

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MNAS GERIAS

Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica

Ana Luiza Martins

**A EVASÃO DOS ALUNOS DO CURSO DE FORMAÇÃO
PROFISSIONAL DE ADULTOS DO PROGEST/CEFET-MG: UMA ANÁLISE
DISCURSIVA**

Belo Horizonte

2021

Ana Luiza Martins

**A EVASÃO DOS ALUNOS DO CURSO DE FORMAÇÃO
PROFISSIONAL DE ADULTOS PROGEST/CEFET-MG: UMA ANÁLISE
DISCURSIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação Tecnológica.

Área de Concentração: Linha de Pesquisa I – Ciência, tecnologia e trabalho: abordagens filosóficas, históricas e sociológicas.

Orientadora: Profa. Dra. Luciana Aparecida Silva de Azeredo

Belo Horizonte

2021

Martins, Ana Luiza
M386e A evasão dos alunos do curso de formação profissional de adultos
PROGEST/CEFET-MG: uma análise discursiva / Ana Luiza Martins. – 2021.
111 f.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação
Tecnológica.

Orientadora: Luciana Aparecida Silva de Azeredo.

Dissertação (mestrado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de
Minas Gerais.

1. Evasão escolar – Minas Gerais – Teses. 2. Trabalhadores da construção
civil – Minas Gerais – Teses 3. Ensino profissional – Minas Gerais – Teses.
4. Construção civil – Minas Gerais – Teses. 5. Construção civil – Administração
– Minas Gerais – Teses. 6. Análise do discurso – Teses. I. Azeredo, Luciana
Aparecida Silva de. II. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas
Gerais. III. Título.

CDD 370.1930815



CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA - PPGET
Portaria MEC nº. 1.077, de 31/08/2012, republicada no DOU em 13/09/2012

Ana Luiza Martins

**A EVASÃO DOS ALUNOS DO CURSO DE FORMAÇÃO
PROFISSIONAL DE ADULTOS PROGEST/CEFET-MG: UMA ANÁLISE
DISCURSIVA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG, em 20 de julho de 2021, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Tecnológica, aprovada pela Comissão Examinadora de Defesa de Dissertação constituída pelos professores:

Prof.ª Dr.ª Luciana Aparecida Silva de Azeredo – Orientadora
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Prof.ª Dr.ª Maria Adelia da Costa
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Prof.ª Dr.ª Marcia Aparecida Amador Mascia
Universidade São Francisco

Prof.ª Dr.ª Viviane Dinês de Oliveira Ribeiro Bartho
Instituto Federal de São Paulo

Dedico este trabalho ao meu irmão Leonardo,
por ter me dado a oportunidade de estudar.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente minha gratidão a Deus pelo dom da vida, pela saúde e pelos inúmeros privilégios a mim concedidos dentre eles o fato de poder realizar o sonho de cursar esse mestrado no CEFET-MG.

Durante esse Mestrado eu tive a felicidade de ser orientada por dois queridos professores. Meu primeiro orientador o Professor Doutor Antônio Tomasi e, após a sua aposentadoria, fui agraciada com a minha orientadora Professora Doutora Luciana Azeredo.

À Professora Doutora Luciana Azeredo meu agradecimento por abraçar esta pesquisa, me acolher entre suas orientandas e me dar incansável suporte. A orientação constante e a leitura atenta de cada palavra do texto culminaram na realização deste trabalho. Sobretudo agradeço por me apresentar o mundo das relações de poder de Foucault e da análise do discurso de linha francesa, muito obrigada por me apresentar o caminho teórico e metodológico. Minha gratidão por compartilhar seu conhecimento, que semearei em outros corações durante a minha caminhada terrena. Expresso também a minha admiração por sua garra e habilidade de gerenciar as mais diversas atividades com maestria e zelo, observando-a aprendo muito além do conteúdo acadêmico, aprendo habilidades comportamentais e sei que continuarei aprendendo ao longo dos anos vindouros.

Ao Professor Doutor Antônio Tomasi meu agradecimento por tudo que aprendi, aprendo e sei que continuarei aprendendo. Minha gratidão por todo o conhecimento compartilhado, que transformaram a minha forma de ver as relações sociológicas inerentes ao mundo do trabalho. As ricas discussões em sala de aula me acompanharão em minha vida profissional e acadêmica. Expresso também minha admiração pelo seu legado produzido nos anos em que se dedicou a sua carreira no CEFET/MG. A sua falta é sentida, mas compensada pela certeza de que sua aposentadoria lhe concedeu mais tempo para se dedicar a novos projetos.

Agradeço ao Programa de Estudos em Engenharia, Sociedade e Tecnologia - PROGEST que permitiu e apoiou a realização desta pesquisa, principalmente, com os pontos de vista da coordenação, que permitiram delimitar o tema desta dissertação. Para mim, o PROGEST é um grupo de indivíduos dádivosos que colaboram coletivamente para que algo maior aconteça.

Em especial, gostaria de agradecer a contribuição dos ex-alunos da turma de Gestão de Obras do ano de 2018, trabalhadores da construção civil, que além de compartilharem comigo suas experiências de vida e trabalho, também abriram seus corações para relatar sonhos de infância, inseguranças e histórias de vida. Minha mais elevada estima e gratidão por suas participações, sem as quais essa pesquisa jamais seria possível. Agradeço a confiança depositada em mim e nesta pesquisa.

Agradeço a todos os professores do Mestrado com quem tive a oportunidade de ter o meu primeiro contato com os estudos afetos à área da educação. Certamente não sou mais a mesma pessoa que iniciou o curso e o meu desenvolvimento humano e acadêmico foi construído graças às discussões em sala de aula e aos textos lidos. Foi uma honra poder aprender com vocês em cada uma das disciplinas, conhecimentos que me permitem perceber novas formas de pensar a educação, o mundo do trabalho e a vida.

Agradeço muito especialmente aos professores Doutora Maria Adélia e Doutor Ivo de Jesus por participarem dessa pesquisa em dois momentos, na apreciação do projeto de pesquisa e novamente na banca. Seus ensinamentos me acompanharão ao longo da minha caminhada acadêmica.

Agradeço à professora Pós-Doutora Márcia Mascia e à professora Doutora Viviane Bartho pela participação na banca. Mesmo antes de me conhecer já se prontificaram a dedicar parte do seu tempo para a melhoria deste trabalho, sou imensamente agradecida.

Meus agradecimentos aos “sitrianos”, equipe do VIII SITRE, com quem partilhei bons momentos. Ao longo de mais de um ano tivemos a oportunidade de aprendermos, trabalharmos e também nos divertirmos juntos.

A todos os colegas e professores do IV SIEPEX, com quem pude aprender durante os debates e correção dos textos.

Agradeço ao meu gerente Gabriel, que prontamente me apoiou na decisão de realizar esse mestrado e disponibilizou parte do horário da minha jornada de trabalho para que eu pudesse comparecer às aulas e cumprir os créditos. Minha gratidão por interceder em meu favor perante o nosso órgão para que eu pudesse realizar esse sonho. E, com grande satisfação, espero poder contribuir transmitindo e aplicando o conhecimento recebido, para

que o nosso ambiente de trabalho seja positivamente impactado com os saberes adquiridos no mestrado.

Ao especial amigo Ueverson Melato, que me incentivou a aplicar para a seleção do mestrado, me apresentando as linhas de pesquisa nas quais o meu projeto se enquadraria, sou grata pela torcida e pela alegria de me ver feliz.

À querida amiga Daniele Oliveira, que de maneira incansável me auxiliou na preparação do projeto de pesquisa para a seleção do mestrado, agradeço por acreditar no meu sonho e sonhar comigo.

A todos os colegas da turma do mestrado do biênio 2019/2020 que contribuíram com as discussões em sala de aula e a todos que de alguma forma contribuíram para a realização desta pesquisa.

Agradeço à minha família pelo apoio e suporte em toda a duração do curso de mestrado, pelo apoio nos momentos de angústia e por me acolherem todas as vezes que tanto precisei do amor deles. Em especial ao meu irmão que inspirou essa pesquisa, à minha irmã que é meu braço direito em todas as empreitadas da vida, e à minha mãe que sempre dizia pela paciência e por compreender as minhas ausências.

“Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” Paulo Freire

RESUMO

Inserida na “Linha de pesquisa III: Processos formativos na educação profissional e tecnológica” do Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), esta pesquisa, de cunho qualitativo, levanta as motivações da evasão escolar no curso de Gestão de Obras (GO), ofertado pelo Programa de Estudos em Engenharia, Sociedade e Tecnologia (PROGEST) do CEFET-MG. Partindo da questão norteadora: “como explicar os altos índices de evasão no curso de Gestão de Obras?”, propõe-se conhecer o ponto de vista, não apenas dos gestores e formadores do curso e/ou da teoria sobre evasão, mas também e principalmente do adulto profissional que evade de um curso gratuito, relacionado à sua trajetória profissional, para o qual se inscreveu e conquistou uma vaga por meio de um processo seletivo. O objetivo geral desta pesquisa é levantar as motivações para tal evasão. Os objetivos específicos são: 1) verificar em que medida os motivos alegados pelos ex-alunos para a evasão se aproximam ou distanciam das hipóteses levantadas pelos formadores e coordenadores do curso; 2) levantar a visão dos ex-alunos sobre a pedagogia adotada no curso; 3) averiguar se há relação entre evasão e a pedagogia adotada. Para tal, foram realizadas conversas informais com a coordenação e formadores e entrevistas semiestruturadas com ex-alunos do curso, analisadas à luz da análise do discurso de linha francesa. O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do CEFET-MG, por meio do CAAE nº 37665920.7.0000.8507. Com base no referencial teórico, especialmente em Michel Foucault e Paulo Freire, e nas condições de produção dos dizeres, os excertos foram analisados em três eixos: 1) motivos pessoais; 2) motivos relacionados ao curso e 3) motivos relativos à pedagogia adotada. Os resultados obtidos apontam para a presença de motivos pessoais e relacionados ao curso e, de modo transversal, ao discurso neoliberal perpassa a maior parte desses motivos. Em parte, os motivos da evasão já eram sinalizados pelos coordenadores: o dia letivo coincidia com o dia útil na construção civil e a presença de alunos com acesso ao ensino superior. No entanto, o corpus nos revelou outros motivos, como a indisponibilidade do refeitório para a alimentação e a oferta de aulas apenas no formato presencial e com horários rígidos. Ademais, no que tange à pedagogia adotada no curso, os relatos apresentam tanto aproximações (dialogismo e problematização) quanto distanciamentos (exercícios e avaliações – educação bancária) da perspectiva freiriana de educação. Porém, não foi possível relacionar a pedagogia adotada

com a evasão. Observamos também silenciamento a respeito da falta de conhecimento base e a possibilidade de que a quantidade de atividades extraclasse e de disciplinas ofertadas concomitantemente, associada a uma pedagogia tradicional, possa aumentar a evasão. Os resultados apontaram ainda para a necessidade da realização de novas pesquisas sobre o curso, por exemplo, no que tange à (não) formação docente dos formadores e suas implicações nas/para as práticas em sala de aula.

Palavras-chave: Evasão escolar. Trabalhadores da construção civil. PROGEST. Curso de gestão de obras. Análise do discurso.

ABSTRACT

Inserted in Research Line III: Formative Processes in Professional and Technological Education of the Postgraduate Program in Technological Education (*PPGET*) at *Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG)*, the present research, based on a qualitative approach, elicits the motivation of the school dropout at the course *Gestão de Obras (GO)*, provided by *Programa de Estudos em Engenharia, Sociedade e Tecnologia (PROGEST)* at CEFET-MG. From the guiding research question: “How to explain the high dropout rates in *Gestão de Obras*?”, this research aims to know, not only the course coordinators’ and tutors’ the points of view and/or theories related to school dropout, but also, and primarily, the voices of adult professionals who drop out of a course free of charge associated with their professional careers, for which they applied and went through a selection process. The general aim of the present research is to elicit the motivations for the dropout. Its specific objectives are: 1) to verify if the reasons alleged by the students for dropout approximate or withdraw from the hypotheses raised by the tutors and coordinators of the aforementioned course; 2) to evoke the students' view of the pedagogy adopted in the course; 3) to find out if there is a relation between the dropout and the pedagogy adopted by the course. Having these aims in mind, informal conversations with course coordinators and tutors and semi-structured interviews with former students of the course were held, which were analyzed in the light of French discourse analysis. The research project was submitted to CEFET-MG Research Ethics Committee and approved through CAAE nº 37665920.7.0000.8507. Based on the theoretical reference, especially on Michel Foucault and Paulo Freire, and on the conditions of production of the sayings, it was decided to analyze the excerpts in three thematic axes: 1) personal motives; 2) reasons related to the course and 3) reasons related to the pedagogy adopted. The results point toward the presence of personal motives and reasons related to the course, and transversally, to the neoliberal discourse which permeates most of those motivations. Partially, the reasons for the dropout were already known by the coordinators: the course was delivered on a workday for those who work in the construction area and the presence of students with access to higher education. Nevertheless, the *corpus* revealed other reasons, such as the lack of access to the school cafeteria and the fact that the course was only offered face-to-face, with strict schedules. Furthermore, regarding to the pedagogy adopted by the course, the sayings present both approximation

(dialogism and problematization) and distancing (activities and tests – financial education) from the Freirean educational perspective. Nonetheless, it was not possible to relate the adopted pedagogy to the dropout. We also observed silencing concerning the lack of basic knowledge and the possibility that the quantity of extracurricular activities and subjects offered, concomitantly, associated with a traditional pedagogy, could increase the dropout rate. The results also pointed to the necessity of new researches about the course, for instance, regarding tutors' pedagogical qualifications and/or its absence and its implications to the teaching and learning process.

Keywords: School dropout. Civil construction workers. PROGEST. Construction management course. Speech analysis.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Análise do Discurso
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBO	Classificação Brasileira de Ocupação
CC	Construção Civil
CEFET-MG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CERTIFIC	Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COTEMIG	Colégio Técnico de Eletrônica de Minas Gerais
EAD	Educação à distância
FD	Formação Discursiva
FLV	Formação ao Longo da Vida
GO	Gestão de Obras
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PPGET	Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica
PROGEST	Programa de Estudos em Engenharia, Sociedade e Tecnologia
RBEPT	Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica
SciELO	Scientific Electronic Library Online
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

LISTA DE QUADROS

Aspectos que podem favorecer a evasão escolar segundo a coordenação do	
1 PROGEST e o referencial teórico.....	62
2 Sujeitos-participantes.....	73

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	17
2	CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO.....	24
2.1	A construção civil.....	24
2.2	O PROGEST.....	28
2.3	O curso.....	30
2.4	O aluno trabalhador da construção civil.....	34
2.5	A evasão no PROGEST.....	37
3	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	40
3.1	Educação escolar.....	40
3.2	Educação e neoliberalismo.....	43
3.3	Formação profissional.....	48
3.4	Evasão escolar.....	54
3.4.1	Fatores individuais.....	56
3.4.2	Instituição escolar.....	57
3.4.3	Ambiente social.....	59
4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISES.....	64
4.1	A coleta e a transcrição do <i>corpus</i>	69
4.2	Os sujeitos-participantes.....	71
4.3	Motivos pessoais.....	74
4.3.1	Enfermidades.....	75
4.3.2	Visão utilitarista.....	76
4.3.3	Silenciamento com relação ao conhecimento base.....	78
4.4	Motivos relativos ao curso.....	78
4.4.1	Aplicabilidade do conteúdo ensinado.....	79
4.4.2	Atividades extraclasse.....	81
4.4.3	Engenheiros e arquitetos <i>versus</i> operários.....	83
4.4.4	Alimentação escolar.....	87
4.4.5	Dia letivo <i>versus</i> dia útil na construção civil.....	88
4.4.6	Quantidade de matérias e horários rígidos.....	89
4.5	Sobre a pedagogia adotada na visão dos alunos evadidos.....	91
4.5.1	A prática docente.....	91
4.5.2	Atividades práticas e avaliativas.....	94
5	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	97
	REFERÊNCIAS.....	102
	APÊNDICE A – Roteiro das entrevistas individuais com os operários.....	109

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.....	110
ANEXO 1 - Normas para transcrição de entrevistas gravadas.....	112

1 INTRODUÇÃO

Como me disse minha orientadora, o pesquisador pesquisa a dor. Esta pesquisa nasce não só da dor, mas do interesse, da curiosidade, do engajamento social, entre outros. Procurarei explicar nesta introdução os caminhos que trilhei para chegar até o tema desta pesquisa, que me implica e motiva.

Dediquei parte da minha adolescência ao voluntariado, lecionando teoria musical e piano em uma igreja na periferia. Anos mais tarde, voluntariei-me no curso de educação ambiental, ofertado pela Prefeitura de Belo Horizonte. Atualmente, leciono, também, como voluntária em uma ONG, onde empreendedores em condição de risco social da região metropolitana de Belo Horizonte são orientados visando à aceleração e à alavancagem de seus negócios. Essas experiências corroboram para o meu interesse no tema desta dissertação: a educação, em especial a formação profissional.

A evasão escolar despertou o meu interesse e estima uma vez que possuo uma experiência no seio da minha família. Meu irmão mais velho não conseguiu conciliar estudo e trabalho, deixando a escola antes de concluir a 7ª série do atual ensino fundamental e, até hoje, não conseguiu encontrar caminhos sustentáveis para retornar à educação formal.

O Mestrado em Educação Tecnológica foi meu primeiro contato com os estudos da área da educação, haja vista que sou bacharel em administração e profissionalmente atuo na administração pública há quase 12 anos. Logo após ingressar neste mestrado tomei conhecimento do grupo de estudos PROGEST e, instantaneamente, senti-me atraída pela pedagogia desenvolvida pelos jovens formadores e por como aquele trabalho parecia impactar a vida de tantos operários. Parecia-me a oportunidade que muitos profissionais desejariam ter: alcançar os saberes de uma cultura dominante e se sentir socialmente reconhecidos como iguais (FERREIRA, 2012), independentemente da conclusão do ensino fundamental e/ou médio.

Durante o meu primeiro contato com os coordenadores dos cursos do PROGEST, em conversas informais, chamou-me a atenção o percentual de evasão dos alunos (aproximadamente 50%). Percebi, então, que existia um paradoxo. De um lado, temos um público adulto, de meia idade, já experiente no exercício de seu ofício, em busca do

embasamento teórico e também do reconhecimento de suas competências, tendo sido o currículo do curso construído para teorizar a prática cotidiana do canteiro de obras. Do outro lado, temos um número alarmante de alunos que abandonam o curso (50%), logo, é quase inevitável o questionamento: Como explicar a evasão dos alunos do curso de formação profissional de adultos?

Os coordenadores sinalizavam algumas possíveis causas, tais como (i) o grau de dificuldade das disciplinas do curso, especialmente para os operários com baixa escolaridade; (ii) o ingresso de alunos fora do público-alvo do programa, ou seja, alunos com nível superior de escolaridade, o que poderia gerar constrangimento nos operários; (iii) a frustração de alguns alunos sobre a realidade do curso, pois tinham uma expectativa diferente do que o curso se presta a atender; (iv) a longa carga horária do curso, que é composto por dois semestres letivos; e (v) a realização do curso aos sábados, uma vez que na construção civil sábado costuma ser um dia laboral.

Com essa conversa inicial, notei que a coordenação do PROGEST, bem como os educadores, tinham interesse em compreender mais sobre esse fenômeno e que estes já haviam vislumbrado algumas possibilidades institucionais para melhoria do processo seletivo¹ para entrada de novos alunos e também para flexibilização das condições para retorno dos evadidos que desejassem retomar seus estudos.

No entanto, até então, observei que não havia ocorrido uma pesquisa abordando os alunos evadidos, na tentativa de compreender quais seriam suas motivações para abandonar o curso. Ainda faltava compreender os motivos da evasão dos alunos para confirmar ou não as impressões iniciais e, inclusive, descobrir se a evasão talvez se justificasse por outros aspectos como a didática, a situação socioeconômica e outros tantos fatores que pareciam não ser considerados pelos coordenadores inicialmente.

Em um levantamento inicial, notei que se encontra disponível um vasto número de pesquisas que relatam a evasão na educação propedêutica. Porém, este trabalho tem o intuito de abordar a evasão em um curso de formação profissional, para profissionais que já possuem experiência profissional e/ou afinidade com a área da construção civil. Trata-se de um curso

¹ O processo seletivo consiste em uma prova que averigua conhecimentos de leitura, matemática e escrita, visando verificar se o aluno possui conhecimentos compatíveis com o ensino fundamental para que possa acompanhar as aulas. Mais informações estão disponíveis no site: <http://www.ng.cefetmg.br/2017/05/11/progest-abre-inscricoes-para-cursos-gratuitos-em-construcao-civil/>

gratuito destinado ao adulto, que busca saberes para melhor expor e valorizar os seus conhecimentos, ou seja, que procura “apropriar-se dos saberes e da cultura dominante como forma de serem reconhecidos socialmente como iguais” (FERREIRA, 2012, p. 1). Dito de outro modo, estudaremos um recorte específico e local dentro do abrangente e desafiador tema evasão escolar.

A evasão escolar vem sendo vastamente estudada há algumas décadas, demonstrando, por parte dos pesquisadores o esforço constante de tentar compreendê-la e propor políticas institucionais e públicas que visem mitigar os índices de evasão escolar. Neri (2009) fez uma pesquisa acerca do tema, visando compreender o fenômeno da evasão escolar na realidade brasileira. Ele levantou dados de todas as regiões do país e demonstrou que, apesar dos esforços feitos, a evasão escolar tem aumentado, especialmente em algumas faixas etárias.

Em meus estudos iniciais, constatei que o tema da evasão escolar é um fenômeno complexo, tendo múltiplos fatores, atingindo públicos de diversas idades e variadas condições financeiras, pertencentes a famílias de capitais culturais distintos. Cria-se a impressão de que ninguém estaria imune a esse fenômeno. As contribuições valiosas produzidas ao longo das décadas, como, por exemplo, aquelas sobre o efeito do capital cultural familiar na trajetória do aluno (BOURDIEU, 1998); o peso das desigualdades sociais na longevidade escolar, como explicado por Bernard (2016); e a falta de engajamento e comprometimento com a instituição e o meio acadêmico (TINTO, 1975), explicam grande parte da evasão e ampliaram o nosso olhar sobre o tema.

No entanto, Neri (2009) e Nogueira (2004) demonstraram que, às vezes, as características e motivações são contrárias tanto ao senso comum quanto àquilo que a teoria já consagrou como fatores motivadores para a evasão. Mesmo que o aluno possua alto capital cultural (NOGUEIRA, 2004), com acesso a escolas e oportunidade de realizar os estudos em idade adequada (NERI, 2009), ainda assim, pode optar por evadir. Neri (2009), por exemplo, relata que é necessário que o indivíduo perceba sentido no que a escola oferece, ou seja, o fato de não vislumbrar que o conteúdo que é ministrado em sala de aula atenda às necessidades do educando pode corroborar para a decisão de evadir.

Embora nesta pesquisa o público seja mais propenso à evasão escolar, dado seu baixo capital cultural (BOURDIEU, 1998), ele tem retornado à escola. As razões para o retorno são diversas, dentre elas, o reconhecimento social, o aumento da autoestima, a certificação de seus

saberes (FERREIRA, 2012). Sendo assim, sem desconsiderar o peso que os elementos culturais, sociais e econômicos implicam na decisão de evadir, buscaremos compreender o fenômeno da evasão escolar, em especial a partir da leitura dos trabalhos de Paulo Freire (2008, 2009 e 2011) e dos conceitos foucaultianos (FOUCAULT, 2008; REVEL, 2005; COSTA, 2009; OLIVEIRA, 2019).

Ao longo da elaboração deste projeto, fez-se necessário o contato com o PROGEST e as pesquisas já realizadas ali e também com diversas publicações a respeito, nas quais se relata que os alunos buscam no curso o reconhecimento de seus saberes, a apropriação da linguagem dominante na área técnica da construção civil (FERREIRA, 2012; PROGEST, 2010; TOMASI *et al.*, 2010; TOMASI, 2017; TOMASI *et al.*, 2019)², o que me leva a depreender que a prática pedagógica do PROGEST tem sido emancipatória em certos aspectos. Ademais, acredito que uma tentativa de responder à pergunta “Como explicar a evasão dos alunos do curso de formação profissional de adultos?”, que norteia esta pesquisa, passa necessariamente por um olhar humanístico, que reconheça a história de vida desse profissional, que reconheça que a educação bancária conflita com o público adulto com vasta experiência profissional.

É possível que indivíduos provenientes de famílias com baixo capital cultural, pertencente às camadas populares, que não consigam se comprometer com a escola (por ter uma dupla jornada de trabalho e estudo, por exemplo), se sintam especialmente oprimidos frente à pedagogia das escolas tradicionais, baseadas na meritocracia. No entanto, conforme literatura a respeito e informações constantes no site institucional, o PROGEST se propõe a realizar uma pedagogia alternativa frente às escolas tradicionais. A sua equipe de formadores e de coordenadores são jovens voluntários que desenvolvem suas competências como engenheiros e como docentes, ensinando aquilo que a academia lhes oferece e aprendendo com os alunos aquilo que o canteiro de obras pode ensinar (SOUZA *et al.*, 2010). No entanto, intrigou-me o fato de que, apesar de o programa ofertar cursos que objetiva aproximar-se da educação/pedagogia defendida por Paulo Freire (2009 e 2011), propondo a valorização do conhecimento do estudante e uma relação dialógica e problematizadora, as estatísticas de evasão têm se repetido nas turmas, uma após a outra. O que poderia explicar esse paradoxo? Esta pesquisa espera contribuir para a compreensão desse fenômeno.

² Durante o desenvolvimento deste trabalho, o autor Tomasi será citado em diversos momentos, isso se justifica pelo fato de ele ter sido o criador do PROGEST e, ao longo de mais de 16 anos, ter tido sob sua responsabilidade diversas produções científicas a respeito, sendo, assim, uma importante referência teórica. Ademais, inicialmente, Tomasi era o orientador dessa pesquisa, tendo se aposentado antes de sua conclusão.

Interessa-nos, por exemplo, entender se os operários percebem a pedagogia utilizada como diferente da educação bancária ou, ainda, se existe uma relação entre a pedagogia freiriana e a evasão. Muitas questões pairam suspensas nesse momento, como: Se eles percebessem o uso da pedagogia freiriana, eles não iriam evadir ou, ao contrário, evadiram porque a perceberam? Será que, de fato, o PROGEST oferece uma educação não bancária e, em caso afirmativo, será que ela tem relação com a decisão do aluno de evadir?

Esta pesquisa parte de um pressuposto de que existe um tipo de educação escolar melhor, a freiriana. Partindo desse pressuposto, o alto índice de evasão no referido curso nos direcionou a uma hipótese de pesquisa: Os operários evadem por estarem diante de uma pedagogia diferente da tradicional? Ou, em outras palavras, eles evadem por esperarem e desejarem uma educação bancária, formal, tradicional, hegemónica, tudo aquilo que é valorizado socialmente e a qual eles não tiveram acesso?

Questiono-me se são proporcionadas aos operários as oportunidades para romper com a cultura do silêncio em sala de aula; se as disciplinas são problematizadas de forma que os operários possam articular o conhecimento transmitido com a situação prática do canteiro de obras e, ainda, se os conhecimentos advindos do canteiro de obra são, de fato, reconhecidos e valorizados, entendidos como ponto de partida para novos conhecimentos uma vez que a adoção de tais práticas pedagógicas apontaria na direção da pedagogia defendida por Paulo Freire (2009), mencionada, nas publicações e documentos acerca do PROGEST, como uma das bases do referido curso.

Diante do exposto, surge a questão central que me intriga e que norteará esta pesquisa: como explicar essa evasão? Esta pesquisa se propõe a conhecer o ponto de vista, não apenas dos gestores e formadores do curso e ou da teoria acerca de evasão, mas também e principalmente do adulto profissional que evade de um curso gratuito, que se relaciona com a sua trajetória profissional, para o qual se inscreveu e conquistou uma vaga por meio de um processo seletivo.

Partindo da questão norteadora, o objetivo geral da pesquisa consiste em levantar as motivações para evasão de um curso de formação profissional de adultos, especificamente no curso de Gestão de Obras ofertado pelo PROGEST. Como objetivos específicos, elencamos:

- a) Verificar em que medida os motivos alegados pelos ex-alunos para a evasão se aproximam e/ou distanciam das hipóteses levantadas pelos formadores e coordenadores do referido curso;
- b) Levantar a visão dos ex-alunos sobre a pedagogia adotada no curso;
- c) Averiguar se há relação entre evasão e a pedagogia adotada no curso.

Esta pesquisa justifica-se, primeiramente, porque uma busca realizada nas bases de dados de repositórios científicos demonstrou que a evasão escolar já foi amplamente pesquisada na educação propedêutica, na formação profissional e na educação de jovens e adultos. É muito frequente que o tema seja explorado em um contexto de educação tradicional, em cursos, nos quais a pedagogia e a forma de ensinar seguem o modelo tradicional de ensino. No entanto, a pesquisa atual explora o tema em um recorte muito específico: trata-se da evasão de um curso ministrado, segundo documentos e publicações a respeito, sob uma pedagogia alternativa, que valoriza o saber que o aluno já possui.

Para a comunidade acadêmica, espera-se que esta pesquisa possa contribuir, gerando conhecimento sobre um recorte específico dentro do tema evasão escolar, elucidando o seguinte paradoxo: um público adulto, de meia idade, com vasta experiência no exercício de seu ofício busca embasamento teórico para explicar aquilo que ele já executa, e procura, também, uma forma de ter suas competências e saberes reconhecidos, ou seja, validados socialmente. No entanto, ainda assim, constata-se um alto índice de evasão. Quais elementos podem, em diferentes medidas, contribuir para explicar a evasão dos alunos desse curso?

Para o grupo de pesquisas do PROGEST, espera-se, por meio deste trabalho, levantar dados para subsidiar a equipe de coordenadores e formadores em suas atividades e políticas de combate à evasão escolar, pois, apesar de ao longo dos anos o PROGEST ter enfrentado a realidade da evasão em seus cursos, ainda não se conhecem a fundo os fatores que motivam os operários a não concluírem o curso.

