UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

AVALIAÇÃO DE POLÍTICA PÚBLICA: O ITINERÁRIO DOS EGRESSOS DO PROJETO CORREÇÃO DE FLUXO EM TOLEDO (PR)

VALDERICE CECÍLIA LIMBERGER RIPPEL

Campinas - SP
2007

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

Título: AVALIAÇÃO DE POLÍTICA PÚBLICA: O ITINERÁRIO DOS EGRESSOS DO PROJETO CORREÇÃO DE FLUXO EM TOLEDO (PR)

Autor: Valderice C. L. Rippel
Orientador: Luiz Carlos de Freitas

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por .Valderice Cecilia Limberger Rippel e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 5/12/2007

Assinatura:.....

Orientador

COMISSÃO JULGADORA:

2007

© by Valderice Cecília Limberger Rippel, 2007

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca da Faculdade de Educação/UNICAMP

Rippel, Valderice Cecília Limberger.
R483a Avaliação de política pública: o itinerário dos egressos do projeto correção de fluxo em Toledo (PR) / Valderice Cecília Limberger Rippel . – Campinas, SP: [s.n.], 2007.

Orientador : Luiz Carlos de Freitas.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1.Inclusão. 2. Exclusão. 3. Aprendizagem. 4. Avaliação. 5. Trabalho docente. 6. Pratica pedagógica. I. Freitas, Luiz Carlos de. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

07-70FE

Título em inglês : Evaluation of public politics: the itinerary of the exits of the project correction of flow in Toledo (PR)
Keywords : Inclusion; Exclusion; Learning; Assessment; Docent Work; Pedagogical Praxis.
Área de concentração : Ensino e Práticas Culturais
Titulação : Doutora em Educação
Banca examinadora : Prof. Dr. Luiz Carlos de Freitas (Orientador)
Profª. Drª. Terezinha Corrêa Lindino
Profª. Drª. Sueli Carrijo Rodrigues
Profª. Drª. Mara Regina Lemes De Sordi
Prof. Dr. Luís Enrique Aguilar
Profª. Drª. Helena Costa Lopes de Freitas
Profª. Drª. Sandra Maria Zakia Lian Souza
Profª. Drª. Maria Márcia Sigrist Malavazi
Data da defesa: 05/12/2007
Programa de Pós-Graduação : Educação
e-mail : valdericerippel@uol.com.br

Ao professor orientador, Dr. Luiz Carlos de Freitas,

por ser especial.

Ao Ricardo e à Sara, pelo amor que nos une,

razões da minha existência.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar a Deus, pela sua imensa bondade.

Ao Ricardo, pelo seu carinho, apoio e compreensão. A Sara, luz da minha vida, pela sua doce, linda e indispensável presença.

Aos meus queridos pais e irmãos, em especial a Idolesia, pelo seu apoio nos momentos da minha ausência.

Abraço com gratidão a todos os professores do curso deste Programa de Pós-Graduação, especialmente Helena Costa Lopes de Freitas, Maria Márcia Sigrist Malavazi, Mara Regina Lemes de Sordi, que compartilharam conosco os seus conhecimentos, colocando nas nossas mãos as ferramentas com as quais poderemos vislumbrar novos horizontes.

Agradeço, com carinho especial, ao meu orientador, Dr. Luiz Carlos de Freitas, que me fez acreditar nas possibilidades, pela restrita e constante disponibilidade na orientação deste trabalho, pelas recomendações, que, apoiadas na sua experiência e conhecimentos, representaram segurança quando surgiram dúvidas, pela gentileza com que apontou falhas e sugeriu mudanças.

O meu eterno carinho à minha orientadora de mestrado, Dra. Mara de Sordi, que me fez vislumbrar novos horizontes.

Aos membros da banca examinadora, que leram cuidadosamente este trabalho, pelas valiosas observações, críticas e sugestões, que nos auxiliaram a concluir por ora esta tese.

Aos colegas de curso. Que a nossa amizade não se transforme somente em saudade, mas que perdure ao longo dos anos.

Aos profissionais do Núcleo Regional de Educação de Toledo, que disponibilizaram e forneceram as informações e materiais necessários para a realização desta pesquisa. Estendo os agradecimentos aos gestores das escolas, em especial às secretárias, pela contribuição no fornecimento das informações.

Aos estudantes sujeitos da pesquisa, pela valiosa contribuição.

Às minhas amigas Norma e Terezinha, pelo carinho, incentivo e compreensão.

Ao professor Célio Escher, pelo seu trabalho de revisão e ajustes.

Ao Lucir, pelo seu imprescindível auxílio nos ajustes finais.

À CAPES (agência financiadora desta pesquisa) e à UNICAMP, pela oportunidade.

Sociedade alguma pode florescer e ser feliz se a maior parte de seus componentes são pobres e miseráveis.

Adam Smith (1985)

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo estabelecer o itinerário (referente ao seu desenvolvimento educacional e à sua inserção no mercado de trabalho e no seu projeto social) de estudantes egressos do Projeto Correção de Fluxo (PCF), no período de 1997 e 1998. Para este propósito, foram estabelecidas seis questões norteadoras: 1) o PCF fornece as condições necessárias para que o estudante consiga acompanhar o ensino médio e/ou dar continuidade aos seus estudos; 2) a formação oferecida neste projeto possibilita ao estudante um acréscimo de conhecimentos, a fim de que possa inserir-se e sobreviver no mercado de trabalho; 3) os estudantes que participaram do PCF podem ser avaliados como socialmente integrados; 4) como e por que é dimensionada a centralidade nas avaliações neste tipo de projeto; 5) como foi realizada a avaliação no PCF e quais as vantagens e limites sob a ótica dos egressos; 6) como verificar o nível de percepção dos estudantes entre o proposto e o realizado no projeto. A investigação com a abordagem qualitativa e quantitativa foi escolhida devido à necessidade das questões supracitadas. Ela centralizou-se na revisão bibliográfica e nas entrevistas com 355 estudantes, participantes do projeto em 16 escolas coordenadas pelo Núcleo Regional de Educação de Toledo, PR. No que tange às entrevistas, das questões fechadas elaboraram-se gráficos e das informações qualitativas utilizou-se a técnica da análise de conteúdo. Neste trabalho, a importância da análise quanti-qualitativa foi decisiva, pois somente por meio das questões fechadas não seria possível detectar que o processo de inclusão/exclusão é influenciado pela situação socioeconômica da população e pelas possibilidades reais de inserção no sistema. Evidenciou-se que os estudantes têm condições de se inserir principalmente no setor primário e secundário da economia, devido às características do mercado de trabalho de Toledo. Uma minoria dos estudantes, com idade mais avançada, citou, como vantagem em cursar o PCF, a rapidez e a facilidade da obtenção do certificado de conclusão da 8ª série. Esses estudantes declararam, contudo, que não aprenderam o suficiente e que o curso somente serviu como um dos instrumentos que os manteria nos seus postos de trabalho. A afirmação de que esses estudantes não recomendam a participação neste tipo de projeto, cuja finalidade é dar continuidade aos estudos, foi um dos temas mais abordados pelos entrevistados. A maioria dos egressos se sente estigmatizada e excluída social e economicamente, uma vez que ausência de avaliação, fichas com conteúdos incompletos, pouca aprendizagem, indisciplina, indiferença de professores, aprovação automática, mau desenvolvimento de aptidões foram citadas como processos estritamente necessários para um estudante, conforme idade/série. A centralidade na avaliação foi utilizada como principal parâmetro para evitar provas e notas e, por conseguinte, evitar a reprovação. Sobre este aspecto, os egressos afirmaram que esta ausência é conveniente pelo fato de eles não terem cobrança de domínio de conteúdo; porém isto é uma pseudovantagem, pois recebiam tudo pronto. Neste sentido, como principais resultados, entre outros, constatou-se que o projeto não proporciona as condições necessárias para que o estudante consiga acompanhar o ensino médio e dar continuidade nos seus estudos; somente foi planejado de forma a atender os estudantes do ensino fundamental; não foi pensado e organizado por meio de um planejamento de longo prazo, tanto que os estudantes se queixaram do seu abandono no ensino médio; todavia, no propósito estatal, o projeto alcançou com êxito os objetivos declarados de fazer a adequação idade/série, apresentando dados estatísticos emancipatórios. Assim, este trabalho procura instigar o poder público a reformular o Projeto Correção de Fluxo, ou qualquer outro dentro deste caráter, pois não basta proporcionar acesso/permanência à escola – apostando

somente em dados quantitativos emancipatórios, tornando-se necessário ampliar a oferta de acesso/permanência/aproveitamento aos estudantes fidedignamente.

Palavras-chave: Inclusão/exclusão. Aprendizagem. Avaliação. Trabalho docente. Práxis pedagógica

ABSTRACT

The present paper aims to establish the itinerary (relating to its educational development and to its insertion in the labor market and in its social project) of egressing students in the Flow Correction Project (FCP), during 1997 and 1998. For this purpose, six central questions have been established: 1) the FCP provides the necessary conditions so that the student can follow the High School and / or give the continuity to his/her studies; 2) the offered formation in this project enables the student to a knowledge increase in order that he/she can introduce himself/herself and survive in the labor market; 3) the students participating of the FCP can be evaluated as socially integrated; 4) how and why the centrality in the assessments in this sort of project is measured; 5) how the assessment in the FCP has been carried out and which the advantages and limits under the optic of the egressing students; 6) how to verify the student perception level between the proposed and the realized in the project. An investigation with a qualitative and quantitative approach has been chosen due to the necessity of the above mentioned questions. It centralized itself in the bibliographical review and in the interviews with 355 students, participators of the project in 16 schools which are coordinated by the Regional Center of Education in Toledo – Parana. In regard to the interviews, through the dated questions the graphics have been elaborated and through the qualitative information the content analysis technique has been utilized. In this paper, the importance of the quanti-qualitative analysis has been decisive, because only through the dated questions it would not be possible to find out that the inclusion/exclusion process is influenced by the socioeconomic situation of the population and by the real possibilities of insertion in the system. It was made evident that the students have conditions to introduce themselves mainly in the primary and secondary sector of the economy due to the labor market characteristics in Toledo. A minority of the students, at a more advanced age, mentioned as advantage in studying the FCP, the speed and the facility of obtainment of the conclusion certificate of the 8th grade**.** These students declared, however, that they have not learned enough and that the course has only served out as one of the instruments which keep them in their job place. The affirmation that these students do not recommend the participation in this sort of project, whose goal is to give continuity of the studies, has been one of the most addressed topics by the students. Most egressing students feel stigmatized and excluded socially and economically, once the absence of assessment, index cards with incomplete contents, very little learning, indiscipline, indifference from the teachers, automatic approval and bad development of aptitudes have been cited as strictly necessary processes for a student, in accordance to age/mark. The centrality in the assessment has been utilized as a main parameter to avoid tests and grades and consequently to avoid the disapproval. About this aspect, the egressing students claim that this absence is convenient by the fact they do not have charging of content control; however this is a pseudo-advantage, because they used to receive everything ready. In this sense, as main results, among others, it has been proved that the project do not provide the necessary conditions so that the student can follow the High School and continue to his/her studies; it has been just planned in a way to attend the students from the Basic Education; it has not been thought and organized by means of a long-run planning, so much that the students complained about its abandonment in High School; however, in the state intention, the project succeeded the declared objectives in making the adequacy age/grade by showing the emancipatory statistics data. Thus, this paper attempts to instigate the public power to reformulate the Flow Correction Project or

something else into this character, because it is not enough to provide access/permanence to the school – betting only on emancipatory quantitative data, making it necessary to extend the offer of access/permanence/advantage to the students.

Key words: Inclusion/Exclusion. Learning. Assessment. Docent Work. Pedagogical Praxis.

SUMÁRIO

Comissão Examinadora i
Dedicatória iii
Agradecimentos v
Epígrafe vii
Resumo ix
Abstract xi
Lista de Tabelas xvi
Lista de Gráficos xvii
Lista de Quadros xix
Lista de Mapas xix
Lista de Figura xx
Lista de Siglas e Abreviaturas xxi

I INTRODUÇÃO 1

II PROJETOS INOVADORES: CONTEXTUALIZANDO O CASO DO PARANÁ 9
2.1 Do Global ao Local: um esforço de contextualização 10
2.2 Neoliberalismo no Contexto Econômico e Educacional 15
2.3 O Estado Capitalista e as Políticas Públicas Educacionais 25
2.4 A Centralidade da Avaliação na Organização do Trabalho Pedagógico 36
2.5 Conhecendo o Projeto Correção de Fluxo 49
2.6 Caracterização do Município de Toledo 67
2.6.1 Histórico 67
2.6.2 Colonização 70
2.6.3 Aspectos socioeconômicos de Toledo 73
2.6.4 Infra-estrutura urbana 74
2.6.5 Aspectos culturais e de lazer 77
2.6.6 Localização dos bairros/escolas 80

III REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E AS MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO, E AS SUAS INFLUÊNCIAS NA EDUCAÇÃO: UMA LEITURA CRÍTICA 87
3.1 Taylorismo, Fordismo, Acumulação Flexível, Terceirização - as mudanças no mundo do trabalho, e as suas influências na educação 89
3.2 Mutações do Capitalismo – e os seus reflexos no mundo do trabalho 96
3.3 As Mudanças no Mundo do Trabalho e as suas Influências na Educação: uma leitura crítica 103

IV METODOLOGIA 123
4.1 Aspectos Metodológicas 124
4.2 Procedimentos Metodológicos 127

4.3 Decisões Metodológicas 133
4.4 Graficação Metodológica 141
4.5 Resultados Alcançados na Pesquisa de Campo 144
4.6 Procedimentos Estatísticos 147

V APRESENTAÇÃO DOS DADOS 161
5.1 CONSIDERAÇÃO SOBRE OS DADOS COLETADOS NAS ENTREVISTAS 161
5.1.1 Indicador 1 – Identificação do Sujeito 161
5.1.1.1 Resumo do Indicador 183
5.1.2 Indicador 2 - Conquistas e Experiências após o Projeto Correção de Fluxo 184
5.1.2.1 Resumo do Indicador 202
5.1.3 Indicador 3 - Renda Per Capita 203
5.1.3.1 Resumo do Indicador 206
5.1.4 Indicador 4 - Estudo 206
5.1.4.1 Resumo do Indicador 218
5.1.5 Indicador 5 - Experiência no Mercado de Trabalho 221
5.1.5.1 Resumo do Indicador 237
5.1.6 Indicador 6 - Satisfação no Emprego 240
5.1.6.1 Resumo do Indicador 245
5.1.7 Indicador 7 - Uso de Tecnologia Moderna e de Computadores 245
5.1.7.1 Resumo do Indicador 252
5.1.8 Indicador 8 - Treinamento 253
5.1.8.1 Resumo do Indicador 259
5.1.9 Indicador 9 - Condição Sociofamiliar e Econômica 259
5.1.9.1 Resumo do Indicador 269

VI ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS 271
6 EXPOSIÇÃO DO ESCOPO DA PESQUISA 271
6.1 Educacão e Trabalho 273
6.2 Trabalho Pedagógico Centralidade na Avaliação 325
6.3 Inclusão/Exclusão 353
6.3.1 Análise dos dados de ensino médio 402

VII CONCLUSÃO 407

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 415

ANEXOS 427
Anexo I: Mapa dos municípios pertencentes ao núcleo regional de educação de Toledo - Paraná / divisão política 428
Anexo II: Deliberação n° 001/96 – SEED/PR 429
Anexo III: Resolução n° 1.553/97 – SEED/PR 431
Anexo IV: Instrução normativa conjunta n° 4/97 – SEED/PR 435
Anexo V: Instrução normativa conjunta n° 5/97 – SEED/PR 440
Anexo VI: Autorização para inclusão do histórico 444
Anexo VII: Histórico do estudante do PCF 445
Anexo VIII: Deliberação n° 20/91 – SEED/PR 447

APÊNDICES 451
Apêndice A: Cálculo do percentual de entrevistas a serem realizadas 452
Apêndice B: Cálculo do percentual de entrevistas realizadas 453
Apêndice C: Protocolo: roteiro do questionário de conversa 454
Apêndice D: Cronograma da realização das entrevistas 464
Apêndice E: Apresentação das categorias e seus respectivos itens 472

LISTA DE TABELAS:

Tabela 2.1: Alunos matriculados e alunos fora da faixa etária prevista para a série, Paraná - 1993 14
Tabela 2.2: Correção de Fluxo - estudantes de 1ª a 3ª Série 40
Tabela 2.3: População empregada e média de pessoas por residência (1992-2000) 74
Tabela 2.4: Demonstrativo da renda familiar do município de Toledo/PR 74
Tabela 2.5: Comparativo da distribuição do PIB do Município/Estado/Setor em 2000 77
Tabela 2.6: Demonstrativo do ensino superior público e privado 79
Tabela 4.1: Entrevistas previstas e entrevistas realizadas por estrato e por escola 145
Tabela 4.2: Dados dos estudantes do PCF de 1997 e 1998 150
Tabela 4.3: Dados dos estudantes do PCF de 1997 e 1998 - e percentuais de participação arredondados 157
Tabela 4.4: Dados dos estudantes do PCF de 1997 e 1998 - calculados para amostra com valores arredondados 158
Tabela 5.1: Profissão do responsável do entrevistado 165
Tabela 5.2: Profissão da responsável do entrevistado 166
Tabela 5.3: Motivo de terem aderido ou não ao PCF 171
Tabela 5.4: Avaliação do Projeto Correção de Fluxo 176
Tabela 5.5: Noções do que o Projeto Correção de Fluxo significaria 185
Tabela 5.6: Condições para continuar estudando proporcionadas pelo Projeto Correção de Fluxo 189
Tabela 5.7: Cursos realizados após o Projeto Correção de Fluxo 194
Tabela 5.8: Avanços ou facilidades proporcionadas pelo Projeto Correção de Fluxo 195
Tabela 5.9: Limites ou dificuldades proporcionados pelo Projeto Correção de Fluxo 198
Tabela 5.10: Ingressaram no ensino médio 207
Tabela 5.11: Conseguiram acompanhar os conteúdos do ensino médio 210
Tabela 5.12: Motivos de não terem concluído o ensino médio 213
Tabela 5.13: Motivos de não terem prestado vestibular 215
Tabela 5.14: Série em que está estudando 218
Tabela 5.15: Há quanto tempo procura emprego 222
Tabela 5.16: Trabalha por conta própria: tipos de negócio 223
Tabela 5.17: Outro setor da economia em que procuram emprego 224
Tabela 5.18: Profissão do entrevistado 225
Tabela 5.19: Tratamento ao procurar emprego 228
Tabela 5.20: O projeto é ou não uma barreira para ter acesso ao mercado de trabalho 233
Tabela 5.21: Satisfação no emprego 241
Tabela 5.22: A formação do projeto permite aprender os atuais recursos computacionais 248
Tabela 5.23: Tipos de cursos 254

Tabela 5.24: Motivos que levam ou não a acompanhar curso s e treinamentos após o Projeto 256
Tabela 5.25: Algo a mais a declarar 262
Tabela 6.1: Fluxo dos estudantes do ensino seriado de 5ª a 8ª série 1997-2001 279
Tabela 6.2: Cursos ofertados pela Unioeste – Toledo e concorrência ano a ano. 293
Tabela 6.3: Valor adicionado por setor da economia de Toledo 304
Tabela 6.4: Evolução do número de indústrias e número de empregos 305
Tabela 6.5: Evolução do número de empresas por ramo de atividade em Toledo 307
Tabela 6.6: Evolução do ÍDH em Toledo 1991-2000 308
Tabela 6.7: Dados diversos de população de Toledo, outros municípios e da Mesorregião Oeste do Paraná - 2000 359
Tabela 6.8: Distribuição de empregos por setor - 2000. 360
Tabela 6.3.1: Estudantes matriculados no ensino médio que o concluíram 403
Tabela 6.3.2: Estudantes matriculados no ensino médio que não o concluíram 404
Tabela 6.3.3: Estudantes que não se matricularam no ensino médio 405

LISTA DE GRÁFICOS:

Gráfico 2.1: Evolução da distribuição da população do Oeste do Paraná de 1970 a 2000 72
Gráfico 4.1: Locais de realização das entrevistas 146
Gráfico 5.1: Gênero dos entrevistados 161
Gráfico 5.2: Faixa etária dos entrevistados 162
Gráfico 5.3: Zona de residência dos entrevistados 162
Gráfico 5.4: Raça dos entrevistados 163
Gráfico 5.5: Escola em que os entrevistados cursaram o Projeto Correção de Fluxo 163
Gráfico 5.6: Ano de participação no Projeto Correção de Fluxo 164
Gráfico 5.7: Grau de instrução da responsável do entrevistado 164
Gráfico 5.8: Grau de instrução do responsável do entrevistado 165
Gráfico 5.9: Idade do entrevistado ao ingressar no Projeto Correção de Fluxo 167
Gráfico 5.10: Idade do entrevistado ao sair do Projeto Correção de Fluxo 167
Gráfico 5.11: Série do entrevistado ao ingressar no PCF 168
Gráfico 5.12: Tempo de permanência no Projeto Correção de Fluxo 168
Gráfico 5.13: Tempo de abandono da escola antes de ingressar no PCF 169
Gráfico 5.14: Repetências antes de ingressar no PCF 169
Gráfico 5.15: Motivo de retorno de quem não estava estudando 170
Gráfico 5.16: Motivo do atraso educacional do entrevistado 170
Gráfico 5.17: Conhecimento do PCF ao ingressar 171

Gráfico 5.18: Aderiram ao PCF por livre escolha.....171
Gráfico 5.19: Avaliação do Projeto Correção de Fluxo.....175
Gráfico 5.20: Noções do que o PCF significaria.....185
Gráfico 5.21: Condições para continuar estudando proporcionadas pelo PCF.....189
Gráfico 5.22: Realização de cursos após o PCF 194
Gráfico 5.23: Faixa de renda individual.....204
Gráfico 5.24: Faixa de renda da família.....204
Gráfico 5.25: Responsável (chefe) de família.....205
Gráfico 5.26: Auxílio do governo nos últimos 12 meses.....205
Gráfico 5.27: Ingressaram no ensino médio 207
Gráfico 5.28: Conseguiram acompanhar os conteúdos do ensino médio 210
Gráfico 5.29: Concluíram o ensino médio 213
Gráfico 5.30: Prestaram vestibular.....215
Gráfico 5.31: Tipo de universidade (faculdade) que prestaram vestibular. 217
Gráfico 5.32: Fatores que motivaram na escolha de determinado curso 217
Gráfico 5.33: Está estudando 218
Gráfico 5.34: Está empregado.....222
Gráfico 5.35: Registro em carteira 223
Gráfico 5.36: Setor da economia em que procuram emprego.....224
Gráfico 5.37: Em que setor da economia trabalha 225
Gráfico 5.38: Horas trabalhadas por dia 226
Gráfico 5.39: Dias trabalhados por semana 226
Gráfico 5.40: O PCF favorece ou não na profissão 227
Gráfico 5.41: Percepção do tratamento ao procurar emprego.....227
Gráfico 5.42: Recepção nas empresas quando procuram um emprego. 231
Gráfico 5.43: O Projeto é ou não uma barreira para ter acesso ao mercado de trabalho 232
Gráfico 5.44: É estagiário 236
Gráfico 5.45: Motivo para realizar estágio 237
Gráfico 5.46: Horas diárias de estágio 237
Gráfico 5.47: Satisfação no emprego 240
Gráfico 5.48: Benefícios adicionais proporcionados pela empresa 244
Gráfico 5.49: Tipos de benefícios recebidos.....244
Gráfico 5.50: Utilização de computador 246
Gráfico 5.51: Gênero dos investigados que mais utilizam computador.....246
Gráfico 5.52: Programas computacionais utilizados.....247
Gráfico 5.53: Utilização do computador.....247
Gráfico 5.54: Aprendeu a usar o computador 248
Gráfico 5.55: A formação do PCF permite aprender os atuais recursos computacionais. 248

Gráfico 5.56: Treinamentos profissionais nos últimos 12 meses 253
Gráfico 5.57: Interesse em cursos e treinamentos 254
Gráfico 5.58: Motivos para não fazer cursos e treinamentos 255
Gráfico 5.59: Capacidade para acompanhar cursos e treinamentos após o PCF 255
Gráfico 5.60: Residia com a família durante a realização do Projeto Correção de Fluxo 260
Gráfico 5.61: Tipo de imóvel do entrevistado 260
Gráfico 5.62: Alterações de bem-estar após o Projeto Correção de Fluxo 261
Gráfico 5.63: Estado civil do entrevistado 261

LISTA DE QUADROS:

Quadro 2.1: Recusas ao capital 19
Quadro 2.2: Reação política-econômica à crise 22
Quadro 2.3: Relações entre capital, trabalho e consumo 22
Quadro 2.4: Regime de organização escolar 36
Quadro 2.5: Motivação para estudantes e professores 62
Quadro 2.6: Localização dos bairros/escolas 80
Quadro 3.1: Contraste entre o fordismo e a acumulação flexível, segundo Swyngedown 101
Quadro 4.1: Referente aos documentos pesquisados 128
Quadro 4.2: Sistema SERE 129
Quadro 4.3: Apresentação das questões, subquestões e categorias 139
Quadro 4.4: Graficação metodológica da tese 143
Quadro 4.5: Denominação das escolas 144
Quadro 4.6: Proporções selecionadas de área sob a curva normal 151
Quadro 4.7: Significado dos elementos estatísticos 151
Quadro 4.8: Estratificação da população 159
Quadro 6.1: Demonstrativo resumido das colocações dos estudantes – inter categorias. 389

LISTA DE MAPAS:

Mapa 2.1: Mapa do Estado do Paraná – destaque para a Mesorregião Oeste e as Microrregiões Homogêneas de Cascavel, de Foz do Iguaçu e de Toledo 68
Mapa 2.2: Mesorregião Oeste do Paraná e microrregiões homogêneas componentes – 2004 – destaque para o município de Toledo 69
Mapa 2.3: Área urbana do município de Toledo – bairros em detalhes - 2006 82

LISTA DE FIGURAS:

Figura 6.1: Mecanismos por meio dos quais a mecanização e a mercantilização da produção rural no Oeste do Paraná propiciaram emigração rural 356

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CEE.....Conselho Estadual de Educação
CES.....Centro de Estudos Supletivos
CEEP.....Centro Estadual de Educação Profissional
CEEBEJA....Colégio Estadual de Educação para Jovens e Adultos
CNE.....Conselho Nacional de Educação
CENPEC.....Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CETEB.....Centro de Ensino Tecnológico de Brasília
DEPEG.....Departamento de Ensino de Primeiro Grau
FUNDEPAR.Fundação Estadual de Registro Escolar
GAGED.....Cadastro Geral de Empregados e Desempregados do Ministério do Trabalho
IDHm.....Índice de Desenvolvimento Humano do Município
LDB.....Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NAES.....Núcleo Avançado de Estudos e Supletivos
NRE.....Núcleo Regional de Educação
NRET.....Núcleo Regional de Educação de Toledo
MEC.....Ministério de Educação e Cultura
OIT.....Organização Internacional do Trabalho
PAC.....Posto Avançado do CES
PAI-S.....Programa Adequação Idade/Série – Projeto Correção de Fluxo
PCF.....Projeto Correção de Fluxo
PEA.....População Economicamente Ativa
PIA.....População em Idade Ativa
PIB.....Produto Interno Bruto
PNEA.....População Não-Economicamente Ativa
SEED.....Secretaria de Estado da Educação
SDE.....Coordenação de Documentação Escolar
SERE.....Sistema Estadual de Registro Escolar

I INTRODUÇÃO

Ao concluir a formação de Bacharel em Ciências Econômicas, esta pesquisadora ingressou no mercado de trabalho docente, no qual atuou como professora na disciplina de Matemática no ensino fundamental de 5ª a 8ª série e no ensino médio. Naquela oportunidade, integrou o grupo de professores da Rede Estadual de Ensino, do Núcleo Regional de Educação de Toledo, Paraná. Atuando no ensino regular, recebeu o convite da direção da escola para ministrar aulas no Projeto Correção de Fluxo. Neste contexto, a problemática concernente ao Projeto Correção de Fluxo originou-se da sua vivência como professora nesse projeto, nos anos de 1997/1998, no município de Toledo, Paraná[1]. O fato de estar inserida no projeto, e de ter vivenciado parte do processo, dos problemas, dos questionamentos e das incertezas que o cercaram naqueles anos iniciais, despertou o seu interesse para as possibilidades de investigação, com intuito de identificar, através dos depoimentos de alguns professores, como o projeto foi desencadeado na prática. Tal interesse investigativo despertou para a análise da problemática da avaliação e dos avanços que as capacitações do projeto proporcionaram na atuação pedagógica dos docentes. Nesta pesquisa pretende-se aprofundar a questão, agregando à análise o estudo de como se deu o itinerário de estudantes que participaram do projeto nos anos de 1997 e 1998.

Evidencia-se que, dentro das perspectivas apontadas pelo atual panorama de desenvolvimento tecnológico e produtivo praticadas pelo modo de produção atualmente vigente – o capitalismo – e vivenciadas pela população mundial, e frente às perspectivas tecnológicas futuras, os espaços de trabalho disponibilizados para distintas camadas da população vêm se tornando cada vez mais restritos, exigindo do trabalhador de hoje uma qualificação, uma formação, tanto genérica como específica, cada vez maior, sob pena de não conseguir acompanhar as profundas alterações vigentes no processo produtivo mundial e de não conseguir sequer inserir-se no sistema produtivo, como mão-de-obra assalariada.

Este problema abrange todas as classes trabalhadoras presentes no sistema produtivo, ou seja, afeta desde sofisticados executivos até os simples operários. Percebe-se, então, que os efeitos mais deletérios deste processo – os efeitos da exclusão – vêm atingindo com mais impacto as classes mais humildes da população trabalhadora – a dos operários e trabalhadores menos qualificados.

[1] Esta problemática também contribuiu para a minha dissertação de mestrado.

Nas palavras de Marx (1984), este embate de forças na sua origem é dicotômico e ou dialético; e, nos dizeres de Pareto (1984), quando, no processo produtivo capitalista, uma das partes ganha, tal ganho deu-se necessariamente em função de uma perda proporcional de outra parte[2] (quando o capital ganha – via de regra o trabalhador perde), fato este que se tem feito evidente, sendo facilmente identificável nas atuais estatísticas dos níveis de desemprego existentes na maior parte dos países e no Brasil.

Tal situação tem-se acirrado tanto no cenário do mercado interno brasileiro, quanto no cenário do mercado internacional, pois atualmente a preparação (qualificação) do indivíduo passa necessariamente por uma formação mais completa, capaz de habilitar o trabalhador a enfrentar a competição do mundo do trabalho, como bem explicitado por Kuenzer (2001, p. 18):

> [...] o capital passa a defender o desenvolvimento de competências, para o que deve propiciar formação flexível e continuada de modo a atender às demandas de um mercado em permanente movimento, em substituição à formação conteudista especializada e pouco dinâmica para um mercado relativamente estável. Assim, a formação profissional passa a exigir capacidade para lidar com a incerteza, com a novidade e para tomar decisões rápidas em situações inesperadas [...] o que implica o domínio não só de conteúdos, mas dos caminhos metodológicos e das formas de trabalho intelectual multidisciplinar, e exige educação inicial e continuada rigorosa, em níveis crescentes de complexidade.

Como se sabe, as condições de sobrevivência da maior parte da população brasileira estão condicionadas ao seu rendimento salarial mensal, geralmente muito baixo. Isto provoca a necessidade de inserção no mercado de trabalho muito cedo, fazendo com que grande parte dos jovens enfrente a muitas dificuldades para se manterem estudando, visto que, quando estes adentram o mercado de trabalho, seja ele formal ou informal, como maneira de reforçar e complementar os rendimentos familiares, isto via de regra os exclui de freqüentar o "shopping das qualificações". A respeito, Kuenzer (2001, p. 22) cita: "[...] os cursos complementares de formação – como os da área de informática especializados para cada área de trabalho, línguas estrangeiras [...]. Assim, a empregabilidade passa a ser determinada pela origem de classe, para os de baixo poder aquisitivo, restam os cursos básicos geralmente noturnos e menos nobres, com baixo valor no mercado".

[2] Segundo Sandroni (1999, p.437), "Ótimo de Pareto. Situação em que os recursos de uma economia são alocados de tal maneira que nenhuma reordenação diferente possa melhorar a situação de qualquer pessoa [...] sem piorar a situação de qualquer outra. O conceito foi introduzido por Vilfredo Pareto [...]".

O resultado do processo tem sido um grande índice de desistência e de repetência concentrando-se nas várias séries do ensino fundamental. O problema que se apresenta, então, é o de como encontrar soluções alternativas que corrijam o processo e amenizem as suas conseqüências, de forma que os jovens possam completar com êxito o seu ciclo básico de formação educacional que os habilite, direta ou indiretamente, a colocar-se melhor no mundo do trabalho e sobreviver na sociedade atual, cuja marca é a da competição, da exclusão. Isto acirra, portanto, ainda mais a necessidade de prestar atenção nos processos que estão sendo desenvolvidos nas microdecisões escolares que são muito fortes numa sociedade que é determinada pela competitividade.

Neste panorama, para criar condições para que a escola possa cumprir efetivamente a sua função social, administradores em diversos pontos do país vêm tomando iniciativas para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem e, ao mesmo tempo, redirecionar a utilização dos recursos públicos. Criam-se, então, contextos especiais para atender estudantes atingidos por várias repetências (CENPEC, 2001).

Com tal situação em foco, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná elaborou, desenvolveu e implantou o Programa Adequação Idade/Série (PAI-S), denominado Projeto Correção de Fluxo (PCF), com o objetivo de proceder à adequação do fluxo escolar na rede pública estadual de ensino fundamental, para estudantes em defasagem, desenvolvido no biênio 1997/1998 (PARANÁ, 1997d, 1997e).

Propõe-se, como questão norteadora da Tese, questionar como se deram as possibilidades e os limites de inserção educacional, social e econômica após os estudantes terem feito parte do programa. Para isso, reconstrói-se o itinerário de estudantes que participaram do Projeto Correção de Fluxo nos anos de 1997 e 1998. Neste sentido, o objetivo desta tese é estabelecer o itinerário de estudantes que participaram do projeto nos anos 1997 e 1998, no que se refere ao seu desenvolvimento educacional, à sua inserção no mercado de trabalho e no seu projeto social.

O intento é identificar, mediante a visão dos estudantes pesquisados, se os egressos do Projeto Correção de Fluxo têm condições/competências para dar continuidade nos seus estudos, se conseguiram inserir-se e sobreviver no mercado de trabalho, e analisar as eventuais influências do projeto na sua inserção social, e refletir sobre os limites e os avanços por ele proporcionados nas suas vidas.

Nessa perspectiva, estabeleço algumas questões norteadoras:

– *Fornece o Projeto Correção de Fluxo as condições necessárias para que o estudante consiga acompanhar o ensino médio e dar continuidade nos seus estudos?*

– *É possível que a formação oferecida no Projeto Correção de Fluxo possibilite ao estudante um ganho de conhecimento que realmente o instrumentaliza a inserir-se e a sobreviver no mercado de trabalho?*

– *Os estudantes que participaram do Projeto Correção de Fluxo foram socialmente integrados?*

– *Como e por que foi dimensionada a centralidade na avaliação nestes projetos (Ciclos, Progressão Continuada) e, em especial, no Projeto Correção de Fluxo?*

– *Como foi realizada a avaliação no Projeto Correção de Fluxo e quais as vantagens e limites sob a ótica dos egressos?*

- *Têm os estudantes percepção entre o proposto e o realizado pelo Projeto Correção de Fluxo?*

Destaca-se que um dos objetivos mais relevantes do processo educacional é fazer com que todos os estudantes tenham acesso e condições efetivas de adquirir e dominar o conhecimento, relacionando-o com a sua realidade social, econômica e cultural. Pode-se, no entanto, perguntar o que acontece com esse número tão elevado de estudantes que fracassam, quais os critérios utilizados para caracterizar o fracasso escolar e quais as medidas necessárias para amenizar esse problema, diante da impossibilidade de supri-lo completamente, na medida em que as suas raízes estão fora da escola.

Os problemas críticos que afligem o sistema educacional, particularmente a evasão e a repetência, decorrem em princípio de sérias deficiências no processo de ensino/avaliação. Freitas (2003, p. 8) destaca que os processos avaliativos: "São centrais na atual forma de organização da escola, não poderiam passar ilesos neste reordenamento de tempos e espaços. Não bastasse a própria ênfase dada pelas políticas públicas a tais processos avaliativos, dentro da escola a experiência com ciclos fez brotar um debate bastante intenso sobre as práticas avaliativas, envolvendo professores, estudantes, dirigentes e até mesmo os pais". Sordi (1995, p. 14) profere que "[...] a avaliação é, dentre os elementos que constituem o processo de ensino, aquele que

melhor retrata uma concepção teórica de educação e que, por sua vez, melhor traduz uma concepção teórica de sociedade".

Outro intento desta pesquisa é identificar como se dá a avaliação no Projeto Correção de Fluxo. Este intento se põe porque a implantação do projeto teoricamente impõe uma ressignificação ao processo da aferição da aprendizagem dos estudantes, pois se substitui a prova pela avaliação diagnóstica/contínua, e se objetiva romper com o padrão sistemático de avaliação tradicional, marcado pelo cunho classificatório e seletivo, que tem por efeito hierarquizar e classificar os estudantes. Deste modo, procura-se analisar como se deu a avaliação no projeto, à luz do depoimento dos egressos, para verificar se, da forma como ela é realizada, permite a inclusão ou se é, na verdade, apenas mais uma forma de mascarar e postergar a exclusão.

Nasce neste momento o nosso recorte temático, pois a avaliação é o cerne da mudança proposta na metodologia do Projeto Correção de Fluxo e não adianta tentar investir em mudanças metodológicas, na forma de ensinar, se, no momento da avaliação, se apostar no tudo ou nada, apartado de todo um contexto de fatos e situações que envolvem e, quase sempre, determinam o sucesso ou o fracasso escolar.

Por conseguinte, o problema que efetivamente se apresenta (além dos já citados) é saber se, perante as perspectivas estabelecidas pela Teoria de Capital Humano - acúmulo de conhecimento, treinamento, informações (SHULTZ, 1962), o Projeto Correção de Fluxo oferece uma real oportunidade aos estudantes de melhor se adequarem às demandas estabelecidas pelo mundo do trabalho atual, e se, com efeito, isto lhes fornece uma oportunidade a mais de realmente se inserirem no sistema produtivo e social.

Este questionamento supramencionado ocorre porque, no embasamento teórico referenciado para justificar as causas de evasão e repetência, busca-se sobremaneira enfatizar o espaço escolar e problemas pedagógicos entre os quais se elege a avaliação, quando nos parece imprescindível enfatizar a problemática da questão na estrutura social e econômica – as políticas neoliberais – e a grande influência do Banco Mundial.

A discussão destas questões pode inicialmente permitir a ampliação do campo da avaliação escolar, e proporcionar um resgate do referencial teórico do cenário econômico com ênfase na reestruturação produtiva e do mundo do trabalho. Consideramos fundamental abordar estas questões para contextualizar o sistema capitalista em que escola, pais e estudantes estão inseridos, de forma a desvendar a relação intrínseca que existe entre a condição econômica/social

da família e a sua influência na vida escolar do estudante. E, também, num segundo momento, que parece o mais relevante, realizamos as entrevistas de 355 estudantes egressos escolhidos aleatoriamente mediante a adoção de um modelo estatístico amostral (metodologicamente fundamentado, que será descrito mais adiante), e reconstruiramos, com estas informações, o seu itinerário após terem participado do Projeto Correção de Fluxo, o que, via de regra, permitirá fazer uma leitura do processo a partir dos dados empíricos que traremos à tona.

Para o desenvolvimento desta tese, alguns caminhos foram percorridos, e, para elucidar esse trajeto, dividi o trabalho, esquematicamente, nos seguintes capítulos:

No primeiro capítulo apresentamos a introdução da Tese. No segundo capítulo apresentamos uma discussão, sob duas óticas sob as quais a implantação do Projeto Correção de Fluxo pode ser analisada. A primeira delas é resultado do discurso utilizado para apresentar e justificar a necessidade de implantar o projeto. A segunda faz referência ao neocenário político-econômico mundial do cenário do neoliberalismo. Oferecemos, assim, um contexto do panorama da reorientação das políticas públicas, enfocando o papel da avaliação na reorganização do trabalho pedagógico. Apresentamos, também, algumas considerações sobre os problemas que levaram à criação do projeto, discutimos as influências do Banco Mundial e apresentamos a proposta pedagógica do projeto, a sua estruturação e organização funcional, assim como traçamos o perfil dos estudantes engajados no programa. Enfatizamos a avaliação e a organização do trabalho pedagógico na escola capitalista. Também apresentamos uma caracterização do município de Toledo.

No terceiro capítulo, apresentamos questões relacionadas às mudanças que vêm ocorrendo na reestruturação produtiva do sistema capitalista de produção e no mundo do trabalho. Para tanto, buscamos conceituar o trabalho, o emprego e discutir as relações entre emprego, desemprego e qualificação, discutimos sobre os modos de produção do sistema capitalista, assim como o conceito de empregabilidade. Centramos atenção especial na discussão sobre emprego e qualificação, partindo da distinção entre qualificação técnica e escolaridade, para, em seguida, discutir as atuais tendências de qualificação da mão-de-obra. Enfatiza-se o Projeto Correção de Fluxo implantado em 1997/98 no Estado do Paraná, que objetiva fazer a adequação idade/série dos estudantes multirrepetentes.

O quarto capítulo identifica as decisões metodológicas utilizadas em cada momento da investigação. Para tanto estabelecemos alguns tópicos: a) as decisões metodológicas – onde

especificamos a escolha da abordagem quanti-qualitativa; b) os procedimentos metodológicos – onde apresentamos as decisões tomadas até o momento, desde o mapeamento dos estudantes até a execução das entrevistas; c) aspectos metodológicos – onde apresentamos o processo de compilação e tratamento dos dados; d) os procedimentos estatísticos – onde redigimos os procedimentos estatísticos abordados para determinar o tamanho da amostra.

Posteriormente, o quinto capítulo apresenta os dados da pesquisa, em que os dados quantitativos são apresentados em gráficos e os dados qualitativos foram organizados em tabelas, e apresenta-se, no texto, um percentual de itens que representam as categorias qualitativas.

O sexto capítulo apresenta a análise e discussão dos resultados da pesquisa aliados ao referencial teórico e, então, analisa-se o resultado das entrevistas dos estudantes pesquisados, pois ouvimos os egressos e reconstruímos o seu itinerário após terem participado do Projeto Correção de Fluxo, o que permite fazer uma leitura crítica do processo a partir dos dados empíricos que trouxemos à tona.

E, por último, tecemos algumas considerações finais sobre o trabalho.

II PROJETOS INOVADORES: CONTEXTUALIZANDO O CASO DO PARANÁ

No presente capítulo, apresentamos a problemática da evasão e da repetência que levou o CEE (Conselho Estadual de Educação) a autorizar a criação, pela SEED (Secretaria de Estado da Educação), do Programa PAI-S (Programa de Adequação Idade/Série[3]), denominado PCF (Projeto Correção de Fluxo), para adequação do fluxo escolar na rede pública estadual do ensino fundamental (antigo 1º Grau) para estudantes em defasagem. Também, apresentamos alguns comentários sobre os Ciclos, Progressão Continuada e outros projetos desta natureza que constituem os vocábulos na escola na última década. Faz-se necessário abordá-los, embora a nossa tese verse sobre o PCF, vez que existe uma intrínseca relação entre eles.

Cabe apontar que se apresentam duas óticas essenciais passíveis de utilização para a explicação do porquê do desenvolvimento do PCF: a primeira delas é resultado do discurso utilizado para apresentar e justificar a necessidade de implantar o projeto. A segunda faz referência ao neocenário político-econômico mundial, que se implementou notadamente a partir da queda do muro de Berlim em 1989, qual seja, o do cenário do neoliberalismo.

Oferece-se, assim, um contexto do panorama da reorientação das políticas públicas para a educação básica e superior, enfocando o papel da avaliação na reorganização do trabalho pedagógico. Explicita-se o contexto político e econômico no qual o Estado se insere a partir do final da Segunda Guerra Mundial, observando-se a constituição do Estado de Bem-Estar, a crise e a sua transformação em Estado mínimo. Investigam-se os meios que interessam ao sistema capitalista indicados como políticas que resultem no controle do processo educativo.

Debate-se sobre a reorganização neoliberal do trabalho pedagógico que tenta promover o conformismo do trabalhador como parte de um exército de reserva qualificado, e enfatiza-se a avaliação, que é usada para culpabilizar o indivíduo e des-responsabilizar o Estado pelos problemas educacionais.

[3] A denominação PAIS - Programa de Adequação Idade/Série aparece nos primeiros documentos, sendo substituída pela denominação permanente PCF – Projeto Correção de Fluxo.

2.1 Do Global ao Local: um esforço de contextualização

Pensar a educação na atual realidade brasileira reporta-nos a um discurso de democratização de ensino, discurso que é genericamente levado à população por meio de programas governamentais tanto na esfera nacional quanto estadual e municipal, com o suposto empenho em garantir acesso e permanência a um maior número de crianças possível no sistema escolar.

Apesar dessa marcante tendência, o Brasil ainda apresenta altas taxas de reprovação e evasão, visto que, segundo o CENPEC (2001), fracassam na escola os que não conseguem aprender por conta das suas adversas condições de vida e, também, pelas condições adversas que costumam caracterizar o atendimento escolar; pois, durante muito tempo, acreditou-se que a reprovação beneficiaria o estudante, possibilitando-lhe a recuperação da aprendizagem. Estudos, como os coordenados por Ribeiro (apud, CENPEC, 2001, p. 78), vêm apontando que:

> [...] a repetência tem sido geradora de novos fracassos. Tanto que, no Brasil, a probabilidade de um aluno repetente ser aprovado é metade de um aluno novo na série. Este autor, apoiado em estatísticas educacionais, aponta ainda que o aluno reprovado não abandona precocemente a escola; na realidade, ele fica cursando em média 6,4 anos antes de efetivamente desistir. E a evasão ocorre quando ele já se distanciou muito da série que seria ajustada à sua idade. Sendo que diversos são os fatores que intervêm nessa situação.

Há décadas se considera que a maioria dos filhos das famílias econômica e socialmente desfavorecidas têm acesso à escola pública, graças ao aumento da oferta de vagas. Neste processo, não foram tomadas, no entanto, as devidas medidas que, acompanhando essa expansão, tornassem efetiva a democratização do ensino nacional. Entre outras providências que deviam ser tomadas, podem-se citar as seguintes: não houve investimento na formação dos professores, as perdas salariais dos profissionais da educação foram crescentes e as escolas não foram dotadas da infra-estrutura necessária para atender qualitativamente a esse contingente de estudantes (CENPEC, 2001).

Observa-se, desta forma, que a escola assumiu uma postura mais aberta para com os estudantes mais pobres. Entretanto, tal processo de abertura não foi suficientemente completo, pois ela, a escola, continuou organizada para um público-alvo de crianças e jovens de classe média, que contam, via de regra, com diversos elementos que servem de apoio e sustentáculo ao

seu processo de aprendizagem, entre os quais, citam-se os recursos culturais, acompanhamento dos pais, tempo e espaço para estudar em casa. Assim, sem saber lidar com as condições da nova clientela, a escola não conseguiu atender satisfatoriamente os estudantes mais pobres e desfavorecidos, pois não levou em conta o saber que traziam e o seu universo cultural, de modo a organizar e ampliar os seus conhecimentos.

Segundo o mesmo trabalho, o atendimento padronizado, proposto para grupos numerosos, deixa marcas nas relações de ensino, que quase sempre consistem numa prática imutável de transmissão, repetida ano após ano, pautada por um programa que indica um ponto arbitrário de início e outro de chegada, independente do aproveitamento dos estudantes. Separando o processo de ensino, de um lado, e o de aprendizagem, de outro, a escola ensina o que sempre ensinou e da forma como sempre ensinou. Aprender ou não aprender depende, então, do aluno, do seu esforço e das suas possibilidades de receber acompanhamento fora da escola.

E, ao contrário do que pensam muitos educadores, as famílias de baixa renda valorizam a escola e vêem no estudo dos filhos a única herança que podem lhes deixar, para que não se reproduzam, nos seus projetos de vida, os sacrifícios de uma existência iletrada no seio de uma sociedade grafocêntrica (ROMÃO, 1998). Parece que a escola, por meio do currículo, do livro didático e da avaliação, exerce perfeito controle do que se deve saber, fazer, pensar e sobre quem poderá progredir no ensino. Observa-se, desta maneira, que a escola contribui para a estratificação e a fragmentação dos trabalhadores, diferenciando-os de acordo com os talentos, motivações e esforços individuais.

O estudante, por sua vez, vai sendo culpabilizado por estar distante do ponto que foi definido como início das aprendizagens escolares e por não conseguir atingir o ponto de chegada estabelecido, acabando por ser penalizado com uma ou mais reprovações. O sentimento gerado por essa experiência leva-o a formar imagens negativas de si próprio, acreditando na sua inadequação ao trabalho escolar, pensando que é exclusivamente sua a responsabilidade por tal situação (CENPEC, 2001).

Desta forma, conforme Romão, percebe-se que esta constatação é, via de regra, verídica, pois, segundo ele:

> [...] a reprovação bate fundo na auto-estima do aluno e alimenta o processo de internalização da cultura do fracasso. “Meu filho não tem jeito para o estudo” é uma expressão que se ouve com

> freqüência nas escolas públicas. Ela é enunciada por pais que, depois de insistirem por vários anos na escolarização, sem sucesso, dos filhos, dela desistem, por absoluta incapacidade de continuarem sacrificando, no altar da continuidade de seus estudos, uma melhoria da renda familiar, pelo engajamento precoce do filho na força de trabalho. Embora acreditem que 'os estudos sejam um meio de subir na vida', 'um caminho para a libertação da situação de pobreza em que se encontram', um canal de ascensão social, conformam-se, após tanto insucesso, com um pequeno ganho imediato (ROMÃO, 1998, p. 45).

Para compreender melhor este processo, apoiamo-nos em Sordi (1995, p. 69), que sintetiza que "a escola se exime da responsabilidade de impedir alguns de prosseguirem seus estudos, culpando cada um por sua própria eliminação ou por sua evasão, a partir de inabilidades pessoais. Ao mesmo tempo em que parece possibilitar o acesso a um mundo mais promissor, educa os indivíduos a aceitar com resignação a sua falta de condições para vencer, levando-os a atribuir tal fato muito mais à sua incompetência pessoal do que a influências externas".

Para verificar isto, basta analisar os conteúdos veiculados, a forma de avaliação que se adota em função de um determinado tipo de conhecimento que privilegia o distanciamento entre a teoria ministrada e a prática vivenciada e a alienação da escola em relação ao trabalho. São conhecidas, contudo, as dificuldades dos estudantes provenientes das classes sociais menos favorecidas, para avançar e ingressar no ensino superior. Mesmo assim a escola continua colocando os seus currículos (real e oculto) a serviço da manutenção de uma ordem social, ainda que exista grande espaço para a contradição e a luta (SORDI, 1995).

A escola, no entanto, foi criada com intenção de atuar na formação do cidadão, de modo que a ela cabe ensinar o indivíduo de forma mais completa possível, garantindo-lhe a aprendizagem de habilidades e conteúdos indispensáveis para a vida em sociedade, contribuindo, assim, para a inserção social das novas gerações no mundo econômico e social atual. Sendo a escola pública muito importante para a maioria da população, que tem nela o principal e, às vezes, o único meio de acesso ao conhecimento, é urgente que encontre caminhos para cumprir a sua função social.

Verifica-se, neste contexto, que os problemas que a educação vem enfrentando, particularmente aqueles representados pela evasão e a repetência, decorrem, na sua maioria, de sérias deficiências no processo de ensino e, principalmente, no que tangencia a avaliação.

Neste sentido, como já ilustrado, existem evidências de que o acesso ao ensino fundamental no Brasil está praticamente universalizado. Apesar disto, o Brasil ainda apresenta

altas taxas de reprovação e a evasão continua em alta. Outro fator que merece ser destacado é que, apesar das aceleradas mudanças de um mundo globalizado, mudanças que atingem todos os setores e os transformam numa velocidade nunca vista antes, a escola continua sendo altamente seletiva. O MEC aponta que: "[...] de 36 milhões de alunos matriculados na rede escolar em 1988, pouco mais de 4% alcançavam o ensino superior e a taxa de repetência no ensino fundamental, na década de 80, foi de 20% e de evasão 13%. [...] Esses dados revelam que a expansão quantitativa da rede escolar brasileira não foi acompanhada de melhoria qualitativa" (MEC apud ABRAMOWICZ, 1999, p. 38-39).

Para os educadores, não é desejável (e, por que não dizer, não é ético) limitar-se a constatar, ano após ano, os índices de fracasso escolar e aguardar melhores condições sociais que permitam, um dia, instalar uma nova e melhor escola. Abrir espaços e aproveitar as brechas existentes para conquistar avanços, essa tem sido a caminhada dos educadores comprometidos com a democratização do ensino, mesmo sabendo que a educação sozinha não vai mudar a realidade social, e que a própria escola, por mais competente e equipada que seja, não se vai tornar um espaço democrático se a sociedade também não se transformar (CENPEC, 2001).

Conforme Abramowicz (1999), a escola deve responsabilizar-se pela aprendizagem dos alunos. Entretanto, inúmeros fatores concorrem para que exista um desvio de atenção, uma desfocalização do que é fundamental no processo de ensino e aprendizagem. Podem-se apontar fatores de ordem política, econômica e social, os quais vão interferindo na organização da escola, no currículo, na formação e na atuação dos professores, nas expectativas dos alunos e das suas famílias, nas exigências do mundo do trabalho.

Na década de 1990, a formação dos professores era apontada como a principal solução do problema da instituição escolar. Sabe-se no momento que isto não é verídico. Na verdade a formação continuada virou uma metodologia e apenas alimentou a "era do diploma", uma vez que os profissionais da área são detentores de um diploma e formação continuada, entretanto faltando-lhes clareza da ação do trabalho docente, o que dificulta colocar em prática as teorias que estudam.

Salienta-se que não se pode assistir a este conjunto de acontecimentos e cruzar os braços. Para melhorar a escola, de um lado é necessário investir na formação docente (técnica, filosófica e eticamente), tendo em vista que são o pilar da produção e apreensão do conhecimento, e que depende deles a interpretação do currículo, do que deve ou deveria ser

ensinado para mudar a realidade social e até econômica de muitos jovens, incluindo-os novamente no processo produtivo, por meio de aprendizagens significativas, tirando-os, desta forma, da situação de desvantagem social em que se encontram. De outro, sabe-se, também, que é necessário melhorar (e muito) a remuneração da classe que exerce a docência, pois os salários miseráveis não lhes permitem sequer adquirir livros e materiais didáticos atualizados, para citar apenas um dos rudimentos que evidenciam a exclusão econômica, social (e até cultural) dos principais protagonistas do sistema educacional.

Como já visto, em todo o Brasil o fracasso escolar representa elevados custos humanos, sociais e financeiros. O Ministério da Educação aponta que, no país, todo ano são desperdiçadas 57% das matrículas com evasão e repetência; de cada 100 alunos que ingressam na 1ª série, apenas 33 chegam à 8ª série, levando uma média de quase dez anos para alcançá-la. Isso significa que, após repetir uma ou mais séries várias vezes, dois terços dos estudantes acabam por desistir da escola. Grande parte dos que aí conseguem permanecer, seja porque ingressaram tardiamente, seja porque repetem o ano várias vezes, têm idade muito superior à prevista para a série que estão cursando.

Tabela 2.1: Alunos matriculados e alunos fora da faixa etária prevista para a série, Paraná – 1993

Rede Urbana/Rural e Municipal/Estadual	Alunos Matriculados	Percentagem	Alunos Fora da Faixa	Percentagem
Rede Urbana Estadual	822.618	100%	422.136	51,30%
Rede Rural Estadual	31.421	100%	18.691	59,50%
Rede Urbana Municipal	541.037	100%	210.144	38,80%
Rede Rural Municipal	(+-)200.000	100%	95.400	47,70%

Fonte: CENPEC (2001).

Tal como se pode verificar na Tabela 2.1, no Estado do Paraná, a situação não era diferente da do país. Tomando-se por base os dados dos estudantes matriculados em 1993 da 1ª à 8ª séries na rede estadual de ensino, observa-se que, dos 822.618 estudantes matriculados na rede urbana, 422.136 estavam fora da faixa etária prevista para a série que cursavam, o que equivale a 51,3% de distorção.

Na zona rural, foram 31.421 matriculados, dos quais 18.691 fora da faixa etária, o que corresponde a 59,5%. Nas redes municipais urbanas eram 541.037 matriculados de 1ª a 8ª série, dos quais 210.144 fora da faixa etária, o que corresponde a 38,8%. Nas redes municipais rurais

dos mais de 200 mil matriculados, quase cem mil (47,7%) estavam fora da faixa etária. Considerando o quadro geral de defasagem idade/série do Estado, os estudantes nessa situação eram 43,8% dos matriculados cursando fora da faixa etária (PARANÁ, 1996, apud CENPEC, 2001).

Este percentual elevado de 43,8% de estudantes fora da faixa etária motivou o Estado a desenvolver e implementar projetos desta natureza, quais sejam: correção idade/série, ciclos e progressão continuada. Há que se destacar, também, que as experiências deste tipo de projetos realizadas no país deram-se com maior ênfase a partir do início da década de 1990, período no qual o mundo vivenciou profundas mudanças socioeconômicas e políticas que originaram as teorias mundialistas, conhecidas popularmente como neoliberalismo (WALLERSTEIN, 2001). Assim sendo, com intuito de dar uma seqüência lógica à esta tese, apresentamos, a partir de agora, uma sintética discussão das principais questões da moderna educação e da sua relação com a política neoliberal.

2.2 Neoliberalismo no Contexto Econômico e Educacional

Frente a este cenário, oferece-se a seguir um panorama da reorientação das políticas públicas para a educação básica e superior, enfocando o papel da avaliação na reorganização do trabalho pedagógico[4]. Para tanto, torna-se necessário explicitar o contexto político e econômico no qual o Estado se insere, pois esta relação permitirá a interpretação dos significados de fundo das diretrizes das políticas educacionais, que é o caso do Projeto Correção de Fluxo.

A transformação histórica da sociedade mundial pós-Segunda Guerra Mundial revela a astúcia do Estado em firmar pactos sociais que lhe permitem, ao mesmo tempo, expandir-se economicamente e postergar os conflitos nocivos à sua legitimidade. Neste sentido, o momento atual, caracterizado pelo neoliberalismo, representa uma luta política e ideológica para que outros papéis e funções do Estado se firmem como vontade consensual pela modernização da sociedade. Obviamente, o Estado, na sua ação contraditória, deverá representar as tensões que marcam os interesses dos mais variados grupos, ao mesmo tempo em que assegura a manutenção da relação entre as classes, bem como o sistema de acumulação e apropriação privada da mais-valia. Neste

[4] Parte deste estudo foi desenvolvido por Mesko e Rippel (2003), em trabalho de conclusão de curso.

contexto, no âmbito educacional, os ditames das políticas estatais de um Estado mínimo e avaliador exigirão uma reengenharia na conscientização dos professores e estudantes que não podem ser muito reflexivos para não quebrar o sistema.

Assim, faz-se necessário analisar os meios através dos quais os interesses do sistema capitalista devem ser transformados em políticas que resultem no controle e monitoramento do processo educativo, com vistas à formação de contingentes humanos adaptados às condições de exploração e aptos a empregar a sua mão-de-obra num processo produtivo em intensa transformação. O que é possível por meio de um currículo (e, portanto, de uma escola) que instrua o trabalhador em competências (PERRENOUD, 2000).

A reorganização neoliberal do trabalho pedagógico tenta promover o conformismo do trabalhador como parte de um exército de reserva qualificado, ou como um eterno maratonista atrás das suas competências nos *shoppings* das qualificações. E, neste panorama, a avaliação, mola-mestra do processo, deve ser usada para culpabilizar o indivíduo e des-responsabilizar o Estado pelos problemas educacionais e sociais existentes, que constrói a imagem de uma escola que funciona, pois não reprova e dá condições às eventuais correções de fluxo. Ao melhor estilo neoliberal, quem fracassa é porque merece.

Vejamos, de forma mais clara, o que é o neoliberalismo e as suas implicações na educação. O neoliberalismo, como modelo orientador das políticas públicas e das responsabilidades estatais, pode ser analisado sob duas óticas. De um lado, temos concepções que vão à direção apontada por Draibe (1993), a qual sustenta inexistir, até o momento, um corpo teórico neoliberal específico, próprio, original e coerente, capaz de distingui-lo de outras correntes do pensamento político liberal.

Nesta acepção, admite-se o caráter híbrido e fragmentado do neoliberalismo, que reinventa o liberalismo. Isso significa reproduzir o seu conjunto heterogêneo de conceitos e argumentos e ainda introduzir formulações e propostas conservadoras que nos remetem a um darwinismo social. As mutações, devidas tanto à combinação diferenciada dos seus elementos quanto à alteração das suas propostas ao longo do tempo, são um outro fator que dificulta uma caracterização definitiva deste modelo. A autora considera, assim, que o neoliberalismo pode ser definido como um conjunto de regras práticas de que o liberalismo lança mão, neste novo contexto de crise, para a manutenção do sistema capitalista.

Por outro lado, há também a percepção de que o neoliberalismo constitui uma doutrina completa e coerente, que tem em Friedman e Hayek os seus pensadores e ideólogos fundamentais, para os quais o neoliberalismo pressupõe uma política de mercado como cerne ideológico central, cuja hegemonia deveria neutralizar os legados de Keynes e Beveridge – respectivamente a intervenção anticíclica e a redistribuição social –, as quais haviam desastrosamente deformado o curso normal da acumulação e do livre mercado. Este é o entendimento de Anderson (1995), que considera o neoliberalismo um fenômeno distinto do simples liberalismo clássico do século passado.

Na ideologia neoliberal, o mercado, livre das suas amarras sociais impostas por um Estado agigantado, propagaria o crescimento da economia e, em função disto, um maior rendimento da superestrutura do Estado. Esse princípio pressupõe uma intervenção mínima sobre as desigualdades sociais, vistas como necessárias ao movimento competitivo que levará naturalmente a sociedade ao seu progresso material.

Deste modo, o neoliberalismo constitui-se numa doutrina que propõem um projeto global de organização da sociedade e de redefinição da relação entre classes sociais através da aplicação de uma política social conceitualmente articulada, cuja hegemonia começou a se realizar quando governos com programas neoliberais foram eleitos nos países de capitalismo avançado.

De acordo com Sandroni (2003), os neoliberais diferem da escola liberal clássica, que prevaleceu até 1930, com relação ao papel do Estado no disciplinamento da economia de mercado. Enquanto o liberalismo clássico atribuía ao sistema uma autodisciplina espontânea, capaz de manter a ordem natural da vida econômica regida pelo mecanismo de preços, os neoliberais acreditam que, para manter as condições de igualdade aos capitalistas, possibilitando a concorrência das forças de mercado, é preciso assegurar a estabilidade econômica (financeira e monetária) do sistema. No plano social pregam o fim do intervencionismo do Estado, a privatização das empresas estatais, de alguns serviços públicos essenciais e a globalização da economia.

Para a interpretação da orientação das políticas públicas, é necessário analisar que tipos de exigências o sistema de acumulação capitalista faz ao Estado. As transformações estruturais do Estado refletem na definição do seu papel para com a sociedade civil e devem os seus

princípios às políticas de ajuste com as quais o modelo capitalista de acumulação conta, na tentativa de superar as suas crises.

Pode-se dizer que o neoliberalismo é uma resposta ao declínio da economia mundial, situado na década de 1970, para o qual, como se verá adiante, diversas explicações inscrevem-se em interesses específicos de classe. Esta crise impôs um limite à expansão econômica que vinha se desenvolvendo desde o final da Segunda Guerra Mundial. Chamado de os "anos dourados" do capitalismo, este período, segundo Singer (1996, p. 9), "[...] caracterizou-se por taxas elevadas, historicamente as mais altas, de crescimento da produção e da produtividade, por pleno emprego e intenso aumento do consumo".

A respeito das origens do fenômeno neoliberal, Baía (2001) explica que esse desenvolvimento pós-guerra transformou os Estados de Bem-Estar Social em grandes países capitalistas (ou Estado mínimo). Esse processo deu-se, contudo, às custas do subdesenvolvimento dos países explorados, mediante um desenvolvimento desigual do mercado e da imposição de condições rígidas e desfavoráveis às sociedades retardatárias.

Esse período é marcado pela teoria keynesiana de intervenção econômica, como forma de evitar os problemas sociais estruturais decorrentes da política de mercado e, no aspecto produtivo, e pelo fordismo enquanto modelo de racionalização do trabalho e do consumo. Pode-se entender que a relação entre as técnicas keynesianas anticíclicas e o fordismo constituíam um instrumento do qual o capital podia se servir para garantir a sua expansão na época e, ao mesmo tempo, legitimar os seus mecanismos, evitando conflitos sociais profundos.

Tal instrumento procurava equacionar os problemas crônicos do sistema político e econômico, buscando, no âmbito do Estado nacional liberal, assistir os miseráveis, garantir a força de reprodução da classe trabalhadora e proporcionar recursos suficientes ao consumo através do trabalho assalariado em massa. Mas, como nos explica Laurell (1997), mesmo havendo os benefícios assegurados, como saúde, educação, previdência, entre outros, o liberalismo permitia, na realidade, um mínimo da sua desmercantilização, o que continuaria a provocar uma estratificação social, pois o Estado proveria o cidadão na medida dos seus ganhos enquanto assalariado.

Deste modo, esta aparente estabilização social proporcionada pelo desenvolvimento econômico de corte keynesiano não levou, como advogam os ideólogos do fordismo, à superação do antagonismo de classes, mas a fomentou até que eclodisse em outros conflitos, caracterizando

o movimento do capital em direção às suas possibilidades renovadas de exploração. Como Farias (2001, p. 41) pondera: "[...] a dinâmica do fordismo permanece alimentada pelas contradições de classes, embora suas mediações assumam novas formas. As mutações fordistas nas gestões estatais da moeda e da força de trabalho não eliminam a natureza da opressão e da exploração capitalista".

Assim, na fase de desenvolvimento capitalista situada entre 1945 e 1975, intensificaram-se as lutas operárias e sociais centradas na crítica do trabalho, que se manifestaram, segundo Hardt e Negri apud Farias (2001), através de determinadas recusas.

Na tentativa de explicitar este conflito, apresenta-se, no Quadro 2.1, a relação entre estas recusas as ações favoráveis à reestruturação do capital:

Quadro 2.1: Recusas ao capital

RECUSA	RESPOSTA
Individual do trabalho submetido ao sistema salarial e disciplinar da grande indústria.	O capital introduziu a automação na fábrica.
Da massa da relação entre o trabalho abstrato da fábrica e o regime de necessidades controlados pelo sistema de relações fordistas (recusa coletiva que rompe com as relações cooperativas do trabalho associado).	O capital incitou o avanço da informatização das relações sociais produtivas.
Generalizada da regulação da reprodução social normalizada do Estado keynesiano (recusa geral da disciplina social do salário).	O capital introduziu um regime de consumo controlado pelos fluxos monetários de maneira a privilegiar a grande empresa.

Fonte: Quadro elaborado por Mesko e Rippel (2003).

Para compreender este processo, podemos nos apoiar em Tumolo (2001), que, ao trabalhar a questão da reestruturação produtiva, indica o significado de tal movimento[5], determinando a construção de todo um aparato técnico e científico, também ao nível da gestão, que culminará na intensificação do ritmo de trabalho e na diminuição dos seus postos, na neutralização e afastamento da ação sindical e na tendência de diminuição do preço do salário.

Esta ofensiva do capital contra a classe trabalhadora caracteriza as medidas que são tomadas dentro do contexto de crise que o modelo de acumulação vigente estaria por enfrentar, crise a qual pode ser caracterizada como:

[5] A propriedade dos meios de produção e o Estado se conjugam no interesse da ampliação da mais-valia.

> [...] o crescimento da produção e da produtividade caiu a níveis muito mais baixos, sendo periodicamente interrompido por recessões mais longas e severas; o desemprego voltou cada vez mais até atingir níveis acima de 10% em grande número de nações industrializadas. Finalmente, a piora do desempenho econômico limitou a arrecadação tributária; as reformas neoliberais que reduziram impostos que recaíam sobre as camadas mais ricas, contribuíram para o crescimento dos déficits nas contas públicas, ao mesmo tempo em que as pressões inflacionárias, desconhecidas em épocas de paz nos países adiantados, levaram pânico aos meios empresariais (SINGER, 1996, p. 9).

Na visão de alguns teóricos marxianos, a exemplo de Saviani (1991), esta crise seria conseqüência do desenvolvimento tecnológico pressionado pelo aumento da concorrência intercapitalista, ocasionando uma queda tendencial da taxa de lucro. Estas condições, aliadas à crise financeira e do comércio internacional, deram origem a um novo fenômeno chamado estagflação, caracterizado pela combinação de baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação. E, neste processo, o choque do petróleo, ocorrido em 1973, encerra definitivamente o período de prosperidade econômica mundial do pós-Segunda Guerra Mundial e prepara o cenário político para uma nova direita.

Neste contexto de descrédito da política econômica, governos neoliberais assumem o poder com a promessa de retomada do crescimento. Coerente com os seus princípios, grande parte das suas ações econômicas são compostas por medidas monetaristas que trouxeram conseqüências sociais importantes. Tanto que, segundo Anderson (1995), pode-se sintetizar, a partir do que ele considera o modelo neoliberal mais puro, o *thatcheriano* e, mais atualmente, o modelo *Blair*, as medidas que são adotadas por este tipo de governo: contenção de emissão monetária; elevação das taxas de juros; diminuição de impostos sobre rendimentos altos; eliminação de controles sobre os fluxos financeiros; criação de níveis de desemprego massivos; combate às greves; imposição de legislação anti-sindical; corte de gastos públicos e implementação de amplo programa de privatização.

Como ressaltado, o modelo neoliberal adapta-se tanto às transformações econômicas imediatas quanto às condições específicas das regiões onde atua, e este é o fator que lhe dificulta uma caracterização mais precisa. Julga-se, contudo, importante traçar-lhe o *modus operandi* genérico, para possibilitar a avaliação dos seus efeitos no nosso contexto.

Segundo Soares (2002, p. 12-13), a ofensiva neoliberal diante da crise de acumulação inclui, por definição, "[...] a informalidade no trabalho, o desemprego, o subemprego, a desproteção trabalhista e, conseqüentemente, uma 'nova pobreza'. Esta seria a contraface do

funcionamento correto deste modelo, e não uma manifestação do seu mau funcionamento, como qualquer juízo ético poderia concluir". Este novo modelo implicaria ainda que: "[...] os direitos sociais perdem identidade e a concepção de cidadania se restringe; aprofunda-se a separação público/privado e a reprodução é inteiramente devolvida para este último âmbito; a legislação trabalhista evolui para uma maior mercantilização (e, portanto, desproteção) da força de trabalho; a legitimação (do Estado) se reduz à ampliação do assistencialismo".

Este redirecionamento dos investimentos do Estado e da própria redefinição do seu papel nos países subdesenvolvidos, que sequer possuíam um Estado de Bem-Estar solidamente instituído, implicou o agravamento da precária rede de proteção social que começava se insinuar nestes países. É o que aponta Singer (1996, p. 10), ao analisar as repercussões da crise econômica no Brasil:

> Durante o "milagre econômico" (1968-1976), sistemas abrangentes, tendentes à universalidade, de ensino básico, saúde e previdência foram criados. A partir da recessão de 1981-1983, a pior já registrada em nossa história, todos esses sistemas entraram em crise. O aumento brutal do desemprego levou finalmente à criação de um seguro-desemprego, mas com abrangência tão restrita que ficou mais como testemunha do esgotamento prematuro do modelo. O aumento da demanda por serviços de saúde pública, assim como de vagas escolares da rede pública, foi respondido com cortes sucessivos de verbas para essas atividades. O que resultou não em encolhimento da rede ou dos equipamentos que a compõe, mas em arrocho brutal dos salários dos profissionais: professores, médicos, enfermeiras, etc.

Ao analisar tal processo, Soares (2002, p. 72) cunha um outro adjetivo ao Estado para caracterizar o seu desmonte frente às condições específicas da América Latina para o ajuste neoliberal: "[...] produz-se um *Estado de Mal-Estar* mediante a desintegração do incipiente *Estado de Bem-Estar* existente na região, o que traz uma redução significativa da quantidade e qualidade de serviços e benefícios sociais prestados pelo setor público, com a exclusão crescente do segmento da população que mais necessita deles" (grifos da autora).

Numa tentativa de sintetizar esse contexto, apoiamo-nos em Chauí (1993), que pondera que o neoliberalismo age sobre dois pilares: num observa-se a dispersão da produção e dos serviços, e noutro a exclusão crescente de grupos e classes sociais da esfera do trabalho e, portanto, do consumo. Como resultado, são retirados dos trabalhadores os seus referenciais de classe, tornando-os indefesos diante da exclusão e do desemprego. Pode-se observar, no Quadro 2.2, uma síntese do mecanismo de reação política-econômica à crise:

Quadro 2.2: Reação política-econômica à crise

Ao modelo fordista:	A economia responde com a terceirização, a desregulação, o predomínio do capital financeiro, a dispersão e fragmentação da produção e a centralização/velocidade da informação e a velocidade das mudanças tecnológicas.
Ao modelo político-econômico Keynesiano do Estado de Bem-Estar:	A política neoliberal responde com a idéia do Estado mínimo, a desregulação do mercado, a competitividade e a privatização da esfera pública.

Fonte: Baseado em Chauí (1993).

Antunes (1999) acrescenta que a discussão sobre o trabalho na sociedade capitalista oferece um panorama que ressalta as relações entre capital, trabalho e consumo na configuração da crise a partir dos anos 1970, tal como indica o Quadro 2.3.

Quadro 2.3: Relações entre capital, trabalho e consumo

Queda da taxa de lucro:	Aumento do preço da força de trabalho, conquistado durante o período pós-1945 e pela intensificação das lutas sociais dos anos 1960.
Esgotamento do padrão taylorista/fordista:	Incapacidade de responder à retração do consumo, que seria uma resposta ao desemprego estrutural que se iniciava.
Hipertrofia da esfera financeira:	Relativa autonomia frente aos capitalistas produtivos, colocando-se o capital financeiro como um campo prioritário para a especulação.
Maior concentração de capitais:	Fusões entre as empresas monopolistas e oligopolistas.
Crise do *welfare state* ou do "Estado do bem-estar social":	Crise fiscal do Estado capitalista e necessidade de retração dos gastos públicos e a sua transferência para o capital privado.
Incremento acentuado das privatizações, tendência generalizada às desregulamentações e à flexibilização do processo produtivo, dos mercados e da força de trabalho, entre tantos outros elementos.	

Fonte: Quadro elaborado por Mesko e Rippel (2003).

Este quadro conjunto nos permite entender o movimento do capital na constituição de novas formas de exploração da classe trabalhadora, ou seja, de apropriação privada da mais-valia. É preciso, contudo, observar que as estratégias do capital constituem-se também como reação à luta dos trabalhadores pela socialização da riqueza que lhes é expropriada. Assim, verifica-se que a queda da taxa de lucro, devida em parte às conquistas sociais pela valorização da força de trabalho, implicou a destruição do capital variável, que se traduz na demissão voluntária e na

extinção de postos de trabalho – o que foi possível por meio do incremento de tecnologia e desenvolvimento de formas alternativas de controle do processo produtivo.

Nesta lógica, pode-se interpretar que a incapacidade do sistema em responder à retração do consumo, incapacidade causada pelo desemprego estrutural de uma época que assistia ao fim do "pleno emprego", determina o esgotamento do padrão taylorista/fordista, fazendo com que o capital reorganizasse tanto o sistema empregatício quanto as estratégias de consumo/produção do consumidor. E a mesma crise que provocou concentração de capitais, através da fusão entre as empresas devido à destruição do capital constante, no âmbito do Estado se configurou como crise fiscal, determinando a retração dos gastos públicos e a sua privatização, ou seja, a crise do *welfare state*, que tem profundos rebatimentos nas estruturas sociais e nos sistemas educacionais dos países ditos em desenvolvimento, como é o caso do Brasil.

Neste quadro de insegurança generalizada, a situação se fecha, então, com uma hipertrofia da esfera financeira e a sua relativa autonomia frente aos capitalistas produtivos, provocando um processo de globalização no mínimo sarcástico, subordinando as nações dependentes ao fluxo de capital dos grandes investidores. Questiona-se, desta forma, como governos com esta orientação obtêm legitimidade para a sua atuação, vez que as suas políticas determinam uma pauperização dos direitos sociais. Sobre isso, Draibe (1993) observa que o tecnocratismo neoliberal declara-se acima dos particularismos, corporativismos e popularismos de toda ordem, instaurando uma certa cultura de resolução de problema aparentemente despolitizada, que visa migrar para a atuação do Estado, o qual deve se adaptar para que se torne *moderno*, *flexível* e *eficiente*.

Schneider apud Draibe (1993, p. 89) afortunadamente oferece uma visão do tipo de pensamento que legitima a tomada de decisões nestes termos, encobrindo ao mesmo tempo interesses específicos: "Em lugar da ideologia, os neoliberais têm conceitos. Gastar é ruim. É bom ter prioridades. É ruim exigir programas. Precisamos de parcerias, não de governo forte. Falem de necessidades nacionais, não de demandas de interesses especiais. Exijam crescimento, não distribuição. Acima de tudo, tratem do futuro. Repudiem o passado. Ao cabo de pouco tempo, as idéias neoliberais começam a soar como combinações aleatórias de palavras mágicas".

Tais conceitos são bem conhecidos por certa camada da sociedade, pois os meios empresariais, interessados em restabelecer as suas taxas de crescimento e lucro, lançam mão dos seus intelectuais orgânicos para levar adiante o intenso processo de redefinição do papel do

Estado, cujo compromisso com as classes populares, ainda que deficitário, foi construído a duras penas na história das lutas sociais. Esses meios, através do seu poder persuasivo ampliado pelo controle da mídia, tentam convencer a opinião pública das necessidades de mudança, ocultando, logicamente, as reais implicações do ajuste neoliberal à crise do capitalismo.

O que se coloca, portanto, como vontade do anseio da sociedade na busca por um Estado moderno, flexível e eficiente oculta um jogo de manipulação ideológica para que diversas reformas estatais livrem o capital dos seus encargos com as políticas de seguridade social, os quais devem ser responsabilidade do indivíduo e não mais da sociedade. É o quadro que Freitas (2002a, p. 22) desvela, ao explicar como o envolvimento da coletividade, através de um novo conceito de cidadania, procura desonerar o Estado das suas obrigações básicas: "O capital cria a miséria e o cidadão exerce a cidadania pagando a conta das conseqüências da miséria, portanto sem onerar o Estado (mínimo) que por sua vez não onera o capital (máximo) com impostos, ao contrário, dá incentivos fiscais".

O aspecto contraditório de tal ideologia é que se, por um lado, o neoliberalismo propugna a liberdade e a primazia do Mercado sobre o Estado, do individual sobre o coletivo, como também exige um Estado mínimo que não intervém no livre jogo dos agentes econômicos; por outro lado, como constatado por Soares (2002), tais exigências neoliberais para a desregulamentação das fronteiras de comércio e liberação dos fluxos de capital entram em choque com o neoprotecionismo dos países desenvolvidos.

Assim, o livre mercado seria, como profere Marafioti apud Contera (2000, p.24), "un concepto que oculta que uno pone las reglas y otro las puede usar a condición de aceptarlas". Diante deste contexto, indaga-se qual seria a especificidade da atuação do Estado nesta fase do capitalismo. Há que se ter em conta que a configuração do Estado que está sendo atacada por esta coalizão neoliberal e conservadora (ou "Nova Direita") foi produzida pelo próprio capital, quando a mesma lhe interessava ao seu processo de acumulação. Freitas (1995) explica esta questão, ao analisar a transformação de um Estado que serviu, por ter sido "inchado" pelos próprios capitalistas em determinado momento, para assegurar alta demanda e postergar conflitos, aceitando conquistas sociais diante da pressão das lutas dos trabalhadores e das forças populares em geral:

> [...] tornar o Estado "mínimo", hoje, significa um reconhecimento do capitalismo de que o mesmo não atua mais conforme o modelo de acumulação desejado hoje e, por outro lado, significa o rompimento com os compromissos anteriormente assumidos para equacionar os conflitos sociais, acirrando a luta de classe, partindo para a ofensiva sobre os trabalhadores e cortando do Estado as conquistas que lá foram introduzidas pelas lutas (por exemplo, ensino gratuito, direito ao trabalho, à saúde, entre outros). O curioso é que os representantes do capital apresentam-se à sociedade, hoje, como se nada tivessem a ver com esse passado; como se eles mesmos não tivessem gerado, quando interessou, esse Estado agigantado. (FREITAS, 1995, p.119).

Neste panorama, as políticas públicas do setor educacional passam a ser um dos mais importantes alvos dessa sanha capitalista dita neoliberal, pois é nelas que são definidas as orientações e os formatos educacionais que são impostos aos futuros proletários disponibilizados para o uso do sistema capitalista atual, como se vê adiante.

2.3 O Estado Capitalista e as Políticas Públicas Educacionais

A discussão sobre a redefinição do papel do Estado é de fundamental importância para a análise do sentido das políticas públicas, uma vez que estas podem ser vistas, na definição de Höfling (2001), como o Estado em ação, ou seja, é o Estado implantando um projeto de governo, mediante programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade. É, portanto, necessário tecer uma conceituação sobre o Estado que permita a interpretação das questões pertinentes à reforma educacional dentro da correlação de forças do cenário político e econômico.

Neste sentido, Torres (1995) assinala que o Estado seria uma aliança de classes ou pacto de dominação social, cujo poder refletiria um projeto político específico e, portanto, interesses econômicos, sociais, culturais, morais e éticos. Tal concepção de Estado está apoiada nas teorias do neomarxismo e da sociologia política; assim, o autor vai buscar em *Claus Offe* a explicitação da contradição básica da prática estatal, qual seja, promover o acúmulo de capital e, simultaneamente, a legitimidade do sistema capitalista. Desta forma, o Estado exerce um papel central como mediador no contexto da crise do capitalismo, especialmente nas contradições entre acumulação e legitimação.

Dentro deste mesmo referencial teórico, Höfling (2001) pondera que o Estado deve responder aos problemas estruturais do sistema de acumulação capitalista, relativos à constituição

e reprodução permanente da força de trabalho, e à socialização desta através do trabalho assalariado, regulando o conjunto das relações capitalistas entre os proprietários de capital e proprietários da força de trabalho. Assim, o Estado capitalista moderno cuidaria não apenas da qualificação permanente da mão-de-obra para o mercado, mas também procuraria manter sob controle, através da sua política e programas sociais, as parcelas da população excluídas do processo produtivo. Diante disso, o Estado atua no sentido de manutenção das relações de classe, principalmente quando estas entram em grandes assimetrias.

O neoliberalismo, com suas propostas radicalmente antiintervencionistas no que se refere ao mecanismo de relação entre as classes, quebra, contudo, o pacto keynesiano que colocou ao Estado responsabilidades de desenvolvimento e proteção social. O keynesianismo, como visto, constituiu-se na tentativa de minimizar os problemas estruturais do capitalismo decorrentes do liberalismo, servindo a uma modernização que elevou os níveis de bem-estar para que os conflitos entre as classes fossem postergados. Já o neoliberalismo, no atual contexto de crise capitalista, credita à intervenção estatal a própria crise. O mercado seria, então, para os neoliberais, o mecanismo ideal para equalizar as relações entre os indivíduos e as oportunidades na estrutura ocupacional da sociedade (HÖFLING, 2001). Deste modo, a intervenção do Estado começa a se circunscrever ao assistencialismo, ou à arbitragem das iniciativas privadas, o que acaba por minimizar as possibilidades de mudança das relações estabelecidas na sociedade.

Desse modo, o ajuste estrutural imposto pelo neoliberalismo acarreta a implantação de um conjunto de programas e políticas recomendadas pelo Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional e outras organizações financeiras. Sobre isso, Torres (1995) aponta que tal modelo de ajuste e estabilização tem resultado numa série de recomendações de políticas públicas, que incluem a redução dos gastos governamentais, desvalorizações da moeda para promover a exportação, redução de tarifas para importações e um aumento das poupanças públicas e privadas. É neste contexto que o Estado deve então modificar a sua atuação para corresponder às expectativas destes organismos, tornando da sua responsabilidade a manutenção dos indicadores macroeconômicos, a qualquer custo, para a liberação de financiamentos e investimentos internacionais.

Assim, a educação também é avaliada em termos de indicadores para se averiguar o cumprimento das exigências impostas com o intuito de garantir o respaldo financeiro para os programas públicos. E, mais uma vez, o mercado será visto, nesta questão, como o grande

regulador da eficiência e qualidade, o que deve ser promovido pela competição entre estabelecimentos de ensino e conseqüente "rankeamento" das instituições.

Para tanto, o Estado assume, segundo Afonso (2001, p. 25-26), denominações diversas: "Estado-reflexivo, Estado-ativo, Estado-supervisor, Estado-avaliador, Estado-competidor". A caracterização do Estado como Avaliador seria uma denominação pertinente às questões educacionais em pauta, e que traduzem as propostas neoliberais ao setor. É através deste tipo de Estado e as suas políticas educacionais que, como nos explica o autor, a propalada autonomia dos estabelecimentos é mais retórica do que real, e torna-se um pretexto para a avaliação e responsabilização dos atores, "[...] o que, por sua vez, sendo uma estratégia pragmática e com alguns efeitos simbólicos, visa também promover uma nova representação sobre o papel do Estado". Tal representação está subjacente às propostas neoliberais, que, como nos dizem Rosar e Krawczyk (2001, p. 35), "[...] impõem a substituição da função do Estado como provedor direto de bens e serviços e do controle centralizado do conjunto das atividades sociais em favor de funções de coordenação e regulação legal". Assim sintetiza Neave apud Contera (2000, p. 26):

> […] el Estado Evaluador es así una racionalización y redistribución general de funciones entre el centro y la periferia de manera tal que el centro conserva el control estratégico global, por medio de palancas menores en número pero más precisas, constituidas por la asignación de misiones, la identificación de metas para el sistema y la operación de criterios relativos a la calidad del producto.

Assim, o que se percebe mediante todas as colocações dos diversos autores, é que a grande máxima liberal retorna agora maquiada, sob a forma de que "o melhor governo é o que menos governa", ou seja, o Estado mínimo.

Este cenário tem vários instrumentos de ação para a sua implementação. Um deles é o Banco Mundial, que, com referência à educação, vem adotando posturas incisivas, interfiridoras e altamente tendenciosas, pois, de acordo com Rippel (2002)[6], todas estas proposições do modelo neoliberal encontram no Banco Mundial ou BIRD (Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento) um dos seus principais instrumentos de ação e de interferência. Nesta ação/interferência, as políticas educacionais propostas pelo BIRD para países subdesenvolvidos constituem-se em medidas que visam atender aos seus maiores acionistas, "os países ricos".

[6] Este estudo encontra-se na dissertação da autora.

Assim, a ênfase educacional será calcada sobre a regulação do custo X em relação ao benefício Y, e não sobre a qualidade da instrução, o que condiz com a proposta neoliberal. Deste modo, torna-se interessante tecer alguns comentários sobre a influência desta entidade no estabelecimento das reformas e metas de ordem educacional.

Segundo Sandroni (2003, p. 56), o BIRD, mais conhecido como Banco Mundial, é uma agência especializada da ONU criada simultaneamente com o FMI em 1944. Instituído oficialmente em 1945, o banco tinha o objetivo inicial de reconstruir a Europa Ocidental e o Japão do pós-guerra. Hoje concede empréstimos tanto para governos como para empresas que obtenham o seu aval. Os recursos operacionais são gerados com aplicações no mercado financeiro e pagamentos feitos por países beneficiados pelos financiamentos.

Há que se destacar que as atividades desenvolvidas pelo Banco Mundial vêm sendo constantemente alteradas segundo as suas prioridades, que são estabelecidas de acordo com as mudanças econômicas, políticas e ambientais que acontecem no mundo.

Por exemplo, no período imediatamente subseqüente à Segunda Guerra Mundial, o BIRD financiou projetos de infra-estrutura necessários para a reconstrução da Europa e do Japão e capazes de estimular o crescimento da economia mundial. Já a partir de 1970, os recursos foram direcionados, na sua maior parte, para investimentos no setor agrícola, para a criação e a implementação de programas de controle populacional e de programas educacionais nos países em desenvolvimento. E, desde o começo da década de 1990, estabeleceu como prioridades projetos ambientais e de financiamento de agricultores e empresários, principalmente do Leste Europeu.

Segundo Cappelletti e Abramowic (1999), depois da crise mexicana de 1995 e da crise da Rússia de 1998/99, o banco mundial passou, contudo, a atuar, de uma forma mais incisiva, impondo aos países em desenvolvimento, absorvedores de empréstimos da entidade, uma série de medidas que acabaram por intervir na formulação de políticas internas – caso, por exemplo, da reforma administrativa e da previdência. É o caso, também, da reforma no sistema educacional (entre outras), visando ao aumento da qualificação da mão-de-obra economicamente ativa e à redução dos índices de analfabetismo em determinadas regiões, com o intuito de inserir os países em desenvolvimento no panorama econômico previamente estabelecido e que detém grande identidade com as propostas de gestão econômica das ações elaboradas pelo FMI.

De acordo com Rossetti (2000), este panorama mundial, no caso brasileiro, agravou-se ainda mais, pois a ele se agregou outro igualmente difícil, o da economia nacional que, depois das crises da década de 1990, passou a desenvolver um padrão de elevada dependência de capitais externos, com o intuito de financiar o processo de desenvolvimento nacional.

Em função disso, Cappelletti e Abramowic (1999, p. 110) apontam que o BIRD se transformou, nos últimos anos, no organismo de maior visibilidade no panorama educativo global, pois, nesse setor, o Banco Mundial já vem trabalhando, há mais de 30 anos, com práticas de atuação que abrangem tanto atividades de pesquisa, como de assistência técnica, e de assessoria aos governos em matérias de políticas educativas. A esse padrão de comportamento se agrega outro, o de realizar pontes entre as fontes financiadoras e os governos – prestando ajuda para a mobilização e coordenação de recursos externos para a educação.

Pode-se perguntar qual a grande diferença entre o BIRD e os demais órgãos financiadores internacionais. A resposta é a de que essa diferença reside no fato de que o Banco Mundial abrange, nas suas negociações, todos os níveis, áreas e modalidades do sistema educativo. Isto lhe permite influir em cada país sobre as decisões que afetam o setor no seu conjunto. Isso, segundo Torres apud Cappelletti e Abramowic (1999, p. 111), pode ser comprovado no seu relatório sobre educação de 1995, quando demonstra o seu propósito:

> Melhorar o acesso, a eqüidade e a qualidade do ensino implica em (sic) mudanças no financiamento e na gestão de um sistema educativo de um país. A reforma deve também se acelerar. A despesa pública com educação é freqüentemente ineficiente e injusta. A cada dia as despesas públicas em educação tornam-se mais difíceis de se financiar, na medida em que se expande o número de matrículas do setor público. Da mesma forma, a maior parte do sistema educativo é diretamente dirigida por governos federais ou estaduais, que dedicam a maior parte de seus esforços para tratar de assuntos tais como negociações sobre os salários dos professores, programas de construções escolares e reformas curriculares.

E, segundo Cappelletti e Abramowic (1999), dentro dessa perspectiva, através do seu grande instrumento de ação, o FMI, o BIRD exerce grande influência na política macroeconômica dos países, muitas vezes direcionando a política educacional dos mesmos.

Isso ocorre porque, segundo as autoras, além de conceder créditos, também presta assistência técnica aos países membros, realiza pesquisas e relatórios periódicos, pois conta com especialistas na preparação de projetos e na negociação com os governos. E, como é um

organismo de ação multilateral internacional hábil na condução e contratação dos referidos estudos, bem como na forma de veicular os resultados, via de regra, "positivos", direciona, de forma evidente, a concessão e a justificação dos empréstimos.

Desse modo, por meio de "ajuda" técnica e financeira, molda, por exemplo, o nosso sistema educacional, no sentido de forçar o país e os nossos Estados na direção do processo de globalização, impondo-nos a reestruturação neoliberal por meio de políticas de ajustes estruturais, eis que as reformas educacionais atualmente desenvolvidas no Brasil se inscrevem nas orientações gerais dessa política.

Assim, o que se verifica é que se adotaram, nos últimos anos, posições políticas estabelecidas para: "[...] adequar as políticas educacionais ao esvaziamento das políticas de bem-estar social; estabelecer prioridades, cortar custos, racionalizar o sistema, enfim, embeber os estudos, diagnósticos e projetos educacionais a essa mesma lógica" (TOMMASI et al., apud CAPPELLETTI & ABRAMOWIC, 1999, p. 113). Percebe-se, assim, que a importância do BIRD, como agência internacional, justifica-se, também, pela sua atuação para além da chamada assistência econômica, a qual é concretizada pela concessão de créditos a projetos de infra-estrutura, como energia, transporte, saneamento e urbanização.

De modo que, segundo Fonseca (1997, p. 47), a explicação para esta crescente importância reside no fato de que, a partir dos anos 1970, o banco passou a constituir uma das mais relevantes fontes de financiamento para o setor social dos países membros, senão a maior delas. A guinada para o lado social tem a ver com a reestruturação organizacional da entidade, realizada no início da década de 1980, que lhe permitiu uma atuação mais política, especialmente no que se refere ao monitoramento do processo de ajustes estruturais junto aos diversos países, como base para a implantação do globalismo econômico e comercial.

Segundo a autora, percebe-se, assim, uma mudança de orientação do banco: a relação causal educação/crescimento/igualdade foi substituída pelo enfoque adaptativo de educação para a pobreza no contexto da segmentação do mercado de trabalho e pela diretriz de barateamento dos custos do ensino público. Para tanto, foram previstas ações educativas em zonas rurais e em periferias urbanas, conhecidas como educação para a pobreza e para geração imediata de renda.

A nova orientação do BIRD, voltada para o controle da pobreza e do reforço ao setor social, pode ser explicada como uma das reações aos movimentos sociais que eclodiram nos anos

1960, especialmente na América Latina, gerados pela orientação geopolítica do governo Nixon e agravados pela subseqüente crise energética do início da década de 1970.

Segundo o então presidente do banco, as medidas voltadas para a distribuição mais justa da riqueza não constituíam apenas "[...] um objetivo moral, mas, antes de tudo, um imperativo político" (MC NAMARA apud FONSECA 1997, p. 52). Isto indicava, mais que a preocupação com a igualdade quanto aos direitos de todos, a necessidade de resguardar a estabilidade do bloco ocidental, em face das crises regionais e da *guerra fria*.

A preocupação com a pobreza fez com que o banco intensificasse os seus investimentos no setor social na década de 1980. Nesse processo, a educação primária passou a ser considerada como a mais adequada para regiões de elevada concentração de pobreza e que apresentassem crescimento populacional acelerado. Esta última questão foi considerada como fator de desestabilização das economias centrais e locais, pela possibilidade de gerar pressões massivas por benefícios sociais e econômicas. Embora, no Brasil, os projetos de educação primária só tenham sido desenvolvidos nos anos 1980, os estudos MEC/BIRD para a implantação desta nova política iniciaram-se em 1975.

No decorrer da década de 1980, o banco passou a articular a sua política de ajustes econômicos, como base para o projeto global de desenvolvimento. Nesta ótica, o financiamento para projetos sociais adquiriu maior importância, enquanto medida compensatória para "proteger os pobres" durante períodos de ajustamento econômico, ou seja, para aliviar as possíveis tensões sociais decorrentes (FONSECA, 1997).

Assim, escreve a autora:

> No bojo da reestruturação organizacional nos anos 80, o Banco incorporou um modelo de financiamento denominado crédito de base política (Policy Based Loans), destinado a promover políticas de ajuste estrutural entre os países mais afetados pelo desequilíbrio econômico. Estas políticas, ainda em vigência, incluem a redução do papel do Estado, via diminuição do investimento do setor público e maior participação do setor privado; a realização de reformas administrativas; a estabilização de reformas administrativas; a estabilização fiscal e monetária; a redução do crédito interno e das barreiras de mercado. Além dessas exigências na base econômica, o novo modelo supõe a definição de condicionalidades políticas para os diversos setores financiados. Assim, os critérios para a concessão de créditos têm permitido que o Banco influencie as agendas setoriais dos diferentes países (FONSECA, 1997, p. 55).

Percebe-se, assim, que a instituição vem assumindo, como um dos seus pontos principais de atuação, a realização de reformas educacionais nos diferentes níveis de ensino, onde se identificam duas estratégias fundamentais:

> A primeira que o banco denomina cost recovery (recuperação de custos), implica diminuir os encargos financeiros do Estado na área da educação, em consonância com as políticas de ajuste. Para tanto, recomendam-se medidas voltadas para a privatização dos níveis mais elevados de ensino, especialmente o superior. A prioridade dos recursos públicos deverá voltar-se para o ensino primário, garantindo-se, dentro deste limite inicial, a universalização do acesso à educação. A segunda estratégia direciona a prioridade dos empréstimos para uma cesta de insumos educacionais que se mostraram determinantes para o desempenho escolar dos alunos em países de baixa e média renda, segundo estudos internos do banco. Assim, bibliotecas, material instrucional e livros-texto são privilegiados em detrimento de fatores humanos, como formação, experiência e salário do professor. No âmbito docente, o que ainda conta é um certo nível de conhecimento, entendido como capacidade verbal e escrita dos mestres. Por esta razão, os projetos do Banco deverão privilegiar a distribuição de livros e de outros pacotes instrucionais, assim como o treinamento dos professores para a sua adequada utilização (FONSECA, 1997, p. 56).

E o que se pode perceber é que, no caso do Banco Mundial, a sua importância política junto ao setor educacional cresceu mais expressivamente na década de 1990, dada a sua atuação central, por exemplo, na organização da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia em 1990 (BIRD apud FONSECA, 1997).

E, conforme apresenta Fonseca (1997, p. 60-61):

> [...] a observação dos créditos concedidos pelo BIRD à educação brasileira no período de 20 anos mostra um aporte fraco de recursos, proporcionalmente à magnitude dos gastos do setor. Neste período, o banco desembolsou pouco mais de cem milhões de dólares. Esta quantia, se não contribuiu para mudanças no quadro dos problemas estruturais da educação, permite que o BIRD participasse da definição da agenda educacional do país, em consonância com as condicionalidades impostas no processo de financiamento externo. É preciso ter em conta que, para receber esta quantia, o Brasil concorreu com pelo menos o dobro desses recursos, a título de contrapartida ao empréstimo. Fica evidente, pois, que o BIRD impôs suas condicionalidades sobre o próprio dinheiro nacional. Esta constatação leva a concluir que, em lugar de promover a autonomia setorial, declarada como um dos princípios da cooperação do BIRD, o co-financiamento tem aumentado a dependência do setor educacional, uma vez que vem constituindo uma camisa de força sobre os próprios recursos nacionais. Esta situação é agravada pelo fato de que a cooperação do BIRD vem se tornando um processo contínuo, no qual a decisão sobre futuros acordos é assegurada no interior dos próprios projetos, mediante os estudos de pré-investimento. Estes estudos constituem um dos itens financiáveis (ou componentes) dos projetos de financiamento. Isto significa que, no desenho de um determinado projeto, são incluídos estudos capazes de detectar a possibilidade de um futuro acordo com o

> banco. Esta, sem dúvida, constitui uma forma de automatizar a continuidade dos financiamentos. Levando-se também em conta que os empréstimos internacionais implicam a imposição de condicionalidades políticas ao setor financiado, pode-se questioná-los como uma forma interveniente na condução da política local.

Desta forma, percebe-se que, segundo a concepção do problema assumido pela autora, a quantidade e a qualidade do apoio e dos financiamentos direcionados para os setores educacionais dos distintos países associados ao BIRD são definidos mediante os interesses do modelo global de produção vigente, o que implica, via de regra, a não-participação efetiva das sociedades afetadas. Isto, segundo ela, delimita o setor educacional e intensifica a sua dependência em nome de uma cooperação técnica e financeira que se anuncia como redentora da pobreza e como guardiã da autonomia das nações em desenvolvimento.

De tal modo se tem dado o processo, que temos assistido, nos últimos anos, à implantação de diversas reformas educacionais e de variados programas de ensino gerados a partir do receituário do Banco Mundial que, via de regra, é o mesmo no mundo inteiro, não importando as peculiaridades das regiões, Estados ou países em questão e que consiste no seguinte arcabouço geral: a) descentralização (leia-se municipalização) das questões de ensino; b) criação de novos padrões, novas orientações curriculares; c) implantação de programas de capacitação dos professores; d) projetos de elevação dos índices de desempenho (com políticas de recuperação dos estudantes em defasagem idade/série, e redução de gastos); e) criação e implementação de programas de ensino a distância e de avaliação de desempenho, etc.

Verifica-se, assim, que são de grande importância as propostas dos organismos internacionais referentes à educação, já que estas tratam de compatibilizar as posturas dos bancos e as necessidades políticas dos governos, a preservação da ordem social e a integração internacional dos países da região. E é com esse propósito que, conforme Tiramonti (1997), o objetivo de qualidade é definido como afirmação de competências para a competitividade, pois, nesta ótica, uma das funções da educação é priorizar o aumento das possibilidades nacionais de articular-se ao mercado mundializado de produtos e gerar sujeitos capazes de competir entre si num mercado de trabalho cada vez mais estreito e em permanente mudança.

Frente a este contexto, faz-se necessária uma leitura da ênfase do Banco Mundial sobre o ensino fundamental. Neste sentido, buscamos analisar o significado do investimento em infra-

estrutura, apoiando-nos num estudo de Miotto et al. (1999) sobre os aspectos implícitos no discurso do banco.

Na ótica do BIRD, é necessário investir em livros didáticos ou bibliotecas, partindo-se do pressuposto de que um livro didático pode instruir várias pessoas, por vários anos, e que uma biblioteca bem equipada pode servir a uma cidade inteira. Deste modo, o Banco Mundial tem financiado a construção de bibliotecas e o melhoramento da qualidade de livros didáticos em muitos países em desenvolvimento. Apesar desta aparente preocupação com a melhoria da qualidade educacional, é necessário questionar se tal processo se daria em virtude de melhores condições de trabalho dos estudantes sobre os conteúdos de um projeto educacional emancipador, construído na discussão político-pedagógica das escolas, ou se tal medida visa a uma maior adaptação dos estudantes aos ideais capitalistas.

É possível observar a contradição entre a proposição do banco quanto ao número de estudantes por classe. Segundo o Banco Mundial, um professor que pode ensinar trinta estudantes pode fazê-lo também com cinqüenta, sem prejuízos para o processo. O incremento da tecnologia joga um papel fundamental nesta concepção, pois, para isso, bastaria que os materiais didáticos fossem bem elaborados, podendo-se assim diminuir os custos e aumentar os benefícios. Investir em livros didáticos e infra-estrutura permitiria tanto a desqualificação do corpo docente quanto a sua redução, pois qualquer técnico poderia gerenciar o processo. Isto tenderia a eliminar, ou pelo menos diminuir, os percalços com a pressão dos professores por salários, condições de trabalho e formação. Neste contexto implanta-se a formação aligeirada, a qual participa da crise que a profissão docente enfrenta atualmente.

Ainda como parte de suas diretrizes, o ensino fundamental deve ser priorizado, devendo ser fornecido gratuitamente, mas a educação secundária e a superior deveriam ser sujeitas ao pagamento de taxas (LAUGLO, 1997). Esta medida acaba, contudo, por reforçar a dependência nacional através do sucateamento da universidade pública e, conseqüentemente, do seu papel social, já que a pesquisa com o objetivo de fazer ciência é realizada a contento nos países desenvolvidos, os quais lucram com a exportação de tecnologia. Sendo assim, realmente não interessa ao Banco Mundial a pesquisa nos países subdesenvolvidos.

Outrossim, o investimento no ensino fundamental justifica-se quando se pretende formar uma grande massa de trabalhadores minimamente qualificada, sendo que o investimento em

educação superior não é garantia de empregabilidade, como constatado por Rippel (2002, p. 49-50):

> [...] a escolaridade é aplicada no processo como critério de seleção de mão-de-obra, no interior de um exército de reserva que cresce na medida em que o uso de tecnologia desemprega inúmeros trabalhadores proletários. Ora, se a demanda por trabalhador qualificado fosse, de fato, o critério definitivo nas relações capital-trabalho atuais, hoje, não se constataria o deslocamento da produção de países em regiões com alto índice de escolarização para países ou regiões cuja escolaridade deixa a desejar, mas que, no entanto, apresenta um grande contingente de mão-de-obra barata. Exemplo disso, aqui no Brasil, é o deslocamento de setores da produção das regiões Sul e Sudeste, cujo índice de escolaridade é dos melhores do país, para áreas distintas do Nordeste, cujo índice de analfabetos é altíssimo, chegando a 50% em algumas cidades.

O banco sustenta ainda uma política educacional que prioriza um aumento no número de dias letivos, pois considera-se que, com maior tempo na escola, aumenta-se a aprendizagem. Pode-se inferir que a intenção desta proposta é que esse aumento de dias letivos possa levar à diminuição de anos necessários para a formação dos estudantes, o que colocaria mais pessoas disponíveis no mercado de trabalho, garantindo o aumento do exército de reserva, barateando assim a mão-de-obra e os custos da produção.

Deste modo, verifica-se que as políticas do BIRD para a educação centram-se, enquanto parte do ideário neoliberal, no incremento da tecnologia e do controle como forma de otimizar a relação custo/benefício. Assim, a melhoria da qualidade da educação em países em desenvolvimento é mais um problema gerencial que estrutural ou de formação, pois, como demonstra Lauglo (1997), para resolver os problemas de escassez de recursos, baixa qualidade, acesso discriminatório, distribuição inadequada e até mesmo aumento do número de analfabetos, as proposições serão construídas no sentido de maior monitoramento de insumos e resultados.

A ênfase deve se dar no estabelecimento de padrões de rendimento e na maior atenção aos resultados da educação. Uma orientação para resultados, ou gerenciamento por objetivos e indicadores de performance, deve suplantar o gerenciamento por meio de estruturas burocráticas centralizadas. Os projetos que necessitam dos seus empréstimos devem submeter-se às normas estabelecidas pelo mesmo e dos seus “donos”, os países desenvolvidos.

2.4 A Centralidade da Avaliação na Organização do Trabalho Pedagógico

Consideramos ser necessário, ainda, abordar uma questão em pauta nos discursos de renomados teóricos, Sousa (1991, 2000); Sordi (1995, 2000); Freitas (1991a, 2003); e outros, que tratam da avaliação e implantação dos ciclos e da progressão continuada como estratégia para equacionar o fluxo dos estudantes das séries do ensino fundamental. Neste sentido, na tentativa de diminuir os custos (o que vai ao encontro das exigências neoliberais com o gasto público), o banco mundial faz com que se implantem diversos programas educacionais no Brasil e no mundo para dar conta desta equação, visto que é obrigação do Estado garantir os oito anos de escolarização básica.

Com esse horizonte em foco a LDB abre a possibilidade ou, por outra ótica, impõe que se criem, sempre que possível ou que seja necessário, Ciclos de Estudo, Classes de Aceleração e a Progressão Continuada, atividades consideradas importantes fatores, que vêm ganhando relevância entre as iniciativas que visam eliminar a repetência. Analisando esta questão, Freitas (2003, p. 13) aponta que existem alguns novos vocábulos introduzidos no cotidiano da escola nos últimos anos. E cita: "Ciclos de formação, progressão continuada, avaliação, promoção automática, reforço, programas de aceleração [...] há uma intrincada rede de relações, posturas políticas, práticas e concepções que transitam de forma encoberta". Cabe apresentar algumas alternativas político-pedagógicas adotadas pelo sistema, como medida de ajustar a correção do fluxo escolar. Para tanto, apoiamo-nos em Prado (2000, p. 52), que apresenta sua percepção sobre as seguintes modalidades:

Quadro 2.4: Regime de organização escolar

Promoção Automática	Regime de Ciclos	Classes de Aceleração da Aprendizagem
Talvez a mais controvertida e mais radical das políticas de correção de fluxo, esta tem sido objeto de muita polêmica. Sintetizando e simplificando muito, poderia afirmar-se que a "promoção automática" e a "cultura da repetência" são dois enfoques extremos, que parecem distanciados do esforço pela melhoria da qualidade do ensino.	A organização do sistema educacional em ciclos pode ser vista como medida intermediária e não abandona as unidades de ensino ao *laissez-faire*. Nesse regime, a aprovação ou a reprovação não é anual, como ocorre quando o ensino está organizado em séries, oferecendo, portanto, maiores chances de recuperação para o aluno do que a situação atual predominante.	Trata da estratégia de correção de fluxo escolar estimulada pela atual política governamental. A Aceleração da Aprendizagem, é um tentativa de sintetizar a proposta do MEC para o combate "a repetência com ênfase na qualidade do ensino".

Fonte: Baseado em Prado (2000, p. 52).

É importante colocar que os ciclos escolares correspondem à intenção de regularizar o fluxo de estudantes ao longo da escolarização, pois buscam eliminar a distorção idade/série e limitam a repetência. Os ciclos são organizados em períodos que ultrapassam o ano letivo e podem atingir dois, três, quatro ou até mesmo a totalidade de anos previstos para o ensino fundamental.

De acordo com Freitas (2003), é fundamental entender a diferença entre "ciclo" e "progressão continuada". E, assim, esclarece: trata-se da diferenciação entre a estratégia de:

> Organizar a escola por ciclos de formação que se baseiam em experiências socialmente significativas para a idade do aluno e de "agrupar séries com o propósito de garantir a progressão continuada do aluno" [...] a primeira exige uma proposta global de redefinição de tempos e espaços da escola, enquanto a segunda é instrumental – destina-se a viabilizar o fluxo de alunos e tentar melhorar a aprendizagem com medidas de apoio (reforço, recuperação etc.). [...] chamaremos de ciclos apenas experiências como a primeira, reservando para a segunda seu nome correto: progressão continuada (FREITAS, 2003, p. 9).

A idéia de modo algum é nova, pois, segundo Fernandes (2002), o tema das políticas de não-retenção (reprovação) e os estudos em torno da promoção automática marcam longa data no Brasil. Conforme o autor, políticas referentes à implantação de tais propostas foram anunciadas, pela primeira vez, ainda na década de 1920, e cita como exemplo os estudos realizados por Mainardes (1998) e Barreto e Mitrulis (1999). Entretanto, foi na década de 1950 que propostas de aprovação automática foram encaradas com entusiasmo e otimismo por políticos e gestores de políticas educacionais.

Segundo Mainardes apud Fernandes (2002), no período de 1968 a 1972, o Estado de São Paulo introduziu na rede de ensino público a Organização em Níveis, que eliminava a reprovação entre a 1ª e 2ª séries (nível I) e entre a 3ª e 4ª séries (nível II); Santa Catarina, entre 1970-1984, promoveu o Sistema de Avanços Progressivos, que aprovavam os estudantes automaticamente no 1º grau; o Rio de Janeiro experimentou o Bloco Único, de 1979 a 1984, propondo a passagem automática da 1ª para a 2ª série, sendo mais uma vez implantado em 1993, com a extinção da seriação entre as classes de alfabetização e a 4ª série do 1º grau.

O Estado de São Paulo implantou em 1984 o CBA - Ciclos Básicos de Alfabetização[7], proposta que, num primeiro momento, significou apenas a aprovação automática de estudantes da rede pública da 1ª para a 2ª série do ensino fundamental. Essa estratégia pedagógica de reorganização da escola pública 1983/1984 foi realizada de forma semelhante em Minas Gerais (1985), Paraná e Goiás (1988).

A rede municipal de São Paulo organizou, em 1992, o ensino fundamental em três ciclos: ciclo inicial (1ª, 2ª, e 3ª série), ciclo intermediário (4ª, 5ª e 6ª séries) e ciclo final (7ª e 8ª séries). E, em 1994, as redes municipais de Belo Horizonte implantaram a Escola Plural e Porto Alegre implantou a Escola Cidadã – implantaram o ensino fundamental com nove anos organizados em três ciclos.

Com o objetivo de garantir a progressão continuada inter-ciclos, em 1997 a Secretária de Educação do Estado de São Paulo adotou o regime de progressão continuada no ensino fundamental e, a partir de 1999, o governo do Estado de Mato Grosso implantou gradativamente os Ciclos de Formação. Cabe ressaltar que as iniciativas de projetos desta natureza buscam sobremaneira eliminar ou superar o problema da evasão e da repetência escolar.

Como visto, no Estado de São Paulo percebe-se, historicamente, a ocorrência de diversas iniciativas que buscam enfrentar essa situação. Neste sentido, recentemente, se destaca a instalação do ciclo básico e a experiência da instauração dos ciclos na Prefeitura Municipal de São Paulo, visto que, com base na nova LDB, objetivando garantir a todos o direito de acesso, permanência e progressão bem sucedida no ensino fundamental, a Secretária da Educação adotou o Regime de Progressão Continuada[8] organizado em dois ciclos (ciclo I – quatro primeiras séries e ciclo II – quatro últimas séries), garantindo a progressão continuada intra-ciclos (ABRAMOWICZ, 1999).

Em relação à experiência piloto de correção da distorção idade/série, Parente e Lück (2004, p. 21) destacam o registro de três experiências significativas no Brasil de correção da distorção idade/série, uma orientada pelo Centro de Ensino Tecnológico de Brasília (CETEB);

---

[7] A proposta do CBA consistia na eliminação da reprovação entre a 1ª e 2ª séries, prolongando o período de alfabetização.

[8] A partir da Deliberação CEE 09/97 se institui, no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, o regime de progressão continuada no ensino fundamental, complementada pela Indicação CEE 08/97 anexada à Deliberação CEE 09/97, e também pela Instrução Conjunta CENP/GOGESP, publicada no D.O.E. de 13-2-82 seção I, que trata da organização curricular e da progressão continuada.

outra pelo MEC; outra pelo Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) com a participação da Fundação Ayrton Senna.

Segundo as autoras supracitadas, a partir de 1996, o CENPEC começou a atuar no Estado de São Paulo, na realização de programas de aceleração da aprendizagem. Até o ano 2000, desenvolveu tais programas em mais de cinco Estados, Bahia, Ceará, Mato Grosso do Sul, Paraná e Rondônia e em 21 municípios desses Estados. Freitas (2003), nas suas investigações, apresenta duas experiências com ciclos que considera importantes, a experiência realizada na Prefeitura de Belo Horizonte, na qual essa forma de trabalho foi iniciada em 1994, e a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, que implantou a progressão continuada em 1998. O autor evidencia, também, a existência de alguns mecanismos e de algumas estratégias semelhantes adotados no intuito de limitar a repetência e a evasão.

Embora essas diferentes experiências e propostas tivessem as suas peculiaridades, tinham em comum partir da premissa de que era necessário, no ensino fundamental, um sistema de avaliação que não excluísse o estudante da escola, tentando amenizar ou até resolver o problema da evasão e repetência e, desta forma, contribuir para a melhoria da qualidade do ensino público.

Em relação à legislação, Sousa (1998, p. 87) apresenta, nas suas investigações, que a possibilidade de organização não-seriada do ensino fundamental está posta desde a Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024, de 1961, lei que, no artigo 104, prevê:

> [...] a permissão para "organização de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos escolares próprios". Se na Lei nº 4.024 tal possibilidade é posta como caráter experimental, na Lei nº 5.692 de 1971 é explicitada como uma alternativa, onde se lê no artigo 14, parágrafo 4º, que: "verificadas as necessárias condições, os sistemas de ensino poderão admitir a adoção de critérios que permitam avanços progressivos dos alunos pela conjugação dos elementos de idade e aproveitamento".

Assim, os Ciclos aparecem indicados no artigo 23 e 32, dentre um rol de possibilidades de organização da educação básica. Art. 23: a educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Art. 32: 1) É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos. 2) Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino/aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino (Lei Federal nº 9.394/96), em vigor desde 20 de dezembro de 1996. Abre-se, deste modo, conforme a autora, a possibilidade na qual o aluno caminha de acordo com a sua capacidade, resultando na extinção da seriação.

Evidencia-se, assim, que a problemática da defasagem idade/série não é uma realidade presente apenas no Estado do Paraná, pois este problema atinge o país como um todo, segundo relatórios anuais do MEC. Tanto é que outros Estados, como aludido, também desenvolveram programas no sentido de fazer a adequação idade/série, portanto iniciaram o processo de Correção de Fluxo de 1ª à 4ª série do ensino fundamental.

Vale ressaltar que, em 1996, o Paraná apresentava uma média de 36,6% de distorção nas matrículas de 5ª a 8ª série na rede estadual de ensino, com um "pico" de 39,81% nas 5ª séries do ensino fundamental, por isso desenvolveu, em 1997, o Projeto Correção de Fluxo de 5ª a 8ª série (SEED, 1996). Constatou-se, no entanto, no mesmo período, que os estudantes chegavam com defasagem idade/série na 5ª série, o que levou a SEED/PR, junto com a Secretaria Municipal da Educação de Toledo, a estender o programa em 1998 a 2001 para os estudantes de 1ª a 3ª série do ensino fundamental[9], tal qual, pode ser observado na Tabela 2.2.

Tabela 2.2: Correção de Fluxo - estudantes de 1ª a 3ª Série

Ano	Matrícula Inicial	Matrícula Final	Total Aprovados	Total Reprovados
1988	610	511	480	31
1999	220	197	172	25
2000	24	21	17	4
2001	22	22	16	6
Total	**876**	**751**	**685**	**66**

Fonte: Secretaria Municipal da Educação de Toledo, 2001.

[9] Ressalta-se que no ano de 1995 havia três escolas estaduais no município de Toledo que atendiam o ensino fundamental de pré-escolar a 1ª a 4ª séries. Conforme o Decreto Estadual n. 1.088/95, estas escolas foram municipalizadas em 1995. A partir deste ano o ensino pré-escolar a 4ª série passou a ser atendido somente na rede municipal.

Nota-se, pelos dados apresentados na Tabela 2.2, que, nos anos de 1998 a 2001, foram atendidos na Correção de Fluxo na rede municipal de Toledo 876 estudantes de 1ª a 3ª série, sendo que 685 estudantes foram aprovados e 66 foram retidos, mesmo com a implantação do projeto.

Em 1998 foram atendidos aproximadamente 610 estudantes, dos quais 480 foram aprovados, e 31 estudantes foram reprovados. Nota-se que continua expressivo o percentual entre matrícula inicial e matrícula final, diferença correspondendo a 16,23%. Outro aspecto que chama a atenção é o elevado número de estudantes que continuam sendo reprovados, mesmo no projeto, correspondendo a um percentual de 10,82%.

