aí eu parei de estudar, e aí me mudei e tal, comecei a trabalhar. Fiquei só trabalhando e não sabia nada...

Código: Contextot Escolar > Manutenção posicionamento elevado
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 10

Á sim, isso foi...tipo, quando eu entrei, comecei, muito coisa, assim, eu báh mas isso eu já estudei, então era..

Código: Contextot Escolar > Manutenção posicionamento elevado
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 42

Sim, daí eu báh mas isso eu já vi antes, né, então pegava fácil aquelas matérias, né, tipo, física, alguma coisa de matemática, química, ai era legal, que ai os colegas vinham e tiravam as dúvidas comigo, né:

- Tu já sabe, então tu vai me ensinar e tal”.

Código: Contextot Escolar > Manutenção posicionamento elevado
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 44-45

Áh eu gostava muito disso! De ajudar eles...eu lembro até hoje que teve uma vez que a gente escolheu um sábado pra vim, pra gente fazer a parte de física, báskara, que a galera não entendia nada. E ai, tipo, eu era quase um professor, assim, ai eu fui no quadro, tudo...fazia nas mesas deles pra tirar dúvida, foi bem marcante, assim, e ajudei bastante acho os colegas.

Código: Contextot Escolar > Manutenção posicionamento elevado
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 47

Acho que pelo fato desse ocorrido, né, de eu ser o professor, assim, sei lá, mas acho que de, tipo, de ter mais voz, assim, né, até no serviço, antes tu trabalhava e era meio quieto não falava, via as coisas mas não falava, e ai acho que deu mais aquela...não! Vou falar sim!

Código: Contextot Escolar > Manutenção posicionamento elevado
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 59

Vou falar então, né, vou fazer. Já tive, tipo, uma experiência (a de “ser professor dos colegas)...

Código: Contextot Escolar > Manutenção posicionamento elevado
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 61

Agora eu sei disso, né, tive aulas assim, então eu tenho o conhecimento sobre isso, então me aprofundava mais no assunto, assim, lá na empresa. Coisas que eu nunca, tipo, olhava e báh, não entendia nada! Mas depois, através do curso, áh, agora já sei o que é... sei que é isso, que é aquilo...

Código: Contextot Escolar > Manutenção posicionamento elevado
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 69

Isso é, sabia que existia mas não tinha uma noção clara.

Código: Contextot Escolar > Manutenção posicionamento elevado
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 71

que daí se aprofundava bastante,

Código: Contextot Escolar > Manutenção posicionamento elevado
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 73

tu ter um conhecimento e não colocar em prática, acho que com o passar do tempo tu vai acabar esquecendo, né, ai tu praticou antes, colocar em prática tudo que tu passou estudando, foi muito gratificante, né, é uma coisa eu não esqueço mais.

Código: Contextot Escolar > Manutenção posicionamento elevado
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 77

Áh sim, até eu acho que servi de motivação pra uma galera também, pros colegas, assim, de não desistir,

Código: Contextot Escolar > Manutenção posicionamento elevado
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 121

desde de que eu trabalhava eu já mexia com informática, né, com word, exel, mas aqui dentro, tipo, eu aperfeiçoei melhor, algumas coisas que eu já conhecia, muitas coisas eu já conhecia, mas aqui eu aprendi também coisas novas, assim, aperfeiçoei aquilo, e também ajudava a galera que tinha mais dificuldade, mas foi... eu aprendi bastante aqui.

Código: Contextot Escolar > Manutenção posicionamento elevado

[ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 160](#)

Contou pra poder entrar naquela área, né, tipo, eu nunca tinha trabalhado antes na área da administração e era uma coisa que tu visionava assim:

- Bá, eu queria trabalhar assim, numa mesinha e tal, com os papéis...

[Código: Contextot Escolar > Manutenção posicionamento elevado](#)

[ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 193-194](#)

E o curso foi o diferencial, assim, pra poder entrar

[Código: Contextot Escolar > Manutenção posicionamento elevado](#)

[ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 196](#)

Bá, aquele curso foi muito... foi a melhor coisa que eu fiz.

Assim, isso foi o que eu pensei.

[Código: Contextot Escolar > Manutenção posicionamento elevado](#)

[ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 199-200](#)

Este ano eu vou fazer, botei na cabeça, né, que eu quero fazer inglês, né, e futuramente de repente um intercâmbio.

[Código: Contextot Escolar > Manutenção posicionamento elevado](#)

[ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 222](#)

tu procurar saber quais as opiniões, o que pode melhorar, o que não pode melhorar, com certeza, isso aí é bem interessante, né. V

[Código: Contextot Escolar > Manutenção posicionamento elevado](#)

[ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 233](#)

lá a minha formação escolar foi até o ensino médio, conclui com o que chamavam de supletivo, que foi bem na época que eu tive o período de quartel, aí era bem complicado, a gente mais faltava aula por causa de...então, conclui o ensino médio lá com supletivo.

[Código: Contextot Escolar > Manutenção posicionamento elevado](#)

[ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 8](#)

eu parti pra escola técnica Liberato, fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha, lá eu fazia o curso técnico de manutenção industrial, fui até a metade do curso. Depois também... um pouco claro que, assim, não é desculpa, mas é que eu trabalhava longe, trabalhava em Porto Alegre e saía no “carreriu”, assim conseguia chegar.

[Código: Contextot Escolar > Manutenção posicionamento elevado](#)

[ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 8](#)

passei por uma seleção também lá na escola, eu e a Sandra (esposa) juntos. Então, assim, eu consegui ficar, numa infinidade de pessoas inscritas eu consegui ficar em sétimo lugar na suplência e aí entrei no curso.

[Código: Contextot Escolar > Manutenção posicionamento elevado](#)

ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 10

E eu ficava meio com medo, assim né, porque ah, é difícil! Há, seleção! Não! Não era difícil. Até que a gente conseguiu entrar, eu a Sandra

Código: Contextot Escolar > Manutenção posicionamento elevado

ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 12

Nesse período que eu comecei aqui na escola, né, eu já estava trabalhando com a parte administrativa, dentro de uma empresa, uma empresa de ônibus. E eu , a minha ideia era, assim aprimorar mais conhecimento, pra futuramente, quem sabe? Pegar numa outra, começar a trabalhar numa outra empresa também nessa parte.

Código: Contextot Escolar > Manutenção posicionamento elevado

ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 14

E aqui não, aqui assim, foi tudo aprimorado,

Código: Contextot Escolar > Manutenção posicionamento elevado

ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 22

também mesmo sem perguntar, acabava, né, enchendo os ouvidos de todos do nosso aprendizado, das coisas boas que a gente via.

Código: Contextot Escolar > Manutenção posicionamento elevado

ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 30

Isso! Eu gostava assim, né... há! São 70 páginas! Tudo mundo, assim, óh! Parece que é bastante, mas que nada! Aquilo é tão bom, né, tu começavas a ler, tu começava a entender o que estava acontecendo ali.

Código: Contextot Escolar > Manutenção posicionamento elevado

ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 37

Uma aula que eu mais me identificava era nessa mesmo, nessa disciplina, que era uma coisa assim que eu gostava.

Código: Contextot Escolar > Manutenção posicionamento elevado

ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 39

Uma que eu tive dificuldade foi a parte de estatística, né, foi uma disciplina que eu tive bastante dificuldade.

Código: Contextot Escolar > Manutenção posicionamento elevado

ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 41

então assim, eu tive uma dificuldade grande nessa parte da estatística, mas no final deu tudo certo!

Código: Contextot Escolar > Manutenção posicionamento elevado

ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 41

Muito! Não só pra mim, eu acredito que pra todos os colegas também que participaram, né, desses projetos, porque, eu aprendi muito assim, como é difícil fazer assim, né, parece tão fácil,

Código: Contextot Escolar > Manutenção posicionamento elevado
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 47

Aprende, eu aprendi, os colegas também

Código: Contextot Escolar > Manutenção posicionamento elevado
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 53

pra mim o curso foi completo mesmo! Tudo... eu até assim, superou muito as minhas expectativas, que eu não imaginava que era, assim, tão complexo.

Código: Contextot Escolar > Manutenção posicionamento elevado
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 57

Mesmo já tendo cursado outros cursos, fiz o ensino médio, até inclusive lá na outra escola bem conceituada (Liberato),

Código: Contextot Escolar > Manutenção posicionamento elevado
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 61

Pessoas que antes não sabiam nem como era feito até o contra cheque, até como pensar dentro de uma fábrica, de como fazer uma peça, quer dizer, tudo. Dentro daquilo ali...a gente fez dentro da empresa.

Código: Contextot Escolar > Manutenção posicionamento elevado
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 73

Já da metade do curso em diante, que ai começou a gente a se aprimorar mais na parte de administração mesmo, né, administrar de tudo, né, conflitos, de tudo, né, eu já vivia um pouco isso dentro da empresa, né, eu trabalhava de encarregado de um uma turma, eram 46 funcionários sob a minha responsabilidade

Código: Contextot Escolar > Manutenção posicionamento elevado
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 91

isso! E algumas coisas, algumas situações, eu tirava duvidas com os professores. Na empresa a gente tinha muitas apresentações, assim, de metas e tinha que explicar slides, e fazer coisas assim que era um bicho de sete cabeças, né. Então aqui na escola, isso também me aprimorou bastante

Código: Contextot Escolar > Manutenção posicionamento elevado
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 93

odia trazer a situação, consertar alguma coisa que eu estava fazendo de errado, assim né, achando que era certo. Dentro do curso eu consegui aprender a como fazer e fazer certo, né. Isso assim, báh!

Código: Contextot Escolar > Manutenção posicionamento elevado
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 95

Se novamente eu entrar numa empresa pra administrar, isso pra mim... já me vem aquela bagagem completa, né, de conhecimento. Pra mim mudou muito, muito mesmo! Antes assim... embora que tu consiga aprender dentro da empresa, com a convivência, não é a mesma coisa que tu pegar, né, e vim pra dentro da escola e levar daqui um conhecimento sólido,

Código: Contextot Escolar > Manutenção posicionamento elevado

ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 124

Eu sonho ainda com a Engenharia Mecânica. Eu sei que é um curso que é bastante, né, pesado...

Código: Contextot Escolar > Manutenção posicionamento elevado

ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 128

então assim, me agregou muito mesmo.

Código: Contextot Escolar > Manutenção posicionamento elevado

ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 133

Anexo I

Análise da categoria Posicionamento

Contexto familiar < mudança do posicionamento

Hoje eu consigo ter uma noção, uma clareza que eu tive uma criação totalmente desestruturada,

Código: Contexto Familiar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 8

quando criança, eu não tinha essa coisa do acompanhamento escolar.

Código: Contexto Familiar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 8

eu trabalhei desde os oito anos, eu ia pra casa de uma senhora que ela me pagava em comida, e que pra mim era valioso, assim.

- O que uma criança de oito anos sabe de limpeza?

Não vai fazer bem feito, mas eu varria o pátio, lavava louça e ela me dava um prato de comida.

Código: Contexto Familiar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 28-30

É, não era uma faxina, mas era o que eu tinha condições de fazer e ela me dava então... me alimentava ali e me dava algumas coisas pra mim levar também pra casa.

Código: Contexto Familiar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 32

sempre teve uns vizinhos muito bons, pessoas muito boas, assim, que sempre tentaram nos ajudar e claro que também se sensibilizavam em ver uma criança, assim, no estado que estava, era tipo meio que solta, sabe?

Código: Contexto Familiar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 36

aí eu abandonei a escola e tranquilo, tranquilo. A escola não veio atrás, a minha mãe não se importou, então assim, tu tinha autonomia pra fazer o que tu quisesse, sem alguém pra te orientar que, isso parece bom, mas não é bom.

Código: Contexto Familiar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 36

E aí quando eu engravidei dele, assim, alguma coisa dentro também começou:

- O que vai ser dessa criança? Eu não quero o que eu vivi, o que eu passei, eu não vou reproduzir.

Código: Contexto Familiar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 46-47

Áaaai eu vou reproduzir a mesma coisa, eu não acredito nisso!

Aí isso me martirizou muito, assim, não pela criança, mas pelo fato de eu estar reproduzindo, tipo:?

- Daqui a pouco eu vou ter outro, e vou ter outro... não! Eu não quero isso pra mim!

Código: Contexto Familiar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 49-51

Eu tenho que casar, não posso ser mãe solteira... não posso ser mãe solteira, tenho que casar!

E ele não quis casar,

Código: Contexto Familiar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 57-58

eu não vou conseguir um emprego, eu não vou conseguir trabalhar em nada, nem de faxineira, assim, eu preciso de alguma coisa...

Código: Contexto Familiar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 61

ele não queria assumir um relacionamento, não queria ficar comigo, mas queria ter todos os benefícios que é ter uma mulher disponível

Código: Contexto Familiar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 81

Então assim, isso, sabe jana, de quanto falta esse empoderamento, esse entendimento, e às vezes não é só das meninas, é das mulheres também,

Código: Contexto Familiar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 87

E ele me dizia que:

- Pára e pensa, onde é que tu vais encontrar alguém? Tu tens um filho pequeno, quem é que vai te querer com filho pequeno, solteira?

Código: Contexto Familiar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 93-94

Mas tu não medes isso, o quanto é difícil, assim, o quanto da aquele medo e tu pensa:

- Acho que não vou vir mais.

Código: Contexto Familiar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 115-116

E aí veio o processo...

Pesquisadora: Veio a família inteira fazer a matrícula!

FabAG: Aham! Veio os três fazer a matrícula!

Código: Contexto Familiar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 160-162

Hoje a gente conversa, ele vai fazer 20 anos agora em abril, e ele tem muito orgulho, ele fala que tem muito orgulho dessa trajetória, sabe, de ter parado de estudar e ter voltado a estudar por tua consciência, por tua opção, por teu desejo e se orgulha muito, muito de eu ser pedagoga, assim, de eu ter me tornado uma educadora, ele acha o máximo assim, e eu fico muito feliz de ver ele acompanhando isso, de ter ele vibrando com as minhas conquistas,

Código: Contexto Familiar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 164

Eu te agradeço muito, muito, muito, porque o que vocês fizeram comigo mudou eu, a Fabiana, mas também impacta nas mudanças da vida do meu filho, do meu marido,

Código: Contexto Familiar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 246

o meu marido inventou de morar pra lá, daí eu tive que mudar toda a minha vida, porque antes, quando os meus filhos eram pequenos, eu trabalhava com máquina de costura, eu sempre trabalhei. Nós tínhamos um overloque, duas máquinas reta industrial, uma cinco fio, então eu sempre trabalhei com costura. Trabalhava com artesanato porque eu sempre gostei, né, de fazer crochê e bordar, então com essa parte eu sempre trabalhei. Vendia também os panos de prato, vendia na rua, sempre trabalhei com essa parte, né, tinha uma bordadeira também, assim, nas camisetas, bordava pano de prato, fazia né e vendia. Então eu sempre trabalhei com essa parte de venda e daí ele vendeu todas as minhas máquinas, me deixou sem máquina e comprou esse sítio.

Código: Contexto Familiar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 8

eu ia todos os fins de semana pra lá e voltava, porque os meus filhos estudavam aqui, eu tinha a minha vida aqui,

Código: Contexto Familiar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 10

sempre fazendo as duas coisas, né... trabalhando no sítio, que nem homem,

Código: Contexto Familiar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 10

Aí o meu ex marido, infelizmente, ele arrumou uma amante do lado da minha casa lá

Código: Contexto Familiar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 10

mentia que ia trabalhar e ia dormir com a mulher. Aí dia 20 de janeiro eu vim de volta pra casa da minha mãe e ele ficou lá, porque eu não aguentei, muita humilhação

Código: Contexto Familiar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 10

Aí eu voltei sem emprego. Sem máquina, só com a aposentadoria da minha mãe... ah a senhora nem sabe o que eu passei... sem roupa

Código: Contexto Familiar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 22

Quando eu era pequena o meu pai morreu antes de eu nascer, então tudo aquilo afetou a minha memória, eu tive que tomar remédio, fazer tratamento, muita coisa dá eu fiz, né, depois a minha mãe casou de novo, padrasto sabe como é que é né? Bebia, fumava, incomodava, sabe? Tudo aquilo foi me afetando, né, eu sou filha única, nunca deixei a minha mãe sozinha, então muitas coisas a gente aguenta por causa da mãe também, né, professora. Eu sofri muito (emocionada).

Código: Contexto Familiar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 44

Daí me separei, daí a Maria não tinha emprego, a Maria não tinha de onde tirar dinheiro, a Maria não tinha roupa, Deus que me perdoe, mas eu não tinha roupa nem pra botar. Daí a minha tia, irmã da minha mãe fez uma campanha, arrumou roupa pra mim, eu fiquei com uma depressão e quase morri, fiquei com 53 quilos, desmaiei duas vezes na rua e fui parar no hospital, báh passei um... olha! Não desejo pra ninguém o que eu passei na vida.

Código: Contexto Familiar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 64

Aham, e naquela época que eu ia estudar aqui eu não estava empregada ainda, né, eu fazia artesanato, vendia, né, a minha mãe me ajudava.

Código: Contexto Familiar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 99

eu disse:

- Não quero nem saber, eu vou fazer todo o curso, não vou desistir, não quero saber!

Código: Contexto Familiar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 101-102

Aham, às vezes eu deixava de sair só pra estudar.

Código: Contexto Familiar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 105

Tudo... tudo na minha vida. Fui aprendendo a gostar de matemática, né, porque eu não gostava. Agora eu gosto de matemática, quando eu vou no mercado a minha cabeça já vai somando tudo, quando chego lá eu já sei tudo que eu gasto. Aprendi a... porque quando o meu ex marido estava em casa, a Maria não ia no banco, a Maria não sabia nem usar o cartão. Agora a Maria vai no banco, a Maria paga as contas, tudo é eu que faço, né, tudo eu que determino dentro da minha casa, tudo é eu.

Código: Contexto Familiar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 130

Durante o curso. Eu fui aprendendo, aprendendo...

Código: Contexto Familiar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 132

Criatura tu tens que estudar! Sem estudo a gente não é nada meu filho. Olha a tua mãe aí, tu não vê que a tua mãe está estudando?

Código: Contexto Familiar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 220

Graças a Deus não falta nada na minha casa né professora. Porque me ajuda muito o salário que eu ganho aqui, e a minha mãe o meu filho, todo mundo se junta, né. Então foi isso que eu disse:

- Tu sai do INIDASUL, estuda e tu vai conseguir um estágio pra ti.

E daí ele conseguiu.

Código: Contexto Familiar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 245-247

Antes eu não me importava muito, mas agora a gente olha a televisão, que fala sobre economia, eu lá em casa sempre falo:

- Áh é isso.

A gente vê os aspectos negativos, vê os positivos, né, isso aí ajudou muito.

Código: Contexto Familiar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 269-271

Mas agora é como eu disse para as gurias:

- Vocês já viram como é que estão enviando a nossa conta de luz?

Porque isso aí antigamente eu não pagava, né, nem luz nem água, quem fazia tudo era o meu ex marido, então agora, eu fiquei sozinha, eu aprendi, a gente aprende, né.

Código: Contexto Familiar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 275-277

Me ajudou nos meus direitos também. Como é que eu vou lhe dizer... a minha cabeça quando eu estava com ele, eu era tão, sabe? Eu não sei pra ele o que eu era pra ele, às vezes eu fico pensando, ele achava que eu era um débil mental pra ele. A Maria não tinha o direito. Depois que a Maria separou, que foi passando aquela fase da depressão, que foi passando tudo aquilo, assim, que a cabeça da pessoa não tem aquela pessoa ali, te massacrando, sabe? Ai tu vai mudando a tu cabeça, tu vai pensando, aí tu vê a necessidade do dinheiro, tu vê a necessidade que tu precisa de dinheiro pra viver, como é que tu vais fazer, tu tem um filho menor de idade, que o meu filho tinha 9 anos quando eu me separei, né, aí o teu filho precisa das coisas, e dentro de casa, tu tem que lutar pelo teu filho, tu tem que lutar por ti... então eu fui obrigada. A necessidade ensina, como eu sempre digo lá em casa, a necessidade ensina tanta coisa pra gente, né? Eu sou uma pessoa assim, que... a minha mãe foi criada com muita necessidade, então a minha mãe diz assim:

- Tu vê a necessidade da coisa, tu tem que inventar alguma coisa pra ti viver.

Então eu fui obrigada a isso, eu fui obrigada a aprender a pagar conta porque eu não fazia isso, eu fui obrigada a ter o dinheiro pra pagar, porque até hoje lá em casa só eu que paga a luz e a minha mãe paga a água, eu compro a comida eu pago gás

[Código: Contexto Familiar > Mudança do posicionamento por elevação](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 281-283](#)

É, o que eu aprendi no curso eu pratico na minha vida, no dia a dia da minha casa, porque lá em casa eu que faço o mercado, eu que pago a conta da luz, eu que compro gás, eu que administro a minha casa.

[Código: Contexto Familiar > Mudança do posicionamento por elevação](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 325](#)

Com 18 anos eu engravidei, daí todos os meu planos que eu tinha de tentar fazer um pré vestibular, alguma coisa assim, pra ver se eu teria condições de passar foram por água a baixo, porque a gente tem que fazer uma escolha, né, e então eu tive que cuidar do meu filho, 10 anos eu me dediquei só a ele, tanto que a minha vida toda eu trabalhei em trabalho informal, nunca tive sorte, ou não sei se persistência, de repente o desespero aquele de não deixar faltar nada em casa sempre me fez correr pra o lado mais rápido, então trabalho rápido é trabalho informal.

[Código: Contexto Familiar > Mudança do posicionamento por elevação](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 14](#)

a gente sempre foi uma família muito humilde, era o pai a mãe e três filhos, então eu sempre ajudei muito em casa, a cuidar deles,

[Código: Contexto Familiar > Mudança do posicionamento por elevação](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 20](#)

Não gosto de ficar pra trás das coisas, apesar de eu parecer muito desatenta, sabe?

[Código: Contexto Familiar > Mudança do posicionamento por elevação](#)

ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 24

Isso, o meu primeiro pesadelo foi esse projeto.

Código: Contexto Familiar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 41

organizar, pra mim foi tudo perfeito, tudo maravilhoso,

Código: Contexto Familiar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 43

e daí quando disseram que eu tinha que falar no auditório pra minha família e pra família de todo mundo, pra comunidade...

Código: Contexto Familiar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 43

Isso! Tava lotado aquele auditório, eu mais chorava do que falava,

Código: Contexto Familiar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 47

Eu tinha muito medo, uma insegurança de não...

Código: Contexto Familiar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 87

É, essa é a palavra, segurança, eu tenho mais segurança das coisas

Código: Contexto Familiar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 99

Daí eu comecei a trabalhar com eles.

Código: Contexto Familiar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 225

Até hoje, vai fazer quatro anos já.

Código: Contexto Familiar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 227

Estou. Eu tava trabalhando e pagando o INSS, e daí agora a gente tá pensando em abrir um MEI (micro empresário individual) no meu nome, porque o nosso comércio como é bem pequenininho, é um armazenzinho, assim, de vila, a gente não tem condições, a gente tava fazendo uma pesquisa...

Código: Contexto Familiar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 229

Consgo contribuir com alguma coisa.

Código: Contexto Familiar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 231

Exatamente, a gente ter um CNPJ ainda não dá, então:

- Áh vamos abrir um MEI

Código: Contexto Familiar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 233-234

Tinha muita coisa que não era cuidado ali, que agora eu coloquei um pouquinho do que eu aprendi,

Código: Contexto Familiar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 235

Daí às vezes vem a minha mãe, ela já é mais velha, aprendeu as redes sociais a pouco tempo:

- O Carol, olha aqui essa informação!

Vamos pesquisar mãe, vamos ver se é verdade. Da gente muito acreditar no que via, sem querer saber se era verdade ou não, agora eu sei procurar.

Código: Contexto Familiar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 290-292

porque o meu pai tinha morrido eu tinha sete anos e a minha mãe tinha oito filhos pra criar, então ela já me colocou numa casa, e daí...

Código: Contexto Familiar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 10

Uma casa de família pra trabalhar, já com oito anos eu ia nas casas. Fizeram um banquinho, assim, pra eu subir no tanque pra lavar fraldinha, no tempo de enxaguar os lençóis com anil, assim, naquela época já, né,

Código: Contexto Familiar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 12

E aí casei e também não estudei mais, larguei tudo de mão, né.

Código: Contexto Familiar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 48

Doméstica, sempre como doméstica, babá, cuidava os nenê...

Código: Contexto Familiar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 50

Sim, mas antes de eu ingressar na escola o Gilnei primeiro. Ele estudou no... ali no centro, que tinha que pagar... era um curso pago, daí ele voltou aqui e depois ele fez...

Código: Contexto Familiar > Mudança do posicionamento por elevação

ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 55

Ele disse assim:

- Olha vai! Tenta!

E eu consegui. E quando eu cheguei nessa escola professora, a primeira aula eu pensei pra mim:

- O que eu estou fazendo aqui?

Código: Contexto Familiar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 81-84

Áh, eu chegava da aula, eu fazia janta, colocava na mesa...

Código: Contexto Familiar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 139

Daí que o Gilnei comprou um not pra mim ensinar, né, porque toda a minha vida até lá eu não tive tempo, eu não tive acesso. Eu sempre tive acesso a um balde e um produto de limpeza e trabalho árduo.

Código: Contexto Familiar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 169

É, e eu ainda disse esses dia para o Gilnei:

- Vou voltar a fazer uns gráficos.

Código: Contexto Familiar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 171-172

Sempre tive. Não só da família, como das crianças lá onde eu trabalhava, porque eles me ajudavam,

Código: Contexto Familiar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 204

Aí vim embora e fiquei 20 anos trabalhando de empregada doméstica.

Código: Contexto Familiar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 353

Daí fui trabalhar, trabalhei, depois já quando eu estava aqui, comecei a cuidar de neto e até hoje to cuidando de uma netinha que tá com 3 anos

Código: Contexto Familiar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 32

É, fui deixando o estudo de lado, né, trabalhar e ajudar na família, né

Código: Contexto Familiar > Mudança do posicionamento por elevação

ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 36

Sabe? Eu botei na cabeça que eu ia e passei.

Código: Contexto Familiar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 44

Foi, assim, difícil no caso. Até o marido aceitar, que daí achava que não , que eu não tinha mais idade pra isso...

Código: Contexto Familiar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 59

Aham, teve um enfrentamento.

Código: Contexto Familiar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 61

vinha de mais tempo... eu disse que eu queria ao menos pra mim, me sentir melhor aprendendo mais, saber ligar o computador, saber alguma coisa! Aprender!

Código: Contexto Familiar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 63

Pois é isso aí, foi construindo, né.

Código: Contexto Familiar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 67

É, ele foi aceitado. Daí ele vinha me trazer...

Código: Contexto Familiar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 69

Trazia e vinha me buscar. Ou ele ou a filha.

Código: Contexto Familiar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 71

Porque as pessoas não aceitam, assim, acham que a gente não tem o poder de querer, então, isso aí faz com que a gente acredite.

Código: Contexto Familiar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 75

E teve dificuldade, mas consegui.

Código: Contexto Familiar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 77

Eu no caso sim, eu queria, mas no fim outras coisas, as condições da vida não levaram a acontecer, né, no caso.

Código: Contexto Familiar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 91

É, numa empresa, no caso, ter mais chance, né, de ganhar um salário melhor.

Código: Contexto Familiar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 96

Nessa época não trabalhava mais.

Código: Contexto Familiar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 100

É de retornar.

Código: Contexto Familiar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 102

eu até comprei o meu computador.

Código: Contexto Familiar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 134

Anham, treinava em casa.

Código: Contexto Familiar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 136

Melhorou em tudo, né, melhorou como falar com as pessoas, a ter contato com coisas que não só de casa, só naquilo, então a ler um livro, a olhar um filme, uma pessoa fala:

- Áh tal filme é lindo!

Então até isso, né, no caso ajudou. A sair daquele mundinho pequeno que eu tinha.

Código: Contexto Familiar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 151-153

Pra mim melhorou muito, em todos os aspectos, né, eu fiquei mais ativa.

Código: Contexto Familiar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 177

Áh eu mudei muito.

Código: Contexto Familiar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 179

Gostava de ter aquele compromisso, de vir pra escola, de estudar, de ter alguma coisa pra fazer assim, fora da vida cotidiana.

Código: Contexto Familiar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 199

Foi difícil, né, eu tive problemas de saúde na família e tudo, então eu sempre tirava... eu ia dormir bem tarde, acordava cedo, sabe? Dava um jeito de continua, de me dedicar.

Código: Contexto Familiar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 201

Chegava e ainda fazia alguma coisa, estudava até mais tarde, pra não perder aquele foco do estudo e no outro dia...

Código: Contexto Familiar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 205

Sabe, falei até com uma cunhada minha, porque que ela não procurava se qualificar,

Código: Contexto Familiar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 225

Eu mantenho, eu tenho o desejo sim de aprender, até a brigar dentro de casa de novo pra fazer alguma coisa, pra aprender mais e não ficar só sentada olhando o mundo passar.

Código: Contexto Familiar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 241

eu morava com a minha vó e as condições eram bem difíceis, sabe? E ai eu não trabalhava, acho que eu tinha uns 15/16 anos, minha vó que me criou, né, e ai eu desisti no primeiro ano lá,

Código: Contexto Familiar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 10

Desisti, comecei a trabalhar numa lotérica, daí conheci o meu namorado, meu noivo, daí a gente noivou, casou e eu parei de trabalhar. Daí sai dessa lotérica, trabalhei de babá e depois parei, daí tive o meu filho, né, casei, engravidei, tive o meu filho, daí ele tinha um probleminha na mão, né, não tem a mão direita, daí eu resolvi ficar só em casa mesmo cuidando dele até os 4 anos dele.

Código: Contexto Familiar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 10

uns 5 anos assim, só em casa sem fazer nada, né, só mãe e do lar.

Código: Contexto Familiar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 14

não sei se foi a forma como eu fui criada, assim, pela minha vó, que as vezes eu penso assim que, agora eu tenho outros pensamentos, mas naquela época parece que tudo era assim muito difícil! Ah, era muito difícil sai a procurar, era muito difícil, sabe?

Código: Contexto Familiar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 14

Áh foi bom! Porque eu tava louca pra, né, me enturmar, ver gente, ter uma vida social, sai daquele mundinho ali de só dentro de casa, de dona de casa.

Código: Contexto Familiar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 46

Uma coisa que me motivou sempre foi a família, algumas vezes, no começo principalmente, tipo assim, pai, irmã, de dizer assim:

- Áh tu vai desistir! Até quando que tu tá estudando de novo?

Isso ai é uma coisa que eu disse assim:

- Áh, agora, eu é que sei, né? Eu não vou desistir! Se eu to entrando é porque ...

Código: Contexto Familiar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 72-75

É, no começo foi uma das coisas, assim, no primeiro ano eu me lembro disso. O meu marido sempre me incentivou, até depois, assim, no segundo ano. No meio do segundo ano eu comecei a trabalhar, a fazer estágio, e daí ele sempre me motivou muito, me ajudava bastante. Era tranquilo porque ele trabalhava por turno na Gerdau, então daí os turnos... ai quando não conciliavam, a minha vó que morava aqui perto, ela ajudava a ficar com o meu pequeno, ela era bem forte ainda.

Código: Contexto Familiar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 77

e aí ali era bem difícil, eu com criança pequena, casa pra cuidar... tá certo que o meu marido, ele me auxiliava a cuidar do pequeno, mas em casa não auxiliava nada, né, então era tudo comigo.

Código: Contexto Familiar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 93

Áh! Depois foi o orgulho do pai (risos). Ficou orgulhoso, né, faceiro. A minha vó também. Meu pai sempre foi distante, assim, mas eu me lembro que isso me marcou, sabe? Quando eu a estudar daí ele, nunca foi presente, nunca ajudou muito e aí depois de eu tá ali criada, com filho e resolve dar um passo pra frente na vida de voltar a estudar, de querer ter uma profissão, e aí ele ir lá e me cutucar e dizer que eu ia desistir, que eu era fraca... Não! Não desisti! Mostrei...

Código: Contexto Familiar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 188

Em todas as situações, né, várias situações da vida que a gente precisa... esse conhecimento, essa cultura empodera agente mesmo, né

Código: Contexto Familiar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 190

Sim, ao meu aprendizado, né, a minha cultura agora. Isso também as vezes, nas relações da gente, as vezes a gente pensa assim... antes eu pensava, né, porque eu me lembro que antes, uma vez a minha irmã me convidou para ir numa festa com pessoas assim, de outro nível, um pouco mais... e eu pensava:

- Áh como é que eu vou nessa festa? O que eu vou conversar com essa gente, né? Porque eu pensava:

- Áh, vou conversar o quê? Como é que faz comida? A novela?

Agora não né, já me sinto... porque agora eu estou sem estudar, mas eu a minha visão é outra. Eu to sempre... a gente lê...

Código: Contexto Familiar > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 206-209

Análise da categoria Posicionamento

Contexto familiar < manutenção do posicionamento

Aí eu segui trabalhando, me casei, tive uma filha, mas eu sonhava quase todas as noites comigo estudando

Código: Contexto Familiar > Manutenção posicionamento elevado
ENTREVISTAS ALUNOS > TerBPF, Pos. 8

eu fiz alguns trabalhos voluntários, a gente participou de um CTG que é uma entidade associativa, na época eu e o meu marido, e lá eu desenvolvia trabalhos de secretaria, de tesouraria, porque se faz de tudo.

Código: Contexto Familiar > Manutenção posicionamento elevado
ENTREVISTAS ALUNOS > TerBPF, Pos. 10

depois que eu tive a minha filha eu parei de trabalhar pra cuidar dela

Código: Contexto Familiar > Manutenção posicionamento elevado
ENTREVISTAS ALUNOS > TerBPF, Pos. 10

porque hoje eu sou divorciada. Eu me divorciei

Código: Contexto Familiar > Manutenção posicionamento elevado
ENTREVISTAS ALUNOS > TerBPF, Pos. 24

O que pesou, o que as pessoas me cobravam, as pessoas da minha convivência, os amigos e tal, até porque até aquele momento eu vivia no CTG (Centro de Tradições Gaúchas), daí eu desapareci porque eu tinha aula todos os dias, eu já não podia mais ter compromissos, as pessoas me ofereciam cargos e eu não podia aceitar, mas foi tranquilo, no fim foi tranquilo

Código: Contexto Familiar > Manutenção posicionamento elevado
ENTREVISTAS ALUNOS > TerBPF, Pos. 35

E na minha vida pessoal eu acabei também me divorciando por causa disso, em parte. Porque eu fui e ele ficou. E ficou, e ficou, e caiu, e caiu cada vez mais até eu o ponto que eu não aguentei mais. Então assim, acho que influência assim, o fato de que quanto mais eu me desenvolver, e a agente continua aprendendo todos os dias e crescendo todos os dias, e quanto mais eu me desenvolver, mais for pra frente, mais a pessoas fica pra trás, chega um ponto que não tem.

Código: Contexto Familiar > Manutenção posicionamento elevado
ENTREVISTAS ALUNOS > TerBPF, Pos. 44

É aconteceram muitas coisas, assim, daí eu consegui um bom estágio, eu consegui um bom emprego, aí eu tinha que manter tudo, porque ele ficou desempregado, ficava deitado no sofá só olhando TV, essas coisas assim que...

Código: Contexto Familiar > Manutenção posicionamento elevado
ENTREVISTAS ALUNOS > TerBPF, Pos. 48

É, e daí eu disse:

- Se é pra ser assim, então vai ser eu e a minha filha.

Código: Contexto Familiar > Manutenção posicionamento elevado
ENTREVISTAS ALUNOS > TerBPF, Pos. 50-51

Sim ela se mudou comigo.

Código: Contexto Familiar > Manutenção posicionamento elevado
ENTREVISTAS ALUNOS > TerBPF, Pos. 53

Sim, ela sempre me incentivou, eu também ajudei ela, hoje ela é formada, ela se formou em jornalismo.

Código: Contexto Familiar > Manutenção posicionamento elevado
ENTREVISTAS ALUNOS > TerBPF, Pos. 57

porque na realidade eu precisava trabalhar pra ajudar a minha família, então, ou eu trabalhava, ou eu estudava, ai eu ajudava a minha família, então eu optei: Não! Vou trabalhar e ajudar a minha família.

Código: Contexto Familiar > Manutenção posicionamento elevado
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 12

Foi tranquilo, assim, meus filhos adoraram a ideia, meus amigos, a minha esposa então! A minha esposa, ela é professora, né, então ela me incentivou muito... “báh, tem mais é que ir mesmo”, e eu chegava em casa sempre lá pelas 22:30, 23:00 da noite, sem problema nenhum, foi muito bem aceito e ainda se precisava de uma ajuda, tinha ajuda.

Código: Contexto Familiar > Manutenção posicionamento elevado
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 62

Mas não adianta, e eu acho que tá em mim isso, até a minha filha em casa me ajudava, minha mulher é muito boa na redação também, mas não teve cristo que...

Código: Contexto Familiar > Manutenção posicionamento elevado
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 101

realmente, muita coisa do que eu aprendi aqui dentro eu to usando lá fora, se eu não tivesse aprendido, não sei como é que seria, então, isso tanto dentro da minha família,

Código: Contexto Familiar > Manutenção posicionamento elevado
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 183

Mais a parte administrativa, a casa lá eu que administro ela, então, tem muitas coisas que eu faço ali que é coisas que, sabe? ... ai eu to fazendo e:

Código: Contexto Familiar > Manutenção posicionamento elevado

ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 184

Áh, extamente! Inclusive pra minha própria administração, da minha família,

Código: Contexto Familiar > Manutenção posicionamento elevado
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 188

É, mas tem outras coisas também, né, que tem que dar prioridades, que e da família, então primeiro...

Código: Contexto Familiar > Manutenção posicionamento elevado
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 209

E aí eu parei de estudar, e aí me mudei e tal, comecei a trabalhar. Fiquei só trabalhando e não sabia nada... nem sabia quando que ia terminar isso,

Código: Contexto Familiar > Manutenção posicionamento elevado
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 10

Isso, trabalhava e estudava. Sempre estudei a noite, né, na parte do médio, assim né, sempre foi a noite, porque eu já trabalhava.

Código: Contexto Familiar > Manutenção posicionamento elevado
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 16

puxado, né.

Código: Contexto Familiar > Manutenção posicionamento elevado
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 35

Claro! Com certeza, né, da família sempre. E tu fazer isso: trabalho, estudo é e casa, é complicado, né, de tu dividir o tempo pra todos, né, mas é tipo, já estava... como eu trabalhava e estudava antes, então já teve esse momento, essa dificuldade, digamos assim.

Código: Contexto Familiar > Manutenção posicionamento elevado
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 37

Não, ela não estuda. Acho que ela foi só até o fundamental e terminou, não estudou mais.

Código: Contexto Familiar > Manutenção posicionamento elevado
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 39

E tanto é que eu até, na época lembro que eu indiquei pra minha prima isso, né.

Código: Contexto Familiar > Manutenção posicionamento elevado
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 91

Até que ela acabou vindo fazer o curso.

Código: Contexto Familiar > Manutenção posicionamento elevado
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 93

ela já terminou.

Código: Contexto Familiar > Manutenção posicionamento elevado
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 95

Áh, fazia a noite virar dia, né, tipo:

- Bá eu tenho trabalho pra entregar!

Fazia na madrugada, tinha que ser.

Código: Contexto Familiar > Manutenção posicionamento elevado
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 149-151

assim desde pequeno né, comecei a trabalhar com 11 anos de idade, então assim, todo esse período eu estudava e trabalhava. Quando chegou lá por volta dos 14, 15 anos eu trabalha de dia e estudava de noite, então era bastante puxado. Depois quando terminei o ensino médio, continuei trabalhando, aí trabalhava de eletricista

Código: Contexto Familiar > Manutenção posicionamento elevado
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 8

passei por uma seleção também lá na escola, eu e a Sandra (esposa) juntos.

Código: Contexto Familiar > Manutenção posicionamento elevado
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 10

e assim foi né, foi motivando cada vez mais, não só eu como a Sandra e outras pessoas que eu conhecia também, do meu convívio, né, que diziam assim:

- Olha gente, quem sabe tu tenta!

Código: Contexto Familiar > Manutenção posicionamento elevado
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 10-11

Até que a gente conseguiu entrar, eu e a Sandra

Código: Contexto Familiar > Manutenção posicionamento elevado
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 12

Tu chegava as vezes assim do trabalho, assim, ai que cansado! Mas tu vinha aqui assim, e tudo virava alegria.

Código: Contexto Familiar > Manutenção posicionamento elevado
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 28

Sempre! A família apoio. A gente chegava da aula, comentando, tem aquele... embora eles não estivessem fazendo parte, dentro da escola, assim, mas tem aquele negócio, assim, que cria aquele vínculo assim, de curiosidade, né...talvez assim de curiosidade e a gente, também mesmo sem perguntar, acabava, né, enchendo os ouvidos de todos do nosso aprendizado, das coisas boas que a gente via.

Código: Contexto Familiar > Manutenção posicionamento elevado
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 30

a Sandra sempre me auxiliou nessa parte também, ela lia assim, e eu explicava, né, era uma coisa que...

Código: Contexto Familiar > Manutenção posicionamento elevado
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 39

Hoje até a gente pensa eu e a minha esposa em fazer, abrir o próprio negócio, e a gente lembra bastante assim, de tudo que né, parece que passa uma imagem, cada coisa que a gente pensa em fazer, né, ou de futuro relacionado a isso, né, fazer o próprio negócio,

Código: Contexto Familiar > Manutenção posicionamento elevado
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 133

Anexo J

Análise da categoria Posicionamento

Contexto laboral < mudança do posicionamento

e eu não terminar o ensino fundamental eu não vou conseguir um emprego, eu não vou conseguir trabalhar em nada, nem de faxineira, assim, eu preciso de alguma coisa...

Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 61

Eu trabalhei até o finalzinho, assim, quase indo para o hospital, fazendo ossinho. É um mercado informal,

Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 65

então eu virava a noite, virava o dia fazendo, tipo, a minha renda era dali, a minha mãe não era aposentada, não tinha renda nenhuma. Só que eu não tinha nenhuma assistência, não tinha nenhum suporte na questão trabalhista ali, né, era tudo informal,

Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 67

Gente que possibilidade no mercado de trabalho que eu vou ter, poxa, vou ser técnica, vou conseguir um trabalho melhor.

Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 139

da questão de ter um salário melhor, sabe? fui pensando nesse lado.

Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 142

E aí eu comecei a trabalhar com os professores, dando assistência na coordenação, atendendo telefone, passando recados...

Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 231

Isso, dando suporte, xerox, e isso me fez tão bem, assim, me fez ver que eu tinha um potencial, que eu podia sim, executar outras atividades que não fosse limpeza, que não fosse produção, que eu tinha potencial pra isso

Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 233

quando os meus filhos eram pequenos, eu trabalhava com máquina de costura, eu sempre trabalhei. Nós tínhamos um overloque, duas máquinas reta industrial, uma cinco fio, então

eu sempre trabalhei com costura. Trabalhava com artesanato porque eu sempre gostei, né, de fazer crochê e bordar, então com essa parte eu sempre trabalhei. Vendia também os panos de prato, vendia na rua, sempre trabalhei com essa parte, né, tinha uma bordadeira também, assim, nas camisetas, bordava pano de prato, fazia né e vendia. Então eu sempre trabalhei com essa parte de venda

Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 8

e daí a gente trabalhava, ele inventou de criar coelho, aí eu cuidava dos coelhos, mas nunca deixei de... aí eu pintava, aprendi a fazer pintura em tecido, eu tirei o curso. Eu nunca deixei de pintar e de fazer o meu crochê pra vender, sempre fazendo as duas coisas, né... trabalhando no sítio, que nem homem

Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 10

Aí eu voltei sem emprego. Sem máquina, só com a aposentadoria da minha mãe

Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 22

Aí eu comecei a trabalhar, fui trabalhar no Záfari de Canoas, logo que abriu o mercado, daí eu fiz um teste lá, e daí eu fiz matemática, português e aí até eles queriam na caixa aí eu disse assim:

- Não, na caixa eu não quero.

Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 54-55

mas daí como eu tenho uma amiga que disse:

- Não Maria, eu vou te arrumar um serviço melhor.

Eu fui trabalhar de auxiliar de escritório,

Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 58-60

eu sempre trabalhando com artesanato, essas coisas, porque eu nunca deixei de fazer, eu sempre gostei de fazer.

Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 60

daí a Maria não tinha emprego, a Maria não tinha de onde tirar dinheiro, a Maria não tinha roupa, Deus que me perdoe, mas eu não tinha roupa nem pra botar

Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 64

sabe, que a minha cabeça ela não raciocinava, assim direito. Até quando eu comecei aqui na escola a cabeça não... a cabeça não funcionava.

Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 77

e naquela época que eu ia estudar aqui eu não estava empregada ainda, né, eu fazia artesanato, vendia, né, a minha mãe me ajudava.

Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 99

E já fui praticando. E eu nunca parei com os meus artesanatos, né, sempre fazendo, sempre vendendo, muito me ajudou.

Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 134

como precisavam de gente na terceirizada aqui, eu vim aqui e eu entrei na terceirizada.

Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 154

eu não estava empregada

Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 182

até no próprio trabalho da gente, ajuda a cooperar umas com as outras. Eu aprendi muito isso aí.

Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 188

Contribui muito. Porque a pessoa não pode trabalhar sozinha, né, ela precisa da cooperação das outras pessoas.

Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 190

Pesquisa de preço, eu sempre comprava as coisas lá e nem pedia nota nada, daí agora eu peço nota, faço as contas de quanto que eu gasto, tudo isso aí a gente aprende no curso.

Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 267

tanto que a minha vida toda eu trabalhei em trabalho informal, nunca tive sorte, ou não sei se persistência, de repente o desespero aquele de não deixar faltar nada em casa sempre me fez correr pra o lado mais rápido, então trabalho rápido é trabalho informal. Eu trabalhei como chapista (x salada) durante 12 anos sem carteira assinada.

Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 14

comecei a trabalhar, consegui um emprego numa livraria meio turno, e daí depois, era com uma amiga do meu Pai até, e logo que eu comecei a trabalhar com ela, dois meses depois, que ela não fez contrato né, de experiência, alguma coisa assim, em dois meses ela fechou a livraria. Então já sujou a minha carteira, a primeira assinatura já sujou, né, porque ficar dois meses... e depois de sujar eu não consegui mais nenhum emprego.

Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 20

então eu fazia de tudo, entregava panfleto na rua, eu trabalhei em escritório de contabilidade, só que assim, como era informal,

Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 20

porque parece que eu tenho uma coisa assim, eu aprendo e depois parece que eu esqueço e

Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 20

Não gosto de ficar pra trás das coisas, apesar de eu parecer muito desatenta, sabe? Mas eu gosto, sempre gostei e me faltava isso, sabe? Estudar de novo, porque eu queria ter feito uma faculdade, eu queria ter tido um emprego bom

Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 24

oi o sentido do que eu te falei de no primeiro semestre eu querer desistir por não saber falar, por ter medo de falar em público e chegar no sexto semestre na miniempresa, na cooperativa, eu praticamente tomei conta no dia da apresentação, no dia da auditoria, eu simplesmente praticamente tomei conta da apresentação, simplesmente eu tava escorada, assim...

Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 81

Aquilo foi fluindo, fui falando, falando, falando, falando, falando... depois quando acabou eu fui no banheiro e dei uma choradinha porque eu me emocionei, porque me veio todo aqueles seis semestres,

Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 83

hoje não, se eu tiver que falar de um assunto que eu domino, que eu entendo, eu vou falar muito bem.

Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação

[ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 87](#)

É, essa é a palavra, segurança, eu tenho mais segurança das coisas. A questão do conhecimento, no trato com as pessoas, porque Administração a gente aprende a trabalhar muito o público, de como tratar as pessoas, às vezes eu chegava a ser meio grossa com as pessoas, então hoje eu aprendi um pouquinho, não vou dizer que 100% porque não foi

[Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação](#)

[ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 99](#)

Olha, eu melhorei bastante nesse negócio de convívio, de tratamento. No trabalho eu consigo ainda aplicar algumas coisas da técnica de Administração, porque o meu trabalho, como eu te digo, ainda é informal, mas eu consigo aplicar isso porque eu trabalho com comércio, mas trabalho também com a parte de artesanato e isso eu aprendi a... todo o trabalho que eu fazia eu não sabia colocar o que eu investi e o meu lucro, tudo em cima de um trabalho e agora eu aprendi isso, como fazer, como eu conseguir ganhar o meu dinheiro...

[Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação](#)

[ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 113](#)

Isso, fazer o cálculo do meu produto

[Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação](#)

[ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 115](#)

Isso. Nossa! Foi diferente do que eu pensava, dizer:

- Ah, tu faz tal coisa, tu gastou tanto, tu coloca três vezes mais.

Não é assim. A gente sabe que tem o valor do material que tu vais utilizar, o tempo que tu vais gastar fazendo aquilo ali, se tu vais utilizar água, luz, aluguel de algum material... até os materiais, uma tesoura tu vais colocar o valor que tu utilizou. Então isso aí eu nunca imaginava que...

[Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação](#)

[ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 117-119](#)

a gente é técnico em Administração, mas a gente vai ter que aprender o método daquele local, daquele lugar pra poder trabalhar

[Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação](#)

[ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 206](#)

Profissionalmente eu to bem, claro que eu não to trabalhando exatamente no setor da Administração, to e não to, vou dizer assim, não to no setor formal, que nem eu te disse, t´trabalhando em comércio, meus pais sempre tiveram comércio, então eu passei a trabalhar junto com eles, uma coisa que eu já tinha tentado muitos anos, muitas vezes e não dava certo a gente trabalhar junto, vou fechar agora em maio quatro anos que eu trabalho com eles...

Erro! Argumento de opção desconhecido.

Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 209

Sim. E essa parte da Administração foi que me ajudou bastante a conviver com eles no trabalho, pra ajudar no comércio.

Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 211

Consigo contribuir com alguma coisa.

Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 231

Exatamente, a gente ter um CNPJ ainda não dá, então:

- Áh vamos abrir um MEI.

Porque eu trabalho no caso só com o meu CPF, mas é tudo assim, as questões de compras é a minha parte, os pedidos eu tenho que fazer, eu tenho que saber o que tem em estoque, o que não tem, o que falta, aí essa parte todinha é a minha obrigação lá, claro além de trabalhar, a gente vender, essas coisas todas, mas essa parte também caiu pra mim, que é a parte administrativa também, né, tu saber o que tem de estoque, o setor de compras, acho que isso foi bem interessante. Apesar de ser uma coisa pequena, é tudo parte da Administração. Tinha muita coisa que não era cuidado ali, que agora eu coloquei um pouquinho do que eu aprendi, e ainda sei que posso, com o passar do tempo, implementar mais alguma coisa, melhorar, colocar mais melhorias a partir da Administração.

Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 233-235

Áh, com certeza, totalmente, porque se não eu não saberia, nem teria essas iniciativas eu acho. Eu acho que foi bem importante, porque tudo que eu colocar ali tem um fundamento, foi uma coisa que eu aprendi então já sai com mais gosto.

Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 239

Então isso me influenciou bastante porque antes eu não tinha noção dessas coisas.

Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 241

Doméstica, sempre como doméstica, babá, cuidava os nenê

Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 50

Áh eu trabalhei em Santa Cruz na padaria, trabalhei na casa de chá mil e café house que eu era recepcionista, né, trabalhei no comércio que era vender cachorro quente, lá eu trabalhei

muitos anos, todas as minhas três irmãs trabalharam juntos, sabe, no mesmo lugar, assim. E aí depois fu pra safra de fumo,

Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 52

É depois da escola eu ia trabalhar nas casas. Eu tinha que lavar os pratos, lavar roupa, passar roupa, tudo, tudo... como hoje.

Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 53

A senhora pode estar lá... hoje em dia com a tecnologia, né, a gente vai sabendo, fica feliz torcendo daqui que todos vá bem,

Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 91

orque eu entrei aqui gatinhando, eu não sabia nada do nada,

Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 91

e lá no meu serviço, como era casa de família,

Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 141

eu já pensava também nas minhas dificuldades

Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 154

Agora eu levei muito medo da matéria de informática, ,porque eu tinha 46, 47 anos e eu nunca tinha ido na frente do computador e eu chorava, porque eu pensava:

- Esse bixo vai me morder! Pause, enter, tá louco! Eu vou me embora daqui!

Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 154-155

Sim eu aprendi. Eu tive a dificuldade quando eu vi a máquina... mas eu tive que fazer gráfico de estatística sozinha, eu tinha trabalhos a fazer no computador, eu aprendi. Eu achava que ele ia me morder, mas ele não me mordeu. Eu aprendi e os professores muito bons estavam ali sempre:

Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 158

consegui e até hoje eu tenho o meu computador, né, claro não sou uma Brastemp, mas lavo né. Vou lá e uso ele, mas tem muita coisa que eu não sei nele, porque ele é uma maquinazinha muito safada, né.

Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 162

É, mas pra mim... quando eu cheguei dentro da sala e vi aqueles computadores, eu digo:

- Agora que eu estou na roça. Estou ferrada nessa escola, vou me embora.

Chorava muito em casa. Eu dizia:

- Gilnei eu não vou aprender aquilo.

Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 164-167

Eu sempre tive acesso a um balde e um produto de limpeza e trabalho árduo. Eu não invejo as pessoas que tiveram tempo pra se preparar ali pra aquela máquina, mas eu não. Eu fui depois de velha aprender o computador e não me envergonho disso. Hoje eu vou lá, pesquisar tal coisa, aí abro o computador sem problemas.

Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 169

É, e eu ainda disse esses dia para o Gilnei:

- Vou voltar a fazer uns gráficos.

Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 171-172

Porque eu gostei muito da probabilidade, da matéria da estatística, gostei e gostei muito de custos depois, né, também uma matéria que quando abre os razonetes, né, tipo:

- Vamos fazer o balanço patrimonial?

Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 174-175

Puxa, porque que a minha mente naquela época não estava tão brilhante, assim?

Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 178

Eu acho que eu tinha um bloqueio, um medo talvez de não aprender, aquela dificuldade de ficar pra trás.

Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 178

Quando eu terminei o técnico na área administrativa eu segui trabalhando...

Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 188

Mudou até o meu falar. Até a minha pronúncia correta, né, no português. Mudou assim, tudo, porque tudo fluía para o meu aprendizado, a minha mente foi abrindo, eu vi novos horizontes e vejo que amanhã ou depois eu posso voltar a estudar, eu não vou ter medo de voltar a estudar porque eu vou ter capacidade. As ferramentas daqui eu levo comigo, é uma bagagem pra toda a minha vida

Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 190

mas eu estou pensando agora, eu não fiz um técnico em Administração pra ficar guardado numa gaveta, eu vou fazer uso daquilo que eu aprendi.

Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 190

Não é porque tu fizeste um técnico na área da Administração que tu vais chegar num lugar e vai arrumar emprego, tá muito difícil. Hoje em dia o aluno, ele fez um técnico, aquele técnico deu a chance pra ele fazer o ENEN, pra ele seguir uma faculdade. Não é porque tu fez um técnico. O Técnico, isso aí é um começo...

Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 235

o curso ele abrange, ele dá oportunidade depois pra tu teres um emprego melhor.

Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 251

Tu não vais levar assim, né, que tu visitou lá pra dentro de um trabalho onde tu vais trabalhar na área administrativa, né, mas tu teve um conhecimento, tu teve aprimoramentos dentro do curso, né, coisas, assim, que eu achava que não iriam acontecer, mudanças que eu achava que não iria acontecer e aconteceram na minha vida, né, devido aquele percurso de todo curso

Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 340

antes eu não tinha... até a escrita era bem peculiar, assim, com muito erro, e aí melhorei bastante, a tecnologia então! Foi fundamental.

Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 10

Daí fui trabalhar, trabalhei,

Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação

ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 32

trabalhar e ajudar na família, né.

Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 36

eu disse que eu queria ao menos pra mim, me sentir melhor aprendendo mais, saber ligar o computador, saber alguma coisa! Aprender!

Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 63

Tinha o desejo do conhecimento, aham. E daí isso aí é que me levou a saber mais.

Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 65

E teve dificuldade, mas consegui.

Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 77

No caso pra mim não, porque eu não me dediquei profissionalmente (não seguiu carreira profissional).

Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 89

Eu no caso sim, eu queria, mas no fim outras coisas, as condições da vida não levaram a acontecer, né, no caso.

Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 91

É, numa empresa, no caso, ter mais chance, né, de ganhar um salário melhor.

Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 96

Eu trabalhava já em costura, né, na fábrica..

Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 98

Mas tinha essa expectativa de retornar ao trabalho?

Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 101

É, eu fazia costura.

Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação

ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 104

O estudo me ajudou a entender as revistas mesmo “Manequim”. Tinha coisas que tinha que ampliar, tudo coisa assim, daí e não conseguia e depois com o curso eu consegui.

Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 106

Tinha, tinha bastante dificuldade.

Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 132

Eu superei daí com a ajuda da escola, né, eu até comprei o meu computador.

Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 134

Foi muito bom pra mim, me ajudou bastante.

Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 138

A fala, o expressar, tudo melhorou bastante.

Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 140

Superei bastante

Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 144

É, foi melhorando, foi uma superação.

Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 148

A sair daquele mundinho pequeno que eu tinha.

Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 153

Pra mim melhorou muito, em todos os aspectos, né, eu fiquei mais ativa.

Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 177

A minha relação melhorou bem mais. Até no preço, eu não sabia colocar o preço, né, então no caso eu aprendi, então até isso. Ver quanto que é o tecido, a linha, por tudo ali pra saber dar o valor justo do trabalho.

Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação

ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 183

Ao aprendizado, ao aprendizado que eu tive.

Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 185

Como autônoma. Eu sempre tive as minhas costuras, sabe?

Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 209

É, sozinha eu consigo. Eu consigo ampliar, olhar um molde e fazer do modelo que eu quero, tirar alguma coisa dali e fazer de outro modelo diferente.

Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 215

Foi a matemática, a tudo! A me desenvolver a saber, a dar continuação.

Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 217

É, eu consigo. Se eu tenho um projeto, fazer uma toalha, ou coisa parecida, eu vou lá, eu tenho a medida, aqueles conhecimentos todos que eu adquiri, eu vou lá e compro tanto de tecido,

Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 221

Amplia, isso.

Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 223

Áh isso. Eu faço uns conjuntos, né, e me dedico muito porque é muita peça miúda...

Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 261

Não querem valorizar e aí eu digo:

- É tanto! Quer quer, não quer, tem quem queira.

E antes eu não faria isso. E já vieram buscar porque antes eu disse, né, que era aquele valor e que não iria baixar.

Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 263-265

Expliquei todo o trabalho e aí a pessoa veio buscar.

Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação

[ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 267](#)

E aí eu queria retornar ao mercado de trabalho e eu não conseguia.

[Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > TerBPF, Pos. 12](#)

já fazia muito tempo que eu estava fora do mercado,

[Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > TerBPF, Pos. 12](#)

tive a sorte de conseguir um estágio bom

[Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > TerBPF, Pos. 16](#)

E hoje eu sou responsável pelo turno da noite. O meu trabalho é todo sistematizado, é tudo com sistema.

[Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > TerBPF, Pos. 24](#)

Então é o emprego que eu tenho hoje, que eu me sustento e sustento a minha filha, porque hoje eu sou divorciada. Eu me divorciei, moro em Esteio, pago um aluguel de um apartamento, me sustento, sustento a minha filha, graças a Deus, eu agradeço ao curso, porque foi através dele, através do IF que eu consegui o estágio e depois eu fui contratada e que hoje eu tenho a minha vida tranquila.

[Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > TerBPF, Pos. 24](#)

TerBPF: Eu acho assim, que o fato de eu ter conseguido o estágio, a entrevista pro meu estágio que foi uma coisa muito legal, que foi com o próprio gerente, hoje ele é gerente regional, e até hoje ele vem lá e procura por mim, porque primeiro foi ele quem me deu o estágio e depois foi ele quem me contratou, então eu acho que isso foi muito bom. O fato de eu ter passado pela biblioteca...

[Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > TerBPF, Pos. 38](#)

É aconteceram muitas coisas, assim, daí eu consegui um bom estágio, eu consegui um bom emprego

[Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > TerBPF, Pos. 48](#)

e eu comecei a controlar e comecei a ver que eles não estavam fazendo o que era pra gente conferir se estava certo, então eu fiz print das telas todas e deixei em cima da mesa da minha chefe. Isso me rendeu, assim, milhões de elogios porque eu tinha feito aquilo...

Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > TerBPF, Pos. 116

Antes eu tinha esse negócio de desistir das coisas, sabe?

Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 80

Esse aprendizado que eu consegui, né, ali, eu me sinto uma outra pessoa depois do curso.

Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 82

Tu relacionas isso com acreditar em si mesmo, essa relação de “eu consigo”! “Eu não preciso só ficar querendo, eu posso ir lá e fazer porque sou capaz”

Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 83

Foi bem bom lá, acho que foi o lugar que eu mais descasquei abacaxi na vida (risos). Por que, às vezes, assim, eu era auxiliar administrativo, né, tinha outra que era a minha coordenadora do meu estágio, e ai junto com ela nos descascávamos os abacaxis, os pepinos... eu trabalhava na Secretaria do Desenvolvimento Social, e ai a secretária chamava ela e ela me chamava e nós corríamos atrás.

Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 112

Eu não faria assim antes do curso! Báh, se eu assistisse essa notícia antes da formação, não teria sentido nenhum pra mim.

Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 116

Então, isso era uma coisa que eu tinha dificuldade antes de iniciar no curso, sabe? De falar assim na frente..

Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 146

Em todas as situações, né, várias situações da vida que a gente precisa... esse conhecimento, essa cultura empodera agente mesmo

Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 190

Sim, ao meu aprendizado, né, a minha cultura agora.

Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 206

Fiquei só trabalhando e não sabia nada...

Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 10

E aí, tipo, eu era quase um professor, assim, aí eu fui no quadro, tudo...fazia nas mesas deles pra tirar dúvida, foi bem marcante, assim, e ajudei bastante acho os colegas.

Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 47

Acho que pelo fato desse ocorrido, né, de eu ser o professor, assim, sei lá, mas acho que de, tipo, de ter mais voz, assim, né, até no serviço, antes tu trabalhava e era meio quieto não falava, via as coisas mas não falava, e aí acho que deu mais aquela...não! Vou falar sim!

Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 59

Na época... aí deixa eu lembrar... eu trabalhava com expedição, se não me engano.

Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 67

Áh sim! A gente teve aulas de marketing e empreendedorismo, né, então dava pra ti ter umas idéias e, áh! Agora eu sei disso, né, tive aulas assim, então eu tenho o conhecimento sobre isso, então me aprofundava mais no assunto, assim, lá na empresa. Coisas que eu nunca, tipo, olhava e báh, não entendia nada! Mas depois, através do curso, áh, agora já sei o que é... sei que é isso, que é aquilo...

Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 69

isso é, sabia que existia mas não tinha uma noção clara.

Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 71

Sim, acho que visualizar melhor até, né, de fixar melhor na mente assim né, de aprender melhor, de tu praticando, né, a gente sempre aprende melhor as coisas praticando, se não for na prática tu não aprende nunca.

Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 79

Sim eu já, tipo, desde de que eu trabalhava eu já mexia com informática, né, com word, excel, mas aqui dentro, tipo, eu aperfeiçoei melhor, algumas coisas que eu já conhecia, muitas coisas eu já conhecia, mas aqui eu aprendi também coisas novas, assim, aperfeiçoei aquilo, e também ajudava a galera que tinha mais dificuldade, mas foi... eu aprendi bastante aqui.

Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 160

Com certeza, né, é bastante conhecimento novo, muita coisa que tu vais levar, com certeza, pro resto da vida.

Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 162

depois de formado, eu consegui um emprego na área administrativa mesmo. Não foi bem na área administrativa mas ajudou o curso. O curso ajudou.

Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 189

Contou pra poder entrar naquela área, né, tipo, eu nunca tinha trabalhado antes na área da administração e era uma coisa que tu visionava assim:

- Bá, eu queria trabalhar assim, numa mesinha e tal, com os papéis...

Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 193-194

aí trabalhava de eletricista,

Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 8

eu já estava trabalhando com a parte administrativa, dentro de uma empresa

Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 14

a minha ideia era, assim aprimorar mais conhecimento

Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 14

porque, eu aprendi muito assim, como é difícil fazer assim, né, parece tão fácil, assim, há

Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 47

De como cobrar de funcionários também pra que trabalhem sem que eles entenderem que aquilo é uma ofensa. Tudo isso assim, foi um peso grande, um impacto grande pra mim, na minha vida profissional, no período que eu estava sendo gestor dentro da empresa, né, pra mim assim foi excelente! Foi bem no auge que eu estava lá da empresa...

Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 91

Na empresa a gente tinha muitas apresentações, assim, de metas e tinha que explicar slides, e fazer coisas assim que era um bicho de sete cabeças, né. Então aqui na escola, isso

também me aprimorou bastante, né, báh! Perdi aquele medo, assim, sabe? De chegar na frente do pessoal e falar, argumentar,

Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 93

Com o que eu estava vivenciando dentro da empresa. Os acontecimentos lá, mesma coisa tinha aqui dentro, assim, podia trazer a situação, consertar alguma coisa que eu estava fazendo de errado, assim né, achando que era certo. Dentro do curso eu consegui aprender a como fazer e fazer certo, né. Isso assim, báh!

Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 95

isso dizendo o que mudou pra mim no aprendizado, né, o que que eu levei da escola pra fora, né, pra dentro da empresa.

Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 124

Pra mim mudou muito, muito mesmo! Antes assim... embora que tu consiga aprender dentro da empresa, com a convivência, não é a mesma coisa que tu pegar, né, e vim pra dentro da escola e levar daqui um conhecimento sólido, né, e que te impulsiona.

Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 124

Hoje até a gente pensa eu e a minha esposa em fazer, abrir o próprio negócio, e a gente lembra bastante assim, de tudo que né, parece que passa uma imagem, cada coisa que a gente pensa em fazer, né, ou de futuro relacionado a isso, né, fazer o próprio negócio,

Código: Contexto Laboral > Mudança do posicionamento por elevação
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 133

Análise da categoria Posicionamento

Contexto laboral < manutenção do posicionamento

e aí eu comecei a minha vida profissional, trabalhando, tranquilo, e ali eu já tinha parado de estudar, né, parei, mas eu senti uma necessidade, que eu precisava retornar...

Código: Contexto Laboral > Manutenção posicionamento elevado
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 10

E aí comecei a trabalhar e parei de estudar completamente, e nesse decorrer aí, né, de trabalhar, tudo, eu senti uma certa necessidade que, bá eu preciso de mais alguma coisa, não estou conseguindo desenvolver o que eu tava pretendendo, né, dentro do meu... dentro da empresa onde eu trabalhava.

Código: Contexto Laboral > Manutenção posicionamento elevado
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 12

Bom, então ali eu trabalhei praticamente, a minha vida toda foi ali dentro dessa empresa,

Código: Contexto Laboral > Manutenção posicionamento elevado
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 16

“óh, nós que fazer isso, isso, isso... vocês vão atrás disso”, beleza, e aí todo mês a gente conseguia cumprir. Nestes anos todos que eu estava a gente sempre conseguia cumprir e até passava as metas que eles..

Código: Contexto Laboral > Manutenção posicionamento elevado
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 20

” Azar, se é um vestibular que eu tiver que fazer, vou encarar. E foi tão simples, e tão fácil, assim, que eu fiz ali que eu fiquei assim, “é só isso, será?”

Código: Contexto Laboral > Manutenção posicionamento elevado
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 37

isso aí não teve problema porque eu sempre fui uma pessoa bem sociável, e o meu lado profissional também, eu tinha que visitar clientes, eu tinha que ir lá no lá posto de trabalho desses clientes, então eu lidava com muitas pessoas,

Código: Contexto Laboral > Manutenção posicionamento elevado
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 53

existe alguma característica ou mudança pessoal e profissional que tenha surgido ou modificado durante o curso que você atribui ao fato de na época, estar frequentando o mesmo? Hoje assim, o que o Paulo diria? Houve alguma mudança pessoal ou profissional?

Código: Contexto Laboral > Manutenção posicionamento elevado
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 59

“báh, depois do curso aqui ai eu vou fazer isso, vou fazer aquilo”, entendeu? Então na realidade o curso, ele me abriu novos horizontes, né, que eu inclusive coloquei lá na minha agendinha... “bom, isso aqui, após eu terminar eu vou fazer”. Porque o curso me deu isso, ele me abriu essa porta aí, né, pra que eu pudesse fazer,

Código: Contexto Laboral > Manutenção posicionamento elevado
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 60

o meu estágio foi muito válido, foi muito bom aqui participando, o meu estágio foi junto com a direção, né, do Campus aqui, foi me dado muitas oportunidades assim de eu mostrar um pouco aquilo que eu aprendi aqui dentro, né, os professores aqui né, pegaram e colocaram na minha mão:

Código: Contexto Laboral > Manutenção posicionamento elevado
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 152

E eu abracei a causa, acho que me sai bem, né, pelo menos consegui fazer o meu estágio ali, dentro daquilo ali, e até cheguei a ir pro Campus de Pelotas lá fazer uma apresentação lá tal e foi muito bem lá, graças a Deus foi tudo bem, tranquilo.

Código: Contexto Laboral > Manutenção posicionamento elevado
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 155

Báh, essa da inclusão ai, foi muito interessante, que até hoje eu vejo pessoas na rua, que participaram dessas aulas que eu ministrei pra eles, e eles perguntam... me chamam até de professor! (risos), eu fico até meio sem jeito:

- Não, calma, eu não sou professor, eu era aluno que nem vocês lá.

Código: Contexto Laboral > Manutenção posicionamento elevado
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 161-162

Exatamente, eu juntei tudo, né, a minha experiência lá fora com mais o que eu preendi aqui dentro eu passei pra esse pessoal, e foi a coisa, olha, dentro da instituição, acho que foi uma das coisas mais bonita, mais boa, que eu me senti mesmo gratificado, foi o de levar aquele pouquinho que eu sabia pra essas pessoas que praticamente não sabiam nada, isso ai foi muito bom mesmo.

Código: Contexto Laboral > Manutenção posicionamento elevado
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 172

A motivação que eu vou te dizer que eu tive aqui dentro, foi de que realmente o que eu tava aprendendo aqui, eu tinha certeza, né, eu tive a certeza de que realmente eu poderia usar isso ai lá fora. Tanto é que muitas coisas eu to usando, hoje eu uso nessa instituição que eu sou vice-presidente, eu uso muito do que eu aprendi aqui dentro, então isso ai é uma coisa que eu não posso dizer que não, né.

Código: Contexto Laboral > Manutenção posicionamento elevado
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 178

eu ainda continuo trabalhando, mas que o que eu aprendi aqui dentro e o que eu to passando lá fora, aquilo que eu aprendi aqui dentro, realmente, muita coisa do que eu aprendi aqui dentro eu to usando lá fora, se eu não tivesse aprendido, não sei como é que seria

Código: Contexto Laboral > Manutenção posicionamento elevado
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 183

Eu via isso, e eu não sou melhor do que ninguém, mas o pouquinho que eu sabia, pra aquela pessoa ali, o pouquinho que eu sabia, báh, ia fazer uma diferença, via isso, e eu não sou melhor do que ninguém, mas o pouquinho que eu sabia, pra aquela pessoa ali, o pouquinho que eu sabia, báh, ia fazer uma diferença incrível.ença incrível. Então durante esses três anos que eu estive aqui dentro, então muitas coisas eu observei que realmente muitas vezes as pessoas precisam, e eu me imaginando, eu já estava me imaginando:

Código: Contexto Laboral > Manutenção posicionamento elevado
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 226

sentir quais são as dificuldades, pra levar de repente uma instrução pra ela, ou uma luz pra ela pode enfrentar aqueles probleminhas do dia a dia. Isso eu peguei aqui dentro.

Código: Contexto Laboral > Manutenção posicionamento elevado
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 228

Anexo K

Análise categoria Motivação

Motivação Extrínseca < Motivo Derivativo

Hoje eu consigo ter uma noção, uma clareza que eu tive uma criação totalmente desestruturada, assim, de família, do que eu vejo de uma família estruturada, eu não tive nada disso e com isso veio também aquele descompromisso de eu cuidar da minha filha, de ela estar indo na escola, não estar indo na escola, eu fui criada só pela minha mãe, o meu pai quando soube que a minha mãe estava grávida abandonou ela, então foi muito difícil a nossa vida, assim, quando criança, eu não tinha essa coisa do acompanhamento escolar.

Código: Motivação Extrínseca > Motivo Derivativo
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 8

Bom, voltando pra escola, eu estudava numa escola municipal, pertinho de casa, mas sem aquele assessoramento, sem aquela coisa toda dos pais acompanharem, levarem... sem ter aquela pessoa que te acompanha nos temas, de olhar, de ter uma preocupação educacional contigo, sabe? E eu não consigo não agregar isso a depois, toda essa desestrutura que eu tive, de largar a escola, eu acho que se tu tens esse suporte tu acabas tendo uma consciência, do teu papel enquanto estudante, de quanto isso é importante, é significativo pra tua vida, ainda que tu é pequenininho, tu vais construindo isso.

Código: Motivação Extrínseca > Motivo Derivativo
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 14

Na quinta série ela saiu da escola, por questões políticas tiraram ela, foi um baque, assim, foi uma desestrutura. Quando eu cheguei no sexto ano aí não tinha sentido, eu não via sentido nenhum mesmo em estudar, a minha mãe não estava nem aí, o meu pai muito menos, né, e aí... eu sempre trabalhei, pode perguntar que é verdade, eu trabalhei desde os oito anos, eu ia pra casa de uma senhora que ela me pagava em comida, e que pra mim era valioso, assim.

- O que uma criança de oito anos sabe de limpeza?

Não vai fazer bem feito, mas eu varria o pátio, lavava louça e ela me dava um prato de comida.

Código: Motivação Extrínseca > Motivo Derivativo
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 28-30

É, não era uma faxina, mas era o que eu tinha condições de fazer e ela me dava então... me alimentava ali e me dava algumas coisas pra mim levar também pra casa. Paralelo aos estudos eu sempre trabalhei, sempre trabalhos informais, né, cuidando de crianças e teve uma época também que tu catava osso, osso de gado e vidro e passava um senhor e comprava e aí eu passava juntando na rua, assim.

Código: Motivação Extrínseca > Motivo Derivativo
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 32

eu vi que trabalhar, naquele momento, era muito mais importante do que estudar e aí eu abandonei a escola e tranquilo, tranquilo. A escola não veio atrás, a minha mãe não se

importou, então assim, tu tinha autonomia pra fazer o que tu quisesse, sem alguém pra te orientar que, isso parece bom, mas não é bom. Daí eu comecei a trabalhar e eu tinha treze anos, quatorze anos na época... não... doze anos, aí não lembro bem, entre doze, quatorze anos, quando eu reprovei, e o que aconteceu... acho que era treze anos, eu comecei a trabalhar, daí comecei a trabalhar o dia inteiro numa casa de família, assim, limpava a a casa e cuidava de uma menininha, e assim foi indo, aí fui trabalhando em vários lugares...

Código: Motivação Extrínseca > Motivo Derivativo
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 36

Isso, daí parei e comecei a trabalhar e aí eu não retomei mais os estudos, não conclui o ensino fundamental.

Código: Motivação Extrínseca > Motivo Derivativo
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 42

E aí quando eu engravidei dele, assim, alguma coisa dentro também começou:

- O que vai ser dessa criança? Eu não quero o que eu vivi, o que eu passei, eu não vou reproduzir.

Já foi uma frustração porque a minha mãe ela teve três filhos, ela tem um outro que ela deu, um de cada pai e eu não queria isso pra mim. E quando eu engravidei, eu pensei:

- Áaaai eu vou reproduzir a mesma coisa, eu não acredito nisso!

Aí isso me martirizou muito, assim, não pela criança, mas pelo fato de eu estar reproduzindo, tipo:?

- Daqui a pouco eu vou ter outro, e vou ter outro... não! Eu não quero isso pra mim!

E aí o que aconteceu foi que eu comecei a pensar muito, assim, na minha vida, repensar, sabe? E aí a gente passava fome, ainda grávida, assim, sabe? Então umas coisas que eu pensei:

- Gente eu não quero! Eu não posso ter isso pra mim, eu posso ser a mudança!

Código: Motivação Extrínseca > Motivo Derivativo
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 46-53

E ele não quis casar, mas ele ficou me dando suporte, ficou acompanhando, me ajudava com alimentos, assim, vinha me ajudando, e aí eu comecei a pensar:

- Eu tenho que voltar a estudar!

Pra te ver, ele nem tinha nascido e eu já comecei:

- Eu preciso voltar a estudar. Eu preciso terminar o meu ensino fundamental, porque se eu não terminar o ensino fundamental eu não vou conseguir um emprego, eu não vou conseguir trabalhar em nada, nem de faxineira, assim, eu preciso de alguma coisa...

Código: Motivação Extrínseca > Motivo Derivativo
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 58-61

mas numa empresa eles vão te pedir pelo menos o ensino fundamental. E eu comecei a pensar muito nisso e no pensar isso, por uma causa, que era um emprego, uma posição, né, de conseguir uma vaga no mercado de trabalho, começo a despertar um desejo de vontade estudar, assim ó, de chegar o coração palpitar,

Código: [Motivação Extrínseca > Motivo Derivativo](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 62](#)

Aí o meu ex marido, infelizmente, ele arrumou uma amante do lado da minha casa lá, uma mante do lado do meu sítio, e eu descobri que até dormir com ela ele ia de noite, mentia que ia trabalhar e ia dormir com a mulher. Aí dia 20 de janeiro eu vim de volta pra casa da minha mãe e ele ficou lá, porque eu não aguentei, muita humilhação, bom eu disse pra minha mãe, eu acho que se eu tivesse ficado lá eu tinha morrido. Tinha morrido lá, ou nós tínhamos se matado ou eu tinha morrido lá, porque a mulher infernizava o dia inteiro telefonando pra ele, brigando.

Código: [Motivação Extrínseca > Motivo Derivativo](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 10](#)

Daí em janeiro de 2007 eu voltei de novo pra cá. Aí eu voltei sem emprego. Sem máquina, só com a aposentadoria da minha mãe... áh a senhora nem sabe o que eu passei... sem roupa, porque lá, infelizmente, ele pegava todo o dinheiro da empresa e colocava tudo fora e a minha mãe é que aguentava lá o sítio com a aposentadoria dela, infelizmente é assim, eu voltei pra cá sem emprego, sem nada, só com a aposentadoria da minha mãe. Daí foi aí que ele começou a me ajudar, né, eu coloquei ele na justiça, aí ele pagava pensão para os meus filhos. Aí a Maria não tinha o segundo grau, só tinha o primeiro...

Código: [Motivação Extrínseca > Motivo Derivativo](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 22](#)

É, eu... muitos anos eu não passei. Quando eu era pequena o meu pai morreu antes de eu nascer, então tudo aquilo afetou a minha memória, eu tive que tomar remédio, fazer tratamento, muita coisa dá eu fiz, né, depois a minha mãe casou de novo, padrasto sabe como é que é né? Bebia, fumava, incomodava, sabe? Tudo aquilo foi me afetando, né, eu sou filha única, nunca deixei a minha mãe sozinha, então muitas coisas a gente aguenta por causa da mãe também, né, professora. Eu sofri muito (emocionada).

Código: [Motivação Extrínseca > Motivo Derivativo](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 44](#)

Daí me separei, daí a Maria não tinha emprego, a Maria não tinha de onde tirar dinheiro, a Maria não tinha roupa, Deus que me perdoe, mas eu não tinha roupa nem pra botar. Daí a minha tia, irmã da minha mãe fez uma campanha, arrumou roupa pra mim, eu fiquei com uma depressão e quase morri, fiquei com 53 quilos, desmaiei duas vezes na rua e fui parar no hospital, báh passei um... olha! Não desejo pra ninguém o que eu passei na vida. Aí coloquei ele na justiça, ne, como ele é aposentado ele pagava pensão para os guri, né, daí disseram pra mim assim:

- Vai estudar!

Código: Motivação Extrínseca > Motivo Derivativo
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 64-65

Báh os meus dentes estavam todos estragados na frente, a senhora lembra né? Graças a Deus melhorou, mas ainda não está tudo bom ainda.

Código: Motivação Extrínseca > Motivo Derivativo
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 110

tanto que a minha vida toda eu trabalhei em trabalho informal, nunca tive sorte, ou não sei se persistência, de repente o desespero aquele de não deixar faltar nada em casa sempre me fez correr pra o lado mais rápido, então trabalho rápido é trabalho informal. Eu trabalhei como chapista (x salada) durante 12 anos sem carteira assinada.

Código: Motivação Extrínseca > Motivo Derivativo
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 14

a gente sempre foi uma família muito humilde, era o pai a mãe e três filhos, então eu sempre ajudei muito em casa, a cuidar deles, eu fiz muito parte da criação deles. Eu sempre quis, sempre gostei de trabalhar, de ter o meu dinheiro, então eu fazia de tudo, entregava panfleto na rua, eu trabalhei em escritório de contabilidade, só que assim, como era informal, passava 2, 3 meses, daí pra não assinar a carteira eles mandam a gente embora, né, então eu sempre trabalhei assim, a minha vida toda. Onde eu trabalhei mais foi trabalhando em lancheria mesmo, que daí eu fiquei esses 12 anos. Eu sempre tive uma ansiedade muito de aprender, porque parece que eu tenho uma coisa assim, eu aprendo e depois parece que eu esqueço e daí eu não me lembro de mais nada, então eu tenho que ta sempre procurando me atualizar, sabe, então nesses 10 anos eu fiquei só trabalhando, até o meu filho ter 10 anos, daí quando ele teve 10 anos... eu queria muito estudar,

Código: Motivação Extrínseca > Motivo Derivativo
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 20

Os colegas diziam porque às vezes queriam fazer trabalho e eu tirava nota boa. Não é que eu sou inteligente, eu procuro me esforçar pra fazer o melhor, eu quero sempre o melhor. Às vezes as colegas diziam:

- Áh porque eu tirei a nota 6, tá bom.