Antes de concluir esta introdução, relatarei brevemente os próximos capítulos desta dissertação, que se encontra organizada em 5 seções, considerando esta introdução. Na segunda seção, abordaremos as condições de produção: o que é o PROGEST e o curso de Gestão de Obras, quem é o público do curso de Gestão de Obras, as transformações no perfil de alunos até a turma de 2018 e o fenômeno da evasão escolar no PROGEST. No terceiro,

capítulo, apresentaremos a fundamentação teórica, que embasa esta dissertação, mais especificamente a pedagogia freiriana, a educação profissional e a evasão escolar num contexto mais amplo, problematizando a presença da racionalidade neoliberal na educação. Já no quarto capítulo, detalharemos os procedimentos metodológicos e apresentaremos as análises, explicando a escolha por realizar entrevistas semiestruturadas e por usar a análise de discurso de linha francesa como aporte teórico-metodológico. Por fim, no capítulo das considerações, problematizaremos a diferença entre o discurso sobre a prática e a prática relatada pelos alunos, apontaremos alguns pontos a serem aprofundados por pesquisas futuras e sinalizaremos algumas possibilidades vislumbradas para diminuir a evasão nos cursos do PROGEST,

2 CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO

Neste capítulo, iremos introduzir alguns aspectos para situarmos a discussão desta pesquisa. Inicialmente, veremos que os profissionais da Construção Civil (CC) se formam majoritariamente na situação do trabalho e que a oferta de formação em outros espaços é escassa. Porém, ao longo dos anos, os trabalhadores têm tido a sua formação comprometida pelas práticas de mercado, conforme defenderemos na primeira sessão. Em seguida, voltaremos nossa atenção para o Programa de Estudos em Engenharia, Sociedade e Tecnologia (PROGEST) e para o curso de Gestão de Obras no intuito de dar os primeiros subsídios para debater as condições de produção dos discursos proferidos pelos sujeitos participantes. Na sequência, iremos relatar alguns aspectos do aluno trabalhador da construção civil abordando o contexto sócio-histórico-ideológico no qual as entrevistas semiestruturadas foram coletadas. Vale ressaltar que, para a análise do discurso de linha francesa (AD), os discursos são produzidos não no vácuo, mas são proferidos/materializados em um dado momento e espaço sócio-históricos, pertencem a uma formação discursiva (FD) e são perpassados por discursos outros vindos de outras FD. E, por fim, encerraremos este capítulo debatendo o fenômeno da evasão no PROGEST.

2.1 A construção civil

Para falarmos do trabalhador da construção civil, fazem-se necessárias algumas linhas para apresentar o cenário e as singularidades da construção civil. Recentemente, ao priorizar a produtividade, a redução de custos, a qualidade e a competitividade, várias mudanças vêm ocorrendo nos meios de produção de uma forma em geral, tal como defendido na obra de Adam Smith (1983) que preconiza o livre mercado, a divisão das tarefas e a regulação dos preços pelos agentes privados. Pois bem, na construção civil não é diferente. Ela é uma atividade que, durante muito tempo, conseguiu sobreviver imune a algumas transformações que precarizaram o trabalho como, por exemplo, o advento da fábrica, que destituiu os artífices de seus meios de produção. Porém, hoje, a construção civil vivencia o advento da terceirização de parte de seus serviços. Enquanto no passado os aprendizes na construção civil, ou seja, os serventes tinham a oportunidade de, ao longo dos anos, aprender todas as

etapas da obra no canteiro de obras, hoje essa realidade mudou devido à fragmentação do trabalho, que muitas vezes ocorre fora dos canteiros de obra. Atividades foram terceirizadas e realizadas concomitantemente fora do canteiro de obra, sendo apenas finalizadas no canteiro de obras (FERREIRA, 2012). E isso faz com que os trabalhadores não tenham acesso à parte da sua formação profissional, algo tão importante para o crescimento na carreira, especialmente para aqueles que desejam um dia ocuparem o ofício de mestre de obras, por exemplo. “Muitos desses fatores geram uma crise de competências instaurada pelo esvaziamento da qualificação operária e a incorporação pelo setor do saber-fazer de ofício” (FERREIRA, 2012, p. 29). Assim, é possível depreender a necessidade da qualificação para o trabalhador da construção civil. Registram-se iniciativas de empresas, sindicatos e escolas para formação profissional na construção civil, mas grande parte dessas iniciativas pode ser considerada como treinamento em atividades específicas demandadas pelo mercado, não contemplando uma formação abrangente (FERREIRA, 2012).

Tomasi e Costa (2014) debatem o caráter informal atribuído à formação profissional dos trabalhadores da CC, que é majoritariamente construída nos canteiros de obras. Essa formação, que geralmente dura anos, inicia-se tradicionalmente com a atuação como servente, com a possibilidade de galgar posições maiores tais como a de pedreiro, de encarregado até o posto mais elevado entre os operários, conhecido como mestre de obras. “Muito embora os empregadores não descartem a formação *on the job*, eles veem na formação profissional ‘escolarizada’ uma formação complementar fundamental, porque ela é capaz de introduzir o trabalhador a conhecimentos técnicos” (TOMASI; COSTA, 2014, p. *s/n*) além de corrigir vícios adquiridos na formação *on the job*. Aliado a isso, vemos que

o recente movimento de industrialização da construção civil centrado na produtividade, na qualidade e na competitividade, traz consequências para o setor e seus trabalhadores. Primeiro, porque para atender às demandas de industrialização do setor o processo produtivo é, muitas vezes, transferido para fora do canteiro de obras, comprometendo a formação do trabalhador e segundo, porque o saber-fazer artesanal, até então referência para a execução das suas atividades, é pouco a pouco substituído pelos projetos também elaborados fora dos canteiros de obras e que nem sempre podem ser lidos ou entendidos pelos trabalhadores (FERREIRA, 2012, p.15).

Assim, o canteiro de obra, que era/é visto como o principal ambiente de aprendizagem para os trabalhadores da construção civil vai pouco a pouco deixando lacunas na formação desse profissional. Além de outros obstáculos para essa formação profissional, destacamos aqui o elemento humano, ou em outros termos, a concorrência imposta entre os indivíduos

trabalhadores e a preocupação pela sua manutenção no mercado de trabalho (TOMASI; COSTA, 2014). Em sua obra, Tomasi e Costa (2014) descrevem como a transferência do conhecimento e o reconhecimento das qualificações dos profissionais podem ficar comprometidos, uma vez que os profissionais com maior experiência, ou seja, os que treinam os novatos nem sempre reportam o real conhecimento construído pelo “novato” aos seus superiores. Isso é de suma importância, pois a qualificação dos indivíduos é reconhecida por meio do registro na Carteira Profissional de Trabalho e Previdência Social (CTPS). E essa informação, muitas vezes, não é reportada devido à competitividade existente entre os profissionais que temem a perda de sua posição na obra ou ainda por outros elementos humanos. Nas palavras de Tomasi e Costa (2014), vemos que

o processo de classificação, ou seja, de obtenção de um registro na carteira de trabalho como oficial é desejado por muitos trabalhadores. Este registro funciona no mercado de trabalho como um diploma, e garante por lei a possibilidade do trabalhador sempre se inserir no ofício a que foi classificado. Os conhecimentos adquiridos, seja na situação de trabalho, seja na escola, não são, todavia, garantia da obtenção de uma classificação como oficial. A ausência de um processo institucionalizado de aprendizagem e de reconhecimento dos saberes faz com que sejam fundamentais os acordos pessoais com os oficiais e com a chefia. Neste sentido, tanto o processo de aprendizagem como o de classificação são permeados por relações paternalistas em que envolvem preferências pessoais com forte apelo a valores morais de lealdade e de confiança e pertencimento a redes sociais (TOMASI; COSTA, 2014, p. *s/n*).

Atualmente os ofícios vinculados à construção civil são descritos como categorias ocupacionais pela Classificação Brasileira de Ocupações (CBO)³ e registrados na CTPS. O registro em CTPS é a atestação e o reconhecimento da qualificação do indivíduo trabalhador. Ter o registro do respectivo ofício em CTPS equivale a um diploma para o exercício daquele ofício em qualquer outra obra na qual ele possa ser futuramente empregado. Na CBO, constam, resumidamente, os seguintes ofícios: mestres; oficiais (trabalhadores que possuem um ofício como os pedreiros, carpinteiros, armadores, bombeiros hidráulicos, eletricitas, dentre outros); e o aprendiz, representado no canteiro de obras pela figura do servente.

³ A Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) expõe as diversas atividades profissionais existentes em todo o país, sem diferenciação entre as profissões regulamentadas e as de livre exercício profissional. Seus dados alimentam as bases estatísticas de trabalho e servem de subsídio para a formulação de políticas públicas de emprego. As inclusões das ocupações na CBO têm gerado, tanto para categorias profissionais quanto para os trabalhadores, uma maior visibilidade, um sentimento de valorização e de inclusão social. Mais informações disponíveis em: <https://empregabrasil.mte.gov.br/76/cbo/>

O servente é o ajudante de obras, também conhecido como auxiliar de pedreiro, meia-colher e servente de pedreiro. Sendo normalmente o primeiro posto ocupado por quem inicia na construção civil, segundo a CBO, na descrição sumária de suas atividades, os serventes

demolem edificações de concreto, de alvenaria e outras estruturas; preparam canteiros de obras, limpando a área e compactando solos. Efetuam manutenção de primeiro nível, limpando máquinas e ferramentas, verificando condições dos equipamentos e reparando eventuais defeitos mecânicos nos mesmos. Realizam escavações e preparam massa de concreto e outros materiais (BRASIL, 2021, *s/n*).

Já os oficiais, ou seja, os trabalhadores com mais experiência, que foram qualificados e possuem os seus saberes atestados em CTPS vão desde os pedreiros até os encarregados e mestres de obras. Os pedreiros, por exemplo, são os trabalhadores de estruturas de alvenaria, que “organizam e preparam o local de trabalho na obra; constroem fundações e estruturas de alvenaria; e aplicam revestimentos e contrapisos” (BRASIL, 2021, *s/n*).

Os supervisores da construção civil ocupam o nível mais alto que se pode alcançar no canteiro de obras. Nesta pesquisa, utilizaremos os títulos: encarregado e mestre de obra, embora a CBO atribua diferentes nomes para o que poderia ser o mesmo nível hierárquico⁴. Apesar da classificação da CBO, a hierarquia entre os títulos pode variar conforme o tamanho da obra executada e as diferenças regionais do país. Na descrição sumária desses ofícios, são eles que

Supervisionam equipes de trabalhadores da construção civil que atuam em usinas de concreto, canteiros de obras civis e ferroviárias. Elaboram documentação técnica e controlam recursos produtivos da obra (arranjos físicos, equipamentos, materiais, insumos e equipes de trabalho). Controlam padrões produtivos da obra tais como inspeção da qualidade dos materiais e insumos utilizados, orientação sobre especificação, fluxo e movimentação dos materiais e sobre medidas de segurança dos locais e equipamentos da obra. Administram o cronograma da obra (BRASIL, 2021, *s/n*).

A breve apresentação dos postos de trabalho na construção civil acima visa expor a situação tradicional vivenciada no canteiro de obras, que historicamente tem sido o local de formação profissional do trabalhador da construção civil. Porém, nesta pesquisa, desejamos apresentar uma formação profissional escolarizada para o público da construção civil. Desse modo, esses

⁴ A título de ilustração mencionaremos os títulos que a CBO considera equivalentes hierarquicamente: Encarregado de alvenaria; Encarregado de construção civil; Encarregado de construção civil e carpintaria; Encarregado de construção civil e manutenção; Encarregado de obras; Encarregado de obras e instalações; Encarregado de obras, manutenção e segurança; Encarregado de servente; Fiscal de construção; Mestre de construção civil; Mestre de instalações mecânicas de edifícios; Mestre de manutenção de obras civis; Mestre de manutenção de prédios; Mestre de obras; Mestre de obras civis; Supervisor de conservação de obras; Supervisor de construção civil; Supervisor de construção e conservação; Supervisor de construções e manutenção (BRASIL, 2021, *s/n*). Mais informações disponíveis em: <https://empregabrasil.mte.gov.br/76/cbo/>

profissionais teriam, para além do reconhecimento de suas qualificações em CTPS, a opção de terem seus conhecimentos e saberes reconhecidos por meio de um diploma escolar, que lhes confere condições de galgar melhores posições no mercado de trabalho. Mais adiante, na seção “aluno operário da construção civil”, iremos debater a situação atual da construção civil e como que isso tem precarizado a construção dos conhecimentos dentro do canteiro de obras e, portanto, tornado a busca pelo conhecimento escolar ainda mais relevante.

Tendo exposto acima sobre a construção civil e seus trabalhadores, apresentaremos, na sequência, o grupo de pesquisa PROGEST, o curso de Gestão de Obras, o estudante trabalhador da Construção Civil, de modo geral, e a evasão no PROGEST.

2.2 O PROGEST

O Programa de Estudos em Engenharia, Sociedade e Tecnologia (PROGEST) é um grupo de estudos criado em 2003 e certificado desde 2008 pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Quanto à pesquisa, o PROGEST mantém duas atividades básicas: o desenvolvimento da pesquisa e a comunicação científica. Com relação à divulgação do conhecimento científico, possui diversas publicações em revistas científicas, simpósios e congressos. Ademais, desde 2006, o PROGEST coordena, em parceria com a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG), a Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) e professores do *Conservatoire Nationale des Arts et Métiers* (CNAM) na França, o Simpósio Internacional Trabalho, Relações de Trabalho, Educação e Identidade (SITRE), evento bienal que trata principalmente do estágio atual das pesquisas em trabalho, educação e identidade (PROGEST, 2010).

As pesquisas desenvolvidas pelo PROGEST têm por referência os campos teóricos da engenharia, da administração da produção e das sociologias do trabalho e da educação. O grupo investiga temas que tratam da formação, da qualificação, das competências, da mobilidade e da identidade profissional de modo que, ao mesmo tempo em que ele contribui para a formação dos trabalhadores e dos formadores, apresenta-se como um importante laboratório para as pesquisas realizadas (FERREIRA, 2012).

Concomitantemente, o PROGEST propicia a internacionalização dos pesquisadores por meio de projetos como Operação Brasil e Operação França. A Operação Brasil diz respeito ao intercâmbio sociocultural dos alunos dos cursos de Engenharia de Produção Civil, Engenharia Elétrica e dos cursos técnicos de Edificações e Eletrotécnica do CEFET-MG e estudantes franceses de cursos semelhantes em seu país. Na oportunidade, os participantes colocam em prática o aprendizado adquirido em sala de aula, realizando intervenções construtivas em creches e equipamentos públicos em regiões de vulnerabilidade social. A Operação França refere-se à oportunidade de alunos brasileiros realizarem estágios e cursos técnicos no *Lycée Martin Nadaud Saint Pierre des Corps*, em Tours, na França (PROGEST, 2020a).

Os objetivos do PROGEST são:

- Produzir pesquisas nos campos do ensino da engenharia, da gestão da produção e do trabalho;
- Possibilitar a troca de conhecimentos entre trabalhadores da Construção Civil e estudantes do curso de Engenharia de Produção Civil;
- Levar aos trabalhadores os conhecimentos relativos à gestão da produção e da qualidade e a sua importância para os trabalhos de canteiros;
- Desenvolver nos alunos as habilidades de gestão da produção;
- Sensibilizar os alunos para os problemas sociais, comprometendo-os com a busca de alternativas de melhoria de vida da população;
- Divulgação do conhecimento e a promoção de uma rede nacional e internacional de intercâmbio de professores, alunos e pesquisadores (PROGEST, 2020b).

Ao longo dos mais de 16 anos de existência, o PROGEST formou mais de 1.500 operários da construção civil. Os cursos são voltados para trabalhadores que já tenham alguma experiência na área em que atuam, a fim de incorporar um pouco da teoria e expandir seus conhecimentos em gestão financeira e de pessoas, o que aliado “aos conhecimentos práticos, o torna capaz de, além de produzir o de costume, liderar equipes, administrar compras, negociar vendas, entre outras atividades.” (PROGEST, 2019). Atualmente, o PROGEST oferta três cursos: Gestão de Obras, com uma turma por ano; Instalações Elétricas Prediais, com duas turmas por ano; e Desenho Técnico, com quatro turmas por ano. Nesta pesquisa, interessa-nos especificamente o curso de Gestão de Obras.

Tanto o grupo de pesquisa quanto os cursos ofertados acontecem no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, cujo surgimento no Brasil tem origem histórica na rede de escolas de aprendizes de artífices (MOURA, 2007). Com o passar dos anos e por meio de várias mudanças na legislação, hoje, os CEFETs atuam na formação profissional de técnicos de nível médio e na oferta de cursos superiores e pós-graduação. O PROGEST, por

meio de seus cursos destinados à formação de operários, consegue reaproximar o CEFET–MG de sua vocação original, qual seja, um Liceu de Artes e Ofícios.

Por meio dos cursos, o PROGEST consegue trazer para dentro do espaço público os mais desfavorecidos, especialmente aqueles que foram alijados da educação pública, seja porque não tiveram condição de continuar seus estudos ou porque não tiveram acesso ao ensino de qualidade. Assim, o PROGEST parece conseguir democratizar o uso de um equipamento público de alto prestígio, no caso o CEFET–MG. A título de ilustração, tomando por base a turma de 2018, na qual dos 79 alunos, havia 2 com ensino fundamental incompleto, 7 com ensino fundamental completo, 6 com ensino médio incompleto e 31 com ensino médio completo para os quais é possível afirmar que o curso promoveu, facilitou e democratizou seu acesso/retorno à educação “formal”, especialmente à certificação profissional. Porém, cabe mencionar que, nesta pesquisa, quando observado o grau de escolaridade, os sujeitos não estavam necessariamente alijados dos estudos, especialmente aqueles que possuem acesso ao ensino superior.

2.3 O curso

O curso de Gestão de Obras, bem como os demais cursos, é organizado pelos alunos dos cursos de engenharia do CEFET–MG, que além de organizarem a logística de realização dos cursos também ministram as aulas, sob orientação dos professores, engenheiros e ex-alunos das engenharias da instituição. Esses alunos, doravante denominados formadores, dedicam seu tempo e esforços pessoais para a realização dos cursos sem receber uma contrapartida financeira, contando com o apoio do CEFET–MG, que disponibiliza a infraestrutura para a realização dos referidos cursos.

A idealização do PROGEST foi baseada, entre outros fatores, no desejo de proporcionar aos trabalhadores da construção civil a compreensão teórica daquilo que já praticavam nos canteiros de obra, ou seja, proporcionar meios de esses trabalhadores conhecerem os fundamentos teóricos e/ou adquirir o vocabulário técnico para explicar suas atividades.

No primeiro semestre de 2003 um grupo de alunos do curso de Engenharia de Produção Civil do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG e o professor destes mesmos alunos, responsável pela disciplina Sistemas de Produção I e II, criaram um curso de Gestão de Obras para capacitar operários trabalhadores da construção civil, sobretudo, na gestão dos trabalhos de

canteiros de obras que são, também, de responsabilidade de encarregados e de mestres de obras. (TOMASI, 2017, p. 92).

O curso é ministrado somente aos sábados das 8h às 18h horas, com duração de 12 meses, organizado em dois módulos semestrais sequenciais, com carga horária de 240h. Os egressos estão habilitados a desempenhar seus habituais ofícios de pedreiros, serventes, encarregados e mestres de obras e outras atividades da construção civil, mas embasados com o conhecimento teórico, podendo, a nosso ver, vislumbrar outras formas de realizar as mesmas tarefas e/ou de almejar a outras oportunidades profissionais. As disciplinas do curso são as seguintes: Matemática Básica, Linguagem para Fins Profissionais, Materiais de Construção, Leitura de Projetos Elétricos, Leitura de Projetos Hidrossanitários, Leitura de Projetos Arquitetônicos, Núcleo Gestor, Meio Ambiente, Informática Básica, Tecnologia das Construções, Leitura de Projetos Estruturais, Gestão de Pessoas, Logística, Arranjo e Fluxo, Qualidade e Produtividade, Legislação Trabalhista, Ergonomia e Segurança do Trabalho (PROGEST, 2019).

Os formadores são um grupo heterogêneo composto por profissionais advindos da licenciatura, outros do bacharelado e inclusive por jovens estudantes do curso de engenharia. Essa diversidade é um aspecto importante dentro do PROGEST, no entanto, convém mencionar que, conforme Costa (2017) nos alerta a prática docente quando previamente capacitada com uma complementação pedagógica permite que o docente consiga transformar o conteúdo em algo ensinável, usando uma linguagem clara e aulas dinâmicas. Ademais, permite a prática de outras visões de educação.

Quanto ao ambiente escolar, trata-se de uma oportunidade de viver experiências de trocas de conhecimentos. No caso do PROGEST, os formadores ensinam o conhecimento teórico que possuem e adquirem o conhecimento prático dos operários que trabalham no canteiro de obras. Essa troca contribui para o enriquecimento de ambos os perfis de participantes, formadores e operários, nos aspectos humano, social e técnico. As trocas no ambiente das salas de aula

implicavam uma relação de igualdade e mesmo de cumplicidade entre os alunos e os trabalhadores, ou seja, uma troca entre iguais, ainda que uma distância entre eles se impusesse (idade, escolaridade, experiências etc.), o curso impunha uma prática pedagógica diferente da exercida tradicionalmente pela escola (TOMASI, 2017, p. 95).

Na página do PROGEST, há o testemunho de um aluno egresso que relata a experiência dele com o curso:

O encarregado de obras Dierrri Pereira da Silva, 42, casado e pai de dois filhos que fez o curso de gestão de obras afirmou que o curso serviu para capacitá-lo tecnicamente. "Sempre achei que estava fazendo certo, mas, vi que não. Eu não tinha conhecimento técnico, fazia do jeito que achava melhor. Agora me sinto mais capaz, mais seguro", disse. (PROGEST, 2010).

A partir da leitura do trecho acima, é possível perceber o que o curso tem proporcionado aos alunos: a *expertise* técnica. No trabalho de Ferreira (2012), a autora relata outros aspectos, como o reconhecimento das competências dos trabalhadores da construção civil, que encontram no curso a fundamentação técnica para dialogar com seus superiores e engenheiros, o que lhes confere, dentre outras coisas, maior autoestima. Isso porque na construção civil, bem como em algumas outras áreas, existe o estigma de que o saber teórico possui mais valor do que o conhecimento empírico. Inclusive, é comum na construção civil o uso da expressão “quer que eu desenhe?” por se tratar de profissionais com baixa escolaridade que, muitas vezes, não possuem o domínio da linguagem técnica da área. Quando o operário acessa esse conhecimento, ele passa ter melhores condições de diálogo, contrabalanceando melhor a relação hierárquica inerente no canteiro de obras. Para Freire (2009), os homens aprendem em comunhão, não havendo essa distinção na qual, por exemplo, o saber teórico se sobreporia ao saber empírico. Nesse sentido, o programa se propõe a um aprendizado de via dupla, no qual tanto o trabalhador aprende como também ensina ao formador, normalmente, estudante de engenharia. Por outro lado, o estudante-professor ensina e também aprende com o operário. Essa proposta visa encorajar a prática freiriana que defende que os homens educam uns aos outros, em comunhão.

Por fazer parte do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), Instituição reconhecida pela qualidade de seus cursos, e contar com os alunos e professores dos cursos de engenharia da renomada instituição, o curso oferecido pelo PROGEST possui notoriedade no mercado da construção civil. Há relatos tanto de alunos da engenharia como de operários alunos do PROGEST que mencionam como o curso é valorizado pelas empresas de construção civil na região metropolitana de Belo Horizonte.

Uma característica que chama atenção nos cursos do PROGEST é a grande procura e o número elevado de inscrições que os cursos recebem sem que haja praticamente nenhuma divulgação institucional. O PROGEST possui um site em que divulga o período de inscrições,

porém praticamente todos os interessados no curso tomam conhecimento por meio do “boca a boca”, no canteiro de obras e pelo anúncio no jornal Super Notícia⁵. A divulgação é feita pelos operários ex-alunos, pelas empresas e pelos formadores do CEFET–MG.

A pedagogia alternativa aplicada na formação de operários e simultaneamente, de jovens alunos dos cursos de engenharia foi assim descrita

[...] é mais uma dessas pedagogias que procuram centrar no aluno e não no professor, no aprender e não no ensinar, no aprender a aprender, no desenvolvimento das autonomias e na cidadania dos educandos e, muito especialmente, na redução das desigualdades sociais e na justiça social. Trata-se de formar adultos, profissionais competentes (jovens alunos dos cursos de engenharia do CEFET-MG e operários da construção civil); não no sentido entendido pelo mercado, ou seja, a capacidade de responder a um posto de trabalho cada vez mais amplo e complexo, mas, diferentemente disso, uma competência que o coloca acima ou além das demandas do mercado — ainda que a ele possa atender — e tenha como referência os seus direitos como trabalhador e cidadão. Uma formação profissional inseparável da construção de uma consciência política. (TOMASI, 2017, p. 92).

[...] Espelhando-se em Paulo Freire – dentre outros – busca reconhecer os conhecimentos dos operários e, numa prática pedagógica de troca entre os saberes do canteiro de obra e da escola, fazer retornar tais conhecimentos a estes mesmos operários, num compromisso com a justiça social. (TOMASI, 2017, p. 98).

A forma como essas relações são estabelecidas faz com que o PROGEST se aproxime da educação defendida por Paulo Freire (2008, 2009 e 2011), a qual reconhece o conhecimento do outro e gera um ambiente de trocas, aprendizagem e crescimento recíproco entre os envolvidos: formadores e operários. “Reconhecendo na educação uma dimensão política e na ação pedagógica uma ação libertadora comprometida com uma sociedade mais justa e igualitária” (TOMASI, 2017, p. 98). As aulas são ministradas em diferentes contextos. Embora o curso ocorra majoritariamente dentro do *campus* II (Nova Gameleira), do CEFET–MG, há visitas técnicas a empresas (situação do trabalho), museus, laboratórios (canteiros de obras simulados) e atividades de cunho social.

Há fatores presentes na forma de gerir o curso que favorecem o ambiente relatado, como por exemplo, a estrutura é horizontalizada, informações compartilhadas, tomadas de decisões são coletivas. As coordenações (administrativa, pedagógica, comunicação etc.) não exercem dominação umas sobre as outras, elas são flexíveis e adaptáveis, podendo ser mudadas se assim o coletivo desejar (TOMASI, 2017). Essa estrutura apresenta aspectos positivos tais

⁵ Trata-se de um jornal publicado na cidade de Belo Horizonte no formato de tabloide, com temática popular, privilegiando manchetes de grande destaque, notícias de esportes e serviços à comunidade, especialmente direcionado às classes C e D.

como flexibilidade e rapidez nas mudanças, mas pode ser confusa para os estudantes, não ficando claro para eles, por exemplo, a quem se reportar para tratar de temas específicos, como poderá ser observado na análise das entrevistas mais adiante. Embora esta pesquisa não tenha condições, e nem se proponha, a trabalhar o tema, parece-nos interessante no futuro levantar, por exemplo, se essa flexibilidade é algo que pode afetar o desenvolvimento do aluno, especialmente por se tratar de um público heterogêneo.

2.4 O aluno trabalhador da construção civil

Voltando o nosso olhar para o aluno trabalhador da construção civil, vemos que “tradicionalmente, os trabalhadores brasileiros da construção civil possuem baixa escolaridade e são formados na situação de trabalho, ainda que essa situação dê sinais de mudança, sobretudo no que diz respeito à escolaridade” (FEREIRA, 2012, p.15). Com essa observação começamos a conhecer um pouco do universo no qual esta pesquisa está inserida e, mais especificamente, o operário da construção civil aluno do curso de Gestão de Obras do PROGEST. Porém, ao levantar os dados e realizar as entrevistas, observou-se que o público do curso é variado, contendo também graduados e graduandos. Essa heterogeneidade é percebida, especialmente porque, para ingressar no curso, os alunos são submetidos a um processo seletivo, no qual são avaliados conhecimentos específicos relativos aos trabalhos realizados nos canteiros de obras e outros referentes ao ensino fundamental (FERREIRA, 2012). Na turma de 2018, por exemplo, houve desde operários que passaram muitos anos afastados dos bancos escolares a sujeitos com um nível de escolaridade muito acima do exigido na seleção, sendo que 46 dentre os 79 era o público-alvo de fato, os demais estudantes (33) ou já possuíam o diploma de curso superior ou estava cursando graduação. Embora não seja foco deste trabalho discutir questões relativas a gênero, os estudantes do curso de Gestão de Obras, em 2018, eram majoritariamente do sexo masculino. Conforme base de dados disponibilizada pelos coordenadores do PROGEST, 25% do público de 2018 eram mulheres, ou seja, em um grupo de 79 indivíduos apenas 19 eram do sexo feminino.

Cabe mencionar que não obtivemos a informação do número de alunos que efetivamente frequentaram o curso e que, no contato inicial feito com os inscritos para a participação nesta pesquisa, um dos respondentes mencionou não ter cursado nenhuma aula. E diferentemente do que ocorre na escola regular, os alunos do PROGEST possuem perfil de idade bastante

heterogêneo. Embora sejam todos adultos, é possível encontrar alunos de 20 a 60 anos, sendo que a maior parte deles está inserida na faixa etária entre 30 e 50 anos, o que, por sua vez, indica que (1) a procura por capacitação não tem na idade um limitador (TOMASI *et al.*, 2010) e que (2) os alunos operários apresentam diferentes acúmulos de experiência profissional na construção civil (TOMASI *et al.*, 2010).

A respeito do perfil dos alunos do PROGEST, Tomasi *et al.* (2019) mencionaram que praticamente todos têm vasta experiência no ramo da construção civil e identificaram que são raros os alunos com menos de 1 ano de atuação, sendo muito mais comum que já estejam por 5 a 10 anos no ramo. Isso está consoante com uma característica desse ofício que é o fato de que a formação profissional, tradicionalmente, se dá na situação do trabalho, ou seja, os canteiros de obras são a “escola” que formam e qualificam os trabalhadores a partir das suas próprias regras, princípios e valores (TOMASI *et al.*, 2019).

Há diversas semelhanças nas histórias de vida desses trabalhadores, como o fato de que para eles, a construção civil, na maioria das vezes, foi a sua primeira oportunidade de trabalho.

São pessoas de origem muito simples, algumas delas vindas do interior para tentar a vida na capital e que tiveram que trabalhar para ajudar no sustento da família. Iniciando muito cedo no ofício. Alguns, com o passar dos anos, conseguiram ascender profissionalmente aproveitando-se das oportunidades surgidas nos próprios canteiros de obras. (TOMASI *et al.*, 2019, p. 16613).

Retornando ao aspecto acadêmico, vemos que um percurso escolar caracterizado por entrecortes e dificuldades faz com que “ingressar na escola fora da idade, parar os estudos e retornar alguns anos depois são fatos que acontecem na vida deles.” (TOMASI *et al.*, 2019, p. 16614). Observa-se também que, frequentemente, os seus saberes escolares não correspondem à escolaridade certificada (PROGEST, 2010). Parte dos alunos compõe um grupo de indivíduos com menos esclarecimento acadêmico, pouco acesso à bibliografia especializada e pouco tempo para as pesquisas fora do horário do curso (TOMASI *et al.*, 2010).