Evidencia-se que, em 1998, um total de 610 estudantes matriculados na rede municipal apresentavam defasagem idade/série e assim foram integrados na Correção de Fluxo. Este percentual de estudantes que apresentavam defasagem idade/série foi, contudo, gradativamente sendo ajustado, tanto que em 2001 havia apenas 22 estudantes nesta situação. Atendida esta demanda, o projeto foi encerrado em 2001.

Neste contexto, cabe colocar que o Parecer do Conselho Federal de Educação[10] apud Sousa (1998) aponta que o sistema de avanços progressivos implica a adequação dos:

> [...] objetivos educacionais às potencialidades de cada aluno, agrupando por idade e avaliando o aproveitamento do educando em função de suas capacidades. [...] Não existe reprovação. A escolaridade do aluno é vista num sentido de crescimento horizontal; o aproveitamento, numa linha de crescimento vertical. Pelo regime de avanços progressivos, o aproveitamento escolar independe da escolaridade, ou seja, do número de anos que a criança freqüenta a escola (SOUSA, 1998, p. 87).

E, segundo a mesma autora, a adoção do sistema de avanços progressivos, possibilitada pela legislação, no qual o estudante caminha de acordo com a sua "capacidade", resulta na extinção da seriação e, em decorrência, da função classificatória da avaliação.

Neste panorama, é imprescindível compreender o princípio que orienta a organização escolar em seriação e desseriação. Para tanto, apoiamo-nos em Miranda (2005, p. 642), que infere que, na seriação:

[10] Número 360/74, C. E. 1º e 2º graus, Item I – Relatório apud Sousa (1998, p. 87).

> O que vem orientando toda a concepção e a organização escolar seriada é o conhecimento, porque o que reúne os alunos e configura a dinâmica do processo ensino/aprendizagem é a aquisição de determinados conhecimentos e processos mediados pelos professores. A organização escolar é, assim, definida pelo pertencimento a uma determinada série fixada arbitrariamente como anual, na qual são agrupados os alunos que já sabem e os que não sabem determinados conteúdos. *Há uma preocupação com o desenvolvimento social do aluno, mas esse desenvolvimento é subordinado ou decorrente do processo de ensino e aprendizagem.* (grifos nossos.)

Já o principio que orienta a organização desseriada contrapõe-se frontalmente ao seriado supra-apresentado, pois:

> Defende que os alunos sejam agrupados em ciclos e que o critério de inclusão se deva operar por faixa etária ou por uma etapa de desenvolvimento humano. [...] o cerne é uma mudança radical no conceito de reprovação. A sustentação dessa reforma advém da necessidade de se fazer com que os alunos não mais sejam excluídos da educação formal, o que se daria mediante a retirada dos mecanismos de aprovação/promoção ou reprovação/retenção/exclusão (MIRANDA, 2005, p. 642).

A organização da escola em ciclos implica mudar o conceito de escola:

> [...] a noção de socialização mediada pela escola, que deixa de ser orientada por um critério, digamos iluminista, de que a emancipação dos indivíduos deva ocorrer mediante a aquisição de conhecimentos, saberes, técnicas e valores que lhe permitam viver em uma sociedade mediada por estes conhecimentos, [...] *passando a orientarem-se por uma noção de socialidade que prescinde da mediação do conhecimento como sua dimensão fundamental, sendo a socialidade per si o seu critério.* O importante é que as crianças permaneçam na escola, dispondo de tempo e de espaço para que possam desfrutar o que ela possa lhes oferecer, inclusive a oportunidade de adquirir conhecimentos, mas não apenas isso ou não fundamentalmente isso: que eles possam viver ali e agora uma experiência de cidadania, de conviver, de formação de valores sociais (MIRANDA, 2005, p. 642-643). (grifos nossos).

Nota-se que, na organização seriada, os estudantes são agrupados de acordo com o conhecimento adquirido; na organização desseriada, os estudantes são agrupados por faixa etária, independente da aquisição de conhecimentos; neste caso, o estudante alfabetizado pode ser agrupado com o não alfabetizado para desenvolver as mesmas ou diferentes atividades. Parte-se do principio de que nem todos conseguem resolver todas as atividades e de que o importante é que todos permaneçam na escola por oito anos, que não sejam retidos garantindo eficiência no fluxo, que sejam sociáveis e participem no desenvolvimento das atividades; para tanto, minimizam-se as exigências, para que todos "cheguem próximos" ao objetivo planejado. Se

couber a ironia, não é necessário saber ler fluentemente, pois esta cobrança poderia diminuir a sua auto-estima caso se dêem conta de que não são capazes; assim, basta que consigam identificar algumas letrinhas, e cabe ao professor enaltecê-los para elevar a sua auto-estima, e, por conseguinte, evitar o fracasso/evasão escolar.

Já na organização seriada, é imprescindível conhecer e ter domínio dos conteúdos, independente do tempo (anos) que levar para consegui-lo, pois o vestibular e o mercado de trabalho vão exigir estes conhecimentos. Em síntese, pode-se inferir que, na organização seriada (destinada às classes mais favorecidas), em primeiro lugar vem a aprendizagem, depois a socialização. Na organização desseriada (destinada às classes menos favorecidas), primeiro vem a socialização, depois, ou de forma independente, a aprendizagem. Pergunta-se, diante disso tudo: Será que este processo foi suficiente para responder ao contexto apresentado?

Desta forma, a introdução de projetos desta natureza, como a desseriação no ensino fundamental, é contraditória: de um lado, é considerada uma tentativa de mascarar o problema da repetência no país e, de outro, um avanço para garantir a permanência e o aprendizado dos estudantes na escola. Hoje, 8,2 milhões (23%) dos 36 milhões de estudantes do ensino fundamental no país estão matriculados em escolas, onde o sistema de ciclos substitui as séries tradicionais e o aluno só pode ser reprovado ao fim de duas, três ou quatro séries (WEBER, 2000).

Neste cenário, um ponto nevrálgico, e negativo, de projetos desta natureza é que, em alguns casos, os estudantes avançam sem terem alcançado de fato o conhecimento necessário para tanto. Neste sentido, Barretto e Mitrulis (2002) proferem que, o aluno deve aprender sem repetir a série é diferente de camuflar a aprendizagem para que ele possa avançar mesmo sem aprender.

Nota-se que estes programas buscam fazer a correção da idade/série do estudante, colocando-o na série em que, segundo o sistema, seria a idade cronológica ideal, fato que estigmatiza ainda mais o aluno, visto que o senso comum das pessoas entende que o que deve ser "corrigido" é algo que, necessariamente, num momento anterior, estava errado; assim, os estudantes que participam do processo correção idade/série acabam interiorizando e carregam a alcunha de estudantes errados, deficientes, problemáticos, que não atingiram os objetivos/conhecimentos planejados no currículo escolar.

Em relação à retenção dos estudantes nos ciclos no Estado de São Paulo, Sousa e Alavarse (2002) constatam que, em algumas redes, a reprovação foi deslocada da primeira para a segunda série do ensino fundamental, momento em que era possibilitada a retenção do aluno.

É chocante. Na práxis do sistema, na busca de gerar eficiência no fluxo escolar, substitui-se "toda criança tem direito à escola", por "toda criança têm uma passagem pela escola", o que provavelmente incorrerá em exclusão, visto que os estudantes vão deter diplomas sem conhecimento suficiente agregado. Neste sentido, pode-se recorrer à contribuição de Bourdieu (1998, p. 221), que pondera: "[...] Os alunos ou estudantes provenientes de classes mais desprovidas culturalmente têm todas as chances de obter, ao fim da escolaridade [...] um diploma desvalorizado; [...] e a exclusão é mais estigmatizante na medida em que, aparentemente, tiveram 'sua chance'".

Nota-se que, aprovando o aluno sem que efetivamente tenha aprendido, é uma forma perversa de exclusão da condição de dar continuidade aos seus estudos, e da sua real inserção no sistema social, político e econômico. Neste sentido, Freitas (2002a) adverte que há uma des-responsabilização da escola, pois se supõe que todas as condições estão dadas. Assim, a responsabilidade da aprendizagem recai efetivamente sobre o aluno e a sua família. Se o estudante não tiver uma aprendizagem adequada, inúmeras vezes o mundo do trabalho no sistema capitalista o rejeitará, justamente pela sua formação deficitária, que obviamente não será condizente com as mínimas qualificações exigidas.

Na problemática da retenção/aprovação incide a discussão de um elemento essencial que vem à tona, o fator-chave denominado avaliação; pois a implantação da organização escolar desseriada teoricamente impõe uma ressignificação ao processo da aferição da aprendizagem dos estudantes, em que o objetivo é romper com o padrão sistemático de avaliação tradicional do sistema seriado, marcado pelo cunho classificatório e seletivo, que tem por efeito hierarquizar e estigmatizar os estudantes.

Importa aqui informar que o intuito dos projetos desta natureza visa substituir a avaliação formal, via prova escrita, pela avaliação diagnóstica e contínua. Sob esta ótica, parte-se do pressuposto de que a função classificatória poderá submergir, e os docentes e estudantes poderão buscar outros sentidos mais significativos na avaliação, sentidos capazes de promover o processo de ensino e aprendizagem.

Pesquisas sobre a avaliação nestes programas têm, contudo, revelado grande descrédito e imenso desconforto aos estudantes, aos pais e até mesmo aos próprios professores, pois, ao mesmo tempo em que possibilitam retirar do processo avaliativo a prova, substituindo-a pela avaliação contínua, diagnóstica e processual, não são proporcionados os meios necessários e suficientes para realizá-la.

Constata-se, assim, que há grande dificuldade quando se busca mudar a cultura da avaliação, visto que a sociedade está historicamente condicionada e acredita neste instrumento avaliativo, qual seja, a prova escrita. De um lado, os pais e estudantes atribuem-lhe crédito porque, através dela, conseguem visualizar acertos e erros e, de certa forma, quantificá-los, como se isto fosse uma garantia da aquisição de aprendizagem. De outro lado, primeiro, em muitos cursos de licenciatura, a práxis avaliativa praticada é classificatória e os discentes/docentes a reproduzem em exercício; segundo, os docentes sentem-se no poder, visto que usam a avaliação para manter a submissão dos estudantes, dado que lhe cabe emitir um juízo sobre os acertos e erros cometidos no processo de aprendizagem.

Merece, também, ser explicitado um fator enfatizado nestes projetos, qual seja, a motivação dos estudantes. Parte-se do princípio de que um estudante com boa auto-estima detém mais chances de obter sucesso nos estudos. Apregoa-se um discurso que é de suma importância, qual seja, o de que o docente deve trabalhar a auto-estima dos estudantes, como alternativa de evitar o fracasso escolar; para tanto, busca-se sensibilizar o docente, contextualizando-lhe que a maioria destes estudantes são de classe desfavorecida, que não têm acesso a um aparato cultural social e não possuem muitas, ou quase nenhuma, perspectivas de vida, dada a limitação dos seus horizontes. E, frente a este panorama alarmante, inferem que o docente pode intervir na auto-estima dos estudantes, fazendo-os acreditar na escola, na sociedade, na sua capacidade de aprender e de mudar este contexto. Eis a pergunta que não quer calar: Investir na auto-estima, sem mexer efetivamente na qualidade da educação e nas condições estruturais econômicas e sociais, diminui o fracasso/evasão escolar?

E, mais uma vez, frente ao problema, profere-se que cabe ao docente promover aulas mais atrativas, mais estimulantes, que atraiam a curiosidade e interesse, em suma, que faça o estudante ver sentido no estudo. Esse entendimento, segundo Barretto e Mitrulis (2002), torna-se demasiadamente difícil, de vez que, o professor já não pode mais acenar para o estudante que o estudo pode fazer a diferença na sua vida e proporcionar uma melhoria social e econômica, pois

para os estudantes, as oportunidades de trabalho nas quais o que conta é o conhecimento adquirido efetivamente, e não o mero certificado de conclusão de curso, parecem não se afigurar ainda para muitos como possibilidade real de inclusão no sistema.

Constata-se, assim, através da discussão sobre a permanência ou não da reprovação e do exame tradicional como fatores de motivação ao estudo, que a concepção de escola e da sua relação com a sociedade e com o mundo do trabalho ainda é débil e limitada. Neste contexto é que Freitas (2002a, p. 22) adverte: "[...] procura-se resolver os problemas da escola de dentro da própria escola, autocontidos nos limites de seu funcionamento, ocultando as raízes históricas e sociais destes problemas".

Freitas (2003, p. 18) destaca, também, um fator relevante – o nível socioeconômico – que deve ser considerado, para que se possa entender a relação que existe entre a instituição escolar e a sociedade que a cerca, e profere:

> [...] não podemos ingenuamente afirmar que a forma que a escola assumiu na sociedade capitalista esteja voltada para ensinar tudo a todos. Esse pode ser o nosso desejo, mas está longe de ser o compromisso social da escola na atual sociedade. A razão é que há uma hierarquia econômica fora da escola que afeta a constituição das hierarquias escolares – queiramos ou não, gostemos ou não. [...] Não bastasse isso, há uma sociedade constituída sob a égide da competição. Como podem todos aprender tudo? As aptidões, dirão, não se distribuem igualmente para todos – há os mais aptos e os menos aptos. É normal, dirão novamente, que os mais aptos adquiram mais e os menos aptos, menos. E o que dizer do esforço pessoal? Nem todos se esforçam da mesma maneira. Aos mais esforçados devem corresponder níveis mais altos de domínio; aos menos esforçados, níveis mais baixos. Toda essa lógica nos faz duvidar da função social da escola proclamada pelos liberais: "ensino de qualidade para todos". Aqui é necessário diferenciar entre o desejo e a realidade. Aliás, esse é aparentemente o permanente confronto existente na implantação dos ciclos e da progressão continuada.

Na Progressão Continuada, Ciclos e no Projeto Correção de Fluxo criam-se recursos que facilitam a promoção. Neste caso, dificulta-se a retenção para não afirmar categoricamente que a tornam quase impossível, mesmo quando o professor constatar a sua necessidade, pois, como bem sintetiza Freitas (2002b, p.5)[11]:

> A cadeia de relações que se estabelece tem como ponto inicial o impedimento para que os professores efetuem uma avaliação conclusiva sobre os alunos. A avaliação final depende da opinião de outros na escola e, agora, na 4ª e a 8ª séries depende de uma avaliação externa feita

[11] Trabalho disponível para pesquisa no programa de Pós-Graduação – LOED – Faculdade de Educação – Unicamp.

> por uma entidade especializada na condução de vestibulares. O efeito é que, como as condições para recuperação estão dadas, a responsabilidade passa a ser em última instância do aluno (ou da família que não faz o filho vir para a recuperação) e o professor des-responsabiliza-se. Caso o aluno não aproveite as oportunidades, a vida lhe (sic) reprovará, pois não terá condições reais de atender a suas exigências – mesmo que consiga o diploma (grifos do autor).

Verifica-se, desta forma, que são as tentativas de atender às exigências do Banco Mundial que determinam as estratégias para a promoção facilitada, onde o foco mais importante é o da relação custo/benefício, fator fundamental para a liberação de financiamentos. Fica clara a preocupação do Estado em mostrar uma adequada produção em relação aos investimentos, e a geração dos índices de aprovação, identificados como prova do funcionamento correto do sistema, fica a cargo das políticas implementadas. Como constatado, a preocupação com a aprovação não é preocupação com a formação, no sentido amplo que tal conceito implica aos educadores, mas condiz com as orientações dos técnicos do Banco Mundial. Mediante esse cenário, Freitas (2002b) argumenta que, na concepção neoliberal, o espaço escolar é o espaço da instrução. Na concepção do autor, o espaço escolar é um espaço formativo-educativo no qual se insere, com caráter subordinado, mas não secundário, a instrução.

Infere-se, portanto, que a questão da aprovação, sendo mais técnica que pedagógica, visa a passagem do estudante pela escola, para que este adquira as competências mínimas necessárias ao tipo de trabalho que lhe é reservado como cidadão, pertencente à determinada classe social de uma nação dependente. Atravessar os Ciclos, Progressão Continuada e a Correção de Fluxo sem aprender é uma forma nefasta de culpabilizar o indivíduo e des-responsabilizar o sistema pelas suas deficiências, as quais, na verdade, constituem parte de uma estratégia perversa e excludente. Freitas (2002b, [s.ed.]) conclui da seguinte forma esta questão:

> Ao ser reprovado na escola (e atrapalhar as estatísticas governamentais e gerar custos adicionais para o Estado) melhor que seja reprovado pela vida (por culpa dele mesmo, afinal). Com isso o Estado e a escola levam até o fim a idéia de des-resposabilização e note-se, sob alegação contrária de que a escola deve ter a responsabilidade pela aprendizagem e pela qualidade da formação da criança. Um discurso que na verdade dissimula sua omissão e transfere para a vida a reprovação.

Verifica-se, neste cenário, que a relação que a infra-estrutura capitalista guarda com o Estado e as suas instituições de ensino são mediadas, como se viu, pelas políticas públicas educacionais, uma arena de luta entre os mais diversos interesses e posições nesta sociedade de

classes. O momento histórico atual, de acirramento das desigualdades sociais imposta pela ofensiva neoliberal à classe trabalhadora, indica urgência em responder à altura às formas renovadas de exploração capitalista.

Evidencia-se que o campo da educação é de uma importância estratégica ao processo de modernização que os países em desenvolvimento precisam atravessar para que se tornem atraentes aos investimentos do capital estrangeiro. A garantia de que se está proporcionando uma escolarização em massa condizente a estes interesses, ou seja, de que se está produzindo trabalhadores e produtores funcionais nesta forma de organização social é condição para a liberação dos investimentos, os quais também acabam por se constituir em pactos para que outras diretrizes sejam acatadas.

Nota-se o papel que o Banco Mundial tem nesta política de dominação, na qual se verifica a relação entre a reorganização do trabalho pedagógico e a subfunção do trabalho ao capital. A análise desta dinâmica permite observar o quanto as discussões feitas no sentido de melhoria da qualidade precisam ser situadas ideologicamente, visto que, na ótica do Banco, a melhoria da educação fundamenta-se apenas numa questão de maior racionalidade de investimentos em infra-estrutura, a qual, como acontece com o incremento da tecnologia e do controle no setor produtivo, permitiria "fazer mais com menos".

Assim, as implicações à classe trabalhadora deste princípio (que, antes de ser técnico, é ideológico) são bem conhecidas: formação aligeirada de professores para que dêem conta do trabalho de "gerenciamento" dos estudantes, já que estes estariam aprendendo com os materiais didáticos (e, o que é melhor: aprendendo, assim, a aprender...); sobrecarga com funções administrativas menores, pois o professor incumbe-se, com o enxugamento da estrutura, de problemas burocráticos aquém das suas preocupações políticas e educativas; uma dupla exploração da sua força de trabalho, já que, além do salário miserável, o professor trabalha incontáveis horas em casa para que consiga cumprir as modernas diretrizes dos pacotes de modernização curricular em salas de aula super-lotadas, entre outros.

A problemática complexa da educação básica e superior, precisa ser, portanto, analisada nas suas variadas determinações materiais, as quais respondem à infra-estrutura econômica da sociedade e, conseqüentemente, à luta pelos interesses contraditórios da nossa sociedade de classes. O estudo sobre a influência decisiva dos organismos internacionais, mediante os seus financiamentos, em prol de uma sociedade que ofereça educação de qualidade a todos, permite

revelar o mecanismo secular de exploração de vastos contingentes humanos em benefício de poucos detentores de capital.

O antagonismo entre educação básica e superior, expresso nos conselhos dos técnicos e os seus relatórios, significa a imposição da contradição ao país, surrada pelos modismos intelectuais, mas plenamente explicativa – entre os detentores do capital e aqueles que apenas têm a sua força de trabalho para vender. Assim, é preciso questionar qual educação se está oferecendo sob a aparência da modernização, pois, dadas as condições apontadas, o cenário não condiz com a insistência dos discursos competentes sobre o tema da qualidade.

2.5 Conhecendo o Projeto Correção de Fluxo

Destacam-se, neste tópico, informações obtidas sobre a natureza do Projeto Correção de Fluxo (PCF). Procura-se fornecer um breve retrospecto da proposta pedagógica do programa, a sua estruturação e organização funcional. Em relação às iniciativas que levaram à criação e à implementação do PCF, e pela pesquisa realizada pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED), revelou-se em 1987 a ineficácia do sistema de ensino do Estado, ao apontar a proporção de 36,7% de estudantes com distorção idade/série.

Quanto à implantação do projeto, Marochi (2000, p. 135) pondera que foi feito um diagnóstico, em 1995, para que a SEED tivesse um panorama da situação que envolve o contexto educacional. Para tanto, foram considerados os seguintes dados:

> [...] a-) os dados disponíveis no sistema de ensino sobre os resultados obtidos no período de oito anos (1987 a 1994) que antecedeu o início da nova gestão; b-) os estudos e pesquisas existentes, bem como a teoria disponível sobre o fracasso escolar; c-) as críticas, solicitações, expectativas e sugestões que nos foram apresentadas pelos diretores, nas oficinas sobre Correção de Fluxo e nos Seminários de Gestão, desenvolvidos em 1995 e 1996; d-) a estimativa da redução de custos financeiros e sociais, com base na comparação entre os custos de implantação do projeto e a manutenção de alunos multirrepetentes na mesma série que, por outros motivos, apresentassem distorção idade/série, sem perspectiva de sucesso.

Cabe ressaltar que os custos do Projeto Correção de Fluxo foram cobertos inteiramente pelo Programa Qualidade de Ensino – PQE, criado com o objetivo de investir maciçamente na

melhoria do ensino fundamental. Esse programa conta com verbas oriundas de empréstimos obtidos junto ao Banco Mundial (LÜCK & PARENTE, 2002).

Segundo Lück e Parente (2002), em documentos oficiais da SEED, em 1995, o diagnóstico sobre o problema do alto índice de estudantes com defasagem idade/série existia e oferecia um panorama alarmante, o que demandava uma política de atuação sobre a ineficácia de modo sistemático e consistente, o que foi providenciado neste mesmo ano, seguindo diretrizes da política nacional de educação, a criação das turmas de aceleração. Para as autoras, tratou-se:

> [...] de uma política de gestão do sistema de ensino adotada pela Secretaria, tendo como base à vontade e decisão política da secretária e do seu gabinete, condição ressaltada como fundamental para que o Programa viesse a ser planejado e implantado mediante trabalho cooperativo dos mais diversos segmentos da secretaria: o Departamento de Ensino Fundamental (responsável direto pelo Programa), o PQE – Programa Qualidade de Ensino (responsável pelo orçamento e sua viabilização financeira), a Superintendência de Ensino (mobilizadora e articuladora dos setores educacionais), a Diretoria Geral (responsável pela legislação permitida) (LÜCK & PARENTE, 2002, p. 13).

Neste contexto, quando se estuda a questão com um enfoque mais especifico dos seus fundamentos legais, constata-se na proposta que a base legal do PCF, e o seu desenvolvimento, foi autorizada pela Deliberação nº 001/96, de 9/2/96 (ANEXO II & PARANÁ, 1996). Esta, por sua vez, emitiu a Resolução nº 1.553/97 – SEED, de 24/4/97 (ANEXO III & PARANÁ, 1997a), que autorizou a criação do referido programa na rede pública estadual de ensino fundamental.

A esta resolução seguiu-se a Instrução Normativa Conjunta nº 4/97 (ANEXO IV & PARANÁ, 1997b), da SEED, que passou as instruções normativas informando aos departamentos CDE (Coordenação de Documentação Escolar), DEPG (Departamento de Ensino de Primeiro Grau), SERE (Sistema Estadual de Registro Escolar), FUNDEPAR (Fundação de Desenvolvimento do Paraná), como se daria o funcionamento do PCF.

E a Instrução Normativa nº 5/97 (ANEXO V & PARANÁ, 1997c) passou as diretrizes para os agentes do sistema de como proceder na avaliação final e como encaminhar os estudantes. Assim, verifica-se que o PCF destinou-se, exclusivamente, aos estudantes da rede pública estadual em defasagem de idade/série de, no mínimo, dois anos em relação à série em que estão matriculados, a partir da 5ª à 7ª série do ensino fundamental, observando-se a idade legal de sete anos para a 1ª série.

A instrução mencionada especificava que a idade mínima para a inclusão do aluno no PCF obedeceria aos seguintes critérios: 13 anos – para as turmas de 5ª série; 14 anos – para as turmas de 6ª série; 15 anos – para as turmas de 7ª série. Vale ressaltar que a proposta somente estipulava idade mínima para ingressar no projeto e quem o elaborou não decretou a idade máxima para o ingresso. A implantação do projeto efetivou-se perante autorização nos estabelecimentos que oficializaram solicitação à Secretaria de Estado da Educação, via Núcleo Regional de Educação.

Sousa (1998) sustenta que, no texto legal, são indicadas várias condições a serem observadas para que a progressão continuada seja implantada com êxito:

> [...] agrupamento dos alunos segundo o critério conjugado de idade cronológica *e nível de progresso (aproveitamento escolar)**;*** avaliação contínua dos alunos pelo professor e aplicação de diferentes meios de verificação da aprendizagem; existência de programas diferenciados de acordo com os grupos de alunos – programas graduados que promovam a diversificação do ensino; capacidade de adaptação da escola ao nível de desenvolvimento de seus alunos (SOUSA, 1998, p. 87-88). (grifos nossos).

Conforme Marochi (2000, p. 136), "os alunos deveriam ser oriundos de 5ª a 7ª série, devidamente matriculados no ensino regular, agrupados, tanto quanto possível, por aproximação de idade. Foi mantido o controle da série de origem do aluno apenas para fins de monitoramento do tempo e do número de séries que teria avançado, por força do projeto".

Nota-se que os estudantes foram agrupados considerando apenas a idade cronológica, sendo que nem a SEED nem a escola consideraram ou efetuaram um diagnóstico para separar os estudantes defasados alfabetizados dos defasados não alfabetizados. Isto evidencia que a legislação apresentada por Sousa (1998) não foi comprida na íntegra, visto que a mesma enfatiza que no agrupamento dos estudantes seja considerado o "nível de progresso, aproveitamento escolar".

Outrossim, verifica-se na legislação que, para implantar o sistema de avanços progressivos, se exige a disponibilidade de uma série de recursos, entre os quais merecem destaque os seguintes:

> [...] infra-estrutura da escola que permita a formação de diversos agrupamentos de alunos, considerando-se os diferentes níveis de aproveitamento escolar apresentados; profissionais da educação com condições de elaborar instrumentos de avaliação para diagnosticar as condições do aluno, com vista a proporcionar-lhe a convivência com um grupo adequado ao seu nível de desenvolvimento; disponibilidade de tempo do professor para elaborar programas de ensino adequados a cada grupo com que trabalha; manutenção de um registro sistemático do desenvolvimento que cada aluno vem apresentando para ter condições de emitir um julgamento quanto à desejabilidade de tal desempenho, tendo em vista a programação e reprogramação do trabalho (SOUSA, 1998, p. 88).

Estas diretrizes deveriam ser aplicadas em todo o território do Estado do Paraná e nos núcleos educacionais envolvidos. Para disseminar o PCF, utilizou-se uma estratégia de sensibilização que foi procedida nas escolas com a participação da comunidade, visto que foram realizadas teleconferências, gravadas pelas regionais e enviadas para as escolas, que utilizavam este material para ser apresentado aos pais. Vale ressaltar que, na percepção dos profissionais que participaram do projeto, principalmente os orientadores da proposta o consideraram um sucesso, pois o programa apresentava muitos aspectos positivos, considerando: "[...] o aporte metodológico inovador, a concentração de esforços em capacitação e coordenação pedagógica, a abundância de material de primeira qualidade e, sobretudo, o caráter interativo da metodologia adotada [...]". (LÜCK & PARENTE, 2002, p. 20).

No caso específico do Núcleo Regional de Educação de Toledo e de acordo com a coordenadora do projeto local, em 1997, o mesmo comportava 15 municípios e contava à época com a existência de 90 escolas, das quais 51 solicitaram a implantação do PCF. Nelas foram atendidos aproximadamente 4.786 estudantes de 5ª a 7ª série. Já no ano de 1998 foram atendidos 3.991 estudantes de 5ª a 7ª série, e um total de 2.783 estudantes na 8ª série.

Assim a jornada escolar do PCF foi estabelecida de acordo com a grade curricular já aprovada para o estabelecimento e conforme as orientações do DEPG (Departamento de Ensino de Primeiro Grau). Na organização das turmas observava-se o seguinte: as turmas iniciais deveriam ser compostas por 25 a 30 estudantes, em casos excepcionais até 33 estudantes quando a turma fosse única na escola, e preferencialmente com a mesma idade. As turmas também foram constituídas a partir da redistribuição de estudantes das classes já existentes, sendo organizadas pela equipe pedagógica de cada escola. Há que se ressaltar que as turmas reuniram diferentes séries, considerando apenas a aproximação de idade, sem levar em conta o nível de aprendizagem, formando, assim, grupos bem heterogêneos.

Quando excedia o número máximo de 33 estudantes, remanejavam-se os mais velhos (acima de 21 anos) para o EJA[12] - Educação de Jovens e Adultos[13]. Sendo que o procedimento adotado era o seguinte: primeiro conversava-se com os estudantes com mais de 21 anos, para ver quem poderia ir para o CES ou NAES; depois, se ninguém aceitasse, remanejavam-se os mais velhos. Este procedimento foi adotado, pois o sistema SERE estava regulado para remanejar estudantes das turmas com mais de 33 estudantes. Nos municípios com CES, NAES ou PAC (Posto Avançado do CES), o corte foi feito automaticamente. Nos demais, somente com autorização especial. Ressalta-se, no entanto, que na prática a questão de idade só foi observada em 1998, tanto que as turmas de Correção de Fluxo em 1997 eram compostas com estudantes de 13 a 55 anos de idade.

Com referência às turmas de 8ª série de egressos da Correção de Fluxo Inicial, elas deveriam ter no mínimo 35 estudantes. A escola ofertou estas turmas em um ou dois turnos, de modo a facilitar a organização delas. Entretanto, caso não tivesse estudantes suficientes (35 ou, no máximo, 38 estudantes) provenientes da Correção de Fluxo, podiam ser formadas turmas mistas, por exemplo: 17 estudantes egressos da Correção de Fluxo, 19 estudantes do regular, totalizando 36 estudantes, em turma mista de Correção de Fluxo.

Ainda de acordo com a instrução da Resolução nº 5/97, da SEED/PR, o encaminhamento final de cada aluno deveria ser decidido pelo professor da disciplina e em conselho de classe, considerando-se cada aluno individualmente, bem como o seu desempenho global durante o ano letivo. Este ato deveria ser baseado na seguinte instrução: nas sínteses produzidas pelo professor e da classe; nos registros feitos a partir da observação e das produções

[12] Conforme Kappel (2003, p. 5), "o Parecer CEB/CNE nº 11/2000 – Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos - apresenta as três grandes funções da Educação de Jovens e Adultos – EJA: 1º) A *função reparadora* da Educação de Jovens e Adultos – EJA significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Como diz o Parecer CNE/CEB nº 4/98. 2º): A *função equalizadora* da EJA. Específicas. Segundo Aristóteles, a *eqüidade é a retificação da lei onde esta se revela insuficiente pelo seu caráter universal.* (Ética a Nicômaco, V, 14, 1.137 b, 26). Neste sentido, os desfavorecidos frente ao acesso e permanência na escola devem receber proporcionalmente maiores oportunidades que os outros. O indivíduo tem que buscar restabelecer a sua trajetória escolar de modo a readquirir a oportunidade de um ponto igualitário no jogo conflitual da sociedade. 3º) Esta tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a *vida é a função permanente* da EJA que pode se chamar de *qualificadora.* Mais do que uma função, ela é o próprio *sentido* da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano, cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e a criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade". (Grifos da autora).

[13] O EJA (Educação de Jovens e Adultos) compreende as seguintes modalidades: CES (Centro de Estudos Supletivos); PAC (Posto Avançado do CES); e NAES (Núcleo Avançado de Estudos e Supletivos).

dos estudantes, considerando a aproximação de cada um dos alvos gerais estabelecidos para cada disciplina; na idade do aluno; na série de origem antes de ingressar na Correção de Fluxo; na freqüência do aluno que deveria ser no mínimo de 50% (cinqüenta por cento) do total de dias letivos previstos no calendário escolar do estabelecimento de ensino. Aqui cabe observar que, no ensino regular, a freqüência exigida é de 75% (setenta e cinco por cento), ou seja, 25% (vinte e cinco por cento) a mais que no projeto.

Conforme a coordenadora do projeto NRET (2004), quando um professor manifestava algum problema (insatisfação) com a aprendizagem de algum estudante, ele era instigado a provar nas reuniões e conselho de classe, na presença de um coordenador do núcleo e coordenador da escola, o porquê de este aluno não aprender em sua disciplina; exigia-se que o professor apresentasse a produção do aluno e os registros feitos na avaliação. Este fato[14] levou muitos professores a silenciar quanto à aprendizagem dos estudantes, e até a promover a turma em massa para a 8ª série sem questionar a aprendizagem ou mesmo a freqüência dos estudantes.

Como regra geral definida pela SEED, os estudantes que tivessem apresentado o índice de freqüência satisfatória (mínimo de 50%) e aproximação suficiente aos alvos estabelecidos seriam encaminhados para a 8ª série. No exame dos casos de estudantes que não apresentassem as condições solicitadas, considerava-se que nenhum aluno envolvido no projeto permaneceria na série de origem, pois uma das principais metas era a mobilização dos mesmos para que se envolvessem permanentemente na busca do conhecimento e o seu objetivo último era fornecer oportunidade de aprendizagem a todos, de modo a prepará-los para prosseguirem nos estudos e para o exercício da cidadania.

Em relação às exceções à regra geral, em casos excepcionais, foram previstas pela SEED as seguintes situações: a-) promoção para outra série que não a oitava. Neste caso, o conselho de classe deve proceder a um exame minucioso das sínteses feitas, bem como a um levantamento e análise de todas as ações promovidas para a mobilização do aluno, para justificar a sua decisão sobre a sua promoção para a série indicada; b-) os estudantes que apresentarem desempenho equivalente ao de uma oitava série, ressalvando-se a consideração da sua idade, poderão concluir o ensino fundamental mediante estudo minucioso do seu aproveitamento e justificativa do conselho de classe.

[14] Este fato foi constatado também na nossa atuação como professora do projeto.

De acordo com o CENPEC, não se objetivou nesse processo criar outra modalidade de ensino, nem instituir a promoção pura e simples para séries subseqüentes, mas, sim, possibilitar uma nova oportunidade para os estudantes em atraso no percurso escolar, para que estes se adequassem, nas séries, de acordo com a sua idade.

Para que os professores pudessem conhecer e compreender os objetivos e a metodologia proposta pelo projeto, o NRE/SEED/CENPEC ofereceram cursos periódicos de capacitação, que objetivaram auxiliar no compromisso com a aprendizagem de estudantes multirrepetentes, bem como proporcionar, aos professores engajados, momentos de reflexões, fazendo uma revisão do que era indispensável, visto que se estruturou uma proposta pedagógica significativa e relevante para resgatar, através de aprendizagens bem-sucedidas, o autoconceito positivo e a confiança desses estudantes na própria capacidade de aprender, condições básicas para a continuidade dos estudos com chance de sucesso.

De acordo com Ribeiro et al. (2000, p. 164), em 1997 os encontros de formação com docentes e técnicos foi efetuada. Mesmo considerada a dimensão da rede estadual, houve uma ampla adesão ao projeto, adesão que atingiu aproximadamente 11 mil e 100 professores, referentes a 110 mil estudantes no primeiro ano do seu funcionamento. Diante deste panorama, o projeto foi desenvolvido por multiplicadores:

> [...] por um grupo de professores, diretamente capacitados pelo Cenpec, que se encarregaram da formação dos demais docentes de sua região. [...] bimestralmente, [estes docentes] deslocavam-se de cada núcleo para os encontros em Curitiba (encontros de três dias, total de 24 horas) 11 representantes: cinco professores multiplicadores, um de cada disciplina; cinco técnicos da equipe do NRE, um de cada disciplina; e o coordenador do Projeto. Os professores e técnicos eram agrupados por disciplina, e os encontros coordenados por duplas formadas por um pedagogo e um especialista, autores do material, ficando os coordenadores do projeto no NRE em uma sexta turma, coordenada pela assessoria pedagógica do Cenpec. [...] além de inteirar-se da proposta para as disciplinas, [os coordenadores] tinha como tarefa discutir e planejar as ações de acompanhamento na região, trazendo para os encontros as conquistas obtidas e os problemas surgidos na pratica dos professores e das escolas, para debater com seus pares, discutindo encaminhamentos junto a Secretaria, com vistas à sustentação e ao apoio ao desenvolvimento do Projeto.

Conforme Modanese (2000), foram criados grupos de estudos permanentes entre os multiplicadores e a equipe do NRE, para subsidiar as escolas e professores. Os mesmos grupos realizavam acompanhamento do projeto, através de visitas pedagógicas às escolas, de relatórios e

estatísticas quanto ao aproveitamento, à freqüência, à transferência e à evasão. Se constatado algum problema, providenciavam ações para reverter o caso.

Em relação ao recrutamento e à seleção de professores para atuar no projeto, estes deveriam ser indicados pelo diretor da escola que aderisse ao programa, respeitando os critérios sugeridos pela Secretária de Educação, quais sejam: "a) real interesse em assumir o ensino das classes de correção; b) comprometimento com o trabalho; c) experiência com estudantes do ensino fundamental; e d) compromisso em participar de um programa contínuo de capacitação específica para esse trabalho" (LÜCK & PARENTE, 2002, p. 18).

Cabe destacar que a capacitação do corpo docente envolvido no PCF deu-se mediante a realização de quatro etapas de treinamento durante o ano, com bolsa-auxílio, direito à certificação, com carga horária de 24 horas para a etapa Impulso Inicial e para o Volume III, 16 horas para o Volume I e para o Volume II. A equipe pedagógica da escola que implantou o projeto recebeu 72 horas extras de capacitação.

Ressalta-se que, inicialmente, foram capacitados os multiplicadores, que foram selecionados pelos seus coordenadores de área, sendo que, como pré-requisito, exigiu-se formação na área. Além deste requisito, segundo Modanese (2000, p. 156), foi considerado o seguinte perfil: "[...] atuação em sala de aula, clareza da função social da escola, domínio da fundamentação e dos conteúdos de sua disciplina, facilidade de comunicação, comprometimento e crença no Projeto".

Segundo a coordenadora do projeto no NRET (2004), a Secretaria de Educação determinou que a prioridade de atuação do projeto fosse com professores formados nas áreas, pois havia, e ainda há, no Estado do Paraná, professores atuando fora da área da sua formação, que não passaram num concurso público, e possuíam um contrato de trabalho temporário que não permitia a sua demissão. Neste caso, para preencher a sua carga horária, assumiam diversas disciplinas, tanto no projeto como no ensino regular.

Este fator ocorria também pela falta de professores formados em áreas específicas, principalmente em Matemática e Ciências. E outro fator agravante, segundo a coordenadora, desta situação é que, nos municípios do interior da sede do núcleo, existia um número maior de professores leigos (acadêmicos, professores com contrato aberto, professores que assumiam disciplinas diferentes da sua formação para completar a carga horária, professores que iniciaram uma segunda graduação, elucidando: filósofos que iniciaram uma graduação em matemática).

Na primeira etapa de capacitação dos docentes, foi ministrada uma fundamentação geral sobre o projeto para todos os professores. Naquele momento foi apresentado o Impulso Inicial, a perspectiva metodológica do trabalho que deveria ser desenvolvido no programa. Num segundo instante, os professores foram divididos por área, e discutiram-se os núcleos curriculares escolhidos, alguns recursos didáticos que seriam utilizados em cada matéria ao longo do projeto, os princípios de avaliação e as primeiras atividades que seriam desencadeadoras do trabalho.

Na segunda etapa de capacitação dos docentes, a atenção se ateve a como desenvolver a avaliação proposta pelo projeto. Elaboraram-se diversos modelos de relatórios, fichas descritivas e discutiram-se alternativas para motivar os educandos. As atividades propostas foram organizadas para ganhar a atenção e o interesse dos estudantes, no intuito de dissipar a sensação de fracasso que muitos haviam formado em relação às disciplinas e auxiliar o professor a entender as necessidades específicas. O projeto explicitava que o papel do professor é essencial, que deveria ter paciência, estar ao lado dos estudantes que possuem dificuldades na aprendizagem, valorizar os seus conhecimentos, abrir espaço para que questionem e olhem os conteúdos de frente.

A terceira etapa de capacitação dos docentes balizou a avaliação que deveria ser diagnóstica e contínua, nos procedimentos pedagógicos e legais do projeto, no conselho final e critérios coletivos para promoção. A avaliação deveria abranger todo o trabalho realizado, não ficando restrito a um só momento ou uma única forma. Seria preciso refletir sobre a melhor maneira de avaliar a aprendizagem, pois, numa proposta em que o aluno é solicitado constantemente a participar e questionar, a aplicação de apenas uma prova, ao final de um certo período e sobre um determinado conteúdo, avaliaria muito pouco do que o aluno vivenciou.

Na quarta etapa de capacitação dos docentes, organizou-se e difundiu-se o trabalho (atividades) que estava sendo realizado nas escolas. Reforçou-se a idéia de que a intenção fundamental das disciplinas era contribuir para que os estudantes formem conceitos essenciais para a sua vida pessoal e escolar.

Em 1998, dando continuidade à proposta de capacitação, o intento foi subsidiar os docentes da 8ª série do projeto, que participaram de oficinas, e elaboraram uma proposta pedagógica para essa série. O intuito era torná-los co-autores. Assim, procederam à seleção de conteúdos que pudessem complementar os conhecimentos básicos do ensino fundamental. Nesta

etapa foi dada ênfase a questões relativas a classes heterogêneas e como proceder na avaliação. (RIBEIRO et al., 2000).

No ano de 1999, o problema da correção do fluxo escolar estava resolvido em quase todas as escolas. Quem elaborou a proposta se deparou, contudo, com um novo problema, o de que os professores do ensino médio não estavam devidamente preparados e não foram capacitados para receber os egressos do projeto. Desta forma, os organizadores do programa realizaram encontros envolvendo os antigos multiplicadores, os professores do projeto e do ensino médio, apresentando-lhes a fundamentação filosófica, a metodologia utilizada, os conteúdos priorizados, o material intitulado "Ensinar e Aprender", o enfoque e as formas de avaliação da proposta (MODANESE, 2000).

Segundo Lück e Parente (2002, p. 22), "as universidades paranaenses foram envolvidas durante a implementação do projeto, de modo a contribuir para seu monitoramento e orientação na supervisão de eventuais dificuldades". Conforme Carvalho (2000, p. 97), no desenrolar das capacitações dos docentes foram percebidos problemas da formação inicial dos professores, evidenciou-se a distância entre teoria e prática do cotidiano da escola, assim como o desconhecimento das Instituições de Ensino Superior (IES) a respeito de como se dava o trabalho dos professores que atuavam no ensino fundamental, das condições físicas e materiais das escolas, da clientela que freqüentava a escola pública e das condições pedagógicas em que se desenvolvia o ensino.

Além deste fator, constatou-se que o estágio na formação docente não tem comprido efetivamente o seu papel. Desta forma, partiu-se do pressuposto de que seria fundamental envolver as IES no desenvolvimento do projeto, pois existe "[...] a necessidade de aproximação dos professores da rede pública, das várias disciplinas do currículo do ensino fundamental e médio, com os docentes das licenciaturas e os seus estagiários, para a troca de experiências de elaboração de práticas de atuação conjunta, visando à melhoria da educação tanto básica como superior" (CARVALHO, 2000, p. 96).

Em relação à metodologia proposta no projeto, Ribeiro et al. (2000, p.163) explicitam que a mesma respeita a especificidade de cada área do conhecimento, pois:

> [...] visa à participação intensa dos alunos no processo ensino/aprendizagem, propondo que manifestem opiniões, discutam-nas com os colegas e com os professores, levantem hipóteses, busquem informações em fontes variadas de conhecimento. O objetivo é desenvolver a

> autonomia dos alunos, para que saibam onde e como procurar, com competência, informações das quais precisam ou que desejam obter, habilidade essa fundamental tanto para a continuidade dos estudos no ensino médio quanto para o exercício da cidadania. Em todas as disciplinas há indicações para o desenvolvimento das habilidades escolares de leitura e escrita, tradicionalmente relegado pelos professores das demais disciplinas, que o atribuem aos de Língua Portuguesa.

Neste contexto e de acordo com pesquisa realizada pelo Lück e Parente (2002, p.16), havia uma expectativa, por parte da Secretaria de Educação, no sentido de que os professores fossem capacitados numa nova metodologia de ensino, mais voltada para o aluno e menos para o conteúdo, mais focada no desenvolvimento de habilidades em vez de aquisição de conhecimentos; e a expectativa de que esses professores viessem a adotá-la nas demais turmas em que atuassem e, dessa forma, afetassem a cultura do sistema de ensino estadual como um todo.

Outro fator que merece destaque é a implantação da hora-atividade, ou seja, ao professor do PCF foi determinada uma carga horária de acordo com a disciplina, direcionada para atividades complementares (avaliação diagnóstica, planejamento e reuniões quinzenais obrigatórias), em horário definido pelo diretor da escola e comunicado, oficialmente, ao NRE. As horas-atividade destinadas às ações complementares foram atribuídas ao professor, conforme a disciplina, de acordo com a grade curricular, a cada 20 horas: Língua Portuguesa: 5; Matemática: 5; História: 3; Geografia: 3; Ciências: 3; Educação Física: 3; Língua Estrangeira Moderna: 2; Educação Artística: 1. Nota-se a presença de uma distribuição hierárquica da hora-atividade nas disciplinas, como se um docente que ministra 20 aulas de História tivesse menos trabalho no preparo que um professor que leciona a mesma carga horária em Língua Portuguesa ou Matemática.

Considerava-se que as horas-atividade eram fundamentais e favoreciam a integração entre os professores da área e das diferentes disciplinas, e proporcionavam momentos de planejamento, sendo também utilizadas para dar um atendimento individualizado a estudantes com dificuldades de aprendizagem que estivessem precisando de um apoio maior do professor.

A respeito desta postura, Abramowicz (1999) sustenta que as dificuldades detectadas, em alguns aspectos, devem ser atendidas pela recuperação contínua e paralela. E, neste sentido, é fundamental atender o aluno em grupos menores ou, se possível, individualmente, com estratégias didáticas diversificadas, com a utilização de instrumentos de avaliação adequados,

pois, via de regra, estes requisitos *a priori* possibilitam queimar etapas e, conseqüentemente, o aluno se sentirá mais estimulado a estudar. Assim, ao se propor a recuperação paralela ou mesmo um atendimento individualizado, buscava-se promover a progressão de estudantes de menor rendimento, tentando evitar os efeitos danosos de uma reprovação.

Segundo o CENPEC (1997), o professor que aderisse ao projeto precisava estar ciente de que atuaria com estudantes cuja trajetória escolar era marcada pelo insucesso, e que deveria dedicar-se para mudar essa história. Desta forma, considerando a trajetória do educando marcada pelo insucesso, a SEED encomendou ao CENPEC a produção de material de apoio, material em que cada fascículo era composto por um texto de orientação pedagógica, comum a todos os componentes, e sugestões de atividades da disciplina, acompanhamento de fichas para os estudantes, incluindo cartazes para complementar certas atividades e jogos para aplicar ou fixar conteúdos desenvolvidos, procurando, dessa forma, contribuir nas questões de ensino e de prática escolar, ao oferecer pistas para uma nova forma de atuação em sala de aula.

Cabe ressaltar que o material era propositalmente único para os estudantes procedentes das várias séries, pois a proposta pedagógica era uma só e deveria permitir que todos avançassem, podendo apresentar desempenhos diferentes de acordo com os conhecimentos que já possuíam, conceitos e habilidades desenvolvidos e o grau de autonomia conquistado. Nesse sentido, os fascículos traziam sugestões sobre a forma de proceder com estudantes em diferentes níveis de aprendizagem, propondo níveis de aprofundamento que permitiam atender tanto os estudantes com maior dificuldade quanto aqueles que conseguiam avançar. Para tanto, o material era acompanhado de algumas fichas para grupos, fichas que se destinavam ao trabalho independente e diversificado, permitindo que, enquanto certos grupos se envolviam nas tarefas autônomas indicadas, o professor desse atendimento específico e individualizado para os estudantes com maiores dificuldades.

No PCF, a seriação não era critério para a seleção e distribuição dos conteúdos a serem desenvolvidos, pois considerava-se que os estudantes que sofreram múltiplas reprovações já haviam visto todos os conteúdos e demonstram que a repetição de todo ano letivo não era suficiente, sendo contra-indicado incluí-los de novo no processo pedagógico. Considerava-se que estudantes multirrepetentes podiam ter tido dificuldades que, sem terem sido superadas, foram se acentuando a ponto de impedirem a sua promoção em algum momento do percurso.

A reprovação, no entanto, obrigando-os a repetir a série em bloco, revelava a sua inadequação. Se surtisse efeito, resolvendo de fato as dificuldades dos estudantes, não haveria multirrepetentes. A proposta do projeto priorizava, portanto, determinados conteúdos em detrimento de outros, ou seja, a seleção de conteúdos adotada, partindo de uma clara concepção de cada uma das disciplinas, tinha como referência central o Currículo Básico para a escola pública do Estado do Paraná (PARANÁ, 1992).

Evidencia-se que os conteúdos trabalhados nas disciplinas não abrangiam todos os contidos no currículo oficial, mas, em se tratando de estudantes multirrepetentes, partia-se do princípio de que já haviam visto todos os conteúdos na seriação normal e, assim, eram enfatizados somente alguns eixos fundamentais, pois se partia do pressuposto de que, no momento em que o aluno dominasse estes conteúdos básicos selecionados, teria condições de avançar com sucesso e autonomia nos demais.

Conforme o CENPEC (1997), partindo-se dos conteúdos fundamentais, criaram-se os seguintes critérios adotados no projeto: a) os conteúdos ou temas escolhidos deveriam permitir ao aluno tanto avançar a partir do ponto em que se encontra, quanto garantir a continuidade dos seus estudos; b) os conteúdos escolhidos deveriam também permitir uma articulação lógica entre diferentes idéias e conceitos, para garantir maior significação para o aluno; c) devia-se ainda evitar detalhamento ou nomenclatura excessiva, que desviam o trabalho das metas iniciais, quais sejam, instrumentação para a vida e desenvolvimento de habilidades de pensamento; e d) os conteúdos selecionados deviam possibilitar dinâmicas de organização da classe e das atividades que permitam diversas formas de abordagem, para atender às diferentes necessidades dos estudantes.

Neste contexto, o projeto propunha também que, em todas as atividades, o professor deveria procurar trabalhar a auto-estima dos estudantes, reforçando os seus progressos, valorizando os seus conhecimentos e a sua inserção cultural. Esta preocupação permeava toda a proposta das Classes de Aceleração, em todas as áreas. Salienta-se que, nos cursos de capacitação, buscavam sensibilizar os docentes, que eram aliciados a trabalhar a auto-estima do estudante. Explicitava-se que lhes cabia, enquanto mediadores do processo de ensino/aprendizagem, atuar nesta dimensão de forma plena; pois, como portadores de conhecimento mais amplo, teriam condições de intervir e de facilitar a aprendizagem, e avaliar quais atividades os estudantes poderiam fazer com autonomia e quais necessitariam da sua

assistência mais direta; e, também, quais estudantes se beneficiariam de trabalhos em grupo, fazendo as adaptações ou substituições necessárias para respeitar as especificidades da sua classe.

Assim, para o estudante, o ato de freqüentar classes de aceleração deveria tornar-se um marco na sua vida, alterando a trajetória de reprovações e dificuldades que marcaram a sua auto-imagem negativa. Neste sentido, o professor deveria estar comprometido com o processo, e proporcionar ao aluno a confiança na própria capacidade de aprender. Entendia-se, pois, que é a conquista do conhecimento, do domínio de técnicas e de habilidades, que permite romper com a baixa auto-estima, visto que, na medida em que os estudantes adquirem confiança em si mesmos e vendo como são capazes, passam a manter a sua afetividade e auto-estima pelos ganhos cognitivos. Desta forma, era solicitado ao docente que enfatizasse constantemente para os estudantes os seus avanços, as suas pequenas e grandes conquistas.

Deste modo, para desenvolver o autoconceito positivo, para ambos – professor e estudante – o CENPEC sugeriu os seguintes pontos para reflexão no desencadeamento da aplicação do projeto.

Quadro 2.5: Motivação para estudantes e professores

Para o Estudante:	Para o Professor:
- Percebe-se capaz de aprender. - Enfrenta situações de desafio, demonstrando sentir-se confiante. - Mantém um clima de respeito na classe, tanto para com os colegas, quanto para com as suas produções. - Manifesta atitudes cooperativas que facilitam a sua participação em diferentes grupos. - Empenha-se nas tarefas escolares, realizando-as com crescente persistência e autonomia. - Busca informações, quando os recursos disponíveis não são suficientes para a solução dos seus problemas.	- Procuro conhecer melhor os alunos, para orientar a forma de me relacionar com eles? - Aponto os avanços que percebo na sua aprendizagem? - Estimulo constantemente os alunos a enfrentar situações desafiadoras, participar das atividades, falar o que pensam? - Consigo criar um clima de confiança para que falem de si, arrisquem palpites, participem sem medo das atividades diárias? - Procuro criar um clima de respeito na classe, para que valorizem os trabalhos dos colegas e aceitem, nos seus grupos, aqueles que têm mais dificuldades, sem zombar uns dos outros?

Fonte: CENPEC, 1997.

Estes pontos de reflexão devem ser considerados, na ótica da equipe que implementou o projeto, porque o professor que conseguisse conhecer melhor os estudantes, que conseguisse apontar os avanços na aprendizagem, que conseguisse elevar a auto-estima, este professor os estimularia melhor, criando um clima de confiança que conduziria o estudante a um estado favorável e propício à aquisição de conhecimentos. Não é suficiente, contudo, se limitar a

motivar, pois é imprescindível criar pontes entre o novo conteúdo e o conhecimento prévio dele. Dessa maneira, o estudante realmente se sentirá motivado e não estará apenas disposto a aprender, mas, sobretudo, a apreender. Neste sentido, Castanho (2001) aponta que, quando o aluno consegue captar o significado de uma idéia geral, adquire o poder de descobrir outras coisas.

Com este horizonte em mente, faz-se necessário apresentar algumas considerações a respeito dos conteúdos do ensino fundamental, pois o que se percebe é que o ensino deste nível deve ser organizado para adaptar-se ao nível de conhecimento e progresso de estudantes com diferentes interesses e capacidades, para que possa criar condições da sua inserção num mundo em constantes e aceleradas mudanças, ao mesmo tempo em que contribui para desenvolver as capacidades que deles serão exigidas.

Assim, verifica-se que o ensino fundamental tem um evidente valor formativo, ajuda a estruturar o pensamento e desenvolve diferentes formas de raciocínio, e constitui-se também numa ferramenta para a vida cotidiana dos indivíduos, desempenhando um papel instrumental. Nesse sentido, os conteúdos em geral devem ser vistos pelo estudante como um conjunto de técnicas e estratégias tanto para serem aplicadas a outras áreas do conhecimento, quanto para a atividade profissional.

Em relação à avaliação da aprendizagem, Ribeiro et al. (2000) ponderam que, no Projeto Correção de Fluxo, ela tem como foco:

> [...] a análise contínua das produções dos alunos, com o objetivo de identificar os progressos conseguidos e os pontos críticos, as dificuldades, para que o professor possa planejar as intervenções necessárias a fim de que os alunos avancem na direção dos pontos de chegada pretendidos. Não se tem a expectativa de que todos os alunos cheguem da mesma forma e ao mesmo tempo a esses alvos. Eles constituem horizontes de aproximação, de forma que possam ser acolhidos os diferentes desempenhos dos alunos, garantindo-se, no entanto, o progresso de todos (RIBEIRO et al., 2000, p. 163-164).

As autoras explicitam, também, que: "[...] foram previstas, nos encontros de formação, situações para que os professores analisassem [o material], incorporando as indicações feitas, as práticas que já desenvolviam, fazendo escolhas e adequações às suas classes. Seu uso não prescinde da leitura, discussão e planejamento conjunto entre educadores, daí sua vinculação ao programa proposto" (RIBEIRO et al., 2000, p. 164).

Segundo Sampaio e Ribeiro (1998, p. 14-15), na avaliação proposta no projeto:

> [...] o ensino passa a ser regulado pela aprendizagem dos alunos, a qual não é aferida por uma escala mensurável de informações dominadas em determinado período de tempo, mas é percebida e identificada no próprio processo das produções do dia-a-dia [...] em discussão coletiva, na realização dos trabalhos em grupo e das tarefas individuais. É durante e não após as atividades que o professor pode perceber se os alunos estão se aproximando dos pontos de chegada pretendidos, localizar suas dificuldades e ajudá-los a superá-las através de intervenções.

Com o intuito de que esta avaliação fosse realizada, o projeto sugeria ao docente "[...] a elaboração de um registro contínuo sobre os avanços e dificuldades de cada aluno e sobre o próprio trabalho, para o planejamento das intervenções necessárias. [...] não é tudo que o aluno faz que merece registro, mas as indicações, os sinais que dá em seu trajeto de aproximação aos pontos de chegada de cada componente" (SAMPAIO & RIBEIRO, 1998, p. 15). Diante deste propósito, as atividades propostas pelo projeto foram organizadas:

> [...] didaticamente em alvos – pontos centrais das unidades temáticas, temas e projetos – e marcos, pontos importantes de cada atividade que convergem para os alvos. Tanto os alvos como os marcos traduzem-se em noções, conceitos, habilidades, valores e atitudes que se pretende desenvolver com o trabalho em cada área do conhecimento, tanto no que refere a sua especificidade quanto ao que tem de comum com as outras áreas [...] não é necessário estabelecer diferenças precisas entre marcos e alvos, um alvo pode ser identificado como marco, o importante é não perdê-los de vista (SAMPAIO & RIBEIRO, 1998, p. 15).

E, considerando que não é possível o docente fazer um registro de todos os estudantes em todas as atividades, as mesmas foram "[...] organizadas em temas, projetos e unidades temáticas, constituindo blocos de situações de ensino/aprendizagem que guardam relações entre si e não se esgotam em uma ou duas aulas. Assim, é possível dedicar atenção a alguns alunos por vez, registrando o que foi observado [...] os registros podem ser sintéticos, desde que permitam reconstruir a situação vivida" (SAMPAIO & RIBEIRO, 1998, p.15).

Também foi sugerido que, ao término de um tema ou projeto, o docente realizasse:

> [...] um balanço geral da caminhada dos alunos em relação aos alvos pretendidos; pode ser o momento de uma apreciação global da classe, do crescimento de cada aluno durante o tempo de desenvolvimento do tema ou projeto, e da apreciação da própria atuação docente. [A avaliação sugerida no projeto] [...] considera possível aos professores caminhar num referencial qualitativo, baseando-se na observação e no registro (SAMPAIO & RIBEIRO, 1998, p.15-16).

De acordo com Sampaio e Ribeiro (1998, p. 15), "essa é a única forma coerente de avaliação da aprendizagem, nesta proposta pedagógica. Se considerarmos o tempo e o trabalho

comumente gasto com o preparo e correção de provas, certamente flagraremos sua ineficácia e a necessidade de mudar tais práticas".

Neste panorama constata-se que a implantação do PCF teoricamente sugere uma ressignificação do processo da avaliação da aprendizagem dos estudantes, pois se objetivava romper com o padrão sistemático da avaliação tradicional, marcado pelo cunho classificatório e seletivo que tem por efeito hierarquizar e classificar os estudantes. O projeto propõe, desta forma, que a avaliação proporcione um momento de desafio para ambos, docente e estudante, de vivenciá-la no seu sentido mais amplo, remetendo-a à necessidade de uma conceituação precisa das funções que deve desempenhar no processo de escolarização. A esse respeito, Sousa nos lembra que:

> Ressignificar o processo avaliativo impõe novas respostas ao "para que" e "por quem" as informações serão produzidas e utilizadas [...] O desafio é buscar a superação de uma concepção de avaliação que se traduz na classificação dos alunos e no controle de seus comportamentos, por meio de relações predominantemente punitivas, que se confundem com "provas" e atribuição de notas ou conceitos pelo professor, em direção a uma avaliação que tem como finalidade contribuir para o processo de apropriação e construção de conhecimentos pelo aluno, em que se reconhecem, como sujeitos, todos os integrantes da organização escolar, constituindo-se em um processo abrangente e contínuo, que integra o planejamento escolar em uma dimensão educativa (SOUSA, 1997, apud SOUSA, 1998, p. 91).

Desse modo, segundo a autora, nos projetos desta natureza, a função classificatória perde importância, impulsionando a que se busque o cumprimento de funções nucleares da avaliação, capazes de promover sentido ao processo de ensino e aprendizagem.

Com isso, pressupõe-se transformar as regras do jogo dentro da sala de aula, pois avaliar só tem sentido na medida em que serve para o diagnóstico da execução do processo, em função dos resultados que estão sendo buscados na ação educativa. Assim, torna-se evidente que a avaliação seja realizada como elemento integrante do processo de construção do conhecimento. Ou seja, a avaliação dos estudantes deve possibilitar diagnóstico e acompanhamento do seu processo de aprendizagem e, ao mesmo tempo, para o professor, o diagnóstico e a reorganização do processo de ensino.

De acordo com o CENPEC (2001), é inaceitável que a avaliação consista na mera contagem de acertos e erros dos estudantes, na utilização de resultados para classificar e selecionar os mesmos, afastando da aprendizagem escolar aqueles que mais precisam dela. Esse

posicionamento ocorre porque, considerando-se o acesso ao conhecimento um benefício a que todo jovem tem direito, a avaliação é, e deve ser, concebida como um instrumento para ajudar o estudante a aprender, fazendo parte integrante do dia-a-dia em sala de aula.

Assim sendo, especificamente no caso do PCF ressalta-se que o clima de trabalho instalado em sala de aula deveria assegurar espaço para os estudantes arriscarem. E, ao arriscar, poderiam errar. O erro, no entanto, não pode, em hipótese alguma, configurar pecado ou ameaça, mas deveria ser visto como uma pista valiosa que permitiria ao professor investigar quais problemas os estudantes enfrentariam e por quê.

Neste contexto, segundo Sousa (1998), cabe ao professor definir o que avaliar. Assim sendo, ele, o professor, deve refletir com muita cautela sobre o ensino que pretende desenvolver para poder prever as possíveis dificuldades que terá que enfrentar para alcançar os propósitos esperados, ou, dito de outra forma, definir o que avaliar exige do professor muita clareza sobre a formação pretendida dos seus estudantes, pois é a partir da seleção das competências e dos conhecimentos que prioriza e das estratégias que escolhe para desenvolvê-los que o professor irá estabelecer o que avaliar.

Para o CENPEC (2001), o professor que analisar com atenção a produção dos estudantes, que dialogar sobre as razões que os levaram a produzi-la de uma determinada maneira e não de outra, que ouvir as justificativas, pode detectar o nó que emperra o processo da aprendizagem. Decididamente, ao tentar compreender o que cada aluno produz e as soluções que apresenta, poderá orientá-lo melhor a transformar os eventuais erros de percurso em situações de aprendizagem.

Na avaliação em processo, o professor pode rever os procedimentos que vem utilizando e replanejar a sua atuação, enquanto o aluno vai continuamente se dando conta dos seus avanços e dificuldades. A avaliação tem, assim, uma função permanente de diagnóstico e de acompanhamento do processo pedagógico. Somente assim a avaliação é instrumento de aprendizagem, pois, quando o professor utiliza as informações conseguidas para planejar as suas intervenções, propondo procedimentos que levem os estudantes a atingir novos patamares de conhecimentos, estará fazendo uma verdadeira avaliação (CENPEC, 2001).

Verifica-se que, ao avaliar cada produção dos estudantes, é importante que o professor efetue uma comparação, no caso comparando o que o aluno fez com o que esperava que ele fizesse, ousasse, conseguisse atingir. Ou seja, em qualquer situação de avaliação, faz-se

necessário estabelecer os objetivos e parâmetros que se deseja alcançar, para poder fazer uma apreciação eficaz do que está sendo avaliado. É imprescindível que o professor explicite, com muita clareza, para si próprio e para os estudantes, o que espera que alcancem; pois, conscientes e participantes, eles (os estudantes) muitas vezes surpreendem, indo além do esperado.

Evidencia-se que o objetivo primordial da avaliação deve ser o de ajudar o estudante a se auto-avaliar, a perceber as suas dificuldades e os seus pontos fortes e, através de uma reflexão conjunta, aprender a se autoconhecer, a buscar novas alternativas, para a sua realização. Sob este enfoque, o momento avaliativo pode e deve ser convertido em aprendizagem, servindo de estímulo para a busca de novos conhecimentos, em momentos de imensa satisfação entre ambos.

Diante do exposto, pode-se aferir que democratizar o ensino e reverter a situação de fracasso e exclusão dos estudantes faz parte de uma luta maior por uma sociedade mais eqüânime, em que a educação seja uma prioridade de fato entre as políticas públicas. De modo que a avaliação é, na verdade, formadora e inclusiva, quando contribui efetivamente para a formação integral do cidadão. É nessa perspectiva que o atendimento aos estudantes em defasagem idade/série deve ou deveria ser compreendido.

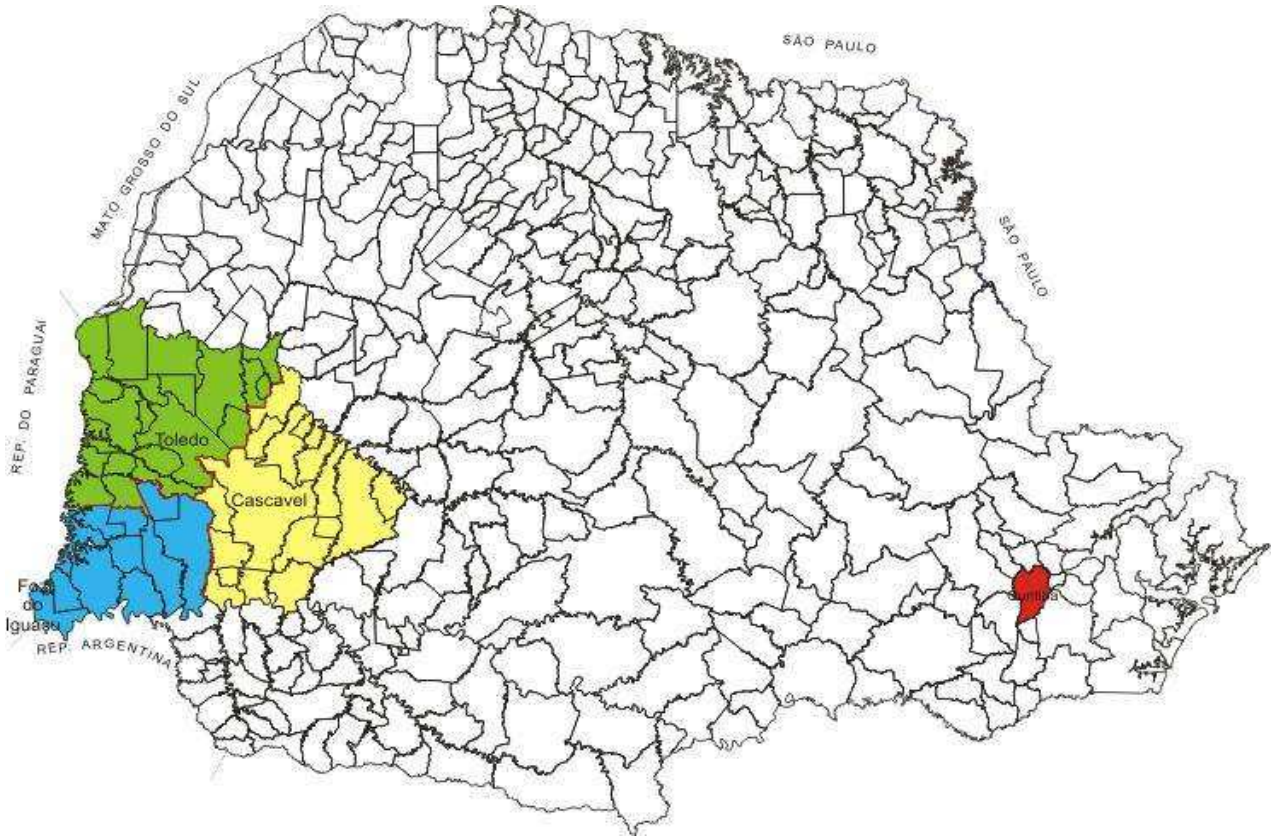
Entretanto, para aferir se um programa como o PCF é realmente capaz de realizar tal propósito, realiza-se na presente Tese um estudo de caso do programa no município de Toledo, Paraná, sede do Núcleo Regional de Educação, junto com os estudantes egressos de 1997/98. Cabe, porém, antes qualificar detalhadamente o município de Toledo e o porquê da sua escolha, como local de realização da nossa pesquisa de campo, como fazemos a seguir.

2.6 Caracterização do Município de Toledo

2.6.1 Histórico

Toledo é um município do Estado do Paraná que está situado na Mesorregião Oeste Paranaense, cuja ocupação se deu nas décadas de 1940 e 1950, tanto que em 1960 na região existiam apenas cinco municípios: Foz do Iguaçu, Cascavel, Toledo, Guaíra e Guaraniaçu.

Mapa 2.1: Mapa do Estado do Paraná – destaque para a Mesorregião Oeste e as Microrregiões Homogêneas de Cascavel, de Foz do Iguaçu e de Toledo



Fonte: SIDRA – IBGE: BASE DE DADOS TERRITORIAIS (2003a). (modificado pela autora).
(Obs.: A área em verde no mapa corresponde à Microrregião Homogênea de Toledo, a em amarelo à MRH de Cascavel e a em azul à MRH de Foz do Iguaçu; a área em vermelho refere-se à Região Metropolitana de Curitiba).

A Mesorregião Oeste do Estado do Paraná[15] é subdividida em três microrregiões homogêneas administrativas, quais sejam: Toledo, Cascavel e Foz do Iguaçu.

[15] A Mesorregião Oeste do Estado do Paraná está localizada no Terceiro Planalto Paranaense, com uma superfície de 23.128 km^2, correspondente a 11,44% da área total do Estado. Esta área é limitada ao sul pelo Rio Iguaçu, ao norte pelo Rio Piquiri, a leste pelo Rio Guarani (afluente do Iguaçu) e a oeste pelo Rio Paraná (barragem de Itaipu), com fronteira com o Paraguai e Argentina, esta ligada a cada um destes países por ponte rodoviária internacional, e numerosos pequenos portos. Pela sua localização geográfica, esta mesorregião constitui-se em uma área geopolítica estratégica e de relevância para a integração dos povos do Cone Sul da América, tal como se pode verificar no mapa apresentado no texto, mapa que aponta a Mesorregião Oeste do Estado do Paraná, isoladamente.

Mapa 2.2: Mesorregião Oeste do Paraná e microrregiões homogêneas componentes – 2004 – destaque para o município de Toledo



Fonte: SIDRA – IBGE: BASE DE DADOS TERRITORIAIS (2003b). (modificado pela autora).

A microrregião homogênea de Toledo possui 21 municípios, a de Cascavel 19 e a de Foz do Iguaçu 11. Sendo que o município de Toledo limita-se ao norte com os municípios de Maripá e Nova Santa Rosa; ao sul com Santa Tereza do Oeste e São Pedro do Iguaçu; a leste com Assis Chateaubriand, Tupãssi e Cascavel; a oeste com Quatro Pontes, Marechal Cândido Rondon e Ouro Verde do Oeste, tal como se pode verificar no Mapa 2.2.

Cabe ressaltar que o município de Toledo contém atualmente nove distritos, dos quais se destacam Novo Sarandi, Vila Nova e Dez de Maio como os maiores. Os distritos, originados dos

núcleos de colonização da região e do município, sofreram fortemente o impacto da modernização agrícola ocorrida no país e na área, pois a maior parte diminuiu o tamanho populacional na década de 1970. Alguns perderam grandes contingentes populacionais, como Vila Nova, que só nessa citada década perdeu 52,49% da sua população e Dois Irmãos que perdeu 28,5%.

Toledo possui um território de 1.205,501 km^2 e população de 100.715 habitantes, sendo que, na parte urbana, a sede possui uma área de 54,56 km^2, formada por 22 bairros. No município, os setores agrícolas e industriais estão intimamente interligados. Embora a indústria opere numa etapa primária de transformação, representa a mola propulsora do setor produtivo local, viabilizando, desta forma, o processo de desenvolvimento regional e municipal.

Segundo a Secretaria da Fazenda do Estado, em 2003, o município possuía o maior PIB agropecuário do Paraná. No setor pecuário, ostenta elevada capacidade tecnológica de produção na criação de suínos, bovinos, aves e peixes, sendo que a microrregião da qual é sede concentra o segundo maior rebanho de suínos do país e o primeiro do Paraná. Com os seus vários Parques Industriais, vem mantendo o seu crescimento na indústria metal mecânica, alimentícia, moveleira e química. Importa ressaltar que o município possui o maior abatedouro de aves do Estado e o maior frigorífico abatedouro de suínos da América Latina. Além disso, com a consolidação da estrutura universitária local e a busca constante de melhor qualidade de vida aos seus habitantes, tornou-se referência nacional, atingindo, no Censo de 2000, o sexto melhor IDHm do Estado do Paraná.

2.6.2 Colonização

O surgimento de Toledo ocorreu em meados da década de 1940, no ano de 1946, quando a Industrial Madeireira e Colonizadora Rio Paraná S.A. (Maripá) começou a explorar uma área de terra do tamanho de uma gleba, a Fazenda Britânia, adquirida de um grupo empresarial inglês que tinha sede em Londres e subsede em Buenos Aires, e que explorava a madeira e a erva-mate nativas da região e as exportavam via Rio Paraná até Buenos Aires e, depois, para toda a Eupora.

Assim, a atividade econômica inicial desenvolvida no município era a exportação de madeira, porém progressivamente a Maripá organizou um plano de colonização, fundamentado

em pequenas propriedades (em média 10 alqueires paulistas – 24 hectares), com o objetivo de implantar uma estrutura de propriedades rurais que garantissem a produção para a subsistência e que, pela diversificação, estimulassem uma economia capaz de reforçar as relações capitalistas de produção na área. Para tanto buscaram produtores e consumidores em potencial, as famílias de pequenos proprietários do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina, descendentes de alemães e de italianos, detentoras de tecnologias herdadas dos seus ancestrais europeus.

Nesse cenário, segundo Rippel (1995), a suinocultura, que era atividade complementar para os pioneiros, desenvolveu-se muito na década de 1950, levando à fundação, em 1958, por parte de empresários do local, do Frigorífico Pioneiro S.A. Contudo, a falta de habilidade gerencial e a falta de experiência na administração dos sócios fez com que, em 1964, o mesmo já estivesse passando por dificuldades operacionais. Diante disto, e da necessidade de expansão do grupo Sadia, este se tornou sócio majoritário do empreendimento, até que, em 1971, assumiu como único proprietário o controle do Frigorífico de Toledo e passou a estimular o seu crescimento, tornando-se a maior unidade fabril do Oeste do Paraná e passando a influir decisivamente na atividade regional e local.

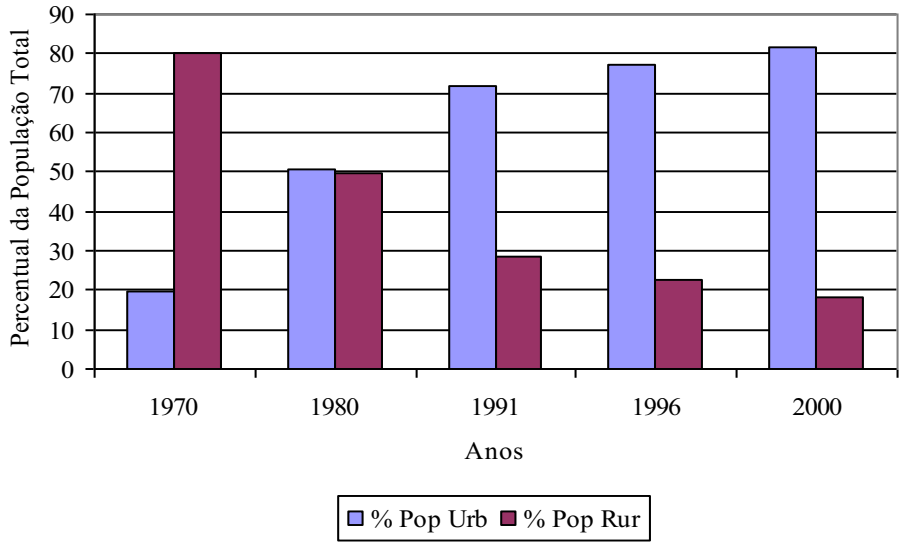
Atualmente a produção e abate de suínos e aves no município se constitui numa das bases da economia local, atividade que, junto com a produção e beneficiamento da soja e do milho, dá suporte à economia e à geração de empregos locais. Nesse processo de crescimento econômico, essa expansão do setor agropastoril local deu-se de forma tão intensa que, à guisa de exemplo, pode-se citar o fato de que apenas a unidade fabril da Sadia de Toledo hoje emprega, de modo direto, 7.800 pessoas e, indiretamente, mais de 25.000 indivíduos, sendo que a produção e o abate de suínos é um dos principais itens do PIB local, como também um símbolo do município.

Nesse processo, Rippel (2005) destaca que, até o ano de 1970, o crescimento demográfico e econômico local deu-se em função da expansão das fronteiras agrícolas regionais. É por esta razão que a maioria absoluta da população local se concentrava, até no ano de 1970, no meio rural, que continha 78,24% da população municipal. Com o advento da modernização agrícola e a conseqüente especialização do setor, voltada à produção de grãos para a exportação, as décadas de 1970 e 1980 foram marcantes nas transformações da região e do município. Nessas décadas, o modelo de desenvolvimento associado, resultante da adoção no país da expansão

agrícola via Revolução Verde, que foi adotado em nível nacional, atrelou a produção agrícola à demanda do mercado e impôs tecnologias emanadas dos interesses do capital internacional.

O autor sustenta ainda que, no oeste paranaense, a pequena propriedade rural, estruturada a partir da necessidade de subsistência, diversificada e de base familiar de produção, não conseguiu resistir aos impulsos da modernização, visto que as propriedades que não conseguiram se adaptar aos impulsos de tecnificação do campo se tornaram inviáveis. Houve, assim, conseqüentemente, um fenômeno de duplo efeito, ou seja, o esvaziamento do meio rural e o inchaço das cidades, tanto que, em 1970, aproximadamente 83% dos habitantes do oeste paranaense residiam em áreas rurais e apenas 17% nas áreas urbanas. No ano de 2000, esse panorama se inverte completamente, com mais de 80% da população do oeste residindo em áreas urbanas e apenas 20% nas áreas rurais.

Gráfico 2.1: Evolução da distribuição da população do Oeste do Paraná de 1970 a 2000



Fonte: Rippel (2005, p.108).

Nesse cenário, a urbanização de Toledo encontra-se diretamente associada ao êxodo rural do Oeste do Paraná. Em 1970, o município concentrava, apenas, 21,76% da sua população no meio urbano. Este contingente populacional aumentou para 52,89% em 1980 e em 1991 para 76,30%. Em 2000, subiu para 87,49%. E, ainda segundo Rippel (2005), grande parte do rápido crescimento urbano local deve-se ao deslocamento da população rural para a cidade, à expansão do setor industrial do município e à reacomodação do setor de comércio e de serviços, setor que

atuou como agente de atração de mão-de-obra regional. Apesar desta transformação, Toledo ainda detém um dos melhores índices de qualidade de vida da região oeste, e um dos dez melhores de todo o Estado do Paraná.

2.6.3 Aspectos socioeconômicos de Toledo

Segundo o IDHm (Índice de Desenvolvimento Humano do Município) de 2000, o município de Toledo praticamente não possui famílias com renda igual ou inferior ao necessário para a aquisição de uma cesta básica mensal. Entretanto, existem em Toledo 7.610 famílias que recebem até dois salários mínimos, e que são assistidas pelos programas de assistência social da administração pública, e outras 3.908 aguardam atendimento.

Já em relação às entidades organizadas, a sociedade toledana detém 30 associações de comunidades da zona rural e 44 associações de bairro na sede do município, além de 17 sindicatos. Aproximadamente 12.000 pessoas são atendidas na área social, através de programas, projetos desenvolvidos pela Secretaria de Assistência Social juntamente com as entidades de assistência social, o chamado "Terceiro Setor".

A área social do município conta com 12 unidades de educação infantil de iniciativa não governamental, atendendo ao público-alvo de 1.038 crianças diariamente. Possui reforço nesta área, quanto ao atendimento, da Pastoral da Criança, realizando 2.269 atendimentos mensais (FUNTEC, 2003). E, de acordo com o Cadastro Geral de Empregados e Desempregados da Lei nº 4.923/65, em abril de 2003, o município possuía 4.122 pessoas empregadas no setor comerciário, sendo 3.588 no comércio varejista e 534 no atacado. A indústria local possui 22 setores e emprega atualmente 9.550 pessoas. O setor de serviços emprega 5.592 pessoas. O setor de construção civil emprega 738 pessoas. Já a agricultura em geral emprega 852 pessoas, assim a população empregada e registrada do município totalizava à época 24.976 indivíduos, ou seja, aproximadamente 25% da população do município.

A Tabela 2.3 demonstra o número de pessoas empregadas, bem como a média de pessoas por residência no período de 1992-2000:

Tabela 2.3: População empregada e média de pessoas por residência (1992-2000)

ESPECIFICAÇÃO	1992	2000
Número de Pessoas Empregadas	*	19.054
Percentual de Pessoas Empregadas do Total da População	*	19,40
Percentual da população com idade superior a 15 anos	64,89	69,41
Média de pessoas por residência	3,8	3,51
Média de pessoas empregadas por residência	1,4887	1,6997

Fonte: FUNTEC (2003) e IBGE (2003), * Dados não levantados.

Nota-se que, em 2000, o índice de empregados era de 19.054 pessoas. Segundo a FUNTEC (2003), em 2003 houve um crescimento do número de empregos, atingindo 20.854 pessoas empregadas, abrangendo um aumento de 1.800 empregados formais. No tocante à distribuição de renda do local, observa-se, na Tabela 2.4, que a estrutura de renda familiar toledana aponta para uma situação de distribuição relativamente equilibrada, pois a maior parte das famílias vive num enquadramento de renda entre um a dez salários mínimos.

Tabela 2.4: Demonstrativo da renda familiar do município de Toledo/PR

ENQUADRAMENTO FAMILIAR	Nº PESSOAS ATINGIDAS	%
Até 1 Salário Mínimo	13.055	16,32
Mais de 1 a 2 Salários Mínimos	15.307	19,14
Mais de 2 a 3 Salários Mínimos	8.097	10,12
Mais de 3 a 5 Salários Mínimos	6.728	8,41
Mais de 5 a 10 Salários Mínimos	5.886	7,36
Mais de 10 a 20 Salários Mínimos	2.178	2,72
Mais de 20 Salários Mínimos	866	1,08
Sem rendimentos	27.867*	34,85
TOTAL	**79.985**	**100**

Fonte: IBGE (2003) (Salário mínimo de R$ 151,00).
* Pessoas que receberam apenas benefícios.

2.6.4 Infra-estrutura urbana

Segundo a FUNTEC (2003), o município de Toledo destaca-se pela sua apresentação urbanística. As suas áreas urbanas caracterizam-se pela distinção funcional, pois a polarização comercial situa-se no seu centro dinâmico.

Operam em Toledo três emissoras de radiodifusão AM e duas emissoras de rádio FM. Possui uma emissora de televisão local, comercial, que transmite a programação da Rede Record de Televisão, e uma retransmissora da TVE Brasil via convênio da FUNTEC – Fundação para o Desenvolvimento Científico e Tecnológico de Toledo, com a FASUL – Faculdade Sul Brasil. O município possui, também, dois jornais locais de circulação regional diária e dois jornais semanários, além de outras publicações de associações e firmas.

Conforme o Censo Demográfico de 2000, em relação à habitação, a predominância das moradias do município é de alvenaria, contando com 29.024 residências. Na periferia e no centro da cidade localizam-se núcleos habitacionais, constituídos de residências construídas através de vários sistemas de financiamento. O município conta também com o Programa Vilas Rurais, que tem por objetivo fixar o homem no campo, contribuindo para a melhoria das condições de moradia e da qualidade de vida, através da agropecuária de subsistência e complementação da renda, contando com três vilas rurais, com aproximadamente 77 casas no total.

Com referência aos setores produtivos do município, segundo dados da Secretaria de Fazenda do Estado e da Secretária de Fazenda do Município, em Toledo a agricultura consorciada com agroindústria é a principal fonte de renda do local, sendo que a estrutura rural no campo detém um elevado nível tecnológico, pois a produção agrícola se fundamenta em técnicas de produção derivadas da mecanização agrícola, apoiadas num plano de conservação de solos através do sistema de microbacias. Entre os principais produtos agrícolas colhidos, destacam-se a soja, o trigo, milho, mandioca e feijão.

Na produção agropecuária regional da safra 2001, o município representou 2,86% da produção do Estado do Paraná. Na pecuária, Toledo concentra o segundo maior rebanho de suínos do país e o primeiro do Paraná. A produção de aves regional comporta, igualmente, um grande potencial, considerando-se, principalmente, o avanço tecnológico e o volume da produção. Já a criação de rebanhos bovinos tem sido uma alternativa econômica que tem se destacado na produção de gado leiteiro, ocupando o quinto lugar em volume no Estado (FUNTEC, 2003).

Acrescente-se que Toledo é sede do maior abatedouro de aves do Estado do Paraná, e um dos maiores do país. Possui o maior frigorífico abatedouro de suínos da América Latina, tem uma das três estações de avaliação de carcaças do Estado do Paraná, um Centro de Pesquisa em Aqüicultura Ambiental, um Laboratório de Análises do Instituto Ambiental do Paraná, um Curso

de Engenharia de Pesca da Unioeste (Universidade Estadual do Oeste do Paraná), um Parque Tecnológico composto de um Centro de Desenvolvimento Industrial, um Centro de Marketing e Design, um Centro Tecnológico de Software, e um Centro de Biotecnologia em Processos Agroalimentares com laboratórios de pesquisa para análise de solos e alimentos.

Há, em Toledo, uma área de aproximadamente 800 hectares de lâmina de água, área usada na psicultura de água doce, atingindo a produção anual de 2.250 toneladas de peixe, com 35 toneladas por hectare ao ano. Daí decorreu a instalação de 10 estabelecimentos do tipo pesque-pague, 13 produtores de alevinos e 310 produtores de peixe. São 1.466 viveiros, numa área total de 500ha. A piscicultura participa com aproximadamente 2% do PIB do município.

Com referência ao setor industrial local, observa-se que o parque industrial sediado em Toledo é basicamente de caráter agroindustrial, e está consolidado nos ramos dos produtos alimentares. A produção local se baseia nas carnes de suínos, aves, bovinos, peixes, rações balanceadas e as fábricas de óleo vegetal. O ramo industrial de beneficiamento de madeira também tem relativa expressão no município. Já as olarias têm significativa importância na produção industrial local, porém concentram-se no distrito de Novo Sarandi, localizado no interior do município. A metalurgia, a fábrica de peças automotivas, a fábrica de ração, os moinhos, os artefatos de cimento, os curtumes, a fábrica de calçados, os artefatos de couro, as indústrias de móveis, as funilarias, as fábricas de embalagens de plástico, as de medicamentos, as de bebidas e as fábricas de conservas e de doces perfazem o rol do parque industrial de Toledo (FUNTEC, 2003).

A indústria de fios têxteis, tecelagens e confecções detém espaços cada vez mais expressivos na economia do município. Há que se ressaltar que Toledo conta atualmente com um parque industrial com cerca de 540 indústrias formais (que possuem Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica - CNPJ). Outro setor econômico de destaque de Toledo é o do comércio e prestação de serviços, onde se vê que, como conseqüência da industrialização, ambos se concentraram na sede do município, devido à redução da população rural.

O município possui aproximadamente 1.554 empresas comerciais e 1.491 empresas de prestação de serviços, conta com uma rede de três hospitais particulares e um total de 409 leitos, 20 clínicas médicas, 49 consultórios e clínicas odontológicas, cinco clínicas de fisioterapia e um instituto de hematologia. Conta, também, com 11 agências bancárias e 4 postos bancários avançados. Possui uma rede hoteleira de 13 hotéis, sendo um de três estrelas e outro de quatro

estrelas. Segundo a FUNTEC (2003), observa-se, também, que no município vem acontecendo um processo de aperfeiçoamento no nível dos serviços oferecidos através da automação, de tal modo que, em 2003, a composição do PIB de Toledo se dava da forma apresentada na tabela que segue.

Tabela 2.5: Comparativo da distribuição do PIB do Município/Estado/Setor em 2000

SETOR	TOLEDO (R$)	PARANÁ (R$)
Agropecuária	259.702.335,81	8.252.567.300
Indústria	301.598.867,09	23.862.756.746
Comércio	35.705.935,52	3.905.589.804
Serviços	340.469.663,05	27.430.853.786

Fonte: IPARDES, 2004.

Ressalta-se que o Paraná tem 399 municípios e que o município de Toledo detém o maior PIB agrícola do Estado.

2.6.5 Aspectos culturais e de lazer

Em termos de qualidade de vida, o alto IDHm de Toledo[16] se deve às boas condições da estrutura de saúde, educação e também de lazer. Entre as áreas destinadas ao lazer, destacam-se o Teatro Municipal de Toledo, com 1.022 lugares, inaugurado em novembro de 1999.

Entre as bibliotecas, há as que não fazem parte do setor público e há algumas particulares (que chegam a atingir 2000 volumes cada uma). Cabe explicitar as bibliotecas pertencentes à rede escolar, com destaque para o Colégio La Salle (com 19.360 volumes), a FASUL – Faculdade Sul Brasil (com 9.817 livros e 4.931 exemplares), a UNIPAR - Universidade Paranaense (com 15.955 títulos e 30.429 exemplares), a UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Campus Toledo) (com 24.457 títulos registrados, 652

[16] Nesse cenário, destacam-se os parques florestais urbanos que o município tem. No Parque Ecológico Diva Paim Barth (no centro da cidade), existe uma quadra de esportes, áreas para caminhada e Cooper, pista de roller, concha acústica, ampla área verde com árvores nativas da região e um lago de dimensões para prática de esportes náuticos. O local também conta com a Usina do Conhecimento e um Shopping Center no qual há um pequeno cinema. Existe ainda o Parque dos Pioneiros, localizado às margens do Rio Toledo, na Vila Pioneira, e o Parque Florestal da Criança, localizado às margens da Sanga Pinheirinho, entre o Jardim Europa / América e Vila Pioneira.

a registrar, 4.421 periódicos com assinatura e 9.199 com doações, 1.195 folhetos, 2.788 jornais e 173 fitas audiovisuais), e a Biblioteca Pública Municipal – Centro (com 24.000 volumes).

O município possui 11 ginásios de esportes na cidade e mais 5 nos distritos da zona rural, sendo que o maior tem capacidade para 6.000 pessoas. Conta com um estádio municipal com capacidade para 15.000 pessoas sentadas, além de 20 campos de futebol no perímetro urbano e outros 16 nos seus distritos. Conta, ainda, com uma pista de bicicross e um Centro Poli Esportivo. Como cidade turística credenciada pela Embratur, no Programa Nacional de Municipalização do Turismo, está inserida na rota dos eventos artístico-culturais, com várias opções de lazer, cultura, esporte e eventos de negócios. É referência como pólo gastronômico, oferece uma variedade de pratos à base de carne suína, bovina, aves, peixes e hortifrutigranjeiros.

Destaca-se, neste cenário turístico, a Festa Nacional do Porco no Rolete, onde se reúnem em um só dia aproximadamente 40 mil pessoas, constituindo-se um dos grandes eventos gastronômicos do Estado. Trata-se de evento realizado há 30 anos, e é um dos pratos típicos do Estado, reconhecido nacional e internacionalmente.

No desenvolvimento de Toledo, percebe-se claramente a importância que a educação teve e tem nesse processo. Segundo Rippel (1995), essa importância se deve ao fato de que, desde o início da colonização do local, ocorreu um planejamento educacional que foi um dos seus pontos fortes de sucesso, pois, sem uma estrutura de ensino, os colonos recusavam-se a vir para a região. Assim construiu-se em Toledo. Em 6 de abril de 1948, começou a funcionar o primeiro estabelecimento de ensino, o Instituto Imaculado Coração de Maria, dirigido pelas Irmãs da Congregação São Vicente de Paulo, oferecendo o ensino fundamental às crianças do local, isto dois anos após o início do desmatamento da área.

Em Toledo, a criação do município em 1952 deu um novo impulso ao ensino escolar no local. Nesse ano, havia 18 escolas no município e em 1977 já eram 151. Atualmente são 62, dada a emancipação de vários distritos. A partir de 1956, iniciou-se a luta por escolas estaduais, resultando na inauguração do primeiro estabelecimento estadual, o Grupo Escolar Luiz Augusto Morais Rego, em 1958. Na década de 1960, com a instalação da Inspetoria Regional de Ensino, foi expressiva a criação de novas escolas no local e, em 1957, foi implantado no município o Colégio La Salle - da Congregação dos Irmãos das Escolas Cristas fundada por São João Batista de La Salle (SILVA, 1988).

A rede de ensino público estadual de Toledo, em 2004, caracteriza-se por escolas de ensino fundamental, ensino médio e pós-médio com diversos cursos em piscicultura, suinocultura e processamento de dados e quatro instituições de ensino superior. O município conta também com 27 escolas estaduais que ofertam ensino fundamental, ensino médio e pós-médio. Possui um CEEBEJA (Colégio Estadual de Educação para Jovens e Adultos), e um CEEP (Centro Estadual de Educação Profissional), totalizando 16.876 estudantes matriculados em 2003. A Prefeitura Municipal possui 33 escolas de ensino fundamental e 10 creches somando 11.976 estudantes matriculados. Toledo conta, também, com cinco escolas particulares, que ofertam ensino de pré-escola a ensino médio, com 2.338 estudantes matriculados.

Toledo conta, ainda, com quatro instituições de ensino superior, ou seja, a UNIOESTE (Universidade Estadual do Oeste do Paraná/Campus de Toledo), a UNIPAR (Universidade Paranaense/Campus de Toledo), a PUC (Pontifícia Universidade Católica do Paraná/Campus de Toledo) e a FASUL (Faculdade Sul Brasil). A Unioeste é estadual e as demais são particulares, e oferecem 34 cursos atendendo 6.144 estudantes. Como pode ser verificado na tabela que segue.

Tabela 2.6: Demonstrativo do ensino superior público e privado

UNIVERSIDADES	Nº DE CURSOS	Nº DE ESTUDANTES	Nº DE PROFESSORES
UNIOESTE	10	1.465	259
UNIPAR	11	3.530	172
FASUL	8	989	53
PUC	5	160	30
TOTAL	**34**	**6.144**	**514**

Fonte: Universidades e Faculdades de Toledo (2003).

Apesar de todos esses estabelecimentos de ensino (nos níveis fundamental, médio e superior), o município apresenta um total de 5.438 adultos analfabetos, conforme levantamento efetuado pela prefeitura municipal no ano de 2002.

Importa ressaltar que o município de Toledo é também a sede do NRE (Núcleo Regional de Educação), que abrange jurisdição de 15 municípios: Entre Rios do Oeste, Guaíra, Marechal Cândido Rondon, Maripá, Mercedes, Nova Santa Rosa, Ouro Verde do Oeste, Palotina, Pato Bragado, Quatro Pontes, Santa Helena, São José das Palmeiras, São Pedro do Iguaçu, Terra Roxa, e Toledo (ANEXO I). O número de escolas estaduais sob o controle do NRE de Toledo comportava, no ano de 1997, 90 escolas, das quais 51 solicitaram a implantação do Projeto Correção de Fluxo.

2.6.6 Localização dos bairros/escolas

Em relação à localização dos bairros, onde se encontram as escolas que fazem parte do universo deste trabalho, podemos destacar os seguintes aspectos:

Quadro 2.6: Localização dos bairros/escolas

ESCOLA	BAIRRO	POPULAÇÃO	DISTÂNCIA[17] DO NRE (KM)	ATIVIDADE PROFISSIONAL DOS PAIS[18]
Esc. Est. Antônio José Reis	Jd. Novo Horizonte	5.675	4	A maioria atua como auxiliar de produção na Sadia.
Esc. Est. Augustinho Donin	Jd. Concórdia	3.932	3,69	Atividades diversas, como pedreiro, doméstica, motorista, etc.
Esc. Est. Ayrton Senna da Silva	São Francisco II	3.194	5	A Sadia é referência de emprego.
Esc. Est. Dario Vellozo	Centro	10.850	1,7	Atuam em bancos, indústrias, comércio, autônomos etc.
Esc. Est. Dr. João Cândido Ferreira	Centro	10.850	1,6	Atuam em Bancos, indústrias, comércio, autônomos, etc.
Esc. Est. Olivo Beal	Centro	10.850	2,8	Atuam em bancos, indústrias, comércio, autônomos ,etc.
Esc. Est. Esperança Favaretto Covatti	Jd. Bressan	2.345	2,3	A Sadia é referência de emprego.
Esc. Est. Francisco Galdino de Lima	Vila Industrial	5.541	3,5	Atividades no comércio, bancos, prefeitura, na agricultura ou como bóia-fria.
Esc. Est. Jd. Gisele	Jd. Gisela	5.125	3,5	Atividades no comércio, bancos, prefeitura, na agricultura ou como bóia-fria.
Esc. Est. Jd. Europa	Jd. Santa Clara IV	8.143	3,8	Grande parte realiza atividades nas pequenas empresas do bairro.
Esc. Est. Jd. Maracanã	Jd. Maracanã	16.723	3,8	Grande parte desempenha atividades no setor informal da economia.
Esc. Est. Jd. Porto Alegre	Jd. Porto Alegre	4.205	2,8	Desempenham atividades em empresas privadas, seguido pela agricultura, pecuária e serviços ocasionais.
Esc. Est. Novo Horizonte	Jd. Porto Alegre	4.703	4,6	Atividades variadas, como catador de papel, pedreiro, policial, comércio e escritórios.
Esc. Est. Senador Attílio Fontana	Vila Pioneira	16.723	2,8	A Sadia é referência de emprego.
Esc. Est. Novo Sarandi	Novo Sarandi	2.094	35	A maioria atua na agricultura.
Esc. Est. João Arnaldo Ritt	Vila Nova	2.094	27	A maioria atua na agricultura.

Fonte: Projeto Político-Pedagógico das escolas (2005).

Com referência à distância dos bairros em relação ao Núcleo Regional de Educação no município de Toledo, observa-se, pelos dados apresentados no Quadro 2.5, que o Jardim Santa

[17] A distância é calculada entre a sede do Núcleo Regional de Educação localizada na região central do município e as escolas. Estes dados foram obtidos no Departamento de Planejamento da Prefeitura do município de Toledo.
[18] A Sadia é a maior empresa empregadora no município de Toledo.

Clara IV e o Jardim São Francisco II são os mais afastados e a Vila Industrial e o Jardim Gisela são os mais próximos. Há que se ressaltar que os distritos de Vila Nova e de Novo Sarandi localizam-se no interior do município.

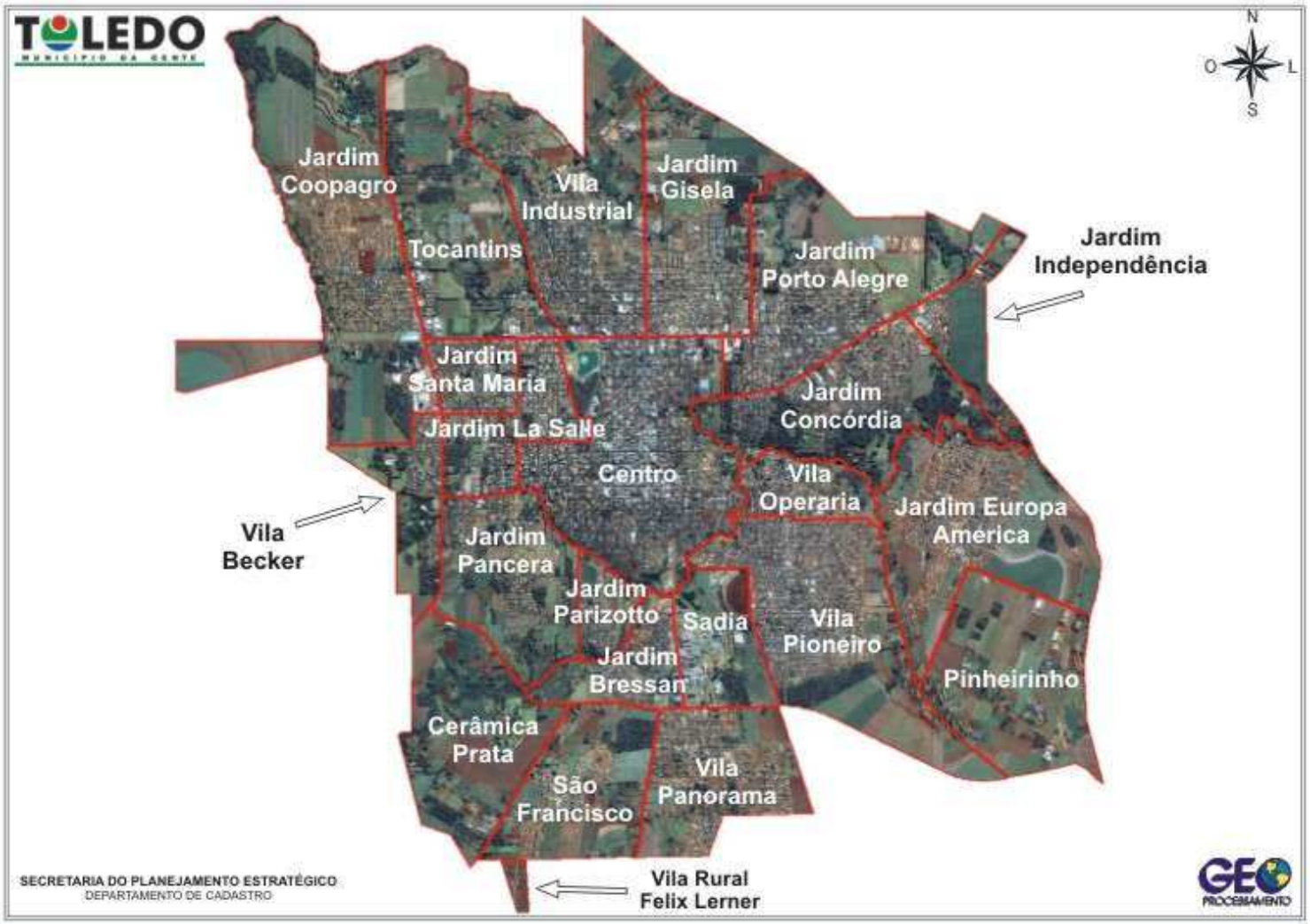
Conforme a coordenadora do projeto do Núcleo de Toledo, entre os bairros que possuem a maioria dos moradores pertencentes à classe média tem-se a Vila Industrial e o Jardim Porto Alegre. Entre os bairros que são formados pela maioria dos moradores de classe média e baixa constam o Jardim Coopagro e o Jardim Novo Horizonte. E, entre os bairros que são formados pela maioria dos moradores de classe baixa encontram-se o Jardim Maracanã, o Jardim Santa Clara IV e o São Francisco II[19].

No cenário municipal socioeconômico que envolve e contorna a execução do projeto em Toledo, ressalta-se que a escola Jd. Europa, localizada no bairro Jd. Santa Clara IV, bairro com uma população de 8.143 habitantes, atendeu a 14,93% dos estudantes do projeto; a escola Jd. Maracanã, no bairro Jd. Maracanã, este com uma população de 16.723 habitantes, atendeu a 16,06% dos estudantes; a escola Senador Atílio Fontana, no bairro Vila Pioneira, este com uma população de 16.723 habitantes, atendeu a 10,42% dos sujeitos da amostra, bairros estes visíveis no Mapa 2.3, a seguir.

Destaca-se que estas três escolas atenderam à maioria dos estudantes no projeto. As razões para essa concentração em três escolas, segundo Rippel (2005), estão diretamente relacionadas com os seguintes fatores: primeiro, os bairros onde estas escolas estão localizadas contêm atualmente grande parte da população urbana do município; segundo, estes bairros então assim organizados porque, em função da inversão do processo de crescimento agrícola da região, especialmente de Toledo, a área que até então era caracterizada por uma ocupação fundiária apoiada em minifúndios, com a adesão da área à Revolução Verde e a adesão ao binômio produtivo soja e trigo (culturas intensivas em tecnologia e de baixa intensidade de mão-de-obra), ocorreu a expulsão do campo de milhares de indivíduos da região.

[19] Apesar de existirem três escolas situadas no centro da cidade, a maioria dos seus estudantes pertence a outros bairros, que possuem habitantes das classes média e baixa e renda entre um e três salários mínimos, visto que a prefeitura local disponibiliza transporte gratuito para estudantes.

Mapa 2.3: Área urbana do município de Toledo – bairros em detalhes - 2006



Fonte: Toledo Político (2006).

Neste contexto, Rippel et al. (2005) enfatizam que a maior parte destes imigrantes deslocaram-se das áreas de campo da região para as principais áreas urbanas do município. Isto teria ocorrido especialmente nos municípios de Cascavel, Foz do Iguaçu e Toledo, que, juntos, detêm mais de 50% da população da área. Desta forma, a população deslocada para as áreas urbanas, na maior parte dos casos não detinha renda para colocar-se em bairros mais nobres das cidades, motivo pelo qual os contingentes deslocaram-se e fixaram residência em áreas urbanas que na época eram as mais acessíveis, mais baratas e normalmente mais distantes dos centros dos municípios.

No caso específico das três escolas de Toledo que detiveram a maior população do nosso objeto de estudo, isto se deu não por acaso, pois os três bairros (Jd. Santa Clara IV, Jd. Maracanã e Vila Pioneira) foram ocupados em função das questões já expostas, mas também em função de estarem localizados em áreas muito próximas à maior geradora de empregos diretos do município, a Frigobrás Sadia[20].

De acordo com a coordenadora do projeto do NRET (2004), outro motivador é que na maior parte das vezes estes indivíduos são oriundos do campo, e os educandos apresentam histórias de repetência por diferentes motivos, entre os quais destaca-se o ingresso tardio na escola, professores leigos nas escolas do interior, existência de escolas multiseriadas e, além destes fatores, na época de plantio e colheita os estudantes deixam de freqüentar as aulas para ajudar a família na agricultura.

A necessidade de conhecer o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes pertencentes ao NRE de Toledo levou a buscar fontes oficiais para poder constituir quais eram as características desta clientela. Constatou-se que não existiam estes registros oficiais no NRE. Fizemos, então, uma análise dos PPPs (Projetos Político-Pedagógicos) de cada escola, que apresentam uma breve caracterização, e analisamos algumas atas que apresentavam o registro do desenvolvimento do PCF na escola.

Quanto ao nível socioeconômico dos pais e estudantes residentes nos bairros em que se encontram as escolas pesquisadas, constatou-se que a maioria das famílias estão classificadas na classe social média e baixa e que a maioria possui renda familiar situada entre um e três salários

[20] Obs. Atualmente a Frigobrás Sadia de Toledo constitui-se numa das cinco maiores empresas geradoras de emprego diretos de todo Estado do Paraná, pois detém o maior frigorífico, que abate 360 mil aves por dia, e abate 3.800 suínos por dia. O que a torna a maior unidade frigorífica da América Latina. (PREFEITURA MUNICIPAL DE TOLEDO apud RIPPEL et al., 2005).

mínimos[21]. Entre as famílias que constam como classe média, a renda familiar gira em torno de quatro salários mínimos[22]. Averiguou-se, também, que a maioria das famílias reside na periferia, e alguns na zona rural, contudo a maior parte possui casa modesta, embora própria.

A quase totalidade dos estudantes que estudavam no período matutino e vespertino mora com os pais e não trabalha em emprego fixo. Somente alguns têm emprego de meio expediente. Dos estudantes que estudam no período noturno, a maioria trabalha, geralmente em turno de oito a nove horas por dia.

Cabe ressaltar que, nas discussões (debates) ocorridas nas reuniões sobre o trabalho desenvolvido em turmas de Correção de Fluxo, que foram acompanhadas pelas coordenadoras do projeto e que estão registradas em ata[23], as coordenadoras confirmam que os professores identificaram, dos estudantes do programa, as características que influenciam na sua aprendizagem no decorrer do desenvolvimento do Projeto Correção de Fluxo:

De um lado, ao ingressar no projeto, o aluno apresentava/identificava os seguintes problemas: muitas faltas (evasão), desinteresse, indisciplina, uso de drogas, dificuldades de acesso (transporte) à escola, cansaço dos estudantes no noturno, reclamação contra a extensão dos assuntos (muitas fichas), estudantes sem condições de enfrentar o ensino médio. De outro lado, com referência aos avanços, os estudantes apresentavam o seguinte: gostam do projeto, estão aprendendo, diminuição da evasão, acompanhamento das escolas pelo NRE (visitas constantes às escolas), disseminação do projeto para o ensino regular, progresso na avaliação do aluno e do sistema, aumento da procura de vagas, metodologia da proposta, professores refletindo mais sobre o trabalho, envolvimento dos diretores, seminários de divulgação do projeto, reuniões quinzenais, providências contra a evasão, coordenadores fazendo reuniões com estudantes, realização de trabalhos sobre avaliação e concepção de linguagem, melhora do controle da situação de cada aluno.

Existia, também, na maioria das escolas, um número considerável de estudantes com problemas diversos, tais como: desestruturação familiar advinda de desemprego e vícios, desmotivação pessoal e baixa auto-estima, comodismo, falta de perspectiva com relação ao

[21] Dados levantados em 2004 na análise do Projeto Político-Pedagógico de cada escola, dados que apresentam uma breve caracterização do nível socioeconômico dos moradores do bairro.

[22] Importa colocar que no Indicador Três, apresentado posteriormente, distinguimos três níveis socioeconômicos: baixo (neste nível incluem-se todos os indivíduos que na pesquisa recebem até cinco salários mínimos mensalmente), médio (até 15 salários mínimos), alto (de 16 salários mínimos em diante).

[23] A pesquisadora realizou uma análise das atas nas 16 escolas que compõem a amostra deste estudo.

futuro, irresponsabilidade, falta de hábito de estudo, falta excessiva às aulas. Tais problemas persistem e dificultam a aprendizagem, apesar dos esforços e trabalhos feitos para saná-los. Contudo, evidencia-se que as razões para esta situação de defasagem são tanto de ordem externa à escola como também interna.

O que se percebe também é que, dentre os fatores externos que influem na questão, destaca-se a precária situação econômica em que se encontra grande número de famílias nas áreas periféricas, tendo como conseqüência uma desvantagem de ordem social, impossibilitando-as do entendimento sobre a importância do processo de escolarização para a vida do indivíduo e da sociedade. Desta forma, as crianças, seguindo o exemplo dos pais, que geralmente não têm estudo, ou têm muito pouco, espelham-se neles e não percebem a relevância do estudo.

Outro motivo gerador da distorção idade/série se apresenta na necessidade das crianças e adolescentes adentrarem desde muito cedo no mercado de trabalho para colaborar na renda familiar. Neste contexto, merece destaque também o grande número de repetências na zona rural, pois as crianças que ali habitam, nas épocas de plantio e colheita, faltam excessivamente às aulas, dado que a própria família, principalmente os que praticam a agricultura familiar, parecem dar mais valor ao trabalho momentâneo do que ao futuro dos seus filhos.

Outro fator que gera muito a defasagem de idade/série na região é a migração e imigração, principalmente para o Paraguai e Mato Grosso. Neste caso, quando a família não obtém êxito, geralmente migra novamente e as crianças em idade escolar normalmente são prejudicadas. Assim, destaca-se o perfil de dois tipos de estudantes que se encontram em atraso no percurso escolar e que foram engajados no projeto: os que possuem algum tipo de dificuldade no processo de aprendizagem e, desta forma, realmente precisam de um acompanhamento especial, e os que são “bons” estudantes, com capacidade de obter sucesso na aprendizagem, mas que, por diversas razões, tiveram que interromper os seus estudos.

Em relação ao primeiro tipo de alunos, os com algum tipo de dificuldade, constata-se que as dificuldades na aprendizagem procedem das séries iniciais e que, depois de repetirem muitas vezes o mesmo ano, de alguma forma foram promovidos para a série seguinte, com o objetivo de motivá-los para melhorarem, ou, ao contrário, para a escola se ver livre desta responsabilidade. Nestes casos, a metodologia proposta no projeto não é suficiente. Os estudantes nesta situação possuem dificuldade em relação à leitura, escrita e interpretação, e necessitam de atendimento individualizado e reforço complementar. Em relação ao segundo tipo de estudantes,

os migrantes, é relevante destacar que o paradigma da aceleração foi considerado exitoso, visto que aos estudantes brilhantes é possibilitado, conforme a Resolução nº 5 da SEED/PR, em um ano avançar para o ensino médio.

Diante deste panorama, que explicita as óticas sob as quais se pode fazer uma leitura de programas desta natureza e apresenta a caracterização da região do município de Toledo, local da nossa investigação, tecem-se, na seqüência do trabalho, algumas questões relacionadas às mudanças que vêm ocorrendo na reestruturação produtiva do sistema capitalista de produção e no mundo do trabalho, e enfatiza-se o Projeto Correção de Fluxo neste contexto, de vez que, nas suas premissas, apregoou que a 8ª série do ensino fundamental é um requisito exigido atualmente para a inserção e a manutenção do indivíduo no mercado de trabalho.

III REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E AS MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO, E AS SUAS INFLUÊNCIAS NA EDUCAÇÃO: UMA LEITURA CRÍTICA

Como se pôde perceber no referencial teórico, a argumentação desenvolvida na Tese até o momento deu-se direcionada no sentido de mostrar como a faceta mais "moderna" do capitalismo, o neoliberalismo, age no intuito de ajustar-se às demandas necessárias para a manutenção do capitalismo como modo de produção, bem como, para a manutenção e até para o acirramento das taxas de extração de mais-valia dos trabalhadores no processo produtivo.

Essa posição do capitalismo é historicamente constituída e é denominada fordismo. O fordismo nasce como modo de produção no qual o trabalhador repete tarefas únicas e, portanto, não necessita de qualificação educacional, e chega nos dias atuais a uma nova configuração produtiva chamada de acumulação flexível, que tem na terceirização das atividades um dos instrumentos de manutenção da acumulação capitalista, que exige um trabalhador mais qualificado, cenário em que surge a proposta da reorganização da escola – Ciclos, a Progressão Continuada e o Projeto Correção de Fluxo.

Diante disso, entendemos ser importante traçar e apresentar um roteiro histórico de, pelo menos, duas formas da organização produtiva e do trabalho vivenciados pela humanidade, qual sejam, a do fordismo e a da acumulação flexível, que surge justamente no contexto neoliberal e que, como já visto anteriormente, detém contundentes rebatimentos na estruturação e na condução dos sistemas de educação.

É imprescindível estudar este processo, visto que a sua compreensão é relevante para entender o contexto atual das mudanças no mundo do trabalho e para entender a sua influência no sistema educacional. Como adverte Freitas (2003, p. 16), "[...] o nível socioeconômico é uma variável relevante na explicação do fracasso escolar". Nota-se que o nível socioeconômico tem origem no rendimento econômico (salário, renda, entre outros) da família; por isso se faz necessário analisar esta temática referente ao processo da reestruturação produtiva e, por sua vez, a questão do emprego e a sua intrínseca relação com a educação.

Para se compreender o processo, busca-se conceituar o trabalho (o emprego) e discutir as relações entre emprego, desemprego e qualificação, pois, para competir com as exigências que marcam o mercado globalizado, que exige cada vez mais qualidade com menor custo, a base técnica de produção fordista foi aos poucos sendo substituída por um novo paradigma tecnológico, no paradigma apoiado essencialmente na microeletrônica, cuja característica principal é a flexibilidade.

Desse processo de modernização emergem novos paradigmas de desempenho e de qualificação para os trabalhadores, no plano de habilidades, conhecimentos e atitudes. Emerge, na realidade, um novo perfil de qualificação, caracterizado não só pela competência técnica, mas também pela flexibilidade, pela iniciativa e pelo envolvimento. Para fazer face a esses requisitos, é necessário investir na formação e no estudo continuado (ou requalificação) dos trabalhadores.

Assim, no primeiro momento da elaboração deste estudo que segue, buscar-se-á definir o trabalho como uma atividade humana produtiva, e definir o emprego como sendo o uso do fator de produção por uma empresa, seguindo com o argumento central de que a qualificação da mão-de-obra é apenas um dos elementos a ser levado em conta na análise do emprego, não podendo ser utilizado como panacéia para a resolução de todos os problemas relacionados ao mercado de trabalho.

Desta forma, iniciamos pela discussão dos conceitos de trabalho e de empregabilidade, sendo que empregabilidade é o novo termo criado para compreender a atual realidade de trabalho, mas que, a nosso ver, o termo tem servido mais para encobrir tal realidade do que para explicá-la, tendo em vista os falsos pressupostos sobre os quais se apóia. A seguir, centra-se a atenção na discussão sobre emprego e qualificação, partindo da distinção entre qualificação técnica e escolaridade, para, em seguida, discutir as atuais tendências de qualificação da mão-de-obra. Num terceiro momento enfatiza-se o nosso objeto de pesquisa da tese, qual seja, o Projeto Correção de Fluxo.

3.1 Taylorismo, Fordismo, Acumulação Flexível, Terceirização - as mudanças no mundo do trabalho, e as suas influências na educação

Dentro dos aspectos que compõem o processo histórico do desenvolvimento da humanidade e das formas de obtenção de bens e mercadorias capazes de satisfazerem as necessidades dos indivíduos, o trabalho despendido nessa busca, voltada para a obtenção destes produtos, é fundamental no processo.

Assim, de acordo com Bottomore (1988, p. 283), no capitulo I do *Capital*, volume I, o trabalho é apontado por Marx como sendo:

> [...] (qualquer ato de trabalho é uma atividade produtiva que visa um objetivo determinado...), de um lado, todo trabalho é um dispêndio, é um dispêndio de força de trabalho humana, no sentido fisiológico, e é nesta qualidade, de trabalho humano igual, ou abstrato, que ele constitui o valor das mercadorias. Por outro lado, todo trabalho é um dispêndio de força de trabalho humana de uma determinada forma e com o objetivo definido e é nessa qualidade de trabalho concreto útil que produz valores de uso.