Eu bem assim:

- Não tá bom, é pouco, a gente quer mais. Eu queria sempre mais e às vezes eu dizia isso mesmo pra os colegas:

- Tem que querer mais, não adianta tu vir aqui, tu te submeter do serviço cansada, às vezes tu tá com fome, às vezes tu não tem nem dinheiro pra tomar um cafezinho pra se acordar, sem contar que às vezes a gente passa essas dificuldade também, de às vezes eu vinha, morava na Vargas, de andar 3km, 4km, às vezes eu vinha e voltava a pé porque eu não tinha condições, não tinha dinheiro. Aí eu consegui o auxílio, mas às vezes ainda não tinha saído, sempre tem aquele percalço, né, e eu não desisti, passei trabalho, mas eu queria o melhor. Sempre a melhor nota que eu pudesse tirar, sabe?

Código: Motivação Extrínseca > Motivo Derivativo
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 56-60

E ainda passei uma boa parte desempregada porque eu saí da lancheria, porque eles não quiseram me passar pra o dia, trocar o meu turno pra mim poder estudar.

- Áh mas pra fazer x (x salada) não precisa estudar!
- Mas eu quero, eu vou estudar.

Código: Motivação Extrínseca > Motivo Derivativo
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 215-217

Essa foi a frase:

- Pra fazer x não precisa estudar, só precisa saber ler, escrever e contar.

Daí foi a minha decepção aquilo, sabe, acho que eu vim estudar com mais afinco por causa disso, por causa dessa frase de que pra fazer lanche não precisa estudar, aí eu disse:

- Mas eu não quero mais fazer lanche, eu cansei.

Então isso aí foi o que me motivou bastante a sair de lá.

Código: Motivação Extrínseca > Motivo Derivativo
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 219-223

Eu tava trabalhando e pagando o INSS, e daí agora a gente tá pensando em abrir um MEI (micro empresário individual) no meu nome, porque o nosso comércio como é bem pequenininho, é um armazenzinho, assim, de vila, a gente não tem condições, a gente tava fazendo uma pesquisa...

Código: Motivação Extrínseca > Motivo Derivativo
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 229

Apesar de ser uma coisa pequena, é tudo parte da Administração. Tinha muita coisa que não era cuidado ali, que agora eu coloquei um pouquinho do que eu aprendi, e ainda sei que posso, com o passar do tempo, implementar mais alguma coisa, melhorar, colocar mais melhorias a partir da Administração.

Código: Motivação Extrínseca > Motivo Derivativo
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 235

Áh eu amadureci bastante com tudo o que eu tive aqui, eu aprendi com tudo o que eu passei nesse período pra me formar, hoje eu sou uma pessoa que eu dou muito mais valor as coisas do que dava antes, do valor as pessoas que as vezes também não dava, eu tinha aquele sentido assim de:

- Áh tanto faz.

Agora não é mais um tanto faz, eu mudei bastante, eu amadureci muito depois o curso.

Código: Motivação Extrínseca > Motivo Derivativo
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 243-245

Quando eu vi assim:

- Áh, é técnico de Administração e ensino médio!

As duas coisas juntas, acho super importante, eu achei muito legal, muito interessante porque tu vais aprender as duas coisas simultaneamente. E eu achava no início do curso que era assim, que a gente ia fazer todo o ensino médio e lá no finalzinho eles vão dar aquela pincelada ou fazer um semestre ou dois, mas só da parte de Administração são seis semestres e seis semestres técnico, é muita coisa que a gente vê.

Código: [Motivação Extrínseca > Motivo Derivativo](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 296-298](#)

até os treze, quatorze anos eu terminei a quinta série e não estudei mais, né, porque o meu pai tinha morrido eu tinha sete anos e a minha mãe tinha oito filhos pra criar, então ela já me colocou numa casa, e daí...

Código: [Motivação Extrínseca > Motivo Derivativo](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 10](#)

Doméstica, sempre como doméstica, babá, cuidava os nenê..

Código: [Motivação Extrínseca > Motivo Derivativo](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 50](#)

É depois da escola eu ia trabalhar nas casas. Eu tinha que lavar os pratos, lavar roupa, passar roupa, tudo, tudo... como hoje.

Código: [Motivação Extrínseca > Motivo Derivativo](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 53](#)

porque eu entrei aqui gatinhando, eu não sabia nada do nada, pra mim chegar aqui na escola eu temia muito, né, eu tinha muito medo, né.

Código: [Motivação Extrínseca > Motivo Derivativo](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 91](#)

, só que quando tu vais entrar numa empresa, né, ai tu tem que... a não ser que tu vá só fazer trabalho... trabalhar, assim, de recepcionista, né, mas se tu quer se aprofundar mais na área administrativa dentro de uma empresa, tu tens que até depois ir pra uma faculdade pra chegar lá, porque é uma matéria muito complexa, assim, não é fácil. Não é porque tu fizeste um técnico na área da Administração que tu vais chegar num lugar e vai arrumar emprego, tá muito difícil. Hoje em dia o aluno, ele fez um técnico, aquele técnico deu a chance pra ele fazer o ENEN, pra ele seguir uma faculdade. Não é porque tu fez um técnico. O Técnico, isso aí é um começo...

Código: [Motivação Extrínseca > Motivo Derivativo](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 235](#)

É, parei no tempo, né, praticamente. Ao invés de eu sair dali,

- Naida sai! Sai agora e vamos trabalhar numa empresa ou numa loja.

Elas diziam:

- O que tu queres? Por que tu fez o teu curso?

E eu ficava pensando, né:

- Elas estão certas.

Mas tudo no seu tempo, né.

Código: [Motivação Extrínseca > Motivo Derivativo](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 253-259](#)

É e também não podia chegar amanhã e dizer:

- Óh...

Ela também não pesou quando me demitiu, ido mais mas cada um cada um, eu fiz a minha parte.

Código: [Motivação Extrínseca > Motivo Derivativo](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 261-263](#)

Aí vim embora e fiquei 20 anos trabalhando de empregada doméstica.

Código: [Motivação Extrínseca > Motivo Derivativo](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 353](#)

Quando eu cheguei aqui. Eu não tinha nenhuma formação, nem o segundo grau, nem uma oitava série, nem nada e aí foi o primeiro emprego que eu consegui e fiquei ali por 20 anos.

Código: [Motivação Extrínseca > Motivo Derivativo](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 355](#)

Não. Eu trabalhava em Porto Alegre e Moro em Sapucaia, né, eu tinha duas hora de jornada todos os dias de segunda a sexta.

Código: [Motivação Extrínseca > Motivo Derivativo](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 357](#)

Naida eu vou ficar com o teu contato, porque eu tenho ótimas referências.

Eu disse:

- Muito obrigada.

Daí eu pensei pra mim... aí o doutor mandou assim:

- E aí? Como foi a entrevista?

Ele queria saber. Eu disse:

- Não foi, não foi. E eu vou lhe pedir um favor, o senhor não precisa arrumar trabalho pra mim, porque eu ainda tenho capacidade, quando eu quiser um trabalho doutor, eu vou procurar e cuidar de criança nunca mais!

Código: Motivação Extrínseca > Motivo Derivativo
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 380-386

É, fui deixando o estudo de lado, né, trabalhar e ajudar na família, né.

Código: Motivação Extrínseca > Motivo Derivativo
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 36

Aham, a vontade de voltar. Eu queria ter conseguido continuar, né, mas no fim daí não deu.

Código: Motivação Extrínseca > Motivo Derivativo
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 52

Foi, assim, difícil no caso. Até o marido aceitar, que daí achava que não, que eu não tinha mais idade pra isso...

Código: Motivação Extrínseca > Motivo Derivativo
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 59

vinha de mais tempo... eu disse que eu queria ao menos pra mim, me sentir melhor aprendendo mais, saber ligar o computador, saber alguma coisa! Aprender!

Código: Motivação Extrínseca > Motivo Derivativo
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 63

Acolhida, acolhida. Porque as pessoas não aceitam, assim, acham que a gente não tem o poder de querer, então, isso aí faz com que a gente acredite.

Código: Motivação Extrínseca > Motivo Derivativo
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 75

Então até isso, né, no caso ajudou. A sair daquele mundinho pequeno que eu tinha.

Código: Motivação Extrínseca > Motivo Derivativo
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 153

Áh eu mudei muito.

Código: Motivação Extrínseca > Motivo Derivativo
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 179

Sentimento de dedicação. Um amor ao próximo, no caso né.

Código: Motivação Extrínseca > Motivo Derivativo
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 191

Isso foi muito bom, foi maravilhoso.

Código: Motivação Extrínseca > Motivo Derivativo
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 195

Não, não. Eu mantenho, eu tenho o desejo sim de aprender, até a brigar dentro de casa de novo pra fazer alguma coisa, pra aprender mais e não ficar só sentada olhando o mundo passar.

Código: [Motivação Extrínseca > Motivo Derivativo](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 241](#)

Pra mim foi a vivência, porque eu melhorei muito na minha vida, tudo, dedicado ao que eu aprendi aqui, dedicado a boa acolhida que eu tive aqui. Melhorei muito a minha vida por causa disso.

Código: [Motivação Extrínseca > Motivo Derivativo](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 270](#)

Aí eu segui trabalhando, me casei, tive uma filha, mas eu sonhava quase todas as noites comigo estudando e inclusive eu via o prédio onde eu estudava.

Código: [Motivação Extrínseca > Motivo Derivativo](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > TerBPF, Pos. 8](#)

eu queria voltar a estudar. E também porque depois que eu tive a minha filha eu parei de trabalhar pra cuidar dela e passou muito tempo e aí eu já não conseguia mais emprego.

Código: [Motivação Extrínseca > Motivo Derivativo](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > TerBPF, Pos. 10](#)

Mais de 20 anos, quase 30 anos eu acho. E aí eu queria retornar ao mercado de trabalho e eu não conseguia. Primeiro porque eu tinha filho pequeno, depois porque já fazia muito tempo que eu estava fora do mercado, então eu tinha que fazer alguma coisa pra conseguir voltar, e aí eu decido que eu ia fazer um curso técnico.

Código: [Motivação Extrínseca > Motivo Derivativo](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > TerBPF, Pos. 12](#)

Fazia mais de 20 anos, eu acabei em 1978 e isso era 2010! 30 anos! E assim foi, agradeço muito ao IF, assim, eu acho que mais no lado pessoal, humano, porque eu era uma pessoa muito fechada. Muito reservada, eu tinha muita dificuldade em lidar com os sentimentos, coisas assim, e isso foi uma coisa, assim, que eu fui obrigada a desenvolver aqui, porque vocês puxavam, porque vocês cobravam da gente, e foi muito importante e também porque daí eu fiz o curso, me formei, tive a sorte de conseguir um estágio bom.

Código: [Motivação Extrínseca > Motivo Derivativo](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > TerBPF, Pos. 16](#)

aí fui fazer o estágio na Petrobrás, fiquei um ano lá como estagiária. Chorei muito! Chorava todos os dias, porque eu achava horrível, porque a função pra onde me mandaram era horrível, porque tinha uma pessoa que era muito estranha, ela brigava com o marido no telefone o tempo inteiro. Às vezes eu ficava uma hora lá, ela nem percebia que eu havia entrado e saído porque ela ficava o tempo inteiro brigando com o marido no telefone, então eu pensava assim:

- Eu tenho que aguentar 3 meses.

Código: Motivação Extrínseca > Motivo Derivativo
ENTREVISTAS ALUNOS > TerBPF, Pos. 16-17

E eu chorava todos os dias. Quando eu saí me ofereceram... porque tem empresas terceirizadas lá dentro que contratam as pessoas, algumas pessoas, na época eram as transportadoras, hoje não é mais, hoje são outras empresas de fora. E aí me ofereceram uma vaga pra trabalhar justamente nessa função, era pra pegar as 4 horas da manhã e ganhar 800 reais, eu disse:

- Não! Eu não quero. Eu não vou aguentar e eu não quero.

Aí sai, fiquei um mês fora, e aí me ligaram de novo e me disseram:

- Não, agora é 1.700,00 reais e não é mais essa transportadora, é a mesma empresa que tem os funcionários lá de dentro.

Aí eu disse:

- Vamos encarar, vamos ver.

Fiquei 2 anos lá naquela função. Eu trabalhava sozinha numa sala, muito bom, muito tranquilo e depois eu fui lá pra dentro. E hoje eu sou responsável pelo turno da noite.

Código: Motivação Extrínseca > Motivo Derivativo
ENTREVISTAS ALUNOS > TerBPF, Pos. 18-24

O meu trabalho é todo sistematizado, é tudo com sistema. Eu tenho que cuidar de todas as documentações de todos os caminhões, curso, eles têm que tá com tudo certinho pra poder carregar, eu libero eles pra carregar, aí eles entram, fazem o carregamento, a gente emite as notas, e essas notas tudo é eletrônico hoje, passa pelo "SEFAS", libera ou não, quando dá problema tem que ver o que houve e tal, enfim, aí efetua o carregamento e vão distribuir para os postos. Esse é o nosso trabalho, mas claro que não é só isso, tem descarregamento, tem vários problemas que acontecem no meio que tem que resolver. Tem momentos que cai o sistema e tem que por em contingência, por exemplo, que foi o pior dia, que eu tive por em contingência sem saber como fazer, mas consegui! E deu tudo certo. Então é o emprego que eu tenho hoje, que eu me sustento e sustento a minha filha, porque hoje eu sou divorciada. Eu me divorciei, moro em Esteio, pago um aluguel de um apartamento, me sustento, sustento a minha filha, graças a Deus, eu agradeço ao curso, porque foi através dele, através do IF que eu consegui o estágio e depois eu fui contratada e que hoje eu tenho a minha vida tranquila.

Código: Motivação Extrínseca > Motivo Derivativo
ENTREVISTAS ALUNOS > TerBPF, Pos. 24

eu fui me desenvolvendo, eu me desenvolvi bastante aqui como pessoa, e eu acho que foi tranquilo. Foi um processo de aprendizado e de evolução.

Código: Motivação Extrínseca > Motivo Derivativo
ENTREVISTAS ALUNOS > TerBPF, Pos. 35

: Eu acho assim, que o fato de eu ter conseguido o estágio, a entrevista pro meu estágio que foi uma coisa muito legal, que foi com o próprio gerente, hoje ele é gerente regional, e até hoje ele vem lá e procura por mim, porque primeiro foi ele quem me deu o estágio e depois foi ele quem me contratou, então eu acho que isso foi muito bom. O fato de eu ter passado pela biblioteca...

Código: Motivação Extrínseca > Motivo Derivativo
ENTREVISTAS ALUNOS > TerBPF, Pos. 38

É aconteceram muitas coisas, assim, daí eu consegui um bom estágio, eu consegui um bom emprego, aí eu tinha que manter tudo, porque ele ficou desempregado, ficava deitado no sofá só olhando TV, essas coisas assim que...

Código: Motivação Extrínseca > Motivo Derivativo
ENTREVISTAS ALUNOS > TerBPF, Pos. 48

É mais relevante acho que é o da miniempresa, né, mas o integrador foi muito bom também, a gente sempre acabava indo em alguma instituição de caridade e tal, acho que isso é importante, é necessário, aquelas pessoas precisam de atenção, de carinho, de apoio, e é um trabalho social que a gente fazia, e a parte da miniempresa foi na prática, né, foi difícil, foi difícil porque é difícil tu trabalhar com um monte de pessoas diferentes.

Código: Motivação Extrínseca > Motivo Derivativo
ENTREVISTAS ALUNOS > TerBPF, Pos. 95

Quando eu iniciei o primeiro ano no Schmidt (Sapucaia), lá eu não... eu morava com a minha vó e as condições eram bem difíceis, sabe? E aí eu não trabalhava, acho que eu tinha uns 15/16 anos, minha vó que me criou, né, e aí eu desisti no primeiro ano lá, daí fiquei um ano sem estudar,

Código: Motivação Extrínseca > Motivo Derivativo
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 10

daí fiz o primeiro ano e o segundo ali e aí desisti. Desisti, comecei a trabalhar numa lotérica, daí conheci o meu namorado, meu noivo, daí a gente noivou, casou e eu parei de trabalhar.

Código: Motivação Extrínseca > Motivo Derivativo
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 10

mas naquela época parece que tudo era assim muito difícil! Ah, era muito difícil sai a procurar, era muito difícil, sabe? Mas não é, agora a gente vê, né, que...

Código: Motivação Extrínseca > Motivo Derivativo
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 14

Daí eu pensava assim:

- Ah, mas daí eu vou fazer tudo de novo, né, os três anos! Mas pela inclusão do técnico em Administração junto valia a pena, né, vale muito a pena. Que não era apenas o ensino médio, eu saí técnica, né.

Código: Motivação Extrínseca > Motivo Derivativo

[ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 26-27](#)

Uma coisa que me motivou sempre foi a família, algumas vezes, no começo principalmente, tipo assim, pai, irmã, de dizer assim:

- Áh tu vai desistir! Até quando que tu tá estudando de novo?

Isso ai é uma coisa que eu disse assim:

- Áh, agora, eu é que sei, né? Eu não vou desistir! Se eu to entrando é porque ...

[Código: Motivação Extrínseca > Motivo Derivativo](#)

[ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 72-75](#)

Sim. Antes eu tinha esse negócio de desistir das coisas, sabe? De ser mais fraca, de não... acomodada, talvez, né, naquela vidinha, naquele jeito ali, tipo:

- Áh, não vai dar certo. Não, tá muito difícil.

E o curso me fez mudar isso. Vocês... (professores), os outros alunos, os professores puxando. Esse aprendizado que eu consegui, né, ali, eu me sinto uma outra pessoa depois do curso. Eu sinto que eu ainda preciso estudar mais, eu gosto, eu sempre gostei de estudar. Que nem eu disse, assim, no começo, lá no fundamental, todos os anos eu nunca rodei. Tanto que aqui as minhas notas eram boas, mesmo com os problemas que as vezes eu faltava, minhas notas eram boas e eu tenho ainda vontade de estudar mais, porque isso é uma coisa que eu tenho, sabe? De querer aprender, de querer saber, e o curso me trouxe muito isso, me trouxe força, e... como é que é? Não sei a palavra certa...

[Código: Motivação Extrínseca > Motivo Derivativo](#)

[ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 80-82](#)

Isso! Exatamente, auto estima! Essa é a palavra.

[Código: Motivação Extrínseca > Motivo Derivativo](#)

[ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 84](#)

É, aprende a enxergar o ponto de vista do colega e respeitar, né. Isso no começo do curso foi bem difícil. A turma sempre foi muito boa mas sempre tinha esses probleminhas.

[Código: Motivação Extrínseca > Motivo Derivativo](#)

[ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 157](#)

Áh! Depois foi o orgulho do pai (risos). Ficou orgulhoso, né, faceiro. A minha vó também. Meu pai sempre foi distante, assim, mas eu me lembro que isso me marcou, sabe? Quando eu a estudar daí ele, nunca foi presente, nunca ajudou muito e aí depois de eu tá ali criada, com filho e resolve dar um passo pra frente na vida de voltar a estudar, de querer ter uma profissão, e aí ele ir lá e me cutucar e dizer que eu ia desistir, que eu era fraca... Não! Não desisti! Mostrei...

[Código: Motivação Extrínseca > Motivo Derivativo](#)

[ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 188](#)

Quando eu terminei o ensino médio eu deveria ter os meus 22, 23 anos, não tinha mais do que isso, porque na realidade eu precisava trabalhar pra ajudar a minha família, então, ou eu trabalhava, ou eu estudava, ai eu ajudava a minha família, então eu optei: Não! Vou trabalhar e ajudar a minha família. E ai comecei a trabalhar e parei de estudar completamente, e nesse decorrer ai, né, de trabalhar, tudo, eu senti uma certa necessidade que, bá eu preciso de mais alguma coisa, não estou conseguindo desenvolver o que eu tava pretendendo, né, dentro do meu... dentro da empresa onde eu trabalhava.

Código: [Motivação Extrínseca > Motivo Derivativo](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 12](#)

Nestes anos todos que eu estava a gente sempre conseguia cumprir e até passava as metas que eles... entende, mas eu, eu Paulo, eu sentia a necessidade de... parece que faltava alguma coisa assim, sentia um vazio de que alguma coisa tava faltando, e a falta era justamente isso, tinha que ter entrado numa faculdade, precisava disso! Eu sentia isso! E ai, tá, no decorrer dos anos, foi indo, foi indo, foi indo.... eu quase me aposentei e nada de voltar a estudar, ai eu sei que vi um anúncio, né,

Código: [Motivação Extrínseca > Motivo Derivativo](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 20](#)

Exato, aquela emoção de voltar a estudar né, então eu me senti assim, ai faceiro, contente e com aquela friagizinha na barriga, né, com aquela emoção, aquela... báh, como é que vai ser de novo, báh, então eu fiquei realmente, eu fiquei bem, bem ... eu mudei, eu senti alguma coisa diferente em mim, mas uma coisa boa, eu tava sentindo uma coisa boa, e ai eu fiz tudo aqueles testes todos, e comecei a estudar, e eu disse, puxa não é possível, eu já estou aqui dentro.

Código: [Motivação Extrínseca > Motivo Derivativo](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 25](#)

“Báh! Passei!”, Báh guria tu não imaginas a alegria! E ai foi dito “óh, tal dia tem que vir, já vai começar as aulas...” ai, ali foi um abraço, foi uma coisa assim...

Código: [Motivação Extrínseca > Motivo Derivativo](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 39](#)

A motivação que eu vou te dizer que eu tive aqui dentro, foi de que realmente o que eu tava aprendendo aqui, eu tinha certeza, né, eu tive a certeza de que realmente eu poderia usar isso ai lá fora. Tanto é que muitas coisas eu to usando, hoje eu uso nessa instituição que eu sou vice-presidente, eu uso muito do que eu aprendi aqui dentro, então isso ai é uma coisa que eu não posso dizer que não, né.

Código: [Motivação Extrínseca > Motivo Derivativo](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 178](#)

É, exatamente. Eu não ia abraçar essa instituição se eu não tivesse um pouquinho dessa experiência que eu tive aqui dentro, ah eu diria:

- Não posso! Não tenho condições, não vou fazer uma coisa que eu não sei.

Mas hoje não, inclusive até posso dizer mais, nós estamos fazendo uma reforma lá dentro e eu tô fazendo todo o processo administrativo, de administrar o que entra e o que sai, sabe?

Código: Motivação Extrínseca > Motivo Derivativo
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 191-193

A outra coisa que fez assim brotar, é em ajudar as pessoas, que aqui dentro eu vi muitas pessoas necessitadas, pessoas carentes, pessoas que realmente, carentes, carentes mesmo! Sabe?

Código: Motivação Extrínseca > Motivo Derivativo
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 224

Então durante esses três anos que eu estive aqui dentro, então muitas coisas eu observei que realmente muitas vezes as pessoas precisam, e eu me imaginando, eu já estava me imaginando:

- Báh! Eu vou fazer um concurso, eu passo, e ai eu venho, ai eu ajudo.

Código: Motivação Extrínseca > Motivo Derivativo
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 226-227

E aí eu parei de estudar, e aí me mudei e tal, comecei a trabalhar. Fiquei só trabalhando e não sabia nada... nem sabia quando que ia terminar isso, né, mas pensava em terminar.

Código: Motivação Extrínseca > Motivo Derivativo
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 10

E ai, tipo, eu era quase um professor, assim, ai eu fui no quadro, tudo...fazia nas mesas deles pra tirar dúvida, foi bem marcante, assim, e ajudei bastante acho os colegas.

Código: Motivação Extrínseca > Motivo Derivativo
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 47

Acho que pelo fato desse ocorrido, né, de eu ser o professor, assim, sei lá, mas acho que de, tipo, de ter mais voz, assim, né, até no serviço, antes tu trabalhava e era meio quieto não falava, via as coisas mas não falava, e ai acho que deu mais aquela...não! Vou falar sim!

Código: Motivação Extrínseca > Motivo Derivativo
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 59

Não! Até conhecia, mas não era de... áh eu vou.... e aí então eu, não! Vou falar então, né, vou fazer. Já tive, tipo, uma experiência (a de "ser professor dos colegas)... outra que sou tímido, né, e aí não tinha isso. Ai foi "desafiorando", assim, e de pegar e falar as coisas, de me impor assim:

- Não! Vai ser assim, "assado", pode ser assim, pode ser diferente..

Acho que somou pra mim isso, né, tipo, foi um diferencial assim.

Código: Motivação Extrínseca > Motivo Derivativo
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 61-63

Áh foi uma coisa inédita assim, gratificante. A gente fez o de ir na casa de passagem, foi demais assim, a gente viveu coisas assim que chegou a encher os olhos de água, né, vendo as crianças daquele jeito e a gente poder ajudar de alguma forma. Foi gratificante, assim, muito, muito! Tipo, fazer uma pintura pra eles ou uma festa pra eles, era... foi demais assim, poder ajudar outras pessoas.

Código: [Motivação Extrínseca > Motivo Derivativo](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 105](#)

Como a gente foi na casa de passagem, né, tu valorizar o que tu tens, né, na época, eu lembro ainda que eu cheguei em casa com muita vontade abraçar o meu filho, porque foi uma coisa...

Código: [Motivação Extrínseca > Motivo Derivativo](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 109](#)

Nossa! Aquilo ali marcou tanto assim a gente, e aí pode ajudar eles de algum modo, de diferentes formas, foi muito...muito gratificante!

Código: [Motivação Extrínseca > Motivo Derivativo](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 111](#)

mas ajudou bastante, tanto que na época eu sai, depois de formado, eu consegui um emprego na área administrativa mesmo. Não foi bem na área administrativa mas ajudou o curso. O curso ajudou. Tanto que o pessoal viu o currículo e:

- Áh, tu tens administração.

Ai ajudou naquilo, né. Foi numa correspondente bancária, assim, que eu trabalhei, então ajudou bastante no currículo.

Código: [Motivação Extrínseca > Motivo Derivativo](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 189-191](#)

Com certeza! (risos). Eu fiquei pensando:

- Bá, aquele curso foi muito... foi a melhor coisa que eu fiz.

Assim, isso foi o que eu pensei.

Código: [Motivação Extrínseca > Motivo Derivativo](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 198-200](#)

assim desde pequeno né, comecei a trabalhar com 11 anos de idade, então assim, todo esse período eu estudava e trabalhava. Quando cheguei lá por volta dos 14, 15 anos eu trabalhava de dia e estudava de noite, então era bastante puxado. Depois quando terminei o ensino médio, continuei trabalhando, aí trabalhava de eletricitista, então também a minha vida era bastante corrida.

Código: [Motivação Extrínseca > Motivo Derivativo](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 8](#)

eu chequei aqui, assim, nessa busca, foi difícil e fui indo.

Código: Motivação Extrínseca > Motivo Derivativo
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 8

Depois também... um pouco claro que, assim, não é desculpa, mas é que eu trabalhava longe, trabalhava em Porto Alegre e saía no “correriu”, assim conseguia chegar.

Código: Motivação Extrínseca > Motivo Derivativo
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 8

de dificuldade, de locomoção, trabalhava em Porto Alegre e às vezes chegava na segunda aula. Sabe quando tu acabas dando uma desgostada assim um pouco por causa, até mesmo disso, destas dificuldades, né.

Código: Motivação Extrínseca > Motivo Derivativo
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 10

Nesse período que eu comecei aqui na escola, né, eu já estava trabalhando com a parte administrativa, dentro de uma empresa, uma empresa de ônibus. E eu, a minha ideia era, assim aprimorar mais conhecimento, pra futuramente, quem sabe? Pegar numa outra, começar a trabalhar numa outra empresa também nessa parte.

Código: Motivação Extrínseca > Motivo Derivativo
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 14

Alguns não tinham, parecia, muita vontade, estavam meio estranho, achavam que aquilo ali não ia servir e no final assim, né, foram se motivando, se motivando, se motivando e olha...

Código: Motivação Extrínseca > Motivo Derivativo
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 24

É! Exatamente! Gradativamente foi aumentando. Teve uns que a gente já via assim, que não vieram pra ficar... então, mas a gente era bastante motivado por todos os professores, por todos os mestres também, né, que no início não era fácil como nada na vida é fácil, né, mas só alcança quem continua, né, quem tem...

Código: Motivação Extrínseca > Motivo Derivativo
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 26

Mas foi muito bom, a nossa rotina, assim, claro, era bastante pesada, mas a gente tinha aquela motivação. Tu chegava as vezes assim do trabalho, assim, ai que cansado! Mas tu vinha aqui assim, e tudo virava alegria. Tudo foi muito bom, excelente assim, dentro da escola.

Código: Motivação Extrínseca > Motivo Derivativo
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 28

De fato, ajudar outras pessoas, né, acho que isso é o que motivou e assim, marcou bastante também, pra mim e acredito que pra os colegas também.

Código: Motivação Extrínseca > Motivo Derivativo
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 53

Já da metade do curso em diante, que ai começou a gente a se aprimorar mais na parte de administração mesmo, né, administrar de tudo, né, conflitos, de tudo, né, eu já vivia um pouco isso dentro da empresa, né, eu trabalhava de encarregado de um uma turma, eram 46 funcionários sob a minha responsabilidade, então assim, administrar conflito é uma coisa bem difícil e isso me impactou bastante, que aqui dentro da escola, dentro do curso, tinha essa parte também, de como fazer, de como não piorar a situação em si, tentar que se acalmasse, que as coisas voltassem a funcionar direito. De como cobrar de funcionários também pra que trabalhem sem que eles entenderem que aquilo é uma ofensa. Tudo isso assim, foi um peso grande, um impacto grande pra mim, na minha vida profissional, no período que eu estava sendo gestor dentro da empresa, né, pra mim assim foi excelente! Foi bem no auge que eu estava lá da empresa...

Código: [Motivação Extrínseca > Motivo Derivativo](#)
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 91

Na empresa a gente tinha muitas apresentações, assim, de metas e tinha que explicar slides, e fazer coisas assim que era um bicho de sete cabeças, né. Então aqui na escola, isso também me aprimorou bastante, né, báh! Perdi aquele medo, assim, sabe? De chegar na frente do pessoal e falar, argumentar, claro que, dependendo da situação ainda da aquele friozinho na barriga, mas...

Código: [Motivação Extrínseca > Motivo Derivativo](#)
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 93

Exatamente. Com o que eu estava vivenciando dentro da empresa. Os acontecimentos lá, mesma coisa tinha aqui dentro, assim, podia trazer a situação, consertar alguma coisa que eu estava fazendo de errado, assim né, achando que era certo. Dentro do curso eu consegui aprender a como fazer e fazer certo, né. Isso assim, báh!

Código: [Motivação Extrínseca > Motivo Derivativo](#)
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 95

Se novamente eu entrar numa empresa pra administrar, isso pra mim... já me vem aquela bagagem completa, né, de conhecimento. Pra mim mudou muito, muito mesmo! Antes assim... embora que tu consiga aprender dentro da empresa, com a convivência, não é a mesma coisa que tu pegar, né, e vim pra dentro da escola e levar daqui um conhecimento sólido, né, e que te impulsiona. Pra mim, dentro do que eu vivenciei lá na empresa e daqui pra frente se eu tiver que abrir uma microempresa, como é o nosso sonho, né, isso assim já tem essa bagagem completa. Essa é a mudança que eu vejo, assim, de antes pra hoje, né. O que me proporcionou esse curso, o que me proporcionou o curso Técnico em Administração.

Código: [Motivação Extrínseca > Motivo Derivativo](#)
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 124

Estou hoje noutra empresa na parte de mecânica de ônibus, e não estou fazendo a parte administrativa, mas assim, me agregou muito conhecimento aqui, assim, transmitido pelos professores, pelo ensinamento em geral que a gente teve aqui dentro, né, então assim, me agregou muito mesmo. Hoje até a gente pensa eu e a minha esposa em fazer, abrir o próprio negócio, e a gente lembra bastante assim, de tudo que né, parece que passa uma imagem,

cada coisa que a gente pensa em fazer, né, ou de futuro relacionado a isso, né, fazer o próprio negócio,

Código: Motivação Extrínseca > Motivo Derivativo

ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 133

Motivação Extrínseca < Motivo Prescritivo

Assim, as pessoas que me conheciam, né, porque eu bordava, daí eu ia nas lojas delas, falava... e elas:

- Áh, vai estudar!

Daí eu pensei:

- Báh, mas aonde?

Daí ela disse assim:

- Vai no Cecília, lá estudar.

Porque eu fiz um EJA antes de entrar aqui, mas deixa eu lhe contar a história. Eu fiz um EJA antes de entrar aqui no Saint Germain, eu estudei um ano lá.

Código: [Motivação Extrínseca > Motivo Prescrito](#)
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 67-73

E quando eu conheci o Instituto, foi através do meu irmão. O meu irmão já estudava aqui, ele fazia o plástico, e chegou pra mim e falou: “óh Gustavo, lá no IF tá acontecendo um curso assim, Administração Integrado, tu pode terminar o teu colégio, ensino médio e mais uma formação do técnico. E aí eu, áh! Então eu vou fazer, então é isso. E aí ele me indicou certinho como fazer, pela internet, de como se inscrever. Ele disse: “óh tu tens que ir lá e fazer uma redação, não precisa nem a prova, faz uma redação e se tu passar, tu faz o curso.

Código: [Motivação Extrínseca > Motivo Prescrito](#)
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 16

Ai daqui a pouco o meu irmão falou: “oh meu! Olha de novo! Daqui a pouco o teu nome tá lá, né, e aí eu olhei de novo e pior que estava, báh já estava até no nome da chamada, já estavam me chamando e estavam dando falta pra mim. E aí eu lembro até hoje que quando eu entrei na sala, a galera: Áh esse é o Gustavo! Esse é o Gustavo! Que era chamado, mas não ia, né, meu nome já estava até na chamada.

Código: [Motivação Extrínseca > Motivo Prescrito](#)
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 16

Áh eu acho que fiquei uns dois três anos...é eu perdi bastante tempo ali...

Código: [Motivação Extrínseca > Motivo Prescrito](#)
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 18

esse curso também de Técnico em Administração, e assim foi né, foi motivando cada vez mais, não só eu como a Sandra e outras pessoas que eu conhecia também, do meu convívio, né, que diziam assim:

- Olha gente, quem sabe tu tenta!

Código: Motivação Extrínseca > Motivo Prescrito
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 10-11

Motivação Extrínseca < Motivo Econômico

Nesse momento o técnico em Administração me brilhou até mais que a questão do ensino médio, porque eu pensei:

- Gente que possibilidade no mercado de trabalho que eu vou ter, poxa, vou ser técnica, vou conseguir um trabalho melhor.

E aí fui bem por essa questão mais...

Código: [Motivação Extrínseca > Motivo Econômico](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 138-140](#)

É, da formação profissional, da questão de ter um salário melhor, sabe? fui pensando nesse lado.

Código: [Motivação Extrínseca > Motivo Econômico](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 142](#)

Ainda não. O que depois foi maravilhoso, assim, eu acho que isso também foi um ponto muito positivo inclusive pra conseguir manter essa continuidade dos que estavam ali.

Código: [Motivação Extrínseca > Motivo Econômico](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 213](#)

Simm, eu usufrui de tudo! Porque teve também a oportunidade das bolsas, né, eu já vou falar dessa questão do auxílio, mas eu só vou falar da questão dos bolsistas e de tu oportunizar que, independente se for do técnico, se for do tecnólogo, de quem for, se for do PROEJA, as possibilidades para as pessoas elas tem que ser igualitária, porque o que vai te diferenciar ali se tu te adapta ou não naquela função, não se tu és do PROEJA, se tu és do técnico, não é se tu és um jovem ou se tu és uma pessoa de mais idade, e sim a forma como tu vais conseguir entender os processos e vai conseguir realizar aquilo que tu tens que... desenvolver aquelas tarefas que tu tens que fazer. Bom, foi 1 ano então de reconhecimento e de agente ver que:

- Eu quero isso, eu quero ficar aqui.

Código: [Motivação Extrínseca > Motivo Econômico](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 215-216](#)

Não sei se não teve assim, algum comentário, alguma coisa... não sei! E aí veio a oportunidade das bolsas e foi muito legal, poxa tu ser bolsista! Era, bolsas de estágio.

Código: [Motivação Extrínseca > Motivo Econômico](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 229](#)

Isso, aí tu ganhavas um valor, e aí tu tinhas um valor e aí vários se inscreveram, né, e aí eu acabei ficando nas coordenações de cursos.

Código: [Motivação Extrínseca > Motivo Econômico](#)

[ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 231](#)

então eu fiquei 1 ano e meio como bolsista e aprendi muito, muito. No meio do ano de 2009 entrou a Assistência Estudantil que era o valor de 100 reais e não podia ter bolsa dupla, então como eu era bolsista eu não me beneficiava, mas os nossos colegas, assim, praticamente todos, né, muito legal assim, ajudou muito, proporcionou, assim, essa... nós nos formamos em 11 de 37 pessoas e talvez o número poderia ter sido menor.

[Código: Motivação Extrínseca > Motivo Econômico](#)

[ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 233](#)

E aí como as minhas vizinhas tudo faziam, a Elinéia, aquela que é minha vizinha, ela disse:

- Maria vais estudar de novo, ali na escola técnica tem o PROEJA, tem bolsa, faz em três anos.

Eu disse:

- Bá mas vou fazer de novo, vou estudar mesmo.

[Código: Motivação Extrínseca > Motivo Econômico](#)

[ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 81-84](#)

Fui, muito me ajudou.

[Código: Motivação Extrínseca > Motivo Econômico](#)

[ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 180](#)

Eu acho que ajuda muito, pra mim ajudou porque pensa bem, eu não estava empregada, né, a tua alimentação aqui... não ter dinheiro nem pra comer, né, em casa, como eu tinha os meus dois filhos, minha mãe aposentada eu fazendo artesanato, muito me ajudou. Porque as vezes eu não tinha dinheiro nem pra comprar comida. Nem aqui e nem em casa, né.

[Código: Motivação Extrínseca > Motivo Econômico](#)

[ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 182](#)

Para as pessoas que tem dificuldades em casa, tem dificuldades pra vir é maravilhoso. No meu ver se a pessoa tem interesse de estudar, de fazer o curso, ela vai lutar com aquilo que ela ganha aqui pra auxiliar ela, pra vir pra escola, pra não desistir, né.

[Código: Motivação Extrínseca > Motivo Econômico](#)

[ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 184](#)

Estudar de novo, porque eu queria ter feito uma faculdade, eu queria ter tido um emprego bom e nunca deu, sabe? Então quando apareceu essa oportunidade eu disse:

- Báh, eu vou tentar!

[Código: Motivação Extrínseca > Motivo Econômico](#)

[ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 24-25](#)

porque o meu trabalho, como eu te digo, ainda é informal, mas eu consigo aplicar isso porque eu trabalho com comércio, mas trabalho também com a parte de artesanato e isso

eu aprendi a... todo o trabalho que eu fazia eu não sabia colocar o que eu investi e o meu lucro, tudo em cima de um trabalho e agora eu aprendi isso, como fazer, como eu conseguir ganhar o meu dinheiro...

Código: Motivação Extrínseca > Motivo Econômico
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 113

Sim, por alguns meses.

Código: Motivação Extrínseca > Motivo Econômico
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 173

Eu acho que é bem importante, bem interessante, porque é um incentivo pras pessoas, como:

- Bá, eu não vou porque eu moro longe, porque não tenho condições de pagar uma passagem.

- Tem o benefício! Tenta o benefício! Vai que de repente tu consegue.

Eu acho que é importante porque lugar nenhum tu vais conseguir uma bolsa auxílio que vai te dar uma alimentação, uma passagem, um auxílio material ou alguma coisa. Eu acho que isso é bastante incentivador, mas eu acho que ele poderia ser um pouco mais abordado, mais específico, mais explícito. Porque às vezes as pessoas ganham as coisas nas mãos e as pessoas não dão valor também.

- Áh, mas não veio o benefício eu não vou vir na escola?

- Tá mas te esforça, te puxa, é prati.

As pessoas reclamam:

- Áh porque é pouco

- Tu tá ganhando pra estudar!

Esse tipo de coisas assim, eu acho que de repente deveria ser mais explicado, mais debatido também. Porque é uma coisa que a pessoa ganha de graça a pessoa reclama, a pessoa não ganha a pessoa reclama, entende? Se ele fosse um pouquinho mais, como eu vou te dizer? Mais especificado... não é especificado, como é que eu te dizer?...

Código: Motivação Extrínseca > Motivo Econômico
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 175-184

Isso, mais esclarecido.

Código: Motivação Extrínseca > Motivo Econômico
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 186

É, numa empresa, no caso, ter mais chance, né, de ganhar um salário melhor.

Código: Motivação Extrínseca > Motivo Econômico
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 96

Não. Nessa época não trabalhava mais.

Código: Motivação Extrínseca > Motivo Econômico
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 100

É de retornar.

Código: Motivação Extrínseca > Motivo Econômico
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 102

É, eu fazia costura.

Código: Motivação Extrínseca > Motivo Econômico
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 104

É muito bom, né, por causa que algumas pessoas sempre precisam, tem o salário muito baixo, então com uma ajuda da escola é muito bom.

Código: Motivação Extrínseca > Motivo Econômico
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 122

Isso foi o que me ajudou né.

Código: Motivação Extrínseca > Motivo Econômico
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 213

É, sozinha eu consigo. Eu consigo ampliar, olhar um molde e fazer do modelo que eu quero, tirar alguma coisa dali e fazer de outro modelo diferente.

Código: Motivação Extrínseca > Motivo Econômico
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 215

Eu acho que é muito importante porque eu na época, eu não trabalhava, então assim, a gente precisava de passagem, tinha gasto, tinha material que tinha que comprar, e era o que me salvava na época assim, eu acho que é muito importante, porque muita gente, muitas das minhas colegas também não estavam trabalhando e não teriam condições de estar ali, muitas vezes até faltavam aula porque não tinham passagem, se às vezes atrasava algum dia, alguma coisa, tinha muita gente que faltava aula. Às vezes a gente emprestava, quem tinha sobrando emprestava passagem pra outra que às vezes não tinha pra poder vir. Então eu acho que isso é muito importante, principalmente por isso, assim, eu não me lembro direito o que tinha mas eu me lembro das passagens e tinha mais alguma coisa, mais um valor eu acho.

Código: Motivação Extrínseca > Motivo Econômico
ENTREVISTAS ALUNOS > TerBPF, Pos. 85

Sim, ora conseguir ter as minhas coisas.

Código: Motivação Extrínseca > Motivo Econômico
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 29

Fez toda a diferença, né, porque daí era um custo a mais, porque eu vinha direto, sempre vinha direto do trabalho, porque eu trabalhava até as 18 horas na prefeitura e vinha direto, então auxiliou muito, auxiliava nas passagens também, alimentação, porque daí eu chegava muito tarde em casa, com criança pequena, não tinha tempo! Nem pensava em comer, comi aqui, né!

Código: [Motivação Extrínseca > Motivo Econômico](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 132](#)

Eu acho bem importante, ainda mais assim no PROEJA, porque a gente não tem uma base, que nem assim, o meu marido era sozinho pra pagar a casa... a gente pagava a casa, tudo né, e aí com criança pequena, e aí... nossa! Dava muito, porque que nem eu, eram duas passagens pra vir e duas pra voltar, quatro passagens! Num mês dá um monte, né.

Código: [Motivação Extrínseca > Motivo Econômico](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 134](#)

Fui do transporte. Da alimentação, não lembro agora se fui...

Código: [Motivação Extrínseca > Motivo Econômico](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 87](#)

Sim, eram bastante e eu acho que é legal isso, porque tu trás a galera para o câmpus e a galera vai permanecer, eles tem o incentivo da passagem, da alimentação, isso vai fazer com que eles permaneçam até o final, né, e tipo, trás a galera pro câmpus, né, é uma coisa diferenciada, né, tipo, tu vai querer ir pra uma escola e... ah, mas é muito longe, tem que pegar ônibus, não dá, eu tenho outras coisas pra fazer, mas tipo, é como se fosse um incentivo pra galera vir pro câmpus assim, né, tanto que muita gente que muita gente fazia isso, acho. E tanto é que eu até, na época lembro que eu indiquei pra minha prima isso, né. Eu disse pra ela:

- Olha pode ter o auxílio da passagem pra ti estudar.

Até que ela acabou vindo fazer o curso.

Código: [Motivação Extrínseca > Motivo Econômico](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 91-93](#)

Áh! Eu não tenho mais dinheiro pra vir pra aula, não tenho mais passagem.

Daí tendo esse auxílio, aí a galera vinha tranquilo, né, era uma motivação maior assim, pra vir, né.

Código: [Motivação Extrínseca > Motivo Econômico](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 102-103](#)

Vim em busca de trabalho, né, de me aperfeiçoar já do que eu fazia.

Código: [Motivação Extrínseca > Motivo Econômico](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 8](#)

Eu não sei se é só o Câmpus do IFSul que tem, mas é uma coisa assim que se não tem deveria ter em todos porque, né, é uma coisa excelente! Tem muitos colegas que as vezes não vinham, ou não chegavam a procurar a escola, até mesmo por dificuldade de locomoção, dificuldade de que se eu tenho o dinheiro pra isso e eu não vou ter lá pra pegar um transporte, não tenho nem como me alimentar, eu trabalho direto não vou conseguir ir daqui..

Código: [Motivação Extrínseca > Motivo Econômico](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 67](#)

Mas com essa parte que a escola proporcionava pra o pessoal, como esse transporte, essa parte toda de auxílio, tanto também com material escolar, uma coisa assim excelente. Se tu vai comprar um livro é bastante caro, e a escola assim, trazia pra todos assim, gratuitamente, né, fora o ensino, todos os livros, tudo que tu imaginava ou puder pensar assim, né, em comprar ou coisa parecida, aqui dentro tinha, tu não precisava se envolver com nada. Isso é um ponto assim me chamou muito atenção. Em toda a minha vida assim, de escolas, de eu nunca tive isso,

Código: [Motivação Extrínseca > Motivo Econômico](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 67](#)

Motivação Extrínseca < Motivo Vocacional Identitário

até onde eu cheguei,

Código: Motivação Extrínseca > Vocacional Identitário
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 8

Hoje eu consigo ter uma noção, uma clareza que eu tive uma criação totalmente desestruturada

Código: Motivação Extrínseca > Vocacional Identitário
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 8

Isso, eles em relação a mim. Coisas que eu acredito hoje como mãe e como educadora,

Código: Motivação Extrínseca > Vocacional Identitário
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 10

E eu não consigo não agregar isso a depois, toda essa desestrutura que eu tive, de largar a escola, eu acho que se tu tens esse suporte tu acabas tendo uma consciência, do teu papel enquanto estudante, de quanto isso é importante, é significativo pra tua vida,

Código: Motivação Extrínseca > Vocacional Identitário
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 14

E aí quando eu engravidei dele, assim, alguma coisa dentro também começou:

- O que vai ser dessa criança? Eu não quero o que eu vivi, o que eu passei, eu não vou reproduzir.

Código: Motivação Extrínseca > Vocacional Identitário
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 46-47

- Gente eu não quero! Eu não posso ter isso pra mim, eu posso ser a mudança!

Código: Motivação Extrínseca > Vocacional Identitário
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 53

- Eu tenho que voltar a estudar!

Código: Motivação Extrínseca > Vocacional Identitário
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 59

- Eu preciso voltar a estudar. Eu preciso terminar o meu ensino fundamental, porque se eu não terminar o ensino fundamental eu não vou conseguir um emprego, eu não vou conseguir trabalhar em nada, nem de faxineira, assim, eu preciso de alguma coisa...

Código: Motivação Extrínseca > Vocacional Identitário
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 61

E eu comecei a pensar muito nisso e no pensar isso, por uma causa, que era um emprego, uma posição, né, de conseguir uma vaga no mercado de trabalho, começo a despertar um desejo de vontade estudar, assim ó, de chegar o coração palpitar, de me imaginar realizando o sonho de concluir o ensino fundamental e aí eu comecei a divagar com isso, comecei a imaginar, assim, eu ter o certificado do ensino fundamental, que nossa! Imagina! E aquilo começou a aumentar, eu não sei porque, que daí já era pra além da questão do mercado de trabalho, era uma realização própria.

Código: [Motivação Extrínseca > Vocacional Identitário](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 62](#)

não tinha entendido muito bem a proposta, só sabia que eu ia fazer o curso técnico em Administração e que tinha junto o ensino médio, então ia ter casadinho ali. Nesse momento o técnico em Administração me brilhou até mais que a questão do ensino médio,

Código: [Motivação Extrínseca > Vocacional Identitário](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 138](#)

É, da formação profissional,

Código: [Motivação Extrínseca > Vocacional Identitário](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 142](#)

Veio a família inteira fazer a matrícula!

FabAG: Aham! Veio os três fazer a matrícula!

Código: [Motivação Extrínseca > Vocacional Identitário](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 161-162](#)

ele fala que tem muito orgulho dessa trajetória, sabe, de ter parado de estudar e ter voltado a estudar por tua consciência, por tua opção, por teu desejo e se orgulha muito, muito de eu ser pedagoga, assim, de eu ter me tornado uma educadora,

Código: [Motivação Extrínseca > Vocacional Identitário](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 164](#)

mas ele foi um dispositivo, assim, de mudança e de transformação, assim, pessoal e profissional

Código: [Motivação Extrínseca > Vocacional Identitário](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 166](#)

e isso me fez tão bem, assim, me fez ver que eu tinha um potencial, que eu podia sim, executar outras atividades que não fosse limpeza, que não fosse produção, que eu tinha potencial pra isso

Código: [Motivação Extrínseca > Vocacional Identitário](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 233](#)

Eu te agradeço muito, muito, muito, porque o que vocês fizeram comigo mudou eu, a Fabiana, mas também impacta nas mudanças da vida do meu filho, do meu marido, dos meus alunos,

Código: Motivação Extrínseca > Vocacional Identitário
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 246

E aí como as minhas vizinhas tudo faziam, a Elinéia, aquela que é minha vizinha, ela disse:

- Maria vais estudar de novo, ali na escola técnica tem o PROEJA, tem bolsa, faz em três anos.

Eu disse:

- Bá mas vou fazer de novo, vou estudar mesmo.

Código: Motivação Extrínseca > Vocacional Identitário
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 81-84

Aí eu tirei 8! Aí eu fui chorando daqui até em casa.

Código: Motivação Extrínseca > Vocacional Identitário
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 91

Foi, ali na frente. Fu chorando até em casa, né.

Código: Motivação Extrínseca > Vocacional Identitário
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 93

Mas Deus o livre, coisa mais linda da minha vida! (Emocionada).

Código: Motivação Extrínseca > Vocacional Identitário
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 95

Não gosto de ficar pra trás das coisas, apesar de eu parecer muito desatenta, sabe? Mas eu gosto, sempre gostei e me faltava isso, sabe? Estudar de novo, porque eu queria ter feito uma faculdade, eu queria ter tido um emprego bom e nunca deu, sabe? Então quando apareceu essa oportunidade eu disse:

Código: Motivação Extrínseca > Vocacional Identitário
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 24

Nossa que loucura! Foi bem... eu vou te dizer assim, foi bem punk mesmo, porque eu vim, fiz a redação, aquele nervosismo de será que eu vou conseguir? Todo aquele processo da espera... então eu sofri bastante durante esse período de aguardar e até o resultado, né.

Código: Motivação Extrínseca > Vocacional Identitário
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 27

Nossa, eu quase enfartei. Eu olhei pela internet, daí eu já vim.

Código: Motivação Extrínseca > Vocacional Identitário
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 29

E a parte de entrar no IF, foi... nossa! Foi muito diferente assim, por eu disse:

- Meu Deus do Céu!

Código: [Motivação Extrínseca > Vocacional Identitário](#)

[ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 31-32](#)

Profissionalmente eu to bem, claro que eu não to trabalhando exatamente no setor da Administração, to e não to, vou dizer assim, não to no setor formal, que nem eu te disse, t´trabalhando em comércio, meus pais sempre tiveram comércio, então eu passei a trabalhar junto com eles, uma coisa que eu já tinha tentado muitos anos, muitas vezes e não dava certo a gente trabalhar junto, vou fechar agora em maio quatro anos que eu trabalho com eles...

Código: [Motivação Extrínseca > Vocacional Identitário](#)

[ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 209](#)

im. E essa parte da Administração foi que me ajudou bastante a conviver com eles no trabalho, pra ajudar no comércio.

Código: [Motivação Extrínseca > Vocacional Identitário](#)

[ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 211](#)

Exatamente, a gente ter um CNPJ ainda não dá, então:

- Áh vamos abrir um MEI.

Porque eu trabalho no caso só com o meu CPF, mas é tudo assim, as questões de compras é a minha parte, os pedidos eu tenho que fazer, eu tenho que saber o que tem em estoque, o que não tem, o que falta, aí essa parte todinha é a minha obrigação lá, claro além de trabalhar, a gente vender, essas coisas todas, mas essa parte também caiu pra mim, que é a parte administrativa também, né, tu saber o que tem de estoque, o setor de compras, acho que isso foi bem interessante. Apesar de ser uma coisa pequena, é tudo parte da Administração. Tinha muita coisa que não era cuidado ali, que agora eu coloquei um pouquinho do que eu aprendi, e ainda sei que posso, com o passar do tempo, implementar mais alguma coisa, melhorar, colocar mais melhorias a partir da Administração.

Código: [Motivação Extrínseca > Vocacional Identitário](#)

[ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 233-235](#)

Áh, com certeza, totalmente, porque se não eu não saberia, nem teria essas iniciativas eu acho. Eu acho que foi bem importante, porque tudo que eu colocar ali tem um fundamento, foi uma coisa que eu aprendi então já sai com mais gosto. Antes eu trabalhava com eles, qualquer coisa eu saia, não queria mais, não me interessava se tava tudo certo ou tudo errado, agora não, a gente trabalha junto, a gente conversa:

- Não tá dando isso, não tá tendo lucro aqui, a gente tá perdendo dinheiro.

Então isso me influenciou bastante porque antes eu não tinha noção dessas coisas.

Código: [Motivação Extrínseca > Vocacional Identitário](#)

[ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 239-241](#)

E aí eu vinha pra casa e passava aqui de frente a escola, eu via aquele monte de jovens entrando, de pessoas de várias idades entrando, daí eu pensava assim:

- Eu vou estudar nessa escola, um dia eu vou estudar aí.

Eu não sei porque aquilo me instigava e eu dizia:

- Um dia eu vou estudar nessa escola!

Código: [Motivação Extrínseca > Vocacional Identitário](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 30-33](#)

tu foste aprovada...

Eu disse:

- Mas eu não acredito!

Eu tava tão nervosa que eu não vi o nome na lista.

Código: [Motivação Extrínseca > Vocacional Identitário](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 37-40](#)

-Áh, mas agora eu vou me inscrever nessa escola! Olha aí Gilnei a escola que eu te falo quando eu venho com a lotação.

Eu adorava de ver, sabe, eu adorava, aquilo me chamava a atenção. Eu digo:

- Um dia eu vou estudar aí!

Código: [Motivação Extrínseca > Vocacional Identitário](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 76-78](#)

E eu consegui. E quando eu cheguei nessa escola professora, a primeira aula eu pensei pra mim:

- O que eu estou fazendo aqui?

Código: [Motivação Extrínseca > Vocacional Identitário](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 83-84](#)

Eu sou a Naida, eu fiz um técnico na área administrativa,

Código: [Motivação Extrínseca > Vocacional Identitário](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 235](#)

Áh isso aí foi maravilhoso!

Código: [Motivação Extrínseca > Vocacional Identitário](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 38](#)

Foi eu passando aqui na frente, a gente leu...

Código: [Motivação Extrínseca > Vocacional Identitário](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 40](#)

É, tinha um banner, daí eu disse:

- Não, eu vou! Eu vou e eu vou conseguir!

Sabe? Eu botei na cabeça que eu ia e passei.

Código: Motivação Extrínseca > Vocacional Identitário
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 42-44

Aham, a vontade de voltar. Eu queria ter conseguido continuar, né, mas no fim daí não deu.

Código: Motivação Extrínseca > Vocacional Identitário
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 52

vinha de mais tempo... eu disse que eu queria ao menos pra mim, me sentir melhor aprendendo mais, saber ligar o computador, saber alguma coisa! Aprender!

Código: Motivação Extrínseca > Vocacional Identitário
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 63

Tinha o desejo do conhecimento, aham. E daí isso aí é que me levou a saber mais

Código: Motivação Extrínseca > Vocacional Identitário
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 65

No caso pra mim não, porque eu não me dediquei profissionalmente (não seguiu carreira profissional).

Código: Motivação Extrínseca > Vocacional Identitário
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 89

Tinha, tinha bastante dificuldade.

Código: Motivação Extrínseca > Vocacional Identitário
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 132

Eu superei daí com a ajuda da escola, né, eu até comprei o meu computador.

Código: Motivação Extrínseca > Vocacional Identitário
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 134

Anham, treinava em casa.

Código: Motivação Extrínseca > Vocacional Identitário
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 136

Isso é muito válido, foi muito bom pra mim, no caso, e acho que isso é uma coisa que não pode terminar, né, isso aí tem que continuar, tem que as autoridades sempre ajudar, de continuar esse estudo, esse modo de tirar as pessoas desse jeito humilde (no sentido de ignorância), pra ter um pouco mais de estudo.

Código: Motivação Extrínseca > Vocacional Identitário
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 294

mas eu sonhava quase todas as noites comigo estudando

Código: Motivação Extrínseca > Vocacional Identitário
ENTREVISTAS ALUNOS > TerBPF, Pos. 8

Eu acho que eu desenvolvi bastante esse lado pessoal, né, eu preciso desenvolver mais, todos os dias eu desenvolvo um pouco, e o profissional eu acho que se não fosse o curso eu não estaria onde eu estou hoje.

Código: Motivação Extrínseca > Vocacional Identitário
ENTREVISTAS ALUNOS > TerBPF, Pos. 100

Isso, também, porque além de eu terminar o segundo grau que eu não tinha, né isso.

Código: Motivação Extrínseca > Vocacional Identitário
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 14

Não! Me senti numa faculdade! Eu estava me sentindo poderosa!! (risos)Áh me senti muito bem, a escola é outro nível, né?! Me sentia poderosa mesmo.

Código: Motivação Extrínseca > Vocacional Identitário
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 58

passei num concurso, né, da prefeitura der agente de saúde,

Código: Motivação Extrínseca > Vocacional Identitário
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 114

A disciplina de português também foi muito boa, porque quando eu fiz estágio na prefeitura eu tinha que fazer memorando, ou ofício, e aí eu me lembro que elas gostavam da forma como eu escrevia, e tudo mandavam:

- Áh Thais! Tu faz o memorando para o prefeito! Tu que vai fazer o memorando não sei do que...

Era tudo eu porque eu escrevia bem.

Código: Motivação Extrínseca > Vocacional Identitário
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 126-128

entende, mas eu, eu Paulo, eu sentia a necessidade de... parece que faltava alguma coisa assim, sentia um vazio de que alguma coisa tava faltando, e a falta era justamente isso, tinha que ter entrado numa faculdade, precisava disso!

Código: Motivação Extrínseca > Vocacional Identitário
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 20

Teve algumas coisas que mudou e pra melhor, e bem, muito bem mesmo. Então, muitos colegas meus inclusive, souberam e presenciaram essa minha vivência nesses três anos aqui dentro, e eles volta e meia conversavam comigo...

- "báh Paulinho! Como é que tu tá se sentindo lá?

- Cara do céu! Porque que tu também não faz isso tchê? Vai lá! Te inscreve no IFSul! Vai estudar, cara, tu precisa e é a melhor coisa que tu faz cara, porque eu tô me sentindo muito bem, cara.

- Não, tô vendo, tô vendo que tu tá um pouquinho diferente.

- Diferente como?

- Não, não sei, parece que tu com as coisas que tu tá aprendendo lá tu tá querendo empurrar pra nós.

- Não sei... até pode ser sim, porque o que a gente aprende, a gente quer passar, né, a gente quer levar para as pessoas, pelo menos esse é o meu estilo, é o meu jeito, né.

Código: [Motivação Extrínseca > Vocacional Identitário](#)
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 66-72

lá no IF tá acontecendo um curso assim, Administração Integrado, tu pode terminar o teu colégio, ensino médio e mais uma formação do técnico. E ai eu, áh! Então eu vou fazer, então é isso.

Código: [Motivação Extrínseca > Vocacional Identitário](#)
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 16

Áh eu acho que fiquei uns dois três anos...é eu perdi bastante tempo ali...

Código: [Motivação Extrínseca > Vocacional Identitário](#)
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 18

Só trabalhando, né.

Código: [Motivação Extrínseca > Vocacional Identitário](#)
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 20

Tinha sim, de terminar, tipo, eu tinha ido até o fim quase e parei, né, então, áh tenho que dar um jeito de terminar.

Código: [Motivação Extrínseca > Vocacional Identitário](#)
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 22

Áh sim, até eu acho que servi de motivação pra uma galera também, pros colegas, assim, de não desistir, dizer que faltava pouco, falta só uma ano...

Código: [Motivação Extrínseca > Vocacional Identitário](#)
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 121

Áh eu pensei “agora sou um administrador assim,

Código: [Motivação Extrínseca > Vocacional Identitário](#)
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 189

Motivação Extrínseca < Motivo Operacional Profissional

Eu te agradeço muito, muito, muito, porque o que vocês fizeram comigo mudou eu, a Fabiana, mas também impacta nas mudanças da vida do meu filho, do meu marido, dos meus alunos,

Código: Motivação Extrínseca > Operacional Profissional
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 246

né, daí disseram pra mim assim:

- Vai estudar!

Código: Motivação Extrínseca > Operacional Profissional
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 64-65

Assim, as pessoas que me conheciam, né, porque eu bordava, daí eu ia nas lojas delas, falava... e elas:

- Áh, vai estudar!

Código: Motivação Extrínseca > Operacional Profissional
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 67-68

Trabalho em equipe é muito bom, as pessoas que trabalham em equipe elas sabem ser mais unidas, até no próprio trabalho da gente, ajuda a cooperar umas com as outras. Eu aprendi muito isso aí.

Código: Motivação Extrínseca > Operacional Profissional
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 188

Contribui muito. Porque a pessoa não pode trabalhar sozinha, né, ela precisa da cooperação das outras pessoas.

Código: Motivação Extrínseca > Operacional Profissional
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 190

Foi maravilhosa, eu se pudesse continuava ainda.

Código: Motivação Extrínseca > Operacional Profissional
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 263

Sim maravilhoso, porque como eu estava dizendo, eu ainda faço artesanato professora, eu vendo.

Código: Motivação Extrínseca > Operacional Profissional
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 265

Pesquisa de preço, eu sempre comprava as coisas lá e nem pedia nota nada, daí agora eu peço nota, faço as contas de quanto que eu gasto, tudo isso aí a gente aprende no curso.

Código: Motivação Extrínseca > Operacional Profissional
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 267

Professora pra mim foi muito importante. Acho que a coisa mais importante da minha vida foi fazer esse curso aqui, está trabalhando aqui dentro, tudo maravilhoso,

Código: Motivação Extrínseca > Operacional Profissional
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 301

e eu pesei: báh, mas será que ia ser bom, né, técnico de Administração?

Código: Motivação Extrínseca > Operacional Profissional
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 22

Tem, foi o sentido do que eu te falei de no primeiro semestre eu querer desistir por não saber falar, por ter medo de falar em público e chegar no sexto semestre na miniempresa, na cooperativa, eu praticamente tomei conta no dia da apresentação, no dia da auditoria, eu simplesmente praticamente tomei conta da apresentação, simplesmente eu tava escorada, assim...

Código: Motivação Extrínseca > Operacional Profissional
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 81

Aquilo foi fluindo, fui falando, falando, falando, falando, falando... depois quando acabou eu fui no banheiro e dei uma choradinha porque eu me emocionei, porque me veio todo aqueles seis semestres, me veio a tua fala:

- Não desiste! Continua que tu vais ver que lá no sexto semestre tu vais estar falando naturalmente.

E foi isso mesmo que aconteceu, de eu não ter vergonha de falar, que nem eu to falando contigo aqui agora, mas se fosse lá no primeiro semestre eu já não ia saber o que falar, eu ia tremer, eu ia gaguejar... ia ser bem complicado.

Código: Motivação Extrínseca > Operacional Profissional
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 83-85

Ao longo do curso, fui melhorando gradualmente, não foi uma mudança de hoje pra amanhã, foi durante os seis semestres.

Código: Motivação Extrínseca > Operacional Profissional
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 97

É, essa é a palavra, segurança, eu tenho mais segurança das coisas. A questão do conhecimento, no trato com as pessoas, porque Administração a gente aprende a trabalhar muito o público, de como tratar as pessoas,

Código: Motivação Extrínseca > Operacional Profissional
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 99

Olha, eu melhorei bastante nesse negócio de convívio, de tratamento. No trabalho eu consigo ainda aplicar algumas coisas da técnica de Administração, porque o meu trabalho,

como eu te digo, ainda é informal, mas eu consigo aplicar isso porque eu trabalho com comércio, mas trabalho também com a parte de artesanato e isso eu aprendi a... todo o trabalho que eu fazia eu não sabia colocar o que eu investi e o meu lucro, tudo em cima de um trabalho e agora eu aprendi isso, como fazer, como eu conseguir ganhar o meu dinheiro...

Código: [Motivação Extrínseca > Operacional Profissional](#)
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 113

Foi uma experiência difícil, mas ao mesmo tempo boa, porque foi... difícil porque tinha todo mundo que... como a gente tem que trabalhar em equipe, todo mundo tem que concordar com a mesma coisa. Isso é difícil né, é muito difícil. Até todo mundo chegar a um consenso, a um acordo de que aquilo ali seria o melhor para o nosso projeto, essa foi a parte mais difícil, mas a parte boa é aquela coisa assim, depois que tu teve todo aquele trabalho pra planejar e organizar, tirar do papel. Acho que essa é a parte crucial depois de toda aquela discussão, daquele envolvimento pra colocar no papel e decidir como vai ser a melhor forma de executar. É por em execução. Nossa, eu adorei essa parte da execução. Claro, depois que tu sai da parte difícil, depois é só alegria.

Código: [Motivação Extrínseca > Operacional Profissional](#)
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 136

Ainda não, mas eu pretendo voltar e fazer mais cursos, tipo algum curso que seja relacionado a Administração, coisas assim pra me aprimorar, só que eu não consegui me organizar nessa parte ainda.

Código: [Motivação Extrínseca > Operacional Profissional](#)
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 247

A minha relação melhorou bem mais. Até no preço, eu não sabia colocar o preço, né, então no caso eu aprendi, então até isso. Ver quanto que é o tecido, a linha, por tudo ali pra saber dar o valor justo do trabalho.

Código: [Motivação Extrínseca > Operacional Profissional](#)
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 183

É, sozinha eu consigo. Eu consigo ampliar, olhar um molde e fazer do modelo que eu quero, tirar alguma coisa dali e fazer de outro modelo diferente.

Código: [Motivação Extrínseca > Operacional Profissional](#)
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 215

Foi a matemática, a tudo! A me desenvolver a saber, a dar continuação.

Código: [Motivação Extrínseca > Operacional Profissional](#)
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 217

Tem alguns destaques de coisas boas, assim, que me ajudam até hoje, a parte da informática foi a parte que mais me ajuda, que mais me desenvolveu, assim, no que eu uso hoje, mas tem muitas outras coisas,

Código: [Motivação Extrínseca > Operacional Profissional](#)

ENTREVISTAS ALUNOS > TerBPF, Pos. 65

É, tem, tem... teve a matemática que eu uso também, eu tenho muitas coisas que eu tenho que fazer cálculo, mas a matemática simples, né, mas eu uso bastante matemática.

Código: Motivação Extrínseca > Operacional Profissional

ENTREVISTAS ALUNOS > TerBPF, Pos. 67

E a parte de trabalhar com sistemas, com computador, isso tudo também me ajudou bastante.

Código: Motivação Extrínseca > Operacional Profissional

ENTREVISTAS ALUNOS > TerBPF, Pos. 91

Mas eu sempre gostei assim, dessa área de Administração, essa coisa assim mais de... antes eu já gostava, já pensava em trabalhar com isso, sabe?

Código: Motivação Extrínseca > Operacional Profissional

ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 10

- Áh, mas daí eu vou fazer tudo de novo, né, os três anos! Mas pela inclusão do técnico em Administração junto valia a pena, né, vale muito a pena. Que não era apenas o ensino médio, eu saí técnica, né.

Código: Motivação Extrínseca > Operacional Profissional

ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 27

eu senti uma certa necessidade que, bá eu preciso de mais alguma coisa, não estou conseguindo desenvolver o que eu tava pretendendo, né, dentro do meu... dentro da empresa onde eu trabalhava.

Código: Motivação Extrínseca > Operacional Profissional

ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 12

Áh sim! A gente teve aulas de marketing e empreendedorismo, né, então dava pra ti ter umas idéias e, áh! Agora eu sei disso, né, tive aulas assim, então eu tenho o conhecimento sobre isso, então me aprofundava mais no assunto, assim, lá na empresa. Coisas que eu nunca, tipo, olhava e báh, não entendia nada! Mas depois, através do curso, áh, agora já sei o que é... sei que é isso, que é aquilo...

Código: Motivação Extrínseca > Operacional Profissional

ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 69

Sim eu já, tipo, desde de que eu trabalhava eu já mexia com informática, né, com word, excel, mas aqui dentro, tipo, eu aperfeiçoei melhor, algumas coisas que eu já conhecia, muitas coisas eu já conhecia, mas aqui eu aprendi também coisas novas, assim, aperfeiçoei aquilo, e também ajudava a galera que tinha mais dificuldade, mas foi... eu aprendi bastante aqui.

Código: Motivação Extrínseca > Operacional Profissional

ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 160

eu já estava trabalhando com a parte administrativa, dentro de uma empresa, uma empresa de ônibus. E eu , a minha ideia era, assim aprimorar mais conhecimento,

Código: [Motivação Extrínseca > Operacional Profissional](#)
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 14

Já da metade do curso em diante, que ai começou a gente a se aprimorar mais na parte de administração mesmo, né, administrar de tudo, né, conflitos, de tudo, né, eu já vivia um pouco isso dentro da empresa, né, eu trabalhava de encarregado de um uma turma, eram 46 funcionários sob a minha responsabilidade, então assim, administrar conflito é uma coisa bem difícil e isso me impactou bastante, que aqui dentro da escola, dentro do curso, tinha essa parte também, de como fazer, de como não piorar a situação em si, tentar que se acalmasse, que as coisas voltassem a funcionar direito. De como cobrar de funcionários também pra que trabalhem sem que eles entenderem que aquilo é uma ofensa. Tudo isso assim, foi um peso grande, um impacto grande pra mim, na minha vida profissional, no período que eu estava sendo gestor dentro da empresa, né, pra mim assim foi excelente! Foi bem no auge que eu estava lá da empresa...

Código: [Motivação Extrínseca > Operacional Profissional](#)
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 91

Isso! E algumas coisas, algumas situações, eu tirava duvidas com os professores. Na empresa a gente tinha muitas apresentações, assim, de metas e tinha que explicar slides, e fazer coisas assim que era um bicho de sete cabeças, né. Então aqui na escola, isso também me aprimorou bastante, né, báh! Perdi aquele medo, assim, sabe? De chegar na frente do pessoal e falar, argumentar, claro que, dependendo da situação ainda da aquele friozinho na barriga, mas...

Código: [Motivação Extrínseca > Operacional Profissional](#)
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 93

Exatamente. Com o que eu estava vivenciando dentro da empresa. Os acontecimentos lá, mesma coisa tinha aqui dentro, assim, podia trazer a situação, consertar alguma coisa que eu estava fazendo de errado, assim né, achando que era certo. Dentro do curso eu consegui aprender a como fazer e fazer certo, né. Isso assim, báh!

Código: [Motivação Extrínseca > Operacional Profissional](#)
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 95

Motivação Extrínseca < Motivo Operacional Pessoal

Tudo... tudo na minha vida. Fui aprendendo a gostar de matemática, né, porque eu não gostava. Agora eu gosto de matemática, quando eu vou no mercado a minha cabeça já vai somando tudo, quando chego lá eu já sei tudo que eu gasto. Aprendi a... porque quando o meu ex marido estava em casa, a Maria não ia no banco, a Maria não sabia nem usar o cartão. Agora a Maria vai no banco, a Maria paga as contas, tudo é eu que faço, né, tudo eu que determino dentro da minha casa, tudo é eu.

Código: Motivação Extrínseca > Operacional Pessoal
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 130

Durante o curso. Eu fui aprendendo, aprendendo...

Código: Motivação Extrínseca > Operacional Pessoal
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 132

Mais dificuldade foi matemática professora, porque eu tive que aprender a matemática, eu tive que gostar dela, porque eu nunca gostei de matemática, tive que gostar! Mas o resto das outras disciplinas não posso nem falar, né.

Código: Motivação Extrínseca > Operacional Pessoal
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 178

Áh nós fizemos com as crianças. Foi muito bom. Báh muito eu contribui, né, ajudei. Compramos balas, nos unimos, foi muito bom mesmo. A autoestima da gente melhora também convivendo com as outras pessoas e tu vê a necessidade das outras pessoas também, às vezes tu está em casa assim e:

Código: Motivação Extrínseca > Operacional Pessoal
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 194

Antes eu não me importava muito, mas agora a gente olha a televisão, que fala sobre economia, eu lá em casa sempre falo:

- Áh é isso.

A gente vê os aspectos negativos, vê os positivos, né, isso aí ajudou muito.

Código: Motivação Extrínseca > Operacional Pessoal
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 269-271

Não vou dizer que a já não tenha uma noção de como é que está o país da gente, né, porque na televisão aparece tudo, né, mas não era tão claramente que nem agora.

Código: Motivação Extrínseca > Operacional Pessoal
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 273

Então eu fui obrigada a isso, eu fui obrigada a aprender a pagar conta porque eu não fazia isso, eu fui obrigada a ter o dinheiro pra pagar, porque até hoje lá em casa só eu que paga a luz e a minha mãe paga a água, eu compro a comida eu pago gás.

Código: [Motivação Extrínseca > Operacional Pessoal](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 283](#)

É, o que eu aprendi no curso eu pratico na minha vida, no dia a dia da minha casa, porque lá em casa eu que faço o mercado, eu que pago a conta da luz, eu que compro gás, eu que administro a minha casa.

Código: [Motivação Extrínseca > Operacional Pessoal](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 325](#)

Antes do curso eu poderia voltar lá, brigar, xingar, espremer, hoje eu já faria diferente, se acontecer isso eu volto lá, converso com a pessoa calmamente, tipo aquilo que tu falou da receita do médico:

- Podes fazer outra receita pra mim? Não deu pra entender.

Alguma coisa assim. Eu acho que a conversa agora já se tornou mais rotineira do que eu explodir, ir lá e brigar e perder a razão. Porque se a gente briga a gente perde a razão, então eu aprendi a conversar pra chegar a um acordo.

Código: [Motivação Extrínseca > Operacional Pessoal](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 263-265](#)

Isso. Eu era agressiva demais, hoje eu sou bem menos agressiva. Sei parar, pensar, analisar, conversar pra chegar a um acordo, mas não ser tão agressiva quanto eu era antes. Não que eu não vá ser agressiva, mas eu vou ser bem menos, tentar pelo menos, né, lidar de outra maneira, de uma maneira mais tranquila.

Código: [Motivação Extrínseca > Operacional Pessoal](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 269](#)

Eu não me interessava antigamente, hoje já tenho uma visão bem diferente porque, ah se for falar de política, de economia, agora eu sei, eu tenho uma noção do que eles estão mostrando na televisão. De pensar:

- àh, é verdade o que tá acontecendo?

E saber distinguir uma verdade de uma mentira, de uma coisa que eles estão plantando ali. Isso ai já melhorou bastante pra mim, sabe, porque antes eu olhava uma coisa de economia, eu via aqueles gráficos na televisão, mas eu não sabia o que era. Um dia a gente conseguiu ver e comentar um gráfico que tinha sido colocado e que tava errado, na televisão. Depois a gente comentou ainda com o professor Fábio:

- Bá tava errado, era isso, isso e isso.

De saber o que é, o que eles estão te apresentando. Então se eles tão te passando uma informação errada eu já consigo identificar, porque era um assunto que antes eu não tinha conhecimento. Economia, política eu não me envolvia muito de querer saber, hoje eu já

procuro mais. Daí às vezes vem a minha mãe, ela já é mais velha, aprendeu as redes sociais a pouco tempo:

- O Carol, olha aqui essa informação!

Vamos pesquisar mãe, vamos ver se é verdade. Da gente muito acreditar no que via, sem querer saber se era verdade ou não, agora eu sei procurar.

Código: Motivação Extrínseca > Operacional Pessoal
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 286-292

A fala, o expressar, tudo melhorou bastante.

Código: Motivação Extrínseca > Operacional Pessoal
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 140

Aham, mais tímida.

Código: Motivação Extrínseca > Operacional Pessoal
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 142

Superei bastante.

Código: Motivação Extrínseca > Operacional Pessoal
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 144

Ler alguma coisa na turma, apresentar trabalho...

Código: Motivação Extrínseca > Operacional Pessoal
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 146

É, foi melhorando, foi uma superação.

Código: Motivação Extrínseca > Operacional Pessoal
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 148

Isso, foi. Melhorou em tudo, né, melhorou como falar com as pessoas, a ter contato com coisas que não só de casa, só naquilo, então a ler um livro, a olhar um filme, uma pessoa fala:

- Áh tal filme é lindo!

Então até isso, né, no caso ajudou. A sair daquele mundinho pequeno que eu tinha.

Código: Motivação Extrínseca > Operacional Pessoal
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 151-153

Pra mim melhorou muito, em todos os aspectos, né, eu fiquei mais ativa.

Código: Motivação Extrínseca > Operacional Pessoal
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 177

Me chamam mais atenção. Isso! Claro! Até pra conversar com outras pessoas, né, debater alguma coisa, isso aí ajudou muito.

Código: Motivação Extrínseca > Operacional Pessoal
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 233

Não, não. Eu mantenho, eu tenho o desejo sim de aprender, até a brigar dentro de casa de novo pra fazer alguma coisa, pra aprender mais e não ficar só sentada olhando o mundo passar.

Código: Motivação Extrínseca > Operacional Pessoal
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 241

Aí foi, eu fiz alguns trabalhos voluntários, a gente participou de um CTG que é uma entidade associativa, na época eu e o meu marido, e lá eu desenvolvia trabalhos de secretaria, de tesouraria, porque se faz de tudo. E eu gostava dessa área, sempre gostei da Administração, da parte administrativa, e eu decidi, um bom tempo antes, que eu ia fazer um curso de Administração, só que daí a gente tava envolvido naquilo lá e eu não tinha tempo, e eu encaminhei para o fim para que outras pessoas assumissem porque eu queria voltar a estudar.

Código: Motivação Extrínseca > Operacional Pessoal
ENTREVISTAS ALUNOS > TerBPF, Pos. 10

Sim. Antes eu tinha esse negócio de desistir das coisas, sabe? De ser mais fraca, de não... acomodada, talvez, né, naquela vidinha, naquele jeito ali, tipo:

- Áh, não vai dar certo. Não, tá muito difícil.

E o curso me fez mudar isso.

Código: Motivação Extrínseca > Operacional Pessoal
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 80-82

É, aprende a enxergar o ponto de vista do colega e respeitar, né. Isso no começo do curso foi bem difícil. A turma sempre foi muito boa mas sempre tinha esses probleminhas.

Código: Motivação Extrínseca > Operacional Pessoal
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 157

A metodologia dos professores, realmente, a metodologia é muito boa, eu praticamente, inclusive umas até eu tenho usado, hoje eu sou vice-presidente de uma instituição filantrópica, e eu tenho usado algumas coisas que eu aprendi aqui dentro eu uso lá, né, na parte administrativa, e lá dou inclusive palestras, então muitas coisas que eu aprendi aqui dentro... eu era meio inibido, e hoje eu sou desinibido justamente porque eu aprendi aqui dentro, da instituição. Eu era bem quietinho, era daqueles alunos que ficava lá no canto

Código: Motivação Extrínseca > Operacional Pessoal
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 87

Tanto é que muitas coisas eu to usando, hoje eu uso nessa instituição que eu sou vice-presidente, eu uso muito do que eu aprendi aqui dentro, então isso ai é uma coisa que eu não posso dizer que não, né.

Código: Motivação Extrínseca > Operacional Pessoal

ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 178

Áh, exatamente! Inclusive pra minha própria administração, da minha família, né, que eu sou o esteio ali da minha família, então, sabe? Todos eles vêm pra mim, a minha filha se graduou agora em marketing, e ela tá sempre:

- Pai, e isso aqui como é que eu faço?