Tomasi et al (2019) aponta que alguns dos trabalhadores não estudaram porque não tiveram oportunidade, mas mantiveram dentro de si o desejo de retornar à escola. “É nítido, no depoimento deles, o interesse em continuar estudando e, muito especialmente, em fazer um curso superior, o que poderia lhes assegurar os conhecimentos e melhores perspectivas de trabalho.” (TOMASI *et al.*, 2019, p. 16616). Para eles, o ato de voltar à escola e, muito especialmente, ter um lugar e um reconhecimento num espaço universitário, “onde ele descobre o porquê teórico

e científico do que faz nos canteiros de obras, representa uma conquista pessoal e profissional, mas, sobretudo, ele passa a se sentir, de fato, inserido socialmente” (TOMASI, 2017, p. 110).

Ademais, Ferreira (2012) nos mostra que os operários querem absorver a linguagem da cultura dominante usada pelos engenheiros para dialogar em posição de igualdade de entendimento. Ou nas palavras da própria autora

o fato de que o distanciamento entre o projeto e a execução dificulta a comunicação entre os que detêm a concepção científica do projeto (engenheiros e arquitetos) e os que executam o trabalho (pedreiros e serventes). Os engenheiros e arquitetos, nem sempre possuem domínio sobre o processo de trabalho e as tarefas realizadas no canteiro. Em contrapartida, pedreiros e serventes não possuem o domínio técnico para lidar com os desenhos e projetos. Tais acontecimentos dificultam a comunicação entre os profissionais, comprometendo o trabalho a ser executado. Cabe, então, ao mestre de obras e ao encarregado a responsabilidade de fazer o elo entre o comando e a execução dos trabalhos (FERREIRA, 2012, p. 15-16).

Assim, segundo Ferreira (2012), os trabalhadores anseiam pela oportunidade de entender o que fazem nos canteiros de obras, bem como o conhecimento técnico para explicar suas ações. Além disso, por meio de entrevistas com os alunos, Ferreira (2012) observou que, para além do conhecimento profissional, observa-se que eles também têm seus sonhos, expectativas, suas histórias de vida e que, ao ingressarem no curso, desejam aprender diversas habilidades, como por exemplo, aprender a navegar na internet e possuir endereço eletrônico.

Outrossim, a escola é uma referência importante intimamente associada às perspectivas individual e profissional na medida em que pode propiciar reconhecimento social e mesmo melhoria de vida (TOMASI *et al.*, 2019). “Em vários momentos os depoentes manifestaram interesse em dar continuidade aos estudos. O PROGEST funciona para eles como um gatilho que os despertou para os estudos” (TOMASI *et al.*, 2019, p. 16618).

Muitos operários, com larga experiência nos trabalhos da construção, promovem um diálogo entre iguais com os formadores, “porque enquanto uns detêm saberes que lhes chegaram pela via da academia, os outros detêm saberes que lhes chegaram pela prática [...] assim, as salas de aula e os próprios cursos ganham uma dinâmica própria, distante das salas de aula e dos cursos tradicionais” (TOMASI, 2017, p. 101), contrariando, assim, a essência da educação bancária, na qual os alunos são seres vazios a serem preenchidos e o professor figura na condição de único detentor do conhecimento (FREIRE, 2009).

Segundo Ferreira (2012, p. 54), a formação profissional dos alunos do PROGEST nos canteiros de obras é uma história particular “construída de forma mais ou menos turbulenta”, e a busca pelo curso representa uma “mobilidade profissional temporária”, fazendo parte de uma necessidade de promoção social, entendida pela autora como “emancipação dos indivíduos”.

Cabe mencionar, antes de encerrar esta seção, que a responsabilização pela busca de constante formação está engendrada pela lógica neoliberal, que introjeta nos indivíduos a cultura empreendedora e faz com que precisem “correr atrás” de mais estudo para ter acesso a melhores salários ou simplesmente para se manter no mercado de trabalho, assunto esse que será debatido em mais detalhe na seção “Educação e neoliberalismo”. Desse modo, o fator econômico invade diferentes aspectos do social, inclusive a vontade de aprender. “Com efeito, o que está sendo construído é uma nova ontologia de aprendizagem e de política, uma “tecnologia de si” muito elaborada, por meio das quais conformamos nossos corpos e subjetividades de acordo com as necessidades de aprendizagem” (BALL, 2013, p. 145). A aprendizagem ao longo da vida tem sido usada para treinar e retreinar o sujeito “para quaisquer tipos de emprego que estejam disponíveis, deixando aprendizes procurar por soluções individuais para problemas sistêmicos” (BALL, 2013, p. 145), criando uma competição entre os indivíduos. Esse tema será mais bem abordado na fundamentação teórica.

2.5 A evasão no PROGEST

Durante conversas informais com a equipe de coordenadores e formadores do PROGEST, um problema recorrente em suas falas era a preocupação com a conclusão do curso pelos operários, pois os dados apontavam que um pouco mais da metade dos alunos inscritos no curso não concluem a formação.

Inicialmente, como já apresentamos na introdução deste trabalho, os formadores e coordenadores do PROGEST acreditam que os seguintes motivos levam à evasão do curso: (i) o grau de dificuldade das disciplinas, (ii) a longa carga horária do curso (dois semestres), (iii) a realização do curso aos sábados (na construção civil sábado é um dia produtivo), (iv) o ingresso de alunos fora do público-alvo para o programa, ou seja, alunos com nível superior de escolaridade na turma, o que poderia gerar constrangimento nos operários, e por fim (v) a

frustração de alguns alunos quanto ao curso, pois tinham uma expectativa diferente quando fizeram a seleção. Quanto aos alunos que concluem o curso, a equipe do PROGEST acredita que eles possuam um grau de estudo formal mais elevado, no entanto, não foi feito um estudo a esse respeito para verificar se o nível escolar é um fator determinante para a evasão. Um aspecto relevante que pode estar relacionado à evasão, nos dados coletados na pesquisa de Ferreira (2012), é que “não obstante seja possível afirmar um aumento no número de trabalhadores da Construção Civil, que buscam formações profissionais, não existem certezas de que os cursos ofertados correspondam ao que os trabalhadores buscam” (FERREIRA, 2012, p. 16).

O corpo docente apresenta diferentes perfis que englobam professores com licenciatura, professores da área técnica que não têm formação para docência e alunos do curso de engenharia que não têm conhecimentos didáticos. Embora tenham o desejo de ensinar e tenham engajamento social, alguns dos formadores não possuem nem experiência prática como engenheiros nem formação para docência. Souza *et al.* (2010) perceberam que os formadores do PROGEST têm a primeira experiência no exercício da docência quando começam a lecionar no PROGEST e, por estarem diante de uma situação nova, instintivamente, a primeira reação seria de reproduzir o que vivenciaram ao longo dos anos em sala de aula. Podendo talvez reproduzir uma educação mecanicista, instrumentalizadora e bancária. E isso pode gerar uma aula menos dinâmica e com uma pedagogia menos estimulante (COSTA, 2017).

As questões aqui elencadas apenas demonstram que existem possibilidades a serem consideradas para que o problema da evasão do curso seja mais bem compreendido. Para que se entenda melhor o que influenciou/a ou não a tomada de decisão do aluno sobre a continuidade do curso, faz-se necessário ouvi-lo, conhecer aquilo que o aluno evadido tem a dizer sobre a sua experiência com o curso e sobre quais fatores o impeliram a não continuar. Para tal, realizamos entrevistas semiestruturadas e, em seguida, empreendemos a análise do *corpus* à luz da AD de linha francesa. O objetivo das entrevistas foi conhecer mais os motivos para a desistência do curso e em que medida eles se aproximam e/ou distanciam das hipóteses levantadas pelos formadores e coordenadores do referido curso. Buscou-se também levantar a visão dos alunos sobre a pedagogia adotada no curso.

Tendo apresentado o curso, seu público-alvo e as hipóteses levantadas pela coordenação para o fenômeno da evasão, passaremos ao próximo capítulo, que traz o aporte teórico, segundo o qual procuraremos entender melhor a pedagogia freiriana de um modo geral, a formação profissional e a evasão escolar, noções fundamentais para a análise a ser empreendida na sequência.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta pesquisa está inserida na área da educação, dialogando especialmente com os recortes da formação profissional e da evasão escolar. Portanto, neste tópico, iremos inicialmente destacar alguns conceitos atribuídos à educação ao longo dos séculos, fazendo um contraponto entre a educação bancária e a educação como uma prática dialógica, ou seja, a prática pedagógica defendida por Freire (2009 e 2011). Apresentaremos alguns autores com quem Paulo Freire dialoga, tanto convergindo como divergindo e também alguns conceitos freirianos que parecem relevantes pela literatura e pelos documentos do PROGEST. Em seguida, iremos abordar alguns dos principais aspectos da educação profissional, como a relevância da certificação, especialmente para os indivíduos oriundos das camadas populares. Por fim, iremos discorrer sobre o fenômeno social da evasão escolar de um modo geral.

3.1 Educação escolar

A educação assume diferentes valores de acordo com a época e a cultura na qual está inserida. Da Grécia antiga, por exemplo, temos a *paideia*, na qual a educação absorve as diversas dimensões da vida humana e busca despertar no homem o desejo de se tornar um cidadão perfeito. Platão definiu *paideia* como sendo “[...] a essência de toda a verdadeira educação ou Paideia é a que dá ao homem o desejo e a ânsia de se tornar um cidadão perfeito e o ensina a mandar e a obedecer, tendo a justiça como fundamento” (JAEGGER, 1994, p. 147). Depreende-se da obra de Jaeger (1994) que a educação visava aos aspectos éticos, políticos e morais no intuito de permitir que o indivíduo viesse a tornar-se um cidadão capaz de formar um Estado justo. O autor demonstra que o objetivo maior da educação para os gregos era a formação de um cidadão que pudesse governar e que chamasse para si a sua parcela de responsabilidade dentro do Estado. Não se tratava, por exemplo, da formação de um indivíduo passivo, mas do cidadão que conseguisse cumprir seu duplo papel de mandar e de obedecer, agindo em favor de algo maior, no caso, da *pólis*. Mais à frente, iremos perceber como essa ideia nos faz lembrar, guardadas as devidas diferenças nos contextos sócio-históricos e culturais, as obras de Freire (2009) sob a perspectiva do cidadão emancipado, que compreende os saberes escolares problematizados em seu próprio contexto de vida.

Divergindo da visão grega de educação, o indivíduo, para Durkheim (2013), precisa ser moldado e não contestar a sua condição, a fim de manter a coesão e a harmonia sociais e eliminar conflitos, assegurando o funcionamento do todo. Nessa perspectiva, a educação, mais especificamente a escolar, participa desse processo de forma a propiciar a manutenção do *status quo* para que os valores sociais sejam mantidos. Assim,

a educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social. Ela tem como objetivo suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais exigidos tanto pelo conjunto da sociedade política quanto pelo meio específico ao qual ela está destinada em particular (DURKHEIM, 2013, p. 53-54).

No conceito trazido por Durkheim (2013), há o interesse na formação do “ser social”, que diz respeito, entre outras coisas, às tradições nacionais, profissionais e às opiniões coletivas. Desse modo, a educação cumpre seu papel de apoiar a manutenção do *status quo*, incentivando ações de conformismo dos indivíduos ao meio social em que estão inseridos, o que se contrapõe à visão de Freire (2008), para quem a escola, além de promover o desenvolvimento eficaz da aprendizagem dos conhecimentos científicos, deve também permitir que ele leia o mundo em que vive e consiga entender as relações entre as instituições e si próprio.

Nessa perspectiva, escola deveria contribuir para que os indivíduos superem a cultura do silêncio, não podendo a educação ser reduzida a treinamento. Trata-se de formar pessoas que sejam capazes de transformar a sua realidade, desenvolvendo, de forma autônoma, a capacidade de interpretação de diferentes contextos, compreendendo sua própria posição social e intervindo nela, deixando de ser um mero expectador. O patrono da educação brasileira defende uma educação que possibilite ao homem a “discussão corajosa de sua problemática” (FREIRE, 2008, p. 97) e que “o advertisse dos perigos de seu tempo, para que consciente deles o indivíduo ganhasse a força e a coragem de lutar ao invés de ser submetido às prescrições alheias” (FREIRE, 2008, p. 97-98).

Freire (2009 e 2011) discorda da educação clássica, por ele denominada educação bancária, na qual o aluno é visto como uma tábula rasa⁶, pois o indivíduo carrega consigo um conhecimento que precisa ser considerado, que deve ser instigado pelo docente para a consolidação do novo aprendizado. À escola cabe, dentre outros, oferecer um currículo dentro

⁶ Locke (2013) usa a expressão tábula rasa, na qual o indivíduo é visto como um ser sem nenhum conhecimento, um ser vazio, uma folha em branco.

das possibilidades do educando, valorizando o constante processo de constituir o humano, de promover o seu verdadeiro significado para completar-se como pessoa, o que só é possível em conjunto e na busca pela mudança. Freire (2009) defende também uma relação de poder humanizada, na qual o educador e o educando podem mutuamente se educar ou, nas palavras do próprio autor, “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2009, p. 78). Ademais, Freire (2008) advoga a educação para a consciência, para superar a educação autoritária e castradora do pensar, que valoriza o constante processo de constituir-se humano, de promover o seu verdadeiro significado para completar-se como pessoa, que só é possível em conjunto e na busca pela mudança. Enquanto na educação “bancária” ou tradicional, o aluno é visto como um ser vazio, na concepção freiriana, a educação é dialógica, problematizadora e transformadora e ambos, alunos e professores, contribuem ativamente para o processo de ensino e aprendizagem.

Essa educação dialógica é oposta ao molde da “aula conferência” (TEIXEIRA, 1977), ou seja, uma aula expositiva, na qual o aluno se presta à simples memorização mecânica do conteúdo. Uma educação dialógica pode ser comparada com uma aula “acontecimento”, tomando emprestado o conceito da obra de Philippe Zarifian (TOMASI, 2004). Embora em sua obra Zarifian aborde o tema do trabalho, podemos replicar seus conceitos, de forma alusiva, para a área da educação, conforme Tomasi (2004). Assim, na aula “acontecimento”, o professor deixa de ser o único detentor do conhecimento e assume a posição de um facilitador, auxiliando e norteando a construção do saber por meio das discussões em sala de aula, em um contexto no qual, embora as aulas sejam planejadas como um “evento”, elas se desenvolvem como um “acontecimento”. Em outras palavras, as discussões em sala de aula determinariam como a aula iria se desenvolver. Essa lógica se aproximaria da pedagogia defendida por Freire (2009), qual seja, dialógica e problematizadora. O contrário disso seria a educação antidialógica, castradora do pensar, autoritária e bancária.

Sob a ótica da educação problematizadora, o docente deve se pautar na realidade do estudante, buscando instigar no indivíduo uma reflexão sobre a realidade na qual ele está inserido. Muito além de instrumentalizar o indivíduo sobre os aspectos teóricos, cabe promover o diálogo entre o conteúdo ministrado e a realidade desse indivíduo, pois, uma educação problematizadora não visa ao acúmulo ou à memorização mecânica do conhecimento, ela busca permitir que, diante daquele conhecimento, o indivíduo possa

compreender o mundo onde vive (FREIRE, 2008, 2009 e 2011). Por uma série de questões de ordem política, econômica e social, ao longo dos anos, outros discursos têm se perpetuado, dentre eles, a visão da educação como um meio de “garantir” a empregabilidade dos indivíduos em uma sociedade capitalista e esse será o próximo aspecto abordado neste trabalho.

3.2 Educação e Neoliberalismo

Nesta seção, interessa-nos direcionar nosso olhar para a questão das classes sociais, que atravessa diversos aspectos da vida em sociedade, não sendo diferente na educação. Na educação, inclusive nela é onde, por vezes, vemos indivíduos sendo alijados do acesso à educação escolar, especialmente em escolas com boa infraestrutura e boa qualidade de ensino. Para Gadotti (2016), a educação tem se tornado uma *commodity*, acessível àqueles que podem pagar por ela. A obrigação do Estado de garantir o acesso à educação ocorre, na maioria das vezes, com a oferta de ensino de baixa qualidade e geralmente reduzida à prática pedagógica de “treinamento” e não de modo a garantir a promoção da cidadania. Indo além, Gadotti (2016) alega que o problema não reside apenas no ato de aprender, mas sim no que se aprende, ou seja, no currículo. Em outras palavras, seria garantir uma aprendizagem que fosse transformadora. Porém, de modo contrário, a visão neoliberal da educação vigente centra-se na responsabilidade individual, pela meritocracia. Ademais, tomando por base a teoria do capital humano, a educação é tida como um bem privado, uma mercadoria a ser adquirida, instigando a competitividade entre indivíduos e países.

Esse modelo, “colonizador” não oferece oportunidades iguais para todos, não emancipa e reforça a injustiça social e econômica. Esse modelo formaria os cidadãos para aceitar “as estruturas políticas e econômicas existentes”, beneficiando as grandes corporações que buscam obter lucro com a educação. É um modelo que cria um abismo ainda maior entre os que têm acesso à educação e os que não têm. O modelo humanitário se baseia na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) e se opõe à concepção/realização “neoliberal” da educação promovida pelos organismos internacionais, propondo o desenvolvimento integral do ser humano. Esse modelo defende a educação como um direito e não como um serviço a ser comprado pelas pessoas que podem pagar por ele, tornando o indivíduo responsável pela sua própria educação; sustenta, ainda, que a educação é dever do estado e direito do cidadão, e que deve promover a cooperação e a colaboração entre os cidadãos em vez de reforçar o individualismo. (GADOTTI, 2016, p. 60)

Quando o autor nos fala sobre o dever do Estado e o direito do cidadão, ele critica a lógica intrínseca na meritocracia, pela qual o indivíduo deveria competir e utilizar estratégias

próprias para ter acesso à educação. Um dos desdobramentos possíveis para isso é o aumento, ainda maior, do fosso existente entre os desiguais, entre os que podem ou não pagar por uma educação de qualidade. Essa concorrência intrínseca no modelo neoliberal de educação está presente no mercado de trabalho e em outras áreas da vida do indivíduo. Costa (2009) defende que, sob a luz da escola de Chicago, no modelo neoliberal, os atributos humanos (capacidades, destrezas e aptidões próprias dos homens) passam a se articular como valores de troca, e o humano passa a ser considerado capital humano. Dito de outro modo, hoje, o mercado de trabalho além de se apropriar do conhecimento técnico do indivíduo, ele também se apropria das habilidades interpessoais, como por exemplo, boa oratória, sorriso, simpatia, etc. Os atributos humanos se tornaram mercadoria de troca. Os autores que defendem a educação empreendedora alegam que ela “pode aumentar a qualidade da preparação e o número de jovens inovadores, proativos e com iniciativa, tanto para trabalharem em uma organização ou atividade autônoma, quanto para tocarem seu próprio negócio” (SCHAEFER; MINELLO, 2016, p. 61). Portanto, o que a educação empreendedora preconiza é um impacto socioeconômico relevante, segundo Schaefer e Minello (2016).

Isso faz parte de práticas maiores, ou seja, de práticas governamentais associadas às mentalidades de governo, que geram, por exemplo, o discurso de que a educação é um investimento e de que o indivíduo deve se transmutar em um empreendedor ou, nas palavras de Costa (2009), “sujeitos-microempresas”. Esses discursos se instauram como verdade, negando outras alternativas possíveis, fazendo com que se acredite, por exemplo, que o empreendedorismo é a única saída para as mazelas sociais (FIMYAR, 2009). Assim, instaura-se a conduta da conduta, na qual os sujeitos reproduzem ações provenientes de discursos que os impelem a agir sob a governamentalidade vigente, que visa à gestão política global da vida dos indivíduos, a biopolítica, que implica

não somente uma gestão da população, mas um controle das estratégias que os indivíduos, na sua liberdade, podem ter em relação a eles mesmos e uns em relação aos outros. As tecnologias governamentais concernem, portanto, também ao governo da educação e da transformação dos indivíduos, àquele das relações familiares e àquele das instituições. É por essa razão que Foucault estende a análise da governamentalidade dos outros para uma análise do governo de si (REVEL, 2005, p. 55).

A educação é um elemento estratégico, nesse sentido, uma vez que pode permitir a massificação da governamentalidade em vigor, objetivando, entre outros, controlar a forma de agir, de sentir, de pensar e de situar-se diante de si mesmos, da vida que levamos e do mundo

em que vivemos. “Ultimamente, por todos os lados, há centenas de instituições e escolas propagando valores como autonomia, independência e geração de riqueza, motivando inúmeros indivíduos com a máxima seja o seu próprio padrão.” (PANDOLFI; ESQUERDO, 2013, p. 178). Algo feito com tamanha maestria no contexto neoliberal que introjeta nos indivíduos a autoresponsabilização, de modo que aceitem como natural a apropriação de seu capital humano pelo mercado de trabalho, e não consigam vislumbrar uma realidade diferente da imposta pelos meios de produção e consumo defendidos na ótica neoliberal. Pandolfi; Esquerdo (2013, p. 190) defendem que a educação, por meio do currículo escolar expressa intencionalidades políticas ou ideológicas. Sendo um poderoso instrumento para “conquista da hegemonia por parte da classe dominante”.

desde que a noção de currículo deixou de ser entendida apenas como uma forma de organização ou uma atividade, puramente, técnica e burocrática e, principalmente, imparcial, a escola não voltou mais a ser vista como um espaço neutro, mas, ao contrário, passou a ser compreendida como um local privilegiado para a reprodução da ideologia dominante. (PANDOLFI; ESQUERDO, 2013, p. 190).

Ademais, a máxima eficácia do convencimento ideológico ocorre quando se transforma em senso comum, quando se naturaliza (PANDOLFI; ESQUERDO, 2013). Nas palavras de Oliveira (2019), a governamentalidade em Michel Foucault pode ser compreendida como “regime de poder e as características de sua tecnologia que, após o século XVIII tem como alvo principal a população” (OLIVEIRA, 2019, p. 49) a fim de garantir que “nós, sujeitos, objeto de seus empreendimentos intelectuais”, sejamos “engendrados numa dimensão de governo que nos transforma de sujeitos a cidadãos governáveis” (OLIVEIRA, 2019, p.71). Dito de outro modo,

os sujeitos são levados a pensar que são livres, mas na realidade, são moldados a pensar dessa maneira para fazer certos tipos de escolha [...] trata-se do ponto de encontro entre as técnicas de dominação exercidas sobre/pelos os outros e as técnicas de si, um processo dialético vivido pelos sujeitos, e sua subjetividade é o resultado dessas interações (AZEREDO *et al*, 2020, p.167-168).

Usando agora alguns termos emprestados da economia, vemos que o indivíduo moderno passa a ser visto dentro de uma cultura de empreendedorismo ou como um “indivíduo-microempresa” (COSTA, 2009, p. 177). O dicionário brasileiro da língua portuguesa Michaelis define empreendedor como aquele “que se lança à realização de coisas difíceis ou fora do comum; ativo, arrojado, dinâmico” (2015, *s/n on-line*). Enquanto os defensores do empreendedorismo alegam que ele é essencial para melhorar as condições de vida da população por meio da geração de empregos, seus críticos afirmam que ele dissemina a ideia

de que o sucesso ou o fracasso econômico é produto do comportamento individual das pessoas (PANDOLFI; ESQUERDO, 2013, p.178). Contrariamente à difusão ideológica dos organismos internacionais na construção do “jovem”, vemos que se trata não de um empreendedor que salvará o país, mas de um indivíduo “adequado à realidade de trabalho marcada pela precariedade, sem direitos e garantias, responsável pelo seu ocasional “fracasso” (PANDOLFI; ESQUERDO, 2013, p.185). “Enfim, o discurso da educação do jovem para o empreendedorismo revelou-se, sobretudo, pragmático e ideológico, ao reforçar o individualismo próprio da racionalidade neoliberal” (SOUZA, 2006, p.130). Segundo Costa (2009), o governo utiliza a educação para fomentar uma sociedade empresarial, introjetando nos indivíduos uma dinâmica concorrencial. Nesse ambiente, os indivíduos são instigados a serem “pró-ativos, inovadores, inventivos, flexíveis, com senso de oportunidade, com notável capacidade de provocar mudanças” (COSTA, 2009, p. 181), especialmente porque, assim, o governo privatiza a “solução” dos problemas econômicos vivenciados pela sociedade, tais como desemprego; desigualdades sociais; injustiças sociais e a violência inerente a esse contexto. Nessa ideologia, está implícita a promessa de compensar os efeitos nefastos da globalização capitalista geradora de “perdedores”, trabalhadores pobres que vivem a ampliação de suas vulnerabilidades e buscam nessa promessa uma esperança (LIMA, 2008). Ademais, Costa (2009) vê a questão da meritocracia como um dos desdobramentos dessa cultura do empreendedorismo e, conseqüentemente, a responsabilização exclusiva do indivíduo que assume todos os bônus e os ônus pelo investimento em sua capacitação, vivendo na esperança/ilusão de que o investimento feito um dia possa lhe render retornos por meio de melhores salários (COSTA, 2009), afinal, o “desenvolvimento sócio-econômico da população [...] é a base da prosperidade do Estado” (FIMYAR, 2009, p. 41).

Essa discussão nos leva à última consideração sobre esse tópico: o trabalhador se encontra em um estado de insegurança em que não lhe é permitido questionar a posição que ocupa. O que se vê é uma lógica de poder muito bem articulada, especialmente prejudicial para aqueles que se encontram em uma posição na qual não conseguem nem mesmo perceber a posição que ocupam naquela relação de poder. Foucault nos mostra que as relações de poder não se reduzem somente à dominação (REVEL, 2005), a análise do poder exige a compreensão de alguns pontos como

- 1) o sistema das diferenciações que permite agir sobre a ação dos outros, e que é, ao mesmo tempo, a condição de emergência e efeito de relações de poder (diferença jurídica de estatuto e de privilégios, diferença econômica na apropriação da riqueza,

diferença de lugar no processo produtivo, diferença lingüística ou cultural, diferença de saber fazer ou competência ...); 2) o objetivo dessa ação sobre a ação dos outros (manutenção de privilégios, acumulação de proveitos, exercício de uma função ...); 3) as modalidades instrumentais do poder (as armas, o discurso, as disparidades econômicas, os mecanismos de controle, os sistemas de vigilância ...); 4) as formas de institucionalização do poder (estruturas jurídicas, fenômenos de hábito, lugares específicos que possuem um regulamento e uma hierarquia próprios, sistemas complexos como aquele do Estado ...); 5) o grau de racionalização, em função de alguns indicadores (eficácia dos instrumentos, certeza do resultado, custo econômico e político ...). (REVEL, 2005, p. 67-68).

Porém, a educação deveria voltar-se para práticas focadas na inclusão social do indivíduo e na contribuição para a formação de sua cidadania. Ela deveria, por exemplo, problematizar a realidade do aluno (FREIRE, 2009), valorizar a cultura popular (GADOTTI, 2016), preparar o indivíduo para o mercado de trabalho e para o exercício da cidadania (FRIGOTTO, 2010), aliando a formação crítica com preparação do indivíduo para adentrar e se manter no mundo do trabalho (LIMA JÚNIOR, 2011) ou, em outras palavras, a educação deveria fomentar

a participação, a cidadania e a autonomia dos indivíduos. Deveria englobar o respeito e a defesa dos direitos humanos, a pedagogia crítica, os movimentos sociais, a comunicação e a cultura popular, a educação de adultos, a educação não formal e a educação formal em todos os níveis, a educação ambiental, enfim, a educação integral e inclusiva. (GADOTTI, 2016, p. 61).

Pelo exposto até aqui, podemos notar o conflito entre o discurso neoliberal e a pedagogia freiriana, uma vez que, para esta, a educação tem um papel emancipatório, crítico e solidário. Já a lógica neoliberal, por outro lado, inclui o elemento econômico, que impulsiona os indivíduos ao individualismo. E esse aspecto pode se agravar severamente quando a educação passa a ser vista como uma *commodity*, acessível para aqueles que podem pagar por ela. Porém, Lima Júnior (2011) menciona a possibilidade do ensino do empreendedorismo em conjunto com a educação emancipatória, com os princípios da economia solidária, capaz de contribuir para a formação de cidadãos autônomos e solidários. Para ao autor, há inúmeros modelos de educação, dentre eles, a educação empreendedora, que “reforçam fórmulas ou receitas prontas, excluindo pessoas em suas singularidades, é preferível reafirmar a necessidade de uma educação ao alcance de indivíduos e organizações que promova competências transversais mais próximas a crítica, a iniciativa, ao arrojo e criatividade, enquanto artífices de forma autônoma” (LIMA JÚNIOR, 2011, p. 133). O autor ressalta que

Urge reencontrar caminhos para uma educação criativa e inovadora nos espaços educacionais. Não uma escola reducionista, subordinada à lógica do capital, mas uma escola comprometida com a formação integral de sujeitos sociais que possam se inserir na vida política e econômica através da inovação e da solidariedade. Parece-me que a lógica de condução para uma educação empreendedora com o traço social e solidário parece apontar para a importância de um novo equilíbrio entre

adaptação e autonomia, entre o conhecimento e a prática, entre o individual e o social, entre a criatividade e a reprodução, entre o saber de si, de seus limites e seus diferenciais e o saber do outro. Uma educação integral será empreendedora a partir do momento em que promover o encontro e o diálogo da subjetividade, da cultura, do econômico e do social no espaço dos empreendimentos inovadores e sustentáveis. (LIMA JÚNIOR, 2011, p. 133).

Assim, chegamos ao fim do debate sobre a educação e o neoliberalismo, reconhecendo que: (1) uma educação problematizadora, crítica, emancipatória que liberte o cidadão é necessária para que a realidade onde ele está inserido seja repensada e transformada; e (2) existe uma ideologia vigente, na qual os indivíduos estão inseridos e cuja penalização é maior para os que se encontram em condição de vulnerabilidade social, pois ela apresenta uma promessa aos perdedores da economia globalizada, neste trabalho, o neoliberalismo, brevemente descrito. Portanto, trata-se de dois interesses distintos. Uma possível “solução” a esse conflito, como defendido por Lima Júnior (2011), seria a busca por uma educação que aponte alternativas para o indivíduo para que, apesar de imbuído numa ideologia neoliberal, ele consiga ter uma visão crítica do mundo onde vive, consiga se situar enquanto sujeito e lutar pela sua ascensão econômica.

3.3 Formação profissional

A formação profissional é o recorte da educação que se destina à preparação para o trabalho. Ela é o resultado de duas forças principais: uma advinda do trabalhador que busca por meio da formação alcançar promoção e mobilidade social; e a outra diz respeito às demandas ditadas pelo mercado de trabalho com relação à qualificação necessária para que a mão de obra disponível assuma os postos de trabalho. Embora a formação profissional esteja inserida no campo da educação, ela é discutida por outras áreas como, por exemplo, as políticas públicas, as ciências sociais e econômicas e, em alguns casos, ela é fruto, inclusive, de lutas sindicais (MANFREDI; BASTOS, 1997).