Já para Sandroni (2003), o trabalho pode ser definido como toda a atividade humana direcionada para a transformação da natureza, com a intenção de satisfazer uma necessidade, e constitui-se num dos pilares do processo produtivo do sistema capitalista. O processo produtivo capitalista é um modo de produção que, conforme Marx, depende de três fatores: Terra, Trabalho e Capital. Percebe-se, então, segundo ele, a importância que o trabalho detém. Entretanto, historicamente o trabalho sempre teve a sua importância minimizada nos diversos modos de produção. Somente após a publicação do "Capital" de Marx é que esse fator tornou-se foco das atenções de diversos segmentos da humanidade, pois essa importante publicação, somada à concepção da divisão do trabalho mediante especialização da mão-de-obra proposta por Adam Smith[24] e agregada à teoria do valor trabalho proposta por David Ricardo[25], permitiu a identificação da importância do trabalho enquanto o mais importante fator de produção e relevante elemento na acumulação e na geração de riquezas para a humanidade.

[24] Riqueza das Nações (1776), ano de publicação original (1985), publicação Brasileira.
[25] Princípios de Economia (1817). Original, Política e tributação. *Coleção dos Economistas*. São Paulo: Abril, 1 ed. 1817.

De acordo com Sandroni (2003, p. 609), o trabalho como fator de produção se constitui num elemento específico do homem, e mesmo nas suas formas mais elementares se encontra associado a um determinado nível de desenvolvimento dos instrumentos de produção e da divisão da atividade produtiva entre os membros de um determinado agrupamento social. Tanto isso é assim que o trabalho assumiu formas particulares nos vários modos de produção na história da humanidade, a saber: a) no modo de produção comunal primitivo, ele assumiu um caráter solidário coletivo e era dividido em função de características naturais dos indivíduos, basicamente em função da força, do gênero e da idade, pois os homens viviam em tribos neste período, eram quase sempre nômades, e se deslocavam na medida em que se esgotavam os recursos de caça e de coleta na região onde estavam localizados. Nesse momento histórico o produto oriundo da caça, da coleta e da pesca era divido conforme a necessidade de cada um, daí seu caráter comunal e coletivo, porém a importância do trabalho já se fazia sentir; b) nos modos de produção escravista, feudalista e capitalista o trabalho tornou-se "alienado", uma vez que os resultados dos esforços do trabalho não eram mais divididos e distribuídos comunalmente, e sim passaram a ser apropriados, em grande parte, por outros "elementos", indivíduos das sociedades de então.

Esta apropriação (ainda que parcial) foi exercida primeiramente pelo senhor (dono dos escravos e das propriedades), no modo de produção escravista; depois pelo "senhor feudal", dono das propriedades, onde nos feudos os servos e vassalos trabalhavam e pagavam ao senhor impostos ou prestavam trabalho gratuito denominado "corvéia", repassando, assim, ao senhor do feudo, grande parte da sua produção, e, por último, pelo capitalista, no modo de produção vigente.

Esse modo de produção capitalista, que se consolida a partir da primeira etapa da revolução industrial, especialmente na Inglaterra no início do século XVIII, passou a se apropriar de uma forma cada vez mais acirrada dos excedentes produtivos gerados pela força de trabalho empregada na geração de mercadorias e não paga aos operários trabalhadores. É a esse fato que Marx denominou de mais-valia, e que, segundo Sandroni (2003), pode ser apontada como sendo:

> [...] o valor do trabalho não pago ao trabalhador, isto é, na exploração exercida pelos capitalistas sobre seus assalariados. Marx, assim como Adam Smith e David Ricardo, considerava que o valor de toda mercadoria é determinado pela quantidade de trabalho socialmente necessário para produzi-la. Sendo a força de trabalho uma mercadoria cujo valor é determinado pelos meios de

> vida necessários à subsistência do trabalhador (alimentos, roupas, moradia, transporte etc.), se este trabalhar, além de um determinado número de horas, estará produzindo não apenas o valor correspondente ao de sua força de trabalho (que lhe é pago pelo capitalista na forma de salário), mas também um valor a mais, um valor excedente sem contrapartida, denominada por Marx de mais-valia. É desta fonte (o trabalho não pago) que são tirados os possíveis lucros dos capitalistas (industriais, comerciantes, agricultores, banqueiros etc.), além da renda da terra, dos juros etc. Enquanto a taxa de lucro – a relação entre a mais-valia e o capital total (constante + variável) necessário para produzi-la – define a rentabilidade do capital, a taxa de mais-valia – a relação entre a mais-valia e o capital variável (salários) – define o grau de exploração sobre o trabalhador. Mantendo-se inalterados os salários (reais), a taxa de mais-valia tende a elevar-se quando a jornada e/ou a intensidade do trabalho (aumentando a mais-valia absoluta) ou com o aumento da produtividade nos setores que produzem os artigos de consumo habitual dos trabalhadores (aumentando a mais-valia relativa) (SANDRONI, 2003, p. 362).

Esse processo foi sendo historicamente aperfeiçoado a partir da análise do sistema e da capacidade que detém de acumular riquezas, e encontrou em Taylor[26] e Ford dois grandes representantes e articuladores, que aperfeiçoaram a forma de extração da mais-valia, identificada por Marx, criando teorias e proposições produtivas que geraram práticas sistematizadas de produção. Estas práticas, por sua vez, redundaram em métodos industriais organizados, que deixaram profundas marcas nas formas de pensar, de produzir e de agir dos indivíduos, das empresas e do próprio sistema produtivo.

Mediante isso, cabe definir no que consiste cada uma destas proposições com vistas a uma melhor compreensão do processo e do seu rebatimento no mundo do trabalho atual, tanto nos aspectos econômicos como nos aspectos sociais, pois ambos os aspectos detêm uma relação maior com a educação, enquanto elemento participativo no processo. Assim sendo, segundo Sandroni (2003), taylorismo pode ser definido como sendo:

> Conjunto de teorias para aumento da produtividade do trabalho fabril, elaboradas pelo engenheiro norte-americano Frederick Winslow Taylor. Abrange um sistema de normas para o controle dos movimentos do homem e da máquina no processo de produção, incluindo propostas de pagamento pelo desempenho do operário (prêmios e remuneração extras conforme o número de peças produzidas). O sistema foi muito aplicado nas medidas de racionalização e controle do trabalho fabril, mas também criticado pelo movimento sindical, que o acusou de intensificar a

[26] Frederick Winslow Taylor, um dos fundadores da Administração Científica, com a sua obra deu origem a uma forma de interpretação e gerenciamento do sistema produtivo capitalista denominado taylorismo. Vida e obra de Taylor: nasceu na Filadélfia, EUA, em 1856; no ano de 1893 publicou "Um Sistema de Gratificação por Peça" (A Piece Rate System); em 1895 publicou "Anotações acerca de Correias" (A Note on Belting); no ano de 1903 publicou "Direção de Fábricas" (Shop Management); e em 1911 publicou "Princípios de Administração Científica" (The Principles of Scientific Management).

> exploração do trabalhador e de desumanizá-lo, pois procura automatizar seus movimentos (SANDRONI, 2003, p. 592).

Taylorismo é, então, um movimento de racionalização do trabalho, movimento que se inicia no final do século XIX e que foi efetivamente difundido e implantado em todo o mundo no século XX. As teorias e as proposições deste autor preocuparam-se com o que entendia como desperdício de tempo no processo de produção, fator que, para ele, significava o tempo morto na produção, e que gerava perdas de rendimento no processo.

Para tanto, iniciou uma análise racional do tipo cartesiana do sistema produtivo vigente, por meio da cronometragem de cada fase do trabalho na produção, eliminando os movimentos muito longos e inúteis. Assim, conseguiu dobrar a produção. Infelizmente, este método, lógico do ponto de vista técnico, ignorava os efeitos da fadiga e os aspectos humanos, psicológicos e fisiológicos, das condições de trabalho, pois, no processo de cronometragem, definia-se para cada operário uma quantidade mínima de trabalho elementar, desinteressante, uma vez que era parcelado e que deveria ser realizado dentro de um tempo predeterminado.

Taylor fundamentava a sua abordagem nos princípios de Administração Científica. Seguia os pontos: a) princípio do planejamento: separar quem pensa e quem faz; b) princípio do preparo: selecionar os melhores e treiná-los de acordo com o melhor método de execução; c) princípio do controle: aderência ao planejamento de tarefas através de rigorosa supervisão; d) princípio da execução: não cabe somente aos operários a boa execução das tarefas, pois os diretores são co-responsáveis; e) princípio da exceção: os administradores devem concentrar-se apenas nos desvios dos processos, pontos estes direcionados para a elevação da produção a partir de uma melhor aproximação da força de trabalho na produção.

Taylor também foi pioneiro na análise sistemática de organizações, cientista da teoria da administração, apregoou o uso da ciência como um instrumento útil à produção, em vez do mero e simples empirismo. Segundo Chiavenato (1992), as suas proposições podem ser divididas em dois períodos distintos. No primeiro, sustentava que a boa administração das empresas, e da produção, era o resultado da aplicação de métodos científicos nas unidades fabris e na gestão, somados ao pagamento de maiores salários e à busca de um custo unitário menor por unidade de mercadoria fabricada. Diante disto, preconizava a busca de princípios e de processos de produção que fossem padronizados, o que se refletiria num quadro de adequação dos materiais e das

condições de trabalho dos empregados, que deveriam ser cientificamente distribuídos pelos seus postos de trabalho de acordo com as suas funções. Tudo isso, conseqüentemente, conduziria a uma situação de adestramento do trabalhador, aumentando a produtividade dos indivíduos trabalhadores.

No segundo momento, Taylor evidencia outras proposições de cunho administrativo, que redundam, justamente na sua principal obra (*Princípios de Administração Científica*), na qual apontava uma convicção por parte dos operários, a convicção de que, se subutilizassem o trabalho, conseguiriam defender a sua situação econômica. Tal crença era oriunda do fato de que os operários de então acreditavam que um maior rendimento homem/máquina acarretaria desemprego e de que o sistema de produção por peças, no qual o trabalho é mais produtivo, diminuía o salário.

Para Taylor, estas constatações eram oriundas do alto grau de empirismo amador dos métodos de produção da época, do desconhecimento do potencial de ganho por parte das empresas e dos trabalhadores dos ganhos por tempos e movimentos, e da falta de uniformidade dos métodos de trabalho. Sustentava, enfim, que, para que a produção pudesse gerar um maior volume de proventos, era necessária a aplicação da análise científica do processo, e isto seria obtido com uma combinação de 75% de análise e 25% de bom senso.

Percebia existir, na época, uma grande variedade de modos de operação e de ferramentas para cada atividade, e considerava que os trabalhadores eram incapazes de determinar os melhores, por falta de instrução e/ou capacidade mental. Ao mesmo tempo, acreditava que os trabalhadores tinham uma certa indolência, natural ou premeditada, na execução das suas tarefas. Enfatizava, assim, ser de vital importância que a gerência exercesse um controle real sobre o processo de trabalho, o que só poderia ser feito na medida em que a mesma dominasse o seu conteúdo, o procedimento do trabalhador no ato de produzir.

Enfim, Taylor reduziu o homem a gestos e movimentos sucessivos, sem capacidade de desenvolver atividades mentais, homem que, depois de uma aprendizagem rápida, funcionava como uma máquina. O homem, para Taylor, podia ser programado, sem possibilidades de alterações, em função da experiência, das condicionantes ambientais, técnicas e organizacionais.

A redução do trabalho mental também é enfatizada na medida em que a superespecialização da tarefa levou a simplificação do trabalho a um nível elevado, desprovendo o indivíduo da sua capacidade pensante. Desse modo, segundo Rosa (2002b, p. 134):

> O governo do trabalho taylorista ambicionou definir e circunscrever o trabalho e, nele, a atividade humana, sob a eleição exclusiva da dimensão de média ou de padronização da norma explicitada pelo "the one best way" e/ou trabalhar conforme as normas, o trabalho prescrito. O "trabalho" pôde, assim, ser elevado em nível de conceito como aquele "objeto" racionalizável, delimitável, circunscrito e definido como execução.

O taylorismo se constitui, no capitalismo, a base do processo produtivo até no início do século XX, quando Henry Ford, com o intuito de obter uma maior intensidade da continuidade da produção, retoma e desenvolve as proposições tayloristas por meio da aplicação delas na linha de produção da sua fábrica. Assim, as proposições produtivas elaboradas por Ford possibilitaram o surgimento de uma determinada realidade produtiva implementada pelo capitalismo como forma de se alcançarem maiores ganhos no processo que se denominou de "fordismo".

O termo *fordismo*, segundo Larangeira (1997), consiste numa terminologia que se generalizou no mundo ocidental capitalista a partir da concepção de Gramsci, que o utiliza para caracterizar o sistema de produção e gestão empregado por Henry Ford na sua fábrica.

Segundo a autora, Gramsci associa tal sistema de produção à forma de racionalização que define um modo de vida, demandando um novo tipo de homem e trabalhador que se estabelece em conformidade com o tipo de trabalho e de processo produtivo vigente. Desta forma, este novo tipo humano configura-se no processo como sendo uma mão-de-obra estável, um conjunto humano (o trabalho coletivo), uma máquina que não deve desmontar nem avariar demasiadas vezes nas suas peças individuais.

Atualmente, o termo fordismo tornou-se a maneira usual de serem definidas as características de um modelo/tipo de produção, baseado em inovações técnicas e organizacionais que se articulam tendo em vista a produção e o consumo em massa. Nesse sentido, Larangeira (1997) sustenta que, quando nos referimos ao fordismo como processo de trabalho, verifica-se que ele se caracteriza como prática de gestão na qual se observa uma radical separação entre concepção e execução, sendo que a etapa de execução no fordismo estaria baseada num trabalho fragmentado e simples (simplificado e repetitivo), com Ciclos operatórios bastante curtos, nos quais se requer muito pouco tempo para a formação e treinamento dos trabalhadores. Desse modo, pode-se definir o fordismo como sendo um:

> Conjunto de métodos de racionalização da produção elaborado pelo industrial norte-americano Henry Ford, baseado no princípio de que uma empresa deve dedicar-se apenas a produzir um

> tipo de produto. Para isso, a empresa deveria adotar a verticalização, chegando a dominar não apenas as fontes das matérias-primas, mas até os transportes de seus produtos. Para reduzir os custos, a produção deveria ser em massa, e dotada de tecnologia capaz de desenvolver ao máximo a produtividade de cada trabalhador. O trabalho deveria ser também altamente especializado, cada operário realizando apenas um tipo de tarefa. E para garantir elevada produtividade, os trabalhadores deveriam ser bem remunerados e as jornadas de trabalho não deveriam ser muito longas. Em síntese, Henry Ford desenvolveu três princípios de administração, em seu livro My Life and Work, que podem ser assim resumidas: 1) princípio da intensificação – consiste em reduzir o tempo de produção com emprego imediato dos equipamentos e matérias-primas e a rápida colocação do produto no mercado; 2) princípio da economicidade – consiste em reduzir ao mínimo o estoque da matéria-prima em transformação, de tal forma que uma determinada quantidade de automóveis (a maior possível) já estivesse sendo vendida no mercado antes do pagamento das matérias consumidas e dos salários dos empregados; 3) princípio de produtividade – consiste em aumentar a quantidade de produção por trabalhador na unidade de tempo mediante a especialização e a linha de montagem. Os princípios do fordismo foram amplamente difundidos não apenas nos Estados Unidos, mas em todo o mundo, tornando-se uma das bases da organização do processo de produção nas indústrias durante muito tempo, e, embora de maneira modificada, mantendo-se até hoje em muitos países (SANDRONI, 2003, p. 249).

Como se pode perceber, o processo de produção fordista fundamenta-se, em essência, na aplicação e no uso de uma linha de montagem acoplada, atrelada ao uso de esteiras rolantes. Isso, segundo Larangeira (1997, p. 90):

> [...] evita o deslocamento dos trabalhadores e mantém um fluxo contínuo e progressivo das peças e partes, permitindo a redução dos tempos mortos, e, portanto da porosidade. O trabalho, nessas condições, torna-se repetitivo, parcelado e monótono, sendo sua velocidade e ritmo estabelecidos independentemente do trabalhador, que o executa através de uma rígida disciplina. O trabalhador perde suas qualificações, as quais são incorporadas à máquina.

Verifica-se, dessa maneira, que, no fordismo, a segmentação dos gestos do taylorismo torna-se a segmentação das tarefas, que o número dos postos de trabalho é multiplicado de modo que cada um tenha a capacidade de recobrir o menor número de atividades possíveis. Fala-se de uma parcelização do trabalho que se desenvolverá igualmente no setor administrativo.

Esse modelo atingiu os seus objetivos no que se refere à democratização do acesso aos bens produzidos. Entretanto, é um modelo que gera, também, grande desperdício de mão-de-obra e de matéria-prima, fato que acarretou, no decorrer do tempo, perdas no acúmulo de riquezas, e, como se sabe, a mola mestra do modo de produção capitalista é a acumulação. Portanto, apesar de servir ao sistema por algumas décadas, esta forma de produzir teve que ser revista, dando-lhe nova feição – chamada de *acumulação flexível* ou terceirização.

3.2 Mutações do Capitalismo – e os seus reflexos no mundo do trabalho

Como se pode perceber na argumentação até agora desenvolvida, as transformações ocorridas no modo de produção capitalista e nas suas formas de acumulação têm levado ao surgimento de profundas transformações no cenário produtivo e econômico atual, mudanças determinantes para a desregulamentação e para a flexibilização do uso do trabalho como fator de produção, deste modo se faz necessário entendê-las e contextualizá-las, para que se possa compreender melhor o fenômeno.

Assim, o modo de produção de bens e serviços capitalista sofreu profunda alteração nos últimos anos, notadamente a partir do início da década de 1960 e especialmente na década de 1980, mais ainda depois da queda do Muro de Berlim em 1989. Dada essa profunda alteração, ocorreram em todo o mundo, neste espaço de tempo, processos de "reengenharias" de toda ordem, sendo que, nestes processos, a figura da empresa institucional do passado deu lugar à empresa "pós-moderna", competitiva, transnacional.

Nessa linha de raciocínio, percebe-se que o perfil das empresas se alterou, visando tornar-se mais eficiente e eficaz, fato que passou a ser correlacionado com a diminuição do tamanho das firmas, o que implicou a redução do número de postos de trabalho. Isso ocorreu, essencialmente, por meio da terceirização de setores não incluídos na sua atividade-fim.

Paradoxalmente, além da redução no tamanho da grande maioria das empresas, verificou-se uma série de fusões de grandes conglomerados industriais e financeiros, fato que conduziu a uma concentração ainda maior do capital nas mãos de poucos indivíduos. Essas transformações, pelas quais o Brasil também passou, foram impostas pela nova ordem internacional de acumulação capitalista, surgida pós-crise da década de 1970.

No capitalismo, segundo Huberman (1998), a crise parece parte e parcela do nosso sistema econômico, e é caracterizada não pela escassez, mas pela superabundância, ou por uma crise de superprodução, tal como havia apontado, para o primeiro quartil do século XIX, Thomas Robert Malthus[27], teoria esta posteriormente aprofundada por Marx.

De acordo com Sandroni (2003, p. 142), a crise de superprodução consiste numa espécie de convulsão econômica, na qual:

[27] Princípios De Economia Política Considerados: Com Vistas A Sua Aplicação Prática 1820; e Definições De Economia Política 1927.

> Os preços, ao invés de subirem, caem. Não se trata apenas de uma crise de consumo ou produção, mas crise de acumulação de capital, pois, se os preços caem, a base de lucratividade é afetada, e o capital não se acumula, estando, assim, em crise. Nesses períodos, a superprodução é combatida pela recessão, cujos efeitos são a queda brusca da produção, o desemprego em massa, redução dos níveis salariais, corrosão da taxa de lucratividade etc. O paradoxo da pobreza em meio da abundância é visto por toda parte.

Diante disto, Huberman (1998) sintetiza que, durante o transcorrer das crises capitalistas, não há escassez dos fatores de produção, pois, via de regra, o que ocorre é uma situação na qual existe matéria-prima, existe tecnologia e máquinas aptas a produzir, e há, também mão-de-obra disponível para o trabalho na produção e que quer vender a sua força de trabalho, e assim por diante. Os detentores do capital nada farão, entretanto, se não enxergarem uma real possibilidade de lucro.

Percebe-se que o modo de produção vigente é depositário de grandes contradições internas insuperáveis, pois a taxa de lucro depende diretamente da taxa de exploração da força de trabalho. Entretanto, os lucros também dependem, em grande parte, da capacidade de consumo dos indivíduos trabalhadores (os operários), capacidade esta que somente se concretiza com uma maior remuneração pelo trabalho realizado por estes indivíduos.

Assim, segundo Hobson apud Huberman (1998, p. 264), se o capitalista visa sempre ao aumento do lucro, a exploração do trabalho é igualmente intensificada, e a má distribuição de renda entre os elementos da sociedade gera uma poupança por parte da elite que prejudica o consumo e, conseqüentemente, a produção, pois (argumenta ele), durante momentos de prosperidade, as rendas do capital crescem muito mais que os salários do trabalho. Desse modo, de acordo com Soares (2002, p. 33-40), o capital total:

> [...] é dividido em capital constante (imobilizado) que consiste na parcela do capital total e que é empregada nos fatores de produção materiais (matéria-prima, maquinaria, ferramentas, insumos); em capital variável que é a parte do capital destinada a compra da força de trabalho humana, através do pagamento de salários. A mais-valia depende exclusiva e diretamente do capital variável, pois decorre do trabalho prestado e não pago. Assim, quanto mais o operário trabalhar e menos receber a título de salário, maior será a mais-valia e maior será a taxa de lucro. Isto porque, segundo Marx citado por Soares, existem dois tipos de mais-valia, a mais-valia absoluta e a mais-valia relativa, fato que dá ao capitalista uma maior possibilidade de aumentar o seu lucro e elevar a compreensão orgânica do capital.

Em face dessa contradição dialética do capitalismo, que Marx sustenta, não há saídas. Para acabar com as crises, defende ele que é preciso acabar com o capitalismo selvagem, pois o conceito de crise marxista está relacionado ao conceito da mais-valia. Verifica-se, assim, que a concentração do capital nas mãos da elite capitalista gera a pauperização dos operários trabalhadores, o que, por si só, piora a crise do sistema, até a sua destruição total. Tal contradição é um processo contínuo sem possibilidade de conserto e, por isto, o socialismo, enquanto modo de produção, seria vitorioso sobre o capitalismo.

O que a história vem nos permitindo observar, entretanto, é justamente o contrário do que apregoava Marx (1984). As experiências socialistas realizadas até o presente momento fracassaram, e o capitalismo tem encontrado formas de metamorfosear-se constantemente com o objetivo da sua sobrevivência e da sua reprodução. Para tanto, o capitalismo vem criando formas mais modernas "neoliberais" capazes de manter-se operando e imperando.

É justamente num cenário conjuntural deste porte que se instala a crise do capitalismo, que explode durante a década de 1970, crise esta que ocorreu quando o mundo vivificava o momento de apogeu do capitalismo fordista e que foi detonada pela primeira crise do petróleo. Segundo Rippel (1996, p. 43-47), a crise do petróleo, que ocorreu no ano de 1973, foi deflagrada como resultado da superelevação dos preços do barril de petróleo, produto fundamental para a sustentação da matriz energética vigente até os dias atuais. Apesar de estar cronologicamente situada em 1973, esta crise, que, na verdade, é uma crise do fordismo, já apresentava os seus primeiros sinais na década de 1960.

Assim, segundo Harvey (1999), a recuperação da Europa Ocidental e do Japão, depois da destruição ocorrida por causa da Segunda Guerra Mundial, tinha se completado na década de 1960, pois o seu mercado interno estava saturado e o impulso para criar mercados de exportação para os seus excedentes tinha de começar. Isso, porém, deu-se justamente num momento de redução das taxas de lucratividade do sistema, redução motivada pelos compromissos estatais, que haviam sido criados e assumidos pelos diversos governos do mundo sob inspiração de Keynes, e que concediam aos trabalhadores diversas vantagens, que se expressavam em melhores condições de vida, via estruturas sociais mais organizadas e eficientes, ao que se denominou "Welfare State" ou Estado de Bem-Estar.

Segundo Sandroni (2003, p. 220), o Estado de Bem-Estar consiste num:

> Sistema econômico baseado na livre-empresa, mas com acentuada participação do Estado na promoção de benefícios sociais. Seu objetivo é proporcionar ao conjunto dos cidadãos padrões de vida mínimos, desenvolver a produção de bens e serviços sociais, controlar o ciclo econômico e ajustar o total da produção, considerando os custos e as rendas sociais. Não se trata de uma economia estatizada; enquanto as empresas particulares ficam responsáveis pelo incremento e realização da produção, cabe ao Estado a aplicação de uma progressiva política fiscal, de modo a possibilitar a execução de programas de moradia, saúde, educação, Previdência social, seguro-desemprego e, acima de tudo, garantir uma política de pleno emprego.

Esta crise do fordismo nesceu na década de 1960, e durante ela acirrou-se principalmente como resultado dos compromissos dos governos da época com o Estado de Bem-Estar Social, com a política keynesiana de gestão da economia e com os altos custos da *guerra fria*. Analisando esta conjuntura, Harvey (1999), no seu trabalho *A condição pós-moderna*, resgata que o Estado deveria ser o elemento gestor do processo, com o intuito de evitar os embates e os desequilíbrios gerados pelo liberalismo, no qual o fordismo também se apoiou.

Nesse resgate faz uso de diversos autores clássicos que fundamentam um agrupamento de idéias que acabou por formar o berço necessário para uma derivação deste sistema, que deu origem ao fordismo. Segundo Harvey (1999, p. 121-176), Ford apontava que, para reduzir os custos, a produção deveria ser efetivada em massa, ou seja, a maior possível e aparelhada com tecnologia capaz de desenvolver ao máximo a produtividade por operário. Assim, o trabalho também deveria ser especializado, onde cada trabalhador realizaria uma específica e determinada tarefa. E, para que o operário tivesse boa produtividade, deveria ser bem remunerado e ter uma jornada de trabalho menor. Tais princípios foram amplamente difundidos, tornando-se uma das bases da indústria moderna no século XX.

Deste modo, a especialização do trabalho e da produção geraria um movimento com diferentes atividades produtivas entre os fatores de produção, tendo como horizonte o uso potencial de capacidades, economia de tempo, aquisição de habilidades resultando num aumento da eficiência e do rendimento do trabalho. Como conseqüência, a produção também aumentaria e os custos cairiam, atingindo-se uma economia de escala. Representadas fisicamente por gigantescas unidades de produção, as empresas de economias de escala possibilitam o emprego de grande contingente de mão-de-obra altamente qualificada e uma grande capacidade de estocagem de produção e de matérias-primas.

No fordismo, o que se verifica, de modo geral, é que estes fatores integrantes das economias de escala estão distantes do alcance das pequenas e médias empresas.

Conseqüentemente, o que se percebe é uma tendência à concentração monopolista. Observa-se também o fato de que as economias de escala não comportam mercados consumidores limitados, pois a sua existência está diretamente ligada ao consumo de massa capaz de absorver a produção em série. Ocorre, porém, que, com o desenvolvimento da economia capitalista e a formação dos grandes monopólios resultantes do processo, os princípios do liberalismo foram cada vez mais entrando em contradição com a nova realidade econômica baseada na concentração da renda e da propriedade. Harvey (1999) sustenta, então, que o capital precisava mudar para sobreviver. Precisava deixar de ser apenas "moderno" (fordista), para ser algo mais, algo "pós-moderno", pós-fordista, ou algo que caminhou na direção do que se denominou acumulação flexível.

Assim, esta mudança constitui-se, segundo o autor, numa evolução de um pensamento moderno para um pós-moderno, e acaba por possibilitar o surgimento de uma maneira nova de enxergar a acumulação capitalista, que se torna flexibilizada na produção. Essa nova maneira conta, porém, com altas doses de direcionamento econômico da sociedade capitalista moderna (uma necessidade segundo a teoria da regulação), seja por parte de empresas e conglomerados líderes do mercado, seja por organismos econômicos, financeiros e políticos nacionais e internacionais. Desse modo, segundo Harvey (1999), o processo de acumulação transforma-se e assume uma posição de "acumulação flexível", que é resultante da modificação do processo produtivo, o que é denominado, por alguns autores, como especialização flexível.

Vê-se, então, que a especialização flexível se constitui num paradigma alternativo para a produção capitalista, e é embasada em elementos de produção artesanal estruturados em pequenos lotes, com tecnologia múltipla ancorada em trabalhadores mais qualificados e dotados de capacidade de modificar constantemente o *mix* da produção com baixos custos de reconversão, em oposição ao paradigma da produção em massa, base do fordismo.

Analisando esta situação, Harvey (1999) pondera que se está testemunhando um acontecimento histórico que ainda está longe de completar-se, mas que efetivamente passou a exigir muito mais em termos de conhecimento, capacidade de decisão, de adaptação dos trabalhadores ao novo movimento de produção e de acumulação.

Harvey (1999) também faz uso dos trabalhos de outros dois autores, Lash e Urry, que, no seu trabalho de 1987 (*O fim do capitalismo organizado*), acentuam, segundo ele, as relações de poder e a política que se estabelecem na nova configuração econômica e política. Assim, Harvey apresenta a análise efetuada por Swyngedown, que, em seu trabalho de 1986 (*As*

implicações sócio espaciais da inovação na organização industrial), fornece maiores detalhes sobre as transformações presentes no campo da tecnologia e do processo de trabalho, ao mesmo tempo em que avalia como o regime de acumulação e as suas modalidades de regulamentação se transformaram.

Quadro 3.1: Contraste entre o fordismo e a acumulação flexível, segundo Swyngedown

A PRODUÇÃO FORDISTA (BASE EM ECONOMIAS DE ESCALA)	PRODUÇÃO JUST-IN-TIME (BASE EM ECONOMIAS DE ESCOPO – OU DE SISTEMAS PRODUTIVOS FLEXÍVEIS)
Aspecto – O Trabalho	
01-Realização de uma única tarefa pelo trabalhador. 02-Pagamento *pro rata* (embasado em critérios da definição do emprego). 03-Alto grau de especialização de tarefas. 04-Pouco ou nenhum treinamento no trabalho. 05-Organização Vertical do Trabalho. 06-Nenhuma experiência de aprendizagem. 07-Ênfase na redução da responsabilidade do trabalhador (disciplinamento da Força de Trabalho). 08-Nenhuma Segurança no Trabalho.	01-Realização de múltiplas tarefas pelo mesmo trabalhador. 02-Pagamentos personalizados (sistema detalhado de bonificações). 03-Eliminação da demarcação de tarefas. 04-Longo treinamento no trabalho. 05-Organização mais horizontal do trabalho. 06-Existência de aprendizagem no trabalho. 07-Ênfase na co-responsabilidade do trabalhador. 08-Grande segurança no emprego para trabalhadores centrais (emprego perpétuo).

Fonte: Swyngedown apud Harvey (1999, p. 167-169).

Com todo este panorama em mente, Harvey (1999) sustenta, ainda, que o próprio uso dos termos *organizado* e *desorganizado* para caracterizar essa transição, acentua ainda mais a desintegração do que a coerência do capitalismo contemporâneo, evitando, assim, o enfrentamento da possibilidade de uma transição no regime de acumulação. E, segundo ele, como a acumulação flexível ainda é uma forma de capitalismo, pode-se esperar que algumas proposições básicas do processo se mantenham. Assim, o autor refere-se fundamentalmente a três características essenciais do modo capitalista de produção, que ainda se fazem presentes, apresentadas a seguir.

1) O capitalismo é orientado para o crescimento, pois uma taxa equilibrada de crescimento é essencial para a saúde de um sistema econômico capitalista, visto que somente através do crescimento é que os lucros podem ser garantidos e a acumulação do capital sustentada. Isto implica que o capitalismo tem de preparar o terreno para uma expansão do

produto e um crescimento em valores reais (e eventualmente atingi-los), pouco importando as conseqüências sociais, políticas, geopolíticas ou ecológicas.

E, mais, na medida em que a virtude vem da necessidade, um dos pilares básicos da ideologia capitalista é que o crescimento é tanto inevitável como bom. Neste contexto, a crise é definida como a falta de crescimento econômico.

2) O crescimento em valores reais se apóia na exploração do trabalho vivo na produção. Isto não quer dizer que o trabalho se aproprie de pouco, mas que o crescimento sempre se baseia na diferença entre o que o trabalho obtém de paga por parte do capital e aquilo que cria (isto é denominado por Marx (1984) como extração de mais-valia), fator que se constitui na mola mestra da própria existência do capitalismo, e que, portanto, justifica o controle do trabalho na produção e no mercado. Desta maneira, verifica-se, claramente, que o capitalismo está fundado numa relação de classe entre capital e trabalho. Como o controle do trabalho é essencial para o lucro capitalista, a dinâmica da luta de classes pelo controle do trabalho e pelo salário de mercado é fundamental para a trajetória do desenvolvimento capitalista.

3) O capitalismo é, por necessidade, tecnológica e organizacionalmente dinâmico. Isso decorre em parte das leis coercitivas, que impelem os capitalistas individuais a inovações em busca do lucro. A mudança organizacional e tecnológica também tem, porém, papel-chave na modificação da dinâmica da luta de classes, movida por ambos os lados, no domínio dos mercados de trabalho e do controle do trabalho. Além disso, se o controle do trabalho é essencial para a produção de lucros e se torna uma questão mais ampla do ponto de vista do modo de regulamentação, a inovação organizacional e tecnológica no sistema regulatório (como o aparelho do Estado, os sistemas políticos de incorporação e representação, etc.) se torna crucial para a perpetuação do capitalismo. Dessa necessidade deriva, em parte, a ideologia de que o progresso é tanto inevitável como bom.

Assim, o que se espera é que o capitalismo fordista, quando transita para o capitalismo flexível, se ajuste à nova realidade, acomodando as diferenças do novo processo de acumulação. Também se espera, porém, que o mesmo capitalismo mantenha ainda um processo de extração de mais-valia e de exploração do trabalho, processo que implica alterações diversas no *status* dos trabalhadores, os quais deverão ajustar-se às novas exigências para que possam sobreviver nesta nova realidade produtiva, que gera profundas mutações no mundo do trabalho. Tais

transformações rebatem diretamente no tipo de trabalhador que a partir de agora deverá estar disponível para uso do capital.

Como a nova realidade pós-moderna da acumulação flexível implica que os operários sejam capazes de realizar tarefas múltiplas, esse (o novo operário) gera a necessidade de transformação também do modelo educacional vigente, em que o novo sistema educacional deve formar os indivíduos para sobreviver neste novo capitalismo. Como ressaltado por Freitas (1992, p. 91-94):

> [...] sendo a escola um local de preparação dos futuros trabalhadores, ela não pode estar fora de sintonia com as novas habilidades exigidas no interior da produção: isto implica maior "participação" e "democratização" no interior da escola. [...] Este novo trabalhador necessita, agora, de habilidades gerais de comunicação, abstração e integração, as quais não podem ser geradas rapidamente no próprio local de trabalho. São habilidades próprias de serem aprendidas na escola, durante a instrução regular. Esta é a raiz do recente interesse dominante pela qualidade da escola, em especial a escola básica.

O autor adverte também para a hipótese de que o papel da escola na atual sociedade seria o de "[...] além de ensinar o conteúdo, preparar o estudante-cidadão para a autonomia e para a auto-organização, para a intervenção na sociedade com vistas a torná-la mais justa, no sentido da eliminação da exploração do homem pelo homem" (FREITAS, 2003, p. 38).

Nota-se que, nesse novo panorama produtivo do capitalismo, a educação deve contribuir para formar seres humanos críticos, capazes de participar e transformar a sociedade e o mundo. Para tanto, faz-se necessário uma formação ampla, que torne o educando capaz de tomar decisões conscientes como profissional e cidadão. Desse modo, uma investigação mais aprofundada sobre as transformações do mundo do trabalho e o seu relacionamento com a educação é imprescindível. É o que se discute adiante.

3.3 As Mudanças no Mundo do Trabalho e as suas Influências na Educação: uma leitura crítica

Ao analisar questões que cercam o fator emprego num sentido amplo, deve-se ter em mente que este fator está essencialmente conectado com o modo de produção capitalista. Desse

modo, genericamente, o emprego pode ser assumido como sendo a utilização do fator de produção trabalho por uma empresa.

Entretanto, num enfoque mais específico, estrito, pode o emprego também ser encarado como sendo a função, o cargo ou a ocupação remunerada exercida por um indivíduo no atual sistema de produção. Verifica-se que a oferta total de empregos que um sistema econômico pode proporcionar depende do que se produz, da tecnologia empregada e da política econômica governamental e empresarial.

Quanto ao emprego, pode-se dizer que, numa economia de mercado, se distinguem três categorias socioeconômicas entre a população economicamente ativa: os empregadores, os empregados e os trabalhadores autônomos. Via de regra, os empregadores e, por vezes, os autônomos, são aqueles que possuem capitais próprios, ou tomados de empréstimo, que lhes permite empregar outras pessoas e utilizá-las na realização de serviços, atividades primárias ou secundárias, e terciárias da economia. Já os que são empregados não necessitam dispor de recursos próprios, pois necessitam apenas da sua força de trabalho e de algum empregador que os contrate, para inserir-se no sistema.

Deste modo, o nível de emprego atual consiste na relação que se estabelece entre aqueles que podem e desejam trabalhar e os que efetivamente conseguem, isto é, aqueles que, em tese, são necessários para criar o produto social. Nesse processo, os que possuem condições físicas e mentais e o desejo de se enquadrar na divisão social do trabalho constituem a oferta da força de trabalho.

Esta oferta depende do *punch*, ou seja, da capacidade de arranque e crescimento econômico do país, ou região em questão, o que implica que a oferta de emprego dependa diretamente da situação econômica e social do país ou região. Ocorre que diversos aspectos influem na oferta da força de trabalho, na medida em que determinam a idade em que uma pessoa estaria habilitada ao desempenho de determinada atividade específica, a participação das mulheres no trabalho, o prestígio conferido a certas funções, entre outros aspectos. A procura de força de trabalho é o resultado da demanda de bens e serviços, do volume de mão-de-obra necessária para produzi-los e do grau em que a capacidade de produção das empresas é utilizada.

Esses fatores e o nível de emprego em geral dependem assim da existência de uma demanda e de consumo por parte da população. Se a demanda for relativamente baixa, parte da capacidade instalada das empresas ficará ociosa e parte da força de trabalho ficara desempregada.

Para evitar que isso aconteça, os governos de países capitalistas adotam certas medidas para elevar o consumo de mercadorias de modo a conduzir a economia à situação de pleno emprego, situação na qual os que têm capacidade, aptidão e desejo de trabalhar possam efetivamente fazê-lo (SANDRONI, 2003).

Todos estes fatos eram verídicos até o advento da globalização da economia, que acarretou uma profunda reestruturação do sistema econômico mundial. Ocorre que, com essa reestruturação produtiva, componentes macroestratégicos que configuram a acumulação flexível e o próprio modelo de desenvolvimento econômico hegemônico nas últimas duas décadas mudaram completamente este panorama (HARVEY, 1999). Diante disto, verifica-se que o atual panorama econômico-produtivo e social internacional, e no que se refere ao mercado de trabalho em geral, e ao emprego em particular, é preocupante. Isto assim se dá porque, depois de décadas nas quais o fordismo foi a estrutura básica do sistema produtivo, em que o trabalhador era fundamental, o sistema chegou a um ponto de inflexão que evidenciou a necessidade da busca de novas estruturas, como forma de garantir a manutenção do processo de acumulação, e a própria sobrevivência do capitalismo.

Depois deste momento de inflexão na década de 1970, o modo de produção capitalista se ajusta à nova realidade, passando a investir de forma acintosa em novas tecnologias e inovações científicas capazes de alterar a sua configuração produtiva, diminuindo a importância do trabalho humano simples no processo e estimulando o surgimento de estruturas produtivas diferenciadas, que deixam de ser montadas em grandes escalas fordistas, e passam a ser flexibilizadas, em plantas produtivas menores e mais eficientes, estruturas produtivas novas nas quais o trabalho já não é mais simples execução de tarefas repetitivas desprendidas de maior preparo que parte do trabalhador, mas, sim, é um trabalho necessariamente mais complexo e integrado à planta como um todo, demandando, assim, um trabalhador mais preparado (HARVEY, 1999).

Percebe-se, então, que o tratamento da questão do emprego, no contexto atual do capitalismo, envolve diversos aspectos importantes e essenciais para a própria sobrevivência dos trabalhadores e do sistema. A produção científica acadêmica, durante mais de uma década, foi dedicada prioritariamente à discussão da tendência à difusão do trabalho estável, qualificado e bem remunerado (que, de acordo com muitos estudiosos, deveria ser provocada pela expansão do novo paradigma produtivo); porém a Sociologia do Trabalho atual vem lançando cada vez mais o seu olhar sobre o conjunto da força de trabalho, buscando entender não só o que vem

acontecendo na atividade econômica como um todo, mas, mais do que isso, tem procurado compreender as complexas relações que se estabelecem entre os diferentes setores do mercado de trabalho.

Atualmente se faz necessário analisar o mercado de trabalho no todo, pois não é suficiente estudar só o trabalho qualificado bem remunerado que vem se difundindo nas grandes empresas. É fundamental eleger, também, o trabalho precário, instável e desqualificado, que se multiplica continuamente nos pequenos negócios, sobretudo no mercado informal como foco de análise.

Não se trata mais de investigar apenas o trabalho masculino, branco e adulto, que predomina nas empresas de ponta, mas de buscar dar conta das segmentações do mercado de trabalho e tentar compreender as inúmeras dificuldades que se vêm colocando para os setores discriminados. Já não se trata mais de buscar entender tão-somente o emprego, mas também o seu reverso, qual seja, o desemprego.

Com efeito, quando se analisa o conjunto dos dados relativos ao mercado de trabalho nas economias globalizadas, o que se destaca é o aumento significativo do emprego precário, a queda generalizada dos salários e o aumento do trabalho informal,[28] bem como a significativa elevação das taxas de desemprego.

A pressuposição de que as novas tendências da atividade produtiva levariam a um constante aumento dos requisitos de qualificação para o conjunto da mão-de-obra, ao lado do contínuo aumento do desemprego, levou os analistas à criação do conceito de *empregabilidade*, entendido como a capacidade da mão-de-obra de se manter empregada ou encontrar novo emprego quando demitida. O princípio que está por trás do conceito é o de que o desemprego tem como causa a baixa "empregabilidade" da mão-de-obra, ou seja, a sua inadequação em face das exigências do mercado. O conceito carrega, entretanto, um conjunto de problemas que não podem ser desconsiderados quando se pensa numa análise mais acurada sobre o mercado de trabalho (LEITE, 1997).

[28] Se a situação é mais ou menos generalizada, a tendência nos países menos industrializados é ainda pior. Com efeito, os últimos dados da OIT sobre emprego na América Latina são mais do que preocupantes: entre 1980 e 1990, os salários apresentaram uma acentuada deterioração, que variou de 28% no setor agrícola a 14% na construção civil e 13% no setor industrial (OIT, 1994). Por outro lado, vem ocorrendo um significativo aumento das formas de trabalho consideradas "atípicas" (que consistem naquelas de maior estabilidade), que passam a representar 34% do emprego na Argentina, 30% na Bolívia, 20% na Colômbia, Costa rica e México e mais de 50% no Peru (OIT, 1995 apud ABRAMO, 1997).

Em primeiro lugar, o conceito parte do falso pressuposto de que o desemprego não é causado por um desequilíbrio entre as dimensões da população economicamente ativa e as ofertas de trabalho no contexto das atuais relações de trabalho e de produção, mas, sim, por inadequações dessa população às exigências de qualificação colocadas pelo novo paradigma produtivo pós-moderno.

Isto implica a suposição de que há oferta de trabalho para toda a população economicamente ativa e que se trata, portanto, de adaptar a demanda de emprego por parte dos trabalhadores às exigências da oferta. Ou seja, parte-se do princípio de que os trabalhadores que estão desempregados encontram-se nessa situação não porque haja falta de emprego, mas porque não se adequariam às novas exigências de qualificação das empresas ou, em outras palavras, porque não apresentariam o perfil de qualificação exigido pelos novos conceitos de produção.

No início dos anos 1980, o processo de inovação tecnológica na indústria tinha alcance bastante limitado. Inovar era sinônimo de trocar máquinas e equipamentos, ou seja, substituir meios de produção de base eletromecânica por outros similares, de base microeletrônica.

Nos últimos anos, porém, com as mudanças econômicas, a aceleração tecnológica vem crescendo, a preocupação com a modernização sistêmica, ou seja, com a integração entre mudanças na base técnica, na organização e no processo de trabalho. Este fato se tem dado de maneira agressiva, impondo grande mudança no perfil demandado de trabalhadores, impondo requisitos de formação profissional, de escolaridade e atividades, que se configuram em novas e maiores exigências de qualificação, do ponto de vista dos empregadores. Assim, as empresas e indústrias, pela necessidade de garantir melhor desempenho e maior segurança, tendo em vista a complexidade, alto custo e relativa fragilidade dos novos equipamentos/sistemas, vêm exigindo melhor qualificação da sua mão-de-obra. Além disso, os controladores do capital têm-se orientado também pela busca de cultivar e difundir uma nova mentalidade, calcada em conceitos como valorização, envolvimento e participação do trabalhador.

De tal forma isto ocorre que, em relação à escolaridade, qualquer empresa exige pelo menos o ensino fundamental (antigo primeiro grau) completo por parte do trabalhador como a sua formação básica, visto que a escolaridade é condição tanto para melhor desempenho profissional como para desenvolvimento daquela nova mentalidade, e, particularmente, de atitudes mais receptivas às mudanças produtivas julgadas necessárias.

Percebe-se, então, que as empresas buscam um trabalhador com um novo perfil de produção, caracterizado, em maior ou menor grau, pela participação, responsável, maduro, equilibrado, motivado, criativo com percepção mais global do processo, ágil de raciocínio, de fácil relacionamento (SENAI apud CARUSO, 1994, p. 211). Na prática, esse perfil se traduz na seleção de pessoal testado e aprovado na própria empresa, conhecido e confiável. Predomina, assim, o recrutamento interno para as áreas de maior inovação e de trabalho mais qualificado.

Parece que se generaliza, no entanto, nas empresas como nas indústrias, a demanda por um profissional não só tecnicamente mais competente, mas dotado de maior flexibilidade operacional e de todo um desenvolvimento operacional e de atitudes em matéria de cooperação, iniciativa, envolvimento e mesmo liderança dentro das empresas.

Segundo Caruso (1994), a emergência desse novo perfil de qualificação profissional exige mudanças nas relações de trabalho. Podem-se considerar três dimensões estritamente interligadas: a estruturação do conteúdo formativo, a metodologia de ensino e a organização do processo de ensino. Para estruturar o conteúdo formativo deste novo perfil de qualificações, podemos valer-nos do conceito de *transferibilidade*.

De acordo com este conceito, a estruturação do conteúdo formativo deve levar em conta dois aspectos: a) a possibilidade de o trabalhador percorrer vias profissionalizantes que conduzam ao seu crescimento profissional; b) a capacidade de o trabalhador adaptar o conteúdo formativo aprendido a contextos diversos, caracterizados atualmente pela instabilidade e mutabilidade acentuadas. Esse aspecto se relaciona com a definição da amplitude e abrangência dos conhecimentos técnicos da educação geral, que deverão compor a grade curricular.

No que se refere à metodologia de ensino, as teorias psico-pedagógicas que mais se aproximam do novo perfil de qualificação são orientadas pelo construtivismo, capacitando melhor o trabalhador a enfrentar o processo de obsolescência do seu saber e a adaptar-se mais rapidamente às mudanças. Conforme Depresbiteris (1997), na abordagem construtivista, o conhecimento é considerado como uma construção contínua e o objetivo da educação é o de que o aluno aprenda, por si próprio, a conquistar verdades, e a sua aplicação requer uma profunda alteração nas concepções de ensino/aprendizagem, da relação professor/aluno e da avaliação.

Para a organização do processo de ensino existe uma forte correlação entre a forma de transmissão de conhecimentos e o modo pelo qual é organizado o processo de ensino. Na prática efetiva do ensino, essa correlação se manifesta na transmissão de valores e atitudes implícitos na

atuação do docente e em relação com os estudantes com outros docentes, com os seus supervisores, com os materiais instrucionais, dentre outros fatores presentes no processo de ensino. Ou seja, é pouco provável que se consiga obter um perfil de saída do aluno que preconize a autonomia, a iniciativa e a participação, se o próprio docente for excluído do processo de elaboração do material instrucional, da definição do conteúdo a ser transmitido, em suma, que não haja espaço para que ele mesmo mobilize o seu saber. Nos dizeres de Marx (1984), os educadores precisam ser educados a partir das novas circunstâncias, para que possam desempenhar a sua função no processo de construção da nova sociedade.

Ora, tais pressupostos não resistem ao fato de que os investimentos em qualificação profissional não têm sido suficientes para contrabalançar as tendências ao desemprego. Na verdade, não só os princípios sobre os quais se apóia o conceito são falsos como a solução que se propõe para o problema, a educação, não tem capacidade de resolvê-lo, haja vista a grande quantidade de pessoas experientes e com formação de 3° grau que estão desempregadas.

Segundo Silva (2000), o que parece estar ocorrendo é que boa parte da força de trabalho está oferecendo competências que as empresas não querem comprar. E boa parte das empresas não estão encontrando na força de trabalho os atributos que procuram. Esse desencontro histórico tem dois pilares. O primeiro é a deficiência de formação da mão-de-obra brasileira, resultado direto dos problemas crônicos de educação do país. De um lado, há um número muito grande de pessoas sem nível mínimo de instrução. De outro, há um número igualmente grande de pessoas com diplomas que não garantem o grau de conhecimento que deveriam garantir.

Neste contexto, é fundamental levar-se em consideração que, apesar de ser um elemento muito importante para a análise do emprego, a educação não pode resolver problemas que fogem da sua alçada, como o da crescente utilização de tecnologias altamente poupadoras da mão-de-obra.

É evidente que não é a nova base técnica em si que provoca o desemprego, mas antes a maneira como ela vem sendo utilizada. Nesse sentido, mais do que discutir a *empregabilidade* dos trabalhadores, deveriam ser postas em questão as relações de trabalho autoritárias, cada vez mais disseminadas mundialmente, e que conferem às empresas o poder de decidir unilateralmente sobre: a) jornada de trabalho; b) admissões e demissões de pessoal; c) formas de organização do trabalho; d) condições de trabalho de maneira geral; f) e as relações sociais que presidem a sua utilização (as quais, ao se basearem no aumento do lucro e na busca de maior autonomia do

capital em relação ao trabalho, levam as empresas a valorizar exatamente os equipamentos mais poupadores de mão-de-obra) (LEITE, 1997).

Em segundo lugar, não se pode deixar de levar em conta que o conceito joga sobre o trabalhador a responsabilidade pelo desemprego, ao trazer implícito que o mesmo se deve a uma inadequação da mão-de-obra às ofertas existentes no mercado de trabalho, e isso ocorre seja no que se refere à qualificação, escolaridade e habilidade que detém, seja no que diz respeito às suas exigências de salário, de condições de trabalho, de tipo de contrato, etc., o que é ainda pior, pois significa uma postura totalmente acrítica em relação às tendências de precarização do trabalho, que forçam o trabalhador a aceitar qualquer condição de trabalho como forma de escapar ao desemprego.

A precarização do trabalho, revertida em exclusão, inviabiliza o acesso aos direitos mínimos de cidadania, desaparecendo as condições para acesso generalizado à educação, reforçando-se a tese da polarização das competências, a ser concretizada por meio de sistemas educacionais seletivos, nos quais apenas a pequena minoria com os postos de trabalho vinculados à criação de ciência e tecnologia, à manutenção e à direção, terá direito à educação de novo tipo, nos níveis superiores e em boas escolas (KUENZER, 1998).

É esse conjunto de equívocos que explica por que os estudos sobre mercado de trabalho praticamente não discutem, ou discutem cada vez menos, propostas de adoção de políticas de geração de emprego e renda, única forma de se pensar alguma solução mais efetiva para o problema do emprego nas condições atuais.

Na verdade, se se levar em consideração o conjunto de questões aqui levantadas, torna-se evidente que qualquer proposta de qualificação ou reciclagem da mão-de-obra que vise, seja à diminuição do número de desempregados, seja a melhoria dos empregos existentes, só tem sentido em conexão com uma política de geração de empregos e renda que efetivamente se proponha a enfrentar as tendências disruptivas do mercado de trabalho atual. Esta política, por sua vez, para ser efetiva, teria que se equacionar com uma política industrial e de desenvolvimento econômico que leve em conta o mercado, que, por si só, é incapaz de se auto-regular na questão do emprego.

Evidentemente, essa não é a única concepção segundo a qual o conceito vem sendo empregado. De fato, há uma vertente importante de estudiosos que reconhece a existência do problema da escassez de emprego enquanto um efeito da atual revolução tecnológica e considera

que, frente à inevitalidade do processo, as pessoas deveriam ser instrumentalizadas para enfrentar o acirramento da competição, de forma a garantir a sua *empregabilidade*, mesmo que isto possa não significar uma real garantia de emprego. Ainda que essa concepção parta de um princípio mais real, ela apresenta os mesmos problemas da versão anterior, ao considerar o desemprego como uma fatalidade do atual processo de desenvolvimento tecnológico e ao pressupor que, frente a esse quadro, não há nada a fazer senão tornar a mão-de-obra mais adequada aos requisitos do mercado de trabalho, ainda que isso não seja suficiente para diminuir as taxas de desemprego (LEITE, 1997).

Uma das principais questões a ser levada em conta quando se pensa na relação entre emprego e formação da mão-de-obra se refere à distinção entre as diferentes habilidades ou tipos de competência requeridos pelo mercado de trabalho. Escolaridade e qualificação técnica, por exemplo, constituem duas formas diferentes de competência, formas que, embora sejam comumente confundidas, devem ser analisadas separadamente no mercado de trabalho, que é bastante distinto.

No que diz respeito às exigências de maior escolaridade no atual mercado de trabalho, isto parece ser consenso entre os estudiosos, difícil de ser questionado seja qual for o país, o setor, a empresa ou o tipo de atividade econômica a que se faça referência. Esse tipo de conclusão coloca em primeiro plano a questão da melhoria do ensino formal, especialmente em países como o nosso, onde a quantidade/qualidade desse ensino é questionável, seja do ponto de vista do aprendizado, seja do ponto de vista da capacidade de reter os estudantes na escola.

Já, a discussão sobre qualificação técnica é mais complexa. Embora também haja consenso, na bibliografia especializada, de que as empresas estão exigindo uma mão-de-obra com novas habilidades, essa discussão não pode ser pensada sem levar em consideração um conjunto de questões que são discutidas nas páginas seguintes.

A primeira dessas questões refere-se às distintas conotações do conceito de flexibilidade. Com efeito, a bibliografia tem insistido no fato de que um dos principais elementos a provocar uma maior exigência de qualificação é o aumento da flexibilidade do aparato produtivo, o que tem a ver com a capacidade das empresas de produzirem de acordo com as flutuações e variações do mercado, seja no que se refere à quantidade ou à qualidade. A questão é que esses dois tipos de flexibilidade têm conteúdos diferentes e distintos efeitos sobre o mercado de trabalho.

Enquanto a flexibilidade relacionada à qualidade (também chamada de flexibilidade funcional ou interna) exige um trabalhador polivalente, apto a desempenhar atividades diferentes de acordo com as exigências da demanda, a flexibilidade relacionada à qualidade (também chamada de flexibilidade numérica ou externa) incide mais sobre a facilidade com que as empresas podem demitir trabalhadores conforme as flutuações do mercado. Ao contrário da anterior, esse tipo de flexibilidade não tem nenhum efeito sobre a qualificação da mão-de-obra. Ela tende a dificultar a adoção de políticas de treinamento por parte das empresas, na medida em que ser flexível, segundo essa acepção, significa poder demitir força de trabalho sempre que a demanda sofra um refluxo e voltar a admitir toda vez que o mercado cresça. Significa a instabilização da mão-de-obra que, como se sabe, dificilmente convive com programas mais efetivos de qualificação, já que nenhuma empresa investe em trabalhadores que poderão ser demitidos aos primeiros sinais de recessão (LEITE, 1997).

Isso quer dizer que as empresas podem buscar formas diferentes de flexibilidade, que produzem impactos distintos sobre a qualificação. Grosso modo, pode-se dizer que esta é uma das principais distinções entre o mercado de trabalho europeu e o norte-americano. Enquanto no primeiro, devido a uma tradição mais forte do sindicalismo e do Estado do Bem-Estar Social, que dificultam a rotatividade da mão-de-obra por iniciativa das gerências, as estratégias empresariais tendem a privilegiar a flexibilidade interna; no segundo caso, há uma enorme difusão das estratégias baseadas na flexibilidade externa, freqüentemente acompanhadas de precarização do trabalho, que, de certo modo, fragilizam ainda mais o trabalhador.

É isto que explica por que, enquanto na Europa a preocupação maior dos economistas tende a ser com as taxas de desemprego, nos Estados Unidos ela está mais voltada a precarização do trabalho e ao declínio dos salários. Já o exemplo japonês se baseia numa estratégia mais complexa, que tende a misturar a flexibilidade interna, reservada a um grupo de trabalhadores estáveis que desempenham as atividades mais importantes do processo produtivo, com a flexibilidade externa, aplicada sobre os trabalhadores considerados periféricos, que se dedicam às atividades consideradas menos nobres, para as quais a qualificação da mão-de-obra não se configura como essencial[29] (LEITE, 1997).

Há que se considerar ainda a difusão, em âmbito mundial, da tendência à desverticalização das empresas, com a conseqüente terceirização ou externalização de partes do

[29] Na discussão sobre qualificação na experiência japonesa, ver Leite e Posthuma (1996).

processo produtivo, que passam a ser realizadas por outras empresas, o que vem gerando a difusão de cadeia produtivas de pequenas e médias empresas organizadas em torno de uma empresa. Conforme vem sendo evidenciado pela bibliografia internacional, com nomes como Castillo e Santos (1993); Benería e Roldán (1987); Leite e Rizek (1996), as características do trabalho nas várias empresas variam de acordo com o lugar que elas ocupam na cadeia. Enquanto os grandes clientes e os fornecedores de primeira linha tendem a utilizar uma mão-de-obra mais estável, qualificada e bem paga, na medida em que se dedicam à produção dos produtos de maior valor agregado, o trabalho nas pequenas empresas que se encontram na ponta da cadeia tende a ser destituído de conteúdo, o que explica a difusão aí do trabalho precário, instável e mal pago.

Neste contexto, segundo Kuenzer (1998), a mais significativa transformação decorrente da nova etapa de acumulação flexível ocorreu no âmbito do trabalho, que deixou de ser estável com as relações de assalariamento, passando a assumir novas e velhas formas, que vão da terceirização ao resgate das antigas formas de trabalho domiciliar, porém cada vez mais informal e precarizado, diminuindo dramaticamente os postos de trabalho e tornando o desemprego uma tendência que parece ser irreversível.

Isso significa que a afirmação de que os novos paradigmas produtivos levam inexoravelmente ao emprego de uma mão-de-obra mais qualificada, em termos técnicos, não tem correspondência na realidade. Na verdade, eles tanto podem levar a uma maior qualificação como a uma desqualificação da mão-de-obra, ou ainda a situações em que as antigas habilidades são substituídas por outras, sem que isso signifique obrigatoriamente uma qualificação técnica superior. O mais complicado nesse processo é que, em geral, tudo isso ocorre ao mesmo tempo, dependendo do setor, da empresa e do tipo de mão-de-obra que se considere. De todo modo, o emprego de uma mão-de-obra mais escolarizada nem sempre significa que o trabalho passe a ter um conteúdo mais enriquecido.

A segunda questão diz respeito às segmentações do mercado de trabalho, que confirmam determinados setores da mão-de-obra em trabalhos desqualificados ou pouco valorizados, para os quais o aumento da qualificação não vem sendo observado, na mesma medida que vem ocorrendo para outros setores. Esta é uma discussão fundamental para dar conta da complexidade da realidade e revela a importância de estudos que levem em consideração as segmentações de gênero, cor, etnia, idade, etc.

Outra questão a ser ressaltada é que a tendência à utilização de mão-de-obra com níveis mais elevados de escolaridade não mais significa, como a Sociologia do Trabalho foi acostumada a pensar durante tantos anos, a melhoria das condições de trabalho de modo geral. Se essa relação pode continuar no que se refere à qualificação técnica fornecida pela própria empresa (na medida em que se torna mais difícil desvinculá-la da estabilização da mão-de-obra e, em conseqüência, também dos seus rendimentos), no que diz respeito à escolaridade, a tendência parece ser cada vez mais de que a elevação do nível de escolarização vem ocorrendo simultaneamente à maior precarização do emprego e ao rebaixamento salarial.

A este respeito, Rosa (2002a, p. 23-24) sustenta que:

> [...] sob a modernização, há a "sistemática redução de postos de trabalho", a qual também é expressa como "enxugamento da força de trabalho". Junto com essa "sistemática redução de postos" tem lugar uma nova composição da classe trabalhadora, a qual se dá em torno da escolarização formal. Os trabalhadores que possuírem esta última terão chances de conseguir emprego: é hoje evidente que a nova composição da força de trabalho tende a beneficiar aqueles indivíduos com mais alta escolarização formal. Dessa forma, observa-se a tendência a selecionar trabalhadores mais experientes e confiáveis para operar os novos equipamentos.

Por exemplo, houve um tempo em que fazia sentido para o Brasil ter uma mão-de-obra barata e pouco qualificada. Era isso que as empresas queriam. Isso estava na base da competitividade nacional. Ter muito cérebro encarecia a força de trabalho do país e afastava investimentos. Hoje, a situação é inversa. Ter um batalhão de braços ignorantes funciona como gargalo ao crescimento econômico e ter cérebros em abundância é pura vantagem competitiva (SILVA, 2000).

As principais causas desse fenômeno parecem ser, de um lado, a tendência à elevação da escolaridade, que vem levando a um aumento significativo da oferta de mão-de-obra mais escolarizada, e, de outro, o próprio crescimento do desemprego que, no contexto de mercados de trabalho pouco regulados ou tendentes à desregulamentação, enfraquece significativamente a capacidade de barganha dos trabalhadores. Frente às altas taxas de desemprego e ao enfraquecimento generalizado dos sindicatos, não restam aos trabalhadores outras alternativas que não a aceitação das condições de trabalho que lhes são oferecidos.

Isso é evidenciado por Rosa (1999) quando analisa as Mudanças no Trabalho e Desregulamentação, e sintetiza que, a desregulamentação se faz ancorada na versatilidade do

trabalho expressa na flexibilidade ou ainda multifuncionalidade do trabalhador, a qual se constitui em um dos resultados das mudanças da reorganização dos processos de trabalho. Segundo a autora, neste processo incorporam-se, em um mesmo posto, diversas funções de diferentes postos de trabalho, cujas conseqüências são dispensas maciças e constantes de trabalhadores, levando-os ao desemprego interminente, crônico e de longa duração ou à situação de não-trabalho. Muitos deles vem se submetendo a trabalhos temporários, sendo que antes tiveram as suas trajetórias ocupacionais apoiadas por contratos de trabalho por prazo indeterminado.

Desse modo, o que se pode verificar é que o capitalismo, como um sistema de produção altamente complexo, vem se perpetuando ao longo dos séculos, buscando sempre novas formas de manter-se no controle do sistema econômico-social nos países no qual atua. Nesse movimento, um dos grandes instrumentos de consolidação do sistema foi à adoção do fordismo; e pela ocorrência de uma crise inerente à sua própria estrutura. O capitalismo reorganizou-se, adotando uma nova maneira de organização produtiva, chamada de acumulação flexível.

Esta nova postura implicou profundas mudanças de cunho econômico, onde a classe mais afetada foi a dos trabalhadores. Assim, pode-se identificar no processo algumas alterações fundamentais que afetaram o trabalho. No fordismo verifica-se que o trabalhador realizava uma única tarefa repetitiva ao longo do tempo, que não necessitava de grandes qualificações pessoais, visto que, normalmente, as tarefas eram simples e essencialmente manuais. Segundo Kuenzer (1998), os trabalhadores executavam, ao longo da sua vida social e produtiva, com pequenas variações, as mesmas tarefas e atribuições exigidas por processos técnicos de base rígida, para o que era suficiente alguma escolaridade, curso de treinamento profissional e muita experiência, que combinavam o desenvolvimento de habilidades psicofísicas e condutas com algum conhecimento, apenas o necessário para o exercício da ocupação.

Assim, compreender os movimentos e passos necessários a cada operação, memorizá-los e repeti-los em uma determinada seqüência, isto demandava uma pedagogia que objetivava a uniformidade de respostas para procedimentos padronizados, tanto no trabalho quanto na vida social, ambos regidos por padrões de desempenho que foram definidos como adequados ao longo do tempo.

Na atual situação da acumulação flexível, o que se encontra é uma realidade completamente diversa à anterior, pois o trabalhador, neste novo cenário, deve realizar não apenas uma tarefa, mas, sim, múltiplas e variadas tarefas, o que, por si só, implica a necessidade

de uma qualificação educacional superior à demandada no fordismo. Assim, dada esta diferença de postura no aspecto do trabalho entre a visão fordista e a visão de acumulação flexível, observa-se também a presença de posturas diferentes com relação a outros quesitos pertinentes ao trabalho. Vejamos. No fordismo, o pagamento era efetuado através de uma postura pro-rata, na qual o pagamento do trabalho era efetuado na razão do que proporcionalmente deve tocar a cada uma das partes, ou seja, o pagamento era embasado em critério da definição do emprego.

Na acumulação flexível, o pagamento é efetuado às pessoas, pois, ele está diretamente atrelado à capacidade que o empregado, nesta nova situação, tem de gerar lucros e acumulação para o capital.

No fordismo, dadas as tarefas especializadas resultantes da simplificação e da repetição, a responsabilidade do trabalhador é bastante reduzida, ainda mais que um dos seus pilares centrais é a produção em massa. Já na situação da acumulação flexível, apresenta-se uma nova postura que busca a eliminação da demarcação de tarefas. De vez que, o trabalhador deve estar apto à realização de múltiplas tarefas, fazer tudo, o que implica uma situação diferente.

Se pensarmos na responsabilidade, na acumulação flexível, o trabalhador é co-responsável com a produção (mais ainda que os seus ganhos estarão, como já mencionado anteriormente, atrelados à qualidade do que produz, muito mais que à quantidade). Na acumulação flexível não há uma busca exclusiva da produção em massa, mas do atendimento do interesse da demanda.

De acordo com Rosa (2002a, p. 32):

> [...] é essa situação que se configura como o "fazer tudo": é o "fazer tudo" que reconfigura as mudanças no trabalho, melhor dizendo, as mudanças no uso de si, do homem – do ser vivo humano – na condição de trabalhador, pela materialidade da distribuição dos postos de trabalho e, ao, das atividades, não mais "(n) aquele estirão, (n)uma linha igual a uma avenida" mas "(n)uma linha [...] em U. [...] às vezes, retorcido", de acordo com as palavras dos trabalhadores. Estas palavras exprimem modos de designar o que é nomeado de sistema de célula por esses códigos e modelos. Uma das conseqüências dessa configuração do uso de si concerne à dispensa maciça e constante de trabalhadores, impondo-os ao desemprego interminente, crônico e de duração ou à situação de não trabalho.

Desta forma, a crescente incorporação de tecnologia aos processos produtivos a serviço da acumulação do capital internacionalizado configura uma aparente contradição: quanto mais se simplificam as tarefas, mais conhecimento se exige do trabalhador, e, em decorrência, ampliação

da sua escolaridade, a par de processos permanentes de educação continuada. Assim, a relação entre educação e trabalho, mediada no taylorismo/fordismo por modos de fazer, ou, em outras palavras, mediadas pela força física, pelas mãos ou por habilidades específicas que demandavam coordenação fina ou acuidade visual, para dar apenas alguns exemplos, passa a ser medida pelo conhecimento, compreendido como domínio de conteúdos e de habilidades cognitivas superiores.

De acordo com Kuenzer (2001, p. 17-18), a mudança da base eletromecânica para a base microeletrônica, ou seja, dos procedimentos rígidos para os flexíveis, que atinge todos os setores da vida social e produtiva nas últimas décadas, passa a exigir o desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais, tais como:

> Análise, síntese, estabelecimento de relações, criação de soluções inovadoras, rapidez de respostas, e criatividade em face de situações desconhecidas, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos para atingir metas, trabalhar com prioridades, avaliar, lidar com as diferenças, enfrentar os desafios das mudanças permanentes, resistir a pressões, desenvolver o raciocínio lógico-formal à intuição criadora, buscar aprender permanentemente, e assim por diante.

De tal forma isto se dá que, mesmo para desempenhar tarefas simples, o elevado custo dos equipamentos sofisticados, com alta tecnologia, exige um profissional com maior qualificação, e com capacidade de tomar decisões quando necessário. Isso obriga os trabalhadores a se submeterem a um contínuo treinamento, nem que seja para permanecer no mesmo posto de trabalho.

Kuenzer (2001, p. 18) pondera:

> A memorização de procedimentos, necessária a um bom desempenho em processos rígidos, típicos do regime anterior de acumulação com base no taylorismo/fordismo, passa a ser substituída pela capacidade de usar o conhecimento científico de todas as áreas para resolver problemas novos de modo original, o que implica domínio não só de conteúdos, mas dos caminhos metodológicos e das formas de trabalho intelectual multidiciplinar, e exige educação inicial e continuada rigorosa, em níveis crescentes de complexidade.

Ainda, nas palavras de Kuenzer (2001, p. 19):

> A esta competência científico-tecnológica articula-se a demanda por competência ética, na dimensão de compromisso político com a qualidade da vida social e produtiva. Ao mesmo

> tempo, exigem-se novos comportamentos, em decorrência dos novos paradigmas de organização e gestão do trabalho, onde as práticas individuais são substituídas por procedimentos cada vez mais coletivos, onde se compartilham responsabilidades, informações, conhecimentos e formas de controle, agora internas ao trabalhador e ao seu grupo.

Em vez de um profissional disciplinado, cumpridor de tarefas, demanda-se um trabalhador com autonomia, com formação ampla, e com ética para discernir, articular, que seja capaz de tomar decisões claras e precisas para resolver os problemas não previstos.

Como se pôde verificar, dentro do processo de desenvolvimento da sociedade brasileira, dadas as profundas desigualdades sociais vigentes nela, as oportunidades de inserção no mercado de trabalho tem se tornado cada vez mais restritas, em função da necessidade de qualificação da mão-de-obra demandada. Tal necessidade, pressionada e estimulada pelos atuais padrões de tecnificação e qualificação demandantes da produção, frutos da competição resultantes da globalização, implicam que o trabalhador de um determinado país, no caso o Brasil, torne-se cada vez mais preparado.

Observa-se também que tal preparação passa necessariamente por uma formação educacional mais completa capaz de habilitar o trabalhador a enfrentar a competição. Contudo, em função do fato de que os estudantes brasileiros, na sua grande maioria, desde muito cedo adentram ao mercado de trabalho como forma de complementar o rendimento salarial da sua família, verifica-se que, em função da sobrecarga resultante da soma de estudos e trabalho a que eles (os jovens) são submetidos, não conseguem acompanhar de forma satisfatória os conteúdos didáticos com os quais estão envolvidos. Este conjunto de fatores atua no sentido da elevação dos índices de repetência e desistência, justamente em função da sobrecarga supra-mencionada.

A situação torna-se ainda mais complicada quando se agrega ao cenário o fato de que, durante muito tempo, se acreditou que a retenção (reprovação dos estudantes) beneficiaria o aluno, possibilitando a sua recuperação e a conseqüente melhora da aprendizagem.

Este fato atualmente é contestado, por exemplo, nos estudos coordenados por Ribeiro (1993), que vem apontando que, ao contrário, a retenção tem sido geradora de novas repetências. Tanto é assim que, no Brasil, a probabilidade de um aluno repetente ser aprovado é metade da de um aluno novo na série em foco. O autor também aponta, apoiado em estatísticas educacionais, que o aluno reprovado não abandona precocemente a escola: na realidade, ele fica cursando em

média 6,4 anos antes de desistir. E a evasão ocorre então quando ele já se distanciou muito da série que seria ajustada à sua idade.

Evidencia-se, neste contexto, que o atual mercado de trabalho vem jogando por terra a crença de que o novo paradigma produtivo estaria levando a uma melhoria generalizada das condições de trabalho, pois se, no âmbito teórico, o determinismo tecnológico e econômico implícito nessa suposição pode ser facilmente contestado, os dados são ainda mais incisivos: os trabalhos bem pagos, estáveis e qualificados, constituem-se na realidade de uma porcentagem muito pequena de trabalhadores, tendo em vista que o que se difunde com velocidade são os trabalhos instáveis, precários e informais, mesmo quando desenvolvidos por uma mão-de-obra com níveis mais altos de escolarização.

Tal fato parece ter a ver com a nova lógica da produção, baseada na terceirização, ou seja, no contínuo processo de enxugamento das grandes empresas e na expulsão dos seus trabalhadores para os fornecedores, geralmente de porte menor, que investem muito menos em mão-de-obra, não só porque têm menos recursos econômicos, mas também porque se dedicam, em geral, à produção de partes do processo produtivo de menor valor agregado, produção que exige mão-de-obra menos qualificada. Nesse contexto, enquanto diminui vertiginosamente o número de trabalhadores empregados nas grandes empresas industriais, onde se concentra a mão-de-obra mais qualificada, aumenta o emprego precarizado e pouco qualificado ao longo da cadeia produtiva.

Esse quadro conflita claramente com as propostas geralmente apresentadas para solucionar as questões relacionadas ao mercado de trabalho, seja no que se refere ao combate ao desemprego ou às tentativas de melhoria dos empregos existentes. Por um lado, a proposta de desregulamentação do mercado, defendida por alguns analistas como forma de aumentar a oferta de emprego tem-se mostrado altamente ineficiente. Não só ela tem sido insuficiente para incentivar as empresas à contratação de mais trabalhadores, tendo em vista que a prática empresarial de cortar mão-de-obra tem a ver não só com questões econômicas, mas também cálculos políticos, como a perda dos direitos acaba favorecendo a proliferação de empregos precários.

Por outro lado, tampouco o treinamento puro e simples da mão-de-obra parece ser suficiente para minorar os problemas. Se o acesso a cursos de formação profissional deve ser um direito de todos os cidadãos, isso não significa que ele seja suficiente para criar empregos, ou

para melhorar o nível dos já existentes. Se considerarmos que tanto a falta de empregos como o baixo nível daqueles disponíveis relacionam-se mais com as atuais tendências do processo produtivo do que com a formação da mão-de-obra, fica evidente, conforme já alertamos, que a solução desses problemas requer políticas específicas voltadas à geração de emprego e renda que, obviamente, devem estar relacionadas a programas de formação de mão-de-obra.

Neste contexto, as novas teorias sobre a qualificação da mão-de-obra, com a sua confiança no fato de que basta qualificar os trabalhadores para resolver o problema do desemprego e da baixa qualidade do emprego, são mais do que falsas. Considerando a educação como a tábua de salvação, capaz de resolver todos os problemas do mercado de trabalho, sem atentar para as suas verdadeiras causas, elas não passam de um *revival* da teoria do capital humano, que a história já tratou não só de contestar, mas também de desnudar o seu caráter ideológico, evidenciando a sua tentativa de ocultar a lógica real por trás das mazelas do mercado de trabalho.

Referindo-se a esta questão, Rifkin (1995) pondera que há duas correntes sob as quais a questão do emprego pode ser analisada. Para alguns um mundo sem emprego sinalizará o início de uma nova era na história, na qual o ser humano será liberto de muito trabalho e de tarefas repetitivas sem sentido. Já outros sinalizam uma sociedade sem trabalhadores, apontando para um futuro sombrio de desempregados em massa e de pobreza generalizada, acentuada por tumultos sociais e revoluções.

Há, contudo, entre as correntes um ponto de concordância, ao enfatizarem que estamos num novo período da história, em que cada vez mais as máquinas tomarão o lugar dos seres humanos no processo de fabricação e de transporte de bens e de fornecimento de serviços. O autor ressalta ainda que trabalhadores com anos de estudo, habilidades e experiência enfrentam a perspectiva muito real de serem declarados excedentes pelas novas forças de automação e informação.

Importa ressaltar que o capital, desde a sua origem, sempre manteve um exército industrial de reserva. É justamente, desta forma perversa, a partir do excedente de mão-de-obra disponível, que se geram os excluídos do sistema produtivo. E, nota-se, que esses excluídos do sistema produtivo, conseqüentemente são os excluídos do sistema social, educacional e econômico. A escola, no entanto, foi criada para atuar na formação do cidadão. A ela cabe ensinar, garantir a aprendizagem de habilidades e conteúdos indispensáveis para a vida em

sociedade, contribuindo para a inserção social das novas gerações. Sendo a escola pública muito importante para a maioria da população, que tem nela o principal, e às vezes o único, meio de acesso ao conhecimento, é urgente que encontre caminhos para cumprir a sua função social, adequando-a à nova realidade econômica, que exige uma formação mais ampla e completa do trabalhador.

Neste contexto, Freitas (2003, p. 17) evidencia que "o papel da escola é o de 'ensinar com qualidade todos os seus estudantes'. A escola é sabedora de que não está isolada e de que os acontecimentos e a forma como a sociedade está organizada ao redor dela afetam o cumprimento desse papel".

Neste sentido, faz-se necessário que a escola seja comprometida com os trabalhadores e os excluídos. Para além das políticas educacionais restritas, é imprescindível que a escola possa tomar como referência as positividades presentes nas mudanças que ocorrem no mundo do trabalho para construir um novo projeto pedagógico, o qual, rompendo com a lógica da racionalidade econômica, forme cidadãos, trabalhadores de novo tipo, intelectual, técnico, e eticamente desenvolvidos.

Mediante este cenário econômico, produtivo, social e educacional é que se dá ensejo, justamente com a orientação do Banco Mundial, para o surgimento de programas/projetos que mobilizam o fluxo escolar com maior eficiência. Assim, com o nosso objetivo maior em mente, a nossa argumentação passará, a partir de agora, a apresentar a metodologia utilizada para identificar e localizar os egressos do Projeto Correção de Fluxo.

IV METODOLOGIA

Para além do fato de que o começo escolhido pode condicionar a visualização de outros caminhos, a realização de uma análise mais apurada junto aos principais interessados no sucesso do Projeto Correção de Fluxo (PCF), os estudantes, faz-se necessária a coleta de informações sobre o que ocorreu com eles, pois isto é fundamental para a identificação fidedigna dos resultados do processo.

É imprescindível a realização de um trabalho de pesquisa, de crítica e de análise junto aos estudantes, com a intenção de realizar um acompanhamento dos egressos no seu itinerário, isso no que se refere ao seu desenvolvimento educacional e à sua inserção social e econômica, para verificar o que realmente aconteceu com os egressos do PCF depois que eles o concluíram. Tal verificação, apoiada numa pesquisa de campo com entrevistas semi-estruturadas, permite que se identifique o que sente o estudante, se algo mudou na sua vida após o PCF, se ele conseguiu ser incluído no processo econômico e social atual, se, ao ingressar no ensino médio, conseguiu acompanhar os estudantes oriundos do ensino regular, e, se possível, verificar o que conseguiu conquistar com a formação que recebeu no projeto.

Nota-se que grande parte das críticas surge a respeito dos projetos voltados para a progressão continuada, como é o caso do PCF e outros. Esses projetos/programas podem, na verdade, tornar-se instrumentos políticos manipuladores de dados estatísticos a serviço do Banco Mundial, considerando os interesses que estão por trás de uma sociedade organizada em classes díspares, heterogênea na essência, normalmente excludente e injusta. Assim, é recomendável a realização de estudos que enfoquem, que acompanhem e que interpretem a trajetória do itinerário destes estudantes, para verificar se, de fato, o projeto deu conta via inclusão na vida social, ou se o que ocorreu foi, na verdade, uma mera e simples postergação do insucesso e do fracasso, disfarçado em belos propósitos e dados.

As estatísticas apontam que há melhoras. O que está em jogo, no entanto, não é uma correção simples das distorções idade/série presentes no Estado do Paraná, e sim a inclusão dos egressos do programa na vida econômica, política e social do sistema capitalista. Esta é uma questão que merece ser examinada com mais cuidado, se considerarmos que o capitalismo tem

bagagem suficiente acumulada para não propor e subsidiar propostas educativas perigosas à sua sobrevivência.

4.1 Aspectos Metodológicas

A tese versa sobre o Projeto Correção de Fluxo, implantado nos anos de 1997/98 no Estado do Paraná, em especial no Núcleo Regional de Educação de Toledo, e tem ela o objetivo de estabelecer o itinerário de estudantes egressos do programa, no que se refere ao seu desenvolvimento educacional, à sua inserção no mercado de trabalho e ao seu projeto social.

Com este propósito em mente, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- *Verificar se os estudantes egressos do Projeto Correção de Fluxo conseguiram inserir-se no mercado de trabalho.*
- *Analisar, à luz dos depoimentos dos egressos, se o Projeto Correção de Fluxo inclui socialmente o estudante, ou se é, na verdade, apenas mais uma forma de postergar a exclusão.*
- *Analisar se o Projeto Correção de Fluxo proporciona as condições necessárias para que o estudante consiga acompanhar o ensino médio e dar continuidade aos seus estudos.*
- *Refletir sobre os limites e os avanços proporcionados pelo Projeto Correção de Fluxo na vida dos estudantes.*

Outrossim, estabelecemos as seguintes questões norteadoras da pesquisa:

- *Fornece o Projeto Correção de Fluxo as condições necessárias para que o estudante consiga acompanhar o ensino médio e dar continuidade aos seus estudos?*
- *É possível que a formação oferecida no Projeto Correção de Fluxo possibilite ao estudante um ganho de conhecimento que realmente o instrumentaliza a inserir-se e a sobreviver no mercado de trabalho?*
- *Os estudantes que participaram do Projeto Correção de Fluxo foram socialmente integrados?*

– *Como e por que foi dimensionada a centralidade na avaliação nestes projetos (Ciclos, Progressão Continuada) e, em especial, no Projeto Correção de Fluxo?*

– *Como foi realizada a avaliação no Projeto Correção de Fluxo e quais as vantagens e limites sobre a ótica dos egressos?*

- *Têm os estudantes percepção entre o proposto e o realizado pelo Projeto Correção de Fluxo?*

Assim, propõe-se, como problema norteador da pesquisa, questionar como se deram as possibilidades e limites de inserção educacional, social e econômica após os estudantes terem participado do projeto.

Salienta-se que a investigação centra-se em dois momentos. O primeiro referiu-se a uma revisão bibliográfica com a intenção de captar e identificar o discurso de teóricos sobre o tema (problema) proposto. E, no segundo momento, recorreu-se a entrevistas com os estudantes egressos do Projeto Correção de Fluxo dos anos 1997 e 1998.

Quanto ao instrumental técnico, utilizou-se, na pesquisa de campo, um *protocolo de conversa,* que contempla um roteiro com questões abertas e fechadas (APÊNDICE C). Optou-se por esta técnica pela relevância que apresenta em permitir a captação imediata e corrente da informação desejada, sobre os mais variados tópicos, quais sejam: educação, avaliação, mundo do trabalho, inclusão/exclusão, entre outros; além de possibilitar a aproximação dos atores principais, e permitir correções, esclarecimentos e adaptações que o tornam eficaz na obtenção das informações desejadas.

Com o intuito de captar todas as informações possíveis, utilizou-se um diário de campo (anexo ao protocolo de conversa), no qual se registraram anotações sobre os dados coletados, realizados após as entrevistas.

O levantamento de dados, através da pesquisa de campo, passou por momentos básicos. Em primeiro lugar, delimitou-se o universo da pesquisa, isto é, a área de abrangência - 16 escolas pertencentes ao NRET/PR, que implantaram o PCF. Importa ressaltar que o NRET é composto por 15 municípios. O número de escolas estaduais sob o seu controle comportava, no ano de 1997, 90 escolas, das quais 51 solicitaram a implantação do PCF, sendo que destas, 16 localizam-se no município de Toledo. A escolha por Toledo como local da pesquisa e estudo deve-se ao fato de ser a nossa área de atuação, o que facilita o acesso às informações necessárias para o

desenvolvimento da pesquisa, e por ser o município que tem a sede do NRE, onde se encontram mais organizadas e disponibilizadas as informações do projeto.

A escolha de Toledo deve-se, outrossim, ao fato de que, dos 15 municípios que compõem a região administrativa do NRET, ser a cidade que tem a maior população, na qual se faz presente o maior número de escolas engajadas no projeto, fator que facilita a localização dos sujeitos, ou seja, dos estudantes egressos. E é o local onde se encontram presentes os três maiores grupos étnicos de formação da população regional, qual seja, brancos, negros e pardos, de descendência alemã, italiana e negra.

Segundo Piffer (1997) e Rippel (2005), Toledo tem uma constituição produtiva mais estruturada e organizada em relação aos outros municípios vizinhos, quais sejam: Cascavel, Marechal Cândido Rondon, Palotina, Quatro Pontes, Ouro Verde, São Pedro do Iguaçu, Maripá, e Assis Chateaubriand, com os três setores produtivos globais da economia, de forma mais representativa: a) setor primário – agricultura, pecuária, etc.; b) setor secundário – indústria e transformação; c) setor terciário – comércio e prestação de serviços. Cabe ressaltar que o município possui o maior e mais diverso mercado de trabalho da microrregião.

O tamanho da amostra foi definido durante o desenvolvimento do trabalho. As secretarias das escolas forneceram as informações necessárias para fazer o devido mapeamento dos estudantes. A partir desses dados, fez-se uso de instrumentos estatísticos (apresentados posteriormente) que permitiram determinar o número de estudantes a serem entrevistados.

Terminada esta fase, seguiu-se a definição do processo de coleta de dados, os seus procedimentos técnicos e instrumentais. Procurou-se, na delimitação da amostra, trabalhar com um X número de estudantes para que os dados e as informações obtidos espelhassem as diversidades referentes aos estudantes-alvo e às suas comunidades.

O acesso aos egressos, num primeiro momento, deu-se por meio das escolas, utilizando o mural da escola para solicitar aos estudantes do estabelecimento de qualquer informação (endereço atual, telefone, local de trabalho, entre outros) que levassem aos estudantes egressos do projeto, que foram contatados pela pesquisadora. Num segundo momento, foram efetuados anúncios por emissora de rádio local em diversos programas e horários, e, depois, a pesquisadora deslocou-se até a residência dos estudantes, ou local de trabalho, lazer, contando, neste caso, com informações pessoais colhidas junto aos moradores, vizinhos, colegas, amigos, etc.

As questões do protocolo de conversa para a realização das entrevistas compreendem os seguintes indicadores, que caracterizam os egressos do PCF, a saber: identificação do sujeito; conquistas e experiências após o projeto; renda *per capita*; estudo; experiência no mercado de trabalho; satisfação no emprego; uso de tecnologia moderna e de computadores; treinamento; condição familiar socioeconômica. Salienta-se que a descrição dos indicadores foi efetuada a partir de um estudo longitudinal desenvolvido por Ingels et al. (2002).

4.2 Procedimentos Metodológicos

A problemática desta tese originou-se da vivência desta pesquisadora como professora do PCF em Toledo nos anos de 1997/98, que resultou na sua dissertação de mestrado, com o tema "Os Caminhos da Educação Projeto Correção de Fluxo: um estudo de caso de Toledo – PR. 2002. PUC – Campinas".[30] Ressalta-se, portanto, o conhecimento da documentação à respeito desta proposta.

Antes de definir o objetivo e problema da tese, fomos a três escolas para verificar quais documentos estavam arquivados na pasta individual de cada estudante, detectando que variavam de escola para escola. Após a identificação dos documentos, percebeu-se que seria necessário fazer um mapeamento dos estudantes do PCF, visto que seria necessário padronizar os dados para viabilizar uma visualização mais ampla dos mesmos, pois não havia uma organização mais precisa das informações referentes aos estudantes, tanto nas escolas como no próprio Núcleo Regional de Educação. Esta falta de precisão das informações, embora a proposta do projeto fosse única, deve-se ao fato de que os dirigentes (diretores e equipe pedagógica), ao implantá-la, adequavam-na à sua realidade e ao sistema organizacional existente em cada escola.

Importa colocar que, em abril de 2003, juntamente com o orientador da pesquisa, elaboramos uma tabela na qual se levantaram as informações que seriam coletadas para o mapeamento dos estudantes, e, no intuito de aligeirar a pesquisa nesta etapa, ela deveria ser efetuada por meio eletrônico, visto que solicitaríamos às escolas que preenchessem os dados.

[30] Na qual realizei uma análise do Projeto Correção de Fluxo, a partir da visão dos professores que nele atuaram, tentando observar a sua concepção de avaliação, as vantagens e limites, a comparação da avaliação do projeto com o sistema tradicional, o material de subsídio, e opinião do entrevistado sobre o referido projeto. A investigação de abordagem qualitativa centrou-se em levantamento bibliográfico e entrevistas com 17 professores de Matemática que atuaram do Projeto do Núcleo Regional de Educação de Toledo – PR.

Com uma carta de apresentação do orientador, apresentamo-nos no NRE, pois, do período de mestrado ao doutorado, havia mudado a direção. Recebeu-nos o chefe do NRE. Conversamos sobre a dissertação de mestrado, falamos do projeto de tese, deixando bem claro o objetivo. Assim, o chefe do NRE nos forneceu uma carta-ofício solicitando às escolas as informações necessárias. Deste modo, encaminhamos, pelo malote do NRE, um envelope contendo o ofício, o disquete e uma carta explicativa.

Passado o prazo combinado, fomos ao NRE retirar o material. Duas escolas haviam preenchido as tabelas, sobre as demais somente retornaram cartas expedidas pelas secretárias justificando que não poderiam realizar a coleta dos dados, alegando acúmulo de trabalho e a falta de pessoal nas secretarias, mas colocando as informações à disposição. Desta forma, optamos por fazer pessoalmente o mapeamento[31] dos estudantes.

Para fazer o mapeamento dos dados referentes ao ensino fundamental, foram analisados os documentos listados no Quadro 4.1, apresentado a seguir.

Quadro 4.1: Referente aos documentos pesquisados

1- PASTA INDIVIDUAL DO ALUNO
Ficha de matrícula
Certidão de nascimento
Documentos pessoais (RG e CPF)
Declaração de origem para a matrícula
Ficha individual
Histórico
Relatório Final – Ensino de 1º Grau Regular - Lei Federal nº 5692, de 11/8/71
1.1 - PROGRAMA SERE
Cadastro do aluno
Situação da matrícula
Notas
Situação anual

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2003).

[31] Ressalta-se que foi muito difícil coletar os dados, visto que as escolas criavam muitos obstáculos. Esta resistência foi encontrada em quase todas as escolas, com raras exceções. Entretanto, com o andamento dos trabalhos, a relação entre pesquisadora e secretárias acarretou em amizade e conseqüente interesse pela pesquisa, originando uma melhor colaboração no fornecimento dos dados.

Os fatores que mais dificultaram a realização do mapeamento foram: a diversidade de documentação arquivada nas escolas e as especificidades constatadas para cada indivíduo, pois eles apresentavam diversas situações, como: desistente, transferido, e retorno, num mesmo ano.

Nesta etapa, observou-se, nas escolas que ofertam o ensino médio, o percurso desses estudantes. Percebeu-se que havia um grande número de desistentes e de reprovados. Decidiu-se, então, fazer esta etapa por meio do SERE (Sistema Estadual de Registro Escolar), no NRE, uma vez que este sistema apresenta o histórico do estudante em nível estadual. Examinaram-se, para tanto, as informações contidas no Quadro 4.2.

Quadro 4.2: Sistema SERE

INFORMAÇÕES
Aluno
Endereço atual
Telefone
Colégio anterior ao PCF
Ano anterior à matrícula no PCF
Histórico anual de 1997 a 2002
Matrícula de Ensino Médio
Conclusão de Ensino Médio
Modalidade cursada (Supletivo ou Regular)
Transferências
Destino
Desistências e anos especificados
Informações adicionais

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2003).

Os dados coletados nesta etapa foram comprovados por amostragem por duas testemunhas do Núcleo Regional de Educação[32]. Estes dados foram comparados aos do Quadro 4.1, sendo constatada a existência de situações incongruentes entre uma etapa e outra, revelando disparidade entre as informações na documentação, apontando falhas nos dados existentes no NRE. Este fato complicou a coleta, resultando na necessidade de retorno às pastas individuais dos estudantes afetos para a conferência nos documentos oficiais, onde se verificou que alguns deles, que constavam no relatório de participação no projeto, não estavam cadastrados ainda no SERE.

[32] A coordenadora do PCF local e a secretária responsável pela digitação dos dados no SERE do NRE.

Esta etapa foi repetida em 2004 para obtermos os registros referentes ao ano de 2002, que ainda não estavam cadastrados na coleta anterior, e, como acessamos novamente cada aluno, conferimos novamente todos os dados.

Com estas informações em mãos, sabendo que um total de 2.849 estudantes haviam participado do projeto nos anos de 1997 e 1998 nas 16 escolas sob análise, partimos para o desenvolvimento do modelo estatístico que permitisse determinar o tamanho da amostra e identificar quantos sujeitos teriam que ser entrevistados. Para tanto, estabelecemos agrupamentos de estudantes em cinco estratos: concluintes, desistentes, repetentes, transferidos, e outros. Para determinar o tamanho da amostra a ser pesquisada, faziam-se necessários alguns procedimentos. Deste modo, partimos de duas naturezas: a primeira considerando cada escola e cada estrato, assim, inicialmente, para saber a proporção do total de estudantes correspondente a cada estrato, dividiu-se o total de estudantes de cada estrato pelo total da população. Em seguida, calculou-se o percentual de estudantes que deveriam ser entrevistados por escola e em cada estrato. Verificamos que, para atender ao propósito do nosso estudo, seria necessário fazer um total de 332 entrevistas.

Os sujeitos da amostra foram escolhidos aleatoriamente. Segundo Kazmier (1982, p. 125-126), este procedimento considera que:

> [...] cada elemento da população tenha a mesma probabilidade conhecida de ser escolhido e que não possua nenhuma fonte conhecida de erro sistemático. *Amostras aleatórias* são também chamadas de *amostras probabilísticas* ou *amostras científicas* e podem ser obtidas através de várias técnicas específicas de amostragem. Uma técnica bastante comum é a amostragem *aleatória simples*, na qual cada elemento da população tem igual probabilidade de integrar a amostra. [...] os elementos são escolhidos com base no acaso [...].(Grifos do autor).

Na nossa pesquisa, realizamos entrevistas considerando o percentual de sujeitos que deveriam ser entrevistados por estrado e em cada escola. Cabe destacar que, antes de iniciar as entrevistas, realizamos um teste piloto, com dez entrevistas, duas de cada estrato, para verificar a eficiência do *protocolo de conversa* na obtenção das informações. Percebeu-se que teríamos que fazer alguns ajustes no instrumento, que foram efetuados antes de darmos continuidade no

trabalho[33]. Importa ressaltar que a validação do instrumento foi feita pelo orientador da tese em questão.

Iniciamos, intencionalmente[34], as 48 entrevistas na escola do Jardim Maracanã. Num primeiro momento, a escola divulgou em edital o nome de todos os participantes do projeto[35], convocando-os para comparecer à escola para participarem da entrevista. A coordenadora passou nas salas de aula convidando os estudantes que ainda estudavam na escola e que haviam participado do projeto para a entrevista. Também solicitou a todos os estudantes que verificassem no edital o conhecimento de alguém, e que, se possível, transmitissem o convite.

Simultaneamente, convidamos os estudantes, através de emissora de rádio local, num programa que, segundo a direção da escola, era bastante ouvido na comunidade. Marcamos dois dias em que permanecemos na escola nos três períodos fazendo as entrevistas. A escola cedeu uma sala, em que as entrevistas foram realizadas (este procedimento aplica-se às demais escolas, com algumas diferenças, que serão registradas posteriormente).

Foram realizadas entrevistas com os estudantes que ainda estavam estudando, e outros que foram convidados por telefone e demais divulgações. Chegamos a uma média de 26,32% das entrevistas que deveriam ser realizadas nesta escola. Após esta tentativa, com o pouco sucesso obtido, optamos em localizá-los pelo endereço residencial. Foi frustrante, pois os endereços coletados no mapeamento da pesquisa eram de 1997/98, o bairro havia passado por uma reestruturação com mudança da numeração das casas, sendo que, além de existirem dois números na mesma casa, existiam lotes com duas a três casas, e só a casa da frente possuía número[36].

---

[33] Mesmo tendo realizado o teste piloto, ao longo da realização das entrevistas constatou-se que algumas questões não estavam claras o suficiente, todavia isto não comprometeu a coleta de dados, uma vez que o instrumento era utilizado como protocolo de conversa e, quando necessário, a pesquisadora esclarecia o questionamento, em alguns casos apenas prestava-se atenção na percepção dos sujeitos ao responderem as questões.

[34] Um dos motivadores da escolha é o fato de a pesquisadora ter ministrado aulas nesta escola. Outro motivador é que esta escola fica entre as escolas que atenderam mais estudantes.

[35] Listagem dos estudantes realizada pela pesquisadora no mapeamento dos estudantes em cada escola.

[36] Foram momentos de grande frustração, em que andei horas e horas para localizar um aluno, batendo em duas, três, ou mais casas. Percebi que havia grande resistência das famílias (moradores do bairro) para dar uma informação. Mesmo me apresentando como professora e falando do que se tratava, às vezes, o aluno procurado era o vizinho do lado, mas falavam que não o conheciam. Percebi, então, que não bastava me apresentar como professora, e usar um crachá (improvisado) como professora da escola do bairro. Era necessário falar algumas características do aluno obtidas nos registros da escola para provar que realmente eu era professora. Assim, com muita insistência, consegui obter algumas informações. Surpreendeu-me a atitude das pessoas, a proteção informal que existe entre eles, pois, como inicialmente achavam que se tratava de algum agente da Justiça, ou cobradora, não davam qualquer informação que auxiliasse na localização do sujeito.

Na terceira escola, optamos por só verificar direto na secretaria se alguns estudantes estavam estudando na escola, e estes eram procurados para entrevistar na escola. Somente depois dessa tentativa se partia para as residências. E, também, nos outros bairros a história se repetiu, pois a maior parte das casas tinha dois números[37].

Em duas escolas os diretores aconselharam a inventar os sujeitos, alegando que facilitaria a pesquisa, que ninguém o saberia. Fiquei perplexa com esta atitude, com a falta de ética, principalmente em se tratando da direção de uma escola, de onde se pressupõe que deveria vir à educação e um estímulo ético. Assim, esta pesquisadora lhes disse que ela o saberia, que isto tiraria todo mérito da pesquisa, que não precisaria que outros soubessem, bastava que ela o soubesse e aquilo não teria valor. Que, neste caso, a pesquisadora preferiria assumir o seu fracasso, e estudar um outro objeto. Foi um momento de perda de rumo da pesquisadora. No entanto, no dia seguinte voltamos ao bairro e fomos buscar informações em pontos comerciais, mostrando a lista, mas novamente conseguindo apenas uma entrevista. As pessoas não conheciam alguém do bairro pelos nomes da lista.

Ressalta-se que, por momentos, parecia que não seria possível realizar as entrevistas, com uma pesquisadora desanimada e cansada, sentei no meio-fio da rua para decidir o que fazer diante desta situação tão difícil e obscura[38].

Outro complicador que dificultou muito a pesquisa de campo foi o fato de muitos estudantes serem conhecidos apenas pela sua alcunha ou apelido. Assim, quando era mostrada a lista de nomes dos estudantes, ninguém os identificava, não os conheciam, às vezes sendo até colegas ou amigos. Chegou-se até a ir à residência de alguns estudantes para verificar se o apelido pelo qual o aluno era identificado pelos colegas seria o sujeito da lista.

---

[37] Foram momentos difíceis, de horas que andava sem direção. Até que achava um aluno que me ajudava a localizar os demais. Em outras escolas, em outros bairros não consegui localizar um aluno que me ajudasse. Os poucos que localizei diziam não conhecer ou mesmo lembrar de ninguém da lista. Tentei procurar pela lista telefônica pelo sobrenome, e também não obtive êxito, consegui um ou dois estudantes. Voltei, então, a entrar em contato com as escolas pedindo auxílio, e me falaram que não tinham me avisado antes por pena, mas que esta pesquisa de entrevistar estudantes egressos estava fadada ao insucesso, que, pela experiência de anos na educação, seria praticamente impossível encontrá-los, citando, como exemplo, aqueles transferidos, pois ninguém sabia o destino, o rumo que haviam tomado, visto que a escola não dispunha e ainda não dispõe destas informações.

[38] Conversei com uns meninos que rondavam com suas bicicletas por ali, e lhes mostrando a lista dos estudantes que estava procurando, eles conheciam alguns estudantes e me ajudavam a localizá-los. Às vezes estava com dois ou três meninos, tia, vizinho ou conhecido no meu carro localizando colegas e conhecidos, e era necessário ir até outro bairro distante atrás de um aluno, mas com a ajuda deles eu ia localizando sempre o próximo. Ressalto que, entre todas as tentativas, esta, não imaginada e nem planejada, foi a mais eficaz.

Importa ainda informar que, nos distritos de Novo Sarandi e de Vila Nova, por serem distantes da sede do município de Toledo e por muitos estudantes residirem na zona rural, e também por a maioria deles não possuir telefone residencial que possibilitasse entrar em contato, optamos por entrevistá-los diretamente na sua residência ou local de trabalho.

4.3 Decisões Metodológicas

A metodologia escolhida para desenvolver a presente tese fundamenta-se numa abordagem qualitativa e quantitativa. Escolheu-se essa abordagem por concordarmos com Belloni (2000, p. 54), que argumenta:

> O método qualitativo oferece uma compreensão profunda de certos fenômenos sociais, apóia-se no pressuposto da maior relevância do aspecto subjetivo da ação social face à configuração das estruturas societais seja a incapacidade estatística de dar conta dos fenômenos complexos e dos fenômenos únicos [...] os métodos quantitativos supõem uma população de observação comparável entre si, e os métodos qualitativos enfatizam as especificidades de um fenômeno em termos de suas origens e de sua razão de ser.

Denomina-se a investigação como exploratória, tipo de investigação que, de acordo com Gil (2002, p. 41), assume características relevantes, e "[...] têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vista a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Pode-se dizer que [a pesquisa exploratória] tem como objetivo principal o aprimoramento de idéias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado".

Outrossim, caracterizou-se este trabalho como um "Estudo de Caso", e, para tanto, apoiamo-nos em Gil (2002, p. 54), que sustenta: "O estudo de caso [caracteriza-se] no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetivos, de maneira a permitir o seu amplo e detalhado conhecimento [...]". E Fachin (2003, p. 42) argumenta que, "No método do estudo de caso, leva-se em consideração, principalmente, a compreensão, como um todo, do assunto investigado. Todos os aspectos do caso são investigados. Quando o estudo é intensivo, podem até aparecer relações que de outra forma não seriam descobertas". O autor aponta também que:

> O direcionamento desse método é dado na obtenção de uma descrição e compreensão completa das relações dos fatores em cada caso, sem contar o número de casos envolvidos. Conforme o

> objetivo da investigação, o número de casos pode ser reduzido a um elemento ou caso, ou abranger inúmeros elementos ou grupos, subgrupos, empresas, comunidades, instituições e outros. Às vezes, uma análise detalhada desses casos selecionados pode contribuir para a obtenção de idéias sobre possíveis relações (FACHIN, 2003, p. 42).

Importa ressaltar que a literatura metodológica diz que, "Quando são investigados um ou mais casos, cada situação isolada é geralmente denominada caso, e o procedimento da apreciação, sem levar em consideração o número de casos, é denominado método do caso" (FACHIN, 2003, p. 43).

No desenvolvimento deste estudo faz-se uso de dados primários e secundários. Segundo Mattar (2001, p. 48), os dados primários podem ser compreendidos como: "[...] aqueles que não foram antes coletados, estando ainda em posse dos pesquisadores, e que são coletados com o propósito de atender às necessidades específicas da pesquisa em andamento [...]. Os dados secundários são aqueles que já foram coletados, tabulados, ordenados e, às vezes, até analisados e que estão catalogados à disposição dos interessados".

Na pesquisa de campo, realizaram-se entrevistas com um protocolo de conversa, que se constitui no instrumento de coleta de dados. Segundo Yin (2001, p. 89), o protocolo permite: "[...] a determinação das questões: estas questões não são propriamente as que deverão ser formuladas aos informantes, mas constituem essencialmente lembranças acerca das informações que devem ser coletadas e devem estar acompanhadas das prováveis fontes de informação".

Evidencia-se que o protocolo permite esclarecimentos quando necessário. Desta forma, utilizou-se este instrumento, que contemplava um rol de questionamentos com questões fechadas, abertas e mistas. As questões fechadas permitem uma quantificação com um tratamento estatístico e as questões abertas permitem "[...] entender e capturar a perspectiva dos respondentes; por isso, as questões não apresentam uma categorização prévia de alternativas de resposta". Elas permitem obter outros dados "[...] permitem captar o nível de emoção dos respondentes, a maneira como organizam o mundo, seus pensamentos sobre o que está acontecendo, suas experiências e percepções básicas" (ROESCH, 1999, p. 169). Já o objetivo das questões mistas é identificar se o sujeito entrevistado realmente mantém uma coerência entre a afirmação do item apontado na questão fechada e a sua argumentação ao justificar, ou seja, ao explanar e ou explicar o porquê da escolha.

Os dados coletados nas entrevistas foram redigidos pela pesquisadora no próprio protocolo de conversa onde há espaço para este fim. Após a realização das entrevistas, todo material coletado foi digitado em planilhas montadas no programa Excel. Ressalta-se que se optou por escrever as falas dos sujeitos, porém não foi alterada a concordância (verbal ou nominal), nem a regência (verbal ou nominal). Desta forma, busca-se proporcionar ao leitor uma noção aproximada das características da linguagem dos entrevistados, ou seja, a fidelidade das respostas continua garantida na escrita feita, visto que, como o fraseado é do estudante, isso já explicita informações sobre a sua linguagem individual. Mesmo assim, é necessário perceber que não existe uma forma perfeita na escrita das respostas dos entrevistados. Até escrever de forma literal torna-se inexeqüível em diversos momentos no transcorrer das respostas. Fica, pois, o tempo todo, uma sensação de imperfeição na tarefa. É preciso conviver com isso já que não há um parâmetro a alcançar, e sim, apenas uma realidade a ser registrada.

Cabe colocar que, na digitação dos dados, manteve-se uma separação por escola, e se mantiveram os indicadores do questionário, visto que, a cada um corresponde um rol de questões. O primeiro passo foi o de desmembrar as questões mistas, juntando, assim, as questões fechadas numa planilha do Excel, junção que permitiu a quantificação e a elaboração dos gráficos para posterior análise.

Em relação ao material coletado nas questões abertas, buscou-se organizá-las por pergunta, aglutinando-se assim, na seqüência, todas as respostas dos sujeitos investigados de todas as escolas. No momento seguinte, com o material organizado em forma de texto, optou-se por realizar uma Análise de Conteúdo, que, conforme apontado por Weber apud Roesch (1999, p. 169), "[...] usa uma série de procedimentos para levantar inferências válidas a partir de um texto. O método busca classificar palavras, frases, ou mesmo parágrafos em categorias de conteúdo".

De acordo com Oliveira et al. (2003, p. 6), o objetivo de toda análise de conteúdo é:

> Assinalar e classificar de maneira exaustiva e objetiva todas as unidades de registro existentes no texto. Além de permitir que sobressaiam do documento suas grandes linhas, suas principais regularidades, a definição precisa e a orientação rigorosa destas unidades de registro ajudarão o pesquisador a controlar suas próprias perspectivas, ideologias e crenças, ou seja, controlar sua própria subjetividade, em prol a uma maior sistematização, objetividade e generalização dos resultados obtidos. O objetivo final da análise de conteúdo é fornecer indicadores úteis aos objetivos da pesquisa.

Nota-se que a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas para explorar profundamente o banco de dados, visto que proporciona uma sensibilidade sobre ele, no nosso caso, das informações contidas nas entrevistas. Para tanto, realizou-se, num primeiro momento, uma leitura flutuante, pois, conforme Oliveira et al. (2003, p. 6), ela é um processo pelo qual: "[...] o pesquisador, num trabalho de idas e vindas entre o documento analisado e as suas anotações, até que comecem a emergir os contornos de suas primeiras unidades de registro. Estas unidades de registro – palavras, conjunto de palavras formando uma locução ou tema são definidas passo a passo e guiam o pesquisador na busca das informações contidas no texto".

Outro autor, Bardin (1977, p. 104), ampliando esta idéia, expõe que: "A unidade de registro é a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem freqüêncial". Desta forma, na etapa de exploração do material, houve a codificação, que compreende a escolha da unidade de registro e a categorização.

Com a sistematização do material em mãos, optou-se por trabalhar com categorias empíricas e analíticas, por concordar com a orientação de Bogdan e Biklen (1994, p. 221), que sintetizam a sua importância ao afirmar que: "as categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos que recolheu [...] de forma a que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartado dos outros dados". Neste sentido, na identificação e classificação do material, estabeleceram-se as categorias que podem ser compreendidas como uma forma genérica de conceito, uma forma de pensamento, visto que as categorias são um reflexo da realidade, sendo sínteses, em determinado momento, do saber, tal qual apontado por Cappelle, Melo e Gonçalves (2003).

Nesta direção, Freitas e Janissek (2000, p. 46) ponderam que: "As categorias são rubricas significativas em função das quais o conteúdo será classificado e eventualmente quantificado [...] quando não se tem uma idéia precisa, devem surgir do próprio texto". Importa colocar que as categorias podem ser estabelecidas *a priori* ou *a posteriori.* No nosso estudo, nas questões fechadas, elas foram estabelecidas *a priori*. Já nas questões abertas elas foram estabelecidas *a posteriori,* pois que emergiram do próprio texto.

Adotou-se, então, o critério semântico de categorização. Para tanto, apoiamo-nos no exemplo apresentado por Bardin (1977, p. 118): "Todos os temas que significam a ansiedade, ficam agrupados na categoria <ansiedade>, enquanto os que significam a descontração ficam

agrupados sob o título conceptual <descontração>". Neste sentido, após a agregação dos temas, é necessário realizar a contagem dos itens considerando a sua freqüência. Para tanto, novamente nos apoiamos no autor supracitado, que explana que a freqüência é "[...] a aparição de um item de sentido ou de expressão, e será tanto mais significativa – em relação ao que procura atingir na descrição ou na interpretação da realidade visada – quanto mais esta freqüência se repetir".

Para realizar a decomposição do material, apoiamo-nos na explicação de Bogdan e Biklen (1994, p. 233), que, citando Miles e Huberman (1984), sugerem:

> Enquanto está a ler deve começar a desenvolver uma lista preliminar de categorias de codificação. Tenha um bloco de papel do seu lado e, à medida que os possíveis códigos surgem, escreva-os. Também deve escrever notas para si próprio que possam incluir listas de idéias e diagramas que esbocem as relações de que se apercebe. [...] Depois de criar as categorias preliminares de codificação, dê-lhes abreviaturas (ou números) e depois leia novamente os seus dados por inteiro, atribuindo as abreviaturas (ou números) das categorias de codificação às unidades de dados, à medida que faz a leitura. Por unidades de dados queremos dizer partes das suas notas de campo, transcrições ou documentos que caem dentro de um tópico particular representado pela categoria de codificação. As unidades de dados são usualmente parágrafos das notas de campo e das transcrições de entrevistas, mas por vezes podem ser frases ou uma seqüência de parágrafos. A sua primeira tentativa para atribuir as categorias de codificação aos dados é na realidade um teste da viabilidade das categorias que criou. As categorias de codificação podem ser modificadas, podem-se desenvolver novas categorias, e as categorias anteriores podem ser abandonadas durante este teste. É importante reconhecer que você não está a tentar arranjar o sistema de codificação certo, ou mesmo o melhor. O que está certo ou o que é melhor difere de acordo com os seus objetivos.

Desta forma, realizou-se o desmembramento do texto como colocado anteriormente, ato que se iniciou pela leitura flutuante. Ao mesmo tempo em que fomos codificando as respostas, cada sujeito foi identificado pela escola correspondente e pelo seu número de registro. Em seguida, recortaram-se as unidades de conteúdo, e as agrupamos em colunas no próprio Excel, atribuindo uma categoria que emergia do próprio texto e que representasse todos os itens que seriam aglutinados naquela coluna.

Em seguida, ainda, fez-se uma segunda leitura em cada coluna, em que se buscou verificar a existência de algum item que por ventura poderia pertencer à outra categoria e, em caso positivo, efetivou-se o seu reagrupamento. Na seqüência, fez-se a contagem da freqüência com que cada item aparecia na mesma categoria.

Importa ressaltar que, antes de aglutinar as respostas de todos os sujeitos, juntando todas as escolas, realizamos um teste amostral. Para tanto, escolheu-se intencionalmente uma escola de

bairro, uma escola do centro e outra escola de um distrito do interior do município. Inicialmente observavam-se as informações, considerando a renda dos sujeitos, repetência antes e após o projeto, transferências, e desistências; e, em seguida, separaram-se as respostas dos sujeitos investigados considerando os seus respectivos estratos. Buscou-se, desta forma, verificar se existiam diferenças relevantes entre as informações. No entanto, constatou-se homogeneidade entre as informações, e, assim, descartou-se esta separação e optamos por trabalhar com os dados aglutinados.

Para proporcionar uma visualização dos resultados obtidos com o tratamento dos dados brutos, na apresentação dos resultados da pesquisa, inicialmente, apresentam-se os gráficos das questões fechadas. Já nas questões mistas, apresenta-se o gráfico da questão fechada, em seguida, as questões abertas são apresentadas em tabelas, visto que se apresentam os dados tratados pela análise de conteúdo. Nas tabelas pode-se visualizar a categoria, a freqüência da sua ocorrência, o percentual de representatividade desta categoria, e os itens apresentados. Vale lembrar que a amostra do modelo estatístico aplicado é de 332 sujeitos, o que corresponde a um percentual de 11,65% da população sob estudo. Ressalta-se que foram realizadas 355 entrevistas, ou seja, 23 a mais que a amostra prevista, o que corresponde a 12,46% da população investigada.

Salienta-se que, para apresentar os dados, em especial os qualitativos das entrevistas que serão expostas no texto, calculou-se um percentual de 14,26%[39] de cada categoria. Desta forma, na classificação das unidades que compõem cada categoria, estabeleceu-se que a freqüência tem que ser quatro, ou maior que quatro, visto que, calculando 14,26% da categoria, o item apresentado será de um, ou mais que um item. Nota-se que esta opção se justifica, pois é imprescindível trabalhar com pelo menos uma unidade de informação, uma vez que optou-se pela técnica da análise de conteúdo. Caso não fosse possível reunir três itens, estes seriam agregados numa categoria denominada diversos, e, neste caso, aplicando 14,26%, o resultado estará entre zero e um, no entanto, para apresentar a categoria no texto, este resultado será substituído por um.

Apresentam-se, a seguir, as questões, as subquestões e as categorias que emergiram dos dados empíricos, que, portanto, serão analisadas na discussão dos dados. Ressalta-se que são apresentadas somente as questões abertas, visto que possuem os dados qualitativos.

[39] Nota-se que a amostra corresponde a 12,46% da população investigada. Entretanto a pesquisadora alterou os valores para 14,26% ao calcular o percentual de itens que deveriam ser apresentados no texto. O que aponta que os valores apresentados são ligeiramente superiores aos que deveriam ser utilizados, ampliando ainda mais a representatividade da amostra, todavia não apresentam alteração substancial nos resultados obtidos.

Quadro 4.3: Apresentação das questões, subquestões e categorias

Indicador 1 – Identificação do sujeito			
QUESTÃO	**SUBQUESTÃO**	**CATEGORIAS**	
1.11-) Qual a profissão do seu pai?	-	- Agricultor. - Construção civil. - Diversos. - Serviços gerais. - Motorista. - Operador de produção. - Caminhoneiro. - Comerciante.	- Operador de máquina. - Vigia. - Auxiliar de produção. - Saqueiro. - Vendas. - Guarda. - Mecânico.
1.12-) Qual a profissão da sua mãe?	-	- Do lar. - Doméstica. - Diversos. - Serviços gerais. - Cozinheira. - Zeladora.	- Agricultora. - Costureira. - Diarista. - Auxiliar de produção. - Operadora de produção.
1.22-) Você aderiu ao projeto de livre escolha?	(A) Sim. Se sim, por quê?	- Adiantar rápido várias séries. - Acharam interessante. - Tirar o atraso. - Recuperar o tempo perdido. - Seria mais fácil.	- Não tinha escolha. - Trabalho. - Não sabem dizer. - Diversos.
	(B) Não. Se não, por quê?	- A escola colocou. - Foram obrigados. - Estavam atrasados.	- Não sabem dizer. - Avança, mas não aprende. - Diversos.
1.23-) Como você avalia o projeto?	(A) Bom	- O projeto é bom por quê? - No projeto é mais rápido. - Não tinha prova. - Recuperar o atraso. - Tem pouco conteúdo. - Professores mais atenciosos.	- Ajudava pessoas com mais idade. - Não sabem dizer. - Proporciona o estudo exigido pelas empresas. - Diversos.
	(B) Ruim	- Não aprende. - Empurra o aluno.	- Material fraco. - Diversos.
	(C) Regular	- Superficial. - Tempo é limitado.	- Falta aprendizagem. - Diversos.
	(D) Suficiente	- Diversos. - Aprende o suficiente.	- Avança as séries. - Não aprende o suficiente.
	(E) Insuficiente	- Conteúdo insuficiente. - É muito rápido para aprender.	- O aluno quer prova. - O aluno sente a exclusão.
Indicador 2 – Conquistas e experiências após o projeto			
QUESTÃO	**SUBQUESTÃO**	**CATEGORIAS**	
2.01-) Você tinha noção do que o projeto significaria na sua vida?	(A) Sim. Por quê?	- Somente ir para frente. - Aspectos positivos. - O trabalho exige estudo.	- Não aprenderam o suficiente. - Diversos.
	(B) Não. Por quê?	- Não conseguem responder o questionamento. - Não aprende. - Termina rápido. - Não tinha noção nem opção.	- Estudam para conseguir emprego. - Até eu consegui. - Diversos.
2.02-) Você se sente preparado, considera que o projeto proporcionou-lhe as condições necessárias para continuar estudando?	(A) Sim. Por quê?	- Se sentem preparados para continuar estudando. - É necessário ter vontade para estudar. - Dificuldades no estudo pós-projeto.	- Desistiram por diversas dificuldades. - Diversos. - Falta vontade para estudar. - Dificuldades em conciliar estudo e trabalho.
	(B) Não. Por quê?	- É fraco. - Não aprende nada. - Muito rápido. - Desistências por diversos motivos.	- O material/fichas são fracos. - Diversos. - Trabalho.
2.03-) Você teve acesso, realizou algum curso após o projeto?	(A) Sim. Se sim, qual?	- Informática. - Vendas. - Diversos.	- Prendas domésticas. - Começaram, mas desistiram.
2.04-) Quais são os avanços ou facilidades proporcionados pelo projeto na sua vida?	-	- Não tiveram nenhum avanço. - Mais conhecimento. - Terminar mais rápido. - Avançar, mas sem conhecimento. - Com o estudo consegue emprego.	- Não tiveram avanço porque desistiram. - Não sabem dizer. - Diversos. - Certificado de conclusão mais rápido.