Código: Motivação Extrínseca > Operacional Pessoal

ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 188-189

A outra coisa que fez assim brotar, é em ajudar as pessoas, que aqui dentro eu vi muitas pessoas necessitadas, pessoas carentes, pessoas que realmente, carentes, carentes mesmo! Sabe?

Código: Motivação Extrínseca > Operacional Pessoal

ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 224

Áh foi uma coisa inédita assim, gratificante. A gente fez o de ir na casa de passagem, foi demais assim, a gente viveu coisas assim que chegou a encher os olhos de água, né, vendo as crianças daquele jeito e a gente poder ajudar de alguma forma.

Código: Motivação Extrínseca > Operacional Pessoal

ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 105

Com certeza, tu valorizar mais o filho que tu tens, né, tipo, nos tocou bastante aquilo ali, foi muito legal.

Código: Motivação Extrínseca > Operacional Pessoal

ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 113

A gente chegava da aula, comentando, tem aquele... embora eles não estivessem fazendo parte, dentro da escola, assim, mas tem aquele negócio, assim, que cria aquele vínculo assim, de curiosidade, né...talvez assim de curiosidade e a gente, também mesmo sem perguntar, acabava, né, enchendo os ouvidos de todos do nosso aprendizado, das coisas boas que a gente via.

Código: Motivação Extrínseca > Operacional Pessoal

ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 30

Sim. A gente passa a se interessar por coisas que a gente nem sabia que existiam antes. Coisas que a gente achava, aquilo ali banal, e tu começa a te interessar, como economia mesmo, política, que é uma coisa bastante discutida aqui dentro, né. De a gente pensar de um jeito e achar que aquilo ali é o certo e depois vai ver que aquilo ali não era aquilo, entendeu? Era de outro jeito, e ai começa a entender melhor.

Código: Motivação Extrínseca > Operacional Pessoal

ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 110

Motivação Intrínseca < Motivação Hedônica

Tudo diferente, né, totalmente diferente, a estrutura física, a estrutura do quadro dos professores, eu na época nem entendia, mas tu estavas tendo aulas com professores mestres, tu estavas tendo aulas com professores doutores ou doutorandos que é uma coisa que na escola pública,

Código: Motivação Intrínseca > Motivação Hedônica
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 168

Áh tinha gente que até mais. E aí assim né, um desafio pra nós estar no Instituto Federal, que tem um nome que tinha todo um estigma de que era para pessoas inteligentes,

Código: Motivação Intrínseca > Motivação Hedônica
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 178

E a gente foi se empoderando, vendo que aquele era um espaço nosso.

Código: Motivação Intrínseca > Motivação Hedônica
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 184

Bom, foi 1 ano então de reconhecimento e de agente ver que:

- Eu quero isso, eu quero ficar aqui.

Código: Motivação Intrínseca > Motivação Hedônica
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 215-216

Isso, aí tu ganhavas um valor, e aí tu tinhas um valor e aí vários se inscreveram, né, e aí eu acabei ficando nas coordenações de cursos. Foi ali que começou a ser plantada a sementinha da questão de eu ser educadora,

Código: Motivação Intrínseca > Motivação Hedônica
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 231

: Isso, dando suporte, xerox, e isso me fez tão bem, assim, me fez ver que eu tinha um potencial, que eu podia sim, executar outras atividades que não fosse limpeza, que não fosse produção, que eu tinha potencial pra isso e professores muito queridos, muito atenciosos, que nem eram do nosso curso e que acabavam ali tendo todo um cuidado, me explicavam muitas coisas que eu não sabia

Código: Motivação Intrínseca > Motivação Hedônica
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 233

Áh foi muito bom, foi maravilhoso professora. Logo no começo, assim, quase ninguém sabia, né, as matérias, tinha gente com dificuldade, a gente se unia. O Carlos, a irmã dele, a gente se unia, chegava mais cedo pra aprender, principalmente a matemática, né, a matemática é danada. Eu não gostava muito, né, ainda tu pega aquela matemática que eu já nem

lembrava mais... aí a gente chegava mais cedo, se unia, unia as classes pra gente fazer o... pra gente recordar, uns ensinavam os outros, maravilhoso!

Código: [Motivação Intrínseca > Motivação Hedônica](#)
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 124

Muito bom. A professora Daniele fazia aqueles bolos, fazia festa, confraternização

Código: [Motivação Intrínseca > Motivação Hedônica](#)
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 128

Deus o livre, acho que se eu não viesse pra escola eu ficava mais doente ainda, né, eu nunca perdi uma aula. Pra mim a coisa mais boa era vir pra cá a noite, conversar com as colegas, ver os professores, estudar.

Código: [Motivação Intrínseca > Motivação Hedônica](#)
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 150

De noite, às vezes de dia também, né, porque às vezes eu ia em casa e já voltava, vinha aqui para os laboratórios, ou encontrava com a Clarice, com as colegas, né, pra gente estudar aqui dentro.

Código: [Motivação Intrínseca > Motivação Hedônica](#)
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 170

Acho que a coisa mais importante da minha vida foi fazer esse curso aqui, está trabalhando aqui dentro, tudo maravilhoso, não tenho nada que reclamar daqui os professores, as pessoas que trabalham aqui, todos são muito legais. Eu não tenho o que reclamar de nada aqui de dentro, nem do curso, nem dos professores, nada. Sabe como é que eu me sinto aqui? Eu me sinto em casa aqui dentro.

Código: [Motivação Intrínseca > Motivação Hedônica](#)
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 301

E a parte de entrar no IF, foi... nossa! Foi muito diferente assim, por eu disse:

- Meu Deus do Céu!

Código: [Motivação Intrínseca > Motivação Hedônica](#)
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 31-32

Tanto a estrutura da escola como as matérias muito diferente, totalmente mais avançado do que aonde eu estudei.

Código: [Motivação Intrínseca > Motivação Hedônica](#)
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 66

E aqui nossa! Outro mundo, tu entra o Campus, tudo muito grande, tem muita coisa, desde tu olhar e ver a biblioteca grande, coisa que na maioria das escolas não tem uma biblioteca boa. Tu ter uma sala de informática, que se tu chegar mais cedo tu pode usar pra fazer alguma pesquisa ou qualquer coisa, tu ter esse acesso a informática desde antes de tu entrar em sala de aula eu acho super importante,

Código: Motivação Intrínseca > Motivação Hedônica
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 66

Nossa! Foi ele que mudou a minha vida. Foi onde eu descobri, eu admiti o meu problema, aonde eu não queria mais...

Código: Motivação Intrínseca > Motivação Hedônica
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 157

Nossa, completamente! Completamente. E o IF é uma escola acolhedora, sempre, não importa...

Código: Motivação Intrínseca > Motivação Hedônica
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 161

Isso aí é importante também, porque desde o início sempre teve esse acolhimento da escola.

Código: Motivação Intrínseca > Motivação Hedônica
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 163

Foi bom, sempre foi resolvido, sempre veio alguém pra nos auxiliar nesse sentido, assim, nunca a gente ficou tipo: Ah aconteceu alguma coisa, a gente chamou alguém pra nos ajudar e ninguém veio.

Código: Motivação Intrínseca > Motivação Hedônica
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 165

Eu achei interessante, eu gostei. Gostei muito de trabalhar no local que eu me formei, achei essa parte muito interessante, porque tipo, parece que tu não perdeu aquele vínculo. Se tu vai sair daqui e vai fazer um estágio em uma empresa, vai chegar num local totalmente desconhecido e de repente tu vais ser mal amparado, mal auxiliado pra tu aprender a exercer... a gente vai fazer um estágio em qualquer lugar, a gente é técnico em Administração, mas a gente vai ter que aprender o método daquele local, daquele lugar pra poder trabalhar, então como aqui a gente praticamente já tá atuado, acho que é bem interessante porque tu já tá no teu habitat, tu tá onde tu aprendeu tudo aquilo ali, eu acho que é bem legal, eu gostei bastante.

Código: Motivação Intrínseca > Motivação Hedônica
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 206

Áh, os primeiros tempos quando eu cheguei, assim, na escola, pra mim aquilo era uma festa, né, sempre foi uma festa, né, eu sempre gostei de me arrumar, eu sempre me arrumava pra vir pra escola, eu sempre tinha vida, eu sempre gostei! Não pra me destacar, não. Deus me livre! Não era essa a minha intenção, mas eu ficava feliz de me arrumar porque eu sabia que eu vinha pra escola, sabe,

Código: Motivação Intrínseca > Motivação Hedônica
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 126

Áh isso aí foi maravilhoso!

Código: Motivação Intrínseca > Motivação Hedônica
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 38

É, tinha um banner, daí eu disse:

- Não, eu vou! Eu vou e eu vou conseguir!

Sabe? Eu botei na cabeça que eu ia e passei.

Código: Motivação Intrínseca > Motivação Hedônica
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 42-44

Acolhida, acolhida. Porque as pessoas não aceitam, assim, acham que a gente não tem o poder de querer, então, isso aí faz com que a gente acredite.

Código: Motivação Intrínseca > Motivação Hedônica
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 75

Pra mim foi maravilhoso. No início era tudo novidade, e aqui o Instituto é maravilhoso, então pra mim foi muito bom, acolhida mesmo. O espaço todo foi muito bom.

Código: Motivação Intrínseca > Motivação Hedônica
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 81

Porque a escola comum, no caso, sem ser a profissionalizante, se quer faz, se não quer não faz. Se quer ir embora vai, assim né, não tem aquele aconchego, acolhimento. E aqui nessa escola foi isso que...

Código: Motivação Intrínseca > Motivação Hedônica
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 85

Do projeto, aham. Aquele eu gostei muito. Foi muito especial ver aquelas crianças e a gente ajudar, pintar, fazer a arrumação nas casinhas de boneca.

Código: Motivação Intrínseca > Motivação Hedônica
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 189

Sentimento de dedicação. Um amor ao próximo, no caso né.

Código: Motivação Intrínseca > Motivação Hedônica
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 191

Isso foi muito bom, foi maravilhoso

Código: Motivação Intrínseca > Motivação Hedônica
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 195

Eu gostava mesmo de estudar, gostava! Gostava de ter aquele compromisso, de vir pra escola, de estudar, de ter alguma coisa pra fazer assim, fora da vida cotidiana.

Código: Motivação Intrínseca > Motivação Hedônica
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 199

Pra mim foi a vivência, porque eu melhorei muito na minha vida, tudo, dedicado ao que eu aprendi aqui, dedicado a boa acolhida que eu tive aqui. Melhorei muito a minha vida por causa disso.

Código: [Motivação Intrínseca > Motivação Hedônica](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 270](#)

Sim, eu trabalhei na biblioteca quase dois anos, dois anos e pouco eu acho, e isso também me ajudou bastante, eu lia muito, eu convivia com várias pessoas diferentes porque circulavam por ali várias pessoas.

Código: [Motivação Intrínseca > Motivação Hedônica](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > TerBPF, Pos. 40](#)

Pra mim sempre foi muito agradável estar aqui, eu gostava de estar aqui. Nunca tive nenhum problema, em nenhum setor, sempre fui bem atendida, tudo que eu precisei eu consegui, nunca tive problema com nada.

Código: [Motivação Intrínseca > Motivação Hedônica](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > TerBPF, Pos. 75](#)

É, no último semestre a gente teve alguns problemas, mas a gente sempre teve liberdade pra chegar e falar e procurar, só que foi difícil resolver, né, que foi o tempo que nos mandaram lá pra baixo...

Código: [Motivação Intrínseca > Motivação Hedônica](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > TerBPF, Pos. 77](#)

Áh foi de emoção, de alegria, de... de... sei lá, de realização. Me realizando eu tava. Foi bem bom.

Código: [Motivação Intrínseca > Motivação Hedônica](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 50](#)

Não! Me senti numa faculdade! Eu estava me sentindo poderosa!! (risos)Áh me senti muito bem, a escola é outro nível, né?! Me sentia poderosa mesmo.

Código: [Motivação Intrínseca > Motivação Hedônica](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 58](#)

Sim. Bem acolhida

Código: [Motivação Intrínseca > Motivação Hedônica](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 60](#)

Então foi todo esse contexto aí mesmo.

Código: [Motivação Intrínseca > Motivação Hedônica](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 68](#)

Sim. Antes eu tinha esse negócio de desistir das coisas, sabe? De ser mais fraca, de não... acomodada, talvez, né, naquela vidinha, naquele jeito ali, tipo:

- Áh, não vai dar certo. Não, tá muito difícil.

E o curso me fez mudar isso. Vocês... (professores), os outros alunos, os professores puxando. Esse aprendizado que eu consegui, né, ali, eu me sinto uma outra pessoa depois do curso.

Código: [Motivação Intrínseca > Motivação Hedônica](#)
ENTREVISTAS ALUNOS > [ThaFSM](#), Pos. 80-82

Isso foi bem importante porque pra gente como pessoa, né, foi muito bom estar lá na casa de passagem, o apoio que a gente teve da escola aqui, eu não sei se foi o apoio estudantil... de conseguir ônibus...

Código: [Motivação Intrínseca > Motivação Hedônica](#)
ENTREVISTAS ALUNOS > [ThaFSM](#), Pos. 140

É a estrutura, né? E fez toda diferença porque não teria como ir, né, porque daí a gente juntou todo mundo, a gente organizou todo mundo.

Código: [Motivação Intrínseca > Motivação Hedônica](#)
ENTREVISTAS ALUNOS > [ThaFSM](#), Pos. 142

Eu confesso assim que eu parecia um adolescente quando eu fiz a entrevista, quando eu tava vindo pra cá, aquela friagizinha na barriga...

Código: [Motivação Intrínseca > Motivação Hedônica](#)
ENTREVISTAS ALUNOS > [PaMO](#), Pos. 23

Exato, aquela emoção de voltar a estudar né, então eu me senti assim, ai faceiro, contente e com aquela friagizinha na barriga, né, com aquela emoção, aquela... báh, como é que vai ser de novo, báh, então eu fiquei realmente, eu fiquei bem, bem ... eu mudei, eu senti alguma coisa diferente em mim, mas uma coisa boa, eu tava sentindo uma coisa boa, e ai eu fiz tudo aqueles testes todos, e comecei a estudar, e eu disse, puxa não é possível, eu já estou aqui dentro.

Código: [Motivação Intrínseca > Motivação Hedônica](#)
ENTREVISTAS ALUNOS > [PaMO](#), Pos. 25

Exatamente! Ai eu consegui despertar isso ai, e “puxa vida, mas é verdade!” Azar, se é um vestibular que eu tiver que fazer, vou encarar. E foi tão simples, e tão fácil, assim, que eu fiz ali que eu fiquei assim, “é só isso, será?”

Código: [Motivação Intrínseca > Motivação Hedônica](#)
ENTREVISTAS ALUNOS > [PaMO](#), Pos. 37

Sim! E eu “é só isso! Será que eu vou passar com isso?” “Báh e será que essa redaçõzinha que eu fiz aqui, eles vão me aprovar?” Porque eu tava totalmente fora né, e ai eu fiz tudo, e daqui a pouquinho... “Báh! Passei!”, Báh guria tu não imaginas a alegria! E ai foi dito “óh, tal dia tem que vir, já vai começar as aulas...” ai, ali foi um abraço, foi uma coisa assim...

Código: [Motivação Intrínseca > Motivação Hedônica](#)
ENTREVISTAS ALUNOS > [PaMO](#), Pos. 39

Já, com certeza, essa modificação houve.

Código: [Motivação Intrínseca > Motivação Hedônica](#)
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 41

Sim, tudo isso, houve sim. Houve um despertar, uma centelhinha que tava lá

Código: [Motivação Intrínseca > Motivação Hedônica](#)
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 43

É! Exatamente, exatamente, então tinha aquela centelhinha que só faltava dá um estalo pra acender ela e o IFSul me proporcionou isso, né, através do IFSul porque numa universidade federal, federal não, numa particular não ia ter condições por causa da minha condição financeira, não tinha condição mesmo. E ai me proporcionou isso, a centelhinha ascendeu e ai foi um abraço, ai foi uma beleza.

Código: [Motivação Intrínseca > Motivação Hedônica](#)
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 45

então ali de lidar com esses alunos até foi, assim, como é que eu vou dizer, teve muitos inclusive que veio na minha direção, né, sempre vinham “báh seu Paulo dá uma mão aqui, seu Paulo...” e eu me senti assim como um paizão pra eles e como mediador, e aquilo ali me, báh, me senti bem com aquilo ali, e aquilo ali me ajudou inclusive a muitas coisas que eu ainda tava meio quietinho lá, né, tava adormecido, conseguiu... essas coisas conseguiu... muitas coisas conseguiu fluir, né, e isso ai foi muito importante. Também a convivência com os professores, eles também foram muito, como é que eu vou dizer assim, eram bastantes acessíveis, né, eles davam bastante abertura, né, com exceção de um caso que aconteceu aí dentro que eu também tive que intermediar pra não dar problema realmente, de ir pra via de fatos realmente aconteceu com uma aluna, não sei se tu ficou sabendo, mas fora isso ai, eu vou te dizer, realmente foi muito gratificante dentro do que eu convivi aqui dentro, aprendi, e fui muito bem acolhido, não tenho nada contra isso

Código: [Motivação Intrínseca > Motivação Hedônica](#)
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 53

Eu não imaginava que seria dessa maneira, que na época que eu estudava lá, mal, mal tinha uma carteirinha lá pra ti... era o nome de carteira que a gente dava, né, que mal, mal, tinha ali pra ti sentar, entende? Chega aqui eu deparo com laboratório, com todos aqueles computadores lá a nossa disposição, internet à disposição pra gente fazer os trabalhos que realmente precisavam, né, a infraestrutura da instituição aqui pra nos acolher, pra nos dar condição realmente de se sentirmos bem aqui dentro, isso ai foi fabuloso! Eu não esperava isso, realmente não tem o que questionar, eu inclusive usei o médico dentro da instituição, eu precisei uma vez... uma não, mais de uma vez, fui ali, fui bem atendido, tranquilo, fui medicado, fui bem atendido. A cantina nos proporcionava também ali... o pessoal queria fazer um lanche ali, não tinha problema nenhum também, tranquilo...

Código: [Motivação Intrínseca > Motivação Hedônica](#)
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 55

Tudo! A estrutura que realmente todos os alunos precisavam a instituição proporcionava, isso ai... é bem interessante isso aí.

Código: [Motivação Intrínseca > Motivação Hedônica](#)
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 57

O estágio foi muito bom, foi dentro do Campus, né, báh! Se eu pudesse eu tinha feito, como é que eu vou dizer assim, depois do meu estágio... o meu estágio foi muito válido, foi muito bom aqui participando, o meu estágio foi junto com a direção, né, do Campus aqui, foi me dado muitas oportunidades assim de eu mostrar um pouco aquilo que eu aprendi aqui dentro, né, os professores aqui né, pegaram e colocaram na minha mão:

-Óh, quem sabe vamos fazer isso aqui, tu consegue, não sei o que...

- Meu Deus! Báh! Azar, vou fazer, né.

E eu abracei a causa, acho que me sai bem, né, pelo menos consegui fazer o meu estágio ali, dentro daquilo ali, e até cheguei a ir pro Campus de Pelotas lá fazer uma apresentação lá tal e foi muito bem lá, graças a Deus foi tudo bem, tranquilo.

Código: [Motivação Intrínseca > Motivação Hedônica](#)
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 152-155

Báh, essa da inclusão ai, foi muito interessante, que até hoje eu vejo pessoas na rua, que participaram dessas aulas que eu ministrei pra eles, e eles perguntam... me chamam até de professor! (risos), eu fico até meio sem jeito:

- Não, calma, eu não sou professor, eu era aluno que nem vocês lá.

Mas foi bem gratificante, sabe? Aprendi algumas coisas ali dentro também, né, porque só de tu ouvir um sorriso, uma palavra amiga assim:

- Báh seu Paulo, agora eu já sei como digitar seu Paulo! Coisa boa! Eu não sabia que era assim.

Puxa, isso ai dá uma coisa, sabe? Boa, tão gostosa... então no decorrer desse estágio ali, ou dessa inclusão que eu participei, eu já comecei a pensar mais alta ainda, né:

- Puxa vida, eu tenho que ajudar mais. Se eu conseguisse fazer um concurso, e vim, ajudar, né, mas no fim as coisas fora pra outro lado e não deu.

Código: [Motivação Intrínseca > Motivação Hedônica](#)
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 161-166

Exatamente, isso me tocou muito, pensei muitas vezes de fazer um concurso pra fazer isso, pra ajudar pessoas, mas uma coisa que me marcou muito aqui dentro assim,

Código: [Motivação Intrínseca > Motivação Hedônica](#)
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 176

os professores, o ambiente também...coisas diferentes assim, né, áh um auditório legal, tem laboratórios e tudo... e a atenção, sei lá, pelos colegas serem de diferentes idades era mais

tranquilo, assim, de conviver com a galera, assim, era bem tranquilo. Foi bem diferente da escola, assim, normal.

Código: [Motivação Intrínseca > Motivação Hedônica](#)
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 29

Não, não tinha assim discriminação. Eu acho até, como eu falei né, eu acho até que trazia a galera pra vir, né, tipo, muita gente...

Código: [Motivação Intrínseca > Motivação Hedônica](#)
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 99

Áh foi uma coisa inédita assim, gratificante. A gente fez o de ir na casa de passagem, foi demais assim, a gente viveu coisas assim que chegou a encher os olhos de água, né, vendo as crianças daquele jeito e a gente poder ajudar de alguma forma. Foi gratificante, assim, muito, muito!

Código: [Motivação Intrínseca > Motivação Hedônica](#)
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 105

passava aqui na frente e via o pessoal todo envolvido e motivado

Código: [Motivação Intrínseca > Motivação Hedônica](#)
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 10

eu a Sandra e esses outros colegas que a gente conheceu aí fora, né, e esse curso me motivou a voltar a estudar, sabe.

Código: [Motivação Intrínseca > Motivação Hedônica](#)
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 12

Mas foi muito bom, a nossa rotina, assim, claro, era bastante pesada, mas a gente tinha aquela motivação. Tu chegava as vezes assim do trabalho, assim, ai que cansado! Mas tu vinha aqui assim, e tudo virava alegria. Tudo foi muito bom, excelente assim, dentro da escola.

Código: [Motivação Intrínseca > Motivação Hedônica](#)
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 28

Nesse projeto integrador do professor Felipe, né, que teve com a turma, o que me chamou bastante a atenção, que me fez, como é que eu vou explicar... fez assim eu absorver um pouco mais de conhecimento sobre aquilo ali assim, era como assim, de conseguir reunir um monte de gente e fazer todo mundo trabalhar em prol daquilo ali, fazer a coisa acontecer.

Código: [Motivação Intrínseca > Motivação Hedônica](#)
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 43

Mas com essa parte que a escola proporcionava pra o pessoal, como esse transporte, essa parte toda de auxílio, tanto também com material escolar, uma coisa assim excelente.

Código: [Motivação Intrínseca > Motivação Hedônica](#)
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 67

Se tu vai comprar um livro é bastante caro, e a escola assim, trazia pra todos assim, gratuitamente, né, fora o ensino, todos os livros, tudo que tu imaginava ou puder pensar assim, né, em comprar ou coisa parecida, aqui dentro tinha, tu não precisava se envolver com nada. Isso é um ponto assim me chamou muito atenção. Em toda a minha vida assim, de escolas, de eu nunca tive isso, e aqui assim, dentro deste Câmpus, era completo. Excelente mesmo.

Código: [Motivação Intrínseca > Motivação Hedônica](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 67](#)

né, eu achei assim, pra mim, uma coisa excelente, o trabalho que a escola fez junto com esses colegas, com esses outros que também estavam com essa preocupação: aonde é que eu vou fazer um estágio? A escola proporcionou pra todos, né,

Código: [Motivação Intrínseca > Motivação Hedônica](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 71](#)

A cooperativa foi excelente, foi estar dentro de uma empresa mesmo. Foi feito uma empresa, uma microempresa, onde todos trabalharam juntos, todos fizeram acontecer, né. Pessoas que antes não sabiam nem como era feito até o contra cheque, até como pensar dentro de uma fábrica, de como fazer uma peça, quer dizer, tudo. Dentro daquilo ali...a gente fez dentro da empresa.

Código: [Motivação Intrínseca > Motivação Hedônica](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 73](#)

Motivação Intrínseca < Motivação Socioafetiva

Veio o segundo ano e a gente conseguiu ter uma relação, acho que era a turma de maior amorosidade com os professores, né, tu estavas lidando com adultos e adultos com histórias de vida, então... os professores assim, aqueles que acreditavam na causa, nossa, ficaram muito... nossa!

Código: [Motivação Intrínseca > Motivação Socioafetiva](#)
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 217

Ai no segundo ano entrou mais uma turma de PROEJA, entrou a segunda turma e a gente ficou muito feliz porque era um reforço, um reforço a mais. Aí entrou a Gil, e aí:

- Agora tem outra turma e cada vez vai ter mais turmas e eles vão ter que aceitar, quem não queira aceitar, porque é um direito.

Código: [Motivação Intrínseca > Motivação Socioafetiva](#)
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 219-220

mas foi muito bom porque daí tu começa a estudar, tu começa a conversar com as pessoas, aí eu como sempre amei a educação, né, eu amo educação, acho a coisa mais linda trabalhar aqui

Código: [Motivação Intrínseca > Motivação Socioafetiva](#)
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 120

Áh foi muito bom, foi maravilhoso professora. Logo no começo, assim, quase ninguém sabia, né, as matérias, tinha gente com dificuldade, a gente se unia. O Carlos, a irmã dele, a gente se unia, chegava mais cedo pra aprender, principalmente a matemática, né, a matemática é danada. Eu não gostava muito, né, ainda tu pega aquela matemática que eu já nem lembrava mais... aí a gente chegava mais cedo, se unia, unia as classes pra gente fazer o... pra gente recordar, uns ensinavam os outros, maravilhoso!

Código: [Motivação Intrínseca > Motivação Socioafetiva](#)
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 124

Deus o livre, acho que se eu não viesse pra escola eu ficava mais doente ainda, né, eu nunca perdi uma aula. Pra mim a coisa mais boa era vir pra cá a noite, conversar com as colegas, ver os professores, estudar.

Código: [Motivação Intrínseca > Motivação Socioafetiva](#)
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 150

A autoestima da gente melhora também convivendo com as outras pessoas

Código: [Motivação Intrínseca > Motivação Socioafetiva](#)
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 194

Isso! Tava lotado aquele auditório, eu mais chorava do que falava, não sei se tu lembra...

Código: Motivação Intrínseca > Motivação Socioafetiva
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 47

que nem eu disse, a dificuldade de conhecer as pessoas, mas daí eu já conhecia uma, fiz amizade com outra, fui bem recebida pelos colegas, recebi também muito bem os colegas, claro que o início ali ninguém se conhece muito, né, mas acho que foi bem interessante, daí eu vi que tinha aluno a partir de 18 anos e tinha alunos com quase 70 anos na mesma turma. Então eu acho que isso foi bem interessante, eu gostei de ver aquilo ali, porque que nem na escola quando tu estudas num colégio normal regula mais ou menos a idade, que nem quando a gente tava na quinta série tinha um colega ou uma colega que parou de estudar, ou que repetia mais, ah ele se destacava, era diferente da gente por causa da idade, e nesse curso não porque é misturado, são várias idades, várias experiências.

Código: Motivação Intrínseca > Motivação Socioafetiva
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 62

eu tenho mais segurança das coisas. A questão do conhecimento, no trato com as pessoas, porque Administração a gente aprende a trabalhar muito o público, de como tratar as pessoas, às vezes eu chegava a ser meio grossa com as pessoas, então hoje eu aprendi um pouquinho, não vou dizer que 100% porque não foi

Código: Motivação Intrínseca > Motivação Socioafetiva
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 99

Saber tratar as pessoas, isso pra conviver com as pessoas eu tive que aprender dentro de sala de aula, porque a gente era um grupo misturado. E a gente tem muito essa coisa da seleção:

- Não ela é muito velha, isso e aquilo... não vai aprender.

Isso a gente vê que não tem, tu sabe que tu precisa ajudar um colega e que um colega vai te ajudar.

Código: Motivação Intrínseca > Motivação Socioafetiva
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 99-101

De ter que ajudar, assim, às vezes um colega?

Código: Motivação Intrínseca > Motivação Socioafetiva
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 103

Sim, sim, bastante, bastante. E às vezes ainda preferia pegar alguém que realmente não soubesse, ou não tivesse aprendido, pra trocar essa experiência, sabe, de, eu poder colaborar contigo de uma forma e tu poder colaborar comigo de outra forma.

Código: Motivação Intrínseca > Motivação Socioafetiva
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 105

Olha, eu melhorei bastante nesse negócio de convívio, de tratamento.

Código: Motivação Intrínseca > Motivação Socioafetiva
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 113

É bem difícil, complicado. Porque claro, a gente já tá acostumado com as panelinhas aqui e ali, cada um já tem o seu grupinho de afinidade, então aquilo ali vai misturar todo mundo e tu vais acabar conhecendo outros colegas, outras qualidades das pessoas que tu não conhecia e não se importava em conhecer. Eu acho que isso é bem legal também.

Código: [Motivação Intrínseca > Motivação Socioafetiva](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 151](#)

mas o incentivo não faltou, dentro do Câmpus não faltou o incentivo. Eu cheguei no quinto semestre, eu parei uma semana de estudar e às vezes até eu fui procurada por professores:

- Vai lá Carol! Tenta, tu estás chegado no fim.

Colegas mesmo:

- Carol, por favor, continua, tu tá quase acabando, tu já passou por tanta coisa, continua.

E eu consegui seguir em frente.

Código: [Motivação Intrínseca > Motivação Socioafetiva](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 272-276](#)

E aí eu vinha pra casa e passava aqui de frente a escola, eu via aquele monte de jovens entrando, de pessoas de várias idades entrando, daí eu pensava assim:

- Eu vou estudar nessa escola, um dia eu vou estudar aí.

Código: [Motivação Intrínseca > Motivação Socioafetiva](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 30-31](#)

-Áh, mas agora eu vou me inscrever nessa escola! Olha aí Gilnei a escola que eu te falo quando eu venho com a lotação.

Eu adorava de ver, sabe, eu adorava, aquilo me chamava a atenção. Eu digo:

- Um dia eu vou estudar aí!

Código: [Motivação Intrínseca > Motivação Socioafetiva](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 76-78](#)

bá! Aquilo ali mexeu muito comigo, sabe, aquele projeto, uma coisa fantástica, né, dentro do curso ainda ter um conhecimento, assim, de pessoas autistas, de alguém, assim, com QI diferenciado, mas que os alunos do IF conseguiram, né, ir até lá, porque lá eram todos assim as gurias falaram.

Código: [Motivação Intrínseca > Motivação Socioafetiva](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 334](#)

Eram todos acolhedores. Foi uma relação boa. Tinha a turminha dos mais jovens, separada, mas sempre tinha os que ajudavam a g

Código: [Motivação Intrínseca > Motivação Socioafetiva](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 79](#)

Aham, mais tímida.

Código: Motivação Intrínseca > Motivação Socioafetiva
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 142

Superei bastante.

Código: Motivação Intrínseca > Motivação Socioafetiva
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 144

Ler alguma coisa na turma, apresentar trabalho...

Código: Motivação Intrínseca > Motivação Socioafetiva
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 146

É, foi melhorando, foi uma superação.

Código: Motivação Intrínseca > Motivação Socioafetiva
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 148

agradeço muito ao IF, assim, eu acho que mais no lado pessoal, humano, porque eu era uma pessoa muito fechada. Muito reservada, eu tinha muita dificuldade em lidar com os sentimentos, coisas assim, e isso foi uma coisa, assim, que eu fui obrigada a desenvolver aqui, porque vocês puxavam, porque vocês cobravam da gente, e foi muito importante e também porque daí eu fiz o curso, me formei, tive a sorte de conseguir um estágio bom.

Código: Motivação Intrínseca > Motivação Socioafetiva
ENTREVISTAS ALUNOS > TerBPF, Pos. 16

É, foi bem difícil no começo porque primeiro eu não conhecia ninguém, como eu já disse eu era muito fechada, eu tinha muita dificuldade de me relacionar com as pessoas, e eu achava que eu não iria aguentar porque eu pensava assim:

- São 3 anos!

Código: Motivação Intrínseca > Motivação Socioafetiva
ENTREVISTAS ALUNOS > TerBPF, Pos. 33-34

mas foi tranquilo, no fim foi tranquilo. E eu acabei desenvolvendo amizades, a gente sempre tem afinidades mais com uns que outros, professores também, me dei bem com vários professores, eu fui me desenvolvendo, eu me desenvolvi bastante aqui como pessoa, e eu acho que foi tranquilo. Foi um processo de aprendizado e de evolução.

Código: Motivação Intrínseca > Motivação Socioafetiva
ENTREVISTAS ALUNOS > TerBPF, Pos. 35

Sim, eu trabalhei na biblioteca quase dois anos, dois anos e pouco eu acho, e isso também me ajudou bastante, eu lia muito, eu convivia com várias pessoas diferentes porque circulavam por ali várias pessoas.

Código: Motivação Intrínseca > Motivação Socioafetiva
ENTREVISTAS ALUNOS > TerBPF, Pos. 40

é uma coisa acolhedora porque a gente já conhece as pessoas, então eu conhecia muitos alunos, eu conhecia os professores, é quase como estar em casa, né, é mais fácil do que tu chegar numa empresa onde tu não conhece ninguém e começar, então foi mais tranquilo, assim, e com o tempo eram os mesmos alunos que iam ali, a gente ia se familiarizando. E a parte de trabalhar com sistemas, com computador, isso tudo também me ajudou bastante.

Código: [Motivação Intrínseca](#) > [Motivação Socioafetiva](#)
ENTREVISTAS ALUNOS > TerBPF, Pos. 91

e a parte da miniempresa foi na prática, né, foi difícil, foi difícil porque é difícil tu trabalhar com um monte de pessoas diferentes. Eu peguei aparte financeira, e as pessoas compravam coisas e não me vinha recibo, e a Dalila me ajudava, porque daí eu não queria aceitar, me davam coisas escritas a mão e eu não queria aceitar, ou compravam material pra casa toda e lá no meio da nota tinha um item que era da miniempresa, então foi meio nervoso, assim, justamente porque eu peguei a parte financeira, mas me ajudou a saber o que era certo, como tinha que ser e tal.

Código: [Motivação Intrínseca](#) > [Motivação Socioafetiva](#)
ENTREVISTAS ALUNOS > TerBPF, Pos. 95

porque são muitas pessoas diferentes trabalhando e às vezes dá uns atritos e cada um pensa de um jeito, como seria numa empresa, né, acho que foi bem real, assim, bem real. Mas no fim deu tudo certo.

Código: [Motivação Intrínseca](#) > [Motivação Socioafetiva](#)
ENTREVISTAS ALUNOS > TerBPF, Pos. 97

Eu acho que eu desenvolvi bastante esse lado pessoal, né, eu preciso desenvolver mais, todos os dias eu desenvolvo um pouco, e o profissional eu acho que se não fosse o curso eu não estaria onde eu estou hoje.

Código: [Motivação Intrínseca](#) > [Motivação Socioafetiva](#)
ENTREVISTAS ALUNOS > TerBPF, Pos. 100

Áh foi bom! Porque eu tava louca pra, né, me enturmar, ver gente, ter uma vida social, sai daquele mundinho ali de só dentro de casa, de dona de casa.

Código: [Motivação Intrínseca](#) > [Motivação Socioafetiva](#)
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 46

Sim. Mas daí na entrada ali eu encontrei a Daiane, a Day Coelho, e aí a gente já começou a conversar, e a gente ficou todos os anos juntas, né? (risos)

Código: [Motivação Intrínseca](#) > [Motivação Socioafetiva](#)
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 54

Haham, sempre ajudando, incomodando os professores (risos), não, mas sempre se ajudando uma a outra, as vezes ela também pensava em desistir. Daí a gente encontrou a Aline também que uma que desistiu, até hoje ela não voltou... e daí entramos e fomos conhecendo os outros.

Código: [Motivação Intrínseca](#) > [Motivação Socioafetiva](#)

[ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 56](#)

Sim, uniu a turma toda, foi bem unido, um ajudando o outro, foi bem legal. Todo mundo faceiro, lá, fazendo junto.

[Código: Motivação Intrínseca > Motivação Socioafetiva](#)

[ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 148](#)

Isso ajuda muito, porque como essas turmas são de pessoas que vem de um tempo, as vezes sem trabalho, sem estudar, sem ter essa socialização com outras pessoas, as vezes as pessoas vem muito fechadas, né, tipo:

- Áh, eu acho que tem que ser assim e vai ser assim e pronto!

E aí ali juntos, as vezes a pessoa vai se abrindo e vai vendo que:

- Não, não é bem assim...

[Código: Motivação Intrínseca > Motivação Socioafetiva](#)

[ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 152-155](#)

Até no início assim, eu me senti um pouco, como que eu vou te dizer assim, um pouco retraído, porque era um dos alunos de mais idade né, então eu disse “puxa vida só eu aqui com a minha idade e a gurizada ai de 18, 20 anos.

[Código: Motivação Intrínseca > Motivação Socioafetiva](#)

[ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 47](#)

A outra coisa que fez assim brotar, é em ajudar as pessoas, que aqui dentro eu vi muitas pessoas necessitadas, pessoas carentes, pessoas que realmente, carentes, carentes mesmo! Sabe?

[Código: Motivação Intrínseca > Motivação Socioafetiva](#)

[ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 224](#)

Não, falta de instrução! Eu via isso, e eu não sou melhor do que ninguém, mas o pouquinho que eu sabia, pra aquela pessoa ali, o pouquinho que eu sabia, báh, ia fazer uma diferença, via isso, e eu não sou melhor do que ninguém, mas o pouquinho que eu sabia, pra aquela pessoa ali, o pouquinho que eu sabia, báh, ia fazer uma diferença incrível.ença incrível. Então durante esses três anos que eu estive aqui dentro, então muitas coisas eu observei que realmente muitas vezes as pessoas precisam, e eu me imaginando, eu já estava me imaginando:

- Báh! Eu vou fazer um concurso, eu passo, e ai eu venho, ai eu ajudo.

Então teria, não sei, que especialidade seria isso, mas de pude sentar com a pessoa pra conversar, dar um ombro amigo, sentir quais são as dificuldades, pra levar de repente uma instrução pra ela, ou uma luz pra ela pode enfrentar aqueles probleminhas do dia a dia. Isso eu peguei aqui dentro.

[Código: Motivação Intrínseca > Motivação Socioafetiva](#)

[ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 226-228](#)

E ai eu lembro até hoje que quando eu entrei na sala, a galera: Áh esse é o Gustavo! Esse é o Gustavo! Que era chamado, mas não ia, né, meu nome já estava até na chamada.

Código: [Motivação Intrínseca > Motivação Socioafetiva](#)
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 16

Áh eu acho que fiquei uns dois três anos...é eu perdi bastante tempo ali...

Código: [Motivação Intrínseca > Motivação Socioafetiva](#)
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 18

Mesma coisa sempre, né, tipo a gente chega já de canto, não conhece ninguém e tal, fica num cantinho. Até que vem um ou dois colegas, vem falar e já te deixa mais a vontade assim.

Código: [Motivação Intrínseca > Motivação Socioafetiva](#)
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 27

Sim, daí eu báh mas isso eu já vi antes, né, então pegava fácil aquelas matérias, né, tipo, física, alguma coisa de matemática, química, ai era legal, que ai os colegas vinham e tiravam as dúvidas comigo, né:

- Tu já sabe, então tu vai me ensinar e tal”.

Código: [Motivação Intrínseca > Motivação Socioafetiva](#)
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 44-45

Áh eu gostava muito disso! De ajudar eles...eu lembro até hoje que teve uma vez que a gente escolheu um sábado pra vim, pra gente fazer a parte de física, báskara, que a galera não entendia nada. E ai, tipo, eu era quase um professor, assim, ai eu fui no quadro, tudo...fazia nas mesas deles pra tirar dúvida, foi bem marcante, assim, e ajudei bastante acho os colegas.

Código: [Motivação Intrínseca > Motivação Socioafetiva](#)
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 47

GuMG: Com certeza, daí no final eles diziam:

- Báh, valeu a tua ajuda, me tirou várias dúvidas e tal...

Foi bem legal!

Código: [Motivação Intrínseca > Motivação Socioafetiva](#)
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 49-51

Áh foi uma coisa inédita assim, gratificante. A gente fez o de ir na casa de passagem, foi demais assim, a gente viveu coisas assim que chegou a encher os olhos de água, né, vendo as crianças daquele jeito e a gente poder ajudar de alguma forma. Foi gratificante, assim, muito, muito!

Código: [Motivação Intrínseca > Motivação Socioafetiva](#)
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 105

Áh sim, até eu acho que servi de motivação pra uma galera também, pros colegas, assim, de não desistir, dizer que faltava pouco, falta só uma ano...

Código: Motivação Intrínseca > Motivação Socioafetiva
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 121

Sim, tipo, eu acho que eu me enturmei mais por causa disso aí também, dessa chamada aí. E aí eu ajudava:

- Não, desiste. Vamos lá, falta pouco! Eu te ajudo se precisar! Qualquer coisa a gente se reúne na casa de alguém.

Eu não lembro de sentir:

- Áh, estou desmotivado, não quero mais, vou desistir!

Eu não tinha essa.

Código: Motivação Intrínseca > Motivação Socioafetiva
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 125-129

Não passou por mim, né, mas a galera em volta, assim, tinha essa:

- Não, eu vou parar. Não quero mais estudar.

Código: Motivação Intrínseca > Motivação Socioafetiva
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 131-132

muitas coisas eu já conhecia, mas aqui eu aprendi também coisas novas, assim, aperfeiçoei aquilo, e também ajudava a galera que tinha mais dificuldade, mas foi... eu aprendi bastante aqui.

Código: Motivação Intrínseca > Motivação Socioafetiva
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 160

Até os que a gente conhecia ficaram estranho, né (risos). Mas foi bem legal assim, sabe.

Código: Motivação Intrínseca > Motivação Socioafetiva
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 16

E também as amizades, pô, o que a gente...

Código: Motivação Intrínseca > Motivação Socioafetiva
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 32

E era muito legal! Uma aula que eu mais me identificava era nessa mesmo, nessa disciplina, que era uma coisa assim que eu gostava. Sempre gostei de falar bastante, né, então (risos), ir na frente dos colegas, assim, e conversar... a Sandra sempre me auxiliou nessa parte também, ela lia assim, e eu explicava, né, era uma coisa que...

Código: Motivação Intrínseca > Motivação Socioafetiva
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 39

Então o projeto integrador era de... fazer acontecer alguma coisa dentro da escola que pudesse envolver pessoas, trazer gente de fora. Então cada um deu uma ideia, deum uma chuva de ideias e no fim a gente trouxe um grupo de comédia pra dentro da escola, aonde participaram pessoas de fora, vieram junto, todos os colegas também. Foi uma coisa bem interessante, assim né.

Código: [Motivação Intrínseca](#) > [Motivação Socioafetiva](#)
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 43

Exatamente. Facilitou eu acredito, assim, pra todos os colegas envolvidos também, até mesmo o professor que estava junto com nós, né, motivando e falando “A gente tem que fazer! vai...”

Código: [Motivação Intrínseca](#) > [Motivação Socioafetiva](#)
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 51

Trabalho em grupo, né, trabalho em grupo é uma coisa muito interessante, assim, pra mim foi ótimo, né, fazer trabalho em grupo, o estudo em grupo, né. Não é fazer um trabalhinho, é estudar em grupo, trocar ideias, né, fazer junto, sofrer junto, né, aquela sofrência (risos) juntos ali assim.

Código: [Motivação Intrínseca](#) > [Motivação Socioafetiva](#)
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 132

Motivação Intrínseca < Motivação Epistêmica

E aí eu lembro que foi a primeira vez que eu estava entendendo inglês, porque a professora começou a voltar lá da base e eu...

- Sabe o que tu está entendendo?

Código: Motivação Intrínseca > Motivação Epistêmica
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 109-110

Foi, ali na frente. Fu chorando até em casa, né.

Código: Motivação Intrínseca > Motivação Epistêmica
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 93

Mas Deus o livre, coisa mais linda da minha vida! (Emocionada)

Código: Motivação Intrínseca > Motivação Epistêmica
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 95

eu disse:

- Não quero nem saber, eu vou fazer todo o curso, não vou desistir, não quero saber!

Código: Motivação Intrínseca > Motivação Epistêmica
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 101-102

Aham, às vezes eu deixava de sair só pra estudar.

Código: Motivação Intrínseca > Motivação Epistêmica
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 105

Foi muito bom, né professora, recordar... aí eu fui recordar o primeiro grau, né.

Código: Motivação Intrínseca > Motivação Epistêmica
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 116

Eu sempre amei português, eu gosto muito de português.

Código: Motivação Intrínseca > Motivação Epistêmica
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 122

Fui aprendendo a gostar de matemática, né, porque eu não gostava. Agora eu gosto de matemática, quando eu vou no mercado a minha cabeça já vai somando tudo, quando chego lá eu já sei tudo que eu gasto. Aprendi a... porque quando o meu ex marido estava em casa, a Maria não ia no banco, a Maria não sabia nem usar o cartão. Agora a Maria vai no banco, A Maria paga as contas, tudo é eu que faço, né, tudo eu que determino dentro da minha casa, tudo é eu.

Código: Motivação Intrínseca > Motivação Epistêmica
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 130

Durante o curso. Eu fui aprendendo, aprendendo...

Código: Motivação Intrínseca > Motivação Epistêmica
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 132

Muitas vezes eu saia daqui com... principalmente a matemática, né, saia com a cabeça... às vezes a última aula era matemática então eu saia daqui com aquela matemática na cabeça, aí eu chegava em casa, comia alguma coisa e todo mundo ia dormir e eu ficava na cozinha lá, e fazia tudo de novo o que eu fazia aqui na aula e repetia tudo de novo, Às vezes ia dormir as 2h da madrugada.

Código: Motivação Intrínseca > Motivação Epistêmica
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 150

Eu nunca tive, né, mas a dificuldade me fazia fazer isso pra mim aprender, que às vezes tinha prova, né, então a dificuldade me fez aprender a gostar de matemática.

Código: Motivação Intrínseca > Motivação Epistêmica
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 152

porque às vezes tu faz uma prova, daí tu tirou nota baixa, e:

- Ah, não estou nem aí com essa prova.

Mas se tu pegar ela e fizer toda de novo, ou tu copiar tudo de novo, tu aprendes mais ainda, e é assim que eu aprendi matemática, copiando. Mas eu gosto muito de português também, gosto de ler, gosto muito de ler. Na cabeceira da minha cama está cheio de livros.

Código: Motivação Intrínseca > Motivação Epistêmica
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 174-176

Mais dificuldade foi matemática professora, porque eu tive que aprender a matemática, eu tive que gostar dela, porque eu nunca gostei de matemática, tive que gostar! Mas o resto das outras disciplinas não posso nem falar, né.

Código: Motivação Intrínseca > Motivação Epistêmica
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 178

Foi maravilhosa, eu se pudesse continuava ainda.

Código: Motivação Intrínseca > Motivação Epistêmica
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 263

Eu sempre tive uma ansiedade muito de aprender, porque parece que eu tenho uma coisa assim, eu aprendo e depois parece que eu esqueço e daí eu não me lembro de mais nada, então eu tenho que tá sempre procurando me atualizar, sabe, então nesses 10 anos eu fiquei só trabalhando,

Código: Motivação Intrínseca > Motivação Epistêmica
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 20

sempre naquela ansiedade, que eu tenho essa ansiedade de aprender, de querer saber mais coisas. Nunca tá bom só o que eu sei, eu sou uma pessoa que não sou muito contente só com pouco, principalmente no conhecimento, eu gosto muito de ler, eu gosto muito de assistir filme, essas coisas, sempre pra saber um pouquinho mais, sabe? Não gosto de ficar pra trás das coisas, apesar de eu parecer muito desatenta, sabe? Mas eu gosto, sempre gostei e me faltava isso, sabe?

Código: [Motivação Intrínseca > Motivação Epistêmica](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 24](#)

Nossa, eu quase enfartei.

Código: [Motivação Intrínseca > Motivação Epistêmica](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 29](#)

Às vezes as colegas diziam:

- Áh porque eu tirei a nota 6, tá bom.

Eu bem assim:

- Não tá bom, é pouco, a gente quer mais. Eu queria sempre mais e às vezes eu dizia isso mesmo pra os colegas:

- Tem que querer mais, não adianta tu vir aqui, tu te submeter do serviço cansada, às vezes tu tá com fome, às vezes tu não tem nem dinheiro pra tomar um cafezinho pra se acordar, sem contar que às vezes a gente passa essas dificuldade também, de às vezes eu vinha, morava na Vargas, de andar 3km, 4km,

Código: [Motivação Intrínseca > Motivação Epistêmica](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 56-60](#)

e eu não desisti, passei trabalho, mas eu queria o melhor. Sempre a melhor nota que eu pudesse tirar, sabe?

Código: [Motivação Intrínseca > Motivação Epistêmica](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 60](#)

Ele fez lá e trouxe, e a gente apresentou um trabalho que eu não aprendi nada porque eu só li o trabalho lá na frente, que era uma coisa que ele tinha feito da internet, então ali já começou aquela coisa de... então tu tem que pesquisar, tu tens que ler, entender e copiar no caderno, fazer um resumo, é muito mais fácil de tu aprender do que tu tirar da internet, acho que a internet ajuda, é uma ferramenta muito importante, mas nesse sentido ela atrapalhada.

Código: [Motivação Intrínseca > Motivação Epistêmica](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 78](#)

eu praticamente tomei conta no dia da apresentação, no dia da auditoria, eu simplesmente praticamente tomei conta da apresentação

Código: [Motivação Intrínseca > Motivação Epistêmica](#)

ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 81

Aquilo foi fluindo, fui falando, falando, falando, falando, falando... depois quando acabou eu fui no banheiro e dei uma choradinha porque eu me emocionei, porque me veio todo aqueles seis semestres, me veio a tua fala:

- Não desiste! Continua que tu vais ver que lá no sexto semestre tu vais estar falando naturalmente.

Código: Motivação Intrínseca > Motivação Epistêmica
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 83-84

Ao longo do curso, fui melhorando gradualmente, não foi uma mudança de hoje pra amanhã, foi durante os seis semestres.

Código: Motivação Intrínseca > Motivação Epistêmica
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 97

Isso. Nossa! Foi diferente do que eu pensava, dizer:

Código: Motivação Intrínseca > Motivação Epistêmica
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 117

Então isso aí eu nunca imaginava que...

Código: Motivação Intrínseca > Motivação Epistêmica
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 119

Estatística. Não precisa nem pensar, né, foi muito difícil, muito. Ah, pelo método de ensino do professor, não. Porque a matéria é difícil mesmo, ela requer mais atenção, mas ainda por ser difícil eu me sai bem na matéria.

Código: Motivação Intrínseca > Motivação Epistêmica
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 130

Tem uma matéria que eu tenho muita dificuldade, mas eu gosto muito que é a química. Porque a gente foi no laboratório, a gente fez aquela parte... a professora mostrou utilizando as máquinas, fazendo os processos, acho isso muito interessante.

Código: Motivação Intrínseca > Motivação Epistêmica
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 132

Eu fiz e eu achei interessante, porque daí eu aproveitava alguma coisa e eu ia lendo, ia vendo as histórias das pessoas, eu achei super interessante. Gostei bastante da parte do ensino. Da parte do ensino lá eu tinha que atender, atender telefone, aquela coisa, então eu tive que me desdobrar um pouquinho.

Código: Motivação Intrínseca > Motivação Epistêmica
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 202

Isso, depois as documentações eu tinha que receber, saber aonde colocar, onde anotar o que eu recebi, o que eu entreguei, porque daí tinha aparte das documentações das

engenharias de quando eles tinham que fazer as teses, que precisavam dos atestados, então essa parte eu também trabalhei bastante, eu achei bem interessante.

Código: [Motivação Intrínseca > Motivação Epistêmica](#)
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 204

Olha, quando eu comecei a conhecer, assim, as matérias, os professores, o que o curso estava proporcionando, né, eu já pensava também nas minhas dificuldades, né, porque eu adorava a aula com o Mack de aptidão física, que até eu fiz um trabalho e fui a aluna que tirou 30, sobre as olimpíadas.

Código: [Motivação Intrínseca > Motivação Epistêmica](#)
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 154

É, e eu ainda disse esses dia para o Gilnei:

- Vou voltar a fazer uns gráficos.

Código: [Motivação Intrínseca > Motivação Epistêmica](#)
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 171-172

Porque eu gostei muito da probabilidade, da matéria da estatística, gostei e gostei muito de custos depois, né, também uma matéria que quando abre os razonetes, né

Código: [Motivação Intrínseca > Motivação Epistêmica](#)
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 174

Sim. Mudou até o meu falar. Até a minha pronúncia correta, né, no português. Mudou assim, tudo, porque tudo fluía para o meu aprendizado, a minha mente foi abrindo, eu vi novos horizontes e vejo que amanhã ou depois eu posso voltar a estudar, eu não vou ter medo de voltar a estudar porque eu vou ter capacidade.

Código: [Motivação Intrínseca > Motivação Epistêmica](#)
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 190

As ferramentas daqui eu levo comigo, é uma bagagem pra toda a minha vida. Não estou trabalhando ainda nessa área porque me acomodei naquele trabalho lá que a senhora sabe, 20 anos... mas eu estou pensando agora, eu não fiz um técnico em Administração pra ficar guardado numa gaveta, eu vou fazer uso daquilo que eu aprendi.

Código: [Motivação Intrínseca > Motivação Epistêmica](#)
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 190

Eu vou ainda seguir um curso, vou ainda fazer uma faculdade.

Código: [Motivação Intrínseca > Motivação Epistêmica](#)
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 192

Más! Fantástica!

Código: [Motivação Intrínseca > Motivação Epistêmica](#)
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 247

É, quando abrimos ali a empresa, aí a gente teve uma noção de porquê o curso, né, toda aquele ensinamento, a gente teve que colocar em prática na nossa empresa, né, mas foi um sucesso.

Código: Motivação Intrínseca > Motivação Epistêmica
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 249

É nós fizemos. Más depois tiramos de letra, né, os primeiros dias... tudo no início pra mim foi difícil professora, não posso dizer, assim, pra senhora:

- Áh, foi tudo oba! Oba!

Não! Teve muita lágrima.

Código: Motivação Intrínseca > Motivação Epistêmica
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 281-283

É. Até as provas finais, eu saindo, né, eu escutei aquela vozinha:

- Naida.

Eu disse:

- Alguém está me chamando.

Era a Marineiva, ela disse assim:

- Tu consegui Naida, tu passaste na contabilidade.

Fui até em casa chorando:

- Não sei, essa professora deve estar zuando comigo, né.

Código: Motivação Intrínseca > Motivação Epistêmica
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 285-292

Eu no primeiro semestre eu rodei por meio ponto, o Vasco me rodou em matemática, meio pontinho.

Código: Motivação Intrínseca > Motivação Epistêmica
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 296

É, mas ele fez certo, porque depois eu aprendi, eu não entendia matemática.

Código: Motivação Intrínseca > Motivação Epistêmica
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 298

Não, eu não recriminei o professor e depois em casa eu pensei:

- Eu não estou bem nessa matéria, não adianta eu querer culpar o professor por meio ponto ou por um ponto, é que eu não entendi a matéria, eu preciso, eu prefiro ter depois fazer essa matéria de novo pra mim entender ela. Eu preciso entender ela pra seguir a diante.

Código: Motivação Intrínseca > Motivação Epistêmica
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 300-301

antes eu não tinha... até a escrita era bem peculiar, assim, com muito erro, e aí melhorei bastante, a tecnologia então! Foi fundamental.

Código: [Motivação Intrínseca](#) > [Motivação Epistêmica](#)
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 10

Aham, a vontade de voltar. Eu queria ter conseguido continuar, né, mas no fim daí não deu.

Código: [Motivação Intrínseca](#) > [Motivação Epistêmica](#)
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 52

vinha de mais tempo... eu disse que eu queria ao menos pra mim, me sentir melhor aprendendo mais, saber ligar o computador, saber alguma coisa! Aprender!

Código: [Motivação Intrínseca](#) > [Motivação Epistêmica](#)
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 63

Tinha o desejo do conhecimento, aham. E daí isso aí é que me levou a saber mais.

Código: [Motivação Intrínseca](#) > [Motivação Epistêmica](#)
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 65

Eu gostava muito da química...

Código: [Motivação Intrínseca](#) > [Motivação Epistêmica](#)
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 110

Eu gostava de Biologia, eu gostava muito.

Código: [Motivação Intrínseca](#) > [Motivação Epistêmica](#)
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 118

Tinha, tinha bastante dificuldade.

Código: [Motivação Intrínseca](#) > [Motivação Epistêmica](#)
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 132

Eu superei daí com a ajuda da escola, né, eu até comprei o meu computador.

Código: [Motivação Intrínseca](#) > [Motivação Epistêmica](#)
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 134

Anham, treinava em casa.

Código: [Motivação Intrínseca](#) > [Motivação Epistêmica](#)
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 136

Foi muito bom pra mim, me ajudou bastante.

Código: [Motivação Intrínseca](#) > [Motivação Epistêmica](#)
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 138

Um Museu! Que nós fomos, né, aquilo é muito lindo

Código: [Motivação Intrínseca](#) > [Motivação Epistêmica](#)

ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 161

Impressionada.

Código: Motivação Intrínseca > Motivação Epistêmica
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 163

Então eu acho lindo olhar as peças, olhar as coisas que a gente não daria nada se visse assim.

Código: Motivação Intrínseca > Motivação Epistêmica
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 167

Um sentimento, um significado.

Código: Motivação Intrínseca > Motivação Epistêmica
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 169

Diferente é, uma obra de arte.

Código: Motivação Intrínseca > Motivação Epistêmica
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 171

Com o aprendizado.

Código: Motivação Intrínseca > Motivação Epistêmica
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 175

Nem iria! Nem iria... agora não, agora eu acho lindo as peças

Código: Motivação Intrínseca > Motivação Epistêmica
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 181

Eu gostava mesmo de estudar, gostava! Gostava de ter aquele compromisso, de vir pra escola, de estudar, de ter alguma coisa pra fazer assim, fora da vida cotidiana.

Código: Motivação Intrínseca > Motivação Epistêmica
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 199

Chegava e ainda fazia alguma coisa, estudava até mais tarde, pra não perder aquele foco do estudo e no outro dia...

Código: Motivação Intrínseca > Motivação Epistêmica
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 205

Eu mantenho, eu tenho o desejo sim de aprender, até a brigar dentro de casa de novo pra fazer alguma coisa, pra aprender mais e não ficar só sentada olhando o mundo passar.

Código: Motivação Intrínseca > Motivação Epistêmica
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 241

mas eu sonhava quase todas as noites comigo estudando e inclusive eu via o prédio onde eu estudava.

Código: Motivação Intrínseca > Motivação Epistêmica

ENTREVISTAS ALUNOS > TerBPF, Pos. 8

Sim, eu trabalhei na biblioteca quase dois anos, dois anos e pouco eu acho, e isso também me ajudou bastante, eu lia muito, eu convivia com várias pessoas diferentes porque circulavam por ali várias pessoas.

Código: Motivação Intrínseca > Motivação Epistêmica
ENTREVISTAS ALUNOS > TerBPF, Pos. 40

eu adoro português, não é que eu adore português, eu adoro escrever, né, se eu tivesse que dar aula de português acho que não ia dar certo, mas eu adoro escrever e eu escrevo direitinho e tal

Código: Motivação Intrínseca > Motivação Epistêmica
ENTREVISTAS ALUNOS > TerBPF, Pos. 71

Daí isso começou a me... sabe? Eu tava infeliz já só em casa, tava me faltando, né, tava difícil. É bom, mas também... daí comecei a pensar em algumas coisas, né, só que as vezes,

Código: Motivação Intrínseca > Motivação Epistêmica
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 14

Eu sinto que eu ainda preciso estudar mais, eu gosto, eu sempre gostei de estudar.

Código: Motivação Intrínseca > Motivação Epistêmica
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 82

e eu tenho ainda vontade de estudar mais, porque isso é uma coisa que eu tenho, sabe? De querer aprender, de querer saber, e o curso me trouxe muito isso, me trouxe força, e... como é que é? Não sei a palavra certa...

Código: Motivação Intrínseca > Motivação Epistêmica
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 82

Não, foi bem tranquilo, assim... bem tranquilo. Todas eu gostei, todas eu... claro que agora algumas que eu não uso, tem algumas coisas que eu não uso, mas se eu pegar... Mas eram boas! Bem interessantes algumas coisas, esses dias eu tava vendo um negócio:

- Áh! Isso eu aprendi lá!

Código: Motivação Intrínseca > Motivação Epistêmica
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 90-91

E assim, o aprendizado na sala de aula era muito bom porque eu aprendia ali mesmo, né, eu não precisava estudar.

Código: Motivação Intrínseca > Motivação Epistêmica
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 99

Eu gosto bastante de matemática, das ciências exatas, assim, essa foi a parte eu gosto mais.

Código: Motivação Intrínseca > Motivação Epistêmica
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 122

Aham, e tudo, né, praticamente no curso fazia uso da matemática

Código: [Motivação Intrínseca > Motivação Epistêmica](#)
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 124

A disciplina de português também foi muito boa, porque quando eu fiz estágio na prefeitura eu tinha que fazer memorando, ou ofício, e aí eu me lembro que elas gostavam da forma como eu escrevia, e tudo mandavam:

- Áh Thais! Tu faz o memorando para o prefeito! Tu que vai fazer o memorando não sei do que...

Era tudo eu porque eu escrevia bem.

Código: [Motivação Intrínseca > Motivação Epistêmica](#)
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 126-128

comecei a minha vida profissional, trabalhando, tranquilo, e ali eu já tinha parado de estudar, né, parei, mas eu senti uma necessidade, que eu precisava retornar...

Código: [Motivação Intrínseca > Motivação Epistêmica](#)
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 10

entende, mas eu, eu Paulo, eu sentia a necessidade de... parece que faltava alguma coisa assim, sentia um vazio de que alguma coisa tava faltando, e a falta era justamente isso, tinha que ter entrado numa faculdade, precisava disso! Eu sentia isso! E aí, tá, no decorrer dos anos, foi indo, foi indo, foi indo.

Código: [Motivação Intrínseca > Motivação Epistêmica](#)
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 20

e era a parte administrativa, que eu gostava, né, báh legal,

Código: [Motivação Intrínseca > Motivação Epistêmica](#)
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 20

E até me incentivou a da uma olhadinha, da umas foliadas em algumas coisas, né, português, matemática, aquelas coisas que a gente costuma, né, quando vai fazer alguma prova, alguma coisa, e aquilo ali, puxa vida, fez com que eu, né, fez com que, como é que vou te dizer assim, fez com que abrisse um, um... báh tá me faltando agora o que seria... aquilo que estava amortecido, não é amortecido, aquilo que tava lá adormecido! Ai eu consegui com que...

Código: [Motivação Intrínseca > Motivação Epistêmica](#)
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 35

Durante o curso, no decorrer do curso já tava vindo ideias, né, imaginado... “báh, depois do curso aqui aí eu vou fazer isso, vou fazer aquilo”, entendeu? Então na realidade o curso, ele me abriu novos horizontes, né, que eu inclusive coloquei lá na minha agendinha... “bom, isso aqui, após eu terminar eu vou fazer”. Porque o curso me deu isso, ele me abriu essa porta aí, né, pra que eu pudesse fazer, infelizmente eu não fiz ainda, aí surgiu outras coisas e eu não

fiz, mas ele me deu essa possibilidade, me deu condições pra que eu pudesse fazer, e se eu tivesse começado, eu acho que eu até já tava terminando, o que eu queria fazer era uma faculdade, né, queria fazer uma faculdade, porque o curso me proporcionou muito isso, essa abertura, essa nova fase da minha vida, após voltar a uma sala de aula, então isso aí me criou assim, grande expectativas, né, e me deu uma coisa bem sólida pra que eu pudesse voltar. Ai como eu sou um chefe de família, tudo depende de mim, alguma coisinhas eu não consegui, mas que o curso me proporcionou isso e até hoje ainda eu tô pensando...

Código: [Motivação Intrínseca > Motivação Epistêmica](#)

[ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 60](#)

Teve algumas coisas que mudou e pra melhor, e bem, muito bem mesmo. Então, muitos colegas meus inclusive, souberam e presenciaram essa minha vivência nesses três anos aqui dentro, e eles volta e meia conversavam comigo...

- "báh Paulinho! Como é que tu tá se sentindo lá?

- Cara do céu! Porque que tu também não faz isso tchê? Vai lá! Te inscreve no IFSul! Vai estudar, cara, tu precisa e é a melhor coisa que tu faz cara, porque eu tô me sentindo muito bem, cara.

- Não, tô vendo, tô vendo que tu tá um pouquinho diferente.

- Diferente como?

- Não, não sei, parece que tu com as coisas que tu tá aprendendo lá tu tá querendo empurrar pra nós.

- Não sei... até pode ser sim, porque o que a gente aprende, a gente quer passar, né, a gente quer levar para as pessoas, pelo menos esse é o meu estilo, é o meu jeito, né.

Então, eu me senti muito bem em levar aquilo que eu estava aprendendo aqui e dividia lá com os meus colegas, e eles perceberam isso, eles estavam percebendo que realmente alguma coisa tava diferente, e coisa boa, né, isso é muito bom.

Código: [Motivação Intrínseca > Motivação Epistêmica](#)

[ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 66-73](#)

foi tranquilo, sabe, a transformação foi tranquila.

Código: [Motivação Intrínseca > Motivação Epistêmica](#)

[ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 89](#)

Eu te confesso assim que todas! Mas tinha uma específica, na realidade nem é uma, é duas, que eram o Português e a Matemática, isso aí... báh! Até hoje. Eu até tive umas aulinhas separado com a professora, a professora gente finíssima, que ajudava nesse negócio de pontuação e de concatenar também as ideias, sabe? Às vezes eu fazia um negócio e ela:

- Paulo essa ideia tinha que ser aqui e não lá no fim, não sei o que... pra concluir.

Então eu não conseguia, sabe? Até hoje eu tenho essa dificuldade, isso aí não é de hoje, eu já sei que isso aí eu trago comigo desde lá de trás, sabe? E eu quis aproveitar o máximo aqui porque tinha uns professores bons aqui, né, e eu tentei sugar o máximo, Mas não adianta, e

eu acho que tá em mim isso, até a minha filha em casa me ajudava, minha mulher é muito boa na redação também, mas não teve cristo que...

Código: [Motivação Intrínseca > Motivação Epistêmica](#)
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 99-101

Não! Não! Na batalha ali, na superação consegui! Conclui tudo, beleza, mas é uma coisa que eu queria era ...

Código: [Motivação Intrínseca > Motivação Epistêmica](#)
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 103

É! O domínio, exatamente. Pode ser que de repente se eu tivesse feito o que imaginei, o que eu tava pensando, imaginando logo adiante, entrado numa faculdade, de repente pode ser que, se eu tivesse dado continuidade,

Código: [Motivação Intrínseca > Motivação Epistêmica](#)
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 105

O estágio foi muito bom, foi dentro do Campus, né, báh! Se eu pudesse eu tinha feito, como é que eu vou dizer assim, depois do meu estágio... o meu estágio foi muito válido, foi muito bom aqui participando, o meu estágio foi junto com a direção, né, do Campus aqui, foi me dado muitas oportunidades assim de eu mostrar um pouco aquilo que eu aprendi aqui dentro, né, os professores aqui né, pegaram e colocaram na minha mão:

-Óh, quem sabe vamos fazer isso aqui, tu consegue, não sei o que...

- Meu Deus! Báh! Azar, vou fazer, né.

E eu abracei a causa, acho que me sai bem, né, pelo menos consegui fazer o meu estágio ali, dentro daquilo ali, e até cheguei a ir pro Campus de Pelotas lá fazer uma apresentação lá tal e foi muito bem lá, graças a Deus foi tudo bem, tranquilo.

Código: [Motivação Intrínseca > Motivação Epistêmica](#)
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 152-155

A motivação que eu vou te dizer que eu tive aqui dentro, foi de que realmente o que eu tava aprendendo aqui, eu tinha certeza, né, eu tive a certeza de que realmente eu poderia usar isso ai lá fora.

Código: [Motivação Intrínseca > Motivação Epistêmica](#)
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 178

Ai o que eu posso dizer é o seguinte, quando eu terminei o curso de administração aqui no IFSul, claro, eu tava querendo dar voos maiores, né, por causa dessa experiência muito boa que eu tive aqui dentro, ai então a gente começa a pensa, né, a já imagina coisas:

- Báh! Eu vou fazer isso, fazer aquilo... báh que legal isso ai!

Código: [Motivação Intrínseca > Motivação Epistêmica](#)
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 181-182

- Qual é as prioridades aqui?

Ou tu come, né, ou tu faz, então o que tu espera?

- Não, vou comer primeiro, então ai essa é a prioridade.

E ai deixei de lado um pouco, infelizmente! Báh! Eu sinto muita, muita falta disso, de continuar, de estudar... (emoção).

Código: [Motivação Intrínseca](#) > [Motivação Epistêmica](#)
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 215-218

Fiquei só trabalhando e não sabia nada... nem sabia quando que ia terminar isso, né, mas pensava em terminar.

Código: [Motivação Intrínseca](#) > [Motivação Epistêmica](#)
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 10

Acho que pelo fato desse ocorrido, né, de eu ser o professor, assim, sei lá, mas acho que de, tipo, de ter mais voz, assim, né, até no serviço, antes tu trabalhava e era meio quieto não falava, via as coisas mas não falava, e ai acho que deu mais aquela...não! Vou falar sim!

Código: [Motivação Intrínseca](#) > [Motivação Epistêmica](#)
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 59

Não! Até conhecia, mas não era de... áh eu vou.... e aí então eu, não! Vou falar então, né, vou fazer. Já tive, tipo, uma experiência (a de "ser professor dos colegas)... outra que sou tímido, né, e aí não tinha isso. Ai foi "desafloando", assim, e de pegar e falar as coisas, de me impor assim:

- Não! Vai ser assim, "assado", pode ser assim, pode ser diferente..

Código: [Motivação Intrínseca](#) > [Motivação Epistêmica](#)
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 61-62

Áh, fazia a noite virar dia, né, tipo:

- Bá eu tenho trabalho pra entregar!

Fazia na madrugada, tinha que ser.

Código: [Motivação Intrínseca](#) > [Motivação Epistêmica](#)
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 149-151

Áh sim. E acontecia de a agente ficar, um ou dois, três colegas a mais, de ficar na informática fazendo, né, tipo, áh tem dois livres, o professor não veio...

Código: [Motivação Intrínseca](#) > [Motivação Epistêmica](#)
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 153

muitas coisas eu já conhecia, mas aqui eu aprendi também coisas novas, assim, aperfeiçoei aquilo, e também ajudava a galera que tinha mais dificuldade, mas foi... eu aprendi bastante aqui.

Código: [Motivação Intrínseca](#) > [Motivação Epistêmica](#)
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 160

Com certeza, né, é bastante conhecimento novo, muita coisa que tu vais levar, com certeza, pro resto da vida.

Código: [Motivação Intrínseca > Motivação Epistêmica](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 162](#)

Áh eu tenho. Bom, depois daqui eu pensava muitas coisas, eu pensava “vou estudar isso, vou estudar aquilo” e no fim a gente acaba... fico parado e não fazendo nada, né. Mas agora, acho que este ano eu quero fazer sim..

Código: [Motivação Intrínseca > Motivação Epistêmica](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 202](#)

Sim. Mas este ano eu quero...

Código: [Motivação Intrínseca > Motivação Epistêmica](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 214](#)

Sim. Este ano eu vou fazer, botei na cabeça, né, que eu quero fazer inglês, né, e futuramente de repente um intercâmbio. Vamos ver se dá certo esse ano.

Código: [Motivação Intrínseca > Motivação Epistêmica](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 222](#)

o ensinamento que foi passado, isso foi um diferencial muito grande assim em relação as outras escolas, né. O Liberato Salzano Vieira lá, uma escola também excelente, bastante assim, como é que eu falo...bastante puxado também, né, excelente. Então assim, entre essas duas escolas pra mim assim, elas estão no topo. Dentre escola técnica que foi as duas que tive o prazer de, né, de ser aluno, excelente!

Código: [Motivação Intrínseca > Motivação Epistêmica](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 22](#)

Eu não tô lembrado agora da disciplina que o professor Nascimento... Evandro Nascimento, eu não lembro o nome da disciplina dele, mas eu gostava muito, ele era direto, assim, com o livro do Chiavenato, a gente fazia muita pesquisa, a gente tinha que apresentar... eu não lembro agora o nome da disciplina. Mas era excelente! Era o que mais eu me identificava era a parte de ter que apresentar o trabalho, explicar.

Código: [Motivação Intrínseca > Motivação Epistêmica](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 35](#)

Aquilo é tão bom, né, tu começavas a ler, tu começava a entender o que estava acontecendo ali.

Código: [Motivação Intrínseca > Motivação Epistêmica](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 37](#)

Exatamente. Facilitou eu acredito, assim, pra todos os colegas envolvidos também, até mesmo o professor que estava junto com nós, né, motivando e falando “A gente tem que fazer! vai...”

Código: Motivação Intrínseca > Motivação Epistêmica
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 51

Todos os semestres eram bem assim, como é que eu vou dizer... era bastante, era cheio de disciplinas novas, eram coisas assim...

Pesquisadora: Cheio de desafios?

EnLF: É! Desafios! Exatamente a palavra certa, né, coisas que eu nunca tinha visto na vida.

Código: Motivação Intrínseca > Motivação Epistêmica
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 57-59

mas aqui assim, coisas que a gente nunca viu na vida...a escola pra mim aqui...

Código: Motivação Intrínseca > Motivação Epistêmica
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 61

Com certeza! Desde o início do curso até o final, o fechamento, aonde foi construir uma cooperativa, uma microempresa, lá dentro daquilo a gente conseguiu a ver toda a extensão que teve, assim, do curso, dentro dessa empresa.

Código: Motivação Intrínseca > Motivação Epistêmica
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 75

Tudo aqui dentro da escola, excelente! Tudo se adequava dentro do que a gente esperava, até... mais até. Até mais do que a gente esperava.

Código: Motivação Intrínseca > Motivação Epistêmica
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 89

Dentro do curso eu consegui aprender a como fazer e fazer certo, né. Isso assim, báh!

Código: Motivação Intrínseca > Motivação Epistêmica
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 95

Eu antes não prestava muito atenção, assim, na parte de economia, né, então a gente teve essa disciplina de economia, do que está acontecendo no mundo todos os dias, e isso assim me fez abrir mais os horizontes, abrir a mente sobre isso, se interessar mais.

Código: Motivação Intrínseca > Motivação Epistêmica
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 97

Claro, tem coisa assim que hoje tu... a gente ficava curioso pra saber e meio com vergonha de perguntar (externamente).

Código: Motivação Intrínseca > Motivação Epistêmica
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 103

Não tinha sentido, mas hoje assim, tu já tem uma visão, uma ideia

Código: Motivação Intrínseca > Motivação Epistêmica
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 105

A gente passa a se interessar por coisas que a gente nem sabia que existiam antes. Coisas que a gente achava, aquilo ali banal, e tu começa a te interessar, como economia mesmo, política, que é uma coisa bastante discutida aqui dentro, né. De a gente pensar de um jeito e achar que aquilo ali é o certo e depois vai ver que aquilo ali não era aquilo, entendeu? Era de outro jeito, e ai começa a entender melhor.

Código: [Motivação Intrínseca](#) > [Motivação Epistêmica](#)
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 110

, Ampliou. Acho que o ensinamento que a gente aprende aqui é pra vida toda.

Código: [Motivação Intrínseca](#) > [Motivação Epistêmica](#)
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 122

Se novamente eu entrar numa empresa pra administrar, isso pra mim... já me vem aquela bagagem completa, né, de conhecimento. Pra mim mudou muito, muito mesmo! Antes assim... embora que tu consiga aprender dentro da empresa, com a convivência, não é a mesma coisa que tu pegar, né, e vim pra dentro da escola e levar daqui um conhecimento sólido, né, e que te impulsiona.

Código: [Motivação Intrínseca](#) > [Motivação Epistêmica](#)
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 124

a modificação que eu tenho dentro de mim hoje em relação a ao que o curso me proporcionou, é isso, né, foi um aprendizado...confiança

Código: [Motivação Intrínseca](#) > [Motivação Epistêmica](#)
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 124

Anexo L

Análise Categoria das interações sociocognitivas e afetivas

Efeito do clima socioafetivo < disposições psíquicas e afetivas dos alunos

E eu saí daqui flu-tu-an-do, assim, eu levei dias pra acreditar. Daí a gente veio fazer a matrícula e eu fiquei...

Código: Efeitos do clima socioafetivo > Disposição psíquicas e afetivas dos alunos
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 156

Áh tinha gente que até mais. E aí assim né, um desafio pra nós estar no Instituto Federal, que tem um nome que tinha todo um estigma de que era para pessoas inteligentes, e a gente entrou por sorteio a gente não entrou por prova, e isso querendo ou não, fazia com que a gente pensasse que nós não éramos tão inteligentes assim, que nós tivemos sorte.

Código: Efeitos do clima socioafetivo > Disposição psíquicas e afetivas dos alunos
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 178

Outros achavam que não, que a gente estava ali... que inclusive ali não era um lugar de pertencimento nosso, que nós estávamos atrapalhando ali e foram três anos onde, acho que o primeiro ano foi o ano mais difícil, o início é sempre difícil, né, mas o primeiro ano foi o ano de adaptação foi onde a gente começou a ver desistências e aí isso abalava um pouco, né, porque daí tu dizia:

- As pessoas querem e porque estão desistindo? Será que eu também vou desistir? Está difícil...

Código: Efeitos do clima socioafetivo > Disposição psíquicas e afetivas dos alunos
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 178-179

Não! Tu tens bastante dificuldades, mas se tu encontra formas de entender tu vais entender, e aí a gente foi indo. No primeiro ano... eu classifico aqui essa permanência em três momentos: o primeiro ano que foi o ano de reconhecimento. Reconhecimento do território, reconhecimento das pessoas, reconhecimento do meu papel aqui, do que eu estou fazendo aqui:

- Isso é pra mim? Eu sou desse lugar?

Código: Efeitos do clima socioafetivo > Disposição psíquicas e afetivas dos alunos
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 195-196

Chegou o momento da... teve um momento no primeiro ano que desestruturou a turma muito assim, acho que tu ainda não estavas aqui, marcou tão negativamente, assim, como tem coisas positivas, né, infelizmente tem alguma coisas que marcam, né, que foi uma professora, que a gente começou a fazer uma apresentação, uma professora de história, a gente começou a fazer as apresentações de um trabalho que ela pediu, fazia uns 4 meses, assim, que a gente estava aqui, que já estava acontecendo as aulas, e aí o primeiro grupo fez a apresentação, o segundo grupo fez a apresentação e ela interrompeu o grupo, e aí acho que tinha mais uns 4 grupos pra apresentar e ela foi muito infeliz, extremamente infeliz no

Erro! Argumento de opção desconhecido.

comentário dela, não foi nem uma crítica, nem uma avaliação, foi um comentário descabido, sem estrutura, maldoso, que ela disse:

- Que é isso que vocês estão apresentando? Que trabalhos são esses? Vocês não podiam estar aqui no Instituto Federal, esse trabalho não tem qualificação pra estar aqui, vocês estão apresentando coisas de quinta série, sexta série.

Daí tu escuta aquilo... trabalhadores, assim, pessoas que estavam cansadas, que estavam ali acreditando naquilo ali, que aquele espaço era deles, que aquela educação era pra eles e aí tu escuta isso, assim, foi muito revoltante e a gente reagiu assim... Ah no primeiro momento, eu não me lembro quem chorou, alguém chorou, eu não me lembro quem, depois assim, sabe? Porque foi um baque a gente escutar isso de alguém que está ali inclusive pra nos incentivar, nos mostrar:

- Bom se vocês não estão fazendo algo da forma como eu almejo, a minha expectativa e tal e se vocês não estão atingindo, eu vou trabalhar com vocês pra que vocês consigam atingir a minha expectativa, o que eu estou esperando.

E foi horrível, assim, bá foi uma sensação muito ruim tu ouvir isso que esse lugar não era pra ti e alguns reagiram:

- Não, eu acho que esse lugar é pra nós, eu acho que a gente está aqui por mérito.

E ela:

- Não vocês não estão por mérito, vocês estão por sorteio, vocês estão...

Por isso que eu digo, foi um conjunto de coisas infelizes que ela falou. E aí eu retomo, quando tu falas coisas para as pessoas tu podes transformar uma situação, inclusive até a vida delas, tanto positivamente quanto negativamente. Isso marcou tanto, isso foi no primeiro ano, fazia 4 meses que a gente estava tendo aula,

Código: Efeitos do clima sociafetivo > Disposição psíquicas e afetivas dos alunos
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 197-205

Sim, a gente tinha coordenação e aí a gente se reuniu, não aceitou aquilo, e não, a gente precisa ir conversar, e aí a gente foi e quem nos atendeu foi o professor Amarante, a gente conversou com ele, explicou a situação, o Amarante chamou ela, teve uma conversa com ela, mas amenizou muito, assim, acho que no momento até fez a coisa certa, apesar que eu acho isso tão sério, sabe, tão sério assim, que não era caso de só uma conversa, não importa que tu seja minha colega Jana, não importa, a gente trabalha... não importa! Tu fez algo muito grave, gravíssimo assim, cabível até de um processo, assim, com o que ela fez, e eu sei que trocaram ela logo, logo, assim, logo ela já não foi mais nossa professora e tal, e aí a gente foi tocando. No ano a gente teve bastante evasão, a gente começou a ver os colegas evadindo.