Historicamente, a origem da formação profissional no Brasil em ambiente escolar surge dentro de uma perspectiva assistencialista, visando atender os desvalidos da sorte. Na segunda metade do século XIX, foram criados os Liceus de Artes e Ofícios, cujo público-alvo eram as crianças órfãs e abandonadas. Em 1910, foram criadas as Escolas de Aprendizes Artífices, que, além de atender as necessidades da indústria, assim como os Liceus, incluía a qualificação para os empreendimentos da agricultura. Em 1942, foi criado o Serviço Nacional

de Aprendizagem Industrial – SENAI, que deu origem ao que hoje se conhece como Sistema “S” (MOURA, 2007).

Mais recentemente, esse público tem apresentado mudanças, especialmente no que diz respeito às instituições públicas de prestígio, como por exemplo, os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). Nessas instituições, o acesso se faz via processo seletivo, adentrando majoritariamente a elite intelectual das classes populares (TOMASI; FERREIRA, 2013), ou seja, essas instituições não são ocupadas por qualquer indivíduo da classe popular, mas majoritariamente por aqueles que já ocupavam lugar de destaque intelectual em suas instituições de origem. “... [Os CEFETs], na sua grande maioria, mantêm, também, cursos de engenharia, mas os alunos dos cursos superiores não têm necessariamente o mesmo perfil socioeconômico dos que se encontram no ensino técnico.” (TOMASI; FERREIRA, 2013, p. 38). Tradicionalmente, as camadas populares acessavam o ensino profissionalizante técnico, havendo um reduzido número de estudantes que acessavam a educação superior, justificado pelo esforço familiar em utilizar suas economias para formação do estudante. Contudo, graças, em parte, às ações afirmativas de inclusão desse público no ensino superior, nota-se o aumento do número desses estudantes nos cursos superiores (GUIMARÃES, 2003).

Frigotto (2010), ao discutir sobre a formação profissional, coloca em pauta as práticas pedagógicas aplicadas na formação do estudante. As convergências entre a obra de Freire (2009) e de Frigotto (2010) aparecem especialmente quando o último defende uma formação profissional que permita ao indivíduo compreender criticamente o funcionamento e a constituição da sociedade da qual faz parte. Frigotto (2010) critica a pedagogia da empregabilidade, com a tônica do empreendedorismo discutida na seção anterior, que é percebida como adestramento para o mercado de trabalho. Indo além, ele nos diz que, embora a ideologia neoliberal esteja presente nos currículos escolares, o que ele constatou em sua pesquisa foi que há cursos profissionalizantes que não preparam o sujeito nem para as exigências profissionais, nem para o exercício autônomo da cidadania, ou seja, são cursos que certificam os profissionais por meio de diplomas, mas que não conferem saberes para a prática profissional, tampouco para o exercício da cidadania.

Até aqui discutimos a formação pela via acadêmica, no entanto, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96, a educação profissional “integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da

tecnologia” (BRASIL, 1996), podendo ser “desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (BRASIL, 1996). Portanto, a formação profissional envolve uma rede complexa de atores que pode ou não incluir a escola, podendo ocorrer nos mais diversos espaços sociais: ambiente de trabalho, família e instituições de ensino.

A formação profissional fora da via acadêmica é uma situação muito frequente para a formação nas artes e ofícios, na qual os profissionais são formados na situação do trabalho, como por exemplo, pedreiros, sapateiros, ferradores de cavalos, carpinteiros, entre outros (FONSECA, 2006). Quanto ao recorte da formação profissional que esta pesquisa se propõe a abordar, Tomasi e Fonseca (2017) demonstram que, na construção civil, os canteiros de obras são as “salas de aula e os laboratórios” onde os operários adquirem saberes, constroem conhecimentos e se qualificam. A formação profissional dos operários é conduzida pelos próprios profissionais nos canteiros de obras por meio de “olhares atentos aos gestos dos colegas, às entrecortadas mensagens e ordens que organizam os trabalhos de canteiros, eles ensaiam mentalmente seus próprios gestos à espera da oportunidade de executá-los” (TOMASI; FONSECA, 2017, p. 2). O processo de formação desses profissionais historicamente tem se dado da seguinte forma:

alguns postos de trabalho, como os de ajudante ou de servente da construção civil, servem de porta de entrada para os jovens nos canteiros de obras, caracterizando ocupações típicas para a população jovem [...] depois de alguns meses mergulhados nos trabalhos passavam a meio oficial de pedreiro, de carpinteiro ou de armador, por exemplo, até serem, com o tempo e muito trabalho, qualificados como oficiais. Dentre estes, alguns se destacavam alcançando os postos de encarregado e de mestre de obras depois de 15 anos ou mais de trabalho. (TOMASI; FONSECA, 2017, p. 2).

A partir da pesquisa de Tomasi e Fonseca (2017), é possível perceber que uma consolidada qualificação no ramo da construção civil requer muita dedicação e meses ou anos imersos no trabalho, variando de acordo com a função exercida. Essa qualificação é feita por meio de uma formação ao longo da vida (FLV), sem necessariamente a formalização desses saberes através da escola.

Segundo Ferreira (2012), os operários não se matriculam no curso de Gestão de Obras por uma demanda das empresas, tratando-se de uma iniciativa própria. Segundo a autora, eles são movidos por um projeto de vida particular, no qual eles assumem papel protagonista na própria formação. Eles não necessariamente alcançarão maiores ganhos salariais, por

exemplo, no entanto, alcançarão prestígio social com a certificação dos seus saberes com o curso, considerando uma visão cultural na qual o diploma significa muito. E, por isso, a FLV oferece uma formação relevante, pois coloca o aluno no centro da formação, isto é, o aluno encontra um conhecimento que contribua para sanar as necessidades do projeto de vida dele.

A FLV implica colocar o aluno, especialmente aquele que é ou virá a ser um trabalhador, como centro desse processo, sem desconsiderar a importância dos saberes formais ou experiências em sua formação, mas propondo uma formação que colabore com a construção da identidade e do desenvolvimento daquele que aprende. (FERREIRA, 2012, p. 43).

Conforme Ambrósio (2002), a FLV pode ser entendida como uma formação em sentido lato, que não se limita à apropriação de conhecimentos e à formação ao período escolar, relaciona-se também aos espaços não formais e pode ocorrer em todos os níveis da sociedade e em qualquer tempo ou momento da vida da pessoa. A FLV é uma abordagem que trata da formação profissional do adulto e está “assentada sobre o desejo de se encontrar, no acesso ao conhecimento, respostas às questões que emanam de uma prática social ou de uma prática profissional.” (FERREIRA, 2012, p. 66).

Assim, o ato de aprender na FLV não se faz no interior de uma lógica de programa estruturado de aquisição de conhecimentos, como ocorre, tradicionalmente, na escola. Nem é, muito menos, o prolongamento, sob outra forma, do projeto escolar de formação inicial, porque aprender, neste sentido, é relacionar o que se aprende na ação aos conhecimentos científicos, ou seja, aprender é relacionar conceitos cotidianos a conceitos científicos, porque só assim a experiência pode ser fonte de autonomia e de emancipação. (FERREIRA, 2012, p. 67).

Resgatando algo que já dito anteriormente quando descrevíamos o PROGEST e seu público-alvo, vimos que o profissional do canteiro de obras tem, muitas vezes, vasto conhecimento prático e encontra no PROGEST uma oportunidade de dar sentido científico àquilo que é executado dentro do canteiro de obras. Esses indivíduos também se apropriam da linguagem dominante da área da construção civil, o que os favorecem em termos profissionais e pessoais, o que corrobora os parágrafos anteriores (FERREIRA, 2012). No entanto, há que se contrapor duas visões, conforme já discutido, mais especificamente no tópico sobre educação e neoliberalismo. De um lado, há a visão defendida por Ferreira (2012), a contínua busca pelo conhecimento na formação ao longo da vida, que busca atender um projeto pessoal de vida, sendo que a ideia de pessoal tratada aqui já carrega em si os aspectos social e o cultural, numa perspectiva do materialismo dialético. De outro lado, temos a visão neoliberal da educação e a busca constante por qualificação a fim de entrar e/ou manter-se no mercado de trabalho. Observamos, ainda, que o público do PROGEST se apresenta de forma diversa e heterogênea,

não sendo possível reuni-lo exclusivamente em um grupo ou em outro e ambas correntes teóricas nos ajudam a explicar a decisão por cursar e/ou desistir dos cursos oferecidos pelo PROGEST.

Existe ainda mais um aspecto sobre a educação profissional que desejamos destacar e que diz respeito à relevância da certificação, uma vez que as instituições de ensino permitem que o aluno tenha a sua qualificação profissional certificada e, conseqüentemente, esse título permite que o aluno comprove seus saberes em nível social e profissional. Isso passa a ter um valor, que apresenta significados diferentes entre as classes.

Para as classes populares, a escola é vista como “um meio de se adentrar na norma culta e é considerado um instrumento a mais na luta por melhores oportunidades no mercado de trabalho. Eles perceberam que, embora a escolarização não garanta a inserção no mundo do trabalho, a sua ausência a restringe” (COSTA, 2000, p. 13). A pesquisa de Tomasi e Ferreira (2013) demonstrou que, apesar do aumento da escolaridade, na maioria dos casos, os filhos dos operários continuam sendo operários. Esse aumento da escolaridade contribui para fazer frente às demandas dos novos postos de trabalho, mas não tem sido suficiente para romper com outros aspectos sócio-histórico-culturais impostos pelo mercado de trabalho. Já as elites culturais e financeiras parecem ser céticas em relação ao conhecimento escolar. Elas, de modo geral, não têm gosto pela escola ou interesse pelo que é ensinado, no entanto, percebem os benefícios simbólicos do diploma (NOGUEIRA, 2004). Para elas, o diploma atua como caução escolar para legitimar a posição social economicamente dominante que serão chamados a ocupar, conferindo “prestígio, respeitabilidade, legitimidade cultural, círculo de amizades, influências, alianças matrimoniais etc.” (NOGUEIRA, 2004, p. 143).

Em suma, a certificação, mais especialmente o diploma, apresenta significados diferentes entre as classes sociais. Enquanto para as camadas populares se trata de um instrumento a mais na busca de mobilidade social e melhoria de vida, para os favorecidos economicamente, ele é um instrumento de legitimação do seu *status* social, no desempenho dos cargos que são convidados a ocupar (NOGUEIRA, 2004).

Outro aspecto a ser considerado é que, embora a evasão escolar ocorra em todas as classes sociais, os efeitos dela nas camadas populares produzem uma penalização maior, uma vez que, sem uma boa escolaridade, os indivíduos pertencentes às classes mais baixas não conseguem uma boa inserção no mercado de trabalho. Enquanto que para as elites financeiras

e culturais, o fracasso escolar costuma ser remediado ou pelo menos atenuado pelos recursos financeiros (NOGUEIRA, 2004).

Ainda sobre a relevância da certificação, Neri (2009) vai além e demonstra que a taxa de retorno social da educação é de 15% por cada ano adicional de estudo, envolvendo desde ganhos trabalhistas futuros a serem auferidos ao longo da idade ativa dos mais educados até as taxas de retorno elevadas no âmbito privado, que são percebidas principalmente na velhice, com aumento de 95% de melhoras da saúde. Porém, infelizmente, a decisão de se educar mais é um ganho distante no horizonte de planejamento do jovem que evade o sistema educacional (NERI, 2009).

A relevância da certificação profissional também pode ser depreendida do artigo 41 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), “O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos” (BRASIL, 1996). A Rede CERTIFIC⁷ é uma política pública que objetiva viabilizar o reconhecimento e certificação dos saberes adquiridos pelos trabalhadores durante sua experiência de vida e trabalho de modo que o trabalhador interessado em ter seus saberes profissionais reconhecidos formalmente pelo Ministério da Educação e pelo Ministério do Trabalho e Emprego se submete ao processo de reconhecimento de saberes e, se necessário for, à complementação de formação profissional. Este processo concede ao trabalhador o direito de receber um memorial descritivo do conjunto avaliativo ao qual submeteu e, tendo contemplado todos os quesitos previstos na profissão/ocupação a qual se inscreveu, o trabalhador terá sua certificação profissional.

Voltando o olhar para o público-alvo desta pesquisa, operários da construção civil, encontramos na literatura que o mercado tem imposto novas condições e exigências inclusive nos canteiros de obras. De acordo com Tomasi e Fonseca (2017, p. 4), o operário da construção civil deve compreender e atender as normas técnicas da sua profissão e um maior nível de escolaridade se faz necessário. “Ele precisa saber ler, escrever, interpretar textos,

⁷ A Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada – Rede CERTIFIC constitui-se como uma Política Pública de Educação Profissional e Tecnológica voltada para o atendimento de trabalhadores, jovens e adultos que buscam o reconhecimento e certificação de saberes adquiridos em processos formais e não formais de ensino-aprendizagem e formação inicial e continuada a ser obtido através de Programas Interinstitucionais de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada – Programas CERTIFIC. Mais informações disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=15266>

realizar cálculos e, por vezes, interagir com novas tecnologias, equipamentos e, em alguns casos, com sistemas informatizados para executar o trabalho que lhe é prescrito”. Tomasi e Fonseca (2017, p. 5) perceberam que o aumento da escolaridade diz respeito a uma tendência global e que, no Brasil, a média de escolaridade dos jovens subiu em 1,5 anos. “Nos últimos 100 anos, observa-se um aumento em todo mundo da escolaridade da população em geral, incluindo o operariado, e, entre estes últimos, os operários da construção civil”. Os autores lembram, ainda, que a qualidade da escolaridade, entretanto, não tem acompanhado a quantidade de tempo estudado. Mais que isso, os autores explicitam o fato de que existe uma relação entre a baixa escolaridade e o ingresso no mercado de trabalho por meio da construção civil. Eles perceberam que os mais escolarizados não querem “carregar lata de massa em sol quente” de modo que “os que aceitam os trabalhos nos canteiros de obras podem ser os que de alguma forma foram mal sucedidos na escola” (TOMASI; FONSECA, 2017, p. 5). Assim, os rumos da ocupação profissional são, de certo modo, influenciados pelo sucesso ou fracasso escolar.

Os indivíduos pesquisados apresentam uma relação especial com a certificação, pois é uma maneira de encontrar o reconhecimento profissional e pessoal.

Para os operários voltar à escola e, muito especialmente, ter um lugar e um reconhecimento num espaço universitário, onde ele descobre o porquê teórico e científico do que faz nos canteiros de obras, representa uma conquista pessoal e profissional, mas, sobretudo, ele passa a se sentir de fato inserido socialmente. (TOMASI, 2017, p. 110).

Esses e outros fatores, em diferentes medidas, nos conduzem ao tema da evasão. Nas próximas linhas, pretendemos conhecer um pouco mais do tema para, de forma mais profunda, embasar este trabalho.

3.4 Evasão escolar

A literatura apresenta um vasto número de trabalhos que abordam a temática da evasão escolar. É possível encontrar diferentes conceitos e interpretações para o termo evasão. Dentre eles, escolhemos as duas definições seguintes. Para o INEP, a “evasão significa que o aluno sai da escola e não volta mais para o sistema.” (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS..., 1998, *s/n on-line*). Ademais, ela também pode ser compreendida como um fenômeno social complexo, definido como uma “interrupção no ciclo de estudos” (BAGGI, 2011, p.356).

Tomando por base as duas definições apresentadas, neste trabalho, o termo evasão será entendido como um fenômeno complexo que engloba o fracasso escolar do estudante, da instituição escolar, podendo ser ou não a combinação de ambos e apresentando motivações diversas. Entendemos a evasão como a não conclusão dos estudos, justificada por um fenômeno social complexo, o que nos permite investigar diversas causas, porém não nos permite, de forma positivista, criar uma relação de causa e efeito.

Em 2001, o Ministério da Educação – MEC, no documento de apresentação do Programa de Formação de Alfabetizadores, traz duas contribuições para este trabalho, auxiliando a desmistificação do senso comum sobre a evasão escolar. Uma delas foi o fato de ter trazido à tona a obsoleta teoria que defendia que o fracasso se explicava pela suposta incapacidade dos alunos de aprender, ou seja, “o fato de o fracasso concentrar-se nas crianças das famílias mais pobres era explicado por uma suposta incapacidade das próprias famílias proporcionarem estímulos adequados” (MEC, 2001, p. 8). O documento questiona, ainda, a alegação de que o professor não sabe ensinar, reduzindo, assim, toda a justificativa para a evasão escolar. De forma crítica, o documento propõe uma reflexão mais extensa sobre as variáveis que, muitas vezes, requerem ação integrada da sociedade, escola e aluno (MEC, 2001).

O professor Vincent Tinto (1975), em sua obra mais conhecida *Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research* (Abandono do ensino superior: uma síntese teórica de pesquisas recentes), destaca que a forma como as relações se estabelecem entre os estudantes, a instituição e seu ambiente social influencia na disposição do aluno a se comprometer com a conclusão do curso. As chances de o aluno evadir aumentam quando não ocorre a interação entre os elementos: (a) anteriores ao ingresso no curso (*background* familiar, atributos individuais e experiências escolares); (b) a integração acadêmica e social que ocorre durante o curso; o desempenho nas notas e o desenvolvimento intelectual; e (c) interação com os pares e com o corpo docente (TINTO, 1975).

Tomasi (2017) ressalta que as políticas públicas, pelo viés do mérito, transferem da escola para o aluno a responsabilidade pelas desigualdades e sua reprodução. “Aos bem sucedidos, um lugar no mercado de trabalho, uma maior empregabilidade; aos fracassados, o desemprego, a precariedade e a exclusão. Eis a fórmula para responsabilizar o aluno pelo fracasso escolar e o trabalhador pelo desemprego” (TOMASI, 2017, p. 87). Lüscher e Dore (2011) acreditam que, por meio de políticas públicas e das instituições, é possível a mitigação

dos índices de evasão escolar. Para tal, eles propõem a prevenção por meio da identificação precoce do problema e acompanhamento individual daqueles que estão em situação de risco de evasão. Essa prevenção requer atenção especialmente das políticas públicas e das instituições.

A seguir, discutiremos os principais fatores que influenciam a decisão de evadir encontrados na revisão bibliográfica e agrupados em três variáveis: indivíduo, instituição escolar e ambiente social.

3.4.1 Fatores individuais

Dentre os fatores individuais, ou seja, “relacionados aos próprios alunos, suas atitudes, comportamentos, desempenho escolar e experiências anteriores” (FIGUEIREDO; SALLES, 2017, p. 362), encontramos: falta de conhecimento ou habilidade base (FIGUEIREDO; SALLES, 2017; DOLL, ESLAMI; WALTERS, 2013). Essa falta de conhecimento ou habilidade base “diz respeito a lacunas em estudos anteriores que dificultam, sobremaneira, o aprendizado do aluno, podendo referir-se, ainda, à ausência de habilidades que são importantes para a construção de conhecimentos em uma determinada área” (FIGUEIREDO; SALLES, 2017, p. 379). Embora a falta de conhecimento base seja uma característica individual, as autoras Doll, Eslami e Walters (2013) propõem que a falta de conhecimento seja tratada também como uma questão de política pública, pois há alunos oriundos de escolas precarizadas, sem infraestrutura básica e sem professores de modo que o ensino fica tão comprometido a ponto de não garantir condições mínimas para que seus alunos deem continuidade aos estudos.

Além disso, há dificuldades de aprendizagem, desmotivação, sentimentos de incapacidade e frustração (FIGUEIREDO; SALLES, 2017; DOLL, ESLAMI; WALTERS, 2013). Segundo Doll, Eslami e Walters (2013), esses fatores geralmente estão inseridos em circunstâncias em que o aluno demonstra dificuldade em atingir progresso acadêmico, apresentando comportamento de desengajamento, apatia e desilusão na possibilidade de conclusão dos estudos ou, ainda, identificação com o curso, mudança de cidade, doença, dificuldade de adaptação à escola, falta de gosto pelo curso, conciliação do curso com o trabalho (FIGUEIREDO; SALLES, 2017).

Há também os estudantes que evadem pela não identificação com o curso, mudança de cidade, doença, dificuldade de adaptação à escola, falta de gosto pelo curso, conciliação do curso com o trabalho (FIGUEIREDO e SALLES, 2017). Ademais, há a falta de interesse na escola, por não perceber aplicabilidade dos saberes em sua vida prática (NERI, 2009). Um fato curioso presente na pesquisa de Neri (2009) é que, quando comparados sujeitos da mesma classe social e idade, embora aqueles com mais escolaridade atinjam maiores remunerações, maior empregabilidade e mais saúde, ainda assim, há um elevado número de alunos que não se interessam pela escola. Vemos que, dentro desse paradoxo, encontra-se a decisão que o aluno deve fazer sobre o custo de oportunidade para estar na escola, ou seja, ele decide sobre concluir o curso na expectativa de alcançar o retorno referido por Neri (2009), que ocorre especialmente anos depois, ou dedicar o tempo ao trabalho e garantir o sustento imediato do núcleo familiar.

3.4.2 Instituição escolar

A instituição formadora pode tanto dar sentido ao permanecer quanto constituir motivos para não permanecer, especialmente para o aluno trabalhador que não dispõe de um poder real de escolha, cabendo-lhe apenas o “projeto de vida possível” (NOGUEIRA, 2004). A exclusão não ocorre apenas quando a escola não concede acesso a todos aqueles que a buscam. A exclusão também é reproduzida de diversas formas, tais como as reprovações, as evasões, o não reconhecimento do outro como sujeito capaz de aprender. Os processos seletivos, os métodos avaliativos, a falta de flexibilidade nos horários para cursar as matérias e a extensa carga horária são características vistas como incentivo à desistência do percurso acadêmico, especialmente para o aluno trabalhador, que realiza dupla jornada para conseguir conciliar a vida profissional e acadêmica (COSTA, 2000).

Figueiredo e Salles (2017) acrescentam alguns fatores, como falta de professor, excesso de atividades propostas pela escola, dificuldades relativas ao processo ensino-aprendizagem, deficiência na formação escolar, distanciamento cultural entre escola e aluno, práticas pedagógicas e aspectos institucionais, excesso de matérias no curso e professores muito exigentes ou sem compreensão do contexto de vida do aluno. “A escola não pode ser plenamente democrática, enquanto não se transformar em espaço efetivamente público, que contemple as necessidades do trabalhador de acesso aos saberes escolares” (COSTA, 2000, p.

13). “A solução para o problema da exclusão deve ser buscada não apenas em políticas de inclusão, mas em políticas voltadas para o rompimento da lógica de exclusão social e escolar” (FERRARO; ROSS, 2017, p. 21).

Ainda sob a ótica da escola excludente, Setúbal (2010) traz a sua contribuição expondo a violência simbólica existente dentro do ambiente escolar, descrita como um conjunto de fatores que se tornam um peso ou obstáculo para a conclusão da trajetória do aluno como, por exemplo, as interações sociais, obstáculos ao retorno do aluno evadido, desvalorização do capital cultural do aluno, sua história e vivências, culpabilização do aluno e sua condição social pelo fracasso escolar, a distância do currículo formal e a realidade do aluno.

Nessa esteira, um fator extensivamente criticado por Hoffmann (1991) são os abusos nas avaliações, que adotam caráter sentencioso e classificatório, ao invés da aplicação de uma “avaliação mediadora”, que acompanha o desenvolvimento e aprendizagem do aluno. Já Rumberger (2001) expõe fatores que costumam influenciar na tomada de decisão do aluno de abandonar a escola, tais como a composição do corpo discente, recursos escolares e políticas e práticas, e características estruturais, como tamanho, forma de controle público, privado ou religioso, currículo, relações entre professores e alunos.

Há que se considerar também a alimentação escolar, um aspecto tão relevante que, desde a década de 40, está inserida em uma política pública, que atualmente recebe o nome de Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)⁸, popularmente conhecido como merenda escolar. A promulgação da Constituição Federal em 1988 assegura o direito à alimentação escolar a todos os alunos do ensino fundamental e, desde 2009, foi sancionada a Lei nº 11.947, que estende o Programa para toda a rede pública de educação básica, inclusive aos alunos participantes do Programa Mais Educação e de jovens e adultos. A pesquisa realizada por Cesar *et al.* (2020), no sul do Brasil, permitiu constatar que os estudantes com menor renda familiar são os mais prejudicados pela ausência da alimentação escolar e que tal ausência está relacionada com os níveis de evasão, não no sentido de que a oferta da alimentação escolar evite a evasão dos alunos, mas que a falta dela incentiva as faltas e até mesmo o abandono das aulas.

⁸ Mais informações disponíveis em <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/pnae/pnae-sobre-o-programa/pnae-historico>

Por fim, Neri (2009) relata que apenas três de cada dez alunos aprendem o esperado nas escolas. Isso possui um peso quando o aluno, pelos mais diversos motivos, precisa avaliar o custo-benefício de manter seus estudos. É necessário que o estudante perceba sentido no que a escola oferece (diploma, conteúdo relevante etc.), pois a falta de sentido no que a escola entrega, faz com que o abandono ocorra. A falta de sentido no que a escola ensina não é exclusividade da escola pública, segundo Nogueira (2004), os favorecidos economicamente, que realizam sua formação de ponta a ponta em instituições privadas, tampouco veem sentido naquilo que a escola ensina.

Antes de prosseguirmos para o próximo tópico, gostaríamos de apontar que a escola, apesar das novas políticas públicas e avanços pedagógicos, por vezes, se encontra estruturada segundo moldes tradicionais, materializando práticas que excluem e/ou limitam e/ou formatam os sujeitos. Percebe-se que a educação escolar tem se atualizado ao longo dos anos, especialmente no campo científico. Contudo, não podemos precisar o quanto dessa evolução se concretiza nas práticas escolares. E podemos esperar que, na medida em que se repetem práticas pedagógicas excludentes, o fenômeno da evasão continua e continuará sendo uma realidade.

3.4.3 Ambiente social

Pierre Bourdieu (1998) pesquisou a relação entre as classes sociais e o desempenho escolar. As obras do autor contribuíram para a desmistificação existente a respeito das supostas vocações, dons e aptidões inatas presentes nos alunos oriundos de famílias cultas e que, por isso, teriam maior probabilidade de desenvolver um percurso escolar regular, sem interrupções. O autor cunhou a expressão capital cultural, ou seja, uma herança de comportamentos, proeza verbal, conhecimentos, códigos linguísticos e posturas introjetados de forma difusa e imperceptível pelo ambiente social e familiar. São valores que permitem a facilidade com o linguajar da escola, explicando a relação existente entre o êxito escolar dos estudantes oriundos de classes cultas e a compreensão da linguagem escolar de forma natural (BOURDIEU, 1998). Em consonância, Pierre-Yves Bernard (2016), em sua pesquisa “Desigualdades sociais no abandono escolar precoce: como a escola amplifica as

desigualdades sociais e migratórias?”⁹, pesquisou a correlação entre as desigualdades sociais e o abandono escolar. Embora o autor perceba que a evasão escolar tenha origem em múltiplos fatores, ele conclui que as estatísticas do abandono escolar não possuem o mesmo percentual nos diferentes grupos sociais. Sua pesquisa, ambientada na França, aponta que os filhos dos trabalhadores têm quatro vezes mais chance de desistir do que os filhos dos executivos e acrescenta que o impacto da evasão escolar é mais penalizador para os jovens de origem popular, tal como descrito anteriormente. Nogueira (2004), de forma complementar, trouxe sua contribuição para a compreensão do favorecimento econômico e a correlação com a excelência escolar. “Embora essas categorias sociais apresentem taxas de sucesso escolar acima da média da população, elas não são imunes ao fracasso escolar.” (NOGUEIRA, 2004, p. 133).

Nogueira (2004) realizou a sua pesquisa no contexto brasileiro, analisando a trajetória escolar de 25 famílias provenientes de lares economicamente privilegiados (de grandes e médios empresários de Minas Gerais). Mais da metade dos pesquisados apresentaram reprovações escolares, não conseguindo acessar o ensino superior em idade própria e, quando acessam o ensino superior, não participam de atividades acadêmicas extracurriculares, tais como: monitoria, iniciação científica, auxílio à pesquisa etc. Descobriu-se que a escola ocupa lugar secundário em suas preferências pessoais e “desempenha papel secundário em sua preparação profissional” (NOGUEIRA, 2004, p. 142). Os alunos pesquisados consideram que a escola “transmite conhecimentos e teorias acadêmicas em grande descompasso com o dia a dia empresarial, não conseguindo, portanto, rivalizar com a realidade vivida no próprio meio” (NOGUEIRA, 2004, p. 142). A pesquisa de Nogueira (2004) trouxe inúmeras contribuições importantes e possíveis desdobramentos. Para efeito deste trabalho, ater-nos-emos aos seguintes aspectos:

a) a trajetória escolar “não é completamente determinada pelo pertencimento a uma classe social, ela se encontra associada também às dinâmicas internas das famílias e as características “pessoais” dos sujeitos, ambas apresentando certo grau de autonomia em relação ao meio social” (NOGUEIRA, 2004, p. 135).

⁹ Em francês, intitulada *Les inégalités sociales de décrochage scolaire: comment l'école amplifie les inégalités sociales et migratoires?*

b) para as elites econômicas “a defasagem acumulada no percurso não impedirá, no entanto, os jovens em atraso de ingressar no ensino superior, após certo número de ensaios frustrados e mediante o auxílio largamente utilizado dos ‘cursinhos’” (NOGUEIRA, 2004, p. 136).

Já a pesquisa de Neri (2009) apresentou dados interessantes relativos ao ambiente social. Para fins desta pesquisa, citamos:

(1) O convencimento dos pais sobre o retorno que a educação pode trazer aos filhos é fundamental haja vista que a decisão de evadir recebeu um peso de 80% para *background* familiar (NERI, 2009), o que nos remete aos trabalhos de Bourdieu (1998), nos quais vemos que alunos provenientes de famílias com pouco capital cultural escolar, por vezes, não são incentivados a prosseguir nos estudos. Parte disso se deve ao fato de os pais não compreenderem as possibilidades de retorno geradas com a conclusão dos estudos.

(2) A evasão escolar é mais elevada quando dois fatores estão associados: famílias pobres em regiões com economia pujante, ou seja, com mais oportunidades de trabalho. Observa-se que não necessariamente a evasão ocorre onde as famílias são mais pobres. O fator trabalho surge de maneira forte, complementando a decisão de evadir. 27,1% do total dos evadidos tiveram como motivo questões de renda/trabalho. Os maiores índices foram encontrados, por exemplo, em cidades como São Paulo e Porto Alegre, capitais de estados, com economia pujante (NERI, 2009).