2.05-) Quais são os limites ou dificuldades proporcionados pelo projeto na sua vida?	-	- Não indicam limites. - Não aprenderam o conteúdo. - Aspectos para o trabalho.	- Desistência ou falta de interesse no estudo. - Apontam vantagens. - Diversos.
Indicador 4 - Estudo			
QUESTÃO	**SUBQUESTÃO**	**CATEGORIAS**	
4.01-) Ao concluir o projeto, você ingressou no ensino médio?	(B) Não. Se não, por quê?	- Não respondeu. - Dificuldade no estudo.	- Diversos.
	(C) Não concluíram o projeto. Se não, por quê?	- Não respondeu. - Transferiram para o supletivo. - Trabalho. - Fizeram a oitava regular.	- Falta de vontade. - Casamento ou gravidez. - Motivo da desistência. - Diversos.
4.02-) Você conseguiu acompanhar os conteúdos do ensino médio?	(A) Sim. Por quê?	- Tiveram dificuldades. - Se esforçaram. - Conseguiram acompanhar - Diversos. - Desistiram por causa do trabalho.	- Motivos que levam à desistência. - Buscaram o supletivo. - Pós-projeto: várias reprovações.
	(B) Não. Por quê?	- Dificuldades para acompanhar os conteúdos. - Motivos que levam à desistência.	- No projeto tinha pouco conteúdo. - Diversos.
4.03-) Você concluiu o ensino médio?	Se não, por quê?	- Está estudando. - Trabalho. - Desistiu.	- Diversos. - Problemas familiares.
4.04-) Você já fez algum vestibular?	(C) Se não, por quê?	- Precisam terminar o ensino médio. - Sem perspectivas. - Diversos. - Não vêem sentido para estudar.	- Não gostam de estudar. - Condições financeiras. - Não tem mais idade. - Preferem fazer um curso técnico.
4.07-) Você está estudando?	Se sim, em que série:?	- Ensino médio. - Ensino superior.	- Ensino fundamental.
Indicador 5 – Experiência no mercado de trabalho			
QUESTÃO	**SUBQUESTÃO**	**CATEGORIAS**	
5.01-) Você está empregado?	(D) Procura emprego. Há quanto tempo?	- 0 a 2 meses. - 3 a 5 meses. - 2 anos ou mais.	- 6 a 8 meses. - 1 ano. - Não disseram o tempo.
5.02-) Está registrado em carteira (emprego formal ou informal)?	(C) Conta própria. em que tipo de negócio?	- Serviços. - Diversos.	- Indústria.
5.03-) Em que setor da economia você procura emprego?	(F) Outro. Qual?	- O que aparecer.	
5.05-) Qual é a sua profissão?	-	- Serviços do lar. - Diversos. - Serviços gerais. - Operador de produção. - Auxiliar de produção. - Auxiliar de serviços gerais. - Vendedor. - Metalurgia/tornearia. - Caminhoneiro. - Sem profissão. - Mecânico. - Operador de máquina.	- Servente de pedreiro. - Balconista. - Agricultor. - Zelador(a). - Garçom. - Pintor. - Serviços em gráfica. - Serviços em supermercado. - Pedreiro. - Secretária. - Babá. - Marcenaria.
5.09-) Quando você procura emprego e diz, ou aparece no currículum vitae que fez o projeto, como é tratado?	(A) É discriminado. Gostaria de explicar?	- Estudo discriminado. - Empresas preferem estudo regular.	- As empresas exigem estudo. - Diversos.
	(B) O tratamento é normal. Gostaria de explicar?	- Não sabem responder. - Empresas exigem estudo. - Diversos. - Não mostraram o currículo.	- Empresa só pede até que ano estudou. - As empresas não querem quem fez PCF. - Não foram discriminados. - Não pedem estudo.
	(C) Nunca procurou emprego depois do projeto. Gostaria de explicar?	- Nunca procuraram emprego. - Já estava empregado.	- Diversos. - É proprietário.
5.11-) Ter participado do projeto é ou não uma barreira para ter acesso ao mercado de trabalho?	(A) Sim. Se sim, por quê?	- O estudo é fraco. - Empresas preferem quem fez regular.	- As empresas querem estudo. - Diversos. - Não importa o estudo.
	(B) Não. Se não, por quê?	- O importante é ter estudo. - O estudo não influencia. - Conseguiram um emprego. - Empresas exigem estudo.	- Nunca procuraram emprego. - Diversos. - Não é suficiente para as exigências das empresas. - Não sabem responder.

Indicador 6 – Satisfação no emprego			
QUESTÃO	**SUBQUESTÃO**	**CATEGORIAS**	
6.01-) Você está satisfeito com o seu emprego?	(A) Sim. Se sim, por quê?	- Gostam do que fazem. - A importância do salário. - Gostam do ambiente. - Não conseguem emprego melhor.	- Almejam promoção. - Diversos. - Gostam do horário. - É proprietário.
	(B) Não. Se não, por quê?	- Almejam outro emprego. - Salário baixo.	- Não gostam do trabalho. - Diversos.
Indicador 7 – Uso de tecnologia moderna e de computadores			
QUESTÃO	**SUBQUESTÃO**	**CATEGORIAS**	
7.05-) A formação dada no projeto permite aprender os recursos computacionais disponíveis no mercado atualmente?	(A) Sim. Por quê?	- Com vontade aprende. - Diversos. - Comparação do projeto com o ensino regular. - Acham que teriam dificuldades. - Acham que sim.	- Começam curso, mas abandonam por questões financeiras. - Nunca fizeram curso. - Sabem, mas não têm computador para mexer.
	(B) Não. Por quê?	- O estudo do projeto não prepara o suficiente. - Nunca tiveram acesso. - Nunca fizeram. - Nunca tentaram. - Não sabem responder.	- Diversos. - Começaram e desistiram. - Os que fizeram curso, o que dizem? - Dificuldade com computador.
Indicador 8 - Treinamento			
QUESTÃO	**SUBQUESTÃO**	**CATEGORIAS**	
8.02-) Você gostaria de fazer cursos, treinamentos que aumentassem a sua empregabilidade?	(C) Se sim, qual?	- Informática. - Mecânica. - Eletricista. - Torneiro mecânico. - Comércio e atendente. - Prendas domésticas. - Diversos.	- Secretária. - Cursos básicos. - Qualquer curso. - Curso superior. - Enfermagem. - Beleza.
8.04-) O fato de você ter participado do projeto lhe possibilita acompanhar os treinamentos (que a empresa lhe oferece) aos quais tem acesso?	(A) Sim. Por quê?	- Os cursos são voltados para o cotidiano. - Se sentem preparados. - O importante é ter vontade.	- Não sabem dizer. - É necessário pesquisar. - Diversos.
	(B) Não. Por quê?	- Consideram suficiente ter a prática. - Não sabem dizer. - A empresa não oferece. - Não têm acesso.	- Falta conhecimento. - Diversos. - Não precisam.
	(C) Você não teve acesso a nenhum treinamento. Por quê?	- Não responderam porque não tiveram acesso. - Não estão trabalhando. - Não trabalham em empresa. - Não sabem dizer.	- Dona de casa não precisa. - O meu emprego não precisa de treinamentos. - Diversos.
Indicador 9 – Condição sociofamiliar e econômica			
QUESTÃO	**SUBQUESTÃO**	**CATEGORIAS**	
9.05-) Você gostaria de falar mais alguma coisa?	-	- O projeto é bom, mas não se aprende nada. - Comparação do projeto com o regular. - Como os alunos vêem a escola. - Motivos de desistência. - Dificuldades pelo êxodo rural. - Não gostam de estudar. - Insuficiência do conteúdo.	- Não têm nada a dizer. - É um empurrão. - Diversos. - Forma rápida de concluir. - Motivos de transferência. - Mulher não precisa de estudo. - A escola deveria incentivar. - Para os adultos é bom. - Situação financeira.

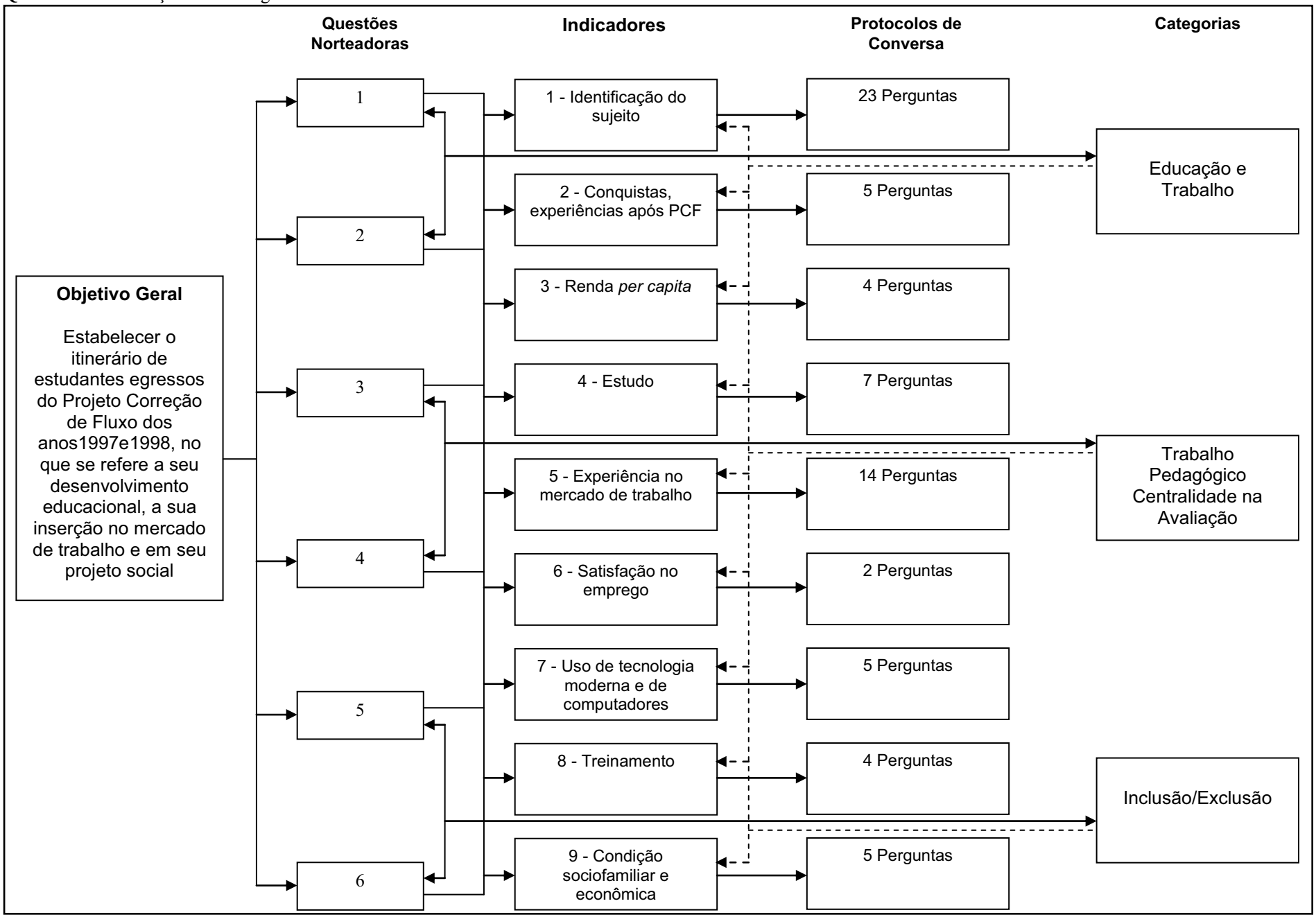
Fonte: Resultados da Pesquisa de Campo (2006).

4.4 Graficação Metodológica

No intuito de proporcionar uma compreensão da organização metodológica adotada na tese, e do percurso adotado pela pesquisadora desde a definição do objetivo geral, das questões

norteadoras, dos indicadores que balizam a caracterização dos egressos, do protocolo de conversa, da apresentação dos dados compilados e da análise e discussão, tudo aliado ao referencial teórico, e visando explicitar como se deu o inter-relacionamento e o cruzamento destes rudimentos de sustentáculo e acoplamento da investigação, apresenta-se, no Quadro 4.4, um fluxograma da graficação metodológica do processo como um todo.

Quadro 4.4: Graficação Metodológica da Tese



Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2007)

Conforme pode ser observado na demonstração gráfica ilustrada no Quadro 4.4, a partir do objetivo geral, estabelecemos seis questões norteadoras, distrinchadas em nove indicadores. Mediante estes indicadores, formulamos as questões que caracterizam o protocolo de conversa, o qual fundamenta as três categorias que denotam a junção das questões, respondem ao objetivo e permitem estabelecer e analisar o itinerário dos estudantes egressos.

4.5 Resultados Alcançados na Pesquisa de Campo

Conforme a Tabela 4.1, constatou-se a necessidade de ampliação de 332 para 355 entrevistas, pois algumas entrevistas foram realizadas na residência do estudante e o mesmo tinha irmãos que haviam participado do projeto, e, por sua vez, mesmo pertencente a um estrato em que as entrevistas estavam completas, também queria ser entrevistado. Outro fator é que a pesquisadora somente conseguia localizar sujeitos de estratos completos, neste caso, para que se propusessem a indicar outros estudantes, era necessário entrevistá-los.

As entrevistas iniciaram no dia 8 de março de 2004 e terminaram no dia 14 de agosto. Em média a duração das entrevistas foi de aproximadamente 1h20min (APÊNDICE D).

Quadro 4.5: Denominação das escolas

Escola 01	Colégio Estadual Antônio José Reis
Escola 02	Colégio Estadual Augustinho Donin
Escola 03	Colégio Estadual Ayrton Senna da Silva
Escola 04	Colégio Estadual Dario Vellozo
Escola 05	Colégio Estadual Esperança Favaretto Covatti
Escola 06	Colégio Estadual Francisco Galdino de Lima
Escola 07	Colégio Estadual Jardim Europa
Escola 08	Colégio Estadual Jardim Gisele
Escola 09	Colégio Estadual Jardim Maracanã
Escola 10	Colégio Estadual Jardim Porto Alegre
Escola 11	Colégio Estadual João Arnaldo Ritt
Escola 12	Colégio Estadual João Cândido Ferreira
Escola 13	Colégio Estadual Novo Horizonte
Escola 14	Colégio Estadual Novo Sarandi
Escola 15	Colégio Estadual Olivo Beal
Escola 16	Colégio Estadual Senador Attílio Fontana

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2004).

Tabela 4.1: Entrevistas previstas e entrevistas realizadas por estrato e por escola

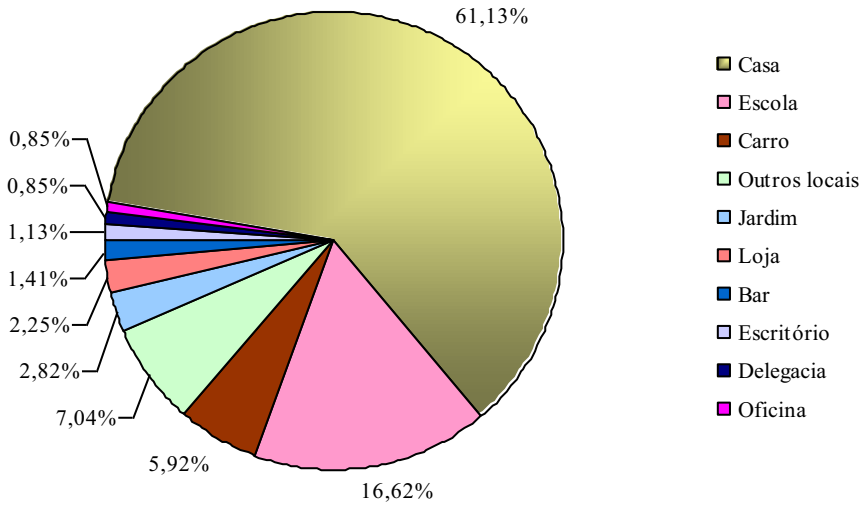
NÚMERO DA ESCOLA	TOTAL		DESISTENTES		TRANSFERIDOS		REPETENTES		CONCLUINTES		OUTROS	
	PREVISTO	REALIZADO	PREVISTO	REALIZADO	PREVISTO	REALIZADO	PREVISTO	REALIZADO	PREVISTO	REALIZADO	PREVISTO	REALIZADO
Escola 01	22	23	4	5	6	6	0	0	10	11	1	1
Escola 02	18	20	9	9	3	3	0	0	5	6	2	2
Escola 03	22	24	5	5	4	4	1	1	11	11	3	3
Escola 04	11	12	2	2	2	3	0	0	6	6	0	1
Escola 05	19	22	6	6	4	6	0	0	7	8	2	2
Escola 06	14	14	5	5	4	4	0	0	4	4	1	1
Escola 07	49	53	9	10	12	12	4	6	21	22	3	3
Escola 08	24	24	6	6	6	6	1	1	6	6	5	5
Escola 09	48	57	12	15	14	15	2	2	19	21	2	4
Escola 10	4	4	0	0	0	1	0	0	3	3	0	0
Escola 11	10	10	2	2	3	3	0	0	4	4	1	1
Escola 12	16	17	4	5	4	4	0	0	6	6	1	2
Escola 13	19	19	6	6	6	6	0	0	6	6	1	1
Escola 14	12	14	4	4	2	2	0	0	4	4	3	4
Escola 15	4	5	1	1	1	1	0	0	1	1	2	2
Escola 16	37	37	3	3	7	7	4	4	23	23	0	0
TOTAL	**330**	**355**	**78**	**84**	**77**	**83**	**13**	**14**	**136**	**142**	**28**	**32**

Fonte: Elaborada pela Pesquisadora (2004).

.

No Gráfico 4.1 são apresentados os locais em que as entrevistas com os estudantes egressos do Projeto Correção de Fluxo foram realizadas:

Gráfico 4.1: Locais de realização das entrevistas



Fonte: Resultados da Pesquisa (2004).

Observa-se, nos dados apresentados pelo Gráfico 4.1, que 217 entrevistas, o que corresponde a 61,13%, foram realizadas nas casas dos estudantes; 59 entrevistas, o que equivale a 16,62%, foram realizadas nas escolas; 21 entrevistas, o que corresponde a 5,92%, foram realizadas no carro; 10 entrevistas, sendo 2,82%, no jardim da residência do entrevistado; constata-se que 8 entrevistas, 2,25%, foram realizadas nas lojas; e 5 entrevistas, 1,41%, foram realizadas em bares; 4 entrevistas, 1,10%, foram realizadas em escritórios; já outras 3 entrevistas, 0,85%, foram realizadas na delegacia; 3, que corresponde a 0,85%, foram realizadas em oficinas, e também se observa que 25 entrevistas[40], 7,04%, foram realizadas em outros locais.

Para apresentar os dados coletados na pesquisa de campo, optamos por apresentar as questões fechadas em gráficos que permitem uma melhor visualização das informações. Já nas questões abertas, optou-se por fazer a análise de conteúdo, assim o resultado estará exposto em tabelas. Para fazer a análise destes dados, optou-se por fazer a análise considerando dois níveis:

[40] Observe-se que, nestas 25 entrevistas, que corresponde a 7,04%, foram agregados diferentes locais, quais sejam: 2 no trabalho do entrevistado; 2 no calçadão do bairro; 2 na rua; 2 em mecânica de automóveis; 2 em lanchonetes; 2 em faculdades; 1 na horta da residência; 1 no portão da casa; 1 no mercado; 1 na recepção; 1 no restaurante; 1 na indústria; 1 na funerária; 1 no shopping; 1 na panificadora; 1 no salão de beleza; 1 na recicladora de lixo; 1 na madeireira; e, 1 na metalúrgica.

no primeiro nível aborda-se a questão individualizada; no segundo nível se apresenta o resumo do inicador, no qual a análise é realizada considerando o conjunto de questões do indicador.

Para fazer a análise e discussão dos resultados, estabeleceram-se as categorias que representam cada questionamento e optou-se por fazer a análise considerando o conjunto de todos os indicadores que eram necessários para responder cada questão.

Importa colocar que o roteiro de entrevista foi composto de nove indicadores. O primeiro busca coletar dados de identificação e aspectos gerais, e contempla 23 questões. O segundo indicador busca identificar as conquistas e experiências após o projeto, e contempla 5 questões. O terceiro indicador visa identificar a renda, e contempla 4 questões. O quarto indicador aborda questões referentes ao estudo do sujeito, com 7 questões. O quinto indicador busca identificar a experiência no mercado de trabalho, e contempla 14 questões. O sexto indicador identifica a satisfação no emprego, para tanto contempla 2 questões. O sétimo indicador identifica o uso de tecnologia moderna e de computadores, e contempla 5 questões. O indicador oito aborda questões referentes a treinamento, e para isto é composto por 4 questões. E o indicador nove identifica a condição sociofamiliar e econômica, e contempla 5 questões. Totaliza-se, assim, nove indicadores e contemplando 69 questões.

Ressalta-se que se inicia apresentando os dados coletados nas entrevistas, e, num segundo momento, apresentam-se os dados coletados no sistema do SERE, conforme especificado na metodologia.

4.6 Procedimentos Estatísticos

Na execução do presente estudo de tese vários foram os instrumentos para a análise do problema sobre o Projeto Correção de Fluxo em 16 escolas do NRE (Núcleo Regional de Educação) do município de Toledo, nos anos de 1997 e 1998. O número total de estudantes envolvidos atingiu 2.849 indivíduos, que, no nosso estudo, constituem-se no total da população sob análise.

Lançamos mão de uma série de procedimentos estatísticos com intuito de acelerar a pesquisa, agilizar o trabalho, reduzir custos e garantir a qualidade da informação. Usaremos, portanto, um procedimento de amostragem, pois, segundo Downig e Clark (2002, p. 03): “[...] é

dispendioso, difícil e por vezes impraticável ter acesso a toda uma população, desta forma, costuma-se escolher uma amostra e estudá-la. Para evitar predições imprecisas, é essencial que a amostra represente efetivamente a população da qual foi extraída".

Os autores supra-citados colocam também que outro processo possível consiste em:

> [...] consultar um grupo de pessoas, que constituem uma amostra. Se a amostra representa de fato toda a população, podemos utilizar as características dos seus elementos para estimar as características de toda a população. [...] O modo como se escolhe a amostra tem grande importância, pois o valor de X depende precisamente de quem compõe a amostra. Devemos procurar um sistema confiável para a escolha da amostra, de modo que essa represente adequadamente a população como um todo. [...] a amostra deve ser selecionada de modo completamente aleatório. O sistema deve ser delineado de modo que todos tenham a mesma chance de ser incluído na amostra. E não somente isso – o sistema deve ser planejado de modo que cada amostra que possa conceber tenha a mesma chance de ser a amostra que efetivamente escolhemos (DOWNIG & CLARK, 2002, p. 168-169).

Em síntese, os autores ponderam que:

> [...] é muito dispendioso entrevistar cada componente de toda população; recorremos, então, a amostras. Usa-se a proporção de pessoas em uma amostra, portadores de determinada característica, para estimar a proporção, na população, das que têm essa característica. O melhor método de escolha de uma amostra é a escolha aleatória, isto é, que toda amostra possível tenha a mesma chance de ser escolhida (DOWNIG & CLARK, 2002, p. 170).

A escolha da estatística como um macroinstrumento de auxílio deve-se ao fato de que ela é o mais propício dos instrumentos matemáticos que nos cabe utilizar, pois, segundo Sandroni (2003, p. 222): "[...] a estatística é o ramo da matemática que lida com os dados numéricos relativos a fenômenos sociais ou naturais, com o objetivo de medir ou estimar a extensão desses fenômenos e verificar suas inter-relações. Os métodos estatísticos são necessários para permitir um estudo de fenômenos numericamente extensos (fenômenos de massa), classificando e abreviando os dados obtidos e procurando determinar a existência de tendências".

Para fundamentar teoricamente o nosso estudo estatístico, fazemos uso mais intenso da estatística inferencial ou analítica, que é a parte desta ciência que estuda os meios da coleta dos dados, a sua análise e interpretação. Tanto deve ser assim que, conforme Sandroni (2003, p. 222):

> [...] aqui, os métodos estatísticos permitem a elaboração de inferências estatísticas, isto é, fazer afirmações gerais, com escassa margem de erro, também medida estatisticamente a partir de informações incompletas sobre o grupo (população) em estudo. Como é praticamente impossível examinar todos os elementos de uma população, considera-se apenas uma amostra representativa (casual ou sistemática), extrapolando os dados para totalidade do grupo.

Diante disto, e diante das dificuldades já expostas para a realização do trabalho com o total da população, faz-se uso das técnicas instrumentais de estatística, por meio do estabelecimento de amostras representativas do grupo.

Segundo Sandroni (2003, p. 25):

> A amostra estatística consiste num conjunto de técnicas estatísticas que possibilita, a partir do conhecimento de uma parte (a amostra), obter informações sobre o todo (universo). Para realizar uma amostragem, é preciso, antes de mais nada, dividir o universo em partes chamadas "unidades amostrais". Exemplificando: para selecionar uma amostragem de residentes de um município, a unidade amostral pode ser a pessoa, a família, o domicílio, o quarteirão. Em seguida, é necessário determinar o tamanho da amostra, ou seja, o número de unidades amostrais que devem ser pesquisadas. Uma amostragem pode ser de dois tipos: probabilística (aleatória) ou não-probabilística (não aleatória). Neste último caso, as unidades amostrais são escolhidas intencionalmente. Na amostragem probabilística, as unidades amostrais resultam de uma seleção feita inteiramente ao acaso.

A generalização a todo o universo das informações obtidas pelo estudo das unidades amostrais só tem completa validez quando baseada e fundamentada em modelos estatísticos previamente expostos e montados à luz da teoria da estatística. Assim, no estudo que propomos realizar, faz-se uso da determinação do tamanho necessário da amostra estabelecida mediante a técnica da distribuição normal de dados estatísticos, tal qual apresentada por Costa Neto (1977, p. 74-77) e Kazmier (1982, p. 122-128).

O trabalho obedece à distribuição normal aplicada ao tamanho da amostra. Entretanto, como estamos aqui tratando de uma população específica submetida a situações específicas, faz-se uso de uma abordagem de amostragem estratificada, pois, segundo Sandroni (2003, p. 25): "A amostragem estratificada tem a finalidade de melhorar as estimações estatísticas mediante o agrupamento prévio dos elementos de uma população que tenha certas características (gênero, faixas etárias, raça, etc.) semelhantes entre si. Assim, uma população é dividida em estratos e em cada um deles se faz uma seleção aleatória simples".

Importa ressaltar que, mediante o embasamento teórico estatístico, estratificamos os 2.849 membros da população pesquisada em cinco estratos, a saber: *concluintes,* 1.167; *desistentes*, que totalizaram 672 indivíduos; *repetentes*, 105; *transferidos*, 668; *outros*, 237; e cujas informações gerais referentes ao estudo em questão são apresentadas na Tabela 4.2 a seguir:

Tabela 4.2: Dados dos estudantes do PCF de 1997 e 1998

Escolas	Geral	Concluintes	Desistentes	Repetentes	Transferidos	Outros*
Escola 01	193	91	36	3	54	9
Escola 02	159	43	74	4	22	16
Escola 03	193	93	40	5	31	24
Escola 04	92	54	14	0	20	4
Escola 05	165	61	51	0	34	19
Escola 06	121	37	42	0	30	12
Escola 07	425	186	80	35	99	25
Escola 08	208	50	52	9	55	42
Escola 09	418	164	107	14	118	15
Escola 10	33	28	1	0	4	0
Escola 11	87	33	21	0	21	12
Escola 12	136	55	32	0	37	12
Escola 13	160	49	55	1	47	8
Escola 14	106	31	36	1	15	23
Escola 15	34	8	5	0	5	16
Escola 16	319	184	26	33	76	0
TOTAL	**2.849**	**1.167**	**672**	**105**	**668**	**237**

Fonte: Pesquisa de campo - Resultado do mapeamento dos estudantes (2003).
*Outros - Corresponde aos estudantes que participaram um ano do PCF cursando a Correção Inicial que abrangia de 5ª a 7ª série e na 8ª série voltaram para a seriação regular.

Na Tabela 4.2, podemos observar que o total de participantes do projeto atingiu 2.849 estudantes, sendo que, neste conjunto, à guisa de exemplo, aponta-se o fato de que a Escola 01 teve 193 estudantes que participaram, destes 91 conseguiram concluir o programa, 36 desistiram, 3 repetiram de ano, 54 foram transferidos e 9 foram classificados como outros. Nesta escola, dos 193 estudantes ingressantes no projeto, 91 o concluíram, e, destes 91, apenas 16 estudantes concluíram o ensino médio. Na escola 02 ingressaram 159 estudantes; destes, 43 conseguiram concluir o programa, 74 desistiram, 4 repetiram de ano, 22 foram transferidos, 16 foram classificados como outros e apenas 9 conseguiram completar o ensino médio. O mesmo raciocínio segue para as demais escolas. Destaca-se que os dados referentes ao ensino médio serão apresentados posteriormente.

Diante deste cenário, o modelo estatístico a ser adotado deve prever ou pelo menos "considerar" as diversas nuances envolvidas no processo. Assim, o modelo estatístico adotado trabalha com um nível de confiança da amostra de 95%, pois este grau de confiança é estabelecido pela teoria estatística como um dos mais utilizados, tal como sustenta Kazmier (1982, p. 128), ao ponderar que os intervalos de confiança mais utilizados são os de 90%, 95% e 99%. Vejamos:

Quadro 4.6: Proporções selecionadas de área sob a curva normal

Z (número de unidades de desvios padrões a partir da média)	**Proporções de área no intervalo μ + - zα**
1,50	0,90
1,96	0,95
2,58	0,99

Fonte: Kazmier (1982, p.128).

Por conseguinte, cabe apontar, no Quadro 4.7, o significado de cada elemento utilizado na formulação, com vistas a uma maior compreensão do modelo estatístico adotado.

Quadro 4.7: Significado dos elementos estatísticos

N = tamanho da população.
z = número de unidades de desvios padrões a partir da média.
α = desvio padrão da população, expresso na unidade variável.
ε = erro amostral, expresso na unidade da variável.
μ = (mu, letra grega equivalente ao m) média populacional.
$\overline{X}$ = média aritmética de uma amostra.
n = número de elementos de uma amostra.
∑= é um símbolo grego que significa somatório.
p = proporção populacional.
Y = amostra final com aplicação do fator de correção.

Fonte: Kazmier (1982).

O conceito de cada elemento utilizado resume-se em:

N - é o tamanho da população e corresponde ao total de estudantes do PCF no Núcleo Regional de Educação de Toledo nos anos de 1997/1998.

Média aritmética - é definida como sendo a soma dos valores do grupo de dados dividida pelo número de valores, como se poderá verificar na seqüência. Em estatística, uma medida descritiva de uma população, ou um parâmetro populacional, é geralmente representada por uma letra grega, enquanto uma medida descritiva de uma amostra, ou uma estatística amostral, é representada por uma letra romana. Dessa forma, a média aritmética para uma população de valores é representada pelo símbolo μ (ler "mu"), enquanto a média aritmética de uma amostra de valores é representada pelo símbolo $\overline{X}$ (ler "x barra"). Desta maneira, as fórmulas para as médias da população e da amostra são:

$$\mu = \sum \frac{X}{N}$$

$$X = \sum \frac{X}{n}$$

Segundo Kazmier (1982, p. 29), "[...] do ponto de vista operacional, as duas fórmulas são idênticas: em ambos os casos são somados todos os valores, e o resultado da soma, então, é dividido pelo número de valores. Contudo, a distinção nos denominadores é que, em análise estatística, a letra maiúscula N indica o número de itens da população, enquanto a letra minúscula n indica o número de itens na amostra". Neste contexto, Sandroni (2003) sustenta que, quando se utiliza a média aritmética, verifica-se que ela é a soma de um determinado número de valores dividido pelo número destes referidos valores. Desse modo, por exemplo, a média aritmética de 5, 7, 9, 11, 13 é igual à soma destes valores (5 + 7 + 9 + 11 + 13 = 45) dividida por 5, que será, portanto, 9.

Entretanto, o autor argumenta que:

> [...] o cálculo da média aritmética pode, no entanto, encobrir a variação dos valores que a compõe; por exemplo, a média calculada anteriormente é a mesma que aquela composta dos valores 2 e 16 = 18 dividido por 2 = 9. Em outras palavras, as médias não informam sobre a variância dos valores em torno desta média. Assim, duas médias aritméticas iguais podem referir-se a conjuntos cujos valores extremos são extraordinariamente diferentes. Por esta razão, a medida deve vir sempre acompanhada de uma medida da dispersão, como o cálculo da média de duas médias, uma vez que cada conjunto pode possuir um peso ou uma importância diferente no fenômeno que se deseja medir (SANDRONI, 2003, p. 375).

Isso, segundo ele, pode ser verificado na seguinte formulação:



onde $\sum_{1=2}^{n} Xi$ representa a soma de X_1 em que i varia de 1 até n.

Entretanto, em estimativas deste gênero, ocasionalmente alguns dos elementos componentes da população ou da amostra destoam completamente do que seria considerado "normal" naquela população. Isto gera o aparecimento de um ou mais desvios padrões na amostra n, elemento que deve ser filtrado ou corrigido com a aplicação de fatores de correção, tal qual realizaremos a seguir. Contudo, devemos agora definir o que, mediante a teoria estatística, vem a ser desvio padrão.

O conceito de *desvio padrão*, segundo Kazmier (1982), pode ser entendido como uma medida estatística da variação absoluta ou dispersão de uma distribuição de freqüências em torno de uma média (quanto menor o desvio, maior a representatividade da média), obtida mediante o cálculo da raiz quadrada da média aritmética dos quadrantes dos desvios da distribuição de freqüência. Esta forma de cálculo da variância ou dispersão em torno da média é conhecida também pela denominação de médias quadráticas ou médias dos mínimos quadrados, que, no nosso caso, faz-se necessário apontar, visto que o modelo estatístico a ser aplicado no nosso estudo faz uso do "z", que é o número de unidades de desvios padrões a partir da média.

E, conforme sustenta Nazareth (1999, p. 114), o desvio padrão é a medida mais usada na comparação de diferenças entre grupos, por ser a mais precisa, pois ele determina a dispersão dos valores em relação à média. E, ainda segundo ela, a variância e o desvio padrão são as medidas de dispersão normalmente aplicadas e relacionam-se uma com a outra, já que a variância é o desvio padrão ao quadrado. A variância considera a posição de cada observação em relação ao valor médio do conjunto de dados, e define-se como a média do quadrado do desvio em relação à média.

Segundo Downing e Clark (2002, p. 173), o "p" (minúsculo) consiste na proporção populacional e "p" também é a proporção dos elementos da população e da amostra que tem a mesma característica que os aglutinam numa determinada população ou num determinado estrato da amostra. No nosso caso, utilizaremos o "p" que é o número de elementos percentualmente

falando do maior estrato da população sob análise, que, no caso, é referente ao estrato da população total, atinente aos "concluintes".

Concluintes => p4 => 1.167 ÷ 2.849 = 40,96% => 40,96 ÷ 100 = 0,41 arredondado. E, de acordo com Opazo[41] (2004), "p" é um número entre 0 e 1, que consiste na proporção de um valor de interesse resultante da pesquisa que se pretende estudar.

A função p (1-p) vai de 0 a 0,25 e atinge o seu máximo quando o p = 0,5. No nosso caso optamos por assumir o p = 0,41 por referir-se ao maior estrato sob análise, tal qual explicado acima, e que, além de ser efetivamente referido a um valor da amostra, é um valor do nosso interesse, mas este poderia ser de até 1. Como a nossa população e amostra estão organizadas em cinco estratos, e o estrato dos concluintes é o maior deles, daí a escolha pelo seu grau de representatividade, seja na população, seja na amostra.

Karmel e Polasek (1981, p. 138), sobre este tipo de panorama estatístico, comentam que: "As discrepâncias entre os valores da amostra (estatística), obtidos de amostragens aleatórias, e os valores da população (parâmetros), são chamados erros de amostragem e são devidos ao acaso". O símbolo é "ε". Kazmier (1982), seguindo esta análise, coloca que o erro amostral é expresso na unidade da variável. O erro amostral é a máxima diferença que o investigador admite suportar entre μ e X, isto é $|\mu - \overline{X}| < \varepsilon$, onde μ é a verdadeira média populacional, que ele não conhece, e x será a média amostral a ser calculada a partir da amostra.

Então, para o nível de confiança de 95% a que nos propusemos, a nossa amostra estatisticamente terá uma margem de erro de até 5%. Assim, mediante os parâmetros dados pela teoria estatística, o nosso "z", que será o número de unidades de desvios padrões a partir da média, é de 1,96.

Colocando os nossos dados em ordem, temos:

N = 2.849

z = 1,96

ε = 5% = 0,05

Fórmula para calcular a amostra:

[41] OPAZO, Miguel Angel Uribe. Mestre e doutor em estatística pela UNICAMP/SP. Auxiliou-nos no desenvolvimento do modelo estatístico.

$$n' = \frac{(z)^2}{(\varepsilon)} p\,(1-p)$$

O Fator de Correção da amostra, transformado para notação aritmética, proporciona a seguinte fórmula simplificada:

$$Y = \frac{n'}{1 + \frac{n'-1}{\alpha}}$$

Conforme Opazo (2004), a correção realizada pelo fator acima [Y = n' (1 + n'-1/α)] é efetuada para corrigir o "n'" pelo tamanho da população "α", pois existem casos em que o "n'" é maior do que o "α"; e quando "α" é infinito n = n' .

Estatisticamente constatamos que as amostras coletadas utilizam-se, na maior parte das vezes, de um grau de confiança de 95% com um erro de até 5%, teremos que:

Graus de confiança:

ε = 5%
p = 0,41
z = 1,96
Então, apresenta-se o cálculo geral da amostra:

$$n' = \frac{(z)^2}{(\varepsilon)} p\,(1-p) \rightarrow n' = \left(\frac{1{,}96}{0{,}05}\right)^2 \cdot (0{,}41) \cdot (0{,}59) = (1.536{,}64) \cdot (0{,}41) \cdot (0{,}59) = 371$$

E, aplicando o fator de correção, nossa amostra deverá ser a seguinte, para manter 95% de confiança:

$$Y = \frac{n'}{1 + \frac{n'-1}{\alpha}} \rightarrow \quad Y = \frac{371}{1 + \frac{371-1}{2.849}} = 328{,}32$$

Arredondando o valor, teremos 328 indivíduos que deverão estar presentes na amostra para que a mesma mantenha a qualidade necessária para 95% de graus de confiança. Ajustando-se a amostra, observa-se que ela deverá ser de 330 estudantes, tal como teoricamente e estatisticamente apontam Costa Neto (1977, p. 70-79) e Kazmier (1982, p. 126-130).

Entretanto, o total geral da amostra calculada considerando a proporção percentural de cada escola e de cada estrado, com arredondamento dos entrevistados para a amostra geral, acaba por totalizar 332 sujeitos, que representam no final 11,65% do total da nossa população (APÊNDICE A). Isto acaba por respeitar o tamanho mínimo que uma amostra deve ter para possuir representatividade, pois, segundo Nazareth (1999, p. 31-32): "Os métodos de escolha da amostra devem garantir a representatividade do grupo. É necessário escolher, no mínimo, 10% do número total dos elementos da população e garantir, por meio de um critério de seleção, que nenhum elemento tenha maior chance de ser escolhido do que outro".

Mediante isto, e como são estes os estratos que compõem a população do PCF, e que, os que conseguem avançar para o ensino médio e concluí-lo representam muito pouco no total da população (5,62%), pois praticamente equivalem à margem de erro de 5% do nosso modelo. Assim, considerando-se o fato de que apenas aproximadamente 5% dos egressos do projeto concluíram o ensino médio, e que isto representa muito pouco do total da população sob estudo, não há necessidade de fazer uma estratificação deste nível, visto que, nas entrevistas no estrato dos concluintes, obteve-se informações sobre os estudantes que seguiram no ensino médio e de alguns que chegaram no ensino superior. Diante disto, apresentaremos (em momento posterior) apenas algumas tabelas que sintetizam os dados coletados em nível de ensino médio.

Neste contexto, cabe apontar a necessidade de apresentar a tabela transformada em termos de participação percentual de cada estrato na população total, com o intuito de manterem-se as proporções de cada estrato na amostra. Assim sendo, veja-se a Tabela 4.2, transformada na Tabela 4.3 em termos percentuais de participação.

Como colocado, os dados apresentados na Tabela 4.2 apontam os resultados alcançados pela população de estudantes que participaram do programa nos anos de 1997 e 1998, assim como as devidas estratificações propostas. Neste contexto, cabe apontar a necessidade de apresentar as tabelas transformadas em termos de participação percentual de cada estrato na população total, com o intuito de manterem-se as proporções de cada estrato na amostra. Assim sendo, vejamos a Tabela 4.3 em termos de participação percentual que apresenta os estratos da população geral calculados em termos de porcentagem de participação e do número de indivíduos que fazem parte de cada estrato.

Tabela 4.3: Dados dos estudantes do PCF de 1997 e 1998 - e percentuais de participação arredondados

Escola	Geral		Concluintes		Desistentes		Repetentes		Transferidos		Outros	
	Núm.	%	Núm.	%	Núm.	%	Núm.	%	Núm.	%	Núm.	%
Escola 01	193	7	91	8	36	5	3	3	54	8	9	4
Escola 02	159	6	43	4	74	11	4	4	22	3	16	7
Escola 03	193	7	93	8	40	6	5	5	31	5	24	10
Escola 04	92	3	54	5	14	2	0	0	20	3	4	2
Escola 05	165	6	61	5	51	8	0	0	34	5	19	8
Escola 06	121	4	37	3	42	6	0	0	30	4	12	5
Escola 07	425	15	186	16	80	12	35	33	99	15	25	11
Escola 08	208	7	50	4	52	8	9	9	55	8	42	18
Escola 09	418	15	164	14	107	16	14	13	118	18	15	6
Escola 10	33	1	28	2	1	0	0	0	4	1	0	0
Escola 11	87	3	33	3	21	3	0	0	21	3	12	5
Escola 12	136	5	55	5	32	5	0	0	37	6	12	5
Escola 13	160	6	49	4	55	8	1	1	47	7	8	3
Escola 14	106	4	31	3	36	5	1	1	15	2	23	10
Escola 15	34	1	8	1	5	1	0	0	5	1	17	7
Escola 16	319	11	184	16	26	4	33	31	76	11	0	0
TOTAL	**2.849**	**100**	**1.167**	**100**	**672**	**100**	**105**	**100**	**668**	**100**	**237**	**100**

Fonte: Elaborada pela Pesquisadora (2003).

Cada estrato, contudo, deverá ter, no seu cálculo, estabelecida a participação de cada escola nesse específico conjunto de elementos. Isto também se deve repetir para a amostra, o que significa dizer, no total da população, por exemplo, que a escola 01 apresentou um total de 193 estudantes envolvidos com o projeto, o que perfaz uma participação de 7% no total da população, ou seja, nos 2.849 indivíduos, mantendo-se estes 7% na amostra, o total da amostra coletada na escola deverá ser de 22 indivíduos, que equivalem a 7% da amostra total de 330 pessoas, a serem entrevistadas no estudo.

No total dos desistentes na escola, encontramos 36 indivíduos, que equivalem a 5% do total de 672 desistentes que existem na população total de 2.849 estudantes. Mantendo-se esta participação de 5% na amostra, o total da amostra de desistentes coletada na escola deverá ser de 4 indivíduos desistentes do estudo, que deve totalizar 78 pessoas desistentes, a serem entrevistados na amostra total.

O mesmo raciocínio deve ser aplicado para os cálculos da amostragem de transferidos, repetentes, concluintes e outros, que serão calculados para se saber o total dos entrevistados nestes estratos. Depois, aplica-se o mesmo raciocínio exposto acima para os indivíduos transferidos, repetentes, concluintes e outros de cada escola envolvida no nosso estudo,

mantendo-se sempre a efetiva representatividade no total da população e no total do estrato sob análise.

Para a amostra, estes valores de participação percentual para cada estrato devem ser mantidos, o que nos leva à Tabela 4.4 (a seguir), que apresenta, a partir da amostra determinada de 330 estudantes que deveremos entrevistar, a quantidade de estudantes em cada estrato da amostra e o percentual de participação dos estudantes em cada escola.

Tabela 4.4: Dados dos estudantes do PCF de 1997 e 1998 - calculados para amostra com valores arredondados

Escola	Geral		Concluintes		Desistentes		Repetentes		Transferidos		Outros	
	Núm.	%	Núm.	%	Núm.	%	Núm.	%	Núm.	%	Núm.	%
Escola 01	22	7	10	8	4	5	0	3	6	8	1	4
Escola 02	18	6	5	4	9	11	0	4	3	3	2	7
Escola 03	22	7	11	8	5	6	1	5	4	5	3	10
Escola 04	11	3	6	5	2	2	0	0	2	3	0	2
Escola 05	19	6	7	5	6	8	0	0	4	5	2	8
Escola 06	14	4	4	3	5	6	0	0	4	5	1	5
Escola 07	49	15	21	16	9	12	4	33	12	15	3	11
Escola 08	4	1	3	2	0	0	0	0	0	1	0	0
Escola 09	48	15	19	14	12	16	2	13	14	18	2	6
Escola 10	24	7	6	4	6	8	1	9	6	8	5	18
Escola 11	10	3	4	3	2	3	0	0	3	3	1	5
Escola 12	16	5	6	5	4	5	0	0	4	6	1	5
Escola 13	19	6	6	4	6	8	0	1	6	7	1	3
Escola 14	12	4	4	3	4	5	0	1	2	2	3	10
Escola 15	4	1	1	1	1	1	0	0	1	1	2	7
Escola 16	37	11	23	17	3	4	4	31	7	9	0	0
TOTAL	**330**	**100**	**136**	**100**	**78**	**100**	**13**	**100**	**77**	**100**	**28**	**100**

Fonte: Resultados da Pesquisa de Campo (2003).

Para proporcionar maior compreensão do nosso estudo, o conjunto de informações e dos seus resultados foi montado num agrupamento da população em cinco estratos, e, dado o fato de que adotaremos na pesquisa a coleta de dados via estratificação, e considerando que partiremos de duas naturezas, a primeira sendo o resultado de agrupamentos de estudantes, e a segunda sendo a estratificação correspondente a cada escola sob análise, para manter a confiança na amostra calcularemos, para o primeiro caso, quanto cada estrato representa no total da população, para depois aplicarmos esta representação na amostra.

A população sob estudo perfaz o total de 2.849 pessoas – 100% da população. Destes, 1.167 são *concluintes* (que correspondem a 40,96% do total da população), 672 são *desistentes* (que equivalem a 23,58%), 105 são *repetentes* (equivalentes a 3,68% do total da população do estudo), 668 são *transferidos* (e equivalem a 23,44% do total da população), e 237 são *outros* (que equivalem a 8,31% da população do estudo).

Como se pode observar no primeiro estrato, denominado de concluintes, encontramos 40,96% do total da população. Como a nossa amostra será de 330 entrevistados, deveremos entrevistar no mínimo 136 concluintes para que se mantenha a proporcionalidade. Assim, o mesmo raciocínio será seguido para os demais estratos.

Enfim, a amostra deverá conter 136 *concluintes* para que se mantenha a participação de 40,96%, 78 *desistentes* para manter 23,58%, 13 *repetentes* para manter 3,68%, *transferidos* devem ser 77 indivíduos, e *outros* deverão ser 28 sujeitos para manter-se a proporcionalidade.

Assim, vejamos:

- Concluintes ➔ $p4 = \frac{1.167}{2.849} = 40{,}96\%$ ➔ Corresponde a 136 sujeitos na amostra.
- Desistentes ➔ $p1 = \frac{672}{2.849} = 23{,}58\%$ ➔ Corresponde a 78 sujeitos na amostra.
- Repetentes ➔ $p3 = \frac{105}{2.849} = 3{,}68\%$ ➔ Corresponde a 13 sujeitos na amostra.
- Transferidos ➔ $p2 = \frac{668}{2.849} = 23{,}44\%$ ➔ Corresponde a 77sujeitos na amostra.
- Outros ➔ $p5 = \frac{237}{2.849} = 8{,}31\%$ ➔ Corresponde a 28 sujeitos na amostra.

Colocando os dados em um quadro:

Quadro 4.8: Estratificação da população

ESTRATO	POPULAÇÃO DO ESTRATO	PERCENTUAL SOBRE A POPULAÇÃO TOTAL	NÚMERO DE ELEMENTOS DA AMOSTRA
Concluintes	1.167	40,96%	136
Desistentes	672	23,58%	78
Repetentes	105	3,68%	13
Transferidos	668	23,44%	77
Outros	237	8,31%	28
TOTAL	2.849	100	332

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2003).

Nota-se que a última coluna nos indica o número de elementos que devem ser entrevistados em cada estrato amostral. Desta forma, definido o tamanho de amostra necessária para a nossa pesquisa, vimos que a nossa população amostral será de 332 estudantes.

Diante deste fato, calculamos cada estrato dentro da amostra segundo a sua participação percentual no total da população. Assim, respeitadas as condições originais, ou seja, as naturezas dos dados, a população de desistentes a ser entrevistada é de 78 sujeitos, e destes 78 estudantes também calculamos a participação de cada escola em termos de representação nesta amostra. O mesmo raciocínio aplica-se nos demais estratos, tal como se pôde observar na Tabela 4.4.

V APRESENTAÇÃO DOS DADOS

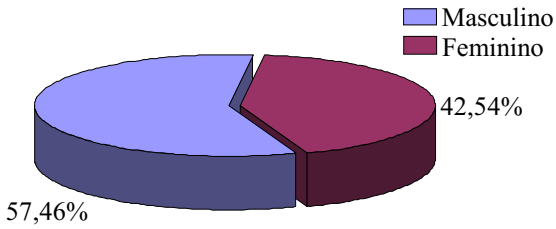
5.1 CONSIDERAÇÃO SOBRE OS DADOS COLETADOS NAS ENTREVISTAS

5.1.1 Indicador 1 – Identificação do Sujeito

Neste indicador apresentam-se dados de identificação e aspectos gerais, buscando registrar as escolas e os sujeitos entrevistados. Para apresentar os dados na análise, denominaremos as escolas e os sujeitos de Esc1/1:, Esc1/2:.., denominações nas quais o primeiro número corresponde à escola e o segundo número corresponde ao registro numérico do estudante. Na pesquisa de campo registrou-se o dia da realização da entrevista e o horário, conforme Apêndice D. Também, anotou-se o local da realização da entrevista, o gênero do sujeito, a raça, o estudo dos pais, o tempo de permanência no Projeto Correção de Fluxo, a idade do estudante ao ingressar no projeto, e a idade do estudante ao término do projeto.

Na descrição dos gráficos, em alguns casos, optou-se por descrever apenas os dois maiores e o menor percentual, em outro casos, descreve-se todos os percentuais. Na realização das entrevistas, buscou-se identificar o gênero dos sujeitos investigados. Os dados obtidos podem ser visualizados no Gráfico 5.1:

Gráfico 5.1: Gênero dos entrevistados

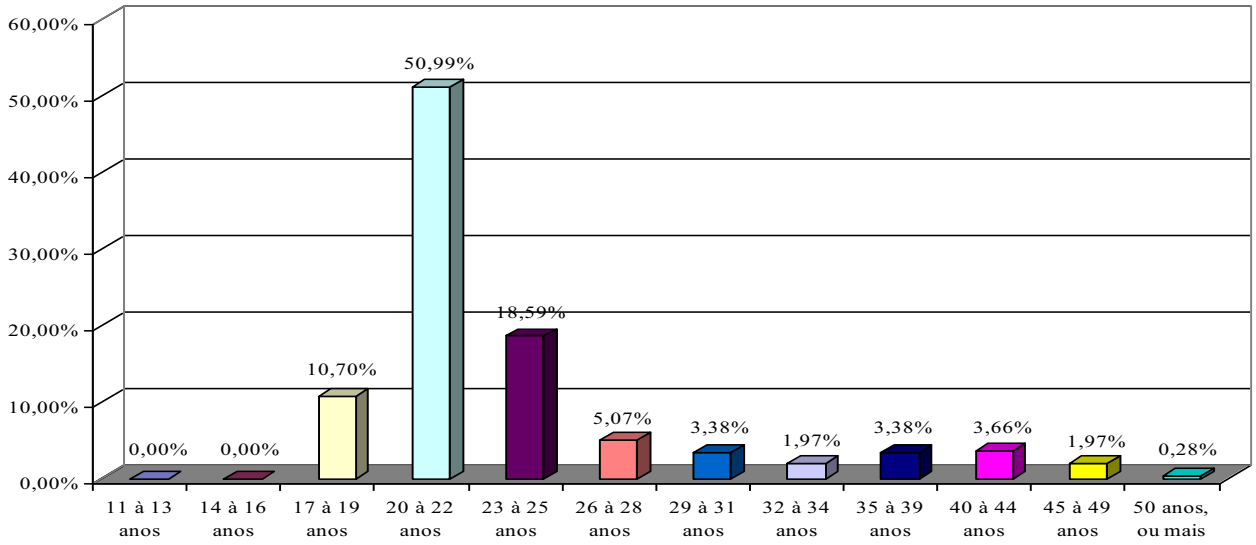


Observa-se, pelo Gráfico 5.1, que, no panorama geral dos pesquisados (355 estudantes) que participaram da investigação, 57,46% são do gênero masculino e 42,54% do gênero feminino.

Fonte: Resultados da Pesquisa (2004).

No que diz respeito à idade, constatam-se os seguintes dados, conforme Gráfico 5.2:

Gráfico 5.2: Faixa etária dos entrevistados

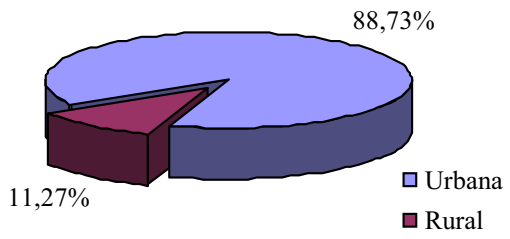


Fonte: Resultados da Pesquisa (2004).

Como se pode notar no Gráfico 5.2, 50,99% dos entrevistados estão na faixa etária entre 20 e 22 anos de idade; 18,59% estão na faixa dos 23 e 25 anos de idade; 10,70% estão na faixa de 17 a 19 anos de idade; e 0,28% na faixa etária acima dos 50 anos.

Pelo Gráfico 5.3, é possível visualizar o percentual de entrevistados que moram na zona rural e na zona urbana.

Gráfico 5.3: Zona de residência dos entrevistados



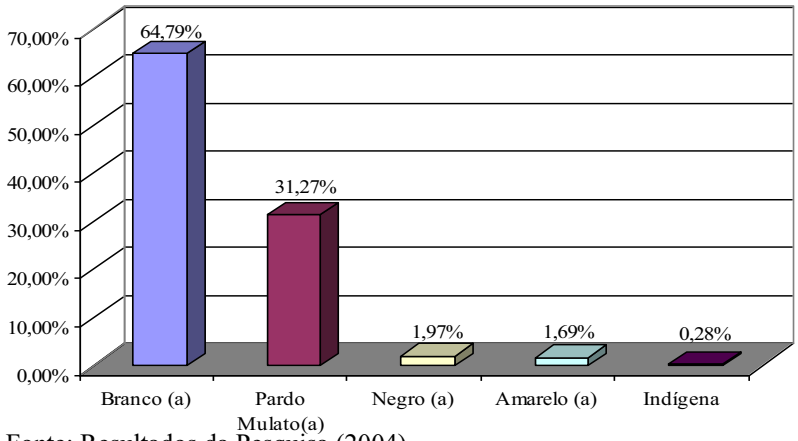
De acordo com os dados do Gráfico 5.3, pode-se observar que 88,73% dos entrevistados residiam na zona urbana, e somente 11,27% na zona rural.

Fonte: Resultados da Pesquisa (2004).

Cabe ressaltar que os estudantes residentes na zona rural têm acesso às escolas da zona urbana, visto que a prefeitura municipal disponibiliza transporte gratuito aos estudantes.

No processo da realização das entrevistas, investigou-se como os indivíduos da amostra se definiram em termos raciais.

Gráfico 5.4: Raça dos entrevistados

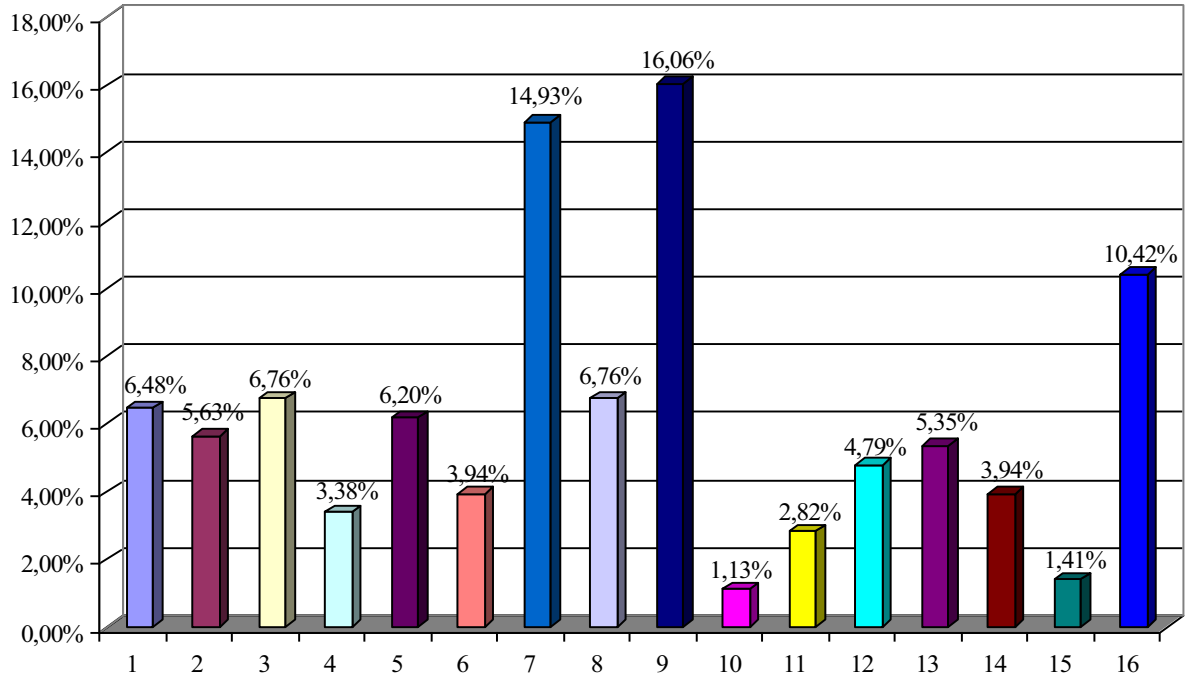


Nota-se, Gráfico 5.4, que 64,79% dos entrevistados afirmaram ser de cor branca; 31,27% de cor parda; 1,97% serem negros; 1,69% serem amarelos; e 0,28% serem indígenas.

Fonte: Resultados da Pesquisa (2004).

Questionou-se ao entrevistado em qual escola havia cursado o projeto. Os dados podem ser visualizado no Gráfico 5.5:

Gráfico 5.5: Escola em que os entrevistados cursaram o Projeto Correção de Fluxo

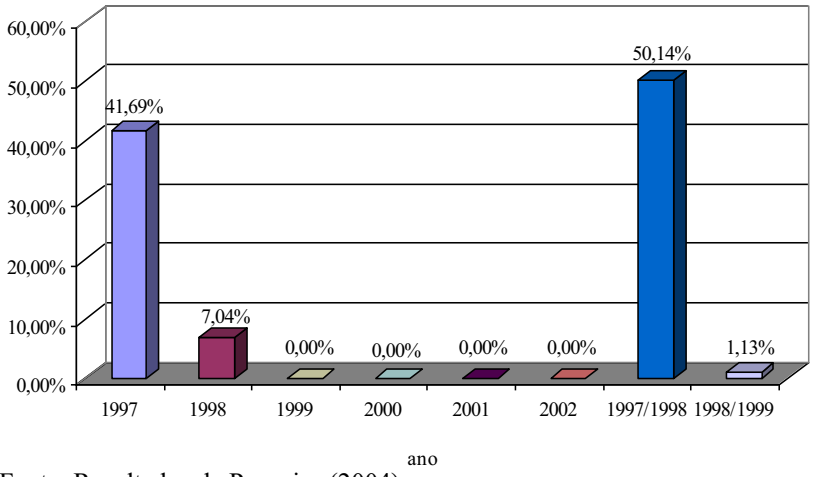


Fonte: Resultados da Pesquisa (2004).

Nota: 1 - Antônio José Reis; 2 - Augustinho Donin; 3 - Ayrton Senna da Silva; 4 - Dario Vellozo; 5 - Esperança Favaretto Covatti; 6 - Francisco Galdino de Lima; 7 - Jardim Europa; 8 – Jardim Gisele; 9 - Jd. Maracanã; 10 - Jd. Porto Alegre; 11 - João Arnaldo Ritt; 12 - João Cândido Ferreira; 13 - Novo Horizonte; 14 - Novo Sarandi; 15 - Olivo Beal; 16 - Senador Attílio Fontana;

Nota-se, no Gráfico 5.5, que 16,6% cursaram o PCF na Escola Jardim Maracanã; 14,93%, na Escola Jardim Europa; e 1,13% estudaram na Escola Jardim Porto Alegre. Com relação aos anos em que os sujeitos entrevistados participaram do projeto, obteve-se as seguintes informações, que podem ser visualizadas no Gráfico 5.6:

Gráfico 5.6: Ano de participação no Projeto Correção de Fluxo

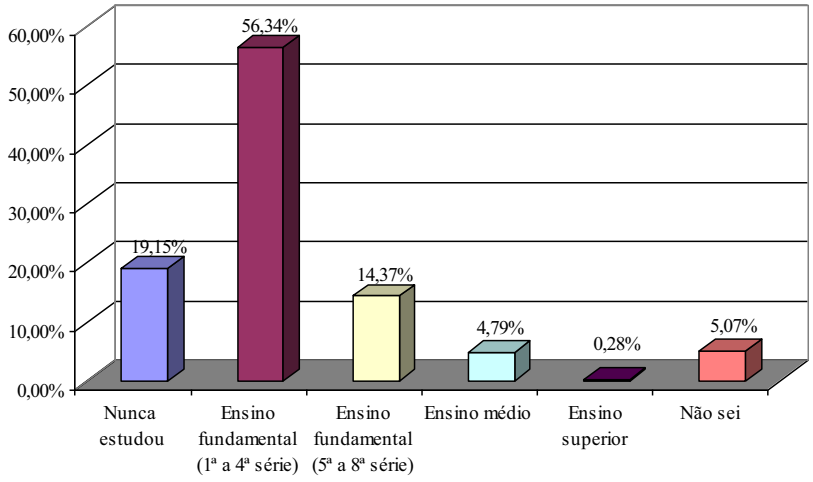


Fonte: Resultados da Pesquisa (2004).

50,14% participaram do PCF no biênio de 1997 e 1998; 41,69% participaram do PCF somente no ano de 1997; 7,04% participaram no ano de 1998; e apenas 1,13% participaram no biênio de 1998 e 1999.

Importa ressaltar que o objetivo era entrevistar somente os estudantes que participaram do projeto no biênio 1997 e 1998. No entanto, os estudantes que iniciaram o projeto no ano de 1998, vieram a concluí-lo apenas no ano de 1999. Identificou-se o grau de instrução da responsável (mãe, madrasta ou avó) do sujeito entrevistado e obteve-se os seguintes dados:

Gráfico 5.7: Grau de instrução da responsável do entrevistado

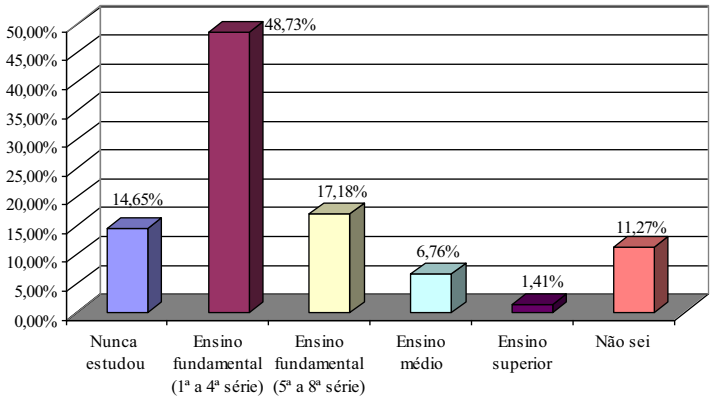


Fonte: Resultados da Pesquisa (2004).

56,34% das responsáveis estudaram no ensino fundamental da 1ª a 4ª série; 19,15% das responsáveis nunca estudaram; apenas 0,28% das responsáveis dos indivíduos entrevistados possuíam o ensino superior.

Ressalta-se neste dado que 14,37% dos pais estudaram no ensino fundamental de 5ª a 8ª série; 4,79% estudaram no ensino médio. Importa colocar que o questionário não era subdividido por ano de estudo, e constatou-se, pelas respostas dos entrevistados, que a maior parte das responsáveis possuíam apenas um ano de estudo. Em relação à escolaridade do responsável (pai, padrasto ou avô) do indivíduo entrevistado, obteve-se os seguintes resultados:

Gráfico 5.8: Grau de instrução do responsável do entrevistado



48,73% dos responsáveis dos sujeitos entrevistados possuíam apenas o ensino fundamental de 1ª a 4ª série; 17,18% possuíam de 5ª a 8ª série; e 1,41% dos responsáveis dos entrevistados possuíam o ensino superior.

Fonte: Resultados da Pesquisa (2004).

A profissão do responsável do estudante, pode ser observada na Tabela 5.1.

Tabela 5.1: Profissão do responsável do entrevistado

Categorias	Freqüência	Percentual
Agricultor	68	19,15%
Construção Civil	64	18,03%
Diversos	56	15,77%
Serviços gerais	38	10,70%
Motorista	20	5,63%
Operador de produção	17	4,79%
Caminhoneiro	15	4,23%
Comerciante	14	3,94%
Operador de máquina	14	3,94%
Vigia	10	2,82%
Auxiliar de produção	9	2,54%
Saqueiro	9	2,54%
Vendas	9	2,54%
Guarda	6	1,69%
Mecânico	6	1,69%
TOTAL	**355**	**100,00%**

Fonte: Resultados da Pesquisa (2004).

Pelos dados apresentados na Tabela 5.1, a maior parte dos responsáveis pelos estudantes entrevistados atua em diversas profissões que não exigem uma escolarização elevada. As profissões mais destacadas encontram-se no setor de prestação de serviços, principalmente na construção civil (com um percentual de 18,03%), nos serviços gerais encontram-se 10,70%, motoristas com 5,63%, operador de produção com 4,79%, caminhoneiro com 4,23%, e o restante apresentou percentuais inferiores a 4%. Ressalta-se que 15,77% se enquadram em diversas profissões e estão agrupados no item "diversos". No entanto, o item que foi mais indicado foi o setor primário, ou seja, o agricultor, perfazendo um total de 19,15%.

Na pesquisa de campo, buscou-se, ainda, identificar a profissão das responsáveis, as informações obtidas podem ser visualizadas na Tabela 5.2:

Tabela 5.2: Profissão da responsável do entrevistado

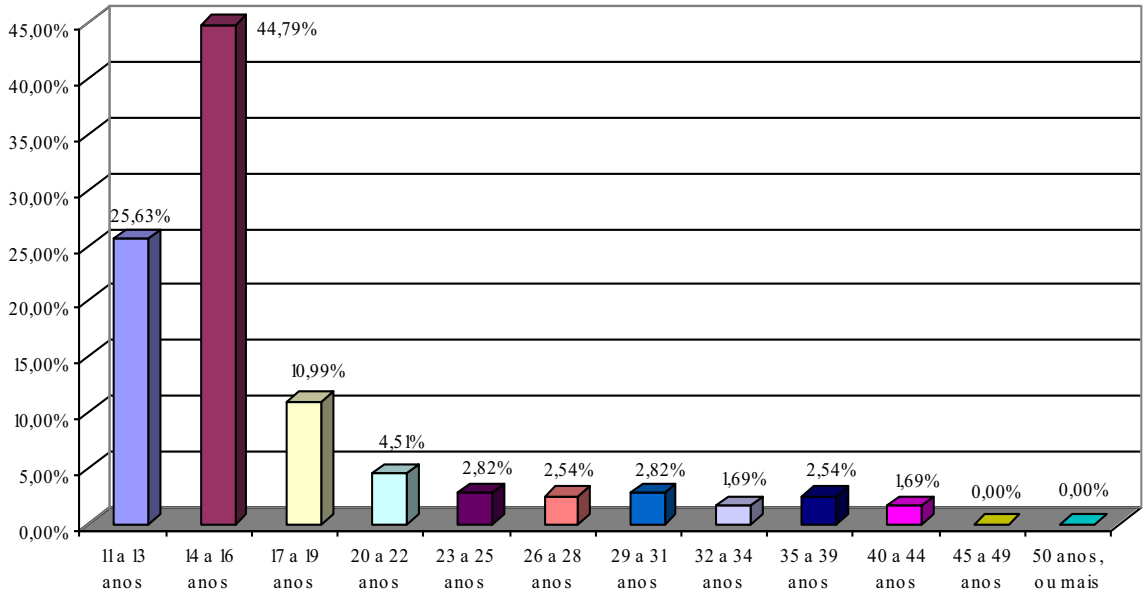
Profissão	Freqüência	Percentual
Do lar	210	59,15%
Doméstica	52	14,65%
Diversos	24	6,76%
Serviços gerais	15	4,23%
Cozinheira	12	3,38%
Zeladora	11	3,10%
Agricultora	9	2,54%
Costureira	8	2,25%
Diarista	6	1,69%
Auxiliar de produção	4	1,13%
Operadora de produção	4	1,13%
TOTAL	**355**	**100,00%**

Fonte: Resultados da Pesquisa (2004).

Verifica-se, pela Tabela 5.2, que 59,15% das responsáveis são do lar, ou seja, não possuem um emprego formal; 14,65% atuam como domésticas; 4,23% prestam serviços gerais, e as demais apresentaram percentuais inferiores a 4%. Nota-se que 6,76% se enquadram em diversas profissões e estão agrupadas no item "diversos".

Identificou-se também a idade dos sujeitos entrevistados ao ingressarem no projeto e os resultados são apresentados no Gráfico 5.9:

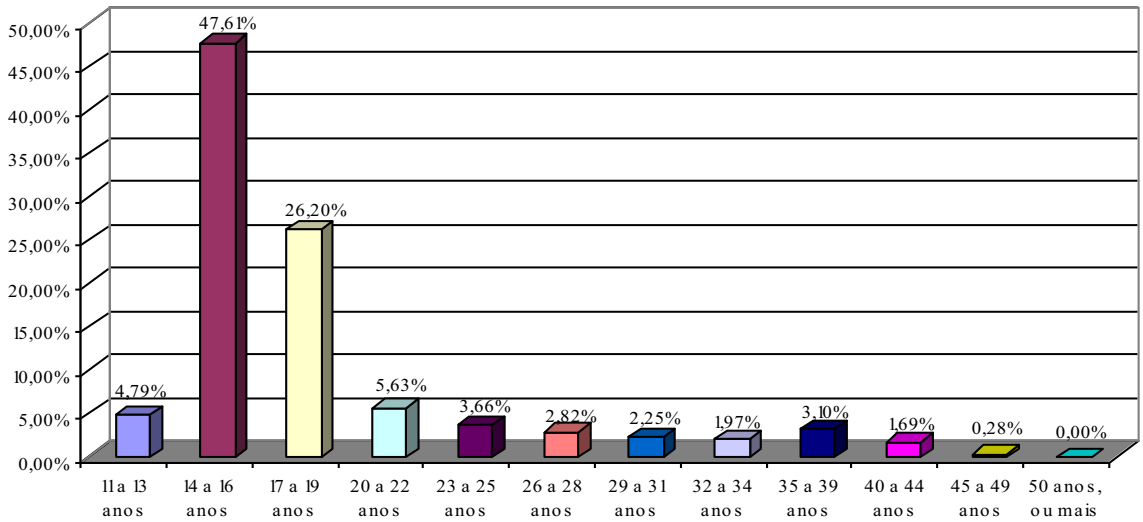
Gráfico 5.9: Idade do entrevistado ao ingressar no Projeto Correção de Fluxo



Fonte: Resultados da Pesquisa (2004).

A partir dos dados apresentados no Gráfico 5.9, nota-se que a idade dos estudantes ao ingressarem no projeto encontra-se na faixa etária de 11/13 a 50 anos ou mais, sendo que 44,79% enquadra-se na faixa etária de 14 a 16 anos de idade; 2,82% na faixa etária de 23 a 25 anos de idade; as demais ficam aglutinadas entre as faixas etárias de 26 a 28 anos de idade até 40 a 44 anos de idade e perfazem um total de 11,28%. Quanto à idade dos estudantes ao saírem do projeto, pode-se obsevar as informação apresentadas pelo Gráfico 5.10:

Gráfico 5.10: Idade do entrevistado ao sair do Projeto Correção de Fluxo

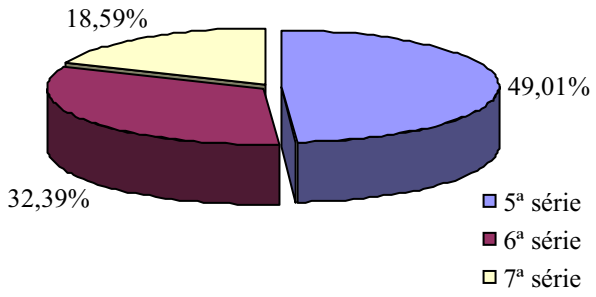


Fonte: Resultados da Pesquisa (2004).

De acordo com o Gráfico 5.10, pode-se observar que 47,61% dos estudantes entrevistados saíram do projeto com a faixa etária de 14 a 16 anos de idade; 4,79% dos estudantes saíram do projeto com a faixa etária de 11 a 13 anos de idade; e o restante ficou entre a faixa etária de 23 a 49 anos de idade e perfez um total de 15,77%.

Também, buscou-se identificar a série em que os sujeitos entrevistados estavam ao ingressar no projeto e isso está exposto no Gráfico 5.11:

Gráfico 5.11: Série do entrevistado ao ingressar no PCF

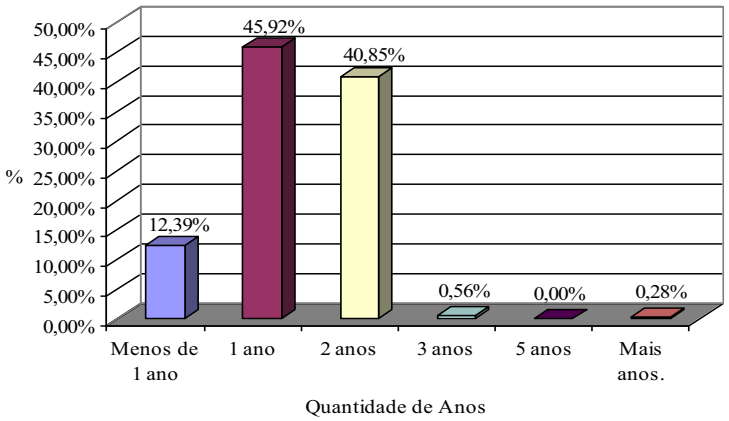


49,01% estavam na 5ª série do ensino fundamental, 32,39% estavam na 6ª série e 18,59% na 7ª série.

Fonte: Resultados da Pesquisa (2004).

Não se pode afirmar que o estudante entrevistado estava cursando a série por ele indicada, visto que o questionário aplicado apenas indagava a série em que estava ao ingressar no projeto e não, necessariamente, se estava matriculado naquele ano. Com relação ao tempo de permanência dos estudantes entrevistados no projeto, pode-se notar o que segue:

Gráfico 5.12: Tempo de permanência no Projeto Correção de Fluxo

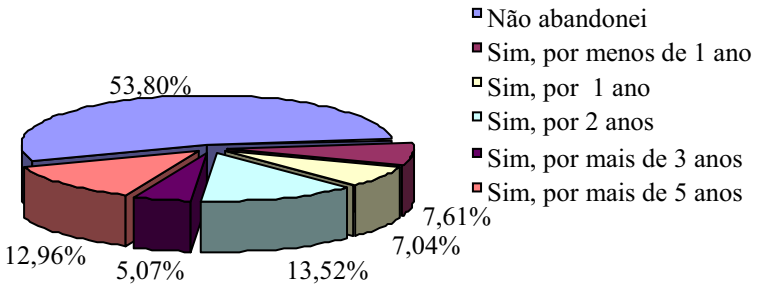


45,92% dos estudantes entrevistados permaneceram somente um ano no projeto, 40,85% ficaram dois anos; 12,39% permaneceram menos de um ano, e 0,84% permaneceram por mais de dois anos no projeto.

Fonte: Resultados da Pesquisa (2004).

Indagou-se ao sujeito entrevistado se este havia abandonado a escola antes de ingressar no projeto, e os resultados estão apresentados no Gráfico 5.13.

Gráfico 5.13: Tempo de abandono da escola antes de ingressar no PCF

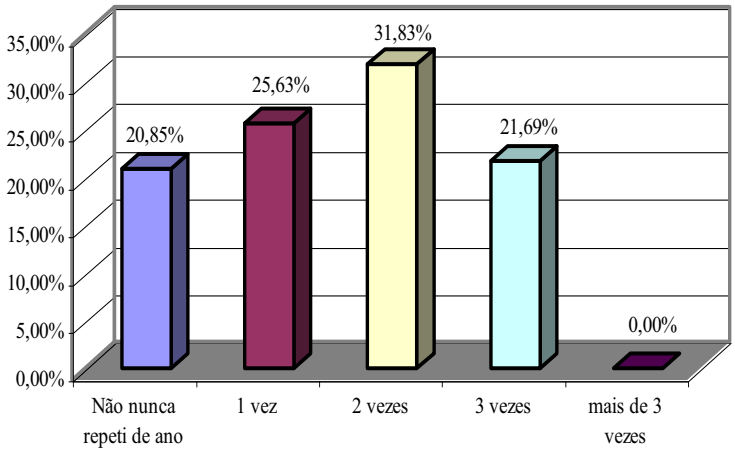


Constata-se que 53,80% dos estudantes entrevistados não tinham abandonado a escola; 46,20% tinham abandonado a escola pelo menos de 1 a 5 anos.

Fonte: Resultados da Pesquisa (2004).

Ressalta-se que vários entrevistados disseram que abandonaram a escola por mais de dez anos. Em relação à quantidade de vezes que o sujeito entrevistado havia repetido de ano antes de ingressar no projeto, obteve-se as seguintes informações:

Gráfico 5.14: Repetências antes de ingressar no PCF

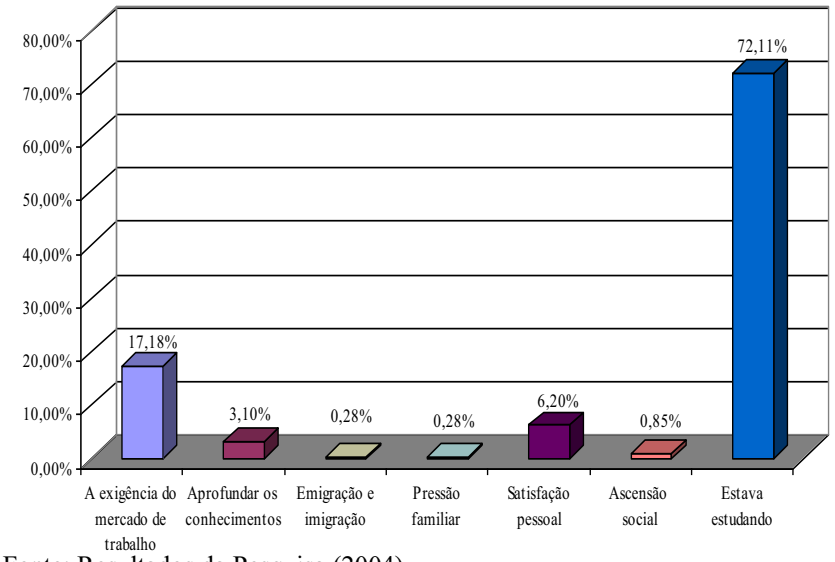


79,15% dos estudantes tinham reprovado de série antes de ingressar no projeto. E, 20,85% nunca tinham repetido de série, é possível que estavam atrasados, porque haviam desistido ou ingressado tardiamente.

Fonte: Resultados da Pesquisa (2004).

Tais informações evidenciam que nenhum dos entrevistados havia repetido por mais de três vezes antes de ingressar no projeto, pois, ao verificar o motivo do retorno dos estudantes que não estavam estudando, encontramos:

Gráfico 5.15: Motivo de retorno de quem não estava estudando

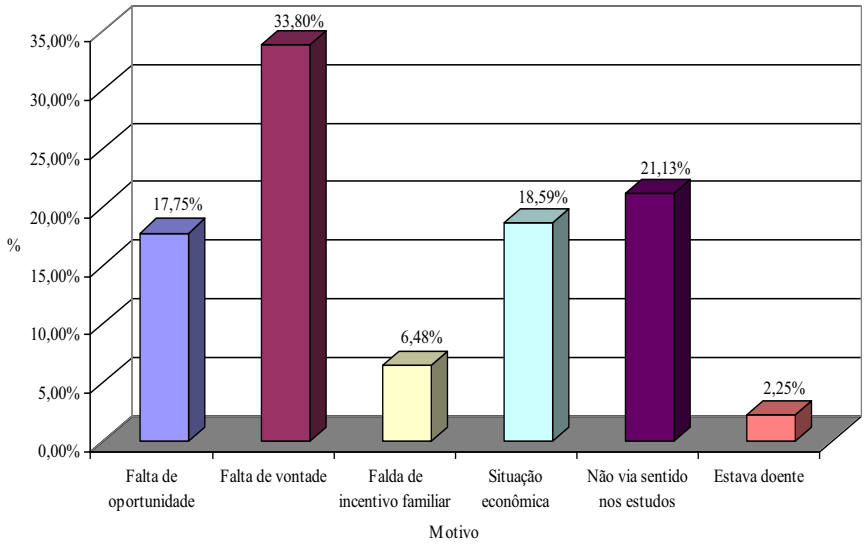


Entre os estudantes que não estavam estudando e voltaram à escola, 17,18% o fizeram, pressionados pela exigência do mercado de trabalho; 6,20% buscando satisfação pessoal e 3,10% com objetivo de aprofundar os conhecimentos.

Fonte: Resultados da Pesquisa (2004).

Embora o questionamento se referisse ao retorno de quem não estava estudando, apresenta-se também o percentual de 72,11% que estavam estudando ao ingressar no projeto. Questionados sobre os motivos que levaram os sujeitos entrevistados a terem atraso no processo educacional, obteve-se as seguintes informações:

Gráfico 5.16: Motivo do atraso educacional do entrevistado

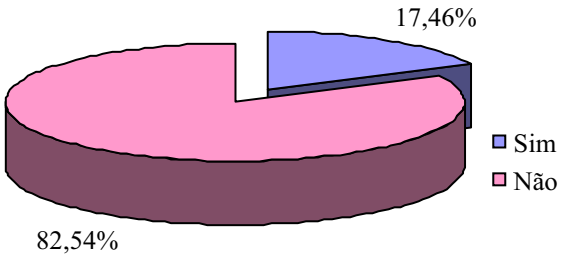


54,93% estavam atrasados por não terem vontade de estudar e não verem sentido nos estudos; 36,34% devido à situação econômica e por falta de oportunidade; 6,48% por falta de incentivo familiar.

Fonte: Resultados da Pesquisa (2004).

Averiguou-se se o investigado conhecia o PCF ao ingressar nele, pôde-se constatar que:

Gráfico 5.17: Conhecimento do PCF ao ingressar

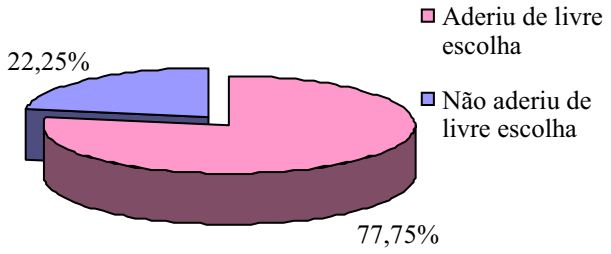


Fonte: Resultados da Pesquisa (2004).

Nota-se que 82,54% dos estudantes entrevistados afirmaram que não tinham conhecimento do PCF ao ingressar nele; e apenas 17,46% dos estudantes conheciam o projeto ao ingressar.

Investigou-se se os estudantes entrevistados aderiram ao projeto por livre escolha:

Gráfico 5.18: Aderiram ao PCF por livre escolha



Fonte: Resultados da Pesquisa (2004).

Nota-se que 77,75% dos estudantes entrevistados aderiram ao projeto por livre escolha, e o restante, ou seja, 22,25%, não aderiram por livre escolha.

Os motivos que os levaram a ingressar no projeto estão evidenciados na Tabela 5.3:

Tabela 5.3: Motivo de terem aderido ou não ao PCF

Categorias	Freqüência	Percentual	Itens apresentados
Sim , por quê?			
Adiantar rápido várias séries.	97	35,14%	14
Acharam interessante.	60	21,74%	9
Tirar o atraso.	33	11,96%	5
Recuperar o tempo perdido.	22	7,97%	3
Seria mais fácil.	19	6,88%	3
Não tinha escolha.	15	5,43%	2
Trabalho.	14	5,07%	2
Não sabem dizer.	10	3,62%	1
Diversos.	6	2,17%	1
Total	**276**	**100,00%**	**39**

Não, por quê?			
A escola colocou.	23	29,11%	3
Foram obrigados.	22	27,85%	3
Estavam atrasados.	19	24,05%	3
Não sabem dizer.	7	8,86%	1
Avança, mas não aprende.	5	6,33%	1
Diversos.	3	3,80%	1
Total	**79**	**100,00%**	**11**

Fonte: Resultados da Pesquisa (2004).

Observa-se, na Tabela 5.3, que os motivos indicados pelos estudantes que ingressaram no projeto de livre escolha corresponderam a 77,75% da amostra, ou seja, 276 sujeitos. Constatou-se que, para 35,14% destes sujeitos, o principal motivo foi o de adiantar rápido várias séries, como pode ser verificado pelos itens apresentados a seguir:

Esc2/24: Falaram que seria melhor, que eu iria dar um pulo para frente.
Esc5/88: Achei que valia a pena, que seria mais rápido para se formar.
Esc5/99: Meu irmão estudava lá, e falou que no projeto ia fazer 2 anos num só.
Esc6/106: Só sabia que ia fazer a 5ª, a 7ª e a 8ª num ano só.
Esc6/109: Todo mundo entrou e parecia ser coisa boa pular da 5ª para 8ª. Ia poupar 3 anos.
Esc8/122: Me falaram que seria melhor, que ia fazer os 3 anos num só. Aí eu também quis terminar mais rápido.
Esc7/191: Falaram que seria mais rápido a concluir e mais fácil.
Esc10/252: Ia passar muitos anos para frente.
Esc12/275: Era para recuperar o tempo perdido. Eu fiz 2 anos em 1 ano.
Esc16/322: Falavam que eu ia pular bem para frente.
Esc16/345: Achava que era melhor para mim. Dá um passo lá na frente.
Esc9/238: Era acelerado, iria fazer 3 anos em um, mas o projeto me fez perder a vontade de estudar e saí na pior.
Esc7/146: Falavam que ia avançar. Eu estava na 7ª série no Projeto, fiquei igual 2 anos. É como se eu tivesse feito regular.

E 21,74% acharam o projeto interessante:

Esc3/54: Eu não tinha vontade de estudar. Quando o diretor me explicou como será o projeto, me interessei mais.
Esc8/133: Eu achei mais fácil e interessante. Todo mundo, indo ou não indo, passava igual.
Esc7/181: Achei interessante e seria mais fácil para desenvolver. Pega tudo resumido. É prática do trabalho do dia-a-dia.
Esc12/277: Achei interessante tentar mudar um pouco.
Esc14/301: Adquirir mais conhecimento e realização do sonho de poder estudar.
Esc16/323: Os professores falavam que ia ser bom. Eu achava que podia me recuperar depois.
Esc11/254: Nós achava que aquilo era uma coisa boa. Depois vimos o 'bake' da coisa, era tudo atropelado, o conteúdo não tinha como aprender.
Esc9/214: Achava que seria melhor, mas depois não aprendi nada e desisti.

Esc8/134: Mas depois não gostei.

Para 11,96%, o principal motivo de terem aderido ao projeto foi o da intenção de tirar o atraso educacional:

Esc1/3: Era uma opção para adiantar os estudos. Quando vi que estava atrasado, entrei.
Esc3/53: Tirar o atraso e me adiantar mais.
Esc4/73: Achei melhor. Ia se adiantar mais porque estava atrasado.
Esc7/148: Porque estava muito atrasada. Entrei só com 9 anos na escola porque morava no sítio 5 km da escola e meus pais achavam longe.
Esc7/161: Não sei, só falava que estava atrasada.

Neste mesmo sentido, 7,97% ingressaram no projeto com o objetivo de recuperar o tempo perdido:

Esc4/78: Falaram que era um jeito de se adiantar, recuperar os anos perdidos.
Esc9/242: Falaram que eu podia recuperar os anos perdidos.
Esc14/310: Queria recuperar o tempo perdido.

E 6,88% dos sujeitos achavam que seria mais fácil:

Esc2/37: Não tinha prova, só trabalho. Seria mais fácil, mas depois eu desisti, por sem-vergonhice mesmo. Matei aula para namorar nas ruas.
Esc2/38: Achei que ia ser mais fácil para terminar os estudos. No regular exige freqüência. No projeto pode faltar mais. Não é todo dia que posso sair do trabalho para ir para escola.
Esc7/145: Falaram que seria mais fácil, que encurtaria o tempo.

Segundo 5,43% dos sujeitos, eles não tiveram escolha e acabaram ingressando no projeto:

Esc3/45: Não deram escolha.
Esc1/10: Se não ia ter que procurar outro colégio. Ali na escola só tinha o projeto.

As exigências do trabalho foram motivo de 5,07% dos sujeitos:

Esc1/22: Porque precisava terminar para entrar na Sadia. Quando entrei, eles pediam pelo menos o 1º grau.
Esc5/93: Por causa da necessidade de ter estudo por causa do emprego, eles exigem estudo.

E 3,62% dos sujeitos não souberam dizer o porquê de terem aderido ao projeto:

Esc16/336: A escola me colocou, não sei por quê!

Outras declarações foram diversas e corresponderam a 2,17% dos sujeitos que aderiram ao projeto de livre escolha:

Esc8/119: Eu fui com vontade, eu queria estudar, aprender, para ajudar meus filhos. Eu não sabia fazer as tarefas e eles me ajudaram.

Da amostra, 22,25% não aderiam ao projeto de livre escolha, o que corresponde a 79 estudantes. Destes, 29,11% argumentaram que a escola os colocaram no projeto, como pode ser constatado a seguir:

Esc9/207: Me colocaram e eu fiz porque era tudo pronto, eles davam.
Esc16/343: A escola ponhou eu porque não estava indo nem com bomba.
Esc16/350: Falavam que eu era muito velha e que tinha que fazer este projeto.

Da mesma forma, 27,85% disseram terem sido obrigados a aderirem ao projeto:

Esc3/65: Não tinha escolha, colocaram numa classe e tinha que ir.
Esc7/143: Até chorei. Para mim não adiantou nada, nenhuma série. Chorei porque queria ficar no regular e a direção me obrigou a ficar.
Esc7/171: A escola colocou porque era lei. Ou entrava, ou saía do colégio.

No mesmo sentido, 24,05% não aderiram ao projeto de livre escolha, mas, como estavam atrasados, tiveram que ingressar no projeto:

Esc7/153: Me colocaram porque estava atrasada.
Esc7/188: A escola decidiu porque estava atrasada.
Esc15/316: Eles me colocaram. Depois explicaram que estava atrasada e o projeto ia me adiantar.

Dos sujeitos que não aderiram ao projeto de livre escolha, 8,86% não souberam responder o porquê:

Esc7/165: A escola colocou, não sei por quê.

E 6,33% dos sujeitos argumentaram que não aderiram ao projeto de livre escolha, pois no projeto se avança de série, mas não se aprende o conteúdo:

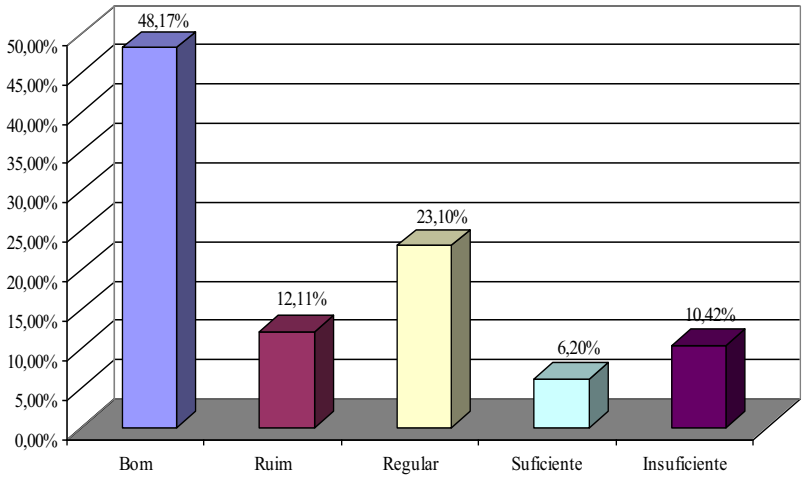
Esc12/272: Eu não queria, a diretora e a vice me iludiram. Era uma "bosta" que foi a mesma coisa que nada. Eu desisti porque briguei com a vice-diretora, porque ela chama os estudantes de burros. Aí eu perdi a vontade para estudar.

Outras declarações foram diversas e corresponderam a 3,80% dos estudantes que não aderiram ao projeto de livre escolha:

Esc7/173: Só falavam que seria bom para ir para frente, na verdade empurraram os alunos.

No nosso processo de análise do programa, perguntamos aos estudantes entrevistados sobre sua avaliação do projeto e obteve-se os seguintes escores relativos às respostas apontadas no Gráfico 5.19:

Gráfico 5.19: Avaliação do Projeto Correção de Fluxo



48,17% dos sujeitos investigados avaliaram o PCF como bom; 23,10% o avaliam como regular; 12,11% avaliaram como ruim; 10,42% como insuficiente; e 6,20% como suficiente.

Fonte: Resultados da Pesquisa (2004).

Os estudantes que avaliam o projeto como bom e suficiente somam um percentual expressivo de 54,37%; 23% o avaliaram como regular; os demais ficam aglutinados entre insuficiente e ruim. Os motivos que levaram os estudantes investigados a emitir está avaliação estão apresentadas na Tabela 5.4:

Tabela 5.4: Avaliação do Projeto Correção de Fluxo

Categoria	Freqüência	Percentual	Itens apresentados
Bom:			
O projeto é bom porque...	38	22,22%	5
No projeto é mais rápido.	29	16,96%	4
Não tinha prova.	26	15,20%	4
Recupera o atraso.	21	12,28%	3
Tem pouco conteúdo.	16	9,36%	2
Professores mais atenciosos.	16	9,36%	2
Ajuda pessoas com mais idade.	12	7,02%	2
Não sabem dizer.	5	2,92%	1
Proporciona o estudo exigido pelas empresas.	5	2,92%	1
Diversos.	3	1,75%	1
TOTAL	**171**	**100,00%**	**24**
Ruim:			
Não aprende.	21	48,84%	3
Empurra o aluno.	10	23,26%	1
Material é fraco.	7	16,28%	1
Diversos.	5	11,63%	1
TOTAL	**43**	**100,00%**	**6**
Regular:			
Superficial.	30	36,59%	4
Tempo é limitado.	27	32,93%	4
Falta aprendizagem.	19	23,17%	3
Diversos.	6	7,32%	1
TOTAL	**82**	**100,00%**	**12**
Suficiente:			
Diversos.	10	31,82%	1
Aprende o suficiente.	6	27,27%	1
Avança de séries.	5	22,73%	1
Não aprende o suficiente.	4	18,18%	1
TOTAL	**22**	**100,00%**	**3**
Insuficiente:			
Conteúdo insuficiente.	23	62,16%	3
É muito rápido para aprender.	6	16,22%	1
O aluno quer prova.	4	10,81%	1
O aluno sente a exclusão.	4	10,81%	1
TOTAL	**37**	**100,00%**	**5**

Fonte: Resultados da Pesquisa (2004).

Dos estudantes entrevistados, 48,17% avaliaram o PCF como sendo bom e, destes, 22,22% disseram que o projeto era bom porque:

Esc9/203: Não foi o que esperava, mas foi bom. Não avancei tudo o que prometeram.
Esc9/239: Eles incentivam os alunos a estudar. No regular ninguém incentiva. No projeto, vai aprendendo os conteúdos aos poucos, não vê tudo, mas umas coisas aprende.
Esc11/256: Eu gostei de estudar, aprendi a gostar de estudar no projeto, não tinha prova, e a turma tinha a mesma idade.
Esc12/267: Eles incentivavam a gente a fazer o projeto. Eles incentivam mais o aluno a estudar. Eu já era aluno de sala especial porque tinha muita dificuldade.
Esc16/226: Para pessoa que já está atrasada e que não teve como estudar, ou não tem tempo, ele resume, ajuda porque facilita para estudar.

Cerca de 16,96% declararam que o projeto é bom, pois nele é mais rápido:

Esc5/91: É bom porque termina em pouco tempo, em 1 ano até a 8ª série. É bom porque, como adulto, não precisa ir muitos anos na escola. Ali é rapidinho e fez tudo. Num ano conclui todos os estudos.
Esc5/98: Porque dá mais oportunidade, é rápido. Tem gente que tem dificuldade, eu cheguei até a 8ª série, mas agora vou para o Cestol, e lá vou ter que começar desde a 5ª série, tudo de novo. Mas eu não gosto de ir todo dia, trabalho e tenho o nenê.
Esc12/273: Como eu não tinha tempo para freqüentar todos os dias como os outros alunos, então dava para fazer porque adiantava rápido vários anos.
Esc3/58: Sei lá. A gente que tem um monte de filho, fazer tudo rápido num ano é ótimo.

Evidencia-se que 15,20% dos entrevistados ponderaram que o projeto foi bom porque não tinha prova:

Esc2/42: Adianta, se fizer. Nem tem prova. Como vai dizer que sabe?
Esc5/89: Porque é um estudo que o professor explica mais. Não tinha livro. O conteúdo era pronto na ficha. Não tinha prova. É bem melhor.
Esc5/101: O fato de ter só trabalho era mais fácil. Eles só davam trabalho. Era tudo pronto. Não precisava ralar, estudar. Era só marca 'X' nas alternativas. Era muito fácil. Não tinha prova.
Esc7/118: Foi bom para recuperar o tempo perdido. E foi ruim porque passou por cima de muitos conteúdos. Agora eu estou fazendo faculdade e está sendo muito difícil. Falta muito conteúdo que eu nunca vi. Eles deveriam fazer uma avaliação escrita e ver o que é preciso dar para o aluno.

E 12,28% avaliaram o projeto como bom, uma vez que recupera o atraso:

Esc1/18:É bom porque está atrasado e ali faz três anos em um. Se se esforçar, aprende.

Esc9/218: É mais fácil. A gente se anima porque tem esperança de terminar logo e tira o atraso. Eu só fiquei um ano por causa do projeto. Se não, não teria agüentado.
Esc16/343: Eu estava lá para baixo e jogaram eu lá para riba. Jogaram todos os atrasados lá para 8ª série.

Ainda, entre os estudantes que apontaram que o PCF é bom, encontraram-se 9,36% que declaram que no projeto tem pouco conteúdo:

Esc9/210: Não aprendi a interpretar textos. Até hoje não consigo fazer uma redação. Não tenho acesso a leituras, e nem tenho tempo. É tudo muito difícil para mim, pois me falta estudo. Quero dar estudo para minha filha. Eu não tive acesso à escola. Morava no sítio e tinha que trabalhar. Os meus pais não me deixavam estudar.
Esc9/234: Acelerou meus estudos. Só que depois, no Ensino Médio, não consegui acompanhar. Reprovei três vezes no 1º ano e depois desisti porque não iriam mais fazer minha matrícula no ano seguinte. Que vergonha.

Neste sentido, 9,36% apontaram que no projeto os professores eram mais atenciosos e por isso o classificaram como bom:

Esc9/213: Os professor são mais querido. Não dá medo.
Esc11/259: Os professores são bons. Dão mais atenção que no regular.

Observa-se que 7,02% dos entrevistados avaliaram o projeto como bom, visto que ajuda as pessoas com mais idade:

Esc2/33: Para quem não teve oportunidade é uma chance para estudar. Muitos com idade voltaram a estudar. Meus amigos me falaram, aí também fui me matricular.
Esc12/268: Avança. Tem muitos com bastante idade que param por falta de oportunidade, que não têm renda, que reprovava várias vezes. O projeto dá uma estabilizada para eles.

Nota-se que 2,92% dos sujeitos avaliaram o projeto como bom, no entanto, não souberam dizer o porquê:

Esc4/69: Não sei explicar.

Nesta amostra, 2,92% disseram que o projeto é bom, pois proporciona o estudo exigido pelas empresas:

Esc8/142: Porque tinha muita idade. A empresa exigia que estudasse. Se não mandaria embora.

Houve diversas colocações dos estudantes que indicaram que o projeto foi bom e são colocações que vão à seguinte direção:

Esc13/290: Aprende muita coisa. Eu desisti porque não gosto de estudar.

Do total de estudantes entrevistados, 12,11% classificaram o PCF como sendo ruim. Desta parcela, 48,84% sustentaram que o projeto foi ruim porque nele não se aprendia nada:

Esc6/106: Eu desisti depois dum mês. Os professores não tinham paciência para explicar as coisas e não dava para aprender. Tinha um professor que escrevia mal no quadro. Eu pedi para ele escrever mais legível, e ele disse que, se não estivesse satisfeito, que me retirasse, e nós saímos em seis e nunca mais voltamos.
Esc7/135: Era uma 'merda'. Colocavam conteúdo da 4ª série para o pessoal mais velho, e os professores ficavam dando atenção para os velhos. Nós não aprendia nada. Eu morria de dar risada. Eles não sabiam somar 1+1. Ficavam pensando, e depois ganhavam nota boa. Eu não sou nenhum exemplo, mas bagunçava. Não tinha como agüentar. Em vez de estudar o conteúdo da 7ª série, voltei para 4ª série. Isto para mim foi uma palhaçada. Porque, então, não pegaram aquela velharada e simplesmente dá um certificado. Não precisava prejudicar nós da 7ª série. Este projeto é uma baita mentira. Se é difícil estudar o ano todo, imagina fazer de 5ª a 8ª série num ano. Isto foi palhaçada.
Esc8/145: Não se aprende o conteúdo. Até hoje fico perdido. Só tinham aquelas fichas. Não se aprendia. Até hoje, se o professor falar uma conta da 7ª série, eu não sei, pois não tive 7ª série, não vi nada.

Também 23,26% classificaram o projeto como ruim, pois o mesmo apenas empurra o estudante:

Esc4/68: 7ª e 8ª num ano. Não aprendi, não tive base de 1º grau e me deram um empurrão. Quando cheguei no Ensino Médio, Deus me livre, foi uma maneira da escola se livrar de nós.

E os demais, 16,28% dos estudantes, acharam o projeto ruim porque o material era muito fraco:

Esc16/350: Hoje até para arrumar emprego, se falar que fez este projeto, este negócio ali, aí te desprezam, aí fica muita coisa para trás, muito material sem estudar. Quando estudei na 8ª série, parecia que eu não sabia nada. Isto que ainda fui fazer a oitava no supletivo. Passei com ajuda de conselho de classe.

Outras colocações foram variadas e perfazem 11,63% dos estudantes, que classificaram o projeto como ruim:

Esc3/57: Foi bom, porque eu estava muito atrasado. Dei um salto lá na frente, mas, na verdade, não adiantou nada. Desisti no ano depois.

Do total de estudantes entrevistados, alguns também avaliaram o PCF como sendo regular, perfazendo 23,10%, ou seja, 82 sujeitos da amostra. Destes, 36,59% declararam que o projeto é superficial, o que pode ser observado:

Esc4/73: Teve muita coisa que foi passada que deveria ser explicado melhor. Eles traziam só aqueles fichas. Alguns professores davam para nós fazer e queriam pronto no final da aula, e não explicavam nada.
Esc9/205: Cortam muito conteúdo. Se eu pudesse escolher, hoje eu não faria o projeto. Não aprende o suficiente como os outros que fazem o normal.
Esc16/322: Eu não aprendia o suficiente. Tinha aquelas apostilas, não tinha conteúdo duma série, era aqueles joguinhos que não tinha nada a ver com a matéria. Tava na sétima fazendo coisa da 4ª e 5ª série.
Esc16/335: No PCF eu tenho tudo guardado. Era em módulos. Eles não trabalhavam como no regular, um interagindo com o outro. No projeto era como se o aluno fosse máquina: o professor dava a ficha e dizia como responder, nós fazia e já entregava. Eu não aprendi nada no projeto. Foi só para pular de série.

Desses, 32,93% dos estudantes que classificaram o projeto como regular, declararam que o tempo é limitado:

Esc2/32: Pulavam muitos conteúdos. Não dava tempo. Aquelas fichas eram resumidas e já vinham com a resposta. Copiávamos sem entender o que era.
Esc2/40: Não dá certo. Não devem misturar várias séries numa sala, e só pensar no tempo. Quem já tava na 7ª série, voltar e estudar todo conteúdo da 5ª série de novo. Nem sei como fui reprovar naquilo. Nós só fazia bagunça.
Esc4/72: Eles não trabalha todo conteúdo porque não dá tempo. O esquema deles é bem diferente do currículo normal. Não aprende o suficiente, não se vê o conteúdo da 7ª e 8ª. Eu perdi, não tive acesso, depois fez falta no 2º grau. Os outros falam isto ali eu vi. E eu nunca tinha visto.
Esc5/96: A gente não pega tudo em pouco tempo, porque é muito corrido. Para gente de idade, 'meio cabeça dura', é dificultoso estudar. Deveria fazer ano por ano. Mas, nas empresas, o que vale é o papel.

Para 23,17% dos estudantes, o projeto foi regular, pois falta aprendizagem:

Esc5/97: Eu só fiz meio ano, já tava na 7ª série. Agora quem fez de 5ª a 8ª não aprendeu nada. É só uma passada. Não tem avaliação para ver se o aluno teve um aproveitamento.
Esc10/251: O conteúdo era fácil, da 5ª e 6ª série. Vinha pronto nas fichas, quase só assinalar, tinha pouca escrita. Eu faltava sempre. Nem sei como passei. Quase todo mundo não ia para aula depois que percebemos como era fácil, e igual íamos ser passados.

Esc13/289: Os conteúdos não tinham nada a ver. Os professores também não ajudavam. Duas professoras explicavam. O resto estava boiando, não sabia nada.

As demais afirmações dos sujeitos que avaliaram o projeto como regular variaram, perfazendo 7,32%:

Esc1/1: Quem precisa do estudo, que trabalha, que só vai de vez em quando, para este é bom. É ruim, porque muitos que podem estudar, que deveria fazer regular, vão ali onde só aprende 60% e vão bagunçar. Eles têm que fazer o regular, mas não têm interesse.

Entre os sujeitos entrevistados da amostra que avaliaram o PCF como suficiente, encontram-se 6,20%. Destes, 31,82% fazem colocações diversas, conforme pode ser observado:

Esc9/209: É uma vantagem a pessoa que estava parada fazer tudo num ano e ter o certificado para poder trabalhar.

Para 27,27% dos sujeitos que apontaram que o projeto foi suficiente, assim o avaliam porque aprenderam o suficiente:

Esc8/182: Se se esforçar, consegue acompanhar o regular depois.

Cerca de 22,73% declararam que avançaram de séries e assim avaliaram o projeto como sendo suficiente:

Esc9/211: Através do projeto, como estava atrasado, avancei e fui para frente, recuperei o tempo perdido.

E, ao contrário, 18,18% avaliaram o PCF como suficiente. No entanto, disseram que no projeto não se aprende o suficiente:

Esc14/300: É muito superficial. É muito rápido fazer 4 anos em 2. Não dá para ver todo conteúdo. Tive muita dificuldade no Ensino Médio.

Observa-se, então, que alguns estudantes avaliaram o PCF como insuficiente, correspondendo a 37 indivíduos da amostra, ou seja, a 10,42% do total. Deste número, 62,16%

avaliaram-no afirmando que o conteúdo era insuficiente, o que pode ser observado nas seguintes falas:

> *Esc1/4: A gente tinha que fazer dois anos e ia para o 1º ano do Ensino Médio. Não tinha prova. Era superficial. Os professores não se preocuparam em ensinar. Este projeto foi criado para dar um empurrão para o 2º grau.*
> *Esc6/103: Eu só aprendi a fórmula 'Bhaskara" no segundo grau, que é conteúdo da 7ª e 8ª série. Muitos conteúdos eu só aprendi sozinho. No segundo grau o professor falava "isto é da 7ª, 6ª ou 8ª" e eu nunca tinha visto nenhuma daquelas funções. Aí tinha que estudar sozinho. Quando tinha dúvida, ia para professor particular. Se não tivesse professor particular, não conseguiria fazer Ensino Médio.*
> *Esc11/255: Dá o certificado de 8ª série. No 1º ano do Ensino Médio eu não sabia nada. Eu não tinha visto o conteúdo. No projeto só dão fichas. É muito fácil, não se aprende. Eu não sabia o conceito do projeto. Se eu soubesse, não teria feito. Os professores passam todo mundo, nem tem prova.*

Para 16,22% o projeto era insuficiente, uma vez que era muito rápido para aprender:

> *Esc7/137: Falta muito conteúdo. Era muito rápido e tudo misturado. Pessoas de muita idade que estavam muito tempo afastado da escola e que não lembravam o conteúdo, aí ficavam sempre revendo. Deveriam fazer separação desse pessoal.*

Destaca-se que 10,81% dos sujeitos que avaliaram o projeto como insuficientes declaram que o aluno quer prova:

> *Esc7/117: Ele não aprende todas as áreas que tem que aprender. Como não tem prova, é só preencher as fichas. Os alunos levavam para casa e só ia na aula uma ou duas vezes por mês e tudo mundo passou igual.*

Verifica-se que 10,81% dos sujeitos avaliaram o projeto como insuficiente, pois se sentem excluídos:

> *Esc16/324: Não teve ensinamento de nada. Em matemática, matéria da 5ª série eu não sei nada. Eu fiz quatro vezes o 1º ano do ensino médio e não conseguia acompanhar. Sempre dancei quatro anos em matemática. Até fui estudar no interior, porque falaram que é mais fraco, e mesmo assim não consegui. Me empurraram, me tacaram da 5ª série na 8ª série e, depois, no 1º ano do Ensino Médio não sabia nada.*

5.1.1.1 Resumo do Indicador

Este indicador teve como objetivo identificar o sujeito e os seus aspectos gerais. Dessa forma, constatou-se que 57,46% dos estudantes entrevistados eram do gênero masculino e 42,54% eram do gênero feminino. Além disso, da amostra, 50,99% enquadravam-se na faixa etária entre 20 e 22 anos de idade no momento da realização da entrevista.

Averiguou-se, também, que 88,73% dos entrevistados residiam na zona urbana e somente 11,27% na zona rural. Com relação à raça/cor dos estudantes, constatou-se que 64,79% afirmaram serem brancos, e 31,27%, pardos. Os demais se enquadravam em outras raças/cores. Um dado interessante foi o de que 50,14% dos sujeitos participaram do projeto no biênio de 1997 e 1998, e 41,69% participaram do projeto somente no ano de 1997.

Com relação ao grau de instrução das responsáveis dos estudantes entrevistados, verificou-se que 56,34% estudaram no ensino fundamental e somente entre a 1ª e a 4ª série. E com relação aos responsáveis, o percentual mais significativo também se enquadrou nesse grau de ensino, perfazendo 48,73%.

Observou-se que 19,15% dos responsáveis pelos sujeitos entrevistados trabalhavam, no período da realização das entrevistas, no setor primário da economia; 29,30% trabalhavam no setor secundário; e 51,55% trabalhavam no setor terciário. Com relação às responsáveis, 2,54% trabalhavam, no período da realização das entrevistas, no setor primário da economia; 2,26% trabalhavam no setor secundário; e 95,21% trabalhavam no setor terciário.

Com relação à idade que os estudantes tinham ao ingressar no projeto, verificou-se que 44,79% enquadravam-se na faixa etária de 14 a 16 anos e, em segundo lugar, ficou a faixa etária de 11 a 13 anos, com 25,63%. Outrossim, a idade dos sujeitos ao saírem do projeto foi principalmente entre a faixa de 14 a 16 anos, com um percentual de 47,61%, e 26,20% na faixa de 17 a 19 anos de idade.

Com relação ao abandono antes de ingressar no projeto, verificou-se que 53,80% dos estudantes entrevistados nunca tinham abandonado a escola, e os demais tinham. E, com relação à reprovação, constatou-se que 31,83% dos estudantes tinham reprovado duas vezes antes de ingressar no projeto e que 25,63% havia repetido uma vez, 21,69% tinham repetido três vezes e 20,85% dos estudantes nunca tinham repetido de série antes de ingressar no projeto. No entanto,

isto leva a crer que estes estavam atrasados, possivelmente porque haviam desistido ou entraram tardiamente.

É interessante destacar que 72,11% dos estudantes entrevistados estavam estudando ao ingressar no projeto. Já com relação aos motivos que levaram os estudantes que não estavam estudando a voltar à escola, constatou-se que 17,18% voltaram porque se sentiram pressionados pela exigência do mercado de trabalho. Destaca-se, também, que 33,80% dos estudantes entrevistados que estavam atrasados, o principal motivo destacado era o de não terem vontade nenhuma de estudar.

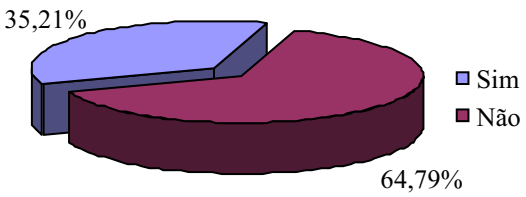
Observou-se que, do total de estudantes entrevistados, 82,54% afirmaram que não tinham conhecimento do projeto ao ingressar nele. No entanto, 77,75% dos estudantes entrevistados aderiram ao projeto por livre escolha, principalmente com o objetivo de adiantar mais rápido várias séries, por acharem interessante para tirar o atraso e recuperar o tempo perdido, por acharem mais fácil e pelas necessidades do trabalho. E o restante não aderiu ao projeto de livre escolha, principalmente porque a escola os colocou, ou por terem sido obrigados.

A principal contribuição desse indicador para a compreensão e entendimento do que ocorreu com os estudantes foi a de demonstrar como avaliaram o projeto e os motivos que os levaram a manifestar as suas considerações a respeito do programa. Verificou-se que 48,17% dos sujeitos investigados avaliaram o projeto como bom; 23,10% avaliaram o projeto como regular; 12,11% avaliaram o projeto como ruim; 10,42% declararam que o projeto foi insuficiente; e 6,20% avaliaram-no como suficiente.

5.1.2 Indicador 2 - Conquistas e Experiências após o Projeto Correção de Fluxo

Neste indicador procura-se estudar quais foram os ganhos, ou seja, as influências positivas que os estudantes alcançaram para si depois de terem participado do Projeto Correção de Fluxo. Tenta-se, também, verificar se as experiências vivenciadas por estes indivíduos depois de participarem do projeto refletiram, de alguma forma, em melhoria ou em queda nas suas condições de vida. Neste sentido, foi questionado aos sujeitos se eles tinham noção do que o projeto significaria na sua vida, e os resultados estão expostos no Gráfico 5.20.

Gráfico 5.20: Noções do que o PCF significaria



Nota-se que 64,79% dos estudantes não tinham noção do que o PCF poderia significar em suas vidas; e 35,21%, dos estudantes entrevistados tinham noção do que o projeto poderia significar na sua vida.

Fonte: Resultados da Pesquisa (2004).

Os motivos que levaram os sujeitos entrevistados a afirmarem o questionamento explicitado pelo Gráfico 5.20 são apresentados na Tabela 5.5:

Tabela 5.5: Noções do que o Projeto Correção de Fluxo significaria

Avaliação	Freqüência	Percentual	Itens apresentados
Sim. Por quê?			
Somente ir para frente.	50	40,00%	7
Aspectos positivos.	34	27,20%	5
O trabalho exige estudo.	21	16,80%	3
Não aprenderam o suficiente.	13	10,40%	2
Diversos.	7	5,60%	1
Total	**125**	**100,00%**	**18**
Não. Por quê?			
Não conseguem responder o questionamento.	109	47,39%	16
Não aprende.	48	20,87%	7
Termina rápido.	32	13,91%	5
Não tinha noção nem opção.	21	9,13%	3
Estudam para conseguir emprego.	8	3,48%	1
Até eu consegui.	6	2,61%	1
Diversos.	6	2,61%	1
Total	**230**	**100,00%**	**33**

Fonte: Resultados da Pesquisa (2004).

São 35,21%, que corresponde a 125 estudantes da amostra, os que disseram que tinham noção do que o projeto significaria nas suas vidas e, destes, 40% expressaram que o projeto serviu somente para ir para frente:

Esc4/72: Para mim recuperei só o tempo perdido, só regularizou o tempo atrasado. Como estava atrasada dois anos, recuperei um.
Esc7/120: A gente sabia que não ia aprender direito, que não tem como fazer dois anos em um. Isto não existe, o cara não aprende. Eu só queria terminar logo.
Esc8/142: Sabia que teria um certificado rápido, mas que não teria o mesmo rendimento que os outros.
Esc8/157: Sabia que tinha que ir para frente. Aí os professores davam mais apoio.
Esc14/310: Para passar da 5ª série para 8ª série, já seria um grande avanço.
Esc3/61: Só sabia que ia para frente, mas não tinha noção. Porque, para fazer um concurso, este estudo é ignorado, não é aceito, como na Sadia. Eles não falam, mas deixam de lado.
Esc1/7: Ia melhor e mais rápida, porque estava muito atrasada. Com minha idade, eu devia estar na 8ª série.