Código: Efeitos do clima sociafetivo > Disposição psíquicas e afetivas dos alunos
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 209

Bom, foi 1 ano então de reconhecimento e de agente ver que:

Erro! Argumento de opção desconhecido.

- Eu quero isso, eu quero ficar aqui.

Código: Efeitos do clima sociafetivo > Disposição psíquicas e afetivas dos alunos
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 215-216

Veio o segundo ano e a gente conseguiu ter uma relação, acho que era a turma de maior amorosidade com os professores, né, tu estavas lidando com adultos e adultos com histórias de vida, então... os professores assim, aqueles que acreditavam na causa, nossa, ficaram muito... nossa! A gente tinha o professor Armando, a gente tinha a professora Margarete, a gente tinha a professora Ticiane, tinha o professor Adriano e tinha a... a professora Luisa entrou depois, mas assim, tinha professores que foram... tinha o professor Agnaldo.

- E o que aconteceu?

Ai no segundo ano entrou mais uma turma de PROEJA, entrou a segunda turma e a gente ficou muito feliz porque era um reforço, um reforço a mais. Aí entrou a Gil, e aí:

- Agora tem outra turma e cada vez vai ter mais turmas e eles vão ter que aceitar, quem não queira aceitar, porque é um direito.

Código: Efeitos do clima sociafetivo > Disposição psíquicas e afetivas dos alunos
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 217-220

Era, bolsas de estágio.

Pesquisadora: Pra desenvolver atividades no próprio câmpus.

FabAG: Isso, aí tu ganhavas um valor, e aí tu tinhas um valor e aí vários se inscreveram, né, e aí eu acabei ficando nas coordenações de cursos. Foi ali que começou a ser plantada a sementinha da questão de eu ser educadora,

Código: Efeitos do clima sociafetivo > Disposição psíquicas e afetivas dos alunos
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 229-231

Acho que dentro do Instituto foi a oportunidade, essa e a ida pra Bento, foram as duas oportunidades mais valiosas, assim, porque foram os dois que deu aquela insite, sabe? E aí eu comecei a trabalhar com os professores, dando assistência na coordenação, atendendo telefone, passando recados...

Pesquisadora: Secretariando.

FabAG: Isso, dando suporte, xerox, e isso me fez tão bem, assim, me fez ver que eu tinha um potencial, que eu podia sim, executar outras atividades que não fosse limpeza, que não fosse produção, que eu tinha potencial pra isso e professores muito queridos, muito atenciosos, que nem eram do nosso curso e que acabavam ali tendo todo um cuidado,

Código: Efeitos do clima sociafetivo > Disposição psíquicas e afetivas dos alunos
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 231-233

MarESS: Aí eu tirei 8! Aí eu fui chorando daqui até em casa.

Pesquisadora: Tu olhaste o teu nome na lista ali na frente?

MarESS: Foi, ali na frente. Fu chorando até em casa, né.

Pesquisadora: Ficou emocionada?

MarESS: Mas Deus o livre, coisa mais linda da minha vida! (Emocionada).

Pesquisadora: Eu imagino a tua alegria.

MarESS: Foi muita emoção.

Código: Efeitos do clima sociafetivo > Disposição psíquicas e afetivas dos alunos
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 91-97

MarESS: Aham, às vezes eu deixava de sair só pra estudar.

Código: Efeitos do clima sociafetivo > Disposição psíquicas e afetivas dos alunos
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 105

MarESS: Foi muito bom, com toda aquela depressão ainda estava bom.

Pesquisadora: Tu ainda estavas com depressão na época?

MarESS: Báh os meus dentes estavam todos estragados na frente, a senhora lembra né? Graças a Deus melhorou, mas ainda não está tudo bom ainda.

Código: Efeitos do clima sociafetivo > Disposição psíquicas e afetivas dos alunos
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 108-110

porque eu estava com depressão quando entrei aqui também, né, a minha cabeça não... mas foi muito bom porque daí tu começa a estudar, tu começa a conversar com as pessoas, aí eu como sempre amei a educação, né, eu amo educação, acho a coisa mais linda trabalhar aqui. Não interessa se eu estou na terceirizada, se eu faço limpeza, eu amo aqui porque é educação, sabe, eu podia ter continuado e ser professora, né, eu não fui porque desisti no caminho.

Código: Efeitos do clima sociafetivo > Disposição psíquicas e afetivas dos alunos
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 120

Pesquisadora: Mas com foi o acolhimento no início do curso? Dos colegas, da escola?

MarESS: Áh foi muito bom, foi maravilhoso professora. Logo no começo, assim, quase ninguém sabia, né, as matérias, tinha gente com dificuldade, a gente se unia. O Carlos, a irmã dele, a gente se unia, chegava mais cedo pra aprender, principalmente a matemática, né, a matemática é danada. Eu não gostava muito, né, ainda tu pega aquela matemática que eu já nem lembrava mais... aí a gente chegava mais cedo, se unia, unia as classes pra gente fazer o... pra gente recordar, uns ensinavam os outros, maravilhoso!

Código: Efeitos do clima sociafetivo > Disposição psíquicas e afetivas dos alunos
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 123-124

MarESS: Foi. Pena que muitos desistiram no caminho

Código: Efeitos do clima sociafetivo > Disposição psíquicas e afetivas dos alunos
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 126

MarESS: Deus o livre, acho que se eu não viesse pra escola eu ficava mais doente ainda, né, eu nunca perdi uma aula. Pra mim a coisa mais boa era vir pra cá a noite, conversar com as colegas, ver os professores, estudar. Muitas vezes eu saía daqui com... principalmente a matemática, né, saía com a cabeça... às vezes a última aula era matemática então eu saía daqui com aquela matemática na cabeça, aí eu chegava em casa, comia alguma coisa e todo mundo ia dormir e eu ficava na cozinha lá, e fazia tudo de novo o que eu fazia aqui na aula e repetia tudo de novo, Às vezes ia dormir as 2h da madrugada.

Código: Efeitos do clima sociafetivo > Disposição psíquicas e afetivas dos alunos
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 150

MarESS: Eu nunca tive, né, mas a dificuldade me fazia fazer isso pra mim aprender, que às vezes tinha prova, né, então a dificuldade me fez aprender a gostar de matemática.

Código: Efeitos do clima sociafetivo > Disposição psíquicas e afetivas dos alunos
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 152

A autoestima da gente melhora também convivendo com as outras pessoas e tu vê a necessidade das outras pessoas também, às vezes tu está em casa assim

Código: Efeitos do clima sociafetivo > Disposição psíquicas e afetivas dos alunos
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 194

MarESS: Professora pra mim foi muito importante. Acho que a coisa mais importante da minha vida foi fazer esse curso aqui, está trabalhando aqui dentro, tudo maravilhoso, não tenho nada que reclamar daqui os professores, as pessoas que trabalham aqui, todos são muito legais. Eu não tenho o que reclamar de nada aqui de dentro, nem do curso, nem dos professores, nada. Sabe como é que eu me sinto aqui? Eu me sinto em casa aqui dentro.

Código: Efeitos do clima sociafetivo > Disposição psíquicas e afetivas dos alunos
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 301

Eu sempre tive uma ansiedade muito de aprender, porque parece que eu tenho uma coisa assim, eu aprendo e depois parece que eu esqueço e daí eu não me lembro de mais nada, então eu tenho que ta sempre procurando me atualizar, sabe,

Código: Efeitos do clima sociafetivo > Disposição psíquicas e afetivas dos alunos
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 20

Daí eu vim, fiz a prova, né, a redação, e sempre naquela ansiedade, que eu tenho essa ansiedade de aprender, de querer saber mais coisas. Nunca tá bom só o que eu sei, eu sou uma pessoa que não sou muito contente só com pouco, principalmente no conhecimento, eu gosto muito de ler, eu gosto muito de assistir filme, essas coisas, sempre pra saber um

pouquinho mais, sabe? Não gosto de ficar pra trás das coisas, apesar de eu parecer muito desatenta, sabe? Mas eu gosto, sempre gostei e me faltava isso, sabe? Estudar de novo, porque eu queria ter feito uma faculdade, eu queria ter tido um emprego bom e nunca deu, sabe? Então quando apareceu essa oportunidade eu disse:

- Báh, eu vou tentar!

Código: Efeitos do clima sociafetivo > Disposição psíquicas e afetivas dos alunos
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 24-25

Nossa, eu quase enfartei. Eu olhei pela internet, daí eu já vim.

Código: Efeitos do clima sociafetivo > Disposição psíquicas e afetivas dos alunos
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 29

E a parte de entrar no IF, foi... nossa! Foi muito diferente assim, por eu disse:

- Meu Deus do Céu!

E tem aquela coisa né, tá com 30 anos... 28 eu tava, eu acho, voltar estudar... aí já te bate aquela interrogação:

- E agora? Eu vou voltar a estudar, mas será que não é feio tu já ter uma certa idade e tu voltar a estudar? Mas eu vou tentar, azar, não quero saber, não me importo muito.

Mas sempre bate, eu não sou de me importar muito com as coisas, mas bate aquele receio, aquela ansiedade, sabe? Daí eu fui... a minha mãe disse que eu parecia uma adolescente, parecia que eu estava entrando no prezinho, na primeira série (risos).

Código: Efeitos do clima sociafetivo > Disposição psíquicas e afetivas dos alunos
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 31-35

Eu lembro que eu chorei tanto e eu disse pra ti na aula:

- Jana eu vou desistir, não vai dá, eu não consigo. Esse negócio de eu ter que apresentar trabalho nas frentes dos colegas é um problema, esse negócio de eu ter que falar em público é um problema.

Código: Efeitos do clima sociafetivo > Disposição psíquicas e afetivas dos alunos
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 49-50

E eu levei aquilo comigo, e daí foi indo, eu fui sofrendo, cada semestre eu desistia, eu queria desistir, porque eu achava que eu não ia aguentar o cansaço, o stress, aquela coisa de eu não conseguir às vezes aprender alguma coisa, e sendo que, como eu já tinha o ensino médio, eu achei que ia ser fácil a parte do ensino médio e não foi!

Código: Efeitos do clima sociafetivo > Disposição psíquicas e afetivas dos alunos
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 53

na cooperativa, eu praticamente tomei conta no dia da apresentação, no dia da auditoria, eu simplesmente praticamente tomei conta da apresentação, simplesmente eu tava escorada, assim...

Pesquisadora: Naturalmente aconteceu.

CarTS: Aquilo foi fluindo, fui falando, falando, falando, falando, falando... depois quando acabou eu fui no banheiro e dei uma choradinha porque eu me emocionei, porque me veio todo aqueles seis semestres, me veio a tua fala:

- Não desiste! Continua que tu vais ver que lá no sexto semestre tu vais estar falando naturalmente.

Código: Efeitos do clima sociafetivo > Disposição psíquicas e afetivas dos alunos
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 81-84

Eu tinha muito medo, uma insegurança de não... me dava aquele branco, não vinha nada do que eu tinha que falar. Se eu tentasse decorar uma fala era pior, hoje não, se eu tiver que falar de um assunto que eu domino, que eu entendo, eu vou falar muito bem.

Código: Efeitos do clima sociafetivo > Disposição psíquicas e afetivas dos alunos
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 87

Ao longo do curso, fui melhorando gradualmente, não foi uma mudança de hoje pra amanhã, foi durante os seis semestres.

Código: Efeitos do clima sociafetivo > Disposição psíquicas e afetivas dos alunos
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 97

Sim, sim, bastante, bastante. E às vezes ainda preferia pegar alguém que realmente não soubesse, ou não tivesse aprendido, pra trocar essa experiência, sabe, de, eu poder colaborar contigo de uma forma e tu poder colaborar comigo de outra forma.

Código: Efeitos do clima sociafetivo > Disposição psíquicas e afetivas dos alunos
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 105

Olha, eu melhorei bastante nesse negócio de convívio, de tratamento

Código: Efeitos do clima sociafetivo > Disposição psíquicas e afetivas dos alunos
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 113

Nossa, eu adorei essa parte da execução. Claro, depois que tu sai da parte difícil, depois é só alegria.

Código: Efeitos do clima sociafetivo > Disposição psíquicas e afetivas dos alunos
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 136

Isso aí é importante também, porque desde o início sempre teve esse acolhimento da escola.

Código: Efeitos do clima sociafetivo > Disposição psíquicas e afetivas dos alunos

ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 163

Eu achei interessante, eu gostei. Gostei muito de trabalhar no local que eu me formei, achei essa parte muito interessante, porque tipo, parece que tu não perdeu aquele vínculo.

Código: Efeitos do clima sociafetivo > Disposição psíquicas e afetivas dos alunos

ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 206

E aí eu vinha pra casa e passava aqui de frente a escola, eu via aquele monte de jovens entrando, de pessoas de várias idades entrando, daí eu pensava assim:

- Eu vou estudar nessa escola, um dia eu vou estudar aí.

Eu não sei porque aquilo me instigava e eu dizia:

- Um dia eu vou estudar nessa escola!

Código: Efeitos do clima sociafetivo > Disposição psíquicas e afetivas dos alunos

ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 30-33

até que eu vim aqui, né, fiz a inscrição e pra minha surpresa, eu olhei assim, eu tava tão nervosa lá na frente que eu não vi o meu nome,

Código: Efeitos do clima sociafetivo > Disposição psíquicas e afetivas dos alunos

ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 34

Nossa, ligou alguém aqui do IF que eu não me lembro mais e disse assim:

- Naida eu sou... Como é que era o nome dele? Eu não me lembro mais, eu sou daqui da escola técnica, tu foste aprovada...

Eu disse:

- Mas eu não acredito!

Eu tava tão nervosa que eu não vi o nome na lista.

Código: Efeitos do clima sociafetivo > Disposição psíquicas e afetivas dos alunos

ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 36-40

Eu adorava de ver, sabe, eu adorava, aquilo me chamava a atenção. Eu digo:

- Um dia eu vou estudar aí!

Código: Efeitos do clima sociafetivo > Disposição psíquicas e afetivas dos alunos

ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 77-78

É foi um tempo, assim, que eu vivi que vai ficar sempre uma marca na minha história. Sempre lembro de todos com muito carinho, A senhora pode estar lá... hoje em dia com a tecnologia, né, a gente vai sabendo, fica feliz torcendo daqui que todos vá bem, mas assim, o IF pra mim, os professores, as professoras, foram tipo pai e mãe, assim, porque eu entrei aqui gatinhando, eu não sabia nada do nada, pra mim chegar aqui na escola eu temia muito, né, eu tinha muito medo, né.

Código: Efeitos do clima sociafetivo > Disposição psíquicas e afetivas dos alunos
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 91

Tinha muito medo.

Código: Efeitos do clima sociafetivo > Disposição psíquicas e afetivas dos alunos
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 93

No início eu tinha muito medo porque eu tinha muita dificuldade pra entender a matéria, né, a sociologia, a filosofia, eu nunca tinha ouvido falar antes disso, né, e quando eu fui na escola era 9x9=81, não tinha o carinho lá, o y né, metido, e depois veio a estatística, probabilidade, aquela matéria assim que eu disse:

- Nunca mais eu vou sair aqui do curso.

Código: Efeitos do clima sociafetivo > Disposição psíquicas e afetivas dos alunos
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 95-96

Nossa! Eu disse assim:

- Não, mas eu acho que eu estou sonhando, mas se me chamaram...

Código: Efeitos do clima sociafetivo > Disposição psíquicas e afetivas dos alunos
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 106-107

Áh, os primeiros tempos quando eu cheguei, assim, na escola, pra mim aquilo era uma festa, né, sempre foi uma festa, né, eu sempre gostei de me arrumar, eu sempre me arrumava pra vir pra escola, eu sempre tinha vida, eu sempre gostei! Não pra me destacar, não. Deus me livre! Não era essa a minha intenção, mas eu ficava feliz de me arrumar porque eu sabia que eu vinha pra escola,

Código: Efeitos do clima sociafetivo > Disposição psíquicas e afetivas dos alunos
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 126

Eu vou ainda seguir um curso, vou ainda fazer uma faculdade.

Código: Efeitos do clima sociafetivo > Disposição psíquicas e afetivas dos alunos
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 192

É nós fizemos. Más depois tiramos de letra, né, os primeiros dias... tudo no início pra mim foi difícil professora, não posso dizer, assim, pra senhora:

- Áh, foi tudo oba! Oba!

Não! Teve muita lágrima.

Código: Efeitos do clima sociafetivo > Disposição psíquicas e afetivas dos alunos
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 281-283

aonde eu for eu vou falar do IF, sabe, que foram os professores, assim, que eles não tem medo da dificuldade do aluno, eles ajudam o aluno, eles tem a percepção, os professores

daqui, de ver, de sentir, assim, o aluno não está bem, né, o aluno não está se sentindo bem, e pra mim foi isso que eu senti, eu tive o apoio de todos.

Código: Efeitos do clima sociafetivo > Disposição psíquicas e afetivas dos alunos
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 332

Aquilo ali mexeu muito comigo, sabe, aquele projeto, uma coisa fantástica, né, dentro do curso ainda ter um conhecimento, assim, de pessoas autistas, de alguém, assim, com QI diferenciado,

Código: Efeitos do clima sociafetivo > Disposição psíquicas e afetivas dos alunos
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 334

né, coisas, assim, que eu achava que não iriam acontecer, mudanças que eu achava que não iria acontecer e aconteceram na minha vida, né, devido aquele percurso de todo curso.

Código: Efeitos do clima sociafetivo > Disposição psíquicas e afetivas dos alunos
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 340

Áh isso aí foi maravilhoso!

Código: Efeitos do clima sociafetivo > Disposição psíquicas e afetivas dos alunos
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 38

Foi eu passando aqui na frente, a gente leu..

Código: Efeitos do clima sociafetivo > Disposição psíquicas e afetivas dos alunos
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 40

É, tinha um banner, daí eu disse:

- Não, eu vou! Eu vou e eu vou conseguir!

Sabe? Eu botei na cabeça que eu ia e passei.

Código: Efeitos do clima sociafetivo > Disposição psíquicas e afetivas dos alunos
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 42-44

Áh foi muito nervoso.

Código: Efeitos do clima sociafetivo > Disposição psíquicas e afetivas dos alunos
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 48

Aham, a vontade de voltar. Eu queria ter conseguido continuar, né, mas no fim daí não deu.

Código: Efeitos do clima sociafetivo > Disposição psíquicas e afetivas dos alunos
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 52

No caso eu já tinha bastante idade, né, e daí no meio dos jovens... bá! Mas me sai.

Código: Efeitos do clima sociafetivo > Disposição psíquicas e afetivas dos alunos
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 54

Foi, assim, difícil no caso. Até o marido aceitar, que daí achava que não , que eu não tinha mais idade pra isso...

Código: Efeitos do clima sociafetivo > Disposição psíquicas e afetivas dos alunos
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 59

Aham, teve um enfrentamento.

Código: Efeitos do clima sociafetivo > Disposição psíquicas e afetivas dos alunos
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 61

vinha de mais tempo... eu disse que eu queria ao menos pra mim, me sentir melhor aprendendo mais, saber ligar o computador, saber alguma coisa! Aprender!

Código: Efeitos do clima sociafetivo > Disposição psíquicas e afetivas dos alunos
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 63

Tinha o desejo do conhecimento, aham. E daí isso aí é que me levou a saber mais.

Código: Efeitos do clima sociafetivo > Disposição psíquicas e afetivas dos alunos
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 65

Acolhida, acolhida. Porque as pessoas não aceitam, assim, acham que a gente não tem o poder de querer, então, isso aí faz com que a gente acredite.

Código: Efeitos do clima sociafetivo > Disposição psíquicas e afetivas dos alunos
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 75

Pra mim foi maravilhoso. No início era tudo novidade, e aqui o Instituto é maravilhoso, então pra mim foi muito bom, acolhida mesmo. O espaço todo foi muito bom.

Código: Efeitos do clima sociafetivo > Disposição psíquicas e afetivas dos alunos
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 81

Tinha, tinha bastante dificuldade.

Código: Efeitos do clima sociafetivo > Disposição psíquicas e afetivas dos alunos
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 132

Eu superei daí com a ajuda da escola, né, eu até comprei o meu computador.

Código: Efeitos do clima sociafetivo > Disposição psíquicas e afetivas dos alunos
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 134

Pra mim melhorou muito, em todos os aspectos, né, eu fiquei mais ativa.

Código: Efeitos do clima sociafetivo > Disposição psíquicas e afetivas dos alunos
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 177

Sentimento de dedicação. Um amor ao próximo, no caso né.

Código: Efeitos do clima sociafetivo > Disposição psíquicas e afetivas dos alunos

ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 191

De procurar a saber se alguém tá precisando de um auxílio, né, isso aí.

Código: Efeitos do clima sociafetivo > Disposição psíquicas e afetivas dos alunos
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 193

isso foi muito bom, foi maravilhoso.

Código: Efeitos do clima sociafetivo > Disposição psíquicas e afetivas dos alunos
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 195

Eu gostava mesmo de estudar, gostava! Gostava de ter aquele compromisso, de vir pra escola, de estudar, de ter alguma coisa pra fazer assim, fora da vida cotidiana.

Código: Efeitos do clima sociafetivo > Disposição psíquicas e afetivas dos alunos
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 199

Pra mim eu acho que melhorou bastante em tudo, a sair, prestar atenção nas pessoas, pensar porque aquela pessoa não vai estudar?

Código: Efeitos do clima sociafetivo > Disposição psíquicas e afetivas dos alunos
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 225

Porque eu era bem mais passiva, agora não, se eu achar que não deve ser assim, eu digo:

- Não, é assim que tem de ser!

Muda! Muda muito.

Código: Efeitos do clima sociafetivo > Disposição psíquicas e afetivas dos alunos
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 251-253

Mais empoderado, isso.

Código: Efeitos do clima sociafetivo > Disposição psíquicas e afetivas dos alunos
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 255

Pra mim foi a vivência, porque eu melhorei muito na minha vida, tudo, dedicado ao que eu aprendi aqui, dedicado a boa acolhida que eu tive aqui. Melhorei muito a minha vida por causa disso.

Código: Efeitos do clima sociafetivo > Disposição psíquicas e afetivas dos alunos
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 270

E assim foi, agradeço muito ao IF, assim, eu acho que mais no lado pessoal, humano, porque eu era uma pessoa muito fechada. Muito reservada, eu tinha muita dificuldade em lidar com os sentimentos, coisas assim, e isso foi uma coisa, assim, que eu fui obrigada a desenvolver aqui, porque vocês puxavam, porque vocês cobravam da gente, e foi muito importante e também porque daí eu fiz o curso

Código: Efeitos do clima sociafetivo > Disposição psíquicas e afetivas dos alunos

ENTREVISTAS ALUNOS > TerBPF, Pos. 16

É, foi bem difícil no começo porque primeiro eu não conhecia ninguém, como eu já disse eu era muito fechada, eu tinha muita dificuldade de me relacionar com as pessoas, e eu achava que eu não iria aguentar porque eu pensava assim:

- São 3 anos!

E eu achava que 3 anos era muito tempo, eu achava que eu não iria aguentar, mas eu fui vindo.

Código: Efeitos do clima sociafetivo > Disposição psíquicas e afetivas dos alunos
ENTREVISTAS ALUNOS > TerBPF, Pos. 33-35

E eu acabei desenvolvendo amizades, a gente sempre tem afinidades mais com uns que outros, professores também, me dei bem com vários professores, eu fui me desenvolvendo, eu me desenvolvi bastante aqui como pessoa, e eu acho que foi tranquilo. Foi um processo de aprendizado e de evolução.

Código: Efeitos do clima sociafetivo > Disposição psíquicas e afetivas dos alunos
ENTREVISTAS ALUNOS > TerBPF, Pos. 35

Pra mim sempre foi muito agradável estar aqui, eu gostava de estar aqui.

Código: Efeitos do clima sociafetivo > Disposição psíquicas e afetivas dos alunos
ENTREVISTAS ALUNOS > TerBPF, Pos. 75

É mais relevante acho que é o da miniempresa, né, mas o integrador foi muito bom também, a gente sempre acabava indo em alguma instituição de caridade e tal, acho que isso é importante, é necessário, aquelas pessoas precisam de atenção, de carinho, de apoio, e é um trabalho social que a gente fazia,

Código: Efeitos do clima sociafetivo > Disposição psíquicas e afetivas dos alunos
ENTREVISTAS ALUNOS > TerBPF, Pos. 95

Eu acho que eu desenvolvi bastante esse lado pessoal

Código: Efeitos do clima sociafetivo > Disposição psíquicas e afetivas dos alunos
ENTREVISTAS ALUNOS > TerBPF, Pos. 100

Áh foi bom! Porque eu tava louca pra, né, me enturmar, ver gente, ter uma vida social, sai daquele mundinho ali de só dentro de casa, de dona de casa.

Código: Efeitos do clima sociafetivo > Disposição psíquicas e afetivas dos alunos
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 46

Áh foi muito bom! Claro, dá um friozinho na barriga, né, o medo da inserção, né, mas também ai já era outro momento, eu já era mais forte, né, mais...

Código: Efeitos do clima sociafetivo > Disposição psíquicas e afetivas dos alunos
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 48

Áh foi de emoção, de alegria, de... de... sei lá, de realização. Me realizando eu tava. Foi bem bom.

Código: Efeitos do clima sociafetivo > Disposição psíquicas e afetivas dos alunos
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 50

Não! Me senti numa faculdade! Eu estava me sentindo poderosa!! (risos)Áh me senti muito bem, a escola é outro nível, né?! Me sentia poderosa mesmo.

Código: Efeitos do clima sociafetivo > Disposição psíquicas e afetivas dos alunos
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 58

Sim. Antes eu tinha esse negócio de desistir das coisas, sabe? De ser mais fraca, de não... acomodada, talvez, né, naquela vidinha, naquele jeito ali, tipo:

- Áh, não vai dar certo. Não, tá muito difícil.

E o curso me fez mudar isso. Vocês... (professores), os outros alunos, os professores puxando. Esse aprendizado que eu consegui, né, ali, eu me sinto uma outra pessoa depois do curso. Eu sinto que eu ainda preciso estudar mais, eu gosto, eu sempre gostei de estudar.

Código: Efeitos do clima sociafetivo > Disposição psíquicas e afetivas dos alunos
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 80-82

porque isso é uma coisa que eu tenho, sabe? De querer aprender, de querer saber, e o curso me trouxe muito isso, me trouxe força, e... como é que é? Não sei a palavra certa..

Código: Efeitos do clima sociafetivo > Disposição psíquicas e afetivas dos alunos
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 82

Isso! Exatamente, auto estima! Essa é a palavra.

Código: Efeitos do clima sociafetivo > Disposição psíquicas e afetivas dos alunos
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 84

Sim, uniu a turma toda, foi bem unido, um ajudando o outro, foi bem legal. Todo mundo faceiro, lá, fazendo junto.

Código: Efeitos do clima sociafetivo > Disposição psíquicas e afetivas dos alunos
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 148

E ai comecei a trabalhar e parei de estudar completamente, e nesse decorrer ai, né, de trabalhar, tudo, eu senti uma certa necessidade que, bá eu preciso de mais alguma coisa, não estou conseguindo desenvolver o que eu tava pretendendo, né, dentro do meu... dentro da empresa onde eu trabalhava.

Código: Efeitos do clima sociafetivo > Disposição psíquicas e afetivas dos alunos
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 12

entende, mas eu, eu Paulo, eu sentia a necessidade de... parece que faltava alguma coisa assim, sentia um vazio de que alguma coisa tava faltando, e a falta era justamente isso, tinha que ter entrado numa faculdade, precisava disso! Eu sentia isso! E ai, tá, no decorrer dos anos, foi indo, foi indo, foi indo.... eu quase me aposentei e nada de voltar a estudar, ai eu sei que vi um anúncio, né, do... não sei aonde que vi esse anúncio, acho que foi aqui em Sapucaia mesmo, de o PROEJA no IFSul,

Código: Efeitos do clima sociafetivo > Disposição psíquicas e afetivas dos alunos
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 20

Eu confesso assim que eu parecia um adolescente quando eu fiz a entrevista, quando eu tava vindo pra cá, aquela friagizinha na barriga...

Código: Efeitos do clima sociafetivo > Disposição psíquicas e afetivas dos alunos
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 23

Exato, aquela emoção de voltar a estudar né, então eu me senti assim, ai faceiro, contente e com aquela friagizinha na barriga, né, com aquela emoção, aquela... báh, como é que vai ser de novo, báh, então eu fiquei realmente, eu fiquei bem, bem ... eu mudei, eu senti alguma coisa diferente em mim, mas uma coisa boa, eu tava sentindo uma coisa boa, e ai eu fiz tudo aqueles testes todos, e comecei a estudar, e eu disse, puxa não é possível, eu já estou aqui dentro.

Código: Efeitos do clima sociafetivo > Disposição psíquicas e afetivas dos alunos
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 25

Esse frio na barriga, o resultado, uma transformação...

Código: Efeitos do clima sociafetivo > Disposição psíquicas e afetivas dos alunos
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 42

É! Exatamente, exatamente, então tinha aquela centelhinha que só faltava dá um estalo pra acender ela e o IFSul me proporcionou isso, né, através do IFSul porque numa universidade federal, federal não, numa particular não ia ter condições por causa da minha condição financeira, não tinha condição mesmo. E ai me proporcionou isso, a centelhinha ascendeu e ai foi um abraço, ai foi uma beleza.

Código: Efeitos do clima sociafetivo > Disposição psíquicas e afetivas dos alunos
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 45

Até no início assim, eu me senti um pouco, como que eu vou te dizer assim, um pouco retraído, porque era um dos alunos de mais idade né, então eu disse “puxa vida só eu aqui com a minha idade e a gurizada ai de 18, 20 anos.

Código: Efeitos do clima sociafetivo > Disposição psíquicas e afetivas dos alunos
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 47

realmente foi muito gratificante dentro do que eu convivi aqui dentro, aprendi, e fui muito bem acolhido, não tenho nada contra isso

Código: Efeitos do clima sociafetivo > Disposição psíquicas e afetivas dos alunos
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 53

cho que foi uma das coisas mais bonita, mais boa, que eu me senti mesmo gratificado, foi o de levar aquele pouquinho que eu sabia pra essas pessoas que praticamente não sabiam nada, isso aí foi muito bom mesmo.

Código: Efeitos do clima sociafetivo > Disposição psíquicas e afetivas dos alunos
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 172

A outra coisa que fez assim brotar, é em ajudar as pessoas, que aqui dentro eu vi muitas pessoas necessitadas, pessoas carentes, pessoas que realmente, carentes, carentes mesmo! Sabe?

Código: Efeitos do clima sociafetivo > Disposição psíquicas e afetivas dos alunos
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 224

Isso. E aí eu parei de estudar, e aí me mudei e tal, comecei a trabalhar. Fiquei só trabalhando e não sabia nada... nem sabia quando que ia terminar isso, né, mas pensava em terminar.

Código: Efeitos do clima sociafetivo > Disposição psíquicas e afetivas dos alunos
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 10

Tinha sim, de terminar, tipo, eu tinha ido até o fim quase e parei, né, então, ah tenho que dar um jeito de terminar.

Código: Efeitos do clima sociafetivo > Disposição psíquicas e afetivas dos alunos
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 22

Sim, daí eu báh mas isso eu já vi antes, né, então pegava fácil aquelas matérias, né, tipo, física, alguma coisa de matemática, química, ai era legal, que ai os colegas vinham e tiravam as dúvidas comigo, né:

- Tu já sabe, então tu vai me ensinar e tal”.

Pesquisadora: E tu gostavas disso Gustavo?

GuMG: Ah eu gostava muito disso! De ajudar eles..

Código: Efeitos do clima sociafetivo > Disposição psíquicas e afetivas dos alunos
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 44-47

Acho que pelo fato desse ocorrido, né, de eu ser o professor, assim, sei lá, mas acho que de, tipo, de ter mais voz, assim, né, até no serviço, antes tu trabalhava e era meio quieto não falava, via as coisas mas não falava, e ai acho que deu mais aquela...não! Vou falar sim!

Código: Efeitos do clima sociafetivo > Disposição psíquicas e afetivas dos alunos
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 59

tanto que nós tivemos a nossa miniempresa, né, o projeto empreendedor que foi demais.

Código: Efeitos do clima sociafetivo > Disposição psíquicas e afetivas dos alunos

ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 73

Não, não tinha assim discriminação.

Código: Efeitos do clima sociafetivo > Disposição psíquicas e afetivas dos alunos
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 99

Áh foi uma coisa inédita assim, gratificante. A gente fez o de ir na casa de passagem, foi demais assim, a gente viveu coisas assim que chegou a encher os olhos de água, né, vendo as crianças daquele jeito e a gente poder ajudar de alguma forma. Foi gratificante, assim, muito, muito! Tipo, fazer uma pintura pra eles ou uma festa pra eles, era... foi demais assim, poder ajudar outras pessoas.

Código: Efeitos do clima sociafetivo > Disposição psíquicas e afetivas dos alunos
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 105

Como a gente foi na casa de passagem, né, tu valorizar o que tu tens, né, na época, eu lembro ainda que eu cheguei em casa com muita vontade abraçar o meu filho,

Código: Efeitos do clima sociafetivo > Disposição psíquicas e afetivas dos alunos
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 109

Nossa! Aquilo ali marcou tanto assim a gente, e ai pode ajudar eles de algum modo, de diferentes formas, foi muito...muito gratificante!

Código: Efeitos do clima sociafetivo > Disposição psíquicas e afetivas dos alunos
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 111

Áh sim, até eu acho que servi de motivação pra uma galera também, pros colegas, assim, de não desistir, dizer que faltava pouco, falta só uma ano...

Pesquisadora: Então pra ti essa convivência com a turma foi uma coisa importante, assim, em sala de aula...

GuMG: Com certeza.

Código: Efeitos do clima sociafetivo > Disposição psíquicas e afetivas dos alunos
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 121-123

aí com o passar do tempo, eu morando aqui próximo do câmpus, né, passava aqui na frente e via o pessoal todo envolvido e motivado, ouvia falar muito bem do câmpus e dos professores. Falavam muito bem, assim..

Código: Efeitos do clima sociafetivo > Disposição psíquicas e afetivas dos alunos
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 10

mas a gente era bastante motivado por todos os professores, por todos os mestres também, né, que no início não era fácil como nada na vida é fácil, né, mas só alcança quem continua, né, quem tem...

Código: Efeitos do clima sociafetivo > Disposição psíquicas e afetivas dos alunos

ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 26

E também as amigadas, pô, o que a gente..

Código: Efeitos do clima sociafetivo > Disposição psíquicas e afetivas dos alunos
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 32

Aquilo é tão bom, né, tu começavas a ler, tu começava a entender o que estava acontecendo ali. E ai, a maior parte, a coisa melhor que tinha assim, era do professor dizer assim:

- Que maravilha! Vocês estão de parabéns! Isso é uma aula que vocês estão passando para os colegas, além de aprender vocês estão passando também.

E era muito legal! Uma aula que eu mais me identificava era nessa mesmo, nessa disciplina, que era uma coisa assim que eu gostava. Sempre gostei de falar bastante, né, então (risos), ir na frente dos colegas, assim, e conversar... a Sandra sempre me auxiliou nessa parte também, ela lia assim, e eu explicava, né, era uma coisa que...

Código: Efeitos do clima sociafetivo > Disposição psíquicas e afetivas dos alunos
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 37-39

É! Desafios! Exatamente a palavra certa, né, coisas que eu nunca tinha visto na vida.

Código: Efeitos do clima sociafetivo > Disposição psíquicas e afetivas dos alunos
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 59

Sim. Tudo aqui dentro da escola, excelente! Tudo se adequava dentro do que a gente esperava, até... mais até. Até mais do que a gente esperava.

Código: Efeitos do clima sociafetivo > Disposição psíquicas e afetivas dos alunos
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 89

Sim. A gente passa a se interessar por coisas que a gente nem sabia que existiam antes. Coisas que a gente achava, aquilo ali banal, e tu começa a te interessar, como economia mesmo, política, que é uma coisa bastante discutida aqui dentro, né. De a gente pensar de um jeito e achar que aquilo ali é o certo e depois vai ver que aquilo ali não era aquilo, entendeu? Era de outro jeito, e ai começa a entender melhor.

Código: Efeitos do clima sociafetivo > Disposição psíquicas e afetivas dos alunos
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 110

Análise Categoria das interações sociocognitivas e afetivas

Efeito do clima socioafetivo < terceiro ator

Sim, a gente tinha coordenação e aí a gente se reuniu, não aceitou aquilo, e não, a gente precisa ir conversar, e aí a gente foi e quem nos atendeu foi o professor Amarante, a gente conversou com ele, explicou a situação, o Amarante chamou ela, teve uma conversa com ela, mas amenizou muito, assim, acho que no momento até fez a coisa certa, apesar que eu acho isso tão sério, sabe, tão sério assim, que não era caso de só uma conversa, não importa que tu seja minha colega Jana, não importa, a gente trabalha... não importa! Tu fez algo muito grave, gravíssimo assim, cabível até de um processo, assim, com o que ela fez, e eu sei que trocaram ela logo, logo, assim, logo ela já não foi mais nossa professora e tal, e aí a gente foi tocando. No ano a gente teve bastante evasão, a gente começou a ver os colegas evadindo.

Código: Efeitos do clima socioafetivo > Terceiro ator
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 209

Eu quero que tu graves porque isso que eu estou falando é do coração. Acredito que tu te encontraste aqui, e tu percebeste que tu tens um poder pra fazer a defesa dessas pessoas que estão invisibilizadas, porque é isso, que estão lá desacreditadas de um futuro ou que podem, assim como eu também estava, que estão fragilizadas e tu vestiu aquela capa de super mulher! Super professora! Super ser humano, que tem que ser, a cima de tudo e nos defendeu muito, acreditou muito, trouxe muita qualificação para o curso, não que ele não fosse qualificado, mas eu digo que tu trouxeste novas ideias, né, junto com aquela equipe maravilhosa, fizeram um time de ouro, e eu sou eternamente grata. Não sei se existe outras vidas, não sei, mas se tiver nas outras eu vou ser grata, mas eu tenho que ser grata aqui. Eu te agradeço muito, muito, muito, porque o que vocês fizeram comigo mudou eu, a Fabiana, mas também impacta nas mudanças da vida do meu filho, do meu marido, dos meus alunos, então eu quero te agradecer do fundo do coração e desejar que tu tenhas muito sucesso, muita força, muita saúde, que quando tu vires um injustiça social que tu lembres que tu tens o poder pra gente fazer a diferença e mudar essa situação, às vezes ela não é instantânea e isso nos machuca, às vezes é a longo prazo e que tu continues fazendo a diferença na vida de outras tantas pessoas, que tu não te aposentes tão cedo, que tu tenhas muito trabalho e que continues acreditando no programa, que tu siga acreditando no PROEJA. Que tu tenhas muito, muito sucesso onde tu fores e no que tu fores fazer. Gratidão, gratidão é a palavra que eu tenho pra descrever, vocês são um time que moram no meu coração, de verdade. Janaina: Eu sou com vocês. Gratidão recíproca.

Código: Efeitos do clima socioafetivo > Terceiro ator
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 246-247

Foi bom, sempre foi resolvido, sempre veio alguém pra nos auxiliar nesse sentido, assim, nunca a gente ficou tipo: Ah aconteceu alguma coisa, a gente chamou alguém pra nos ajudar e ninguém veio. Não lembro de ter acontecido, sabe, a gente sempre foi muito bem amparado, auxiliado nessas questões de conflitos, de qualquer coisa que acontecesse a gente sempre foi muito bem amparado.

Erro! Argumento de opção desconhecido.

Código: Efeitos do clima sociafetivo > Terceiro ator
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 165

Não, nunca tive problema assim de:

- Ah não pode, isso não pode, ninguém pode te atender.

Ou:

- Não vamos poder falar contigo, não vamos poder te auxiliar porque isso não é um problema nosso.

Isso nunca aconteceu.

Código: Efeitos do clima sociafetivo > Terceiro ator
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 167-171

Abria o caderno, eu tremia, a minha letra era horrorosa de nervos, não conseguia porque eu pensava:

- Não vou acompanhar isso aqui. Isso aqui não é pra mim.

Mas daí a gente foi indo, devagarzinho, a senhora sempre apoiando, sempre sabendo da dificuldade do aluno, sempre ajudando, dando força para o aluno não desistir.

Código: Efeitos do clima sociafetivo > Terceiro ator
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 135-137

Aham, sempre. Sempre fui bem recebida (pela coordenação do curso).

Código: Efeitos do clima sociafetivo > Terceiro ator
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 274

Pra mim sempre foi muito agradável estar aqui, eu gostava de estar aqui. Nunca tive nenhum problema, em nenhum setor, sempre fui bem atendida, tudo que eu precisei eu consegui, nunca tive problema com nada.

Código: Efeitos do clima sociafetivo > Terceiro ator
ENTREVISTAS ALUNOS > TerBPF, Pos. 75

Isso, e era muito ruim aquilo lá e a gente não conseguiu se adaptar. Mas não que a gente não tenha tido liberdade pra falar, pra pedir, acho que agente sempre teve. E, o líder geralmente não é uma pessoa bem vista, nem sempre é, porque ou te consideram como puxa saco dos professores ou, né... então é um pouco complicado ser líder.

Código: Efeitos do clima sociafetivo > Terceiro ator
ENTREVISTAS ALUNOS > TerBPF, Pos. 79

e a Dalila me ajudava, porque daí eu não queria aceitar, me davam coisas escritas a mão e eu não queria aceitar,

Código: Efeitos do clima sociafetivo > Terceiro ator

[ENTREVISTAS ALUNOS > TerBPF, Pos. 95](#)

s disciplinas , eu... eu não sei, disseram que hoje, que iria mudar parece, porque eu gostava de ficar até o final da aula, mas só que as vezes terminava antes por causa de condução, de ônibus.

Pesquisadora: Problemas com o transporte...

PaMO: Problema com transporte... porque não podia perder o transporte, então acontecia muito isso ai e eu, puxa vida... ai no outro dia a aula tinha que começar da onde parou e já não começava dali, já começava diferente. Essas coisas eu anotei durante esse curso, e foi levado várias vezes, a gente teve reuniões, assim, a gente até comentou, né, sobre isso

- Não tem como recuperar essas aulas?

Pesquisadora: Então houve uma escuta da fala dos alunos quanto a melhorias, ou situações que precisavam ser revistas junto a coordenação de curso?

PaMO: Junto a coordenação de curso, a diretoria, exatamente. Houve até reuniões que eu participei com os alunos e com os professores que coordenavam a turma, né, pra que... o que a gente poderia fazer. Ai chegou até nós que olha:

- Nesse curso que vocês estão fazendo agora, infelizmente nos três anos não tem como mudar, né, mas que está sendo estudado, sim, diante do que vocês trouxeram pra nós pra ver uma possibilidade de... ou de aumentar, né, não sei como é que vou te dizer...

[Código: Efeitos do clima sociafetivo > Terceiro ator](#)

[ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 75-81](#)

Teve no início do curso, teve uma divergência dentro da sala de aula, uma colega com um professor, mas mais era a colega. Teve assim, que ser chamado a parte da direção, tudo, pra conversar em separado, e todos os colegas, ninguém se exaltou, foi mais aquilo, assim, mais isolado. Ai teve a participação dos colegas também, aquela parte, assim, advogado do diabo, cada um dizia uma coisa, mas assim, a escola em si, conseguiu mediar, contornar a situação, né, e no final deu tudo certo. Professor e colega se acertaram, não teve assim... mais foi a colega que se exaltou.

Pesquisadora: Então a tua percepção em relação assim, eu preciso de uma coisa, báh, tenho que falar com o coordenador! Como é que foi?

EnLF: Sempre que foi buscado com a direção, com os colegas, colegas que eu digo são os professores assim, né, dentro da escola, sempre teve retorno mesmo.

[Código: Efeitos do clima sociafetivo > Terceiro ator](#)

[ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 85-87](#)

Análise da categoria Interações sociocognitivas e afetivas

Efeito do clima socioafetivo < Atividades específicas centradas na dinâmica de grupo < Orientação de atividades subsequentes

Contribui muito. Porque a pessoa não pode trabalhar sozinha, né, ela precisa da cooperação das outras pessoas.

Código: Atividades específicas centradas na dinâmica de grupo > Orientação de atividades subsequentes
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 190

Pesquisadora: Vocês tiveram muitos conflitos nos trabalhos em equipe?

MarESS: Sempre tem né, mas a gente dá um jeito.

Código: Atividades específicas centradas na dinâmica de grupo > Orientação de atividades subsequentes
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 201-202

e chegar no sexto semestre na minipresença, na cooperativa, eu praticamente tomei conta no dia da apresentação, no dia da auditoria, eu simplesmente praticamente tomei conta da apresentação, simplesmente eu tava escorada, assim...

Código: Atividades específicas centradas na dinâmica de grupo > Orientação de atividades subsequentes
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 81

Aquilo foi fluindo, fui falando, falando, falando, falando, falando... depois quando acabou eu fui no banheiro e dei uma choradinha porque eu me emocionei, porque me veio todo aqueles seis semestres, me veio a tua fala:

- Não desiste! Continua que tu vais ver que lá no sexto semestre tu vais estar falando naturalmente.

E foi isso mesmo que aconteceu, de eu não ter vergonha de falar, que nem eu to falando contigo aqui agora, mas se fosse lá no primeiro semestre eu já não ia saber o que falar, eu ia tremer, eu ia gaguejar... ia ser bem complicado.

Código: Atividades específicas centradas na dinâmica de grupo > Orientação de atividades subsequentes
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 83-85

mas a parte boa é aquela coisa assim, depois que tu teve todo aquele trabalho pra planejar e organizar, tirar do papel. Acho que essa é a parte crucial depois de toda aquela discussão, daquele envolvimento pra colocar no papel e decidir como vai ser a melhor forma de executar. É por em execução.

Código: Atividades específicas centradas na dinâmica de grupo > Orientação de atividades subsequentes
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 136

Nossa muito! Acho que esse primeiro projeto é a peça chave, a peça fundamental do início do curso pra gente começar a se preparar pra chegar lá no final.

Código: Atividades específicas centradas na dinâmica de grupo > Orientação de atividades subsequentes
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 147

É o teu primeiro trabalho em grupo, então tu vais chegar e de cara já vais ter um trabalho em grupo. Tu vais te assustar, mas se tu passar dali só vai. Só que esse é o problema, as pessoas desistem muito rápido, às vezes desistem só... que nem eu falei, eu ia desistir muito rápido, e eu ouvi um conselho e eu segui. Então foi a parte difícil porque daí ele é um projeto muito difícil...

Código: Atividades específicas centradas na dinâmica de grupo > Orientação de atividades subsequentes
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 147

Desafiador, exatamente. E se tu passar daquilo ali... tu parece que tá carregando um caminhão nas tuas costas, depois parece que tu tá flutuando, mas eu acho que assim, é a largada do curso, é ele! É esse projeto integrador porque daí ele já junta as pessoas ali no início.

Código: Atividades específicas centradas na dinâmica de grupo > Orientação de atividades subsequentes
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 149

Depois a gente abre empresa antes de seis meses, né, antes de terminar o curso. A gente abriu, foi um sucesso!

Código: Atividades específicas centradas na dinâmica de grupo > Orientação de atividades subsequentes
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 243

É, quando abrimos ali a empresa, aí a gente teve uma noção de porquê o curso, né, toda aquele ensinamento, a gente teve que colocar em prática na nossa empresa, né, mas foi um sucesso.

Código: Atividades específicas centradas na dinâmica de grupo > Orientação de atividades subsequentes
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 249

Pesquisadora: Que vocês fizeram o projeto integrador, isso?

NaiP: É nós fizemos. Más depois tiramos de letra, né, os primeiros dias... tudo no início pra mim foi difícil professora, não posso dizer, assim, pra senhora:

- Áh, foi tudo oba! Oba!

Não! Teve muita lágrima.

Código: Atividades específicas centradas na dinâmica de grupo > Orientação de atividades subsequentes
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 280-283

É mais relevante acho que é o da minipresença, né, mas o integrador foi muito bom também, a gente sempre acabava indo em alguma instituição de caridade e tal, acho que isso é importante, é necessário, aquelas pessoas precisam de atenção, de carinho, de apoio, e é

Erro! Argumento de opção desconhecido.

um trabalho social que a gente fazia, e a parte da miniempresa foi na prática, né, foi difícil, foi difícil porque é difícil tu trabalhar com um monte de pessoas diferentes.

Código: Atividades específicas centradas na dinâmica de grupo > Orientação de atividades subsequentes
ENTREVISTAS ALUNOS > TerBPF, Pos. 95

Pesquisadora: Esse projeto integrador no início, ele também é estratégico pra trabalhar isso.

ThaFSM: É isso foi a dificuldade.

Código: Atividades específicas centradas na dinâmica de grupo > Orientação de atividades subsequentes
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 158-159

Pesquisadora: E a questão da miniempresa? Do projeto Empreendedor, como é foi essa experiência pra ti?

ThaFSM: Áh foi muito boa, foi bem importante. A gente fez a necessária de tecido. Foi bem importante, teve bastante conflito, bastante dificuldade nessa coisa da turma, mas depois que engrenou foi.

Pesquisadora: E as dificuldades foram no que? Mais nas relações ou na parte mais técnica?

ThaFSM: As relações da turma de decidir. A parte técnica foi tranquila. Daí depois que engrenou foi! Mas o difícil foi a turma aceitar tudo mundo no mesmo projeto, todo mundo escolher o mesmo produto, as formas de vendas.

Código: Atividades específicas centradas na dinâmica de grupo > Orientação de atividades subsequentes
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 168-171

Trabalha tudo, né, trabalha tudo.

Código: Atividades específicas centradas na dinâmica de grupo > Orientação de atividades subsequentes
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 173

Áh essa cooperativa ai é muito interessante também, até me esqueci de comentar sobre isso, a cooperativa, que foi no final praticamente, né, foi uma experiência muito legal mesmo. Eu até desenvolvi em casa um, fiz de pneu lá uns negócio, uns puf (para sentar), fiz mesmo! Báh e funcionou mesmo! Aprendi aqui dentro, né, só que não é isso que eu quero pra mim, mas eu só fiz baseado no aprendizado aqui dentro, eu disse:

- Eu vou fazer pra ver se funciona mesmo!

Ai eu fiz lá, até inclusive...

Código: Atividades específicas centradas na dinâmica de grupo > Orientação de atividades subsequentes
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 232-234

Isso, exatamente. Aprendido aqui dentro, exatamente. Se não, não tinha condições de fazer, até não sei, ia na internet também, tem tanta coisa, né, mas eu fiz foi baseado no que eu aprendi aqui dentro, muito interessante mesmo.

Código: Atividades específicas centradas na dinâmica de grupo > Orientação de atividades subsequentes

Erro! Argumento de opção desconhecido.

ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 238

Sim, a gente teve todo um processo antes de como seria e no final a gente aplicava tudo aquilo que a gente passou.

Código: Atividades específicas centradas na dinâmica de grupo > Orientação de atividades subsequentes
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 75

Eu acho que todo conhecimento que tu fez, né, tu ter um conhecimento e não colocar em prática, acho que com o passar do tempo tu vai acabar esquecendo, né, ai tu praticou antes, colocar em prática tudo que tu passou estudando, foi muito gratificante, né, é uma coisa eu não esqueço mais.

Código: Atividades específicas centradas na dinâmica de grupo > Orientação de atividades subsequentes
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 77

Sim, acho que visualizar melhor até, né, de fixar melhor na mente assim né, de aprender melhor, de tu praticando, né, a gente sempre aprende melhor as coisas praticando, se não for na prática tu não aprende nunca.

Código: Atividades específicas centradas na dinâmica de grupo > Orientação de atividades subsequentes
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 79

Muito! Não só pra mim, eu acredito que pra todos os colegas também que participaram, né, desses projetos, porque, eu aprendi muito assim, como é difícil fazer assim, né, parece tão fácil, assim, há! Vou montar um espetáculo vou montar alguma coisa assim, que envolvam pessoas, é tão difícil, né, mas se sabe que se consegue fazer! É possível! Tudo nessa vida é possível! E aquilo ali parecia tão distante, assim, reunir aquele pessoal, envolver...

Código: Atividades específicas centradas na dinâmica de grupo > Orientação de atividades subsequentes
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 47

Exatamente. Facilitou eu acredito, assim, pra todos os colegas envolvidos também, até mesmo o professor que estava junto com nós, né, motivando e falando "A gente tem que fazer! vai..."

Código: Atividades específicas centradas na dinâmica de grupo > Orientação de atividades subsequentes
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 51

Pesquisadora: Tu achas que esse momento no fechamento do curso possibilita assim, ainda durante o curso, vivenciar tudo que vocês aprenderam?

EnLF: Claro! Com certeza! Desde o início do curso até o final, o fechamento, aonde foi construir uma cooperativa, uma microempresa, lá dentro daquilo a gente conseguiu a ver toda a extensão que teve, assim, do curso, dentro dessa empresa.

Código: Atividades específicas centradas na dinâmica de grupo > Orientação de atividades subsequentes
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 74-75

Análise da categoria Interações sociocognitivas e afetivas

Efeito do clima socioafetivo < Atividades específicas centradas na dinâmica de grupo < Diálogo com projetos de vida individuais

Trabalho em equipe é muito bom, as pessoas que trabalham em equipe elas sabem ser mais unidas, até no próprio trabalho da gente, ajuda a cooperar umas com as outras. Eu aprendi muito isso aí.

Código: Atividades específicas centradas na dinâmica de grupo > Dialogo com projetos de vida individuais
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 188

Muito bom professora. Porque antes de eu começar a trabalhar, de eu estudar aqui, eu fui voluntária do “parceiros voluntários” na ACIS, e eu trabalhei um tempo aqui na Vila Padro, eu fui um ano voluntária, eu parei um pouco porque daí eu fui estudar, né, daí eu vim pra cá e tive que parar, mas eu tenho muita vontade ser voluntária de novo. Até participei de um evento ali em Esteio, ali aonde fazem a Exposição, teve um evento do parceiros e eu até participei, fui lá, eu comprei uma camisa deles tudo. Aí fui ser voluntária, eu ajudava a fazer o lanche uma vez por semana.

Código: Atividades específicas centradas na dinâmica de grupo > Dialogo com projetos de vida individuais
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 204

Pesquisadora: Como foi a experiência da cooperativa pra ti?

MarESS: Foi maravilhosa, eu se pudesse continuava ainda.

Código: Atividades específicas centradas na dinâmica de grupo > Dialogo com projetos de vida individuais
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 262-263

Sim maravilhoso, porque como eu estava dizendo, eu ainda faço artesanato professora, eu vendo.

Código: Atividades específicas centradas na dinâmica de grupo > Dialogo com projetos de vida individuais
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 265

hoje não, se eu tiver que falar de um assunto que eu domino, que eu entendo, eu vou falar muito bem.

Código: Atividades específicas centradas na dinâmica de grupo > Dialogo com projetos de vida individuais
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 87

Sempre foi, desde o ensino fundamental o problema que eu tinha era apresentar trabalho em público.

Código: Atividades específicas centradas na dinâmica de grupo > Dialogo com projetos de vida individuais
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 93

Ao longo do curso, fui melhorando gradualmente, não foi uma mudança de hoje pra amanhã, foi durante os seis semestres.

Código: Atividades específicas centradas na dinâmica de grupo > Dialogo com projetos de vida individuais
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 97

É, essa é a palavra, segurança, eu tenho mais segurança das coisas. A questão do conhecimento, no trato com as pessoas, porque Administração a gente aprende a trabalhar muito o público, de como tratar as pessoas, às vezes eu chegava a ser meio grossa com as pessoas, então hoje eu aprendi um pouquinho, não vou dizer que 100% porque não foi, eu sou uma pessoa que, por ser tímida eu acho às vezes, acabo sendo meio grossa, mas eu melhorei no âmbito de convivência com as pessoas, eu melhorei muito.

Código: Atividades específicas centradas na dinâmica de grupo > Dialogo com projetos de vida individuais
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 99

Olha, eu melhorei bastante nesse negócio de convívio, de tratamento. No trabalho eu consigo ainda aplicar algumas coisas da técnica de Administração, porque o meu trabalho, como eu te digo, ainda é informal, mas eu consigo aplicar isso porque eu trabalho com comércio

Código: Atividades específicas centradas na dinâmica de grupo > Dialogo com projetos de vida individuais
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 113

Sim, foi totalmente relevante.

Código: Atividades específicas centradas na dinâmica de grupo > Dialogo com projetos de vida individuais
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 153

Pesquisadora: Então tu achas que é uma questão que existe no currículo do curso que vês como um ponto positivo na formação?

NaiP: Sim. Vários, né porque o curso ele abrange, ele dá oportunidade depois pra tu teres um emprego melhor. Eu é que não fui atrás ainda, e tenho certeza que eu vou conseguir

Código: Atividades específicas centradas na dinâmica de grupo > Dialogo com projetos de vida individuais
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 250-251

Com certeza, tudo o que aconteceu, que nem a gente fez aquele projeto gentileza gera gentileza, né, isso tudo é um ensinamento pra mim, uma lição pra vida. Tu não vais levar assim, né, que tu visitou lá pra dentro de um trabalho onde tu vais trabalhar na área administrativa, né, mas tu teve um conhecimento, tu teve aprimoramentos dentro do curso, né, coisas, assim, que eu achava que não iriam acontecer, mudanças que eu achava que não iria acontecer e aconteceram na minha vida, né, devido aquele percurso de todo curso.

Código: Atividades específicas centradas na dinâmica de grupo > Dialogo com projetos de vida individuais
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 340

vinha de mais tempo... eu disse que eu queria ao menos pra mim, me sentir melhor aprendendo mais, saber ligar o computador, saber alguma coisa! Aprender!

Código: Atividades específicas centradas na dinâmica de grupo > Dialogo com projetos de vida individuais
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 63

Pesquisadora: E em outros projetos ao longo do curso? Teve aquele de inclusão a partir da inserção digital, a senhora lembra? A senhora fez esse?

TrauP: Aham, fiz e foi muito bom. Os professores eram muito bons, ajudou muito a aprender mais, né.

Pesquisadora: E quando a senhora entrou no curso a senhora tinha muita dificuldade em relação a informática?

TrauP: Tinha, tinha bastante dificuldade.

Pesquisadora: Como é que a senhora foi superando isso ao longo do curso?

TrauP: Eu superei daí com a ajuda da escola, né, eu até comprei o meu computador.

Pesquisadora: Aí a senhora comprou o computador e treinava em casa.

TrauP: Anham, treinava em casa.

Pesquisadora: E esse curso contribuiu também? Teve algum impacto em relação a formação, as aulas de informática?

TrauP: Teve. Foi muito bom pra mim, me ajudou bastante.

Código: Atividades específicas centradas na dinâmica de grupo > Dialogo com projetos de vida individuais
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 129-138

Com certeza, tu valorizar mais o filho que tu tens, né, tipo, nos tocou bastante aquilo ali, foi muito legal.

Código: Atividades específicas centradas na dinâmica de grupo > Dialogo com projetos de vida individuais
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 113

A cooperativa foi excelente, foi estar dentro de uma empresa mesmo. Foi feito uma empresa, uma microempresa, onde todos trabalharam juntos, todos fizeram acontecer, né.

Código: Atividades específicas centradas na dinâmica de grupo > Dialogo com projetos de vida individuais
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 73

Pessoas que antes não sabiam nem como era feito até o contra cheque, até como pensar dentro de uma fábrica, de como fazer uma peça, quer dizer, tudo. Dentro daquilo ali...a gente fez dentro da empresa.

Código: Atividades específicas centradas na dinâmica de grupo > Dialogo com projetos de vida individuais
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 73

Pesquisadora: Há uma relação entre essa prática com aquilo que falastes lá no início sobre a intenção de ter o próprio negócio de vocês, tu achas que isso aí tem uma relação? Motivou? Mostrou que é possível? Construiu uma semente... Tu acha que essa prática foi a semente dessa ideia?

EnLF: Com certeza, até mesmo em ter assim, funcionários. É foi assim uma coisa bem interessante.

Código: Atividades específicas centradas na dinâmica de grupo > Dialogo com projetos de vida individuais
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 76-77

Hoje a gente, que nem eu e a Sandra, a gente pensa em fazer uma microempresa, a gente já sabe pra que caminho seguir, que pesquisa se deve fazer, de como agir, como procurar um fornecedor, como fazer uma documentação de uma empresa, de como... tudo isso assim, pra nós, acho que pra todos os colegas também, pensam dessa maneira de ter um futuro, ter o seu próprio negócio, o curso em si nos alavancou isso, né, a modificação que eu tenho dentro de mim hoje em relação a ao que o curso me proporcionou, é isso, né, foi um aprendizado...confiança(Sandra).

Código: Atividades específicas centradas na dinâmica de grupo > Dialogo com projetos de vida individuais
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 124

mas assim, me agregou muito conhecimento aqui, assim, transmitido pelos professores, pelo ensinamento em geral que a gente teve aqui dentro, né, então assim, me agregou muito mesmo. Hoje até a gente pensa eu e a minha esposa em fazer, abrir o próprio negócio, e a gente lembra bastante assim, de tudo que né, parece que passa uma imagem, cada coisa que a gente pensa em fazer, né, ou de futuro relacionado a isso, né, fazer o próprio negócio, a gente lembra, assim, de cada professor, de cada dificuldade que a gente teve, de cada ensinamento, né...até mesmo assim da parte empresarial, o Chiavenato, o pai da administração né, então aquilo tudo nos chamou atenção e a gente, né, olha! Eu até me emociono de dizer assim que, era uma coisa espetacular pra nós, assim. Depois, agora com o passar do tempo, larguei pouco assim, até mesmo por causa da correria do dia a dia, né, mas pretendo voltar a estudar.

Código: Atividades específicas centradas na dinâmica de grupo > Dialogo com projetos de vida individuais
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 133

Análise da categoria Interações sociocognitivas e afetivas

Efeito do clima socioafetivo < Atividades específicas centradas na dinâmica de grupo < Favorece conhecimento mútuo

Trabalho em equipe é muito bom, as pessoas que trabalham em equipe elas sabem ser mais unidas

Código: Atividades específicas centradas na dinâmica de grupo > Favorece conhecimento mútuo
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 188

A autoestima da gente melhora também convivendo com as outras pessoas e tu vê a necessidade das outras pessoas também

Código: Atividades específicas centradas na dinâmica de grupo > Favorece conhecimento mútuo
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 194

Sim, sim, bastante, bastante. E às vezes ainda preferia pegar alguém que realmente não soubesse, ou não tivesse aprendido, pra trocar essa experiência, sabe, de, eu poder colaborar contigo de uma forma e tu poder colaborar comigo de outra forma.

Código: Atividades específicas centradas na dinâmica de grupo > Favorece conhecimento mútuo
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 105

Foi uma experiencia difícil, mas ao mesmo tempo boa, porque foi... difícil porque tinha todo mundo que... como a gente tem que trabalhar em equipe, todo mundo tem que concordar com a mesma coisa. Isso é difícil né, é muito difícil. Até todo mundo chegar a um consenso, a um acordo de que aquilo ali seria o melhor para o nosso projeto, essa foi a parte mais difícil

Código: Atividades específicas centradas na dinâmica de grupo > Favorece conhecimento mútuo
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 136

Eu acho que sim, porque daí vai de cada um, de cada pertencente do grupo, né, mas eu acho que se não fosse por uma questão social não teria dado certo, ou teria sido, mais difícil porque daí as pessoas ficaria mais irredutíveis pra ceder a uma questão, a um assunto,

Código: Atividades específicas centradas na dinâmica de grupo > Favorece conhecimento mútuo
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 142

oi o que facilitou um pouco pra lá atrás a gente ter chegado a um acordo.

Código: Atividades específicas centradas na dinâmica de grupo > Favorece conhecimento mútuo
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 145

Que é aonde tu vais te assustar, tu vais sofrer porque tu não vais conseguir chegar a um acordo.

Código: Atividades específicas centradas na dinâmica de grupo > Favorece conhecimento mútuo
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 147

É bem difícil, complicado. Porque claro, a gente já tá acostumado com a s panelinhas aqui e ali, cada um já tem o seu grupinho de afinidade, então aquilo ali vai misturar todo mundo e tu vais acabar conhecendo outros colegas, outras qualidades das pessoas que tu não conhecia e não se importava em conhecer. Eu acho que isso é bem legal também.

Código: Atividades específicas centradas na dinâmica de grupo > Favorece conhecimento mútuo
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 151

Áh, com certeza, né, Janaína. Todos os projetos integradores tem, né, a, b, c... como eu te disse, aquela(colega de curso) na reta final não me deixava eu pegar a régua, né, tipo:

- Porque eu faço isso!

Daí eu pensei, bom, porque primeiro tu tens que ter humildade, tudo que to fores fazer na vida tu não pode achar assim:

- Eu sou a bolacha do pacote!

Jamais! Nunca! Eu acho que a pessoa que se acha ela não vai adiante, tu tem que ter humildade. Dobradiça pra se curvar diante das situações e ver aquilo que é certo e o que é errado. Até muitas coisas assim, eu achava que me tiravam do ar, né, porque achavam, assim, que eu era, que eu tinha aquele meu jeito meio assim, difícil do aprendizado, eu senti assim. Até que tive, assim, foi com o Marcelo e com a Jane, que depois não concluiu o curso, nós íamos fazer um trabalho... agora não me recordo... e eu certa, né, que eu iria estar no grupo, aí o Marcelo disse assim:

- Não, tu não estás no grupo, a fulana está.

Aquilo foi tão momentâneo, aquilo foi tão choque pra mim, porque a gente... eu sentava com ele, tanto é que eu não discuti, né, eu jamais tive problemas de discussão dentro da escola com aluno nem com professor, né, peguei e retornei. Tanto é que na volta do recreio, assim, o Marcelo pensou que ia sentar ao lado dele e eu recolhi o meu material e educadamente fiquei sozinha na mesa da frente, mas ele ficou num vermelhão. Ele viu que ele errou, só que eu não perguntei.

Código: Atividades específicas centradas na dinâmica de grupo > Favorece conhecimento mútuo
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 344-350

e a parte da minimpresa foi na prática, né, foi difícil, foi difícil porque é difícil tu trabalhar com um monte de pessoas diferentes.

Código: Atividades específicas centradas na dinâmica de grupo > Favorece conhecimento mútuo
ENTREVISTAS ALUNOS > TerBPF, Pos. 95

Isso foi bem importante porque pra gente como pessoa, né, foi muito bom estar lá na casa de passagem, o apoio que a gente teve da escola aqui, eu não sei se foi o apoio estudantil... de conseguir ônibus..

Código: Atividades específicas centradas na dinâmica de grupo > Favorece conhecimento mútuo
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 140

É a estrutura, né? E fez toda diferença porque não teria como ir, né, porque daí a gente juntou todo mundo, a gente organizou todo mundo. A gente levou roupas, alimentação, produtos de higiene que eles precisavam mais, e daí cada um... conseguimos as fantasias...

Código: Atividades específicas centradas na dinâmica de grupo > Favorece conhecimento mútuo
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 142

Sim, uniu a turma toda, foi bem unido, um ajudando o outro, foi bem legal. Todo mundo faceiro, lá, fazendo junto.

Código: Atividades específicas centradas na dinâmica de grupo > Favorece conhecimento mútuo
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 148

Sim. Sempre, né, porque daí fulano não consegui fantasia e outro ajudava, essas coisas assim, né,

Código: Atividades específicas centradas na dinâmica de grupo > Favorece conhecimento mútuo
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 150

Isso ajuda muito, porque como essas turmas são de pessoas que vem de um tempo, as vezes sem trabalho, sem estudar, sem ter essa socialização com outras pessoas, as vezes as pessoas vem muito fechadas, né, tipo:

- Áh, eu acho que tem que ser assim e vai ser assim e pronto!

E aí ali juntos, as vezes a pessoa vai se abrindo e vai vendo que:

- Não, não é bem assim...

Pesquisadora: Vai percebendo que existem outros pontos de vista

ThaFSM: É, aprende a enxergar o ponto de vista do colega e respeitar, né. Isso no começo do curso foi bem difícil. A turma sempre foi muito boa mas sempre tinha esses probleminhas.

Código: Atividades específicas centradas na dinâmica de grupo > Favorece conhecimento mútuo
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 152-157

Áh foi uma coisa inédita assim, gratificante. A gente fez o de ir na casa de passagem, foi demais assim, a gente viveu coisas assim que chegou a encher os olhos de água, né, vendo as crianças daquele jeito e a gente poder ajudar de alguma forma. Foi gratificante, assim, muito, muito! Tipo, fazer uma pintura pra eles ou uma festa pra eles, era... foi demais assim, poder ajudar outras pessoas.

Código: Atividades específicas centradas na dinâmica de grupo > Favorece conhecimento mútuo
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 105

Como a gente foi na casa de passagem, né, tu valorizar o que tu tens, né, na época, eu lembro ainda que eu cheguei em casa com muita vontade abraçar o meu filho, porque foi

uma coisa... tu ver lá aquelas crianças que, áh, o pai é drogado, o pai está preso, o pai está morto e ninguém dá bola pras crianças. E tu chegar lá e elas vim te abraçar com:

- Áh, me leva contigo, me leva..."

Nossa! Aquilo ali marcou tanto assim a gente, e ai pode ajudar eles de algum modo, de diferentes formas, foi muito...muito gratificante!

Código: Atividades específicas centradas na dinâmica de grupo > Favorece conhecimento mútuo
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 109-111

Nesse projeto integrador do professor Felipe, né, que teve com a turma, o que me chamou bastante a atenção, que me fez, como é que eu vou explicar... fez assim eu absorver um pouco mais de conhecimento sobre aquilo ali assim, era como assim, de conseguir reunir um monte de gente e fazer todo mundo trabalhar em prol daquilo ali, fazer a coisa acontecer. Então o projeto integrador era de... fazer acontecer alguma coisa dentro da escola que pudesse envolver pessoas, trazer gente de fora. Então cada um deu uma ideia, deum uma chuva de ideias e no fim a gente trouxe um grupo de comédia pra dentro da escola, aonde participaram pessoas de fora, vieram junto, todos os colegas também. Foi uma coisa bem interessante, assim né.

Código: Atividades específicas centradas na dinâmica de grupo > Favorece conhecimento mútuo
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 43

Sim. E parece ser difícil, né, porque diverge muito as pessoas, uma hora um acredita que da certo de um jeito, tu vem expõe a ideia, se compromete e daqui a pouco já não é isso, né, então a gente, bá! Aprende, eu aprendi, os colegas também, bastante sobre essa parte, né, embora que fosse um projeto social mesmo, de tentar ajudar o outro, tentar não! De fato, ajudar outras pessoas, né, acho que isso é o que motivou e assim, marcou bastante também, pra mim e acredito que pra os colegas também.

Código: Atividades específicas centradas na dinâmica de grupo > Favorece conhecimento mútuo
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 53

Sim. Acredito que todas as escolas, não sei se todas têm nos cursos técnicos essa parte, ou não, não sei...mas eu acredito que deveria ter.

Código: Atividades específicas centradas na dinâmica de grupo > Favorece conhecimento mútuo
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 55

Análise da categoria Interações sociocognitivas e afetivas

Efeito do clima socioafetivo < Estruturação das interações socioafetivas < Regulação da relação socioafetiva aluno-aluno

Veio o segundo ano e a gente conseguiu ter uma relação, acho que era a turma de maior amorosidade com os professores, né, tu estavas lidando com adultos e adultos com histórias de vida,

Código: Estruturação das interações socioafetivas > Regulação da relação socioafetiva aluno/aluno
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 217

Ai no segundo ano entrou mais uma turma de PROEJA, entrou a segunda turma e a gente ficou muito feliz porque era um reforço, um reforço a mais.

Código: Estruturação das interações socioafetivas > Regulação da relação socioafetiva aluno/aluno
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 219

Áh foi muito bom, foi maravilhoso professora. Logo no começo, assim, quase ninguém sabia, né, as matérias, tinha gente com dificuldade, a gente se unia.

Código: Estruturação das interações socioafetivas > Regulação da relação socioafetiva aluno/aluno
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 124

aí a gente chegava mais cedo, se unia, unia as classes pra gente fazer o... pra gente recordar, uns ensinavam os outros, maravilhoso!

Código: Estruturação das interações socioafetivas > Regulação da relação socioafetiva aluno/aluno
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 124

Foi. Pena que muitos desistiram no caminho

Código: Estruturação das interações socioafetivas > Regulação da relação socioafetiva aluno/aluno
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 126

Deus o livre, acho que se eu não viesse pra escola eu ficava mais doente ainda, né, eu nunca perdi uma aula. Pra mim a coisa mais boa era vir pra cá a noite, conversar com as colegas, ver os professores, estudar.

Código: Estruturação das interações socioafetivas > Regulação da relação socioafetiva aluno/aluno
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 150

Trabalho em equipe é muito bom, as pessoas que trabalham em equipe elas sabem ser mais unidas

Código: Estruturação das interações socioafetivas > Regulação da relação socioafetiva aluno/aluno
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 188

A autoestima da gente melhora também convivendo com as outras pessoas

Código: Estruturação das interações socioafetivas > Regulação da relação socioafetiva aluno/aluno
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 194

Pesquisadora: Vocês tiveram muitos conflitos nos trabalhos em equipe?

MarESS: Sempre tem né, mas a gente dá um jeito.

Código: Estruturação das interações socioafetivas > Regulação da relação socioafetiva aluno/aluno
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 201-202

tudo maravilhoso, não tenho nada que reclamar daqui os professores, as pessoas que trabalham aqui, todos são muito legais. Eu não tenho o que reclamar de nada aqui de dentro, nem do curso, nem dos professores, nada. Sabe como é que eu me sinto aqui? Eu me sinto em casa aqui dentro.

Código: Estruturação das interações socioafetivas > Regulação da relação socioafetiva aluno/aluno
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 301

É bem difícil, complicado. Porque claro, a gente já tá acostumado com as panelinhas aqui e ali, cada um já tem o seu grupinho de afinidade, então aquilo ali vai misturar todo mundo e tu vais acabar conhecendo outros colegas, outras qualidades das pessoas que tu não conhecia e não se importava em conhecer. Eu acho que isso é bem legal também

Código: Estruturação das interações socioafetivas > Regulação da relação socioafetiva aluno/aluno
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 151

os primeiros dias de aula teve uma leitura, eu acho que foi uma aula de história, e eu nunca esqueci professora, eu estava lendo, que era continuação, depois a Rosângela, a morena, ela leu uma parte e aí era continuação e aí tinha o “a” e o “c”, mas eu vou saber que era antes de Cristo aquilo ali... nunca mais eu esqueci! A morena assim:

- Naida! Desse jeito tu não pode ficar aqui!

Ela disse pra mim. Eu já senti aquele solavanco, aquela contrariedade daquela moça que não me conhecia, sabe, ela:

- Desse jeito tu não vai poder terminar esse curso, tu não sabes que o que é ac!

Eu disse:

- Não, eu não sei, mas agora tu já me disseste que é antes de Cristo e eu nunca mais vou esquecer.

Código: Estruturação das interações socioafetivas > Regulação da relação socioafetiva aluno/aluno
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 126-131

Mas daí a gente foi indo, devagarzinho, a senhora sempre apoiando, sempre sabendo da dificuldade do aluno, sempre ajudando, dando força para o aluno não desistir.

Código: Estruturação das interações socioafetivas > Regulação da relação socioafetiva aluno/aluno

[ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 137](#)

As colegas vinham e orientavam a gente, sem problemas

[Código: Estruturação das interações socioafetivas > Regulação da relação socioafetiva aluno/aluno](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 162](#)

Eram todos acolhedores. Foi uma relação boa. Tinha a turminha dos mais jovens, separada, mas sempre tinha os que ajudavam a gente.

[Código: Estruturação das interações socioafetivas > Regulação da relação socioafetiva aluno/aluno](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 79](#)

Pra mim foi a vivência, porque eu melhorei muito na minha vida, tudo, dedicado ao que eu aprendi aqui, dedicado a boa acolhida que eu tive aqui. Melhorei muito a minha vida por causa disso.

[Código: Estruturação das interações socioafetivas > Regulação da relação socioafetiva aluno/aluno](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 270](#)

É, foi bem difícil no começo porque primeiro eu não conhecia ninguém, como eu já disse eu era muito fechada, eu tinha muita dificuldade de me relacionar com as pessoas, e eu achava que eu não iria aguentar porque eu pensava assim:

- São 3 anos!

[Código: Estruturação das interações socioafetivas > Regulação da relação socioafetiva aluno/aluno](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > TerBPF, Pos. 33-34](#)

E eu acabei desenvolvendo amizades, a gente sempre tem afinidades mais com uns que outros

[Código: Estruturação das interações socioafetivas > Regulação da relação socioafetiva aluno/aluno](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > TerBPF, Pos. 35](#)

Sim, eu trabalhei na biblioteca quase dois anos, dois anos e pouco eu acho, e isso também me ajudou bastante, eu lia muito, eu convivia com várias pessoas diferentes porque circulavam por ali várias pessoas. Eu passei pela Rose que todo mundo tinha algum problema com ela e eu consegui conviver muito bem com ela, então eu acho que assim, as mudanças que vieram foi pessoal e profissional também, porque eu cresci na biblioteca, eu consegui esse estágio que foi o que hoje move a minha vida,

[Código: Estruturação das interações socioafetivas > Regulação da relação socioafetiva aluno/aluno](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > TerBPF, Pos. 40](#)

Isso, e era muito ruim aquilo lá e a gente não conseguiu se adaptar. Mas não que a gente não tenha tido liberdade pra falar, pra pedir, acho que agente sempre teve. E, o líder geralmente não é uma pessoa bem vista, nem sempre é, porque ou te consideram como puxa saco dos professores ou, né... então é um pouco complicado ser líder.

[Código: Estruturação das interações socioafetivas > Regulação da relação socioafetiva aluno/aluno](#)

ENTREVISTAS ALUNOS > TerBPF, Pos. 79

Eu fui líder e foi complicado, porque eu tentava defender a turma, tentava fazer as coisas por eles, mas mesmo assim não era... não sei, sempre tem aqueles que puxam contra.

Código: Estruturação das interações socioafetivas > Regulação da relação socioafetiva aluno/aluno
ENTREVISTAS ALUNOS > TerBPF, Pos. 81

é uma coisa acolhedora porque a gente já conhece as pessoas, então eu conhecia muitos alunos, eu conhecia os professores, é quase como estar em casa, né, é mais fácil do que tu chegar numa empresa onde tu não conhece ninguém e começar, então foi mais tranquilo, assim, e com o tempo eram os mesmos alunos que iam ali, a gente ia se familiarizando.

Código: Estruturação das interações socioafetivas > Regulação da relação socioafetiva aluno/aluno
ENTREVISTAS ALUNOS > TerBPF, Pos. 91

Mas daí na entrada ali eu encontrei a Daiane, a Day Coelho, e aí a gente já começou a conversar, e a gente ficou todos os anos juntas, né? (risos)

Código: Estruturação das interações socioafetivas > Regulação da relação socioafetiva aluno/aluno
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 54

Haham, sempre ajudando, incomodando os professores (risos), não, mas sempre se ajudando uma a outra, as vezes ela também pensava em desistir. Daí a gente encontrou a Aline também que uma que desistiu, até hoje ela não voltou... e daí entramos e fomos conhecendo os outros.

Código: Estruturação das interações socioafetivas > Regulação da relação socioafetiva aluno/aluno
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 56

Isso foi bem importante porque pra gente como pessoa, né, foi muito bom estar lá na casa de passagem,

Código: Estruturação das interações socioafetivas > Regulação da relação socioafetiva aluno/aluno
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 140

porque daí a gente juntou todo mundo, a gente organizou todo mundo.

Código: Estruturação das interações socioafetivas > Regulação da relação socioafetiva aluno/aluno
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 142

Sim, uniu a turma toda, foi bem unido, um ajudando o outro, foi bem legal. Todo mundo faceiro, lá, fazendo junto.

Código: Estruturação das interações socioafetivas > Regulação da relação socioafetiva aluno/aluno
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 148

Isso ajuda muito, porque como essas turmas são de pessoas que vem de um tempo, as vezes sem trabalho, sem estudar, sem ter essa socialização com outras pessoas, as vezes as pessoas vem muito fechadas, né, tipo:

- Áh, eu acho que tem que ser assim e vai ser assim e pronto!

E aí ali juntos, as vezes a pessoa vai se abrindo e vai vendo que:

- Não, não é bem assim...

Código: Estruturação das interações socioafetivas > Regulação da relação socioafetiva aluno/aluno
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 152-155

É, aprende a enxergar o ponto de vista do colega e respeitar, né. Isso no começo do curso foi bem difícil. A turma sempre foi muito boa mas sempre tinha esses probleminhas.