Vale a pena comentar o esclarecimento de Nogueira (2004) sobre a situação do aluno trabalhador existente nas elites econômicas. Em sua pesquisa, ela encontrou um terço dos estudantes que ingressaram no mercado de trabalho antes de atingir o ensino superior e os demais ingressaram a partir da entrada na universidade. Todos tiveram o ingresso no mercado de trabalho atuando nas empresas dos pais ou em empresa própria (oferecida pelos pais). “Entram aí a expectativa de ‘aprender a ganhar dinheiro’ e a perspectiva de ocupar o tempo” (NOGUEIRA, 2004, p. 141), salientando que não se trata, obviamente, de autossustento ou de complementação do orçamento familiar, mas sim de “preparar os filhos desde muito cedo para a sua sucessão e associá-los à empresa paterna; ou abrir para eles um pequeno negócio, ainda durante o período de formação” (NOGUEIRA, 2004, p. 142).

Antes de finalizar esta seção, sintetizaremos, em um quadro, alguns aspectos sinalizados pelos coordenadores do PROGEST como possíveis causas da evasão do curso, procurando associá-los a alguns elementos encontrados na bibliografia.

Quadro 1 – Aspectos que podem favorecer a evasão escolar segundo a coordenação do PROGEST e o referencial teórico

Coordenação PROGEST	Fundamentação Teórica
Entrada de alunos fora do público-alvo do programa, ou seja, com nível superior de escolaridade, o que poderia gerar constrangimento nos operários.	As chances de o aluno evadir aumentam quando não ocorre a interação acadêmica e social durante o curso e interação com os pares e com o corpo docente (TINTO, 1975). [...] sentimentos de incapacidade e frustração (FIGUEIREDO; SALLES, 2017; DOLL, ESLAMI; WALTERS, 2013).
Grau de dificuldade do curso, especialmente para os operários com baixa escolaridade.	Falta de conhecimento base de estudantes oriundos de escolas precarizadas, de modo que o ensino fica tão comprometido a ponto de não garantir condições mínimas para que deem continuidade aos estudos (FIGUEIREDO; SALLES, 2017; DOLL, ESLAMI; WALTERS, 2013).
Frustração de alguns alunos sobre a realidade do curso, pois tinham uma expectativa diferente do que o curso se presta a atender.	É necessário que o estudante perceba sentido no que a escola oferece: diploma, conteúdo relevante etc. (NERI, 2009). A falta de sentido é percebida também pelos favorecidos economicamente (NOGUEIRA, 2004).
A realização do curso aos sábados, na construção civil sábado é um dia produtivo.	Questões de renda/trabalho surgem de maneira forte, complementando a decisão de evadir. (NERI, 2009).
Longa carga horária do curso (dois semestres).	A falta de flexibilidade nos horários para cursar as matérias e a extensa carga horária são características vistas como incentivo à desistência do percurso acadêmico, especialmente para o aluno trabalhador, que realiza dupla jornada para conseguir conciliar a vida profissional e acadêmica (COSTA, 2000).
A coordenação deseja propiciar a flexibilização das condições para retorno dos evadidos que desejem retomar seus estudos, no entanto, não se pode afirmar que os alunos tenham conhecimento disso.	A violência simbólica é um conjunto de fatores que se tornam um peso ou obstáculo para a conclusão da trajetória do aluno como, por exemplo, as interações sociais, obstáculos ao retorno do aluno evadido (SETÚBAL, 2010).
Quanto aos alunos que concluem o curso, a equipe do PROGEST acredita que eles possuam um grau de estudo formal mais elevado, no entanto, não foi feito um estudo a esse respeito para verificar se o	Capital cultural, ou seja, uma herança de comportamentos, proeza verbal, conhecimentos, códigos linguísticos e posturas introjetados de forma difusa e imperceptível pelo ambiente social e familiar. São valores que

nível escolar é um fator determinante para a evasão. Todavia, essa pesquisa não tratará dos egressos com êxito do curso.	permitem a facilidade com o linguajar da escola, explicando a relação existente entre o êxito escolar dos estudantes oriundos de classes cultas e a compreensão da linguagem escolar de forma natural (BOURDIEU,1998).
A coordenação demonstrou preocupação como o percentual de evadidos do curso, mas não chegou a mencionar algo nesse sentido no início da pesquisa.	Lüscher e Dore (2011) propõem a prevenção, por meio da identificação precoce do problema e com o acompanhamento individual daqueles que estão em situação de risco de evasão. Essa prevenção requer atenção especialmente das políticas públicas e das instituições.
A coordenação do curso não chegou a mencionar algo nesse sentido no início da pesquisa.	Figueiredo e Salles (2017) acrescentam alguns fatores, como falta de professor, excesso de atividades propostas pela escola, dificuldades relativas ao processo ensino-aprendizagem, deficiência na formação escolar, distanciamento cultural entre escola e aluno, práticas pedagógicas e aspectos institucionais, excesso de matérias no curso e professores muito exigentes.
A coordenação do curso não chegou a mencionar algo nesse sentido no início da pesquisa.	Mudança de cidade, doença, dificuldade de adaptação à escola (FIGUEIREDO e SALLES, 2017).

Fonte: elaborado pela autora.

Encontramos na bibliografia alguns aspectos que não foram considerados pela coordenação do PROGEST e preferimos evidenciá-los no quadro, pois, na próxima seção de Procedimentos metodológicos e análises, nós procuraremos confrontar o que emergiu nos dizeres dos entrevistados com o Quadro 1.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISES

Nesta pesquisa, parte do levantamento teórico-conceitual construído visou essencialmente assegurar a qualidade da problematização. Desenvolveu-se acerca dos temas da evasão escolar e da formação profissional de adultos, mais especialmente no PROGEST, tendo como ponto de partida consulta ao acervo físico disponível na biblioteca do Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica (PPGET) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET–MG) e busca nos bancos de dados dos portais: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPed); Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica (RBEPT); Scientific Electronic Library Online (SciELO); Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); plataforma Tesaurus do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); dentre outros.

Ademais, foram realizados contatos com o PROGEST, bem como houve reuniões com os coordenadores, de caráter exploratório, visando à coleta de dados cadastrais (nome, telefone, e-mail, endereço) constantes na ficha de matrícula dos alunos e ao levantamento das impressões iniciais da coordenação sobre as possíveis causas da evasão, já elencadas neste trabalho. Como já mencionado anteriormente, esta pesquisa também coletou dados por meio de entrevistas semiestruturadas, abordagem que dá mais liberdade ao entrevistado para que ele se expresse verbal e corporalmente, requerendo do entrevistador a sensibilidade para reconhecer os sentimentos que são demonstrados durante a fala do entrevistado, o que não seria possível mediante a aplicação de questionários (BONI; QUARESMA, 2005). E assim nos lançamos no desafio de interpretar o que é dito e de ser fiel à mensagem original, conscientes do desafio de sermos isentos e manter o distanciamento do objeto de análise.

A opção pelo uso das entrevistas semiestruturadas se deu em face da questão norteadora do estudo, que requer uma pesquisa centrada na produção do discurso dos sujeitos pesquisados e na obtenção de dados em profundidade. Isso nos dirigiu a uma pesquisa qualitativa que conta com etapas que se iniciam em levantamento bibliográfico e perpassam pelas entrevistas semiestruturadas realizadas com os alunos evadidos do curso de Gestão de Obras da turma do ano de 2018. A pesquisa, portanto, possui duas fontes de dados, sendo a primeira a própria literatura visitada, que, utilizada de forma seletiva, direcionada e pontual, tem subsidiado a

construção do objeto de estudo e permitiu o desenvolvimento da pesquisa, e a análise do *corpus* coletado. O levantamento bibliográfico se pauta na importância de se evitar a duplicação de esforços na descoberta de ideias já expressas na bibliografia (LAKATOS; MARCONI, 2003). A segunda fonte são os dados empíricos diretamente provenientes tanto da investigação exploratória, que revelou os elementos pertinentes para a compreensão do problema colocado e que foram incorporados como hipóteses de trabalho, quanto das entrevistas realizadas, com o intuito de levantar as motivações para a evasão do curso.

Espera-se, assim, aproximar do microssocial, encontrando por meio das entrevistas as histórias singulares dos indivíduos. O termo singular aplicado aqui conforme o sociólogo Bernard Lahire (1997), no sentido de desconstruir o que havia sido, forçosamente, homogeneizado e agrupado para a construção do objeto. Em outros termos, almeja-se reconhecer as especificidades dos entrevistados, evitando absolutizar traços sociais, priorizando uma perspectiva de interdependência entre os fenômenos.

Outra vantagem para o emprego das entrevistas “diz respeito à dificuldade que muitas pessoas têm de responder por escrito” (BONI; QUARESMA, 2005, p. 75), em especial, considerando os alunos do PROGEST. As entrevistas permitem melhor compreensão do que está sendo abordado, independentemente do grau de instrução do entrevistado, evitando enganos que não poderiam ser corrigidos na utilização do questionário escrito.

Além disso, diferentemente de outros instrumentos de coleta de dados, as entrevistas permitem um mergulho em profundidade, subsidiando a compreensão dos modos como o sujeito entrevistado percebe e significa a sua realidade (DUARTE, 2004). Também é possível encontrar respostas que ainda não tinham sido imaginadas durante a elaboração do roteiro (QUIVY; CAMPENHOUDT, 1995), por isso, o tipo de entrevista considerado para a coleta de dados nesta pesquisa é a semiestruturada. As perguntas feitas durante as entrevistas foram inspiradas no livro *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*, de Michel Jean-Marie Thiollent, mais especificamente, como sugerido por Thiollent (1985), o que se busca são respostas amplas, nas quais se pode explorar, a partir das verbalizações, inclusive o conteúdo afetivo.

Nesta pesquisa, faremos a análise do *corpus* coletado com base nos aportes teórico-metodológicos da Análise de Discurso (AD) de linha francesa, mais especificamente, nas contribuições pècheutianas e foucaultianas.

A AD nos permite trabalhar em busca dos processos de produção do sentido e de suas determinações histórico-sociais. Isso implica o reconhecimento de que há uma historicidade inscrita na linguagem que não nos permite pensar na existência de um sentido literal, já posto, e nem mesmo que o sentido possa ser qualquer um, já que toda interpretação é regida por condições de produção. Essa disciplina propõe um deslocamento das noções de linguagem e sujeito que se dá a partir de um trabalho com a ideologia. Assim, passa-se a entender a linguagem enquanto produção social, considerando-se a exterioridade como constitutiva. O sujeito, por sua vez, deixa de ser centro e origem do seu discurso para ser entendido como uma construção polifônica, lugar de significação historicamente constituído. (FERREIRA, 2005, p. 11).

Neste trabalho, busca-se a inscrição do discurso na relação da “língua com a história, buscando na materialidade linguística as marcas das contradições ideológicas” (BRANDÃO, 2004, p. 50). Em outras palavras, a “Análise de Discurso não procura o sentido “verdadeiro”, mas o real do sentido em sua materialidade linguística e histórica” (ORLANDI, 2009, p. 59), enxergando os indivíduos que materializam o *corpus* desta pesquisa não como “‘organismos humanos individuais’, mas a representação de ‘lugares determinados na estrutura de formação social, lugares cujo feixe de traços objetivos característicos pode ser descrito pela sociologia’” (BRANDÃO, 2004, p.44), o que alinhado com a visão pêcheutiana da AD, permite-nos e “conhecer melhor aquilo que faz do homem um ser especial com sua capacidade significar e significar-se”. (ORLANDI, 2009, p.15). Faz-se necessário entender o que é discurso nessa perspectiva. Discurso,

[...] etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando [...] Na análise de discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história (ORLANDI, 2009, p.15).

O discurso não é isolado, ou fora de contexto, pelo contrário ele faz parte de uma conjuntura sócio-histórica determinada e permite “compreender o processo de produção dos sentidos, a sua relação com a ideologia e também dá ao analista a possibilidade de estabelecer regularidades no funcionamento do discurso” (ORLANDI, 2009, p.43). “A ideologia materializa-se no discurso que, por sua vez, é materializado pela linguagem em forma de texto; e/ou pela linguagem não-verbal, em forma de imagens” (FERNANDES, 2008, p.14). Isso permite afirmar que os sentidos das palavras são “produzidos face aos lugares ocupados pelos sujeitos” (FERNANDES, 2008, p.14) e se insere na história. “O estudo do discurso toma a língua materializada em forma de texto, forma lingüístico-histórica, tendo o discurso como o objeto. A análise destina-se a evidenciar os sentidos do discurso tendo em vista suas condições sócio-históricas e ideológicas de produção” (FERNANDES, 2008, p.14). O sentido

de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe em si mesmo, sendo, na verdade, imbuído de posições ideológicas (FERNANDES, 2008).

A esse arcabouço que sustenta o discurso podemos atribuir o conceito de Formação Discursiva (FD), ou seja, a combinação de diferentes discursos, que “se define como aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada - determina o que pode e deve ser dito” (ORLANDI, 2009, p. 43). Assim, uma “formação discursiva nunca é homogênea, é sempre constituída por diferentes discursos” (FERNANDES, 2008, p.38). Dito de outro modo,

Uma formação discursiva resulta de um campo de configurações que coloca em emergência os dizeres e os sujeitos socialmente organizados em um momento histórico específico. Porém, uma formação discursiva não se limita a uma época apenas; em seu interior, encontramos elementos que tiveram existência em diferentes espaços sociais, em outros momentos históricos, mas que se fazem presentes sob novas condições de produção, integrando novo contexto histórico, e, conseqüentemente, possibilitando outros efeitos de sentido (FERNANDES, 2008, p. 42).

A este respeito, Brandão (2004) salienta que

É a FD que permite dar conta do fato de que sujeitos falantes situados numa determinada conjuntura histórica, possam concordar ou não sobre o sentido a dar às palavras [...]. Isso leva a constatar que uma FD não é “uma única linguagem para todos” ou “para cada um sua linguagem”, mas que numa FD o que se tem é “várias linguagens em uma única” (BRANDÃO, 2004, p. 49).

Muito embora as FD determinem o que pode ou não ser dito aos indivíduos pertencentes a um determinado grupo, cabe à AD apresentar as contradições ideológicas presentes no conjunto homogêneo (BRANDÃO, 2004), de modo que, venham à tona as contradições presentes no jogo que as FD jogam entre si (BRANDÃO, 2004). Para Fernandes (2008), a formação discursiva refere-se ao que se pode dizer “somente em determinada época e espaço social, ao que tem lugar e realização a partir de condições de produção específicas, historicamente definidas, trata-se da possibilidade de explicitar como cada enunciado tem o seu lugar e sua regra de aparição” (p.46).

Isso nos leva a discutir o lugar da interpretação, a forma como se interpreta o discurso pode apresentar viés e nos fazer aproximar ou distanciar do que o indivíduo pretendia transmitir uma vez que o mesmo enunciado pode ser interpretado de forma diferente, por diferentes leitores e tais interpretações podem aproximar-se ou não do que o indivíduo desejava comunicar. A fim de que o *corpus* possa ser trabalhado e tratado de forma científica,

desejamos nesta pesquisa apontar as contradições existentes no discurso, ou em outras palavras,

colocar o dito em relação ao não dito, o que o sujeito diz em um lugar com o que é dito em outro lugar, o que é dito de um modo com o que é dito de outro, procurando ouvir, naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz mas que constitui igualmente os sentidos de suas palavras (ORLANDI, 2009, p. 59)

Ademais, a escuta discursiva deve descrever a relação do sujeito com sua própria memória. “Esse dispositivo vai assim investir na opacidade da linguagem, no descentramento do sujeito e no efeito metafórico, isto é, no equívoco, na falha e na materialidade” (ORLANDI, 2009, p.61). Nesta pesquisa, tal como proposto por Azeredo (2019, p. 128), “não pretendemos e nem caberia na perspectiva adotada, julgar os sujeitos que enunciam os depoimentos analisados, mas, sim, fazer uma descrição do funcionamento discursivo dos dizeres que compõem nosso *corpus*”, sem desconsiderar que o discurso é determinado sócio-histórico-ideologicamente e entendendo que a escuta discursiva é parte fulcral para o analista (AZEREDO, 2019).

A interpretação do *corpus*, na AD francesa, é percebida em dois momentos da análise, segundo Orlandi (2009):

- a. Em um primeiro momento, é preciso considerar que a interpretação faz parte do objetivo da análise, isto é, o sujeito que fala interpreta e o analista deve procurar descrever esse gesto de interpretação do sujeito que constitui o sentido submetido à análise;
- b. Em um segundo momento, é preciso compreender que não há descrição sem interpretação, então o próprio analista está envolvido na interpretação. Por isso é necessário introduzir-se um dispositivo teórico que possa intervir na relação do analista com os objetos simbólicos que analisa, produzindo um deslocamento em sua relação de sujeito com a interpretação: esse deslocamento vai permitir que ele trabalhe no entremeio da descrição com a interpretação (ORLANDI, 2009, p. 60).

Nesta pesquisa, entendemos os levantamentos teóricos realizados como lentes com as quais procuraremos analisar o *corpus* coletado, que podem nos permitir estar no entre-lugar do analista, entre a descrição e a interpretação. Lembrando que há várias interpretações possíveis, dependendo de quem analisa e da fundamentação teórica utilizada, dentre outros. Porém, nem todas são possíveis, como nos alerta Pêcheux em “Discurso: estrutura ou acontecimento”. Cabe ao analista estar o mais atento possível à materialidade linguística e às condições de produção em que os dizeres foram proferidos, pois estas nos apontam as formações discursivas dentro das quais certos sentidos são legitimados, e ainda ser cuidadoso com a emissão de juízo de valor.

Na sequência, procuraremos explicitar como, onde e quando o *corpus* foi coletado, bem como quem são os indivíduos participantes desta pesquisa. Seus dizeres serão analisados à luz das teorias apresentadas, teorias estas levantadas antes e depois de (re)escutar o *corpus* coletado.

4.1 A coleta e a transcrição do *corpus*

Conforme apresentado anteriormente, optamos pelo uso de entrevistas semiestruturadas e antes que elas fossem realizadas, esta pesquisa foi submetida à apreciação do Comitê de Ética, com registro CAAE 37665920.7.0000.8507, recebendo na data de 01 de novembro de 2021 o parecer de número 4.374.120, o qual aprovava a realização das entrevistas. A amostra dos entrevistados diz respeito àqueles indivíduos que evadiram do curso de Gestão de Obras da turma de 2018. Esperava-se conseguir acessar aqueles que vivenciaram a experiência do PROGEST, podendo, assim, contribuir, não só com informações sobre as motivações para a desistência, mas também com informações sobre a pedagogia aplicada, o conteúdo do curso, o relacionamento com os formadores e com o ambiente de aula.

A coordenação do PROGEST gentilmente forneceu-nos os contatos dos estudantes que se matricularam nos cursos de Gestão de Obras, NR-10, Instalações Elétricas e Prediais e Desenho Técnico, ou seja, todos os matriculados nas turmas de 2018. Essa informação constava em um arquivo de planilha *Excel*. Ao aplicar filtro na planilha, selecionando apenas o curso de Gestão de Obras, obteve-se um resultado de 79 pessoas matriculadas. Desse universo, apenas 69 possuíam informações cadastrais com o respectivo endereço de *e-mail*. O primeiro contato com esses indivíduos foi feito em 26 de novembro de 2020, sendo, ao todo enviados 69 *e-mails*. O corpo do *e-mail* continha uma informação sucinta sobre a pesquisa; uma breve apresentação da pesquisadora bem como os dados para contato, sendo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Apêndice B) enviado em anexo. O TCLE ressalta o tema e motivo da pesquisa, bem como o compromisso da pesquisadora em manter o sigilo da identidade dos sujeitos-participantes. No final da mensagem, constavam duas perguntas que deveriam ser respondidas por *e-mail*, sendo elas: (1) Você concluiu o curso? E (2) Caso não tenha terminado o curso, teria interesse em participar de uma pesquisa?

Entre os dias 26 de novembro e 07 de dezembro, 27 retornos por *e-mail* foram recebidos, sendo: 10 *e-mails* retornaram com o erro “Endereço não encontrado”; 11 *e-mails* informavam

já ter concluído o curso; 7 *e-mails* eram de alunos que evadiram e teriam interesse em participar da pesquisa. Desses 7 retornos relacionados ao público-alvo desta pesquisa, 2 encaminharam voluntariamente por *e-mail* depoimentos com os relatos sobre a sua experiência no PROGEST, e 2 foram desconsiderados, pois, um explicou que nunca chegou a participar de fato das aulas e, portanto, não teria condições de contribuir com a pesquisa e outro deixou de responder aos contatos feitos por e-mail e telefone. Logo, apenas 3 pessoas, de fato, participaram da entrevista, perfazendo um total de 2 depoimentos e 3 entrevistas. As 3 entrevistas foram realizadas via aplicativo *Google Meet*, entre os dias 06 e 22 de janeiro de 2021. As assinaturas dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Apêndice B) foram coletadas via aplicativo Formulário do Google¹⁰.

As perguntas que nortearam as entrevistas semiestruturadas se encontram disponíveis no Apêndice A. Nesta pesquisa, conforme dito anteriormente, as entrevistas nos permitiram a flexibilidade para, na medida do necessário, propor novas perguntas, pois como defendido por Manzini (1990/1991, p. 149) “a entrevista semi-estruturada está focalizada em um objetivo sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista.”

A transcrição manual do *corpus* foi realizada entre janeiro e fevereiro de 2021, sem o auxílio de recursos tecnológicos e em conformidade com as “Normas para transcrição de entrevistas gravadas” (Anexo I), propostas pelo Professor Pedro S. Rossi. A opção por realizar a transcrição de forma manual deriva do empenho em transcrever o texto oral para o escrito de modo que este seja o mais fidedigno possível com a mensagem sonora, entendendo esse como o primeiro desafio do analista que, embora use procedimentos convencionados, não consegue escapar da transformação do texto, uma vez que “a escrita não representa a fala, independentemente do ângulo pelo qual seja observada” (AZEREDO, 2019, p. 130). Os áudios foram ouvidos mais de uma vez para confirmar se havia pausa ou não, se a pausa era longa ou breve, se realmente foi dada ênfase à determinada palavra.

¹⁰ Os Formulários do Google utilizados para coletar as assinaturas nos TCLEs estão disponíveis em https://docs.google.com/forms/d/1rCVQS-Xv6SKh12xv7rdE_qq2-e3byZ1BmOiHbt3ecMs/edit.

4.2 Os sujeitos-participantes

A seleção dos sujeitos-participantes deu-se por serem ex-alunos do curso de Gestão de Obras da turma de 2018, que até a data desta pesquisa não haviam concluído o curso. Eles foram renomeados a fim de preservar suas identidades. O *corpus* desta pesquisa é composto por 3 (três) entrevistas semiestruturadas¹¹ realizadas pelo *Google Meet*, posteriormente, transcritas e por 2 (dois) depoimentos enviados por e-mail. São eles:

Entrevistado 1, na época do curso, estava com 22 anos, era estudante do curso de engenharia, e buscava no PROGEST a possibilidade de adquirir experiência com gestão, pois os demais cursos que tinha feito eram focados na área técnica, e o mercado de trabalho estava lhe demandando habilidades gerenciais. A motivação para se inscrever no curso está relacionada com a credibilidade do CEFET e pela referência de amigos que foram rapidamente contratados após estudarem no CEFET. Ele frequentou as aulas durante um pouco mais da metade do primeiro semestre.

O curso eu fiz por indicação de amigos e foi tanto para agregar conhecimento como agregar mais ainda no currículo. [...] eu optei por esse curso por conta de oportunidades, praticamente a minha formação é a base de bolsas [...] tanto que foi um dos interesses que eu tive de fazer o curso por conta que é um curso profissionalizante e era de certa forma de graça [...] Então o curso de gestão de obras eu fiz não só como curso para agregar ao currículo, mas por pedir experiência... em que quesito? porque quando procuro vagas de técnico e estagio etc. uma parte principal que eles focam bastante é gestão... aí querendo ou não durante os cursos você não consegue abranger ele todo tanto em faculdade quanto em técnico. Então você precisa fazer curso especializado e como eu tenho alguns amigos que fizeram curso técnico no CEFET. A grande maioria assim que já forma, ou a empresa já vai no CEFET ou eles já são contratados na 1ª entrevista. Aí eu pensei, eu sei que lá tem uma estrutura e vai valer a pena. Então o quesito principal é a qualidade e credibilidade da instituição e dos profissionais. (Entrevistado 1).

Entrevistado 2, na época do curso, estava com 59 anos, ensino médio completo, profissionalmente atuava como representante comercial de materiais esportivos. Ele exercia atividades da construção civil na própria casa e também auxiliando alguns amigos em pequenas obras. A motivação para se inscrever no curso está relacionada, dentre outros, a um

¹¹ A transcrição do *corpus* foi feita manualmente sem o auxílio de recursos tecnológicos ou aplicativos da internet. Na transcrição das falas dos entrevistados, foram utilizados os seguintes símbolos: “ ” para a transcrição literal das falas dos entrevistados; *[itálico]* para perguntas ou comentários da pesquisadora; [...] para transcrição parcial; (Entrevistado 1 a 3 e Depoimento 1 e 2) para indicar a autoria dos dizeres. Vale esclarecer, ainda, que, a pontuação foi utilizada a fim de garantir que a escrita representasse de forma mais fidedigna possível a comunicação oral. Algumas pequenas intervenções foram feitas durante a transcrição como, por exemplo, "estou" para "tô", "estava" para "tava", o que acreditamos não alterou os (efeitos de) sentidos dos dizeres.

desejo, que se originou na infância, de estudar no CEFET. Ele frequentou aproximadamente os 2 primeiros meses de aula.

Eu lembro que quando eu era criança e o ônibus passava em frente ao CEFET às vezes eu estava com a minha mãe antes dela falecer ela dizia: eu quero que você estude aqui. Então isso ficou na minha cabeça [...] fiz a prova e fui selecionado, nó eu fiquei orgulhoso de mim mesmo [...] eu fui selecionado, comecei a estudar, comprei a camisa, comecei a ir [...] bacana esse lance de querer voltar a estudar [...] tenho condições ainda, quando eu formar, de prestar serviço à sociedade, entendeu? E usar todo esse conhecimento para futuramente eu estando com a minha vida e a minha casinha pronta, ajudar outras pessoas. [...] O meu interesse pelo curso era de me informar melhor a respeito de segurança de materiais e dentro do meu dia a dia eu usaria, não estava descartada a possibilidade de usar como profissão de repente né, mas mais assim pra uso pessoal mesmo, pra melhorar alguma coisinha que eu faria na minha própria casa. (Entrevistado 2).

Entrevistado 3, na época do curso, estava também com 59 anos, ensino médio completo, profissionalmente atua como representante comercial de materiais hidráulicos e elétricos. O interesse pelo curso teve dois motivos: (1) busca do conhecimento para melhor indicar produtos aos seus clientes; e (2) montar uma empresa (empreiteira). Ele frequentou as aulas até o final de março, quando fez uma cirurgia e parou de frequentar o curso devido ao tratamento de saúde. Ele cursou aproximadamente um mês do curso, porém o curso de Gestão de Obras foi o segundo curso frequentado no PROGEST, anteriormente ele havia concluído com êxito o curso de Instalações Elétricas Prediais. Parece-nos um sujeito inserido no imaginário discursivo de estudo e sucesso; estudo e dinheiro e, por fim, do prestígio social de estudar em instituição federal.

[*com objetivo de*] ter mais conhecimento, porque se você tem mais conhecimento você tem como atender o seu cliente melhor e vender para ele um produto correto. E [...] mediante esse conhecimento junto com os outros que a gente tem de vida montar uma empresa [...] pra mim também tem o orgulho de estar estudando numa instituição federal que é respeitada no Brasil inteiro. (Entrevistado 3).

Dois sujeitos-participantes encaminharam espontaneamente depoimentos sobre a experiência que tiveram no curso por *e-mail*, porém não participaram da entrevista. Ao serem contatados para a realização da entrevista, o primeiro preferiu não participar e o segundo depoente não retornou o contato. Portanto, faremos uso desses depoimentos, e nomearemos os sujeitos participantes de **Depoente 1 e 2**.

O **Depoente 1** é um participante que possui curso superior em arquitetura, ele se encontra inserido em um perfil que compõem 41,77% dos estudantes da turma de 2018¹² que, como ele, estão cursando ou já concluíram curso superior. Ele cursou quase todo o curso, porém nos instantes finais, não sabendo precisar exatamente quando, deixou de frequentar por motivos pessoais e por insatisfação com alguns aspectos do curso.

O **Depoente 2** interrompeu os estudos por causa do adoecimento de seu pai, que acabou culminando em sua morte. À época do curso, ele possuía curso superior incompleto e ainda não atuava na construção civil. Ele demonstrou interesse em retornar e concluir o curso, porém na época ele não recebeu retorno da coordenação do PROGEST a respeito de seu caso em específico.

Para facilitar a visualização, apresentamos abaixo um quadro esquemático, com dados pessoais dos sujeitos-participantes, os motivos para ingresso e evasão do curso e sugestões de melhoria por eles apontadas. Na próxima seção, discorreremos de forma mais detalhada sobre os aspectos elencados no Quadro 2

Quadro 2 – Sujeitos-participantes

Nome	Idade	Escolaridade	Profissão	Motivo de ingresso no curso	Motivo da evasão	Sugestão de melhorias
Entrevistado 1	22	Estudante de Engenharia	Estagiário de engenharia	Desejo de ingressar no mercado de trabalho.	Sobrecarga ao tentar conciliar o curso de GO com o curso de Engenharia	Aulas teóricas EAD e aulas práticas presenciais.
Entrevistado 2	59	Ensino médio completo	Representante de materiais esportivos	Aplicar o conhecimento na construção da própria casa e em pequenas obras ajudando amigos.	Carga horária no sábado, atividades extraclasse e falta de almoço no restaurante do CEFET.	Oferta regular do almoço em todos os dias de aula. Realização das atividades e trabalhos em sala de aula.
Entrevistado 3	59	Ensino médio completo	Representante de materiais hidráulicos e elétricos	Indicar os produtos corretos aos clientes e abrir uma	Doença	Limitar a escolaridade ao ensino médio completo para

¹² Como mencionado na sessão 2.1, “O PROGEST”, o público-alvo do curso diz respeito a indivíduos que ainda não possuem uma certificação profissional. No entanto, constatou-se que, na prática, o público que se matricula no curso apresenta formação heterogênea, sendo comum a presença de pessoas com diploma de curso superior e estudantes de cursos superiores.

				empreiteira junto com os colegas do curso.		ingresso no curso.
Depoente 1		Superior completo	Arquiteto		Gestão do curso associado a motivo pessoal.	Melhoria da gestão do curso. Melhoria da didática das aulas
Depoente 2		Superior incompleto	Técnica de laboratório		Doença e falecimento do pai	Atenção aos evadidos que demonstram interesse em retornar ao curso.

Fonte: elaborado pela autora.