Constata-se que 27,20% dos estudantes que tinham noção do que o projeto significaria na sua vida declararam os aspectos positivos, apontados a seguir:

Esc2/25: Eu iria me atualizar mais rápido nas coisas.
Esc5/94: Atualização. Eu já estava até com vergonha. Todos pequeninos e eu grandão na sala. Ia parar. Aí veio o projeto e juntou os grandes atrasados.
Esc7/119: Eu sabia que ia me trazer conhecimento. Ajudei muitos jovens. Falava que deveriam dar valor ao estudo. Eu estudei coisa que queria quando era jovem e não podia.
Esc16/323: Eu achava que fazendo projeto podia recuperar o tempo perdido. Foi uma oportunidade para mim.
Esc16/325: Achei que ia me ajudar ver se conseguia ficar com idade certa para meus estudos.

E 16,80% dos estudantes que tinham noção do que o projeto significaria na sua vida enfatizaram que o trabalho exige estudo:

Esc5/99: Eu tinha plano de concluir o 1º grau. No currículo o 1º grau significa bastante para arrumar um emprego.
Esc7/116: Eu não ia ter outra chance e no trabalho estavam me exigindo estudo. Se não tivesse voltado a estudar, teria ganhado a conta já.
Esc8/145: Não tem como ver o conteúdo de quatro anos em dois anos, mas a Sadia exigia que estudasse e eu me obriguei a fazer.

Entre os estudantes que declararam que tinham noção do que o projeto significaria na sua vida, 10,40% declararam que não aprenderam o suficiente:

Esc8/176: De cara vê, não tem prova, só ficha, copia do colega e pronto, não aprende nada.
Esc16/351: Pelo menos eu terminei a 7ª série. Se fosse normal, eu não ia estudar não, eu não ia fazer, não ia conseguir fazer a 5ª série no regular, era muito difícil. Ali era tudo fácil, bem resumido mas não aprendi!

E 5,60% dos investigados disseram que tinham noção do que o projeto significaria na sua vida, e fizeram colocações variadas, entre as quais, destaca-se:

> *Esc8/149: Achava que seria ruim porque o projeto foi inventado para empurrar o aluno para frente. Entrei porque não tinha opção. Me obrigaram. Eu preferia fazer o regular.*

Os demais, 64,79%, disseram que não tinham noção do que o projeto significaria na sua vida. E 47,39% dos entrevistados não conseguiram responder ao questionamento, fato este que pode ser visualizado nas seguintes colocações:

> *Esc10/253: Não lembro.*
> *Esc1/10: Sei lá. Não tem nem explicação.*
> *Esc12/278: Sei lá. Pouca informação.*
> *Esc13/282: Estava muitos anos fora da escola. Não sei.*
> *Esc14/308: Não tinha como saber.*
> *Esc16/320: Sei lá. Eu nunca liguei para este negócio de estudo.*
> *Esc16/352: Sei lá. Só ouvi falar. Nunca tinha feito.*
> *Esc1/9:Também. Não sei responder.*
> *Esc2/24: Não sei explicar.*
> *Esc3/58: Não sei responder.*
> *Esc4/77: Não tinha idéia.*
> *Esc5/80: Não sei o que dizer.*
> *Esc7/135: Não sei.*
> *Esc8/166: Não sei explicar.*
> *Esc8/171: Não sei responder isto.*
> *Esc8/188: Estava muito tempo fora da escola. Não tinha como saber.*
> *Esc9/206: Não sabia. Não tinha nem idéia.*

Constata-se que 20,87% dos estudantes que não tinham noção do que o projeto significaria na sua vida declararam que não aprenderam o conteúdo no projeto, o que pode ser conferido a seguir:

> *Esc3/46: Quem reprovasse ia igual para série seguinte sem saber nada. Então a turma não tinha mais vontade para estudar, igual que ia passar.*
> *Esc4/68: No começo, minha mãe falava: será que vai ser bom? Vai realmente corrigir seu atraso? Só fui para frente. Não me exigiram nada e depois vi que era só uma forma de eu me livrar logo dos estudos.*
> *Esc7/122: Eu achava só que ia terminar mais rápido. Eu não sabia as conseqüências. Depois, eu comecei o 1º ano do ensino médio, tive que desistir, eu não sabia nada. Eu vou ter que fazer tudo de novo desde a 5ª série. O projeto não valeu para mim, não aprendi nada. Eu desisti do projeto e fiz o estudo pelo Cestol. Tive que começar tudo pela 5ª série, mas eu gostaria de fazer de novo desde a 5ª série pelo regular, para depois conseguir fazer o ensino médio.*
> *Esc7/131: Eu não sabia, eu ficava preocupado como ia ficar meu currículo. Puxa, Projeto Correção de Fluxo, e ficava preocupado em não aprender nada, como ia trabalhar.*

Esc10/250: Se eu soubesse que não iria aprender, que iam empurrar todo mundo, mesmo sem nenhum conhecimento, eu não teria feito o Projeto. É preferível reprovar várias vezes, repetir o ano, mas aprender. Na verdade, empurraram nós para frente e no ensino médio tivemos que desistir.
Esc10/251: Na verdade não aprendi o conteúdo, foi só para dizer que terminei o 1º grau. No ensino médio não tinha base, reprovei no 1º ano, depois comecei de novo. Quando vi que já estava reprovado, desisti de novo. Depois acabei indo para o Cestol e acabei desistindo.
Esc11/255: Quem fez projeto é taxado de burro, que não aprende, é conceituado assim. Quando procura emprego e eles vêem no histórico, já dizem que não sabemos nada, que fizemos o projeto.

E 13,91% dos estudantes que não tinham noção do que o projeto significaria na sua vida enfatizaram que no projeto é mais rápido:

Esc6/114: Para mim foi bom porque passei estas séries todas, rápido e sem estudar, mas nunca entendi, como, por quê. Aí eu fui, mas não gostei.
Esc6/111: Não estava indo lá para estudar, só para terminar.
Esc8/161: Mais fácil e mais rápido.
Esc6/103: Minha única intenção era concluir mais rápido o 1º grau, mas que isto teria ineficiência, que eu não saberia o conteúdo, eu não tinha noção.

Entre os estudantes que declararam que não tinham noção do que o projeto significaria na sua vida, 9,13% declararam que não tinham noção e nem opção, conforme pode ser atestado a seguir:

Esc3/55: Como não tinha regular à noite, eu fui aceita pelo projeto à noite. Se não, nem podia estudar.
Esc3/64: Para mim, eu ia passar para frente. Eu era criança com 13 anos, como ia saber!
Esc16/346: Achava que ia levar para frente, mas não sabia se ia aprender alguma coisa, ou não.

E 3,48% dos investigados disseram que não tinham noção do que o projeto significaria na sua vida, e declararam que estudam para conseguir um emprego, vejamos:

Esc16/355: Você tinha que estudar para segurar o emprego. Se tivesse conhecimento não ia fazer isto aí (projeto).

Constata-se que 2,65% dos estudantes que não tinham noção do que o projeto significaria na sua vida declararam estarem surpresos de que também conseguiram:

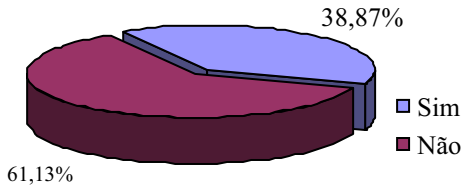
Esc14/302: Eu imaginei que conseguiria fazer dois anos em um, mas fiquei feliz quando me comunicaram que já estava no 1º ano do ensino médio.

E 2,61% dos investigados disseram que não tinham noção do que o projeto significaria na sua vida, e fizeram colocações variadas, entre as quais, destaca-se:

Esc8/148: Pensei que nunca iria passar. Pensei que não conseguiria fazer três séries num ano.

Investigou-se se o projeto proporcionou as condições necessárias para continuar estudando. Os dados são apresentados no Gráfico 5.21:

Gráfico 5.21: Condições para continuar estudando proporcionadas pelo PCF



61,13% dos estudantes disseram que o projeto não proporciona condições para continuar estudando, e apenas 38,87% afirmaram ter condições de continuar estudando.

Fonte: Resultados da Pesquisa (2004).

Dessa forma, a Tabela 5.6 apresenta os motivos que os levam a acreditar estarem preparados ou não para continuar estudando.

Tabela 5.6: Condições para continuar estudando proporcionadas pelo Projeto Correção de Fluxo

Categorias	Freqüência	Percentual	Itens apresentados
Sim:			
Se sentem preparados para continuar estudando.	58	42,03%	8
É necessário ter vontade para estudar.	30	21,74%	4
Dificuldades no estudo após o projeto.	17	12,32%	2
Diversos.	12	8,69%	2
Desistiram por diversas dificuldades.	9	6,52%	1
Falta vontade para estudar.	7	5,07%	1
Dificuldades em conciliar estudo e trabalho.	5	3,62%	1
Total	**138**	**100,00%**	**20**
Não:			
É fraco.	54	24,88%	8
Não aprende nada.	51	23,50%	7
Muito rápido.	35	16,13%	5
Desistências por diversos motivos.	26	11,98%	4
O material/fichas são fracos.	26	11,98%	4
Diversos.	19	8,76%	3
Trabalho.	6	2,76%	1
Total	**217**	**100,00%**	**31**

Fonte: Resultados da Pesquisa (2004).

Pela Tabela 5.6, notam-se os motivos apontados pelos entrevistados, que disseram que estão preparados para continuar estudando (38,87%). E, destes, 42,03% declararam que se sentem preparados para continuar estudando:

> *Esc4/70: Se não tivesse me preparado, não estaria cursando faculdade, embora só passei no vestibular mesmo (do mesmo curso) na privada.*
> *Esc5/85: Eu aprendi alguma coisa. Cheguei ao meu objetivo de terminar 1º grau.*
> *Esc7/159: O que eu aprendi no projeto foi muito importante para mim.*
> *Esc14/310: Aprendi alguma coisa.*
> *Esc12/274: Depois que parei de ir no projeto e fui para o supletivo, aí eu vi o quanto o projeto era bom, bem mais fácil. No projeto eram só fichas, não deixava a gente indeciso, as perguntas eram diretas e já tinha na folha a resposta.*
> *Esc13/298: No normal eu não pegava. Aí os professores explicavam melhor, tanto que consegui terminar ensino médio pelo supletivo.*
> *Esc12/267: Agora eu estou numa faculdade, eu achei bom porque sem estudo a gente não consegue serviço.*
> *Esc7/150: Consegui acompanhar. Tive dificuldades porque tive que parar três anos de estudar, porque não tinha dinheiro para comprar livros e cadernos. No ensino médio tem que comprar o material e a gente não consegue.*

E 21,74% dos sujeitos entrevistados declararam que se sentem preparados para continuar estudando, e que é necessário ter vontade para estudar.

> *Esc6/103: Mas o projeto não me deu as condições que eu precisava. Busquei sozinho. Eu leio muito, mas não existe incentivo neste sentido no próprio material do projeto, na metodologia.*
> *Esc13/293: Depende da cabeça do aluno. Os professores explicaram bem no Projeto. Depende muito do nosso esforço.*
> *Esc9/242: O projeto foi mais fácil. A forma de trabalhar nas apostilas era boa. Tem que querer.*
> *Esc7/180: Aprende devagar, um pouquinho de tudo. Não precisa estudar tudo como no regular, mas tem que se interessar.*

Cerca de 12,32% dos investigados que disseram que se sentem preparados para continuar estudando apontam que possuem dificuldades no estudo depois que participaram do projeto, vejamos:

> *Esc6/105: Sim, só não continuei porque reprovei na 1ª vez no ensino médio. Tentei mais duas vezes e não consegui acompanhar, aí desisti. À noite tem muita bagunça, aí eu não consigo aprender nada. Agora já não me matriculam mais aqui na escola. Já perdi meu direito. Só tem três quadrados na matrícula, e a diretora me mostrou e disse que agora eu não posso mais me matricular, só se for para outra escola. Ela me mandou para o Cestol fazer supletivo.*
> *Esc9/233: Quem fez o projeto não viu todo o conteúdo para continuar estudando. É muito acelerado e reduzido, não se aprende um conteúdo e já passa para outro. Alguns professores*

não explicavam o conteúdo, não queriam trabalhar no projeto, mas foram obrigados. A gente percebia que não queriam estar ali.

Entre os sujeitos que disseram que se sentem preparados para continuar estudando, 8,69% apontaram diversos motivos, entre os quais destaca-se que:

Esc7/149: Como só fiquei um ano, depois consegui acompanhar. Acho que não deveriam ter me colocado neste projeto, pois só estava atrasado um ano.
Esc3/65: É um incentivo quando está lá trás, ir para frente em pouco tempo.

Outros 6,52% dos entrevistados que se sentem preparados para continuar estudando apontam as dificuldades que os levam a desistir de estudar, conforme segue:

Esc11/256: Só que eu não tenho como ir à escola. É muito puxado. Não dá tempo de estudar. Comecei ensino médio e desisti.

E 5,07% dos entrevistados que se sentem preparados para continuar estudando declaram que lhes falta vontade para estudar.

Esc16/327: Consegui fazer o 1º ensino médio e depois parei já quatro vezes no 2 ano do ensino médio. Paro porque tenho preguiça. Faço a matrícula, acho que vou ir, na metade do ano desanimo e desisto. O horário do serviço é um fator, o resto é preguiça e falta de vontade.

Constata-se que, entre os estudantes que se sentem preparados para continuar estudando, 3,62% enfatizam que possuem dificuldades em conciliar estudo e trabalho.

Esc2/40: Eu parei de estudar na 8ª. Tenho que trabalhar durante o dia e no bairro não tem 8ª série à noite. Não vou estudar no centro.

Ao contrário, aqueles entrevistados que declararam que não se sentiam preparados para continuar estudando, perfizeram um número expressivo de 217 sujeitos, destes 24,88% explicaram estar nesta situação porque o projeto é muito fraco, conforme pode ser atestado a seguir:

Esc11/254: Tive muita dificuldade no ensino médio, reprovei no 1º ano. O projeto é fraco, fraco em tudo. Eu preciso mais.
Esc9/223: Não consegui aprender os conteúdos do projeto. Agora não consigo ir para frente.
Esc9/231: Foi um sufoco. Na oitava série não sabia nenhum conteúdo.

Esc13/285: No primeiro ano de ensino médio não sabia nada, não tinha noção do conteúdo. Deu vontade de voltar para o primário e fazer tudo de novo, ano a ano. Foi muito sofrido.
Esc13/295: Falta de competência dos professores. Deveriam dar o conteúdo certo, e não ficar repetindo o conteúdo da 5ª série e depois passar para 8ª série ou ensino médio. No ensino médio eu não sabia nada, nunca tinha visto aqueles conteúdos que os professores falavam que era da 8ª série.
Esc16/328: Falta o aprendizado, falta matérias, faltou um tanto de coisa. Quando fui para o 1º ano do ensino médio, me vi completamente perdido. As matérias de 7ª e 8ª série eu não tinha noção.
Esc16/344: O estudo, o conteúdo que passam no projeto é muito fraco. Não adianta.
Esc10/250: Eu não vi o conteúdo que meu irmão viu no regular. Eram só fichas de assinalar. Tudo muito fraco. Não se aprendia nada. Era tudo da 5ª série. Parecia brincadeira.

E 23,50% dos entrevistados que declararam que não se sentem preparados para continuar estudando afirmaram que não aprenderam nada no projeto, vejamos:

Esc1/4: Era um aprendizado lento. Não tinha prova. Tinha professores que não vinham. Os alunos podiam faltar, tanto fazia. Todo mundo passou, foi empurrado.
Esc6/113: Não aprendi muita coisa. Era muito fácil. Qualquer um faz. Você tem aquele grau, mas não adianta, não sabe, não tem o conhecimento do grau. Só pode dizer fui para frente, na hora de procurar serviço.
Esc8/117: Este projeto é muito matado. Não abrange todos as áreas específicas. Eu passei no vestibular na PUC. Não tinha concorrência, mas não consegui levar. Reprovei. Faltou a base do 1º grau de matemática.
Esc7/183: Não tinha avaliação. Não se estudava de verdade. Podia entregar a fichas e trabalhos até o final do ano. Ganhava nota igual. Todo mundo passava.
Esc9/196: Eu não fiz nada no projeto. Nunca ia para a escola e me aprovaram. Nem sei como. É um absurdo.
Esc9/210: O tempo é muito curto. Não dá para ver todo o conteúdo necessário. Não se consegue acompanhar o ensino médio. Ficamos completamente perdidos. Não aprendemos nada, apesar de ter idade e boa vontade.
Esc16/343: Não sei nem somar 1+1. O projeto só serviu para jogar para frente e me excluir da escola.

Cerca de 16,13% dos entrevistados da amostra que não se sentem preparados para continuar estudando, depois que participaram do projeto, declaram que no projeto é tudo muito rápido.

Esc5/86: Hoje eu teria que fazer tudo de novo. Não é aprofundado, não aprendi matemática, não dava tempo. Os professores tinham que correr para passar as apostilas. Se for estudar de novo, tenho que fazer tudo de novo. O projeto é muito por cima. Eu fiquei muito tempo parado, nem pensar em entrar no 2º grau. Teria que ter mais aulas de matemática e português.
Esc7/141: É diferente, rápido. A gente não pode tirar dúvida. Faz de conta que aprendeu. Copia para a ficha, mas não sabe o que escreveu.

Esc7/146: Não vimos todo conteúdo. Aquelas fichas são muito simplificadas. Fazia rápido depois ficava bagunçando.
Esc7/171: Entra na correção quem é mais fraco, e acelera todo conteúdo. Depois nunca consegue acompanhar quem faz regular.
Esc8/119: A gente passa muito rápido as matérias. Eu só aprendi o conteúdo no 2º grau e eu aprendi a fazer prova. No projeto não tinha. Passar num vestibular nem em sonho com este projeto.

E 11,98% dos entrevistados que não se sentem preparados para continuar estudando apontam os motivos que os levam a desistir de estudar, conforme segue:

Esc7/173: Tem muita dificuldade, depois deste projeto já parei três vezes. Começo, não consigo acompanhar e paro. Sou obrigado a desistir sempre.
Esc16/324: Em hipótese alguma. Tanto que comecei quatro vezes e não consegui. Para mim, prejudicou muito. Mas não tinha escolha. A escola obrigou a fazer o projeto. Fazem a gente desistir na marra.
Esc12/270: Já desisti três vezes depois do projeto na 8º série. Chega na hora da prova, eu fico com medo, entro em pânico e não vou mais para escola.
Esc4/73: Eu senti dificuldade no 1º ano do ensino médio, reprovei. Comecei de novo, aí desisti porque ia reprovar de novo. Comecei de novo e desisti de novo. Não conseguia acompanhar. Faltava o básico, que não tinha aprendido no projeto.

No entanto, 11,98% dos entrevistados que não se sentem preparados para continuar estudando declararam que o material, ou seja, as fichas utilizadas no projeto, são fracas, conforme pode ser atestado:

Esc3/46: O estudo é mais fraco que o regular. Quando nós fomos para o ensino médio a turma da 8ª série regular já sabia bem mais que nós.
Esc7/170: O professor passava o conteúdo e as respostas, e nós copiava para as fichas e entregava para ele. Não explicavam nada. Era só para poderem empurrar para frente. Não aprendi.
Esc7/172: Sai da 5ª série e cai na 8ª série. Até reprovei. As informações do projeto não têm nada a ver com a 8ª regular. Acabei reprovando por causa disto.
Esc11/255: O método do projeto não dá para aprender. Dão a pergunta com a resposta nas fichas, não tem livros, pesquisa e material. A maior parte é só assinalar. Não dá para aprender.

E 8,76% dos investigados que não se sentem preparados para continuar estudando pautam as suas colocações apontando diversos motivos, conforme pode ser observado a seguir:

Esc6/109: Quem se envolve com droga não tem mais limite para nada. Eles me deixavam com muita liberdade. Eu fazia o que quisesse. Ninguém impõe mais nada. Hoje é tarde. Fazer o quê, cara!

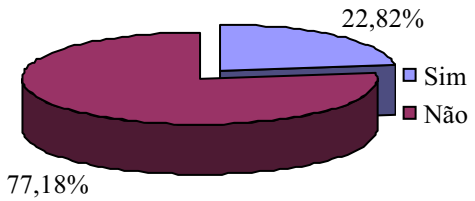
Esc16/320: Eu não tenho interesse, paciência para estudar. Eu acho que não gostava de uma professora, não podia nem ver ela. Acho que é por isso que eu não gostava.
Esc16/354: Eu parei na 8ª série porque casei. Ele não deixava estudar à noite e de dia eu trabalhava.

O trabalho é um dos fatores apontados por 2,76% dos sujeitos entrevistados, como motivo para não continuar estudando, vejamos:

Esc5/80: O meu estudo foi muito fraco. Eu não fiz 3ª e 4ª primário. Fiz exame de equivalência no Cestol depois este projeto. Só consegui mesmo os papéis para poder trabalhar.

Questionou-se aos sujeitos investigados sobre o possível acesso ou realização de algum tipo de curso após o projeto. Os dados obtidos estão apresentados no Gráfico 5.22:

Gráfico 5.22: Realização de cursos após o PCF



Nota-se que 77,18% não tiveram acesso e/ou não realizaram cursos após terem participado do PCF. Somente 22,82% tiveram acesso ou realizaram algum tipo de curso após o projeto.

Fonte: Resultados da Pesquisa (2004).

Os tipos de cursos para aqueles que realizaram ou tiveram acesso após o projeto estão apresentados na Tabela 5.7:

Tabela 5.7: Cursos realizados após o Projeto Correção de Fluxo

Curso	Freqüência	Percentual
Informática.	42	51,85%
Diversos.	16	19,75%
Vendas.	14	17,28%
Prendas domésticas.	5	6,17%
Começaram, mas desistiram.	4	4,94%
TOTAL	**81**	**100,00%**

Fonte: Resultados da Pesquisa (2004).

De acordo com os dados apresentados na Tabela 5.7, dos 81 sujeitos investigados da amostra que tiveram acesso a cursos após o projeto, 51,85% fizeram curso de informática;

19,75% realizaram curso na área de vendas; 17,28% apontam diversos cursos; 6,17% fizeram cursos de prendas domésticas; e 4,94% dos investigados iniciaram cursos e depois desistiram.

Outra questão levantada na investigação faz referência aos avanços ou facilidades proporcionados pelo projeto na vida dos entrevistados. Estes efeitos foram agregados de uma forma sintética e estão apresentados na Tabela 5.8:

Tabela 5.8: Avanços ou facilidades proporcionadas pelo Projeto Correção de Fluxo

Categorias	Freqüência	Percentual	Itens apresentados
Não tiveram nenhum avanço.	126	35,49%	18
Mais conhecimento.	70	19,72%	10
Terminar mais rápido.	44	12,39%	6
Avançar, mas sem conhecimento.	29	8,17%	4
Com o estudo consegue um emprego.	27	7,61%	4
Não tiveram avanço porque desistiram.	24	6,76%	3
Não sabem dizer.	14	3,94%	2
Diversos.	11	3,10%	2
Certificado de conclusão mais rápido.	10	2,82%	1
TOTAL	**355**	**100,00%**	**51**

Fonte: Resultados da Pesquisa (2004).

Na pesquisa de campo identificaram-se os principais avanços ou facilidades proporcionados pelo projeto na vida dos estudantes. Do total da amostra, um percentual expressivo de 35,49% declararam que não tiveram nenhum avanço depois que participaram do projeto, conforme pode ser atestado nas falas:

Esc1/20: Para mim não tive nenhum avanço.
Esc2/30: Não teve nenhum avanço.
Esc3/44: Não teve.
Esc3/51: Não teve diferença.
Esc3/57: Continuei na mesma coisa.
Esc5/83: O projeto não fez nenhuma diferença.
Esc8/125: Não tive nada, não.
Esc8/130: Nada. A única coisa é que eu passei, fui para o 1º ensino médio e aí reprovei. Aí, no outro ano, na metade do ano, comecei a trabalhar e parei de estudar. É muito difícil estudar e trabalhar.
Esc8/134: Eu não gostei deste projeto. Não me deu nenhum avanço.
Esc8/136: Não tive nenhum avanço porque não continuei estudando.
Esc7/143: Até agora, nada.
Esc7/149: Nenhum. Reprovei por faltas na 7ª série. Como trabalhava à tarde, tinha preguiça de vir para a escola de manhã.

Esc9/201: Não teve avanço nenhum.
Esc9/245: Como posso dizer. Nada.
Esc14/301: Nada. Ainda tenho dificuldade com relacionamento com as pessoas.
Esc16/343: Até agora não vi nada. Estudar no projeto é a mesma coisa que nada.

Cerca de 19,72% dos estudantes entrevistados que participaram do projeto disseram que tiveram facilidades e avanços depois que participaram, e destacam que conseguiram ter mais conhecimento:

Esc1/1:Minha aprendizagem subiu de nível.
Esc2/24: Se eu tivesse ficado no regular, ainda ia estar no canto. Bastava um professor falar comigo, que eu chorava de vergonha. Com você, aprendi a participar. Eu mudei.
Esc2/27: No projeto foi bom porque o conteúdo vinha numa ficha e os professores explicavam mais as coisas.
Esc3/62: Eu aprendi bastante e recuperei as duas séries que estava atrasada.
Esc5/96: Eu fiquei mais animado. É gostoso, mesmo com as dificuldades, ficar no meio da rapaziada.
Esc7/150: Não tinha livros, só fichas. Os professores explicavam melhor do que no regular. Como eu iria da 5ª para 8ª, também levei mais a sério.
Esc7/157: Consegui avançar. Eu tinha muita dificuldade porque sou deficiente. No projeto consegui amigos, mais atenção dos professores.
Esc9/203: No projeto se tem mais liberdade para criar, expor suas idéias. O aluno participa mais, os professores trabalham a auto-estima do aluno.
Esc12/280: O projeto foi bem aproveitado pelos professores. Ali explicavam com mais vontade as coisas. Não sei explicar no momento.
Esc16/326: Ter mais conhecimento no dia a dia me ajudou a me relacionar com as pessoas.

Cerca de 12,39% dos entrevistados declaram que tiveram avanços após terem participado do projeto. Apontam que, pelo projeto, conseguiram terminar o estudo mais rápido.

Esc9/204: Em vez dos professores me promoverem para 8ª série, me passaram para o 1º ano do ensino médio, mas, quando cheguei lá, tive dificuldades.
Esc6/112: Conclusão mais rápida do 1º grau.
Esc7/188: Coloquei ligeiro os anos atrasados em dia.
Esc12/271: Recupera os atrasos que eu tinha na escola.
Esc15/318: Dei graças a Deus por ter chegado rapidinho no 1º ano do ensino médio.
Esc16/347: A coisa boa é terminar mais rápido os estudos, mesmo não aprendendo o suficiente.

E 8,17% dos entrevistados que declaram que tiveram avanços depois que participaram do projeto apontam situações contrárias a avanços, pois que declaram que avançaram no projeto, no entanto, não possuem conhecimento:

Esc6/113: Ficou tudo na mesma. Avancei dois anos, mas não tive lucro nenhum. O projeto foi uma 'merda', me colocar dois grau mais alto sem saber.
Esc9/207: Só passei para a outra série. Tenho dificuldade para ler e escrever. Não aprendi o conteúdo. Se eu tivesse feito o regular, teria aprendido alguma coisa. Os professores do projeto, porque era muito rápido, só explicava uma vez. Azar de quem não pegava.
Esc9/210: O projeto deu uma base para os dias difíceis como hoje. Mas, teria que ser mais tempo, dois anos não resolve o problema. Dá um certificado, mas a leitura e a escrita deixam a desejar. Não tenho domínio do conteúdo básico. No mercado de trabalho sou discriminado. É como se não tivesse feito nada. Somos obrigados a viver de bico. Este estudo aí não adianta em nada. A Sadia só queria o canudo, para conseguir alguns benefícios do governo para ela mesma. Mas quando me demitiram, não consegui outro emprego. Sou completamente discriminado.
Esc13/285: Para mim esta correção não serviu. Não que eu seja burra, mas não teve conteúdo. Os professores jogaram as fichas, um copiava do outro, mas não se aprendia nada. Eu briguei para fazer a 8ª série. Queriam me mandar para o ensino médio. Os que foram desistiram, mas eu fui muito humilhada por ter ficado na 8ª série.

Entre os sujeitos entrevistados que declararam que tiveram avanços depois que participaram do projeto, encontram-se 7,61% que enfatizaram que, com o estudo, conseguiram um emprego, conforme pode ser observado a seguir:

Esc3/53: Avancei mais em pouco tempo. Para entrar em fábricas é bom. Eu consegui um emprego.
Esc8/119: Uma das facilidades é poder ajudar meus filhos, outra é ter um diploma na mão. Quando alguém pede se estudou, poder falar que sou formada, "ter o canudo", abre as portas para procurar emprego. Sem ter o 2º grau, não consegue emprego nem de faxineira.
Esc7/191: Através do projeto consegui um certificado que me permite conseguir um emprego. A Sadia não pega quem não tem 8ª série.
Esc13/292: Hoje só tenho 8ª série e posso fazer inscrição para ser prestadora de serviços gerais (zeladora) que antes não podia.

Questionados sobre os avanços que tiveram depois de terem participado do projeto, um percentual de 6,76% dos investigados declararam que não tiveram avanço porque desistiram.

Esc5/100: Eu entrei com 17 anos no projeto. Depois um professor me falou para ir para outra escola e fazer o regular. Acabei desistindo. Desanimei com tudo. Trabalhava e chegava cansada, aí desisti. Se eu tivesse ficado no regular, eu teria levado os estudos até o fim, e hoje ia estar preparada.
Esc8/137: Eu mudei para Foz, pedi transferência, fiquei nove meses lá. Eu tive que cair fora e desistir. Estava envolvida com drogas. Eu passei a estudar à noite, e os amigos ofereceram droga, e eu quis fumar.
Esc7/179: Eu não estudei por falta de oportunidade (pais separados). Era responsável por duas irmãs e casa. Já ia para escola preocupada, com deveres domésticos, eu não consegui fazer tudo. Desisti no projeto por problemas particulares.

Constata-se que 3,94% dos investigados não sabiam dizer se tiveram algum avanço depois que participaram do projeto.

Esc6/104: Sei lá, não sei explicar.
Esc3/47: Não sei responder.

E 3,10% dos sujeitos entrevistados da amostra, mesmo indagando sobre os avanços alcançados após o projeto, apontaram limites e argumentaram diversas situações:

Esc6/109: Coisas da 5ª série, o que eu sabia, fiquei na mesma. Eu não conseguia estudar e eu que fui o errado ali. Eu não estudei como tinha que ser estudado. Faltou alguém me abrir o olho. Eu ia armado. Nunca, nunca trafiquei na escola. Sempre usei droga dentro da escola. Me deixaram. Deus ará. Agora já fui preso, respondo processo, estou perdido. Ia armado, é o mundo. Eu espancava os outros, era um piá fora do controle. Deveriam ter tomado controle. Depois de adulto fica sofrendo.
Esc12/272: Não ganhei nada em ter feito o projeto. Só contava em ter presença, não precisava ter conhecimento, não tinha nota - era só ter presença que passava.

Dos estudantes entrevistados, 2,82% da amostra declararam que o projeto lhes proporcionou o certificado de conclusão do ensino fundamental mais rápido.

Esc13/297: Só me deu o diploma.

Contrapondo-se à tabela anterior, a Tabela 5.9 apresenta os principais limites ou dificuldades proporcionados pelo projeto na vida dos egressos. Vejamos:

Tabela 5.9: Limites ou dificuldades proporcionados pelo Projeto Correção de Fluxo

Categorias	Freqüência	Percentual	Itens apresentados
Não indicam limites.	123	34,65%	18
Não aprenderam o conteúdo.	109	30,70%	16
Rapidez ao passar o conteúdo.	53	14,93%	8
Aspectos para o trabalho.	18	5,07%	3
Crítica aos professores.	18	5,07%	3
Desistência ou falta de interesse no estudo.	16	4,51%	2
Apontam vantagens.	10	2,82%	1
Diversos	8	2,25%	1
TOTAL	**355**	**100,00%**	**51**

Fonte: Resultados da Pesquisa (2004).

Na Tabela 5.9 apresentam-se os principais limites ou dificuldades apontados pelos sujeitos entrevistados. E constata-se que 34,65% dos sujeitos entrevistados da amostra, mesmo lhes indagando sobre os limites, não indicam nenhum limite, conforme pode ser atestado a seguir:

Esc1/8: Não tem nada, não.
Esc2/31: Nenhuma. Parei no ensino médio para fazer outros cursos.
Esc3/45: Nem lembro nenhuma dificuldade.
Esc3/54: Não tenho nem noção de que pode me dar isto.
Esc4/72: Não teve.
Esc5/85: Agora eu não sei. Acho que nenhuma.
Esc6/105: Eu não sei explicar. Acho que nada.
Esc7/154: Não tinha nada de ruim.
Esc7/182: Não vejo nenhuma dificuldade.
Esc7/191: Não percebi nada de limite.
Esc9/198: Na época não percebia nenhuma dificuldade. Faltava noção.
Esc9/240: Não lembro. Nada.
Esc11/258: Para mim não fez diferença. Digo nada, pois desisti. Ah! Se não fosse a matemática.
Esc12/268: Para mim, nenhum.
Esc12/274: Nenhuma dificuldade.
Esc13/282: Não achei nenhuma dificuldade.
Esc14/311: Não mudou nada.
Esc16/339: Não lembro de nada. Não sei.

Cerca de 30,70% dos sujeitos entrevistados declararam que o maior limite é não terem aprendido o conteúdo.

Esc3/50: Meu estudo é muito fraco. Eu reprovei três vezes no 1º ano do ensino médio e na quarta vez eu desisti na metade do ano. Eu não sabia nada de base do projeto. Meu trabalho também era puxado. Aí eu não agüentei. Eu tentei, mas não fui preparado no 1º grau. Como fazer agora o 2º grau? Aí tive que desistir.
Esc4/73: O tempo que ganhei no projeto perdi quando reprovei três anos no 1º ensino médio, porque não sabia as matérias da 7ª e 8ª série.
Esc8/135: Eu desisti porque era uma "merda". Eu já estava na sétima e me colocaram estudar tudo da 4ª e 5ª série. Eu morria de rir. Isto era uma palhaçada. A veiarada não sabia somar 1+1 e todo mundo passou de ano. Tinha uns cara que faltaram um monte e não fizeram nada e passaram todos. Eu não quero este estudo para meu filho. Para ser burro, fica em casa. A, e, i, o, u, eu ensino em casa.
Esc7/141: Não tinha leitura no projeto, não tinha prova, não tinha nota, olhavam só a ficha. Eu não consegui aprender. Depois reprovei no ensino médio e está sendo muito difícil. Deveriam ensinar a matéria de 5ª a 8ª série, e não empurrar da 5ª série para o ensino médio sem saber.
Esc7/142: Não aprendi nada de matemática. Não consigo fazer nenhum cálculo. Não sei pensar, não consegui aprender, não sei vender um produto, não saberia somar os preços.
Esc7/155: Não aprendi a escrever, não aprendi nada. Hoje querem que eu anote um recadinho e eu escrevo errado. Passo vergonha. Me sinto mal.
Esc7/166: Eu iria entrar na Sadia, mas teria que começar a estudar tudo de novo. Não tinha como. Eu vou ter que começar tudo de novo, ler e escrever. Não conheço todas as letras,

confundo tudo. Eu não consegui aprender a ler e escrever no projeto e mesmo assim me passaram, não sei como.
Esc7/170: O Projeto é ruim. Estar lá na frente e não saber o conteúdo. Eu quis fazer a 8ª série no Cestol e fui muito mal. Tive que voltar para a 5ª série. Concluíram que meu estudo era sem aproveitamento. Aí desisti. Eu me senti muito mal.
Esc9/234: No projeto só aprende o mínimo. Quando volta para o regular, não sabe nada, e é obrigado a desistir. Na quinta vez que reprova, é obrigado a ir para o supletivo.
Esc10/251: Na verdade não aprendi nada no projeto, e isto complicou minha vida para ir para frente. Não consegui acompanhar o 1º ano do ensino médio. Comecei duas vezes e desisti. Me sinto empurrado para fora da escola. Já tentei também o Cestol, mas não gostei. Eu gostaria de estudar de verdade.
Esc11/255: Fica gravado para sempre no histórico que fez projeto. É mal conceituado. Os donos das empresas discriminam. Dizem que não aprendeu o suficiente devido ao modo de avaliação de quem faz este curso. No projeto não tem nota nem prova. Todo mundo passa. Jogam todo mundo para frente, para fora da escola. Se livram da despesa com o aluno.
Esc12/270: Eu não era uma aluna tão ruim. Só reprovei uma vez. Se eu tivesse feito ano todo, eu teria aprendido. Me tiraram da 5ª série e botaram na 8ª série. Agora fico confusa, não consigo fazer a 8ª série, já tentei três vezes.
Esc12/272: Eu já estava na 7ª série, aí falaram que até o final do ano, no projeto, eu ia acabar a 8ª série. Igual fiquei dois anos no projeto. Era como se tivesse feito 7ª e 8ª série no regular, e ali não aprendi nada. Se eu tivesse ficado no regular, teria aprendido bem melhor.
Esc15/316: Muitos. Até hoje é horrível. Como me empurraram para frente sem saber, agora sofro, não entendo, não consigo aprender. Me prejudicaram nos estudos, me passaram sem saber nada. Fizeram de conta. Hoje estou no supletivo e fazendo só dependência.
Esc15/317: Os professores ficam lá na frente do quadro. Eu tinha muita dificuldade na minha carteira. Eu sentava no meio da sala, mas nunca vinham até minha carteira para explicar alguma coisa. Saía sem saber de nada, praticamente. Como não tinha prova, isto não aparecia que a gente não sabia nada. Era só trabalho. A gente copiava daquele que conseguia fazer. Era só copiar e copiar, sem saber. Passavam a gente forçado de qualquer forma, empurravam para frente.
Esc16/344: Eu quero estudar hoje no regular, mas tenho medo. Ali me empurraram para frente. Livrar da merenda, é como diziam. Vai, vai para frente. Está atrapalhado aqui. Se eu tivesse feito regular, podia até ter reprovado, mas teria aprendido alguma coisa.

E 14,93% dos entrevistados apontaram que o limite no projeto incide na rapidez ao passar o conteúdo. Vejamos:

Esc7/147: Os professores não cobram o conteúdo. Alguns respondiam as fichas, outros não, e o professor não estava nem aí. Deveriam estimular e cobrar do aluno.
Esc9/244: Muitos conteúdos misturados de todas as séries e pulavam de um conteúdo para outro, muito rápido. É melhor fazer devagar. A pessoa já tem um raciocínio mais lento, dificuldade para aprender. Aí querem fazer ela acelerar. Aí fica desnorteado.
Esc11/262: Muitos trabalhos, é muita matéria em pouco tempo. Não dá para aprender quase nada.
Esc12/276: Eu entrei muito nova no projeto. Não aprendi nada com aquele material. Depois de um ano, perceberam que eu era muito nova. Aí me tiraram e colocaram noutra sala em 8ª série regular. A diretora me colocou. Depois de um ano percebeu o erro, e me tirou e botou em outra sala.
Esc14/303: No projeto é só pincelada no conteúdo. Não aprende todo conteúdo.

Esc115/314: Para mim foi ruim. Reprovei no ensino médio. O conteúdo não tem nada a ver com a 8ª série do regular. Eu trouxe até o material. É brincadeira, burrice, coisa da 5ª série. Não usava livros. Só estas fichas não se aprende nada. Reprovei no ensino médio. E faço faculdade particular e sempre tenho que pagar aula particular. Tive que pagar aula para ver o conteúdo básico de 5ª a 8ª série.
Esc16/324: Uma dificuldade grande. Nunca tinha visto fórmula de Bhaskara, sem contar os constrangimentos. Todos sabiam. Quem fez projeto era separado num lado da sala. Os outros entendiam as explicações no quadro. Para nós ela tinha que explicar na carteira e na prova era um desastre. Aí aparecia que nós não aprendemos nada.
Esc7/151: Falta muito conhecimento naquele material. Não deixaria um filho meu fazer projeto, por mais que estivesse atrasada. Agora sinto na pele a falta que faz saber de verdade.

Outros 5,07% dos entrevistados enfatizaram como limite os aspectos relacionados com o trabalho.

Esc7/176: Traz um grande prejuízo. Não aprende nada. Depois tem um certificado, mas não sabe. Só o fato de falar para o chefe que fez projeto, ele já não te quer.
Esc9/218: O importante é ter emprego e para isto só precisa do certificado da 8ª série, mesmo porque com o que aprendeu no projeto só consegue um emprego lá em baixo, porque não tem o domínio do conteúdo. No projeto não tive as dificuldades do regular que tem prova e é tudo individual. No projeto as provas são os trabalhos e é tudo em grupo. Não existe prova. É só o trabalho feito em grupo.
Esc13/292: Para pessoas garantirem um canudo para não perder emprego (mesmo que seja para lavar banheiro) é exigido, o projeto tudo bem. Mas, para pessoas mais jovens, que o trabalho vai exigir conhecimento, o projeto prejudica. Não é bom, só dá um canudo. Não há ensinamento de verdade.

E 5,07% dos investigados apontaram limites no projeto, uma vez que fazem crítica aos professores.

Esc9/201: Tinha muita bagunça. Os professores não tinham domínio sobre a sala. Os professores diziam que nós iríamos ser empurrados para frente, mesmo sem saber nada. Assim deixaríamos de ser um incômodo para a escola.
Esc9/223: Não aprendi nada. Não usava livro nem caderno, só fichas. Os professores explicavam passavam, correndo por cima. Às vezes ninguém entendia. Aí o professor passava a resposta no quadro, não explicava e nós copiávamos para a ficha. Não tinha prova. Nem sei como davam nota.
Esc9/236: Tinha professores que não explicava nada, só passava o conteúdo no quadro, ficava copiando. Ninguém aprendia nada. Todos iam mal. O quê adianta um estudo assim.

Cerca de 4,51% dos sujeitos manifestaram, como fator de limite no projeto, a desistência ou falta de interesse no estudo.

Esc6/115: Se eu tivesse ficado no regular, teria continuado. Um dia acabou a luz, aí deram uma caderada no moleque do meu lado na sala. Aí desisti. Não fui mais. Passei a odiar a escola.
Esc2/34: Eu até ia bem na escola, mas ficar preso na sala é um saco. Eu ia e ficava nas esquinas namorando. Não tinha vontade para aprende.

Para 2,82%, mesmo lhes indagando sobre os limites, apontaram vantagens, como pode ser verificado:

Esc3/65: No projeto é como carta por cima. Pegam as melhores coisas. Foi onde aprendi mais, melhor que no regular, que fica cobrando um monte de babaquice que não ajuda em nada na vida.

E 2,25% dos entrevistados fizeram diversas colocações enfatizando críticas, entre elas destaca-se:

Esc7/186: Alguns alunos sabiam que iam passar para frente. Fazendo ou não o dever, seriam aprovados. Não podiam mais continuar no mesmo colégio se reprovassem. Aí teria que entrar em outro colégio para o supletivo.

5.1.2.1 Resumo do Indicador

O principal escopo desse indicador foi o de averiguar os ganhos e as influências positivas ou negativas que os estudantes obtiveram depois de terem participado do projeto, se houve algum tipo de melhoria nas suas condições de vida por terem participado do programa.

Verificou-se que 64,79% dos estudantes não tinham noção do que o projeto poderia significar nas suas vidas. Durante a pesquisa, constatou-se que eles não aprenderam o conteúdo no projeto e apontaram que ele foi apenas uma forma de terminar rápido o ensino fundamental, além de terem feito esta escolha por exigências do trabalho. Ao contrário, 35,21% tinham consciência do que o projeto poderia significar na sua vida. Os estudantes destacaram que o projeto foi uma forma de levá-los para frente, além da imposição do trabalho que exigiu mais estudo.

Cerca de 61,13% dos estudantes entrevistados não se sentem preparados para continuar estudando e 38,87% afirmaram ter condições para continuar estudando. Entre os que se sentem preparados, houve indicações de que era necessário ter vontade para estudar, que enfrentaram

dificuldades nos estudos depois de terem participado do projeto, principalmente por não terem domínio do conteúdo do ensino fundamental.

No que se refere à realização de cursos, constatou-se que 77,18% não tiveram acesso e/ou não realizaram cursos depois de terem saído do projeto. Somente 22,82% tiveram acesso ou realizaram algum tipo de curso. Os principais cursos realizados pelos indivíduos que tiveram acesso foram principalmente na área de informática, e os demais foram na área de vendas e cursos de prendas domésticas.

Em relação aos avanços ou facilidades proporcionadas pelo projeto, 35,49% declararam que não tiveram nenhum avanço proporcionado pelo projeto e 19,72% dos estudantes afirmaram que adquiriram mais conhecimento. E 12,39% apontaram que uma das facilidades proporcionadas pelo projeto foi lhes permitir terminar o ensino fundamental mais rápido, mesmo que, em muitos casos, não tenham agregado nenhum conhecimento. Outro fator positivo foi o de 7,61% dos estudantes terem conseguido um emprego, uma vez que possuíam em mãos o certificado de conclusão do ensino fundamental.

Em relação aos principais limites ou dificuldades, enfatizaram que não aprenderam o conteúdo, pois houve muita rapidez ao ministrarem as aulas. Um dos limites indicados por 5,7% dos entrevistados foi que os indivíduos oriundos do projeto eram discriminados no mercado de trabalho, pois, quando concorrem a uma vaga, perdem-na para um outro sujeito que tenha cursado o ensino regular. E 30,70% enfatizaram que são detentores de um certificado sem valor agregado, o que os exclui duplamente, tanto do mercado de trabalho, como do processo educacional, processo no qual perderam o direito de fazer a matrícula no ensino fundamental seriado, restando-lhes apenas o supletivo, que também é discriminado pelo mercado de trabalho, e, mesmo assim, quando estes chegam ao supletivo, acabam sendo surpreendidos ao ter que refazer todo o processo desde a 5ª série.

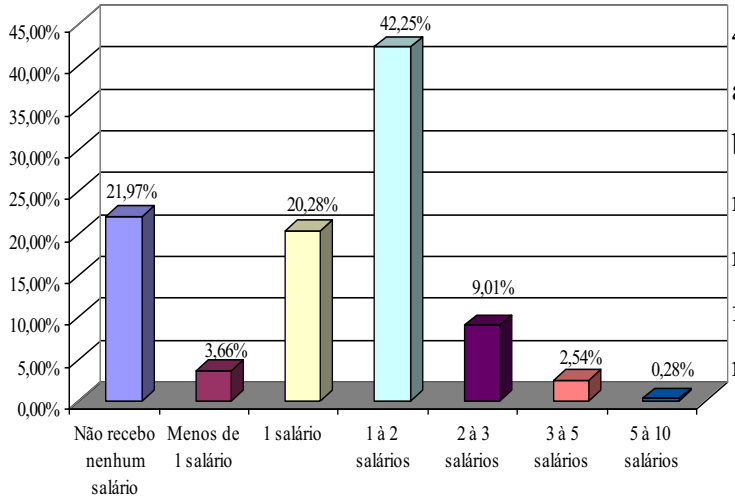
5.1.3 Indicador 3 - Renda *Per Capita*

Neste indicador identifica-se o nível socioeconômico do egresso do Projeto Correção de Fluxo, para verificar o poder aquisitivo do indivíduo nos últimos 12 meses, considerando a faixa salarial da família e em especial a do sujeito entrevistado. Distinguiremos três níveis

socioeconômicos: baixo (neste nível incluem-se todos os indivíduos que na pesquisa recebam até cinco salários mínimos mensalmente), médio (até 15 salários mínimos), alto (de 16 salários mínimos em diante)[42]. Investiga-se, ainda, se o entrevistado recebeu alguma forma de receita ou auxílio do poder público, qualquer que seja a esfera (federal, estadual ou municipal), nos últimos 12 meses.

Dessa forma, o Gráfico 5.23 apresenta o nível de renda dos indivíduos entrevistados:

Gráfico 5.23: Faixa de renda individual

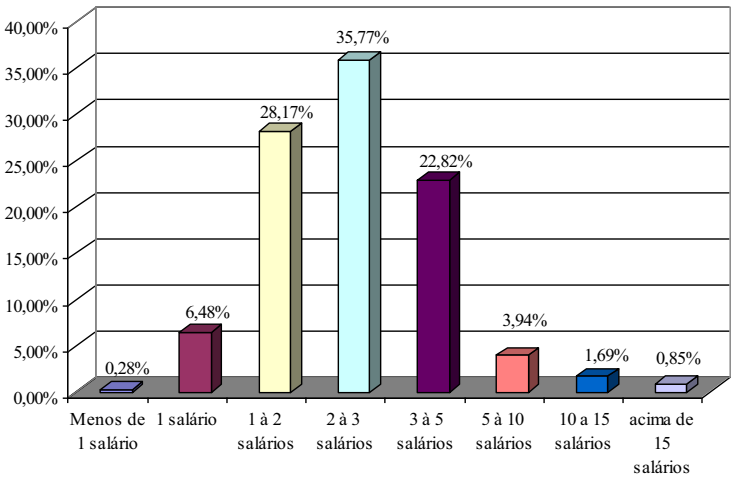


42,25% enquadram-se na faixa de um a dois salários mínimos. Nota-se um baixo nível de renda, 3,66% recebiam menos que um salário mínimo mensalmente. E 0,28% possuíam uma faixa de renda superior a cinco salários mínimos.

Fonte: Resultados da Pesquisa (2004).

Com relação à faixa de renda familiar, apresenta-se os dados no Gráfico 5.24:

Gráfico 5.24: Faixa de renda da família



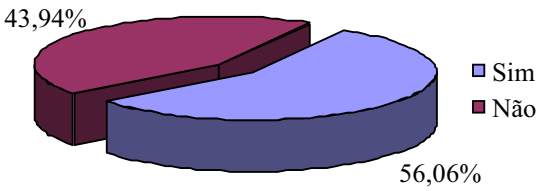
Observa-se que 35,77% das famílias recebiam de dois a três salários mínimos no período da realização da pesquisa; 0,85% recebiam renda mensal superior a 15 salários mínimos; e 0,28% das famílias recebiam menos de um salário mensalmente.

Fonte: Resultados da Pesquisa (2004).

[42] Segundo Censo Demográfico de 2000, a renda per capita nominal, média mensal, no município de Toledo, era de R$ 582,58.

Indagou-se aos estudantes se são responsáveis, ou chefes de família. As respostas podem ser observadas no Gráfico 5.25:

Gráfico 5.25: Responsável (chefe) de família

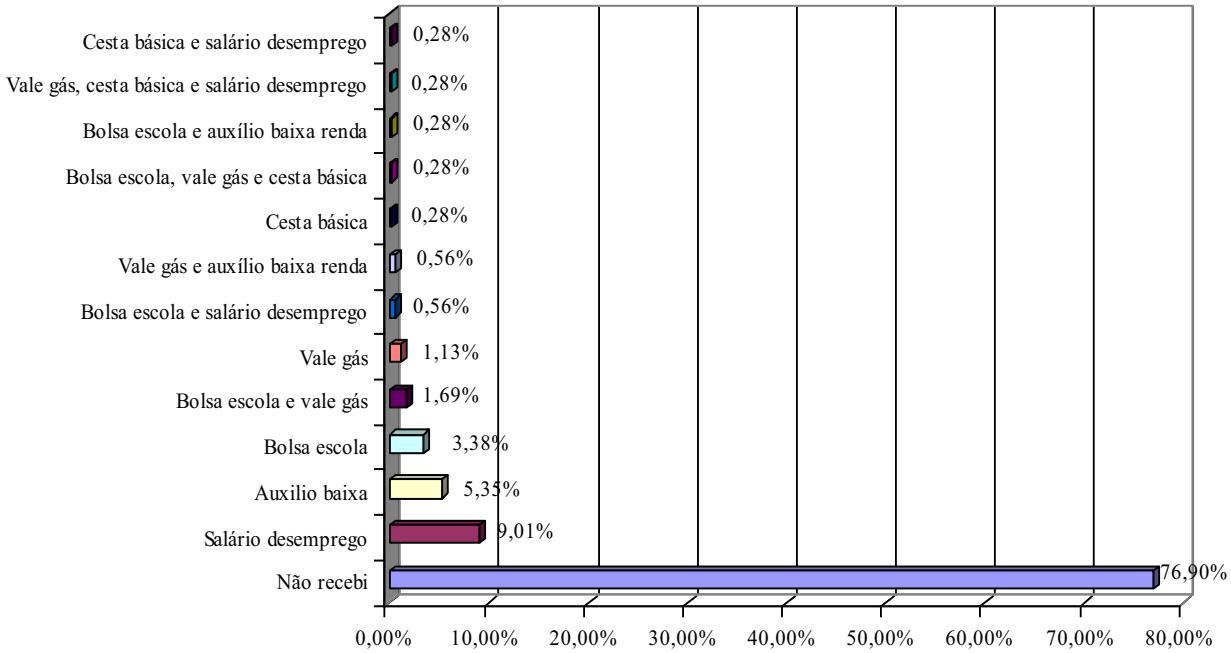


Nota-se que 56,06% (199 sujeitos) eram responsáveis ou chefes de família, e 43,94% (156 entrevistados) ainda não eram responsáveis ou chefes de família.

Fonte: Resultados da Pesquisa (2004).

Buscou-se averiguar se os sujeitos haviam recebido algum auxílio do governo no decorrer dos últimos doze meses. Os dados podem ser observados no Gráfico 5.26:

Gráfico 5.26: Auxílio do governo nos últimos 12 meses



Fonte: Resultados da Pesquisa (2004).

No Gráfico 5.26, pode-se constatar que 76,90% não receberam nenhum tipo de auxílio nos doze meses anteriores à entrevista; 9,01% receberam salário desemprego; 5,35% receberam

auxílio baixa renda; 3,38% receberam bolsa escola; 1,69% receberam bolsa escola e vale gás; e o restante dos sujeitos entrevistados, perfazendo um total de 3,65%, receberam algum tipo de benefício nos últimos doze meses.

5.1.3.1 Resumo do Indicador

Este indicador teve como escopo identificar o nível socioeconômico dos egressos. Verificou-se o poder aquisitivo dos indivíduos nos últimos 12 meses anteriores à realização das entrevistas. Constatou-se que 99,72% dos sujeitos enquadravam-se na classe baixa da economia. E somente 0,28% enquadravam-se na classe média da economia.

Quando se analisa a questão econômica familiar do indivíduo, esses números não se modificam muito, pois 97,43% das famílias dos sujeitos se enquadravam na classe baixa da economia; cerca de 1,69% enquadravam-se na classe média; e um percentual ainda menor se enquadrava na classe alta, perfazendo um total de 0,85%.

Destaca-se que, do total da amostra, 56,6% eram sujeitos responsáveis (chefes da família), e ainda, mesmo com esta responsabilidade, estavam cursando apenas o ensino fundamental. Outro fato imprescindível era que 93,52% pertenciam à classe baixa e a mídia divulga constantemente o apoio estatal e federal para estes indivíduos, entretanto 76,90% dos estudantes entrevistados não recebiam nenhum tipo de auxílio do governo nos últimos 12 meses. O restante recebeu bolsa escola, vale gás, cesta básica, salário desemprego e auxílio baixa renda.

5.1.4 Indicador 4 - Estudo

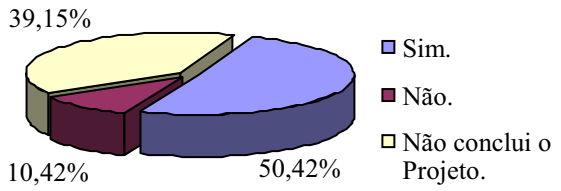
A intenção é identificar se o egresso realizou alguma matrícula em outro nível de educação após o Projeto Correção de Fluxo. Se afirmativo, verifica-se se o concluiu. Caso não tenha participado ou realizado nenhuma matrícula, indaga-se se o egresso teve acesso ou se realizou alguma atividade educacional após o projeto.

E, ainda dentro do campo de abrangência da variável educação, procura-se identificar como o egresso seguiu adiante nos seus estudos; se prosseguiu o ensino médio; se conseguiu

acompanhar os estudantes do ensino regular. Identificam-se as vantagens e limites, além de verificar como ele se sente frente ao que o projeto lhe proporcionou na formação. Caso tenha concluído o ensino médio e tenha prestado algum vestibular, verifica-se se em faculdade pública ou privada. Procura-se identificar quais foram os fatores motivadores para a escolha de determinado curso: vocação, interesse, concorrência, aptidão.

Desta forma, indagou-se inicialmente se o estudante entrevistado ingressou no ensino médio após o projeto. Os resultados são apresentados no Gráfico 5.27:

Gráfico 5.27: Ingressaram no ensino médio



50,42% dos estudantes ingressaram no ensino médio; 39,15% não chegaram a concluir o PCF (não conseguiram concluir a 8ª série do ensino fundamental) e 10,42% não ingressaram o ensino médio.

Fonte: Resultados da Pesquisa (2004).

Na Tabela 5.10 expõem-se os motivos apresentados pelos entrevistados para não terem ingressado no ensino médio.

Tabela 5.10: Ingressaram no ensino médio

Categorias	Freqüência	Percentual	Itens apresentados
Concluinte do PCF: motivo			
Não respondeu.	21	56,76%	3
Diversos.	11	29,73%	2
Dificuldades nos estudos.	5	13,51%	1
Total	**37**	**100,00%**	**5**
Não concluinte do PCF: motivo			
Não respondeu.	64	46,04%	9
Transferiram para o supletivo.	18	12,95%	3
Trabalho.	14	10,07%	2
Fizeram oitava regular.	11	7,91%	2
Falta de vontade.	10	7,19%	1
Casamento ou gravidez.	8	5,76%	1
Motivo da desistência.	8	5,76%	1
Diversos.	6	4,32%	1
Total	**139**	**100,00%**	**20**

Fonte: Resultados da Pesquisa (2004).

Observa-se ainda que 10,42% (37 sujeitos) concluíram o projeto, mas não ingressaram no ensino médio. Destes, 56,76% não responderam os motivos e 29,73% abordaram diversos motivos, tais como:

Esc14/302: Casei e não precisava mais estudar.
Esc9/226: Parei por falta de vontade, de interesse mesmo.

Para 13,51%, o motivo indicado foi o de ter dificuldades nos estudos:

Esc16/344: Eu fui para o Cestol, queria estudar lá. Pareço caranguejo: em vez de ir para frente estou andando para trás. Me botaram na 5ª série e tive que fazer tudo de novo.

Em relação aos 139 estudantes que não concluíram o projeto, houve um percentual de 46,04% que não souberam responder os motivos. Destaca-se que 12,95% dos sujeitos que não terminaram o projeto procuraram o supletivo:

Esc7/136: Eu viajava pelo trabalho, aí transferi para o Cestol e ainda assim ainda não terminei a 8ª série.
Esc12/270: Ainda não consegui fazer a 8ª série. Não tem mais 8ª série regular de noite, e de dia eu preciso trabalhar. Só resta o Cestol, que me dá pânico.
Esc16/350: Eu pedi transferência, porque não estava aprendendo nada. Nem sei como fui da 5ª para a 7ª série sem saber nada. Mudei, fui para o supletivo fazer 8ª série, e lá, aí não sabia nada. Ficou tudo difícil. Fiquei muito arrependido de ter feito o projeto. Se tivesse feito normal, ia demorar mais, mas ia aprender alguma coisa.

E 10,07% não concluíram o projeto por causa do trabalho:

Esc1/12: Questão financeira. É difícil trabalhar e estudar. Para a dona de casa é complicado cuidar da família e estuda.
Esc13/288: Entrei em depressão. Não agüentei estudar e trabalhar. Fiquei maluca e desisti.

Nota-se que 7,91% dos estudantes que não concluíram o projeto procuraram cursar a oitava regular:

Esc7/131: Eu fiz 8ª série regular. Acabou o Projeto Correção de Fluxo no Gisele, eu reprovei na 8ª série em matemática. Eu reprovei quatro vezes porque não entendia nada, principalmente matemática e português. O projeto foi muito ruim para mim. Todos meus amigos, ninguém consegue avançar, estão tudo na 8ª série e 1º ano do ensino médio.
Esc8/172: Fiz a 8ª série no regular, reprovei um ano. Reprovei uma vez no 1º ano do ensino médio. E passei no segundo empurrado. E no 2º ano parei para servir.

Constata-se que 7,19% dos que não concluíram o projeto declararam que foi por falta de vontade para estudar:

Esc12/277: Eu pedi transferência, como desculpa para sair da escola. Eu trabalhava, chegava atrasada. Às vezes não ia. Depois pegava o trem andando, aí não acompanhava.

Cerca de 5,76% não concluíram o projeto porque casaram ou engravidaram:

Esc12/279: Engravidei, casei, separei, e agora está difícil para voltar para escola.

Os outros 5,76% afirmaram que não concluíram o projeto e apontaram os motivos da desistência:

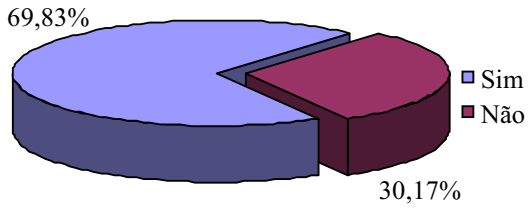
Esc7/125: Desisti porque me sentia rejeitada e discriminada. Hoje eu trabalho, me esforço para vestir bem meu filho, e ele não ser discriminado. Não quero que ele seja igual a eu.

E 4,32% apontaram diversos motivos para não terem concluído o projeto:

Esc16/349: Eu estudava à noite. Tinha dia que ia, e dia que não ia. Eu montava em rodeio, e ia mais para rodeio que para a escola.

Destaca-se que um percentual elevado de sujeitos não respondeu ao questionamento e perfez 46,04% dos estudantes que não concluíram o projeto. Cerca de 56,76% dos estudantes que concluíram o projeto não ingressaram no ensino médio. Dos estudantes que ingressaram no ensino médio, questionou-se se haviam tido condições de acompanhar os conteúdos. E obteve-se as afirmações apresentadas no Gráfico 5.28.

Gráfico 5.28: Conseguiram acompanhar os conteúdos do ensino médio



Nota-se, pelo Gráfico 5.28, que, dos 179 estudantes que ingressaram no ensino médio, 69,83% conseguiram acompanhar os conteúdos, e 30,17% não conseguiram acompanhar os conteúdos.

Fonte: Resultados da Pesquisa (2004).

Os motivos que os levaram a acompanhar ou não os conteúdos do ensino médio estão expostos na Tabela 5.11.

Tabela 5.11: Conseguiram acompanhar os conteúdos do ensino médio

Categorias	Freqüência	Percentual	Itens apresentados
Sim. Por quê?			
Tiveram dificuldades.	33	26,40%	5
Esforçaram-se.	18	14,40%	3
Conseguiram acompanhar.	17	13,60%	2
Diversos.	19	15,20%	2
Desistiram por causa do trabalho.	11	8,80%	2
Motivos que levam à desistência.	10	8,00%	1
Buscaram o supletivo.	9	7,20%	1
Pós-projeto: várias reprovações.	8	6,40%	1
Total	**125**	**100,00%**	**18**
Não. Por quê?			
Dificuldades para acompanhar os conteúdos.	30	55,56%	4
Motivos que levam à desistência.	12	22,22%	2
No projeto tinha pouco conteúdo.	7	12,96%	1
Diversos.	5	9,26%	1
Total	**54**	**100,00%**	**8**

Fonte: Resultados da Pesquisa (2004).

Nota-se que 125 sujeitos conseguiram acompanhar os conteúdos do ensino médio. Destes, 26,40% conseguiram acompanhar, mas tiveram dificuldades:

> *Esc5/87: Mas com muita dificuldade, tinha coisa que devia ter aprendido na 6ª e 7ª, os outros que fizeram na seqüência sabiam. Eu, do projeto, não tinha visto.*
> *Esc8/142: Mas com muita dificuldade. Não sabia o conteúdo. Só era um cópia-cópia no projeto, depois não sabia nada. Sempre digo para minha filha estudar. É sofrido sem estudo.*

Esc8/157: A diferença do projeto é que não tinha livro, só ficha. No ensino médio usa livro. Aí foi difícil.
Esc9/230: Mas, estou tendo muita dificuldade, tanto que reprovei no primeiro ano.
Esc11/255: Foi meio difícil em matemática e física. Faltava a base da 7ª e 8ª que eu não tinha visto no projeto.

E 14,40% dos sujeitos que conseguiram acompanhar os conteúdos do ensino médio, se esforçaram para tal:

Esc2/27: Sempre dava um jeito de correr atrás do conteúdo perdido.
Esc13/286: Eu me esforçava, aí consegui. Foi força de vontade.
Esc6/103; Como falei, buscando o que faltou no projeto através de pesquisa e aula particular.

Nota-se que 13,60% dos sujeitos conseguiram acompanhar sem problemas:

Esc1/7: Os professores davam mais atenção, ajudavam mais quem vinha do projeto, davam trabalhos para ajudar na nota.
Esc4/72: Eu tinha facilidade em absorver os conteúdos. Aí acompanhava, mas por que tanto porquê, tanta pergunta?

Cerca de 15,20% das manifestações foram aglutinadas na categoria Diversos:

Esc13/284: Dificuldade financeira. Não tinha como comprar o material. Hoje ele já percebe o quanto faz falta para conseguir emprego. Agora me incentiva a voltar a estudar.
Esc9/198: Não tinha dificuldade, mas matava muita aula e não tinha vontade para estudar.

Um percentual de 8,80% dos sujeitos que conseguiram acompanhar os conteúdos do ensino médio desistiram no decorrer do curso, por causa do trabalho:

Esc12/271: Eu já desisti 3 vezes, no 1º passei, no 2º desisti uma vez, e no 3º desisti uma vez. Sempre porque é difícil trabalhar e estudar a noite. Tenho medo de voltar sozinha.
Esc16/322: Mais ou menos, por causa do trabalho tive que parar um pouco a escola. Por isso ainda estou empacado aqui.

Neste mesmo sentido, 8,00% acabaram desistindo do ensino médio. Os principais motivos que levam à desistência são:

Esc13/293: Eu consegui acompanhar, mas trabalhava de doméstica e cansava muito. Aí desisti na 8ª série, e no 2º ano do ensino médio desisti porque minhas amigas desistiram. Como estava mal em química, para não reprovar no final do ano, desistir.

Outros, perfazendo 7,20%, disseram que conseguiram acompanhar os conteúdos do ensino médio, mas buscaram o supletivo para concluí-lo:

> *Esc3/45: 1º e 2º ano sim, no 3º ano eu não sabia nada. Aí desisti. Todo mundo que fez fluxo se deu mal, mesmo no supletivo. Quem tinha feito regular passaram.*

E 6,40% disseram que conseguiram acompanhar os conteúdos do ensino médio, mas com várias reprovações:

> *Esc10/250: Reprovei 2 vezes no 1º ano. Aí deixaram bem claro que era desinteresse meu. Complicaram para fazer a matrícula, eu gostava de estudar, mas não conseguia acompanhar os conteúdos, mesmo me esforçando, aí desisti. Nós, do projeto, não acompanhava os alunos que tinham feito em sala normal.*

Da mesma forma, dos estudantes que ingressaram no ensino médio (50,42% do total amostra), 30,17% (54 sujeitos) não conseguiram acompanhar os conteúdos. Destes, 55,56%, afirmaram terem tido dificuldades para acompanhar os conteúdos:

> *Esc8/146: Eu fiquei perdido. Reprovei 2 vezes no 1º ano. Não sabia manusear caderno e livro. Os do ensino regular viram conteúdos que nós, do projeto, não vimos.*
> *Esc11/254: Eu reprovei no 1º ano. De cara caí do cavalo. Como fomos num grupo do PCF para o ensino médio e não entendíamos nada, fazíamos muita bagunça para o professor não poder dar aula.*
> *Esc16/324: Tentei 5 vezes e não consegui. Mesmo tentando em escolas fracas do interior, não consegui.*
> *Esc16/328: Falta de conhecer a matéria da 5ª a 7ª, até depois no 1º ensino médio nós falavam entre os colegas: "Não fiz nada no projeto, só jogava joguinho e passei de ano".*

E 22,22% dos sujeitos que tiveram dificuldades para acompanhar os conteúdos do ensino médio acabaram desistindo. Os principais motivos que levaram às desistências são:

> *Esc3/50: Reprovei 3 vezes e, na quarta vez, eu desisti na metade do ano porque não conseguia acompanhar.*
> *Esc6/105: Reprovei 1 vez, e as outras duas vezes desisti porque não dava para aprender nada igual. Tinha muita bagunça na sala e a diretora não fazia nada.*

Dos estudantes que tiveram dificuldades para acompanhar os conteúdos do ensino médio, 12,96% afirmaram que no projeto tinha pouco conteúdo e as conseqüências se refletiram no ensino médio:

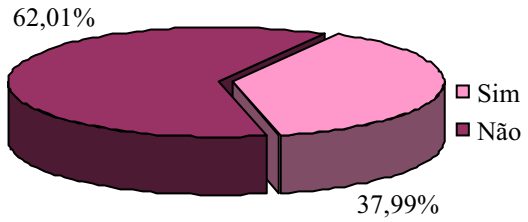
Esc4/68: Não tinha base. Falha do ensino do projeto no 1º grau. Sair da 7ª série e pular para o 1º ensino médio, isso causa loucura, o que teria que ter aprendido não aprendeu. Parece que todos falam grego para você, parecia que eu não tinha potencial, que não tinha aprendido direito. Mas aí pensava: "A escola não faria mal para um aluno?". Mas fez. Hoje sei que fez.

Houve declarações diversas e estas corresponderam a 9,26% dos sujeitos que não conseguiram acompanhar os conteúdos do ensino médio:

Esc7/122: Eu não tive aprendizado no projeto. Pelo Cestol estuda em casa. Quando não consegue fica, assim mesmo.

Buscou-se verificar se os sujeitos que ingressaram no ensino médio o concluíram. Os dados obtidos podem ser visualizados no Gráfico 5.29:

Gráfico 5.29: Concluíram o ensino médio



Nota-se que, dos 179 estudantes que ingressaram no ensino médio, 62,01% não conseguiram concluí-lo e 37,99% conseguiram concluí-lo.

Fonte: Resultados da Pesquisa (2004).

E, segundo os estudantes, os motivos que os levaram a não conseguir acompanhar o ensino médio e, conseqüentemente, a não concluí-lo, são apresentados pela Tabela 5.12:

Tabela 5.12: Motivos de não terem concluído o ensino médio

Categorias	Freqüência	%	Itens apresentados
Está estudando.	35	31,53%	5
Trabalho.	29	26,13%	4
Desistiu.	25	22,52%	4
Diversos.	16	14,41%	2
Problemas familiares.	6	5,41%	1
Total	**111**	**100,00%**	**16**

Fonte: Resultados da Pesquisa (2004).

Nota-se que 31,53% desses sujeitos declaram estarem, ainda, cursando o ensino médio. E 26,13% dos sujeitos que não concluíram o ensino médio, o principal motivo foi o trabalho, como pode ser constatado nas suas falas:

> *Esc1/9: Além de ter feito projeto fraco, estou trabalhando num horário muito difícil. Aí tem que optar que pelo trabalho ou estudo.*
> *Esc2/27: Desisti por causa do horário de trabalho. Sempre chegava atrasado na primeira aula. A professora começou a reclamar, aí desisti. Está muito difícil arrumar outro emprego.*
> *Esc16/322: Parei de estudar. Eu começava e parava. Este é o quarto ano que estou fazendo o 2º ano. Ia até a metade e parava. Primeiro desisti por bobeira, depois por causa do horário de trabalho. Eles dizem: trabalho ou estudo!*
> *Esc16/337: Por causa do trabalho, não dá vontade de sair de novo quando chega em casa.*

Destes sujeitos, 22,52% não concluíram o ensino médio, pois eles desistiram, principalmente, pela falta de conhecimentos:

> *Esc3/45: Eu fiz 15 dias. Me sentia mal. Parecia desgarrada dos outros. Parecia burra. Parecia que eu era da 1ª série. Aí desisti.*
> *Esc3/50: Não fui preparado no 1º grau, me empurraram para frente, sem ensinar. Aí, no 2º grau, era lerdo, não entendia. Agora vou ter que fazer supletivo para fechar o ensino médio.*
> *Esc9/196: Não consegui acompanhar. Já desisti três vezes. O estudo é necessário para acompanhar o trabalho. Meu patrão me cobra, mas não adianta, eu não tenho base.*
> *Esc16/324: Tentei cinco vezes. Eu me sinto incapaz e tive que desisti. Fiz ficha no CIEE e a moça colocou PCF. Aí eu já sabia que era sem chance. Faz três anos que volto lá e não sou chamada para fazer estágio.*

Outras declarações foram diversas, perfazendo 14,41% dos sujeitos que não concluíram o ensino médio, e vão à seguinte direção:

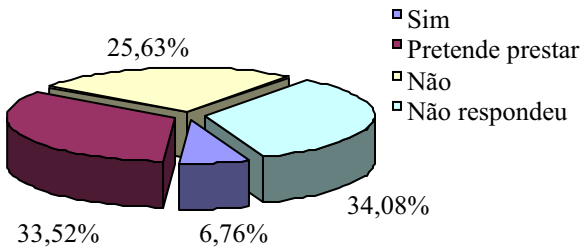
> *Esc8/157: Era muito difícil e eu não enxergo direito.*
> *Esc14/312: Faltaram três matérias. Não tenho como comprar as apostilas.*

Problemas familiares foram os motivos de 5,41% dos sujeitos que ingressaram no ensino médio e não o concluíram:

> *Esc9/246: Engravidei, fiquei doente, desanimei e perdi completamente o interesse.*

Apresentam-se os resultados do questionamento efetuado em relação à realização de vestibular, conforme mostra o Gráfico 5.30.

Gráfico 5.30: Prestaram vestibular



34,08% dos sujeitos não responderam ao questionamento, possivelmente por ainda não terem concluído o ensino médio; 33,52% pretendem prestar vestibular; 25,63% não prestaram vestibular; somente 6,76% do total da amostra prestaram vestibular.

Fonte: Resultados da Pesquisa (2004).

Neste contexto, indagou-se aos sujeitos os motivos de não terem prestado vestibular, os resultados estão expostos na Tabela 5.13.

Tabela 5.13: Motivos de não terem prestado vestibular

Categorias	Freqüência	Percentual	Itens apresentados
Precisam terminar o ensino médio.	18	19,78%	3
Sem perspectivas.	16	17,58%	2
Diversos.	14	15,38%	2
Não vêem sentido para estudar.	12	13,19%	2
Não gostam de estudar.	11	12,09%	2
Condições financeiras.	9	9,89%	1
Não têm mais idade.	6	6,59%	1
Preferem um curso técnico.	5	5,49%	1
Total	**91**	**100,00%**	**13**

Fonte: Resultados da Pesquisa (2004).

Constata-se que 19,78% dos investigados ainda precisam terminar o ensino médio:

Esc5/94: Eu não tenho muito interesse pelo estudo. Só vou ainda fazer o 2º grau para conseguir trabalho.
Esc8/175: Tenho que fazer ensino médio.
Esc8/149: Ainda não concluí o ensino médio.

E um percentual de 17,58% não tem perspectivas para prosseguir nos estudos, e por isso não prestaram vestibular:

Esc1/13: Com este ensino do projeto, não tenho mais como passar em nada. Só se eu começar a fazer tudo de novo desde a 5ª série.
Esc16/324: Nem tem como. Não aprendi o conteúdo da 5ª a 8ª série. Me deixa constrangida. Não posso nem ouvir falar Projeto Correção de Fluxo, fiquei traumatizada. A professora me sugeriu que voltasse na 5ª série e começar tudo de novo. Na época que me colocaram no projeto, minha mãe foi à escola me tirar, e não conseguiu. Aí ela foi ao núcleo e eles falaram que era obrigado a deixar no projeto, que nós não tinha escolha.

Diversos motivos foram constatados e perfizeram um total de 15,38%:

Esc3/45: Não fiz nem ensino médio.
Esc12/266: Deveria ter faculdade de Correção de Fluxo. Mais fácil, e tudo junto.

Cerca de 13,19% não vêem sentido para estudar, por isso não prestaram vestibular:

Esc1/17: Gosto de ser cozinheira e não gosto de estudar. Agora tenho dois filhos que dependem de mim.
Esc1/23: Para mim não tem necessidade. Já tenho minha profissão.

Um percentual de 12,09% não prestou vestibular pelo fato de não gostarem de estudar:

Esc5/92: Tem que estudar tudo de volta. Eu não tenho vontade para estudar.
Esc7/116: Eu não vou conseguir. Não tenho muita vontade para estudar e tenho muita dificuldade.

E 9,89% dos sujeitos não prestaram vestibular por falta de condições financeiras:

Esc5/89: É o sonho de todo mundo, mas a gente mal ganha para botar algo na panela. Está difícil às despesas.

E 6,50% dos sujeitos afirmaram não ter mais idade para cursar um vestibular:

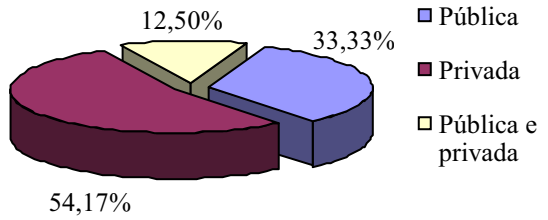
Esc5/96: Acho que não. Já estou me aposentando. Deixar para os novos, para eles ter emprego. Fazer faculdade para cortar grama?

Por fim, 5,49% dos sujeitos preferem fazer um curso técnico e por isso não prestaram vestibular:

Esc9/231: Prefiro fazer um curso técnico.

Entre os sujeitos que prestaram vestibular, buscou-se averiguar se prestaram vestibular em universidade (faculdade) pública ou privada, e obteve-se as informações do Gráfico 5.31.

Gráfico 5.31: Tipo de universidade (faculdade) que prestaram vestibular.

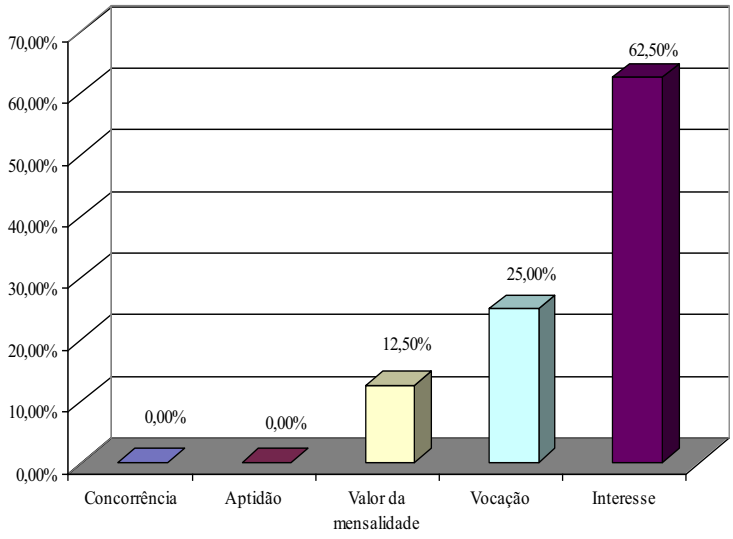


Dos 24 estudantes que já haviam prestado vestibular, 54,17% tinham prestado vestibular em instituições particulares; 33,33% somente em universidade pública; 12,50% tinham prestado vestibular em universidade pública e privada.

Fonte: Resultados da Pesquisa (2004).

Questionou-se aos 24 estudantes que prestaram vestibular sobre os motivos que os levaram a escolher determinado curso. Os resultados estão expostos no Gráfico 5.32.

Gráfico 5.32: Fatores que motivaram na escolha de determinado curso

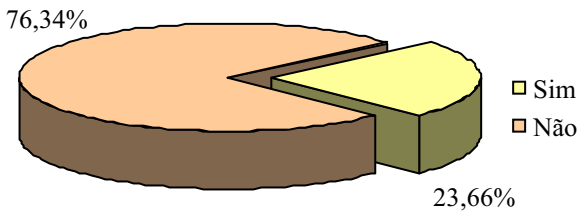


O interesse é um dos principais fatores apontados na escolha de um curso superior, perfazendo 62,50%; 25,00% optaram por vocação; e 12,50% fizeram a escolha considerando o valor da mensalidade.

Fonte: Resultados da Pesquisa (2004).

Buscou-se identificar se os sujeitos entrevistados estavam estudando no momento da realização da pesquisa, os dados obtidos podem ser observados no Gráfico 5.33.

Gráfico 5.33: Está estudando



Dos 355 sujeitos entrevistados, 76,34% não estavam estudando e 23,66% estavam estudando no momento da realização das entrevistas.

Fonte: Resultados da Pesquisa (2004).

Dos sujeitos que estavam estudando, questionou-se sobre a série que estavam cursando. Os dados obtidos estão apresentados na Tabela 5.14.

Tabela 5.14: Série em que está estudando

Categorias	Freqüência	Percentual
Ensino Médio	65	77,38%
Ensino Superior	11	13,10%
Ensino Fundamental	8	9,52%
Total	**84**	**100,00%**

Fonte: Resultados da Pesquisa (2004).

Segundo os estudantes que estavam estudando no momento da entrevista, 77,38% ainda estavam cursando o ensino médio. Um percentual de 13,10% estavam cursando o ensino superior. E, surpreendentemente, 9,52% ainda estavam cursando o ensino fundamental.

5.1.4.1 Resumo do Indicador

O objetivo deste indicador foi o de identificar se o egresso realizou alguma matrícula em outro nível de educação após ter participado do Projeto Correção de Fluxo. Se afirmativo, verificou-se se o concluiu. Caso não tenha participado ou realizado nenhuma matrícula, verificou-se se teve acesso ou se realizou alguma atividade educacional após o projeto. Procurou-se identificar como o egresso seguiu adiante nos seus estudos, se prosseguiu o ensino médio, se conseguiu acompanhar os estudantes do ensino regular. Identificaram-se as vantagens e limites, e

como o egresso se sente frente ao que o projeto lhe proporcionou na formação. Caso tenha concluído o ensino médio e tenha prestado algum vestibular, verificou-se se em faculdade pública ou privada. Procurou-se, também, identificar os fatores motivadores para a escolha de determinado curso.

Neste sentido, constatou-se que 50,42% dos entrevistados ingressaram no ensino médio após terem participado do projeto; 39,15% não chegaram a concluir o projeto; e 10,42% dos entrevistados não ingressaram o ensino médio.

Verificou-se que, dos 355 estudantes entrevistados, 10,42% concluíram o projeto e não ingressaram no ensino médio argumentando que o principal motivo que o fez desistir de continuar estudando era o fato de terem dificuldades nos estudos, pois não se sentiam devidamente preparados pelo projeto. Para 39,15% que não concluíram o projeto, os motivos foram, principalmente, por terem se transferido para o supletivo, por razões do trabalho, por falta de vontade para estudar, porque casaram ou porque engravidaram; e por terem desistido de estudar.

Constatou-se que 69,83% dos estudantes entrevistados que ingressaram no ensino médio conseguiram acompanhar os conteúdos; e 30,17% não conseguiram acompanhar os conteúdos. Os estudantes que conseguiram acompanhar os conteúdos declararam que tiveram dificuldades, que tiveram que se esforçar e muitos pagaram aula particular. Há os que acabaram desistindo por causa do trabalho e, muitas vezes, buscaram o supletivo para concluir o ensino médio. Vale salientar que somente 13,60% dos estudantes que conseguiram acompanhar os conteúdos do ensino médio não apresentaram nenhuma dificuldade.

Os 30,17% que ingressaram no ensino médio e que não conseguiram acompanhar os conteúdos citam que encontraram dificuldades por motivos diversos, que no projeto o conteúdo era insuficiente e muito fraco, e isso repercutiu em dificuldades no ensino médio.

De 179 estudantes que ingressaram no ensino médio, 62,01% não conseguiram concluí-lo e 37,99% conseguiram. Isso mostra que os sujeitos não saem adequadamente preparados do projeto e, segundo os investigados, os motivos que os levaram a não conseguir acompanhar o ensino médio foram o trabalho; a falta de conhecimentos básicos; e os problemas familiares e financeiros.

É contundente apontar que há uma tendência nos depoimentos dos estudantes ao declararem terem reprovado diversas vezes na mesma série no ensino médio porque não estavam preparados e não conheciam os conteúdos básicos. Alguns declararam que chegaram a reprovar de três a cinco vezes e depois a escola não fez mais a matrícula sob a alegação de que, para cada estudante, existe um documento com quadradinhos e, quando preenchidos, não há mais como realizar a matrícula. Neste caso sugeriram ao estudante que procurasse outra instituição, de preferência o supletivo, processo desistimulador que levou muitos à desistência.

Constatou-se que, do total da amostra, somente 6,76% prestaram vestibular. Os motivos que levaram o restante dos indivíduos a não prestar um vestibular foram terminar o ensino médio; falta de perspectivas para prosseguir nos estudos; não ver sentido nos estudos; não gostar de estudar; falta de condições financeiras; não ter mais idade; e preferir cursar um curso técnico.

Com relação aos 24 estudantes que já haviam prestado vestibular, 54,17% tinham prestado vestibular em instituições particulares, 33,33% somente em universidade pública, e 12,50% tinham prestado em universidade pública e privada. Nota-se que era expressivo o percentual de estudantes que prestaram vestibular somente em instituições particulares, o que evidencia, de certa forma, que os estudantes não se sentiam devidamente preparados para concorrer a uma vaga em universidade pública.

Os principais fatores apontados pelos investigados para a escolha de um curso superior foram o interesse (com 62,50%), a vocação (com 25,00%), e 12,50% fizeram a escolha considerando o valor da mensalidade. Destaca-se que o nível socioeconômico dos sujeitos investigados enquadra-se na faixa de classe média e baixa e isto não é um fator totalmente determinante para a escolha do curso superior, uma vez que apenas 12,50% responderam ser este um fator relevante na escolha do curso.

Ressalta-se que não se questionou na entrevista o curso que estavam cursando, entretanto, quando o estudante cursava o ensino superior, registrou-se o curso no diário e constatou-se a predominância nos cursos mais baratos, como Administração de Empresa e Normal Superior.

Dos sujeitos entrevistados, 76,34% não estavam estudando, o que pode ser explicado em parte pelo fato de eles considerarem a 8ª série como suficiente para as suas necessidades imediatas e, portanto, a conclusão dos estudos; e 23,66% estavam estudando no momento da realização das entrevistas.

Como visto, estes dados evidenciam os resultados do projeto na vida educacional dos estudantes. Importa destacar que um dos principais objetivos do projeto era a mobilização dos estudantes, contudo um percentual de 9,52% dos entrevistados não conseguiram concluir o ensino fundamental, nem mesmo pelo projeto. E somente 13,10% dos 84 estudantes que estão estudando, cursam o ensino superior.

5.1.5 Indicador 5 - Experiência no Mercado de Trabalho

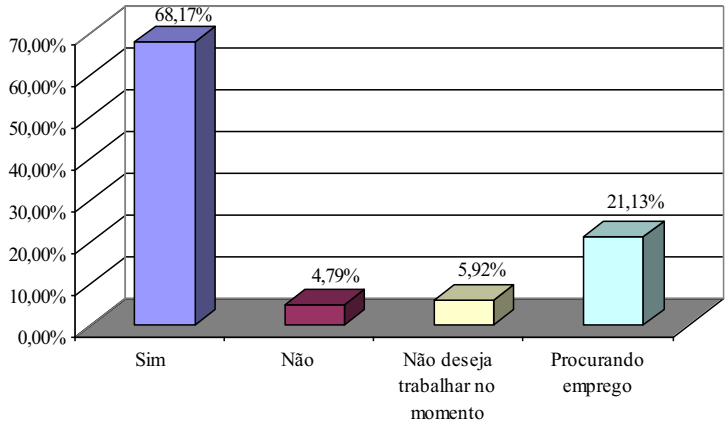
Este indicador tem a intenção de estudar a influência do Projeto Correção de Fluxo no sucesso ou no insucesso dos estudantes egressos no mercado de trabalho. Mediante o questionamento dos indivíduos da amostra, verifica-se se as empresas discriminam ou não um estudante que participou do projeto. Indaga-se, também, se ter participado do projeto é ou não uma barreira para o acesso ao mercado de trabalho. E, se não for uma barreira, tenta-se apontar até que ponto é uma real possibilidade para o sujeito ter acesso ao mercado de trabalho.

Este indicador procura apontar a possibilidade de inserção do estudante no mundo do trabalho. Indaga-se como as empresas o recepcionam: a) as empresas o aceitaram e não o discriminaram; b) para as empresas, mesmo que o sujeito tenha participado do projeto, o fato de ter concluído o ensino básico é o mais importante, portanto isto serve de estímulo a lhe dar um emprego; c) as empresas o classificam como um indivíduo de nível inferior em termos culturais, educacionais e técnicos, mas não o rejeitam totalmente, classificando-o num nível inferior, direcionando-lhe uma colocação menos nobre, mais simplória, com menor remuneração; ou d) as empresas simplesmente o rejeitam, não o aceitando, dada a formação originária do projeto.

Outro aspecto abordado neste indicador é verificar se o sujeito realiza algum estágio e, neste sentido, busca-se identificar se realiza estágio porque o consideram uma complementação na sua formação ou se realiza estágio porque não consegue um emprego efetivo.

Dessa forma, questionou-se aos sujeitos entrevistados se estavam empregados e obteve-se as informações do Gráfico 5.34.

Gráfico 5.34: Está empregado



68,17% dos investigados estavam empregados; 21,13% estavam procurando emprego; 5,92% não desejavam trabalhar no momento da pesquisa; e 4,79% não estavam empregados.

Fonte: Resultados da Pesquisa (2004).

Dos entrevistados que estavam procurando emprego, tentou-se identificar por quanto tempo estavam procurando emprego. Os dados estão visualizados na Tabela 5.15.

Tabela 5.15: Há quanto tempo procura emprego

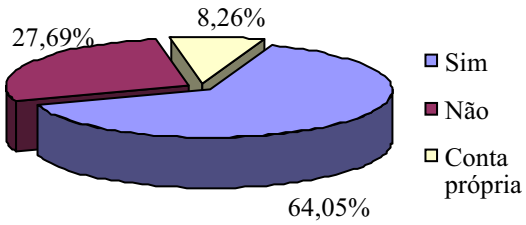
Categorias	Freqüência	Percentual
Há 0 a 2 meses.	18	24,00%
Há 3 a 5 meses.	17	22,67%
Há 2 anos ou mais.	16	21,33%
Há 6 a 8 meses.	9	12,00%
Há 1 ano.	8	10,67%
Não disseram o tempo.	7	9,33%
Há 9 a 11 meses.	0	0,00%
Total	**75**	**100,00%**

Fonte: Resultados da Pesquisa (2004).

Nota-se que 24% (18 estudantes) procuravam emprego por menos de dois meses; 22,67% estavam procurando emprego há três a cinco meses; 12% estavam procurando emprego há seis a oito meses; 10,67% estavam procurando emprego há um ano; 21,33% estavam procurando emprego há dois anos ou mais; e 9,33% não disseram o tempo em que estavam procurando emprego.

Dos estudantes entrevistados empregados, tentou-se averiguar se atuavam em emprego formal (com carteira registrada) ou informal (sem carteira registrada). Os dados estão apresentados no Gráfico 5.35.

Gráfico 5.35: Registro em carteira



Fonte: Resultados da Pesquisa (2004).

Nota-se que, dos 242 estudantes que estavam trabalhando, 64,05% dos entrevistados tinham registro em carteira; 27,69% não possuíam carteira registrada; e 8,26% trabalhavam por conta própria.

Cabe colocar que, na compilação dos dados, evidenciou-se que alguns sujeitos se contradizem. Por exemplo, quando questionados se estavam trabalhando, disseram que não. No entanto, questionados se possuiam registro em carteira declararam que sim, ou que trabalhavam por conta própria. Isso causou dificuldades na análise dos dados pela dificuldade em relacionar as informações.

Verificou-se o setor de atuação dos que trabalhavam por conta própria, o que pode ser observado na Tabela 5.16.

Tabela 5.16: Trabalha por conta própria: tipos de negócio

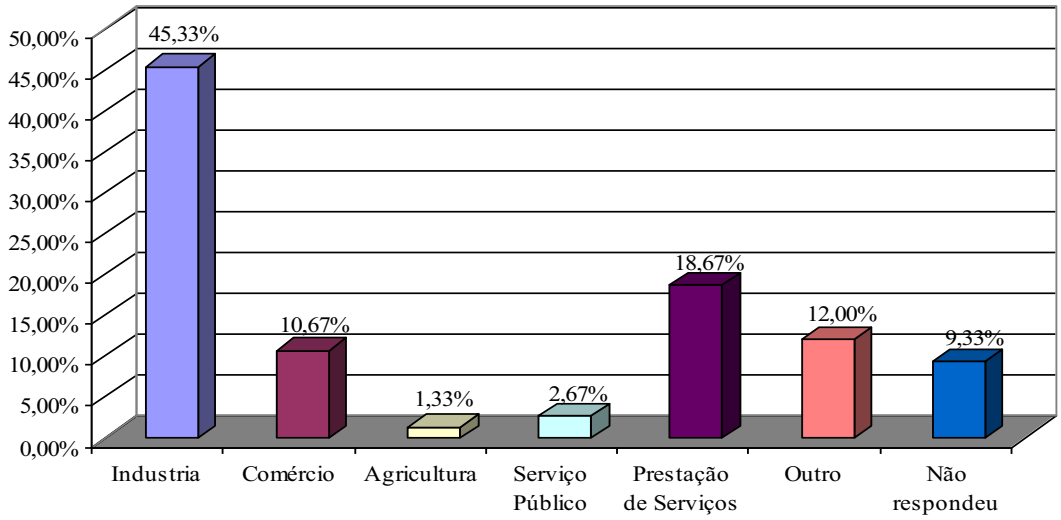
Categorias	Freqüência	Percentual
Serviços	13	54,17%
Diversos	6	25,00%
Indústria	5	20,83%
TOTAL	**24**	**100,00%**

Fonte: Resultados da Pesquisa (2004).

Nota-se que 54,17% trabalhavam no setor de serviços; 25% trabalhavam em diversas profissões; 20,83% trabalhavam no setor industrial. Cabe colocar que quatro pesquisados responderam que não estavam empregados (trabalhando), conforme Gráfico 5.35. Tadavia, ao serem questionados se tinham carteira registrada, disseram que trabalhavam por conta própria. Isso demonstra a inexistência de compreensão dos estudantes para responder a um questionamento, o que pode prejudicar num processo de seleção de emprego, conforme apontado por Chiavinato (1999, 2003).

Dos estudantes que estavam à procura de emprego, verificou-se em qual setor da economia[43] procuravam emprego, e obteve-se os resultados apresentados no Gráfico 5.36.

Gráfico 5.36: Setor da economia em que procuram emprego



Fonte: Resultados da Pesquisa (2004).

Nota-se que, dos 75 sujeitos que estavam procurando emprego, 45,33% procuravam no setor industrial; 18,67% procuravam emprego no setor de prestação de serviços; 12% procuravam em outro setor; e 1,33% na agricultura.

Entre os estudantes que optaram pela categoria Outros, buscou-se identificar qual emprego almejavam e obteve-se as informações apresentadas na Tabela 5.17:

Tabela 5.17: Outro setor da economia em que procuram emprego

Categorias	Freqüência	Percentual
O que aparecer.	9	100,00%
TOTAL	**9**	**100,00%**

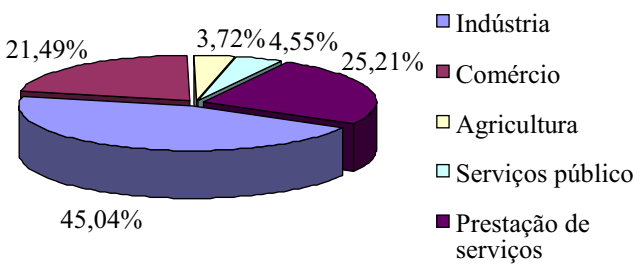
Fonte: Resultados da Pesquisa (2004).

Nota-se que 12% dos sujeitos procuravam emprego em qualquer atividade.

[43] Nesta análise utilizou-se da classificação de população economicamente ativa (PEA) adotada pelo IBGE na elaboração dos Censos Demográficos Brasileiros de 1970, 1980, 1991 e 2000, e que também é utilizada por diversos autores, entre eles Piffer (1997), Rippel (2005), etc.

Dos 242 sujeitos que estavam trabalhando, averiguou-se em qual setor da economia, as informações que podem ser visualizadas no Gráfico 5.37.

Gráfico 5.37: Em que setor da economia trabalha



45,04% trabalhavam no setor industrial; 25,21% na prestação de serviços; 21,49% no comércio; e 4,55% na prestação de serviços públicos; e somente 3,72% na agricultura.

Fonte: Resultados da Pesquisa (2004).

Na Tabela 5.18 apresenta-se a profissão dos estudantes entrevistados:

Tabela 5.18: Profissão do entrevistado

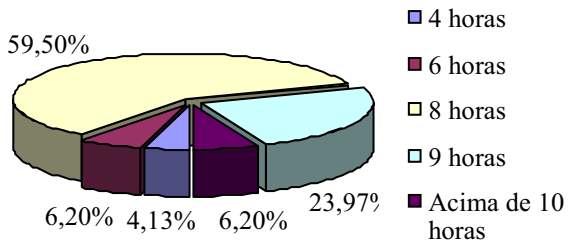
Categorias	Freqüência	Percentual
Serviços do lar	60	16,90%
Diversos	42	11,83%
Serviços gerais	37	10,42%
Operador de produção	33	9,30%
Auxiliar de produção	28	7,89%
Auxiliar de serviços gerais	22	6,20%
Vendedor	17	4,79%
Metalurgia/tornearia	13	3,66%
Caminhoneiro	12	3,38%
Sem profissão	9	2,54%
Mecânico	9	2,54%
Operador de máquina	8	2,25%
Costureira	7	1,97%
Servente de pedreiro	6	1,69%
Balconista	6	1,69%
Agricultor	5	1,41%
Zelador(a)	5	1,41%
Garçom	5	1,41%
Pintor	5	1,41%
Serviços em gráfica	5	1,41%
Serviços em supermercado	5	1,41%
Pedreiro	4	1,13%
Secretária	4	1,13%
Babá	4	1,13%
Marcenaria	4	1,13%
TOTAL	**355**	**100,00%**

Fonte: Resultados da Pesquisa (2004).

Nota-se que 16,90% dos entrevistados têm como afazeres somente os serviços do lar. Houve diversas profissões que foram ditas pelos entrevistados e não se enquadraram nas demais profissões, perfazendo um total de 11,83%, tais como, auxiliar de inspeção federal, enfardador de papel (lixo), pizzaiolo, promotor de eventos, bailarina de Banda, tratorista, entre outros. A profissão de serviços gerais teve um percentual de 10,42%. Observa-se que os operadores de produção perfizeram 9,30% dos sujeitos entrevistados. E os auxiliares de produção somaram 7,89%. Os auxiliares de serviços gerais perfizeram 6,20% do total dos entrevistados.

Quando questionados sobre a quantidade de horas trabalhadas diariamente, obteve-se os resultados apresentados no Gráfico 5.38.

Gráfico 5.38: Horas trabalhadas por dia

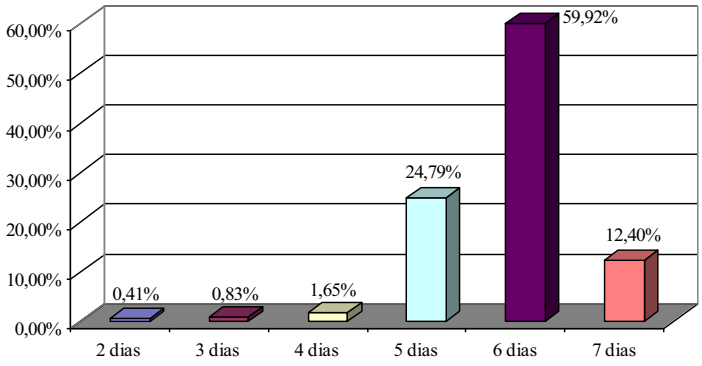


Dos 242 entrevistados que estavam trabalhando, 59,50% trabalhavam cerca de oito horas diárias; 23,97% trabalhavam nove horas; 6,20%, acima de dez horas; 6,20%, seis horas; e 4,13% trabalhavam quatro horas diárias.

Fonte: Resultados da Pesquisa (2004).

Investigou-se aos 242 sujeitos quantos dias por semana trabalhavam. Os dados estão apresentados no Gráfico 5.39.

Gráfico 5.39: Dias trabalhados por semana

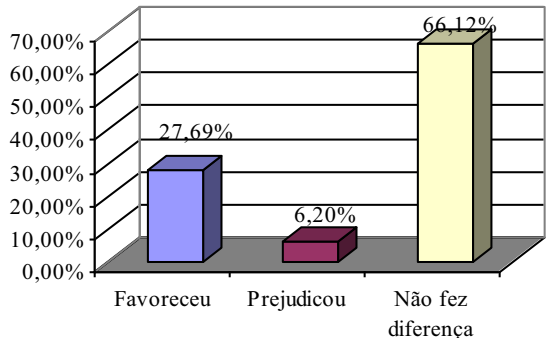


59,92% trabalhavam seis dias por semana; 24,79% trabalhavam cinco dias; 12,40% trabalhavam sete dias; e 0,41% dos estudantes entrevistados trabalhavam apenas dois dias.

Fonte: Resultados da Pesquisa (2004).

Ao serem questionados se o projeto havia favorecido ou não na profissão, os sujeitos manifestaram as seguintes colocações, apresentadas no Gráfico 5.40.

Gráfico 5.40: O PCF favorece ou não na profissão

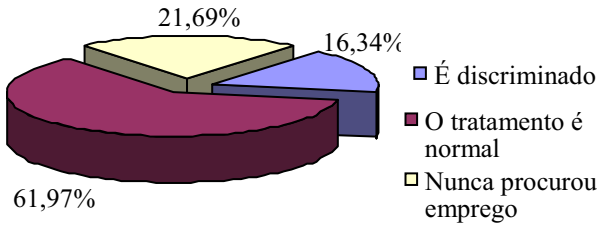


62,12% dos 242 estudantes que estavam trabalhando, ter participado do PCF não fez diferença na sua profissão; 27,69% disseram que o projeto favoreceu; e, para 6,20%, o projeto prejudicou na profissão.

Fonte: Resultados da Pesquisa (2004).

A percepção dos estudantes quanto ao tratamento das empresas quando os mesmos procuram um emprego é apresentada no Gráfico 5.41.

Gráfico 5.41: Percepção do tratamento ao procurar emprego



Um percentual de 61,97% dos 355 sujeitos declarou que o tratamento é normal; 21,69% nunca procuraram emprego, portanto não podem responder ao questionamento; e 16,34% sentem-se discriminados.

Fonte: Resultados da Pesquisa (2004).

Em relação aos motivos que levaram os estudantes a declararem que são discriminados ou que o tratamento que lhes é dado pelas empresas é normal, encontraram-se apresentadas nas colocações da Tabela 5.19.

Tabela 5.19: Tratamento ao procurar emprego

Categorias	Freqüência	Percentual	Itens apresentados
É discriminado:			
Estudo discriminado.	29	50,00%	4
Empresas preferem estudo regular.	16	27,59%	2
As empresas exigem estudo.	8	13,79%	1
Diversos.	5	8,62%	1
TOTAL	**58**	**100,00%**	**8**
O tratamento é normal:			
Não sabem responder.	84	38,18%	12
Empresas exigem estudo.	44	20,00%	6
Diversos.	25	11,36%	4
Não mostraram o currículo.	24	10,91%	3
Empresa só pede até que ano estudou.	16	7,27%	2
As empresas não querem quem fez PCF.	14	6,36%	2
Não foram discriminados.	7	3,18%	1
Não pedem estudo.	6	2,73%	1
TOTAL	**220**	**100,00%**	**31**
Nunca procurou emprego:			
Nunca procuraram emprego.	36	46,75%	5
Já estava empregado.	15	19,48%	2
Diversos.	15	19,48%	2
É proprietário.	11	14,29%	2
TOTAL	**77**	**100,00%**	**11**

Fonte: Resultados da Pesquisa (2004).

Nota-se que 16,34% (58 indivíduos) declararam que se sentem discriminados quando vão à procura de emprego. Destes, 50% disseram que o estudo do projeto é discriminado pelas empresas:

> *Esc8/123: Quando quero fazer um curso de operador na Sadia, eles não aceitam este estudo. Eles falam assim: "tem que fazer o estudo em quatro anos". Nem o Cestol eles não querem.*
> *Esc7/151: Acham que, se não tivermos capacidade para estudar 5ª a 8ª série no regular, não temos competência para trabalhar.*
> *Esc13/288: Tento esconder. Não coloco como estudei, só escrevo a série. As empresas não dão valor, acham que quem fez Projeto Correção de Fluxo não sabe nada.*
> *Esc16/324: Eles já sabem o esquema do Projeto Correção de Fluxo que não aprende nada. Que só aquelas fichas que eles dão, não tem nem o resumo da matéria. Quando fiz entrevista, o cara me passou a fórmula de Baskar e eu não sabia nem o que era. Que vergonha. Aí ele falou que, se eu não fazer conta, como vou trabalhar e somar alguma coisa.*

Para 27,59%, o motivo pelo qual se sentem discriminados é o fato de as empresas preferirem o estudo regular:

Esc9/196: As empresas vêem que se o aluno entrou no projeto é porque não estudava. Só que não é bem assim. Se tivessem me deixado no regular, eu teria acompanhado os outros. Eu tinha plenas condições de fazer o regular. No projeto promovia o aluno, mesmo se ele não soubesse nada.
Esc12/267: A gente chega lá, diz que fez projeto. Existe a vaga, mas dão para outro que fez regular. Nunca me chamam.

E 13,79% declararam que as empresas exigem estudo:

Esc9/239: Sou discriminado por não ter concluído. As empresas querem que esteja estudando. Sem estudo, sem ensino médio não se consegue uma vaga.

Houve diversas argumentações, perfazendo 8,62%, e vão à seguinte direção:

Esc3/55: Eu não coloco projeto. Eu não considero que fiz projeto, foi pouco tempo. Digo 1º grau completo.

Constata-se que 220 sujeitos entrevistados declararam que, quando procuram um emprego, o tratamento das empresas é normal. Destes, 38,18% não souberam responder ao questionamento. Entretanto, 20,20% dos entrevistados declararam que o tratamento é normal, mas que as empresas exigem estudo:

Esc7/149: Depende do cargo, querem mais estudo.
Esc9/218: Eles só perguntam até que série estudou, mas não perguntam como. Basta ter a oitava ou ensino médio.
Esc9/225: A empresa só pediu comprovante de matrícula, para ver se eu estava estudando.
Esc9/227: Não importa como estudou. Eles só pedem a sua série. Se tiver a 8ª série, beleza.
Esc12/266: Quando chega nas empresas, tem um cartaz: Fez 1º grau? Não pede como fez. Se tivesse, aí, sim, ia ser discriminado. Porque, como fez dois em um?
Esc16/349: Tem gente que fala, que para certos serviços precisa mais escola. A sadia quer que eu volte a estudar mais um pouco. Agora vou voltar de novo.

E 11,36% dos entrevistados consideram o tratamento das empresas normal e fizeram diversas colocações, entre as quais se destacam:

Esc8/139: Explicar como?
Esc11/256: Empregada doméstica não precisa de estudo.
Esc7/180: Eu minto que concluí a 8ª série.

Esc8/134: Eu nunca citei que fiz este projeto no currículo. Porque desisti, e fiz normal.

Cerca de 10,91% dos entrevistados consideram o tratamento das empresas normal, no entanto não mostram o currículo:

Esc16/322: Eu nunca mostrei meu currículo. Eu não terminei ainda.
Esc2/34: Eles não perguntam, eu não digo que entrei no projeto.
Esc4/76: Eu não coloco no currículo que fiz Projeto Correção de Fluxo. No currículo só pedem 2º grau.

Verifica-se que 7,27% consideram o tratamento das empresas normal, pois só pedem até que ano estudaram:

Esc9/233: Sempre trabalhei. Consideram minha experiência, pois comecei a trabalhar com cinco anos de idade. Sou bem conhecido na minha área.
Esc2/29: Não pediram sobre estudo. Só se tinha experiência, e eu tinha.

Constata-se também que 6,36% consideram o tratamento das empresas normal, no entanto declararam que as empresas não querem quem fez o projeto:

Esc8/135: Eu não falo, meu irmão foi prejudicado. Ele foi fazer ficha na Sadia e eles falaram o projeto fazia a pessoa passar.
Esc11/255: A princípio é normal, eles não dizem na cara 'você fez PCF', vou te desclassificar. Mas depois dão um jeito de jogar fora.

E 3,18% consideram o tratamento das empresas normal, visto que não foram discriminados:

Esc9/211: Até hoje nunca fui discriminado.

Nota-se que 2,73% consideram o tratamento normal e declararam que as empresas não pedem como estudaram:

Esc6/107: Nunca pedem que tipo de estudo que tenho. Não digo que fiz projeto, eles não perguntam, aí não entro em detalhes.

Constata-se que, dos 355 sujeitos entrevistados, 77 estudantes nunca procuraram emprego depois que participaram do projeto. E 15 sujeitos nunca procuraram emprego depois que participaram do projeto, pois estavam empregados.

E 19,48% dos 77 estudantes que nunca procuraram emprego fizeram várias observações, como pode ser observado:

Esc16/355: Nunca preenchi um currículo, não sei.
Esc3/59: Fui indicado pela vizinha.

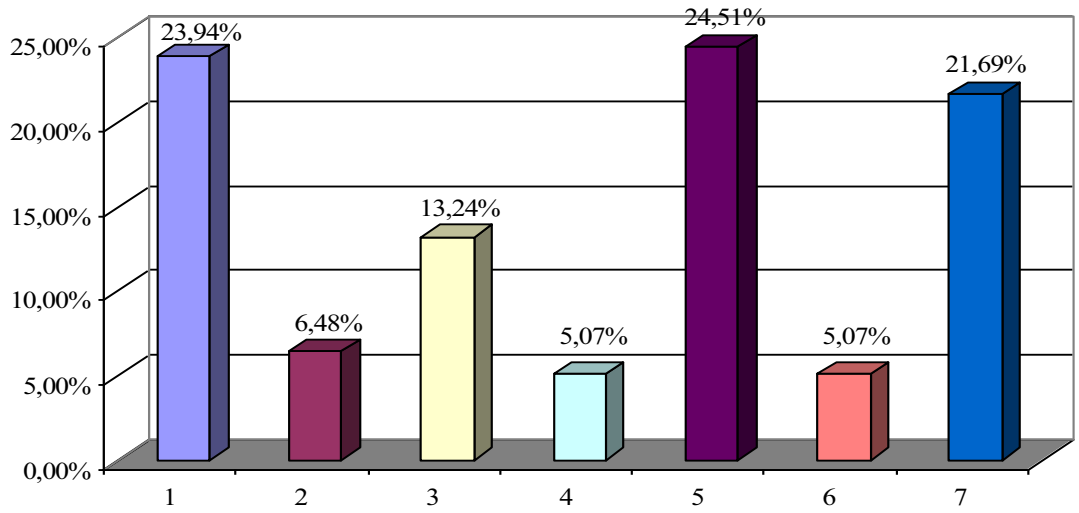
Dos 77 estudantes que nunca procuram emprego, identificou-se que 14,29% possuem o seu próprio negócio:

Esc16/328: Sou autônomo.
Esc16/333: Saí da gráfica e trabalhei por conta.

Evidencia-se que 77 indivíduos nunca procuraram emprego, por isso não responderam o questionamento, pois alguns já estavam empregados ou eram proprietários.

Questionou-se aos sujeitos como as empresas os recepcionam quando procuram emprego e obteve-se as informações apresentadas no Gráfico 5.42.

Gráfico 5.42: Recepção nas empresas quando procuram um emprego.



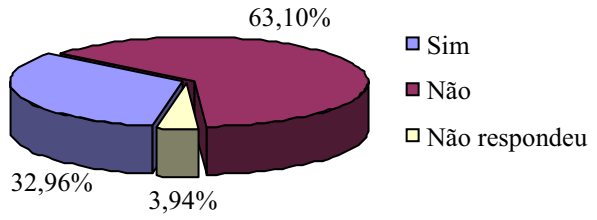
Fonte: Resultados da Pesquisa (2004).
Nota: 1 - As empresa o aceitam e não o discriminam; 2 - As empresas não o aceitam e o discriminam; 3 - Para as empresas, mesmo que o sujeito tenha feito parte do projeto, o fato de ter concluído ensino básico é o mais importante, portanto isto serve de estímulo a lhe dar um emprego; 4 - As empresas o classificam num nível inferior em termos culturais, educacionais e técnicas; 5 - As empresas não o rejeitam totalmente, classificando-o num nível inferior, direcionando-lhe uma colocação menos nobre, mais simplória, com menor remuneração; 6 - As empresas simplesmente o rejeitam, não o aceitam, dada a formação originária do projeto; e 7 - Não procurei emprego depois do projeto.

Visualiza-se que, dos 355 sujeitos entrevistados, 24,51% declararam que as empresas não os rejeitam totalmente, classificando-os num nível inferior, direcionando-lhes uma colocação menos nobre, mais simplória, com menor remuneração; 23,94% falaram que as empresas os aceitam e não os discriminam; 21,69% não procuraram emprego depois do projeto; 13,24% afirmaram que, para as empresas, mesmo que os sujeitos tenham feito parte do projeto, o fato de terem concluído o ensino básico é o mais importante, portanto isto serve de estímulo a lhes dar um emprego.

E 6,48% apontaram que as empresas não os aceitam e os discriminam; 5,07% declararam que as empresas os classificam num nível inferior em termos culturais, educacionais e técnicos; 5,07% afirmaram que as empresas simplesmente os rejeitam, não os aceitando, dada a formação originária do projeto. Ressalta-se que o tratamento dado pelas empresas pode não ser somente pelo fato de os estudantes terem participado do projeto, e sim pelo baixo nível de escolaridade desses indivíduos.

Indagou-se os sujeitos sobre o fato de o projeto ser ou não uma barreira para ter acesso ao mercado de trabalho. Obteve-se os dados apresentados no Gráfico 5.43.

Gráfico 5.43: O Projeto é ou não uma barreira para ter acesso ao mercado de trabalho



63,10% dos 355 estudantes declararam que ter participado do PCF não é uma barreira para ter acesso ao mercado de trabalho; para 32,96% o PCF é uma barreira; e 3,94% não responderam ao questionamento, pois provavelmente nunca procuraram emprego.

Fonte: Resultados da Pesquisa (2004).

Na Tabela 5.20, apresentam-se os motivos apontados pelos sujeitos entrevistados que afirmaram que o projeto é, ou não, uma barreira para ter acesso ao mercado de trabalho:

Tabela 5.20: O projeto é ou não uma barreira para ter acesso ao mercado de trabalho

Categorias	Freqüência	Percentual	Itens apresentados
Sim:			
O estudo é fraco.	47	40,17%	7
Empresas preferem quem fez regular.	22	18,80%	3
As empresas querem estudo.	18	15,38%	3
Diversos.	16	13,68%	2
Não importa o estudo.	14	11,97%	2
Total	**117**	**100,00%**	**17**
Não:			
O importante é ter estudo.	54	24,11%	8
O estudo não influencia.	38	16,96%	5
Conseguiram um emprego.	37	16,52%	5
Empresas exigem estudo.	28	12,50%	4
Nunca procurou emprego.	21	9,38%	3
Diversos.	21	9,38%	3
Não é suficiente para as exigências das empresas.	16	7,14%	2
Não sabem responder.	9	4,02%	1
Total	**224**	**100,00%**	**32**

Fonte: Resultados da Pesquisa (2004).

Verifica-se que 117 sujeitos da amostra declararam que ter participado do projeto é uma barreira. Destes, 40,17% declararam que o estudo do projeto é muito fraco:

> *Esc1/13: Tem que responder um currículo e a gente não entende as perguntas para poder responder. O projeto não ensinou a ler e responder uma pergunta.*
> *Esc7/166: Não sei escrever direito para preencher a ficha. Tenho até vergonha. Escrevo tudo errado.*
> *Esc7/176: Pessoal sabe que se fez Projeto Correção de Fluxo não sabe nada e não vai te contratar mesmo. Já está difícil para quem sabe. Imagina quem não sabe.*
> *Esc7/190: Ter certificado sem conhecimento é uma barreira na hora de fazer um teste para entrar na empresa. A pessoa não sabe o conteúdo.*
> *Esc9/210: O Projeto Correção de Fluxo não representa nada. A Sadia nos pressionou a voltar a estudar para ganhar alguns benefícios do governo, mas depois nos dispensaram.*
> *Esc12/267: Hoje está difícil arrumar um emprego. Depois que a empresa soube que fiz correção de fluxo, ficaram meio assim, sabe, com dúvidas, e depois me mandaram embora.*
> *Esc15/316: Falta conhecimento, agora estou correndo atrás do conteúdo da 6ª série que não aprendi no projeto, e está fazendo falta.*

Observa-se que 18,80% declararam que o projeto é uma barreira, pois as empresas preferem quem cursou o regular:

Esc7/152: Dificulta. As empresas querem ensino completo para garantir que sabe alguma caisa.
Esc9/199: Eles olham no histórico. Quando vêem que fez supletivo ou projeto, é menos classificado. A oportunidade de emprego fica com aquele que fez regular.
Esc9/222: Este tipo de estudo é menos considerado. Meus amigos já várias vezes perdem vagas de emprego para quem fez o regular.

E 15,38% apontaram que o projeto é uma barreira porque as empresas querem estudo.

Esc8/134: O mercado de trabalho hoje procura um grau de estudo. A primeira pergunta de uma entrevista. É se está estudando. Se está atrasado já começa a complicar.
Esc11/258: Sem estudo não deixaram nem fazer ficha.
Esc11/263: Falta estudo, é a primeira pergunta que fazem "se tem estudo".

Constata-se que 13,68% consideram o projeto uma barreira e os motivos apontados variaram, conforme pode ser observado a seguir:

Esc7/141: Foi muito rápido, não aprendeu tudo.
Esc3/57: Eu já estava neste empregado, e não consegui nada melhor.

Cerca de 11,97% declararam que o projeto é uma barreira, no entanto dizem que não importa o estudo para ter um emprego:

Esc5/101: Querem ver o trabalho e não o grau de estudo. Nós temos um presidente da república que manda e desmanda e não tem estudo.
Esc2/29: Eu consegui por que já sabia fazer isso.

Constata-se que 224 sujeitos da amostra declararam que ter participado do projeto não é uma barreira para ter acesso ao mercado de trabalho. Destes, 24,11% disseram que o importante é ter estudo:

Esc7/192: Ter estudo é fundamental. Sem estudo não se consegue emprego.
Esc12/268: As empresas estão exigindo cada vez mais estudo.
Esc12/274: As empresas só pedem que curso tem. Agora estão falando na empresa que vai ter que saber informática para trabalhar com o caminhão.
Esc13/297: Só pedem se já concluí. Em qualquer emprego, já estão exigindo curso técnico ou faculdade.
Esc9/241: Hoje em dia só importa se tem certificado.
Esc12/279: O projeto foi bom. Apesar de eu ter parado, me ajudou a entrar neste emprego.
Esc12/281: Você concluiu o estudo, aproveitou a chance que teve.
Esc13/287: O importante é ter estudo.