Código: Estruturação das interações socioafetivas > Regulação da relação socioafetiva aluno/aluno
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 157

Pesquisadora: E as dificuldades foram no que? Mais nas relações ou na parte mais técnica?

ThaFSM: As relações da turma de decidir. A parte técnica foi tranquila. Daí depois que engrenou foi! Mas o difícil foi a turma aceitar tudo mundo no mesmo projeto, todo mundo escolher o mesmo produto, as formas de vendas.

Código: Estruturação das interações socioafetivas > Regulação da relação socioafetiva aluno/aluno
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 170-171

Até no início assim, eu me senti um pouco, como que eu vou te dizer assim, um pouco retraído, porque era um dos alunos de mais idade né, então eu disse “puxa vida só eu aqui com a minha idade e a gurizada ai de 18, 20 anos.

Código: Estruturação das interações socioafetivas > Regulação da relação socioafetiva aluno/aluno
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 47

Pra mim ali não teve problema nenhum porque como o meu lado profissional eu tinha que lidar com pessoas...

Código: Estruturação das interações socioafetivas > Regulação da relação socioafetiva aluno/aluno
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 51

então ali de lidar com esses alunos até foi, assim, como é que eu vou dizer, teve muitos inclusive que veio na minha direção, né, sempre vinham “báh seu Paulo dá uma mão aqui, seu Paulo...” e eu me senti assim como um paizão pra eles e como mediador, e aquilo ali me, báh, me senti bem com aquilo ali, e aquilo ali me ajudou inclusive a muitas coisas que eu ainda tava meio quietinho lá, né, tava adormecido, conseguiu... essas coisas conseguiu... muitas coisas conseguiu fluir, né, e isso ai foi muito importante.

Código: Estruturação das interações socioafetivas > Regulação da relação socioafetiva aluno/aluno
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 53

Eu te confesso que nem todos, né, tinham essa participação (alunos).

Código: Estruturação das interações socioafetivas > Regulação da relação socioafetiva aluno/aluno
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 87

muitos alunos infelizmente não... não sei se era por causa da diferença de idade, uns realmente encaixavam naquela metodologia, outros já não, não sei se era porque realmente não interessava aquela metodologia, não cativavam, né, não levavam eles a participar inteiramente, então eu sentia isso. E

Código: Estruturação das interações socioafetivas > Regulação da relação socioafetiva aluno/aluno
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 89

É, me escolhiam, e ai teve um lá que eu não queria mais, tal, pra dar oportunidade pra outros, né, e tinha um grupinho também que, né, tinha um grupinho que se fechava ali, mas eu não sei se por causa da minha idade também, eles até... tá, tá...

Código: Estruturação das interações socioafetivas > Regulação da relação socioafetiva aluno/aluno
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 117

É, porque tinha uma pessoas que vinham pra o meu lado e eles não gostavam delas e então queriam montar uma... Ô coisa séria isso ai!

Código: Estruturação das interações socioafetivas > Regulação da relação socioafetiva aluno/aluno
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 119

Exatamente, eu juntei tudo, né, a minha experiência lá fora com mais o que eu preendi aqui dentro eu passei pra esse pessoal, e foi a coisa, olha, dentro da instituição, acho que foi uma das coisas mais bonita, mais boa, que eu me senti mesmo gratificado, foi o de levar aquele pouquinho que eu sabia pra essas pessoas que praticamente não sabiam nada, isso ai foi muito bom mesmo.

Código: Estruturação das interações socioafetivas > Regulação da relação socioafetiva aluno/aluno
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 172

A outra coisa que fez assim brotar, é em ajudar as pessoas, que aqui dentro eu vi muitas pessoas necessitadas, pessoas carentes, pessoas que realmente, carentes, carentes mesmo! Sabe?

Código: Estruturação das interações socioafetivas > Regulação da relação socioafetiva aluno/aluno
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 224

Sim, daí eu báh mas isso eu já vi antes, né, então pegava fácil aquelas matérias, né, tipo, física, alguma coisa de matemática, química, ai era legal, que ai os colegas vinham e tiravam as dúvidas comigo, né:

- Tu já sabe, então tu vai me ensinar e tal”.

Código: Estruturação das interações socioafetivas > Regulação da relação socioafetiva aluno/aluno
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 44-45

Com certeza, daí no final eles diziam:

- Báh, valeu a tua ajuda, me tirou várias dúvidas e tal...

Foi bem legal!

Código: Estruturação das interações socioafetivas > Regulação da relação socioafetiva aluno/aluno
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 49-51

É, justamente por ter diferentes idades, acho que foi mais tranquilo, né, no início foi bem tranquilo, porque a galera ter diferentes idades...tipo: eu nunca me envolvi em nenhum conflito, né, muito pelo contrário, sempre foi muito...a gente sempre foi muito unido, assim, digamos. De repente pode ter tido conflitos paralelos, assim, né, mais não que eu tivesse envolvido.

Código: Estruturação das interações socioafetivas > Regulação da relação socioafetiva aluno/aluno
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 57

Áh foi uma coisa inédita assim, gratificante. A gente fez o de ir na casa de passagem, foi demais assim, a gente viveu coisas assim que chegou a encher os olhos de água, né, vendo as crianças daquele jeito e a gente poder ajudar de alguma forma. Foi gratificante, assim, muito, muito! Tipo, fazer uma pintura pra eles ou uma festa pra eles, era... foi demais assim, poder ajudar outras pessoas.

Código: Estruturação das interações socioafetivas > Regulação da relação socioafetiva aluno/aluno
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 105

Sim, tipo, eu acho que eu me enturmei mais por causa disso aí também, dessa chamada aí. E aí eu ajudava:

- Não, desiste. Vamos lá, falta pouco! Eu te ajudo se precisar! Qualquer coisa a gente se reúne na casa de alguém.

Eu não lembro de sentir:

- Áh, estou desmotivado, não quero mais, vou desistir!

Eu não tinha essa.

Código: Estruturação das interações socioafetivas > Regulação da relação socioafetiva aluno/aluno
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 125-129

Não passou por mim, né, mas a galera em volta, assim, tinha essa:

- Não, eu vou parar. Não quero mais estudar

Código: Estruturação das interações socioafetivas > Regulação da relação socioafetiva aluno/aluno
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 131-132

De eles se acharem que não tinham capacidade pra aquilo, né, em algumas matérias. E eu frisava bastante:

- Não, cada um tem a sua dificuldade, não adianta.

Eu lembro da Naida, por exemplo, que ela:

- Não, eu vou desistir, não é pra mim isso aí.

E eu:

- Não, capaz Naida!

E ela:

- Mas como é que o fulano consegue e eu não?

Eu:

- Naida, cada um tem a sua dificuldade, tem o seu tempo...

Código: Estruturação das interações socioafetivas > Regulação da relação socioafetiva aluno/aluno
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 134-143

assim, aperfeiçoei aquilo, e também ajudava a galera que tinha mais dificuldade, mas foi... eu aprendi bastante aqui.

Código: Estruturação das interações socioafetivas > Regulação da relação socioafetiva aluno/aluno
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 160

Nós tínhamos algumas divergências, assim, uns...como é que diz, parece que não tinham muita vontade, depois assim, parece que foram se motivando ao longo do curso, junto com os outros. Alguns não tinham, parecia, muita vontade, estavam meio estranho, achavam que aquilo ali não ia servir e no final assim, né, foram se motivando, se motivando, se motivando e olha...

Código: Estruturação das interações socioafetivas > Regulação da relação socioafetiva aluno/aluno
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 24

É! Exatamente! Gradativamente foi aumentando. Teve uns que a gente já via assim, que não vieram pra ficar..

Código: Estruturação das interações socioafetivas > Regulação da relação socioafetiva aluno/aluno
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 26

E também as amizades, pô, o que a gente...

Código: Estruturação das interações socioafetivas > Regulação da relação socioafetiva aluno/aluno
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 32

Trabalho em grupo, né, trabalho em grupo é uma coisa muito interessante, assim, pra mim foi ótimo, né, fazer trabalho em grupo, o estudo em grupo, né. Não é fazer um trabalhinho, é estudar em grupo, trocar ideias, né, fazer junto, sofrer junto, né, aquela sofrência (risos) juntos ali assim.

Código: Estruturação das interações socioafetivas > Regulação da relação socioafetiva aluno/aluno
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 132

Análise da categoria Interações sociocognitivas e afetivas

Efeito do clima socioafetivo < Estruturação das interações socioafetivas < Regulação da relação socioafetiva aluno-formador

E foi horrível, assim, bá foi uma sensação muito ruim tu ouvir isso que esse lugar não era pra ti e alguns reagiram:

- Não, eu acho que esse lugar é pra nós, eu acho que a gente está aqui por mérito.

E ela:

- Não vocês não estão por mérito, vocês estão por sorteio, vocês estão...

Código: Estruturação das interações socioafetivas > Regulação da relação socioafetiva aluno/formador
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 201-204

Foi ali que começou a ser plantada a sementinha da questão de eu ser educadora, e quem começou a plantar essa sementinha foi o Agnaldo, que ficava me falando... não falava da pedagogia, não falava... mas ele falava, assim, que eu tinha um perfil pra ser professora, alguma coisa assim, pra trabalhar com público, sabe? Ele ficava me falando várias coisas e eu ficava... bom daí eu comecei a atuar ali.

Código: Estruturação das interações socioafetivas > Regulação da relação socioafetiva aluno/formador
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 231

Eu quero que tu graves porque isso que eu estou falando é do coração. Acredito que tu te encontraste aqui, e tu percebeste que tu tens um poder pra fazer a defesa dessas pessoas que estão invisibilizadas, porque é isso, que estão lá desacreditadas de um futuro ou que podem, assim como eu também estava, que estão fragilizadas e tu vestiu aquela capa de super mulher! Super professora! Super ser humano, que tem que ser, a cima de tudo e nos defendeu muito, acreditou muito, trouxe muita qualificação para o curso, não que ele não fosse qualificado, mas eu digo que tu trouxeste novas ideias, né, junto com aquela equipe maravilhosa, fizeram um time de ouro, e eu sou eternamente grata. Não sei se existe outras vidas, não sei, mas se tiver nas outras eu vou ser grata, mas eu tenho que ser grata aqui. Eu te agradeço muito, muito, muito, porque o que vocês fizeram comigo mudou eu, a Fabiana, mas também impacta nas mudanças da vida do meu filho, do meu marido, dos meus alunos, então eu quero te agradecer do fundo do coração e desejar que tu tenhas muito sucesso, muita força, muita saúde, que quando tu vires um injustiça social que tu lembres que tu tens o poder pra gente fazer a diferença e mudar essa situação, às vezes ela não é instantânea e isso nos machuca, às vezes é a longo prazo e que tu continues fazendo a diferença na vida de outras tantas pessoas, que tu não te aposentes tão cedo, que tu tenhas muito trabalho e que continues acreditando no programa, que tu siga acreditando no PROEJA. Que tu tenhas muito, muito sucesso onde tu fores e no que tu fores fazer. Gratidão, gratidão é a palavra que eu tenho pra descrever, vocês são um time que moram no meu coração, de verdade.

Erro! Argumento de opção desconhecido.

Janaina: Eu sou com vocês. Gratidão recíproca.

Código: Estruturação das interações socioafetivas > Regulação da relação socioafetiva aluno/formador
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 246-247

Muito bom. A professora Daniele fazia aqueles bolos, fazia festa, confraternização.

Código: Estruturação das interações socioafetivas > Regulação da relação socioafetiva aluno/formador
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 128

Deus o livre, acho que se eu não viesse pra escola eu ficava mais doente ainda, né, eu nunca perdi uma aula. Pra mim a coisa mais boa era vir pra cá a noite, conversar com as colegas, ver os professores, estudar.

Código: Estruturação das interações socioafetivas > Regulação da relação socioafetiva aluno/formador
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 150

tudo maravilhoso, não tenho nada que reclamar daqui os professores, as pessoas que trabalham aqui, todos são muito legais. Eu não tenho o que reclamar de nada aqui de dentro, nem do curso, nem dos professores, nada. Sabe como é que eu me sinto aqui? Eu me sinto em casa aqui dentro.

Código: Estruturação das interações socioafetivas > Regulação da relação socioafetiva aluno/formador
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 301

E tu disse assim:

- Carol não desisti, vai tentando que tu vais ver que lá no final, no sexto semestre, tu vais estar falando muito bem, tu não vais mais ter essa vergonha de falar.

Código: Estruturação das interações socioafetivas > Regulação da relação socioafetiva aluno/formador
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 51-52

Aquilo foi fluindo, fui falando, falando, falando, falando, falando... depois quando acabou eu fui no banheiro e dei uma choradinha porque eu me emocionei, porque me veio todo aqueles seis semestres, me veio a tua fala:

- Não desiste! Continua que tu vais ver que lá no sexto semestre tu vais estar falando naturalmente.

E foi isso mesmo que aconteceu, de eu não ter vergonha de falar, que nem eu to falando contigo aqui agora, mas se fosse lá no primeiro semestre eu já não ia saber o que falar, eu ia tremer, eu ia gaguejar... ia ser bem complicado.

Código: Estruturação das interações socioafetivas > Regulação da relação socioafetiva aluno/formador
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 83-85

Nossa, completamente! Completamente. E o IF é uma escola acolhedora, sempre, não importa... ah tem aquele professor que é mais ranzinza, aquele que é mais calmo, tem aquele que é mais solto, aquele que te puxa mais, mas a maioria sempre acolheu muito bem a gente, sempre tratou muito bem nesse sentido de apoiar, de te chamar pra conversar:

- Vem cá, vamos conversar. O que está acontecendo? O teu rendimento diminuiu, estás com algum problema? Qualquer coisa se a gente puder te ajudar, a gente te ajuda.

Código: Estruturação das interações socioafetivas > Regulação da relação socioafetiva aluno/formador
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 161-162

- Mas esse carinho aí está me atrapalhando, né, e não adiantava o professor dizer:

- Naida, isso aqui é isso, isso, isso...

Teve que... eles sempre foram muito bons, eu sempre digo em todas as entrevistas, né, uma escola assim, que eu tive os melhores professores, sabe, porque o IFsul, ele não tem professores só para o ensino, eles têm, assim, professores que eu acho que de repente eles são capacitados para entender a situação do aluno, sabe, e a senhora mesmo sabe disso, que muito me ajudou, né, ao longo do curso. (chorou). É foi um tempo, assim, que eu vivi que vai ficar sempre uma marca na minha história. Sempre lembro de todos com muito carinho, A senhora pode estar lá... hoje em dia com a tecnologia, né, a gente vai sabendo, fica feliz torcendo daqui que todos vá bem, mas assim, o IF pra mim, os professores, as professoras, foram tipo pai e mãe, assim, porque eu entrei aqui gatinhando, eu não sabia nada do nada, pra mim chegar aqui na escola eu temia muito, né, eu tinha muito medo, né.

Código: Estruturação das interações socioafetivas > Regulação da relação socioafetiva aluno/formador
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 89-91

Eu falava para as gurias, e até a senhora dizia:

- Não Naida, assusta mas você consegue, calma.

Todos os professores diziam:

- Não Naida, logo termina.

E terminou! Pra mim assim se eu não tivesse o apoio de todos os professores eu tinha desistido em seis meses de curso. Todos os professores e professoras do IF pra mim, assim, eu guardo a sete chaves no meu coração.

Código: Estruturação das interações socioafetivas > Regulação da relação socioafetiva aluno/formador
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 99-103

porque os professores fazem de tudo para o aluno não ir embora, muito pelo contrário, para o aluno retornar aquela escola.

Código: Estruturação das interações socioafetivas > Regulação da relação socioafetiva aluno/formador
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 137

Aí eu chegava aqui 19:20 às vezes, 19:15, às vezes perdia aquele primeiro período, já entrava com aquela cara... mas eles sabiam da minha trajetória, mas eles sempre foram bons e sempre me d eram força, porque eles sabiam da minha luta, que eu voltava do trabalho pra chegar na escola.

Código: Estruturação das interações socioafetivas > Regulação da relação socioafetiva aluno/formador

ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 148

Eu disse:

- Alguém está me chamando.

Era a Marineiva, ela disse assim:

- Tu consegui Naida, tu passaste na contabilidade.

Fui até em casa chorando:

- Não sei, essa professora deve estar zuando comigo, né.

Código: Estruturação das interações socioafetivas > Regulação da relação socioafetiva aluno/formador
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 287-292

Teve uma matéria com o Felipe Leão, Marketing, e eram duas matérias, Marketing e... eu não lembro, mas uma coincidia com a outra e aí um dia eu disse pra ele:

- O senhor é bipolar.

Ele disse:

- Eu?

Eu disse:

- Porque eu não estou lhe entendendo. Eu não estou entendendo a sua mensagem, o senhor dá a sua matéria, o senhor entra na sala falando, mas eu não estou me situando.

E foi a melhor matéria. Sabe o que ele fez? Ele comprou no mercado três pães de sanduiche...

Pesquisadora: Depois que tu falaste com ele?

NaiP: Sim, na outra aula. Porque eu tinha dito pra ele:

- O senhor fala, fala, fala, mas eu não estou conseguindo, assim, a minha mente... eu sei que eu estou bem atrasada na idade pra aprender tudo isso, mas eu vou ser honesta.

Ele trouxe, três pães de sanduiche, presunto, queijo, alface, tomate, mostarda, ketchup e maionese. Ele montou a aula dele, tirei o chapéu, ele montou a aula dele naquilo ali, e aí ele ia lá:

- Tanto disso, tanto disso... e agora? Tu entendeste a minha aula Naida?

Eu disse:

- Eu entendi toda a sua aula professor. (risos)

Não, mas sério, o Felipe, ele viu a minha dificuldade, então ele foi esperto, ele é um professor, né, então ele pensou:

- Bá, mas como eu fazer pra ajudar essa aluna, né?

E olha, tirei o chapéu. Ele dava risada, no outro dia ele chegou na aula, né, eu disse:

- Ixi, hoje ele vem com tudo, é hoje que ele vai me pirar de novo.

Não. Aprendi tudo. Era Marketing e tinha aquele Custo, era uma confusão que ele fez na minha cabeça, que ele montou tudo aquilo ali pra eu entender a matéria dele.

[Código: Estruturação das interações socioafetivas > Regulação da relação socioafetiva aluno/formador](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 310-328](#)

por isso que eu digo, assim, o IF, todos os professores, sabe, pra mim foram muito importante e sempre vão ser na minha vida, aonde eu for eu vou falar do IF, sabe, que foram os professores, assim, que eles não tem medo da dificuldade do aluno, eles ajudam o aluno, eles tem a percepção, os professores daqui, de ver, de sentir, assim, o aluno não está bem, né, o aluno não está se sentindo bem, e pra mim foi isso que eu senti, eu tive o apoio de todos.

[Código: Estruturação das interações socioafetivas > Regulação da relação socioafetiva aluno/formador](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 332](#)

Áh, com certeza, né, Janaína. Todos os projetos integradores tem, né, a, b, c... como eu te disse, aquela(colega de curso) na reta final não me deixava eu pegar a régua, né, tipo:

- Porque eu faço isso!

Daí eu pensei, bom, porque primeiro tu tens que ter humildade, tudo que to fores fazer na vida tu não pode achar assim:

- Eu sou a bolacha do pacote!

Jamais! Nunca! Eu acho que a pessoa que se acha ela não vai adiante, tu tem que ter humildade. Dobradiça pra se curvar diante das situações e ver aquilo que é certo e o que é errado. Até muitas coisas assim, eu achava que me tiravam do ar, né, porque achavam, assim, que eu era, que eu tinha aquele meu jeito meio assim, difícil do aprendizado, eu senti assim. Até que tive, assim, foi com o Marcelo e com a Jane, que depois não concluiu o curso, nós íamos fazer um trabalho... agora não me recordo... e eu certa, né, que eu iria estar no grupo, aí o Marcelo disse assim:

- Não, tu não estás no grupo, a fulana está.

Aquilo foi tão momentâneo, aquilo foi tão choque pra mim, porque a gente... eu sentava com ele, tanto é que eu não discuti, né, eu jamais tive problemas de discussão dentro da escola com aluno nem com professor, né, peguei e retornei. Tanto é que na volta do recreio, assim, o Marcelo pensou que ia sentar ao lado dele e eu recolhi o meu material e educadamente fiquei sozinha na mesa da frente, mas ele ficou num vermelhão. Ele viu que ele errou, só que eu não perguntei.

[Código: Estruturação das interações socioafetivas > Regulação da relação socioafetiva aluno/formador](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 344-350](#)

Eu evolui muito, bem mesmo. Por causa da dedicação dos professores, a senhora então foi fundamental.

Código: Estruturação das interações socioafetivas > Regulação da relação socioafetiva aluno/formador
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 8

: Sim, pelos professores. Foi mais dedicação dos professores a incentivar a gente a continua.

Código: Estruturação das interações socioafetivas > Regulação da relação socioafetiva aluno/formador
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 87

Pra mim foi a vivência, porque eu melhorei muito na minha vida, tudo, dedicado ao que eu aprendi aqui, dedicado a boa acolhida que eu tive aqui. Melhorei muito a minha vida por causa disso.

Código: Estruturação das interações socioafetivas > Regulação da relação socioafetiva aluno/formador
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 270

a gente sempre tem afinidades mais com uns que outros, professores também, me dei bem com vários professores, eu fui me desenvolvendo, eu me desenvolvi bastante aqui como pessoa, e eu acho que foi tranquilo.

Código: Estruturação das interações socioafetivas > Regulação da relação socioafetiva aluno/formador
ENTREVISTAS ALUNOS > TerBPF, Pos. 35

mas tem muitas outras coisas, assim, e não só as disciplinas, mas a maneira, o jeito dos professores. A Dalila é uma pessoa que não dá pra não citar, a Janaina é uma pessoa que não dá pra não citar, sabe? (risos). Então são exemplos que além do que ensinam de curricular ensinam de vida.

Código: Estruturação das interações socioafetivas > Regulação da relação socioafetiva aluno/formador
ENTREVISTAS ALUNOS > TerBPF, Pos. 65

Eu não sei de isso é meu, porque eu consigo ter muita visão das coisas, assim, as coisas parecem tão simples mas pras pessoas não são, e um dia o professor Adriano me disse:

- O que é óbvio pra ti não é o óbvio para os outros.

Código: Estruturação das interações socioafetivas > Regulação da relação socioafetiva aluno/formador
ENTREVISTAS ALUNOS > TerBPF, Pos. 114-115

Todo esse contexto, né, a estrutura, a acolhida dos professores também, né, a turma nova. Acho qua a minha turma era a segunda, né? Ou era a terceira do Proeja?

Código: Estruturação das interações socioafetivas > Regulação da relação socioafetiva aluno/formador
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 62

Também a convivência com os professores, eles também foram muito, como é que eu vou dizer assim, eram bastantes acessíveis, né, eles davam bastante abertura, né, com exceção de um caso que aconteceu aí dentro que eu também tive que intermediar pra não dar problema realmente, de ir pra via de fatos realmente aconteceu com uma aluna,

Código: Estruturação das interações socioafetivas > Regulação da relação socioafetiva aluno/formador
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 53

Mas nunca teve nenhum conflito, tanto com os professores também não, báh sempre foi normal, assim.

Código: Estruturação das interações socioafetivas > Regulação da relação socioafetiva aluno/formador
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 57

Alguns professores, talvez não tinham dado aquele apoio assim, né, mas todos davam o apoio que precisava, né.

Código: Estruturação das interações socioafetivas > Regulação da relação socioafetiva aluno/formador
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 145

então, mas a gente era bastante motivado por todos os professores, por todos os mestres também, né

Código: Estruturação das interações socioafetivas > Regulação da relação socioafetiva aluno/formador
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 26

E ai, a maior parte, a coisa melhor que tinha assim, era do professor dizer assim:

- Que maravilha! Vocês estão de parabéns! Isso é uma aula que vocês estão passando para os colegas, além de aprender vocês estão passando também.

E era muito legal! Uma aula que eu mais me identificava era nessa mesmo, nessa disciplina, que era uma coisa assim que eu gostava. Sempre gostei de falar bastante, né, então (risos), ir na frente dos colegas, assim, e conversar... a Sandra sempre me auxiliou nessa parte também, ela lia assim, e eu explicava, né, era uma coisa que...

Código: Estruturação das interações socioafetivas > Regulação da relação socioafetiva aluno/formador
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 37-39

Talvez assim... o mestre, ele era muito bom, né, muito bom no que ele fazia, só que assim, eu às vezes que entendia, e eu ficava assim, talvez até do método um pouco ríspido, né... assim ficava um negócio assim, eu vou perguntar, e não pergunto... então assim, as vezes da assim um pouco de um certo medo, né, e isso atrapalha pra gente, né... então assim, eu tive uma dificuldade grande nessa parte da estatística, mas no final deu tudo certo!

Código: Estruturação das interações socioafetivas > Regulação da relação socioafetiva aluno/formador
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 41

Teve no início do curso, teve uma divergência dentro da sala de aula, uma colega com um professor, mas mais era a colega.

Código: Estruturação das interações socioafetivas > Regulação da relação socioafetiva aluno/formador
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 85

Teve assim, que ser chamado a parte da direção, tudo, pra conversar em separado, e todos os colegas, ninguém se exaltou, foi mais aquilo, assim, mais isolado.

Código: Estruturação das interações socioafetivas > Regulação da relação socioafetiva aluno/formador
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 85

e no final deu tudo certo. Professor e colega se acertaram, não teve assim... mais foi a colega que se exaltou.

Código: Estruturação das interações socioafetivas > Regulação da relação socioafetiva aluno/formador
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 85

Anexo M

Análise da categoria Interações sociocognitivas e afetivas

Modo de gestão das interações sociocognitivas < Regulação dos espaços pedagógicos

E aí assim né, um desafio pra nós estar no Instituto Federal, que tem um nome que tinha todo um estigma de que era para pessoas inteligentes, e a gente entrou por sorteio a gente não entrou por prova, e isso querendo ou não, fazia com que a gente pensasse que nós não éramos tão inteligentes assim, que nós tivemos sorte.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos espaços pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 178

E um desafio para os professores, talvez ainda mais para os professores do que pra nós, para alguns professores que realmente abraçaram, acreditaram nisso, era o primeiro ano, era um experimento e alguns vieram com muita sede acreditando que este espaço era um espaço de direito, não por obrigação, ninguém estava fazendo um favor pra nós, mas sim era um espaço nosso e que a gente estava conquistando ali. Outros achavam que não, que a gente estava ali... que inclusive ali não era um lugar de pertencimento nosso, que nós estávamos atrapalhando ali e foram três anos onde, acho que o primeiro ano foi o ano mais difícil, o início é sempre difícil, né, mas o primeiro ano foi o ano de adaptação foi onde a gente começou a ver desistências e aí isso abalava um pouco,

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos espaços pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 178

Tu tens bastante dificuldades, mas se tu encontra formas de entender tu vais entender, e aí a gente foi indo. No primeiro ano... eu classifico aqui essa permanência em três momentos: o primeiro ano que foi o ano de reconhecimento. Reconhecimento do território, reconhecimento das pessoas, reconhecimento do meu papel aqui, do que eu estou fazendo aqui:

- Isso é pra mim? Eu sou desse lugar?

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos espaços pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 195-196

Que trabalhos são esses? Vocês não podiam estar aqui no Instituto Federal, esse trabalho não tem qualificação pra estar aqui, vocês estão apresentando coisas de quinta série, sexta série.

Daí tu escuta aquilo... trabalhadores, assim, pessoas que estavam cansadas, que estavam ali acreditando naquilo ali, que aquele espaço era deles, que aquela educação era pra eles e aí tu escuta isso, assim, foi muito revoltante e a gente reagiu assim... Ah no primeiro momento, eu não me lembro quem chorou, alguém chorou, eu não me lembro quem, depois assim, sabe? Porque foi um baque a gente escutar isso de alguém que está ali inclusive pra nos incentivar, nos mostrar:

- Bom se vocês não estão fazendo algo da forma como eu almejo, a minha expectativa e tal e se vocês não estão atingindo, eu vou trabalhar com vocês pra que vocês consigam atingir a minha expectativa, o que eu estou esperando.

E foi horrível, assim, bá foi uma sensação muito ruim tu ouvir isso que esse lugar não era pra ti e alguns reagiram:

- Não, eu acho que esse lugar é pra nós, eu acho que a gente está aqui por mérito.

E ela:

- Não vocês não estão por mérito, vocês estão por sorteio, vocês estão...

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos espaços pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 198-204

e aí a gente se reuniu, não aceitou aquilo, e não, a gente precisa ir conversar,

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos espaços pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 209

Agora tem outra turma e cada vez vai ter mais turmas e eles vão ter que aceitar, quem não queira aceitar, porque é um direito.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos espaços pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 220

Até os olhares eram diferentes, inacreditável isso, né?

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos espaços pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 223

Bem superiores, né, com duplo sentido. Só que, eu não sei...

-Como os alunos que, por exemplo estavam fazendo o tecnólogo, como é que eles iam saber que tinha uma turma de PROEJA, que essa turma tinha dificuldades, que essa turma era assim, assado?

Eles não conversavam com a gente, eles não tinham contato. Quando, assim, tu olhavas, tu sentia uma coisa...

- Porque isso? Como que se dava isso, sabe?

Não sei se não teve assim, algum comentário, alguma coisa... não sei!

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos espaços pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 225-229

O encontro dos estudantes do PROEJA em Bento, eu já estava na coordenação.

FabAG: Isso. Foi aberto pra turma, porque eles conseguiram recursos pra levar alunos integrantes do PROEJA e daí qualquer um podia fazer a inscrição né, e aí eu lembro que eu não iria fazer a inscrição, não ia me candidatar a vaga e aí o professor Amarante disse:

Erro! Argumento de opção desconhecido.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos espaços pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 236-237

Aí eu tirei 8! Aí eu fui chorando daqui até em casa.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos espaços pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 91

Foi, ali na frente. Fu chorando até em casa, né.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos espaços pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 93

Mas Deus o livre, coisa mais linda da minha vida! (Emocionada).

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos espaços pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 95

Foi muita emoção.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos espaços pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 97

tinha gente com dificuldade, a gente se unia. O Carlos, a irmã dele, a gente se unia, chegava mais cedo pra aprender, principalmente a matemática, né, a matemática é danada. Eu não gostava muito, né, ainda tu pega aquela matemática que eu já nem lembrava mais... aí a gente chegava mais cedo, se unia, unia as classes pra gente fazer o... pra gente recordar, uns ensinavam os outros, maravilhoso!

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos espaços pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 124

Muito bom. A professora Daniele fazia aqueles bolos, fazia festa, confraternização.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos espaços pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 128

Deus o livre, acho que se eu não viesse pra escola eu ficava mais doente ainda, né, eu nunca perdi uma aula. Pra mim a coisa mais boa era vir pra cá a noite, conversar com as colegas, ver os professores, estudar.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos espaços pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 150

De noite, às vezes de dia também, né, porque às vezes eu ia em casa e já voltava, vinha aqui para os laboratórios, ou encontrava com a Clarice, com as colegas, né, pra gente estudar aqui dentro.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos espaços pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 170

É pra quem não consegue fora... pra mim, né, que não conseguia fora foi bom aqui, só que faltou um pouco de ter mais incentivo de noite, pra mim foi pouco. O professor Fábio ele não ficava tanto assim, com a gente, ele ia pra aula, daí a gente ficava sozinha. Então nessa parte foi meio...

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos espaços pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 210

Acho que a coisa mais importante da minha vida foi fazer esse curso aqui,

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos espaços pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 301

Sabe como é que eu me sinto aqui? Eu me sinto em casa aqui dentro.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos espaços pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 301

Até quando eu comecei a estudar aqui eu ia na casa da Mari Balbinot...

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos espaços pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 308

Aí eu disse:

- Lá no Instituto Federal criatura, tem curso de graça, tem o PROEJA. Vamos lá se inscrever.

Fui eu que trouxe ela pra cá.

- Vamos lá! Tu estás nova ainda! Vamos lá se inscrever.

Nós duas se inscrevemos, nós duas fizemos a prova (carta de intenção), só que ela passou e eu não. Ela ficou um semestre na minha frente, daí eu disse:

- Vamos estudar! Vamos lá! Vamos se inscrever.

Eu que empurrei ela pra cá.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos espaços pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 315-321

Pesquisadora: E quando tu viste o resultado? Tu vieste aqui no Campus?

CarTS: Nossa, eu quase enfartei.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos espaços pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 28-29

E a parte de entrar no IF, foi... nossa! Foi muito diferente assim, por eu disse:

- Meu Deus do Céu!

E tem aquela coisa né, tá com 30 anos... 28 eu tava, eu acho, voltar estudar... aí já te bate aquela interrogação:

- E agora? Eu vou voltar a estudar, mas será que não é feio tu já ter uma certa idade e tu voltar a estudar? Mas eu vou tentar, azar, não quero saber, não me importo muito.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos espaços pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 31-34

Isso, o meu primeiro pesadelo foi esse projeto.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos espaços pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 41

Foi, porque eu fui escolhida uma das... junto com o Dalvani pra falar lá na frente do auditório depois do... a parte da gente montar o projeto, ver como ia fazer, qual a entidade a gente ia visitar, o que iria fazer pra eles, organizar, pra mim foi tudo perfeito, tudo maravilhoso, e daí quando disseram que eu tinha que falar no auditório pra minha família e pra família de todo mundo, pra comunidade...

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos espaços pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 43

Isso! Tava lotado aquele auditório, eu mais chorava do que falava, não sei se tu lembra...

Pesquisadora: Tu te emocionou?

CarTS: Anham e eu fiquei nervosa, eu sou uma pessoa assim, eu tenho amizade com todo mundo, aquela coisa, mas quando tem muita gente eu já me retraio, então já fico nervosa. Eu nunca soube falar com as pessoas direito, aquela coisa, e eu tive que falar. Eu lembro que eu chorei tanto e eu disse pra ti na aula:

- Jana eu vou desistir, não vai dá, eu não consigo. Esse negócio de eu ter que apresentar trabalho nas frentes dos colegas é um problema, esse negócio de eu ter que falar em público é um problema.

E tu disse assim:

- Carol não desisti, vai tentando que tu vais ver que lá no final, no sexto semestre, tu vais estar falando muito bem, tu não vais mais ter essa vergonha de falar.

E eu levei aquilo comigo, e daí foi indo

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos espaços pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 47-53

E aqui nossa! Outro mundo, tu entra o Campus, tudo muito grande, tem muita coisa, desde tu olhar e ver a biblioteca grande, coisa que na maioria das escolas não tem uma biblioteca boa. Tu ter uma sala de informática, que se tu chegar mais cedo tu pode usar pra fazer alguma pesquisa ou qualquer coisa, tu ter esse acesso a informática desde antes de tu entrar em sala de aula eu acho super importante,

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos espaços pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 66

e chegar no sexto semestre na miniempresa, na cooperativa, eu praticamente tomei conta no dia da apresentação, no dia da auditoria, eu simplesmente praticamente tomei conta da apresentação, simplesmente eu tava escorada, assim...

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos espaços pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 81

Aquilo foi fluído, fui falando, falando, falando, falando, falando... depois quando acabou eu fui no banheiro e dei uma choradinha porque eu me emocionei, porque me veio todo aqueles seis semestres, me veio a tua fala:

- Não desiste! Continua que tu vais ver que lá no sexto semestre tu vais estar falando naturalmente.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos espaços pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 83-84

Nossa, completamente! Completamente. E o IF é uma escola acolhedora,

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos espaços pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 161

Não, nunca tive problema assim de:

- Ah não pode, isso não pode, ninguém pode te atender.

Ou:

- Não vamos poder falar contigo, não vamos poder te auxiliar porque isso não é um problema nosso.

Isso nunca aconteceu.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos espaços pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 167-171

Foi bem boa, foi uma experiência bem interessante, porque eu estagiei no gabinete do chefe de ensino,

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos espaços pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 198

Eu achei interessante, eu gostei. Gostei muito de trabalhar no local que eu me formei, achei essa parte muito interessante, porque tipo, parece que tu não perdeu aquele vínculo.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos espaços pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 206

Eu acho bem importante e é incentivador porque tu vais fazer duas coisas em uma só, porque daí tu vai lá e vai fazer o ensino médio e depois tu vai querer fazer um técnico, e aqui tu já tens essa possibilidade de fazer as duas coisas juntas. Puxado é, mas é interessante. Vamos pensar uma pessoa de 40, 50 anos:

- Eu não tinha o ensino médio e agora com 50 anos eu tenho a oportunidade de ter o ensino médio e o técnico junto.

Eu acho que isso é super importante e que deveria ser implantado em mais Câmpus, isso é uma coisa que deveria ser mais distribuída, porque é um incentivo.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos espaços pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 294-296

As duas coisas juntas, acho super importante, eu achei muito legal, muito interessante porque tu vais aprender as duas coisas simultaneamente. E eu achava no início do curso que era assim, que a gente ia fazer todo o ensino médio e lá no finalzinho eles vão dar aquela pincelada ou fazer um semestre ou dois, mas só da parte de Administração são seis semestres e seis semestres técnico, é muita coisa que a gente vê.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos espaços pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 298

- Naida eu sou... Como é que era o nome dele? Eu não me lembro mais, eu sou daqui da escola técnica, tu foste aprovada...

Eu disse:

- Mas eu não acredito!

Eu tava tão nervosa que eu não vi o nome na lista.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos espaços pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 37-40

Eu adorava de ver, sabe, eu adorava, aquilo me chamava a atenção. Eu digo:

- Um dia eu vou estudar aí!

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos espaços pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 77-78

E eu consegui. E quando eu cheguei nessa escola professora, a primeira aula eu pensei pra mim:

- O que eu estou fazendo aqui?

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos espaços pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 83-84

sempre digo em todas as entrevistas, né, uma escola assim, que eu tive os melhores professores, sabe, porque o IFsul, ele não tem professores só para o ensino, eles têm, assim,

Erro! Argumento de opção desconhecido.

professores que eu acho que de repente eles são capacitados para entender a situação do aluno, sabe, e a senhora mesmo sabe disso, que muito me ajudou, né, ao longo do curso. (chorou).

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos espaços pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 91

Tinha muito medo.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos espaços pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 93

No início eu tinha muito medo porque eu tinha muita dificuldade pra entender a matéria, né, a sociologia, a filosofia, eu nunca tinha ouvido falar antes disso, né, e quando eu fui na escola era $9 \times 9 = 81$, não tinha o carinha lá, o y né, metido, e depois veio a estatística, probabilidade, aquela matéria assim que eu disse:

- Nunca mais eu vou sair aqui do curso.

Porque vou ter que fazer gráfico:

- Meu Deus! Que é isso?

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos espaços pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 95-98

E terminou! Pra mim assim se eu não tivesse o apoio de todos os professores eu tinha desistido em seis meses de curso. Todos os professores e professoras do IF pra mim, assim, eu guardo a sete chaves no meu coração. E qualquer lugar onde eu vou eu falo:

- Vão estudar lá! É muito bom. Os professores de lá são qualificados.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos espaços pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 103-104

- Não, mas eu acho que eu estou sonhando, mas se me chamaram...

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos espaços pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 107

Áh, mas eu não falei nada, eu disse só obrigada e tal. Daí eu vim aqui, né, nossa foi muito show!

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos espaços pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 109

Áh, os primeiros tempos quando eu cheguei, assim, na escola, pra mim aquilo era uma festa, né, sempre foi uma festa, né, eu sempre gostei de me arrumar, eu sempre me arrumava pra vir pra escola, eu sempre tinha vida, eu sempre gostei! Não pra me destacar, não. Deus me livre! Não era essa a minha intenção, mas eu ficava feliz de me arrumar porque eu sabia que eu vinha pra escola

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos espaços pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 126

Quando eu cheguei na escola, eu pensei:

- Meu Deus!

Abria o caderno, eu tremia, a minha letra era horrorosa de nervos, não conseguia porque eu pensava:

- Não vou acompanhar isso aqui. Isso aqui não é pra mim.

Mas daí a gente foi indo, devagarzinho, a senhora sempre apoiando, sempre sabendo da dificuldade do aluno, sempre ajudando, dando força para o aluno não desistir.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos espaços pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 133-137

Agora eu levei muito medo da matéria de informática, ,porque eu tinha 46, 47 anos e eu nunca tinha ido na frente do computador e eu chorava, porque eu pensava:

- Esse bixo vai me morder! Pause, enter, tá louco! Eu vou me embora daqui!

Até hoje eu sou atrapalhada com essa tecnologia. Eu queria fazer, voltar a fazer só informática.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos espaços pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 154-156

É, mas pra mim... quando eu cheguei dentro da sala e vi aqueles computadores, eu digo:

- Agora que eu estou na roça. Estou ferrada nessa escola, vou me embora.

Chorava muito em casa. Eu dizia:

- Gilnei eu não vou aprender aquilo.

- Naida te acalma.

Daí que o Gilnei comprou um not pra mim ensinar, né, porque toda a minha vida até lá eu não tive tempo, eu não tive acesso. Eu sempre tive acesso a um balde e um produto de limpeza e trabalho árduo. Eu não invejo as pessoas que tiveram tempo pra se preparar ali pra aquela máquina, mas eu não. Eu fui depois de velha aprender o computador e não me envergonho disso. Hoje eu vou lá, pesquisar tal coisa, aí abro o computador sem problemas.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos espaços pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 164-169

É uma faculdade. O Câmpus ele não foge (de ser), por isso que me gerou um medo, porque eu disse em casa:

- Isso ali é uma faculdade Gilnei. Isso aí não é o Marechal Bitencourt, não desfazendo, né, porque eu terminei a minha oitava série lá, os professores também foram bons, mas é uma

escola, assim, que o governo não injeta muito, né, então muitas coisas, assim, eu acho que os próprios professores se reuniam, né, era uma escola fraca! De aprendizado muito fraca.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos espaços pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 180-181

Sim, foi com o professor Alessandro Soares que era a aula dele, eles foram visitar as crianças que tinham autismo. Eu não fui, não pude ir, mas as gurias fizeram e depois a noite na aula a senhora que é responsável pelas crianças veio falar com a gente, mas, aquilo ali também... bá! Aquilo ali mexeu muito comigo, sabe, aquele projeto, uma coisa fantástica, né, dentro do curso ainda ter um conhecimento, assim, de pessoas autistas, de alguém, assim, com QI diferenciado, mas que os alunos do IF conseguiram, né, ir até lá, porque lá eram todos assim as gurias falaram. Os copos eram todos iguais, nada, nada podia ser mudado. Os alunos do IF foram pra lá...

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos espaços pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 334

NaiP: Com certeza, tudo o que aconteceu, que nem a gente fez aquele projeto gentileza gera gentileza, né, isso tudo é um ensinamento pra mim, uma lição pra vida. Tu não vais levar assim, né, que tu visitou lá pra dentro de um trabalho onde tu vais trabalhar na área administrativa, né, mas tu teve um conhecimento, tu teve aprimoramentos dentro do curso, né, coisas, assim, que eu achava que não iriam acontecer, mudanças que eu achava que não iria acontecer e aconteceram na minha vida, né, devido aquele percurso de todo curso. Quando a gente viajou com aquele professor lá de São Paulo, fomos conhecer o IFSC em em Santa Catarina, que a gente conheceu o trabalho do Câmpus do IF Santa Catarina com o professor Assis, né...

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos espaços pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 340

Um Museu! Que nós fomos, né, aquilo é muito lindo.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos espaços pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 161

Impressionada.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos espaços pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 163

Então eu acho lindo olhar as peças, olhar as coisas que a gente não daria nada se visse assim.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos espaços pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 167

Um sentimento, um significado.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos espaços pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 169

Erro! Argumento de opção desconhecido.

Diferente é, uma obra de arte.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos espaços pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 171

Com o aprendizado.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos espaços pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 175

Eu procurava.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos espaços pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 278

Não, só agendando. E tinha uma parte que tinha os estudantes que ensinavam...

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos espaços pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 282

Pesquisadora: Os monitores.

TrauP: É, isso, que ajudavam.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos espaços pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 283-284

Foi muito bem, foi muito legal.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos espaços pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 286

Pesquisadora: A senhora chegou a ter monitores?

TrauP: Aham, sim.

Pesquisadora: E como era? Eles se relacionavam bem? A senhora gostou? Eram gentis com vocês?

TrauP: Sim, foi bem bacana.

Pesquisadora: E a linguagem utilizada na explicação, porque eles contribuía com as dificuldades, certo? E eles conseguiam? A senhora conseguia entender?

TrauP: Conseguia.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos espaços pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 287-292

Pra mim sempre foi muito agradável estar aqui, eu gostava de estar aqui. Nunca tive nenhum problema, em nenhum setor, sempre fui bem atendida, tudo que eu precisei eu consegui, nunca tive problema com nada.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos espaços pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > TerBPF, Pos. 75

É, no último semestre a gente teve alguns problemas, mas a gente sempre teve liberdade pra chegar e falar e procurar, só que foi difícil resolver, né, que foi o tempo que nos mandaram lá pra baixo...

Pesquisadora: Nas salas novas da pétala (prédio construído recentemente).

TerBPF: Isso, e era muito ruim aquilo lá e a gente não conseguiu se adaptar. Mas não que a gente não tenha tido liberdade pra falar, pra pedir, acho que agente sempre teve. E, o líder geralmente não é uma pessoa bem vista, nem sempre é, porque ou te consideram como puxa saco dos professores ou, né... então é um pouco complicado ser líder.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos espaços pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > TerBPF, Pos. 77-79

é uma coisa acolhedora porque a gente já conhece as pessoas, então eu conhecia muitos alunos, eu conhecia os professores, é quase como estar em casa, né, é mais fácil do que tu chegar numa empresa onde tu não conhece ninguém e começar, então foi mais tranquilo, assim, e com o tempo eram os mesmos alunos que iam ali, a gente ia se familiarizando. E a parte de trabalhar com sistemas, com computador, isso tudo também me ajudou bastante.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos espaços pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > TerBPF, Pos. 91

É mais relevante acho que é o da minipresa, né, mas o integrador foi muito bom também, a gente sempre acabava indo em alguma instituição de caridade e tal, acho que isso é importante, é necessário, aquelas pessoas precisam de atenção, de carinho, de apoio, e é um trabalho social que a gente fazia

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos espaços pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > TerBPF, Pos. 95

Áh foi muito bom! Claro, dá um friozinho na barriga, né, o medo da inserção, né, mas também ai já era outro momento, eu já era mais forte, né, mais...

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos espaços pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 48

Áh foi de emoção, de alegria, de... de... sei lá, de realização. Me realizando eu tava. Foi bem bom.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos espaços pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 50

Não! Me senti numa faculdade! Eu estava me sentindo poderosa!! (risos)Áh me senti muito bem, a escola é outro nível, né?! Me sentia poderosa mesmo.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos espaços pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 58

Sim, a gente fez um na casa de passagem, esse eu participei, que a gente fez um... contamos histórias, nos fantasiamos e contamos histórias pras crianças.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos espaços pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 138

Isso foi bem importante porque pra gente como pessoa, né, foi muito bom estar lá na casa de passagem, o apoio que a gente teve da escola aqui, eu não sei se foi o apoio estudantil... de conseguir ônibus...

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos espaços pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 140

Eu não imaginava que seria dessa maneira, que na época que eu estudava lá, mal, mal tinha uma carteirinha lá pra ti... era o nome de carteira que a gente dava, né, que mal, mal, tinha ali pra ti sentar, entende? Chega aqui eu deparo com laboratório, com todos aqueles computadores lá a nossa disposição, internet à disposição pra gente fazer os trabalhos que realmente precisavam, né, a infraestrutura da instituição aqui pra nos acolher, pra nos dar condição realmente de se sentirmos bem aqui dentro, isso ai foi fabuloso!

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos espaços pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 55

Tudo! A estrutura que realmente todos os alunos precisavam a instituição proporcionava, isso ai... é bem interessante isso aí.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos espaços pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 57

Junto a coordenação de curso, a diretoria, exatamente. Houve até reuniões que eu participei com os alunos e com os professores que coordenavam a turma, né, pra que... o que a gente poderia fazer.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos espaços pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 80

O estágio foi muito bom, foi dentro do Campus, né, báh! Se eu pudesse eu tinha feito, como é que eu vou dizer assim, depois do meu estágio... o meu estágio foi muito válido, foi muito bom aqui participando, o meu estágio foi junto com a direção, né, do Campus aqui, foi me dado muitas oportunidades assim de eu mostrar um pouco aquilo que eu aprendi aqui dentro, né, os professores aqui né, pegaram e colocaram na minha mão:

-Óh, quem sabe vamos fazer isso aqui, tu consegue, não sei o que...

- Meu Deus! Báh! Azar, vou fazer, né.

E eu abracei a causa, acho que me sai bem, né, pelo menos consegui fazer o meu estágio ali, dentro daquilo ali, e até cheguei a ir pro Campus de Pelotas lá fazer uma apresentação lá tal e foi muito bem lá, graças a Deus foi tudo bem, tranquilo.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos espaços pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 152-155

É eu fui bolsista... tá eu sei, eu sei.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos espaços pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 157

Isso! Isso, de inclusão é, foi.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos espaços pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 159

Báh, essa da inclusão ai, foi muito interessante, que até hoje eu vejo pessoas na rua, que participaram dessas aulas que eu ministrei pra eles, e eles perguntam... me chamam até de professor! (risos), eu fico até meio sem jeito:

- Não, calma, eu não sou professor, eu era aluno que nem vocês lá.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos espaços pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 161-162

Puxa, isso ai dá uma coisa, sabe? Boa, tão gostosa... então no decorrer desse estágio ali, ou dessa inclusão que eu participei, eu já comecei a pensar mais alta ainda, né:

- Puxa vida, eu tenho que ajudar mais. Se eu conseguisse fazer um concurso, e vim, ajudar, né, mas no fim as coisas fora pra outro lado e não deu. Mas isso ai foi, olha, eu senti e espero que a instituição continue fazendo isso, porque eu senti que tem muitas pessoas que realmente, a gente pensa que não, mas tem muitas que estão aqui dentro estudando e não sabem nem digitar um número, uma letra num computador.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos espaços pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 165-166

Áh essa cooperativa ai é muito interessante também, até me esqueci de comentar sobre isso, a cooperativa, que foi no final praticamente, né, foi uma experiência muito legal mesmo.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos espaços pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 232

o ambiente também...coisas diferentes assim, né, áh um auditório legal, tem laboratórios e tudo... e a atenção, sei lá, pelos colegas serem de diferentes idades era mais tranquilo, assim, de conviver com a galera, assim, era bem tranquilo. Foi bem diferente da escola, assim, normal.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos espaços pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 29

Áh eu gostava muito disso! De ajudar eles...eu lembro até hoje que teve uma vez que a gente escolheu um sábado pra vim, pra gente fazer a parte de física, báskara, que a galera não entendia nada. E ai, tipo, eu era quase um professo

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos espaços pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 47

tanto que nós tivemos a nossa miniempresa, né, o projeto empreendedor que foi demais.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos espaços pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 73

Sim, a gente teve todo um processo antes de como seria e no final a gente aplicava tudo aquilo que a gente passou.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos espaços pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 75

ai tu praticou antes, colocar em prática tudo que tu passou estudando, foi muito gratificante, né, é uma coisa eu não esqueço mais.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos espaços pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 77

Áh foi uma coisa inédita assim, gratificante. A gente fez o de ir na casa de passagem, foi demais assim, a gente viveu coisas assim que chegou a encher os olhos de água, né, vendo as crianças daquele jeito e a gente poder ajudar de alguma forma. Foi gratificante, assim, muito, muito! Tipo, fazer uma pintura pra eles ou uma festa pra eles, era... foi demais assim, poder ajudar outras pessoas.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos espaços pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 105

Áh sim. E acontecia de a agente ficar, um ou dois, três colegas a mais, de ficar na informática fazendo, né, tipo, áh tem dois livres, o professor não veio...

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos espaços pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 153

Então o projeto integrador era de... fazer acontecer alguma coisa dentro da escola que pudesse envolver pessoas, trazer gente de fora. Então cada um deu uma ideia, deum uma chuva de ideias e no fim a gente trouxe um grupo de comédia pra dentro da escola, aonde participaram pessoas de fora, vieram junto, todos os colegas também. Foi uma coisa bem interessante, assim né.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos espaços pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 43

Muito! Não só pra mim, eu acredito que pra todos os colegas também que participaram, né, desses projetos, porque, eu aprendi muito assim, como é difícil fazer assim, né, parece tão fácil,

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos espaços pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 47

Sim. Acredito que todas as escolas, não sei se todas têm nos cursos técnicos essa parte, ou não, não sei...mas eu acredito que deveria ter.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos espaços pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 55

A cooperativa foi excelente, foi estar dentro de uma empresa mesmo. Foi feito uma empresa, uma microempresa, onde todos trabalharam juntos, todos fizeram acontecer, né. Pessoas que antes não sabiam nem como era feito até o contra cheque, até como pensar dentro de uma fábrica, de como fazer uma peça, quer dizer, tudo. Dentro daquilo ali...a gente fez dentro da empresa.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos espaços pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 73

Sim. Tudo aqui dentro da escola, excelente! Tudo se adequava dentro do que a gente esperava, até... mais até. Até mais do que a gente esperava.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos espaços pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 89

Análise da categoria Interações sociocognitivas e afetivas

Modo de gestão das interações sociocognitivas < Regulação dos tempos pedagógicos

Áh matemática! Matemática e química eu tive algumas dificuldades, mas a forma de ela explicar ficava muito leve, então, tipo:

- Eu não estou entendendo!

E ela, às vezes explicava 3, 4 vezes e eu não conseguia entender, então ela mudava a forma de explicar, daí eu:

- Opa! Entendi, agora eu entendi.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos tempos pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 187-190

Muitas vezes eu saia daqui com... principalmente a matemática, né, saia com a cabeça... às vezes a última aula era matemática então eu saia daqui com aquela matemática na cabeça, aí eu chegava em casa, comia alguma coisa e todo mundo ia dormir e eu ficava na cozinha lá, e fazia tudo de novo o que eu fazia aqui na aula e repetia tudo de novo, Às vezes ia dormir as 2h da madrugada.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos tempos pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 150

Pesquisadora: Tu tinhas o hábito de estudar a noite, então, na madrugada.

MarESS: Eu nunca tive, né, mas a dificuldade me fazia fazer isso pra mim aprender, que às vezes tinha prova, né, então a dificuldade me fez aprender a gostar de matemática.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos tempos pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 151-152

Pesquisadora: E aí o horário que tinha pra estudar as coisas da aula era na madrugada?

MarESS: De noite, às vezes de dia também, né, porque às vezes eu ia em casa e já voltava, vinha aqui para os laboratórios, ou encontrava com a Clarice, com as colegas, né, pra gente estudar aqui dentro.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos tempos pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 169-170

Áh, eu sou do método antigo, quadro, de escrever. Escrever porque eu sou uma pessoa que disperso muito. O professor tá explicando, eu tó em Marte, eu disperso, então eu perco a... se ele tá falando, tá mostrando no power point... eu era uma pessoa, eu comprei um tablet pra poder ter o material, copiar, eu tenho os meus caderno lotados de coisas de porque eu copiava a matéria. Mesmo que usassem... acho interessante o negócio do power point, mostra, aí ele pode colocar uma figura que ele não pode desenhar no quadro, aquela coisa

Erro! Argumento de opção desconhecido.

assim, eu acho bem interessante, mas desde que eu tenha acesso aquele material pra poder copiar, porque pra eu memorizar e aprender é eu copiando.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos tempos pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 124

Copiando! É copiando, escrevendo. Tenho que ler, escrever, que daí eu sei que eu tenho que prestar atenção no que eu to escrevendo que daí eu memorizo, sempre foi assim.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos tempos pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 126

Tem uma matéria que eu tenho muita dificuldade, mas eu gosto muito que é a química. Porque a gente foi no laboratório, a gente fez aquela parte... a professora mostrou utilizando as máquinas, fazendo os processos, acho isso muito interessante. Se pudesse utilizar mais essas partes práticas... com essas práticas nas aulas, acho que o ensino ia ser muito melhor, porque tu memoriza, tu não esquece aquilo que tu viu. Eu acho muito interessante.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos tempos pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 132

Até todo mundo chegar a um consenso, a um acordo de que aquilo ali seria o melhor para o nosso projeto, essa foi a parte mais difícil, mas a parte boa é aquela coisa assim, depois que tu teve todo aquele trabalho pra planejar e organizar, tirar do papel. Acho que essa é a parte crucial depois de toda aquela discussão, daquele envolvimento pra colocar no papel e decidir como vai ser a melhor forma de executar. É por em execução. Nossa, eu adorei essa parte da execução. Claro, depois que tu sai da parte difícil, depois é só alegria.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos tempos pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 136

Então tu dirias que tu precisas de uma rotina de estudo?

CarTS: E de organização (risos).

Pesquisadora: Mas tu te deste conta ao longo do curso, de como tu funciona melhor na hora de estudar.

CarTS: Isso, de ter uma rotina de estudos pra mim poder me organizar bem e estudar bem, não deixar tudo pra última hora, porque eu sempre esse costume.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos tempos pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 258-261

Áh, eu chegava da aula, eu fazia janta, colocava na mesa...

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos tempos pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 139

De manhã eu saía às 8 horas, e lá no meu serviço, como era casa de família, eu tive sempre problema de entrar na escola por causa do horário, eu sempre perdia uns 15min, 20min da primeira matéria e também já tinha uma dificuldade, porque eu perdia o início da aula, né, principalmente química orgânica. O professor chegava e já estava quase indo embora e eu chegando. Porque eu dependia do T3(ônibus), né.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos tempos pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 141

Aí eu chegava aqui 19:20 às vezes, 19:15, às vezes perdia aquele primeiro período, já entrava com aquela cara... mas eles sabiam da minha trajetória, mas eles sempre foram bons e sempre me deram força, porque eles sabiam da minha luta, que eu voltava do trabalho pra chegar na escola.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos tempos pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 148

É, tudo são fases, né, que pra um demora um tempo, mas que depois que vão ingressando vai dando tudo certo.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos tempos pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 200

Não! Eu sou a Naida, eu fiz um técnico na área administrativa, mas durante o percurso do curso com as minhas dificuldades, eu achava, assim, que deveria ter, assim, 1 ano e meio a mais para o aluno, porque... para o aluno ter, assim, uma ferramenta mais forte pra ele sair dali e ir para uma empresa,

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos tempos pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 235

Mais longo. Até o meu marido disse:

- Não Naida, mas aquilo é um técnico, isso ali não é um nível superior.

Eu disse:

- Gilnei, mas mesmo assim, por ele ser um técnico eu acho que deveriam de dar prioridade, assim, até aquelas matérias mais difíceis para o aluno estudar mais, é muita coisa pra muito pouco tempo.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos tempos pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 239-242

Porque nenhum aluno, eu não acredito que algum aluno saia do IF se ele não for aprovado pelo professor, não acredito. Porque se tu rodar em estatística tu não avanças. Eu no primeiro semestre eu rodei por meio ponto, o Vasco me rodou em matemática, meio pontinho.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos tempos pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 296

É, mas ele fez certo, porque depois eu aprendi, eu não entendia matemática.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos tempos pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 298

Não, eu não recriminei o professor e depois em casa eu pensei:

- Eu não estou bem nessa matéria, não adianta eu querer culpar o professor por meio ponto ou por um ponto, é que eu não entendi a matéria, eu preciso, eu prefiro ter depois fazer essa matéria de novo pra mim entender ela. Eu preciso entender ela pra seguir a diante.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos tempos pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 300-301

Teve uma matéria com o Felipe Leão, Marketing, e eram duas matérias, Marketing e... eu não lembro, mas uma coincidia com a outra e aí um dia eu disse pra ele:

- O senhor é bipolar.

Ele disse:

- Eu?

Eu disse:

- Porque eu não estou lhe entendendo. Eu não estou entendendo a sua mensagem, o senhor dá a sua matéria, o senhor entra na sala falando, mas eu não estou me situando.

E foi a melhor matéria. Sabe o que ele fez? Ele comprou no mercado três pães de sanduiche...

Pesquisadora: Depois que tu falaste com ele?

NaiP: Sim, na outra aula. Porque eu tinha dito pra ele:

- O senhor fala, fala, fala, mas eu não estou conseguindo, assim, a minha mente... eu sei que eu estou bem atrasada na idade pra aprender tudo isso, mas eu vou ser honesta.

Ele trouxe, três pães de sanduiche, presunto, queijo, alface, tomate, mostarda, ketchup e maionese. Ele montou a aula dele, tirei o chapéu, ele montou a aula dele naquilo ali, e aí ele ia lá:

- Tanto disso, tanto disso... e agora? Tu entendeste a minha aula Naida?

Eu disse:

- Eu entendi toda a sua aula professor. (risos)

Não, mas sério, o Felipe, ele viu a minha dificuldade, então ele foi esperto, ele é um professor, né, então ele pensou:

- Bá, mas como eu fazer pra ajudar essa aluna, né?

E olha, tirei o chapéu. Ele dava risada, no outro dia ele chegou na aula, né, eu disse:

- Ixi, hoje ele vem com tudo, é hoje que ele vai me pirar de novo.

Não. Aprendi tudo. Era Marketing e tinha aquele Custo, era uma confusão que ele fez na minha cabeça, que ele montou tudo aquilo ali pra eu entender a matéria dele.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos tempos pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 310-328

inha, tinha bastante dificuldade.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos tempos pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 132

Foi difícil, né, eu tive problemas de saúde na família e tudo, então eu sempre tirava... eu ia dormir bem tarde, acordava cedo, sabe? Dava um jeito de continua, de me dedicar.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos tempos pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 201

Chegava e ainda fazia alguma coisa, estudava até mais tarde, pra não perder aquele foco do estudo e no outro dia...

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos tempos pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 205

depois trabalhando, né, eu não conseguia estudar em casa, daí do meio do segundo ano e o terceiro é onde pega mais as técnicas, né, e aí ali era bem difícil, eu com criança pequena, casa pra cuidar... tá certo que o meu marido, ele me auxiliava a cuidar do pequeno, mas em casa não auxiliava nada, né, então era tudo comigo

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos tempos pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 93

É, um terceiro turno, né.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos tempos pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 95

E assim, o aprendizado na sala de aula era muito bom porque eu aprendia ali mesmo, né, eu não precisava estudar.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos tempos pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 99

É, eu aprendia mesmo na sala de aula, com a explicação dos professores.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos tempos pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 101

Áh foi muito boa, foi bem importante. A gente fez a necessária de tecido. Foi bem importante, teve bastante conflito, bastante dificuldade nessa coisa da turma, mas depois que engrenou foi.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos tempos pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 169

As relações da turma de decidir. A parte técnica foi tranquila. Daí depois que engrenou foi! Mas o difícil foi a turma aceitar tudo mundo no mesmo projeto, todo mundo escolher o mesmo produto, as formas de vendas.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos tempos pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 171

As disciplinas , eu... eu não sei, disseram que hoje, que iria mudar parece, porque eu gostava de ficar até o final da aula, mas só que as vezes terminava antes por causa de condução, de ônibus.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos tempos pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 75

Sim, a gente teve todo um processo antes de como seria e no final a gente aplicava tudo aquilo que a gente passou.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos tempos pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 75

Eu acho que todo conhecimento que tu fez, né, tu ter um conhecimento e não colocar em prática, acho que com o passar do tempo tu vai acabar esquecendo, né, ai tu praticou antes, colocar em prática tudo que tu passou estudando, foi muito gratificante, né, é uma coisa eu não esqueço mais.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos tempos pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 77

Sim, acho que visualizar melhor até, né, de fixar melhor na mente assim né, de aprender melhor, de tu praticando, né, a gente sempre aprende melhor as coisas praticando, se não for na prática tu não aprende nunca.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos tempos pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 79

a gente teve toda uma preparação antes pra fazer, né, eu lembro algumas coisas assim, e eu sei que no final foi tudo perfeito.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos tempos pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 107

De eles se acharem que não tinham capacidade pra aquilo, né, em algumas matérias. E eu frisava bastante:

- Não, cada um tem a sua dificuldade, não adianta.

Eu lembro da Naida, por exemplo, que ela:

- Não, eu vou desistir, não é pra mim isso aí.

E eu:

- Não, capaz Naida!

E ela:

- Mas como é que o fulano consegue e eu não?

Eu:

- Naida, cada um tem a sua dificuldade, tem o seu tempo...

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos tempos pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 134-143

É, isso. E o nosso tempo era sempre curto, né, e aí acho que só o tempo que faltou mas, eu estava sempre em cima, assim, dos colegas.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos tempos pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 147

Áh, fazia a noite virar dia, né, tipo:

- Bá eu tenho trabalho pra entregar!

Fazia na madrugada, tinha que ser.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos tempos pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 149-151

Áh sim. E acontecia de a agente ficar, um ou dois, três colegas a mais, de ficar na informática fazendo, né, tipo, áh tem dois livres, o professor não veio...

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos tempos pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 153

Pesquisadora: Áh, quando o professor não vinha, mas se tivesse esse período contemplado, ele fosse legítimo, assim?

GuMG: Acho que se tivesse, sim. Iria ajudar bastante. Claro, não garanto que todos iriam fazer, né, mas seria...

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos tempos pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 154-155

Bá! Que foi muito importante, muito pra mim, por exemplo, e até andei pesquisando se não tinha em outras áreas, não só administração mas em outras áreas, assim, né, que seja integrado, então foi muito importante.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos tempos pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 229

assim, né, acho que deveria de ter mais desses integrados assim, até para outras áreas sem ser administração.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos tempos pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 229

Pesquisadora: Tu farias outro curso integrado desses? (risos)

GuMG: Sim! Com certeza!

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos tempos pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 230-231

Pesquisadora: Tu gostavas desse momento de protagonizar... de estudar e ir lá e falar sobre aquilo, partilhar com a turma?

EnLF: Isso! Eu gostava assim, né... há! São 70 páginas! Tudo mundo, assim, óh! Parece que é bastante, mas que nada! Aquilo é tão bom, né, tu começavas a ler, tu começava a entender o que estava acontecendo ali. E aí, a maior parte, a coisa melhor que tinha assim, era do professor dizer assim:

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos tempos pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 36-37

Sim. E parece ser difícil, né, porque diverge muito as pessoas, uma hora um acredita que da certo de um jeito, tu vem expõe a ideia, se compromete e daqui a pouco já não é isso, né, então a gente, bá! Aprende, eu aprendi, os colegas também, bastante sobre essa parte, né, embora que fosse um projeto social mesmo, de tentar ajudar o outro, tentar não!

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos tempos pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 53

A cooperativa foi excelente, foi estar dentro de uma empresa mesmo. Foi feito uma empresa, uma microempresa, onde todos trabalharam juntos, todos fizeram acontecer, né. Pessoas que antes não sabiam nem como era feito até o contra cheque, até como pensar dentro de uma fábrica, de como fazer uma peça, quer dizer, tudo. Dentro daquilo ali...a gente fez dentro da empresa.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos tempos pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 73

Pesquisadora: Tu achas que esse momento no fechamento do curso possibilita assim, ainda durante o curso, vivenciar tudo que vocês aprenderam?

EnLF: Claro! Com certeza! Desde o início do curso até o final, o fechamento, aonde foi construir uma cooperativa, uma microempresa, lá dentro daquilo a gente conseguiu a ver toda a extensão que teve, assim, do curso, dentro dessa empresa.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Regulação dos tempos pedagógicos
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 74-75

Análise da categoria Interações sociocognitivas e afetivas

Modo de gestão das interações sociocognitivas < Nitidez entre disciplinas \ áreas

Ai, daí chegou o primeiro semestre, eu não sei se tu lembra disso Jana, mas quando a gente começou com a aula de projeto, foi a aula de projeto no primeiro semestre, né?

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Nitidez entre disciplinas/áreas
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 39

Totalmente diferente! Tanto a estrutura da escola como as matérias muito diferente, totalmente mais avançado do que aonde eu estudei.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Nitidez entre disciplinas/áreas
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 66

Estatística. Não precisa nem pensar, né, foi muito difícil, muito.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Nitidez entre disciplinas/áreas
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 130

Tem uma matéria que eu tenho muita dificuldade, mas eu gosto muito que é a química.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Nitidez entre disciplinas/áreas
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 132

Nossa muito! Acho que esse primeiro projeto é a peça chave, a peça fundamental do início do curso pra gente começar a se preparar pra chegar lá no final. Que é aonde tu vais te assustar, tu vais sofrer porque tu não vais conseguir chegar a um acordo. É o teu primeiro trabalho em grupo, então tu vais chegar e de cara já vais ter um trabalho em grupo. Tu vais te assustar, mas se tu passar dali só vai.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Nitidez entre disciplinas/áreas
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 147

Então foi a parte difícil porque daí ele é um projeto muito difícil...

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Nitidez entre disciplinas/áreas
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 147

mas eu acho que assim, é a largada do curso, é ele! É esse projeto integrador porque daí ele já junta as pessoas ali no início.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Nitidez entre disciplinas/áreas
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 149

Áh, é técnico de Administração e ensino médio!

As duas coisas juntas, acho super importante, eu achei muito legal, muito interessante porque tu vais aprender as duas coisas simultaneamente. E eu achava no início do curso que era assim, que a gente ia fazer todo o ensino médio e lá no finalzinho eles vão dar aquela pincelada ou fazer um semestre ou dois, mas só da parte de Administração são seis semestres e seis semestres técnico, é muita coisa que a gente vê.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Nitidez entre disciplinas/áreas
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 297-298

Isso, são seis semestres mas é integrado, os dois juntos, é isso que eu to querendo te dizer, eu achava que primeiro a gente ia estudar uns quatro semestres de ensino médio e depois os dois semestres de ensino técnico. Daí eu assim:

- Áh é pouco.

Mas não, são três anos, são seis semestres integrados e tu aprende as duas coisas simultaneamente, é muito legal.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Nitidez entre disciplinas/áreas
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 300-302

No início eu tinha muito medo porque eu tinha muita dificuldade pra entender a matéria, né, a sociologia, a filosofia, eu nunca tinha ouvido falar antes disso, né, e quando eu fui na escola era $9 \times 9 = 81$, não tinha o carinha lá, o y né, metido, e depois veio a estatística, probabilidade, aquela matéria assim que eu disse:

- Nunca mais eu vou sair aqui do curso.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Nitidez entre disciplinas/áreas
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 95-96

Agora eu levei muito medo da matéria de informática, ,porque eu tinha 46, 47 anos e eu nunca tinha ido na frente do computador e eu chorava, porque eu pensava:

- Esse bixo vai me morder! Pause, enter, tá louco! Eu vou me embora daqui!

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Nitidez entre disciplinas/áreas
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 154-155

Porque eu gostei muito da probabilidade, da matéria da estatística, gostei e gostei muito de custos depois, né, também uma matéria que quando abre os razonetes, né

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Nitidez entre disciplinas/áreas
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 174

É, quando abrimos ali a empresa, aí a gente teve uma noção de porquê o curso, né, toda aquele ensinamento, a gente teve que colocar em prática na nossa empresa, né, mas foi um sucesso.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Nitidez entre disciplinas/áreas
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 249

Que a senhora entrava lá e explicava e um dia o Assis veio explicou, eu disse:

- Meu Deus que matéria meu Deus!

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Nitidez entre disciplinas/áreas
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 271-272

Era a que dava continuidade da administração, os primeiros dias ali

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Nitidez entre disciplinas/áreas
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 274

É, Jesus! Eu achava, assim, que eu..

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Nitidez entre disciplinas/áreas
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 276

Eu dizia:

- Minha nossa senhora!

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Nitidez entre disciplinas/áreas
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 278-279

Porque nenhum aluno, eu não acredito que algum aluno saia do IF se ele não for aprovado pelo professor, não acredito. Porque se tu rodar em estatística tu não avanças. Eu no primeiro semestre eu rodei por meio ponto, o Vasco me rodou em matemática, meio pontinho.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Nitidez entre disciplinas/áreas
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 296

É, mas ele fez certo, porque depois eu aprendi, eu não entendia matemática.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Nitidez entre disciplinas/áreas
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 298

Teve uma matéria com o Felipe Leão, Marketing, e eram duas matérias, Marketing e... eu não lembro, mas uma coincidia com a outra

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Nitidez entre disciplinas/áreas
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 310

Não. Aprendi tudo. Era Marketing e tinha aquele Custo, era uma confusão que ele fez na minha cabeça, que ele montou tudo aquilo ali pra eu entender a matéria dele.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Nitidez entre disciplinas/áreas
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 328

né, isso tudo é um ensinamento pra mim, uma lição pra vida. Tu não vais levar assim, né, que tu visitou lá pra dentro de um trabalho onde tu vais trabalhar na área administrativa, né,

mas tu teve um conhecimento, tu teve aprimoramentos dentro do curso, né, coisas, assim, que eu achava que não iriam acontecer, mudanças que eu achava que não iria acontecer e aconteceram na minha vida, né, devido aquele percurso de todo curso.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Nitidez entre disciplinas/áreas
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 340

Eu gostava. Eu gostava muito da química...

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Nitidez entre disciplinas/áreas
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 110

A do professor Assis era a mais difícil (Assis).

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Nitidez entre disciplinas/áreas
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 112

Estatística. Que no caso, eu não conhecia, né.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Nitidez entre disciplinas/áreas
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 114

Eu gostava de Biologia, eu gostava muito.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Nitidez entre disciplinas/áreas
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 118

Não, só agendando. E tinha uma parte que tinha os estudantes que ensinavam...

Pesquisadora: Os monitores.

TrauP: É, isso, que ajudavam.

Pesquisadora: E como é que foi essa experiência dos monitores?

TrauP: Foi muito bem, foi muito legal.

Pesquisadora: A senhora chegou a ter monitores?

TrauP: Aham, sim.

Pesquisadora: E como era? Eles se relacionavam bem? A senhora gostou? Eram gentis com vocês?

TrauP: Sim, foi bem bacana.

Pesquisadora: E a linguagem utilizada na explicação, porque eles contribuía com as dificuldades, certo? E eles conseguiam? A senhora conseguia entender?

TrauP: Conseguia.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Nitidez entre disciplinas/áreas
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 282-292

Física. Física é um problema, mas é... (risos). Física é um problema! Mas foi, deu pra passar, foi ali mas deu. Mas o mais foi legal, assim, indo contra todas as pessoas a matemática, eu não gosto de matemática, mas eu aprendi muita coisa

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Nitidez entre disciplinas/áreas
ENTREVISTAS ALUNOS > TerBPF, Pos. 73

Eu gosto bastante de matemática, das ciências exatas, assim, essa foi a parte eu gosto mais.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Nitidez entre disciplinas/áreas
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 122

Aham, e tudo, né, praticamente no curso fazia uso da matemática

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Nitidez entre disciplinas/áreas
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 124

Pesquisadora: Tu conseguiste durante esse projeto, da cooperativa na verdade, a gente fala em miniempresa mas é uma cooperativa, visualizar tudo que venha sendo aprendido na área profissional e na geral também, a prática do teu aprendizado, porque ela ocorre no final do curso, né, tu sentiste? Porque trabalha Recursos Humanos, gestão financeira, Marketing, Produção...

ThaFSM s: Trabalha tudo, né, trabalha tudo.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Nitidez entre disciplinas/áreas
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 172-173

Eu te confesso assim que todas! Mas tinha uma específica, na realidade nem é uma, é duas, que eram o Português e a Matemática, isso ai... báh! Até hoje.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Nitidez entre disciplinas/áreas
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 99

Fez o produto?

PaMO: Sim, sim.

Pesquisadora: Mas aplicando todo o conhecimento técnico e gerencial.

PaMO: Isso, exatamente. Aprendido aqui dentro, exatamente. Se não, não tinha condições de fazer

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Nitidez entre disciplinas/áreas
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 235-238

Sim, a gente teve todo um processo antes de como seria e no final a gente aplicava tudo aquilo que a gente passou.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Nitidez entre disciplinas/áreas
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 75

Erro! Argumento de opção desconhecido.

Eu acho que todo conhecimento que tu fez, né, tu ter um conhecimento e não colocar em prática, acho que com o passar do tempo tu vai acabar esquecendo, né, ai tu praticou antes, colocar em prática tudo que tu passou estudando, foi muito gratificante, né, é uma coisa eu não esqueço mais.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Nitidez entre disciplinas/áreas
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 77

Pesquisadora: Tu achas que organizou todo aquele conhecimento que estava em disciplinas, espalhado? Organizou melhor e firmou na tua mente?

GuMG: Sim, acho que visualizar melhor até, né, de fixar melhor na mente assim né, de aprender melhor, de tu praticando, né, a gente sempre aprende melhor as coisas praticando, se não for na prática tu não aprende nunca.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Nitidez entre disciplinas/áreas
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 78-79

De eles se acharem que não tinham capacidade pra aquilo, né, em algumas matérias. E eu frisava bastante:

- Não, cada um tem a sua dificuldade, não adianta.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Nitidez entre disciplinas/áreas
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 134-135

Acho que motiva mais a pessoa voltar a estudar, né, de terminar o ensino médio e ter mais uma formação que pode te ajudar em alguma área de trabalho, tanto que o desemprego tá meio complicado na rua, e se tu tiver um diferencial é o que pode acarretar, ajudar a conseguir um emprego, assim, né, acho que deveria de ter mais desses integrados assim, até para outras áreas sem ser administração.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Nitidez entre disciplinas/áreas
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 229

Pesquisadora: Tu farias outro curso integrado desses? (risos)

GuMG: Sim! Com certeza!

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Nitidez entre disciplinas/áreas
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 230-231

Uma que eu tive dificuldade foi a parte de estatística, né, foi uma disciplina que eu tive bastante dificuldade.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Nitidez entre disciplinas/áreas
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 41

Todos os semestres eram bem assim, como é que eu vou dizer... era bastante, era cheio de disciplinas novas, eram coisas assim...

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Nitidez entre disciplinas/áreas
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 57

Pesquisadora: Tu achas que isso está muito relacionado com a questão de estar fazendo a formação geral junto com a formação técnica? Tu via muita diferença, tipo: Ah isso aqui é da formação geral, isso é, física, química, matemática... isso aqui é marketing, tu vias muitas diferenças assim, como se fosse coisas isoladas ou elas conversavam?

EnLF: Não, se conversavam, né, quanto isso, se conversavam. Era mesclado.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Nitidez entre disciplinas/áreas
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 62-63

A cooperativa foi excelente, foi estar dentro de uma empresa mesmo. Foi feito uma empresa, uma microempresa, onde todos trabalharam juntos, todos fizeram acontecer, né. Pessoas que antes não sabiam nem como era feito até o contra cheque, até como pensar dentro de uma fábrica, de como fazer uma peça, quer dizer, tudo. Dentro daquilo ali...a gente fez dentro da empresa.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Nitidez entre disciplinas/áreas
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 73

Pesquisadora: Tu achas que esse momento no fechamento do curso possibilita assim, ainda durante o curso, vivenciar tudo que vocês aprenderam?

EnLF: Claro! Com certeza! Desde o início do curso até o final, o fechamento, aonde foi construir uma cooperativa, uma microempresa, lá dentro daquilo a gente conseguiu a ver toda a extensão que teve, assim, do curso, dentro dessa empresa.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Nitidez entre disciplinas/áreas
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 74-75

Coisas que a gente achava, aquilo ali banal, e tu começa a te interessar, como economia mesmo, política, que é uma coisa bastante discutida aqui dentro, né. De a gente pensar de um jeito e achar que aquilo ali é o certo e depois vai ver que aquilo ali não era aquilo, entendeu? Era de outro jeito, e aí começa a entender melhor.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Nitidez entre disciplinas/áreas
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 110

Trabalho em grupo, né, trabalho em grupo é uma coisa muito interessante, assim, pra mim foi ótimo, né, fazer trabalho em grupo, o estudo em grupo, né. Não é fazer um trabalhinho, é estudar em grupo, trocar ideias, né, fazer junto, sofrer junto, né, aquela sofrência (risos) juntos ali assim.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Nitidez entre disciplinas/áreas
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 132

Análise da categoria Interações sociocognitivas e afetivas

Modo de gestão das interações sociocognitivas < Avaliação

E o conteúdo, em nenhum momento os professores facilitavam no sentido, tipo:

- Ah, porque é o PROEJA eu vou fazer mais fácil.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Avaliação
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 180-181

Estatística! Aí que foi um baita desafio e hoje a gente vê que bom que a gente é desafiado, porque tu tens dificuldades, mas isso não quer dizer que tu não entendas> Às vezes tu pensa:

- Não adianta, eu não entendo...

Não! Tu tens bastante dificuldades, mas se tu encontra formas de entender tu vais entender, e aí a gente foi indo.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Avaliação
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 193-195

infelizmente tem alguma coisas que marcam, né, que foi uma professora, que a gente começou a fazer uma apresentação, uma professora de história, a gente começou a fazer as apresentações de um trabalho que ela pediu, fazia uns 4 meses, assim, que a gente estava aqui, que já estava acontecendo as aulas, e aí o primeiro grupo fez a apresentação, o segundo grupo fez a apresentação e ela interrompeu o grupo, e aí acho que tinha mais uns 4 grupos pra apresentar e ela foi muito infeliz, extremamente infeliz no comentário dela, não foi nem uma crítica, nem uma avaliação, foi um comentário descabido, sem estrutura, maldoso, que ela disse:

- Que é isso que vocês estão apresentando? Que trabalhos são esses? Vocês não podiam estar aqui no Instituto Federal, esse trabalho não tem qualificação pra estar aqui, vocês estão apresentando coisas de quinta série, sexta série.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Avaliação
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 197-198

e eu sei que trocaram ela logo, logo, assim, logo ela já não foi mais nossa professora e tal, e aí a gente foi tocando. No ano a gente teve bastante evasão, a gente começou a ver os colegas evadindo.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Avaliação
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 209

Tudo... tudo na minha vida. Fui aprendendo a gostar de matemática, né, porque eu não gostava. Agora eu gosto de matemática, quando eu vou no mercado a minha cabeça já vai somando tudo, quando chego lá eu já sei tudo que eu gasto.