Após essa apresentação da metodologia utilizada e dos sujeitos-participantes, voltamos nossa atenção para os objetivos da pesquisa que consistem em levantar as motivações para evasão do curso de Gestão de Obras, verificando em que medida os motivos alegados pelos alunos para a evasão se aproximam e/ou distanciam das hipóteses levantadas pelos formadores e coordenadores do referido curso, bem como levantar a visão dos alunos sobre a pedagogia adotada no curso e averiguar se há relação entre evasão e a pedagogia adotada no curso. Para tanto, optamos, apesar de reconhecer que os motivos para evasão são múltiplos e se encontram imbricados, por analisar o *corpus* em 3 (três) eixos correspondentes aos motivos de evasão constantes na fundamentação teórica levantada, correlacionando tais eixos aos motivos alegados para a evasão do curso pelos sujeitos-participantes. Os eixos são: 1) motivos pessoais; 2) motivos relacionados ao curso / à instituição; 3) motivos relacionados aos professores / formadores e pedagogia aplicada. Procuraremos ainda rastrear a presença da racionalidade neoliberal nos dizeres proferidos/escritos, entendendo-a como parte do contexto sócio-histórico-ideológico no qual estamos imersos, pelo qual somos constituídos e de cuja construção também fazemos parte, quer seja na forma de aderência (in)consciente ou resistência. Salientamos que não temos o objetivo de impor soluções e/ou tecer críticas ao PROGEST e/ou ao curso de GO, mas sim promover reflexão e, com ela, talvez possibilitar que se pense, ensine e administre de forma diferente. Passaremos, agora, aos três eixos mencionados.

4.3 Motivos pessoais

Os motivos pessoais são “relacionados aos próprios alunos, suas atitudes, comportamentos, desempenho escolar e experiências anteriores.” (FIGUEIREDO; SALLES, 2017, p. 362). No

corpus, encontramos a presença dos motivos pessoais, dentre outros motivos para a evasão, que apresentaremos em três subseções, a saber: enfermidades, visão utilitarista e o que não explica a evasão: o conhecimento base.

4.3.1 Enfermidades

Por motivos relacionados a enfermidades, dois dos sujeitos-participantes não concluíram o curso, como pode ser observado nos recortes discursivos a seguir

O motivo principal da minha desistência foi meu pai ter descoberto um câncer em fase final e necessitar de apoio. Depois disso minha rotina mudou muito e ficou muito pesada, devido exames e internações constantes. Onde, precisei priorizar minha família naquele momento. (Depoente 2).

O motivo da minha não conclusão do curso de Gestão de Obras em 2018 não teve relação ao referido curso. Naquele mesmo ano fui acometido com um câncer nos pulmões, esquerdo no primeiro momento e hoje nos dois, no período fiz duas cirurgias para retirada de parte de um dos pulmões e conseqüentemente iniciei tratamento quimioterápico e imunoterápico, que continuo fazendo semanalmente, sem previsão para o término do mesmo. (Entrevistado 3).

Os dois sujeitos-participantes relataram em outro momento da entrevista/depoimento que gostariam de ter concluído o curso, inclusive o Depoente 2 chega a mencionar que contatou a coordenação do PROGEST indagando sobre seu retorno. O Entrevistado 3 diz que deseja concluir o curso após o seu tratamento, que perdura até hoje. Isso nos mostra, de modo coerente, que ambos se viram diante de uma situação que não permitia mais a continuidade do curso.

Embora eles não atribuam o motivo da evasão ao curso, algo que nos salta aos olhos é o fato de o Depoente 2 ter tentado retornar ao curso e não ter recebido resposta por parte dos coordenadores do PROGEST. “Tentei contato com a equipe do PROGEST para verificar uma retomada nos estudos e não tive retorno” (Depoente 2). Isso nos leva a considerar não apenas o tratamento a ser dado ao evadido que deseja retornar, mas também ao tratamento preventivo defendido por Lüscher e Dore (2011), que propõem a prevenção da evasão escolar, por meio da identificação precoce do problema e com o acompanhamento individual daqueles que estão em situação de risco de evasão. Essa prevenção requer atenção especialmente das instituições. Embora a coordenação do PROGEST tenha demonstrado preocupação como o percentual de evadidos do curso, ela não chegou a mencionar medidas preventivas. Quando os entrevistados

foram perguntados se houve algum contato por parte do PROGEST a fim de conhecer as razões de suas ausências e o interesse deles em retomar o curso, as respostas foram de que não houve contato e/ou não sabiam se tinham tentado contatá-los: “Eu não me lembro. Talvez eu possa ter recebido algum e-mail, mas eu não me lembro”. (Entrevistado 1). Portanto, essa fala nos permite entrever que, embora o PROGEST, no início da pesquisa, tenha demonstrado o interesse de propiciar a flexibilização das condições para retorno dos evadidos, não é possível afirmar que os alunos tenham conhecimento disso.

4.3.2 Visão utilitarista

Quando perguntamos aos sujeitos-participantes sobre as possíveis causas da evasão entre os seus colegas da turma de 2018, o *corpus* sinaliza que os alunos podem enxergar de forma diferente o retorno que o curso pode trazer, quando considerada a formação prévia do indivíduo, como ilustram as palavras de um dos sujeitos-participantes:

essa pessoa que já tem um diploma é mais fácil dela cansar no sábado e falar essa matéria aí eu já sei não vou lá não [...] se a pessoa não tiver o objetivo de que aquilo ali vai melhorar para ela educacionalmente ou profissionalmente, ela desiste. Mas isso é em qualquer situação, em qualquer outro curso e decisão que você for tomar na sua vida [...] Eu acho que a desistência não está relacionada ao curso, ele é do compromisso de cada um, é pessoal. (Entrevistado 3).

Segundo o Entrevistado 3, os estudantes com curso superior¹³ e/ou que o estão cursando podem não perceber vantagem na conclusão do curso de Gestão de Obras (GO), seja pelo fato de já terem estudado algumas matérias na faculdade ou por acreditarem que profissionalmente a certificação do PROGEST não iria conceder-lhes uma melhor colocação no mercado de trabalho. Desta fala percebemos que a decisão de concluir o curso pode estar atrelada a uma visão neoliberal de busca por diferenciação competitiva no mercado de trabalho. Os estudantes com diploma superior e/ou aqueles que estão cursando uma graduação podem não perceber tanta necessidade de concluir o curso, pois já têm acesso ao ensino superior e a outros certificados / diplomas que podem conferir oportunidade facilitada no mercado de trabalho, sem necessariamente precisar da certificação conferida pelo PROGEST. Vale observar que uma característica que poderia, num primeiro momento, ser classificada como um motivo pessoal pode estar atrelada a uma FD neoliberal que, muitas vezes, introjeta no

¹³ Vale lembrar que inicialmente o curso não foi desenhado para acolher o público com curso superior.

indivíduo valores de troca, ou seja, a busca por uma certificação para garantir o acesso e/ou mobilidade no mercado de trabalho. Cabe enfatizar que, neste parágrafo, estamos considerando a ótica neoliberal uma vez que os sujeitos participantes percebem ou não a relevância do curso relacionada ao mercado de trabalho, o que, a nosso ver, se distancia da educação defendida por Freire (2008, 2009), na qual a educação não é vista como um investimento ou como um treinamento, mas sim como um instrumento de autonomia dos sujeitos, uma educação problematizadora e dialógica.

Na fala do Entrevistado 3, mais especificamente no trecho “se a pessoa não tiver o objetivo de que aquilo ali vai melhorar para ela educacionalmente ou profissionalmente, ela desiste” somos remetidos à ideia de ser empresário de si, ou seja, de responsabilizar-se por suas escolhas conforme debatido por Costa (2009). Depreende-se também que o currículo do curso de GO, inicialmente pensado para atender aos anseios dos indivíduos sem outra certificação profissional, pode não atender aos anseios dos estudantes com diploma superior e/ou daqueles que estão cursando uma graduação. E isso reforçaria a importância de o curso ser ofertado ao público-alvo para o qual foi planejado.

Para o Entrevistado 1, estudante de engenharia, o curso de GO apresenta conteúdo relevante, que o auxilia na execução de suas atividades profissionais. Para ele, o curso é como um “resumo”, que facilita a realização de suas atividades de forma pontual, o que aponta para uma visão utilitarista da educação. Porém, o entrevistado evadiu por não conseguir conciliar o curso com as outras atividades acadêmicas e profissionais, o que pode estar relacionado à fala do Entrevistado 3, isto é, a não percepção de que o mercado de trabalho fosse lhe dar melhores retornos com a apresentação do certificado do PROGEST, uma vez que já teria o diploma da faculdade. A fala do Entrevistado 1, que será novamente tratada na seção seguinte, demonstra que o conteúdo do curso gera valor, mesmo para alguém que já possui acesso ao conteúdo no curso superior, mas o conteúdo entregue, por si só, especialmente quando visto do ponto de vista apenas utilitarista, como os dizeres apontam, não é capaz de garantir a continuidade dos estudos.

Por fim, cabe mencionar que pode haver uma hierarquia de valores entre as certificações dentro da tônica neoliberal de ordem concorrencial presente na fala dos indivíduos. E isso pode ser visto como algo que explique, em parte, a evasão no curso de GO. Nesta pesquisa, não temos condições, nem a intenção de nos aprofundar-nos na discussão sobre a existência

ou não de hierarquia de valor entre os certificados e diplomas, porém gostaríamos de deixar aqui registrado que essa pode ser uma hipótese.

4.3.3 Silenciamento com relação ao conhecimento base

Inicialmente a coordenação do PROGEST sinalizou que o curso de GO poderia apresentar um grau de dificuldade, especialmente para os operários com baixa escolaridade, o que provocaria a evasão dos alunos. Na bibliografia, encontramos sustentação que explicasse a preocupação dos coordenadores, pois há casos em que a falta de conhecimento base de estudantes oriundos de escolas precarizadas faz com que o ensino fique tão comprometido a ponto de não garantir condições mínimas para que deem continuidade aos estudos (FIGUEIREDO; SALLES, 2017; DOLL, ESLAMI; WALTERS, 2013).

Não foi possível constatar com o *corpus* coletado a correlação entre a falta de conhecimento base e a evasão no curso. Porém, a nosso ver, o silenciamento nesse tópico, pode nem mesmo ser percebido pelos próprios entrevistados como um assunto silenciado, pois nossas entrevistas abordavam o tema de forma genérica, sem aprofundamento sobre quais disciplinas eram possíveis acompanhar ou não, quais eles sentiam mais dificuldade ou falta de preparo para compreender o que era abordado, por exemplo. Portanto, a nosso ver, esse tópico necessita ser melhor explorado em pesquisa futura. De toda forma, gostaríamos de apontar que, embora nenhum sujeito-participante tenha expressado diretamente a sua dificuldade em acompanhar as disciplinas, relacionando-a à sua desistência no curso, podemos interpretar sua possibilidade na fala do Entrevistado 3, que nos relata o constrangimento gerado pela presença de alunos com acesso ao curso superior, ou seja, dúvidas com relação ao conteúdo ministrado existiam, e não eram externalizadas por constrangimento. A fala do Entrevistado 3 será melhor discutida no tópico “Engenheiros e arquitetos *versus* operários”.

4.4 Motivos relativos ao curso

A instituição formadora pode tanto dar sentido ao permanecer nos estudos quanto constituir motivos para evadir, especialmente para o aluno trabalhador que não dispõe de um poder real de escolha, cabendo-lhe apenas o “projeto de vida possível” (NOGUEIRA, 2004). Algumas características são vistas como incentivo à desistência do percurso acadêmico dentre elas os

métodos avaliativos, a falta de flexibilidade nos horários para cursar as matérias, extensa carga horária (COSTA, 2000), falta de professor (FIGUEIREDO; SALLES, 2017), a violência simbólica presente nas interações sociais e nos obstáculos ao retorno do aluno evadido (SETÚBAL, 2010). Apresentaremos em seis subseções, elementos que encontramos no *corpus* que tratam dos motivos relativos ao curso, a saber: aplicabilidade do conteúdo ensinado; as atividades extraclasse; a relação dos engenheiros e arquitetos *versus* operários; alimentação escolar; o conflito de escolha dia letivo *versus* dia útil; e por fim a quantidade de matérias e os horários rígidos.

4.4.1 Aplicabilidade do conteúdo ensinado

Foi consenso entre os sujeitos-participantes a aplicabilidade do conhecimento adquirido durante o curso em suas vidas profissionais. Para todos os entrevistados, a grade do curso era coerente com o mercado de trabalho e agregava conhecimento técnico. Portanto, apesar da falta de sentido no que é ensinado ser um motivador para a evasão (NERI, 2009), no curso de GO, a evasão ocorreu mesmo com o conteúdo ministrado sendo considerado relevante pelos entrevistados. A seguir elencamos algumas falas sobre a aplicabilidade do curso na vida dos participantes, respostas à questão “*Você acha que o conteúdo que era abordado era um conteúdo que você usaria no seu trabalho?*”.

Sim, porque eram partes da matéria que era mais direcionada mesmo da construção, da execução, do que importa para exercer a profissão. São assuntos que me clareou né? porque a gente perde ao longo do tempo. Foram assuntos bem cirúrgicos como às vezes ficava muito corrido, mas são assuntos e foram coisas que eu usei sim [...] as atividades eu lembro e eu tenho aqui comigo guardado algumas folhas, porque tem muita coisa de revisão, muito importante, e de certa forma bem mastigado o que é ótimo às vezes quando vai tratar de algum assunto tá ali de maneira fácil de vasculhar. (Entrevistado 1).

[...] E eu acho que matemática tem a ver com tudo né, eu acho importante um português né, a gente tem que saber escrever, se for fazer um projeto tem que saber redigir e colocar ele nas suas minúcias. Então assim... eu acho que hoje das matérias que eu fiz ali [*Gestão de Obras*] eu não questionaria nenhuma. (Entrevistado 3).

Essa relevância atribuída ao conteúdo ministrado no curso parece estar, de certa forma, relacionada ao mercado de trabalho. Percebe-se o enaltecimento da Matemática (inteligência lógico-matemática) e do Português instrumental (inteligência linguística), ambos valorizados no mercado de trabalho e em provas, de modo geral. Isso nos coloca, novamente, a reflexão sobre a visão utilitarista da educação, especialmente nos trechos “*do que importa para*

exercer a profissão” (Entrevistado 1) e *“se for fazer um projeto tem que saber redigir e colocar ele nas suas minúcias”* (Entrevistado 3).

Na fala do Entrevistado 3 foi utilizada a expressão “né” que parecia buscar alguma sinalização de concordância da pesquisadora com o que ele dizia: *“matemática tem a ver com tudo né”* e *“eu acho importante um português, né”*. Aqui percebemos que o Entrevistado 3 relata que essas disciplinas são úteis para a execução de suas atividades profissionais, mas busca uma validação da entrevistadora de que esse conhecimento é de fato relevante.

A visão utilitarista também foi presente quando perguntamos sobre a motivação inicial ao se matricular no curso, materializada em seus dizeres em termos como: *currículo; emprego; atender melhor os clientes; e montar uma empresa*, como observamos nos excertos abaixo:

[com objetivo de] ter mais conhecimento, porque se você tem mais conhecimento você tem como atender o seu cliente melhor e vender para ele um produto correto. E [...] mediante esse conhecimento junto com os outros que a gente tem de vida montar uma empresa. (Entrevistado 3).

O meu interesse pelo curso era de me informar melhor a respeito de segurança de materiais e dentro do meu dia a dia eu usaria, não estava descartada a possibilidade de usar como profissão de repente né, mas mais assim pra uso pessoal mesmo, pra melhorar alguma coisinha que eu faria na minha própria casa. (Entrevistado 2).

O curso eu fiz por indicação de amigos e foi tanto para agregar conhecimento como agregar mais ainda no currículo. [...] eu optei por esse curso por conta de oportunidades, praticamente a minha formação é a base de bolsas [...] tanto que foi um dos interesses que eu tive de fazer o curso por conta que é um curso profissionalizante e era de certa forma de graça. (Entrevistado 1).

Percebemos, na fala do Entrevistado 2 dois aspectos referentes ao interesse pelo curso:. Por um lado, quando ele nos diz que *“não estava descartada a possibilidade de usar como profissão”*, notamos que a lógica neoliberal está atuando na escolha do curso, ou seja, a visão utilitarista e a lógica de mercado emergem em sua fala. Por outro lado, ele também relata que *“mas mais assim pra uso pessoal mesmo”*, o que nos parece um investimento em si mesmo, atrelado ao cuidado de si e a realização de um desejo pessoal.

Na fala do Entrevistado 1, é abordada uma outra tônica, a luta para se tornar mais competitivo no mercado de trabalho, gastando o mínimo possível. Imbuído pela governamentalidade neoliberal vigente, o indivíduo se vê na obrigação de viabilizar alternativas para a sua capacitação, assumindo todo o ônus dessa. A oferta de cursos gratuitos ainda precisa passar por um outro filtro: a dificuldade de concluí-las uma vez que é necessário ganhar o pão de cada dia e ajudar na renda familiar. Há que se pensar se de fato não há prejuízos ao abandonar

um curso gratuito, sob o ponto de vista do aluno, pois algum investimento já foi realizado (taxa de inscrição, passagens de ônibus, refeições etc.). O abandono do curso pode diminuir os custos de sua manutenção futura nele, porém não lhe permitirá alcançar o retorno do investimento financeiro que já foi feito. Assim, o abandono do curso, ainda que gratuito, gera (1) o prejuízo do investimento que foi feito no período estudado e (2) a não certificação para uma possível ascensão no mercado de trabalho que poderia, dentre outros, lhe permitir reaver o valor investido, ou seja, evasão de tais cursos não coaduna com a lógica neoliberal apresentada nesta dissertação.

Quando Neri (2009) relata que é necessário que o estudante perceba sentido no que a escola oferece (diploma, conteúdo relevante etc.) a fim de evitar a evasão, podemos perceber que, nesta pesquisa, apesar de os sujeitos-participantes aparentemente reconhecerem valor no conteúdo ministrado no curso de GO, ainda assim, por alguma razão, evadem, ou seja, o simples reconhecimento do valor do curso e até do renome do CEFET-MG não foram suficientes para contornar a evasão. Portanto, a evasão do curso não parece estar atrelada somente ao conteúdo ensinado, mas a razões diversas, por exemplo, talvez esteja relacionada ao valor atribuído à certificação, ou à hierarquia dela, tal como mencionado no final do tópico anterior.

4.4.2 Atividades extraclasse

Isso nos remete à questão do aluno trabalhador, que não possui muito tempo livre para realizar leituras complementares e fazer atividades extraclasse (TOMASI; COSTA, 2014). Além disso, especialmente para o público-alvo do PROGEST, a leitura pode ser uma tarefa difícil. Abaixo mencionaremos os relatos dos participantes nesse sentido.

eu acho que eu sou um aluno de sala de aula, participativo, as vezes até falastrão e tal... Mas teve um dos professores que no primeiro dia de aula disse [...] toda aula que eu tiver, eu quero que vocês façam um trabalho para mim [...] eu fiquei: puxa, tem trabalho e foi o primeiro que já foi chegando assim e já dando um choque, sabe? [...] eu não me enquadrei nessa questão de trabalhar [*estudar*] fora da escola. Eu não falto aula, mas aí chegava em casa sábado cinco e pouco... e tinha só o domingo pra relaxar e na segunda tinha de trabalhar. Então você queria dar uma relaxada, aí já não fazia o trabalho, já ia pra aula sem o trabalho pronto. (Entrevistado 2).

Assim [*se me perguntasse*] você gosta de lê? não, não tenho muito isso de leitura, sabe? Mas eu gosto de ver uma entrevista, de estar antenado com as coisas que estão acontecendo no momento, de esporte à tecnologia, então assim, eu gosto sempre de estar ciente, no meu mundo eu quero estar presente. Eu fui uma parcela privilegiada

desse país, não estudei porque não quis, mas não deixei de desejar ter conhecimento. (Entrevistado 3).

Esse aspecto não havia sido mencionado pela coordenação do PROGEST, mas a bibliografia o apontava como um aspecto motivador da evasão escolar. Setúbal (2010), por exemplo, considera que um conjunto de ações por parte da instituição, sendo elas conscientes ou não, podem se tornar um fardo para o estudante a ponto de desestimular a continuidade dos estudos. Podemos, inclusive, depreender, por exemplo, que a imposição de trabalhos extraclasse a serem entregues todas as aulas, como algo que não contemple a realidade do aluno trabalhador ou até mesmo como um ato de exclusão desse aluno, conforme defendido por Costa (2000). Freire (2009) defende que a escola, o currículo e as atividades devem ser acessíveis e reconhecer a realidade de vida do estudante. Destacamos os seguintes trechos nas falas dos entrevistados que corroboram com que acabamos de mencionar: *“eu fiquei: puxa, tem trabalho e foi o primeiro que já foi chegando assim e já dando um choque”*; *“tinha só o domingo pra relaxar e na segunda tinha de trabalhar. Então você queria dar uma relaxada, aí já não fazia o trabalho, já ia pra aula sem o trabalho pronto”*; *“não tenho muito isso de leitura”* e *“mas não deixei de desejar ter conhecimento”*.

Dessas falas, podemos depreender que os anos em que estes indivíduos passaram afastados da escola, muitas vezes, imersos no mundo do trabalho, fez com que o retorno aos bancos escolares fosse um desafio por si só. Atentando para o fato de que a pedagogia defendida por Freire (2009) prima pela compreensão da realidade do estudante e que o excesso de atividades nos remete a uma educação bancária percebemos, assim, a contradição existente no que tange à formação discursiva que encontramos nas pesquisas que abordam que o PROGEST aplica uma pedagogia alternativa, mais próxima à freiriana em seus cursos (FERREIRA, 2012; TOMASI, 2017; TOMASI, 2010). Observamos ainda que o acompanhamento do docente com relação à entrega dos trabalhos e a curiosidade sobre quais seriam os motivos que poderiam não permitir essa entrega são elementos importantes para que novas práticas sejam adotadas no decorrer do curso, permitindo, talvez, a redução do número de desistentes no curso.

No entanto, quando as atividades são realizadas em sala de aula, com a presença do professor e dos colegas, o conteúdo se torna mais fácil de ser aprendido. Já as atividades extraclasse parecem ser um fardo para tais alunos.

Já esse professor que dava o trabalho toda aula, era um trabalho escrito, você tinha que pesquisar e falar sobre o tema e tal tal tal, aí eu não consegui... E eu tenho um

conceito que a culpa nunca é do professor, se o aluno é um mau aluno é porque ele também quer ser um mau aluno... (Entrevistado 2).

Quando o Entrevistado 2 relata as atividades extraclasse, ele o faz na forma de autorresponsabilização. Tomasi (2017), relata que os evadidos tendem a assumir a responsabilidade pelo fracasso escolar, isentando a escola de sua contribuição para o feito e o Entrevistado 2 confirma isso com o uso das expressões “*a culpa nunca é do professor*” e “*se o aluno é um mau aluno é porque ele também quer ser um mau aluno*”. Cabe ressaltar que essa autorresponsabilização pelo próprio fracasso, desconsiderando a possível existência de outras motivações, está alinhada à racionalidade neoliberal e à visão bancária da escola, na qual o professor é o detentor do conhecimento.

4.4.3 Engenheiros e arquitetos *versus* operários

Outro aspecto com que a coordenação do GO inicialmente demonstrava preocupação e que encontrou eco no *corpus* diz respeito à presença de estudantes com diploma superior e/ou aqueles que estão cursando uma graduação. A coordenação do GO expôs que o processo seletivo dava brechas para a entrada de público com curso superior e acreditava que isso poderia intimidar os operários e, de fato, há razões para tal preocupação. Vemos que esse fator se mostrou relevante quando o sujeito participante possuía apenas ensino médio completo, especialmente por se tratar de uma turma com elevado número de estudantes oriundos dos cursos de Engenharia e Arquitetura. Separamos trechos que descrevem a percepção sob o ponto de vista de um aluno que tinha ensino médio completo, ou seja, o público-alvo do PROGEST, ao estar em um ambiente com pessoas com curso superior:

Eu até no início me senti meio constrangido porque eu pensei “gente de Deus, tem muita gente sábia nesse troço aqui pô”, esse pessoal sabe demais e eu sou leigo. Eu fiquei até assim meio ressabiado, mas depois eu fui vendo, a gente vai relaxando [...] e o mercado de trabalho no Brasil também não estava muito fácil, então eles estavam tentando se profissionalizar mais. Muitas vezes a pessoa quer o diploma do curso de Gestão de obras pra que venha a contar mais lá na frente, não desmerecendo, de forma nenhuma, ele tá certo né? Agora eu senti à princípio um certo constrangimento por estar lidando com pessoas de maior graduação, porque tem pessoas formadas.

[...] No primeiro dia foram apresentando as pessoas da turma e eu pensei “gente de Deus só tem engenheiro nessa sala aqui”, digo que 70% era de pessoas formada na área, ou fazendo curso superior, ou trabalhando em empresas grandes como Vale... empresa de nome. Isso inibi, com certeza. Pela questão da pessoa pensar no olhar do outro pra ela [...]

Eu acho que no curso de elétrica também tinha gente com curso superior, era menos, mas tinha, e tinha uns 2 que achavam que eram bam-bam-bam e não terminou o curso de elétrica [...]

Não que isso tenha me feito mal, no meu caso acho que não fez mal nenhum, sabe? Agora às vezes a pessoa quer fazer um questionamento e ela pode se sentir constrangida, porque sabe que do lado dela tem uma pessoa que é formada em engenharia, né? você já foi aluna você sabe disso, as vezes o professor tá falando e tem uma pessoa ali do seu lado que sabe tudo e você tá boiando, aí você pensa eu vou questionar?! Você citou matemática, mas não só em matemática, com projetos e elétrica também não é fácil é uma aula que você precisa prestar muita atenção para saber dimensionar a carga para cada ambiente. E nós tínhamos um engenheiro elétrico dentro da sala. (Entrevistado 3).

A interação social entre o grupo dos estudantes foi debatida por Tinto (1975), que afirma que as chances de evadir aumentam quando o estudante não está integrado ao meio (colegas de sala, professores e instituição). Isso também pode estar atrelado a sentimentos de incapacidade e frustração (FIGUEIREDO; SALLES, 2017; DOLL, ESLAMI; WALTERS, 2013) que acabam desestimulando o estudante a prosseguir. O Entrevistado 3, que estava realizando o segundo curso no PROGEST, acredita que a entrada de alunos fora do público-alvo pode intimidar os sujeitos com menos escolaridade. Destacamos as seguintes falas “às vezes a pessoa quer fazer um questionamento e ela pode se sentir constrangida, porque sabe que do lado dela tem uma pessoa que é formada em engenharia”. Porém, notamos que o entrevistado também valoriza o saber vindo da prática, como observamos no excerto abaixo:

Tinha um grupinho lá de 2 e 3 pessoas que eram mais braçal na obra. E essas pessoas tinham mais experiência em fazer massa, então você tinha de ver esses caras dando um show. Era uma coisa interessante, eles já tinham a informação no livro né que a gente recebe lá, mas eles falavam que a medida de tanto e tanto funcionava e para você usar um outro tipo de material para dar mais liga. Eles não tinham experiência do curso superior, de quem era formado, mas tinha experiência de obra, era bonito, interessante, e eu acho que o prazer do curso é conviver com pessoas assim, ne... era show.

Percebemos que o contrário também é verdadeiro, pois como relatado pelo Entrevistado 3 “Tinha um grupinho lá de 2 e 3 pessoas que eram mais braçal na obra. E essas pessoas tinham mais experiência em fazer massa, então você tinha de ver esses caras dando um show. [...] Eles não tinham experiência do curso superior, de quem era formado, mas tinha experiência de obra, era bonito, interessante, e eu acho que o prazer do curso é conviver com pessoas assim”. Aqui percebemos o valor da formação profissional fora da via acadêmica, inerente à atividade da construção civil, como apontamos na parte teórica desta dissertação.

Foi relatada na entrevista a atitude de um docente na tentativa de fomentar a interação entre os alunos. Essa atitude vai ao encontro do que é defendido por Tinto (1975) e demonstra que era

perceptível, pelo menos para aquele docente, a divisão na sala de aula entre os alunos com curso superior e os sem curso superior.

Teve uma ocasião que a professora falou gente estou achando que vocês estão sempre nos mesmos grupinhos, eu vou mudar vou colocar cada um em um novo grupo. Então assim eu achei aquilo mais interessante. Ela foi fazendo com que as pessoas tivessem contato com outros grupos ali... ouvir outras opiniões de outros grupos. Aquilo eu achei uma coisa mais interessante. Achei aquilo ótimo. Você participar de um outro grupo, conviver com outras pessoas da mesma sala com o mesmo objetivo que é aprender a matéria. É uma forma de ir agregando as pessoas umas com as outras. Igual eu te falei a gente ia pra refeição sentava as mesmas pessoas, depois voltava pra sala todos sentados no mesmo lugar. Aquilo era os grupinhos. (Entrevistado 3).

Na fala da professora “*vocês estão sempre nos mesmos grupinhos*”, podemos perceber que, consciente ou inconscientemente, os indivíduos se agrupavam de modo a não misturar os operários e os estudantes com diploma superior e/ou aqueles que estão cursando uma graduação. O Depoente 1, ao relatar suas considerações sobre o curso, se descreveu da seguinte forma

Eu numa situação diferente e creio eu, que, pelo grupo que estive em sala, acredito que 30% assim como eu, eram formados, com um propósito diferente dos 70% das pessoas que buscavam ou uma formação para contemplar uma posição melhor no trabalho ou mesmo uma formação para o primeiro emprego e considerando a maioria não jovens, em fase adulta buscando recolocação. (Depoente 1)

Em “*das pessoas que buscavam ou uma formação para contemplar uma posição melhor no trabalho*”, o Depoente 1 apresenta uma cisão entre os que possuem curso superior e os demais que buscavam melhores oportunidades no mercado de trabalho. Essa cisão também pode ser percebida na fala do Entrevistado 3 “*tinha uns 2 que achavam que eram bam-bam-bam e não terminou o curso de elétrica*”. Parece-nos que há uma relação estabelecida entre os grupos, na qual a microfísica do poder, como defendido por Foucault (REVEL, 2005), estabelece uma relação hierárquica de quais saberes e experiências são aceitas e valorizadas frente a outras. As relações de poder podem se apresentar, por exemplo, por meio de diferença linguística, saber-fazer ou competência entre os grupos. Isso pode permitir que se instaure um ambiente com dois grupos distintos em sala de aula, de um lado os engenheiros e arquitetos e de outro os operários. Cabe mencionar que, embora nesta pesquisa não seja o nosso objetivo nos aprofundarmos em discussões sobre a hierarquia dos postos de trabalho e/ou diplomas, na área da construção civil, gostaríamos de destacar esse aspecto que chamou nossa atenção no *corpus*.