E 16,96% declararam que o estudo não influencia para ter acesso ao mercado de trabalho:

Esc1/23: O estudo não tem nada a ver. Tem que ver a sua profissão.
Esc6/103: Para mim, como busquei preencher aquilo que me faltou. Então o projeto não representou barreira. Também não procurei um cargo que exigisse mais estudo. Se não, poderia ser.
Esc8/128: Mais depende do serviço que procura.
Esc8/136: Já trabalhei em posto, panificadora, e nunca fui discriminada.
Esc14/304: Não tem nada a ver. Estudo não importa. Quem quer trabalhar trabalha. Com ou sem estudo.

Verifica-se que 16,52% declararam que ter participado do projeto não é uma barreira, visto que conseguiram um emprego:

Esc2/26: Consegui emprego.
Esc5/100: Para mim vale a experiência no trabalho. Para mim o projeto não valeu a pena.
Esc9/198: Consegui emprego depois do projeto.
Esc9/228: Se você é um ótimo profissional, nunca fica parado, nem é dispensado onde está.
Esc14/313: Me aceitaram porque queria trabalhar.

Constata-se que 12,50% consideram o projeto uma barreira, haja vista que as empresas exigem estudo:

Esc2/25: Só pedem até que série estudou, não importa como, querem estudo.
Esc7/174: Muitas empresas só se importam se concluiu. Não importa como.
Esc9/208: As empresas se importam com o estudo e querem que tenha experiência profissional.
Esc8/181: Consegue mostrar que a pessoa tem um estudo. É diferente de só ter a quarta série. A Sadia exige estudo, se não, não pega nem para ajudante de operação, que é um dos cargos mais simples da empresa.

E 9,38% dos entrevistados consideram que ter participado do projeto não era uma barreira, no entanto nunca procuraram um emprego:

Esc4/69: Não posso dizer. Nunca procurei emprego.
Esc6/113: Nunca procurei em empresa.
Esc7/133: Não tem nada a ver estudo com trabalho. Eu nunca procurei emprego. Entrei porque tenho parente trabalhando na empresa, mas algumas empresas exigem estudo.

Observa-se que 9,38% dos entrevistados que não consideram o projeto uma barreira declararam:

Esc12/271: Eu não vi diferença nenhuma. Com certeza, se eu pudesse fazer o regular eu faria. Tem mais aproveitamento.
Esc13/295: Para trabalho não, mas para conseguir uma vaga para um curso é difícil.
Esc1/7: Além de estudo, as empresas exigem experiência, mas não dão oportunidade para a gente ter experiência.

Houve 7,14% dos entrevistados que não consideram o projeto uma barreira, mas declararam que o estudo do projeto não é o suficiente para as exigências das empresas:

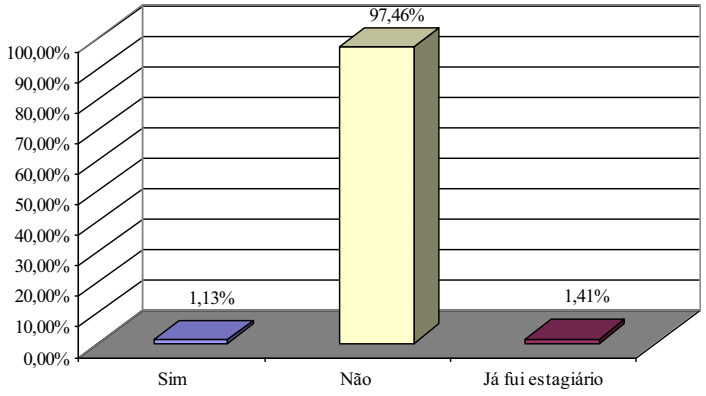
Esc8/125: Eu comecei a trabalhar com 12 anos de empregada. Eu não tinha força para trabalhar e estudar. É difícil sem estudo entrar numa empresa. Eu só sei serviços gerais. A empresa grande não pega sem 1º grau nem para faxineira. Até para fazer curso de corte e costura exigem 8ª série. Como gente como eu vai fazer?
Esc9/204: Depende do incentivo da gente para aprender os conteúdos do ensino médio e trabalhar, mas os da 6ª, 7ª e 8ª série eu não aprendi e as empresas querem muito mais.

E 4,02% não consideram o projeto uma barreira para ter acesso ao mercado de trabalho, entretanto não conseguiram responder ao questionamento:

Esc16/348: Não sei dizer.

No desenvolvimento da pesquisa, investigou-se se os sujeitos da amostra estavam realizando estágio no período da realização das entrevistas. Obteve-se as informações apresentadas no Gráfico 5.44.

Gráfico 5.44: É estagiário

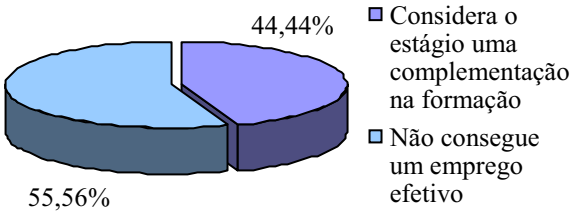


Observa-se que 97,46% dos investigados declararam que não estavam e que nunca fizeram um estágio; 1,41% ponderaram que já foram estagiários; e apenas 1,13% estavam estagiando.

Fonte: Resultados da Pesquisa (2004).

Outrossim, identificaram-se, por meio dos questionamentos da pesquisa, os motivos que levam um indivíduo a realizar um estágio e obteve-se os dados apresentados no Gráfico 5.45.

Gráfico 5.45: Motivo para realizar estágio

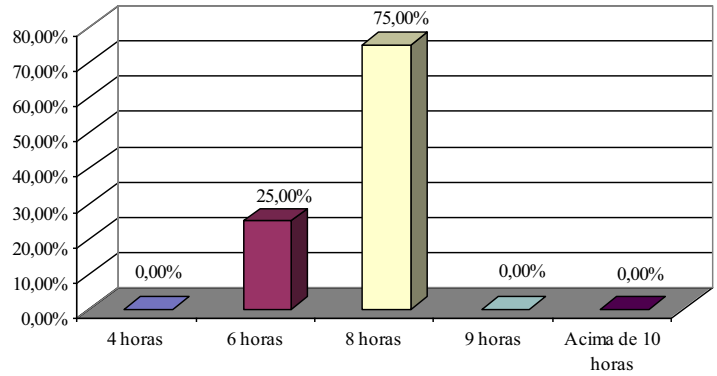


Nota-se que, dos 9 sujeitos investigados que realizam ou realizaram estágio, encontram-se 55,56% que fazem estágio porque não conseguem um emprego efetivo; e 44,44% consideram o estágio uma complementação na formação.

Fonte: Resultados da Pesquisa (2004).

Buscou-se investigar quantas horas de estágio são realizadas por dia pelos sujeitos investigados que realizam estágio, conforme pode ser visualizado no Gráfico 5.46.

Gráfico 5.46: Horas diárias de estágio



Nota-se que 75% dos estagiários realizam oito horas de estágio por dia; e 25% estagiam seis horas por dia.

Fonte: Resultados da Pesquisa (2004).

5.1.5.1 Resumo do Indicador

Neste indicador teve-se o intuito de identificar a influência do projeto no sucesso ou no insucesso dos estudantes egressos no mercado de trabalho e se as empresas discriminam ou não um aluno que participou do projeto. Outro objetivo é mostrar se ter participado do projeto é ou não uma barreira para ter acesso ao mercado de trabalho.

Constatou-se que, do total de estudantes entrevistados, 68,17% estavam empregados; 21,13% estavam procurando emprego; 5,92% não desejavam trabalhar no momento da pesquisa; 4,79% não estavam empregados.

Verificou-se há quanto tempo os estudantes estavam procurando emprego e identificou-se que 24% estavam procurando emprego há menos de dois meses; 22,67% estavam procurando emprego de três a cinco meses; 12% estavam procurando emprego de seis a oito meses; 10,67% estavam procurando emprego há um ano; e 21,33% estavam procurando emprego há dois anos ou mais. E, com relação ao setor da economia em que estes procuravam emprego, constatou-se que 45,33% procuravam emprego na indústria; 18,67% no setor de prestação de serviços; 12% em outros setores; 10,67% procuravam no comércio; 2,67% procuravam emprego no serviço público; e 1,33% na agricultura.

Em relação aos estudantes que estavam trabalhando, buscou-se identificar se estavam registrados ou não, e verificou-se que um número expressivo, ou seja, 61,63% eram registrados em carteira; 29,07% não possuíam carteira registrada; e 9,30% dos sujeitos entrevistados trabalhavam por conta própria. Dos estudantes que trabalhavam por conta própria, constatou-se que 8,33% possuíam propriedade agrícola; 12,50% possuíam uma indústria; 54,17% possuíam estabelecimentos no setor de serviços; e 25% possuíam propriedades diversas.

Dos estudantes que estavam trabalhando, 45,04% atuavam no setor industrial; 25,21% trabalhavam na prestação de serviços; 21,49% trabalhavam no comércio; e 4,55% trabalhavam na prestação de serviços públicos; e somente 3,72% trabalhavam na agricultura. Evidenciou-se que a maior parte dos investigados trabalhava no setor industrial. E, entre os sujeitos que estavam procurando um emprego 45,33% o faziam no setor industrial.

Em relação à carga horária trabalhada pelos sujeitos, constatou-se que 59,50% trabalhavam cerca de oito horas diárias; 23,97% trabalhavam nove horas; 6,20%, acima de dez horas; 6,20%, seis horas; e 4,13% trabalhavam quatro horas diárias.

Observou-se que 59,92% trabalhavam seis dias por semana; 24,79% trabalhavam cinco dias por semana; 12,40%, sete dias; 1,65%, quatro dias; 0,83%, três dias; 0,41% dos estudantes entrevistados trabalhavam apenas dois dias por semana.

Para 66,12% dos sujeitos entrevistados ter participado do projeto não fez diferença na sua profissão; 27,69% declararam que o projeto os favoreceu; e 6,20% ponderaram que o projeto os prejudicou na profissão.

Constatou-se a percepção dos estudantes quando procuram um emprego. Um percentual expressivo de 61,97% declarou que o tratamento é normal; 21,69% nunca procuraram emprego,

portanto não podem responder ao questionamento; e 16,34% sentem-se discriminados. Verificou-se que os estudantes que se sentem discriminados apontaram que as empresas preferem os estudantes oriundos do ensino regular e exigem que o indivíduo tenha estudo. Os que disseram que o tratamento é normal, afirmaram que as empresas exigem estudo e somente pedem até que ano estudaram. Entretanto, alguns estudantes não mostraram o currículo. Evidenciou-se que muitos estudantes evitam mostrar que fizeram o projeto por saberem que existe uma discriminação por parte das empresas.

Notou-se que, dos sujeitos entrevistados, 24,51% declararam que as empresas não os rejeitam totalmente, classificando-os num nível inferior, direcionando-lhes uma colocação menos nobre, mais simplória, com menor remuneração; 23,94% disseram que as empresas os aceitam e não os discriminam; 21,69% não procuraram emprego depois do projeto; 13,24% declararam que, para as empresas, mesmo que os sujeitos tenham cursado o projeto, o fato de terem concluído o ensino básico é o mais importante, isto serve de estímulo a lhes dar um emprego. E 6,48% apontaram que as empresas não os aceitam e os discriminam; 5,07% disseram que as empresas os classificam num nível inferior em termos culturais, educacionais e técnicos; e 5,07% afirmaram que as empresas simplesmente os rejeitam, não os aceitando, dada a formação originária do projeto.

Verificou-se que 63,10% dos investigados disseram que ter participado do projeto não é uma barreira para ter acesso ao mercado de trabalho, que o importante é ter estudo e que o mesmo não influência no trabalho, pois conseguiram um emprego; 32,96% disseram que ter participado do projeto é uma barreira, que o estudo no projeto é muito fraco, que as empresas preferem quem fez o regular, que perderam vagas ao concorrerem com quem tinha cursado o regular e declararam que as empresas querem mais estudo; e 3,94% não responderam ao questionamento, provavelmente nunca procuraram um emprego. Constatou-se que 97,46% dos entrevistados nunca realizaram um estágio; 1,41% já foram estagiários; e apenas 1,13% estavam estagiando.

Diante desse contexto, pode-se inferir que o projeto pode ser analisado em duas situações distintas, no que se refere ao mercado de trabalho, ou seja, de um lado, as colocações evidenciaram que o projeto lhes proporcionou o certificado de conclusão do ensino fundamental, nível mínimo exigido pelas empresas; de outro lado, os estudantes se sentem lesados quando apresentam o currículo e aparece escrito no histórico (ANEXO VI) que participaram do projeto,

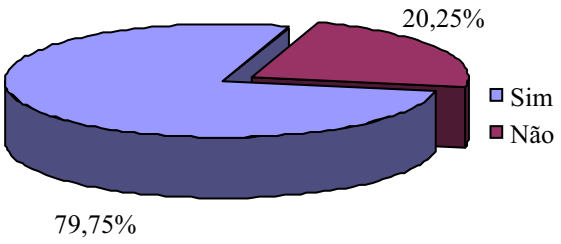
pois enfatizaram que o estudo é discriminado pelas empresas, o que acaba excluindo-os da possibilidade de conseguir um emprego, haja vista para o fato de que, quando competem por uma vaga com um estudante oriundo do ensino regular, perdem a vaga. Importa perceber que muitos estudantes possuem um certificado sem instrução agregada e, de certa forma, isto os exclui ainda mais do processo produtivo.

5.1.6 Indicador 6 - Satisfação no Emprego

Neste indicador, a intenção é perceber se os membros participantes do Projeto Correção de Fluxo encontram-se satisfeitos com os aspectos que envolvem os seus empregos. Via de regra, o que se imagina identificar é um aumento nas taxas de satisfação dos egressos do projeto obtidas nos seus empregos mediante aumentos e ou conquistas educacionais auto-relatadas, mediante acesso a treinamentos futuros e atuais; acesso a outros benefícios adicionais ao emprego, como convênios de saúde, *ticket* alimentação, vale transporte, etc., fatores que se agregam à segurança no emprego e à oportunidades de promoção e que, em conjunto, representam elementos que elevem ou diminuem a satisfação dos indivíduos com o seu emprego.

Mediante esta constatação, indagou-se se os sujeitos estavam satisfeitos com o emprego, indagação da qual obteve-se as informações apresentadas no Gráfico 5.47.

Gráfico 5.47: Satisfação no emprego



Dos 242 sujeitos entrevistados que estavam trabalhando na data da entrevista, um percentual expressivo de 79,75% disseram estar satisfeitos com o seu emprego; e 20,25% não estavam satisfeitos com o seu emprego.

Fonte: Resultados da Pesquisa (2004).

Entre os motivos que proporcionam satisfação no emprego, os sujeitos entrevistados apontaram os que são apresentados na Tabela 5.21.

Tabela 5.21: Satisfação no emprego

Categorias	Freqüência	Percentual	Itens apresentados
Se sim, por quê?			
Gostam do que fazem.	55	28,50%	8
A importância do salário.	37	19,17%	5
Gostam do ambiente.	29	15,03%	4
Não conseguem emprego melhor.	24	12,44%	3
Almejam promoção.	16	8,29%	2
Diversos.	15	7,77%	2
Gostam do horário.	9	4,66%	1
É proprietário.	8	4,15%	1
Total	**193**	**100,00%**	**28**
Se não, por quê?			
Almejam outro emprego.	20	40,82%	3
Salário baixo.	18	36,73%	3
Não gostam do trabalho.	7	14,29%	1
Diversos.	4	8,16%	1
Total	**49**	**100,00%**	**7**

Fonte: Resultados da Pesquisa (2004).

Verifica-se que, dos 242 estudantes que estavam trabalhando, 193 declararam estarem satisfeitos com os seus empregos e, destes, 28,50% disseram que gostam do que fazem:

Esc14/303: Favorece em muitas coisas. Gosto do que faço.
Esc9/220: É o que gosto de fazer e sustento minha família.
Esc11/257: Me realizo fazendo serviço de casa.
Esc12/274: Gosto de viajar, de andar na estrada.
Esc16/349: Não exige estudo e eu cerro carcaça de porco.Gosto porque sei fazer isto.
Esc7/181: Faço o que eu gosto. Ensino pessoas a trabalhar, a fazer aquele produto.
Esc1/21: Eu gosto do que faço.
Esc2/32: É o que eu gosto de fazer.

Um fator muito destacado, que perfaz 19,17% dos sujeitos, diz respeito à importância do salário:

Esc6/103: Me dá renda suficiente para viver.
Esc8/130: Se eu for arrumar outro, pelo estudo não ganho o que ganho lá. Eu não sei fazer muita coisa. O que eu sei aprendi lá.
Esc16/327: Ganho dinheiro.
Esc9/228: Me proporciona um bom salário.
Esc3/52: Tenho carteira assinada. Posso contar com aquele dinheiro no final do mês.

Um aspecto importante que satisfaz os indivíduos nas organizações é a questão do ambiente, conforme as declarações de 15,03% dos sujeitos:

Esc11/260: É bom. Me dou bem com o pessoal. O ambiente é bom. O convívio é bom.
Esc9/201: Meu chefe é bom e o ambiente é legal.
Esc6/112: Muita amizade, convívio legal, gosto do ambiente.
Esc2/43: Gosto do ambiente, dos amigos.

E 12,44% dos sujeitos declararam que estão satisfeitos com os seus empregos, no entanto disseram que não conseguem um emprego melhor:

Esc14/306: Como não tenho estudo, tenho que me virar por conta, e sonhar com um melhor.
Esc8/117: Parcialmente, eu gostaria ter um emprego que ganhasse mais, que eu pudesse pagar uma faculdade, aqui só da para comer e pagar as contas de casa.
Esc2/40: Não tem outro melhor.

Cerca de 8,29% dos sujeitos declararam que estão satisfeitos, no entanto almejam uma promoção:

Esc8/123: Só que quero subir mais de cargo.
Esc16/332: Mas quero coisa melhor. Não dá para cortar frango para sempre.

E 7,77% dos sujeitos estão satisfeitos por diversos motivos, e as suas declarações vão à seguinte direção:

Esc7/164: É a única coisa que aprendi.
Esc9/196: Sim, mas eles querem que eu estude. Me aceitaram por enquanto. Eles até me liberam às 6:00h para estudar. O problema é que não tenho base.

Um fator destacado por 4,66% dos sujeitos foi a questão do horário de trabalho:

Esc3/61: Proporciona umas horas para ficar com minha família. Posso escolher os dias da minha folga. E não adianta sair dali, igual tenho que trabalhar.

Evidenciou-se que 4,15% apontaram que estavam satisfeitos com o seu trabalho, pois são proprietários:

Esc9/222: Trabalho ao ar livre. Não tenho chefe para mandar. É bem melhor.

Evidencia-se que dos 242 estudantes entrevistados que estavam trabalhando no período da realização das entrevistas, 193 afirmaram estarem satisfeitos com os seus empregos; visto que gostam do que fazem e precisam do salário, destacam a importância do ambiente, almejam uma promoção e gostam do horário.

Dos 242 entrevistados que estavam trabalhando, 20,25% (49 estudantes) declararam que não estão satisfeitos com o seu emprego, e destes, 40,82% disseram que almejam outro emprego:

Esc11/258: Gostaria de ser costureira, mas não sei matemática para fazer as medidas.
Esc9/223: Não é o que eu queria, eu queria fazer qualquer outra coisa, queria estudar de novo.
Esc7/192: Queria ganhar mais e fazer outra coisa.

O baixo salário foi o motivo da não-satisfação pelo emprego para 36,73% dos sujeitos:

Esc7/161: Não tenho carteira assinada e ganho muito pouco
Esc1/20: Eu deveria ganhar mais, o emprego me exige responsabilidade.

Não gostar do trabalho também foi apontado por 14,29% dos indivíduos para não estarem satisfeitos:

Esc1/5: É um serviço muito pesado, estou saindo, não agüento, casa, marido, filho e estudo.

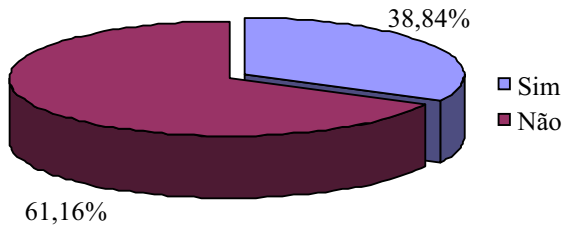
Outros motivos foram destacados por 8,16% dos sujeitos e as declarações vão à seguinte direção:

Esc5/90: Não me exige muito, posso fazer meu horário, importante fazer a coisa certa, trabalho desde os dez anos de doméstica.

Diante destes depoimentos, evidencia-se que 20,25% (49 sujeitos) não estavam satisfeitos com o seu emprego no momento da realização das entrevistas, já que declararam que almejavam outro emprego, que o seu salário é muito baixo e que não gostam do trabalho porque é muito pesado.

Investigou-se se o sujeito entrevistado havia recebido algum tipo de benefício adicional da empresa. Os dados obtidos são apresentados no Gráfico 5.48.

Gráfico 5.48: Benefícios adicionais proporcionados pela empresa

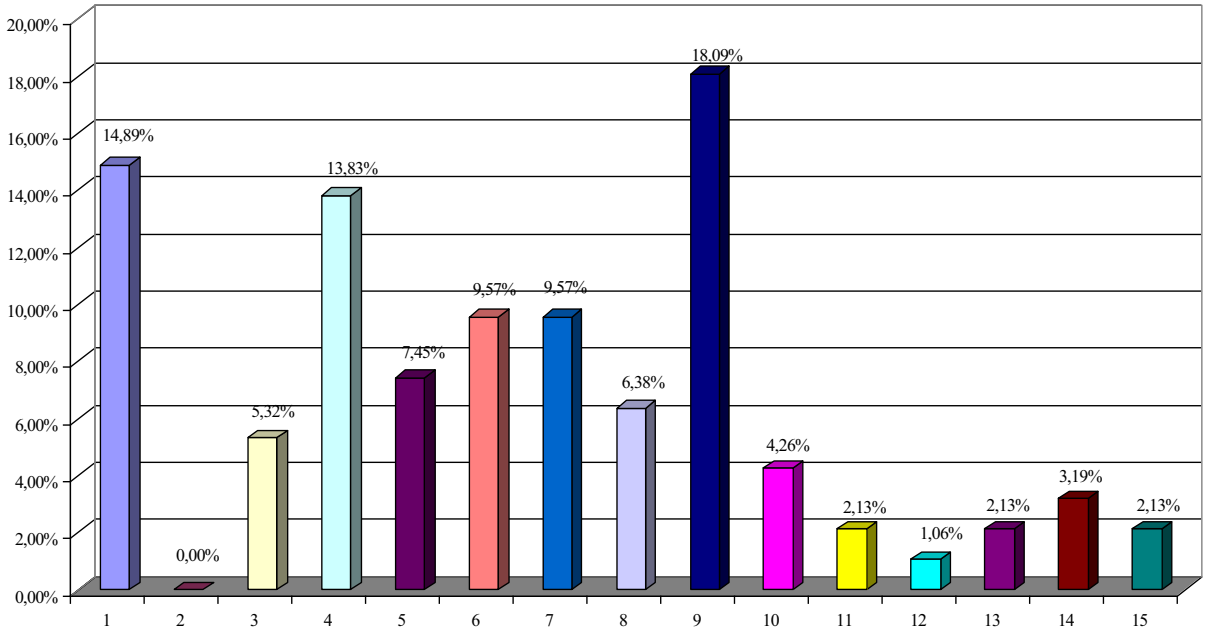


Fonte: Resultados da Pesquisa (2004).

Dos 242 sujeitos entrevistados que estavam trabalhando, 61,16% não receberam nenhum benefício adicional da empresa, e apenas 38,84% receberam benefícios adicionais.

Os tipos de benefícios recebidos pelos sujeitos, podem ser visualizados no Gráfico 5.49.

Gráfico 5.49: Tipos de benefícios recebidos



Fonte: Resultados da Pesquisa (2004).

Nota: 1 - Convênio de saúde; 2 - *Ticket* alimentação; 3 - Cesta básica; 4 - Vale transporte; 5 - Convênio de saúde, *ticket* alimentação, cesta básica e vale transporte; 6 - Convênio de saúde, *ticket* alimentação e cesta básica; 7 - Convênio de saúde, *ticket* alimentação e vale transporte; 8 - Convênio de saúde e *ticket* alimentação; 9 - Convênio de saúde e cesta básica; 10 - Convênio de saúde, cesta básica e vale transporte; 11 - Convênio de saúde e vale transporte; 12 - *Ticket* alimentação e cesta básica; 13 - *Ticket* alimentação, cesta básica e vale transporte; 14 - *Ticket* alimentação e vale transporte; e, 15 - Cesta básica e vale transporte.

Dos 94 sujeitos que estavam trabalhando e recebiam benefícios, 18,09% receberam convênio de saúde e cesta básica; 14,89% receberam convênio de saúde; 13,83% receberam vale transporte. Uma pequena parcela (1,06%) recebeu *ticket* alimentação e cesta básica.

5.1.6.1 Resumo do Indicador

Conforme os dados apresentados, buscou-se identificar se os egressos do projeto estavam satisfeitos com os seus empregos no momento da realização das entrevistas e se estes recebiam algum tipo de benefício pelas empresas em que trabalhavam.

Neste contexto, evidenciou-se que a maior parte dos 242 estudantes entrevistados que estavam trabalhando no período da realização das entrevistas afirmaram estarem satisfeitos com os seus empregos, o que correspondeu a 79,75%. No entanto, evidenciou-se que 61,16% dos investigados não receberam nenhum tipo de benefício adicional ao seu salário e, mesmo assim, a maioria dos estudantes entrevistados declarou estar satisfeita. Entre os sujeitos investigados, encontravam-se 20,25% que não estavam satisfeitos com os seus empregos.

5.1.7 Indicador 7 - Uso de Tecnologia Moderna e de Computadores

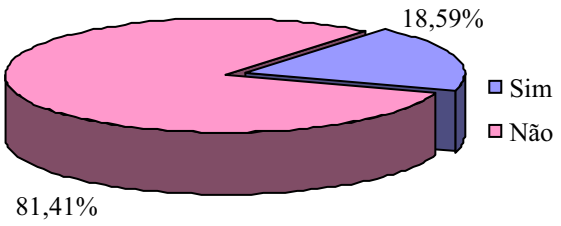
Os sistemas produtivos praticados pelas empresas a partir de 1980, os avanços nos sistemas de produção automatizados ou semi-automatizados e a grande intensificação do uso de computadores nos lares e nos locais de trabalho são fatores que têm exigido dos indivíduos um preparo cada vez maior para poder operar e manipular tais equipamentos. Estes fatos obviamente rebatem diretamente na organização dos locais de trabalho e exigem que os indivíduos estejam mais bem preparados em termos culturais e educacionais para assimilar e apreender a utilizar tais equipamentos.

Supõe-se que o uso de moderna tecnologia, principalmente de computadores, varia conforme o nível de educação que o indivíduo possui; pois, pessoas com conquistas educacionais mais elevadas tornam-se mais propícias ao uso da tecnologia, e, via de regra, detêm condições de obterem maiores rendimentos mensais. Assim, identifica-se: a) o uso ou não de computadores por parte dos egressos do projeto; b) a tendência maior na utilização do computador pelo gênero masculino ou feminino; c) os programas utilizados; d) se aprendeu a usar o computador no projeto; e) se aprendeu em cursos extras; f) se a formação fornecida no projeto permite aprender de forma mais intensa os recursos computacionais disponíveis atualmente. Isto foi questionado

porque o uso de computadores é um dos indicadores de um nível maior ou menor de qualificação pessoal e das probabilidades de ascensão pessoal.

Diante disto, buscou-se investigar se os sujeitos utilizam computador e obteve-se os dados apresentados no Gráfico 5.50.

Gráfico 5.50: Utilização de computador

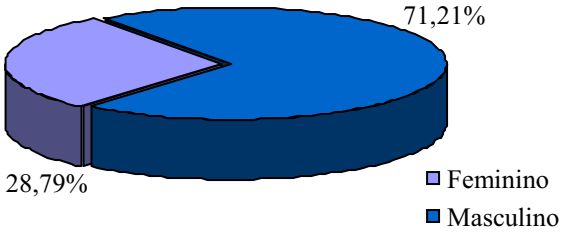


Constata-se que, dos 355 sujeitos entrevistados, 81,41% não utilizam computador e somente 18,59% utilizam computador.

Fonte: Resultados da Pesquisa (2004).

Verificou-se o gênero que mais utiliza computador e os dados estão apresentados no Gráfico 5.51.

Gráfico 5.51: Gênero dos investigados que mais utilizam computador

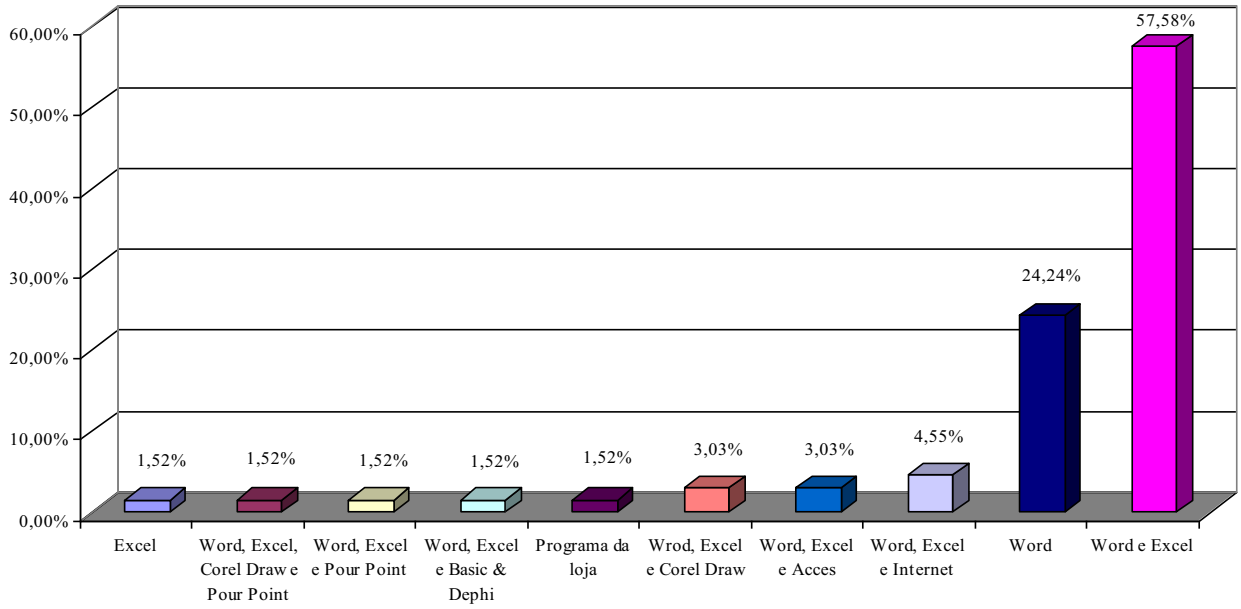


Dos 66 estudantes que utilizam computador, 71,21% são do gênero masculino e 28,79% do gênero feminino. Destaca-se que o gênero masculino utiliza mais os recursos computacionais, se comparado com o gênero feminino.

Fonte: Resultados da Pesquisa (2004).

Na pesquisa de campo também buscou-se identificar os programas de computador utilizados pelos estudantes investigados. As respostas obtidas podem ser visualizadas no Gráfico 5.52.

Gráfico 5.52: Programas computacionais utilizados

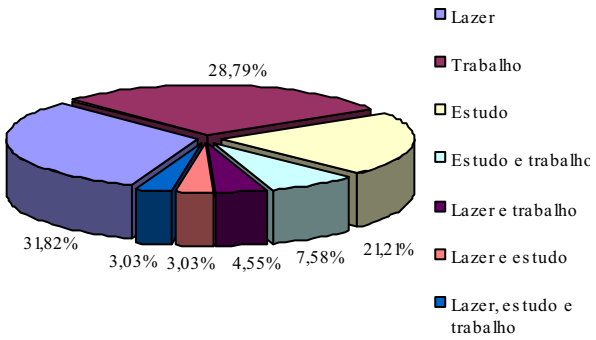


Fonte: Resultados da Pesquisa (2004).

Como pode ser observado, dos 66 sujeitos entrevistados que utilizavam computador, 57,58% utilizam o Word e o Excel; 24% utilizam apenas o Word; 1,52% utilizam apenas o Excel.

Investigou-se como os sujeitos utilizam o computador. Obteve-se as informações que podem ser visualizadas no Gráfico 5.53.

Gráfico 5.53: Utilização do computador

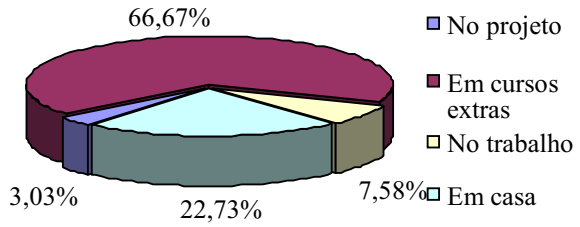


Nota-se que, dos 66 estudantes que utilizavam computador, 31,82% utilizavam-no apenas para lazer; 28,79% utilizam apenas para o trabalho; 21,21% utilizam para estudos; e 3,03% utilizam para lazer, estudo e trabalho.

Fonte: Resultados da Pesquisa (2004).

Indagou-se ainda ao investigado, sobre o local em que haviam aprendido a utilizar o computador. Os dados obtidos podem ser visualizados no Gráfico 5.54.

Gráfico 5.54: Aprendeu a usar o computador

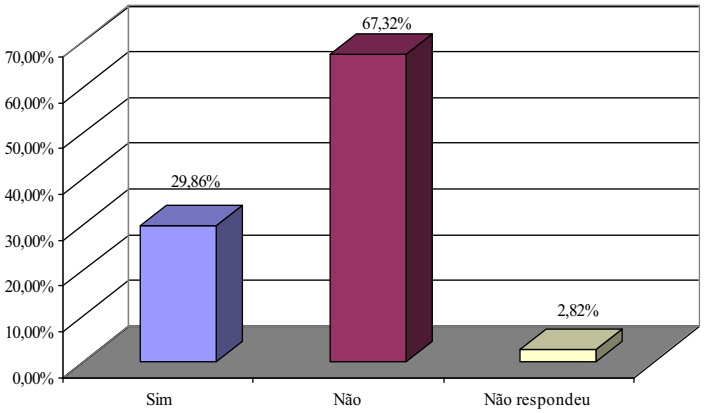


Fonte: Resultados da Pesquisa (2004).

Dos 66 estudantes que utilizavam computador, 66,67% aprenderam a usá-lo em cursos extras; 24,24% aprenderam em casa; 6,06% aprenderam no local de trabalho; e apenas 3,03% aprenderam no projeto.

Identificou-se se a formação fornecida no PCF permite aprender os recursos computacionais disponíveis atualmente. Obteve-se as informações apresentadas no Gráfico 5.55.

Gráfico 5.55: A formação do PCF permite aprender os atuais recursos computacionais.



Fonte: Resultados da Pesquisa (2004).

67,32% dos 355 estudantes disseram que a formação dada pelo PCF não permite aprender os recursos computacionais disponíveis no mercado atualmente; 29,86% disseram que permite aprender; e 2,82% não responderam ao questionamento.

Apresenta-se os motivos explicitados sob à aprendizagem de recursos computacionais:

Tabela 5.22: A formação do projeto permite aprender os atuais recursos computacionais

Categorias	Freqüência	Percentual	Itens apresentados
Sim. Por quê?			
Com vontade, aprende.	45	42,45%	6
Diversos.	19	17,92%	3
Comparação do projeto com o ensino regular.	10	9,43%	1
Acham que teriam dificuldades.	8	7,55%	1
Acham que sim.	7	6,60%	1
Começam curso, mas abandonam por questões financeiras.	7	6,60%	1
Nunca fizeram curso.	6	5,66%	1
Sabem, mas não têm computador para mexer.	4	3,77%	1
Total	**106**	**100,00%**	**15**

Não. Por quê?			
O estudo do projeto não prepara o suficiente.	78	32,64%	11
Nunca tiveram acesso.	54	22,59%	8
Nunca fizeram.	30	12,55%	4
Nunca tentaram.	20	8,37%	3
Não sabem responder.	17	7,11%	2
Diversos.	16	6,70%	2
Começaram e desistiram.	9	3,77%	1
Os que fizeram curso o que dizem.	8	3,35%	1
Dificuldade com computador.	7	2,93%	1
Total	**239**	**100,00%**	**34**

Fonte: Resultados da Pesquisa (2004).

Constata-se que, do total de entrevistados, 29,86% (106 sujeitos) declararam que a formação fornecida pelo projeto permite aprender os atuais recursos computacionais. Destes, 42,45% declararam que, se o estudante tiver vontade, ele aprende:

Esc4/77: Vai do desenvolvimento da pessoa em querer aprender.
Esc6/102: Se tiver vontade, acho que sim.
Esc7/150: Se tiver bastante vontade, consegue.
Esc9/194: Tudo depende do interesse. Deve-se ter um pensamento positivo e pensar que vai conseguir. Esquecer o passado, que fez o projeto.
Esc9/201: Eu corri atrás para aprender. No projeto não tinha computação.
Esc16/353: Vai dá vontade da pessoa aprender.

Outras declarações foram diversas e corresponderam a 17,92%:

Esc9/193: O trabalho exigiu, e tenho computador em casa.
Esc16/345: Foi tranqüilo, sem nenhuma dificuldade. Eu só tenho dificuldade para ler. Se eu é para ler alguma coisa no jornal, tenho dificuldade.

Cerca de 9,43% afirmaram que a formação do projeto permite aprender os atuais recursos computacionais e o compararam com o ensino regular:

Esc2/33: Mais ou menos. Na verdade no projeto não dá para pegar muita coisa. É só um resumo.

E 7,55% disseram que, mesmo o projeto fornecendo o conhecimento necessário para aprender os recursos computacionais disponíveis, teriam dificuldades:

Esc6/107: Eu sempre começo e paro. Eu desanimo e desisto por qualquer probleminha.

E 6,60% dos sujeitos apenas disseram que acham que sim:

Esc7/140: Acho que sim, mas nunca tentei.

Também 6,60% começam cursos, mas abandonam por questões financeiras:

Esc3/55: Eu comecei o curso, mas tive que parar. Não tinha vale-transporte nem dinheiro para a condução, e para ir a pé 7 km é longe.

Ao contrário, 5,66% nunca fizeram cursos:

Esc9/210: Nunca fiz curso, mas acho que, se me explicassem bem, eu iria aprender.

Outros 3,77% declararam que o projeto fornece o aprendizado necessário para aprender os atuais recursos computacionais, que sabem utilizá-lo; no entanto, não têm computador para mexer:

Esc12/268: Eu não tenho computador para mexer, mas na casa de amigos eu consigo mexer.

Um percentual expressivo de 67,32% afirmou que a formação dada pelo projeto não permite aprender os atuais recursos computacionais. Destes, 32,64% disseram que o estudo do projeto não prepara o suficiente:

Esc2/32: Falta à coluna principal: "o ensino". Dão tudo pronto, resumido e já com as respostas. Não se aprende.
Esc8/119: Nem pensar. No projeto só aprende o básico do básico. O projeto só serve para aprender a escrever o básico para o governo dizer: "Não têm mais analfabetos".
Esc7/145: Quem fez projeto aprende muito picado. Aí não tem base. Não tem prova, é só fichas.
Esc7/152: Perdemos toda noção de estudo normal. Só sei o básico para viver.
Esc7/176: Não ensinam no projeto o que o mercado de trabalho exige. No projeto só te empurram para frente.
Esc7/190: Não aprende o mínimo no projeto. É só para pegar um papel (certificado).
Esc13/291: Falta o básico. É muito rápido. Não é o suficiente para enfrentar o mercado de trabalho.
Esc13/292: Não aprende suficiente para aprender a ligar um computador. O máximo que aprende é limpar um computador.
Esc15/316: O projeto confunde todo conhecimento na cabeça. Em vez de ensinarem, eles confundem o aluno.
Esc16/355: Nem pensa. No projeto não deu para aprender nada. Não tem explicação. Este projeto desanima o jovem para ir para o ensino médio.
Esc16/335: Porque o projeto foi lançado como meio de diminuir gastos. Quanto mais a pessoa fica na escola mais gasta. Eles queriam jogar o aluno para frente e esquecer o que ela vai ser lá

na frente. Se a pessoa é empurrada para frente, ela não vai saber, vai ter que procurar em outros meios.

E 22,59% dos sujeitos nunca tiveram acesso a um computador:

Esc3/51: Nunca tive acesso a mexer num computador.
Esc3/57: Nunca conheci ou mexi num computador.
Esc6/105: Não sei nem onde liga um computador. Nunca fiz curso. Nunca mexi.
Esc8/125: Pra mim, computador é um monstro de 7 cabeças. Nunca mexi.
Esc7/163: Nunca mexi neste negócio.
Esc13/293: Quando fiz o projeto nem sabia que existia computador.
Esc16/343: Nunca mexi em máquina de escrever, imagina computador.
Esc7/148: Não vi toda matéria. Não aprendi cálculos simples que uma vendedora precisa saber. Nem conta de dividir eu sei fazer. Não sei nem operar uma calculadora.

Neste mesmo sentido, 12,55% afirmaram que nunca fizeram um curso:

Esc6/110: Na escola não tinha informática. Eu não consigo fazer.
Esc14/301: Eles não deram nada de computação no PCF.
Esc1/12: Fazer curso, para fazer o quê? Se não tem o estudo completo, não adianta nada. Tem que ter o bendito canudo.
Esc16/349: Precisa um estudo melhor para aprender computação.

E 8,37% dos sujeitos nunca tentaram utilizar um computador:

Esc12/270: Nunca tentei este negócio.
Esc5/90: Nunca pensei em pôr a mão no computador. Eu tenho medo de computador. Acho que não vou conseguir ligar e desligar.
Esc8/135: Eu acho interessante, mas nunca tive dinheiro para fazer um curso. Não ganho nem R$ 400, pagar água, aluguel e luz. Não dá nem para comer direito.

Outros 7,11% não souberam responder o porquê:

Esc2/27: Sei lá, não tenho noção.
Esc13/294: Não sei explicar.

Houve 6,70% que fizeram diversas colocações:

Esc8/122: Acho que não, mas, como desisti do projeto, não posso falar muita coisa.
Esc6/109: Tenho interesse, mas é difícil acesso. Vai tirar da panela para fazer curso, não tem condições. É Brasil, cara!

E 3,77% começaram cursos, mas desistiram antes da conclusão dos mesmos:

Esc1/7: Eu comecei vários cursos, mas sempre tive que parar porque não conseguia pagar.

Cerca de 3,35% que fizeram cursos declararam:

Esc5/89: Fiz um curso e me ensinaram muito pouco. Quando consegue pagar eles ensinam.

E 2,93% declaram ter dificuldades com computador:

Esc9/221: Não consigo acompanhar um curso.

5.1.7.1 Resumo do Indicador

Ressalta-se que o objetivo desse indicador foi o de explicitar como estava o uso de tecnologia moderna e de computadores por parte dos sujeitos entrevistados. Dessa forma, verificou-se que somente 18,59% dos estudantes entrevistados utilizavam computador no momento da realização da pesquisa, e a grande maioria (81,41%) não utilizava.

Destaca-se que o gênero masculino utiliza mais os recursos computacionais, se comparado com o gênero feminino. Isso evidencia que, numa sociedade onde o uso da informática é essencial para qualquer indivíduo, as escolas públicas ainda não oferecem a todos os estudantes acesso a esse instrumento fundamental para a sua inserção no mercado de trabalho.

Dos 66 estudantes que utilizavam computadores, 81,82% utilizavam somente os programas mais básicos disponíveis em um computador, quais sejam: Word e Excel. Outra informação importante é que 66,67% dos estudantes que utilizavam computadores aprenderam em cursos extras. Este significativo percentual é mais um indício da falta desse tipo de aprendizagem nas escolas públicas.

Neste contexto, um projeto que tinha por objetivo fazer a correção idade/série e, embutido nisso, a promessa de inclusão dos indivíduos no sistema social e econômico, deixa a desejar, uma vez que um percentual expressivo de 67,32% dos estudantes entrevistados que participaram do projeto declararam que não se sentem preparados para aprender os recursos computacionais disponíveis no mercado atualmente.

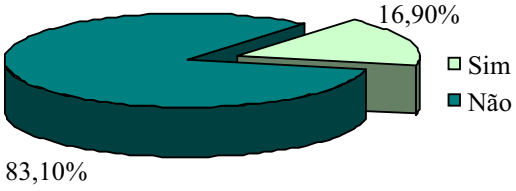
5.1.8 Indicador 8 - Treinamento

Uma importante medida da qualidade do trabalho de um indivíduo é a disponibilidade de oportunidades que o sujeito amealha para desenvolver a construção das suas habilidades, e isto apóia-se diretamente na possibilidade ou no fato de ter realizado treinamentos nos últimos 12 meses. Isto ocorre porque aqueles indivíduos detentores de uma base educacional mais completa, mesmo os egressos do Projeto Correção de Fluxo, estão expostos a uma probabilidade maior de serem convocados a participar de tais treinamentos.

O pressuposto é que aqueles que não têm um nível mínimo de formação cultural educacional não alcançam, não acompanham e desistem dos treinamentos (treinamentos estes que ocorrem no seu local de trabalho). Indaga-se, então, aos egressos se o fato de ter participado do projeto lhes possibilita acompanhar os treinamentos que a empresa lhes oferece. Parte-se de dois pressupostos – um, que quem possui o ensino básico detém maiores condições de acompanhar e concluir os treinamentos com sucesso; – outro, que quem não o completou encontra dificuldade e dificilmente consegue acompanhá-los e, via de regra, não alcança o sucesso profissional.

Desta forma, investigou-se se os sujeitos tiveram oportunidade e acesso a treinamentos profissionais nos últimos 12 meses. As informações são apresentadas no Gráfico 5.56.

Gráfico 5.56: Treinamentos profissionais nos últimos 12 meses

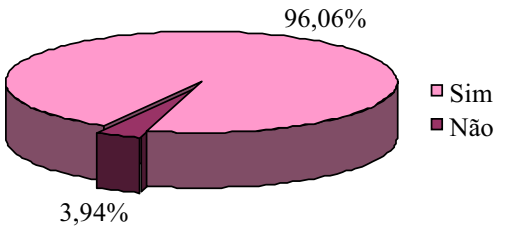


Nota-se que 83,10% dos 355 estudantes não tiveram acesso a cursos e treinamentos nos últimos 12 meses; e apenas 16,90% disseram que tiveram acesso a treinamentos profissionais.

Fonte: Resultados da Pesquisa (2004).

Indagou-se aos sujeitos se gostariam de fazer cursos e treinamentos profissionais. As respostas podem ser verificadas no Gráfico 5.57.

Gráfico 5.57: Interesse em cursos e treinamentos



Observa-se que 96,6% dos 355 entrevistados afirmaram que gostariam de fazer cursos e treinamentos; é irrisório o percentual de sujeitos que afirmam não querer fazer nenhum curso, perfazendo 3,94%.

Fonte: Resultados da Pesquisa (2004).

Indagou-se aos investigados o tipo de cursos que gostariam fazer. Apresenta-se as respostas na Tabela 5.23.

Tabela 5.23: Tipos de cursos

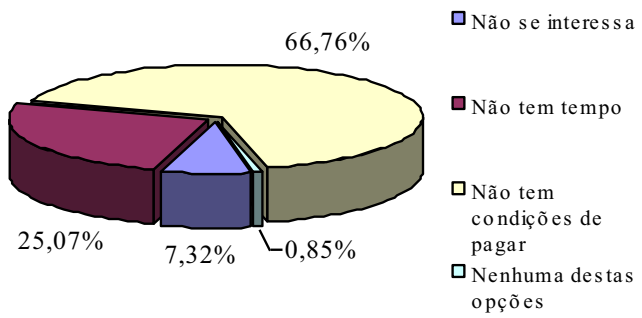
Categorias	Freqüência	Percentual
Informática	149	43,70%
Eletricista	28	8,21%
Torneiro mecânico	26	7,62%
Mecânica	24	7,04%
Diversos	21	6,16%
Comércio e atendente	20	5,87%
Prendas domésticas	20	5,87%
Secretária	15	4,40%
Cursos básicos	10	2,93%
Qualquer curso	10	2,93%
Curso superior	8	2,35%
Enfermagem	6	1,76%
Beleza	4	1,17%
Total	**341**	**100,00%**

Fonte: Resultados da Pesquisa (2004).

Observa-se que 43,7% têm interesse em realizar cursos relacionados à informática; 8,21% gostariam de realizar cursos de eletricista; 7,62% gostariam de fazer cursos para torneiro mecânico; 7,4% na área de mecânica. Esta leitura pode ser feita para os demais cursos solicitados.

Buscou-se identificar os motivos que os levam a não fazer cursos e treinamentos. Os dados obtidos estão apresentados no Gráfico 5.58.

Gráfico 5.58: Motivos para não fazer cursos e treinamentos

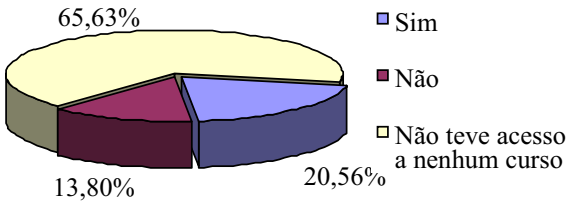


Fonte: Resultados da Pesquisa (2004).

66,76% dos 355 investigados declararam que não têm condições financeiras para pagar um curso; 25,07% não dispõem de tempo; 7,32% não realizam cursos e treinamentos por falta de interesse; e 0,85% não se enquadram em nenhuma das opções do questionário.

Em relação à formação proporcionada pelo projeto, indagou-se ao sujeito se o fato de ter participado do projeto possibilita acompanhar os treinamentos que a empresa oferece, aos quais têm acesso. As respostas podem ser verificadas no Gráfico 5.59.

Gráfico 5.59: Capacidade para acompanhar cursos e treinamentos após o PCF



Fonte: Resultados da Pesquisa (2004).

Nota-se que um percentual expressivo de 65,63%, dos 355 sujeitos entrevistados, não podem responder ao questionamento, uma vez que nunca tiveram acesso a um curso ou treinamento.

E, 20,56% conseguiram acompanhar os cursos e treinamentos a que tiveram acesso; 13,80% disseram que a formação proporcionada pelo projeto não lhes permitiu acompanhar os cursos e treinamentos a que tiveram acesso.

Identificou-se os motivos que os levam, ou não, a acompanhar os cursos e treinamentos a que tiveram acesso após o projeto. Os dados obtidos podem ser visualizados na Tabela 5.24.

Tabela 5.24: Motivos que levam ou não a acompanhar cursos e treinamentos após o Projeto

Categorias	Freqüência	Percentual	Itens apresentados
Sim:			
Os cursos são voltados para o cotidiano.	26	35,62%	4
Se sentem preparados.	22	30,14%	3
O importante é ter vontade.	9	12,33%	1
Não sabem dizer.	7	9,59%	1
É necessário pesquisar.	5	6,85%	1
Diversos.	4	5,48%	1
Total	**73**	**100,00%**	**10**
Não:			
Consideram suficiente ter a prática.	13	26,53%	2
Não sabem dizer.	9	18,37%	1
A empresa não oferece.	8	16,33%	1
Não têm acesso.	5	10,20%	1
Falta conhecimento.	5	10,20%	1
Diversos.	5	10,20%	1
Não precisam	4	8,16%	1
Total	**49**	**100,00%**	**7**
Não teve acesso a nenhum curso:			
Não responderam porque não tiveram acesso.	185	79,40%	26
Não estão trabalhando.	16	6,87%	2
Não trabalham em empresa.	11	4,72%	2
Não sabem dizer.	8	3,43%	1
Dona de casa não precisa.	5	2,15%	1
O meu emprego não precisa de treinamentos.	4	1,72%	1
Diversos.	4	1,72%	1
Total	**233**	**100,00%**	**33**

Fonte: Resultados da Pesquisa (2004).

Verifica-se que 73 estudantes declararam ter condições para acompanhar cursos e treinamentos. Destes, 35,62% apontaram estar preparados, uma vez que os cursos são voltados para o cotidiano:

Esc1/11: São baseados na área que a pessoa trabalha.
Esc9/235: São cursos simples do trabalho de todo dia.
Esc16/332: Já está relacionada na área que trabalho.
Esc2/28: É na área do meu serviço.

Cerca de 30,14% dos sujeitos entrevistados se sentem preparados:

Esc5/94: Acho que fiquei apto para fazer curso depois do projeto.
Esc7/191: Estou preparada para aprender.
Esc3/61: Já sou amadurecido. Aí não se tem muita dificuldade.

E 12,33% declararam que o importante é ter vontade para acompanhar cursos e treinamentos:

Esc16/334: O que vale é a força de vontade para aprender.

Cerca de 9,59% não souberam apontar os motivos que levam ou não a conseguir acompanhar um curso ou treinamento:

Esc1/6: Não sei dizer.

Nesta amostra, 6,85% dos investigados disseram que, para acompanhar um curso ou treinamento, é necessário pesquisar:

Esc9/225: Eles explicam bem, e se tenho dúvidas, procuro nas apostilas.

Os demais sujeitos (5,48%) enquadraram-se na categoria diversos:

Esc5/80: A empresa dá cursos para melhorar o trabalho.

Constatou-se, também, que 49 sujeitos afirmaram que não estão preparados para acompanhar cursos e treinamentos. Destes, 26,53% consideram suficiente ter a prática no trabalho, conforme pode ser atestado:

Esc1/19: No meu serviço só tem que ter prática.
Esc8/130: Eles ensinam na prática.

Alguns estudantes (18,37%) disseram que não se sentem preparados para realizar algum curso, e nem conseguem apontar o motivo:

Esc6/104: Não sei.

Um percentual de 16,33% aponta que a empresa não oferece curso:

Esc5/101: Ainda não, mas querem começar dar. Ninguém oferece curso para empresa. A patroa tem vontade, mas as pessoas cobram para dar treinamento. Aí ela não quer pagar.

E 10,20% não tiveram acesso a cursos:

Esc11/262: Como não sou registrada, não tenho acesso.

Cerca de 10,20% alegaram que falta conhecimento para fazer cursos:

Esc9/244: A empresa nunca me ofereceu um curso, mas me considero sem base. Minha escolaridade é muito fraca.

Outros motivos foram apontados por 10,20% dos investigados, entre os quais destaca-se:

Esc8/128: Não tenho um serviço fixo.

Há também os que consideram que não precisam fazer cursos e treinamentos, perfazendo um total de 8,16% dos sujeitos:

Esc5/96: Zelador não precisa.

Entre os sujeitos da amostra encontram-se 233 indivíduos que disseram não ter tido acesso a nenhum curso ou treinamento. Desta forma, 70,40% não souberam apontar os motivos. Um percentual de 6,87% dos sujeitos não estava trabalhando, portanto não tiveram acesso a cursos e treinamentos por empresa:

Esc8/137: Estou desempregada.
Esc16/331: Não estou trabalhando.

Cerca de 4,72% não trabalhavam em empresas:

Esc5/88: Sou autônomo.
Esc16/339: Não trabalho em empresa.

E 3,43% não souberam dizer:

Esc16/322: Não sei o motivo.

Algumas donas de casa declararam que não precisam fazer cursos e treinamento, perfazendo um total de 2,15%:

Esc1/12: Dona de casa não tem isto.

No mesmo sentido, outros sujeitos também declararam que, no seu emprego, não precisam de treinamentos:

Esc3/56: Já tenho prática a três anos.

As demais informações foram variadas, perfazendo um total de 1,72%:

Esc9/228: Eles não se interessam. Eles pensam que vão dar curso, depois quer direito ou sai. Eles não dão oportunidade para você crescer dentro da empresa.

Destaca-se que 233 indivíduos (65,63%) não tiveram acesso a nenhum curso ou treinamento. O que pode ser atestado:

Esc8/123: Quando quero fazer um curso de operador na Sadia, eles não aceitam este estudo. Eles falam assim: "tem que fazer o estudo em quatro anos". Nem o Cestol eles não querem.

5.1.8.1 Resumo do Indicador

Neste contexto, evidenciou-se que, do total da amostra, 65,64% não tiveram nenhum acesso a cursos e treinamentos pelas empresas nas quais estes trabalhavam no momento da realização das entrevistas, o que contraria as atuais teorias de gestão, que enfatizam que é relevante a empresa capacitar o quadro funcional para aumentar a capacidade produtiva. Apenas 34,36% tiveram acesso a cursos e treinamentos. Destes, 20,56% declararam que conseguiram acompanhar cursos e treinamentos a que tiveram acesso com o grau de instrução que obtiveram no projeto; e 13,80% não conseguiram acompanhar os cursos e treinamentos após terem participado do projeto.

5.1.9 Indicador 9 - Condição Sociofamiliar e Econômica

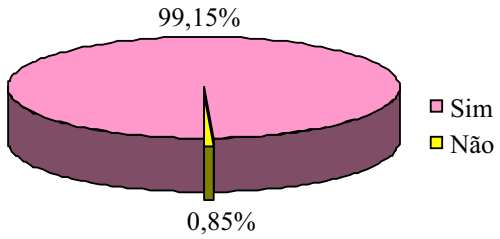
Neste indicador se procura explicitar a realidade social do indivíduo antes e depois do Projeto Correção de Fluxo. Indaga-se se, durante a realização do projeto, o indivíduo residia com

a família e em que tipo de imóvel (da família, alugado, de favor). Pode-se afirmar que, conforme a condição do seu hábitat, há uma definição indireta do seu tipo de vida, isto porque, quanto mais este hábitat for provido de conforto e representar pouca ou nenhuma demanda econômica, melhor será a condição de vida do sujeito.

As questões atinentes a este indicador procuram identificar se o egresso do projeto conseguiu elevar o seu bem-estar por influência do que aprendeu no programa. Então, a pergunta principal do indicador é se o projeto serviu para que, em termos de hábitat, convívio, a sua condição de bem-estar sofreu alterações. A segunda pergunta embutida neste indicador é a sua condição familiar ao realizar o projeto, ou seja, o seu estado civil na realização do projeto.

Paralelamente, buscou-se verificar se o indivíduo pesquisado residia com a família durante a realização do projeto. As respostas obtidas podem ser observadas no Gráfico 5.60.

Gráfico 5.60: Residia com a família durante a realização do Projeto Correção de Fluxo

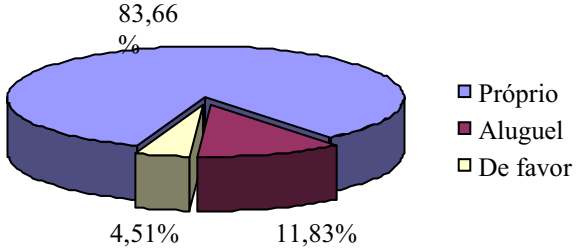


99,15% dos 355 indivíduos entrevistados residiam com a família durante a realização do PCF; e 0,85% dos sujeitos entrevistados não residiam com a família durante a realização do projeto.

Fonte: Resultados da Pesquisa (2004).

Na pesquisa de campo buscou-se verificar em que tipo de imóvel o sujeito entrevistado residia. Os dados obtidos podem ser visualizado pelo Gráfico 5.61.

Gráfico 5.61: Tipo de imóvel do entrevistado

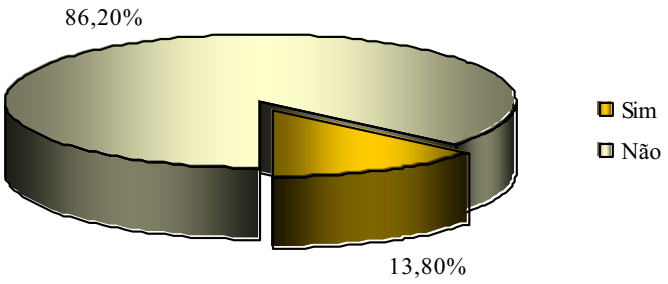


Constata-se que 83,66% dos sujeitos residiam em casa própria; 11,83% residiam em imóvel alugado; e 4,51% residiam de favor ao cursarem o projeto.

Fonte: Resultados da Pesquisa (2004).

Buscou-se averiguar se, em termos de hábitat e convívio, a sua condição de bem-estar havia sofrido alterações depois do projeto. As informações estão apresentadas no Gráfico 5.62.

Gráfico 5.62: Alterações de bem-estar após o Projeto Correção de Fluxo

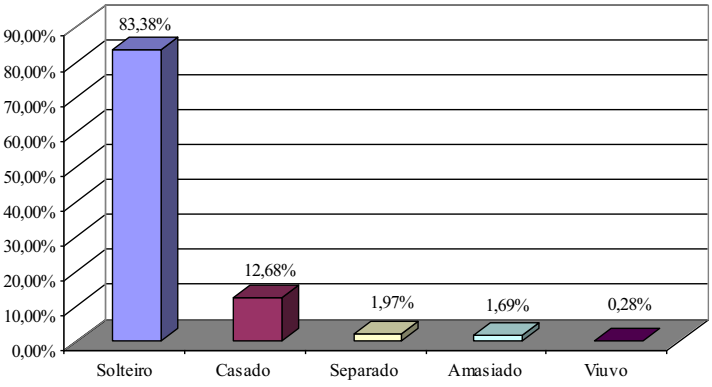


Nota-se que 86,20% da amostra disseram que não tiveram alterações em termos de hábitat, convívio e na sua condição de vida depois de terem participado do projeto. E 13,80% disseram que haviam sofrido alterações.

Fonte: Resultados da Pesquisa (2004).

Em relação ao estado civil dos sujeitos ao realizarem o projeto, obteve-se as informações apresentadas do Gráfico 5.63.

Gráfico 5.63: Estado civil do entrevistado



Observa-se que 83,38% dos entrevistados eram solteiros; 12,68% estavam casados; 1,97% estavam separados; 1,69% estavam amasiados; 0,28% estavam viúvos.

Fonte: Resultados da Pesquisa (2004).

Indagou-se aos 355 sujeitos entrevistados se gostariam de falar mais alguma coisa, e obteve-se as declarações apresentadas na Tabela 5.25.

Tabela 5.25: Algo a mais a declarar

Categorias	Freqüência	Percentual	Itens apresentados
O projeto é bom, mas...	85	23,94%	12
Não se aprende nada.	49	13,80%	7
Comparação do projeto com o regular.	29	8,17%	4
Como os alunos vêem a escola.	27	7,61%	4
Motivos de desistência.	23	6,48%	3
Dificuldades pelo êxodo rural.	20	5,63%	3
Não gostam de estudar.	20	5,63%	3
Insuficiência do conteúdo.	18	5,07%	3
Não têm nada a dizer.	13	3,66%	2
É um empurrão.	13	3,66%	2
Diversos.	12	3,38%	2
Forma rápida de concluir.	10	2,82%	1
Motivos de transferência.	8	2,25%	1
Mulher não precisa de estudo.	7	1,97%	1
A escola deveria incentivar.	7	1,97%	1
Para os adultos é bom.	7	1,97%	1
Situação financeira.	7	1,97%	1
Total	**355**	**100,00%**	**51**

Fonte: Resultados da Pesquisa (2004).

Nota-se que, para 23,94% dos sujeitos da amostra, que corresponde a 85 indivíduos, o projeto é bom, mas....

> *Esc3/51: Para mim o projeto foi bom. Ajudou eu um pouco. Se eu não tivesse 5ª, 6ª e 7ª, aí não ia conseguir serviço.*
> *Esc3/63: Para mim, o projeto foi bom, porque estudar é difícil. Se não fosse o projeto, eu ainda estaria na 5ª série. Eu não gosto de estudar.*
> *Esc3/65: Desde os anos que estudei, foi o melhor. Eu odeio ir à escola, ouvir um monte de babaquice que não vai me ajudar em nada, que eu nunca vou usar. O que eu aprendi foi no fluxo. Os professores davam mais atenção, talvez pelo fato de ser considerado um atraso. Ali na escola quem fazia fluxo era considerado o lixo da escola, mas eu não me importo com o que pensam de mim. Os professores falavam que o projeto já era uma forma de empurrar para frente, e, ainda assim, nós não dava valor. Mas, para mim, foi bom.*
> *Esc4/75: Eu gostei do projeto. Era mais fácil. Vinha o conteúdo próprio para quem tem dificuldade em aprender numa ficha e não usava livro. Eu tenho muita dificuldade em matemática. Eu, se hoje fazer a 8ª regular, não conseguiria acompanhar.*
> *Esc5/89: Para mim o projeto foi bom. Ajudou um monte de gente que não conseguia passar no regular. Lá no regular é mais difícil. No projeto é mais fácil, não tem livro, é só aquelas fichas, dá para fazer em casa, ou junto. Não tinha prova, e os professores explicavam bem mais, vinham mais perto da carteira. Aí ficava mais fácil estudar. Aí eu gostei. Se eu tivesse ficado no regular, não teria chegado na 8ª. Tinha muito livro e tinha prova. Eu tinha dificuldade. No projeto ganhava os pontos pela participação, bastava ir à aula.*

Esc6/107: Para mim o projeto foi bom para terminar o estudo, mas se desse mais conteúdo, mais conhecimento, se não se consegue passar no vestibular. Eu nunca fiz vestibular porque tenho medo, não aprendi que chega.
Esc8/136: O projeto é bom porque não exige tanto e não tem prova. Eu queria fazer matrícula este ano. Não entendo porque não tem regular na escola. Eles me mandaram fazer no Cestol. Não me aceitaram na escola porque tinha 19 anos. Agora, para fazer a 8ª é só à noite no Cestol.
Esc7/174: Eu gostei do projeto. Faria de novo. Queria que tivesse ensino médio. Assim, depois volta para o regular e já está acostumado com supletivo. Muitos não conseguem mais acompanhar o regular depois. O supletivo é mais fácil para pessoas com dificuldade.
Esc7/192: Eu gostei do projeto. Aprendi muita coisa. No regular os professores não têm paciência para explicar. No PCF explicavam melhor e não tinha prova. Aí eu aprendia, eu gostaria de fazer o projeto de ensino médio. Eu quero voltar a estudar. Trabalho durante o dia, e não consigo vaga à noite.
Esc9/213: Quem se interessa tem muito mais chance na vida. Com o projeto você aprende mais que no regular. No projeto os professores explicam mais o conteúdo, as provas são só trabalhos em grupo. É melhor que no regular que tem prova individual. O projeto é bem mais fácil.
Esc11/257: O projeto é bom para quem precisa trabalhar o dia todo. É mais fácil. Os professores cobram menos, não tem prova. Para quem precisa de emprego é bom.
Esc12/267: O PCF foi bom para mim. Aprendi mais, engrenei até numa faculdade. O bom do projeto é que era tudo em trabalhos. Eu tenho dificuldade, eu sou péssima em matemática. No projeto a professora me ajudava mais, explicava melhor. Não tinha prova, era só aquelas fichas, uma cor para cada matéria. Nós fazia tudo em grupo e com isso eu consegui passar.

E 13,80% declararam que no projeto não se aprende nada, conforme pode ser atestado:

Esc1/13: Eu desisti porque não gostei do ensino do projeto. Não faz um vestibular com este ensino. A correção é só para iludir o aluno, que ele vai passar da 5ª para a 8ª. É ilusão mesmo, não aprende, é bem por cima. Deste jeito é melhor desistir de vez. Ali só a vantagem de sair da 5ª para 8ª, mas não sabe as especificidades, responder uma pergunta. Hoje não fui na aula. Quando tem prova eu não vou porque tiro zero. Não ensinaram responder as perguntas. Eu não aprendi no projeto. Para os colegas não zombar da minha nota, eu não vou fazer a prova.
Esc3/46: O projeto é uma bobeira, não ensina "porra" nenhuma. Todos sabiam que igual teria que passar para série seguinte. Os professores falavam, aí a maioria não estudava mais, 2 ou 3 da sala que continuava estudando, aí só bagunçava.
Esc8/122: O que me ensinaram no projeto era o que eu já sabia, já tinha aprendido na 5ª e na 6ª. Na época eu só queria terminar, não sabia as conseqüências, não consegui fazer 2º grau. Quando procuro emprego, não consigo, não sei nada, falta conhecimento. Agora é tudo difícil. Hoje eu tenho vontade de fazer tudo de novo desde a 5ª regular. Eu perdi uma chance de emprego porque não sabia fazer conta. No projeto todo mundo passa. Era só trabalho e a gente não fazia prova (só tinha que ter presença). Ia à escola, só fazia bagunça, e todos passaram. No Cestol tinha que fazer prova. Eu tive muita dificuldade porque fiquei muito tempo no projeto sem fazer prova.
Esc8/135: O projeto é uma "bosta". Se tivessem me deixado na 7ª já teria acabado. Foi a pior palhaçada. Se tivesse me deixado na 7ª eu teria aprendido alguma coisa. Me botaram com esta velharada. Começar tudo desde a 4ª e não aprendi nada. Por que não pegaram esta velharada e deram um certificado e colocaram no 2º grau. Que vida eu vou dar para o meu filho agora? Nem preencher uma ficha direito eu consigo. Como vou trabalhar?.
Esc7/171: O projeto não ensina nada. Hoje sou discriminado. No histórico tenho até a 7ª série concluída, mas na escola regular não posso mais fazer a matrícula, pois passei da idade, e no

supletivo foi avaliado que não tive nenhum aproveitamento no projeto e tenho que começar tudo de novo, desde a 5ª série. Só me empurraram para fora da escola com este projeto.
Esc7/176: O projeto não serve para nada. Só atrapalha, prejudica. Depois está numa série lá na frente, mas não sabe nada. O projeto para mim foi uma perda de tempo. Eu não aprendi nada no PCF. Copiar de ficha para ficha, não fazia nada. Mesmo quem não vinha para escola, todo mundo foi aprovado. Aprovado, não, empurrado para frente. Muitos poucos reprovavam, mas só se não entregassem as fichas. Eu reprovei porque perdi a vontade. Vim para estudar, já não tinha vontade de estudar, daí aquelas fichas, aí desanimei de vez.
Esc16/324: O projeto é horrível, me prejudicou um monte. Tentei 5 vezes o ensino médio e sempre reprovei, fiquei até traumatizada. Eu sinto vergonha porque todo mundo conhece o projeto, pouco estudo, insuficiência no aprendizado, discriminação. Tanto por parte das empresas e também na escola, mesmo os professores não querendo eles mostram, rejeita. A gente sente rejeitado em tudo. Bem que o governo podia me reparar este prejuízo. Eu não consigo emprego porque sou incapaz de somar umas notas. Isto quando faz teste, porque a maioria das vezes, só falar projeto, já dizem que querem outra coisa e que não dá. Meu primo já tentou 7 vezes fazer o 1º ensino médio e não consegue.

Cerca de 8,7% comparam o projeto com o ensino regular. As manifestações vão à seguinte direção:

Esc8/117: Sou deficiente físico, e meu sonho é fazer uma faculdade, e não consigo pagar. Eu passei em ADM na PUC e reprovei e parei. Eu tinha muita dificuldade principalmente em matemática. Faculdade pública é só para filhinho de papai. Eu quero falar o seguinte: alunos que querem terminar seus estudos façam regular e não o projeto é muito matado. É uma roubada, não aprende nada, depois sofre bastante na vida.
Esc5/100: Eu fui prejudicada pelo projeto. Eu era muito nova, só tinha 17 anos. Podia fazer regular, me botaram um ano no projeto, depois um professor me aconselhou a transferir para outra escola e fazer a 8ª regular. Na verdade, o PCF desequilibra a mente, não aprende o que precisa. Quando volta para o regular, não acompanha mais. Eu desanimei, parei um ano, depois fiz 8ª pelo supletivo.
Esc10/250: Meus colegas que estudaram no regular foram para faculdade. Nós, que entramos neste projeto, fomos prejudicados. Os que fizeram comigo, as meninas viraram donas de casa, não conseguiram ir para frente. Eu gostaria de estudar, mas não consigo acompanhar, me sinto triste. No regular eu tinha um colega que tinha nota boa, e me ajudava. No projeto, o professor jogava giz nos alunos e nós jogava no professor. Eles chamavam os pais, mas nós se divertimos, tiramos eles do sério.
Ec11/255: Eu tenho nojo do projeto. Eu não precisava ter feito este projeto porque não sou burro. Eu estava um ano atrasado porque no Mato Grosso só podia iniciar com 9 anos. Quem faz projeto é porque é burro e atrasado. Não é o meu caso. Faltou informação na época.

E 7,61% dos estudantes expressaram como os estudantes vêem a escola:

Esc1/12: Hoje os professores não têm mais autoridade sobre os alunos. O diretor e o professor perderam seus valores. Ninguém respeita os professores. Eu fiquei escandalizada quando vi aquilo. Os alunos respondem, não têm respeito, e quem precisa somos nós. Eu desisti porque

era muita bagunça. Tinha umas mulheres casadas que só faltava tirar a saia. Não sei o que ia fazer na escola. É um cúmulo. Hoje deveria ter policial na escola. Falta autoridade na sala.
Esc4/72: Eu acho que o professor deveria colocar para o aluno o que ele vai enfrentar ao sair daí. O aluno fica perdido depois, não consegue acompanhar. O conteúdo do projeto deveria ser o mesmo do normal, e não fazer uma sala especial. E o conteúdo não tem nada a ver com o normal. Depois fica perdido no segundo grau.
Esc4/77: Para mim foi bom para fazer em menos tempo. Eu não gostava de estudar. Desde pequeno, meus pais brigavam para que eu fosse na escola. No projeto os professores me estimularam. Eu pedi transferência porque mudei de bairro, e lá não me adaptei na escola. Aqui o povo é mais humilde, lá o povo era esquisito. Os professores aqui eram mais atenciosos, lá no centro não gostavam de explicar, não gostavam que pedissem explicações, só falavam uma vez. Entendeu? Entendeu. Aí desisti porque não conseguia acompanhar.
Esc6/115: Eu achei que as condições da escola, de bagunça, deveria ser bem melhor. Tinha tanta bagunça que não dava para aprender. Sempre foi avisado e a diretora nunca fez nada. O dia que bateram com cadeira no meu colega, fui para casa e no outro dia peguei transferência para o Cestol - naquela escola era difícil - a diretora não fazia nada, à noite quem mandava era os alunos. Ela dava advertência e os alunos rasgavam e jogavam nos pés dela e ficava para isto mesmo. Ela mandava saí, mas os alunos não obedeciam. O guarda não falava nada e não tirava ninguém.
Esc13/289: O professor foi ruim, os professores não têm capacidade, o professor de matemática me chamou de burro. Aí discutimos e ela me expulsou. Hoje o estudo faz falta. Quando procuro emprego não consigo. O mínimo exigido é 8ª e eu só cheguei na 6ª. No último emprego que tive, menti que tinha 8ª série. Aí consegui emprego, mas não dava suficiente para comer. Saí e agora trabalho como autônomo, e mesmo assim o estudo faz falta. Eu tenho muita raiva daquela professora. Ela me expulsou. Se eu um dia tiver um carro, eu passo por cima dela. Isto eu sempre falo para minha mãe.

Para 6,48% os motivos que os levam à desistência são:

Esc5/93: Eu comecei trabalhar com 16 anos como servente de pedreiro, e larguei a escola. Passados 7 anos, quis arrumar outro emprego. Quase todas as firmas que eu procurava emprego exigem o 1º grau para fazer a ficha. Aí fui fazer o projeto, e logo a esposa descobriu o provão. Desisti do projeto e fiz o 1º grau em 6 meses pelo provão/Cestol. Aí, com o certificado na mão, consegui este emprego na firma.
Esc8/123: Eu trabalhei na Iriede nove anos. Às vezes varava a noite trabalhando. Não dava para estudar. Aí desisti. Agora estou na Sadia, que quero fazer curso de operador, eles não deixam. Dizem que é só para quem estudou os quatro anos, ano a ano. O Cestol eles também não querem. É ruim, todos os meus colegas, estão fazendo os cursos e eu não. Dá vontade de fazer tudo de novo.
Esc14/306: O estudo é fundamental. Eu não consigo nem preencher as fichas para pedir emprego. Isto me tira toda chance. Sou obrigado a trabalhar por conta em qualquer coisa para conseguir sobreviver. Quando era criança tinha que trabalhar e ficava muito cansado para estudar. Vinha um dia e faltava dois. Aí ia tudo por água abaixo. Acabei desistindo.

Destaca-se, nas falas de 5,63% dos investidados, as dificuldades pelo êxodo rural.

Esc5/99: Eu não estudei porque era bóia-fria, trabalhava na roça desde os oito anos, não tinha nem como cortar o cabelo e as unhas. Não fui para a escola por falta de roupa. Me lembro que meu chinelo era amarrado com arame. Só me preocupava se tinha o que comer no outro dia. A moral do pobre é triste. Não tem como competir com os outros. Eu tinha vergonha de ir para escola.
Esc7/151: Mesmo quem mora no sítio como eu, não deveriam tirar da escola para trabalhar. Eu trabalhei muito na roça e aí ia mal nos estudos, aí meus pais me tiraram da escola para trabalhar. Vim do sítio para trabalhar de babá. Aí as patroas não deixavam estudar, aí meus pais me batiam, pois eu tinha que trabalhar com 10 anos para sustentar meus irmãos. Agora, depois de casada, eu tenho a oportunidade. Meu marido me deixa estudar, com 30 anos comecei a 5ª série feliz da vida. Tenho dois bebês de três anos e o de nove cuida deles para eu vir à escola.
Esc7/190: Eu era do sítio, aprendi a trabalhar na lavora e parei de estudar na 4ª série para trabalhar. Depois de casado vim morar na cidade e a Sadia exigiu que voltasse a estudar. Foi muito difícil voltar. Aí cai neste projeto acelerado. Tinha muita bagunça, muita criança, tudo misturado, não me sentia bem. Eu queria estudar, tinha vontade, mas não suportava a falta de interesse e bagunça das crianças e desisti. Na verdade transferi para o Cestol, e só fiz as provas. Tenho certeza que só tenho um papel (certificado), mas não sei de verdade. Na prática não sei fazer um concurso, não tenho chance. Fui para escola pela exigência da empresa, só pelo certificado, para ficar no emprego.

E 5,63% dos entrevistados disseram que não gostam de estudar:

Esc2/30: Eu não gostava de estudar, nunca fui muito interessado. Depois do projeto, fiz 3 vez matrícula e desisti sempre. A culpa é minha. Me envolvi com bebida, uso da droga, mas digo que deveria ter estudado. Sem estudo não vai ser nada na vida. Minha mãe, meu pai, me falaram para estudar. Eu não queria saber. Meus irmãos estudaram, fizeram ensino médio. Meu irmão faz faculdade, faz jornalismo, trabalha na TV Independência. Se eu tivesse estudado, seguido o caminho certo, hoje eu não estaria aqui.
Esc2/36: Pedi transferência para ir para o Cestol. Aqui só fazia bagunça com meus colegas. Eu não entrava na sala, já ficava direto na frente da escola zoando. Quando percebi o que estava fazendo, que não estava aprendendo, mudei, pedi transferência. No Cestol desisti porque mudei para o sitio. Eu me arrependi de não ter estudado. Agora poderia ter um serviço fichado. Assim, não tenho chance. Pretendo voltar a estudar.
Esc4/79: Meus irmãos sempre estudaram em escola particular. Meu pai insistia para eu estudar, mas eu não gostava da escola, não tinha interesse, eu não prestava atenção nas aulas, só brincava e me divertia. Eu me transferi para estudar mais perto de casa. Não gostei da escola, aí desisti. Parei dois anos, fui trabalhar e vi que as firmas exigem estudo. Eu senti que, sem estudo, não ia ter futuro. Aí fui para o supletivo e terminei tudo. Mas não tenho base. Tentei vestibular e não passei.

Dos estudantes investigados, 7,7% declararam que no projeto o conteúdo é insuficiente:

Esc7/173: Eu estava aprendendo na 5ª série. Estava indo bem. Aí, no projeto, não passaram estes conteúdos, só fichas muito simples, não vi o que deveria saber. Até hoje, quando o professor faz referência a conteúdos da 5ª à 7ª, eu não sei nada. Ele tem que explicar tudo, se

não, não consigo acompanhar. Por isso já parei três vezes no 1º ano do ensino médio. Agora estou no 2º ano, com dificuldades.
Esc9/212: Se o governo quer implantar um projeto, que faça bem feito, que realmente o aluno aprenda os conteúdos e vá para frente. Do jeito que foi, é tempo perdido, é só bagunça, conversa, os conteúdos são incompletos, e só umas folhas (fichas) não conseguem chamar a atenção do aluno. E não se aprende nada.
Esc9/216: O projeto deveria ter mais conteúdo, nem que demorasse mais. O aluno tem que ter mais conteúdo para depois acompanhar o regular. Eu desisti, porque tenho dificuldade. Eu não conseguia entender, me sentia mal. Repeti três vezes, depois desisti.

Nota-se que 3,66% dos estudantes entrevistados declararam que não têm nada a dizer sobre o projeto:

Esc8/138: Eu não tenho nada para falar. Ainda tem muita pergunta?
Esc12/278: Dá para deixar em branco? Não sei o que falar deste curso.

E 3,66% declararam que o projeto é um empurrão, conforme segue:

Esc1/9: O projeto foi uma vergonha. Além de eles não ensinar nada, só empurram o cara para frente. Não se importaram com que ia acontecer lá na frente. É a mesma coisa que jogar na boca do leão. É uma falta de responsabilidade de quem criou este projeto. Não soube elaborar os conteúdos, mas isto é porque queriam só empurrar o povo. Por isto teve este nível baixo.
Esc8/121: O governo deveria pensar melhor. Este projeto não ajuda os alunos. Uma coisa é precisar alfabetizar, mas no projeto empurraram todo mundo. Tinha uns colegas, meu, que eram da 5ª série, não sabiam nada e passaram junto comigo para a 8ª. Foram empurrados sem saber. Nem o aluno entende por que passou. Mas, depois, como vai competir no trabalho com quem estudou o normal?

Cerca de 3,38% dos sujeitos que prestaram declarações diferenciadas, conforme pode ser verificado:

Esc8/118: Eu acho que o projeto devia ser melhor pensado, melhor estruturado. Deveriam pensar no futuro do jovem, porque, se o Brasil quer mudar, deveriam começar por aí, pelo ensino básico. O nosso ensino é bem atrasado comparado com outros países.
Esc7/149: O projeto só deveria ser para quem está muito atrasado, mas deveriam dar escolha para o aluno, não obrigá-lo. Para mim, só faltava um ano. Deveriam ter me dado opção. Só fiz um ano. Tanto faz se fizesse o projeto ou se ficasse no regular. Eu preferiria fazer o regular.

Nota-se que 2,82% declararam que o projeto foi apenas uma forma rápida de concluir. Vejamos:

Esc1/16: Quando fiz projeto eu não dava a mínima. Naquela idade, eu não sabia que era tão importante ter estudo. Eles deveriam dar palestra, explicar direito. Só chegaram e falaram você vai para correção e pronto. Eu não sabia o porquê. Se voltar o projeto, explicar melhor e incentivar as crianças. O certo mesmo era ter sala de reforço como no primário. Isso aí é só para atrasar mais. Se eu estou na sexta, me tirar da sala só porque está atrasado e fazer tudo corrido. Em vez do projeto, deveriam fazer sala de reforço e deixar no regular para aprender mais.

Entre os apontamentos feitos pelos entrevistados, 2,82% destacam os motivos que levam os estudantes a se transferirem de escola:

Esc3/67: Eu me transferi de escola e faltou interesse para estudar. Chegava cansado do serviço, aí não dava coragem para encarar mais 3 ou 5 horas de aula. Hoje eu me arrependo que parei. Eu quero voltar a estudar, mas não dá tempo para fazer nada. Não dá certo.

Evidencia-se que 1,97% dos entrevistados indica um fator cultural, ao declarar que mulher não precisa de estudo:

Esc7/188: Eu era do sítio. Meus pais não me deixavam estudar. Tinha que trabalhar no sítio. Tive que engravidar para sair de casa e morar com o namorado. Os rapazes estudavam. Para as meninas achavam que não era necessário estudar. Eu sofria muito, sentia desprezo, brigava muito, mas eles não deixavam. Agora sou casada e o estudo me faz falta. Com todas as dificuldades que estou passando (doença na família), ainda meu maior desejo é terminar a 8ª série.

Nesta mesma direção, 1,97% disseram que a escola deveria incentivar os estudantes:

Esc6/109: Tinha pouco de tudo. Não tem como expressar. A culpa é minha. Mas, cara, deixaram eu muito solto - eu não tinha limite. Deveriam ter me repreendido na escola. Eu traficava, ia armado para aterrorizar, e ninguém fazia nada. A escola deveria ter um atendimento com psicóloga. Eu estava internado quatro meses até semana passada, estou mal, não consigo mais dormir. Acho que preciso ir numa igreja. Todo mundo no meu bairro tem medo de mim. Já causei muito pânico, quebro todo mundo que pego na frente. Mas é bom falar com você, uma pessoa estranha, mas estou com medo, estou perdido, cara! Eu não sei expressar, cara!

E 1,97% dos investigados declararam que, para os adultos, o projeto é bom:

Esc5/87: Para mim, na minha idade, foi bom, para me aceitar na escola. Já tinha passado muito da idade. Mas no PCF não tinha seqüência no estudo, pulavam muita coisa. No 2º grau os

outros sabiam as coisas que eu nunca tinha visto lá da 6ª e 7ª. Aí tive dificuldade. Se eu pudesse escolher como estudar, eu ia preferir o regular para ver toda seqüência.

A situação financeira é indicada por 1,97% dos entrevistados. Ao declararem que:

Esc7/160: O projeto não deveria existir. Eu gostaria de estudar, sempre quis, mas faltam condições, roupa e alimentação. Este projeto faz com que a pessoa fica ainda mais bobo. Só tira ela da escola. O governo deveria dar uma oportunidade para a gente estudar, mas no regular aprende de verdade. Deveriam também oferecer mais cursos profissionais. As empresas exigem, mas não podemos fazer, pois não temos como pagar.

5.1.9.1 Resumo do Indicador

Procurou-se explicitar como estava a condição sociofamiliar e econômica dos estudantes entrevistados. Constatou-se que 99,15% dos sujeitos residiam com a família durante a realização do projeto, e somente 0,85% não residiam. Verificou-se, também, que 83,66% dos sujeitos residiam em imóvel próprio. E isto influencia a vida dos estudantes, pois, conforme a condição do seu hábitat, há uma definição indireta do seu tipo de vida. Nota-se que, quanto mais este hábitat for provido de conforto e representar pouca ou nenhuma demanda econômica, melhor será a condição de vida do sujeito. Ao contrário, 11,83% dos entrevistados residem em imóvel alugado e 4,51% residiam de favor.

Nota-se que, para 86,20% dos entrevistados, o projeto não teve nenhuma influência, haja vista que não tiveram nenhuma alteração nas suas vidas após terem participado do projeto. A minoria (13,80%) declarou que a sua condição de bem-estar sofreu alterações.

Neste contexto, os estudantes mostraram-se indignados com o projeto. Há uma tendência nas declarações dos investigados, que disseram que, apesar de o projeto ter sido bom, existiam muitos fatores negativos, como a falta de conteúdo, a falta de aprendizagem, de ser apenas uma forma rápida de concluir, de ser apenas um empurrão.

Infere-se que somente para uma minoria dos estudantes o projeto proporcionou benefícios, e, vale lembrar, que estes benefícios, se forem bem analisados, são na verdade ilusões, e que, para a maioria, o projeto tornou-se somente um atraso na vida educacional e trouxe muitas conseqüências, às vezes irrecuperáveis, que serão lembradas pelo resto das suas vidas.

VI ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

6 EXPOSIÇÃO DO ESCOPO DA PESQUISA

O objetivo deste capítulo é o de analisar os resultados obtidos na pesquisa de campo e apresentados no capítulo anterior. O intento maior é identificar, por meio da visão dos estudantes pesquisados, se eles têm condições/competência para dar continuidade nos seus estudos, se conseguiram inserir-se e sobreviver no mercado de trabalho após a sua experiência no projeto, tentando analisar as eventuais influências do mesmo na sua inserção social e econômica, refletindo sobre os limites e os avanços por ele proporcionados nas suas vidas.

Nessa perspectiva, optamos por apresentar os dados em três categorias: 1-) Educação e Trabalho; 2-) Trabalho Pedagógico Centralidade na Avaliação; 3-) Inclusão/Exclusão.

Na primeira, denominada Educação e Trabalho, procuramos identificar, no discurso dos estudantes pesquisados, se o Projeto Correção de Fluxo fornece as condições necessárias para que o estudante consiga acompanhar o ensino médio e dar continuidade nos seus estudos. E pretendemos também identificar se a formação oferecida no projeto lhe possibilita um ganho de conhecimento que realmente o instrumentaliza a inserir-se e sobreviver no mercado de trabalho.

Na segunda, denominada Trabalho Pedagógico Centralidade na Avaliação, procuramos explicitar como e por que foi dimensionada a centralidade na avaliação nestes projetos (Ciclos, Progressão Continuada) e, em especial, no Projeto Correção de Fluxo. E buscamos identificar como foi realizada a avaliação no projeto e quais as vantagens e limites sob a ótica dos egressos.

Na terceira, denominada Inclusão/Exclusão, buscamos analisar os depoimentos dos egressos buscando identificar como se sentem, integrados ou estigmatizados socialmente, uma vez que participaram do Projeto Correção de Fluxo. Apresenta-se também a percepção dos estudantes entre o proposto e o realizado no projeto.

Mediante isto, faz-se necessário apresentar o panorama geral dos 355 egressos pesquisados. Cabe, então, destacar que 88,73% dos estudantes residiam na zona urbana e somente 11,27% na zona rural. Constatou-se que 64,79% dos sujeitos afirmaram ser de cor branca; 31,27% de cor parda; 1,97% serem negros; 1,69% serem amarelos; e 0,28% serem indígenas.

Constata-se que, do total de estudantes entrevistados, 68,17% estavam empregados; 21,13% estavam procurando emprego; 5,92% não desejavam trabalhar no momento da pesquisa; 4,79% não estavam empregados. Dos estudantes que estavam trabalhando, 45,04% trabalhavam no setor industrial; 25,21% trabalhavam na prestação de serviços; 21,49% trabalhavam no comércio; e 4,55% trabalhavam na prestação de serviços públicos; e somente 3,72% trabalhavam na agricultura. Evidenciou-se que a maior parte dos investigados trabalhava no setor industrial perfazendo um total de 45,04%, isto se deve ao fato de no setor industrial do município, o grau de qualificação exigido na maior parte do quadro funcional ser menor, se comparado com os outros setores.

Quanto à renda familiar, evidencia-se que 93,52% das famílias recebiam de dois a três salários mínimos no período da realização da pesquisa; 0,85% recebiam renda superior a 15 salários mínimos; e 0,28% das famílias recebiam menos de um salário mensalmente. Já a renda individual do investigado não se diferencia muito da familiar, pois 42,25% dos entrevistados enquadravam-se na faixa de um a dois salários mínimos. Nota-se um baixo nível de renda, pois 3,66% recebiam menos que um salário mínimo mensalmente. E somente 0,28% possuíam uma faixa de renda superior a cinco salários mínimos.

Ocorre, contudo, que 56,06% (199 sujeitos da amostra) eram responsáveis ou chefes de família, e 43,94% (156 entrevistados) ainda não eram responsáveis ou chefes de família. Quase a totalidade dos sujeitos enquadra-se na classe baixa[44] da economia, perfazendo um total de 99,72% dos investigados. E somente 0,28% enquadram-se na classe média da economia. Quanto à questão econômica familiar do indivíduo, esses números não se modificam muito, pois 97,43% das famílias dos sujeitos se enquadravam na classe baixa da economia, e um percentual de 1,69% enquadrava-se na classe média, e um percentual ainda menor se enquadrava na classe alta, perfazendo um total de 0,85%.

Salienta-se que apenas 23% dos investigados estavam estudando no momento da pesquisa, sendo que 65 egressos estavam cursando o ensino médio, 11 sujeitos estavam cursando o ensino superior e 8 ainda estavam cursando a 8ª série do ensino fundamental.

Sendo assim, para a realização da análise dos dados, algumas considerações a respeito dos principais aspectos indicados pelos entrevistados na pesquisa de campo são necessários.

[44] Distinguimos como de Classe Baixa os indivíduos que recebiam até cinco salários mínimos; como de Classe Média os indivíduos que recebiam até 15 salários mínimos; como de Classe Alta de 16 salários mínimos em diante.

6.1 Educação e Trabalho

Na análise do nosso trabalho, evidenciaram-se elementos que estiveram quase sempre presentes na discussão e no estudo do problema da correção de fluxo de idade/série dos estudantes egressos, quais sejam: *a práxis docente, o fator-chave avaliação, o material didático "fichas", a limitação do tempo, a freqüência, a falta de aprendizagem e a promoção automática, entre outros.* Estes rudimentos nos permitem analisar como se deu o itinerário do egresso no processo educacional e no mundo do trabalho.

Com relação aos anos nos quais os 355 egressos amostrados participaram do Projeto Correção de Fluxo-PCF, identificamos, no Gráfico 5.6, que 50,14% (178 estudantes) participaram do projeto no biênio de 1997 e 1998; 41,69% (148 estudantes) participaram somente no ano de 1997; 7,04% (25 estudantes), somente no ano de 1998; e apenas 1,13% (4 egressos) participaram no biênio de 1998 e 1999. Importa ressaltar que o objetivo era entrevistar somente os estudantes que participaram do projeto no biênio 1997 e 1998, no entanto os estudantes que iniciaram o projeto no ano de 1998 vieram a concluí-lo apenas no ano de 1999.

Nessa categoria de análise, um dos fatores participantes no itinerário educacional dos estudantes é o grau de instrução dos pais, que pode influenciar na formação dos filhos, visto que, quanto mais instruídos forem os pais, maior será a possibilidade de acesso às informações necessárias para o bom desenvolvimento cultural e educacional da criança. É normal que um jovem oriundo de família mais instruída seja detentor de um volume maior de informações capazes de o auxiliar na sua evolução e sucesso instrucional. Nota-se, assim, pelos dados apresentados pelos Gráficos 5.7 e 5.8, que o grau de instrução das responsáveis dos sujeitos entrevistados era bem inferior aos dos responsáveis.

Tanto esse grau de instrução era bem menor, que 75,49% das responsáveis dos indivíduos possuíam escolaridade inferior a 5ª série, sendo que para os responsáveis, este percentual foi de 63,38%, perfazendo uma diferença significativa de 12,11%. Isso ficou evidente, também, ao somar o percentual de indivíduos que possuíam grau de instrução superior à 5ª série do ensino fundamental, que, para as responsáveis, era um total de 19,44%, enquanto que para os responsáveis este total perfaz 25,35%, ou seja, uma diferença de 5,91%.

Visualiza-se ainda, nos dados apresentados no Gráfico 5.9, que a idade dos estudantes ao ingressarem no projeto encontra-se na faixa etária de 11/13 a 44 anos de idade, sendo que 44,79%

enquadram-se na faixa-etária de 14 a 16 anos de idade; 25,63% enquadram-se na faixa-etária de 11 a 13 anos de idade; os demais ficam aglutinados entre 17 a 44 anos de idade.

Diante deste panorama, é fundamental abordar a Resolução nº 5/97, da SEED/PR, que explicita que o PCF foi estruturado e direcionado exclusivamente para os estudantes da rede pública estadual do Paraná, detentores de uma defasagem de idade/série, de no mínimo dois anos em relação à série em que estavam matriculados; e isto a partir da 5ª a 7ª série do ensino fundamental, observando-se a idade legal de sete anos para a 1ª série.

Deste modo, a idade mínima para inclusão do estudante no PCF foi definida da seguinte forma: 13 anos – para as turmas de 5ª série; 14 anos – para as turmas de 6ª série; 15 anos – para as turmas de 7ª série. Nota-se que, segundo a Resolução nº 5/97-SEED/PR, fica claro que o projeto foi destinado para faixa etária entre 13 a 15 anos de idade, onde os estudantes deveriam ter no mínimo dois anos de defasagem com a série em que estavam matriculados. Observa-se, também, que aparece, no texto legal, "série em que estão matriculados".

O projeto, no entanto, foi elaborado para atender os estudantes com atraso de dois anos em relação à idade/série, considerando os estudantes matriculados de 5ª a 7ª série do ensino fundamental, mas somente 52,4% do total dos sujeitos da amostra se encaixavam nesta faixa etária inicialmente prevista. É fundamental observar que o restante (47,6%) não deveria ter sido atendido pelo projeto, pois não estavam matriculados no regular, estavam fora da escola e, quando souberam do projeto, quiseram voltar a estudar, caso em que deveriam ter sido encaminhados para a educação de jovens e adultos.

Nas nossas análises encontramos apenas discussões alegando a estigmatização causada aos estudantes pela reprovação. Parte-se do princípio de que a reprovação ocorre por dificuldades na aprendizagem. Em nenhum momento foi encontrado um fator relevante que deveria ter sido considerado, como o ingresso tardio à escola. Outro problema que cerca esta questão é o fato de que não foi realizado sequer um levantamento sistematizado das características da população-alvo da capital e do interior do Estado, para levantar as características específicas dos estudantes que estavam com defasagem, para detectar as razões desta discrepância. Quem elaborou o projeto apenas se fundamentou em dados estatísticos - do número de estudantes com defasagem. Assumido isto, partiram para a implementação do projeto para resolver esta defasagem, sem necessariamente fundamentá-lo nas razões, nas causas do atraso e, por conseguinte, não se conseguiu antever as conseqüências do processo.

Cabe ressaltar que, no PCF, a defasagem foi baseada apenas no fator idade, sem considerar outros aspectos de natureza psicológica, como as características e habilidades de que o estudante deveria ser portador. Não foi feito um diagnóstico considerando os conhecimentos dos estudantes. Considerou-se apenas e/ou sobretudo a idade cronológica, sem questionar quem é o estudante. O que pode ser constatado na tendência do depoimento dos estudantes:

> *Esc6/106: Só sabia que ia fazer a 5ª, a 7ª e a 8ª num ano só.*
>
> *Esc9/238: Era acelerado, iria fazer 3 anos em um, mas o projeto me fez perder a vontade de estudar e saí na pior.*
>
> *Esc7/146: Falavam que ia avançar. Eu estava na 7ª série no Projeto, fiquei igual 2 anos. É como se eu tivesse feito regular.*
>
> *Esc7/148: Porque estava muito atrasada. Entrei só com 9 anos na escola porque morava no sítio 5 km da escola e meus pais achavam longe.*
>
> *Esc9/210: Não aprendi a interpretar textos. Até hoje não consigo fazer uma redação. [...] Eu não tive acesso à escola. Morava no sítio e tinha que trabalhar. Os meus pais não deixavam estudar.*
>
> *Esc7/135: Era uma ´merda´. Colocaram conteúdo da 4ª série para o pessoal mais velho, e os professores ficavam dando atenção para os velhos. Nós não aprendia nada. Eu morria de dar risada. Eles não sabiam somar 1+1. Ficavam pensando, e depois ganhavam nota boa. [...] Em vez de estudar o conteúdo da sétima voltei para 4ª série. Isto para mim foi uma palhaçada. Porque, então não pegaram aquela velharada e simplesmente dá um certificado. Não precisava prejudicar nós da 7ª série. [...].*
>
> *Esc8/145: [...] Não se aprendia. Até hoje se o professor falar uma conta da 7ª série, eu não sei, pois eu não tive 7ª série, não vi nada.*
>
> *Esc13/295: [...] Deveriam dar o conteúdo certo, e não ficar repetindo o conteúdo da 5ª série e depois passar para a 8ª série ou ensino médio. No ensino médio eu não sabia nada, nunca tinha visto aqueles conteúdos que o professor falava que era da 8ª série.*
>
> *Esc16/343: Não sei somar 1+1. O projeto só serviu para jogar para frente e me excluir da escola.*
>
> *Esc7/172: Sai da 5ª e cai na 8ª série. Até reprovei. As informações do projeto não tem nada a ver com a 8ª regular. Acabei reprovando por causa disto.*
>
> *Esc5/80: O meu estudo foi muito fraco. Eu não fiz 3ª e 4ª primário. Fiz exame de equivalência no Cestol depois este projeto. Só consegui mesmo os papéis para poder trabalhar.*

Nota-se que, no agrupamento dos estudantes, considerou-se apenas a idade cronológica e agruparam os estudantes alfabetizados com os não alfabetizados, o que, por si só, releva a desresponsabilização da escola. Quem elaborou a proposta conhecia esta heterogeneidade, contudo apenas proporcionou material didático diferenciado; entretanto, na prática, quem ministrou os conteúdos não conseguiu atender a proposta, pois torna-se um contra-senso

alfabetizar alguns estudantes e, ao mesmo tempo, ensinar o conteúdo de 5ª a 8ª série para estudantes que apresentam dificuldade na aprendizagem.

Evidencia-se, também, que alguns estudantes foram retirados da 7ª série e permaneceram dois anos no projeto, e que estes estavam atrasados no percurso escolar uma vez que não tiveram acesso à escola por motivos alheios à sua vontade, e, sem considerar o conhecimento que possuíam, foram agrupados e retornaram a ver conteúdos de 4ª série. É contundente observar que estes sujeitos permaneceram estes dois anos na escola, mas, ao invés de verem os conteúdos da 7ª e 8ª série a que tinham direito, retrocederam e ficaram parados no tempo.

Salienta-se que a Resolução nº 5/97-SEED/PR apenas especificava atraso de dois anos para ingressar no projeto, contudo não especificava a idade limite. Assim, quando o programa foi disseminado nas escolas por videoconferências, os pais que vieram à escola conhecer o programa de que os filhos iriam participar, gostaram da proposta e também se matricularam. Neste caso, ao invés de estarem na escola cumprindo o papel de pais dos estudantes, se matricularam e passaram a ser estudantes junto com os próprios filhos. Este atrativo também ocorreu porque o projeto foi ofertado nas escolas dos bairros e lhes facilitava o acesso, uma vez que o ensino de jovens e adultos é ofertado somente no centro da cidade e lhes exige deslocamento.

Nota-se, pelos dados do Gráfico 5.12, que 0,84% dos estudantes entrevistados permaneceram por mais de dois anos no projeto[45]. Em relação às exceções à regra geral, em situações excepcionais, foram previstas as seguintes situações:

- Promoção para outra série que não a oitava. Neste caso, o conselho de classe deve proceder a um exame minucioso das sínteses feitas, bem como a um levantamento e análise de todas as ações promovidas para a mobilização do aluno, para justificar a sua decisão sobre a sua promoção para a série indicada.
- Os alunos que apresentarem desempenho equivalente ao de uma oitava série, ressaltando-se a consideração da sua idade, poderão concluir o ensino fundamental

[45] Neste período também aconteceram reprovações, o que vai contra o objetivo do mesmo, pois que, segundo a Resolução nº 5/97, nele não poderiam existir reprovações, pois uma das principais metas do PCF era a mobilização dos estudantes para que se envolvessem permanentemente com a busca do conhecimento; sendo que o seu objetivo último foi o de fornecer aprendizagem a todos, para que nenhum aluno que houvesse ingressado no projeto permanecesse na série de origem.

mediante estudo minucioso do seu aproveitamento e justificativa do conselho de classe.

Segundo Rippel (2002), quando o estudante não avançava na correção, ele não era reprovado, ele era deslocado para uma série posterior a da origem ao ingressar no projeto, e era matriculado no ensino regular. Portanto, ao iniciar o ano letivo, ele encontrava-se fora da série adequada para a sua idade, assim, novamente, era incluído no projeto na correção inicial. Desse modo, tal mecanismo era meramente um artifício de falsear a realidade educacional do Estado. A sua aprovação era, na verdade, apenas burocrática e de certo modo "fictícia", pois no papel ele se encontrava "aprovado", porém a sua realidade era a de amargar mais uma reprovação real.

Constatou-se, no desenvolvimento da pesquisa, que nem os dirigentes e coordenadores do NRE tinham percebido esta aprovação burocrática no papel. Isto foi percebido na análise do histórico dos estudantes na escola e confirmado pela pesquisadora no Núcleo Regional de Educação.

Como evidenciado no Gráfico 5.12, dos estudantes entrevistados, 86,77% ficaram o tempo previsto de um a dois anos no PCF, no entanto um número expressivo de 45,92% dos entrevistados permaneceram somente um ano no projeto, o que condiz com o segundo item da resolução, anteriormente apresentado.

Diante disto, indaga-se aqui se o estudante que estava com dois anos de atraso na sua trajetória escolar detinha capacidade efetiva de ser deslocado de modo tão abrupto para o ensino médio, pois a defasagem de dois anos leva a crer que possivelmente possuía, entre outros, alguma dificuldade no processo de aprendizagem. Pergunta-se então*: Como num, projeto de aceleração, ele supera estas dificuldades com tanto êxito a ponto de apresentar desempenho equivalente de 8ª série, visto que, em muitos casos, saía da 5ª série e, em apenas um ano, era promovido para o 1º ano do ensino médio?* Salienta-se que o intuito da tese não é apresentar as soluções, e sim levantar problemas.

Não é intento colocar no estudante toda a responsabilidade pela sua defasagem, pois isto não corresponde com a realidade. Faz-se, todavia, necessário considerar que a defasagem pode ser resultado de diversos fatores conjugados como realidade social e familiar; ingresso tardio na escola, etc. E mais, que ela pode ser resultado da ineficiência da própria escola, nos seus métodos de ensino, processos de avaliação, de organização curricular, etc.

Na seqüência, outros dados devem ser focados para dar maior sustentabilidade à análise. Assim, percebe-se que os dados apresentados pelo Gráfico 5.13 revelam incongruências e falta de capacidade política, técnica e pedagógica do sistema para ensinar com eficiência os estudantes, uma vez que um número expressivo de 53,80% dos investigados declarou que a freqüentavam, mas não lograva acompanhar o currículo normal estabelecido pela mesma, o que evidencia que o argumento da Secretaria de Estado da Educação de que a escola se abriu para as classes populares, ao oferecer mais vagas não é suficiente para proporcionar uma verdadeira inclusão no sistema. Ocorre que não foram, ou não são oferecidas, para as escolas que atendem às camadas populares as condições necessárias para atender a este contingente, tal como denunciado por Freitas (2003), ao sustentar que, neste processo, apenas se guardam as crianças na escola. Estas mesmas crianças, ao serem mantidas na escola, denunciam a qualidade da mesma.

Também, as informações do Gráfico 5.14 ratificam a deficiência do sistema, uma vez que um número expressivo de 79,15% declararam terem reprovado de duas a três vezes antes de ingressar no projeto. E, conforme os dados apresentados na Tabela 5.11, este cenário não se modifica após o projeto, pois o índice de reprovações em alguns casos até se agrava, conforme a categoria "pós-projeto, várias reprovações".

Constata-se, pelos dados apresentados no Gráfico 5.27, que 50,42% dos entrevistados ingressaram no ensino médio; 39,15% não chegaram a concluir o projeto, ou seja, mesmo ou nem com o projeto não conseguiram concluir a 8ª série do ensino fundamental; e 10,42% dos entrevistados não ingressaram no ensino médio. Neste contexto, visualizam-se, pela Tabela 5.10, os motivos indicados por 39,15% da amostra (139 estudantes) para a não-conclusão do projeto. Ali se percebe a tendência em afirmar que muitos se transferiram do projeto para o supletivo por causa do trabalho, denotando-se o fato de que também ali não conseguiram concluir a 8ª série, pois possuíam muitas dificuldades e não tinham a base correta de 5ª a 7ª série.

A motivação da desistência relacionada ao trabalho faz referência à dificuldade de conciliar estudo e trabalho, pois alegam excessivo cansaço. Outro motivo foi o de que vários estudantes optaram por cursar a 8ª série no ensino regular. Constata-se que estes estudantes reprovaram vários anos consecutivos, já que não entendiam nada. Eles ainda ressaltam o quanto o projeto foi ruim nas suas vidas, pois, quando se comparam com os colegas oriundos do ensino regular, sustentam que estes tinham muito mais base e obtinham um desempenho muito melhor; declararam também que outros colegas que fizeram projeto também não conseguiram avançar.

A falta de vontade foi outro motivo apontado para o insucesso. Este fator se agrega a diversas outras motivações para a não-conclusão, dentre estas se destaca o casamento ou a gravidez e, neste sentido, evidencia-se que a concepção de vida dessas pessoas é a de que, quando casam ou engravidam, não precisam mais estudar. Este fato deveria ser visto de uma forma contrária, pois o fato de gerarem um filho deveria ser um estímulo para estudarem e terem mais conhecimento para poder proporcionar uma vida mais digna a esta criança.

Da amostra, 10,42% (Gráfico 5.27) dos entrevistados concluíram o projeto, mas não ingressaram no ensino médio. Indicaram que possuíam grandes dificuldades para seguir estudando. Apesar de concluírem o projeto, evidenciam que o mesmo era muito fraco e os deixou despreparados para seguir adiante. Outro motivo enfatizado para a não-seqüência dos seus estudos também é o fato de terem contraído matrimônio, e de se considerarem não mais precisando de um nível maior de estudos; e por falta de vontade e interesse. Nota-se que as suas expectativas de vida, os seus horizontes são tão limitados e naturalizados que se conformam em ter o mínimo necessário para sobreviver no sistema capitalista.

Mediante este contexto, apresenta-se, na Tabela 6.1, um cenário do fluxo entre as matrículas efetuadas na 5ª série do ensino fundamental seriado no ano de 1997/1998 e a aprovação em 2000/2001, nas 16 escolas sob análise.

Tabela 6.1: Fluxo dos estudantes do ensino seriado de 5ª a 8ª série 1997-2001

Escola	Matrícula 1997	Aprovado 2000	% de aprovação	% entre Rep./Trasnf. e Desit.	Matrícula 1998	Aprovado 2001	% de aprovação	% entre Rep./Trasnf. e Desit.
01	170	102	60,00	40,00	146	110	75,34	24,66
02	66	38	57,58	42,42	57	32	56,14	43,86
03	64	34	53,13	46,88	49	40	81,63	18,37
04	134	85	63,43	36,57	102	13	12,75	87,25
05								
06	102	43	42,16	57,84	88	48	54,55	45,45
07	207	83	40,10	59,90	136	82	60,29	39,71
08	79	47	59,49	40,51	58	46	79,31	20,69
09	187	129	68,98	31,02	212	117	55,19	44,81
10	154	100	64,94	35,06	116	104	89,66	10,34
11	62	60	96,77	3,23	53	44	83,02	16,98
12	159	105	66,04	33,96	125	81	64,80	35,20
13	103	76	73,79	26,21	84	54	64,29	35,71
14	69	39	56,52	43,48	64	35	54,69	45,31
15	73	44	60,27	39,73	60	40	66,67	33,33
16	228	111	48,68	51,32	216	50	23,15	76,85

Fonte: SERE (2007).
Obs. A escola 05 não ofertou ensino fundamental neste período.

No ano de 1997 foi implantado o PCF e as turmas foram reagrupadas. Assim, parte-se do pressuposto de que eram homogênias no que se refere à faixa etária. Em relação à matrícula, observa-se que em 1997 foram efetuadas 1.857 matrículas no total das 16 escolas e em 1998 foram efetuadas 1.566 matrículas. Denota-se um declínio nas matrículas no período.

Considera-se que os estudantes matrículados em 1997 e aprovados todos os anos concluem a 8ª série em 2000. Entretanto, evidencia-se que os percentuais entre repetentes, transferidos e desistentes continuam elevados, pois na escola 07 estão com 59,90%; na escola 06, com 57,84%; e na escola 16, com 51,32%. Isto perfaz uma média de 36,75% no total das escolas. Se focarmos a análise para 1998, constata-se que na escola 04 é expressivo o percentual entre repetentes, transferidos e desistentes (com 87,25%); na escola 16, o percentual é de 76,85%; e, na escola 06, o percentual é de 45,45%. Isto perfaz uma média, no total das escolas, de 36,15%.

Ressalta-se que, na fundamentação do projeto, foi denunciado o alto índice de repetentes (distorção idade/série) que, em 1996, segundo a SEED (1996), cingia 36,6% de 5ª a 8ª série. Este fato balizou a necessidade de intervir no sistema educacional para melhorar o fluxo. Sob a alegação da desmotivação e da deteriorização da auto-estima causada pela retenção, criaram o PCF e reagruparam os estudantes que apresentavam defazagem idade/série. Evidencia-se, contudo, que, mesmo a escola trabalhando com classes de faixa etária homogênea, ela não obtém melhores resultados, pois o percentual de retenção/evasão continua elevado, perfazendo 36,15%, muito próximo do que era antes da intervenção estatal.

Este contexto permite inferir que não é apenas o repetente que se torna multirrepentente, pois a forma da organização da escola gera um fluxo contínuo de repetentes, fator que faz parte da cultura internalizada e do currículo padronizado, e que, via de regra, assume uma feição excludente. Sem as reais condições necessárias e adequadas para atender as individualidades dos estudantes, este processo de retenção/evasão tende a se perpetuar. Destaca-se que, ao capacitar os docentes para atuar no projeto, os gestores partiram do pressuposto de que os mesmos mudariam a sua práxis também no ensino seriado, contudo estes dados evidenciam que isto não ocorreu.

Visualiza-se, no Gráfico 5.16, a demonstração das principais declarações que levam os investigados a estarem em atraso no processo educacional, as quais podem ser resumidas nos seguintes elementos: falta de vontade para estudar; não verem sentido nos estudos; por dificuldades econômicas; por falta de oportunidade; e por falta de incentivo da família.

Outro elemento que se evidencia na análise é o conjunto de dados apresentados pelo Gráfico 5.21, mediante o qual se identifica que os estudantes não se sentem preparados para continuar nos seus estudos, uma vez que 61,13% da amostra (217 estudantes) sustentam que não estavam preparados para continuar; e que apenas 38,87% (138 sujeitos) afirmaram terem condições para avançar nos estudos. Os motivos levantados pelos sujeitos da amostra entre os que se sentem preparados foram apresentados pela Tabela 5.6 e são ratificados pelas falas a seguir:

> *Esc4/70: Se não tivesse me preparado, não estaria cursando faculdade, embora só passei no vestibular mesmo (do mesmo curso) na privada, era o curso menos concorrido.*
> *Esc5/85: Eu aprendi alguma coisa. Cheguei ao meu objetivo de terminar 1º grau.*
> *Esc12/274: Depois que parei de ir no projeto e fui para o supletivo, aí eu vi o quanto o projeto era bom, bem mais fácil. No projeto eram só fichas, não deixava a gente indeciso, as perguntas eram diretas e já tinha na folha a resposta.*
> *Esc13/298: No normal eu não pegava. Aí os professores explicavam melhor, tanto que consegui terminar ensino médio pelo supletivo.*
> *Esc12/267: Agora eu estou numa faculdade, eu achei bom porque sem estudo a gente não consegue serviço.*
> *Esc7/150: Consegui acompanhar. Tive dificuldades porque tive que parar três anos de estudar, porque não tinha dinheiro para comprar livros e cadernos. No ensino médio tem que comprar o material e a gente não consegue.*
> *Esc6/103: Sim, mas o projeto não me deu as condições que eu precisava. Busquei sozinho. Eu leio muito, mas não existe incentivo neste sentido no próprio material do projeto, na metodologia.*
> *Esc9/242: O projeto foi mais fácil. A forma de trabalhar nas apostilas era boa. Tem que querer.*
> *Esc7/180: Aprende devagar, um pouquinho de tudo. Não precisa estudar tudo como no regular, mas tem que se interessar.*
> *Esc6/105: Sim, só não continuei porque reprovei na 1ª vez no ensino médio. Tentei mais duas vezes e não consegui acompanhar, aí desisti. À noite tem muita bagunça, aí eu não consigo aprender nada. Agora já não me matriculam mais aqui na escola. Já perdi meu direito. Só tem três quadrados na matrícula, e a diretora me mostrou e disse que agora eu não posso mais me matricular, só se for para outra escola. Ela me mandou para o Cestol fazer supletivo.*
> *Esc7/149: Como só fiquei um ano, depois consegui acompanhar. Acho que não deveriam ter me colocado neste projeto, pois só estava atrasado um ano.*
> *Esc16/327: Consegui fazer o 1º ensino médio e depois parei já quatro vezes no 2 ano do ensino médio. Paro porque tenho preguiça. Faço a matrícula, acho que vou ir, na metade do ano desanimo e desisto. O horário do serviço é um fator, o resto é preguiça e falta de vontade.*

Neste contexto surge uma contradição que se evidencia pelo fato de que 138 estudantes declararam serem detentores de boas condições para continuar estudando, condições proporcionadas pelo projeto. E que, em função disto, sentem-se aptos para ascenderem a níveis

maiores de estudo. Nota-se que ressaltam que estão preparados para continuar estudando, porém procuraram o supletivo para cursar o ensino médio.

Outro fator que demonstra, de modo evidente, esta contradição é o que se refere ao fato de que aqueles que se declararam preparados pelo projeto para seguir adiante, quando o fazem, é em número muito reduzido se esse número for comparado com o total da população que cursou o projeto. Além disto, quando conseguem realmente seguir adiante e passar num exame vestibular, o fazem, via de regra, num mesmo curso, notadamente naquele que tem a menor concorrência possível por vaga, cursos estes proporcionados por faculdades particulares, cuja concorrência é muito reduzida em função do fato de serem cursos pagos.

Isso acontece porque, em muitas instituições, o aceso ao ensino superior se dá numa forma muito mais simplificada e fácil, com um grau de exigências para o ingresso em alguns cursos muito reduzido. Mediante isto, argumentam que tiveram grande facilidade para cursar o projeto e o comparam com as dificuldades que possuíam ao cursar o ensino regular. Há que se destacar, neste cenário, que existem manifestações de estudantes que dizem estarem preparados, entretanto salientam que é necessário o estudante querer estudar, ter vontade, pesquisar e buscar agregar mais conhecimento ao que é proporcionado pelo projeto.

Existem também declarações, entre aqueles que se sentem preparados, que apontam para situações contrárias a estarem preparados, pois que não conseguiram acompanhar os conteúdos do ensino médio, e assim reprovaram diversas vezes, a ponto de perderem o seu direito de matrícula na escola, e tiveram que recorrer a cursos supletivos para completar este nível de instrução; e, uma vez que não sabiam o conteúdo, desistiram por não terem mais estímulos e nem vontade para estudar. Sentiam-se menosprezados e humilhados.

Diante deste contexto, podemos nos apoiar em Freitas et al. (2004, p. 63), que ponderam esta situação em que o estudante é colocado:

> Quanto mais parece que o direito de possuir é dado a todos, mais se ensina o dever de consumir e de aprender a consumir/desejar a partir do lugar social que se ocupa. Assim, ao direito de acesso à educação (inclusão em todos os níveis de ensino) contrapõe-se o dever de aceitar uma determinada concepção de qualidade de ensino, que oculta seus beneficiários e que fabrica trilhas diferenciadas e meritocráticas de sucesso e fracasso (exclusão por dentro).