Erro! Argumento de opção desconhecido.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Avaliação
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 130

Durante o curso. Eu fui aprendendo, aprendendo...

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Avaliação
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 132

E já fui praticando.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Avaliação
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 134

Muitas vezes eu saia daqui com... principalmente a matemática, né, saia com a cabeça... às vezes a última aula era matemática então eu saia daqui com aquela matemática na cabeça, aí eu chegava em casa, comia alguma coisa e todo mundo ia dormir e eu ficava na cozinha lá, e fazia tudo de novo o que eu fazia aqui na aula e repetia tudo de novo, Às vezes ia dormir as 2h da madrugada.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Avaliação
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 150

Pesquisadora: Tu tinhas o hábito de estudar a noite, então, na madrugada.

MarESS: Eu nunca tive, né, mas a dificuldade me fazia fazer isso pra mim aprender, que às vezes tinha prova, né, então a dificuldade me fez aprender a gostar de matemática.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Avaliação
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 151-152

Áh, eu gosto muito de escrever. O professor Newton, ele gostava de explicar a aula, primeiro ele explicava tudo pra gente, depois escrevia tudo no quadro pra gente copiar, então eu acho que a gente copiando a gente aprende mais porque daí tu tens que escrever e tu tens que ler, porque às vezes tu faz uma prova, daí tu tirou nota baixa, e:

- Áh, não estou nem aí com essa prova.

Mas se tu pegar ela e fizer toda de novo, ou tu copiar tudo de novo, tu aprendes mais ainda, e é assim que eu aprendi matemática, copiando.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Avaliação
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 174-176

Mais dificuldade foi matemática professora, porque eu tive que aprender a matemática, eu tive que gostar dela, porque eu nunca gostei de matemática, tive que gostar! Mas o resto das outras disciplinas não posso nem falar, né.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Avaliação
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 178

Maravilhoso, pena que não tem mais, né. Muito bom em todos os aspectos, né professora. Ele ajuda muito a gente. Trabalho em equipe é muito bom, as pessoas que trabalham em equipe elas sabem ser mais unidas, até no próprio trabalho da gente, ajuda a cooperar umas com as outras. Eu aprendi muito isso aí

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Avaliação
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 188

Contribui muito. Porque a pessoa não pode trabalhar sozinha, né, ela precisa da cooperação das outras pessoas.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Avaliação
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 190

Sempre tem né, mas a gente dá um jeito.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Avaliação
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 202

Eu acho assim, a Maria, se a pessoa tem vontade de estudar, se a pessoa quer estudar, o PROEJA é um curso assim, que a pessoa se sente realizada, é só não desistir do curso.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Avaliação
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 304

a parte da gente montar o projeto, ver como ia fazer, qual a entidade a gente ia visitar, o que iria fazer pra eles, organizar, pra mim foi tudo perfeito, tudo maravilhoso, e daí quando disseram que eu tinha que falar no auditório pra minha família e pra família de todo mundo, pra comunidade...

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Avaliação
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 43

Os colegas diziam porque às vezes queriam fazer trabalho e eu tirava nota boa. Não é que eu sou inteligente, eu procuro me esforçar pra fazer o melhor, eu quero sempre o melhor. Às vezes as colegas diziam:

- Áh porque eu tirei a nota 6, tá bom.

Eu bem assim:

- Não tá bom, é pouco, a gente quer mais. Eu queria sempre mais e às vezes eu dizia isso mesmo pra os colegas:

- Tem que querer mais, não adianta tu vir aqui, tu te submeter do serviço cansada, às vezes tu tá com fome, às vezes tu não tem nem dinheiro pra tomar um cafezinho pra se acordar

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Avaliação
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 56-60

Tem, foi o sentido do que eu te falei de no primeiro semestre eu querer desistir por não saber falar, por ter medo de falar em público e chegar no sexto semestre na miniempresa, na cooperativa, eu praticamente tomei conta no dia da apresentação, no dia da auditoria, eu simplesmente praticamente tomei conta da apresentação, simplesmente eu tava escorada, assim...

Pesquisadora: Naturalmente aconteceu.

CarTS: Aquilo foi fluindo, fui falando, falando, falando, falando, falando... depois quando acabou eu fui no banheiro e dei uma choradinha porque eu me emocionei, porque me veio todo aqueles seis semestres, me veio a tua fala:

- Não desiste! Continua que tu vais ver que lá no sexto semestre tu vais estar falando naturalmente.

E foi isso mesmo que aconteceu, de eu não ter vergonha de falar, que nem eu to falando contigo aqui agora, mas se fosse lá no primeiro semestre eu já não ia saber o que falar, eu ia tremer, eu ia gaguejar... ia ser bem complicado.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Avaliação
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 81-85

Ao longo do curso, fui melhorando gradualmente, não foi uma mudança de hoje pra amanhã, foi durante os seis semestres.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Avaliação
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 97

Sim, sim, bastante, bastante. E às vezes ainda preferia pegar alguém que realmente não soubesse, ou não tivesse aprendido, pra trocar essa experiência, sabe, de, eu poder colaborar contigo de uma forma e tu poder colaborar comigo de outra forma.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Avaliação
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 105

Nossa muito! Acho que esse primeiro projeto é a peça chave, a peça fundamental do início do curso pra gente começar a se preparar pra chegar lá no final. Que é aonde tu vais te assustar, tu vais sofrer porque tu não vais conseguir chegar a um acordo. É o teu primeiro trabalho em grupo, então tu vais chegar e de cara já vais ter um trabalho em grupo. Tu vais te assustar, mas se tu passar dali só vai.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Avaliação
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 147

Desafiador, exatamente. E se tu passar daquilo ali... tu parece que tá carregando um caminhão nas tuas costas, depois parece que tu tá flutuando, mas eu acho que assim, é a largada do curso, é ele! É esse projeto integrador porque daí ele já junta as pessoas ali no início.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Avaliação

[ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 149](#)

Nossa, completamente! Completamente. E o IF é uma escola acolhedora, sempre, não importa... ah tem aquele professor que é mais ranzinza, aquele que é mais calmo, tem aquele que é mais solto, aquele que te puxa mais, mas a maioria sempre acolheu muito bem a gente, sempre tratou muito bem nesse sentido de apoiar, de te chamar pra conversar:

- Vem cá, vamos conversar. O que está acontecendo? O teu rendimento diminuiu, estás com algum problema? Qualquer coisa se a gente puder te ajudar, a gente te ajuda.

[Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Avaliação](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 161-162](#)

Áh, com certeza, totalmente, porque se não eu não saberia, nem teria essas iniciativas eu acho. Eu acho que foi bem importante, porque tudo que eu colocar ali tem um fundamento, foi uma coisa que eu aprendi então já sai com mais gosto.

[Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Avaliação](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 239](#)

pra poder desenvolver e eu tenho que fazer um horário de estudo, porque se não eu vou deixando, eu sempre fui aquela pessoa que deixa pra última hora as coisas, tanto que quando a gente foi apresentar em estatística o trabalho, o meu trabalho ficou horrível quando eu apresentei, horrível, eu tive muito percalços durante o trabalho, durante a minha pesquisa e quando eu cheguei o meu trabalho ficou horrível, ficou péssimo, tanto que a banca só me criticou, e eu:

- Como que eu não vi isso, eu não notei?

Sabe? Que tinha sido tão mal feito... e eu consegui refazer tudo de novo. Aquelas críticas fizeram e ter outro pensamento pra o trabalho, pra o estudo, tipo:

- Poxa vida, podia ter me puxado um pouquinho mais.

[Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Avaliação](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 253-256](#)

Daí quando eu fiz o relatório da minha pesquisa, daí foi onde eu consegui colocar aquilo ali, daí eu consegui me organizar pra estudar, pra fazer os trabalhos.

[Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Avaliação](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 257](#)

Isso, de ter uma rotina de estudos pra mim poder me organizar bem e estudar bem, não deixar tudo pra última hora, porque eu sempre esse costume.

[Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Avaliação](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 261](#)

eve que... eles sempre foram muito bons, eu sempre digo em todas as entrevistas, né, uma escola assim, que eu tive os melhores professores, sabe, porque o IFsul, ele não tem

professores só para o ensino, eles têm, assim, professores que eu acho que de repente eles são capacitados para entender a situação do aluno, sabe, e a senhora mesmo sabe disso, que muito me ajudou, né, ao longo do curso. (chorou). É foi um tempo, assim, que eu vivi que vai ficar sempre uma marca na minha história.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Avaliação
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 91

porque eu entrei aqui gatinhando, eu não sabia nada do nada, pra mim chegar aqui na escola eu temia muito, né, eu tinha muito medo, né.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Avaliação
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 91

Mas daí a gente foi indo, devagarzinho, a senhora sempre apoiando, sempre sabendo da dificuldade do aluno, sempre ajudando, dando força para o aluno não desistir.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Avaliação
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 137

Sim, Sim. Sim eu aprendi. Eu tive a dificuldade quando eu vi a máquina... mas eu tive que fazer gráfico de estatística sozinha, eu tinha trabalhos a fazer no computador, eu aprendi. Eu achava que ele ia me morder, mas ele não me mordeu. Eu aprendi e os professores muito bons estavam ali sempre:

- Óh Naida é assim, assim. Hoje eu vou te ensinar como faz gráfico.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Avaliação
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 158-159

Sim. Mudou até o meu falar. Até a minha pronúncia correta, né, no português. Mudou assim, tudo, porque tudo fluía para o meu aprendizado, a minha mente foi abrindo, eu vi novos horizontes e vejo que amanhã ou depois eu posso voltar a estudar, eu não vou ter medo de voltar a estudar porque eu vou ter capacidade.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Avaliação
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 190

É, foi maravilhosa, né, teve como toda a empresa que tu vais hoje o ti, ti, ti, né, aquela contrariedades ali, mas ficou tudo muito bem, né, a gente conseguiu superar o curso e abrimos a nossa empresa e foi um sucesso.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Avaliação
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 245

Pesquisadora: E foi uma experiência bacana essa:

NaiP: Más! Fantástica!

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Avaliação
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 246-247

É. Até as provas finais, eu saindo, né, eu escutei aquela vozinha:

- Naida.

Eu disse:

- Alguém está me chamando.

Era a Marineiva, ela disse assim:

- Tu consegui Naida, tu passaste na contabilidade.

Fui até em casa chorando:

- Não sei, essa professora deve estar zuando comigo, né.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Avaliação
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 285-292

É os professores também quando eles viram que eu tinha dificuldade, na reta final eles me deixaram (exames), sabe, pra ver mesmo se eu esta preparada pra passar. De certo pensavam:

- Áh vou dar essa prova aqui pra ela pra ver.

Porque nenhum aluno, eu não acredito que algum aluno saia do IF se ele não for aprovado pelo professor, não acredito. Porque se tu rodar em estatística tu não avanças. Eu no primeiro semestre eu rodei por meio ponto, o Vasco me rodou em matemática, meio pontinho.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Avaliação
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 294-296

É, mas ele fez certo, porque depois eu aprendi, eu não entendia matemática.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Avaliação
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 298

Não, eu não recriminei o professor e depois em casa eu pensei:

- Eu não estou bem nessa matéria, não adianta eu querer culpar o professor por meio ponto ou por um ponto, é que eu não entendi a matéria, eu preciso, eu prefiro ter depois fazer essa matéria de novo pra mim entender ela. Eu preciso entender ela pra seguir a diante.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Avaliação
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 300-301

O que adianta ele me passar por meio ponto e depois logo adiante eu me ferrar?! E eu tive dificuldades ainda, porque quando começou ali a porcentagem, né, tá louco! Eu nunca tinha pegado isso na minha mão, eu digo:

- E agora?

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Avaliação
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 303-304

Eu disse:

- Eu entendi toda a sua aula professor. (risos)

Não, mas sério, o Felipe, ele viu a minha dificuldade, então ele foi esperto, ele é um professor, né, então ele pensou:

- Bá, mas como eu fazer pra ajudar essa aluna, né?

E olha, tirei o chapéu. Ele dava risada, no outro dia ele chegou na aula, né, eu disse:

- Ixi, hoje ele vem com tudo, é hoje que ele vai me pirar de novo.

Não. Aprendi tudo.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Avaliação
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 322-328

a conseguindo, eu sabia, eu fazia ali, mas aí ele fazia uma prova e ele pedia que a gente escrevesse sobre a aula dele, eu disse:

- Agora me ferrei, né.

Mas aí ele, bá... por isso que eu digo, assim, o IF, todos os professores, sabe, pra mim foram muito importante e sempre vão ser na minha vida, aonde eu for eu vou falar do IF, sabe, que foram os professores, assim, que eles não tem medo da dificuldade do aluno, eles ajudam o aluno, eles tem a percepção, os professores daqui, de ver, de sentir, assim, o aluno não está bem, né, o aluno não está se sentindo bem, e pra mim foi isso que eu senti, eu tive o apoio de todos.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Avaliação
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 330-332

Sim. Antes eu tinha esse negócio de desistir das coisas, sabe? De ser mais fraca, de não... acomodada, talvez, né, naquela vidinha, naquele jeito ali, tipo:

- Áh, não vai dar certo. Não, tá muito difícil.

E o curso me fez mudar isso. Vocês... (professores), os outros alunos, os professores puxando.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Avaliação
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 80-82

Tanto que aqui as minhas notas eram boas, mesmo com os problemas que as vezes eu faltava, minhas notas eram boas e eu tenho ainda vontade de estudar mais, porque isso é uma coisa que eu tenho, sabe? De querer aprender, de querer saber, e o curso me trouxe muito isso, me trouxe força, e... como é que é? Não sei a palavra certa...

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Avaliação

ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 82

Isso! Exatamente, auto estima! Essa é a palavra.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Avaliação
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 84

E assim, o aprendizado na sala de aula era muito bom porque eu aprendia ali mesmo, né, eu não precisava estudar.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Avaliação
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 99

Eu te confesso assim que todas! Mas tinha uma específica, na realidade nem é uma, é duas, que eram o Português e a Matemática, isso ai... báh! Até hoje. Eu até tive umas aulinhas separado com a professora, a professora gente finíssima, que ajudava nesse negócio de pontuação e de concatenar também as ideias, sabe? Às vezes eu fazia um negócio e ela:

- Paulo essa ideia tinha que ser aqui e não lá no fim, não sei o que... pra concluir.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Avaliação
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 99-100

Então eu não conseguia, sabe? Até hoje eu tenho essa dificuldade, isso aí não é de hoje, eu já sei que isso ai eu trago comigo desde lá de trás, sabe? E eu quis aproveitar o máximo aqui porque tinha uns professores bons aqui, né, e eu tentei sugar o máximo, Mas não adianta, e eu acho que tá em mim isso, até a minha filha em casa me ajudava, minha mulher é muito boa na redação também, mas não teve cristo que...

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Avaliação
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 101

Pesquisadora: Mas houve uma superação?

PaMO: Não! Não! Na batalha ali, na superação consegui! Conclui tudo, beleza, mas é uma coisa que eu queria era ...

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Avaliação
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 102-103

A motivação que eu vou te dizer que eu tive aqui dentro, foi de que realmente o que eu tava aprendendo aqui, eu tinha certeza, né, eu tive a certeza de que realmente eu poderia usar isso ai lá fora.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Avaliação
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 178

Isso, exatamente. Aprendido aqui dentro, exatamente.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Avaliação
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 238

Ai foi “desaflorando”, assim, e de pegar e falar as coisas, de me impor assim:

- Não! Vai ser assim, “assado”, pode ser assim, pode ser diferente..

Acho que somou pra mim isso, né, tipo, foi um diferencial assim.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Avaliação
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 61-63

Me expressando melhor.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Avaliação
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 65

Sim, a gente teve todo um processo antes de como seria e no final a gente aplicava tudo aquilo que a gente passou.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Avaliação
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 75

a gente teve toda uma preparação antes pra fazer, né, eu lembro algumas coisas assim, e eu sei que no final foi tudo perfeito.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Avaliação
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 107

mas aqui dentro, tipo, eu aperfeiçoei melhor, algumas coisas que eu já conhecia, muitas coisas eu já conhecia, mas aqui eu aprendi também coisas novas, assim, aperfeiçoei aquilo, e também ajudava a galera que tinha mais dificuldade, mas foi... eu aprendi bastante aqui.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Avaliação
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 160

Com certeza! (risos). Eu fiquei pensando:

- Bá, aquele curso foi muito... foi a melhor coisa que eu fiz.

Assim, isso foi o que eu pensei.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Avaliação
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 198-200

eu não lembro agora o nome da disciplina. Mas era excelente! Era o que mais eu me identificava era a parte de ter que apresentar o trabalho, explicar.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Avaliação
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 35

Muito! Não só pra mim, eu acredito que pra todos os colegas também que participaram, né, desses projetos, porque, eu aprendi muito assim, como é difícil fazer assim, né, parece tão fácil, assim,

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Avaliação
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 47

Exatamente. Facilitou eu acredito, assim, pra todos os colegas envolvidos também, até mesmo o professor que estava junto com nós, né, motivando e falando “A gente tem que fazer! vai...”

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Avaliação
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 51

Sim. E parece ser difícil, né, porque diverge muito as pessoas, uma hora um acredita que da certo de um jeito, tu vem expõe a ideia, se compromete e daqui a pouco já não é isso, né, então a gente, bá! Aprende, eu aprendi, os colegas também, bastante sobre essa parte,

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Avaliação
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 53

Exatamente, Ampliou. Acho que o ensinamento que a gente aprende aqui é pra vida toda.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Avaliação
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 122

Antes era bem complicado, bem difícil, depois do curso, hoje a gente sabe o porque... de como convencer essa parte, até... isso dizendo o que mudou pra mim no aprendizado, né, o que que eu levei da escola pra fora, né, pra dentro da empresa.

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Avaliação
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 124

modificação que eu tenho dentro de mim hoje em relação a ao que o curso me proporcionou, é isso, né, foi um aprendizado...confiança

Código: Orientação do ensino, aprendizagem e avaliação > Avaliação
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 124

Análise da categoria Interações sociocognitivas e afetivas

Modo de gestão das interações sociocognitivas < Regulação dos objetivos

Então só quando a gente chegou lá que a gente viu, então eu acho que por ter sido uma questão social, foi o que facilitou um pouco pra lá atrás a gente ter chegado a um acordo.

Código: Modo de gestão das interações sociocognitivas > Regulação dos objetivos
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 145

Mas eu sei que a Ângela, a Nádia, a Andreia, elas se reuniram junto com o Alessandro e aí eles interagiram ali, conversaram, quem iria e tal, organizaram a saída.

Código: Modo de gestão das interações sociocognitivas > Regulação dos objetivos
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 338

mas tu teve um conhecimento, tu teve aprimoramentos dentro do curso, né, coisas, assim, que eu achava que não iriam acontecer, mudanças que eu achava que não iria acontecer e aconteceram na minha vida, né, devido aquele percurso de todo curso.

Código: Modo de gestão das interações sociocognitivas > Regulação dos objetivos
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 340

É, sozinha eu consigo. Eu consigo ampliar, olhar um molde e fazer do modelo que eu quero, tirar alguma coisa dali e fazer de outro modelo diferente.

Código: Modo de gestão das interações sociocognitivas > Regulação dos objetivos
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 215

Foi a matemática, a tudo! A me desenvolver a saber, a dar continuação.

Código: Modo de gestão das interações sociocognitivas > Regulação dos objetivos
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 217

u acho que foi tranquilo, pra mim tudo foi útil, mesmo aquilo que eu até não concordava às vezes, porque às vezes eu discordava de vocês, mas algumas coisas... mesmo isso sempre foi importante pra ver o que eu não queria, o que eu não gostava.

Código: Modo de gestão das interações sociocognitivas > Regulação dos objetivos
ENTREVISTAS ALUNOS > TerBPF, Pos. 65

Isso ajuda muito, porque como essas turmas são de pessoas que vem de um tempo, as vezes sem trabalho, sem estudar, sem ter essa socialização com outras pessoas, as vezes as pessoas vem muito fechadas, né, tipo:

- Áh, eu acho que tem que ser assim e vai ser assim e pronto!

E aí ali juntos, as vezes a pessoa vai se abrindo e vai vendo que:

- Não, não é bem assim...

Código: Modo de gestão das interações sociocognitivas > Regulação dos objetivos
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 152-155

Mas o difícil foi a turma aceitar tudo mundo no mesmo projeto, todo mundo escolher o mesmo produto, as formas de vendas.

Código: Modo de gestão das interações sociocognitivas > Regulação dos objetivos
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 171

Também a convivência com os professores, eles também foram muito, como é que eu vou dizer assim, eram bastantes acessíveis, né, eles davam bastante abertura,

Código: Modo de gestão das interações sociocognitivas > Regulação dos objetivos
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 53

Durante o curso, no decorrer do curso já tava vindo ideias, né, imaginado...

Código: Modo de gestão das interações sociocognitivas > Regulação dos objetivos
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 60

Porque o curso me deu isso, ele me abriu essa porta aí, né, pra que eu pudesse fazer

Código: Modo de gestão das interações sociocognitivas > Regulação dos objetivos
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 60

E eu quis aproveitar o máximo aqui porque tinha uns professores bons aqui, né, e eu tentei sugar o máximo

Código: Modo de gestão das interações sociocognitivas > Regulação dos objetivos
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 101

Exatamente, eu juntei tudo, né, a minha experiência lá fora com mais o que eu preendi aqui dentro eu passei pra esse pessoal,

Código: Modo de gestão das interações sociocognitivas > Regulação dos objetivos
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 172

eu não sou melhor do que ninguém, mas o pouquinho que eu sabia, pra aquela pessoa ali, o pouquinho que eu sabia, báh, ia fazer uma diferença, via isso, e eu não sou melhor do que ninguém, mas o pouquinho que eu sabia, pra aquela pessoa ali, o pouquinho que eu sabia, báh, ia fazer uma diferença incrível.ença incrível.

Código: Modo de gestão das interações sociocognitivas > Regulação dos objetivos
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 226

Apreendi aqui dentro, né, só que não é isso que eu quero pra mim, mas eu só fiz baseado no aprendizado aqui dentro, eu disse:

- Eu vou fazer pra ver se funciona mesmo!

Ai eu fiz lá, até inclusive...

Código: Modo de gestão das interações sociocognitivas > Regulação dos objetivos
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 232-234

Foi bem diferente da escola, assim, normal.

Código: Modo de gestão das interações sociocognitivas > Regulação dos objetivos
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 29

É do tradicional.

Código: Modo de gestão das interações sociocognitivas > Regulação dos objetivos
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 31

Ai foi “desaflorando”, assim, e de pegar e falar as coisas, de me impor assim:

- Não! Vai ser assim, “assado”, pode ser assim, pode ser diferente..

Acho que somou pra mim isso, né, tipo, foi um diferencial assim.

Código: Modo de gestão das interações sociocognitivas > Regulação dos objetivos
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 61-63

Áh sim! A gente teve aulas de marketing e empreendedorismo, né, então dava pra ti ter umas idéias e, áh! Agora eu sei disso, né, tive aulas assim, então eu tenho o conhecimento sobre isso, então me aprofundava mais no assunto, assim, lá na empresa. Coisas que eu nunca, tipo, olhava e báh, não entendia nada! Mas depois, através do curso, áh, agora já sei o que é... sei que é isso, que é aquilo...

Código: Modo de gestão das interações sociocognitivas > Regulação dos objetivos
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 69

Isso é, sabia que existia mas não tinha uma noção clara.

Código: Modo de gestão das interações sociocognitivas > Regulação dos objetivos
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 71

era diferente do currículo normal, das outras matérias, que daí se aprofundava bastante, tipo, no que uma empresa faz e tal, tanto que nós tivemos a nossa miniempresa, né, o projeto empreendedor que foi demais.

Código: Modo de gestão das interações sociocognitivas > Regulação dos objetivos
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 73

Sim, a gente teve todo um processo antes de como seria e no final a gente aplicava tudo aquilo que a gente passou.

Código: Modo de gestão das interações sociocognitivas > Regulação dos objetivos
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 75

Eu acho que todo conhecimento que tu fez, né, tu ter um conhecimento e não colocar em prática, acho que com o passar do tempo tu vai acabar esquecendo, né, ai tu praticou antes, colocar em prática tudo que tu passou estudando, foi muito gratificante, né, é uma coisa eu não esqueço mais.

Código: Modo de gestão das interações sociocognitivas > Regulação dos objetivos
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 77

im, acho que visualizar melhor até, né, de fixar melhor na mente assim né, de aprender melhor, de tu praticando, né, a gente sempre aprende melhor as coisas praticando, se não for na prática tu não aprende nunca.

Código: Modo de gestão das interações sociocognitivas > Regulação dos objetivos
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 79

A comunicação, exatamente, se tu não tiveres a comunicação, e tu entender do que tu está fazendo, tu não vai conseguir vender aquele produto, né, e isso aí é muito legal, é uma experiência e tanto.

Código: Modo de gestão das interações sociocognitivas > Regulação dos objetivos
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 85

Áh foi uma coisa inédita assim, gratificante. A gente fez o de ir na casa de passagem, foi demais assim, a gente viveu coisas assim que chegou a encher os olhos de água, né, vendo as crianças daquele jeito e a gente poder ajudar de alguma forma. Foi gratificante, assim, muito, muito! Tipo, fazer uma pintura pra eles ou uma festa pra eles, era... foi demais assim, poder ajudar outras pessoas.

Código: Modo de gestão das interações sociocognitivas > Regulação dos objetivos
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 105

a gente teve toda uma preparação antes pra fazer,

Código: Modo de gestão das interações sociocognitivas > Regulação dos objetivos
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 107

Nossa! Aquilo ali marcou tanto assim a gente, e ai pode ajudar eles de algum modo, de diferentes formas, foi muito...muito gratificante!

Código: Modo de gestão das interações sociocognitivas > Regulação dos objetivos
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 111

De eles se acharem que não tinham capacidade pra aquilo, né, em algumas matérias. E eu frisava bastante:

- Não, cada um tem a sua dificuldade, não adianta.

Código: Modo de gestão das interações sociocognitivas > Regulação dos objetivos
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 134-135

cada um tem a sua dificuldade, tem o seu tempo...

Código: Modo de gestão das interações sociocognitivas > Regulação dos objetivos
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 143

Sim eu já, tipo, desde de que eu trabalhava eu já mexia com informática, né, com word, exel, mas aqui dentro, tipo, eu aperfeiçoei melhor, algumas coisas que eu já conhecia, muitas coisas eu já conhecia, mas aqui eu aprendi também coisas novas, assim, aperfeiçoei aquilo, e também ajudava a galera que tinha mais dificuldade, mas foi... eu aprendi bastante aqui.

Código: Modo de gestão das interações sociocognitivas > Regulação dos objetivos
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 160

Com certeza, né, é bastante conhecimento novo, muita coisa que tu vais levar, com certeza, pro resto da vida.

Código: Modo de gestão das interações sociocognitivas > Regulação dos objetivos
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 162

É importante, é interessante saber... tu procurar saber quais as opiniões, o que pode melhorar, o que não pode melhorar, com certeza, isso aí é bem interessante, né. Vai ter opiniões diferenciadas, mas também poder balançar, ah isso pode, isso não, isso vai melhorar, isso não... muito legal, muito interessante.

Código: Modo de gestão das interações sociocognitivas > Regulação dos objetivos
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 233

a gente fazia muita pesquisa, a gente tinha que apresentar... eu não lembro agora o nome da disciplina. Mas era excelente! Era o que mais eu me identificava era a parte de ter que apresentar o trabalho, explicar.

Código: Modo de gestão das interações sociocognitivas > Regulação dos objetivos
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 35

E ai, a maior parte, a coisa melhor que tinha assim, era do professor dizer assim:

- Que maravilha! Vocês estão de parabéns! Isso é uma aula que vocês estão passando para os colegas, além de aprender vocês estão passando também.

Código: Modo de gestão das interações sociocognitivas > Regulação dos objetivos
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 37-38

E era muito legal! Uma aula que eu mais me identificava era nessa mesmo, nessa disciplina, que era uma coisa assim que eu gostava. Sempre gostei de falar bastante, né, então (risos), ir na frente dos colegas, assim, e conversar...

Código: Modo de gestão das interações sociocognitivas > Regulação dos objetivos
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 39

Nesse projeto integrador do professor Felipe, né, que teve com a turma, o que me chamou bastante a atenção, que me fez, como é que eu vou explicar... fez assim eu absorver um pouco mais de conhecimento sobre aquilo ali assim, era como assim, de conseguir reunir um monte de gente e fazer todo mundo trabalhar em prol daquilo ali, fazer a coisa acontecer.

Erro! Argumento de opção desconhecido.

Código: Modo de gestão das interações sociocognitivas > Regulação dos objetivos
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 43

Então cada um deu uma ideia, deu uma chuva de ideias e no fim a gente trouxe um grupo de comédia pra dentro da escola, aonde participaram pessoas de fora, vieram junto, todos os colegas também. Foi uma coisa bem interessante, assim né.

Código: Modo de gestão das interações sociocognitivas > Regulação dos objetivos
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 43

Pesquisadora: Sim... Organizado, executado, planejado por vocês...

EnLF: Isso! Exatamente!

Código: Modo de gestão das interações sociocognitivas > Regulação dos objetivos
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 44-45

Tu achas que essa característica social ajuda as pessoas a lidarem com as diferenças? O fato de ter clareza que é um objetivo nobre?

EnLF: Com certeza, e foi o que aconteceu.

Código: Modo de gestão das interações sociocognitivas > Regulação dos objetivos
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 48-49

Pesquisadora: Tu achas que facilitou as pessoas serem mais colaborativas?

EnLF: Exatamente. Facilitou eu acredito, assim, pra todos os colegas envolvidos também, até mesmo o professor que estava junto com nós, né, motivando e falando “A gente tem que fazer! vai...”

Código: Modo de gestão das interações sociocognitivas > Regulação dos objetivos
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 50-51

Na verdade então o objetivo final do projeto foi um dos motivos mais motivadores pra aprendizagem e pra situações mais complexas que possam ter aparecidos, na questão de organizar, e executar, é isso?

EnLF: Sim. E parece ser difícil, né, porque diverge muito as pessoas, uma hora um acredita que da certo de um jeito, tu vem expõe a ideia, se compromete e daqui a pouco já não é isso, né, então a gente, bá! Aprende, eu aprendi, os colegas também, bastante sobre essa parte, né, embora que fosse um projeto social mesmo, de tentar ajudar o outro, tentar não! De fato, ajudar outras pessoas, né, acho que isso é o que motivou e assim, marcou bastante também, pra mim e acredito que pra os colegas também.

Código: Modo de gestão das interações sociocognitivas > Regulação dos objetivos
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 52-53

Não, pra mim o curso foi completo mesmo! Tudo... eu até assim, superou muito as minhas expectativas, que eu não imaginava que era, assim, tão complexo. Todos os semestres eram

bem assim, como é que eu vou dizer... era bastante, era cheio de disciplinas novas, eram coisas assim...

Código: Modo de gestão das interações sociocognitivas > Regulação dos objetivos
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 57

É! Desafios! Exatamente a palavra certa, né, coisas que eu nunca tinha visto na vida.

Código: Modo de gestão das interações sociocognitivas > Regulação dos objetivos
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 59

Foi feito uma empresa, uma microempresa, onde todos trabalharam juntos, todos fizeram acontecer, né.

Código: Modo de gestão das interações sociocognitivas > Regulação dos objetivos
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 73

Já da metade do curso em diante, que ai começou a gente a se aprimorar mais na parte de administração mesmo, né, administrar de tudo, né, conflitos, de tudo, né, eu já vivia um pouco isso dentro da empresa, né, eu trabalhava de encarregado de um uma turma, eram 46 funcionários sob a minha responsabilidade, então assim, administrar conflito é uma coisa bem difícil e isso me impactou bastante, que aqui dentro da escola, dentro do curso, tinha essa parte também, de como fazer, de como não piorar a situação em si, tentar que se acalmasse, que as coisas voltassem a funcionar direito.

Código: Modo de gestão das interações sociocognitivas > Regulação dos objetivos
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 91

Isso! E algumas coisas, algumas situações, eu tirava dúvidas com os professores. Na empresa a gente tinha muitas apresentações, assim, de metas e tinha que explicar slides, e fazer coisas assim que era um bicho de sete cabeças, né. Então aqui na escola, isso também me aprimorou bastante, né, báh! Perdi aquele medo, assim, sabe? De chegar na frente do pessoal e falar, argumentar, claro que, dependendo da situação ainda da aquele friozinho na barriga, mas...

Código: Modo de gestão das interações sociocognitivas > Regulação dos objetivos
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 93

Exatamente. Com o que eu estava vivenciando dentro da empresa. Os acontecimentos lá, mesma coisa tinha aqui dentro, assim, podia trazer a situação, consertar alguma coisa que eu estava fazendo de errado, assim né, achando que era certo. Dentro do curso eu consegui aprender a como fazer e fazer certo, né. Isso assim, báh!

Código: Modo de gestão das interações sociocognitivas > Regulação dos objetivos
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 95

Sim, até de trocar ideias sobre isso, né, eu aprendi muita coisa sobre política que eu nem tinha ideia de como funcionava...achava que tal coisa era assim e achava que eu era certo

ainda. Não sabia nem como era formada a câmara de vereadores, entendeu? A gente teve até visita de prefeito aqui, né, até o prefeito veio pra gente entender como funciona.

Código: Modo de gestão das interações sociocognitivas > Regulação dos objetivos
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 114

Exatamente, Ampliou. Acho que o ensinamento que a gente aprende aqui é pra vida toda.

Código: Modo de gestão das interações sociocognitivas > Regulação dos objetivos
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 122

Análise da categoria Interações sociocognitivas e afetivas

Modo de gestão das interações sociocognitivas < Estruturação das interações sociocognitivas < Regulação da relação aluno\aluno

A primeira semana foi tensa, né, que nem eu disse, a dificuldade de conhecer as pessoas, mas daí eu já conhecia uma, fiz amizade com outra, fui bem recebida pelos colegas, recebi também muito bem os colegas, claro que o início ali ninguém se conhece muito, né, mas acho que foi bem interessante, daí eu vi que tinha aluno a partir de 18 anos e tinha alunos com quase 70 anos na mesma turma. Então eu acho que isso foi bem interessante, eu gostei de ver aquilo ali, porque que nem na escola quando tu estudas num colégio normal regula mais ou menos a idade, que nem quando a gente tava na quinta série tinha um colega ou uma colega que parou de estudar, ou que repetia mais, ah ele se destacava, era diferente da gente por causa da idade, e nesse curso não porque é misturado, são várias idades, várias experiências.

Pesquisadora: Tem uma idade mínima, mas não tem uma máxima.

CarTS: Não tem a máxima e isso eu acho interessante.

Código: Estruturação das interações sociocognitivas > Regulação aluno/aluno
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 62-64

E a gente tem muito essa coisa da seleção:

- Não ela é muito velha, isso e aquilo... não vai aprender.

Isso a gente vê que não tem, tu sabe que tu precisa ajudar um colega e que um colega vai te ajudar.

Código: Estruturação das interações sociocognitivas > Regulação aluno/aluno
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 99-101

Acontecia isso durante o curso? Tu vivenciou bastante isso na tua turma?

CarTS: De ter que ajudar, assim, às vezes um colega?

Pesquisadora: É, trabalhar de forma colaborativa um com o outro?

CarTS Sim, sim, bastante, bastante. E às vezes ainda preferia pegar alguém que realmente não soubesse, ou não tivesse aprendido, pra trocar essa experiência, sabe, de, eu poder colaborar contigo de uma forma e tu poder colaborar comigo de outra forma.

Código: Estruturação das interações sociocognitivas > Regulação aluno/aluno
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 102-105

Foi uma experiência difícil, mas ao mesmo tempo boa, porque foi... difícil porque tinha todo mundo que... como a gente tem que trabalhar em equipe, todo mundo tem que concordar

com a mesma coisa. Isso é difícil né, é muito difícil. Até todo mundo chegar a um consenso, a um acordo de que aquilo ali seria o melhor para o nosso projeto, essa foi a parte mais difícil, mas a parte boa é aquela coisa assim, depois que tu teve todo aquele trabalho pra planejar e organizar, tirar do papel.

Código: Estruturação das interações sociocognitivas > Regulação aluno/aluno
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 136

Acho que essa é a parte crucial depois de toda aquela discussão, daquele envolvimento pra colocar no papel e decidir como vai ser a melhor forma de executar.

Código: Estruturação das interações sociocognitivas > Regulação aluno/aluno
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 136

foi o que facilitou um pouco pra lá atrás a gente ter chegado a um acordo. Porque se não fosse, se a gente fosse fazer alguma coisa em uma empresa, alguma coisa pra nós, eu acho que teria sido mais difícil porque cada um ia querer uma coisa.

Código: Estruturação das interações sociocognitivas > Regulação aluno/aluno
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 145

Que é aonde tu vais te assustar, tu vais sofrer porque tu não vais conseguir chegar a um acordo. É o teu primeiro trabalho em grupo, então tu vais chegar e de cara já vais ter um trabalho em grupo. Tu vais te assustar, mas se tu passar dali só vai. Só que esse é o problema, as pessoas desistem muito rápido, às vezes desistem só... que nem eu falei, eu ia desistir muito rápido, e eu ouvi um conselho e eu segui. Então foi a parte difícil porque daí ele é um projeto muito difícil...

Código: Estruturação das interações sociocognitivas > Regulação aluno/aluno
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 147

É bem difícil, complicado. Porque claro, a gente já tá acostumado com as panelinhas aqui e ali, cada um já tem o seu grupinho de afinidade, então aquilo ali vai misturar todo mundo e tu vais acabar conhecendo outros colegas, outras qualidades das pessoas que tu não conhecia e não se importava em conhecer. Eu acho que isso é bem legal também.

Código: Estruturação das interações sociocognitivas > Regulação aluno/aluno
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 151

Colegas mesmo:

- Carol, por favor, continua, tu tá quase acabando, tu já passou por tanta coisa, continua.

E eu consegui seguir em frente.

Código: Estruturação das interações sociocognitivas > Regulação aluno/aluno
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 274-276

Pesquisadora: Mas a turma também foi importante pra ti?

Carol: Foi.

Código: Estruturação das interações sociocognitivas > Regulação aluno/aluno
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 281-282

os primeiros dias de aula teve uma leitura, eu acho que foi uma aula de história, e eu nunca esqueci professora, eu estava lendo, que era continuação, depois a Rosângela, a morena, ela leu uma parte e aí era continuação e aí tinha o “a” e o “c”, mas eu vou saber que era antes de Cristo aquilo ali... nuca mais eu esqueci! A morena assim:

- Naida! Desse jeito tu não pode ficar aqui!

Ela disse pra mim. Eu já senti aquele solavanco, aquela contrariedade daquela moça que não me conhecia, sabe, ela:

- Desse jeito tu não vai poder terminar esse curso, tu não sabes que o que é ac!

Eu disse:

- Não, eu não sei, mas agora tu já me disseste que é antes de Cristo e eu nunca mais vou esquecer.

Código: Estruturação das interações sociocognitivas > Regulação aluno/aluno
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 126-131

As gurias, as alunas, né, também vinham.

Código: Estruturação das interações sociocognitivas > Regulação aluno/aluno
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 160

As colegas vinham e orientavam a gente, sem problemas, depois consegui e até hoje eu tenho o meu computador, né, claro não sou uma Brastemp, mas lavo né. Vou lá e uso ele, mas tem muita coisa que eu não sei nele, porque ele é uma maquinazinha muito safada, né.

Código: Estruturação das interações sociocognitivas > Regulação aluno/aluno
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 162

É, foi maravilhosa, né, teve como toda a empresa que tu vais hoje o ti, ti, ti, né, aquela contrariedades ali, mas ficou tudo muito bem, né, a gente conseguiu superar o curso e abrimos a nossa empresa e foi um sucesso.

Código: Estruturação das interações sociocognitivas > Regulação aluno/aluno
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 245

Áh, com certeza, né, Janaína. Todos os projetos integradores tem, né, a, b, c... como eu te disse, aquela(colega de curso) na reta final não me deixava eu pegar a régua, né, tipo:

- Porque eu faço isso!

Daí eu pensei, bom, porque primeiro tu tens que ter humildade, tudo que to fores fazer na vida tu não pode achar assim:

- Eu sou a bolacha do pacote!

Jamais! Nunca! Eu acho que a pessoa que se acha ela não vai adiante, tu tem que ter humildade. Dobradiça pra se curvar diante das situações e ver aquilo que é certo e o que é errado. Até muitas coisas assim, eu achava que me tiravam do ar, né, porque achavam, assim, que eu era, que eu tinha aquele meu jeito meio assim, difícil do aprendizado, eu senti assim. Até que tive, assim, foi com o Marcelo e com a Jane, que depois não concluiu o curso, nós íamos fazer um trabalho... agora não me recordo... e eu certa, né, que eu iria estar no grupo, aí o Marcelo disse assim:

- Não, tu não estás no grupo, a fulana está.

Aquilo foi tão momentâneo, aquilo foi tão choque pra mim, porque a gente... eu sentava com ele, tanto é que eu não discuti, né, eu jamais tive problemas de discussão dentro da escola com aluno nem com professor, né, peguei e retornei. Tanto é que na volta do recreio, assim, o Marcelo pensou que ia sentar ao lado dele e eu recolhi o meu material e educadamente fiquei sozinha na mesa da frente, mas ele ficou num vermelhão. Ele viu que ele errou, só que eu não perguntei.

[Código: Estruturação das interações sociocognitivas > Regulação aluno/aluno](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 344-350](#)

Eram todos acolhedores. Foi uma relação boa. Tinha a turminha dos mais jovens, separada, mas sempre tinha os que ajudavam a gente.

[Código: Estruturação das interações sociocognitivas > Regulação aluno/aluno](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 79](#)

E tinha uma parte que tinha os estudantes que ensinavam...

Pesquisadora: Os monitores.

TrauP: É, isso, que ajudavam.

Pesquisadora: E como é que foi essa experiência dos monitores?

TrauP: Foi muito bem, foi muito legal.

Pesquisadora: A senhora chegou a ter monitores?

TrauP: Aham, sim.

Pesquisadora: E como era? Eles se relacionavam bem? A senhora gostou? Eram gentis com vocês?

TrauP: Sim, foi bem bacana.

Pesquisadora: E a linguagem utilizada na explicação, porque eles contribuíam com as dificuldades, certo? E eles conseguiam? A senhora conseguia entender?

TrauP: Conseguia.

[Código: Estruturação das interações sociocognitivas > Regulação aluno/aluno](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 282-292](#)

E, o líder geralmente não é uma pessoa bem vista, nem sempre é, porque ou te consideram como puxa saco dos professores ou, né... então é um pouco complicado ser líder.

Código: Estruturação das interações sociocognitivas > Regulação aluno/aluno
ENTREVISTAS ALUNOS > TerBPF, Pos. 79

Eu fui líder e foi complicado, porque eu tentava defender a turma, tentava fazer as coisas por eles, mas mesmo assim não era... não sei, sempre tem aqueles que puxam contra.

Código: Estruturação das interações sociocognitivas > Regulação aluno/aluno
ENTREVISTAS ALUNOS > TerBPF, Pos. 81

e a parte da minieempresa foi na prática, né, foi difícil, foi difícil porque é difícil tu trabalhar com um monte de pessoas diferentes.

Código: Estruturação das interações sociocognitivas > Regulação aluno/aluno
ENTREVISTAS ALUNOS > TerBPF, Pos. 95

porque são muitas pessoas diferentes trabalhando e às vezes da uns atritos e cada um pensa de um jeito, como seria numa empresa, né, acho que foi bem real, assim, bem real. Mas no fim deu tudo certo.

Código: Estruturação das interações sociocognitivas > Regulação aluno/aluno
ENTREVISTAS ALUNOS > TerBPF, Pos. 97

Haham, sempre ajudando, incomodando os professores (risos), não, mas sempre se ajudando uma a outra, as vezes ela também pensava em desistir. Daí a gente encontrou a Aline também que uma que desistiu, até hoje ela não voltou... e daí entramos e fomos conhecendo os outros.

Código: Estruturação das interações sociocognitivas > Regulação aluno/aluno
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 56

E o curso me fez mudar isso. Vocês... (professores), os outros alunos, os professores puxando. Esse aprendizado que eu consegui, né, ali, eu me sinto uma outra pessoa depois do curso.

Código: Estruturação das interações sociocognitivas > Regulação aluno/aluno
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 82

É a estrutura, né? E fez toda diferença porque não teria como ir, né, porque daí a gente juntou todo mundo, a gente organizou todo mundo.

Código: Estruturação das interações sociocognitivas > Regulação aluno/aluno
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 142

Sim, uniu a turma toda, foi bem unido, um ajudando o outro, foi bem legal. Todo mundo faceiro, lá, fazendo junto.

Código: Estruturação das interações sociocognitivas > Regulação aluno/aluno

[ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 148](#)

Isso ajuda muito, porque como essas turmas são de pessoas que vem de um tempo, as vezes sem trabalho, sem estudar, sem ter essa socialização com outras pessoas, as vezes as pessoas vem muito fechadas, né, tipo:

- Áh, eu acho que tem que ser assim e vai ser assim e pronto!

E aí ali juntos, as vezes a pessoa vai se abrindo e vai vendo que:

- Não, não é bem assim...

[Código: Estruturação das interações sociocognitivas > Regulação aluno/aluno](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 152-155](#)

É, aprende a enxergar o ponto de vista do colega e respeitar, né. Isso no começo do curso foi bem difícil. A turma sempre foi muito boa mas sempre tinha esses probleminhas.

[Código: Estruturação das interações sociocognitivas > Regulação aluno/aluno](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 157](#)

Até no início assim, eu me senti um pouco, como que eu vou te dizer assim, um pouco retraído, porque era um dos alunos de mais idade né, então eu disse “puxa vida só eu aqui com a minha idade e a gurizada ai de 18, 20 anos.

[Código: Estruturação das interações sociocognitivas > Regulação aluno/aluno](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 47](#)

teve muitos inclusive que veio na minha direção, né, sempre vinham “báh seu Paulo dá uma mão aqui, seu Paulo...” e eu me senti assim como um paizão pra eles e como mediador, e aquilo ali me, báh, me senti bem com aquilo ali, e aquilo ali me ajudou inclusive a muitas coisas que eu ainda tava meio quietinho lá, né, tava adormecido, conseguiu... essas coisas conseguiu... muitas coisas conseguiu fluir, né, e isso ai foi muito importante.

[Código: Estruturação das interações sociocognitivas > Regulação aluno/aluno](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 53](#)

E claro que eu também pensava que era difícil pro professor, né, de repente criar uma metodologia pra diversos alunos, como por exemplo, um tem 20 anos, outro tem 50, então é difícil, a diferença é muito grande ai, né, de repente a minha verdade não é a verdade de um guri de 20 anos, né, ou o meu gosto, ou o meu interesse de aprender alguma coisa dentro do que o professor tava trazendo, né, dentro dessa metodologia...

- Báh! A metodologia dele pra mim é excelente, vou adorar isso!

Mas de repente pro de 20 anos...

- Báh! Mas que troço meio arcaico essa metodologia desse professor.

Eu sentia isso dentro da sala de aula, então... e eu também senti e sabia que:

- Puxa vida! Contentar todas as idades aqui dentro...

Porque tem uma diferença grande, então é complicado, né, pro professor criar uma metodologia que... se Jesus não conseguiu, né, agradar a todos, imagina! Entende? Então tem esse lado ai, eu compreendia isso, agora, como pode ser resolvido isso? Ai eu já não sei como te responder isso.

Código: Estruturação das interações sociocognitivas > Regulação aluno/aluno
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 89-95

É mediador da turma ali.

Pesquisadora: Durante muitos semestres?

PaMO: Praticamente todos os semestres, né.

Pesquisadora: Te escolhiam pra liderança.

PaMO: É, me escolhiam, e ai teve um lá que eu não queria mais, tal, pra dar oportunidade pra outros, né, e tinha um grupinho também que, né, tinha um grupinho que se fechava ali, mas eu não sei se por causa da minha idade também, eles até... tá, tá...

Código: Estruturação das interações sociocognitivas > Regulação aluno/aluno
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 113-117

PaMO: Não, não fui e ali dentro da turma tinha uns que a gente até falava pra ir, mas não gostavam, não queriam, ou não, não... como é que eu vou dizer assim, não gostavam muito da professora, da Henrykheta. Teve muito que falaram:

- Áh não gosto, ela e meio fria, que não sei o que...

- Sim, mas e qual é o problema? Vão lá e conversam com ela tchê! Ela tá maltratando alguém? Tá destrutando?

- Não! Não é isso, não sei, é diferente.

Ou realmente não gostavam, porque eu não conseguia entender, isso eu notei.

Pesquisadora: Pois é, porque a relação é feita por edital, tem critérios, né.

PaMO: Sim, tudo bem, mas eu não sei porque que eles tinham essa barreira assim, sabe? Com a professora (Assistente Social). Não sei até se era realmente a professora, ou eles mesmo, né, que não gostavam de expor essas coisas, pedir ajuda, sei lá, mas muitos vinham, conversavam comigo e eu tentava até...

- Não, quem sabe tu faz assim e tal.

Pesquisadora: Que estavam precisando e não...

PaMO: Sim, precisavam de um auxílio, até porque dentro da família estavam com dificuldades, passando dificuldade na família, então eu:

- Pô! Tem a instituição que ajuda em tantas coisas, procura lá!

Código: Estruturação das interações sociocognitivas > Regulação aluno/aluno

[ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 127-137](#)

Nas reuniões que eu tinha com eles eu falava:

- Pessoal, pô, quem é que não gosta de tá sentadinho, bonitinho, ouvindo o que o professor tá falando pra aprender? Agora vocês ficam, entram e sai, entram e sai da sala de aula, como é que vai aprender desse jeito? Então vocês têm que ter um pouquinho mais de consciência pra, pô, tu não quer? Então pelo menos deixa o outro aprender.

[Código: Estruturação das interações sociocognitivas > Regulação aluno/aluno](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 141-142](#)

É... isso aí então, pelo menos no meu período ali, faltou! Faltou não sei se de repente uma iniciativa dos alunos, né, porque não queriam ou eles falavam isso aí que eu acabei de dizer, não tinham essa simpatia, ou...

[Código: Estruturação das interações sociocognitivas > Regulação aluno/aluno](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 146](#)

Mas foi bem gratificante, sabe? Aprendi algumas coisas ali dentro também, né, porque só de tu ouvir um sorriso, uma palavra amiga assim:

- Báh seu Paulo, agora eu já sei como digitar seu Paulo! Coisa boa! Eu não sabia que era assim.

Puxa, isso aí dá uma coisa, sabe? Boa, tão gostosa... então no decorrer desse estágio ali, ou dessa inclusão que eu participei, eu já comecei a pensar mais alta ainda, né:

[Código: Estruturação das interações sociocognitivas > Regulação aluno/aluno](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 163-165](#)

A outra coisa que fez assim brotar, é em ajudar as pessoas, que aqui dentro eu vi muitas pessoas necessitadas, pessoas carentes, pessoas que realmente, carentes, carentes mesmo! Sabe?

[Código: Estruturação das interações sociocognitivas > Regulação aluno/aluno](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 224](#)

Não, falta de instrução! Eu via isso, e eu não sou melhor do que ninguém, mas o pouquinho que eu sabia, pra aquela pessoa ali, o pouquinho que eu sabia, báh, ia fazer uma diferença, via isso, e eu não sou melhor do que ninguém, mas o pouquinho que eu sabia, pra aquela pessoa ali, o pouquinho que eu sabia, báh, ia fazer uma diferença incrível.ença incrível. Então durante esses três anos que eu estive aqui dentro, então muitas coisas eu observei que realmente muitas vezes as pessoas precisam, e eu me imaginando, eu já estava me imaginando:

[Código: Estruturação das interações sociocognitivas > Regulação aluno/aluno](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 226](#)

sei lá, pelos colegas serem de diferentes idades era mais tranquilo, assim, de conviver com a galera, assim, era bem tranquilo. Foi bem diferente da escola, assim, normal.

Código: Estruturação das interações sociocognitivas > Regulação aluno/aluno
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 29

Áh eu gostava muito disso! De ajudar eles...eu lembro até hoje que teve uma vez que a gente escolheu um sábado pra vim, pra gente fazer a parte de física, báskara, que a galera não entendia nada. E ai, tipo, eu era quase um professor, assim, ai eu fui no quadro, tudo...fazia nas mesas deles pra tirar dúvida, foi bem marcante, assim, e ajudei bastante acho os colegas

Código: Estruturação das interações sociocognitivas > Regulação aluno/aluno
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 47

Com certeza, daí no final eles diziam:

- Báh, valeu a tua ajuda, me tirou várias dúvidas e tal...

Foi bem legal!

Código: Estruturação das interações sociocognitivas > Regulação aluno/aluno
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 49-51

É, justamente por ter diferentes idades, acho que foi mais tranquilo, né, no início foi bem tranquilo, porque a galera ter diferentes idades...tipo: eu nunca me envolvi em nenhum conflito, né, muito pelo contrário, sempre foi muito...a gente sempre foi muito unido, assim, digamos. De repente pode ter tido conflitos paralelos, assim, né, mais não que eu tivesse envolvido.

Código: Estruturação das interações sociocognitivas > Regulação aluno/aluno
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 57

a gente teve toda uma preparação antes pra fazer, né, eu lembro algumas coisas assim, e eu sei que no final foi tudo perfeito.

Código: Estruturação das interações sociocognitivas > Regulação aluno/aluno
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 107

Áh sim, até eu acho que servi de motivação pra uma galera também, pros colegas, assim, de não desistir, dizer que faltava pouco, falta só uma ano...

Código: Estruturação das interações sociocognitivas > Regulação aluno/aluno
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 121

Sim, tipo, eu acho que eu me enturmei mais por causa disso aí também, dessa chamada aí. E aí eu ajudava:

- Não, desiste. Vamos lá, falta pouco! Eu te ajudo se precisar! Qualquer coisa a gente se reúne na casa de alguém.

Eu não lembro de sentir:

- Áh, estou desmotivado, não quero mais, vou desistir!

Eu não tinha essa.

Código: Estruturação das interações sociocognitivas > Regulação aluno/aluno
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 125-129

Não passou por mim, né, mas a galera em volta, assim, tinha essa:

- Não, eu vou parar. Não quero mais estudar.

Código: Estruturação das interações sociocognitivas > Regulação aluno/aluno
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 131-132

De eles se acharem que não tinham capacidade pra aquilo, né, em algumas matérias. E eu frisava bastante:

- Não, cada um tem a sua dificuldade, não adianta.

Eu lembro da Naida, por exemplo, que ela:

- Não, eu vou desistir, não é pra mim isso aí.

E eu:

- Não, capaz Naida!

E ela:

- Mas como é que o fulano consegue e eu não?

Eu:

- Naida, cada um tem a sua dificuldade, tem o seu tempo...

Código: Estruturação das interações sociocognitivas > Regulação aluno/aluno
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 134-143

Sim eu já, tipo, desde de que eu trabalhava eu já mexia com informática, né, com word, exel, mas aqui dentro, tipo, eu aperfeiçoei melhor, algumas coisas que eu já conhecia, muitas coisas eu já conhecia, mas aqui eu aprendi também coisas novas, assim, aperfeiçoei aquilo, e também ajudava a galera que tinha mais dificuldade, mas foi... eu aprendi bastante aqui.

Código: Estruturação das interações sociocognitivas > Regulação aluno/aluno
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 160

Nós tínhamos algumas divergências, assim, uns...como é que diz, parece que não tinham muita vontade, depois assim, parece que foram se motivando ao longo do curso, junto com os outros. Alguns não tinham, parecia, muita vontade, estavam meio estranho, achavam que aquilo ali não ia servir e no final assim, né, foram se motivando, se motivando, se motivando e olha...

Código: Estruturação das interações sociocognitivas > Regulação aluno/aluno
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 24

Análise da categoria Interações sociocognitivas e afetivas

Modo de gestão das interações sociocognitivas < Estruturação das interações sociocognitivas < Regulação da relação aluno\formador

então assim, chegavam momentos ali de conflito que a gente não consegue entender. A gente teve uma estrutura muito boa, com professores muito bons, que conseguiam se adaptar a formas diferentes de ensinar

Código: Estruturação das interações sociocognitivas > Regulação da relação aluno/formador
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 182

Então tu vê assim que é uma forma de querer te explicar que... bom se não deu assim, vamos fazer de outro jeito, empenhadas assim em acreditar, tipo, eles vão entender. E a gente foi se empoderando, vendo que aquele era um espaço nosso

Código: Estruturação das interações sociocognitivas > Regulação da relação aluno/formador
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 184

Áh matemática! Matemática e química eu tive algumas dificuldades, mas a forma de ela explicar ficava muito leve, então, tipo:

- Eu não estou entendendo!

E ela, às vezes explicava 3, 4 vezes e eu não conseguia entender, então ela mudava a forma de explicar, daí eu:

- Opa! Entendi, agora eu entendi

Código: Estruturação das interações sociocognitivas > Regulação da relação aluno/formador
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 187-190

Estatística! Aí que foi um baita desafio e hoje a gente vê que bom que a gente é desafiado, porque tu tens dificuldades, mas isso não quer dizer que tu não entendas> Às vezes tu pensa:

- Não adianta, eu não entendo...

Não! Tu tens bastante dificuldades, mas se tu encontra formas de entender tu vais entender, e aí a gente foi indo.

Código: Estruturação das interações sociocognitivas > Regulação da relação aluno/formador
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 193-195

teve um momento no primeiro ano que desestruturou a turma muito assim, acho que tu ainda não estavas aqui, marcou tão negativamente, assim, como tem coisas positivas, né, infelizmente tem alguma coisas que marcam, né, que foi uma professora, que a gente começou a fazer uma apresentação, uma professora de história, a gente começou a fazer as

apresentações de um trabalho que ela pediu, fazia uns 4 meses, assim, que a gente estava aqui, que já estava acontecendo as aulas, e aí o primeiro grupo fez a apresentação, o segundo grupo fez a apresentação e ela interrompeu o grupo, e aí acho que tinha mais uns 4 grupos pra apresentar e ela foi muito infeliz, extremamente infeliz no comentário dela, não foi nem uma crítica, nem uma avaliação, foi um comentário descabido, sem estrutura, maldoso, que ela disse:

- Que é isso que vocês estão apresentando? Que trabalhos são esses? Vocês não podiam estar aqui no Instituto Federal, esse trabalho não tem qualificação pra estar aqui, vocês estão apresentando coisas de quinta série, sexta série.

Código: Estruturação das interações sociocognitivas > Regulação da relação aluno/formador
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 197-198

isso, assim, foi muito revoltante e a gente reagiu assim... Áh no primeiro momento, eu não me lembro quem chorou, alguém chorou, eu não me lembro quem, depois assim, sabe? Porque foi um baque a gente escutar isso de alguém que está ali inclusive pra nos incentivar, nos mostrar:

- Bom se vocês não estão fazendo algo da forma como eu almejo, a minha expectativa e tal e se vocês não estão atingindo, eu vou trabalhar com vocês pra que vocês consigam atingir a minha expectativa, o que eu estou esperando.

E foi horrível, assim, bá foi uma sensação muito ruim tu ouvir isso que esse lugar não era pra ti e alguns reagiram:

- Não, eu acho que esse lugar é pra nós, eu acho que a gente está aqui por mérito.

E ela:

- Não vocês não estão por mérito, vocês estão por sorteio, vocês estão...

Código: Estruturação das interações sociocognitivas > Regulação da relação aluno/formador
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 199-204

- Agora tem outra turma e cada vez vai ter mais turmas e eles vão ter que aceitar, quem não queira aceitar, porque é um direito

Código: Estruturação das interações sociocognitivas > Regulação da relação aluno/formador
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 220

Áh, detestava matemática, meu Deus do céu, ainda peguei o professor Roberto no começo que... pior ainda.

Código: Estruturação das interações sociocognitivas > Regulação da relação aluno/formador
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 122

Anham e eu fiquei nervosa, eu sou uma pessoa assim, eu tenho amizade com todo mundo, aquela coisa, mas quando tem muita gente eu já me retraio, então já fico nervosa. Eu nunca soube falar com as pessoas direito, aquela coisa, e eu tive que falar. Eu lembro que eu chorei tanto e eu disse pra ti na aula:

Erro! Argumento de opção desconhecido.

- Jana eu vou desistir, não vai dá, eu não consigo. Esse negócio de eu ter que apresentar trabalho nas frentes dos colegas é um problema, esse negócio de eu ter que falar em público é um problema.

E tu disse assim:

- Carol não desisti, vai tentando que tu vais ver que lá no final, no sexto semestre, tu vais estar falando muito bem, tu não vais mais ter essa vergonha de falar.

E eu levei aquilo comigo, e daí foi indo, eu fui sofrendo, cada semestre eu desistia, eu queria desistir, porque eu achava que eu não ia aguentar o cansaço, o stress, aquela coisa de eu não conseguir às vezes aprender alguma coisa,

Código: Estruturação das interações sociocognitivas > Regulação da relação aluno/formador
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 49-53

A primeira semana foi tensa, né, que nem eu disse, a dificuldade de conhecer as pessoas, mas daí eu já conhecia uma, fiz amizade com outra, fui bem recebida pelos colegas, recebi também muito bem os colegas, claro que o início ali ninguém se conhece muito, né, mas acho que foi bem interessante, daí eu vi que tinha aluno a partir de 18 anos e tinha alunos com quase 70 anos na mesma turma. Então eu acho que isso foi bem interessante, eu gostei de ver aquilo ali, porque que nem na escola quando tu estudas num colégio normal regula mais ou menos a idade, que nem quando a gente tava na quinta série tinha um colega ou uma colega que parou de estudar, ou que repetia mais, ah ele se destacava, era diferente da gente por causa da idade, e nesse curso não porque é misturado, são várias idades, várias experiências.

Código: Estruturação das interações sociocognitivas > Regulação da relação aluno/formador
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 62

Tem, foi o sentido do que eu te falei de no primeiro semestre eu querer desistir por não saber falar, por ter medo de falar em público e chegar no sexto semestre na miniempresa, na cooperativa, eu praticamente tomei conta no dia da apresentação, no dia da auditoria, eu simplesmente praticamente tomei conta da apresentação, simplesmente eu tava escorada, assim...

Pesquisadora: Naturalmente aconteceu.

CarTS: Aquilo foi fluindo, fui falando, falando, falando, falando, falando... depois quando acabou eu fui no banheiro e dei uma choradinha porque eu me emocionei, porque me veio todo aqueles seis semestres, me veio a tua fala:

- Não desiste! Continua que tu vais ver que lá no sexto semestre tu vais estar falando naturalmente.

E foi isso mesmo que aconteceu, de eu não ter vergonha de falar, que nem eu to falando contigo aqui agora, mas se fosse lá no primeiro semestre eu já não ia saber o que falar, eu ia tremer, eu ia gaguejar... ia ser bem complicado.

Código: Estruturação das interações sociocognitivas > Regulação da relação aluno/formador

ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 81-85

Estatística. Não precisa nem pensar, né, foi muito difícil, muito. Áh, pelo método de ensino do professor, não. Porque a matéria é difícil mesmo, ela requer mais atenção, mas ainda por ser difícil eu me sai bem na matéria.

Código: Estruturação das interações sociocognitivas > Regulação da relação aluno/formador
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 130

Foi uma experiencia difícil, mas ao mesmo tempo boa, porque foi... difícil porque tinha todo mundo que... como a gente tem que trabalhar em equipe, todo mundo tem que concordar com a mesma coisa. Isso é difícil né, é muito difícil. Até todo mundo chegar a um consenso, a um acordo de que aquilo ali seria o melhor para o nosso projeto, essa foi a parte mais difícil, mas a parte boa é aquela coisa assim, depois que tu teve todo aquele trabalho pra planejar e organizar, tirar do papel.

Código: Estruturação das interações sociocognitivas > Regulação da relação aluno/formador
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 136

Acho que essa é a parte crucial depois de toda aquela discussão, daquele envolvimento pra colocar no papel e decidir como vai ser a melhor forma de executar.

Código: Estruturação das interações sociocognitivas > Regulação da relação aluno/formador
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 136

Desafiador, exatamente. E se tu passar daquilo ali... tu parece que tá carregando um caminhão nas tuas costas, depois parece que tu tá flutuando, mas eu acho que assim, é a largada do curso, é ele! É esse projeto integrador porque daí ele já junta as pessoas ali no início.

Código: Estruturação das interações sociocognitivas > Regulação da relação aluno/formador
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 149

Nossa, completamente! Completamente. E o IF é uma escola acolhedora, sempre, não importa... áh tem aquele professor que é mais ranzinza, aquele que é mais calmo, tem aquele que é mais solto, aquele que te puxa mais, mas a maioria sempre acolheu muito bem a gente, sempre tratou muito bem nesse sentido de apoiar, de te chamar pra conversar:

- Vem cá, vamos conversar. O que está acontecendo? O teu rendimento diminuiu, estás com algum problema? Qualquer coisa se a gente puder te ajudar, a gente te ajuda.

Isso aí é importante também, porque desde o início sempre teve esse acolhimento da escola.

Código: Estruturação das interações sociocognitivas > Regulação da relação aluno/formador
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 161-163

eu sempre fui aquela pessoa que deixa pra última hora as coisas, tanto que quando a gente foi apresentar em estatística o trabalho, o meu trabalho ficou horrível quando eu apresentei,

horrível, eu tive muito percalços durante o trabalho, durante a minha pesquisa e quando eu cheguei o meu trabalho ficou horrível, ficou péssimo, tanto que a banca só me criticou, e eu:

- Como que eu não vi isso, eu não notei?

Sabe? Que tinha sido tão mal feito... e eu consegui refazer tudo de novo. Aquelas críticas fizeram e ter outro pensamento pra o trabalho, pra o estudo, tipo:

- Poxa vida, podia ter me puxado um pouquinho mais.

Código: Estruturação das interações sociocognitivas > Regulação da relação aluno/formador
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 253-256

Eu acho que foi isso mesmo, essa parte do querer desistir no início e quando vê eu cheguei lá, porque eu achei que eu não ia conseguir mesmo realmente, mas o incentivo não faltou, dentro do Câmpus não faltou o incentivo. Eu cheguei no quinto semestre, eu parei uma semana de estudar e às vezes até eu fui procurada por professores:

- Vai lá Carol! Tenta, tu estás chegado no fim.

Código: Estruturação das interações sociocognitivas > Regulação da relação aluno/formador
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 272-273

Pesquisadora: E como é que tu conseguiste seguir?

CarTS: Pelo incentivo.

Pesquisadora: Dos professores principalmente?

CarTS: Também.

Código: Estruturação das interações sociocognitivas > Regulação da relação aluno/formador
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 277-280

Sim porque eu achava assim, nossa, se passaram muitos anos, né, então toda a matéria, todo o ensino, teve uma mudança, né, tanto é que quando eu vi o x e o y na matemática eu queria ir embora, eu disse:

- Mas o que essa letra está fazendo aqui no meio da matemática (risos).

Eu não entendia, o meu cérebro não... é verdade! Eu disse:

- Mas esse carinho aí está me atrapalhando, né, e não adiantava o professor dizer:

- Naida, isso aqui é isso, isso, isso...

Teve que... eles sempre foram muito bons, eu sempre digo em todas as entrevistas, né, uma escola assim, que eu tive os melhores professores, sabe, porque o IFsul, ele não tem professores só para o ensino, eles têm, assim, professores que eu acho que de repente eles são capacitados para entender a situação do aluno, sabe, e a senhora mesmo sabe disso, que muito me ajudou, né, ao longo do curso. (chorou).

Código: Estruturação das interações sociocognitivas > Regulação da relação aluno/formador

ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 86-91

No início eu tinha muito medo porque eu tinha muita dificuldade pra entender a matéria, né, a sociologia, a filosofia, eu nunca tinha ouvido falar antes disso, né, e quando eu fui na escola era $9 \times 9 = 81$, não tinha o carinha lá, o y né, metido, e depois veio a estatística, probabilidade, aquela matéria assim que eu disse:

- Nunca mais eu vou sair aqui do curso.

Porque vou ter que fazer gráfico:

- Meu Deus! Que é isso?

Eu falava para as gurias, e até a senhora dizia:

- Não Naida, assusta mas você consegue, calma.

Todos os professores diziam:

- Não Naida, logo termina.

E terminou! Pra mim assim se eu não tivesse o apoio de todos os professores eu tinha desistido em seis meses de curso. Todos os professores e professoras do IF pra mim, assim, eu guardo a sete chaves no meu coração. E qualquer lugar onde eu vou eu falo:

- Vão estudar lá! É muito bom. Os professores de lá são qualificados.

Código: Estruturação das interações sociocognitivas > Regulação da relação aluno/formador

ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 95-104

Nunca mais esqueci. Mas eu não sabia mesmo, né, professora. Quando eu cheguei na escola, eu pensei:

- Meu Deus!

Abria o caderno, eu tremia, a minha letra era horrorosa de nervos, não conseguia porque eu pensava:

- Não vou acompanhar isso aqui. Isso aqui não é pra mim.

Mas daí a gente foi indo, devagarzinho, a senhora sempre apoiando, sempre sabendo da dificuldade do aluno, sempre ajudando, dando força para o aluno não desistir. Muitos desistiram, né, mas não é o correto, porque os professores fazem de tudo para o aluno não ir embora, muito pelo contrário, para o aluno retornar aquela escola.

Código: Estruturação das interações sociocognitivas > Regulação da relação aluno/formador

ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 133-137

mas eles sabiam da minha trajetória, mas eles sempre foram bons e sempre me d eram força, porque eles sabiam da minha luta, que eu voltava do trabalho pra chegar na escola.

Código: Estruturação das interações sociocognitivas > Regulação da relação aluno/formador

ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 148

Sim eu aprendi. Eu tive a dificuldade quando eu vi a máquina... mas eu tive que fazer gráfico de estatística sozinha, eu tinha trabalhos a fazer no computador, eu aprendi. Eu achava que ele ia me morder, mas ele não me mordeu. Eu aprendi e os professores muito bons estavam ali sempre:

- Óh Naida é assim, assim. Hoje eu vou te ensinar como faz gráfico.

Código: Estruturação das interações sociocognitivas > Regulação da relação aluno/formador
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 158-159

Puxa, porque que a minha mente naquela época não estava tão brilhante, assim? Porque depois do curso, assim, podia ter facilitado tanta coisa, né, até para o professor. Eu acho que eu tinha um bloqueio, um medo talvez de não aprender, aquela dificuldade de ficar pra trás. E todos assim, me taxaram de atrapalhadinha, mas graças a Deus e aos professores que eu concluí o meu curso dentro do tempo previsto, né.

Código: Estruturação das interações sociocognitivas > Regulação da relação aluno/formador
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 178

É nós fizemos. Más depois tiramos de letra, né, os primeiros dias... tudo no início pra mim foi difícil professora, não posso dizer, assim, pra senhora:

- Áh, foi tudo oba! Oba!

Não! Teve muita lágrima.

Pesquisadora: Uma superação a cada momento.

NaiP: É. Até as provas finais, eu saindo, né, eu escutei aquela vozinha:

- Naida.

Eu disse:

- Alguém está me chamando.

Era a Marineiva, ela disse assim:

- Tu consegui Naida, tu passaste na contabilidade.

Fui até em casa chorando:

- Não sei, essa professora deve estar zuando comigo, né.

Código: Estruturação das interações sociocognitivas > Regulação da relação aluno/formador
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 281-292

É os professores também quando eles viram que eu tinha dificuldade, na reta final eles me deixaram (exames), sabe, pra ver mesmo se eu esta preparada pra passar. De certo pensavam:

- Áh vou dar essa prova aqui pra ela pra ver.

Porque nenhum aluno, eu não acredito que algum aluno saia do IF se ele não for aprovado pelo professor, não acredito. Porque se tu rodar em estatística tu não avanças. Eu no primeiro semestre eu rodei por meio ponto, o Vasco me rodou em matemática, meio pontinho.

Código: Estruturação das interações sociocognitivas > Regulação da relação aluno/formador
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 294-296

É, mas ele fez certo, porque depois eu aprendi, eu não entendia matemática.

Código: Estruturação das interações sociocognitivas > Regulação da relação aluno/formador
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 298

Não, eu não recriminei o professor e depois em casa eu pensei:

- Eu não estou bem nessa matéria, não adianta eu querer culpar o professor por meio ponto ou por um ponto, é que eu não entendi a matéria, eu preciso, eu prefiro ter depois fazer essa matéria de novo pra mim entender ela. Eu preciso entender ela pra seguir a diante.

Código: Estruturação das interações sociocognitivas > Regulação da relação aluno/formador
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 300-301

Teve uma matéria com o Felipe Leão, Marketing, e eram duas matérias, Marketing e... eu não lembro, mas uma coincidia com a outra e aí um dia eu disse pra ele:

- O senhor é bipolar.

Ele disse:

- Eu?

Eu disse:

- Porque eu não estou lhe entendendo. Eu não estou entendendo a sua mensagem, o senhor dá a sua matéria, o senhor entra na sala falando, mas eu não estou me situando.

E foi a melhor matéria. Sabe o que ele fez? Ele comprou no mercado três pães de sanduiche...

Pesquisadora: Depois que tu falaste com ele?

NaiP: Sim, na outra aula. Porque eu tinha dito pra ele:

- O senhor fala, fala, fala, mas eu não estou conseguindo, assim, a minha mente... eu sei que eu estou bem atrasada na idade pra aprender tudo isso, mas eu vou ser honesta.

Ele trouxe, três pães de sanduiche, presunto, queijo, alface, tomate, mostarda, ketchup e maionese. Ele montou a aula dele, tirei o chapéu, ele montou a aula dele naquilo ali, e aí ele ia lá:

- Tanto disso, tanto disso... e agora? Tu entendeste a minha aula Naida?

Eu disse:

- Eu entendi toda a sua aula professor. (risos)

Não, mas sério, o Felipe, ele viu a minha dificuldade, então ele foi esperto, ele é um professor, né, então ele pensou:

- Bá, mas como eu fazer pra ajudar essa aluna, né?

E olha, tirei o chapéu. Ele dava risada, no outro dia ele chegou na aula, né, eu disse:

- Ixi, hoje ele vem com tudo, é hoje que ele vai me pirlar de novo.

Não. Aprendi tudo. Era Marketing e tinha aquele Custo, era uma confusão que ele fez na minha cabeça, que ele montou tudo aquilo ali pra eu entender a matéria dele. Ele foi o nosso paraninfo. Eu tenho fotos lindas, eu não te trouxe nenhuma pra ver?

Código: Estruturação das interações sociocognitivas > Regulação da relação aluno/formador
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 310-328

a conseguindo, eu sabia, eu fazia ali, mas aí ele fazia uma prova e ele pedia que a gente escrevesse sobre a aula dele, eu disse:

- Agora me ferrei, né.

Mas aí ele, bá... por isso que eu digo, assim, o IF, todos os professores, sabe, pra mim foram muito importante e sempre vão ser na minha vida, aonde eu for eu vou falar do IF, sabe, que foram os professores, assim, que eles não tem medo da dificuldade do aluno, eles ajudam o aluno, eles tem a percepção, os professores daqui, de ver, de sentir, assim, o aluno não está bem, né, o aluno não está se sentindo bem, e pra mim foi isso que eu senti, eu tive o apoio de todos.

Código: Estruturação das interações sociocognitivas > Regulação da relação aluno/formador
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 330-332

O professor Assis, então! Meu Deus! Eu lembro do professor sentar no chão (risos)... e ensinar!

Código: Estruturação das interações sociocognitivas > Regulação da relação aluno/formador
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 73

Sim, pelos professores. Foi mais dedicação dos professores a incentivar a gente a continua.

Pesquisadora

Código: Estruturação das interações sociocognitivas > Regulação da relação aluno/formador
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 87-88

Aham, fiz e foi muito bom. Os professores eram muito bons, ajudou muito a aprender mais, né.

Código: Estruturação das interações sociocognitivas > Regulação da relação aluno/formador
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 130

TrauP: Eu procurava.

Pesquisadora: E como foi essa relação com os professores?

TrauP: agora eu não to...

Pesquisadora: A senhora procurava. Mas tinha atendimento pra além da sala de aula algum atendimento de reforço, a senhora chegou a ter?

TrauP: Não, só agendando.

[Código: Estruturação das interações sociocognitivas > Regulação da relação aluno/formador](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 278-282](#)

Eu vim e me informei, aí tinha o dia da prova, né, que não era prova, era uma redação. Tinha que participar de uma palestra e depois tinha uma redação. E eu fui muito mal na redação, fiquei com uma nota lá em baixo, quase que eu não consegui entrar. Na época, depois eu fui perguntar porquê, porque eu tinha feito ENEN e eu tinha tirado uma nota lá em cima na redação e a minha redação aqui foi muito baixa. E foi porque eu não fiz aquele clima de que eu necessito desesperadamente entrar no curso, acho que acharam que eu não precisava, não sei qual foi a avaliação. Então pra mim não foi bom, eu não gostei da avaliação, mas eu entrei, consegui entrar, entrei lá acho que penúltimo assim, mas consegui entrar.

[Código: Estruturação das interações sociocognitivas > Regulação da relação aluno/formador](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > TerBPF, Pos. 28](#)

E eu acabei desenvolvendo amizades, a gente sempre tem afinidades mais com uns que outros

[Código: Estruturação das interações sociocognitivas > Regulação da relação aluno/formador](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > TerBPF, Pos. 35](#)

Eu acho que foi tranquilo, pra mim tudo foi útil, mesmo aquilo que eu até não concordava às vezes, porque às vezes eu discordava de vocês, mas algumas coisas... mesmo isso sempre foi importante pra ver o que eu não queria, o que eu não gostava.

[Código: Estruturação das interações sociocognitivas > Regulação da relação aluno/formador](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > TerBPF, Pos. 65](#)

assim, no que eu uso hoje, mas tem muitas outras coisas, assim, e não só as disciplinas, mas a maneira, o jeito dos professores. A Dalila é uma pessoa que não dá pra não citar, a Janaina é uma pessoa que não dá pra não citar, sabe? (risos). Então são exemplos que além do que ensinam de curricular ensinam de vida.

[Código: Estruturação das interações sociocognitivas > Regulação da relação aluno/formador](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > TerBPF, Pos. 65](#)

mas eu adoro escrever e eu escrevo direitinho e tal, tanto que um dia eu fiquei muito magoada com uma professora porque ela mandou fazer um texto, eu fiz, e ela mandou conferir na internet se eu não tinha copiado porque ela achou que tava bom demais pra ser

eu que tinha feito, e isso me doeu muito. Na verdade, ela não estava errada porque alguns tinham feito isso, mas... tu não tem como dizer assim, ah de mim não podia desconfiar, né, mas eu fiquei chateada, fiquei bastante chateada.

Código: Estruturação das interações sociocognitivas > Regulação da relação aluno/formador
ENTREVISTAS ALUNOS > TerBPF, Pos. 71

Física. Física é um problema, mas é... (risos). Física é um problema! Mas foi, deu pra passar, foi ali mas deu. Mas o mais foi legal, assim, indo contra todas as pessoas a matemática, eu não gosto de matemática, mas eu aprendi muita coisa com o Roberto. Muita gente odiava o Roberto e eu aprendi muita coisa com ele. Eu acho que ele explicava bem. O Vasco se colocava muito bem também. Eu também não era assim nota 10, mas foi tranquilo.

Código: Estruturação das interações sociocognitivas > Regulação da relação aluno/formador
ENTREVISTAS ALUNOS > TerBPF, Pos. 73

Isso, e era muito ruim aquilo lá e a gente não conseguiu se adaptar. Mas não que a gente não tenha tido liberdade pra falar, pra pedir, acho que agente sempre teve.

Código: Estruturação das interações sociocognitivas > Regulação da relação aluno/formador
ENTREVISTAS ALUNOS > TerBPF, Pos. 79

porque daí eu não queria aceitar, me davam coisas escritas a mão e eu não queria aceitar, ou compravam material pra casa toda e lá no meio da nota tinha um item que era da miniempresa, então foi meio nervoso, assim, justamente porque eu peguei a parte financeira, mas me ajudou a saber o que era certo, como tinha que ser e tal.

Código: Estruturação das interações sociocognitivas > Regulação da relação aluno/formador
ENTREVISTAS ALUNOS > TerBPF, Pos. 95

E o curso me fez mudar isso. Vocês... (professores), os outros alunos, os professores puxando. Esse aprendizado que eu consegui, né, ali, eu me sinto uma outra pessoa depois do curso.

Código: Estruturação das interações sociocognitivas > Regulação da relação aluno/formador
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 82

Foi bem importante, teve bastante conflito, bastante dificuldade nessa coisa da turma, mas depois que engrenou foi.