Já em relação à interação entre os alunos e a coordenação do curso, Tinto (1975), demonstra que o indivíduo que não consegue estabelecer conexão com o corpo docente e o ambiente institucional se sente mais propenso a evadir. A seguir, elencamos trechos que permitem compreender o ponto de vista de um sujeito participante relacionados à falta de conexão:

estudar um sábado, o dia todo depois de uma jornada semanal de trabalho, creio que na maioria, assim como eu, na construção civil, sejam em canteiro de obras como em escritório com rotina de projeto, órgãos públicos, enfim... chegar no sábado para estudar lhe depara com um bocado de "chefes", toda hora entrava alguém em sala falando que era o chefe do núcleo - era uma disputa surreal!, sendo estes ditando ordens sem ao menos ouvir o que os alunos em questão tinham a falar [...] tive um professor [...] no seu estrelato, não aceita ouvir nada de ninguém! [...]. Acho que ele esqueceu que na sala de aula também tinham pessoas graduadas que detinham de um certo conhecimento como Engenheiros e Arquitetos.

Olha no que é cabível a parte humana, gestão, contato e diálogo, no meu ponto de vista e creio eu que na maioria das pessoas contemplantes do curso, fica muito a desejar para não falar: péssimo! [...] eu acredito que uma boa gestão fará deste curso muito procurado e bem requisitado. Creio eu, uma coordenação coesa e uniforme. (Depoente 1).

Essa fala pertence a um indivíduo formado com curso superior e a maneira como ele percebe a gestão do curso de GO. Lembrando que, inicialmente o PROGEST optou por ter uma gestão horizontalizada de modo que os coordenadores tivessem a oportunidade de fazer mudanças rápidas nos cursos, evitando processos burocráticos com diversos níveis hierárquicos. Porém, a forma como essa gestão foi interpretada pelo Depoente 1 é bem diferente. Por um lado, podemos considerar que a autonomia dos coordenadores gerou uma impressão ambígua, na qual o indivíduo não sabe a quem se reportar e acaba percebendo que os coordenadores incorrem em uma disputa entre si. Por outro lado, podemos considerar que o corpo docente e os coordenadores estavam investidos de uma prática autoritária que fez com que o depoente os nomeasse de “*chefes*”, termo vindo de uma cultura empresarial, verticalizada e não dialógica. O Depoente 1 não esclarece exatamente quais eram as queixas apresentadas pelos alunos, quando diz “*ditando ordens sem ao menos ouvir o que os alunos em questão tinham a falar*”. Aqui não conseguimos determinar quem são os alunos: se são os operários e/ou os estudantes de curso superior e/ou os formados, o que nos provoca uma reflexão, se porventura teriam eles todos as mesmas reivindicações. Também não fica claro quais eram as reivindicações: se era o currículo e/ou o horário e/ou a didática, por exemplo.

Antes de avançarmos para o próximo tópico, gostaríamos de destacar o desafio presente para os docentes em gerar um ambiente oposto ao relatado, isento de constrangimentos, em que, muito pelo contrário, as trocas de conhecimentos entre os que possuíssem maior

conhecimento acadêmico pudessem auxiliar no aprendizado dos operários. Embora não se trate de uma tarefa fácil, acreditamos que o docente que aplique uma forma de conduzir as aulas e atividades de modo que as diferenças acadêmicas sejam minimizadas e que as trocas de experiências ocorram sem discriminação hierárquica, faz com que a pedagogia aplicada no em cursos e aulas, se aproximasse mais das práticas defendidas por Freire (2009).

4.4.4 Alimentação escolar

Outro aspecto presente na fala dos sujeitos-participantes foi a questão da alimentação escolar (almoço) dentro do *campus*. Portanto, destacaremos aqui o ponto de vista dos participantes sobre como a ausência das refeições impactavam na continuidade do curso.

Eu não me lembro se era 45 minutos de intervalo, mas era pouco tempo, eu vinha em casa, almoçava correndo e voltava pro CEFET. Aí deu um mês tranquilo... aí foi passando... Aí eu fiquei lá só uns 2 meses parece. Aí quando você sai da escola... vem em casa, pra almoçar pra voltar pra escola. Aí de repente aparece algum fatorzinho que te tira do seguimento que você tinha que ir. Aí assim... faltou um dia... faltou 2 aí fica complicado [...] eu tive a infelicidade de cair exatamente num ano em que o governo cortou muito a verba da educação. (Entrevistado 2).

Lembro que um sábado, não me lembro qual feriado de cunho nacional, foi ditado que teríamos aula, só que as dependências da faculdades estavam fechadas e as pessoas não tinham como se alimentar e também o núcleo de "chefes" não ofereceram nenhuma situação a atender essa carência naquele dia. Outra situação foi que, notava-se pessoas com carência financeira e foi oferecido um contrato alimentação com cartão, valor mínimo e muito bom por sinal o almoço na faculdade, só que, foi tratado com as pessoas uma data de cumprimento, passaram se um tempo considerável e nenhuma satisfação foi dada aos alunos o não atendimento e entrega deste cartão. (Depoente 1).

A coordenação do PROGEST já havia sinalizado a importância da alimentação, relatando o caso de um aluno de outra turma, em diferente ano. O aluno fazia parte da população em situação de rua e a refeição no restaurante do *campus* era sua a principal e talvez a única no dia. Porém, a coordenação do PROGEST não tinha sinalizado que a falta da refeição fosse uma possível causa da evasão, mas essa questão apareceu de forma frequente no *corpus*. Vemos que a falta da alimentação escolar é um aspecto que pode incentivar a evasão escolar e ela afeta especialmente os indivíduos com menor renda familiar (CESAR *et al.*, 2020).

O *corpus* relatou que, durante o início do curso naquele ano (2018), o refeitório estava fechado e não estava oferecendo refeições na hora do almoço devido a cortes orçamentários aplicados pelo Governo Federal. Como o refeitório é gerenciado pelo CEFET/MG, ele segue

as determinações orçamentárias do Governo Federal. Além disso, para acessar o refeitório, é necessário apresentar um cartão de identificação, no qual consta, dentre outros, o nome do aluno, foto, nome do curso¹⁴. A confecção de tal identificação é de responsabilidade do Núcleo de Identificação e Credenciais do CEFET/MG, *Campus I*, e esse processo pode dispende alguns meses, dependendo da quantidade de cartões solicitadas no período.

4.4.5 Dia letivo *versus* dia útil na construção civil

Inicialmente, a coordenação do curso imaginava que a carga horária do curso era um desafio para os alunos, especialmente por se tratar de um curso com duração de 2 semestres e as aulas serem durante os sábados das 8h às 17h. Lembramos que, na construção civil, sábado é dia útil e isso implica em um conflito e em escolha. De fato, essa questão apareceu no *corpus* durante as entrevistas de três entrevistados e também em um depoimento enviado. Destacamos alguns trechos que demonstram a perspectiva dos participantes:

“[...] mais por causa de trabalho. Ela começou a trabalhar [*falando de uma colega de curso*] e tinha de trabalhar no sábado” (Entrevistado 3).

Eu senti diferença por causa da carga horária, que no CEFET era de manhã e de tarde, tanto que foi um dos motivos de ter parado de fazer, porque eu estava fazendo a faculdade também e estava ficando muito pesado [...] tinha dia que eu tinha de sair à tarde, porque eu tinha outros problemas para resolver [...] Aí juntava a faculdade, juntava o estágio e eu não consegui continuar. Então a dificuldade que eu encontrei no curso do PROGEST foi de ser muito longo no período do Sábado, ser de manhã e a tarde toda. (Entrevistado 1).

Nesses depoimentos, percebemos como que, como previsto por Neri (2009), em uma disputa entre as questões de renda/trabalho e a conclusão dos estudos, normalmente, a primeira se apresenta de maneira mais forte. Isso ocorre principalmente por se tratar de adultos trabalhadores que, muitas vezes, necessitam contribuir para a renda familiar ou até mesmo ser o único responsável por ela. Nesse ponto, parece-nos que a ótica neoliberal tanto responsabiliza o indivíduo pelo seu sucesso/fracasso escolar, quanto o impele a fazer “escolhas” que não podem ser selecionadas. São situações que impõem ao sujeito a única realidade possível, não dando uma margem para que ele possa romper com a lógica neoliberal, caso assim o desejasse. Não obstante, na escolha a ser feita entre o trabalho e o estudo, há que se considerar também o cansaço físico de um dia inteiro dedicado ao curso, após a jornada semanal de trabalho.

¹⁴ Mais informações disponíveis em <https://www.spe.cefetmg.br/orientacoes-de-utilizacao/>

Vale lembrar que sob a luz da pedagogia defendida por Freire (2009), o reconhecimento do dia e horário de trabalho do estudante-trabalhador está intimamente relacionado à compreensão da realidade do estudante. Diante disso, podemos depreender que se o curso fosse ofertado em um dia em que o estudante-trabalhador não precisasse fazer essa dura escolha, os índices de evasão poderiam ser minimizados.

4.4.6 Quantidade de matérias e horários rígidos

O *corpus* nos trouxe dois últimos aspectos que gostaríamos de tratar nesta seção, o primeiro diz respeito à sobrecarga de matérias e horários e o segundo a um docente que interrompeu a participação no PROGEST. Vejamos

[...] focar em uma matéria e assim que ela terminar passar para outra. Ao invés de fazer 5 matérias ao mesmo tempo. Porque como eu te disse, tinha muitas pessoas na sala que ainda estavam fazendo o curso de engenharia, então já tinha as multi disciplinas da faculdade e aí juntava as multi disciplinas do PROGEST... aí provavelmente, aposto que não era só eu, mas para as outras pessoas também ficavam complicado o gerenciamento: estudar e etc. (Entrevistado 1).

Apesar da coordenação do curso não ter sinalizado esses aspectos como uma possível causa da evasão no curso, o Entrevistado 1 defende que o ensino de diversas disciplinas, concomitantemente, sobrecarrega o aluno e ele ainda faz referência a outros alunos que, como ele, também cursavam o curso superior. Um grande número de disciplinas pode ser um peso para o estudante, como defendido por Figueiredo e Salles (2017). Vale ressaltar que, a fala do Entrevistado 1 reforça o fato de que o número de disciplinas ofertadas no curso de GO não atende aos anseios dos alunos que, concomitantemente, fazem o ensino superior. No trecho “tinha muitas pessoas na sala que ainda estavam fazendo o curso de engenharia, então já tinha as multi disciplinas da faculdade e aí juntava as multi disciplinas do PROGEST”, percebemos que ele diz respeito a não apenas às disciplinas do curso de GO, mas ao acúmulo com as outras disciplinas. Por isso, não temos condições de afirmar que, para os operários, o volume de disciplinas era um problema, haja vista que, teoricamente, eles estariam cursando apenas o curso de GO.

De toda forma, um número menor de matérias lecionadas certamente não seria um fardo. Há que se considerar que a falta de flexibilidade nos horários para cursar as matérias e a extensa carga horária são características vistas como incentivo à desistência do percurso acadêmico,

especialmente para o aluno trabalhador, que realiza dupla jornada para conseguir conciliar a vida profissional e acadêmica (COSTA, 2000). Percebemos, ainda, que a quantidade de matérias e a rigidez dos horários nos remetem a uma educação bancária, distanciando-se da prática defendida por Freire (2009), que busca compreender a realidade do aluno.

O horário extenso e rígido no qual as aulas eram ministradas apareceu no *corpus*, mais especialmente na fala do Entrevistado 1, que sugeriu a inclusão de aulas à distância (EAD) para a realização de aulas teóricas, diminuindo, assim, a carga horária no sábado, que ficaria reservada apenas para as aulas práticas, como vemos a seguir:

(...) fazer uma aula mais enxuta para tentar reduzir mais o horário do curso [...] Porque se fosse, por exemplo, de 8h à 13h beleza, mas era de 8h às 17h aí já era pesado.

[fornecer aulas teóricas via EAD e ir ao campus apenas para aulas práticas] porque quando se tem algo presencial você tem o gasto do deslocamento o investimento em alimentação ou em qualquer outra coisa né? [...] Porque se for tirar o deslocamento você ganha muito tempo útil ao longo do dia. Às vezes por conta de postura né? a pessoa não preocupa muito com ergonomia, e as vezes aquelas 4h que ela passa sentada a mais na cadeira se ela visse a aula na cama estaria muito mais disposta no outro dia para trabalhar. O tempo que não gasta, por exemplo, em pé no ônibus, você drena energia alí. E no EAD como você tá em casa, o seu foco principal é no aprender... você não drena energia com dor nas costas e com iluminação excessiva... correr para não perder o horário da aula, ficar estressado com ônibus. Então se o PROGEST começar a investir na plataforma EAD, porque tem, eu lembro que tinha o espaço pra baixar arquivos alguns vídeos que os professores mandavam né? Ai se fosse assim algo pensado para ser meio virtual, meio presencial com certeza vai ter uma maior adesão e uma maior quantidade de pessoas finalizando o curso, ia ser muito mais flexível. (Entrevistado 1).

[...] Isso me fez acumular muitas matérias porque eram 5 assuntos extras. Se fosse uma matéria direta, por exemplo, iniciava, tinha os trabalhos a prova, finalizou. Depois tinha outra. Ia ser melhor do que se fosse 5 de uma vez [...] que não fique engessado num horário, que seja flexível, esse seria o termo mais certo... horário flexível. (Entrevistado 1).

Nessa sugestão, o Entrevistado 1 defende que as aulas teóricas seriam realizadas virtualmente, ficando apenas as aulas práticas presencialmente, o que nos parece uma boa alternativa para reduzir a carga horária nos sábados. Porém, vale ressaltar que a sugestão de fazer um curso híbrido, ou seja, parcialmente presencial e parcialmente *on-line*, foi apresentada por esse participante com acesso aos recursos digitais e facilidade no seu uso. E não é possível precisar se, para os operários, esse sistema atenderia às suas necessidades, tendo em vista que um dos desejos dos operários ao ingressarem no PROGEST consiste em aprender a manusear o computador e criar um endereço eletrônico (FERREIRA, 2012). Além do fato de que alguns estudantes poderem preferir as aulas teóricas presenciais para tirar suas dúvidas diretamente com os professores.

4.5 Sobre a pedagogia adotada na visão dos alunos evadidos

Levantamos a opinião dos sujeitos-participantes sobre a pedagogia aplicada e procuramos averiguar se ela teria correlação com a evasão do curso, pois uma escola pode ser considerada excludente quando: desvaloriza o capital cultural do aluno, sua história e vivências; distancia o currículo formal da realidade do aluno (SETÚBAL, 2010); apresenta relações entre professores e alunos, bem como políticas e práticas, que podem ser interpretadas como um peso para o estudante (RUMBERGER, 2001). Tentaremos compreender se uma prática pedagógica que supostamente se aproxima da pedagogia freiriana poderia interferir na decisão de continuar os estudos. Para tanto, apresentaremos em três subseções, alguns elementos que encontramos no *corpus* relativo à pedagogia aplicada, a saber: a pedagogia adotada no curso e as atividades práticas e avaliativas e, por fim, elencaremos as opiniões dos ex-alunos sobre o curso de GO.

4.5.1 A prática docente

A fim de compreender sobre as práticas pedagógicas utilizadas no curso de GO, fizemos algumas perguntas, sendo a primeira delas: *Pelo que você recorda das aulas no PROGEST, você acha que elas eram parecidas com as aulas que você já tinha visto nas escolas por onde você já tinha estudado? Tinha alguma coisa parecida ou era diferente o jeito de dar aula?*

Na verdade... era diferente.... porque eram mais como que eu vou te dizer... era mais trocas de opiniões, anteriormente o professor escrevia no quadro você ia lá e anotava e tal. Lá não, lá tinha debate perguntava o que você achava de tal tema... Era diferente dos anteriores, mas eu me encaixava bem nesse estilo de dissertação que fala né? Eu gostava [...] pra mim pro cara ser professor, ele tem que ser *[tratado como]* mestre. Dedicar a vida a ensinar os outros, eu dou todo o valor. (Entrevistado 2).

Eu acho que era uma coisa mais *top*, de mais contato, o professor e o aluno parecia uma coisa só, não tinha muita diferença. [...] eu acho que eles estavam mais presentes, de discutir com o aluno, de ouvir o aluno e quando discordar mostrar porque que você tá errado: “É por causa disso aqui, isso aqui não tem como mudar é assim que as coisas são feitas” eu achei a coisa mais alegre. Eu tô falando dos dois cursos *[Elétrica e Gestão de Obras]*, tá? você tem prazer de estar ali, é um ambiente mais alegre. A única coisa assim que eu poderia falar para você assim que achei que foi mais parecido com aula mesmo, foi o de informática, porque no de informática você fica ali de frente pra aquele raio de computador e o contato é mais difícil né [...] Nós tínhamos uma professora lá que era uma gracinha, ela mostrava os platôs, a planta pra gente, a planta da edificação para saber onde ia ficar a janela, esqueci o nome da matéria dela, mas assim: sensacional, sabe? O carinho. [...] Tinha também o professor de elétrica que mostrava onde passava os pontos da fiação, [...] O que dava aula de matemática também uma gracinha, todos eles sabe? no sentido de

auxiliar e a oportunidade de deixar a gente também discutir [...] Eu achei sensacional o curso na área de segurança, porque eu sou leigo eu já dei um curto aqui nessa casa por deixar os fios desencapados, então são coisas que a gente adquiri no curso que a gente vê que tem que tomar mais cuidado, foi uma pena não ter terminado [...] Eu nunca fui bom em matemática, mas o Professor X que foi meu professor aí no CEFET, no PROGEST, que o cara era fera ele era, uma das poucas pessoas que eu vi que sabia dar aula de matemática. (Entrevistado 3).

Na verdade tinha bastante esses bate papos ao longo que decorria a matéria. Como tinha bastante gente na minha situação, que já estava na área e estava procurando o curso para agregar tanto conhecimento quanto no currículo, então tinha bastante coisa específica principalmente alguém que já trabalhava há muito tempo até corrigia as coisas que o professor falava, não digo corrigir, mas implementar, porque tem o intelectual e tem o técnico que tá na obra, então muita gente agregava a visão prática, então ficava essa comunicação entre o acadêmico e o prático e era bastante conversa interessante. (Entrevistado 1).

[fazendo menção ao professor de hidráulica] sabe muito e hoje meus projetos eu consigo trabalhar pensando nas redes pelo que aprendi com ele aí! Cara ouve, ajuda, se preocupa em ensinar e é muito didático (Depoente 1).

O *corpus* nos mostrou, de forma harmônica entre os participantes, que existia algo na forma de dar aula que era diferente e isso ficou mais evidente nos seguintes trechos: o Entrevistado 2 relata que “*anteriormente o professor escrevia no quadro você ia lá e anotava*” mas no GO “*tinha debate*”. E o Entrevistado 3 diz que a única disciplina que se parecia mais com “*aula mesmo*” foi a de informática. Isso nos permite depreender que as aulas apresentavam uma pedagogia diferente da conhecida por eles até então.

Os sujeitos-participantes não tinham uma palavra que definisse a pedagogia aplicada no curso, e nem era esperado que isso ocorresse, pois os indivíduos relatam suas emoções ao narrarem suas memórias (SANTOS, 2007). Essas emoções transpareceram em expressões como: *eu me encaixava bem; eu gostava; era uma coisa mais top; e você tem prazer de estar ali; mais alegre; conversa interessante*. Ao verificarmos os relatos e vermos os contextos em que essas expressões foram usadas, podemos inferir que a pedagogia era vista de forma positiva entre os sujeitos-participantes e, ainda, que ela gerava uma aprendizagem significativa, como materializado em trechos como: “*ficava essa comunicação entre o acadêmico e o prático e era bastante conversa interessante*” (Entrevistado 1). “*Cara ouve, ajuda, se preocupa em ensinar e é muito didático*” (Depoente 1).

Quando o Entrevistado 1 diz “*até corrigia as coisas que o professor falava, não digo corrigir, mas implementar*”, inicialmente ele usa o verbo “corrigir”, em seguida, ele substitui por “implementar”. Isso nos permite questionar qual seria a opinião dele com relação aos

saberes dos membros do corpo docente, uma vez que, o corpo docente é heterogêneo¹⁵, sendo composto inclusive por estudantes de engenharia, assim como o Entrevistado 1. Isso nos coloca a dúvida se a escolha do verbo “corrigir” pode estar relacionada ao conhecimento que ele acredita que o trabalhador da construção civil (CC) teria e que o estudante enquanto um docente não conhecia, pois existe a possibilidade de que, para o Entrevistado 1, na condição de estudante de engenharia, a troca de conhecimento entre os profissionais da CC e os docentes, tenha uma conotação diferente de quando visto sob o ponto de vista dos operários da CC.

De modo geral, a relação dialógica, defendida por Freire (2009), pode ser encontrada nas falas dos sujeitos-participantes, especialmente nas seguintes expressões: *trocas de opiniões; debate; eles estavam mais presente, discutir com o aluno, ouvir o aluno; auxiliar; oportunidade de deixar a gente também discutir; tinha bastante esses bate papos; comunicação entre o acadêmico e o prático; bastante conversa interessante; ouve, ajuda, se preocupa em ensinar; didático*. Também, como defendidos por Freire (2009), os conteúdos ministrados em classe estão inseridos na realidade do aluno trabalhador de modo que tanto o que é ensinado quanto o que é vivido estão alinhados. Indo além, podemos afirmar que os conteúdos ministrados pelo curso permitem que o estudante trabalhador possa ter acesso ao conteúdo técnico que explica a sua prática profissional de forma que aquilo que até então fazia parte da prática, da rotina do trabalho, passe a estar assentado sobre o conhecimento científico que explica a sua prática de trabalho (FERREIRA, 2012). Ademais, podemos ainda dizer que o conteúdo ministrado permite que os estudantes passem a ter acesso à linguagem dominante da área técnica da construção civil e, a partir de então, possam dialogar em posição de igualdade, no quesito linguagem, compreendendo e respondendo melhor aos seus superiores hierárquicos nos canteiros de obra (FERREIRA, 2012).

Além de que os sujeitos-participantes, especialmente os mais velhos, descrevem os docentes e a relação entre os docentes e os alunos em sala de aula de forma positiva. Isso aparece de forma mais forte nas falas: *“Dedicar a vida a ensinar os outros, eu dou todo o valor”* (Entrevistado 2) e *“o carinho”* (Entrevistado 3). Todos esses aspectos nos parecem positivos, no entanto, vale ressaltar que pode haver o imaginário discursivo incidindo nas relações de poder e bloqueando uma crítica aos professores.

¹⁵ Cabe lembrar que o corpo docente é heterogêneo composto por estudantes do curso de engenharia do CEFET, bacharéis e profissionais formados com licenciatura.

Como aspectos negativos, podemos apontar o que foi discutido em seções anteriores quando o professor exigia trabalhos extraclasse toda semana e quando o Depoente 1 sugere melhoria na didática das aulas. Todas essas questões estão imbricadas à pedagogia adotada que, por sua vez, está relacionada à concepção de educação que o docente tem.

4.5.2 Atividades práticas e avaliativas

Quanto à maneira como as atividades, exercícios, trabalhos e provas foram aplicados no curso de GO, recebemos os seguintes relatos:

O jeito de fazer para casa e fazer prova era mais do jeito do CEFET mesmo, que eu tinha estudado no curso técnico, não tinha muita diferença não [...] tinha atividades práticas e às vezes a gente anotava algumas poucas coisas. Eu e alguns alunos levava *tablet* porque a apostila estava toda lá online. A gente anotava alguma observação sobre algum tema que achava interessante pra fixar melhor o que era exposto [...] Tinha 3 pessoas que já eram formadas já e estavam fazendo o PROGEST e eles faziam uma atividade 1 dia da semana em que eles iam em uma creche que estava com as paredes ruins. Aí eles levantavam o material e ia lá dava um reboco e pintava para uma instituição carente... Eu queria até participar e acabou que eu nem participei [...] Se não me engano na época o laboratório estava fechado por causa desse corte nas verbas... pode até ser que posterior essa verba pode ter chegado, ou eles podem ter redimensionado para ter essas aulas em laboratório... mas acabou que eu não tive nenhuma aula em laboratório. (Entrevistado 2).

As provas, atividades avaliativas em grupo, em dupla é semelhante ao curso de engenharia sim, porque o professor explicava a matéria e tá lá o retroprojetor né mostrando algum projeto algum documento conversando sobre, discutindo isso sim. Ensino médio não, mas o técnico e a faculdade foi a mesma abordagem [...] laboratório eu não cheguei a entrar, no máximo eu acho que foi a aula de hidráulica que o professor chegou a trazer algumas peças, mas acho que isso foi no máximo. (Entrevistado 1).

Os sujeitos-participantes nos relataram que as atividades avaliativas eram escritas e, às vezes, em grupos ou duplas. Foi mencionada, também, a realização de atividades práticas extraclasse, em caráter facultativo, na qual os conhecimentos podiam ser aplicados, nessas atividades os alunos eram acompanhados de profissionais formados. Quanto ao uso dos laboratórios foi mencionado o uso do laboratório de informática, porém, como os sujeitos-participantes evadiram do curso no início eles não chegaram a utilizar outras instalações do CEFET para além da sala de aula e do laboratório de informática.

Na fala dos sujeitos-participantes, podemos perceber que as atividades avaliativas se assemelham àquelas que já tinham vivenciado em outras escolas, o que fica mais evidente nos seguintes trechos: “*As provas, atividades avaliativas em grupo, em dupla é semelhante ao*

curso de engenharia” (Entrevistado 1); e *“O jeito de fazer para casa e fazer prova era mais do jeito do CEFET mesmo, que eu tinha estudado no curso técnico, não tinha muita diferença não”* (Entrevistado 2). Vale a pena mencionar que, diante dos relatos expostos, podemos depreender que, nesse aspecto, a prática adotada no curso apresenta traços da educação bancária. No relato do Entrevistado 2, podemos perceber que o uso de atividades práticas era frequente quando ele menciona *“tinha atividades práticas e às vezes a gente anotava algumas poucas coisas”*.

Neste tópico, esperávamos investigar se a maneira como as atividades práticas e avaliativas eram realizadas apresentavam alguma correlação com a evasão do curso. Foi possível perceber que a maneira como as provas, trabalhos e atividades eram conduzidos se assemelhavam à forma como são realizadas na escola tradicional. Embora o excesso de atividades seja considerado um peso para a continuidade dos estudos (COSTA, 2000), nesse caso, em específico, por se tratar de atividades em sala de aula (sem usar o tempo livre do aluno), realizado em conjunto com outros colegas e podendo ter o auxílio do docente, parece não ser um aspecto gerador de sobrecarga ao aluno, mas uma atividade de fixação e avaliação do conhecimento. Vale ressaltar que quando está pressuposto o caráter classificatório, a avaliação se torna um peso e um fator de exclusão.

Antes de avançar para o próximo tópico, gostaríamos de incluir um novo aspecto: o docente que abandonou o curso. Temos o relato do Depoente 1 que expõe uma situação em que um dos docentes deixou de lecionar no curso. Em seu relato ele nos diz que *“[...] professora que abandonou o curso pela metade, enfim... essas situações me fizeram desistir”*. Esse relato encontra respaldo na bibliografia, Figueiredo e Salles (2017), por exemplo, perceberam em sua pesquisa que, quando o corpo docente não é regular e constante, os estudantes podem se sentir desestimulados a continuar nos estudos.

À guisa de conclusão da seção, podemos perceber nos relatos dos sujeitos participantes que, de modo geral, eles têm uma visão positiva sobre o curso de GO e, inclusive, prefeririam não ter abandonado o curso, caso tivessem condições para isso. A seguir, alguns relatos nesse sentido

Por fim, assumo que arrependi ter abandonado naquele momento. Faltou muito pouco para a conclusão do curso, mas eu vivi um problema pessoal que não me dava o direito de dividir a atenção com outras demandas e tive que optar por abortar algumas e o curso foi uma delas. (Depoente 1).

Eu acho que eu recebi muito do PROGEST. O curso de elétrica foi muito bom e o curso de gestão de obras. Eu saí triste de lá. Gostei demais desse projeto. Gostei muito de estar no CEFET II, a sintonia, a harmonia com todo mundo. O lugar maravilhoso [...] todo arborizado, cheio de pássaro cantando, os marrecos e os patos, né maravilhoso. Eu achei ótimo. [...] então assim eu sou suspeito pra falar, porque eu adorei o curso que eu fiz de elétrica e o curso que eu comecei a fazer de Gestão [...] foi uma pena não ter terminado. (Entrevistado 3).

[...] estava com disposição para continuar o curso, estava gostando, entendeu? Eu fico até imaginando a hora que fosse trabalhar em laboratório eu ia adorar, as aulas mais específicas, né? Mas quem sabe um dia eu volto, né? eu estou tentando conciliar as coisas aqui e assim que eu conseguir conciliar tudo eu vou voltar, em breve. (Entrevistado 2).

Aqui podemos perceber que os indivíduos, no ato da entrevista/depoimento, tinham desejo de concluir o curso, cada qual pelas suas razões (mercado de trabalho, desejo pessoal etc.). Entretanto, naquele período da vida, em que estavam enfrentando os problemas relatados ao longo desta análise (falta de alimentação escolar, intimidação pela presença de alunos com curso superior e/ou cursando graduação, a rigidez dos horários, a coordenação do curso transmitiu uma imagem que foi interpretada como desunida pelos alunos etc.), as circunstâncias se tornaram um peso que fez com que eles não se sentissem estimulados a concluir o curso.

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Para os sujeitos-participantes nesta pesquisa, formados na situação do trabalho, o acesso ao curso de Gestão de Obras tem o sentido de uma nova chance de realização pessoal e/ou profissional, portanto, a evasão é pesada e, muitas vezes, indesejada. Esta pesquisa, portanto, teve como objetivo geral levantar as motivações da evasão no curso de GO. E para isso subdividiu-se em três objetivos específicos buscando: 1) verificar em que medida os motivos alegados pelos ex-alunos para a evasão se aproximavam ou distanciavam das hipóteses levantadas pelos formadores e coordenadores do referido curso; 2) levantar a visão dos ex-alunos sobre a pedagogia adotada no curso; e por fim 3) averiguar se há relação entre evasão e a pedagogia adotada no curso.

Ao procurarmos compreender os motivos que culminaram na saída do curso, percebemos a presença tanto de motivos pessoais quanto de motivos relacionados ao curso e, de modo transversal, o discurso neoliberal perpassa a maior parte desses motivos. Nos relatos, os motivos pessoais estavam associados a enfermidades, conflito de escolha entre trabalho e estudo, porém, esse último é tratado como um motivo relacionado ao curso, pois o dia letivo e o horário das aulas são decisões do PROGEST. Podemos afirmar que, em parte, os motivos da evasão já eram sinalizados pelos coordenadores do PROGEST, no entanto, o *corpus* nos trouxe motivos até então não apontados pelos gestores e/ou formadores do curso.