Nota-se que os estudantes que participaram do projeto e que não conseguiram aprender o conteúdo necessário para dar continuidade nos estudos são convidados a abrir mão do ensino médio regular que os poderia instruir com mais qualidade, e são convidados a adentrar ao supletivo, que lhes proporcionará a conclusão do ensino médio, mesmo sabendo que a qualidade deste ensino não é a mesma – exclusão por dentro. Resta-lhes a dual escolha, pegar ou largar.

De outro lado, aqueles entrevistados que declararam que não se sentiam preparados para continuar estudando, perfizeram um percentual expressivo de 61,13% da amostra, conforme pode ser atestado nas falas a seguir:

Esc11/254: Tive muita dificuldade no ensino médio, reprovei no 1º ano. O projeto é fraco, fraco em tudo. Eu preciso mais.
Esc9/223: Não consegui aprender os conteúdos do projeto. Agora não consigo ir para frente.
Esc9/231: Foi um sufoco. Na oitava série não sabia nenhum conteúdo.
Esc13/285: No primeiro ano de ensino médio não sabia nada, não tinha noção do conteúdo. Deu vontade de voltar para o primário e fazer tudo de novo, ano a ano. Foi muito sofrido.
Esc13/295: Falta de competência dos professores. Deveriam dar o conteúdo certo, e não ficar repetindo o conteúdo da 5ª série e depois passar para 8ª série ou ensino médio. No ensino médio eu não sabia nada, nunca tinha visto aqueles conteúdos que os professores falavam que era da 8ª série.
Esc16/328: Falta o aprendizado, falta matérias, faltou um tanto de coisa. Quando fui para o 1º ano do ensino médio, me vi completamente perdido. As matérias de 7ª e 8ª série eu não tinha noção.
Esc16/344: O estudo, o conteúdo que passam no projeto é muito fraco. Não adianta.
Esc10/250: Eu não vi o conteúdo que meu irmão viu no regular. Eram só fichas de assinalar. Tudo muito fraco. Não se aprendia nada. Era tudo da 5ª série. Parecia brincadeira.
Esc1/4: Era um aprendizado lento. Não tinha prova. Tinha professores que não vinham. Os alunos podiam faltar, tanto fazia. Todo mundo passou, foi empurrado.
Esc6/113: Não aprendi muita coisa. Era muito fácil. Qualquer um faz. Você tem aquele grau, mas não adianta, não sabe, não tem o conhecimento do grau. Só pode dizer fui para frente, na hora de procurar serviço.
Esc8/117: Este projeto é muito matado. Não abrange todos as áreas específicas. Eu passei no vestibular na PUC. Não tinha concorrência, mas não consegui levar. Reprovei. Faltou a base do 1º grau de matemática.
Esc7/183: Não tinha avaliação. Não se estudava de verdade. Podia entregar a fichas e trabalhos até o final do ano. Ganhava nota igual. Todo mundo passava.
Esc9/196: Eu não fiz nada no projeto. Nunca ia para a escola e me aprovaram. Nem sei como. É um absurdo.
Esc9/210: O tempo é muito curto. Não dá para ver todo o conteúdo necessário. Não se consegue acompanhar o ensino médio. Ficamos completamente perdidos. Não aprendemos nada, apesar de ter idade e boa vontade.
Esc16/343: Não sei nem somar 1+1. O projeto só serviu para jogar para frente e me excluir da escola.
Esc5/86: Hoje eu teria que fazer tudo de novo. Não é aprofundado, não aprendi matemática, não dava tempo. Os professores tinham que correr para passar as apostilas. Se for estudar de

novo, tenho que fazer tudo de novo. O projeto é muito por cima. Eu fiquei muito tempo parado, nem pensar em entrar no 2º grau. Teria que ter mais aulas de matemática e português.
Esc7/141: É diferente, rápido. A gente não pode tirar dúvida. Faz de conta que aprendeu. Copia para a ficha, mas não sabe o que escreveu.
Esc7/146: Não vimos todo conteúdo. Aquelas fichas são muito simplificadas. Fazia rápido depois ficava bagunçando.
Esc7/171: Entra na correção quem é mais fraco, e acelera todo conteúdo. Depois nunca consegue acompanhar quem faz regular.
Esc8/119: A gente passa muito rápido as matérias. Eu só aprendi o conteúdo no 2º grau e eu aprendi a fazer prova. No projeto não tinha. Passar num vestibular nem em sonho com este projeto.
Esc7/173: Tem muita dificuldade, depois deste projeto já parei três vezes. Começo, não consigo acompanhar e paro. Sou obrigado a desistir sempre.
Esc16/324: Em hipótese alguma. Tanto que comecei quatro vezes e não consegui. Para mim, prejudicou muito. Mas não tinha escolha. A escola obrigou a fazer o projeto. Fazem a gente desistir na marra.
Esc12/270: Já desisti três vezes depois do projeto na 8º série. Chega na hora da prova, eu fico com medo, entro em pânico e não vou mais para escola.
Esc4/73: Eu senti dificuldade no 1º ano do ensino médio, reprovei. Comecei de novo, aí desisti porque ia reprovar de novo. Comecei de novo e desisti de novo. Não conseguia acompanhar. Faltava o básico, que não tinha aprendido no projeto.
Esc3/46: O estudo é mais fraco que o regular. Quando nós fomos para o ensino médio a turma da 8ª série regular já sabia bem mais que nós.
Esc7/170: O professor passava o conteúdo e as respostas, e nós copiava para as fichas e entregava para ele. Não explicavam nada. Era só para poderem empurrar para frente. Não aprendi.
Esc7/172: Sai da 5ª série e cai na 8ª série. Até reprovei. As informações do projeto não têm nada a ver com a 8ª regular. Acabei reprovando por causa disto.
Esc11/255: O método do projeto não dá para aprender. Dão a pergunta com a resposta nas fichas, não tem livros, pesquisa e material. A maior parte é só assinalar. Não dá para aprender.
Esc9/233: Quem fez o projeto não viu todo o conteúdo para continuar estudando. É muito acelerado e reduzido, não se aprende um conteúdo e já passa para outro. Alguns professores não explicavam o conteúdo, não queriam trabalhar no projeto, mas foram obrigados. A gente percebia que não queriam estar ali.

Neste contexto, cabe apresentar a percepção dos professores sobre os estudantes ao atuarem no projeto. Segundo Rippel (2002, p. 129), declararam que:

> [...] antes de incluírem os alunos no projeto deveria ser feito um trabalho com psicólogos, e pedagogos, que motivassem os alunos para a real importância do projeto [...] (Professor I).
>
> [...] eles têm muita dificuldade não só na matéria, mas de comportamento, de relacionamento. Eles tem N fatores que dificultam. É muito difícil trabalhar com eles. (Professor D).
>
> [...] como não podiam reprovar, faziam o que queriam. Então tínhamos sérios problemas. [...] o aluno vai para a secretaria, que manda para o núcleo e o núcleo manda de volta. Então, eles aprenderam que a impunidade é a melhor arma que eles têm contra o professor (ProfessorI)

> [...] o tempo era curto e o material era passado. A segunda passada dificilmente era feita. Aprender no primeiro contato é para quem já está reaprendendo, o que não é o caso dos alunos do projeto.(Professor A).
>
> Não dava tempo para fazer o aluno aprender [...] o aluno trazia muitas dificuldades que deviam ser trabalhadas. Os alunos já eram selecionados e precisavam de muitas explicações. (Professor L).
>
> [...] Os alunos perderam o objetivo. Acredito que eles não conseguirão chegar a nenhum lugar. A avaliação fracassou. Nós não conseguimos mais alcançar os objetivos propostos, porque os alunos não demonstram interesse em aprender. A aprendizagem ficou subjetiva a cada aluno" (Professor E).
>
> [...] o professor finge que ensina, e o aluno faz de conta que aprende (Professor I).

Os 217 egressos que declararam que o projeto não lhes possibilitou as mínimas condições necessárias para continuar estudando disseram que o conteúdo do projeto é muito fraco, que não aprenderam nada, e que a forma de ministrar os conteúdos foi muito rápida. Também apontam vários motivos que os levam a desistir dos estudos. Entre estes motivos, destaca-se o uso de drogas, a falta de limites comportamentais, a falta de interesse, o fato de não gostarem de estudar, e o trabalho (pois, dadas as suas limitações, tem muita dificuldade de conciliar trabalho e estudo). Em relação ao material didático utilizado no projeto, declararam que as fichas são incompletas e muito fracas, e que isso reflete num grau de preparo para o mercado de trabalho muito baixo, visto que o estudo proporcionado pelo projeto é muito ruim.

Nota-se que estes egressos, via de regra, foram na verdade apenas engavetados, arquivados, guardados mesmo na escola; sendo que não lhes foram proporcionadas as mesmas condições de aprendizagem daqueles que freqüentam o ensino seriado. Ademais, terminam assumindo o ônus das suas lacunas de aprendizagem, e acabam aceitando com resignação o ensino supletivo, que não vai lhes exigir o conhecimento que a escola regular exigiria. Assim, criam trilhas diferenciadas partindo de dentro da escola, onde já ocupam um lugar desfavorecido para a sua vida profissional.

Neste sentido, constata-se que os docentes confidenciam que não se sentiam devidamente preparados para atuar com os estudantes do projeto, denunciam que foram colocados numa situação difícil e que se faz necessário um acompanhamento de psicólogos nas escolas. Resumem, contudo, este quadro alarmante à falta de reprovação.

Observa-se que os etudantes denunciam que não estavam aprendendo nada, a ponto de pontuar que não sabem somar 1+1, e outros que não sabem ler e escrever. Este cenário traz à tona

duas situações adjacentes: de um lado, os estudantes apresentam um comportamento considerado pela escola como inadequado, uma vez que atentam com indisciplina como forma de chamar a atenção - não estão vendo sentido na escola sem adquirir aprendizagem; de outro, os docentes, diante destes problemas, sentem-se impotentes, uma vez que não conseguem ensinar os conteúdos e, como não podem reter os estudantes, sentem o desconforto de aprovar em qualquer hipótese. O problema da aprendizagem denunciado por ambos vem desde as séries iniciais. Os estudantes ainda não estão devidamente alfabetizados, pois existe uma lacuna entre o que os estudantes estão aptos a aprender e o que os professores deste nível pretendem ensinar.

Evidencia-se, assim, que um projeto democrático de educação demanda uma reflexão sobre os seus propósitos, entre o que o projeto propõe e as condições reais de efetivá-las. Argúi-se, desta forma: a-) Como acelerar o tempo para estudantes com sérias dificuldades de aprendizagem, quando se sabe que os seus problemas exigem um trabalho pedagógico mais intenso desde o começo com ampliação e qualidade do tempo e não sua aceleração? b-) Como um docente vai alfabetizar estes estudantes se não teve este preparo na sua formação acadêmica? c-) Qual é a real possibilidade de estes estudantes serem incluídos de fato, uma vez que são promovidos sem efetivamente alcançarem níveis de aprendizagem instrucional que lhes permita dar continuidade no estudo? d-) Como se executa um projeto de retorno desses estudantes ao ensino regular?

Observa-se, no Gráfico 5.28, que, dos 179 estudantes que ingressaram no ensino médio após o projeto, 69,83% conseguiram acompanhar os conteúdos, entretanto evidencia-se, pelos dados apresentados na Tabela 5.11, que há estudantes que declararam que tiveram muitas dificuldades para acompanhar os conteúdos, que tiveram que se desdobrar em esforços, pesquisas e muitas vezes pagar aulas particulares para suprir as suas deficiências (óbvio é o fato de que isto ocorreu com muito poucos, pois são pouquíssimos os que têm condições de arcar com tais despesas).

Outro fato que se evidencia é o de que 13,60% dos estudantes conseguiram seguir adiante e o fizeram porque os professores do ensino médio lhes davam mais explicações do que para os estudantes do ensino regular, e que, principalmente, mudavam a avaliação, pois lhes davam mais trabalhos para ajudar na nota.

Como visto, há uma clara e evidente tendência nos depoimentos dos investigados, que indica que os estudantes elogiam a atuação de alguns professores do PCF. Nota-se que são

proposições que partem do pressuposto de que o saber se edifica, via de regra, por meio de um processo de aprendizagem escolar que deve ser construído numa elaboração que integre as experiências vivenciadas pelos estudantes, e tendo em vista que o intuito maior do processo de ensino/aprendizagem é compreender como as mudanças são operadas e as permanências definidas. O papel do professor/educador como mediador emerge como fundamental no processo.

Sabe-se que, na construção do conhecimento, a aprendizagem requer constante mediação do professor, entendida como processo pelo qual se explica um conteúdo, do qual, na aula ou conteúdo seguinte, se retomem os principais conceitos, ou seja, que sejam retomados os conteúdos com diversas explicações, até que o estudante tenha condições de assimilá-los (SAVIANI, 1991).

Nota-se que, para que a aprendizagem aconteça de forma significativa, faz-se fundamental a mediação do professor, pois, se ele (docente) interpretar os resultados, discutir com os estudantes e decidir o que fazer para que ocorra um ganho efetivo na aprendizagem, ele estará cumprindo as funções da avaliação. Como professor, na abrangência maior do "termo", ele não visará unicamente à atribuição de um valor, de uma nota, realizando um mero julgamento, mas, sim, o que é mais relevante, visará auxiliar o estudante a melhorar a sua marcha de aprendizagem, e, a si próprio, a aperfeiçoar o seu trabalho docente.

Neste sentido, evidencia-se que a avaliação deve ser um instrumento auxiliar no processo da construção do conhecimento, que possibilite ao docente averiguar e identificar o que deve ser feito para ajudar o estudante a evoluir no conhecimento. Através da análise do desempenho dos estudantes, cabe-lhe realizar um diagnóstico de cada um em relação aos conteúdos que conseguiram aprender e sistematizar, e aqueles que é necessário retomar. Assim, a avaliação cumpre a função didático-pedagógica para o qual foi estabelecida, de possibilitar a ambos – docente e estudante – a identificar o que deve ser realizado para redirecionar e aprimorar a caminhada.

De acordo com este pensamento, Sordi (2000) argumenta que o professor, ao transmitir determinado conteúdo teórico para seus estudantes, deve ter a sensibilidade de captar em quais assuntos os estudantes apresentam as maiores dificuldades e, a partir daí, elaborar estratégias criativas que os conduzam e motivem a aprenderem os conceitos e definições antes incompreendidos.

Com relação ao material disponibilizado pelo projeto, há uma tendência na declaração dos entrevistados que tende a apontar para uma direção negativa, enfatizando que o material era incompleto, que impossibilitava a efetiva assimilação dos conteúdos e era de certo modo detentor de falhas de estruturação, que muitas vezes dificultavam ainda mais a aprendizagem. Os entrevistados ressaltam que os "saltos" de um conteúdo para outro eram muito grandes, faltava seqüência, o que, via de regra, criava uma barreira para um entendimento mais amplo do conteúdo. Outra crítica efetuada pelos estudantes refere-se ao fato de que os conteúdos trabalhados no projeto eram, na verdade, conteúdos didáticos pertencentes à 4ª e 5ª série do ensino fundamental.

Nessa caminhada, previamente apontada, da necessidade de um efetivo entrosamento entre estudante, professor e conteúdos para a obtenção de sucesso, identifica-se uma deficiência muitas vezes gritante, que o sistema prefere não enxergar. Trata-se do fato de que muitos e muitos dos seus professores não são devidamente preparados para exercer o magistério de modo mais eficiente e pedagógico, pois sabe-se que um professor com uma formação mais ampla e completa teria mais condições, na sua atuação pedagógica, de lutar para que não se chegasse a um volume tão alto de estudantes multirrepetentes e fracassados, isto no que se refere ao espaço escolar, lugar da sua atuação. Em suma, os professores seriam mais capazes de agir *a priori*, e não *a posteriori,* caso do Projeto Correção de Fluxo.

Outro fato que se evidencia na análise das entrevistas é que 22,22% (Tabela 5.11) dos investigados desistem de estudar porque os amigos também o fizeram; além do que um novo dado surge na análise, que é o de que eles percebem as suas dificuldades e, para não passarem pelo desgosto de reprovar, fato que rebaixaria a sua auto-estima, preferem desistir antes de chegar no final do ano. Assim podem dizer: "Fui eu que escolhi sair, tenho coisa melhor para fazer, não preciso disso para trabalhar, etc.". Esse comportamento confirma os estudos realizados por Ribeiro (1993) e Romão (1998).

Constata-se, neste panorama, que 7,20% dos egressos procuraram o supletivo e mesmo assim não conseguiram acompanhar o ensino médio, pois faltam-lhes a base do ensino fundamental. Nota-se que, mesmo entre os estudantes que declaram que conseguiram acompanhar o ensino médio, aparecem muitas reprovações, o que evidencia uma possível falta de eficiência do projeto. Vale salientar que somente 13,60% dos estudantes que conseguiram acompanhar os conteúdos do ensino médio não apresentaram nenhuma dificuldade.

Visualiza-se, na Tabela 5.11, que, dos 179 estudantes que ingressaram no ensino médio, 30,17% não conseguiram acompanhar os conteúdos. Nos depoimentos destes evidenciam-se as seguintes revelações apresentadas:

> *Esc8/146: Eu fiquei perdido. Reprovei 2 vezes no 1º ano. Não sabia manusear caderno e livro. Os do ensino regular viram conteúdos que nós, do projeto, não vimos.*
> *Esc11/254: Eu reprovei no 1º ano. De cara caí do cavalo. Como fomos num grupo do PCF para o ensino médio e não entendíamos nada, fazíamos muita bagunça para o professor não poder dar aula.*
> *Esc16/324: Tentei 5 vezes e não consegui. Mesmo tentando em escolas fracas do interior, não consegui.*
> *Esc16/328: Falta de conhecer a matéria da 5ª a 7ª, até depois no 1º ensino médio nós falavam entre os colegas: "Não fiz nada no projeto, só jogava joguinho e passei de ano".*
> *Esc3/50: Reprovei 3 vezes e, na quarta vez, eu desisti na metade do ano porque não conseguia acompanhar.*
> *Esc6/105: Reprovei 1 vez, e as outras duas vezes desisti porque não dava para aprender nada igual. Tinha muita bagunça na sala e a diretora não fazia nada.*
> *Esc4/68: Não tinha base. Falha do ensino do projeto no 1º grau. Sair da 7ª série e pular para o 1º ensino médio, isso causa loucura, o que teria que ter aprendido não aprendeu. Parece que todos falam grego para você, parecia que eu não tinha potencial, que não tinha aprendido direito. Mas aí pensava: "A escola não faria mal para um aluno?". Mas fez. Hoje sei que fez.*

Este diagnóstico do despreparo de alguns estudantes para ingressar no ensino médio foi denunciado na tendência da fala dos professores que atuaram no programa, conforme apontado por Rippel (2002). Vejamos:

> [...] Têm vários alunos que estão parados na primeira série do ensino médio. Se não houver uma interferência, um projeto especial, eles estão com a caminhada escolar deles comprometida. Dificilmente conseguem fazer um ensino de qualidade (Professor A). (p. 126)
>
> [...] A gente percebe através da avaliação que ele não tem o conhecimento que deveria ter, percebe que ele está numa 8ª série, ou no ensino médio, e não tem a bagagem que deveria ter. É um aluno fraco que não sabe escrever, não consegue interpretar (Professor C). (p. 135)
>
> [...] temos alunos hoje no ensino médio que têm dificuldade com sinais, não sabem ler e manusear o material e isso é um reflexo do projeto (Professor I). (p.135)
>
> [...] Não aprenderam o conteúdo da 5ª a 8ª série. È uma perda irreparável para a vida deles. Ele avançou sem ter o conhecimento que deveria ter. O projeto não pode ser só de gabinete. Os professores precisam estar integrados antes de ele ser lançado para os alunos. [...]" (Professor E). (p.216)

Nota-se uma tendência, na declaração de ambos, que explicitam o despreparo do estudante, visto que avançaram para o ensino médio sem saber manusear o caderno e os livros, e, o que é pior, sem saber ler e escrever direito. Constata-se que os principais motivos indicados

pelos estudantes se concentram nas dificuldades em acompanhar os conteúdos. Evidencia-se ali um elevado número de reprovações, caso de vários estudantes que chegaram a reprovar até cinco vezes no mesmo ano no ensino médio. De um lado, isto permite pensar que voltar à escola e fazer a matrícula de novo na mesma série é porque alguma vontade para estudar este estudante possui. De outro, questiona-se como um projeto que foi implementado justamente para dar conta deste problema real e sério, que é a reprovação, não deu conta dos seus principais propósitos, e mais, nas nossas pesquisas não encontramos discussões e interferências reais para evitá-las, pois as medidas adotadas pelos gestores do projeto junto ao NRE e junto às escolas não foram eficientes o suficiente para evitar este processo. Contudo, há de se considerar também que os problemas que levam à repetência/evasão na maior parte das vezes são estruturais, sociais, aquém de serem resolvidos pelo simples acompanhamento de técnicos e coordenadores pedagógicos das escolas, como idealizado pelo projeto.

Nota-se, também, que, na tentativa de conseguir cursar o ensino médio, os estudantes chegaram a ir estudar em escolas no interior do município. Acreditavam que nestas o ensino seria mais fácil. Consideravam as mesmas escolas mais fracas, podendo assim ter uma chance maior, e mesmo deste modo não alcançaram o seu objetivo de conseguir acompanhar. Segundo a coordenadora do projeto do NRET, algumas escolas do interior do município são consideradas mais fracas, possuem mais professores leigos, e outro fator que contribui para esta situação é que, para preencher a carga horária, muitos professores assumem diversas disciplinas fora da sua área de formação.

É contundente observar que os estudantes denunciam que não faziam nada no projeto, não estudavam, e matavam o tempo jogando e que todos passaram de ano. Observa-se, ainda, que há estudantes que estavam na 7ª série e foram promovidos para o ensino médio, e que denunciam que isto lhes causava uma sensação de loucura. Sentiam-se perdidos, deslocados, enfim, sentiam-se mal, impotentes mesmo, que parecia que todos à sua volta na escola falavam grego e denunciam que, na verdade, este projeto e a escola os excluiu, ou seja, que a escola, neste contexto, lhes fez mal.

Em relação aos motivos apresentados pelos estudantes que ingressaram no ensino médio e que não o concluíram, um dos elementos que mais influi nesse insucesso, segundo eles, é o trabalho. De um lado, porque para muitas empresas não importa o estudo para as suas necessidades imediatas, de tal forma que pressionam o estuante para escolher entre o estudo ou o

emprego. Estes, mediante as suas limitações em termos de renda e de desempenho escolar, pois possuem dificuldades nos estudos, e como não conseguem conciliar o trabalho com o mesmo, acabam abandonando a escola. De outro lado, o trabalho exige dos mesmos um nível de estudo mais elevado, mas eles não se sentem preparados. Mesmo com a empresa estimulando, eles não conseguem acompanhar. Evidencia-se que isto é um reflexo do projeto, que não aprenderam o suficiente quando deviam. E outros destacam problemas familiares, e a falta de recursos financeiros para comprar o material no ensino médio. Claro que existem exceções e percebe-se que alguns, um número bem reduzido de 35 estudantes (Tabela 5.12), ainda estavam cursando o ensino médio no período da realização das entrevistas.

Observam-se, no Gráfico 5.30, as informações dos sujeitos relativas à realização de um vestibular: 34,08% dos elementos entrevistados não responderam ao questionamento por não terem concluído o ensino médio; 33,52% deles pretendem prestar um vestibular; 25,63% não pretendem realizar vestibular; e somente 6,76% do total da amostra prestaram algum vestibular.

Na Tabela 5.13 visualizam-se os principais motivos que levaram os estudantes à não prestarem vestibular. A necessidade de terminar o ensino médio, a falta de perspectivas uma vez que não se sentem preparados para tanto, por não verem sentido nos estudos, por não gostarem de estudar, pela falta de condições financeiras, por entenderem não terem mais idade para isso, e porque preferem fazer um curso técnico que acham ser mais importante do que uma faculdade. Estes foram os motivos mais citados.

Diante destas colocações, é contundente observar o sentimento manifestado por uma estudante que participou no PCF, ao explicar por que não havia prestado um vestibular:

> *Esc16/324: Nem tem como. Não aprendi o conteúdo da 5ª a 8ª série. Me deixa constrangida. Não posso nem ouvir falar Projeto Correção de Fluxo, fiquei traumatizada. A professora me sugeriu que voltasse na 5ª série e começar tudo de novo. Na época que me colocaram no projeto, minha mãe foi à escola me tirar, e não conseguiu. Aí ela foi ao núcleo e eles falaram que era obrigado a deixar no projeto, que nós não tinha escolha. (grifos meus).*

Nota-se que, para um projeto que prometeu a inclusão aos participantes, esta imposição foi uma forma prepotente e perversa de exclusão. Cabe ressaltar que muitos estudantes que participaram do projeto, via de regra, na seqüência dos seus estudos procuraram instituições particulares para estudar. Este fato indiretamente evidencia que, via de regra, não se sentiam preparados para concorrer a uma vaga em universidade pública.

Estes dados podem ser visualizados pelo Gráfico 5.31, de vez que, dos 24 estudantes que já prestaram vestibular, 54,17% tinham prestado vestibular em instituições particulares; 33,33% somente em universidade pública; e 12,50% tinham prestado em ambas. Sendo que 62,50% declararam que fizeram a sua escolha por interesse e 25% por vocação.

Importa colocar que, no município de Toledo, a história de educação de ensino superior teve início apenas no final da década de 1970, especificamente em julho de 1979, quando a prefeitura do município criou e colocou para funcionar a FUMEST – Fundação Municipal de Ensino Superior de Toledo, que, em 1980, realizou o primeiro vestibular para os dois primeiros cursos do local, quais sejam: Ciências Econômicas e Filosofia, ambos com 75 vagas, funcionando no período noturno. Estes foram uns dos primeiros cursos de graduação de toda a região.

De 1979 a 1987, a FUMEST cresceu e foram criados mais dois cursos de graduação, que começaram a operar no final da década de 1980, o curso de Serviço Social e o de Secretariado Executivo Bilíngüe. De 1987 a 1994, a partir de um projeto de lei de autoria do governador do Paraná Álvaro Dias, foi criada a FUNIOESTE – Fundação Universidade do Oeste do Paraná, que congregava quatro[46] fundações municipais de ensino superior. Estas faculdades originaram a UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

A UNIOESTE foi reconhecida no ano de 1994, pelo Ministério de Educação, como Universidade Estadual do Oeste do Paraná. A estrutura e o formato de operação e funcionamento dessa universidade é multicampi[47] Cada campus é de certa forma autônomo na gestão das suas demandas e necessidades, bem como, no atendimento do que a sociedade local/regional necessita, principalmente em termos de criação e manutenção de cursos de graduação, cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*[48].

O campus da Unioeste de Toledo, que funciona na área objeto do nosso estudo, constitui-se na única entidade de ensino superior pública do local. Desta forma, no intuito de

[46] As quatro fundações foram a FUMEST– Fundação Municipal de Ensino Superior de Toledo, a FECIVEL – Faculdade de Ciências de Cascavel, a FACIMAR – Faculdade de Ciências de Marechal Cândido Rondon e a FACISA – Faculdade de Ciências de Foz do Iguaçu.

[47] Cada campus tem a sua estrutura administrativa e pedagógica que responde a uma entidade maior que é a Reitoria (com as suas pró-reitorias), em Cascavel, PR.

[48] Atualmente a UNIOESTE oferece cerca de 60 cursos de graduação nos cinco campi (sendo vários cursos repetidos de um campus para outro). Ao final dos anos 1990 agregou-se ao cenário o campus de Francisco Beltrão, na cidade de mesmo nome, no sudoeste do Oeste do Paraná.

verificar as possibilidades dos egressos do PCF cursarem um curso superior nesta instituição, apresenta-se, na Tabela 6.2, a oferta de cursos e a concorrência ano a ano[49].

Tabela 6.2: Cursos ofertados pela Unioeste – Toledo e concorrência ano a ano.

ANO	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Ciências Econômicas	11,8	9,57	12,1	2,13	7,83	6,6	6	5,1	5,43
Ciências Socias	12,1	11,12	13,85	1,5	4,53	4,9	3,9	3,4	3,35
Engen. de Pesca	5,15	4,37	4,63	0,55	1,4	2,5	2,3	1,9	2,6
Engen. Química	8,97	8,4	12,35	2,17	3,6	5,2	4,8	6	5,63
Filosofia (Mat)	5,65	2,67	6,2	0,38	1,6	2,2	1,4	1,5	1,27
Filosofia (Not)	9,17	9,3	8,63	1,02	2,4	3,5	2,1	1,6	2,28
Química (integral)	5,47	7,77	6,9	0,8	1,8	2	2,4	2,4	2,48
Secretariado Exec	15,37	11,87	15,88	2,9	5,33	7,2	5,1	4,5	4,2
Serviço Social	12,5	11,2	13,32	2,92	6,95	6,4	5,3	4,7	4,72
Química (Vesper)	-	-	0	0	2,4	2,6	1,8	2,3	2,52
Química (Not)	-	-	0	0	0	6,2	5	4,7	4,23

Fonte: Unioeste (2007).

Observa-se que a Unioeste (Campus de Toledo) oferece 11 cursos de graduação, sendo três cursos de período integral, cinco cursos no período noturno, dois no período diurno, e um vespertino. Quanto à concorrência no ano de 2001, constata-se que o curso mais concorrido foi o de Secretariado Executivo Bilíngüe, com 15,88 concorrentes por vaga; o segundo curso mais concorrido foi o de Ciências Sociais, com 13,85 candidatos por vaga; e o de Engenharia de Pesca foi o menos concorrido neste ano (com 4,63 concorrentes por vaga). Nota-se que, nos anos de 2002 e 2003, é expressiva a queda por procura de vagas, fato este que resulta da greve da universidade neste período, greve que durou cinco meses consecutivos, atrasando todo calendário pedagógico, o qual foi regularizado somente em 2006. No ano de 2004 há uma ascendência na concorrência, e a procura se estabiliza nos anos de 2005, 2006 e 2007.

Cabe destacar que, em alguns cursos como o Engenharia de Pesca, Engenharia Química Integral e Química, a concorrência foi muito reduzida, mas há de se ressaltar que os cursos em questão exigem do estudante uma forte base em matemática, o que não é a realidade de muitos egressos do PCF.

[49] Parte-se do pressuposto que os estudantes que participaram do PCF no ano de 1997 pretaram vestibular neste período, principalmente no ano de 2001.

Neste cenário, fica evidente que a universidade pública no município oferece um número muito reduzido de vagas e a concorrência é mais acirrada principalmente no período noturno, no qual a maior parte dos indivíduos sob a nossa análise procura estudar, uma vez que trabalham durante o dia. Este fato explica parcialmente por que a grande maioria dos egressos do PCF encontra-se cursando a graduação em instituições particulares do município. E os que não podem pagar ficam à margem do ensino superior. Outro fator que merece ser destacado é o de que os cursos da Unioeste são bem conceituados pelo MEC, o que aumenta a procura de estudantes de todo Estado, do país e até do exterior, uma vez que a região fica próxima à fronteira dos países vizinhos (Paraguai e Argentina). De certa forma, esta concorrência faz com que muitos jovens oriundos de escola pública, em especial de supletivo e do projeto, nem tentem concorrer a uma vaga. Tanto isso é verdade que se constata que um percentual expressivo de 54,17% dos estudantes do projeto prestaram vestibular somente em instituições privadas.

E, mais, constata-se, pelo Gráfico 5.33, que um número expressivo de 76,34% dos 355 entrevistados não estavam estudando no momento da realização da pesquisa, o que pode ser explicado em parte pelo fato de considerarem a 8ª série como sendo suficiente para as suas necessidades imediatas e, portanto, a conclusão dos estudos. Além disso, pode-se constatar, pelo Gráfico 5.21, que 61,13% dos investigados afirmaram não estarem preparados para continuarem, e isto é um reflexo do PCF na vida educacional dos sujeitos, de vez que não proporcionou a base mínima para continuarem os seus estudos. Isto em conformidade com afirmações de Bourdieu (1998) e Freitas (2003), que dizem que o sujeito interioriza que é incapaz (inferior) de estudar e acaba assumindo a culpa da incapacidade para continuar estudando e se conforma com o ganho imediato no mercado de trabalho.

Estes dados evidenciam os resultados do PCF na vida educacional dos seus egressos. Importa destacar que o projeto não atingiu efetivamente os objetivos declarados, mas muitos dos objetivos ocultos (o de reduzir os gastos do Estado com repetentes), pois que quem ingressou em 1997 teria que ter concluído o ensino médio em 2001, e os estudantes que ingressaram no ano de 1998 teriam que ter concluído o ensino médio em 2002. No entanto, as entrevistas foram realizadas em 2004 e verifica-se, pelos dados apresentados na Tabela 5.14, que, dos 84 egressos que estavam estudando no momento da entrevista, um percentual elevado de 77,38% dos sujeitos entrevistados ainda estavam cursando o ensino médio. E outro fator a ser destacado é o de que

um percentual de 9,52% sequer conseguiu concluir o ensino fundamental, nem mesmo pelo projeto. E apenas uma minoria (13,10%) estavam cursando o ensino superior.

Como visto no Gráfico 5.27, o projeto não proporciona as condições necessárias para que o estudante consiga acompanhar o ensino médio e dar continuidade nos seus estudos, visto que, dos egressos entrevistados, 50,42% (179 estudantes) conseguiram ingressar no ensino médio; porém 39,15% (139 egressos) sequer concluíram o projeto; e 10,42% (37 estudantes) alcançaram êxito em terminar o projeto, porém renunciaram a entrar no ensino médio por sentirem-se despreparados para tanto.

Dos 50,42% egressos do projeto que adentram ao ensino médio, aproximadamente 61,13% dos estudantes sustentaram que não estavam preparados para continuar, e apenas aproximadamente 38,87% destes estudantes afirmaram terem condições para avançar nos estudos. No entanto, acompanhando o seu itinerário, evidencia-se que houve muitas reprovações consecutivas e a maioria procurou o supletivo para cursar o ensino médio e instituições particulares para cursar a graduação, o que, contradiz a afirmação de "estar preparado".

Constata-se que, dos 50,42% que ingressaram no ensino médio, 62,01% (Gráfico 5.29) não conseguiram concluí-lo; e que apenas 37,99% conseguiram. Destes, somente 6,76% prestaram vestibular, e, deste reduzido número dos que prestaram o exame vestibular, 55,17% o fizeram em faculdades particulares, sendo que, no momento da pesquisa, um número expressivo de 61,13% dos sujeitos investigados declararam que não se sentem preparados para continuar estudando.

Como se pôde perceber durante a argumentação desenvolvida nesta categoria de análise, o material didático disponibilizado pelo projeto foi alvo de diversas e distintas menções por parte dos egressos pesquisados; de tal modo foram declarações insistentes que este fator se constitui num importante elemento de participação no sucesso ou no insucesso dos estudantes. Assim, cabem algumas considerações mais específicas, visto que estamos tratando do itinerário percorrido desses estudantes, momento no qual se evidencia a importância que o material didático utilizado assume no processo.

Parece-nos então, que o material elaborado teve o intuito de proporcionar uma proposta pedagógica de incentivo à criatividade do professor em relação aos conteúdos propostos, e outros que podiam ser estudados a partir da realidade empírica dos estudantes. No entanto, na prática não logrou êxito. Isto é visível quando se percebe, nas colocações dos estudantes, que alguns

conteúdos propostos pelo projeto traziam dificuldades de uso e compreensão até mesmo para os professores. Isto é verídico, e pode ser confirmado com os depoimentos de alguns professores que atuaram no projeto. Conforme apontado por Rippel (2002, p. 106-116):

> [...] falta alguma coisa. Mesmo os professores estavam perdidos. Os multiplicadores também não entendiam bem o projeto. Os próprios multiplicadores não entendiam bem os conteúdos "problemas" para explicar para a gente e, no final, acabavam dando a resposta para nós, e nós só passávamos para o aluno o que tínhamos entendido. Como é que você vai explicar uma coisa para o aluno que você mesmo não entendeu? (Professor H).
> [...] são fichas de matemática que podem ser usadas no ensino médio [...] Este aluno é semi-alfabetizado e pegar estas fichas que são de grau elevado, e passar para eles que não têm conhecimento para chegar a tal ponto" (Professor E).
> [...] o tempo era pouco [...]. Ficam conteúdos para trás, que não estão nas fichas e o aluno passa sem ver este conteúdo, e não vai ter este conhecimento (Professor C).
> [...] O aluno já tem dificuldades para acompanhar a seriação normal. Imagina diminuir o tempo e fazer o ensino fundamental em um ou dois anos (Professor M).
> [...] O projeto não pode ser só de Gabinete. Os professores precisam estar integrados antes de ele ser lançado para os alunos. Nem quem repassava os cursos de capacitação acreditava no projeto. Sabiam que não retratava a realidade. Cada vez nós voltávamos para aquela capacitação, nós voltávamos derrotados, angustiados, porque nós queríamos uma resposta que o multiplicador não podia dar. Faltava-lhes o conhecimento do projeto, e só começaram a ver as falhas a partir do momento em que o projeto estava sendo executado, e os alunos que foram inseridos no projeto, não tinham condições necessárias para recuperar o tempo que já tinham perdido. [...] (Professor E).

Pela leitura das falas, nota-se que algumas questões foram tratadas no curso de capacitação em nível teórico, de forma abstrata, e assim foram repassadas para os estudantes, sem que pudessem produzir de fato o interesse e o conhecimento. É contundente observar que esse projeto, amplamente divulgado pela mídia como inovador, trabalha com multiplicadores, que foram para a capital do Estado para receber a capacitação e depois vieram para o interior do Estado repassar o que haviam entendido. Veja-se que, mesmo assim, muitos não possuíam sequer domínio do conteúdo. Outro fator agravante foi e de que não compartilhavam com a filosofia e o propósito do projeto, mas, mesmo assim, receberam a incumbência de multiplicadores e passaram a sua percepção para os professores, os quais, via de regra, a passaram para os estudantes.

É evidente que, ao trabalhar com multiplicadores não devidamente preparados e capacitados, um projeto com uma proposta inovadora, que contempla muitos aspectos positivos frente a uma escola regular que tem e gera altos índices de evasão e retenção, deixa de ser compreendido adequadamente. Ao não ser compreendido, o projeto passa a servir de mecanismo

de escape para resolver os graves problemas existentes na escola regular. Isto de fato ocorreu, uma vez que o propósito do projeto se exauriu na implementação, ao não capacitar com eficiência os seus propagadores.

As declarações dos professores, supracitadas, vêm ratificar as reclamações dos estudantes, pois ambos ponderam que o material era mal dimensionado, exigindo do estudante coisas que não podia dar, ou seja, o material didático era insuficiente para a proposta a que se destinava, que focalizava cada conteúdo uma só vez, conteúdo que ficava distante de ser apreendido nessa única vez.

Claro que existem os que vão dizer que isto demonstra a consciência que os professores que trabalharam no projeto precisavam ter. Isto é, a partir do material e dos conteúdos sugeridos, os mestres deveriam recorrer para outras fontes sugeridas pelo próprio projeto e fazer com que os estudantes pesquisassem. No entanto, esta tese se esvazia de sentido, já que há diversas declarações de estudantes e de professores que enfatizam, como aspecto negativo, o limitado tempo para o cumprimento das tarefas propostas pelo projeto.

Pela tendência nas manifestações da maior parte dos sujeitos entrevistados, verifica-se a existência do uso acrítico e indiscriminado de fichas, as quais continham conteúdos muito fracos ou inadequados no projeto, e representaram uma grande falha diante da exigência de uma reflexão que os estudantes não eram capazes de executar. Assim, esta ausência na reflexão crítica, de autoconstrução e de construção coletiva do saber, alijava os estudantes de serem agentes autoconstrutores do seu saber e da sua própria história.

Analisando este cenário da educação, pode-se inferir que a metodologia proposta no projeto neste âmbito é similar à pedagogia da chamada Escola Nova, na qual, a partir de um problema, professores e estudantes buscam pesquisar para encontrar respostas às suas dúvidas e aos seus questionamentos. Cabe colocar que, nos métodos novos, se privilegiam os processos de obtenção dos conhecimentos, isto é, centram-se nas motivações e interesses do estudante.

Para sustentar essa idéia, apoiamo-nos em Saviani (1991, p. 57), que pondera que, nos métodos novos, o ensino é baseado nos seguintes passos: “[...] o ensino seria uma atividade (1º passo) que, suscitando determinado problema (2º passo), provocaria o levantamento dos dados (3º passo), a partir dos quais seriam formuladas as hipóteses (4º passo) explicativas do problema em questão, empreendendo estudantes e professores, conjuntamente, a experimentação (5º passo), que permitiria confirmar ou rejeitar as hipóteses formuladas”.

É contundente destacar que o conteúdo ministrado no projeto era baseado nos principais eixos do currículo do ensino básico. Os gestores, ao elaborarem o projeto, partiram do princípio de que o programa se destinava a estudantes multirrepetentes, e que, portanto, já haviam visto todos os conteúdos. Desta forma, ministrou-se somente o conteúdo básico. Entretanto, este básico, como visto pela tendência na declaração dos entrevistados, deixou a desejar: primeiro, porque os estudantes não adquiriram o conhecimento necessário para prosseguirem nos estudos, o que fica evidente quando os estudantes declaram que, no ensino médio, os professores faziam referência a conteúdos de 5ª a 8ª série, e eles nunca os tinham visto; segundo, porque são enfáticos em dizer que não conseguem responder a um questionamento, e que não possuem as habilidades básicas como ler e escrever.

Ainda conforme Saviani (1991, p. 58), o processo de ensino/aprendizagem não pode estar baseado somente em pesquisa, e nas indagações dos estudantes, pois:

> [...] O ensino não é um processo de pesquisa. Querer transformá-lo num processo de pesquisa é artificializá-lo. [...] se a pesquisa é incursão no desconhecido, e por isso ela não pode estar atrelada a esquemas rigidamente lógicos e preconcebidos [...] o desconhecido só se define por confronto com o conhecido, isto é, se não se domina o já conhecido, não é possível detectar o ainda não conhecido, a fim de incorporá-lo, mediante a pesquisa, ao domínio do já conhecido. [...] Sem o domínio do conhecido, não é possível incursionar no desconhecido.

Diante disto, há que se destacar uma tendência incomensurável na qual os estudantes entrevistados comparam o método do projeto com o ensino tradicional, e enfatizam constantemente que não aprenderam os conteúdos no projeto, visto que as fichas eram incompletas e o tempo era limitado, indicando que é necessário um tempo maior de ensino e aprendizagem, um tempo que permita uma volta aos conteúdos quando estes não foram alcançados. Isto, segundo a teoria de aprendizado de Piaget (1999), induz a que se pense que o aprendizado consiste em apresentar uma teoria já conhecida associada a uma teoria nova, criando uma nova síntese, que vem a ser o conhecimento construído pelo sujeito.

Neste contexto, é imprescindível recorrer novamente à contribuição de Saviani (1991, p. 54-55), que explana como se dá o processo de aprendizagem no ensino tradicional que se estruturou através do método pedagógico expositivo. Para tanto, ele aponta que, na aprendizagem, é necessário passar pelos cinco passos, quais sejam:

> [...] o passo da preparação significa basicamente a recordação da lição anterior, logo, do já conhecido; através do passo da apresentação, é colocado diante do aluno um novo conhecimento que lhe cabe assimilar; [...] a assimilação ocorre por comparação do novo com o velho; o novo é assimilado, pois, a partir do velho.[...] o passo da generalização, significa que, se o aluno já assimilou o novo conhecimento, ele é capaz de identificar todos os fenômenos correspondentes ao conhecimento adquirido. [...] o passo da aplicação, que é o quinto passo do método herbartiano, coincide, via de regra, com as "lições para casa". Fazendo os exercícios, o aluno vai demonstrar se ele aprendeu, se assimilou ou não o conhecimento. Trata-se de verificar através de exemplos novos, não manipulados ainda pelo aluno, se ele efetivamente assimilou o que foi ensinado. [...] se ele acertou os exercícios, a assimilação está confirmada. Pode-se afirmar que ao ensino correspondeu uma aprendizagem. [...] Se eles não fizeram corretamente, então eu preciso dar novos exercícios, é preciso que a aprendizagem se prolongue um pouco mais [...] o que será a condição para se passar para um novo conhecimento.

Desta forma, o ensino tradicional, conforme Saviani (1991, p. 57), "[...] se propunha a transmitir os conhecimentos obtidos pela ciência, portanto, já compendiados, sistematizados e incorporados ao acervo cultural da humanidade [...] ele se centra no professor, o adulto, que domina os conteúdos logicamente estruturados, organizados...".

Entretanto, é sob o prisma-ideológico do método novo que o projeto foi fundamentado, em que, a partir do domínio de alguns conteúdos básicos, o estudante teria condições de avançar na construção do conhecimento, o que de fato não ocorreu, pois os estudantes, não sabendo o conteúdo básico do ensino fundamental, não conseguiram entender o conteúdo do ensino médio.

Observa-se, então, a evidência de que é fundamental organizar melhor o material de subsídio do projeto, e propor atividades que proporcionem ao estudante a aquisição do conhecimento. Mesmo sendo um projeto de aceleração, é fundamental um tempo que permita retomar conteúdos diante dos quais os estudantes encontram dificuldades, tal qual enfatizado por Saviani (1991).

Outra tendência evidenciada nas declarações dos estudantes é que não adianta simplesmente avançar de série sem saber o conteúdo. Eles em geral preferiam levar mais tempo, e retomar os conteúdos em que possuíam dificuldades para que a aprendizagem se concretize, ou seja, quando não compreendem a explicação do professor que ministra os conteúdos, que este os explique de diversas formas até que os estudantes consigam assimilá-los. Também, declararam que somente usavam fichas no projeto, e se comparam com colegas que estudaram no ensino regular que usavam livros didáticos. E apontam que, no ensino médio, não conheciam os conteúdos básicos como os estudantes oriundos do ensino regular. E enfatizam que, quando os professores faziam uma referência a conteúdos da 7ª e 8ª , eles nunca os tinham visto.

Isso nos faz acreditar que, no ensino regular, o livro didático é seguido e que o docente procura transmiti-lo com fidelidade. O educando, diante do livro e do tempo, quando não consegue assimilar, solicita outra explicação e pode ser atendido pelo mestre. Ao contrário, no projeto, o tempo era limitado, as fichas eram resumidas e o professor procurava ser ágil, passando o máximo de conteúdos. Neste caso, os estudantes, mesmo não compreendendo o conteúdo, assumiam uma postura passiva, como há denuncias nas suas declarações: *"O professor passava as respostas das fichas no quadro, não sabia explicar nada, e os alunos copiavam, no entanto, não sabiam o que estavam copiando"*.

Segundo Rippel (2002), esta incoerência também foi confidenciada na tendência da fala dos docentes, que declararam: *"Os próprios multiplicadores não sabiam os conteúdos, passavam as respostas para nós, e nós repassava para os alunos, sem entender"*. Nota-se o descompromisso com a aprendizagem, visto que ambos, docente e estudante, exerciam um papel no qual executavam apenas as ordens recebidas. Este é um contexto que contraria a LDB, pois esta explicito, no artigo 13, que os docentes deverão incubir-se de: IV – estabelecer estratégias de recuperação para os estudantes de menor rendimento; e, no inciso III – aparece como dever do docente – zelar pela aprendizagem dos estudantes.

No que se refere a dar seqüência nos estudos, constatou-se que os poucos que prosseguem estudando procuram cursos e escolas que oferecem cursos com um menor grau de exigência, entre eles o supletivo, e aqueles que conseguem chegar ao ensino superior, quando logram êxito nessa empreitada, fazem-no geralmente em instituições privadas do município, instituições que têm, via de regra, um acesso mais fácil. Neste sentido, o projeto foi uma forma, infelizmente, de manter o sujeito no sistema, mas nivelando-o por baixo, postergando a exclusão social e econômica.

Um dos diversos elementos apontados pelos egressos como fatores de fracasso no ensino proporcionado pelo PCF é o tempo disponibilizado para o ensino e a aprendizagem dos conteúdos didáticos necessários para a real evolução do indivíduo. Desse modo, há evidências que indicam pontos negativos no projeto, uma vez que este reduziu o tempo de aprendizagem de modo drástico.

Neste contexto, apesar destas evidências, alguns autores divergem do que é constatado pelos egressos. Entre estes que divergem cita-se Abramowicz (1999), que argumenta que uma das premissas básicas a sustentar o regime de progressão continuada é que o aluno deve ter um tempo

para a sua formação, que não é, necessariamente, traduzido ou expresso em bimestres, semestres ou anos. E explicita que uma das razões de angústia de professores e estudantes é o tempo na sua dimensão cronológica, quantitativa, de um ano escolar, tempo tarefeiro, que não abriga à reflexão e que não considera a faceta mais qualitativa de um tempo de construção de si mesmo e do conhecimento. Essa tendência reforça a idéia de estudantes e professores simplesmente executores de uma mera acumulação, sem se sentirem produtores dos seus conhecimentos, das suas vidas, das suas histórias pessoais.

Conforme a autora, há um tempo diferente do cronológico, fundamental para a construção do conhecimento, pois as pesquisas educacionais revelam que os ritmos de aprendizagem são diferenciados, não lineares, nem homogêneos. A aprendizagem se faz não por acumulações sucessivas, mas por uma concepção espiralada.

Nesse sentido, o PCF é uma possível solução. Entretanto, cabe frisar, o problema dos estudantes com defasagem idade-série que a princípio possuem dificuldades de aprendizagem exigem um trabalho pedagógico mais intensivo desde o começo, com ampliação do tempo e não a sua aceleração.

De acordo com Abramowicz (1999), ao se pensar em uma proposta de ciclos e de progressão continuada, busca-se garantir uma aprendizagem significativa sem a sombra do medo da reprovação. Renuncia-se a fazer uma seleção excludente que mantém os estudantes sob ameaça, em um contrato didático de relações conflituosas ou de agressões, buscando-se uma relação de cooperação.

Argumenta ainda a autora que, nas classes não seriadas, o professor intervém partindo de onde o aluno chegou e, portanto, de onde ele está neste processo. É essencial trabalhar a auto-estima do estudante, fazendo-o acreditar no seu crescimento contínuo, na sua trajetória de escolaridade, em oposição a um sistema seriado que breca a cada ano, zerando o seu desempenho e ignorando os seus possíveis avanços. A razão disso é que o aluno repetir o ano não garante que ele vá recuperar o que deixou de aprender, já que repete todo o programa da série e, quando chega no assunto que ele não domina, possivelmente já perdeu o interesse.

Deve-se, contudo, destacar que é sob este prisma que o projeto foi fundamentado. Os dados empíricos coletados na pesquisa de campo revelam, no entanto, que não é tão simples assim. Vêem-se ali fortes indícios, nas manifestações dos estudantes, que consideram necessário ter um tempo maior para que consigam aprender de fato, e que reduzir o tempo para quem já

possui dificuldades é, no mínimo, uma incoerência. Nesta ótica, não se cobra o conteúdo de cada série (ano letivo), mas se estuda apenas alguns eixos norteadores do conteúdo julgado indispensável pelos gestores do projeto, e assim o estudante avança conforme as suas condições. O problema é que ele avança de série em série sem saber os conteúdos daqueles anos. Ressalta-se que não é intuito defender que o estudante deve ter o domínio de todos os conteúdos do currículo, mas considera-se fundamental que este tenha o domínio das operações básicas de matemática, leitura e escrita, visto que são requisitos imprescindíveis de inclusão e sobrevivência na atual sociedade capitalista.

Na pesquisa de campo percebe-se, também, a existência de outra tendência negativa nos depoimentos dos estudantes, notadamente em relação à freqüência às aulas. Esta opinião ocorre porque existem estudantes que enfatizam, nos seus depoimentos, que não precisavam participar das aulas, que apareciam de vez em quando, e no entanto se surpreenderam no final do ano, pois também passaram de ano, como aqueles que freqüentavam as aulas. Neste sentido, mesmo aqueles que foram aprovados nestas condições manifestam a sua indignação, visto que eles mesmos consideram isto um absurdo.

Aqui importa colocar que, no ensino regular, a exigência de freqüência é de 75%, sendo que, no projeto, a freqüência mínima era de 50%. Estes egressos foram enfáticos em sustentar que não freqüentaram nem este mínimo de aulas e ainda assim foram aprovados, daí enfatizarem que isto não tem cabimento, que o programa era na verdade uma "bagunça" e um "engano", utilizado para mandá-los para fora da escola. Segundo as suas palavras, o programa foi usado para "limpar" a escola.

Nota-se que um dos principais limites do projeto aparece quando limitou o tempo, quando não exigiu freqüência e quando proporcionou um material didático inadequado. Além disto, atribui-se ao professor, que assume figura central neste processo, a responsabilidade de retificar um problema crítico, causado na vida destes estudantes, diga-se de passagem, pelo próprio sistema. Haja vista que lhes é incumbida a responsabilidade de dar conta do conteúdo, dar explicações e intervir quando necessário. Exige-se dos professores que, mesmo com "tempo limitado" e mesmo muitas vezes em condições precárias, de qualquer forma, crie um clima favorável a fim de que o estudante aprenda, e construa o seu conhecimento.

Sousa (1991) pondera que a repetência por si só não gera um trabalho subseqüente que garanta a aprendizagem do que não foi aprendido. Os estudantes que são reprovados repetem a

série em bloco sem consideração do seu estágio de aprendizagem e das dificuldades que apresentavam quando foram reprovados, isso quando não abandonam a escola.

Entretanto, facilitar a aprovação, como o projeto fez, não garante que seja reduzido o fracasso, pois ele se deu como uma medida isolada, não proporcionando um acompanhamento de um trabalho subseqüente que efetivamente fornecesse condições de superação das dificuldades. E um nível de exigência menor como meio de evitar o abandono da escola é um dissimulador do fracasso escolar, pois o estudante egresso do projeto, ao enfrentar situações que exigem o confronto dos seus conhecimentos, fracassou.

Isto se torna ainda mais sério quando se verifica que nada foi feito para corrigir tais problemas; e o pior é que a grande maioria dos egressos tem plena consciência de que de certo modo foram usados, enganados e manipulados; e que na verdade o custo final da conta lhes é repassado, obrigando-os pelo resto das suas vidas a carregarem o estigma de terem cursado o PCF, seja pelo simples fato de que fizeram parte do projeto, seja pela sua incapacidade de evoluir em termos de educação e ensino ou, ainda, pela própria discriminação que o mercado de trabalho impõem sobre eles. Em suma, o projeto não proporcionou as condições necessárias para que o estudante consiga acompanhar o ensino médio e dar continuidade aos seus estudos.

No que tangencia o mundo do trabalho, busca-se analisar se a formação oferecida no projeto proporcionou ao estudante um ganho de conhecimento de modo efetivo, que lhe possibilite inserir-se e sobreviver no mercado de trabalho. A nossa argumentação desenvolvida até o presente momento deu-se direcionada no sentido de mostrar como a face atual do capitalismo, age no intuito de ajustar-se às demandas necessárias para a sua manutenção como modo de produção, bem como age para a manutenção e até para o acirramento das taxas de extração de mais-valia dos trabalhadores no processo produtivo, onde a exigência de trabalhadores minimamente qualificados é um requisito fundamental para o sucesso dessa empreitada.

Claro que se entende que a educação não pode pura e simplesmente estar a serviço do capital por meio do controle que o mesmo exerce no mundo do trabalho. No entanto, o indivíduo que não se enquadra nas mínimas exigências estabelecidas pelo sistema produtivo não consegue se inserir, e nesse sentido a educação é efetivamente um dos instrumentos capazes de tornar o trabalhador apto ao mundo do trabalho.

Conforme apontado por Sordi e Malavazi (2003, p. 35):

> [...] a escola pode contribuir, formando um estudante "diferente" daquele que se caracterizava pela dependência extrema em relação ao professor e aos conteúdos pré-estabelecidos. "Formar diferente" pode ser preparar com qualidade para compreender seu papel na sociedade (e nela o mercado esta inserido), além de ajudá-lo a refletir sobre seu papel na construção de um novo projeto de homem e de mundo. Observa-se, no entanto, que o mercado apenas passou a desejar da escola este perfil em função das mudanças dos processos produtivos. Estabelece-se a contradição e a necessidade de aproveitarmos esta brecha sem ignorar que os interesses que orientam a universidade e o mercado são irremediavelmente inconciliáveis.

Este posicionamento do sistema, como se pode depreender, é historicamente constituído, pois o capitalismo nasceu como modo de produção no qual o trabalhador é fundamental, mesmo repetindo tarefas simplórias, porém atualmente não é esta a faceta do sistema; hoje os indivíduos, para poderem trabalhar, necessitam de habilitação funcional que, via de regra, tem na qualificação educacional um dos seus principais componentes.

De tal modo essa qualificação educacional é necessária, que, nos dias atuais, a nova configuração do sistema, chamada de acumulação flexível, tem na terceirização da atividade produtiva um dos instrumentos de manutenção da acumulação capitalista. Isso, porém, exige um trabalhador melhor, mais preparado instrucionalmente falando, cenário no qual surge a proposta da reorganização da escola, ou seja, surgem os Ciclos, a Progressão Continuada, e o Projeto Correção de Fluxo.

Ressalta-se que a inclusão dos egressos do projeto no acesso ao emprego e à renda é influenciada pelas oportunidades locais. Desta forma, há que se destacar, como já aludido antes, o município de Toledo tem a sua economia embasada no setor primário, especialmente na agroindústria, tanto que, observando a Tabela 6.3, percebe-se que o setor industrial vivenciou um crescimento importante de valor adicionado anual na economia municipal.

Tabela 6.3: Valor adicionado por setor da economia de Toledo

Ano	Primário (%)	Secundário (%)	Terciário (%)
1980	57,1	24,9	18,0
1990	20,3	49,2	30,5
2004	40,5	34,6	24,9

Fonte: Secretária da Fazenda do Município de Toledo (2005).

Nota-se, pelos dados apresentados na Tabela 6.3, que, a partir de 1980, em virtude da rápida urbanização e com intenso êxodo rural, o setor primário perdeu importância frente aos

demais setores da economia, porém ainda permaneceu representativo na geração de renda no local. Já o setor secundário apresentou o maior crescimento relativo, caracterizando as funções de uma cidade típica urbana, e o setor terciário acompanhou esta tendência no período analisado, em função do crescimento urbano e da industrialização.

Esses dados são confirmados por Sampaio (1999), que argumenta que, em 1980, o setor industrial municipal empregava 20% da população e o setor de serviços 21%. Uma década depois, em 1990, estes setores empregavam 30% e 29%, respectivamente. Observa-se, na Tabela 6.4, que, apesar do substancial crescimento no número de indústrias, a geração de empregos não ocorreu na mesma proporção. Isso se deve à necessidade de empregados qualificados, à modernização do parque produtivo e ao aumento da produtividade.

Segundo Amadeo (1999), os ganhos de produtividade deprimem a taxa de geração de postos de trabalho.

Tabela 6.4: Evolução do número de indústrias e número de empregos

ATIVIDADE	Nº de indústrias			Nº de empregados		
	1992	1994	Maio/00	1992	1994	Maio/00
Indústria de Bens de Consumo Não Duráveis	**104**	**145**	**236**	**5.219**	**5.781**	**6.273**
Editorial e gráfica	6	7	18	60	58	1
Mobiliário	27	34	56	134	145	83
Têxtil	4	4	8	301	232	526
Vestuário, calçados e artefatos de tecidos	37	49	71	310	343	431
Perfumaria, sabões e velas	--	3	1	--	10	4
Produtos alimentares	28	46	75	4.366	4.965	5081
Bebidas	1	1	4	20	25	41
Produtos farmacêuticos e veterinários	1	1	3	28	3	106
Indústria de Bens Intermediários	**90**	**95**	**137**	**1.296**	**1.251**	**970**
Extração de minerais	1	1	--	13	10	-
Transformação de prod. minerais não metálicos	22	21	33	356	288	165
Metalúrgica	34	38	51	262	204	227
Madeira	20	22	27	310	363	256
Papel e papelão	1	1	2	21	9	14
Borracha	-	-	1	-	-	17
Couro e peles e prod. similares	2	2	10	116	143	143
Química	7	7	7	101	125	27
Produtos de matérias plásticas	3	3	6	117	109	121
Indústria de Bens de Capital e de Consumo Duráveis	**15**	**23**	**116**	**121**	**201**	**279**
Mecânica	11	14	21	104	170	109
Material elétrico e de comunicações	2	5	7	9	17	49
Material de transporte	2	4	1	8	14	121
Construção civil	-	-	87	-	-	--
Serviços industriais de utilidade pública	-	-	3	-	-	--
Diversas	2	1	7	4	3	70
Total	**211**	**264**	**499**	**6.640**	**7.236**	**7.592**

Fonte: Gibbert, Dias e Lima (2006).

Na Tabela 6.4, observa-se que, entre 1992 e maio de 2000, o número de indústrias no local cresceu em termos absolutos 136,49%, enquanto o aumento no número de empregos gerados na indústria foi de apenas 14,34%. Isto demonstra que a maioria das indústrias está ligada a setores intensivos em bens de capital, fato que pode ser observado nas indústrias de bens de consumo não duráveis, que predominantemente utilizam tecnologias de produção avançada, que empregam menos pessoas. Para essas indústrias, os que são empregados devem possuir um grau de instrução mais elevado, o que dificulta ainda mais o acesso a um emprego por aqueles indivíduos que não sejam portadores do certificado do ensino fundamental, caso dos 39,15% de egressos do projeto que não concluíram sequer a 8ª série.

Segundo Gibbert, Dias e Lima (2006), o número de indústrias localizadas em Toledo foi ampliado em 126,92%, ao passo que o número de empregados cresceu apenas 20,2% no mesmo período. Tanto que, nas indústrias de bens intermediários, houve decréscimo no número de empregados na ordem de 25,15%, enquanto que o número de indústrias cresceu 52,22%. Já nas indústrias de bens de capital e de bens de consumo duráveis, o uso de tecnologias na produção é ainda mais evidente. Neste segmento, o número de indústrias cresceu 673,33%, enquanto que o número de empregados cresceu apenas 130,58%. Assim, a indústria local avançou em número, mas não em postos de trabalho.

Este fato, agregado à tendência atual do mercado de trabalho de absorver cada vez menos trabalhadores dada a opção de uso mais intensivo de tecnologia e menos mão-de-obra, dificulta ainda mais a inserção dos trabalhadores, e passa a lhes exigir maior qualificação educacional.

No cenário local, estes acontecimentos deram-se mediante os aspectos apresentados na Tabela 6.4. Observa-se, também, que as atividades que mais se destacaram na geração de empregos no período foram as de produtos alimentares, caso da Sadia, que, sozinha, em 2000, empregava de modo direto aproximadamente 4.800 indivíduos. Outras indústrias que se destacaram foram as do setor têxtil, de vestuário, de calçados, de artefatos de tecidos, de couro e de peles e produtos similares, de material de transporte, de produtos farmacêuticos e veterinários, de material elétrico e de comunicações e bebidas.

Há que se destacar que, no setor terciário do município de Toledo, se observou um considerável aumento no número de estabelecimentos no período, fato visível na Tabela 6.5, que aponta que, entre 1992 e maio de 2000, o número de empresas deste setor cresceu 76,1%.

Tabela 6.5: Evolução do número de empresas por ramo de atividade em Toledo

RAMO DE ATIVIDADE	1992	1993	1994	1995	1996	Maio/2000
Comerciais	1.098	1.276	1.457	1.743	1.663	1.364
Entidades e instituições	16	16	25	28	49	173
Prestadores de serviços	525	619	753	897	1.080	1.355
Autônomos	586	582	863	1.178	1.141	899
Indústrias	211	281	264	377	358	499
TOTAL	**2.436**	**2.774**	**3.362**	**4.223**	**4.291**	**4.290**

Fonte: Gibbert, Dias e Lima (2006).

Como demonstra a Tabela 6.5, a Prestação de Serviços no local foi o ramo de atividade que mais cresceu, em torno de 158,1% no período analisado, acontecimento este que, segundo Rippel e Rippel (2006), tem como causa maior a excessiva transferência de população do campo para a cidade. Neste mesmo sentido, pode-se citar o crescimento do número de autônomos, que representam 53,41% no município, fato que também pode ser atribuído ao êxodo rural, apesar de ser observada uma tendência de queda a partir de 1996. Estes dados confirmam que o município passou por transformações na sua estrutura urbana, populacional e econômica.

Analisando este processo, Gibbert, Dias e Lima (2006) argumentam que uma das evidências da acelerada urbanização de Toledo foi o seu expressivo crescimento do ramo industrial no ano de 2000, quando o município contou com um PIB *per capita* de R$ 16.005,00. Entretanto, é relevante salientar que nem toda a renda produzida dentro da área do município é apropriada pela população residente. Ou seja, parte da renda pode e é enviada a outras localidades onde residem os proprietários e acionistas de empresas instaladas no município.

Evidencia-se, assim, que uma renda *per capita* alta nem sempre significa renda para todas as partes da população do município, tanto que se visualiza, pelos dados apresentados no Gráfico 5.24, que 93,52% das famílias dos entrevistados são de classe baixa; 5,63% classe média; e, apenas 0,85% de classe alta. Considerando, desta forma, que PIB e renda *per capita* nem sempre refletem qualidade de vida, é importante considerar outros indicadores e aspectos qualitativos do desenvolvimento para uma análise mais precisa que permite a inserção dos egressos no sistema produtivo. Partindo-se desse pressuposto de que, para aferir o desenvolvimento de uma população, não se deve considerar apenas a dimensão econômica, mas

também outras características sociais, culturais e políticas que influenciam a qualidade de vida, optou-se por analisar-se o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)[50] do município.

Além de computar o PIB *per capita,* o IDH também leva em conta dois outros componentes: a longevidade e a educação como medida de sustentabilidade do desenvolvimento. Para aferir a longevidade, o indicador utiliza números de expectativa de vida ao nascer. Já o item educação é avaliado pelo índice de analfabetismo e pela taxa de matrícula em todos os níveis de ensino. A renda é mensurada pelo PIB *per capita*. Essas três dimensões têm a mesma importância no índice, que varia de zero a um.

Tabela 6.6: Evolução do ÍDH em Toledo 1991-2000

ANO	1991	2000
IDH-M	0,751	0,827
IDHM-Renda	0,684	0,730
IDHM-Longevidade	0,748	0,823
IDHM-Educação	0,821	0,927

Fonte: IPEA (2003).

Observando os dados da Tabela 6.6, pode-se afirmar que o IDH do município de Toledo evoluiu em todos os indicadores pesquisados e tem o desenvolvimento humano considerado alto. No entanto, o IDHM-Renda, que foi de 0,730 para o ano de 2000, indica médio desenvolvimento humano, confirmando a hipótese de que o alto valor para renda *per capita* nem sempre é distribuído de maneira eqüitativa entre as pessoas residentes no município.

Quanto ao IDHM-Longevidade, constata-se um aumento do índice, passando assim de médio desenvolvimento em 1991 (0,748) para alto em 2000 (0,823). Isso se deve aos serviços prestados à população, tais como abastecimento de água e saneamento, que são operados por concessão da Prefeitura à Companhia de Saneamento do Paraná (SANEPAR) em todo o município. Segundo a SANEPAR apud IPEA (2003), em torno de 99% da população urbana é abastecida com água tratada.

Quanto ao DHM-Educação, este apresentou os melhores índices dentre os analisados em ambos os períodos. No ano de 1991, o município já apresentava uma boa rede de escolas de nível fundamental e médio, bem como contava com universidades pública e privada. Em 2000, este

[50] Este índice colabora para o diagnóstico dos níveis de distribuição de renda e de sustentabilidade do desenvolvimento das regiões e busca destacar, com maior ou menor sucesso, aspectos considerados fundamentais para medir o grau de difusão, acesso e usufruto dos benefícios da riqueza, bem como acesso à infra-estrutura social e outros direitos de cidadania, característicos da situação de bem-estar social.

número de estabelecimentos de ensino cresceu ainda mais, principalmente os de nível superior privado, atendendo desta forma uma parcela ainda maior da população.

Um outro aspecto deste processo é o de que, além de a educação servir de alavanca para o desenvolvimento de uma região, no caso de Toledo serviu também para aumentar a geração de empregos no local. Conforme Rifkin (1995), o efeito indireto da educação é estimulador do emprego pelo simples fato de que a boa educação atrai os investimentos e estes garantem novos postos de trabalho. Educar adequadamente é garantir o progresso de qualquer nação, Estado e/ou município. Pode-se inferir que a educação sozinha não gera emprego, entretanto ajuda a manter as pessoas empregadas, além de facilitar a mudança de emprego.

Diante de todas essas alterações na economia local, na estrutura produtiva e nos aspectos demográficos do município, não há dúvidas de que o mercado de trabalho também apresentou fortes alterações nesses últimos anos. Conforme os dados do IBGE (2005, 2006), a taxa de desemprego para o município de Toledo em 2000 foi de 11,23%. Desta forma, cabe apresentar os dados da Tabela 5.15, que explicita por quanto tempo os 75 egressos desempregados estavam procurando emprego, e nota-se que 24% (18 estudantes) estavam procurando um emprego há menos de dois meses; 22,67% estavam procurando emprego de três a cinco meses; 12% estavam procurando emprego de seis a oito meses; 10,67% estavam procurando emprego há um ano; e 21,33% estavam procurando emprego há dois anos ou mais.

De acordo com Gibbert, Dias e Lima (2006), ao mesmo tempo em que há um considerável número de pessoas desempregadas no município, ou mesmo trabalhando precariamente no mercado informal, também há um demasiado número de postos de trabalho abertos e não preenchidos.

Conforme Staduto et al. (2004), parte das vagas oferecidas pelas empresas, via Agência do Trabalhador no município, não são preenchidas por diversos motivos, principalmente pela falta de perfil adequado dos candidatos quanto às exigências das empresas. Esta falta de perfil transparece sobretudo na baixa qualificação dos trabalhadores, elemento este que é o motivo mais representativo deste problema. Nota-se, assim, que o problema do emprego é bem mais amplo que a simples oferta de postos de trabalho.

Mediante este panorama, evidencia-se que a questão atinente à empregabilidade se refere ao sincronismo entre oferta e demanda, ou seja, entre o que o profissional tem para oferecer e o que o mercado deseja. A empregabilidade ou não do indivíduo quase sempre alude à

experiência, esta conjugada com conhecimentos, habilidades, competências, qualificações, comportamentos e atitudes, que permeiam o conhecimento instrucional adquirido em boa parte no processo educacional. É esse conhecimento instrucional que torna o sujeito mais valorizado e apto a conquistar uma vaga no mundo do trabalho. Nesse cenário, o propósito de proporcionar o ensino fundamental para estudantes com defasagem idade/série é altamente significativo, considerando que a dificuldade dos indivíduos de serem contratados sem o ensino básico reside na falta de capacidade de adaptação às rápidas mudanças e de adequação às exigências do mercado de trabalho em constantes mutações.

Ocorre que a velocidade das mudanças não permite mais aguardar que as pessoas sejam formadas somente pela própria empresa. Na ânsia de dar resposta imediata às suas demandas, as firmas se lançam diretamente ao mercado para selecionar o profissional de perfil mais adequado para executar as tarefas que anseiam verem realizadas. Segundo dados da Secretaria de Estado do Trabalho, Emprego e Promoção Social do Paraná – Agência de Toledo, há falta de mão-de-obra qualificada em Toledo, principalmente para as funções de: cozinheira, confeiteira, borracheiro, chapeador, serigrafista, soldador, mecânico de veículos pesados, caldeirista, mecânico de manutenção industrial, costureira industrial e inúmeras outras funções, sobretudo as técnicas ou de conhecimento específico (GIBBERT, DIAS & LIMA, 2006).

Nota-se, assim, que, por força das inovações tecnológicas, dos novos métodos de produção e da crescente concorrência, o mercado de trabalho tornou-se mais exigente. Isso contrasta com a realidade da oferta que não está preparada para atender à demanda. Parte da mão-de-obra oriunda do meio rural não se ajustou aos padrões de trabalho. Embora o problema do desemprego seja tradicionalmente tratado pela esfera federal, o recente processo de descentralização da política de emprego no Brasil, através da atuação das comissões municipais de trabalho, tem buscado ampliar o grau de autonomia local na implementação destas políticas.

Ademais, segundo o CAGED[51] (2006), as funções que mais têm aumentado o número de empregos formais em Toledo são as de abatedor, acabador de calçados, servente de obras, motorista de caminhão, auxiliar de produção farmacêutica, alimentador de linha de produção, entre outras. Trata-se de profissões que exigem o ensino fundamental completo, requisito este que o PCF oportunizou para grande parte dos indivíduos do local.

[51] CAGED - Cadastro Geral de Empregados e Desempregados do Ministério do Trabalho.

Segundo a OIT (1997)[52] apud Posthuma (1999), a prioridade básica das políticas econômicas e sociais deve ser a promoção de emprego, para permitir que todos possam obter os meios de vida seguros e sustentáveis através do trabalho e do emprego. Constata-se, assim, que o município passou por um processo de desenvolvimento, no qual se observa uma mudança de perfil econômico, que deixa de ser essencialmente de base agrícola e passa a ser mais diversificado, elevando a importância dos setores secundário e terciário. Em conseqüência destas transformações, surge uma demanda por empregos que requerem mão-de-obra especializada, o que é característico de centros urbanos industrializados.

Devido à rápida evolução urbano-industrial, percebe-se, no entanto, que as escolas não evoluíram no mesmo ritmo para qualificar o contingente de pessoas que se transferiram da zona rural para a zona urbana, contingente que necessariamente precisa passar por este processo de qualificação a fim de se inserir e poder atender às atuais demandas do mercado. Assim, com referência às informações atinentes aos "egressos" trabalhando, observa-se, pela Tabela 5.16, que o principal setor de atuação dos estudantes que trabalhavam por conta própria a época era o setor de serviços e o setor terciário. Ressalta-se que era expressivo o percentual de estudantes que trabalham no setor secundário da economia, principalmente na indústria, perfazendo 45,04% dos sujeitos investigados (Gráfico 5.37). Isto, segundo Carleial (1991), se deve ao fato de que, de modo geral, no setor da indústria de alimentos, "tipo carne", o grau de qualificação exigido para a maior parte do quadro funcional ser menor, uma vez que os trabalhadores são pagos para executar tarefas repetitivas, e, neste caso, o que vale é a experiência e a rapidez em fazer o processo, e isto é adquirido na prática pela execução diária.

Isso acontece porque, segundo a FUNTEC (2003), a região Oeste do Paraná é uma região agroindustrial, e que Toledo é o município da região com a cadeia agroindustrial mais definida e estruturada. Sendo que mais de 75% dos impostos e do valor agregado anual das atividades econômicas do município é proveniente da agroindústria.

Tal acontecimento ocorre porque a maioria das indústrias presentes no território do município é, como já dito, do setor agroindustrial, operando com: fábricas de rações, fábricas de óleos, moinhos, etc. Quando não pertencem ao setor agro, via de regra, as indústrias locais em geral pertencem ao setor metal-mecânico, fármaco e têxtil, onde o nível de qualificação da maioria dos seus trabalhadores empregados é perfeitamente suprível com um trabalhador detentor

[52] OIT-Organização Internacional do Trabalho.

de educação de nível do ensino fundamental. Constata-se, desta forma, que grande parte do setor industrial de Toledo é de indústrias nas quais a qualificação da maior parte dos seus operários ainda pode ser a mínima necessária para o atual padrão de produção nacional, pois são indústrias que necessitam de um percentual de trabalhadores mais qualificados bem reduzido, quando comparado a outras indústrias existentes no território nacional, caso das indústrias no setor de eletrônica.

Dada esta realidade e mais ainda o fato de que a principal indústria de Toledo e da região demanda mão-de-obra em geral com um reduzido grau de qualificação, percebe-se por que os estudantes oriundos de um programa como o PCF ainda conseguiam se inserir no mercado de trabalho, de vez que, conforme os dados apresentados, 45,04% do total dos investigados trabalham no setor industrial. Mediante isto, uma pergunta não respondida persiste: Por quanto tempo estes indivíduos ainda conseguirão inserir-se ou manter-se no mercado de trabalho formal?

Este mesmo raciocínio serve para explicar a grande quantidade de indivíduos empregados no setor de serviços da economia, pois as funções nas quais atuam também demandam mão-de-obra não tão qualificada, de vez que, os trabalhos que desenvolvem são simplificados, como, por exemplo: serviços gerais, frentistas, costureiras, vendedores, motoristas, etc. Fica em destaque que grande parte dos estudantes entrevistados trabalhava no setor de prestação de serviços, principalmente nas profissões de serviços do lar e de serviços gerais. Já as profissões que se enquadraram no setor secundário destacam os operadores de produção e os auxiliares de produção; no setor primário se destaca a agricultura e a pecuária de suínos e aves.

Vale salientar que alguns estudantes declararam que não tinham profissão definida e estes totalizaram 2,54% (Tabela 5.18) do total dos entrevistados, que argumentam que o PCF não ajudou em nada, pois a base dada pelo mesmo é muito fraca frente às exigências do mercado; porém, deve-se considerar que não é somente o projeto que é fraco, mas a própria condição de vida desses estudantes, que é depauperada e que redunda numa baixa qualificação pessoal que os torna excluídos.

Visualiza-se, pelos dados apresentados no Gráfico 5.42, como os egressos são recepcionados pelas empresas quando procuram um emprego[53]. Nota-se que, dos sujeitos entrevistados, 24,51% apontaram que as empresas não o rejeitam totalmente, classificando-os

[53] Esta questão do questionário era fechada, e assim apresentava estas opções, ou seja, itens de escolha que foram quantificados.

num nível inferior, direcionando-lhes uma colocação menos nobre, mais simplória, com menor remuneração; 23,94% apontaram que as empresas os aceitam e não os discriminam; 21,69% não procuraram emprego depois do projeto; 13,24% apontaram que, para as empresas, mesmo que os sujeitos tenham feito parte do projeto, o fato de terem concluído o ensino básico é o mais importante, portanto isto serve de estímulo a lhes dar um emprego. Já 6,48% apontaram que as empresas não os aceitam e os discriminam; 5,07% apontaram que as empresas os classificam num nível inferior em termos culturais, educacionais e técnicos; e 5,07% apontaram que as empresas simplesmente os rejeitam, não os aceitando, dada a formação originária do projeto.

Diante do que foi exposto, outros elementos se destacam nas falas dos entrevistados que refletem a vida dos egressos no mundo do trabalho. Enfocando-se a Tabela 5.19, observa-se que, do total da amostra, 16,34% (58 indivíduos) declaram que se sentem discriminados pelo mercado de trabalho, pois o próprio projeto é discriminado. Conforme pode ser atestado:

> *Esc8/123: Quando quero fazer um curso de operador na Sadia, eles não aceitam este estudo. Eles falam assim: "tem que fazer o estudo em quatro anos". Nem o Cestol eles não querem.*
> *Esc7/151: Acham que, se não tivermos capacidade para estudar 5ª a 8ª série no regular, não temos competência para trabalhar.*
> *Esc13/288: Tento esconder. Não coloco como estudei, só escrevo a série. As empresas não dão valor, acham que quem fez Projeto Correção de Fluxo não sabe nada.*
> *Esc16/324: Eles já sabem o esquema do Projeto Correção de Fluxo que não aprende nada. Que só aquelas fichas que eles dão, não tem nem o resumo da matéria. Quando fiz entrevista, o cara me passou a fórmula de Baskar e eu não sabia nem o que era. Que vergonha. Aí ele falou que, se eu não fazer conta, como vou trabalhar e somar alguma coisa.*

E para 27,59% (16 estudantes) o motivo pela qual se sentem discriminados é devido ao fato de as empresas preferirem o estudo regular, conforme pode ser observado a seguir:

> *Esc9/196: As empresas vêem que se o aluno entrou no projeto é porque não estudava. Só que não é bem assim. Se tivessem me deixado no regular, eu teria acompanhado os outros. Eu tinha plenas condições de fazer o regular. No projeto promovia o aluno, mesmo se ele não soubesse nada.*
> *Esc12/267: A gente chega lá, diz que fez projeto. Existe a vaga, mas dão para outro que fez regular. Nunca me chamam.*

Outras argumentações vão à seguinte direção:

Esc9/239: Sou discriminado por não ter concluído. As empresas querem que esteja estudando. Sem estudo, sem ensino médio não se consegue uma vaga.
Esc3/55: Eu não coloco projeto. Eu não considero que fiz projeto, foi pouco tempo. Digo 1º grau completo.

Nota-se que, via de regra, o projeto não é aceito, haja vista para o fato de que a empresa em que trabalham, quando oferece cursos de capacitação, os excluí. Alegam, também, que os gestores das empresas justificam tal atitude argumentando que, se não possuíam capacidade para estudar no ensino regular, então, também não vão ter competência para assimilar novos conhecimentos demandados pelo trabalho e que exigem treinamento para serem repassados. Apontam, então, que as empresas preferem os estudantes oriundos do ensino regular; e diante disso declaram que tinham condições de estudar e de aprender se os tivessem deixado cursar o ensino fundamental no ensino regular. E, como as empresas exigem que o indivíduo tenha estudo para poder acessar um emprego, observa-se que existem estudantes que, frente à discriminação, não revelam como cursaram os seus estudos.

Na mesma Tabela 5.19 verifica-se que 220 indivíduos da amostra declaram que o tratamento que lhes era dispensado pelas empresas era considerado por eles como normal, dados motivos diversos. No entanto, um número expressivo destes, 38,18% (84 egressos) não souberam responder por que consideravam o tratamento normal. Além do que existem estudantes que consideram normal o tratamento pelo simples fato de que as empresas exigem estudo por exigir e só pedem até que ano estudaram, e não como estudaram. Entretanto, constatou-se que alguns estudantes consideram o tratamento normal, mas não mostraram o currículo.

Evidenciou-se que alguns estudantes evitam mostrar que fizeram o projeto, por saberem que existe discriminação por parte das empresas. Neste contexto, apoiamo-nos em Rippel (2002 p. 137), que explicita uma tendência constatada na fala de docentes que atuaram no projeto e residem no município:

> [...] uma das empresas maiores que avaliam nossos alunos em nível de município [...] quando os alunos chegam para pedir emprego e dizem que fizeram Correção de Fluxo, ou a empresa vê pelo curriculum, eles o recusam, não querem aceitar este profissional nem que seja para o serviço mais inferior. Por terem feito fluxo, ficam desacreditados como profissional. Como mão-de-obra são qualificados, mas eles não têm qualificação a nível de estudo. O estudo deles passou a não ter valor. Eles são pessoas que conseguiram terminar de 5ª a 8ª série, mas não têm embasamento e nem credibilidade diante da sociedade (Professor E).

Em sintonia, o Professor I declarou que:

> Este projeto era um sonho de que estas pessoas pudessem ingressar na sociedade, ser aceitas nas empresas como alguém que terminou a 8ª série. A gente começou a ver que algumas empresas não aceitavam quem tivesse feito Correção de Fluxo (Professor I), (RIPPEL, 2002 p. 137).

É contundente evidenciar que a discriminação em relação aos estudantes que participaram do projeto ocorre duplamente, tanto por algumas empresas do município como pelo próprio sistema de ensino público do Estado pertencente à mesma SEED. Vez que:

> *Esc5/98: [...] tem gente que tem dificuldade, eu cheguei até a 8ª série, mas agora vou para o Cestol, e lá* ***vou ter que começar desde a 5ª série, tudo de novo****.[...].*
> *Esc7/122: [...] eu comecei o 1º ano do ensino médio, tive que desistir, eu não sabia nada. Eu desisti na 8ª do projeto e fiz o estudo pelo Cestol.* ***Tive que começar tudo pela 5ª série****, [...].*
> *Esc9/223: [...] Tentei fazer a 7ª e a 8ª série pelo Cestol (supletivo) e não consegui fazer nenhuma prova.*
> *Esc8/121: [...]* ***Tive que começar tudo de novo da 5ª série*** *[...].*
> *Esc14/304: Fui para o CEBJ (supletivo) e* ***teria que voltar para a 5ª série****. Aí desisti.*
> *Esc7/170: O projeto é ruim. Estar lá na frente e não saber o conteúdo. Eu quis fazer a 8ª série pelo Cestol e fui muito mal.* ***Tive que voltar para a 5ª série****. Concluíram que meu estudo era sem aproveitamento. Aí desisti. Eu me senti muito mal.(grifos nossos).*

Constata-se, pela tendência das confidências dos estudantes, que os mesmos sentem na pele a discriminação por não saberem o conteúdo necessário, visto que, pelo projeto, alguns chegaram até a concluir a 8ª série, entretanto, quando chegaram no supletivo com o intuito de prosseguirem nos estudos, fizeram uma prova escrita e foram colocados novamente na 5ª série para começar tudo de novo. Evidencia-se, assim, uma grave incoerência do sistema de ensino, uma vez que, no mesmo Estado, pelo mesmo NRE, primeiro certificaram a conclusão da 8ª série e depois explicitaram para o estudante que esta certificação não é valida, que, para prosseguir nos estudos, teriam que voltar para a 5ª série e estudar todas as séries novamente.

Nesse contexto, discutindo-se as possibilidades de inserção no mundo do trabalho, questionou-se junto aos egressos se os mesmos entendiam o PCF como uma barreira ou não para ter acesso a um emprego. De acordo com as informações apresentadas na Tabela 5.20, 117 sujeitos declararam que o projeto é uma barreira no acesso ao mercado de trabalho. E, destes, 40,17% (47 estudantes) disseram que a qualidade do estudo proporcionado pelo projeto é muito fraca, conforme segue:

Esc1/13: Tem que responder um currículo e a gente não entende as perguntas para poder responder. O projeto não ensinou a ler e responder uma pergunta.
Esc7/166: Não sei escrever direito para preencher a ficha. Tenho até vergonha. Escrevo tudo errado.
Esc7/176: Pessoal sabe que se fez Projeto Correção de Fluxo não sabe nada e não vai te contratar mesmo. Já está difícil para quem sabe. Imagina quem não sabe.
Esc7/190: Ter certificado sem conhecimento é uma barreira na hora de fazer um teste para entrar na empresa. A pessoa não sabe o conteúdo.
Esc9/210: O Projeto Correção de Fluxo não representa nada. A Sadia nos pressionou a voltar a estudar para ganhar alguns benefícios do governo, mas depois nos dispensaram.
Esc12/267: Hoje está difícil arrumar um emprego. Depois que a empresa soube que fiz correção de fluxo, ficaram meio assim, sabe, com dúvidas, e depois me mandaram embora.
Esc15/316: Falta conhecimento, agora estou correndo atrás do conteúdo da 6ª série que não aprendi no projeto, e está fazendo falta.

Observa-se que 18,80% (22 estudantes) declaram que o projeto é uma barreira, que as empresas preferem quem cursou o ensino regular:

Esc7/152: Dificulta. As empresas querem ensino completo para garantir que sabe alguma caisa.
Esc9/199: Eles olham no histórico. Quando vêem que fez supletivo ou projeto, é menos classificado. A oportunidade de emprego fica com aquele que fez regular.
Esc9/222: Este tipo de estudo é menos considerado. Meus amigos já várias vezes perdem vagas de emprego para quem fez o regular.

Neste sentido, os egressos testemunharam outras manifestações que explicitam que o projeto se configura numa barreira geral de acesso ao mercado de trabalho e os motivos apontados variavam, conforme pode ser observado a seguir:

Esc8/134: O mercado de trabalho hoje procura um grau de estudo. A primeira pergunta de uma entrevista. É se está estudando. Se está atrasado já começa a complicar.
Esc11/258: Sem estudo não deixaram nem fazer ficha.
Esc11/263: Falta estudo, é a primeira pergunta que fazem "se tem estudo".
Esc7/141: Foi muito rápido, não aprendeu tudo que precisa para o trabalho..

Constata-se, então, que as principais justificativas apontadas caminharam na direção de apontar que o estudo fornecido pelo projeto é muito fraco, visto que alguns egressos não conseguem sequer entender as perguntas a que são submetidos quando preenchem uma ficha de solicitação de emprego. Apontam, ainda, que as empresas os dispensaram quando souberam que tinham participado do projeto, e que agora estão correndo atrás do prejuízo. Outros declararam

que as empresas preferem quem fez ensino regular, e que perderam várias vagas quando concorreram com estudantes que tinham cursado o ensino regular.

Cabe ressaltar que, pelas profissões menos especializadas exercidas pela maioria dos egressos, não é exigido ainda em algumas empresas da área um nível de estudo maior que a 8ª série para a contratação, contudo as empresas que necessitam que o indivíduo tenha o conhecimento deste grau de ensino se depararam com esta ausência, fato este que leva(ou) os empresários locais a questionar onde os pretendentes ao emprego cursaram os estudos.

Ainda utilizando a Tabela 5.20, verificamos que 224 indivíduos declararam que o PCF não se constituiu numa barreira para ter acesso ao mercado de trabalho. E, destes, 24,11% disseram que o importante é ter estudo, conforme segue:

Esc7/192: Ter estudo é fundamental. Sem estudo não se consegue emprego.
Esc12/268: As empresas estão exigindo cada vez mais estudo.
Esc12/274: As empresas só pedem que curso tem. Agora estão falando na empresa que vai ter que saber informática para trabalhar com o caminhão.
Esc13/297: Só pedem se já concluí. Em qualquer emprego, já estão exigindo curso técnico ou faculdade.
Esc9/241: Hoje em dia só importa se tem certificado.
Esc12/279: O projeto foi bom. Apesar de eu ter parado, me ajudou a entrar neste emprego.
Esc12/281: Você concluiu o estudo, aproveitou a chance que teve.
Esc13/287: O importante é ter estudo.

Na mesma linha de análise dessa questão, verificamos que 16,96% dos inquiridos declararam que o estudo não influencia para ter acesso ao mercado de trabalho.

Esc1/23: O estudo não tem nada a ver. Tem que ver a sua profissão.
Esc6/103: Para mim, como busquei preencher aquilo que me faltou. Então o projeto não representou barreira. Também não procurei um cargo que exigisse mais estudo. Se não, poderia ser.
Esc8/128: Mais depende do serviço que procura.
Esc8/136: Já trabalhei em posto, panificadora, e nunca fui discriminada.
Esc14/304: Não tem nada a ver. Estudo não importa. Quem quer trabalhar trabalha. Com ou sem estudo.
Esc5/101: Querem ver o trabalho e não o grau de estudo. Nós temos um presidente da república que manda e desmanda e não tem estudo.

Outro fato que se verifica é que 16,52% declaram que ter participado do projeto não é uma barreira, visto que conseguiram um emprego.

Esc2/26: Consegui emprego.
Esc5/100: Para mim vale a experiência no trabalho. Para mim o projeto não valeu a pena.
Esc9/198: Consegui emprego depois do projeto.
Esc9/228: Se você é um ótimo profissional, nunca fica parado, nem é dispensado onde está.
Esc14/313: Me aceitaram porque queria trabalhar.

Constata-se, ainda, que 12,50% dos egressos inquiridos consideram o projeto uma barreira, haja vista que as empresas exigem estudo:

Esc2/25: Só pedem até que série estudou, não importa como, querem estudo.
Esc7/174: Muitas empresas só se importam se concluiu. Não importa como.
Esc9/208: As empresas se importam com o estudo e querem que tenha experiência profissional.
Esc8/181: Consegue mostrar que a pessoa tem um estudo. É diferente de só ter a quarta série. A Sadia exige estudo, se não, não pega nem para ajudante de operação, que é um dos cargos mais simples da empresa.

Nota-se que os egressos sustentam que o importante é ter estudo independentemente da qualidade do mesmo, e que ele não influencia no trabalho, pois conseguiram um emprego. Outros declaram que, quando conseguiram um emprego, as empresas só exigiam experiência no ramo. Há ainda observações de que as empresas exigem prática, mas não dão uma oportunidade para que o indivíduo aprenda e tenha experiência.

E contraditoriamente apontam, ainda, que as empresas exigem, sim, estudo, porém argumentam que o estudo proporcionado pelo projeto não é suficiente para atender às exigências das empresas. Indicam, assim, que estudo não tem nada a ver com o trabalho, mas que depende do cargo que se quer exercer. Isto é pura contradição e denota, claramente, as dificuldades deles, de incapacidade de uma simples organização do seu raciocínio lógico; dificuldade esta que não se faria presente se o projeto houvesse alcançado os objetivos a que se havia proposto. Ao contrário, o projeto serviu para desafogar a demanda represada que estes indivíduos representavam para o Estado, "formando" meros operários lesados na sua formação, vendo, na verdade, o seu desenvolvimento pessoal reduzido, servindo apenas para repetir operações de trabalhos básicos, tornando-se indivíduos "embrutecidos", tal qual apontado por Smith (1985)[54].

[54] Esta obra foi originalmente publica no ano de 1756 e tornou-se um marco na análise do desenvolvimento dos países, seu título original é "Uma inquisição sobre a origem da riqueza e da pobreza das nações" e é vulgarmente conhecida como "A Riqueza das Nações". Neste trabalho, Adam Smith, no capítulo X, evidencia, claramente, a importância da qualifiação dos trabalhadores para uma maior produção das empresas, e evidencia também que um trabalhador sem formação é um trabalhador "embrutecido", que se torna mera ferramenta de produção no processo de industrialização.

Observa-se, assim, que o capitalismo, ao longo do tempo, busca cada vez mais tornar-se independente do uso da mão-de-obra, fato perceptível no Gráfico 5.44, onde se verifica que as empresas tendem a usar cada vez mais a figura de estagiários[55] no processo produtivo para reduzir custos e usar de modo barato uma mão-de-obra mais qualificada. Isso porque em alguns setores da produção as firmas ainda não conseguiram a automação total, e necessitam fazer uso de mão-de-obra. Deste modo buscam, se possível, trabalhadores mais qualificados e baratos para atender às suas necessidades. Então é nesse cenário que os estágios surgem como um excelente negócio para as empresas e em alguns casos num razoável negócio para os estudantes que necessitam de alguma experiência.

Isso ocorre porque as empresas demandam atualmente que o trabalhador seja multifuncional, polivalente mesmo, que tenha criatividade, que saiba tomar decisões rápidas, que possua capacidade para resolver problemas, e, sobretudo, tenha espírito participativo; e que, se possível, custe pouco. Por isso a grande maioria das firmas utiliza-se de estagiários, pois essas firmas pagam pouco e se desobrigam de grande parte dos encargos que um trabalhador efetivo acarreta.

É importante colocar que, pelos dados coletados na pesquisa, identificou-se que um número expressivo de 97,46% de investigados não estavam realizando estágio e que nunca fizeram um estágio; 1,41% dos egressos ponderam que já foram estagiários; e apenas 1,13% disseram que estavam estagiando (Gráfico 5.44). Em relação aos motivos que os levam a realizar um estágio, dos investigados que realizam um estágio, 44,44% declaram que o consideram uma complementação na sua formação. E um percentual considerável de 55,56% declarou que buscam o estágio porque não conseguem um emprego efetivo (Gráfico 5.45). Há que se ressaltar, porém, que este baixo nível de inserção dos egressos sequer como estagiários atesta duas coisas; primeiro: muitos precisam efetivamente trabalhar e ganhar mais e o estágio é mal remunerado, o que não é atrativo; segundo: o nível da escolaridade proporcionado pelo PCF é tão baixo que as empresas não os querem nem como estagiários, de tal forma que até neste caso são discriminados no mundo do trabalho.

[55] Para alcançar este objetivo, as empresas fazem uso do estágio, que legalmente está amparado pela Lei Federal nº 6494/77, de 7 de dezembro de 1977. Cabe ressaltar que o estágio tem como base as partes: estudante, instituição de ensino, empresa concedente e o agente de estágio, mas não menos importante se não houver a intervenção do agente. O principal objetivo do estágio é a integração do jovem estudante à sociedade no mercado de trabalho e o aprendizado prático das teorias adquiridas nos estabelecimentos de ensino. Evidencia-se que é através do estágio que estudantes têm a possibilidade de conhecer na prática o que aprenderam na teoria.

Todavia, o grau de dificuldade de inserção dos egressos do PCF no mundo do trabalho não é determinado apenas pela qualidade do ensino que receberam e nem pelas dificuldades de realizar um estágio. Essa agrura também é ampliada pela falta de treinamentos complementares e de falta de cursos que os egressos não possuíam à época da pesquisa. Nesse panorama, destaca-se, como um dos indicadores deste problema, a falta de conhecimento de modernas tecnologias de comunicação e de trabalho, caso da computação. Assim, enfocando-se a Tabela 5.22, evidencia-se a falta de conhecimentos computacionais básicos dos sujeitos entrevistados, pois somente 29,86% (106 estudantes) dos inquiridos afirmaram ter tido formação suficiente para poder acompanhar os atuais recursos computacionais disponíveis e exigíveis pelo mercado de trabalho. Vários disseram que haviam começado tais cursos, porém não puderam continuar; na maioria das vezes por falta de recursos financeiros. Outros disseram que começaram, mas também pararam por não conseguirem acompanhar coisas básicas de um curso computacional, fato que evidencia mais uma vez a baixa qualidade do ensino que lhes foi ministrado no projeto.

Isso é visível quando se percebe que a grande maioria dos egressos (67,32%, ou seja, 239 estudantes) declararam que a formação oferecida pelo projeto não permite acompanhar o atual nível de uso de recursos computacionais do mercado de trabalho. Conforme pode ser atestado por algumas declarações:

> *Esc2/32: Falta à coluna principal: "o ensino". Dão tudo pronto, resumido e já com as respostas. Não se aprende.*
> *Esc8/119: Nem pensar. No projeto só aprende o básico do básico. O projeto só serve para aprender a escrever o básico para o governo dizer: "Não têm mais analfabetos".*
> *Esc7/145: Quem fez projeto aprende muito picado. Aí não tem base. Não tem prova, é só fichas.*
> *Esc7/152: Perdemos toda noção de estudo normal. Só sei o básico para viver.*
> *Esc7/176: Não ensinam no projeto o que o mercado de trabalho exige. No projeto só te empurram para frente.*
> *Esc7/190: Não aprende o mínimo no projeto. É só para pegar um papel (certificado).*
> *Esc13/291: Falta o básico. É muito rápido. Não é o suficiente para enfrentar o mercado de trabalho.*
> *Esc13/292: Não aprende suficiente para aprender a ligar um computador. O máximo que aprende é limpar um computador.*
> *Esc15/316: O projeto confunde todo conhecimento na cabeça. Em vez de ensinarem, eles confundem o aluno.*
> *Esc16/355: Nem pensa. No projeto não deu para aprender nada. Não tem explicação. Este projeto desanima o jovem para ir para o ensino médio.*
> *Esc16/335: Porque o projeto foi lançado como meio de diminuir gastos. Quanto mais a pessoa fica na escola mais gasta. Eles queriam jogar o aluno para frente e esquecer o que ela vai ser lá na frente. Se a pessoa é empurrada para frente, ela não vai saber, vai ter que procurar em outros meios.*

Neste sentido, os entrevistados afirmaram que o estudo do projeto não prepara o estudante o suficiente para acompanhar qualquer curso - mais ainda cursos computacionais; argumentaram também que nunca tiveram acesso a coisas básicas como Internet, e-mail, Word, Excel, etc., ou seja, não puderam sequer mexer num computador, nunca fizeram cursos ou nunca tentaram, pois, se tentassem, teriam dificuldades e, mais uma vez, se sentiriam humilhados e discriminados; alguns começaram, mas depois desistiram pelos motivos já apontados.

Esses estudantes que não conseguem fazer uso de computadores enfrentam mais uma importante barreira a ser superada para se inserirem no mundo do trabalho, e, quando não conseguem ultrapassá-la, são, via de regra, excluídos do sistema produtivo.

Vale ressaltar que, em 1997, ano de implantação do PCF, nenhuma escola estadual do município possuía laboratório de informática. No ano de 1998-2000 várias escolas construíram os laboratórios para ensinar informática, contudo em 2006 seis escolas que fazem parte da nossa amostra ainda não possuem ensino de informática, por não terem estrutura física. Segundo informações do NRET, as escolas que atualmente possuem laboratório de informática ensinam cursos básicos do Windows e Excel. Nesses laboratórios, cada estudante tem direito a uma hora aula de informática uma vez por semana.

Mediante isto, porém, surge a necessidade de se salientar que os atuais níveis de exigências colocados pelo mundo do trabalho para um indivíduo nele se inserir não se restringem apenas a cursos e a conhecimentos computacionais, mas, sim, a uma ampla gama de treinamentos que devem ser realizados para que os sujeitos possam trabalhar de modo formal. Desta forma, questionou-se os egressos com o intuito de desvendar como percebiam tais necessidades e como se comportavam frente a estes requisitos. Reportando-nos então à Tabela 5.24, observa-se que 73 pesquisados disseram que conseguiram acompanhar cursos e treinamentos a que tiveram acesso após terem participado do projeto, mas ressaltaram que os cursos eram voltados para o cotidiano do seu trabalho. E 49 dos egressos declararam que não conseguiam acompanhar nenhum curso e treinamento após terem participado do projeto. Outros disseram que a empresa em que trabalhavam à época não lhes havia oferecido sequer um curso ou um treinamento. Percebe-se, então, que existem estudantes que não se sentem preparados para participar de qualquer tipo de curso, pois lhes falta conhecimento. E existem também aqueles que argumentam que não precisam de cursos e treinamento para o cargo que exercem; porém há que se ressaltar que esta situação não é definitiva e que isto no futuro pode ser usado para a sua dispensa.

Neste mesmo sentido, encontram-se diversos argumentos de estudantes que não se sentem preparados para fazer qualquer curso e a maioria destes consideram suficiente ter a prática no seu exercício. Outros fatores apontados pelos indivíduos investigados foram a falta de oportunidade para realizar cursos e treinamentos e a falta de conhecimentos básicos, por fracasso do seu processo educacional, principalmente do projeto.

Destaca-se que, com a tecnologia e robotização na produção das empresas, há poucos postos de trabalho e, para estes, as empresas buscam selecionar os mais capacitados, detentores de maior conhecimento, visto que o sucesso e a sobrevivência das empresas está diretamente ligado a um quadro funcional mais qualificado, preparado e competente.

Mediante isto, reportamo-nos, então, ao Gráfico 5.15, o qual indica que 72,11% dos estudantes entrevistados estavam estudando ao ingressar no projeto. Já, com relação aos motivos que levaram os estudantes que não estavam estudando a voltar à escola, constatou-se que 17,18% voltaram porque se sentiram pressionados pela exigência do mercado de trabalho; 6,20% estavam buscando satisfação pessoal; 3,10% voltaram com objetivo de aprofundar os conhecimentos; 0,85% dos entrevistados voltaram a estudar porque acreditam que o nível maior de estudo pode proporcionar uma ascensão social.

Evidencia-se que o mercado de trabalho exige que os trabalhadores tenham uma qualificação profissional, e, como apontado anteriormente, com a introdução de microeletrônica e da robotização, restam poucos postos de trabalho, para os quais são selecionados os indivíduos mais qualificados. Outro aspecto, apontado pelos investigados, é o retorno à escola porque acreditam que, com mais estudo, podem conseguir uma ascensão social.

Este é o sonho da classe trabalhadora. Historicamente acreditou-se que, com estudo, seria possível angariar um posto de trabalho com maior remuneração. No entanto, o que se evidencia atualmente é que há no mercado uma massificação de diplomas. Deve-se considerar este fator, qual seja, massificação de diplomas *versus* poucos postos de trabalho, e ter-se ciência de que a qualificação, por si só, já não garante mais uma ascensão social, entretanto não deixa de ser, talvez, a única chance para grande parte dos trabalhadores. Atualmente a ascensão social por meio da qualificação, em tese, está diretamente atrelada ao capital financeiro da família, que, via de regra, pode subsidiar o início de carreira.

Como a formação das pessoas influencia na obtenção de emprego, inquiriu-se aos egressos o grau de satisfação com os seus empregos na época da pesquisa. Constatou-se que

muitos entrevistados estavam satisfeitos com os seus empregos. Isto é visível no Gráfico 5.47, pois 79,75% dos investigados declararam que estavam satisfeitos. No Gráfico 5.48, observa-se que 61,16% não recebiam nenhum tipo de benefício adicional ao seu salário que lhes poderia proporcionar melhores condições de vida e, mesmo assim, a maioria dos estudantes entrevistados declarou estar satisfeita.

Salienta-se que a satisfação pode não significar um bom emprego. Estes indivíduos possuem poucas perspectivas de obter uma ascensão econômica e social, e são tão limitados que, quando conseguem atender as necessidades básicas e imediatas, se conformam, o que, de certa forma, evidencia a naturalização da pobreza.

Identificou-se, também, que 20,25% dos investigados não estavam satisfeitos com os seus empregos. Neste caso, de um lado, é necessário fazer uma análise da sua empregabilidade, pois, via de regra, lhes resta procurar um outro emprego, ou tentar encontrar motivadores no seu exercício. De outro lado, é fundamental as empresas diagnosticarem as causas da não-satisfação, haja vista que um funcionário que não está satisfeito não apresenta a mesma produtividade que um funcionário satisfeito, tal qual apontado por Chiavinato (1999).

Nesse panorama, causa-nos surpresa a concepção viesada que alguns estudantes exprimem ao referirem-se ao projeto como se ele fosse uma dádiva, uma chance, uma oportunidade que lhes foi dada, e que cabe aproveitá-la. Parece-nos que isso pode ser visto por outro ângulo, ou seja, a pseudo-oportunidade de fazer a adequação idade/série não pode ser concebida apenas como uma benesse do sistema, pois o estudo é um direito que lhes pertence.

Com relação à utilização de recursos computacionais, constatou-se que somente uma minoria dos estudantes entrevistados utilizava computador na época da realização da pesquisa. Observou-se, também, que o gênero masculino utilizava mais os recursos computacionais, se comparado com o gênero feminino. Isso evidencia que, numa sociedade onde o uso da informática é essencial para qualquer indivíduo, as escolas públicas e, principalmente, um projeto que propôs a inclusão, não oferece(eu) a todos os estudantes acesso a esse instrumento fundamental para a sua inserção no mundo do trabalho.

No que se refere a cursos e treinamentos, evidenciou-se que muitos estudantes entrevistados não tiveram nenhum acesso a cursos e treinamentos pelas empresas que trabalhavam na época da realização das entrevistas. Em relação à pequena parcela de estudantes que teve a possibilidade de ter acesso a tais treinamentos, verifica-se que alguns declararam que

conseguiram acompanhar cursos e treinamentos a que tiveram acesso apenas com o grau de instrução que obtiveram por terem participado do projeto. No entanto, salientam que os cursos eram voltados ao cotidiano de seu trabalho; e outros, ao contrário, declararam que não conseguiram acompanhar os cursos e treinamentos após terem participado do PCF.

Em suma, um fator que chama a atenção, pela contundência do problema, de um lado, é a discriminação que o estudante enfrenta pelo mercado de trabalho, que exclui os sujeitos que participaram e cursaram o PCF, não lhes permitindo sequer preencher um cadastro de solicitação de emprego; de outro lado, o fato de que a escola certificou a conclusão do ensino fundamental, ou seja, da 8ª série, para estudantes que não conseguem sequer preencher uma ficha de solicitação de emprego, por não saberem ler e nem escrever direito. O fato contraria as premissas/fundamentos do projeto, que postula que, sem ter um certificado de conclusão do ensino fundamental, os sujeitos não teriam condições de preencher um cadastro de solicitação de emprego, dado que é um dos requisitos (de exigência) do atual modo de produção capitalista. No entanto, o que se verificou é que muitos, mesmo tendo passado pelo projeto, ainda não possuem condições para efetuar tal tarefa.

No que se refere ao trabalho, evidenciou-se que, pelos dados quantitativos, 224 egressos declararam que o tratamento lhes dado pelas empresas é normal. Analisando, contudo, as falas qualitativas, percebe-se uma contradição, visto que há uma tendência na fala dos egressos de que o projeto traz um grande prejuízo, porque não possuem o domínio do conteúdo, e enfatizam que este estudo é discriminado pelas empresas. Salientam que este tipo de programa apenas dá um canudo para as pessoas, e que isto significa muito pouco, ou quase nada; pois, para as pessoas que estavam fora da escola, que não tiveram condições de estudar, proporciona o certificado para continuarem nos seus empregos, na mesma atividade, que não exigem um conhecimento maior, mas que também não lhes oportuniza ascenderem na sua profissão.

Para jovens que têm pretensões maiores em termos profissionais, o que os entrevistados indicaram é que o projeto não prepara minimamente o indivíduo para as exigências atuais do mundo do trabalho, visto que no PCF não se aprende de verdade. Na fala dos entrevistados mais velhos isto fica mais evidente, pois argumentam que, para eles, o projeto proporcionou o certificado de conclusão do ensino fundamental e isto serviu para mantê-los no emprego. Mas os mesmos indivíduos mais vividos e maduros afirmam que, para os mais jovens que realmente precisam de qualificação pessoal para minimamente se inserir no mercado de trabalho atual ou

que pretendam dar continuidade nos seus estudos, o projeto não serve, pois não prepara o suficiente. Diante deste panorama, que desvenda a trajetória dos egressos do projeto, nos apoiamos em Freitas (2003, p. 48-49), que pondera: "[...] criam-se dentro dos ciclos ou da progressão continuada 'trilhas diferenciadas de progressão', as quais conduzem a diferentes pontos de terminalidade: alguns se ajustam em profissões menos nobres, outros progridem em direção a profissões nobres e, como antes, um grupo é eliminado entre um ciclo e outro depois de ter sido guardado quatro anos na escola na categoria de 'excluídos em potencial'".

Conclui-se então, diante de todas estas incongruências, em função do que foi realizado pelo PCF junto aos estudantes; que os mesmos não se encontram minimamente preparados para adentrar e em alguns casos fixar-se no mundo do trabalho atual, visto que há um descompasso entre a qualidade de ensino que receberam e aquilo que o mercado exige.

Isso ocorreu tanto pelo baixo nível de ensino ministrado de que são detentores, quanto ao fato de que a maioria detém apenas o ensino fundamental. Em suma, mesmo no PCF não lhes possibilitaram as condições necessárias para continuarem avançando nos seus estudos, o que os torna ainda mais frágeis frente ao mercado de trabalho. É neste contexto que Sordi e Malavazi (2003, p. 34-35) ponderam que: "[...] Ganha-se a curto prazo a sensação de inclusão no mercado, para em seguida se processar a exclusão do egresso que carregará consigo a sensação de que o fracasso lhe pertence e deverá ser enfrentado solitariamente".

Diante deste cenário, apoiamo-nos em Freitas (2003, p. 48-49), que alerta: "[...] conhecer tal realidade não deve conduzir à inoperância, mas ser vista como uma necessidade para aqueles que acreditam na escola e querem fazer dela um local de resistência". O autor também destaca que estes projetos (Ciclos, Progressão Continuada, e o Projeto Correção de Fluxo), "longe de fecharem as portas, abrem possibilidades importantes de luta e resistência, desde que revelemos essas lógicas e nos preparemos para enfrentá-las em articulação com os pais e os estudantes".

6.2 Trabalho Pedagógico Centralidade na Avaliação

Nesta categoria, procuramos analisar como e por que foi dimensiuonada a centralidade na avaliação nestes projetos: Ciclos, Progressão Continuada, Classes de Aceleração e, em

especial, no Projeto Correção de Fluxo. O intuito maior é identificar e analisar como foi realizada a avaliação no Projeto Correção de Fluxo e quais as vantagens e limites sob a ótica dos egressos.

Assume-se a tese de que a avaliação é uma ação eminentemente social, porque não é uma atividade de um sujeito isolado e nem mera atividade técnica, mas é, na verdade, um produto social de um certo tipo de sociedade e de uma época específica. Deste modo, o avaliador deve situar as atividades de aferição de conhecimentos dos estudantes dentro de um contexto amplo, tornando claras as relações entre ideologia e prática educacional, num contexto social, econômico, psicológico e político.

Tanto assim é, que se percebe que a avaliação possui um lado evidentemente político, e que o revela quando temos, como concepção de mundo social, aquele que é construído por indivíduos e grupos em interação e confronto. Verifica-se que, efetivamente, o avaliador detém certo grau de influência política, de poder, mesmo quando não quer, porque a sua não-interferência, ou a sua suposta neutralidade, não neutraliza as relações de poder existentes, acabando por favorecer os grupos mais fortes e estabelecidos no seio social com maiores habilidades, em detrimento daqueles mais dispersos e detentores de menos habilidades.

Deste modo, percebe-se que a avaliação pode ainda acentuar a discriminação social vigente, por se tratar de um dos mecanismos de desigualdade que contribui de certo modo para que a situação permaneça no tratamento entre as pessoas. E também permaneça na esfera de um procedimento uniforme de ação pedagógica que passa inclusive pela avaliação uniforme, onde se desconsideram as diferenças bio-psico-sócio-culturais dos estudantes, o que resulta no privilegiar daqueles que se aproximam dos valores que o avaliador, segundo a sua posição ideológica, estabelece como padrão ideal de desempenho (CAPPELLETTI & ABRAMOWICZ, 1999, p. 91-92).

Entretanto, seria absolutamente ingênuo acreditar que um único projeto, como o Projeto Correção de Fluxo, pudesse dar conta de todos os problemas que atingem a nossa sociedade como um todo, e que ultrapassam a própria questão da educação, de vez que existem causas estruturais no problema da desigualdade e da distorção idade/série, causas que ultrapassam o nível da estrutura educacional. Com certeza são causas relativas às políticas sociais e à questão básica da distribuição de renda do país. Sabe-se que estes projetos, ou seja, as classes de aceleração, são uma das propostas ou uma das regras da política educacional estabelecida pelo Banco Mundial para todos os países subdesenvolvidos.

De acordo com Sordi (1998), as reformas educacionais se sustentam apostando na falta de aptidão dos professores para fazer uma leitura mais crítica dos termos da mudança. Dessa maneira, alguns podem ficar restritos ao que está escrito e mistificar o discurso redentor ou subestimar as entrelinhas que podem ser interpretadas em favor de uma proposta educacional emancipatória e includente.

> [...] a leitura restrita que se faz no texto da LDB que propõe a eliminação da reprovação e prega a autonomia da escola e dos educadores. Perplexos, os professores se interrogam como garantirão qualidade aos alunos se não podem reter os alunos com defasagem de aprendizagem. Resistem à idéia desobrigando-se de ensinar mais e cada vez melhor, especialmente, aos alunos em risco de fracasso escolar. Inconscientemente entram na dança da avaliação assumindo um tom e ritmo dissonantes dos reais interesses da população. Trata-se de exercer seu direito de opção. Confirmando a natureza paradoxal dos discursos de mudança, ao resistirem ao proposto, mais se tornam cúmplices do processo perverso de exclusão que se pratica junto às classes trabalhadoras (SORDI, 1998, p. 48).

Nota-se que, frente ao que é imposto pela reforma, o professor pode assumir uma postura crítica, ética e reflexiva, para extrair benefícios frente às limitações que lhe são impostas pelo sistema. Apesar de ser perceptível a degradação do trabalho dos docentes, pois se investe cada vez menos na formação dos professores, resta-lhes apenas a resistência de ensinar mais e cada vez melhor, formando massas críticas que possam intervir no sistema, na vida e na realidade social.

De acordo com Romão (2002, p. 48), as tentativas de combater a cultura da repetência no ensino fundamental objetivam eliminar a reprovação por decreto, visto que o sistema de promoção é aparentemente eliminado com a desseriação, mas é mantido com a promoção automática. Ou seja, elimina-se apenas a reprovação. Essa distorção ocorre porque os docentes não participam das formulações e decisões para a implantação destes projetos, e não foram e não estão devidamente preparados para obterem um bom desempenho com a nova realidade em que estão inseridos, gostem ou não. Para a autora, "[...] o que está provocando toda essa fragilização de algo que era fortemente presente nas aspirações e projeções dos professores é a falta de aprofundamento da discussão sobre a avaliação da aprendizagem, verdadeiro nó górdio da educação brasileira".

Neste contexto, é imprescindível entender como se dá a avaliação nas escolas. Para tanto, nos apoiamos em Freitas (2003, p. 41), que explicita que o fenômeno da avaliação em sala de aula tem pelo menos três componentes:

> O primeiro deles é o aspecto "instrucional" [...] pelo qual se avalia o domínio de habilidades e conteúdos em provas, chamadas, trabalhos etc. O segundo componente, constituído pela avaliação do "comportamento" do aluno em sala, é um poderoso instrumento de controle em ambiente escolar, já que permite ao professor exigir do aluno obediência às regras. [...] existe o terceiro aspecto: a avaliação de "valores e atitudes", que ocorre cotidianamente em sala de aula e que consiste em expor o aluno a reprimendas verbais e físicas, comentários críticos e até humilhação perante a classe, criticando seus valores e suas atitudes.

Cabe colocar que, na implantação dos projetos desta natureza, entre eles o Projeto Correção de Fluxo, a avaliação assume centralidade no processo. Entretanto, retira-se o primeiro aspecto apontado por Freitas (2003, p.41), qual seja, o "[...] instrucional pelo qual se avalia o domínio de habilidades e conteúdos em provas, chamadas, e trabalhos". O intento, ao tirar a prova do processo, é impedir a nota e, conseqüentemente, a classificação dos estudantes, e, agregado a isto, o julgamento do docente como aprovado ou reprovado. Por fim, o que é pior, minimiza-se, neste processo, a cobrança do domínio de conteúdo e a freqüência. Já o segundo aspecto, constituído pela avaliação do "comportamento" e o terceiro constituído pela avaliação de "valores e atitudes" continuam sendo realizados, pois ocorrem implicitamente em atitudes informais em sala de aula.

Conforme o CENPEC (1997), a avaliação dos estudantes no projeto deveria ser diagnóstica. Trata-se de uma avaliação que, de acordo com Luckesi (1995, p. 82), pode ser compreendida como "[...] instrumento auxiliar da aprendizagem e não um instrumento de aprovação ou reprovação dos alunos". Nota-se que a avaliação sob esta ótica – sugerida pelos gestores do projeto – deveria dar-se durante todo o processo nas relações aluno/professor/conteúdo e assim caberia ao docente a mediação e a tomada de decisões subseqüentes a cada conteúdo para redirecionar a caminhada, ou seja, pela avaliação, o docente perceberia quando seria necessário retomar algum conteúdo não assimilado pelo estudante e o mesmo deveria auxiliá-lo a buscar com autonomia estas informações e transformá-las em conhecimento.

Nota-se então que, conforme os gestores do projeto, a avaliação diagnóstica proposta deveria possibilitar diagnóstico e acompanhamento do seu processo de aprendizagem e, ao mesmo tempo, para o professor, o diagnóstico e a reorganização do processo de ensino. Neste contexto, segundo Rippel (2002, p. 93), é imprescindível apresentar o depoimento de professores que atuaram no projeto que explicitam como realizavam a avaliação. Vejamos:

> [...] a avaliação é feita através do interesse, da persistência, da busca do aprendizado. O aluno é avaliado pelos conteúdos que ele traz, pela produção e pelo crescimento no seu dia-a-dia (Professor L).
> A avaliação no projeto é feita através de trabalhos, apresentação de trabalhos, trabalho em grupo e jogos (Professor B).
> [...] No PCF era feita uma avaliação dos trabalhos no dia-a-dia, através das atividades, conhecimentos que o aluno adquiria. (Professor F).
> Se avaliava as fichas que são preenchidas todos os dias [...] (Professor M).