Código: Estruturação das interações sociocognitivas > Regulação da relação aluno/formador
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 169

As relações da turma de decidir. A parte técnica foi tranquila. Daí depois que engrenou foi! Mas o difícil foi a turma aceitar tudo mundo no mesmo projeto, todo mundo escolher o mesmo produto, as formas de vendas.

Código: Estruturação das interações sociocognitivas > Regulação da relação aluno/formador
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 171

Pra mim ali não teve problema nenhum porque como o meu lado profissional eu tinha que lidar com pessoas...

Código: Estruturação das interações sociocognitivas > Regulação da relação aluno/formador
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 51

Também a convivência com os professores, eles também foram muito, como é que eu vou dizer assim, eram bastantes acessíveis, né, eles davam bastante abertura, né, com exceção de um caso que aconteceu aí dentro que eu também tive que intermediar pra não dar problema realmente, de ir pra via de fatos realmente aconteceu com uma aluna, não sei se tu ficou sabendo, mas fora isso aí, eu vou te dizer, realmente foi muito gratificante dentro do que eu convivi aqui dentro, aprendi, e fui muito bem acolhido, não tenho nada contra isso

Código: Estruturação das interações sociocognitivas > Regulação da relação aluno/formador
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 53

Junto a coordenação de curso, a diretoria, exatamente. Houve até reuniões que eu participei com os alunos e com os professores que coordenavam a turma, né, pra que... o que a gente poderia fazer. Ai chegou até nós que olha:

Código: Estruturação das interações sociocognitivas > Regulação da relação aluno/formador
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 80

E claro que eu também pensava que era difícil pro professor, né, de repente criar uma metodologia pra diversos alunos, como por exemplo, um tem 20 anos, outro tem 50, então é difícil, a diferença é muito grande aí, né, de repente a minha verdade não é a verdade de um guri de 20 anos, né, ou o meu gosto, ou o meu interesse de aprender alguma coisa dentro do que o professor tava trazendo, né, dentro dessa metodologia...

- Báh! A metodologia dele pra mim é excelente, vou adorar isso!

Mas de repente pro de 20 anos...

- Báh! Mas que troço meio arcaico essa metodologia desse professor.

Eu sentia isso dentro da sala de aula, então... e eu também senti e sabia que:

- Puxa vida! Contentar todas as idades aqui dentro...

Porque tem uma diferença grande, então é complicado, né, pro professor criar uma metodologia que... se Jesus não conseguiu, né, agradar a todos, imagina! Entende? Então tem esse lado aí, eu compreendia isso, agora, como pode ser resolvido isso? Ai eu já não sei como te responder isso.

Código: Estruturação das interações sociocognitivas > Regulação da relação aluno/formador
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 89-95

Eu te confesso assim que todas! Mas tinha uma específica, na realidade nem é uma, é duas, que eram o Português e a Matemática, isso aí... báh! Até hoje. Eu até tive umas aulinhas separado com a professora, a professora gente finíssima, que ajudava nesse negócio de pontuação e de concatenar também as ideias, sabe? Às vezes eu fazia um negócio e ela:

Erro! Argumento de opção desconhecido.

- Paulo essa ideia tinha que ser aqui e não lá no fim, não sei o que... pra concluir.

Código: Estruturação das interações sociocognitivas > Regulação da relação aluno/formador
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 99-100

É, porque tinha uma pessoas que vinham pra o meu lado e eles não gostavam delas e então queriam montar uma... Ô coisa séria isso ai!

Código: Estruturação das interações sociocognitivas > Regulação da relação aluno/formador
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 119

É, as vezes até eles falavam assim:

- Báh, mas porque que o professor não faz assim então?

- Ué mas cada um tem um jeito de tirar as dúvidas, né.

Código: Estruturação das interações sociocognitivas > Regulação da relação aluno/formador
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 53-55

Mas nunca teve nenhum conflito, tanto com os professores também não, báh sempre foi normal, assim.

Código: Estruturação das interações sociocognitivas > Regulação da relação aluno/formador
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 57

a gente teve toda uma preparação antes pra fazer, né, eu lembro algumas coisas assim, e eu sei que no final foi tudo perfeito.

Código: Estruturação das interações sociocognitivas > Regulação da relação aluno/formador
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 107

Alguns professores, talvez não tinham dado aquele apoio assim, né, mas todos davam o apoio que precisava, né.

Código: Estruturação das interações sociocognitivas > Regulação da relação aluno/formador
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 145

Áh sim. E acontecia de a agente ficar, um ou dois, três colegas a mais, de ficar na informática fazendo, né, tipo, áh tem dois livres, o professor não veio...

Código: Estruturação das interações sociocognitivas > Regulação da relação aluno/formador
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 153

Tudo que foi passado pelos mestres aqui dentro, foi assim nos mínimos detalhes, bem detalhado. Foi assim uma coisa que nos chamou, pra mim assim, muito atenção, né. A atenção dos mestres com nós, o ensinamento que foi passado, isso foi um diferencial muito grande

Código: Estruturação das interações sociocognitivas > Regulação da relação aluno/formador
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 22

É! Exatamente! Gradativamente foi aumentando. Teve uns que a gente já via assim, que não vieram pra ficar... então, mas a gente era bastante motivado por todos os professores, por todos os mestres também, né, que no início não era fácil como nada na vida é fácil, né, mas só alcança quem continua, né, quem tem...

Código: Estruturação das interações sociocognitivas > Regulação da relação aluno/formador
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 26

Isso! Eu gostava assim, né... há! São 70 páginas! Tudo mundo, assim, óh! Parece que é bastante, mas que nada! Aquilo é tão bom, né, tu começavas a ler, tu começava a entender o que estava acontecendo ali. E ai, a maior parte, a coisa melhor que tinha assim, era do professor dizer assim:

- Que maravilha! Vocês estão de parabéns! Isso é uma aula que vocês estão passando para os colegas, além de aprender vocês estão passando também.

E era muito legal! Uma aula que eu mais me identificava era nessa mesmo, nessa disciplina, que era uma coisa assim que eu gostava. Sempre gostei de falar bastante, né, então (risos), ir na frente dos colegas, assim, e conversar

Código: Estruturação das interações sociocognitivas > Regulação da relação aluno/formador
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 37-39

Uma que eu tive dificuldade foi a parte de estatística, né, foi uma disciplina que eu tive bastante dificuldade. Talvez assim... o mestre, ele era muito bom, né, muito bom no que ele fazia, só que assim, eu às vezes que entendia, e eu ficava assim, talvez até do método um pouco ríspido, né... assim ficava um negócio assim, eu vou perguntar, e não pergunto... então assim, as vezes da assim um pouco de um certo medo, né, e isso atrapalha pra gente, né... então assim, eu tive uma dificuldade grande nessa parte da estatística, mas no final deu tudo certo!

Código: Estruturação das interações sociocognitivas > Regulação da relação aluno/formador
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 41

Exatamente. Facilitou eu acreditar, assim, pra todos os colegas envolvidos também, até mesmo o professor que estava junto com nós, né, motivando e falando "A gente tem que fazer! vai..."

Código: Estruturação das interações sociocognitivas > Regulação da relação aluno/formador
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 51

Teve no início do curso, teve uma divergência dentro da sala de aula, uma colega com um professor, mas mais era a colega.

Código: Estruturação das interações sociocognitivas > Regulação da relação aluno/formador
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 85

Teve assim, que ser chamado a parte da direção, tudo, pra conversar em separado, e todos os colegas, ninguém se exaltou, foi mais aquilo, assim, mais isolado.

Código: Estruturação das interações sociocognitivas > Regulação da relação aluno/formador
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 85

Ai teve a participação dos colegas também, aquela parte, assim, advogado do diabo, cada um dizia uma coisa, mas assim, a escola em si, conseguiu mediar, contornar a situação, né, e no final deu tudo certo. Professor e colega se acertaram, não teve assim... mais foi a colega que se exaltou.

Código: Estruturação das interações sociocognitivas > Regulação da relação aluno/formador
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 85

Sempre que foi buscado com a direção, com os colegas, colegas que eu digo são os professores assim, né, dentro da escola, sempre teve retorno mesmo.

Código: Estruturação das interações sociocognitivas > Regulação da relação aluno/formador
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 87

Isso! E algumas coisas, algumas situações, eu tirava dúvidas com os professores.

Código: Estruturação das interações sociocognitivas > Regulação da relação aluno/formador
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 93

Anexo N

Análise da categoria Interações sociocognitivas e afetivas

Natureza das tarefas de aprendizagem < Complexidade das tarefas coletivas

Foi uma experiencia difícil, mas ao mesmo tempo boa, porque foi... difícil porque tinha todo mundo que... como a gente tem que trabalhar em equipe, todo mundo tem que concordar com a mesma coisa. Isso é difícil né, é muito difícil. Até todo mundo chegar a um consenso, a um acordo de que aquilo ali seria o melhor para o nosso projeto, essa foi a parte mais difícil, mas a parte boa é aquela coisa assim, depois que tu teve todo aquele trabalho pra planejar e organizar, tirar do papel.

Código: Natureza das tarefas de aprendizagem > Complexidade das tarefas coletivas
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 136

Acho que essa é a parte crucial depois de toda aquela discussão, daquele envolvimento pra colocar no papel e decidir como vai ser a melhor forma de executar.

Código: Natureza das tarefas de aprendizagem > Complexidade das tarefas coletivas
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 136

ou teria sido, mais difícil porque daí as pessoas ficaria mais irredutíveis pra ceder a uma questão, a um assunto, tipo:

- Áh, nós queremos fazer assim!

- Áh, mais eu não quero que seja assim, eu dei outra ideia.

Código: Natureza das tarefas de aprendizagem > Complexidade das tarefas coletivas
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 142-144

Pô mas é uma causa social...se cada um baixar a guarda um pouquinho, relevar um pouquinho a gente vai conseguir fazer, porque não é uma coisa só pra gente, a gente precisava só da nota. E o que a gente se propôs a fazer, era muito maior do que o nosso projeto, porque a gente ia ajudar um asilo.

Código: Natureza das tarefas de aprendizagem > Complexidade das tarefas coletivas
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 145

Porque se não fosse, se a gente fosse fazer alguma coisa em uma empresa, alguma coisa pra nós, eu acho que teria sido mais difícil porque cada um ia querer uma coisa.

Código: Natureza das tarefas de aprendizagem > Complexidade das tarefas coletivas
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 145

Nossa muito! Acho que esse primeiro projeto é a peça chave, a peça fundamental do início do curso pra gente começar a se preparar pra chegar lá no final. Que é aonde tu vais te assustar, tu vais sofrer porque tu não vais conseguir chegar a um acordo. É o teu primeiro trabalho em grupo, então tu vais chegar e de cara já vais ter um trabalho em grupo. Tu vais te assustar, mas se tu passar dali só vai.

Código: Natureza das tarefas de aprendizagem > Complexidade das tarefas coletivas
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 147

Então foi a parte difícil porque daí ele é um projeto muito difícil...

Código: Natureza das tarefas de aprendizagem > Complexidade das tarefas coletivas
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 147

Desafiador, exatamente. E se tu passar daquilo ali... tu parece que tá carregando um caminhão nas tuas costas, depois parece que tu tá flutuando, mas eu acho que assim, é a largada do curso, é ele! É esse projeto integrador porque daí ele já junta as pessoas ali no início.

Código: Natureza das tarefas de aprendizagem > Complexidade das tarefas coletivas
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 149

É bem difícil, complicado. Porque claro, a gente já tá acostumado com as panelinhas aqui e ali, cada um já tem o seu grupinho de afinidade, então aquilo ali vai misturar todo mundo e tu vais acabar conhecendo outros colegas, outras qualidades das pessoas que tu não conhecia e não se importava em conhecer. Eu acho que isso é bem legal também.

Código: Natureza das tarefas de aprendizagem > Complexidade das tarefas coletivas
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 151

e a parte da miniempresa foi na prática, né, foi difícil, foi difícil porque é difícil tu trabalhar com um monte de pessoas diferentes.

Código: Natureza das tarefas de aprendizagem > Complexidade das tarefas coletivas
ENTREVISTAS ALUNOS > TerBPF, Pos. 95

porque são muitas pessoas diferentes trabalhando e às vezes dá uns atritos e cada um pensa de um jeito, como seria numa empresa, né, acho que foi bem real, assim, bem real. Mas no fim deu tudo certo.

Código: Natureza das tarefas de aprendizagem > Complexidade das tarefas coletivas
ENTREVISTAS ALUNOS > TerBPF, Pos. 97

É, aprende a enxergar o ponto de vista do colega e respeitar, né. Isso no começo do curso foi bem difícil. A turma sempre foi muito boa mas sempre tinha esses probleminhas.

Código: Natureza das tarefas de aprendizagem > Complexidade das tarefas coletivas
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 157

Áh foi muito boa, foi bem importante. A gente fez a necessária de tecido. Foi bem importante, teve bastante conflito, bastante dificuldade nessa coisa da turma, mas depois que engrenou foi.

Código: Natureza das tarefas de aprendizagem > Complexidade das tarefas coletivas
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 169

As relações da turma de decidir. A parte técnica foi tranquila. Daí depois que engrenou foi! Mas o difícil foi a turma aceitar tudo mundo no mesmo projeto, todo mundo escolher o mesmo produto, as formas de vendas.

Código: Natureza das tarefas de aprendizagem > Complexidade das tarefas coletivas
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 171

Trabalha tudo, né, trabalha tudo.

Código: Natureza das tarefas de aprendizagem > Complexidade das tarefas coletivas
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 173

eu acredito que pra todos os colegas também que participaram, né, desses projetos, porque, eu aprendi muito assim, como é difícil fazer assim, né, parece tão fácil, assim, há!

Código: Natureza das tarefas de aprendizagem > Complexidade das tarefas coletivas
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 47

E aquilo ali parecia tão distante, assim, reunir aquele pessoal, envolver...

Código: Natureza das tarefas de aprendizagem > Complexidade das tarefas coletivas
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 47

Análise da categoria Interações sociocognitivas e afetivas

Natureza das tarefas de aprendizagem < Interdependência

Trabalho em equipe é muito bom, as pessoas que trabalham em equipe elas sabem ser mais unidas, até no próprio trabalho da gente, ajuda a cooperar umas com as outras. Eu aprendi muito isso aí.

Código: Natureza das tarefas de aprendizagem > Interdependência
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 188

Contribui muito. Porque a pessoa não pode trabalhar sozinha, né, ela precisa da cooperação das outras pessoas.

Código: Natureza das tarefas de aprendizagem > Interdependência
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 190

como a gente tem que trabalhar em equipe, todo mundo tem que concordar com a mesma coisa.

Código: Natureza das tarefas de aprendizagem > Interdependência
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 136

É, foi maravilhosa, né, teve como toda a empresa que tu vais hoje o ti, ti, ti, né, aquela contrariedades ali, mas ficou tudo muito bem, né, a gente conseguiu superar o curso e abrimos a nossa empresa e foi um sucesso.

Código: Natureza das tarefas de aprendizagem > Interdependência
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 245

É, quando abrimos ali a empresa, aí a gente teve uma noção de porquê o curso, né, toda aquele ensinamento, a gente teve que colocar em prática na nossa empresa, né, mas foi um sucesso.

Código: Natureza das tarefas de aprendizagem > Interdependência
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 249

porque são muitas pessoas diferentes trabalhando e às vezes da uns atritos e cada um pensa de um jeito, como seria numa empresa, né, acho que foi bem real, assim, bem real. Mas no fim deu tudo certo.

Código: Natureza das tarefas de aprendizagem > Interdependência
ENTREVISTAS ALUNOS > TerBPF, Pos. 97

Sim, uniu a turma toda, foi bem unido, um ajudando o outro, foi bem legal. Todo mundo faceiro, lá, fazendo junto.

Código: Natureza das tarefas de aprendizagem > Interdependência
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 148

Sim. Sempre, né, porque daí fulano não consegui fantasia e outro ajudava, essas coisas assim, né,

Código: Natureza das tarefas de aprendizagem > Interdependência
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 150

As relações da turma de decidir. A parte técnica foi tranquila. Daí depois que engrenou foi! Mas o difícil foi a turma aceitar tudo mundo no mesmo projeto, todo mundo escolher o mesmo produto, as formas de vendas.

Código: Natureza das tarefas de aprendizagem > Interdependência
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 171

Áh sim. E acontecia de a agente ficar, um ou dois, três colegas a mais, de ficar na informática fazendo, né, tipo, áh tem dois livres, o professor não veio...

Código: Natureza das tarefas de aprendizagem > Interdependência
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 153

Nós tínhamos algumas divergências, assim, uns...como é que diz, parece que não tinham muita vontade, depois assim, parece que foram se motivando ao longo do curso, junto com os outros. Alguns não tinham, parecia, muita vontade, estavam meio estranho, achavam que aquilo ali não ia servir e no final assim, né, foram se motivando, se motivando, se motivando e olha...

Código: Natureza das tarefas de aprendizagem > Interdependência
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 24

era como assim, de conseguir reunir um monte de gente e fazer todo mundo trabalhar em prol daquilo ali, fazer a coisa acontecer.

Código: Natureza das tarefas de aprendizagem > Interdependência
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 43

Exatamente. Facilitou eu acredito, assim, pra todos os colegas envolvidos também, até mesmo o professor que estava junto com nós, né, motivando e falando “A gente tem que fazer! vai...”

Código: Natureza das tarefas de aprendizagem > Interdependência
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 51

im. E parece ser difícil, né, porque diverge muito as pessoas, uma hora um acredita que da certo de um jeito, tu vem expõe a ideia, se compromete e daqui a pouco já não é isso, né, então a gente, bá! Aprende, eu aprendi, os colegas também, bastante sobre essa parte, né, embora que fosse um projeto social mesmo, de tentar ajudar o outro, tentar não! De fato, ajudar outras pessoas, né, acho que isso é o que motivou e assim, marcou bastante também, pra mim e acredito que pra os colegas também.

Código: Natureza das tarefas de aprendizagem > Interdependência
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 53

A cooperativa foi excelente, foi estar dentro de uma empresa mesmo. Foi feito uma empresa, uma microempresa, onde todos trabalharam juntos, todos fizeram acontecer, né.

Código: Natureza das tarefas de aprendizagem > Interdependência
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 73

Anexo O

Análise da categoria Interações sociocognitivas e afetivas

Assimetrias < Significado social da tarefa

Áh nós fizemos com as crianças. Foi muito bom. Báh muito eu contribui, né, ajudei. Compramos balas, nos unimos, foi muito bom mesmo. A autoestima da gente melhora também convivendo com as outras pessoas

Código: Assimetrias > Significado social da Tarefa
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 194

Sim.

Código: Assimetrias > Significado social da Tarefa
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 200

Sempre tem né, mas a gente dá um jeito.

Código: Assimetrias > Significado social da Tarefa
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 202

Foi uma experiencia difícil, mas ao mesmo tempo boa, porque foi... difícil porque tinha todo mundo que... como a gente tem que trabalhar em equipe, todo mundo tem que concordar com a mesma coisa. Isso é difícil né, é muito difícil. Até todo mundo chegar a um consenso, a um acordo de que aquilo ali seria o melhor para o nosso projeto, essa foi a parte mais difícil, mas a parte boa é aquela coisa assim, depois que tu teve todo aquele trabalho pra planejar e organizar, tirar do papel. Acho que essa é a parte crucial depois de toda aquela discussão, daquele envolvimento pra colocar no papel e decidir como vai ser a melhor forma de executar. É por em execução. Nossa, eu adorei essa parte da execução. Claro, depois que tu sai da parte difícil, depois é só alegria.

Código: Assimetrias > Significado social da Tarefa
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 136

A gente fez no Lar de Idosos aqui em Sapucaia mesmo, no João de Barro, esqueci o nome agora.

Código: Assimetrias > Significado social da Tarefa
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 138

Eu acho que sim, porque daí vai de cada um, de cada pertencente do grupo, né, mas eu acho que se não fosse por uma questão social não teria dado certo, ou teria sido, mais difícil porque daí as pessoas ficaria mais irredutíveis pra ceder a uma questão, a um assunto, tipo:

- Áh, nós queremos fazer assim!

- Áh, mais eu não quero que seja assim, eu dei outra ideia.

- Pô mas é uma causa social...se cada um baixar a guarda um pouquinho, relevar um pouquinho a gente vai conseguir fazer, porque não é uma coisa só pra gente, a gente precisava só da nota. E o que a gente se propôs a fazer, era muito maior do que o nosso projeto, porque a gente ia ajudar um asilo. Então só quando a gente chegou lá que a gente viu, então eu acho que por ter sido uma questão social, foi o que facilitou um pouco pra lá atrás a gente ter chegado a um acordo. Porque se não fosse, se a gente fosse fazer alguma coisa em uma empresa, alguma coisa pra nós, eu acho que teria sido mais difícil porque cada um ia querer uma coisa.

Código: Assimetrias > Significado social da Tarefa
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 142-145

Nossa muito! Acho que esse primeiro projeto é a peça chave, a peça fundamental do início do curso pra gente começar a se preparar pra chegar lá no final. Que é aonde tu vais te assustar, tu vais sofrer porque tu não vais conseguir chegar a um acordo. É o teu primeiro trabalho em grupo, então tu vais chegar e de cara já vais ter um trabalho em grupo. Tu vais te assustar, mas se tu passar dali só vai. Só que esse é o problema, as pessoas desistem muito rápido, às vezes desistem só... que nem eu falei, eu ia desistir muito rápido, e eu ouvi um conselho e eu segui. Então foi a parte difícil porque daí ele é um projeto muito difícil...

Código: Assimetrias > Significado social da Tarefa
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 147

Desafiador, exatamente. E se tu passar daquilo ali... tu parece que tá carregando um caminhão nas tuas costas, depois parece que tu tá flutuando, mas eu acho que assim, é a largada do curso, é ele! É esse projeto integrador porque daí ele já junta as pessoas ali no início.

Código: Assimetrias > Significado social da Tarefa
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 149

É bem difícil, complicado. Porque claro, a gente já tá acostumado com as panelinhas aqui e ali, cada um já tem o seu grupinho de afinidade, então aquilo ali vai misturar todo mundo e tu vais acabar conhecendo outros colegas, outras qualidades das pessoas que tu não conhecia e não se importava em conhecer. Eu acho que isso é bem legal também.

Código: Assimetrias > Significado social da Tarefa
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 151

Sim, foi totalmente relevante.

Código: Assimetrias > Significado social da Tarefa
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 153

Nossa! Foi ele que mudou a minha vida. Foi onde eu descobri, eu admiti o meu problema, aonde eu não queria mais..

Código: Assimetrias > Significado social da Tarefa
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 157

Sim, foi com o professor Alessandro Soares que era a aula dele, eles foram visitar as crianças que tinham autismo. Eu não fui, não pude ir, mas as gurias fizeram e depois a noite na aula a senhora que é responsável pelas crianças veio falar com a gente, mas, aquilo ali também... bá! Aquilo ali mexeu muito comigo, sabe, aquele projeto, uma coisa fantástica, né, dentro do curso ainda ter um conhecimento, assim, de pessoas autistas, de alguém, assim, com QI diferenciado, mas que os alunos do IF conseguiram, né, ir até lá, porque lá eram todos assim as gurias falaram. Os copos eram todos iguais, nada, nada podia ser mudado. Os alunos do IF foram pra lá...

Código: Assimetrias > Significado social da Tarefa
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 334

Sim, o professor colocou a par o aluno, como seria e como deveria de agir, né.

Código: Assimetrias > Significado social da Tarefa
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 336

É como eu disse, né, eu não pude participar da saída de campo porque devido ao meu horário de trabalho eu não tinha como sair duas horas da tarde pra fazer uma saída assim, né, não tinha como. Mas eu sei que a Ângela, a Nádia, a Andreia, elas se reuniram junto com o Alessandro e aí eles interagiram ali, conversaram, quem iria e tal, organizaram a saída. O seu Cláudio gostava muito de ajudar as meninas, né, se tinha uma saída, assim, ele sempre participou, mas daí eles foram e aí eles filmaram tudo e passaram na aula para os alunos que não puderam ir junto, né, pra gente conhecer o lugar onde eles tiveram. Tiraram um monte de fotos, assim, e depois a senhora lá da casa veio dar uma palestra e falar sobre essas crianças.

Código: Assimetrias > Significado social da Tarefa
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 338

Com certeza, tudo o que aconteceu, que nem a gente fez aquele projeto gentileza gera gentileza, né, isso tudo é um ensinamento pra mim, uma lição pra vida. Tu não vais levar assim, né, que tu visitou lá pra dentro de um trabalho onde tu vais trabalhar na área administrativa, né, mas tu teve um conhecimento, tu teve aprimoramentos dentro do curso, né, coisas, assim, que eu achava que não iriam acontecer, mudanças que eu achava que não iria acontecer e aconteceram na minha vida, né, devido aquele percurso de todo curso. Quando a gente viajou com aquele professor lá de São Paulo, fomos conhecer o IFSC em em Santa Catarina, que a gente conheceu o trabalho do Câmpus do IF Santa Catarina com o professor Assis, né...

Código: Assimetrias > Significado social da Tarefa
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 340

Áh, a atividade na Casa da crianças.

Código: Assimetrias > Significado social da Tarefa
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 187

Sentimento de dedicação. Um amor ao próximo, no caso né.

Código: Assimetrias > Significado social da Tarefa
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 191

De procurar a saber se alguém tá precisando de um auxílio, né, isso aí.

Código: Assimetrias > Significado social da Tarefa
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 193

Isso foi muito bom, foi maravilhoso.

Código: Assimetrias > Significado social da Tarefa
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 195

mas o integrador foi muito bom também, a gente sempre acabava indo em alguma instituição de caridade e tal, acho que isso é importante, é necessário, aquelas pessoas precisam de atenção, de carinho, de apoio, e é um trabalho social que a gente fazia, e a parte da miniempresa foi na prática, né, foi difícil, foi difícil porque é difícil tu trabalhar com um monte de pessoas diferentes.

Código: Assimetrias > Significado social da Tarefa
ENTREVISTAS ALUNOS > TerBPF, Pos. 95

Sim, a gente fez um na casa de passagem, esse eu participei, que a gente fez um... contamos histórias, nos fantasiamos e contamos histórias pras crianças.

Código: Assimetrias > Significado social da Tarefa
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 138

Isso foi bem importante porque pra gente como pessoa, né, foi muito bom estar lá na casa de passagem, o apoio que a gente teve da escola aqui, eu não sei se foi o apoio estudantil... de conseguir ônibus...

Código: Assimetrias > Significado social da Tarefa
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 140

É a estrutura, né? E fez toda diferença porque não teria como ir, né, porque daí a gente juntou todo mundo, a gente organizou todo mundo. A gente levou roupas, alimentação, produtos de higiene que eles precisavam mais, e daí cada um... conseguimos as fantasias...

Código: Assimetrias > Significado social da Tarefa
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 142

Então, isso era uma coisa que eu tinha dificuldade antes de iniciar no curso, sabe? De falar assim na frente... eu me lembro que os primeiros trabalhos de apresentar eu ficava com alguns cacoetes, eu ficava passando a mão no rosto, nervosa, ou dando risada, assim, de nervosa, e esse projeto me auxiliou nisso, né, de me expressar na frente das crianças, isso era uma dificuldade pra mim também, e foi bem interessante, bem bom.

Código: Assimetrias > Significado social da Tarefa

[ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 146](#)

Sim, uniu a turma toda, foi bem unido, um ajudando o outro, foi bem legal. Todo mundo faceiro, lá, fazendo junto.

[Código: Assimetrias > Significado social da Tarefa](#)

[ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 148](#)

Sim. Sempre, né, porque daí fulano não consegui fantasia e outro ajudava, essas coisas assim, né

[Código: Assimetrias > Significado social da Tarefa](#)

[ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 150](#)

Isso ajuda muito, porque como essas turmas são de pessoas que vem de um tempo, as vezes sem trabalho, sem estudar, sem ter essa socialização com outras pessoas, as vezes as pessoas vem muito fechadas, né, tipo:

- Áh, eu acho que tem que ser assim e vai ser assim e pronto!

E aí ali juntos, as vezes a pessoa vai se abrindo e vai vendo que:

- Não, não é bem assim...

Pesquisadora: Vai percebendo que existem outros pontos de vista

[Código: Assimetrias > Significado social da Tarefa](#)

[ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 152-156](#)

É, aprende a enxergar o ponto de vista do colega e respeitar, né. Isso no começo do curso foi bem difícil. A turma sempre foi muito boa mas sempre tinha esses probleminhas.

[Código: Assimetrias > Significado social da Tarefa](#)

[ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 157](#)

É isso foi a dificuldade.

[Código: Assimetrias > Significado social da Tarefa](#)

[ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 159](#)

Áh foi uma coisa inédita assim, gratificante. A gente fez o de ir na casa de passagem, foi demais assim, a gente viveu coisas assim que chegou a encher os olhos de água, né, vendo as crianças daquele jeito e a gente poder ajudar de alguma forma. Foi gratificante, assim, muito, muito! Tipo, fazer uma pintura pra eles ou uma festa pra eles, era... foi demais assim, poder ajudar outras pessoas.

[Código: Assimetrias > Significado social da Tarefa](#)

[ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 105](#)

a gente teve toda uma preparação antes pra fazer, né, eu lembro algumas coisas assim, e eu sei que no final foi tudo perfeito.

Código: Assimetrias > Significado social da Tarefa
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 107

Como a gente foi na casa de passagem, né, tu valorizar o que tu tens, né, na época, eu lembro ainda que eu cheguei em casa com muita vontade abraçar o meu filho, porque foi uma coisa... tu ver lá aquelas crianças que, ah, o pai é drogado, o pai está preso, o pai está morto e ninguém dá bola pras crianças. E tu chegar lá e elas vim te abraçar com:

- Ah, me leva contigo, me leva..."

Nossa! Aquilo ali marcou tanto assim a gente, e ai pode ajudar eles de algum modo, de diferentes formas, foi muito...muito gratificante!

Código: Assimetrias > Significado social da Tarefa
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 109-111

Com certeza, tu valorizar mais o filho que tu tens, né, tipo, nos tocou bastante aquilo ali, foi muito legal.

Código: Assimetrias > Significado social da Tarefa
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 113

Ah sim, até eu acho que servi de motivação pra uma galera também, pros colegas, assim, de não desistir, dizer que faltava pouco, falta só uma ano...

Código: Assimetrias > Significado social da Tarefa
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 121

Nesse projeto integrador do professor Felipe, né, que teve com a turma, o que me chamou bastante a atenção, que me fez, como é que eu vou explicar... fez assim eu absorver um pouco mais de conhecimento sobre aquilo ali assim, era como assim, de conseguir reunir um monte de gente e fazer todo mundo trabalhar em prol daquilo ali, fazer a coisa acontecer. Então o projeto integrador era de... fazer acontecer alguma coisa dentro da escola que pudesse envolver pessoas, trazer gente de fora. Então cada um deu uma ideia, deum uma chuva de ideias e no fim a gente trouxe um grupo de comédia pra dentro da escola, aonde participaram pessoas de fora, vieram junto, todos os colegas também. Foi uma coisa bem interessante, assim né.

Código: Assimetrias > Significado social da Tarefa
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 43

Muito! Não só pra mim, eu acredito que pra todos os colegas também que participaram, né, desses projetos, porque, eu aprendi muito assim, como é difícil fazer assim, né, parece tão fácil, assim, há! Vou montar um espetáculo vou montar alguma coisa assim, que envolvam pessoas, é tão difícil, né, mas se sabe que se consegue fazer! É possível! Tudo nessa vida é possível! E aquilo ali parecia tão distante, assim, reunir aquele pessoal, envolver...

Código: Assimetrias > Significado social da Tarefa
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 47

Exatamente. Facilitou eu acredito, assim, pra todos os colegas envolvidos também, até mesmo o professor que estava junto com nós, né, motivando e falando “A gente tem que fazer! vai...”

Código: Assimetrias > Significado social da Tarefa
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 51

Sim. E parece ser difícil, né, porque diverge muito as pessoas, uma hora um acredita que da certo de um jeito, tu vem expõe a ideia, se compromete e daqui a pouco já não é isso, né, então a gente, bá! Aprende, eu aprendi, os colegas também, bastante sobre essa parte, né, embora que fosse um projeto social mesmo, de tentar ajudar o outro, tentar não! De fato, ajudar outras pessoas, né, acho que isso é o que motivou e assim, marcou bastante também, pra mim e acredito que pra os colegas também.

Código: Assimetrias > Significado social da Tarefa
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 53

Análise da categoria Interações sociocognitivas e afetivas

Assimetrias < Representação do outro

De tu chegar com fome, muitos vinham direto pra cá, e às vezes tu não tinha pra comprar um lanche na cantina, sabe?

Código: Assimetrias > Representação do outro
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 211

tu estavas lidando com adultos e adultos com histórias de vida,

Código: Assimetrias > Representação do outro
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 217

Logo no começo, assim, quase ninguém sabia, né, as matérias, tinha gente com dificuldade, a gente se unia.

Código: Assimetrias > Representação do outro
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 124

- Áh porque eu tirei a nota 6, tá bom.

Eu bem assim:

- Não tá bom, é pouco, a gente quer mais. Eu queria sempre mais e às vezes eu dizia isso mesmo pra os colegas:

- Tem que querer mais, não adianta tu vir aqui, tu te submeter do serviço cansada, às vezes tu tá com fome, às vezes tu não tem nem dinheiro pra tomar um cafezinho pra se acordar, sem contar que às vezes a gente passa essas dificuldade também, de às vezes eu vinha, morava na Vargas, de andar 3km, 4km, às vezes eu vinha e voltava a pé porque eu não tinha condições, não tinha dinheiro.

Código: Assimetrias > Representação do outro
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 57-60

daí eu vi que tinha aluno a partir de 18 anos e tinha alunos com quase 70 anos na mesma turma. Então eu acho que isso foi bem interessante, eu gostei de ver aquilo ali, porque que nem na escola quando tu estudas num colégio normal regula mais ou menos a idade, que nem quando a gente tava na quinta série tinha um colega ou uma colega que parou de estudar, ou que repetia mais, áh ele se destacava, era diferente da gente por causa da idade, e nesse curso não porque é misturado, são várias idades, várias experiências.

Código: Assimetrias > Representação do outro
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 62

todo mundo tem que concordar com a mesma coisa. Isso é difícil né, é muito difícil.

Código: Assimetrias > Representação do outro
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 136

se não fosse por uma questão social não teria dado certo, ou teria sido, mais difícil porque daí as pessoas ficaria mais irredutíveis pra ceder a uma questão, a um assunto, tipo:

- Áh, nós queremos fazer assim!

- Áh, mais eu não quero que seja assim, eu dei outra ideia.

- Pô mas é uma causa social...

Código: Assimetrias > Representação do outro
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 142-145

É o teu primeiro trabalho em grupo, então tu vais chegar e de cara já vais ter um trabalho em grupo. Tu vais te assustar, mas se tu passar dali só vai. Só que esse é o problema, as pessoas desistem muito rápido, às vezes desistem só... que nem eu falei, eu ia desistir muito rápido, e eu ouvi um conselho e eu segui.

Código: Assimetrias > Representação do outro
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 147

É bem difícil, complicado. Porque claro, a gente já tá acostumado com as panelinhas aqui e ali, cada um já tem o seu grupinho de afinidade,

Código: Assimetrias > Representação do outro
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 151

mas eu acho que ele poderia ser um pouco mais abordado, mais específico, mais explícito. Porque às vezes as pessoas ganham as coisas nas mãos e as pessoas não dão valor também.

- Áh, mas não veio o benefício eu não vou vir na escola?

- Tá mas te esforça, te puxa, é prati.

As pessoas reclamam:

- Áh porque é pouco

- Tu tá ganhando pra estudar!

Esse tipo de coisas assim, eu acho que de repente deveria ser mais explicado, mais debatido também. Porque é uma coisa que a pessoa ganha de graça a pessoa reclama, a pessoa não ganha a pessoa reclama, entende?

Código: Assimetrias > Representação do outro
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 178-184

Eram todos acolhedores. Foi uma relação boa. Tinha a turminha dos mais jovens, separada, mas sempre tinha os que ajudavam a gente.

Código: Assimetrias > Representação do outro

[ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 79](#)

A fazer as pessoas acreditarem, tem pessoas que não acreditam no amanhã, aí eu digo:

- Não, tem que acreditar. Como eu consegui, porque você não pode?

A gente tem que ter mais vontade de viver, ter mais...

[Código: Assimetrias > Representação do outro](#)

[ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 245-247](#)

de continuar esse estudo, esse modo de tirar as pessoas desse jeito humilde (no sentido de ignorância), pra ter um pouco mais de estudo. Isso aí é que leva muitas, muitas daqui mesmo, que eu conheço, a Raquel (egressa) foi uma, que continuou e melhorou a vida muito por causa do estudo que ela teve aqui.

[Código: Assimetrias > Representação do outro](#)

[ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 294](#)

Eu fui líder e foi complicado, porque eu tentava defender a turma, tentava fazer as coisas por eles, mas mesmo assim não era... não sei, sempre tem aqueles que puxam contra.

[Código: Assimetrias > Representação do outro](#)

[ENTREVISTAS ALUNOS > TerBPF, Pos. 81](#)

orque muita gente, muitas das minhas colegas também não estavam trabalhando e não teriam condições de estar ali, muitas vezes até faltavam aula porque não tinham passagem, se às vezes atrasava algum dia, alguma coisa, tinha muita gente que faltava aula. Às vezes a gente emprestava, quem tinha sobrando emprestava passagem pra outra que às vezes não tinha pra poder vir

[Código: Assimetrias > Representação do outro](#)

[ENTREVISTAS ALUNOS > TerBPF, Pos. 85](#)

aquelas pessoas precisam de atenção, de carinho, de apoio, e é um trabalho social que a gente fazia

[Código: Assimetrias > Representação do outro](#)

[ENTREVISTAS ALUNOS > TerBPF, Pos. 95](#)

mas sempre se ajudando uma a outra, as vezes ela também pensava em desistir. Daí a gente encontrou a Aline também que uma que desistiu, até hoje ela não voltou... e daí entramos e fomos conhecendo os outros.

[Código: Assimetrias > Representação do outro](#)

[ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 56](#)

Sim. Antes eu tinha esse negócio de desistir das coisas, sabe? De ser mais fraca, de não... acomodada, talvez, né, naquela vidinha, naquele jeito ali, tipo:

- Áh, não vai dar certo. Não, tá muito difícil.

E o curso me fez mudar isso. Vocês... (professores), os outros alunos, os professores puxando.

Código: Assimetrias > Representação do outro
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 80-82

essas turmas são de pessoas que vem de um tempo, as vezes sem trabalho, sem estudar, sem ter essa socialização com outras pessoas, as vezes as pessoas vem muito fechadas, né, tipo:

- Áh, eu acho que tem que ser assim e vai ser assim e pronto!

Código: Assimetrias > Representação do outro
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 152-153

Exatamente! Além da emoção e tu chegar aqui e pegar pessoas, alunos com 18 anos, com 19 anos e eu já com cinquenta e tantos anos, tu entendes, então báh, vou estudar junto com esse pessoal, será que pode?

Código: Assimetrias > Representação do outro
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 31

té no início assim, eu me senti um pouco, como que eu vou te dizer assim, um pouco retraído, porque era um dos alunos de mais idade né, então eu disse “puxa vida só eu aqui com a minha idade e a gurizada ai de 18, 20 anos.

Código: Assimetrias > Representação do outro
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 47

Não, era meio equilibrado, tinha de 18 a 20 anos, tinha de 30 anos, tinha de 40 anos e era um dos de mais idade, quer dizer, podemos até dizer mais experiente, digamos né, porque a gente nunca diz o mais velho... mais experiente.

Código: Assimetrias > Representação do outro
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 49

muitos inclusive que veio na minha direção, né, sempre vinham “báh seu Paulo dá uma mão aqui, seu Paulo...” e eu me senti assim como um paizão pra eles e como mediador, e aquilo ali me, báh, me senti bem com aquilo

Código: Assimetrias > Representação do outro
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 53

Não sei... até pode ser sim, porque o que a gente aprende, a gente quer passar, né, a gente quer levar para as pessoas, pelo menos esse é o meu estilo, é o meu jeito, né.

Código: Assimetrias > Representação do outro
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 72

O problema era em função do transporte, perdia o transporte tinha que ir de a pé pra casa, de noite, é terrível, né. Então houve essa interação e foi muito bem aceito.

Código: Assimetrias > Representação do outro
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 85

muitos alunos infelizmente não... não sei se era por causa da diferença de idade, uns realmente encaixavam naquela metodologia, outros já não, não sei se era porque realmente não interessava aquela metodologia, não cativavam, né, não levavam eles a participar inteiramente, então eu sentia isso

Código: Assimetrias > Representação do outro
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 89

- Báh! A metodologia dele pra mim é excelente, vou adorar isso!

Mas de repente pro de 20 anos...

- Báh! Mas que troço meio arcaico essa metodologia desse professor.

Eu sentia isso dentro da sala de aula, então... e eu também senti e sabia que:

- Puxa vida! Contentar todas as idades aqui dentro...

Porque tem uma diferença grande, então é complicado

Código: Assimetrias > Representação do outro
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 90-95

e tinha um grupinho também que, né, tinha um grupinho que se fechava ali, mas eu não sei se por causa da minha idade também, eles até... tá, tá...

Código: Assimetrias > Representação do outro
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 117

É, porque tinha uma pessoas que vinham pra o meu lado e eles não gostavam delas e então queriam montar uma... Ô coisa séria isso ai!

Código: Assimetrias > Representação do outro
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 119

Nas reuniões que eu tinha com eles eu falava:

- Pessoal, pô, quem é que não gosta de tá sentadinho, bonitinho, ouvindo o que o professor tá falando pra aprender? Agora vocês ficam, entram e sai, entram e sai da sala de aula, como é que vai aprender desse jeito? Então vocês têm que ter um pouquinho mais de consciência pra, pô, tu não quer? Então pelo menos deixa o outro aprender.

Código: Assimetrias > Representação do outro
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 141-142

Aprendi algumas coisas ali dentro também, né, porque só de tu ouvir um sorriso, uma palavra amiga assim:

- Báh seu Paulo, agora eu já sei como digitar seu Paulo! Coisa boa! Eu não sabia que era assim.

Código: Assimetrias > Representação do outro
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 163-164

porque eu senti que tem muitas pessoas que realmente, a gente pensa que não, mas tem muitas que estão aqui dentro estudando e não sabem nem digitar um número, uma letra num computador.

Código: Assimetrias > Representação do outro
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 166

É, exatamente, não sabe o que é uma rede social, não sabe...

Código: Assimetrias > Representação do outro
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 168

A outra coisa que fez assim brotar, é em ajudar as pessoas, que aqui dentro eu vi muitas pessoas necessitadas, pessoas carentes, pessoas que realmente, carentes, carentes mesmo! Sabe?

Código: Assimetrias > Representação do outro
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 224

Não, falta de instrução! Eu via isso, e eu não sou melhor do que ninguém, mas o pouquinho que eu sabia, pra aquela pessoa ali, o pouquinho que eu sabia, báh, ia fazer uma diferença, via isso, e eu não sou melhor do que ninguém, mas o pouquinho que eu sabia, pra aquela pessoa ali, o pouquinho que eu sabia, báh, ia fazer uma diferença incrível.ença incrível.

Código: Assimetrias > Representação do outro
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 226

sei lá, pelos colegas serem de diferentes idades era mais tranquilo, assim, de conviver com a galera, assim, era bem tranquilo.

Código: Assimetrias > Representação do outro
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 29

Sim, daí eu báh mas isso eu já vi antes, né, então pegava fácil aquelas matérias, né, tipo, física, alguma coisa de matemática, química, ai era legal, que ai os colegas vinham e tiravam as dúvidas comigo, né:

- Tu já sabe, então tu vai me ensinar e tal”.

Código: Assimetrias > Representação do outro
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 44-45

Sim, eram bastante e eu acho que é legal isso, porque tu trás a galera para o câmpus e a galera vai permanecer, eles tem o incentivo da passagem, da alimentação, isso vai fazer com que eles permaneçam até o final, né,

Código: Assimetrias > Representação do outro
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 91

- Não, desiste. Vamos lá, falta pouco! Eu te ajudo se precisar! Qualquer coisa a gente se reúne na casa de alguém.

Código: Assimetrias > Representação do outro
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 126

Não passou por mim, né, mas a galera em volta, assim, tinha essa:

- Não, eu vou parar. Não quero mais estudar.

Código: Assimetrias > Representação do outro
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 131-132

De eles se acharem que não tinham capacidade pra aquilo, né, em algumas matérias. E eu frisava bastante:

- Não, cada um tem a sua dificuldade, não adianta.

Eu lembro da Naida, por exemplo, que ela:

- Não, eu vou desistir, não é pra mim isso aí.

E eu:

- Não, capaz Naida!

Código: Assimetrias > Representação do outro
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 134-139

É, isso. E o nosso tempo era sempre curto, né, e ai acho que só o tempo que faltou mas, eu estava sempre em cima, assim, dos colegas

Código: Assimetrias > Representação do outro
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 147

Nós tínhamos algumas divergências, assim, uns...como é que diz, parece que não tinham muita vontade, depois assim, parece que foram se motivando ao longo do curso, junto com os outros. Alguns não tinham, parecia, muita vontade, estavam meio estranho, achavam que aquilo ali não ia servir e no final assim, né, foram se motivando, se motivando, se motivando e olha...

Código: Assimetrias > Representação do outro
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 24

Teve uns que a gente já via assim, que não vieram pra ficar..

Código: Assimetrias > Representação do outro
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 26

Tem muitos colegas que as vezes não vinham, ou não chegavam a procurar a escola, até mesmo por dificuldade de locomoção, dificuldade de que se eu tenho o dinheiro pra isso e eu não vou ter lá pra pegar um transporte, não tenho nem como me alimentar, eu trabalho direto não vou conseguir ir daqui...

[Código: Assimetrias > Representação do outro](#)

[ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 67](#)

Análise da categoria Interações sociocognitivas e afetivas

Assimetrias < Ativação cognitiva

Eu não gostava muito, né, ainda tu pega aquela matemática que eu já nem lembrava mais... aí a gente chegava mais cedo, se unia, unia as classes pra gente fazer o... pra gente recordar, uns ensinavam os outros, maravilhoso!

Código: Assimetrias > Ativação cognitiva
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 124

E a gente tem muito essa coisa da seleção:

- Não ela é muito velha, isso e aquilo... não vai aprender.

Isso a gente vê que não tem, tu sabe que tu precisa ajudar um colega e que um colega vai te ajudar.

Código: Assimetrias > Ativação cognitiva
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 99-101

De ter que ajudar, assim, às vezes um colega?

Código: Assimetrias > Ativação cognitiva
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 103

Sim, sim, bastante, bastante. E às vezes ainda preferia pegar alguém que realmente não soubesse, ou não tivesse aprendido, pra trocar essa experiência, sabe, de, eu poder colaborar contigo de uma forma e tu poder colaborar comigo de outra forma.

Código: Assimetrias > Ativação cognitiva
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 105

As colegas vinham e orientavam a gente, sem problemas, depois consegui e até hoje eu tenho o meu computador, né, claro não sou uma Brastemp, mas lavo né. Vou lá e uso ele, mas tem muita coisa que eu não sei nele, porque ele é uma maquinazinha muito safada, né.

Código: Assimetrias > Ativação cognitiva
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 162

Eram todos acolhedores. Foi uma relação boa. Tinha a turminha dos mais jovens, separada, mas sempre tinha os que ajudavam a gente.

Código: Assimetrias > Ativação cognitiva
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 79

Não, só agendando. E tinha uma parte que tinha os estudantes que ensinavam...

Código: Assimetrias > Ativação cognitiva
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 282

Os monitores.

Código: Assimetrias > Ativação cognitiva
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 283

É, isso, que ajudavam.

Código: Assimetrias > Ativação cognitiva
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 284

Foi muito bem, foi muito legal.

Código: Assimetrias > Ativação cognitiva
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 286

Sim, foi bem bacana.

Código: Assimetrias > Ativação cognitiva
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 290

Conseguia

Código: Assimetrias > Ativação cognitiva
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 292

Isso é muito válido, foi muito bom pra mim, no caso, e acho que isso é uma coisa que não pode terminar, né, isso aí tem que continuar,

Código: Assimetrias > Ativação cognitiva
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 294

Sim, uniu a turma toda, foi bem unido, um ajudando o outro, foi bem legal.

Código: Assimetrias > Ativação cognitiva
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 148

assim, como é que eu vou dizer, teve muitos inclusive que veio na minha direção, né, sempre vinham “báh seu Paulo dá uma mão aqui, seu Paulo...” e eu me senti assim como um paizão pra eles e como mediador, e aquilo ali me, báh, me senti bem com aquilo ali, e aquilo ali me ajudou inclusive a muitas coisas que eu ainda tava meio quietinho lá, né, tava adormecido, consegui... essas coisas consegui... muitas coisas consegui fluir, né, e isso ai foi muito importante.

Código: Assimetrias > Ativação cognitiva
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 53

- “báh Paulinho! Como é que tu tá se sentindo lá?

- Cara do céu! Porque que tu também não faz isso tchê? Vai lá! Te inscreve no IFSul! Vai estudar, cara, tu precisa e é a melhor coisa que tu faz cara, porque eu tô me sentindo muito bem, cara.

- Não, tô vendo, tô vendo que tu tá um pouquinho diferente.

- Diferente como?

- Não, não sei, parece que tu com as coisas que tu tá aprendendo lá tu tá querendo empurrar pra nós.

- Não sei... até pode ser sim, porque o que a gente aprende, a gente quer passar, né, a gente quer levar para as pessoas, pelo menos esse é o meu estilo, é o meu jeito, né.

Então, eu me senti muito bem em levar aquilo que eu estava aprendendo aqui e dividia lá com os meus colegas, e eles perceberam isso, eles estavam percebendo que realmente alguma coisa tava diferente, e coisa boa, né, isso é muito bom.

Código: Assimetrias > Ativação cognitiva
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 67-73

Báh, essa da inclusão ai, foi muito interessante, que até hoje eu vejo pessoas na rua, que participaram dessas aulas que eu ministrei pra eles, e eles perguntam... me chamam até de professor! (risos), eu fico até meio sem jeito:

- Não, calma, eu não sou professor, eu era aluno que nem vocês lá.

Mas foi bem gratificante, sabe? Aprendi algumas coisas ali dentro também, né, porque só de tu ouvir um sorriso, uma palavra amiga assim:

- Báh seu Paulo, agora eu já sei como digitar seu Paulo! Coisa boa! Eu não sabia que era assim.

Puxa, isso ai dá uma coisa, sabe? Boa, tão gostosa... então no decorrer desse estágio ali, ou dessa inclusão que eu participei, eu já comecei a pensar mais alta ainda, né:

- Puxa vida, eu tenho que ajudar mais. Se eu conseguisse fazer um concurso, e vim, ajudar, né, mas no fim as coisas fora pra outro lado e não deu.

Código: Assimetrias > Ativação cognitiva
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 161-166

Exatamente, eu juntei tudo, né, a minha experiência lá fora com mais o que eu preendi aqui dentro eu passei pra esse pessoal, e foi a coisa, olha, dentro da instituição, acho que foi uma das coisas mais bonita, mais boa, que eu me senti mesmo gratificado, foi o de levar aquele pouquinho que eu sabia pra essas pessoas que praticamente não sabiam nada, isso ai foi muito bom mesmo.

Código: Assimetrias > Ativação cognitiva
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 172

A outra coisa que fez assim brotar, é em ajudar as pessoas, que aqui dentro eu vi muitas pessoas necessitadas, pessoas carentes, pessoas que realmente, carentes, carentes mesmo! Sabe?

Código: Assimetrias > Ativação cognitiva
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 224

Não, falta de instrução! Eu via isso, e eu não sou melhor do que ninguém, mas o pouquinho que eu sabia, pra aquela pessoa ali, o pouquinho que eu sabia, báh, ia fazer uma diferença, via isso, e eu não sou melhor do que ninguém, mas o pouquinho que eu sabia, pra aquela pessoa ali, o pouquinho que eu sabia, báh, ia fazer uma diferença incrível.ença incrível. Então durante esses três anos que eu estive aqui dentro, então muitas coisas eu observei que realmente muitas vezes as pessoas precisam,

Código: Assimetrias > Ativação cognitiva
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 226

Á sim, isso foi...tipo, quando eu entrei, comecei, muito coisa, assim, eu báh mas isso eu já estudei, então era...

Código: Assimetrias > Ativação cognitiva
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 42

Sim, daí eu báh mas isso eu já vi antes, né, então pegava fácil aquelas matérias, né, tipo, física, alguma coisa de matemática, química, ai era legal, que ai os colegas vinham e tiravam as dúvidas comigo, né:

- Tu já sabe, então tu vai me ensinar e tal”.

Código: Assimetrias > Ativação cognitiva
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 44-45

Áh eu gostava muito disso! De ajudar eles...eu lembro até hoje que teve uma vez que a gente escolheu um sábado pra vim, pra gente fazer a parte de física, báskara, que a galera não entendia nada. E ai, tipo, eu era quase um professor, assim, ai eu fui no quadro, tudo...fazia nas mesas deles pra tirar dúvida, foi bem marcante, assim, e ajudei bastante acho os colegas.

Código: Assimetrias > Ativação cognitiva
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 47

Com certeza, daí no final eles diziam:

- Báh, valeu a tua ajuda, me tirou várias dúvidas e tal...

Foi bem legal!

Código: Assimetrias > Ativação cognitiva
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 49-51

Acho que pelo fato desse ocorrido, né, de eu ser o professor, assim, sei lá, mas acho que de, tipo, de ter mais voz, assim, né, até no serviço, antes tu trabalhava e era meio quieto não falava, via as coisas mas não falava, e ai acho que deu mais aquela...não! Vou falar sim!

Código: Assimetrias > Ativação cognitiva
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 59

assim, aperfeiçoei aquilo, e também ajudava a galera que tinha mais dificuldade, mas foi... eu aprendi bastante aqui.

Código: Assimetrias > Ativação cognitiva
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 160

E ai, a maior parte, a coisa melhor que tinha assim, era do professor dizer assim:

- Que maravilha! Vocês estão de parabéns! Isso é uma aula que vocês estão passando para os colegas, além de aprender vocês estão passando também.

E era muito legal! Uma aula que eu mais me identificava era nessa mesmo, nessa disciplina, que era uma coisa assim que eu gostava. Sempre gostei de falar bastante, né, então (risos), ir na frente dos colegas, assim, e conversar... a Sandra sempre me auxiliou nessa parte também, ela lia assim, e eu explicava, né, era uma coisa que...

Código: Assimetrias > Ativação cognitiva
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 37-39

Análise da categoria Interações sociocognitivas e afetivas

Assimetrias < Abordagem maiêutica

Sempre tem né, mas a gente dá um jeito.

Código: Assimetrias > Abordagem maiêutica do formador
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 202

Saber tratar as pessoas, isso pra convier com as pessoas eu tive que aprender dentro de sala de aula, porque a gente era um grupo misturado.

Código: Assimetrias > Abordagem maiêutica do formador
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 99

pra trocar essa experiência, sabe, de, eu poder colaborar contigo de uma forma e tu poder colaborar comigo de outra forma.

Código: Assimetrias > Abordagem maiêutica do formador
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 105

foi... difícil porque tinha todo mundo que... como a gente tem que trabalhar em equipe, todo mundo tem que concordar com a mesma coisa. Isso é difícil né, é muito difícil. Até todo mundo chegar a um consenso, a um acordo de que aquilo ali seria o melhor para o nosso projeto, essa foi a parte mais difícil,

Código: Assimetrias > Abordagem maiêutica do formador
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 136

mais difícil porque daí as pessoas ficaria mais irredutíveis pra ceder a uma questão, a um assunto, tipo:

- Áh, nós queremos fazer assim!

- Áh, mais eu não quero que seja assim, eu dei outra ideia.

- Pô mas é uma causa social...se cada um baixar a guarda um pouquinho, relevar um pouquinho a gente vai conseguir fazer,

Código: Assimetrias > Abordagem maiêutica do formador
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 142-145

só... que nem eu falei, eu ia desistir muito rápido, e eu ouvi um conselho e eu segui. Então foi a parte difícil porque daí ele é um projeto muito difícil...

Código: Assimetrias > Abordagem maiêutica do formador
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 147

Eu era agressiva demais, hoje eu sou bem menos agressiva. Sei parar, pensar, analisar, conversar pra chegar a um acordo, mas não ser tão agressiva quanto eu era antes.

Código: Assimetrias > Abordagem maiêutica do formador
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 269

Mas eu sei que a Ângela, a Nádia, a Andreia, elas se reuniram junto com o Alessandro e aí eles interagiram ali, conversaram, quem iria e tal, organizaram a saída.

Código: Assimetrias > Abordagem maiêutica do formador
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 338

porque são muitas pessoas diferentes trabalhando e às vezes da uns atritos e cada um pensa de um jeito, como seria numa empresa, né, acho que foi bem real, assim, bem real. Mas no fim deu tudo certo.

Código: Assimetrias > Abordagem maiêutica do formador
ENTREVISTAS ALUNOS > TerBPF, Pos. 97

Eu não sei de isso é meu, porque eu consigo ter muita visão das coisas, assim, as coisas parecem tão simples mas pras pessoas não são, e um dia o professor Adriano me disse:

- O que é óbvio pra ti não é o óbvio para os outros.

Código: Assimetrias > Abordagem maiêutica do formador
ENTREVISTAS ALUNOS > TerBPF, Pos. 114-115

E aí ali juntos, as vezes a pessoa vai se abrindo e vai vendo que:

- Não, não é bem assim...

Código: Assimetrias > Abordagem maiêutica do formador
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 154-155

É, aprende a enxergar o ponto de vista do colega e respeitar, né.

Código: Assimetrias > Abordagem maiêutica do formador
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 157

eu juntei tudo, né, a minha experiência lá fora com mais o que eu preendi aqui dentro eu passei pra esse pessoal, e foi a coisa, olha, dentro da instituição, acho que foi uma das coisas mais bonita,

Código: Assimetrias > Abordagem maiêutica do formador
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 172

Nesse projeto integrador do professor Felipe, né, que teve com a turma, o que me chamou bastante a atenção, que me fez, como é que eu vou explicar... fez assim eu absorver um pouco mais de conhecimento sobre aquilo ali assim, era como assim, de conseguir reunir um monte de gente e fazer todo mundo trabalhar em prol daquilo ali, fazer a coisa acontecer.

Código: Assimetrias > Abordagem maiêutica do formador

ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 43

Então cada um deu uma ideia, deum uma chuva de ideias

Código: Assimetrias > Abordagem maiêutica do formador
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 43

montar alguma coisa assim, que envolvam pessoas, é tão difícil, né, mas se sabe que se consegue fazer! É possível! Tudo nessa vida é possível! E aquilo ali parecia tão distante, assim, reunir aquele pessoal, envolver...

Código: Assimetrias > Abordagem maiêutica do formador
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 47

Sim. E parece ser difícil, né, porque diverge muito as pessoas, uma hora um acredita que da certo de um jeito, tu vem expõe a ideia, se compromete e daqui a pouco já não é isso, né, então a gente, bá!

Código: Assimetrias > Abordagem maiêutica do formador
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 53

onde todos trabalharam juntos, todos fizeram acontecer, né.

Código: Assimetrias > Abordagem maiêutica do formador
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 73

Análise da categoria Interações sociocognitivas e afetivas

Assimetrias < Indicador de heterogeneidade do grupo em formação

37 seres humanos totalmente diferentes, então a gente tinha desde as meninas que eram a Dani e a Carina, acho que elas tinham 21, 22 anos, eram novinhas assim, acho que a Dani até tinha 20 anos até, a gente tinha... eu não me lembro quem tinha mais idade... o Chico eu acho, 40 anos... mas tinha alguém de mais idade, a Lacir eu acho, também que era junto com o Chico ali... tinha uma senhora que ela acabou evadindo, uma senhora de uns 50 e poucos anos, eu lembro dela mas não lembro o nome agora. Bom, e daí a gente veio assim, hoje eu olho e vejo assim, que 90% da turma tinha uma dificuldade muito grande, pelo tempo de distanciamento da escola, talvez por não ter feito o processo contínuo, acho que essa ruptura ela acaba prejudicando sim.

Código: Assimetrias > Indicador de heterogeneidade do grupo em formação
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 172

e alguns vieram com muita sede acreditando que este espaço era um espaço de direito, não por obrigação, ninguém estava fazendo um favor pra nós, mas sim era um espaço nosso e que a gente estava conquistando ali. Outros achavam que não, que a gente estava ali... que inclusive ali não era um lugar de pertencimento nosso, que nós estávamos atrapalhando ali e foram três anos onde, acho que o primeiro ano foi o ano mais difícil, o início é sempre difícil, né, mas o primeiro ano foi o ano de adaptação foi onde a gente começou a ver desistências e aí isso abalava um pouco, né, porque daí tu dizia:

Código: Assimetrias > Indicador de heterogeneidade do grupo em formação
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 178

E o conteúdo, em nenhum momento os professores facilitavam no sentido, tipo:

- Ah, porque é o PROEJA eu vou fazer mais fácil.

Não! E que bom que isso não aconteceu, mas ao mesmo tempo eram coisas muito difíceis. Eu tenho uma dificuldade muito grande nas exatas. Por isso eu fui para as humanas, já tinham outros colegas que tinham facilidade em exatas mas tinha dificuldades em humanas, então assim, chegavam momentos ali de conflito que a gente não consegue entender.

Código: Assimetrias > Indicador de heterogeneidade do grupo em formação
ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 180-182

A primeira semana foi tensa, né, que nem eu disse, a dificuldade de conhecer as pessoas, mas daí eu já conhecia uma, fiz amizade com outra, fui bem recebida pelos colegas, recebi também muito bem os colegas, claro que o início ali ninguém se conhece muito, né, mas acho que foi bem interessante, daí eu vi que tinha aluno a partir de 18 anos e tinha alunos

com quase 70 anos na mesma turma. Então eu acho que isso foi bem interessante, eu gostei de ver aquilo ali, porque que nem na escola quando tu estudas num colégio normal regula mais ou menos a idade, que nem quando a gente tava na quinta série tinha um colega ou uma colega que parou de estudar, ou que repetia mais, ah ele se destacava, era diferente da gente por causa da idade, e nesse curso não porque é misturado, são várias idades, várias experiências.

Código: Assimetrias > Indicador de heterogeneidade do grupo em formação
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 62

Não tem a máxima e isso eu acho interessante.

Código: Assimetrias > Indicador de heterogeneidade do grupo em formação
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 64

É bem difícil, complicado. Porque claro, a gente já tá acostumado com as panelinhas aqui e ali, cada um já tem o seu grupinho de afinidade, então aquilo ali vai misturar todo mundo e tu vais acabar conhecendo outros colegas, outras qualidades das pessoas que tu não conhecia e não se importava em conhecer. Eu acho que isso é bem legal também.

Código: Assimetrias > Indicador de heterogeneidade do grupo em formação
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 151

Sim, foi totalmente relevante.

Código: Assimetrias > Indicador de heterogeneidade do grupo em formação
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 153

eu acho que foi uma aula de história, e eu nunca esqueci professora, eu estava lendo, que era continuação, depois a Rosângela, a morena, ela leu uma parte e aí era continuação e aí tinha o "a" e o "c", mas eu vou saber que era antes de Cristo aquilo ali... nunca mais eu esqueci! A morena assim:

- Naida! Desse jeito tu não pode ficar aqui!

Ela disse pra mim. Eu já senti aquele solavanco, aquela contrariedade daquela moça que não me conhecia, sabe, ela:

- Desse jeito tu não vai poder terminar esse curso, tu não sabes que o que é ac!

Eu disse:

- Não, eu não sei, mas agora tu já me disseste que é antes de Cristo e eu nunca mais vou esquecer.

Código: Assimetrias > Indicador de heterogeneidade do grupo em formação
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 126-131

No caso eu já tinha bastante idade, né, e daí no meio dos jovens... bá! Mas me sai.

Código: Assimetrias > Indicador de heterogeneidade do grupo em formação
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 54

De várias idades... e daí é uma quantidade alí na inscrição, mas depois vai diminuindo, né, os que ficam mesmo são poucos.

Código: Assimetrias > Indicador de heterogeneidade do grupo em formação
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 56

e a parte da miniempresa foi na prática, né, foi difícil, foi difícil porque é difícil tu trabalhar com um monte de pessoas diferentes.

Código: Assimetrias > Indicador de heterogeneidade do grupo em formação
ENTREVISTAS ALUNOS > TerBPF, Pos. 95

Isso ajuda muito, porque como essas turmas são de pessoas que vem de um tempo, as vezes sem trabalho, sem estudar, sem ter essa socialização com outras pessoas, as vezes as pessoas vem muito fechadas, né, tipo:

- Áh, eu acho que tem que ser assim e vai ser assim e pronto!

Código: Assimetrias > Indicador de heterogeneidade do grupo em formação
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 152-153

Foi bem importante, teve bastante conflito, bastante dificuldade nessa coisa da turma, mas depois que engrenou foi.

Código: Assimetrias > Indicador de heterogeneidade do grupo em formação
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 169

As relações da turma de decidir. A parte técnica foi tranquila. Daí depois que engrenou foi! Mas o difícil foi a turma aceitar tudo mundo no mesmo projeto, todo mundo escolher o mesmo produto, as formas de vendas.

Código: Assimetrias > Indicador de heterogeneidade do grupo em formação
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 171

e tu chegar aqui e pegar pessoas, alunos com 18 anos, com 19 anos e eu já com cinquenta e tantos anos, tu entendes, então báh, vou estudar junto com esse pessoal, será que pode?

Código: Assimetrias > Indicador de heterogeneidade do grupo em formação
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 31

Até no início assim, eu me senti um pouco, como que eu vou te dizer assim, um pouco retraído, porque era um dos alunos de mais idade né, então eu disse “puxa vida só eu aqui com a minha idade e a gurizada ai de 18, 20 anos.

Código: Assimetrias > Indicador de heterogeneidade do grupo em formação
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 47

Não, era meio equilibrado, tinha de 18 a 20 anos, tinha de 30 anos, tinha de 40 anos e era um dos de mais idade, quer dizer, podemos até dizer mais experiente, digamos né, porque a gente nunca diz o mais velho... mais experiente.

Código: Assimetrias > Indicador de heterogeneidade do grupo em formação
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 49

E claro que eu também pensava que era difícil pro professor, né, de repente criar uma metodologia pra diversos alunos, como por exemplo, um tem 20 anos, outro tem 50, então é difícil, a diferença é muito grande ai, né, de repente a minha verdade não é a verdade de um guri de 20 anos, né, ou o meu gosto, ou o meu interesse de aprender alguma coisa dentro do que o professor tava trazendo, né, dentro dessa metodologia...

Código: Assimetrias > Indicador de heterogeneidade do grupo em formação
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 89

Mas de repente pro de 20 anos...

- Báh! Mas que troço meio arcaico essa metodologia desse professor.

Eu sentia isso dentro da sala de aula, então... e eu também senti e sabia que:

- Puxa vida! Contentar todas as idades aqui dentro...

Porque tem uma diferença grande, então é complicado,

Código: Assimetrias > Indicador de heterogeneidade do grupo em formação
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 91-95

era como assim, de conseguir reunir um monte de gente e fazer todo mundo trabalhar

Código: Assimetrias > Indicador de heterogeneidade do grupo em formação
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 43

Anexo P

Análise Estrutura Institucional - Campo Escolar

Tudo diferente, né, totalmente diferente, a estrutura física, a estrutura do quadro dos professores, eu na época nem entendia, mas tu estavas tendo aulas com professores mestres, tu estavas tendo aulas com professores doutores ou doutorandos que é uma coisa que na escola pública,

Código: ● Estrutura Institucional\Campo Escolar Resultado do peso: 0
ENTREVISTAS ALUNOS\FabAG Posição: 168 - 168
Área: 280 0,576001%

Isso, dando suporte, xerox, e isso me fez tão bem, assim, me fez ver que eu tinha um potencial, que eu podia sim, executar outras atividades que não fosse limpeza, que não fosse produção, que eu tinha potencial pra isso e professores muito queridos, muito atenciosos, que nem eram do nosso curso e que acabavam ali tendo todo um cuidado, me explicavam muitas coisas que eu não sabia e aí eu fiquei 2008 e 2009, até metade do ano, então eu fiquei 1 ano e meio como bolsista e aprendi muito, muito.

Código: ● Estrutura Institucional\Campo Escolar Resultado do peso: 0
ENTREVISTAS ALUNOS\FabAG Posição: 233 - 233
Área: 495 1,01829%

No meio do ano de 2009 entrou a Assistência Estudantil que era o valor de 100 reais e não podia ter bolsa dupla, então como eu era bolsista eu não me beneficiava, mas os nossos colegas, assim, praticamente todos, né, muito legal assim, ajudou muito, proporcionou, assim, essa... nós nos formamos em 11 de 37 pessoas e talvez o número poderia ter sido menor.

Código: ● Estrutura Institucional\Campo Escolar Resultado do peso: 0
ENTREVISTAS ALUNOS\FabAG Posição: 233 - 233
Área: 357 0,734402%

É, mas acho que conseguiu estagnar ali já, sabe. Daí em 2009 também teve uma viagem, teve um encontro dos Institutos Federais em Bento...

Código: ● Estrutura Institucional\Campo Escolar Resultado do peso: 0
ENTREVISTAS ALUNOS\FabAG Posição: 235 - 235
Área: 137 0,281829%

Pesquisadora: O encontro dos estudantes do PROEJA em Bento, eu já estava na coordenação.

FabAG: Isso. Foi aberto pra turma, porque eles conseguiram recursos pra levar alunos integrantes do PROEJA e daí qualquer um podia fazer a inscrição né,

Código: ● Estrutura Institucional\Campo Escolar Resultado do peso: 0
ENTREVISTAS ALUNOS\FabAG Posição: 236 - 237
Área: 241 0,495773%

De noite, às vezes de dia também, né, porque às vezes eu ia em casa e já voltava, vinha aqui para os laboratórios, ou encontrava com a Clarice, com as colegas, né, pra gente estudar aqui dentro.

Código: ● Estrutura Institucional\Campo Escolar Resultado do peso: 0
ENTREVISTAS ALUNOS\MarESS Posição: 170 - 170
Área: 194 0,443398%

Pesquisadora: Tu fostes usuária da Assistência Estudantil? Beneficiária?

MarESS: Fui, muito me ajudou.

Código: ● Estrutura Institucional\Campo Escolar Resultado do peso: 0
ENTREVISTAS ALUNOS\MarESS Posição: 179 - 180
Área: 102 0,233127%

Eu acho que ajuda muito, pra mim ajudou porque pensa bem, eu não estava empregada, né, a tua alimentação aqui... não ter dinheiro nem pra comer, né, em casa, como eu tinha os meus dois filhos, minha mãe aposentada eu fazendo artesanato, muito me ajudou. Porque as vezes eu não tinha dinheiro nem pra comprar comida. Nem aqui e nem em casa, né.

Código: ● Estrutura Institucional\Campo Escolar Resultado do peso: 0
ENTREVISTAS ALUNOS\MarESS Posição: 182 - 182
Área: 344 0,786232%

Para as pessoas que tem dificuldades em casa, tem dificuldades pra vir é maravilhoso. No meu ver se a pessoa tem interesse de estudar, de fazer o curso, ela vai lutar com aquilo que ela ganha aqui pra auxiliar ela, pra vir pra escola, pra não desistir, né.

Código: ● Estrutura Institucional\Campo Escolar Resultado do peso: 0
ENTREVISTAS ALUNOS\MarESS Posição: 184 - 184
Área: 256 0,585103%

Totalmente diferente! Tanto a estrutura da escola como as matérias muito diferente, totalmente mais avançado do que aonde eu estudei.

Código: ● Estrutura Institucional\Campo Escolar Resultado do peso: 0
ENTREVISTAS ALUNOS\CarTS Posição: 66 - 66
Área: 133 0,257074%

Tem uma matéria que eu tenho muita dificuldade, mas eu gosto muito que é a química. Porque a gente foi no laboratório, a gente fez aquela parte... a professora mostrou utilizando as máquinas, fazendo os processos, acho isso muito interessante. Se pudesse utilizar mais essas partes práticas... com essas práticas nas aulas, acho que o ensino ia ser muito melhor, porque tu memoriza, tu não esquece aquilo que tu viu. Eu acho muito interessante.

Código: ● Estrutura Institucional\Campo Escolar Resultado do peso: 0
ENTREVISTAS ALUNOS\CarTS Posição: 132 - 132
Área: 444 0,858203%

Foi bom, sempre foi resolvido, sempre veio alguém pra nos auxiliar nesse sentido, assim, nunca a gente ficou tipo: Ah aconteceu alguma coisa, a gente chamou alguém pra nos ajudar e ninguém veio. Não lembro de ter acontecido, sabe, a gente sempre foi muito bem amparado, auxiliado nessas questões de conflitos, de qualquer coisa que acontecesse a gente sempre foi muito bem amparado.

Código: ● Estrutura Institucional\Campo Escolar Resultado do peso: 0
ENTREVISTAS ALUNOS\CarTS Posição: 165 - 165
Área: 382 0,738364%

Não, nunca tive problema assim de:

- Ah não pode, isso não pode, ninguém pode te atender.

Ou:

- Não vamos poder falar contigo, não vamos poder te auxiliar porque isso não é um problema nosso.

Isso nunca aconteceu.

Código: ● Estrutura Institucional\Campo Escolar Resultado do peso: 0
ENTREVISTAS ALUNOS\CarTS Posição: 167 - 171
Área: 216 0,417504%

Eu acho que é bem importante, bem interessante, porque é um incentivo pras pessoas, como:

- Bá, eu não vou porque eu moro longe, porque não tenho condições de pagar uma passagem.

- Tem o benefício! Tenta o benefício! Vai que de repente tu consegue.

Eu acho que é importante porque lugar nenhum tu vais conseguir uma bolsa auxílio que vai te dar uma alimentação, uma passagem, um auxílio material ou alguma coisa. Eu acho que isso é bastante incentivador, mas eu acho que ele poderia ser um pouco mais abordado, mais específico, mais explícito. Porque às vezes as pessoas ganham as coisas nas mãos e as pessoas não dão valor também.

Código: ● Estrutura Institucional\Campo Escolar Resultado do peso: 0
ENTREVISTAS ALUNOS\CarTS Posição: 175 - 178
Área: 631 1,21965%

É, mas pra mim... quando eu cheguei dentro da sala e vi aqueles computadores, eu digo:

- Agora que eu estou na roça. Estou ferrada nessa escola, vou me embora.

Código: ● Estrutura Institucional\Campo Escolar Resultado do peso: 0
ENTREVISTAS ALUNOS\NaiP Posição: 164 - 165
Área: 159 0,341502%

É uma faculdade. O Câmpus ele não foge (de ser), por isso que me gerou um medo, porque eu disse em casa:

- Isso ali é uma faculdade Gilnei.

Código: ● Estrutura Institucional\Campo Escolar Resultado do peso: 0
ENTREVISTAS ALUNOS\NaiP Posição: 180 - 181
Área: 140 0,300694%

Tu não vais levar assim, né, que tu visitou lá pra dentro de um trabalho onde tu vais trabalhar na área administrativa, né, mas tu teve um conhecimento, tu teve aprimoramentos dentro do curso, né, coisas, assim, que eu achava que não iriam acontecer, mudanças que eu achava que não iria acontecer e aconteceram na minha vida, né, devido aquele percurso de todo curso. Quando a gente viajou com aquele professor lá de São Paulo, fomos conhecer o IFSC em em Santa Catarina, que a gente conheceu o trabalho do Câmpus do IF Santa Catarina com o professor Assis, né...

Código: ● Estrutura Institucional\Campo Escolar Resultado do peso: 0
ENTREVISTAS ALUNOS\NaiP Posição: 340 - 340
Área: 563 1,20922%

Pra mim foi maravilhoso. No início era tudo novidade, e aqui o Instituto é maravilhoso, então pra mim foi muito bom, acolhida mesmo. O espaço todo foi muito bom.

Código: ● Estrutura Institucional\Campo Escolar Resultado do peso: 0
ENTREVISTAS ALUNOS\TrauP Posição: 81 - 81
Área: 161 0,473711%

Não, só agendando. E tinha uma parte que tinha os estudantes que ensinavam...

Pesquisadora: Os monitores.

TrauP: É, isso, que ajudavam.

Pesquisadora: E como é que foi essa experiência dos monitores?

TrauP: Foi muito bem, foi muito legal.

Pesquisadora: A senhora chegou a ter monitores?

TrauP: Aham, sim.

Pesquisadora: E como era? Eles se relacionavam bem? A senhora gostou? Eram gentis com vocês?

TrauP: Sim, foi bem bacana.

Pesquisadora: E a linguagem utilizada na explicação, porque eles contribuíam com as dificuldades, certo? E eles conseguiam? A senhora conseguia entender?

TrauP: Consequia.

Código: ● Estrutura Institucional\Campo Escolar Resultado do peso: 0
ENTREVISTAS ALUNOS\TrauP Posição: 282 - 292
Área: 597 1,75655%

Sim, eu trabalhei na biblioteca quase dois anos, dois anos e pouco eu acho, e isso também me ajudou bastante, eu lia muito, eu convivia com várias pessoas diferentes porque circulavam por ali várias pessoas. Eu passei pela Rose que todo mundo tinha algum problema com ela e eu consegui conviver muito bem com ela, então eu acho que assim, as mudanças que vieram foi pessoal e profissional também, porque eu cresci na biblioteca, eu consegui esse estágio que foi o que hoje move a minha vida, né, financeiramente...

Código: ● Estrutura Institucional\Campo Escolar Resultado do peso: 0
ENTREVISTAS ALUNOS\TerBPF Posição: 40 - 40
Área: 514 1,79991%

Pra mim sempre foi muito agradável estar aqui, eu gostava de estar aqui. Nunca tive nenhum problema, em nenhum setor, sempre fui bem atendida, tudo que eu precisei eu consegui, nunca tive problema com nada.

Código: ● Estrutura Institucional\Campo Escolar Resultado do peso: 0
ENTREVISTAS ALUNOS\TerBPF Posição: 75 - 75
Área: 206 0,721364%

Sim, no começo eu recebia, antes da biblioteca eu recebia.

Código: ● Estrutura Institucional\Campo Escolar Resultado do peso: 0
ENTREVISTAS ALUNOS\TerBPF Posição: 83 - 83
Área: 58 0,203103%

Eu acho que é muito importante porque eu na época, eu não trabalhava, então assim, a gente precisava de passagem, tinha gasto, tinha material que tinha que comprar, e era o que me salvava na época assim, eu acho que é muito importante, porque muita gente, muitas das minhas colegas também não estavam trabalhando e não teriam condições de estar ali, muitas vezes até faltavam aula porque não tinham passagem, se às vezes atrasava algum dia, alguma coisa, tinha muita gente que faltava aula. Às vezes a gente emprestava, quem tinha sobrando emprestava passagem pra outra que às vezes não tinha pra poder vir. Então eu acho que isso é muito importante, principalmente por isso, assim, eu não me lembro direito o que tinha mas eu me lembro das passagens e tinha mais alguma coisa, mais um valor eu acho.

Código: ● Estrutura Institucional\Campo Escolar Resultado do peso: 0

ENTREVISTAS ALUNOS\TerBPF Posição: 85 - 85
Área: 800 2,80141%

Não! Me senti numa faculdade! Eu estava me sentindo poderosa!! (risos)Áh me senti muito bem, a escola é outro nível, né?! Me sentia poderosa mesmo.

Código: ● Estrutura Institucional\Campo Escolar Resultado do peso: 0
ENTREVISTAS ALUNOS\ThaFSM Posição: 58 - 58
Área: 147 0,40096%

Exatamente! Isso tudo! Todo esse contexto, né, a estrutura, a acolhida dos professores também,

Código: ● Estrutura Institucional\Campo Escolar Resultado do peso: 0
ENTREVISTAS ALUNOS\ThaFSM Posição: 62 - 62
Área: 94 0,256396%

Fez toda a diferença, né, porque daí era um custo a mais, porque eu vinha direto, sempre vinha direto do trabalho, porque eu trabalhava até as 18 horas na prefeitura e vinha direto, então auxiliou muito, auxiliava nas passagens também, alimentação, porque daí eu chegava muito tarde em casa, com criança pequena, não tinha tempo! Nem pensava em comer, comi aqui, né!

Código: ● Estrutura Institucional\Campo Escolar Resultado do peso: 0
ENTREVISTAS ALUNOS\ThaFSM Posição: 132 - 132
Área: 366 0,998309%

Eu não imaginava que seria dessa maneira, que na época que eu estudava lá, mal, mal tinha uma carteirinha lá pra ti... era o nome de carteira que a gente dava, né, que mal, mal, tinha ali pra ti sentar, entende? Chega aqui eu deparo com laboratório, com todos aqueles computadores lá a nossa disposição, internet à disposição pra gente fazer os trabalhos que realmente precisavam, né, a infraestrutura da instituição aqui pra nos acolher, pra nos dar condição realmente de se sentirmos bem aqui dentro, isso aí foi fabuloso! Eu não esperava isso, realmente não tem o que questionar, eu inclusive usei o médico dentro da instituição, eu precisei uma vez... uma não, mais de uma vez, fui ali, fui bem atendido, tranquilo, fui medicado, fui bem atendido. A cantina nos proporcionava também ali... o pessoal queria fazer um lanche ali, não tinha problema nenhum também, tranquilo...