Por meio do *corpus*, conseguimos constatar em que medida a motivação para a evasão do curso se aproximava ou distanciava das hipóteses alegadas pelos coordenadores. Inicialmente, indicamos os motivos que convergiram com as hipóteses dos coordenadores, sendo a primeira delas o dia letivo que coincidia com o dia útil na construção civil e a participação no curso implicava na redução de um dia da jornada de trabalho e, no dilema entre permanecer no curso ou manter a renda/trabalho, o último se fez prioritário. Em seguida, notamos que a presença de alunos com acesso ao ensino superior e/ou graduados possivelmente gerava constrangimento nos estudantes com menor escolaridade, tanto pelo fato de não se misturarem e dividirem a turma em grupos, quanto pela intimidação que fazia com que os operários se sentissem desconfortáveis em expor dúvidas durante a aula. Há que considerar também que parte da evasão pode se dar pelos indivíduos com acesso ao ensino superior que não percebem

tanto valor na certificação que o curso de GO oferece, optando, portanto, em não o concluir, contribuindo, assim, para agravar o número da evasão.

Por outro lado, vimos que alguns motivos se distanciavam das hipóteses alegadas pelos coordenadores especialmente quando não conseguimos detectar no *corpus* que a falta de conhecimento base, pudesse ser um dificultador para a continuidade dos estudos. O silenciamento dos sujeitos-participantes quanto a isso nos leva a considerar que a dificuldade para a compreensão do conteúdo pode ter sido indiretamente tratada na menção do constrangimento gerado pela presença dos alunos com acesso ao ensino superior em sala de aula. Foi mencionado que a quantidade de atividades extraclasse como um peso a mais, especialmente por se tratar de estudantes trabalhadores com pouco tempo livre. Também foi relatado que a quantidade de disciplinas ofertadas concomitantemente era difícil de ser administrado por aqueles que cursavam outros cursos, como os estudantes de curso superior. Ademais, outros motivos da evasão encontrados no *corpus* ainda não haviam sido sinalizados pela coordenação do curso como a indisponibilidade do refeitório para a alimentação escolar, que foi mencionada pelos participantes como um aspecto negativo, que dificulta a continuidade do curso, especialmente para os mais vulneráveis economicamente. A oferta de aulas apenas no formato presencial e com horários rígidos também foi expressa pelo estudante do curso superior, embora não seja possível afirmar se isso traduz os anseios dos demais haja vista que apenas no PROGEST alguns estudantes têm acesso à criação do primeiro endereço de *e-mail*, algo básico em termos tecnológicos. Por fim, foi mencionado que o abandono de um dos docentes durante o curso e continuidade da disciplina por outro professor impactou o entusiasmo e a curiosidade pelo conteúdo ministrado na disciplina.

Quanto à pedagogia adotada no curso, gostaríamos de destacar dois aspectos contraditórios. Primeiramente, notamos o conflito existente entre duas formações discursivas e, em seguida, alguns aspectos que reforçam características da pedagogia freiriana percebidas no curso, tendo em mente que as formações discursivas nunca são fechadas em si mesmas, mas que invadem e são invadidas por outras advindas de outros lugares e épocas.

As contradições encontradas nas formações discursivas residem no fato de que, inicialmente, durante o levantamento bibliográfico, nos deparamos com uma formação discursiva que alegava que o PROGEST adotava uma pedagogia alternativa de cunho freiriana. Porém, ao dar voz a alunos evadidos do curso, em entrevistas semiestruturadas, percebemos que as

atividades, avaliações, exercícios eram semelhantes aos da escola dita tradicional, o que nos apontou o fato de que, pelo menos no aspecto das atividades e avaliações, a nosso ver, a prática pedagógica realizada no referido curso apresenta rastros de uma educação bancária.

Percebemos também que o curso apresentava alguns aspectos da pedagogia freiriana, como por exemplo, o estímulo à participação nos debates em sala de aula e o esforço dos docentes para que o conteúdo teórico/abstrato fosse materializado por meio de plantas baixas, circuitos, instrumentos e ferramentas. Assim, encontramos a presença do dialogismo e da problematização. Esses aspectos foram relatados de forma recorrente nos dizeres dos participantes. Apesar de não podermos assegurar qual a pedagogia utilizada no PROGEST, podemos, com base nos relatos dos sujeitos-participantes, perceber que a pedagogia era dialógica e buscava alcançar a participação de todos os alunos para que esses não ocupassem apenas a posição de ouvintes. Para os sujeitos-participantes, a forma como as aulas e as atividades durante o horário letivo são conduzidas é bem-vista, aliás, é tida como um aspecto positivo e de destaque do curso. Porém, vale mencionar que os sujeitos podem acreditar ser a pedagogia tradicional a mais adequada por serem formados nesta lógica e também levar em consideração o fato de que realizar uma crítica à pedagogia adotada no curso pode parecer impróprio ou mesmo interdita para muitos.

Ressaltamos que sentimos a necessidade da realização de uma pesquisa futura para conhecer o corpo docente e investigar como são preparadas e realizadas as aulas e o que eles entendem por docência e pela pedagogia freiriana. Isso porque se trata de um grupo heterogêneo, no qual alguns são estudantes dos cursos de engenharia do CEFET, outros bacharéis e outros possuem licenciatura. Parece-nos que seria importante conhecer em detalhes esse grupo para que se possa afirmar se eles de fato conhecem e/ou adotam ou não a pedagogia freiriana. Portanto, a nosso ver, seria necessário em outra pesquisa relacionar a formação docente (ou não) com a prática freiriana no referido curso.

Quando questionados sobre a aplicabilidade do conteúdo ministrado no curso de GO, foi unânime entre os sujeitos-participantes de que o curso apresenta um conteúdo valorizado pelo mercado de trabalho, tendo aplicação direta nas atividades profissionais dos estudantes. Percebemos um discurso de ordem utilitarista atrelado ao uso dos saberes e conhecimentos adquiridos no curso, que poderiam ser aplicados tanto no mercado de trabalho quanto em

âmbito pessoal. Assim, observamos que o conteúdo ministrado era condizente com a formação profissional proposta.

Perguntamos aos entrevistados se percebiam aspectos em que o curso poderia melhorar, como por exemplo, currículo, coordenação, carga horária etc. O principal objetivo era identificar se, caso algo tivesse sido diferente, poderia ter contribuído para a continuidade dos estudos no curso de GO. Nesse momento, foram relatadas algumas das necessidades dos indivíduos que não tinham sido atendidas, como: (1) flexibilização da carga horária por meio da realização das aulas teóricas à distância, contribuindo, assim, para a redução da carga horária no sábado; (2) inclusão de mais atividades práticas em laboratório; (3) oferta de alimentação no restaurante do *campus* na hora do almoço; (4) melhoria no processo seletivo a fim de garantir que apenas o público-alvo tivesse acesso ao curso, evitando a presença de alunos com ensino superior.

Parece-nos que a presença de alunos fora do público-alvo gera dupla evasão: a primeira é dos alunos com acesso ao ensino superior que, por já terem acesso a outra certificação de maior prestígio para o mercado de trabalho, podem mais facilmente abandonar o curso; a segunda está relacionada à presença de alunos fora do público-alvo que pode gerar nos alunos com menor escolaridade a sensação de não serem aptos a estarem ali e acabarem incorrendo na descontinuidade do curso.

Ainda sobre os estudantes com acesso ao ensino superior, percebemos que as transformações no mercado de trabalho também se fazem presentes, em certa medida, na Construção Civil. Vimos que, ao longo dos anos, a presença de indivíduos com acesso ao ensino superior tem aumentado no PROGEST. Acreditamos que, em parte, a presença de alunos com acesso ao ensino superior no curso de GO possa ser explicada pela governamentalidade neoliberal, que introjeta aspectos concorrenciais nos indivíduos e exige que eles se qualifiquem cada vez mais. Isso nos proporcionou uma reflexão/indagação, que fica registrada como sugestão para pesquisas futuras: quais seriam os motivos que levam os estudantes de curso superior e os profissionais com nível superior completo a buscarem a capacitação no curso de GO? Quais seriam as razões que têm feito com que eles busquem uma formação complementar?

Outro aspecto que ficou ressaltado foi a falta de uma ação preventiva no que tange à evasão. Embora não seja objetivo desta dissertação apontar soluções, acreditamos que uma ação preventiva poderia contribuir para mitigar a evasão. Para tanto, é importante o

acompanhamento dos alunos, controlando a frequência e entrando em contato, já nas primeiras faltas, ouvindo suas queixas e orientando-os sobre a possibilidade de retorno e continuidade do curso quando desistirem.

Por fim, faz-se necessário mencionar que tal estudo não se pretende definitivo, uma vez que os discursos e os sujeitos estão em constante deslocamento e que seu objetivo é de contribuir para que a evasão seja enfrentada pela coordenação do PROGEST. Desse modo, o curso pode continuar contribuindo para que indivíduos que se encontram, por vezes, há anos distantes dos bancos escolares possam ter acesso a um curso que certifica os seus saberes. Além disso, durante a coleta do *corpus*, pudemos perceber que o curso é visto como a realização pessoal de um sonho para alguns indivíduos que, durante grande parte da vida, desejaram ter acesso a uma escola de prestígio e hoje, na vida adulta, podem ter acesso a ela, mesmo sem terem concluído a educação básica.

REFERENCIAS

AMBRÓSIO, Maria Teresa. L'éducation tout au long de la vie: état des lieux, nouveaux enjeux. *In: L'Éducation tout au long de la vie défis du vingt et unième siècle*. Paris, Éditions Unesco L'éducation En Devenir 2002. P. 81-92. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219166>. Acesso em: 27 fev. 2020.

AZEREDO, Luciana Aparecida Silva de. **O docente do ensino superior e o cuidado (de si):** entre os modos de objetivação e de subjetivação na contemporaneidade. Jundiaí: Edições Brasil, 2019.

AZEREDO, Luciana Aparecida Silva de. **Relação poder saber no/pelo certificado de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros e os modos de subjetivação de professores**. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2012.

AZEREDO, Luciana Aparecida Silva de; MÁSCIA, Márcia Aparecida Amador; BARTHO, Viviane Dinês de Oliveira Ribeiro. Memórias das trajetórias acadêmicas de alunos de letras do CEFET/MG: para além e apesar dos discursos do outro no processo dialético de subjetivação/objetivações. 2020. *In: LESSA, Cláudio Humberto (org). Análises discursivas das narrativas de vida do corpo discente (PROEJA E Letras) do CEFET-MG: múltiplos olhares*. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2019. Ebook.

BAGGI, Cristiane Aparecida Dos Santos; LOPES, Doraci Alves. Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. **Avaliação (Campinas)**, v. 16, n. 2, p. 355-374, jul. 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772011000200007>. Acesso em: 09 out. 2019.

BALL, Stephen J. Aprendizagem ao longo da vida, subjetividade e a sociedade totalmente pedagogizada. **Educação**, v. 36, n. 2. 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/12886>. Acesso em: 28 fev. 2021

BERNARD, Pierre-Yves. **Les inégalités sociales de décrochage scolaire: comment l'école amplifie les inégalités sociales et migratoires?** Paris: Cnesco, 2016. Disponível em: <https://www.ladocumentationfrançaise.fr/rapports-publics/164000613/index.shtml>. Acesso em: 23 set. 2019.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais. **Em Tese**, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan. 2005. ISSN 1806-5023. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/%x>. Acesso em: 14 jan. 2020.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Tradução de NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. Petrópolis: Vozes. 1998.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2ª ed. 2004.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Classificação brasileira de ocupações: CBO**. Disponível em: <https://empregabrasil.mte.gov.br/76/cbo/>. Acesso em: 03 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm . Acesso em: 14 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações para implantação da Rede CERTIFIC**. Brasília, DF, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4381-ultimaversao-certific&category_slug=abril-2010-pdf&Itemid=30192 . Acesso em: 14 mai.2021.

CESAR, Josiane Tiborski. *et al.* Adesão à alimentação escolar e fatores associados em adolescentes de escolas públicas na região Sul do Brasil. **Temas Livres: Ciência e Saúde Coletiva**, v. 25, n. 3, mar. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232020253.10742018>. Acesso em 26 mai. 2021.

COMISSÃO ESPECIAL DE ESTUDOS SOBRE A EVASÃO NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas**. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/Diplomacao_Retencao_Evasao_Graduacao_em_IES_Publicas-1996.pdf. Acesso em: 2 out. 2019.

COSTA, Áurea de Carvalho. A “Escola-sacrifício”: representações dos alunos sobre a escola, o processo escolarização, a evasão escolar e a conciliação escola/trabalho. **Educação: Teoria e Prática**, v. 8, n. 14, 2000. Disponível em: <http://doi.org/10.18675/1981-8106.vol1.n1.p08>. Acesso em: 23 set. 2019.

COSTA, Sylvio de Sousa Gadelha. Governamentalidade neoliberal, teoria do capital humano e empreendedorismo. **Educação & Realidade**, v. 34, n. 2, 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8299>. Acesso em: 23 fev. 2021.

COSTA, Maria Adélia. A prática docente na educação profissional: percepções discentes. **Argumentos Pró-Educação**, Pouso Alegre, v. 2, n. 5, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.24280/ape.v2i5>. Acesso em: 20 mar. 2021.

DOLL, Jonathan Jacob; ESLAMI, Zohreh; WALTERS, Lynne. Understanding why students drop out of high school, according to their own reports: are they pushed or pulled, or do they fall out? A comparative analysis of seven nationally representative studies. **SAGE Open**, v. 3, n. 4, nov. 2013. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2158244013503834>. Acesso em: 23 set. 2019.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. 4. ed. Tradução de Stephania Matousek. Petrópolis: Editora Vozes. 2013.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educ. ver.** Curitiba, n. 24, dez. 2004 . Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.357>. Acesso em: 14 jan. 2020.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do discurso: reflexões introdutórias**. 2. ed. São Carlos: Claraluz, 2008.

FERRARO, Alceu Ravanello; ROSS, Steven Dutt. Diagnóstico da escolarização no Brasil na perspectiva da exclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 71, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782017227164>. Acesso em: 26 set. 2019.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. **Glossário de termos do discurso**. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

FERREIRA, Jane Eyre Rios de Macêdo. **A formação ao longo da vida – (FLV): Um estudo sobre a formação profissional de trabalhadores da construção civil**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG, Belo Horizonte, 2012.

FIGUEIREDO, Natália Gomes da Silva; SALLES, Denise Medeiros Ribeiro. Educação Profissional e evasão escolar em contexto: motivos e reflexões. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.** Rio de Janeiro, v. 25, n. 95, abr. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362017002500397>. Acesso em: 09 out. 2019.

FIMYAR, Olena. Governamentalidade como ferramenta conceitual na pesquisa de políticas educacionais. **Educação & Realidade**, v. 34, n. 2, 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8299>. Acesso em: 23 fev. 2021.

FONSECA, Sônia Maria. A formação no campo das artes e ofícios na Companhia de Jesus no Brasil colônia (1549-1759) *In: HISTEDBR. VII SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”*. Campinas. 2006. **Anais [...]** Campinas: HISTEDBR, 2006. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/AUTORES/atores_S.htm Acesso em: 06 jan. 2020.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**. Curso dado no Collège de France (1978 - 1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

GADOTTI, Moacir. Educação Popular e educação ao longo da vida. *In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Coletânea de textos CONFINTEA Brasil+6: tema central e oficinas temáticas*. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, 2016.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Acesso de negros às universidades públicas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, mar. 2003. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742003000100010>. Acesso em: 18 out. 2019.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação: mito e desafio - uma perspectiva construtivista**. Educação e Realidade, Porto Alegre, 1991.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Informe estatístico do MEC revela melhoria do rendimento escolar**, 1998. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/informe-estatistico-do-mec-revela-melhoria-do-rendimento-escolar/21206. Acesso em: 23 set. 2019.

JAEGER, Werner Wilhelm. **Paideia: a formação do homem grego**. Tradução de Artur M. Parreira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. Tradução de Ramon Américo Vasques e Sonia Goldefeder. São Paulo: Ática, 1997.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas. 2003.

LIMA JÚNIOR, Otávio Pedro Alves de. **O espírito do capitalismo e a cultura do empreendedorismo: educação e ideologia**. 2011. 141 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

LOCKE, John. **Draft A do ensaio sobre o entendimento humano**. Tradução Pedro Paulo Pimenta. São Paulo. Editora UNESP. 2013.

MANFREDI, Silvia Maria; BASTOS, Solange. Experiências e projetos de formação profissional entre trabalhadores brasileiros. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 18, n. 60. 1997. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301997000300008>. Acesso em: 04 mai 2021.

MANZINI, Eduardo José. A entrevista na pesquisa social. **Didática**. São Paulo, v.26/27, p.149-158, 1990/1991.

MEC. Ministério da Educação. **Documento de apresentação: programa de formação de professores alfabetizadores**, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/apres.pdf>. Acesso em: 24 set. 2019.

MICHAELIS, **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. Editora Melhoramentos. 2015. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/empreendedor> . Acesso em: 23 mai. 2021.

MOURA, Dante Henrique. **Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração**, 2007. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11> . Acesso em: 14 out. 2019.

NERI, Marcelo (Coord.). **Motivos da evasão escolar**. 2009. Disponível em: <https://www.cps.fgv.br/cps/tpemotivos/>. Acesso em: 10 out. 2019.

NOGUEIRA, Maria Alice. Favorecimento econômico e excelência escolar: um mito em questão. **Revista Brasileira de Educação**. n. 26, p.133-185, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782004000200011&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 23 set. 2019.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2009.

OLIVEIRA, Lorena Silva. O conceito de governamentalidade em Michel Foucault. **Revista Ítaca**. v. 34. 2019. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/Itaca/issue/view/1143>. Acesso em: 21 mar. 2021.

PANDOLFI, Marcelo de Amorim. ESQUERDO, Roseli. A educação voltada para o empreendedorismo: um levantamento do debate acadêmico. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n. 49, mar. 2013.

PROGEST. Programa de Estudos em Engenharia, Sociedade e Tecnologia. **Boletim científico do grupo de pesquisa do programa de estudos em engenharia, sociedade e tecnologia (PROGEST)**. Belo Horizonte. Ano 0, n. 0, Maio de 2010. 2010.

PROGEST. Programa de Estudos em Engenharia, Sociedade e Tecnologia. **Cursos**. Belo Horizonte: PROGEST, 2019. Disponível em: <http://www.progest.net.br/pages/std/cursos.php>. Acesso em: 03 dez. 2019.

PROGEST. Programa de Estudos em Engenharia, Sociedade e Tecnologia. **Projetos**. Belo Horizonte: PROGEST, 2020a. Disponível em: <http://www.progest.net.br/pages/std/projetos.php>. Acesso em: 03 jan. 2020.

PROGEST. Programa de Estudos em Engenharia, Sociedade e Tecnologia. **Quem somos**. Belo Horizonte: PROGEST, 2020b. Disponível em: <http://www.progest.net.br/pages/std/quemsomos.php>. Acesso em: 03 jan. 2020.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de investigação em ciências sociais**. Tradução de João Minhoto Marques, Maria Amália Mendes e Maria Carvalho. Lisboa: Gradiva, 1995.

REVEL, Judith. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. Tradução de Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez e Carlo Piovesani. São Carlos: Claraluz, 2005.

RUMBERGER, Russell W. Why Students Drop Out of School and What Can be Done. *In*: Conference, “Dropouts in America: How Severe is the Problem? What Do We Know about Intervention and Prevention?” 2001, Cambridge, MA. **Proceedings** [...]. Cambridge, MA: Harvard University, 2001. Disponível em: <https://www.civilrightsproject.ucla.edu/research/k-12-education/school-dropouts/why-students-drop-out-of-school-and-what-can-be-done/rumberger-why-students-dropout-2001.pdf>. Acesso em: 10 out. 2019.

SANTOS, Flavia Maria Teixeira dos. As emoções nas interações e a aprendizagem significativa. **Revista Ensaio**. Belo Horizonte. v. 9, n. 2, jul-dez, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/epec/v9n2/1983-2117-epec-9-02-00173.pdf>. Acesso em: 29 mai. 2021.

SETÚBAL, Maria Alice. Equidade e desempenho escolar: é possível alcançar uma educação de qualidade para todos? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 91, n. 228, 2010. Disponível em: <https://fundacaotidesetubal.org.br/>. Acesso em: 25 set. 2019.

SOUZA, José George Melgaço. *et al.* A primeira aula ninguém esquece: a experiência de jovens formadores do PROGEST. In: Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia, 38., 2010, Fortaleza. **Anais [...]**. São Paulo: ABENGE, 2010. Disponível em: <http://www.abenge.org.br/cobenge/interna.php?ss=9&ctd=84>. Acesso em: 27 fev. 2020.

SCHAEFER, Ricardo; MINELLO, Italo Fernando. Educação empreendedora: Premissas, objetivos e metodologias. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**. Rio de Janeiro, v. 10, n. 3. jul./set. 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/pca/article/view/11270/pdf>. Acesso em: 21 mai. 2021.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações**: investigação sobre sua natureza e suas causas. Tradução de Luiz João Baraúna. São Paulo: Abril Cultural, 1983. V.1.

SOUZA, Adriano Mohn e. **Jovens e educação empreendedora**: que discurso é esse? 2006. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2006. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/1163>. Acesso em: 23 mai. 2021.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação e o mundo moderno**. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1977.

TINTO, Vincent. **Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research**. **Review of Educational Research**, v. 45, n. 1, 1975. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/1170024?read-now=1&seq=1#page_scan_tab_contents. Acesso em: 24 set. 2019.

THIOLLENT, Michel Jean Marie. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. 4. ed. São Paulo: Editora Polis, 1985.

TOMASI, Antônio de Pádua Nunes. *et al.* Alunos que ensinam e superam dificuldades: O caso dos alunos de engenharia do CEFET–MG. Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia, 38., 2010, Fortaleza. **Anais [...]**. São Paulo: ABENGE, 2010. Disponível em: <http://www.abenge.org.br/cobenge/interna.php?ss=9&ctd=84>. Acesso em: 09 jan. 2020.

TOMASI, Antônio de Pádua Nunes. COSTA, Luciano Rodrigues. **O canteiro de obras é escola?**: formação e qualificação profissional na construção civil. BlogSpot Antonio Tomasi, 2014. Disponível em: http://tomasiantonio.blogspot.com/2014/06/o-canteiro-de-obras-e-escola-formacao-e_29.html 29 de junho de 2014. Acesso em: 05 mai. 2021.

TOMASI, Antônio de Pádua Nunes (Org.). **Da qualificação à competência**: pensando o século XXI. Campinas, SP: Papirus, 2004.

TOMASI, Antônio de Pádua Nunes; FERREIRA, Jane Eyre Rios de Macêdo. Engenheiro ou operário? O Lycée Martin Nadaud e a formação profissional na França. **Revista Trabalho & Educação**. Belo Horizonte, v. 22, n. 3, set./dez.2013. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9067>. Acesso em: 16 jan. 2020.

TOMASI, Antônio de Pádua Nunes. *et al.* O sucesso e o fracasso escolar sob o olhar dos alunos do curso de gestão de obras do Progest/ Cefet-MG. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 5, n. 9, set. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.34117/bjdv5n9-202>. Acesso em: 09 jan. 2020.

TOMASI, Antônio de Pádua Nunes. Quando uma pedagogia alternativa de formação de adultos ocupa a escola. **Horizontes Interdisciplinaridades da Gestão**. v. 1, n. 1, art. 5, nov 2017. Disponível em: <http://www.unihorizontes.br/fnh/hig/>. Acesso em 07 jan. 2020.

APÊNDICE A – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS E INDIVIDUAIS COM OS OPERÁRIOS

Ficha do entrevistado

SOBRENOME, Nome

Data

Ofício

Escolaridade

Idade

- 1- Conte um pouco como foi a sua vida acadêmica até aqui (educação propedêutica e educação profissional).
- 2- O que o curso de Gestão de Obras significou para a sua vida pessoal e profissional?
- 3- Como foi a sua experiência no curso de Gestão de Obras?
- 4- Pela sua experiência a prática pedagógica do PROGEST é diferente daquela que você teve durante a sua vida escolar ou parece ser a mesma coisa?
- 5- Você se sentia estimulado a romper com a cultura do silêncio?
- 6- Você sentia que durante a aula o conhecimento era problematizado de forma a explicar a sua prática profissional?
- 7- Você concluiu o curso? Caso não, por quê?
- 8- Você acredita que a pedagogia aplicada nas aulas do curso de Gestão de Obras influenciou na sua decisão sobre a continuidade ou descontinuidade no curso?
- 9- Você tem interesse em retornar e concluir o curso?
- 10- A que se deve, segundo o seu ponto de vista, a evasão escolar neste curso?

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

Prezado(a) _____,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: **A EVASÃO DOS ALUNOS DO CURSO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE ADULTOS DO PROGEST/CEFET-MG**. Este convite se deve ao fato de você ter/ser aluno da turma de 2018 do curso de Gestão de Obras, o que seria muito útil para o andamento da pesquisa (critério de inclusão ou de exclusão).

O pesquisador responsável pela pesquisa é Ana Luiza Martins, RG MG 11.609.993, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do CEFET-MG. A pesquisa refere-se a conhecer as práticas pedagógicas oferecidas aos alunos do curso compreender os motivos que influenciam a não conclusão do curso (evasão escolar).

1. O participante irá contribuir com a pesquisa, por meio de uma entrevista, contanto sobre a sua experiência com o curso e sobre os motivos que podem ter influenciado a decisão de evadir.
2. Serão perguntadas questões referentes à sua experiência com o curso e isso pode gerar algum desconforto, no entanto, o participante não precisa responder todas as perguntas.
3. A entrevista será gravada em arquivo de áudio por meio do celular da entrevistadora. A gravação de áudio será armazenada digitalmente ficando sob a responsabilidade da entrevistadora o seu armazenamento e a não divulgação do conteúdo a terceiros. O participante poderá solicitar a supressão da gravação a qualquer momento (durante ou depois) da entrevista sem nenhum prejuízo. A gravação de áudio ficará disponível ao entrevistado pelo tempo e condições dispostas nas Resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.
4. Não há benefícios diretos e indiretos ao participante.
5. Como participante de uma pesquisa e de acordo com a legislação brasileira, você é portador de diversos direitos, além do anonimato, da confidencialidade, do sigilo e da privacidade, mesmo após o término ou interrupção da pesquisa. Assim, lhe é garantido:
 - A observância das práticas determinadas pela legislação aplicável, incluindo as Resoluções 466 (e, em especial, seu item IV.3) e 510 do Conselho Nacional de Saúde, que disciplinam a ética em pesquisa e este Termo;
 - A plena liberdade para decidir sobre sua participação sem prejuízo ou represália alguma, de qualquer natureza;
 - A plena liberdade de retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo ou represália alguma, de qualquer natureza. Nesse caso, os dados colhidos de sua participação até o momento da retirada do consentimento serão descartados a menos que você autorize explicitamente o contrário;
 - O acompanhamento e a assistência, mesmo que posteriores ao encerramento ou interrupção da pesquisa, de forma gratuita, integral e imediata, pelo tempo necessário, sempre que requerido e relacionado a sua participação na pesquisa, mediante solicitação ao pesquisador responsável;
 - O acesso aos resultados da pesquisa;

- O ressarcimento de qualquer despesa relativa à participação na pesquisa (por exemplo, custo de locomoção até o local combinado para a entrevista), inclusive de eventual acompanhante, mediante solicitação ao pesquisador responsável;
- A indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa;
- O acesso a este Termo. Este documento é rubricado e assinado por você e pelo pesquisador, em duas vias, sendo que uma via ficará em sua propriedade. Se perder a sua via, poderá ainda solicitar uma cópia do documento ao pesquisador responsável.

Qualquer dúvida ou necessidade – nesse momento, no decorrer da sua participação ou após o encerramento ou eventual interrupção da pesquisa – pode ser dirigida ao pesquisador, por e-mail: aluizama@gmail.com, telefone (31)97118.7653, pessoalmente ou via postal para R. Rio de Janeiro, 1900 ap 32 Centro – Belo Horizonte / MG (CEP: 30.160-042).

Se preferir, ou em caso de reclamação ou denúncia de descumprimento de qualquer aspecto ético relacionado à pesquisa, você poderá recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), vinculado à CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa), comissões colegiadas, que têm a atribuição legal de defender os direitos e interesses dos participantes de pesquisa em sua integridade e dignidade, e para contribuir com o desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos. Você poderá acessar a página do CEP, disponível em: <<http://www.cep.cefetmg.br>> ou contatá-lo pelo endereço: Av. Amazonas, n. 5855 - Campus VI; E-mail: cep@cefetmg.br; Telefone: +55 (31) 3379-3004 ou presencialmente, no horário de atendimento ao público: às terças-feiras: 12:00 às 16:00 horas e quintas-feiras: 07:30 às 12:30 horas.

Se optar por participar da pesquisa, peço-lhe que rubricue todas as páginas deste Termo, identifique-se e assine a declaração a seguir, que também deve ser rubricada e assinada pelo pesquisador.

DECLARAÇÃO

Eu, _____, abaixo assinado, de forma livre e esclarecida, declaro que aceito participar da pesquisa como estabelecido neste TERMO e autorizo a gravação de áudio durante a entrevista

Assinatura do participante da pesquisa: _____

Assinatura do pesquisador: _____

Belo Horizonte, _____ de _____ de 20__

Se quiser receber os resultados da pesquisa, indique seu e-mail ou, se preferir, endereço postal, no espaço a seguir:

ANEXO I - Normas para transcrição de entrevistas gravadas

Ocorrências	Sinais	Exemplificação
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	Do nive de rensa () nível de renda nominal
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	E comé/e reinicia
Entonação enfática	Maiúscula	Porque as pessoas retêm moeda
Prolongamento de voa e consoante (como s, r)	::podendo aumentar para :::: ou mais	Ao emprestarmos éh::: ... dinheiro
Silabação	-	Por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	E o Banco ... Central... certo?
Qualquer pausa	...	São três motivos... ou três razões... que fazem com que se retenha moeda existe uma... retenção
Comentários descritivos do transcritor	((minúscula))	((tossiu))
Comentários que quebram a sequencia temática da exposição: desvio temático	- - - -	... a demanda de moeda - - vamos dar casa essa notação - - demanda de moeda por motivo...
Superposição, simultaneidade de vozes	Ligando as linhas	a.na casa de sua irmã b.[sexta-feira? a. fazem LÁ b.[cozinham lá
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(..) nós vimos que existem...
Citações literais de textos, durante a gravação	“entre aspas”	Pedro Lima... ah escreve na ocasião.. “O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma barreira entre nós”...

Exemplos retirados dos inquéritos NURC/SP nº.338 EF e 331 D2.

PRETI D. (org) **O discurso oral culto** 2ª. Ed. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP, 1999 – (Projetos Paralelos. V.2) 224p.

Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1539982/mod_folder/content/0/Regras%20de%20Transcricao%20de%20Entrevistas%20Gravadas.pdf?forcedownload=1. Acesso em: 23 mar. 2021.