Código: ● Estrutura Institucional\Campo Escolar Resultado do peso: 0
ENTREVISTAS ALUNOS\PaMO Posição: 55 - 55
Área: 878 1,73152%

Tudo! A estrutura que realmente todos os alunos precisavam a instituição proporcionava, isso aí... é bem interessante isso aí.

Código: ● Estrutura Institucional\Campo Escolar Resultado do peso: 0
ENTREVISTAS ALUNOS\PaMO Posição: 57 - 57

Área: 126 0,248486%

O estágio foi muito bom, foi dentro do Campus, né, báh! Se eu pudesse eu tinha feito, como é que eu vou dizer assim, depois do meu estágio... o meu estágio foi muito válido, foi muito bom aqui participando, o meu estágio foi junto com a direção, né, do Campus aqui, foi me dado muitas oportunidades assim de eu mostrar um pouco aquilo que eu aprendi aqui dentro, né, os professores aqui né, pegaram e colocaram na minha mão:

-Óh, quem sabe vamos fazer isso aqui, tu consegue, não sei o que...

- Meu Deus! Báh! Azar, vou fazer, né.

Código: ● Estrutura Institucional\Campo Escolar Resultado do peso: 0
ENTREVISTAS ALUNOS\PaMO Posição: 152 - 154
Área: 530 1,04522%

os professores, o ambiente também...coisas diferentes assim, né, áh um auditório legal, tem laboratórios e tudo... e a atenção, sei lá, pelos colegas serem de diferentes idades era mais tranquilo, assim, de conviver com a galera, assim, era bem tranquilo. Foi bem diferente da escola, assim, normal.

Código: ● Estrutura Institucional\Campo Escolar Resultado do peso: 0
ENTREVISTAS ALUNOS\GuMG Posição: 29 - 29
Área: 299 0,853627%

Fui do transporte. Da alimentação, não lembro agora se fui...

Código: ● Estrutura Institucional\Campo Escolar Resultado do peso: 0
ENTREVISTAS ALUNOS\GuMG Posição: 87 - 87
Área: 61 0,174151%

Sim, eram bastante e eu acho que é legal isso, porque tu trás a galera para o câmpus e a galera vai permanecer, eles tem o incentivo da passagem, da alimentação, isso vai fazer com que eles permaneçam até o final, né, e tipo, trás a galera pro câmpus, né, é uma coisa diferenciada, né, tipo, tu vai querer ir pra uma escola e... áh, mas é muito longe, tem que pegar ônibus, não dá, eu tenho outras coisas pra fazer, mas tipo, é como se fosse um incentivo pra galera vir pro câmpus assim, né, tanto que muita gente que muita gente fazia isso, acho. E tanto é que eu até, na época lembro que eu indiquei pra minha prima isso, né. Eu disse pra ela:

- Olha pode ter o auxílio da passagem pra ti estudar.

Até que ela acabou vindo fazer o curso.

Código: ● Estrutura Institucional\Campo Escolar Resultado do peso: 0
ENTREVISTAS ALUNOS\GuMG Posição: 91 - 93
Área: 739 2,1098%

É, isso, e alguns tinham um salário que, tipo, ali, né, não tinham como... teve uma época que eu acho que estavam implantando isso e aí, tipo:

- Ah! Eu não tenho mais dinheiro pra vir pra aula, não tenho mais passagem.

Daí tendo esse auxílio, aí a galera vinha tranquilo, né, era uma motivação maior assim, pra vir, né.

Código: ● Estrutura Institucional\Campo Escolar Resultado do peso: 0
ENTREVISTAS ALUNOS\GuMG Posição: 101 - 103
Área: 319 0,910726%

Eu não sei se é só o Câmpus do IFSul que tem, mas é uma coisa assim que se não tem deveria ter em todos porque, né, é uma coisa excelente! Tem muitos colegas que as vezes não vinham, ou não chegavam a procurar a escola, até mesmo por dificuldade de locomoção, dificuldade de que se eu tenho o dinheiro pra isso e eu não vou ter lá pra pegar um transporte, não tenho nem como me alimentar, eu trabalho direto não vou conseguir ir daqui... na escola tinha tudo! Tudo assim, não estudava e não vinha pra escola quem não... não vou dizer que é quem não queria, né, mas é que a dificuldade de cada um, cada um sabe, claro. Mas com essa parte que a escola proporcionava pra o pessoal, como esse transporte, essa parte toda de auxílio, tanto também com material escolar, uma coisa assim excelente. Se tu vai comprar um livro é bastante caro, e a escola assim, trazia pra todos assim, gratuitamente, né, fora o ensino, todos os livros, tudo que tu imaginava ou puder pensar assim, né, em comprar ou coisa parecida, aqui dentro tinha, tu não precisava se envolver com nada. Isso é um ponto assim me chamou muito atenção. Em toda a minha vida assim, de escolas, de eu nunca tive isso, e aqui assim, dentro deste Câmpus, era completo. Excelente mesmo.

Código: ● Estrutura Institucional\Campo Escolar Resultado do peso: 0
ENTREVISTAS ALUNOS\EnLF Posição: 67 - 67
Área: 1240 3,08696%

Analise Estrutura Institucional - Campo pedagógico

A gente teve uma estrutura muito boa, com professores muito bons, que conseguiam se adaptar a formas diferentes de ensinar

Código: ● Estrutura Institucional\Campo pedagógico Resultado do peso: 0
 ENTREVISTAS ALUNOS\FabAG Posição: 182 - 182
 Área: 122 0,250972%

Pesquisadora: E o fato da Instituição possibilitar que faça o estágio obrigatório aqui, tua achas interessante isso? Porque pode fazer fora e pode aqui praquem não consegue fora.

MarESS: É pra quem não consegue fora... pra mim, né, que não conseguia fora foi bom aqui, só que faltou um pouco de ter mais incentivo de noite, pra mim foi pouco. O professor Fábio ele não ficava tanto assim, com a gente, ele ia pra aula, daí a gente ficava sozinha. Então nessa parte foi meio...

Código: ● Estrutura Institucional\Campo pedagógico Resultado do peso: 0
 ENTREVISTAS ALUNOS\MarESS Posição: 209 - 210
 Área: 476 1,08793%

Eu acho assim, a Maria, se a pessoa tem vontade de estudar, se a pessoa quer estudar, o PROEJA é um curso assim, que a pessoa se sente realizada, é só não desistir do curso.

Código: ● Estrutura Institucional\Campo pedagógico Resultado do peso: 0
 ENTREVISTAS ALUNOS\MarESS Posição: 304 - 304
 Área: 173 0,395401%

Totalmente diferente! Tanto a estrutura da escola como as matérias muito diferente, totalmente mais avançado do que aonde eu estudei.

Código: ● Estrutura Institucional\Campo pedagógico Resultado do peso: 0
 ENTREVISTAS ALUNOS\CarTS Posição: 66 - 66
 Área: 133 0,257074%

Não, eu acho que não me faltou nada, foi até mais além das minhas expectativas, achei que de repente seria uma coisa:

- Ah, é EJA, então eles vão dar uma pincelada no médio e uma pincelada no técnico.

Mas não. Foi uma coisa que eu achei que foi um ensino, um método, um método bem profundo de ensino, bem forte, sabe, e eu achei bem interessante mesmo essa parte tanto na parte do ensino das matérias do ensino médio como as matérias do ensino técnico, eu achei bem mais além do que eu imaginava, bem mais interessante, bem mais proveitoso.

Código: ● Estrutura Institucional\Campo pedagógico Resultado do peso: 0

ENTREVISTAS ALUNOS\CarTS Posição: 109 - 111
Área: 540 1,04376%

Tem uma matéria que eu tenho muita dificuldade, mas eu gosto muito que é a química. Porque a gente foi no laboratório, a gente fez aquela parte... a professora mostrou utilizando as máquinas, fazendo os processos, acho isso muito interessante. Se pudesse utilizar mais essas partes práticas... com essas práticas nas aulas, acho que o ensino ia ser muito melhor, porque tu memoriza, tu não esquece aquilo que tu viu. Eu acho muito interessante.

Código: ● Estrutura Institucional\Campo pedagógico Resultado do peso: 0
ENTREVISTAS ALUNOS\CarTS Posição: 132 - 132
Área: 444 0,858203%

Foi bom, sempre foi resolvido, sempre veio alguém pra nos auxiliar nesse sentido, assim, nunca a gente ficou tipo: Ah aconteceu alguma coisa, a gente chamou alguém pra nos ajudar e ninguém veio. Não lembro de ter acontecido, sabe, a gente sempre foi muito bem amparado, auxiliado nessas questões de conflitos, de qualquer coisa que acontecesse a gente sempre foi muito bem amparado.

Código: ● Estrutura Institucional\Campo pedagógico Resultado do peso: 0
ENTREVISTAS ALUNOS\CarTS Posição: 165 - 165
Área: 382 0,738364%

Pesquisadora: E tu fizestes no Câmpus ou fora?

CarTS: No Câmpus.

Pesquisadora: E como foi a tua experiência?

CarTS: Foi bem boa, foi uma experiência bem interessante, porque eu estagiei no gabinete do chefe de ensino, e o início do meu estágio, não sei se isso conta né, mas eu fiz todo o escaneamento das provas, das redações (carta de intenção).

Código: ● Estrutura Institucional\Campo pedagógico Resultado do peso: 0
ENTREVISTAS ALUNOS\CarTS Posição: 195 - 198
Área: 347 0,670713%

Eu achei interessante, eu gostei. Gostei muito de trabalhar no local que eu me formei, achei essa parte muito interessante, porque tipo, parece que tu não perdeu aquele vínculo. Se tu vai sair daqui e vai fazer um estágio em uma empresa, vai chegar num local totalmente desconhecido e de repente tu vais ser mal amparado, mal auxiliado pra tu aprender a exercer... a gente vai fazer um estágio em qualquer lugar, a gente é técnico em Administração, mas a gente vai ter que aprender o método daquele local, daquele lugar pra poder trabalhar, então como aqui a gente praticamente já tá atuado, acho que é bem interessante porque tu já tá no teu habitat, tu tá onde tu aprendeu tudo aquilo ali, eu acho que é bem legal, eu gostei bastante.

Código: ● Estrutura Institucional\Campo pedagógico Resultado do peso: 0

ENTREVISTAS ALUNOS\CarTS Posição: 206 - 206
 Área: 736 1,42261%

Eu acho bem importante e é incentivador porque tu vais fazer duas coisas em uma só, porque daí tu vai lá e vai fazer o ensino médio e depois tu vai querer fazer um técnico, e aqui tu já tens essa possibilidade de fazer as duas coisas juntas. Puxado é, mas é interessante. Vamos pensar uma pessoa de 40, 50 anos:

- Eu não tinha o ensino médio e agora com 50 anos eu tenho a oportunidade de ter o ensino médio e o técnico junto.

Eu acho que isso é super importante e que deveria ser implantado em mais Câmpus, isso é uma coisa que deveria ser mais distribuída, porque é um incentivo. Como é EJA é gente que não teve oportunidade de estudo na adolescência, de fazer um ensino conforme é pra ser, o ensino fundamental, médio e um técnico e depois uma faculdade, muita gente não tem acesso a isso e esse programa é um acesso muito grande porque tu já vais fazer duas coisas. Quando eu vi assim:

- Áh, é técnico de Administração e ensino médio!

As duas coisas juntas, acho super importante, eu achei muito legal, muito interessante porque tu vais aprender as duas coisas simultaneamente. E eu achava no início do curso que era assim, que a gente ia fazer todo o ensino médio e lá no finalzinho eles vão dar aquela pincelada ou fazer um semestre ou dois, mas só da parte de Administração são seis semestres e seis semestres técnico, é muita coisa que a gente vê.

Código: ● Estrutura Institucional\Campo pedagógico Resultado do peso: 0
 ENTREVISTAS ALUNOS\CarTS Posição: 294 - 298
 Área: 1357 2,62293%

Isso, são seis semestres mas é integrado, os dois juntos, é isso que eu to querendo te dizer, eu achava que primeiro a gente ia estudar uns quatro semestres de ensino médio e depois os dois semestres de ensino técnico. Daí eu assim:

- Áh é pouco.

Mas não, são três anos, são seis semestres integrados e tu aprende as duas coisas simultaneamente, é muito legal

Código: ● Estrutura Institucional\Campo pedagógico Resultado do peso: 0
 ENTREVISTAS ALUNOS\CarTS Posição: 300 - 302
 Área: 359 0,693908%

Pesquisadora: E em outros projetos ao longo do curso? Teve aquele de inclusão a partir da inserção digital, a senhora lembra? A senhora fez esse?

TrauP: Aham, fiz e foi muito bom. Os professores eram muito bons, ajudou muito a aprender mais, né.

Código: ● Estrutura Institucional\Campo pedagógico Resultado do peso: 0

ENTREVISTAS ALUNOS\TrauP Posição: 129 - 130
Área: 245 0,720864%

Tinha, tinha bastante dificuldade.

Código: ● Estrutura Institucional\Campo pedagógico Resultado do peso: 0
ENTREVISTAS ALUNOS\TrauP Posição: 132 - 132
Área: 34 0,100038%

Teve. Foi muito bom pra mim, me ajudou bastante.

Código: ● Estrutura Institucional\Campo pedagógico Resultado do peso: 0
ENTREVISTAS ALUNOS\TrauP Posição: 138 - 138
Área: 48 0,14123%

Um Museu! Que nós fomos, né, aquilo é muito lindo.

Código: ● Estrutura Institucional\Campo pedagógico Resultado do peso: 0
ENTREVISTAS ALUNOS\TrauP Posição: 161 - 161
Área: 50 0,147115%

Impressionada.

Código: ● Estrutura Institucional\Campo pedagógico Resultado do peso: 0
ENTREVISTAS ALUNOS\TrauP Posição: 163 - 163
Área: 14 0,0411922%

Então eu acho lindo olhar as peças, olhar as coisas que a gente não daria nada se visse assim.

Código: ● Estrutura Institucional\Campo pedagógico Resultado do peso: 0
ENTREVISTAS ALUNOS\TrauP Posição: 167 - 167
Área: 94 0,276576%

Um sentimento, um significado.

Código: ● Estrutura Institucional\Campo pedagógico Resultado do peso: 0
ENTREVISTAS ALUNOS\TrauP Posição: 169 - 169
Área: 30 0,088269%

Diferente é, uma obra de arte.

Código: ● Estrutura Institucional\Campo pedagógico Resultado do peso: 0
ENTREVISTAS ALUNOS\TrauP Posição: 171 - 171
Área: 30 0,088269%

Não, só agendando. E tinha uma parte que tinha os estudantes que ensinavam...

Pesquisadora: Os monitores.

TrauP: É, isso, que ajudavam.

Pesquisadora: E como é que foi essa experiência dos monitores?

TrauP: Foi muito bem, foi muito legal.

Pesquisadora: A senhora chegou a ter monitores?

TrauP: Aham, sim.

Pesquisadora: E como era? Eles se relacionavam bem? A senhora gostou? Eram gentis com vocês?

TrauP: Sim, foi bem bacana.

Pesquisadora: E a linguagem utilizada na explicação, porque eles contribuía com as dificuldades, certo? E eles conseguiam? A senhora conseguia entender?

TrauP: Consequia.

Código: ● Estrutura Institucional\Campo pedagógico Resultado do peso: 0
ENTREVISTAS ALUNOS\TrauP Posição: 282 - 292
Área: 597 1,75655%

Sim, eu trabalhei na biblioteca quase dois anos, dois anos e pouco eu acho, e isso também me ajudou bastante, eu lia muito, eu convivia com várias pessoas diferentes porque circulavam por ali várias pessoas. Eu passei pela Rose que todo mundo tinha algum problema com ela e eu consegui conviver muito bem com ela, então eu acho que assim, as mudanças que vieram foi pessoal e profissional também, porque eu cresci na biblioteca, eu consegui esse estágio que foi o que hoje move a minha vida, né, financeiramente...

Código: ● Estrutura Institucional\Campo pedagógico Resultado do peso: 0
ENTREVISTAS ALUNOS\TerBPF Posição: 40 - 40
Área: 514 1,79991%

Exatamente! Isso tudo! Todo esse contexto, né, a estrutura, a acolhida dos professores também,

Código: ● Estrutura Institucional\Campo pedagógico Resultado do peso: 0
ENTREVISTAS ALUNOS\ThaFSM Posição: 62 - 62
Área: 94 0,256396%

O estágio foi muito bom, foi dentro do Campus, né, báh! Se eu pudesse eu tinha feito, como é que eu vou dizer assim, depois do meu estágio... o meu estágio foi muito válido, foi muito bom aqui participando, o meu estágio foi junto com a direção, né, do Campus aqui, foi me dado muitas oportunidades assim de eu mostrar um pouco aquilo que eu aprendi aqui

dentro, né, os professores aqui né, pegaram e colocaram na minha mão:

-Óh, quem sabe vamos fazer isso aqui, tu consegue, não sei o que...

- Meu Deus! Báh! Azar, vou fazer, né.

Código: ● Estrutura Institucional\Campo pedagógico Resultado do peso: 0
ENTREVISTAS ALUNOS\PaMO Posição: 152 - 154
Área: 530 1,04522%

Éeu fui bolsista... tá eu sei, eu sei.

Pesquisadora: Um curso de informática, de inclusão digital.

PaMO: Isso! Isso, de inclusão é, foi.

Pesquisadora: De formação digital... Como é que foi essa experiência de extensão?

PaMO: Báh, essa da inclusão ai, foi muito interessante, que até hoje eu vejo pessoas na rua, que participaram dessas aulas que eu ministrei pra eles, e eles perguntam... me chamam até de professor! (risos), eu fico até meio sem jeito:

- Não, calma, eu não sou professor, eu era aluno que nem vocês lá.

Código: ● Estrutura Institucional\Campo pedagógico Resultado do peso: 0
ENTREVISTAS ALUNOS\PaMO Posição: 157 - 162
Área: 521 1,02747%

Bá! Que foi muito importante, muito pra mim, por exemplo, e até andei pesquisando se não tinha em outras áreas, não só administração mas em outras áreas, assim, né, que seja integrado, então foi muito importante. Acho que motiva mais a pessoa voltar a estudar, né, de terminar o ensino médio e ter mais uma formação que pode te ajudar em alguma área de trabalho, tanto que o desemprego tá meio complicado na rua, e se tu tiver um diferencial é o que pode acarretar, ajudar a conseguir um emprego, assim, né, acho que deveria de ter mais desses integrados assim, até para outras áreas sem ser administração.

Código: ● Estrutura Institucional\Campo pedagógico Resultado do peso: 0
ENTREVISTAS ALUNOS\GuMG Posição: 229 - 229
Área: 606 1,73009%

Não, pra mim o curso foi completo mesmo! Tudo... eu até assim, superou muito as minhas expectativas, que eu não imaginava que era, assim, tão complexo. Todos os semestres eram bem assim, como é que eu vou dizer... era bastante, era cheio de disciplinas novas, eram coisas assim...

Pesquisadora: Cheio de desafios?

EnLF: É! Desafios! Exatamente a palavra certa, né, coisas que eu nunca tinha visto na vida.

Código: ● Estrutura Institucional\Campo pedagógico Resultado do peso: 0
ENTREVISTAS ALUNOS\EnLF Posição: 57 - 59
Área: 407 1,01322%

esquisadora: Tu achas que isso está muito relacionado com a questão de estar fazendo a formação geral junto com a formação técnica? Tu via muita diferença, tipo: Ah isso aqui é da formação geral, isso é, física, química, matemática... isso aqui é marketing, tu vias muitas diferenças assim, como se fosse coisas isoladas ou elas conversavam?

EnLF: Não, se conversavam, né, quanto isso, se conversavam. Era mesclado.

Código: ● Estrutura Institucional\Campo pedagógico Resultado do peso: 0
ENTREVISTAS ALUNOS\EnLF Posição: 62 - 63
Área: 416 1,03562%

Eu vejo assim que isso ai assim foi a melhor coisa que fizeram, né, báh! Quantas pessoas pensam em estudar e tinham o pensamento que nem o meu, assim, poxa já estou velho, né, não tive oportunidade, foi tão difícil quando era mais jovem, né, hoje “eu” não tenho nem ânimo para ir pra dentro de uma escola... isso é excelente! Porque buscou, deu oportunidade pra estas pessoas, né, trouxe jovens também que, né, que por A ou por B, Ah porque “eu” trabalho, há porque “eu” não consigo, né, há “eu” estou com 22 anos, ah “eu” não fiz o meu ensino médio... hoje eles tem como fazer, além de conseguir a concluir o ensino médio, aprender uma profissão! Ter uma profissão, um curso profissionalizante, né, isso assim é excelente, é uma coisa, né, que pra mim... eu já vim com uma bagagem grande pra dentro do curso, mas eu vejo assim que as pessoas que não tiveram essa mesma oportunidade, de um certo conhecimento, vindo aqui pra dentro, vindo pra dentro do PROEJA, né, hoje tem e cada vez mais acho que devia, deve, futuramente ter em tudo que é lugar. Acredito que possa ter em tudo que é lugar um PROEJA, né, com esse propósito de trazer o pessoal pra junto, e... é isso professora.

Código: ● Estrutura Institucional\Campo pedagógico Resultado do peso: 0
ENTREVISTAS ALUNOS\EnLF Posição: 138 - 138
Área: 1180 2,93759%

Anexo Q

Análise da categoria Alternância

Alternância social

FabAG: É, mas acho que conseguiu estagnar ali já, sabe. Daí em 2009 também teve uma viagem, teve um encontro dos Institutos Federais em Bento...

Pesquisadora: O encontro dos estudantes do PROEJA em Bento, eu já estava na coordenação.

FabAG: Isso. Foi aberto pra turma, porque eles conseguiram recursos pra levar alunos integrantes do PROEJA e daí qualquer um podia fazer a inscrição né

[Código: Alternancia > Alternância social](#)

[ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 235-237](#)

MarESS: Tudo... tudo na minha vida. Fui aprendendo a gostar de matemática, né, porque eu não gostava. Agora eu gosto de matemática, quando eu vou no mercado a minha cabeça já vai somando tudo, quando chego lá eu já sei tudo que eu gasto. Aprendi a... porque quando o meu ex marido estava em casa, a Maria não ia no banco, a Maria não sabia nem usar o cartão. Agora a Maria vai no banco, a Maria paga as contas, tudo é eu que faço, né, tudo eu que determino dentro da minha casa, tudo é eu.

[Código: Alternancia > Alternância social](#)

[ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 130](#)

Aí o meu filho menor começou a trabalhar no UNIDASUL, ele só tinha o primeiro grau, até eu tive que pagar o primeiro grau para o guri, né, porque o guri sofreu muita depressão, muita coisa...ai disse:

- Mas meu filho tu não pode parar de estudar!

Mas ai ele:

- Mas eu não quero mais estudar nesse colégio, não sei o que, não sei o que...

Eu disse:

- Criatura tu tens que estudar! Sem estudo a gente não é nada meu filho. Olha a tua mãe aí, tu não vê que a tua mãe está estudando?!

[Código: Alternancia > Alternância social](#)

[ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 215-220](#)

- Meu filho mas tu vais ficar só com o primeiro grau? E o segundo?

E ele:

- Eu quero estudar, mas e daí como é que eu faço?

- Então tu entra no Cecília lá e se inscreve pra estudar, né, aí tu dá um jeito, troca o horário na empresa... alguma coisa tu vais fazer.

Código: Alternancia > Alternância social
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 233-236

Antes eu não me importava muito, mas agora a gente olha a televisão, que fala sobre economia, eu lá em casa sempre falo:

- Ah é isso.

A gente vê os aspectos negativos, vê os positivos, né, isso aí ajudou muito.

Código: Alternancia > Alternância social
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 269-271

Pesquisadora: Mas tu achas que isso aconteceu depois do curso ou antes tu já tinhas, assim, essa visão?

MarESS: Não vou dizer que a já não tenha uma noção de como é que está o país da gente, né, porque na televisão aparece tudo, né, mas não era tão claramente que nem agora.

Pesquisadora: Mas a Maria, antes de fazer o curso, se importava com estas coisas?

MarESS: Eu me importava um pouco, mas não era tanto né, professora. Mas agora é como eu disse para as gurias:

- Vocês já viram como é que estão enviando a nossa conta de luz?

Porque isso aí antigamente eu não pagava, né, nem luz nem água, quem fazia tudo era o meu ex marido, então agora, eu fiquei sozinha, eu aprendi, a gente aprende, né.

Código: Alternancia > Alternância social
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 272-277

Tu vê a necessidade da coisa, tu tem que inventar alguma coisa pra ti viver.

Então eu fui obrigada a isso, eu fui obrigada a aprender a pagar conta porque eu não fazia isso, eu fui obrigada a ter o dinheiro pra pagar, porque até hoje lá em casa só eu que paga a luz e a minha mãe paga a água, eu compro a comida eu pago gás. O meu filho menor esse de 20 anos, agora está desempregado, ontem foi na Betanin lá e ficaram de chamar ele.

Código: Alternancia > Alternância social
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 282-283

MarESS: Até quando eu comecei a estudar aqui eu ia na casa da Mari Balbinot...

Pesquisadora: A Mari fez, ela arrumou um emprego e está até hoje nele.

MarESS: Nós somos comadres, faz anos que a gente se conhece, daí ela dizia:

- Ah porque não sei o que, porque não sei o que...

Se queixando, sabe? Daí eu disse:

- Porque tu te queixas tanto? Vamos lá no colégio. E ela:

- Aonde?

Aí eu disse:

- Lá no Instituto Federal criatura, tem curso de graça, tem o PROEJA. Vamos lá se inscrever.

Fui eu que trouxe ela pra cá.

- Vamos lá! Tu estás nova ainda! Vamos lá se inscrever.

Nós duas se inscrevemos, nós duas fizemos a prova (carta de intenção), só que ela passou e eu não. Ela ficou um semestre na minha frente, daí eu disse:

- Vamos estudar! Vamos lá! Vamos se inscrever.

Eu que empurrei ela pra cá.

[Código: Alternancia > Alternância social](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 308-321](#)

CarTS: Nossa muito! Acho que esse primeiro projeto é a peça chave, a peça fundamental do início do curso pra gente começar a se preparar pra chegar lá no final. Que é aonde tu vais te assustar, tu vais sofrer porque tu não vais conseguir chegar a um acordo. É o teu primeiro trabalho em grupo, então tu vais chegar e de cara já vais ter um trabalho em grupo. Tu vais te assustar, mas se tu passar dali só vai. Só que esse é o problema, as pessoas desistem muito rápido, às vezes desistem só... que nem eu falei, eu ia desistir muito rápido, e eu ouvi um conselho e eu segui. Então foi a parte difícil porque daí ele é um projeto muito difícil...

Pesquisadora: Desafiador.

CarTS: Desafiador, exatamente. E se tu passar daquilo ali... tu parece que tá carregando um caminhão nas tuas costas, depois parece que tu tá flutuando, mas eu acho que assim, é a largada do curso, é ele! É esse projeto integrador porque daí ele já junta as pessoas ali no início.

[Código: Alternancia > Alternância social](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 147-149](#)

Alguma coisa assim. Eu acho que a conversa agora já se tornou mais rotineira do que eu explodir, ir lá e brigar e perder a razão. Porque se a gente briga a gente perde a razão, então eu aprendi a conversar pra chegar a um acordo.

Pesquisadora: Mas tu reagias antes?

CarTS: Reagia.

Pesquisadora: Nunca deixaste de reagir por medo? Mas tu reagias de forma agressiva isso?

CarTS: Isso. Eu era agressiva demais, hoje eu sou bem menos agressiva. Sei parar, pensar, analisar, conversar pra chegar a um acordo, mas não ser tão agressiva quanto eu era antes. Não que eu não vá ser agressiva, mas eu vou ser bem menos, tentar pelo menos, né, lidar de outra maneira, de uma maneira mais tranquila.

[Código: Alternancia > Alternância social](#)

[ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 265-269](#)

CarTS: Eu não me interessava.

Pesquisadora: E hoje? Como é isso hoje?

CarTS: Eu não me interessava antigamente, hoje já tenho uma visão bem diferente porque, ah se for falar de política, de economia, agora eu sei, eu tenho uma noção do que eles estão mostrando na televisão. De pensar:

- ah, é verdade o que tá acontecendo?

E saber distinguir uma verdade de uma mentira, de uma coisa que eles estão plantando ali. Isso aí já melhorou bastante pra mim, sabe, porque antes eu olhava uma coisa de economia, eu via aqueles gráficos na televisão, mas eu não sabia o que era. Um dia a gente conseguiu ver e comentar um gráfico que tinha sido colocado e que tava errado, na televisão. Depois a gente comentou ainda com o professor Fábio:

- Bá tava errado, era isso, isso e isso.

De saber o que é, o que eles estão te apresentando. Então se eles tão te passando uma informação errada eu já consigo identificar, porque era um assunto que antes eu não tinha conhecimento. Economia, política eu não me envolvia muito de querer saber, hoje eu já procuro mais. Daí às vezes vem a minha mãe, ela já é mais velha, aprendeu as redes sociais a pouco tempo:

- O Carol, olha aqui essa informação!

Vamos pesquisar mãe, vamos ver se é verdade. Da gente muito acreditar no que via, sem querer saber se era verdade ou não, agora eu sei procurar.

[Código: Alternancia > Alternância social](#)

[ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 284-292](#)

E terminou! Pra mim assim se eu não tivesse o apoio de todos os professores eu tinha desistido em seis meses de curso. Todos os professores e professoras do IF pra mim, assim, eu guardo a sete chaves no meu coração. E qualquer lugar onde eu vou eu falo:

- Vão estudar lá! É muito bom. Os professores de lá são qualificados.

[Código: Alternancia > Alternância social](#)

[ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 103-104](#)

NaiP: Sempre tive. Não só da família, como das crianças lá onde eu trabalhava, porque eles me ajudavam, né, na época, a Lolo corria no computador:

- Naida hoje tu tens prova disso! Naida hoje tu tens...

Ela era muito rápida a baixinha. Bá, eles me ajudaram muito.

Código: Alternancia > Alternância social
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 204-206

NaiP: Eles adoraram, né, todos! O Antônio, o João e a Luisa, que legal! O doutor, a Rita, todos eles, sabe, me incentivaram a nunca parar, e os guri sempre me ajudaram, matemática, a Luisa ia lá no computador e:

- Naida é assim óh!

Código: Alternancia > Alternância social
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 210-211

TrauP: Foi, assim, difícil no caso. Até o marido aceitar, que daí achava que não , que eu não tinha mais idade pra isso...

Pesquisadora: Teve um enfrentamento em casa?

TrauP: Aham, teve um enfrentamento.

Pesquisadora: Como é que a senhora enfrento isso? Porque isso vinha de mais tempo...

TrauP: vinha de mais tempo... eu disse que eu queria ao menos pra mim, me sentir melhor aprendendo mais, saber ligar o computador, saber alguma coisa! Aprender!

Pesquisadora: Tinha o desejo do conhecimento.

TrauP: Tinha o desejo do conhecimento, aham. E daí isso aí é que me levou a saber mais.

Pesquisadora: Onde que a senhora buscou essa força? Pra enfrentar?

TrauP: Pois é isso ai, foi construindo, né.

Pesquisadora: Mas como é que a senhora convenceu ele? Começou a vir e ele foi aceitando?

TrauP: É, ele foi aceitado. Daí ele vinha me trazer...

Pesquisadora: Conhecia o espaço. E ele trazia a senhora pra escola então?

TrauP: Trazia e vinha me buscar. Ou ele ou a filha.

Código: Alternancia > Alternância social
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 59-71

Pesquisadora: Áh! Um museu! Uma exposição de artes...

TrauP: Um Museu! Que nós fomos, né, aquilo é muito lindo.

Pesquisadora: A senhora ficou impressionada.

TrauP: Impressionada.

Pesquisadora: O que a senhora aprendeu quando foi lá? O que foi diferente que se a senhora não tivesse aprendido antes iria para o mesmo lugar, mas não iria entender?

TrauP: Até hoje em casa quando eu vejo a TV que mostra, ai agora eu esqueci o nome...

Pesquisadora: Museu Iberê Camargo.

TrauP: Então eu acho lindo olhar as peças, olhar as coisas que a gente não daria nada se visse assim.

Pesquisadora: Passa a ter um sentido, um significado diferente?

TrauP: Um sentimento, um significado.

Pesquisadora: Entender o que significa aquilo passa a ter um sentido diferente pra senhora.

TrauP: Diferente é, uma obra de arte.

Pesquisadora: O que era só mais uma estátua agora passa a ter outro sentido...

TrauP: É passa.

Pesquisadora: O que era só mais um quadro passa a ter uma leitura diferente e a senhora relaciona com o aprendizado aqui, ter desenvolvido essa sensibilidade.

TrauP: Com o aprendizado.

Pesquisadora: É um prazer a mais que se adquire na vida (risos). E quais as conquistas pessoais e profissionais que a senhora atribui ao fato de ter realizado o curso?

TrauP: Pra mim melhorou muito, em todos os aspectos, né, eu fiquei mais ativa.

Pesquisadora: Como era a sua vida antes de fazer o curso e como é agora, por exemplo?

TrauP: Ah eu mudei muito.

Pesquisadora: Mas como? Tipo, antes a senhora iria visitar um museu e seria só mais um quadro...

TrauP: Nem iria! Nem iria... agora não, agora eu acho lindo as peças

[Código: Alternancia > Alternância social](#)

[ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 160-181](#)

TrauP: Pra mim eu acho que melhorou bastante em tudo, a sair, prestar atenção nas pessoas, pensar porque aquela pessoa não vai estudar? Sabe, falei até com uma cunhada minha, porque que ela não procurava se qualificar, assim, é isso aí que eu acho que deveria ser, de as pessoas prosseguirem, se dedicarem mais.

[Código: Alternancia > Alternância social](#)

[ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 225](#)

Pesquisadora: A senhora acha que algumas coisas no cotidiano lhe chamam mais a atenção agora? Fazem refletir, fazem querer falar sobre, desacomodam?

TrauP: Me chamam mais atenção. Isso! Claro! Até pra conversar com outras pessoas, né, debater alguma coisa, isso aí ajudou muito

Código: Alternancia > Alternância social
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 232-233

TrauP: Sim, mudou sim. A fazer as pessoas acreditarem, tem pessoas que não acreditam no amanhã, aí eu digo:

- Não, tem que acreditar. Como eu consegui, porque você não pode?

A gente tem que ter mais vontade de viver, ter mais...

Código: Alternancia > Alternância social
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 245-247

TrauP: Porque eu era bem mais passiva, agora não, se eu achar que não deve ser assim, eu digo:

- Não, é assim que tem de ser!

Muda! Muda muito.

Pesquisadora: A senhora se sente mais empoderada?

TrauP: Mais empoderado, isso.

Código: Alternancia > Alternância social
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 251-255

ThaFSM: Então, isso era uma coisa que eu tinha dificuldade antes de iniciar no curso, sabe? De falar assim na frente... eu me lembro que os primeiros trabalhos de apresentar eu ficava com alguns cacoetes, eu ficava passando a mão no rosto, nervosa, ou dando risada, assim, de nervosa, e esse projeto me auxiliou nisso, né, de me expressar na frente das crianças, isso era uma dificuldade pra mim também, e foi bem interessante, bem bom.

Código: Alternancia > Alternância social
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 146

ThaFSM: Isso ajuda muito, porque como essas turmas são de pessoas que vem de um tempo, as vezes sem trabalho, sem estudar, sem ter essa socialização com outras pessoas, as vezes as pessoas vem muito fechadas, né, tipo:

- Áh, eu acho que tem que ser assim e vai ser assim e pronto!

E aí ali juntos, as vezes a pessoa vai se abrindo e vai vendo que:

- Não, não é bem assim...

Código: Alternancia > Alternância social
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 152-155

ThaFSM: É, aprende a enxergar o ponto de vista do colega e respeitar, né. Isso no começo do curso foi bem difícil. A turma sempre foi muito boa mas sempre tinha esses probleminhas.

Pesquisadora: Esse projeto integrador no início, ele também é estratégico pra trabalhar isso.

ThaFSM: É isso foi a dificuldade.

Código: Alternancia > Alternância social
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 157-159

ThaFSM: Antes do curso:

- Áh! Paciência, não tô nem aí, tem que votar, vou votar em quem...

Depois do curso, não. A gente começou a conversar, estudar os candidatos, vê o que eles estão fazendo, vê o que está acontecendo no mundo todo, né, essas coisas todas, assim, interessam a gente agora, né.

Pesquisadora: Tem um outro sentido pra ti, é isso?

ThaFSM: Isso! As coisas têm um outro sentido.

Código: Alternancia > Alternância social
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 182-186

ThaFSM: Sim, ao meu aprendizado, né, a minha cultura agora. Isso também as vezes, nas relações da gente, as vezes a gente pensa assim... antes eu pensava, né, porque eu me lembro que antes, uma vez a minha irmã me convidou para ir numa festa com pessoas assim, de outro nível, um pouco mais... e eu pensava:

- Áh como é que eu vou nessa festa? O que eu vou conversar com essa gente, né? Porque eu pensava:

- Áh, vou conversar o quê? Como é que faz comida? A novela?

Agora não né, já me sinto... porque agora eu estou sem estudar, mas eu a minha visão é outra. Eu to sempre... a gente lê...

Código: Alternancia > Alternância social
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 206-209

PaMO: Teve algumas coisas que mudou e pra melhor, e bem, muito bem mesmo. Então, muitos colegas meus inclusive, souberam e presenciaram essa minha vivência nesses três anos aqui dentro, e eles volta e meia conversavam comigo...

- "báh Paulinho! Como é que tu tá se sentindo lá?

- Cara do céu! Porque que tu também não faz isso tchê? Vai lá! Te inscreve no IFSul! Vai estudar, cara, tu precisa e é a melhor coisa que tu faz cara, porque eu tô me sentindo muito bem, cara.

- Não, tô vendo, tô vendo que tu tá um pouquinho diferente.

- Diferente como?

- Não, não sei, parece que tu com as coisas que tu tá aprendendo lá tu tá querendo empurrar pra nós.

- Não sei... até pode ser sim, porque o que a gente aprende, a gente quer passar, né, a gente quer levar para as pessoas, pelo menos esse é o meu estilo, é o meu jeito, né.

Então, eu me senti muito bem em levar aquilo que eu estava aprendendo aqui e dividia lá com os meus colegas, e eles perceberam isso, eles estavam percebendo que realmente alguma coisa tava diferente, e coisa boa, né, isso é muito bom.

Código: Alternancia > Alternância social

ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 66-73

PaMO: O estágio foi muito bom, foi dentro do Campus, né, báh! Se eu pudesse eu tinha feito, como é que eu vou dizer assim, depois do meu estágio... o meu estágio foi muito válido, foi muito bom aqui participando, o meu estágio foi junto com a direção, né, do Campus aqui, foi me dado muitas oportunidades assim de eu mostrar um pouco aquilo que eu aprendi aqui dentro, né, os professores aqui né, pegaram e colocaram na minha mão:

-Óh, quem sabe vamos fazer isso aqui, tu consegue, não sei o que...

- Meu Deus! Báh! Azar, vou fazer, né.

E eu abracei a causa, acho que me sai bem, né, pelo menos consegui fazer o meu estágio ali, dentro daquilo ali, e até cheguei a ir pro Campus de Pelotas lá fazer uma apresentação lá tal e foi muito bem lá, graças a Deus foi tudo bem, tranquilo.

Código: Alternancia > Alternância social

ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 152-155

PaMO: Báh, essa da inclusão ai, foi muito interessante, que até hoje eu vejo pessoas na rua, que participaram dessas aulas que eu ministrei pra eles, e eles perguntam... me chamam até de professor! (risos), eu fico até meio sem jeito:

- Não, calma, eu não sou professor, eu era aluno que nem vocês lá.

Mas foi bem gratificante, sabe? Aprendi algumas coisas ali dentro também, né, porque só de tu ouvir um sorriso, uma palavra amiga assim:

- Báh seu Paulo, agora eu já sei como digitar seu Paulo! Coisa boa! Eu não sabia que era assim.

Puxa, isso ai dá uma coisa, sabe? Boa, tão gostosa... então no decorrer desse estágio ali, ou dessa inclusão que eu participei, eu já comecei a pensar mais alta ainda, né:

- Puxa vida, eu tenho que ajudar mais. Se eu conseguisse fazer um concurso, e vim, ajudar, né, mas no fim as coisas fora pra outro lado e não deu. Mas isso ai foi, olha, eu senti e espero que a instituição continue fazendo isso, porque eu senti que tem muitas pessoas que realmente, a gente pensa que não, mas tem muitas que estão aqui dentro estudando e não sabem nem digitar um número, uma letra num computador.

Código: Alternancia > Alternância social
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 161-166

PaMO: Eu graças Deus, eu tinha, né, muitas coisas que eu aprendi em dentro da sala de aula, que os professores me trouxeram, e muitas coisas da minha experiência lá fora, que eu sempre mexi com isso, né.

Pesquisadora: E ai houve a oportunidade de conciliar tudo isso.

PaMO: Exatamente, eu juntei tudo, né, a minha experiência lá fora com mais o que eu preni aqui dentro eu passei pra esse pessoal, e foi a coisa, olha, dentro da instituição, acho que foi uma das coisas mais bonita, mais boa, que eu me senti mesmo gratificado, foi o de levar aquele pouquinho que eu sabia pra essas pessoas que praticamente não sabiam nada, isso ai foi muito bom mesmo.

Código: Alternancia > Alternância social
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 170-172

PaMO: Exatamente, isso me tocou muito, pensei muitas vezes de fazer um concurso pra fazer isso, pra ajudar pessoas, mas uma coisa que me marcou muito aqui dentro assim, sinceramente eu não me lembro agora, porque foi tantas coisas que a gente vivenciou...

Código: Alternancia > Alternância social
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 176

PaMO: A motivação que eu vou te dizer que eu tive aqui dentro, foi de que realmente o que eu tava aprendendo aqui, eu tinha certeza, né, eu tive a certeza de que realmente eu poderia usar isso ai lá fora. Tanto é que muitas coisas eu to usando, hoje eu uso nessa instituição que eu sou vice-presidente, eu uso muito do que eu aprendi aqui dentro, então isso ai é uma coisa que eu não posso dizer que não, né.

Código: Alternancia > Alternância social
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 178

PaMO: Ah, exatamente! Inclusive pra minha própria administração, da minha família, né, que eu sou o esteio ali da minha família, então, sabe? Todos eles vêm pra mim, a minha filha se graduou agora em marketing, e ela tá sempre:

- Pai, e isso aqui como é que eu faço?

Código: Alternancia > Alternância social
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 188-189

PaMO: É, exatamente. Eu não ia abraçar essa instituição se eu não tivesse um pouquinho dessa experiência que eu tive aqui dentro, áh eu diria:

- Não posso! Não tenho condições, não vou fazer uma coisa que eu não sei.

Mas hoje não, inclusive até posso dizer mais, nós estamos fazendo uma reforma lá dentro e eu tô fazendo todo o processo administrativo, de administrar o que entra e o que sai, sabe?

Código: Alternancia > Alternância social
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 191-193

GuMG: Sim, eram bastante e eu acho que é legal isso, porque tu trás a galera para o câmpus e a galera vai permanecer, eles tem o incentivo da passagem, da alimentação, isso vai fazer com que eles permaneçam até o final, né, e tipo, trás a galera pro câmpus, né, é uma coisa diferenciada, né, tipo, tu vai querer ir pra uma escola e... áh, mas é muito longe, tem que pegar ônibus, não dá, eu tenho outras coisas pra fazer, mas tipo, é como se fosse um incentivo pra galera vir pro câmpus assim, né, tanto que muita gente que muita gente fazia isso, acho. E tanto é que eu até, na época lembro que eu indiquei pra minha prima isso, né. Eu disse pra ela:

- Olha pode ter o auxílio da passagem pra ti estudar.

Até que ela acabou vindo fazer o curso.

Código: Alternancia > Alternância social
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 91-93

GuMG: Áh foi uma coisa inédita assim, gratificante. A gente fez o de ir na casa de passagem, foi demais assim, a gente viveu coisas assim que chegou a encher os olhos de água, né, vendo as crianças daquele jeito e a gente poder ajudar de alguma forma. Foi gratificante, assim, muito, muito! Tipo, fazer uma pintura pra eles ou uma festa pra eles, era... foi demais assim, poder ajudar outras pessoas.

Código: Alternancia > Alternância social
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 105

GuMG: Como a gente foi na casa de passagem, né, tu valorizar o que tu tens, né, na época, eu lembro ainda que eu cheguei em casa com muita vontade abraçar o meu filho, porque foi uma coisa... tu ver lá aquelas crianças que, áh, o pai é drogado, o pai está preso, o pai está morto e ninguém dá bola pras crianças. E tu chegar lá e elas vim te abraçar com:

- Áh, me leva contigo, me leva..."

Nossa! Aquilo ali marcou tanto assim a gente, e ai pode ajudar eles de algum modo, de diferentes formas, foi muito...muito gratificante!

Código: Alternancia > Alternância social
ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 109-111

EnLF: Sempre! A família apoio. A gente chegava da aula, comentando, tem aquele... embora eles não estivessem fazendo parte, dentro da escola, assim, mas tem aquele negócio, assim, que cria aquele vínculo assim, de curiosidade, né... talvez assim de curiosidade e a gente, também mesmo sem perguntar, acabava, né, enchendo os ouvidos de todos do nosso aprendizado, das coisas boas que a gente via. Sobre os professores também, sobre os colegas, as experiências que a gente trocava com os colegas, com os professores.

Código: Alternancia > Alternância social
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 30

Sim. E parece ser difícil, né, porque diverge muito as pessoas, uma hora um acredita que da certo de um jeito, tu vem expõe a ideia, se compromete e daqui a pouco já não é isso, né, então a gente, bá! Aprende, eu aprendi, os colegas também, bastante sobre essa parte, né, embora que fosse um projeto social mesmo, de tentar ajudar o outro, tentar não! De fato, ajudar outras pessoas, né, acho que isso é o que motivou e assim, marcou bastante também, pra mim e acredito que pra os colegas também.

Código: Alternancia > Alternância social
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 53

Eu antes não prestava muito atenção, assim, na parte de economia, né, então a gente teve essa disciplina de economia, do que está acontecendo no mundo todos os dias, e isso assim me fez abrir mais os horizontes, abrir a mente sobre isso, se interessar mais.

Código: Alternancia > Alternância social
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 97

u não dava bola, era uma coisa assim que... gráfico pra cá e valor pra cá e pra lá...

Código: Alternancia > Alternância social
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 99

Muitas coisas que... como é que falava... tinha uma disciplina que tinha umas palavras bem complicadas, como é que é... agora fugiu um pouco...

Pesquisadora: Microeconomia, Macroeconomia, Estatística, sociologia, Filosofia, História... alguns índices que aparecem nos gráficos?

EnLF: Isso, isso! Exatamente. Claro, tem coisa assim que hoje tu... a gente ficava curioso pra saber e meio com vergonha de perguntar (externamente).

Pesquisadora: As nomenclaturas eram complicadas?

EnLF: Exatamente! Não tinha sentido, mas hoje assim, tu já tem uma visão, uma ideia

Código: Alternancia > Alternância social
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 101-105

Sim. A gente passa a se interessar por coisas que a gente nem sabia que existiam antes. Coisas que a gente achava, aquilo ali banal, e tu começa a te interessar, como economia mesmo, política, que é uma coisa bastante discutida aqui dentro, né. De a gente pensar de

um jeito e achar que aquilo ali é o certo e depois vai ver que aquilo ali não era aquilo, entendeu? Era de outro jeito, e aí começa a entender melhor.

Código: Alternancia > Alternância social
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 110

Sim, até de trocar ideias sobre isso, né, eu aprendi muita coisa sobre política que eu nem tinha ideia de como funcionava... achava que tal coisa era assim e achava que eu era certo ainda. Não sabia nem como era formada a câmara de vereadores, entendeu? A gente teve até visita de prefeito aqui, né, até o prefeito veio pra gente entender como funciona.

Código: Alternancia > Alternância social
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 114

Pesquisadora: Sempre teve ideias divergentes, a instituição não pensa só de um jeito, sempre teve pessoas que pensam assim, outras que pensam diferentes... uma outra questão: tu relatou que tu desenvolveu mais a tua segurança no falar, foi ficando mais desinibido e expondo mais as tuas ideias ao longo do curso, isso? E essa questão de ser mais atuante no dia a dia, se tu sentires que alguma coisa não está sendo justa, não está correta, tu sentes diferença de como tu reagias a isso antes e como tu reages hoje? Tipo: vais a um atendimento e a situação não ocorre de acordo, tu percebes que não está correto. Tu reagirias a isso antes como reages hoje? Por exemplo, vais a um hospital levar a Sandra, chega lá o médico diz:

- Olha, acabou o meu plantão e eu estou indo embora!

A Sandra está mal, tu vais dizer algo do tipo:

_ Não! Não vai não, eu pago os meus impostos como todos vocês, eu estou aqui porque eu tenho o direito como todo cidadão, vocês irão atender sim... eu não saí daqui sem o atendimento dela, eu não estou pedindo nenhum favor....

Enfim, tu tens hoje essa visão de atuação, seja numa situação dessa ou em outra?

EnLF: Sim! Mas se acontecer, mais credo! Antes, antes eu ficava, ficava quieto, né! Como é que diz... me acovardava dentro do que eu imaginava que era. Só que depois do treinamento, do curso em si, já mudou bastante. Chegar lá assim, e saber o que falar, como falar, que nem tu passou agora, né, de como falar, como cobrar deles, mostrando que tu tá pagando, que não é... que nada é favor, né, isso... não só eu, acho que todos os colegas que tiveram envolvidos assim, acordou um pouco mais, né, depois da vivência.

Pesquisadora: Ampliou a tua visão de mundo, né?

EnLF: Exatamente, Ampliou. Acho que o ensinamento que a gente aprende aqui é pra vida toda.

Código: Alternancia > Alternância social
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 115-122

Análise da categoria Alternância

Alternância laboral

E aí veio a oportunidade das bolsas e foi muito legal, poxa tu ser bolsista! Era, bolsas de estágio.

Pesquisadora: Pra desenvolver atividades no próprio câmpus.

FabAG: Isso, aí tu ganhavas um valor, e aí tu tinhas um valor e aí vários se inscreveram, né, e aí eu acabei ficando nas coordenações de cursos. Foi ali que começou a ser plantada a sementinha da questão de eu ser educadora, e quem começou a plantar essa sementinha foi o Agnaldo, que ficava me falando... não falava da pedagogia, não falava... mas ele falava, assim, que eu tinha um perfil pra ser professora, alguma coisa assim, pra trabalhar com público, sabe? Ele ficava me falando várias coisas e eu ficava... bom daí eu comecei a atuar ali. Acho que dentro do Instituto foi a oportunidade, essa e a ida pra Bento, foram as duas oportunidades mais valiosas, assim, porque foram os dois que deu aquela insite, sabe? E aí eu comecei a trabalhar com os professores, dando assistência na coordenação, atendendo telefone, passando recados...

Pesquisadora: Secretariando.

FabAG: Isso, dando suporte, xerox, e isso me fez tão bem, assim, me fez ver que eu tinha um potencial, que eu podia sim, executar outras atividades que não fosse limpeza, que não fosse produção, que eu tinha potencial pra isso e professores muito queridos, muito atenciosos, que nem eram do nosso curso e que acabavam ali tendo todo um cuidado, me explicavam muitas coisas que eu não sabia e aí eu fiquei 2008 e 2009, até metade do ano, então eu fiquei 1 ano e meio como bolsista e aprendi muito, muito. No meio do ano de 2009 entrou a Assistência Estudantil que era o valor de 100 reais e não podia ter bolsa dupla, então como eu era bolsista eu não me beneficiava, mas os nossos colegas, assim, praticamente todos, né, muito legal assim, ajudou muito, proporcionou, assim, essa... nós nos formamos em 11 de 37 pessoas e talvez o número poderia ter sido menor.

[Código: Alternancia > alternância laboral](#)

[ENTREVISTAS ALUNOS > FabAG, Pos. 229-233](#)

Durante o curso. Eu fui aprendendo, aprendendo...

Pesquisadora: E já foi praticando.

MarESS: E já fui praticando. E eu nunca parei com os meus artesanatos, né, sempre fazendo, sempre vendendo, muito me ajudou. Ah quando eu fazia, não só o crochê, mas eu aprendi a fazer sabonete, aqueles sabonetinhos perfumados. Quando eu estava no Saint Germain tinha uma professora de química, né, então ela dizia:

- Bá Maria, eu estou fazendo uns sabonetes assi, assim, assim...

Aí eu disse:

- Bá professora, mas aonde?

Ela:

- Ah eu faço em casa, tu queres aprender?

- Quero.

Aí eu fui lá na “belas flores” e comprei a glicerina, comprei as essências tudo, porque é barato né, não é caro as essências, aí eu fazia sabonetinho pra vender, de natal, aí eu comprei uma caixinha com divisória, aí eu enchia aquela caixinha assim, um sapinho... teve uma época que os sapinhos estavam na moda, né, aí eu fazia uns sapinhos bem pequeninhos e colocava olhinhos, né, fui lá em Porto Alegre comprar os olhinhos. Fiz um curso em Porto Alegre também de sabonete. Saía na rua com aquela caixa cheia de sabonete, às vezes não tinha dinheiro nem pra comprar carne... vendia tudo na rua. Chegava em casa com carne, pão, tudo comprado.

Pesquisadora: Então o artesanato financeiramente te ajudou por bastante tempo, né?

MarESS: Ajuda ainda, né, porque eu estou sempre vendendo, às vezes vendo 50 reais num dia, quando saiu assim, para os parentes e levo, às vezes eu vendo 30 reais, sempre estou vendendo.

Pesquisadora: E continua fazendo até hoje.

MarESS: Fazendo até hoje.

[Código: Alternancia > alternância laboral](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 132-145](#)

Como é que foi a experiência do projeto integrador pra ti?

MarESS: Maravilhoso, pena que não tem mais, né. Muito bom em todos os aspectos, né professora. Ele ajuda muito a gente. Trabalho em equipe é muito bom, as pessoas que trabalham em equipe elas sabem ser mais unidas, até no próprio trabalho da gente, ajuda a cooperar umas com as outras. Eu aprendi muito isso aí.

Pesquisadora: Então tu achas que o projeto integrador contribui nesse sentido?

MarESS: Contribui muito. Porque a pessoa não pode trabalhar sozinha, né, ela precisa da cooperação das outras pessoas.

[Código: Alternancia > alternância laboral](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 187-190](#)

Pesquisadora: Tu fizeste o estágio curricular no câmpus, né Maria?

MarESS: Fiz, fiz com o professor Fábio Lemes no Ensino.

Pesquisadora: Como é que foi a experiência do estágio curricular pra ti?

MarESS: Foi bom, só que assim, eu fazia a noite e a noite tu não tens quase muita coisa de utilidade pra fazer, então foi pouca experiência. Mas atendia telefone, recebia os pais ali na frente, distribuía os alimentos para os alunos, os líderes de turma, atendia o telefone pra falar sobre o câmpus. Foi bom.

Código: Alternancia > alternância laboral
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 205-208

É pra quem não consegue fora... pra mim, né, que não conseguia fora foi bom aqui, só que faltou um pouco de ter mais incentivo de noite, pra mim foi pouco. O professor Fábio ele não ficava tanto assim, com a gente, ele ia pra aula, daí a gente ficava sozinha. Então nessa parte foi meio...

Código: Alternancia > alternância laboral
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 210

Pesquisadora: Como foi a experiência da cooperativa pra ti?

MarESS: Foi maravilhosa, eu se pudesse continuava ainda.

Pesquisadora: Tu te sentiste experienciando toda aquela formação adquirida ao longo do curso?

MarESS: Sim maravilhoso, porque como eu estava dizendo, eu ainda faço artesanato professora, eu vendo.

Pesquisadora: Tu achas que com a cooperativa conseguiste a compreender melhor fluxo de caixa, pesquisa de mercado...

MarESS: Pesquisa de preço, eu sempre comprava as coisas lá e nem pedia nota nada, daí agora eu peço nota, faço as contas de quanto que eu gasto, tudo isso aí a gente aprende no curso.

Código: Alternancia > alternância laboral
ENTREVISTAS ALUNOS > MarESS, Pos. 262-267

Olha, eu melhorei bastante nesse negócio de convívio, de tratamento. No trabalho eu consigo ainda aplicar algumas coisas da técnica de Administração, porque o meu trabalho, como eu te digo, ainda é informal, mas eu consigo aplicar isso porque eu trabalho com comércio, mas trabalho também com a parte de artesanato e isso eu aprendi a... todo o trabalho que eu fazia eu não sabia colocar o que eu investi e o meu lucro, tudo em cima de um trabalho e agora eu aprendi isso, como fazer, como eu conseguir ganhar o meu dinheiro...

Pesquisadora: Como fazer o cálculo do produto...

CarTS: Isso, fazer o cálculo do meu produto

Pesquisadora: O custo da produção e tudo que envolveu a produção do produto e a tua margem de lucro a partir dali...

CarTS: Isso. Nossa! Foi diferente do que eu pensava, dizer:

- Áh, tu faz tal coisa, tu gastou tanto, tu coloca três vezes mais.

Não é assim. A gente sabe que tem o valor do material que tu vais utilizar, o tempo que tu vais gastar fazendo aquilo ali, se tu vais utilizar água, luz, aluguel de algum material... até os materiais, uma tesoura tu vais colocar o valor que tu utilizou. Então isso aí eu nunca imaginava que...

Pesquisadora: Que estava inserido no valor de produto.

CarTS: Que estava inserido, exatamente.

[Código: Alternancia > alternância laboral](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 113-121](#)

Foi uma experiencia difícil, mas ao mesmo tempo boa, porque foi... difícil porque tinha todo mundo que... como a gente tem que trabalhar em equipe, todo mundo tem que concordar com a mesma coisa. Isso é difícil né, é muito difícil. Até todo mundo chegar a um consenso, a um acordo de que aquilo ali seria o melhor para o nosso projeto, essa foi a parte mais difícil, mas a parte boa é aquela coisa assim, depois que tu teve todo aquele trabalho pra planejar e organizar, tirar do papel. Acho que essa é a parte crucial depois de toda aquela discussão, daquele envolvimento pra colocar no papel e decidir como vai ser a melhor forma de executar. É por em execução. Nossa, eu adorei essa parte da execução. Claro, depois que tu sai da parte difícil, depois é só alegria.

[Código: Alternancia > alternância laboral](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 136](#)

Pesquisadora: Tu fizeste o teu estágio obrigatório?

CarTS: Sim.

Pesquisadora: E tu fizestes no Câmpus ou fora?

CarTS: No Câmpus.

Pesquisadora: E como foi a tua experiência?

CarTS: Foi bem boa, foi uma experiência bem interessante, porque eu estagiei no gabinete do chefe de ensino, e o início do meu estágio, não sei se isso conta né, mas eu fiz todo o escaneamento das provas, das redações (carta de intenção).

Pesquisadora: Áh, tu digitalizaste todas as provas, provas não, cartas de intenção do processo seletivo do PROEJA?

CarTS: Isso

Pesquisadora: Tu fez essa memória digitalizada.

CarTS: Eu fiz e eu achei interessante, porque daí eu aproveitava alguma coisa e eu ia lendo, ia vendo as histórias das pessoas, eu achei super interessante. Gostei bastante da parte do ensino. Da parte do ensino lá eu tinha que atender, atender telefone, aquela coisa, então eu tive que me desdobrar um pouquinho.

Pesquisadora: Cuidar da agenda, organizar, arquivar, atender e dar retorno...

CarTS: Isso, depois as documentações eu tinha que receber, saber aonde colocar, onde anotar o que eu recebi, o que eu entreguei, porque daí tinha aparte das documentações das engenharias de quando eles tinham que fazer as teses, que precisavam dos atestados, então essa parte eu também trabalhei bastante, eu achei bem interessante.

Pesquisadora: E sobre essa possibilidade do Câmpus oportunizar que o estágio seja feito aqui, ela não existe desde de sempre, e tu já pegaste um período em que há a possibilidade de fazer o estágio obrigatório no Câmpus. O Câmpus também disponibiliza, então é possível fazer fora ou aqui. Mas sobre essa possibilidade de fazer aqui, o que pensas sobre isso?

CarTS: Eu achei interessante, eu gostei. Gostei muito de trabalhar no local que eu me formei, achei essa parte muito interessante, porque tipo, parece que tu não perdeu aquele vínculo. Se tu vai sair daqui e vai fazer um estágio em uma empresa, vai chegar num local totalmente desconhecido e de repente tu vais ser mal amparado, mal auxiliado pra tu aprender a exercer... a gente vai fazer um estágio em qualquer lugar, a gente é técnico em Administração, mas a gente vai ter que aprender o método daquele local, daquele lugar pra poder trabalhar, então como aqui a gente praticamente já tá atuado, acho que é bem interessante porque tu já tá no teu habitat, tu tá onde tu aprendeu tudo aquilo ali, eu acho que é bem legal, eu gostei bastante.

[Código: Alternancia > alternância laboral](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 193-206](#)

vou dizer assim, não to no setor formal, que nem eu te disse, t´trabalhando em comércio, meus pais sempre tiveram comércio, então eu passei a trabalhar junto com eles, uma coisa que eu já tinha tentado muitos anos, muitas vezes e não dava certo a gente trabalhar junto, vou fechar agora em maio quatro anos que eu trabalho com eles...

Pesquisadora: Quatro anos?!

CarTS: Sim. E essa parte da Administração foi que me ajudou bastante a conviver com eles no trabalho, pra ajudar no comércio.

Pesquisadora: Então tu começaste a trabalhar com eles durante o curso?

CarTS: Durante o curso, no final do curso.

Pesquisadora: Tu trabalhas informalmente então quando tu iniciaste...

CarTS: Isso, na lancheria. E ainda passei uma boa parte desempregada porque eu saí da lancheria, porque eles não quiseram me passar pra o dia, trocar o meu turno pra mim poder estudar.

- Áh mas pra fazer x (x salada) não precisa estudar!

- Mas eu quero, eu vou estudar.

Pesquisadora: Essa foi a frase é?

CarTS: Essa foi a frase:

- Pra fazer x não precisa estudar, só precisa saber ler, escrever e contar.

Daí foi a minha decepção aquilo, sabe, acho que eu vim estudar com mais afinco por causa disso, por causa dessa frase de que pra fazer lanche não precisa estudar, aí eu disse:

- Mas eu não quero mais fazer lanche, eu cansei.

Então isso aí foi o que me motivou bastante a sair de lá.

Pesquisadora: Daí tu começaste a trabalhar com os teus pais?

CarTS: Daí eu comecei a trabalhar com eles.

Pesquisadora: E estás até hoje?

CarTS: Até hoje, vai fazer quatro anos já.

Pesquisadora: Mas tu estás informal ainda?

CarTS: Estou. Eu tava trabalhando e pagando o INSS, e daí agora a gente tá pensando em abrir um MEI (micro empresário individual) no meu nome, porque o nosso comércio como é bem pequenininho, é um armazenzinho, assim, de vila, a gente não tem condições, a gente tava fazendo uma pesquisa...

Pesquisadora: Tu achas que com os conhecimentos que tu desenvolveste aqui, tu contribuis hoje com eles?

CarTS: Consigo contribuir com alguma coisa.

Pesquisadora: Na organização, viabilidade econômica do negócio, se é possível investir mais...

CarTS: Exatamente, a gente ter um CNPJ ainda não dá, então:

- Áh vamos abrir um MEI.

Porque eu trabalho no caso só com o meu CPF, mas é tudo assim, as questões de compras é a minha parte, os pedidos eu tenho que fazer, eu tenho que saber o que tem em estoque, o que não tem, o que falta, aí essa parte todinha é a minha obrigação lá, claro além de trabalhar, a gente vender, essas coisas todas, mas essa parte também caiu pra mim, que é a parte administrativa também, né, tu saber o que tem de estoque, o setor de compras, acho que isso foi bem interessante. Apesar de ser uma coisa pequena, é tudo parte da Administração. Tinha muita coisa que não era cuidado ali, que agora eu coloquei um pouquinho do que eu aprendi, e ainda sei que posso, com o passar do tempo, implementar mais alguma coisa, melhorar, colocar mais melhorias a partir da Administração.

Pesquisadora: Então tu te vês praticando o teu conhecimento?

CarTS: Sim, continuo praticando.

Pesquisadora: Tu atribuis isso a formação que tu tiveste aqui?

CarTS: Áh, com certeza, totalmente, porque se não eu não saberia, nem teria essas iniciativas eu acho. Eu acho que foi bem importante, porque tudo que eu colocar ali tem um fundamento, foi uma coisa que eu aprendi então já sai com mais gosto. Antes eu trabalhava com eles, qualquer coisa eu saia, não queria mais, não me interessava se tava tudo certo ou tudo errado, agora não, a gente trabalha junto, a gente conversa:

- Não tá dando isso, não tá tendo lucro aqui, a gente tá perdendo dinheiro.

Então isso me influenciou bastante porque antes eu não tinha noção dessas coisas.

Código: Alternancia > alternância laboral
ENTREVISTAS ALUNOS > CarTS, Pos. 209-241

É, quando abrimos ali a empresa, aí a gente teve uma noção de porquê o curso, né, toda aquele ensinamento, a gente teve que colocar em prática na nossa empresa, né, mas foi um sucesso.

Código: Alternancia > alternância laboral
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 249

Pesquisadora: Então tu achas que é uma questão que existe no currículo do curso que vês como um ponto positivo na formação?

NaiP: Sim. Vários, né porque o curso ele abrange, ele dá oportunidade depois pra tu teres um emprego melhor. Eu é que não fui atrás ainda, e tenho certeza que eu vou conseguir.

Código: Alternancia > alternância laboral
ENTREVISTAS ALUNOS > NaiP, Pos. 250-251

Pesquisadora: A senhora tinha alguma atividade mais autônoma, assim, que a senhora fazia pra melhorar a renda?

TrauP: É, eu fazia costura.

Pesquisadora: E nesse seu trabalho, o que melhorou? No que o curso lhe ajudou nesse trabalho?

TrauP: O estudo me ajudou a entender as revistas mesmo “Manequim”. Tinha coisas que tinha que ampliar, tudo coisa assim, daí e não conseguia e depois com o curso eu consegui.

Pesquisadora: Conseguiu entender melhor o que significava aqueles moldes?

TrauP: Isso, pra aumentar, essas coisas assim.

Código: Alternancia > alternância laboral
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 103-108

TrauP: A minha relação melhorou bem mais. Até no preço, eu não sabia colocar o preço, né, então no caso eu aprendi, então até isso. Ver quanto que é o tecido, a linha, por tudo ali pra saber dar o valor justo do trabalho.

Código: Alternancia > alternância laboral
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 183

TrauP: Como autônoma. Eu sempre tive as minhas costuras, sabe?

Pesquisadora: Então mesmo ao longo do curso a senhora trabalhava em casa com a costura, isso?

TrauP: É, com a costura.

Pesquisadora: Fale mais um pouquinho sobre uma potencialidade, uma coisa assim que a senhora tenha hoje e que a auxilia nas dinâmicas do dia a dia? Além da desenvoltura, de estar mais desinibida, de se relacionar melhor com as pessoas, de ter uma autonomia maior na área financeira? Tudo isso a senhora atribui ao período de formação, é isso?

TrauP: Isso foi o que me ajudou né.

Pesquisadora: Hoje a senhora gosta bastante de filmes, de artes, quais foram as disciplinas a que motivaram, que contribuíram, assim, pra esse desenvolvimento? Por exemplo, a senhora às vezes quer aprender alguma coisa, antes a senhora tinha dificuldade de aprender as coisas sozinhas, e tem alguma coisa aqui que a senhora aprendeu que lhe ajude assim, a aprender sozinha? A senhora foi lá e aprendeu sozinha a ler os moldes, aplicar o conhecimento. Então o que aqui lhe trouxe que a senhora aprendeu a desenvolver isso que facilita sempre que quando a senhora quer aprender alguma coisa nova, facilita a acreditar e a aprender sozinha? Estudar sozinha?

TrauP: É, sozinha eu consigo. Eu consigo ampliar, olhar um molde e fazer do modelo que eu quero, tirar alguma coisa dali e fazer de outro modelo diferente.

Pesquisadora: E o que lhe ensinou aqui dentro a fazer isso? Porque aqui dentro a senhora não aprendeu a fazer o molde?

TrauP: Foi a matemática, a tudo! A me desenvolver a saber, a dar continuação.

Pesquisadora: Antes de fazer o curso a dona Traude não consegui, né, fazer o molde...

TrauP: Não!

Código: Alternancia > alternância laboral
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 209-219

TrauP: É, eu consigo. Se eu tenho um projeto, fazer uma toalha, ou coisa parecida, eu vou lá, eu tenho a medida, aqueles conhecimentos todos que eu adquiri, eu vou lá e compro tanto de tecido, isso aí né, no caso, que a senhora está perguntando?

Código: Alternancia > alternância laboral
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 221

Pesquisadora: É essa autonomia, essa coisa de criar, tipo: se eu fiz isso eu posso fazer muito mais! Coisas onde a senhora era mais inibida anteriormente, não se sentia capaz mesmo por não ter o conhecimento necessário para desenvolver aquilo e geralmente esse processo acontece, quando a gente adquire um conhecimento e consegue colocar ele em prática, a gente consegue praticar aquilo que está fazendo na hora e acaba contribuindo para fazer outras coisas que a gente nem imaginava, parece que o olhar amplia.

TrauP: Amplia, isso.

Código: Alternancia > alternância laboral
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 222-223

Pesquisadora: Como é que a senhora sabe que mudou?

TrauP: Porque eu era bem mais passiva, agora não, se eu achar que não deve ser assim, eu digo:

- Não, é assim que tem de ser!

Muda! Muda muito.

Pesquisadora: A senhora se sente mais empoderada?

TrauP: Mais empoderado, isso.

Código: Alternancia > alternância laboral
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 250-255

TrauP: Ah isso. Eu faço uns conjuntos, né, e me dedico muito porque é muita peça miúda...

Pesquisadora: E não querem valorizar o trabalho...

TrauP: Não querem valorizar e aí eu digo:

- É tanto! Quer quer, não quer, tem quem queira.

E antes eu não faria isso. E já vieram buscar porque antes eu disse, né, que era aquele valor e que não iria baixar.

Pesquisadora: Explicou o trabalho que envolvia?

TrauP: Expliquei todo o trabalho e aí a pessoa veio buscar.

Código: Alternancia > alternância laboral
ENTREVISTAS ALUNOS > TrauP, Pos. 261-267

Sim, eu trabalhei na biblioteca quase dois anos, dois anos e pouco eu acho, e isso também me ajudou bastante, eu lia muito, eu convivia com várias pessoas diferentes porque circulavam por ali várias pessoas. Eu passei pela Rose que todo mundo tinha algum

problema com ela e eu consegui conviver muito bem com ela, então eu acho que assim, as mudanças que vieram foi pessoal e profissional também, porque eu cresci na biblioteca, eu consegui esse estágio que foi o que hoje move a minha vida, né, financeiramente...

Código: Alternancia > alternância laboral
ENTREVISTAS ALUNOS > TerBPF, Pos. 40

Pesquisadora: Então o obrigatório foi o que tu fizeste na Petrobrás e...

TerBPF: Que na verdade durou um ano, mas eu achava que eu só ia aguentar 3 meses. E na minha vida pessoal eu acabei também me divorciando por causa disso, em parte. Porque eu fui e ele ficou. E ficou, e ficou, e caiu, e caiu cada vez mais até eu o ponto que eu não aguentei mais. Então assim, acho que influência assim, o fato de que quanto mais eu me desenvolver, e a agente continua aprendendo todos os dias e crescendo todos os dias, e quanto mais eu me desenvolver, mais for pra frente, mais a pessoas fica pra trás, chega um ponto que não tem.

Código: Alternancia > alternância laboral
ENTREVISTAS ALUNOS > TerBPF, Pos. 43-44

assim, que me ajudam até hoje, a parte da informática foi a parte que mais me ajuda, que mais me desenvolveu, assim, no que eu uso hoje, mas tem muitas outras coisas, assim,

Código: Alternancia > alternância laboral
ENTREVISTAS ALUNOS > TerBPF, Pos. 65

esquisadora: Bom tu já falaste sobre o estágio, que fizeste o obrigatório foi este da Petrobrás onde tu és efetiva agora, né, e tu acabou fazendo um não obrigatório no Campus. Qual a tua percepção sobre essa experiência de realizar o estágio na própria Instituição onde tu estavas fazendo o curso?

TerBPF: é uma coisa acolhedora porque a gente já conhece as pessoas, então eu conhecia muitos alunos, eu conhecia os professores, é quase como estar em casa, né, é mais fácil do que tu chegar numa empresa onde tu não conhece ninguém e começar, então foi mais tranquilo, assim, e com o tempo eram os mesmos alunos que iam ali, a gente ia se familiarizando. E a parte de trabalhar com sistemas, com computador, isso tudo também me ajudou bastante.

Código: Alternancia > alternância laboral
ENTREVISTAS ALUNOS > TerBPF, Pos. 90-91

TerBPF: Com certeza. Primeiro eu tive que aprender a conviver com a minha chefe que é uma pessoas meio complicada, né, então eu tive que descobrir nela uma boa pessoa, que eu acho que é difícil de as pessoas aceitarem isso mas é verdade, no fundo ela é uma boa pessoa. E eu tive esse trabalho e a parte de trabalhar mesmo, me desenvolveu bastante, foi o meu primeiro contato com algum sistema. Eu tinha que fazer atendimento e o atendimento é uma coisa que exige, porque tu tens que estar sempre sorrindo, sempre bem, as pessoas não tem culpa se tu tens problemas. É bem mais exigido a parte de atendimento

do que tu trabalhar num escritório fechado onde tu não precisas conviver com ninguém, então isso me ajudou bastante, eu acho que em geral assim, a parte da organização da biblioteca tudo, porque aí é o lado da organização de materiais, uma parte mais burocrática também.

Código: Alternancia > alternância laboral
ENTREVISTAS ALUNOS > TerBPF, Pos. 93

e a parte da miniempresa foi na prática, né, foi difícil, foi difícil porque é difícil tu trabalhar com um monte de pessoas diferentes. Eu peguei aparte financeira, e as pessoas compravam coisas e não me vinha recibo, e a Dalila me ajudava, porque daí eu não queria aceitar, me davam coisas escritas a mão e eu não queria aceitar, ou compravam material pra casa toda e lá no meio da nota tinha um item que era da miniempresa, então foi meio nervoso, assim, justamente porque eu peguei a parte financeira, mas me ajudou a saber o que era certo, como tinha que ser e tal.

Código: Alternancia > alternância laboral
ENTREVISTAS ALUNOS > TerBPF, Pos. 95

Trabalha tudo, né, trabalha tudo.

Pesquisadora: Tu tiveste algum cargo administrativo na cooperativa, ou ficaste mais na produção?

ThaFSM: não, eu fiquei mais na produção. Porque nessa época tava bem difícil, o meu filho tinha entrado na escola e daí tem o fato da mãozinha dele... nesse ano foi bem difícil pra mim, foi o ano que eu quase desisti alguns momentos pra acompanhar ele, né, ele ficou meio em depressão, mas foi... graças a Deus deu certo.

Código: Alternancia > alternância laboral
ENTREVISTAS ALUNOS > ThaFSM, Pos. 173-175

O estágio foi muito bom, foi dentro do Campus, né, báh! Se eu pudesse eu tinha feito, como é que eu vou dizer assim, depois do meu estágio... o meu estágio foi muito válido, foi muito bom aqui participando, o meu estágio foi junto com a direção, né, do Campus aqui, foi me dado muitas oportunidades assim de eu mostrar um pouco aquilo que eu aprendi aqui dentro, né, os professores aqui né, pegaram e colocaram na minha mão:

-Óh, quem sabe vamos fazer isso aqui, tu consegue, não sei o que...

- Meu Deus! Báh! Azar, vou fazer, né.

E eu abracei a causa, acho que me sai bem, né, pelo menos consegui fazer o meu estágio ali, dentro daquilo ali, e até cheguei a ir pro Campus de Pelotas lá fazer uma apresentação lá tal e foi muito bem lá, graças a Deus foi tudo bem, tranquilo.

Código: Alternancia > alternância laboral
ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 152-155

Áh essa cooperativa ai é muito interessante também, até me esqueci de comentar sobre isso, a cooperativa, que foi no final praticamente, né, foi uma experiência muito legal mesmo. Eu até desenvolvi em casa um, fiz de pneu lá uns negócio, uns puf (para sentar), fiz mesmo! Báh e funcionou mesmo! Aprendi aqui dentro, né, só que não é isso que eu quero pra mim, mas eu só fiz baseado no aprendizado aqui dentro, eu disse:

- Eu vou fazer pra ver se funciona mesmo!

Ai eu fiz lá, até inclusive...

Pesquisadora: Fez o produto?

PaMO: Sim, sim.

[Código: Alternancia > alternância laboral](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 232-236](#)

Pesquisadora: Mas aplicando todo o conhecimento técnico e gerencial.

PaMO: Isso, exatamente. Aprendido aqui dentro, exatamente. Se não, não tinha condições de fazer, até não sei, ia na internet também, tem tanta coisa, né, mas eu fiz foi baseado no que eu aprendi aqui dentro, muito interessante mesmo.

[Código: Alternancia > alternância laboral](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > PaMO, Pos. 237-238](#)

Áh sim! A gente teve aulas de marketing e empreendedorismo, né, então dava pra ti ter umas idéias e, áh! Agora eu sei disso, né, tive aulas assim, então eu tenho o conhecimento sobre isso, então me aprofundava mais no assunto, assim, lá na empresa. Coisas que eu nunca, tipo, olhava e báh, não entendia nada! Mas depois, através do curso, áh, agora já sei o que é... sei que é isso, que é aquilo...

[Código: Alternancia > alternância laboral](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > GuMG, Pos. 69](#)

Alguns não tinham, parecia, muita vontade, estavam meio estranho, achavam que aquilo ali não ia servir e no final assim, né, foram se motivando, se motivando, se motivando e olha...

[Código: Alternancia > alternância laboral](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 24](#)

A cooperativa foi excelente, foi estar dentro de uma empresa mesmo. Foi feito uma empresa, uma microempresa, onde todos trabalharam juntos, todos fizeram acontecer, né. Pessoas que antes não sabiam nem como era feito até o contra cheque, até como pensar dentro de uma fábrica, de como fazer uma peça, quer dizer, tudo. Dentro daquilo ali...a gente fez dentro da empresa.

[Código: Alternancia > alternância laboral](#)
[ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 73](#)

Claro! Com certeza! Desde o início do curso até o final, o fechamento, aonde foi construir uma cooperativa, uma microempresa, lá dentro daquilo a gente conseguiu a ver toda a extensão que teve, assim, do curso, dentro dessa empresa.

Código: Alternancia > alternância laboral
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 75

Já da metade do curso em diante, que aí começou a gente a se aprimorar mais na parte de administração mesmo, né, administrar de tudo, né, conflitos, de tudo, né, eu já vivia um pouco isso dentro da empresa, né, eu trabalhava de encarregado de um uma turma, eram 46 funcionários sob a minha responsabilidade, então assim, administrar conflito é uma coisa bem difícil e isso me impactou bastante, que aqui dentro da escola, dentro do curso, tinha essa parte também, de como fazer, de como não piorar a situação em si, tentar que se acalmasse, que as coisas voltassem a funcionar direito. De como cobrar de funcionários também pra que trabalhem sem que eles entendem que aquilo é uma ofensa. Tudo isso assim, foi um peso grande, um impacto grande pra mim, na minha vida profissional, no período que eu estava sendo gestor dentro da empresa, né, pra mim assim foi excelente! Foi bem no auge que eu estava lá da empresa...

Código: Alternancia > alternância laboral
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 91

Pesquisadora: Bem no momento que tu estavas vivendo essa situação na empresa tu estavas vendo aqui na escola...

EnLF: Isso! E algumas coisas, algumas situações, eu tirava dúvidas com os professores. Na empresa a gente tinha muitas apresentações, assim, de metas e tinha que explicar slides, e fazer coisas assim que era um bicho de sete cabeças, né. Então aqui na escola, isso também me aprimorou bastante, né, báh! Perdi aquele medo, assim, sabe? De chegar na frente do pessoal e falar, argumentar, claro que, dependendo da situação ainda da aquele friozinho na barriga, mas...

Código: Alternancia > alternância laboral
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 92-93

Pesquisadora: Então tu sentes que durante o curso já dialogava o conhecimento que tu estavas aprendendo aqui com o que tu estavas usando na tua vida profissional?

EnLF: Exatamente. Com o que eu estava vivenciando dentro da empresa. Os acontecimentos lá, mesma coisa tinha aqui dentro, assim, podia trazer a situação, consertar alguma coisa que eu estava fazendo de errado, assim né, achando que era certo. Dentro do curso eu consegui aprender a como fazer e fazer certo, né. Isso assim, báh!

Código: Alternancia > alternância laboral
ENTREVISTAS ALUNOS > EnLF, Pos. 94-95