E, de acordo com a coordenadora do projeto do NRET apud Rippel (2002, p. 93), a inserção do PCF trouxe mudanças na avaliação:

> [...] no PCF a concepção é diferente. O aluno vai trabalhando diariamente, e a partir deste trabalho que ele vai realizando, em fichas, ele escolhe alguns para ir guardando, ele vai formando um dossiê onde o professor e o aluno podem acompanhar a evolução do seu crescimento. [Segundo ela, foi solicitado aos professores que] [...] organizassem junto com cada aluno um portfólio, onde guardassem trabalhos das diferentes disciplinas, até porque a avaliação era feita pelo conjunto de professores no final do bimestre, porque a avaliação era diária, em todo processo de trabalho (Professor R).

Outrossim, a coordenadora declarou que, nas capacitações, foram desenvolvidos vários modelos de fichas descritivas para realizar a avaliação de cada aluno, e enfatiza a relevância da clareza na descrição, que deveria conter pormenorizadamente o desenvolvimento de cada estudante: "[...] O importante era o professor descrever como é que este aluno está, no que ele vinha crescendo, e o que é que é que ainda o grupo de professores precisava, juntos, planejar, para que o aluno superasse suas dificuldades (Professor R)" (RIPPEL, 2002, p. 89).

Diante deste cenário, na pesquisa de campo, buscou-se verificar a percepção dos egressos sobre a avaliação praticada no projeto e quais as vantagens e limites. Analisando as tendências nas declarações dos estudantes entrevistados, percebe-se a presença de aspectos

negativos no projeto, aspectos negativos que surgem quando este retirou do cenário avaliativo a prova, tal qual pode ser atestado a seguir:

> *Esc7/141: Não tinha leitura no projeto, não tinha prova, não tinha nota, olhavam só a ficha. Eu não consegui aprender. Depois reprovei no ensino médio e está sendo muito difícil. Deveriam ensinar a matéria de 5ª a 8ª série, e não empurrar da 5ª série para o ensino médio sem saber.*
> *Esc2/42: Adianta, se fizer. Nem tem prova. Como vai dizer que sabe?*
> *Esc7/117: Ele não aprende todas as áreas que tem que aprender. Como não tem prova, é só preencher as fichas. Os alunos levavam para casa e só ia na aula uma ou duas vezes por mês e tudo mundo passou igual.*
> *Esc11/255: Fica gravado para sempre no histórico que fez projeto. É mal conceituado. Os donos das empresas discriminam. Dizem que não aprendeu o suficiente devido ao modo de avaliação de quem faz este curso. No projeto não tem nota nem prova. Todo mundo passa. Jogam todo mundo para frente, para fora da escola. Se livram da despesa com o aluno.*
> *Esc11/255: Dá o certificado de 8ª série. No 1º ano do ensino médio eu não sabia nada. Eu não tinha visto o conteúdo. No projeto só dão fichas. É muito fácil, não se aprende. Eu não sabia o conceito do projeto. Se eu soubesse, não teria feito. Os professores passam todo mundo, nem tem prova.*

Percebe-se, então, uma forte dependência da prova escrita, como se ela garantisse a qualidade da aprendizagem. Desta forma, quando o projeto retirou a prova do processo avaliativo, sem colocar nada de concreto no lugar, ele provocou uma lacuna oriunda da falta de referências de ações educacionais, pois que historicamente os estudantes e, via de regra, as famílias, todos foram acostumados a estudar para, num determinado momento, serem avaliados, visto que acreditam que, através da prova, os professores podem saber o que aprenderam.

Nota-se, então, que a prova e a nota são retirados do processo avaliativo, o que permite aparentemente omitir os problemas dos estudantes que não atingem o conhecimento proposto. Para compreender esta questão, podemos nos apoiar em Sordi, que explícita que simplesmente atribuir a solução dos problemas da avaliação à mera eliminação das provas é um certo reducionismo:

> Estas podem e devem continuar a ocorrer, desde que não sejam a única e nem sequer a mais relevante forma de diagnosticar o desenvolvimento dos estudantes. Não se trata, também, de decidir como devem ser elaboradas as questões [...]. A preocupação deve incidir no quão inteligente elas são para promover e reafirmar os princípios pedagógicos que estão em jogo ao optarmos por um ensino compatível com os desafios de uma sociedade submetida a processos de mudança acelerada (SORDI, 2000, p. 243).

Diante disto, pode-se inferir que os gestores da proposta, ao implementarem o projeto, tinham uma dual escolha: capacitar efetivamente o quadro docente com amplo referencial teórico para que soubessem realizar efetivamente uma verdadeira avaliação; ou desarmá-los, tirando a prova e a nota do cenário para evitar a retenção. Infelizmente optaram pela segunda opção, e nos cursos de capacitação discorreram sucintamente sobre como deveria ser a avaliação no projeto, enfatizando muito a retirada da prova e da nota, como se isto resolvesse a defasagem da aprendizagem.

Conforme Sampaio e Ribeiro (1998), se fossem considerados o tempo e o trabalho comumente gastos com o preparo e correção de provas, flagraríamos a sua ineficácia e a necessidade de mudar tais práticas. Pautados neste argumento, e em outros desta natureza, é que os gestores do projeto excluíram a prova. Deste modo, faz-se necessário apresentar o entendimento de avaliação de professores que atuaram no projeto, que segundo Rippel (2002, p. 92-137) declaram:

> A avaliação era feita nas fichas. O professor se sentia um repassador de conteúdos, [...] não existia rigor nesta avaliação e ninguém estava interessado em fazer isto aí [...]. O sistema de avaliação sem prova não serve, não substitui. Eu acredito que a prova deve continuar. Só que tem que ser uma prova que se faça. Tirou uma nota baixa, possa reprovar (Professor I) (p. 137).
>
> [...] A prova é fundamental. Temos que ter uma avaliação, alguns subsídios em mãos, para que se possa dizer se este aluno aprendeu ou não. Através da prova é como se o aluno estivesse mostrando se é capaz ou não. No tradicional, o aluno tem que provar através de provas se sabe fazer e que está apto a desenvolver aquilo que foi solicitado (Professor E). (p. 92).
>
> [...] Dava uma olhada na cara do aluno e lembrava se ele era mais o menos, ou na hora da chamada era bom/mau. Bom/mau, isto significa que, num mês, todos os alunos que eram bons tinham uma boa avaliação e os que eram maus tinham uma má avaliação (Professor I). (p. 95).

Nota-se a dependência da prova escrita, como se ela fosse o único instrumento para verificar e garantir a aquisição de aprendizagem, o que permite inferir que as capacitações proporcionadas para os professores não surtiram o efeito esperado, visto que, sem a prova, não conseguiram fazer uma avaliação significativa no sentido de construir a aprendizagem.

Ressalta-se que o problema da avaliação não incide na aplicação da prova, mas em outros aspectos que acompanham este instrumento. A inferência positiva, ou não, sobre a prova vai depender do olhar que o avaliador estabelecer sobre ela no momento de fazer a sua apreciação. A partir de um olhar ético com embasamento teórico, o docente extrairá informações

relevantes sobre o domínio, ou não, do conteúdo avaliado, e assim poderá replanejar as suas ações, para auxiliar o estudante na construção de uma aprendizagem significativa. Se o docente fizer uso da prova apenas para verificar acertos e erros e quantificá-los, ela se esvaziará de sentido para os estudantes/docentes e não acrescentará avanços no processo ensino/aprendizagem, que deveriam ser o seu fim.

Verifica-se que há uma tendência, nos depoimentos dos egressos, tendência a qual nos indica como a avaliação foi realizada no projeto:

> *Esc2/37: Não tinha prova, só trabalho. Seria mais fácil, mas depois eu desisti, por sem-vergonhice mesmo. Matei aula para namorar nas ruas.*
> *Esc11/256: Eu gostei de estudar, aprendi a gostar de estudar no projeto, não tinha prova, e a turma tinha a mesma idade.*
> *Esc5/101: O fato de ter só trabalho era mais fácil. Eles só davam trabalho. Era tudo pronto. Não precisava ralar, estudar. Era só marca 'X' nas alternativas. Era muito fácil. Não tinha prova.*
> *Esc10/251: O conteúdo era fácil, da 5ª e 6ª série. Vinha pronto nas fichas, quase só assinalar, tinha pouca escrita. Eu faltava sempre. Nem sei como passei. Quase todo mundo não ia para aula depois que percebemos como era fácil, e igual íamos ser passados.*
> *Esc8/136: O projeto é bom porque não exige tanto e não tem prova. Eu queria fazer matrícula este ano. Não entendo porque não tem regular na escola. Eles me mandaram fazer no Cestol. Não me aceitaram na escola porque tinha 19 anos. Agora, para fazer a 8ª é só à noite no Cestol*
> *Esc9/218: O importante é ter emprego e para isto só precisa do certificado da 8ª série, mesmo porque com o que aprendeu no projeto só consegue um emprego lá em baixo, porque não tem o domínio do conteúdo. No projeto não tive as dificuldades do regular que tem prova e é tudo individual. No projeto as provas são os trabalhos e é tudo em grupo. Não existe prova. É só o trabalho feito em grupo.*

São proposições que convergem para os mesmos conceitos. De um lado os egressos apontam que a avaliação no projeto é mais fácil, pois é realizada através de trabalhos, trabalhos em grupos, preenchimento de fichas, jogos, atividades que demonstram a produção do estudante. De outro, aparece latente que o material didático proporcionado vinha pronto, que não precisavam estudar, escrever, bastava assinalar com X, e todos, estudando ou não, seriam promovidos. Assim, a avaliação era feita no dia-a-dia e fazia-se de conta que eram avaliadas as competências e habilidades do estudante.

Há egressos que manifestaram tendências negativas nas suas declarações ao explicitar como vêem a postura do docente referente ao conteúdo/avaliação/aprendizagem e como esta influenciou na sua auto-estima para estudar, conforme pode ser atestado:

Esc15/317: Os professores ficam lá na frente do quadro. Eu tinha muita dificuldade na minha carteira. Eu sentava no meio da sala, mas nunca vinham até minha carteira para explicar alguma coisa. Saía sem saber de nada, praticamente. Como não tinha prova, isto não aparecia que a gente não sabia nada. Era só trabalho. A gente copiava daquele que conseguia fazer. Era só copiar e copiar, sem saber. Passavam a gente forçado de qualquer forma, empurravam para frente.
Esc16/335: No PCF eu tenho tudo guardado. Era em módulos. Eles não trabalhavam como no regular, um interagindo com o outro. No projeto era como se o aluno fosse máquina: o professor dava a ficha e dizia como responder, nós fazia e já entregava. Eu não aprendi nada no projeto. Foi só para pular de série.
Esc9/223: Não aprendi nada. Não usava livro nem caderno, só fichas. Os professores explicavam passavam, correndo por cima. Às vezes ninguém entendia. Aí o professor passava a resposta no quadro, não explicava e nós copiávamos para a ficha. Não tinha prova. Nem sei como davam nota.
Esc1/4: A gente tinha que fazer dois anos e ia para o 1º ano do ensino médio. Não tinha prova. Era superficial. Os professores não se preocuparam em ensinar. Este projeto foi criado para dar um empurrão para o 2º grau.

Os docentes, contradizendo os estudantes, declaram que mudaram a sua postura depois que participaram dos cursos de capacitação para atuar no projeto, conforme aponta Rippel (2002, p. 90-111):

> [...] Comecei a agir diferente em sala de aula, a dar mais atenção para os alunos com dificuldades, adequando-os aos demais. Depois do projeto mudei minha postura no regular. Tive uma nova visão dos alunos. Faço revisão paralela com os alunos com dificuldades. Antes apenas retinha estes alunos (Professor G) (p. 90).
> [...] ver o progresso que cada um teve dentro de sua produção, sem comparar um com o outro. Comparar a pessoa com ela mesma. Porque, até então, nós ficávamos presos no domínio do conteúdo (Professor Q) (p. 103).
> [...] A metodologia é inovadora. É menos preocupação com o conteúdo. Os professores desaceleram e ajudam os alunos a vencer determinadas dificuldades (Professor A) (p. 103).
> [...] Faço uma avaliação para ver o que realmente o aluno aprendeu e no que o aluno tem dificuldade, para retomar e fazer uma recuperação (Professor H) (p. 111).
> [...] A atuação do professor que passou pelo projeto é outra. É um professor mais sensível. Ele olha o aluno com outros olhos. Ele não se contenta em fazer as coisas como ele fazia (Professor Q) (p. 101).

Nota-se que os estudantes enfatizam que não existia um entrosamento entre professor e aluno, uma vez que os professores assumiam uma postura passiva e indiferente em relação à aprendizagem dos estudantes, pois ficavam lá na frente do quadro e o estudante na carteira com dificuldades e sem entender o conteúdo. Ressaltam, ainda, que os professores passavam por cima do conteúdo e não o explicavam, e, quando os estudantes não entendiam, davam as respostas prontas no quadro e todos apenas copiavam. E, mais, como não existiam provas e avaliações

escritas formais, não se evidenciava que os estudantes não sabiam o conteúdo, e que, frente a isto, os professores também se eximiram de ensinar, uma vez que a regra imposta era a de que todos fossem promovidos.

Contrariamente aos estudantes, os docentes declaram que mudaram a sua postura no projeto, que realizavam a avaliação para retomar o processo no que os estudantes apresentavam dificuldades, que passaram a olhar os estudantes diferentemente, que desaceleraram na cobrança de conteúdo e ajudavam a vencer algumas dificuldades, o que revela, por si só, uma des-responsabilização.

Existe também outra tendência visível nas declarações dos estudantes, que enfatizam um lado positivo na postura de alguns professores, que no projeto eram mais atenciosos. Vejamos:

> *Esc5/89: Para mim o projeto foi bom. Ajudou um monte de gente que não conseguia passar no regular. Lá no regular é mais difícil. No projeto é mais fácil, não tem livro, é só aquelas fichas, dá para fazer em casa, ou junto. Não tinha prova, e os professores explicavam bem mais, vinham mais perto da carteira. Aí ficava mais fácil estudar. Aí eu gostei. Se eu tivesse ficado no regular, não teria chegado na 8ª. Tinha muito livro e tinha prova. Eu tinha dificuldade. No projeto ganhava os pontos pela participação, bastava ir à aula.*
> *Esc7/192: Eu gostei do projeto. Aprendi muita coisa. No regular os professores não têm paciência para explicar. No PCF explicavam melhor e não tinha prova. Aí eu aprendia, eu gostaria de fazer o projeto de ensino médio. Eu quero voltar a estudar. Trabalho durante o dia, e não consigo vaga à noite.*
> *Esc9/213: Quem se interessa tem muito mais chance na vida. Com o projeto você aprende mais que no regular. No projeto os professores explicam mais o conteúdo, as provas são só trabalhos em grupo. É melhor que no regular que tem prova individual. O projeto é bem mais fácil.*
> *Esc11/257: O projeto é bom para quem precisa trabalhar o dia todo. É mais fácil. Os professores cobram menos, não tem prova. Para quem precisa de emprego é bom.*
> *Esc12/267: O PCF foi bom para mim. Aprendi mais, engrenei até numa faculdade. O bom do projeto é que era tudo em trabalhos. Eu tenho dificuldade, eu sou péssima em matemática. No projeto a professora me ajudava mais, explicava melhor. Não tinha prova, era só aquelas fichas, uma cor para cada matéria. Nós fazia tudo em grupo e com isso eu consegui passar.*

Evidencia-se, pelas manifestações dos estudantes, que a ênfase incide na facilidade para cursar o projeto, pois não existia a cobrança de conteúdos numa prova formal, visto que realizavam as atividades em grupos. Comparam a atuação dos professores no projeto com a dos professores do ensino regular, e ressaltam que os mesmos eram mais próximos e explicavam melhor o conteúdo no projeto. Este fato pode ser explicado pela sensação de não se sentirem pressionadas a aprender e a apresentar resultados, pois, com as atividades em grupo, os estudantes que conseguiam desenvolver as atividades imputavam os demais a avançar.

Diante do panorama apresentado sobre a práxis dos docentes frente à avaliação, podemos nos apoiar em Sordi, que explícita que a avaliação praticada no ensino, nos dois modelos (regular e PCF), merece ser examinada, pois:

> [...] tentando, ainda que tardiamente, reverter os malefícios de um tempo em que ela era usada unicamente como instrumento de reafirmação de conteúdos dogmáticos, apresentados para serem memorizados e não para serem problematizados pelos estudantes. As conseqüências desse modelo já são conhecidas. Marcas visíveis e invisíveis em nossa criatividade; instituição do silêncio e da vergonha; necessidade de aprender a dar respostas e, paralelamente, de desaprender a fazer perguntas; insegurança para experimentar raciocínios mais complexos e por vezes desestabilizadores (SORDI, 2000. p. 235).

Nota-se assim que, no ensino regular, a avaliação é realizada visando verificar a quantidade de conteúdos apreendidos e oferecida pelo estudante ao docente como forma de atestar o conhecimento assimilado. Visa-se, sobremaneira, obter o produto supremo "nota", que passa a reger o processo, assumindo o escopo, secundarizando o papel fundamental da aquisição do conhecimento.

Evidencia-se que o PCF, ao propor uma mudança na avaliação, deveria ter investido e trabalhado estes aspectos com os estudantes, para que não gerasse tanto descrédito. E, neste sentido, era imprescindível os docentes esclarecerem como se daria a avaliação, evidenciar que o espoco a ser atingido deveria ser a aprendizagem, e não a nota. Diante disto, cabia estabelecer um clima favorável em sala de aula, que proporcionasse confiança nos estudantes, para que estes se manifestassem e se sentissem seguros a participar das problematizações e da construção dos saberes.

Alguns dos entrevistados comparam constantemente a avaliação e o conteúdo do projeto com o ensino regular, manifestando descrédito em relação à avaliação praticada no projeto, visto que a mesma minimizou e/ou não exigiu o domínio dos conteúdos:

> *Esc9/207: Me colocaram e eu fiz porque era tudo pronto, eles davam.*
> *Esc2/32: Falta à coluna principal: "o ensino". Dão tudo pronto, resumido e já com as respostas. Não se aprende.*
> *Esc7/118: Foi bom para recuperar o tempo perdido. E foi ruim porque passou por cima de muitos conteúdos. Agora eu estou fazendo faculdade e está sendo muito difícil. Falta muito conteúdo que eu nunca vi. Eles deveriam fazer uma avaliação escrita e ver o que é preciso dar para o aluno.*
> *Esc5/97: Eu só fiz meio ano, já tava na 7ª série. Agora quem fez de 5ª a 8ª não aprendeu nada. É só uma passada. Não tem avaliação para ver se o aluno teve um aproveitamento.*

Esc1/13: Eu desisti porque não gostei do ensino do projeto. Não faz um vestibular com este ensino. A correção é só para iludir o aluno, que ele vai passar da 5ª para a 8ª. É ilusão mesmo, não aprende, é bem por cima. Deste jeito é melhor desistir de vez. Ali só a vantagem de sair da 5ª para 8ª, mas não sabe as especificidades, responder uma pergunta. Hoje não fui na aula. Quando tem prova eu não vou porque tiro zero. Não ensinaram responder as perguntas. Eu não aprendi no projeto. Para os colegas não zombar da minha nota, eu não vou fazer a prova.
Esc5/89: Porque é um estudo que o professor explica mais. Não tinha livro. O conteúdo era pronto na ficha. Não tinha prova. É bem melhor.

Observa-se, nestas declarações, e em outras da pesquisa, que, no projeto, os estudantes recebiam tudo pronto, que as fichas já vinham com as respostas, e que não viram o conteúdo necessário para concretizar uma aprendizagem significativa. Analisando este cenário, e recorrendo a Perrenoud (1999), vemos que este autor contribui para a análise, ao apontar que o clima, as condições de trabalho, o sentido da atividade, ou a auto-imagem importam tanto quanto os aspectos materiais ou cognitivos da situação didática, conjunção esta que foi muito bem utilizada pelo PCF, porém do jeito mais contraproducente possível. Homogeneizaram-se as turmas, mas elas foram niveladas por baixo, principalmente em termos dos conteúdos ministrados e da forma como isto ocorreu.

Isso de certo modo se contrapõe a tudo o que o "bom ensino" deve gerar, tanto que Perrenoud (1999), quando continua a analisar este tipo de questão, argumenta que o docente pode ajudar o estudante a progredir de muitas maneiras:

> [...] exemplificando mais simplesmente, mais longa ou diferentemente; engajando-o em nova tarefa, mais mobilizadora ou mais proporcional a seus recursos; aliviando sua angústia, desenvolvendo-lhe a confiança, propondo-lhe outras razões de agir ou de aprender; colocando-o em um outro quadro social, desdramatizando a situação, modificando o ritmo de trabalho e de progressão, a natureza das sanções e das recompensas, a parcela de autonomia e de responsabilidade do aluno (PERRENOUD, 1999, p. 105).

Noutro momento, o mesmo autor declara: "[...] a avaliação formativa sistematiza esse funcionamento, levando o professor a observar mais metodicamente os estudantes, a compreender melhor seus funcionamentos, de modo a ajustar de maneiras mais sistemáticas e individualizadas suas intervenções pedagógicas que propõe, tudo isso na expectativa de otimizar as aprendizagens" (PERRENOUD, 1999, p. 89). Este fato, como se vê em diversas falas dos entrevistados, não ocorreu.

E mais. É contundente observar que proporcionar um clima mais promissor para que o estudante apreenda é diferente da postura adotada no projeto (de “dar tudo pronto”, de facilitar e de não cobrar a aquisição do conhecimento, eximindo o estudante de construir seu conhecimento), alijando-o, assim, para o resto da sua vida.

Observa-se, também, que os estudantes continuam presos ao método tradicional e confiam na prova escrita e acreditam neste instrumento para mostrar ao professor que aprenderam o conteúdo; pois estudam o conteúdo para responder às perguntas das provas, o que lhes possibilita a quantificação de acertos e erros, e o que é usado como instrumento de auto-afirmação, haja vista que os tranqüiliza, confirmando-lhes que contraíram o conhecimento.

Esta é uma concepção lógica sobre a avaliação artificializada na escola, e, neste sentido, Freitas (2003, p. 40) explicita que:

> [...] a avaliação é produto de uma escola que, entre outras coisas, separou-se da vida, da prática social. Tal separação, motivada por necessidades sociais de enquadramento da força de trabalho, trouxe a necessidade de se avaliar artificialmente na escola aquilo que não se podia mais praticar na vida e vivenciar. Isto colocou como centro da aprendizagem a aprovação do professor, e não a capacidade de intervir na prática social. Aprender para ‘mostrar conhecimento ao professor’ tomou o lugar do ‘aprender para intervir na realidade’.

Evidencia-se, então, uma tendência explícita da declaração dos estudantes entrevistados que comparam constantemente a avaliação do projeto com o ensino tradicional. Enfatizam que a avaliação no tradicional é usualmente realizada por meio de trabalhos, controle de freqüência e participação nas aulas, e estudam para, num momento determinado, fazer uma prova, destacando que este deve ser o percurso para a construção da nota. Já no PCF a avaliação incidia nas fichas, trabalhos em grupo, e os estudantes desacreditam este processo, visto que lhes foi tirada a prova e, conseqüentemente, a nota, e não era lhes dado nenhum *feedback*. Manifestam, indignados, que assim não conseguem saber se realmente estavam aprendendo.

Nota-se que, para demudar esta ideologia, é imprescindível conhecer como se dá a construção da nota. Com ou sem prova, há dois aspectos que determinam a nota, ou seja, a avaliação formal ou informal. E, para entender tais conceitos, apoiamo-nos na definição apresentada por Freitas, que escreve:

> [...] estamos entendendo por avaliação formal aquelas práticas que envolvem o uso de instrumentos explícitos de avaliação, cujos resultados podem ser examinados objetivamente pelo aluno, à luz de um procedimento claro. Por contraposição, estaremos entendendo a avaliação informal como a construção, por parte do professor, de juízos gerais sobre o aluno, cujo processo de construção está encoberto e é aparentemente assistemático (FREITAS, 1995, p. 145).

Como já evidenciado, os instrumentos de avaliação do modelo seriado (tradicional) são marcados pelo uso da prova escrita, fato que indica o uso da avaliação formal, e que, a nosso ver, muitas vezes pode ser utilizada pelos docentes para pressionar o estudante com o intuito de gerar aprendizado, mas que também pode ser utilizada para demonstrar (no sentido amplo da palavra) o seu poder. Isso porque, através dela, pratica ameaças, controla e disciplina os estudantes.

Entretanto, apesar destes pontos negativos, esta sistemática avaliativa (dita tradicional) possibilita ao estudante a vantagem de poder contestar, se não concordar com o resultado emitido pelo docente. Isso também é evidenciado por Freitas (1995), quando admoesta que um dos pontos mais cruciais da avaliação é o desenvolvimento do conceito de "bom aluno", que o professor faz na sua práxis, na medida em que tal modelo se constitui sob a influência das concepções de educação e de sociedade que o professor desenvolve.

Nota-se, deste modo, que, através da avaliação informal, o docente produz o seu juízo, estabelecendo a distância entre o ponto de partida e o de chegada, segundo os seus desejos e, mormente, ainda compara dois extremos, entre o melhor e o pior estudante da classe, fazendo, assim, a construção da nota.

Parece-nos que a avaliação informal pode ser mais perversa que a avaliação formal, visto que o estudante não pode contestá-la. Segundo Perrenoud (1999), neste caso o aluno é levado a exibir um comportamento que agrade o professor, comportamento que o autor denomina de "ofício de aluno", ou seja, ao estudante cabe saber ser agradável no momento certo, saber falar, ou calar quando convier, fingir dominar o conteúdo, pois o professor faz o seu juízo partindo do aluno ideal, segundo os seus princípios subjetivos.

Freitas (1995, p. 227) adverte que "[...] a avaliação formal pode terminar confirmando a avaliação informal". Parece-nos, então, que o problema entre a avaliação formal e informal é que o próprio docente elabora as provas e pode, partindo do seu julgamento/interpretação, elaborar a mesma apenas para comprovar o que determinou na avaliação informal. Apesar disto, há uma preferência de muitos estudantes por prova escrita, pois a vêem como uma espécie de documento que é contestável quando lhes convier. Neste sentido, o Projeto Correção de Fluxo, ao retirar do

cenário avaliativo a avaliação formal (prova), refreou a motivação de muitos estudantes, que se sentiam desacreditados e desiludidos, pois tinham consciência do valor daquele tipo de avaliação e procuravam, através da prova, medir os seus conhecimentos. Além disso, eles sabiam que, nos estudos posteriores, fora do projeto, seria ela que voltaria a ter o peso maior a decidir o seu lugar na escola e no mundo do trabalho.

Por conseguinte, podemos concluir que a nossa sociedade terceiro-mundista, dita por um sofisma "em desenvolvimento", reproduz de forma evidente os preceitos estruturais de um sistema de produção altamente competitivo – o liberalismo/capitalismo, no qual, de um lado, no mundo do trabalho vale mais quem tem melhores resultados em termos de produtividade; de outro, na escola, vale mais quem consegue obter as melhores notas, entre os pares.

Percebe-se, então, que isto permeia as premissas do projeto, que nada mais é do que objetivos pré-determinados pelo sistema e que impõe que os estudantes atingidos pelo programa sejam justamente aqueles que podem atender às demandas do sistema produtivo, detendo um volume maior de conhecimentos elementares. São conhecimentos, na verdade, básicos e que não lhes permitem desenvolver, de forma mais acurada, um senso crítico, que seria capaz de permitir-lhes intervir de forma mais contundente na sociedade e no sistema produtivo. Tais estudantes, tais indivíduos constituem-se no alvo maior do projeto, os excluídos de ontem ou os pseudo-incluídos de hoje.

É contundente destacar a tendência implícita nas declarações dos estudantes que enfatizam constantemente que não eram avaliados no projeto, que não estudavam e assim não aprenderam nada. Isto pode ser explicado pelo fato de eles não realizarem uma prova escrita e, conseqüentemente, não trocarem mais o que aprenderam com uma nota com o professor.

Analisando este tipo de ocorrência nos sistemas de ensino, Freitas (1995) nos auxilia a entender esta situação, que leva o estudante a ver sentido em estudar apenas quando puder, em troca, receber uma nota. Para essa situação, o autor esclarece a existência do valor de uso e valor de troca[56]:

[56] Segundo Sandroni (2003, p. 626-627), para Adam Smith, *valor de troca* é a faculdade que a posse de determinado objeto oferece de comprar com ele outras mercadorias, é a capacidade de obter riquezas. *Valor de uso* é a utilidade de um objeto. As coisas que têm maior valor de uso possuem, em geral, pouco ou nenhum valor de troca. A água, por exemplo, é de grande utilidade, mas dificilmente se pode comprar algo com ela.

> [...] A nota oculta, por exemplo, reflexos da dualidade do valor da mercadoria (valor de uso/valor de troca) na sociedade capitalista. Ainda que de forma modificada pela natureza da instituição escolar, os mecanismos subjazem a tais procedimentos de avaliação fazendo com que o aluno somente encontre valor para o conhecimento à medida que ele seja, primeiro, valorizado pelo professor, pela sua conversão no equivalente geral "nota". O aluno vive essa prática cotidianamente, o conhecimento mercantiliza-se e sua utilidade reduz-se a um processo de troca. Conhecimento vale para o aluno o que vale para o professor. Não se pense que o problema pode ser resolvido com a eliminação da nota. A nota apenas expressa certas relações (FREITAS, 1995, p. 229-230).

Parece-nos que a nota tem dois focos que merecem ser analisados. Para o docente, o projeto, ao retirar a avaliação via prova e nota, tira-lhes o poder de controle sobre o estudante, haja vista que, através da nota, tanto estimula a estudar, como faz uso dela para controlar, coagir e ameaçar. O estundante, através da avaliação via prova escrita e nota, troca o conhecimento por pontos e conceitos, como forma de valoração da auto-imagem, pois é doutrinado desde a escola elementar a buscar este símbolo aceito dentro e fora da escola.

O PCF, ao tirar a nota e apresentar apenas uma apreciação diagnóstica, especificamente sem devolução mensurada de pontos, perdeu credibilidade, uma vez que o estudante e muitos docentes não conseguem compreender a importância da aprendizagem para intervir na vida, pois superestimam a função da nota. Outra desvantagem identificada no projeto é a inclusão generalizada de todos os estudantes defasados em idade/série sem lhes proporcionar a devida preparação, que poderia trazer mais sucesso e melhores resultados, tal qual é apontado no Gráfico 5.9 e no Gráfico 5.11. Ele acaba por reproduzir um contexto educacional socialmente identificado por Bourdieu (1998), que aponta que a escola conserva e perpetua a desigualdade social:

> [...] para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura (BOURDIEU, 1998, p. 53).

Nota-se que a igualdade formal que pauta a prática pedagógica do ensino seriado, e também do projeto, serve como máscara e justificação para a indiferença que se pratica perante as desigualdades reais vigentes na sociedade, diante da cultura transmitida e exigida dos estudantes.

Compreende-se que não basta tratar o estudante como igual considerando apenas a faixa etária. Partindo do pressuposto de que não há homogeneidade, desconsiderou-se a heterogeneidade, pois, como aludido no agrupamento dos estudantes, consideraram apenas a faixa etária sem levar em conta os conhecimentos prévios. É uma lesão incomensurável agrupar um estudante de 7ª série, que não possui dificuldades na aprendizagem, que estava com defasagem por igresso tardio na escola, com estudantes ainda não alfabetizados. E pior é submeter (como de fato ocorreu) este estudante a realizar atividades de 4ª série, que não lhe permitem desenvolver as habilidades necessárias para prosseguir nos estudos. Admitir a heterenogenidade é aceitar que existem fatores sociais e culturais que influenciam o processo de construção de conhecimento e que nem todos têm o mesmo acesso; entretanto, cabe à escola proporcionar as condições necessárias para a aquisição dos saberes. Para um projeto que acena com inovação, que divulga a imprescindibilidade da auto-estima do estudante, é contundente trabalhar e mostrar as diferenças existentes. Considera-se que este seria o primeiro passo para despertar no estudante o desejo de saber, de apreender e de conquistar, através do conhecimento, a igualdade em termos de capital cultural individual, capital este que é a base necessária para a inclusão mínima dos indivíduos no mundo do trabalho e na sociedade.

Neste sentido, Freitas (2003, p. 38) esclarece que: "A escola eficaz, então, seria aquela que, além de ensinar o conteúdo, prepara o estudante-cidadão para a autonomia e para a auto-organização, para a intervenção na sociedade com vistas a torná-la mais justa, no sentido da eliminação da exploração do homem pelo homem. Tudo depende de que fins atribuiremos à escola". Isto reverbera justamente as constatações que diversos pesquisadores da área de economia, entre eles Pochmann (2002) e Carleial (1991), chamam de teoria do capital humano, e ou teoria do capital trabalho[57], teoria mediante a qual a maior formação dos indivíduos lhes possibilita o alcance de maior gama de instrumentos capazes de viabilizar de forma mais eficiente a sua inserção no mundo do trabalho. O pressuposto é o de que uma maior formação educacional/cultural permite ao indivíduo alcançar um acréscimo equivalente de capacidade de trabalho.

[57] Segundo Sandroni (2003, p. 80), o *capital humano* consiste no conjunto dos investimentos destinados à formação educacional e profissional de determinada população. O índice de crescimento do *capital humano* é considerado um dos indicadores do desenvolvimento econômico. O termo é usado também para designar as aptidões e habilidades pessoais que permitem ao indivíduo auferir uma renda. Esse capital deriva de aptidões naturais ou adquiridas no processo de aprendizagem. Nesse sentido, o conceito de *capital humano* corresponde ao de capacidade de trabalho.

A elevação do nível educacional do indivíduo, por si só não é uma garantia de inserção tanto na sociedade como no mundo do trabalho, porém lhe fornece o acesso a mais um instrumento passível de uso para que obtenha um nível de sucesso maior do que obteria se não o possuísse. Pelo menos, talvez o habilite a ler o mundo capitalista e as suas contradições. Nas declarações dos estudantes a respeito disto, evidencia-se uma tendência negativa, a de que no projeto era muito fácil estudar, que não existia cobrança de domínio de conteúdos, pois que lhes davam tudo pronto, que a maioria dos professores, ao invés de explicar os conteúdos, davam as respostas prontas no quadro, e que, diante disto, quase não freqüentavam as aulas, visto que todos seriam promovidos.

Nota-se que a imposição vertical de uma proposta de gabinete, que não teve a participação dos docentes na elaboração e discussão dos fundamentos pedagógicos, encontrou nos seus professores a maior resistência, pois, ao não compartilharem com a filosofia da proposta do programa, entraram nas salas de aula eximindo-se de efetivamente serem "mestres" na assepsia correta da palavra e deixaram de ensinar, talvez até como forma de protesto; e mais uma vez o prejudicado maior, aquele que realmente perdeu, foi o estudante.

Cabe entender que esta ocorrência provavelmente se deu pelo fato de muitos docentes concursados a princípio não quererem assumir aulas no PCF, e só o fizeram quando souberam que teriam hora atividade, no entanto não haviam participado dos cursos de capacitação para entender a proposta. Ocorre que muitos docentes não concursados que haviam participado dos cursos de capacitação ficaram sem atuar no programa, pois a preferência na distribuição das aulas era dada para os professores efetivos (RIPPEL, 2002).

Vale lembrar que o projeto foi planejado pela SEED/PR para ser executado em dois anos, e assim as escolas o implantaram como um aparte para resolver o problema da defasagem, visto que, em seguida, o programa deixaria de existir. Desta forma, o PCF não foi discutido e conectado ao projeto político-pedagógico das escolas. Questiona-se, então, como uma proposta inovadora como o projeto poderia obter êxito sem estar articulado e contemplado no projeto político-pedagógico das respectivas escolas, pois, via de regra, para obter maior eficiência, a proposta deveria ser efetivada pela ação articulada de todos os que atuam na escola, inclusive pais e estudantes. Seria necessário discutir com intensidade, para planejar e elaborar juntos o projeto educativo da escola tendo em vista a qualidade da formação dos estudantes.

O itinerário dos estudantes que ingressaram no projeto deveria ter sido planejado cuidadosamente pelas escolas, e incorporado ao projeto político-pedagógico. No entanto, os gestores do programa se limitaram a elaborar uma proposta de gabinete, pois geriram e disseminaram o PCF como proposta acabada. Uma das conseqüências deste processo é que a proposta inovadora não obteve o êxito que um projeto alternativo para uma escola que têm e gera retenção/exclusão poderia ter, uma vez que, a título de exemplo, não contemplou o suficiente como se daria o egresso e o retorno do estudante ao ensino regular.

Ressalta-se que, no desenvolvimento do projeto, os gestores constataram esta falha do programa, e, como aludido na tese, na proposta aparece escrito que foram realizadas capacitações com os professores do ensino médio, fato este lamentavelmente não confirmado nas investigações realizadas pela pesquisadora, pois a coordenadora e a equipe pedagógica do NRET ponderaram que neste local esta capacitação não ocorreu. Também o apoio das universidades não foi efetivado neste NRE de Toledo, apesar da proposta muito bem divulgada pela SEED/PR.

De acordo com o Conselho Estadual de Educação, a Deliberação nº 20/91 (ANEXO VII), aprovada em 18/10/1991, apresenta, no artigo 6º, em seu parágrao 1º, que "- o órgão colegiado de direção será deliberativo, consultivo e fiscal, tendo como principal atribuição estabelecer o projeto político-pedagógico da escola, *eixo de toda e qualquer ação a ser desenvolvida no estabelecimento de ensino*. No artigo 7º lê-se: "- *Ao diretor* do estabelecimento de ensino, na qualidade de dirigente do projeto político-pedagógico da escola, *caberá presidir* o órgão colegiado de direção, diligenciando *pela efetiva realização de suas decisões*. E, no artigo 17 constata-se que "- As escolas do Sistema Estadual de Ensino terão o prazo máximo de um ano, contado a partir da publicação desta Deliberação, para apresentarem seus Regimentos à aprovação". (grifos nossos).

Conforme a coordenadora do NRET, o projeto político-pedagógico foi elaborado nas escolas no início da década de 1990, entretanto deveria ser alimentado todos os anos, mas, segundo ela, as escolas não têm comprido este requisito. Ressalta-se que, na análise dos PPPs, a pesquisadora constatou que, via de regra, o PCF não estava incorporado, o que não atende a Deliberação nº 20/91, que explicita que toda e qualquer ação a ser desenvolvida na escola deve estar estabelecida no PPP da escola. Além disto há a responsabilidade do diretor, que deveria presidir esta realização, atividade que também não foi efetivada.

Além disto, o fato de o PCF não estar contemplado nos PPPs das escolas também não atende à reivindicação da LDB (Lei Federal nº 9.394/96), que, no artigo 14, explicita que: Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar ou local em conselhos escolares ou equivalentes.

Para que um programa alternativo, como o Projeto Correção de Fluxo, obtenha maior eficiência no desenvolvimento dos seus propósitos, é imprescindível que o mesmo seja munido com ampla discussão, e consista num entendimento pleno da comunidade escolar. Mais do que isso, Freitas (1991b, p. 23) pondera que: "As novas formas têm que ser pensadas em um contexto de luta, de correlações de força – às vezes favoráveis, às vezes desfavoráveis. Terão que nascer no próprio 'chão da escola', com apoio dos professores e pesquisadores. Não poderão ser inventadas por alguém, longe da escola e da luta da escola".

Evidencia-se que o que norteia a proposta do projeto político-pedagógico deve estar atrelado à prática pedagógica que se processa na escola e é fundamental que a mesma esteja ligada aos interesses da maioria da população. Ressalta-se que o PCF possui alguns limites, contudo a escola seriada também possui limites, tanto que se fez necessário a SEED interferir no sistema e criar um projeto alternativo para minimizar a retenção/exclusão, e, via de regra, a pedido do Banco Mundial, gerar eficiência no fluxo, numa tentativa de diminuir os custos.

Essa tentativa de diminuir custos, contudo, no contexto atual a escola não tem mais possibilidade de ser dirigida de forma vertical, nem pode ser gerida na ótica do poder centralizador, que dita as normas e exerce o controle técnico e burocrático. Sugere-se então que, para obter um resultado mais satisfatório na implementação de programas alternativos, que estes sejam incorporados ao projeto político-pedagógico das instituições escolares, visto que, com a participação ativa da sua comunidade escolar, o ensejo de obter sucesso será incomensuravelmente maior.

Como aludido num outro momento, o CENPEC elaborou um material especial para o projeto, no entanto, na nossa atuação no projeto, percebemos que os docentes que atuaram sem a capacitação não sabiam como utilizá-lo. Além disto, 22,25% dos estudantes não aderiram ao projeto de livre escolha, tal qual se apresenta no Gráfico 5.18, possivelmente nesta condição –

falha grave na implementação do projeto – são estudantes que já adentraram resistentes ao programa.

Percebe-se, assim, que estes problemas existentes em sala de aula dificultavam o desenvolvimento do trabalho pedagógico até mesmo com os estudantes interessados. Constatou-se uma tendência na fala dos entrevistados que afirmaram que não estavam aprendendo nada, e assim faziam muita bagunça, e que esta situação se criou quando os estudantes souberam que não seriam avaliados e nem reprovados.

A confusão passou a reinar em sala de aula após a eliminação da avaliação formal "via prova escrita". Este processo é explicitado por Freitas (2003, p. 42):

> Quando os ciclos e a progressão continuada impedem o uso da avaliação como forma de reprovar ou reter o aluno supondo que se está apenas interferindo com o plano instrucional [...], impedem adicionalmente o exercício de poder do professor no processo de ensino-aprendizagem na sala de aula [...], sem nada colocar no lugar, nem sequer a preparação do professor e dos alunos para a nova situação. Como não há motivadores naturais que o professor possa utilizar, a retirada dos motivadores artificiais (nota, reprovação, etc.) desestabiliza as relações de poder existentes, obrigando o professor a lançar mão de outras formas de controle, nem sempre mais adequadas.

De certa forma, isto se justifica por causa do costume e da cultura entre estudantes e professores, onde a avaliação é tida de forma comum, como função única e exclusiva do docente e, muitas vezes, é utilizada como o mais importante instrumento de aprovação ou reprovação dos estudantes.

Conclui-se que é dimensionada centralidade na avaliação nestes projetos, pois, via de regra, é através da prova e da nota que o docente tece o seu julgamento, e embutido nisto advém o seu poder de aprovar ou reprovar. Sob a ótica dos egressos, o limite na avaliação do projeto incide no fato de não realizarem prova escrita, não terem cobrança de domínio de conteúdo, e, assim, incorporaram que não era mais necessário estudar, e por conseguinte houve uma ausência de aprendizagem. A pseudo-vantagem é o fato de não se sentirem pressionados pela avaliação, e pela facilidade por receberem tudo pronto.

Diante deste panorama, evidencia-se que o projeto mudou a aparência da avaliação, visto que retirou a prova escrita do processo avaliativo. Quem implementou a proposta não conseguiu, contudo, apreender a essência da avaliação, pois a metodologia proposta não logrou

êxito, uma vez que muitos docentes não possuíam um referencial teórico que os subsidiasse a compreender o verdadeiro sentido da avaliação. E as capacitações proporcionadas pelo projeto não cobriram esta insuficiência advinda dos cursos de graduação e, por conseguinte, não se obteve mutação na cultura da avaliação.

Desta forma, pode-se inferir que no PCF houve uma mudança de aparência da avaliação, ou seja, os docentes não avaliavam formalmente com provas para emitir uma classificação, entretanto constatou-se a permanência da essência, pois persistiram realizando a avaliação classificatória de modo informal. O agravante no processo é que, em muitos casos, professores passivos se eximiram de ensinar, justificando para os estudantes que não precisariam aprender os conteúdos, uma vez que não seriam avaliados, que a promoção estava garantida por decreto. Nota-se que, de maneira implícita, o próprio docente instrui o estudante a estudar por prova e nota, e não porque é relevante ter conhecimento.

Ressalta-se que esta incongruência na práxis docente ocorre muitas vezes por insuficiência de embasamento teórico sobre avaliação, desde a gênese acadêmica, que poderia proporcionar uma mudança subjetiva na essência da avaliação. Quem elaborou o projeto conhecia esta insuficiência, no entanto limitaram-se meramente a eliminar a prova e a nota, o que, via de regra, apenas mudou a aparência (a promoção ocorreu em massa). Isto se deu como se a única forma de o docente perceber e atestar a aquisição e domínio de conhecimento fosse possível pela representação numérica da nota.

Vale lembrar que os discursos em pauta, nos projetos desta natureza, trazem à baila o tema da socialização – tema secundarizado ou mesmo independente do tema da aquisição da aprendizagem. Toda criança tem direito legal do acesso de oito anos de escolarização. Sobre isso, o discurso que vem à tona é que nem todos aprendem o conteúdo estabelecido e planejado no currículo escolar, pois, no caso das crianças da classe desfavorecida, com contexto social e cultural prejudicado, seria injusto desejar que todos aprendessem o conteúdo estabelecido.

A avaliação é denunciada como algoz da retenção/reprovação/evasão. Deste modo, retira-se a prova do processo avaliativo, visto que, sem nota para professar a reprovação, os estudantes permanecem na escola e aparentemente estão incluídos no sistema, mesmo que apenas guardados, pois na essência apenas se posterga a exclusão no tempo, afinal o mercado de trabalho não demanda tantos trabalhadores qualificados, e, para os poucos postos existentes, a escola

seriada/particular prepara a classe favorecida, que pode pagar a qualidade que os prepara para os cargos que lhes pertencem.

Outrossim, aparentemente investe-se na formação docente. Afinal, para atuar nestes projetos, são proporcionadas capacitações, mesmo que, na sua essência, sejam apenas para fazê-los aceitar a proposta de gabinete que geralmente é implementada verticalmente no sistema. De fato, não se investe validamente na formação dos docentes, para melhorar a qualidade dos serviços que prestam. Via de regra, é viável economicamente desarmá-los, tirando-lles apenas a prova e a nota, que ainda é a linguagem entendida pelos pais e estudantes que elucida os resultados. O problema para as políticas públicas é que o estudante, não sendo mais excluído pela retenção, permanece na escola denunciando a (pouco) qualidade do ensino.

O projeto tem limites. Na verdade visualiza-se um conflito. Percebe-se que a escola não cumpre a sua função, ou que cumpre a sua função de excluir de forma visível ou não visível. As políticas que falam em democratização, acesso e manutenção são necessárias, mas que se agregue a elas uma responsabilidade social, porque aquela escola que está ali não vai conseguir eliminar a exclusão apenas com estes projetos alternativos, se não forem proporcionadas condições estruturais internas e externas que proporcionem maior qualidade de ensino.

Diante deste cenário, no intuito de dar maior sustentabilidade à análise, apresenta-se a percepção dos estudantes entre o proposto e o realizado no projeto[58]. Na Tabela 5.4, evidencia-se que diversos egressos, apesar de avaliarem o projeto como algo que foi "bom", imediatamente também apontam que ele se constitui num fator de desilusão, e que foram "iludidos"; pois terminaram o ensino fundamental, mas no final sequer sabiam interpretar um texto elementar de modo correto e eram incapazes mesmo de entender vários dos elementos que compõem um texto e, portanto, incapazes de compreendê-lo efetivamente.

Destaca-se, nesse sentido, que, do total dos sujeitos da amostra, nos dados quantitativos 48,17% (Gráfico 5.19) avaliaram o PCF como bom. Nos dados qualitativos evidencia-se, no entanto, que os egressos não o avaliaram dessa forma, pois indicaram que o projeto é mais rápido e não exige freqüência; porque não tinha prova e o conteúdo da ficha vinha pronto; porque não precisavam estudar e nem escrever, era só marcar X; porque recuperava o atraso; pois, frente à promessa de terminar logo os seus estudos básicos, os estudantes se animavam, visto que o

[58] Estas informações foram possíveis de serem obtidas mediante a aplicação de questões que foram agregadas em termos de respostas nas Tabelas 5.4, 5.5, 5.6 e 5.7 e que serão analisadas.

conteúdo era pouco e *a priori* muito mais fácil. Desse modo, eles próprios indicam que, com o decurso do programa, não aprenderam a interpretar textos, nem a redigir; e apesar disso alguns, de modo incongruente, indicaram que os professores eram mais atenciosos e assim não sentiam medo deles.

Outro fator por eles apontado nesse sentido e que levou uma parte dos egressos a avaliar o projeto como bom, foi o fato de que, em sua interpretação, o PCF auxiliava os estudantes de maior faixa etária facilitando aos mesmos a obtenção do "certificado" de conclusão do ensino fundamental, nível mínimo de estudo exigido por diversas empresas e pelo mercado de trabalho. Há que se entender que este projeto para os indivíduos nesta situação representava uma chance real da sua manutenção no mercado de trabalho e até da conquista de um certo grau de realização pessoal, o que obviamente é muito importante para qualquer ser humano.

Há que se destacar que 12,11% dos sujeitos da amostra avaliaram o projeto como ruim e as suas colocações vão às seguintes direções: não se aprende o conteúdo no projeto, o aluno é empurrado e o material era muito fraco. Para darem continuidade aos seus estudos no ensino médio, os estudantes que passaram pelo PCF queixam-se da exclusão do ensino normal que pretendiam cursar. Existem indícios, nas suas declarações, de que os professores no ensino médio davam preferência para os estudantes que entendiam o conteúdo, e abandonavam completamente os estudantes que tinham dificuldades para entender os conteúdos e que tinham passado pelo PCF, visto que não retomavam os conteúdos e simplesmente os reprovavam.

Os estudantes argumentam que se sentem lesados na sua moral diante dos colegas, da família, da escola e da sociedade, principalmente porque, depois do PCF, quando deveriam ser detentores das mínimas condições de compreensão e interpretação de textos, o que vivenciam é justamente o contrário, sendo discriminados de forma ainda mais contundente por não entenderem os conteúdos, pela falta de capacidade intelectual própria, pois que, tendo concluído o ensino fundamental, deveriam ser capazes de efetuar tais tarefas e não o são. Assim, a escola, e mais ainda o PCF, que deveria auxiliá-los não o fez, tornando-os ainda mais discriminados.

Um dos momentos em que tal discriminação fica evidente refere-se ao seu ingresso no ensino médio. Os egressos apontam que no mínimo os professores deste nível de ensino, cientes das suas origens, deveriam ser orientados e capacitados para acolher os estudantes oriundos do PCF e trabalhar com eles de uma forma mais completa e eficiente, com um intuito real de integrá-los no processo ensino/aprendizagem.

O que acontece, segundo eles, é justamente o contrário, pois os professores integrantes do ensino médio regular, segundo eles, sabendo que o estudante havia passado pelo projeto, deveriam desenvolver um método melhor de acolhimento, ensino e integração, fato que não ocorria. Isto por si só evidencia que os professores não estavam preparados para inseri-los.

Diante disto argumenta-se que, mediante os seus depoimentos, fica evidente que as capacitações dos professores somente os preparavam para atuar no projeto, e com o mínimo do mínimo, para que a correção de fluxo cumprisse os seus reais objetivos de redução de gastos com a repetência. E, quando estes estudantes conseguiam sobreviver a este processo e adentravam, por exemplo, no ensino médio, viam claramente que os professores deste nível não estavam preparados para lidar com eles e até os discriminavam. Infere-se, então, que as capacitações deveriam ter sido estendidas para os demais professores da rede pública estadual, preparando-os melhor para acolher e integrar os estudantes do projeto, alterando, desta forma, a lógica da capacitação, inserindo-os num grande projeto político-pedagógico, como já aludido, e proporcionar uma verdadeira reforma educacional.

Explorando ainda mais as informações agregadas na Tabela 5.4, constatamos que mesmo os estudantes que classificaram o projeto como regular (23,10% deles), avaliaram-no assim, mas também evidenciaram que o conteúdo ali ministrado era superficial, o tempo era limitado, faltou aprendizagem e havia muita bagunça, o que se constituiu numa grande contradição; pois, mesmo aqueles que se dizem parcialmente satisfeitos, criticam o projeto pela sua falta de objetividade, falta de disciplina e de ordem (todos elementos que dificultaram a aprendizagem).

Um dos aspectos negativos mais importantes apontados pelos entrevistados era a bagunça existente em sala de aula. Este panorama de desordem e indisciplina atrapalhou muito a aprendizagem. Isso aconteceu porque, mediante este cenário detectado na pesquisa, e pela tendência na fala de muitos egressos, todos ficavam desmotivados, situação em que o prejuízo da aprendizagem era certo, pois a motivação é fundamental para a obtenção de um bom nível de estudo e garante uma aprendizagem mais eficiente.

A aprendizagem depende também de uma estratégia de ensino fundamentada num material didaticamente elaborado para cada série. O estudante, percebendo a consistência dos conteúdos didático-pedagógicos ligados ao ensino e à avaliação correspondente e num ambiente disciplinarmente montado e respeitado, sente-se motivado a estudar. Por isto aprende e apresenta

um comportamento adequado. No final das contas, alguns estudantes declararam que, quando perceberam a dissonância entre conteúdo/ensino/avaliação, desestimularam-se ainda mais, o que resultou neles num movimento de desmotivação, falta de comportamento e falta de aprendizagem.

Conforme Saviani (1991), os pais da classe trabalhadora tem consciência de que a aprendizagem implica a aquisição de conteúdos mais ricos, e a aquisição desses conteúdos não se dá sem esforço, e para se aprender é preciso disciplina e, em função disso, exige-se mesmo dos professores a disciplina. E, mais. Para os pais, cabe ao professor garantir que o conteúdo seja adquirido, às vezes mesmo contra a vontade imediata das crianças que não conseguem enveredar para os esforços necessários à aquisição dos conteúdos mais ricos e sem os quais não terão vez e nem chance de participar da sociedade.

Neste sentido, podem-se apontar três questões básicas que influenciaram no processo como um todo. A primeira é motivacional, outra é metodológica, e outra ainda é política. Inconscientemente os estudantes percebem que a Correção de Fluxo não foi e não é para eles um efetivo instrumento de integração social, política e profissional, e que, na verdade, foram utilizados como dados do projeto, dados que serviram para manipulação estatística e política no intuito de se apresentar um Estado detentor de níveis de alfabetização maiores do que realmente o são. Pode-se até dizer que isto se constitui numa fraude, que principalmente foi praticada contra os estudantes.

Freire (1998), analisando questão similar, destaca a importância da educação como um elemento de formação cultural, econômica e profissional e até disciplinar na vida de um indivíduo. Para tanto, a partir da realidade do aluno, propõe o estudo e a aprendizagem visando à formação cultural e à integração da pessoa na sociedade. Mediante isso, segundo a tendência nas falas dos estudantes, percebe-se que, por problemas de ordem pedagógica, didática, estrutural e disciplinar, o PCF não lhes possibilitou isto, e, pior, serviu e serve ainda de elemento de discriminação.

Também argumentaram que o PCF é um elemento de manipulação política porque evidencia uma discrepância entre conteúdos didáticos planejados e a realidade vivencial dos estudantes, tudo para maquiar dados estatísticos educacionais. Isto fica evidente diante do fato de que alguns egressos já cursavam a 7ª série do ensino fundamental e foram compulsoriamente obrigados a retroceder para séries inferiores; e tiveram que participar do projeto onde viram

apenas conteúdos da 4ª e 5ª séries, o que representou para eles um elevado prejuízo no desenvolvimento da sua formação educacional e cultural.

Diante deste complexo cenário, outra indagação foi efetuada junto aos egressos entrevistados, e ela lhes perguntava se tinham noção do que o projeto significaria nas suas vidas quando o cursaram; e o que se obteve foram os seguintes dados – devidamente aglutinados na Tabela 5.5 – que, entre os entrevistados, apenas 125 sujeitos (35,21%) tinham noção do que o projeto significaria nas suas vidas.

Os principais motivos destacados por estes na constatação desta percepção foram os seguintes: a) o projeto serviu somente para ir para frente; b) que participaram do projeto, cientes de que não aprenderiam todo conteúdo, mas que o objetivo maior naquele momento era apenas terminar mais rápido e ter o certificado de conclusão do ensino fundamental; c) que existiam estudantes com mais idade, que consideram que o projeto foi uma oportunidade para conseguirem ter mais conhecimento, visto que estavam fora da escola; d) afirmaram que lhes era exigido estudo nos seus empregos e que o importante é ter o certificado do ensino fundamental; e) apontam ainda como foi fácil estudar no projeto, contudo também indicam que, como conseqüência, não adquiriram nenhum conhecimento.

Verificou-se ainda que 230 entrevistados não tinham noção do que o projeto significaria nas suas vidas. Alguns deles sequer conseguiram responder o questionamento, o que por si só revela uma incapacidade de reflexão que o ensino fundamental de boa qualidade *a priori* deveria cobrir. Pelas respostas obtidas, evidencia-se que sabiam que, de qualquer forma, teriam que ser promovidos, pois quem não avançasse várias séries no projeto iria ser promovido pelo menos uma série no regime regular, partindo da série de origem ao ingressar no projeto; ou seja, a promoção já não era mais algo a ser conquistado. Era, na verdade, algo praticamente garantido.

Diante disto, haviam perdido esta perspectiva, visto que agora a promoção lhes era imposta. Isto desmotivou muitos estudantes, desmotivou tanto que alguns manifestaram o desejo de estudar tudo de novo, desde a 5ª série, pelo ensino regular, para aprender de verdade e conseguir dar seqüência aos seus estudos e galgarem o ensino médio. Muitos estudantes declaram que simplesmente foram empurrados para frente, mesmo não sabendo nada, e que é preferível reprovar várias vezes, mas aprender algo; que, do jeito que foram impelidos para frente pelo PCF, foram, na verdade, obrigados a desistir no ensino médio, uma vez que não estavam minimamente preparados para cursá-lo.

Diante disto tudo, percebe-se também que alguns estudantes que participaram do projeto queriam apenas terminar seus estudos de forma rápida, porém não imaginavam que seria tão fácil, que avançariam mesmo sem estudar nada. Nota-se ainda que alguns estudantes, tendo 13 anos de idade, não tinham como ter noção do que a escola estava fazendo com eles. Apontam que não tinham outra opção para cursar o ensino regular, visto que trabalhavam durante o dia, e à noite as escolas só ofertavam o projeto, e, neste caso, era pegar ou largar.

Mediante esta imposição, evidencia-se que, como não conheciam o projeto, participavam para se manterem nos seus empregos, mas eles argumentam que, se soubessem o quanto ruim o PCF seria para as suas vidas e para a apreensão de um mínimo de conhecimento real, não teriam aceitado participar dele. Destaca-se, também, que alguns estudantes interiorizam que não são capazes de estudar e passar de ano, no entanto, quando souberam que tinham sido promovidos para o ensino médio, ficaram surpreendidos e até abismados.

Ainda, na Tabela 5.6, evidencia-se que 138 estudantes declararam possuir condições para continuar estudando, proporcionadas pelo PCF. E, em função disto, sentiam-se preparados para tanto. Nota-se porém que, apesar de ressaltarem estarem preparados para esta tarefa, procuraram o supletivo para cursar o ensino médio.

Outro fator que indica o quanto estão despreparados, é o fato de que muito poucos passaram no vestibular, e aqueles que conseguiram somente o fizeram em cursos menos concorridos e em faculdades particulares onde o grau de exigência para o ingresso no ensino superior é mais reduzido; via de regra, “no mesmo curso” numa faculdade pública eles não conseguem passar.

Existem também declarações presentes entre aqueles que se sentem preparados, que apontam para situações contrárias a estarem preparados, pois que não conseguiram acompanhar os conteúdos do ensino médio, reprovaram diversas vezes a ponto de perder o seu direito de matrícula na escola, e tiveram que recorrer a supletivos; e, uma vez que não sabiam o conteúdo, desistiram por não terem mais estímulos e nem vontade para estudar. Sentiam-se menosprezados e humilhados.

Observa-se também, ainda segundo a Tabela 5.6, que 217 indivíduos declararam que o PCF não lhes possibilitou as mínimas condições necessárias para continuarem estudando. Disseram que o conteúdo do projeto é muito fraco, que não aprenderam nada, que a forma de ministrar os conteúdos foi muito rápida. Também apontam vários motivos que os levam a desistir

dos estudos. Entre estes motivos destaca-se o uso de drogas, a falta de limites, a falta de interesse, o fato de não gostarem de estudar, e o trabalho. Em relação ao material didático utilizado no projeto, declararam que as fichas são incompletas e muito fracas, e isso reflete num grau de preparo para o mercado de trabalho muito baixo, visto que o estudo proporcionado pelo projeto é muito fraco.

Mediante todos estes depoimentos, mesmo daqueles que inicialmente sustentam que o projeto lhes foi benéfico, nas suas argumentações transparece que o mesmo os prejudicou, de tal forma que carregam o ônus das deficiências adquiridas, seja no seu ambiente de trabalho, no seu meio social e mais ainda no seu desenvolvimento educacional.

Em suma, no que tangência a percepção dos estudantes do projeto entre o proposto e o realizado, de um lado, evidencia-se que parte desta percepção possivelmente advém da fala dos próprios docentes. A leitura política e ideológica lhes foi clara no momento da implantação do projeto, então assumiram uma postura de rejeição bem elevada ao programa, e, quando isto acontece, via de regra, os docentes passam isto para os estudantes, o que pode ser considerado positivo, porque assim compreendem uma série de razões de acontecimentos a que são submetidos. De outro lado, nota-se que os estudantes compreendem os limites do projeto a que foram submetidos, entretanto não conseguem articular e analisar as conseqüências deste processo nas suas vidas. A escola (o PCF), mesmo não ensinando todos os conteúdos do currículo pré-estabelecido, a convivência na instituição lhes ensina muita coisa, além disto, os estudantes aprendem pela própria vivência e sentiram tenuemente a concorrência e a exclusão do sistema educacional e mundo do trabalho.

6.3 Inclusão/Exclusão

Num país em desenvolvimento como o Brasil, a questão da inclusão/exclusão social, cultural, econômica, educacional constitui-se em elemento complexo de investigação, porém isto não significa que esta questão não deva ser considerada, e muito, no contexto atual de reorganização escolar. Nessa perspectiva pretende-se analisar com maior acuidade o Projeto Correção de Fluxo, principalmente em função do fato de que o mesmo detinha nas suas premissas a inclusão dos estudantes com defasagem idade/série. Diante disto, dada a complexidade seja da

questão do desenvolvimento, seja da questão da própria inclusão, faz-se necessário, para um maior entendimento destes elementos, estabelecer o que é estar incluído. Desta forma, é necessário considerar a adjacência das questões relativas à inclusão/exclusão, emprego/desemprego, bem como do acesso e permanência na escola, pois o primeiro item referendado não significa necessariamente estar incluído social, educacional e economicamente, mas pode ser considerado um indicador de incorporação do estudante à sociedade.

Com o intuito de realizar uma análise mais profunda dos vários tópicos desta questão, propomos o exame dos seguintes parâmetros que evidenciam a exclusão: horizontes limitados de inserção no mercado de trabalho local; baixo nível de renda; dificuldade em conciliar trabalho e estudo; adesão obrigatória ao projeto; acesso à qualificação restrita na escola/sala de aula; insuficiência de aprendizagem; antididática docente; não acesso à escola; promoção automática; não obtenção de avanços; e não conclusão da 8ª série do ensino fundamental.

De acordo com Freitas et al. (2004, p. 64), para compreender melhor esta questão é necessário fazer a análise dos termos inclusão/exclusão considerando o par, ou seja, os dois elementos (pólos); pois a sua dialética só é revelada se a análise for efetuada sob a sua adjacência:

> [...] Posta de forma unilateral, a inclusão escolar é uma forma de ocultar a exclusão social. Na realidade, a solução dessa contradição – exclusão na sociedade para incluir na escola – não ocorre considerando-se apenas um destes pólos, mas sim pela resolução de outra contradição mais fundamental no seio da sociedade – trabalho/não trabalho e capital –, que se resume na forma de existência em que seres humanos exploram seres humanos.

Segundo Trindade (1996, p. 202), "[...] refletir sobre quem são os excluídos da escola pode ter o mesmo sentido que refletir sobre os excluídos da sociedade". Uma vez que:

> Estar excluído socialmente da/na escola pode significar estar fora da escola, e assim, estar excluído também das conquistas sociais ou, ainda, pode significar estar excluído socialmente, mesmo permanecendo dentro da escola, se a mesma não está articulada para esse sujeito agir crítica e produtivamente nesse mundo em crise em favor da eqüidade social. [...] Há, assim, uma dupla exclusão: a exclusão social e a exclusão feita pela escola, que inviabiliza muitas vezes o acesso à melhoria da qualidade de vida.

Evidencia-se que o processo de inclusão/exclusão é muito influenciado pela situação socioeconômica da população e também pelas possibilidades reais de inserção no sistema. Assim

faz-se necessário apresentar um contexto do município de Toledo, área da nossa análise, no intuito de explicitar os horizontes e limites de inserção dos egressos do projeto.

Há que se ressaltar, em primeiro lugar, que a escola não gera a exclusão por conta própria. O que ela faz é reproduzir o meio ambiente no qual esses indivíduos excluídos encontram-se inseridos. O que a escola faz é não oferecer meios realmente eficientes de inclusão destas pessoas. Isto ocorre até mesmo num projeto complementar, como o caso da Correção de Fluxo, entretanto apregoa-se a inclusão. Nesse processo, há que se destacar que estes instrumentos, para que fossem mais efetivos neste propósito, deveriam ser mais bem elaborados, de modo a se tornarem capazes de dar aos estudantes ferramentas eficazes para a sua inserção. Tais ferramentas podem ser resumidas em formação mais ampla, com maior qualidade, capaz de fornecer aos estudantes meios para progredir no trabalho e nos estudos posteriores.

A questão é por que estes indivíduos que foram conduzidos ao PCF chegaram a está situação, qual seja, de detentores de várias repetências. A explicação mais simples e genérica da questão pode ser visualizada nos próprios questionamentos respondidos na pesquisa e refere-se ao fato de que as suas famílias de origem, de um modo geral, foram constituídas por progenitores que eram detentores de um baixo nível de qualificação educacional.

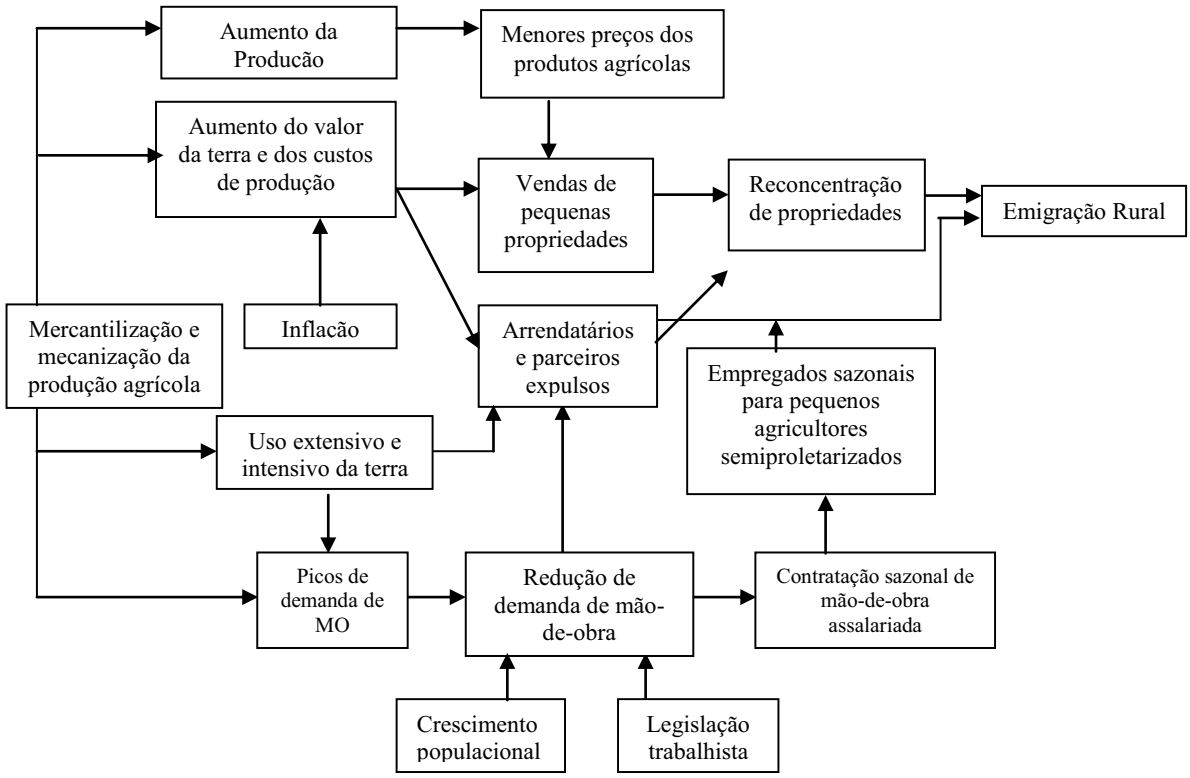
Esse baixo nível de qualificação educacional dos progenitores decorre de serem oriundos de um período no qual a sobrevivência dos indivíduos não exercia sobre os mesmos o grau de exigência que atualmente existe em termos de instrução e preparação educacional. Foram indivíduos que, desde muito cedo, passaram a trabalhar e se inseriram no mercado de trabalho e no processo produtivo, em função da sua necessidade de sobrevivência, visto que precisavam complementar o rendimento da família, e como, naquela época, o sistema os absorvia sem muitas exigências, jamais visualizaram que se qualificar educacionalmente poderia se tornar um fator essencial para a própria subsistência.

Ademais, a maior parte dos pais dos egressos do PCF tem originalmente uma procedência da zona rural, agrícola, que é um setor de economia nacional que ainda exige um grau de instrução inferior ao do meio urbano. Entretanto, o próprio meio rural brasileiro passou por transformações muito importantes nas últimas décadas, especialmente a partir da inserção do Brasil no movimento da Revolução Verde e da intensa modernização tecnológica do campo.

Neste processo, evidencia-se que, com a modernização tecnológica da produção do campo ocorrido na região, e que se deu de modo muito contundente a partir de 1970, quando a

área se inseriu de modo efetivo no cenário agro-exportador nacional, três acontecimentos se deram: 1) ocorreu um movimento de reconcentração fundiária na região, pois as pequenas propriedades não foram capazes de absorver a mudança produtiva regional; 2) a adoção do binômio produtivo da soja e do trigo; 3) o binômio trigo e soja foi altamente excludente de mão-de-obra rural, processo este que pode ser visualizado na Figura 6.1:

Figura 6.1: Mecanismos por meio dos quais a mecanização e a mercantilização da produção rural no Oeste do Paraná propiciaram emigração rural



Fonte: Rippel (2005, p. 68).

Segundo Rippel (2005), na medida em que um trator adentra numa propriedade rural um volume expressivo de trabalhadores é desempregado, pois a modernização da agricultura regional se confunde com a expansão da produção de *commodities* na área, visto que, conforme foi crescendo a produção das mesmas, cresceu também a utilização de tecnologias mais avançadas na produção, principalmente daquela representada por máquinas de plantio e de colheita, pelo uso de insumos modernos que proporcionam uma produção mais rápida e eficiente, mas que também são caros e que impedem que pequenas propriedades possam se inserir no processo, gerando um volume expressivo de desemprego no campo, e a conseqüente emigração apontada na Figura 6.1.

Isto é importante porque, conforme Ambercombie[59] apud Wood e Carvalho (1994), em média, cerca de 19 trabalhadores eram substituídos por um trator em fazendas com tamanho entre 50 e 200 hectares de terra, sendo que a taxa de substituição entre máquinas e trabalhadores caía regularmente com o aumento do número de hectares cultivados, e que era maior em cereais como o trigo, por exemplo, justamente um dos produtos mais cultivados na região de Toledo. Desta forma, ocorreu uma expressiva expulsão do campo de uma quantidade muito grande de indivíduos, cujas famílias tinham chefes com baixo nível de instrução. Expulsas, estas famílias migraram em grande parte para as cidades da região, para as metrópoles do Estado ou para outros Estados.

Em segundo lugar, chegando nas cidades, estes indivíduos viabilizaram a sua inserção habitacional e de trabalho de uma forma precária, pois ela se deu de modo geral em locais mais baratos e em trabalhos menos qualificados, visto que os chefes de família detinham baixos níveis de qualificação e muito pouca ou nenhuma instrução formal, e como também, via de regra, possuíam pouco ou nenhum capital, eles se inseriram em termos de domicílio nas áreas do município que naquele período eram pouco valorizadas e, portanto, mais acessíveis à sua condição econômica.

Além do que, buscaram localizar-se em bairros que igualmente estivessem próximos à Sadia, principal empresa geradora de empregos diretos do município, empregos que naquele momento histórico demandavam baixa qualificação. Assim, passaram a residir nos bairros da Vila Pioneira, Jardim Maracanã, Vila Boa Esperança e no Jardim Europa. Bairros que eram distantes do centro, mas próximos à indústria e também por isto mais baratos e que implicavam menores gastos em deslocamento.

Em terceiro lugar, observa-se que a sua inserção se deu nas unidades fabris da empresa que exerciam baixa demanda de capital humano acumulado, e que, conseqüentemente exigiam níveis educacionais reduzidos, e cujas exigências do trabalho eram muito mais de força bruta do que de intelecto, mas que também, em função disto, eram proporcionalmente mais mal remunerados.

Mediante este contexto, forma-se uma corrente negativa, pois, de um lado, nos bairros em questão, residiam e residem, na sua maioria, pessoas mais simples e de baixa remuneração e

[59] Autor cujo estudo sobre a agricultura latino-americana permitiu observar o impacto da mecanização sobre a absorção de mão-de-obra, e que aponta que o mesmo dependia do tamanho da fazenda; e que, utilizando-se de dados referentes à Colômbia, indica que a mecanização traz produtividade mas gera desemprego no campo.

com pouco capital humano. O meio ambiente da área é um meio ambiente no qual desde muito cedo os indivíduos necessitam trabalhar como forma de complementar a renda das famílias, o que faz com que o meio ambiente dos egressos do PCF, com poucas exceções, não estimulasse os jovens a estudar. O desestímulo é tanto que, mesmo com um projeto complementar munido com propósitos para proporcionar a conclusão do ensino fundamental, 39,15% dos egressos da amostra investigada sequer concluíram o projeto, ou seja, a 8ª série.

Como estes bairros foram aqueles que no local aglutinaram boa parte da população do município, inicialmente a prefeitura, e depois o Estado, passaram a investir na infra-estrutura urbana, para proporcionar uma melhor condição de vida a estes habitantes. Assim, diversas obras foram edificadas, tais como: escolas, centros sociais e urbanos, centros de saúde, centros urbanos de treinamento e, até, um mini-hospital público.

Apesar desta interferência da administração pública, o quadro de exclusão mudou muito pouco, principalmente em função dos rendimentos salariais obtidos pelos trabalhadores da área, que eram e são baixos, e os jovens filhos destas famílias, como aludido, desde muito cedo adentram o mercado de trabalho para complementar a renda familiar. E assim, em função da necessidade de sobrevivência, hierarquizam num patamar muito inferior os estudos, pois afinal precisam sobreviver.

Forma-se, assim, uma corrente negativa. De um lado, a família não estimula o estudo; de outro, o meio ambiente dos bairros também não faz, e, quando o faz, o faz muito pouco. Contudo, tudo transcorria dentro desta normalidade perversa, até que mesmo a unidade fabril da Sadia, que ainda é intensiva em mão-de-obra, dadas as características de seu setor de produção, também passou a exigir maiores qualificações educacionais dos pretendentes a um emprego e mesmo daqueles que já eram seus funcionários e que não tinham ao menos o ensino básico, comportamento este que passou a ser imitado pelas demais empresas do município. Assim, mediante esta nova situação, indivíduos que, até então, conseguiram trabalho começaram a encontrar barreiras mais difíceis de serem superadas para se inserir ou mesmo se manter no mercado de trabalho. Este cenário era presente em todo o Estado do Paraná, que tinha que agir e agiu criando a Correção de Fluxo, cuja intenção foi munida de bons propósitos, mas, para os indivíduos nele colocados, via de regra, o resultado foi negativo, pois o que deveria servir como fator de inclusão passou, após algum tempo, a ser um fator de discriminação. Esta situação é

visível em muitas áreas do país, tanto que Freitas et al. (2004) argumentam, nas suas pesquisas, que a escola por si só não pode incluir o que a sociedade exclui.

Ressalta-se que estes indivíduos permanecem em Toledo, porque, segundo Gibbert, Dias e Lima (2006), em Cascavel e Foz do Iguaçu o grau de exigência de habilidades individuais para uma inserção produtiva, qualquer que seja ela, é maior, ou seja, a qualificação que se exige de qualquer indivíduo que pleiteie uma vaga de trabalho é, via de regra, maior nestes municípios, pois estes locais, segundo estes autores, têm um setor industrial reduzido quando comparados a Toledo e um setor primário ainda menor, tal como se pode verificar na Tabela 6.7:

Tabela 6.7: Dados diversos de população de Toledo, outros municípios e da Mesorregião Oeste do Paraná - 2000

Município	População Total	PIA		PEA		Ocupados		Número PEA Desemp.	Taxa de Desemp. (%)
		Número de pessoas	% da Pop. Tot	Número de pessoas	% da Pop. Tot	Número de pessoas	% da Pop. Tot		
Cascavel	245.066	196.683	80,26	122.737	50,08	105.509	43,05	17.183	14,0
Foz do Iguaçu	258.389	201.927	78,15	128.150	49,6	106.617	41,26	21.529	16,8
Toledo	98.200	79.985	81,45	49.323	50,23	43.782	44,58	5.524	11,2
Mesorregião Oeste	1.164.200	915.922	78,67	567.557	48,75	494.716	42,49	72.647	12,8
Paraná	9.564.643	7.753.440	81,06	4.651.832	48,64	4.055.739	42,40	595.434	12,8

Fonte: IBGE (2003, 2004).
PIA = População em Idade Ativa
PEA = População Economicamente Ativa

Quando se enfocam os diversos dados de população do município de Toledo, observa-se que, em termos de comparação, o mesmo detinha em 2000 a maior percentagem de PIA (População em Idade Ativa), e também detinha o maior percentual da PEA (População Economicamente Ativa). Como estes valores são calculados de modo proporcional em todos os locais utilizados para a comparação, pode-se inferir que a melhor situação de possibilidades de inserção dos indivíduos ao mercado de trabalho dos locais analisados, em 2000 era oferecida por Toledo.

Na análise deste processo, percebe-se que, no cenário atual de crescimento econômico, e mediante as questões relativas ao desenvolvimento humano, que uma das demandas mais importantes que envolvem o bem-estar de um cidadão refere-se às possibilidades reais de inserção que o mesmo pode usufruir, sejam elas de cunho econômico ou social. A falta de emprego para uma parcela considerável da população é um dos principais problemas a serem enfrentados pelas políticas de desenvolvimento de qualquer região, inclusive no município de Toledo, que detinha, no ano de 2000, uma taxa de 11,23% da PEA desempregados.

Neste município o fenômeno demográfico e econômico do êxodo rural é apontado por Gibbert, Dias e Lima (2006) como sendo um dos principais motivos deste desemprego, visto que o uso de tecnologias mais eficientes no campo reduziu a necessidade de mão-de-obra no setor, sem que ocorresse uma elevação das possibilidades de inserção destes trabalhadores no mercado de trabalho urbano.

A isso se soma o fato de que também o setor urbano da localidade passou a enfrentar consideráveis dificuldades para a obtenção de crescimento econômico, acontecimento que modificou de modo contundente as exigências para a inserção produtiva dos indivíduos, que se elevaram, pois que as vagas existentes passaram a demandar um conhecimento específico da área de atuação, ou da formação mínima de ensino fundamental.

Segundo Rippel (2005), o município de Toledo vivenciou um acelerado processo de urbanização nas últimas décadas, visto que, até 1970, cerca de 70% da população do local tinha domicílio na zona rural, e atualmente menos de 13% habita neste meio. No ano de 1980, o emprego industrial de Toledo cresceu a taxas elevadas e foi acompanhado de uma diversificação da estrutura do emprego urbano, porém isto se deu com um movimento concomitante de elevação dos níveis escolares para a contratação.

Para Gibbert, Dias e Lima (2006), no período supramencionado, o setor terciário local acompanhou o crescimento industrial do município, tanto que passou a ofertar um número mais elevado de postos de trabalho. Nesta época o mercado de trabalho urbano local tornou-se extremamente dinâmico, absorvendo grande parte da mão-de-obra liberada do campo. Neste contexto, apresenta-se a seguir, na Tabela 6.8, a distribuição econômica por setor da economia. Vejamos:

Tabela 6.8: Distribuição de empregos por setor - 2000.

Município	Distribuição de Ocupados (%)			
	Agropecuária	Indústria	Comércio	Serviços
Cascavel	7,6	20,9	23,6	43,3
Foz do Iguaçu	2,3	15,1	29,2	51,9
Toledo	16,1	29,0	18,1	35,5
Mesoregião Oeste	20,8	18,8	19,9	38,6
Paraná	20,1	22,3	17,1	39,1

Fonte: IBGE (2003).

Visualiza-se, pelos dados apresentados na Tabela 6.8, que, em relação ao Estado e aos Municípios vizinhos de Toledo, que o mesmo possui uma distribuição mais equilibrada das suas vagas ocupadas quando se estuda a distribuição por setor econômico de ocupação. Em primeiro lugar em Toledo o setor primário, e especificamente a agropecuária, ocupa um montante percentual da PEA local superior ao de Foz do Iguaçu e Cascavel. Já o setor industrial é muito representativo em termos de ocupação da PEA econômica em Toledo, fato este que se repete para o comércio e os serviços.

Há em Toledo um equilíbrio maior da distribuição da PEA ocupada, o que, segundo Gibbert, Dias e Lima (2006), representa uma gama maior de oportunidade de inserção no mercado de trabalho, como mencionado neste estudo. Contudo, apesar deste dinamismo, o processo de migração permaneceu intenso, de tal forma que o mercado de trabalho local não conseguiu mais absorver toda essa população proveniente da zona rural. Assim, a dinâmica dos processos migratórios na área determinou a conformação de um mercado de trabalho urbano que, num primeiro instante, foi favorável aos trabalhadores migrantes, porém, num momento imediatamente posterior, passou a ser desfavorável, dando o início da formação de um intenso acúmulo de pessoas sem trabalho no local, principalmente na área urbana.

Em 1970, a população rural local representava 78,24% da população total. Desde então, o meio rural do município vem sofrendo um declínio populacional relativo e absoluto. Tanto que no ano de 2000 representava apenas 12,51% do total (IBGE, 2003).

Além do que no município o crescimento do número de habitantes urbanos deu-se em razão da ocorrência de dois fatores: alteração do padrão tecnológico da produção da zona rural, fazendo com que a área necessitasse cada vez menos de trabalhadores; e a elevação do número de oportunidades de trabalho surgidas na zona urbana do município, basicamente derivadas do expressivo crescimento do setor manufatureiro-industrial (RIPPEL, 1995).

Segundo o autor supracitado, de um ponto de vista mais amplo, essas tendências resultaram de transformações econômicas, sociais e culturais profundas: mudança na estrutura familiar (famílias com menor número de filhos, mas com maiores encargos familiares), inserção cada vez maior da mulher no mercado de trabalho (mais tempo dedicado à preparação profissional, maiores exigências pessoais de atividades culturais e de lazer, entre outras).

Evidencia-se, desta forma, que essas mudanças apontam para a consolidação de padrões de comportamento típicos das sociedades e culturas urbanas, nas quais os crivos de inserção ocupacional usualmente se elevam.

Conseqüentemente, com a alteração da estrutura etária da população, também ocorre um aumento de pessoas em idade ativa, tanto que, segundo os argumentos de Dedecca (1998), a PIA, que representa o conjunto da população com idade a partir de 10 anos, constitui-se na parcela de população que uma sociedade pode dispor para a realização da sua produção, ela é subdividida em dois tipos: PEA (População Economicamente Ativa) e PNEA (População Não-Economicamente Ativa)[60].

Constata-se, na Tabela 6.7, que, em 2000, segundo o Censo Demográfico, a população economicamente ativa de Toledo era de 49.323 pessoas. E a população não economicamente ativa era formada, principalmente, por aposentados, donas-de-casa, estudantes, inválidos e crianças, que totalizavam no mesmo ano 48.877 pessoas. Uma das conseqüências mais evidentes de um processo de crescimento da PIA como este, é que ele implica o surgimento de um número maior de indivíduos à procura de emprego. Sendo que em 1970 a PIA de Toledo representava 65,08% da população e em 2000 este número aumentou para 81,45%.

Tal modificação na estrutura populacional local gerou repercussões importantes sobre as políticas públicas de emprego e renda em Toledo. Visto que a dimensão da população em idade ativa e o fato de a mesma apresentar taxas de crescimento positivas, significava que o mais importante desafio no município era, e é, o de prover empregos e absorver de forma produtiva os contingentes que ingressam no mercado de trabalho (GIBBERT, DIAS & LIMA, 2006).

Deste modo, a tendência da população em Toledo gerou dificuldades de oportunidades para a inserção no local, tal como se pode verificar na Tabela 6.8. A mesma tabela permite, porém, visualizar que, apesar disto, as condições de inserção em Toledo eram melhores do que as existentes noutras localidades da região e do Estado.

Mediante este panorama, pode-se inferir que os egressos do PCF, consideradas as características atuais do mercado de trabalho do município, têm condições de se inserir porque grande parcela da população economicamente ativa do local ainda é absorvida pelo setor primário e pelo setor secundário da economia, que, na sua maior parte, ainda exigem pouca qualificação

[60] De acordo com Gibbert, Dias e Lima (2006), a população economicamente ativa compreende todas as pessoas com 10 anos ou mais de idade, que constituem a força de trabalho do país, e abrange os empregados e empregadores, os trabalhadores autônomos, os trabalhadores que estão temporariamente desempregados, etc.

dos indivíduos. Além disto, o setor terciário de Toledo ainda absorve uma parte de indivíduos cuja qualificação educacional é reduzida. Tanto que se percebe que Toledo, no comparativo com as demais principais cidades da região, da própria mesorregião e do Estado, é o local onde a distribuição da absorção de mão-de-obra é a melhor, pois há um equilíbrio maior em termos percentuais, de modo que o local oferece uma amplitude maior de oportunidades para aqueles indivíduos dotados de um nível educacional básico, que o PCF proporcionou.

Na análise da inclusão, outros dados devem ser focados para averiguar as possibilidades de inserção dos egressos. Um destes parâmetros estabelecidos é conciliar trabalho e estudo. Salienta-se que há uma tendência perceptível nas declarações dos estudantes entrevistados, que enfatizam possuírem dificuldades para conciliar o estudo com o trabalho, visto que não podem abrir mão de trabalhar; e ,o que é pior, que o estudo do projeto deixa a desejar:

> *Esc13/288: Entrei em depressão. Não agüentei estudar e trabalhar. Fiquei maluca e desisti.*
> *Esc7/176: Traz um grande prejuízo. Não aprende nada. Depois tem um certificado, mas não sabe. Só o fato de falar para o chefe que fez projeto, ele já não te quer.*
> *Esc9/218: O importante é ter emprego e para isto só precisa do certificado da 8ª série, mesmo porque com o que aprendeu no projeto só consegue um emprego lá em baixo, porque não tem o domínio do conteúdo. No projeto não tive as dificuldades do regular que tem prova e é tudo individual. No projeto as provas são os trabalhos e é tudo em grupo. Não existe prova. É só o trabalho feito em grupo.*
> *Esc13/292: Para pessoas garantirem um canudo para não perder emprego (mesmo que seja para lavar banheiro) é exigido, o projeto tudo bem. Mas, para pessoas mais jovens, que o trabalho vai exigir conhecimento, o projeto prejudica. Não é bom, só dá um canudo. Não há ensinamento de verdade.*
> *Esc1/12: Questão financeira. É difícil trabalhar e estudar. Para a dona de casa é complicado cuidar da família e estuda.*
> *Esc8/125: Eu comecei a trabalhar com 12 anos de empregada. Eu não tinha força para trabalhar e estudar. É difícil sem estudo entrar numa empresa. Eu só sei serviços gerais. A empresa grande não pega sem 1º grau nem para faxineira. Até para fazer curso de corte e costura exigem 8ª série. Como gente como eu vai fazer?*
> *Esc9/204: Depende do incentivo da gente para aprender os conteúdos do ensino médio e trabalhar, mas os da 6ª, 7ª e 8ª série eu não aprendi e as empresas querem muito mais.*

Para compreender este processo de exclusão dos estudantes que estão dentro da escola e, portanto, não em condições igualitárias no mercado de trabalho e nos estudos, uma vez que já estão trabalhando, apoiamo-nos nos estudos realizados por Luft (2000), que enfatiza a existência de um mito da ascensão social por via da escola, mito imbuído da concepção ideológica de que a escola pode lhes proporcionar uma melhoria na sua condição de vida. Este fato leva um

contingente de trabalhadores precoces a buscar a sua escolarização no turno da noite, onde se sabe que as condições de aprendizagem não são as mesmas que nos outros turnos, visto que:

> Há uma diferença essencial entre alunos que estudam por longos anos em escolas particulares, diurnas para um dia ingressarem no mercado de trabalho, e alunos que estudam por pouco tempo em escolas públicas, noturnas, e já são trabalhadores. Sabe-se que o trabalhador precoce precisa dividir seu tempo. Não pode só estudar, e mais, de modo geral seu trabalho é braçal, cansativo e na hora de estudar falta-lhe, muitas vezes, a própria resistência física. È complicado conciliar ensino obrigatório e trabalho obrigatório (LUFT, 2000, p.118).

Outro aspecto abordado por Luft (2000), que explicita como se dá à exclusão da classe trabalhadora que é obrigada a estudar à noite, é baseada na concepção do sistema capitalista, onde é altamente significativo, e sobretudo lucrativo, o estudo noturno. Assim, as classes de aceleração, como o PCF da nossa análise, encaixam-se perfeitamente nesta tendência do sistema, pois o estudante não deixa de ser massa produtiva e, ao conciliar trabalhado/estudo, o sistema lucra com isto, ou seja, o trabalhador, ao incluir na sua jornada mais uma atividade, que é estudar, passa a ter pouco tempo para o descanso, levando uma vida agitada e em condições desfavorecidas tais como: ônibus superlotado, baixos salários, empregos que exigem demasiado esforço físico, entre outros, o que não possibilita a menor chance de este estudante pensar, refletir e questionar o sistema; e efetivamente estudar, na acepção completa do termo.

Vale destacar que não é nosso intuito ponderar a impossibilidade de conciliar estudo com a jornada de trabalho, mas, nesta análise, considera-se fundamental levar em consideração que estes estudantes do PCF são possuidores de profissões menos especializadas, e que lhes exigem muito esforço físico diário, o que, de certa forma, não impossibilita totalmente, mas limita muito as possibilidades de realmente obter sucesso nos estudos.

Evidencia-se, então, que a exclusão social e cultural da classe trabalhadora é articulada e planejada politicamente e faz parte do rol de alternativas políticas de ação dos mais favorecidos economicamente sobre os menos favorecidos. Este cenário é explicitado por Freitas et al. (2004, p.62), que discorrem: “Enquanto o capital demite, paga salários miseráveis, degrada o trabalhador e seus filhos, a escola deve tentar resgatar minimamente as crianças, evitando que criem uma situação de desestabilização social – incompatível com a própria acumulação de riqueza pelo capital -, e fazer com que estejam disponíveis para ser explorados futuramente e com as condições requeridas pelas novas tecnologias”.

E mais, para estes autores: "[...] quando se fala em inclusão em nossa sociedade pode-se, na verdade, estar escondendo o processo de exclusão social no qual os estudantes e suas famílias estão inseridos". Visto que, há décadas, se pronuncia que a educação deve ser democrática e a democracia traz embutido o livre arbítrio (de conhecer algo e de aderir ou não de livre e espontânea vontade) e isto pode ser compreendido como fator de inclusão.

Entretanto, pelos dados do Gráfico 5.17, visualiza-se que 82,54% dos estudantes entrevistados não tinham conhecimento do PCF ao ingressar nele e que apenas 17,46% dos estudantes conheciam o projeto. Isto evidencia que a divulgação do projeto, elaborada pela SEED/PR e efetuada pelo Núcleo Regional de Educação e pelas respectivas escolas, efetivamente não atingiu o seu objetivo, de tal modo que se pode afirmar que não foi eficiente.

Na Tabela 5.3 visualizam-se os motivos indicados pelos estudantes para ingressarem no PCF de livre escolha. Estes corresponderam a 77,75% da amostra. Nas suas falas constata-se que, para 35,14% destes, o principal motivo que os levou a cursar o projeto foi o de que era possível adiantar de modo rápido várias séries de ensino num mesmo ano letivo:

Esc2/24: Falaram que seria melhor, que eu iria dar um pulo para frente.
Esc5/88: Achei que valia a pena, que seria mais rápido para se formar.
Esc5/99: Meu irmão estudava lá, e falou que no projeto ia fazer 2 anos num só.
Esc6/106: Só sabia que ia fazer a 5ª a 7ª e a 8ª num ano só.
Esc6/109: Todo mundo entrou e parecia ser coisa boa pular da 5ª para 8ª. Ia poupar 3 anos.
Esc8/122: Me falaram que seria melhor, que ia fazer os 3 anos num só. Aí eu também quis terminar mais rápido.
Esc7/191: Falaram que seria mais rápido a concluir e mais fácil.
Esc10/252: Ia passar muitos anos para frente.
Esc12/275: Era para recuperar o tempo perdido. Eu fiz 2 anos em 1 ano.
Esc16/322: Falavam que eu ia pular bem para frente.
Esc16/345: Achava que era melhor para mim. Dá um passo lá na frente.
Esc9/238: Era acelerado, iria fazer 3 anos em um, mas o projeto me fez perder a vontade de estudar e saí na pior.
Esc7/146: Falavam que ia avançar. Eu estava na 7ª série no Projeto, fiquei igual 2 anos. É como se eu tivesse feito regular.

Outros 21,74% dos entrevistados acharam o projeto interessante e argumentaram:

Esc3/54: Eu não tinha vontade de estudar. Quando o diretor me explicou como será o projeto, me interessei mais.
Esc8/133: Eu achei mais fácil e interessante. Todo mundo, indo ou não indo, passava igual.
Esc7/181: Achei interessante e seria mais fácil para desenvolver. Pega tudo resumido. É prática do trabalho do dia-a-dia.

Esc12/277: Achei interessante tentar mudar um pouco.
Esc14/301: Adquirir mais conhecimento e realização do sonho de poder estudar.
Esc16/323: Os professores falavam que ia ser bom. Eu achava que podia me recuperar depois.
Esc11/254: Nós achava que aquilo era uma coisa boa. Depois vimos o 'bake' da coisa, era tudo atropelado, o conteúdo não tinha como aprender.
Esc9/214: Achava que seria melhor, mas depois não aprendi nada e desisti.
Esc8/134: Mas depois não gostei.

E 11,96% dos estudantes pesquisados indicam que o principal motivo de terem aderido ao projeto foi o da intenção de tirar o atraso educacional:

Esc1/3: Era uma opção para adiantar os estudos. Quando vi que estava atrasado, entrei.
Esc3/53: Tirar o atraso e me adiantar mais.
Esc4/73: Achei melhor. Ia se adiantar mais porque estava atrasado.
Esc7/148: Porque estava muito atrasada. Entrei só com 9 anos na escola porque morava no sítio 5 km da escola e meus pais achavam longe.
Esc7/161: Não sei, só falava que estava atrasada.

Neste mesmo sentido, observa-se que 7,97% da amostra ingressaram no projeto com o objetivo de recuperar o tempo perdido. E 6,88% dos sujeitos achavam que seria mais fácil:

Esc4/78: Falaram que era um jeito de se adiantar, recuperar os anos perdidos.
Esc9/242: Falaram que eu podia recuperar os anos perdidos.
Esc14/310: Queria recuperar o tempo perdido.
Esc2/37: Não tinha prova, só trabalho. Seria mais fácil, mas depois eu desisti, por sem-vergonhice mesmo. Matei aula para namorar nas ruas.
Esc2/38: Achei que ia ser mais fácil para terminar os estudos. No regular exige freqüência. No projeto pode faltar mais. Não é todo dia que posso sair do trabalho para ir para escola.
Esc7/145: Falaram que seria mais fácil, que encurtaria o tempo.

Nota-se, nessas falas, como é dissimulado o processo de exclusão, pois fica implícito na declaração dos estudantes que lhes foi acenado com uma promessa ilusória de inclusão pela facilidade no estudo sem exigência de freqüência e prova para verificar o domínio do conteúdo, e mais pela recuperação do tempo perdido. A primeira ilusão de inclusão referida traz embutida, contraditoriamente, a própria exclusão, uma vez que se prometeu recuperar o tempo perdido, e, via de regra, o que não se fez ontem não é possível fazer hoje, pois é necessário viver o momento, e tal recuperação na maior parte dos casos não ocorreu. Percebe-se, então, que não é simplesmente ajustando a idade/série num documento e tirando os conteúdos necessários

equivalentes daqueles anos de aprendizagem que se vai recuperar o tempo. Esta inclusão no papel impinge e guarda no tempo a exclusão, tal qual apontado, por exemplo, por Bourdieu (1975, 2001) e Freitas (1995, 2003).

No conjunto da amostra levantada, outro fator se destaca, o de que 22,25% dos estudantes do PCF não aderiam ao projeto de livre escolha, um número correspondente a 79 estudantes. Destes, 29,11% argumentaram que a escola simplesmente os colocou no projeto, como pode ser constatado a seguir:

Esc9/207: Me colocaram e eu fiz porque era tudo pronto, eles davam.
Esc16/343: A escola ponhou eu porque não estava indo nem com bomba.
Esc16/350: Falavam que eu era muito velha e que tinha que fazer este projeto.

Da mesma forma, 27,85% disseram terem sido obrigados a aderirem ao projeto:

Esc3/65: Não tinha escolha, colocaram numa classe e tinha que ir.
Esc7/143: Até chorei. Para mim não adiantou nada, nenhuma série. Chorei porque queria ficar no regular e a direção me obrigou a ficar.
Esc7/171: A escola colocou porque era lei. Ou entrava, ou saía do colégio.

No mesmo sentido, 24,05% não aderiram ao projeto de livre escolha, mas, como estavam atrasados, foram obrigados a ingressar no projeto:

Esc7/153: Me colocaram porque estava atrasada.
Esc7/188: A escola decidiu porque estava atrasada.
Esc15/316: Eles me colocaram. Depois explicaram que estava atrasada e o projeto ia me adiantar.

Ressalta-se que 10,13% dos sujeitos argumentaram que não aderiram ao projeto de livre escolha, pois sabiam que no projeto se avançava de série, mas não se aprendia o conteúdo:

Esc12/272: Eu não queria, a diretora e a vice me iludiram. Era uma "bosta" que foi a mesma coisa que nada. Eu desisti porque briguei com a vice-diretora, porque ela chama os alunos de burros. Aí eu perdi a vontade para estudar.
Esc7/173: Só falavam que seria bom para ir para frente, na verdade empurraram os alunos.

Evidencia-se, pela manifestação dos egressos, como se origina o processo de exclusão, visto que foram empurrados para o projeto; pois não aderiram pela sua livre e espontânea vontade, mas, sim, foram obrigados a isto. Os motivos apontados pelos estudantes entrevistados para que isso ocorresse foram: a) a escola os colocou no projeto dada a sua idade, considerada avançada em função da sua defasagem idade/série; b) porque tinham muitas dificuldades no ensino regular, e acabaram participando do projeto porque lhes davam tudo pronto.

Entre os indivíduos que foram obrigados a participar, o que se percebe é que eles não tiveram a possibilidade de escolher continuar no ensino regular, mesmo tendo suplicado, e muito, para que fossem mantidos no regime normal. A escola usou de todos os meios para atingir os seus objetivos de deslocar estes indivíduos para o PCF, inclusive ponderando que é lei, obrigando-os a isso. Há que se destacar que outros indivíduos não queriam aderir ao projeto, porque achavam que, mesmo avançando, não iriam realmente aprender; porém, mesmo assim foram obrigados a ingressar no programa, uma vez que não lhes foi dada escolha.

Mediante estes dados todos, um outro elemento surge como importante no auxílio da inclusão dos estudantes. Ele se refere ao acesso que os mesmos têm a outros tipos de cursos ou mesmo de treinamentos como forma de complementar a sua qualificação pessoal. Nesse aspecto, porém, visualiza-se, nos dados apresentados no Gráfico 5.22, que 77,18% dos entrevistados sequer tiveram acesso ou mesmo realizaram tais tipos de treinamentos e cursos depois de terem saído do projeto. Observa-se, também, que somente 22,82% conseguiram ter esse acesso ou realizaram algum tipo de curso após o projeto. Destes, segundo a Tabela 5.7, 51,85% realizaram cursos de informática; 19,75% realizaram cursos na área de vendas; 17,28% fizeram cursos elementares como prendas domésticas.

Percebe-se, então, mediante estes dados, que pouquíssimos conseguiram ter acesso a algum outro tipo de treinamento/qualificação pessoal após o PCF. Um dos motivos que pode ser considerado, mediante as falas dos estudantes, é a baixa qualidade do ensino fornecido pelo PCF, que, por si só, transformou-se numa barreira ao acesso a novos cursos de qualificação e de formação aos egressos do projeto, visto que a sua base educacional é efetivamente muito fraca e que não consegue acompanhar muitas vezes o mais simples dos treinamentos, de tal modo que não querem passar por “burros” e incompetentes e desistem ou sequer procuram tal instrução.

Neste sentido, é imprescindível observar, pelos dados apresentados na Tabela 5.8, que um percentual de 35,49% (126 sujeitos entrevistados) declararam que não tiveram nenhum avanço depois que participaram do projeto, conforme pode ser atestado nas falas:

Esc1/20: Para mim não tive nenhum avanço.
Esc2/30: Não teve nenhum avanço.
Esc3/44: Não teve.
Esc3/51: Não teve diferença.
Esc3/57: Continuei na mesma coisa.
Esc5/83: O projeto não fez nenhuma diferença.
Esc8/125: Não tive nada, não.
Esc8/130: Nada. A única coisa é que eu passei, fui para o 1º ensino médio e aí reprovei. Aí, no outro ano, na metade do ano, comecei a trabalhar e parei de estudar. É muito difícil estudar e trabalhar.
Esc8/134: Eu não gostei deste projeto. Não me deu nenhum avanço.
Esc8/136: Não tive nenhum avanço porque não continuei estudando.
Esc7/143: Até agora, nada.
Esc7/149: Nenhum. Reprovei por faltas na 7ª série. Como trabalhava à tarde, tinha preguiça de vir para a escola de manhã.
Esc9/201: Não teve avanço nenhum.
Esc9/245: Como posso dizer. Nada.
Esc14/301: Nada. Ainda tenho dificuldade com relacionamento com as pessoas.
Esc16/343: Até agora não vi nada. Estudar no projeto é a mesma coisa que nada.

E 19,72% dos entrevistados que participaram do projeto disseram que tiveram facilidades e avanços depois que participaram dele e destacam que mediante isto conseguiram alcançar um nível maior de conhecimento, conforme segue:

Esc1/1:Minha aprendizagem subiu de nível.
Esc2/24: Se eu tivesse ficado no regular, ainda ia estar no canto. Bastava um professor falar comigo, que eu chorava de vergonha. Com você, aprendi a participar. Eu mudei.
Esc2/27: No projeto foi bom porque o conteúdo vinha numa ficha e os professores explicavam mais as coisas.
Esc3/62: Eu aprendi bastante e recuperei as duas séries que estava atrasada.
Esc5/96: Eu fiquei mais animado. É gostoso, mesmo com as dificuldades, ficar no meio da rapaziada.
Esc7/150: Não tinha livros, só fichas. Os professores explicavam melhor do que no regular. Como eu iria da 5ª para 8ª, também levei mais a sério.
Esc7/157: Consegui avançar. Eu tinha muita dificuldade porque sou deficiente. No projeto consegui amigos, mais atenção dos professores.
Esc9/203: No projeto se tem mais liberdade para criar, expor suas idéias. O aluno participa mais, os professores trabalham a auto-estima do aluno.
Esc12/280: O projeto foi bem aproveitado pelos professores. Ali explicavam com mais vontade as coisas. Não sei explicar no momento.
Esc16/326: Ter mais conhecimento no dia a dia me ajudou a me relacionar com as pessoas.

Cerca de 12,39% dos entrevistados declaram que tiveram avanços após terem participado do projeto. Apontam que, pelo projeto, conseguiram "terminar" os estudos de modo mais rápido.

Esc9/204: Em vez dos professores me promoverem para 8ª série, me passaram para o 1º ano do ensino médio, mas, quando cheguei lá, tive dificuldades.
Esc6/112: Conclusão mais rápida do 1º grau.
Esc7/188: Coloquei ligeiro os anos atrasados em dia.
Esc12/271: Recupera os atrasos que eu tinha na escola.
Esc15/318: Dei graças a Deus por ter chegado rapidinho no 1º ano do ensino médio.
Esc16/347: A coisa boa é terminar mais rápido os estudos, mesmo não aprendendo o suficiente.

Dos entrevistados, 8,17% declaram que obtiveram avanços depois que participaram do projeto, mas apontam situações contrárias a avanços, pois que declaram que avançaram no projeto, no entanto não possuem conhecimento:

Esc6/113: Ficou tudo na mesma. Avancei dois anos, mas não tive lucro nenhum. O projeto foi uma 'merda', me colocar dois grau mais alto sem saber.
Esc9/207: Só passei para a outra série. Tenho dificuldade para ler e escrever. Não aprendi o conteúdo. Se eu tivesse feito o regular, teria aprendido alguma coisa. Os professores do projeto, porque era muito rápido, só explicava uma vez. Azar de quem não pegava.
Esc9/210: O projeto deu uma base para os dias difíceis como hoje. Mas, teria que ser mais tempo, dois anos não resolve o problema. Dá um certificado, mas a leitura e a escrita deixam a desejar. Não tenho domínio do conteúdo básico. No mercado de trabalho sou discriminado. É como se não tivesse feito nada. Somos obrigados a viver de bico. Este estudo aí não adianta em nada. A Sadia só queria o canudo, para conseguir alguns benefícios do governo para ela mesma. Mas quando me demitiram, não consegui outro emprego. Sou completamente discriminado.
Esc13/285: Para mim esta correção não serviu. Não que eu seja burra, mas não teve conteúdo. Os professores jogaram as fichas, um copiava do outro, mas não se aprendia nada. Eu briguei para fazer a 8ª série. Queriam me mandar para o ensino médio. Os que foram desistiram, mas eu fui muito humilhada por ter ficado na 8ª série.

Entre os sujeitos entrevistados que declararam que tiveram avanços depois que participaram do projeto, encontram-se 7,61% que enfatizaram que, com o estudo, conseguiram ou que é possível conseguir um emprego, conforme pode ser observado a seguir:

Esc3/53: Avancei mais em pouco tempo. Para entrar em fábricas é bom. Eu consegui um emprego.

Esc8/119: Uma das facilidades é poder ajudar meus filhos, outra é ter um diploma na mão. Quando alguém pede se estudou, poder falar que sou formada, "ter o canudo", abre as portas para procurar emprego. Sem ter o 2º grau, não consegue emprego nem de faxineira.
Esc7/191: Através do projeto consegui um certificado que me permite conseguir um emprego. A Sadia não pega quem não tem 8ª série.
Esc13/292: Hoje só tenho 8ª série e posso fazer inscrição para ser prestadora de serviços gerais (zeladora) que antes não podia.

Questionados sobre os avanços que tiveram depois de terem participado do projeto, um percentual de 6,76% dos investigados declararam que não tiveram avanço porque desistiram.

Esc5/100: Eu entrei com 17 anos no projeto. Depois um professor me falou para ir para outra escola e fazer o regular. Acabei desistindo. Desanimei com tudo. Trabalhava e chegava cansada, aí desisti. Se eu tivesse ficado no regular, eu teria levado os estudos até o fim, e hoje ia estar preparada.
Esc8/137: Eu mudei para Foz, pedi transferência, fiquei nove meses lá. Eu tive que cair fora e desistir. Estava envolvida com drogas. Eu passei a estudar à noite, e os amigos ofereceram droga, e eu quis fumar.
Esc7/179: Eu não estudei por falta de oportunidade (pais separados). Era responsável por duas irmãs e casa. Já ia para escola preocupada, com deveres domésticos, eu não consegui fazer tudo. Desisti no projeto por problemas particulares.

E 3,10% dos sujeitos entrevistados, mesmo indagando sobre os avanços alcançados após o projeto, apontam limites e argumentam diversas situações:

Esc6/109: Coisas da 5ª série, o que eu sabia, fiquei na mesma. Eu não conseguia estudar e eu que fui o errado ali. Eu não estudei como tinha que ser estudado. Faltou alguém me abrir o olho. Eu ia armado. Nunca, nunca trafiquei na escola. Sempre usei droga dentro da escola. Me deixaram. Deus ará. Agora já fui preso, respondo processo, estou perdido. Ia armado, é o mundo. Eu espancava os outros, era um piá fora do controle. Deveriam ter tomado controle. Depois de adulto fica sofrendo.
Esc12/272: Não ganhei nada em ter feito o projeto. Só contava em ter presença, não precisava ter conhecimento, não tinha nota - era só ter presença que passava.
Esc13/297: Só me deu o diploma.
Esc6/104: Sei lá, não sei explicar.
Esc3/47: Não sei responder.

Percebe-se, então, de acordo com as falas apresentadas, que, em relação aos avanços ou facilidades proporcionadas pelo PCF, há um percentual expressivo de estudantes que declaram que não tiveram nenhum avanço proporcionado pelo projeto e também alguns declaram que adquiriram mais conhecimento. Os estudantes comparam o seu desenvolvimento no projeto com o que faziam no ensino regular, enfatizam que no projeto começaram a participar, que os

professores eram mais atenciosos e explicavam melhor o conteúdo, visto que era mais simples, que vinha tudo bem resumido nas fichas, e os assuntos problematizavam o seu cotidiano. Enfatizam ainda que, frente à promessa de avançar várias séries, havia uma estimulação para participarem.

Apontam que uma das facilidades proporcionadas pelo projeto foi permitir terminar o ensino fundamental mais rápido. No entanto, enfatizam também que não aprenderam o suficiente no projeto e que enfrentaram muitas dificuldades depois no ensino médio. Há ainda os estudantes que declararam que avançaram mesmo sem ter conhecimento para tanto. Estes declaram que avançaram de série sem saber ler e escrever, sem saber o básico dos conteúdos do ensino fundamental, pois, como o tempo era limitado, os professores só explicavam uma vez o conteúdo, independente de os estudantes terem aprendido ou não.

Enfatizam também que os professores simplesmente jogavam as fichas e um copiava do outro. Destacam muito a sua exclusão do mercado de trabalho, porque não estão devidamente preparados, e que o estudo do projeto é discriminado, o que os leva também a serem considerados inferiores. Evidencia-se, ainda, que alguns estudantes tiveram que brigar para não serem promovidos para o ensino médio, e poderem cursar a 8ª série no regime seriado, mas que isto repercutiu em humilhações, haja vista que não aceitaram a promoção gratuita oferecida pela escola.

E, como apontado nas falas, a avaliação era feita por meio de trabalhos e no preenchimento das fichas, e tudo não passava de um mero movimento de cópia, nas palavras dos estudantes. Sendo que, segundo eles, na maioria das vezes, não sabiam nem o que estavam copiando, e no entanto passaram longas horas na sala de aula fazendo isto e esperando o sinal para irem embora. Assim, voltavam para as suas casas quase sempre com um sentimento devolutivo, dado que não viam nenhum sentido no que estavam fazendo na escola.

Deste modo, de forma perversa, o sistema compromete a vida dos estudantes que não conseguem acompanhar a seqüência do processo no ensino regular. Isto se evidencia quando o estudante reprova três, quatro e até cinco anos no ensino médio, circunstância à qual a maior parte dos egressos do projeto foram submetidos. Este tipo de procedimento é analisado por Freitas (2003, p. 49), que argumenta o seguinte: “Tudo ocorre como se fosse uma ‘auto-exclusão do aluno’ que não teve condições de aproveitar as ricas oportunidades oferecidas durante sua escolarização (recuperação, reforço, etc.)”. Diante disto, pode-se acrescentar que, via de regra, o

que o Estado assume e divulga é que os estudantes é que não souberam aproveitar a oportunidade que o PCF lhes ofereceu, porém isto de oportunidade não foi efetivamente o que ocorreu, pois o que se praticou na verdade foi uma "pseudo-oportunidade" e um efetivo movimento de exclusão dos egressos nas suas possilidades de darem seqüência aos seus estudos.

Este fato pode ser confirmado se focarmos a análise sob a população investigada, pois, dos 2.849 estudantes, 1.492 matricularam-se no ensino médio; destes, 314 estudantes o concluíram. Entretanto 1.178 estudantes não o concluíram.

Diante da tendência dos depoimentos apresentados na pesquisa, e com a intenção de compreendê-los melhor, vamos nos apoiar em estudos realizados por Freitas (1995), que trata de questões referentes à *eliminação*, que, no nosso caso, está denominada como *exclusão*.

Então, para compreender melhor o estudo realizado por Freitas, faz-se necessário entender o conceito de *eliminação*. Para tanto o autor recorre a algumas contribuições desenvolvidas por Bordieu e Passeron (1975, p. 151-183). E escreve:

> [...] eliminação explica-se pela manutenção, e manutenção explica-se pela eliminação. Uma não pode ser entendida sem o seu contrário. É, ao mesmo tempo, interpenetrada pelo seu contrário. Os opostos codefinem-se. Se todos fossem eliminados não haveria possibilidades para o conceito de manutenção: não haveria o próprio sistema. Se todos fossem mantidos, não haveria possibilidade para o conceito de eliminação. Mas a realidade se movimenta e a contradição é a base desse movimento (FREITAS, 1995, p. 239).

Nota-se que, na área da avaliação, estes conceitos eleminação/manutenção ampliam-se ainda mais: "[...] passam a interessar, ao campo da avaliação, portanto, não apenas os mecanismos de eliminação, mas, também, os mecanismos de manutenção utilizados pelas classes populares e seus aliados para conseguir driblar a eliminação e permanecer no interior da escola" (FREITAS, 1995, p. 239).

Em momentos seguintes, ainda apoiando-se em Bourdieu e Passeron (1975, p. 163), Freitas pondera:

> [...] os alunos procedentes de classes populares terão mais oportunidades de 'eliminar-se' do ensino secundário, renunciando entrar nele, do que de eliminar-se uma vez que tenham entrado e, em conseqüência, do que serem eliminados pela sansão expressa de um fracasso de um exame [...] os que não se eliminam no momento da passagem de um ciclo a outro têm oportunidades de

> entrar nas escolas [...] às quais estão ligadas as oportunidades mais fracas de ascender ao nível superior do curso" (FREITAS, 1995, p. 240).

Segundo o autor, os autores mencionados chamam a isto de eliminação adiada, pois entendem que: "[...] quando o exame parece 'eliminá-los' na realidade está ratificando 'essa outra espécie de auto-eliminação antecipada' que é a sua relegação a um tipo de escola de segunda categoria 'como eliminação adiada'" (FREITAS, 1995, p. 240).

Freitas cita ainda, como exemplo desta sua argumentação, os cursos noturnos. Nós acrescentamos, baseados nos depoimentos dos estudantes, o supletivo, e mais especificamente, o Projeto Correção de Fluxo, que é o nosso objeto de estudo.

Após recuperar estes conceitos, e contrapondo-os, o autor assim se expressa:

> A "eliminação adiada" proposta pelos autores é a interpenetração pelo seu contrário, a manutenção, e nada mais faz do que revelar esse seu contrário (a manutenção) no processo de seleção – ainda que manutenção em profissões menos nobres, dirigidas à pequena burguesia em fase de proletarização ou aos filhos dos trabalhadores. Revela nada mais que um momento em que a manutenção vence, ainda que provisoriamente. O oposto da "eliminação adiada" é a "manutenção adiada", vale dizer a evasão pura e simples do aparato escolar, por iniciativa própria ou por reprovação. A estas, devem-se somar as formas puras de eliminação por privação – em que os indivíduos nem chegam a ingressar no sistema de ensino e a manutenção propriamente dita – entendida como a presença dos indivíduos em profissões nobres ou que se preparam para governar, destinadas aos filhos da média e da grande burguesia (FREITAS, 1995, p. 241).

Qualquer identificação ou semelhança com o provável destino dos estudantes do projeto não é mera coincidência. Podemos inferir que, neste sentido, o projeto foi uma forma de postergar a eliminação, definida por Freitas como "manutenção adiada", pois, como colocado nas citações apresentadas, como o estudante queimou etapas essenciais, não possui uma base para acompanhar as seqüências, e está de posse de um certificado sem a devida instrução agregada, entre outros. Ele está predestinado a auto-eliminar-se no percurso, por iniciativa própria ou por reprovação.

Os estudantes que participaram do projeto, e assim concluíram o ensino fundamental sem terem o domínio dos conteúdos mínimos para darem seqüência nos estudos posteriores, se encaixam no que o autor denominou *eliminação adiada*. Nota-se que uma sociedade capitalista, como esta na qual vivemos, está sempre selecionando. Por causa dos poucos postos de trabalho, a eliminação de alguns interessa ao sistema capitalista, visto que os poucos postos de trabalho

podem ser supridos por aqueles que se sobressaem oriundos da escola pública, e, na maioria das vezes, para aqueles que podem pagar por um ensino básico de qualidade em instituições privadas.

Evidencia-se que a maior parte destes estudantes que participaram do projeto não possuem efetivas, nem talvez as mínimas, condições para sobreviver neste perverso processo social e econômico. Conseqüentemente, estão condenados a ficar/continuar à margem da sociedade, do saber e da economia[61].

Há uma tendência, nas declarações, que evidencia que, com o estudo, os egressos conseguiram um emprego. Enfatizam a importância de ter um certificado para ter acesso a um emprego, visto que o ensino fundamental atualmente é requisito para qualquer tipo de emprego. Evidencia-se que alguns estudantes declararam que não tiveram nenhum avanço porque, simplesmente, desistiram de estudar. Entre os motivos de desistência destaca-se o trabalho, uma vez que se sentiam cansados e não encontravam forças para conciliar trabalho e estudo. Observa-se, também, que há estudantes que não deveriam ter sido matriculados no projeto, que foi um erro administrativo da escola, no entanto, quando a escola e estudante se deram conta do erro, ao aluno apenas foi sugerido que procurasse outra instituição. E isto desmotivou-o completamente, fazendo com que acabasse desistindo dos estudos.

Verificando as respostas das Tabelas 5.8 e 5.9, foi possível constatar que 35,49%, declararam que não tiveram nenhum avanço no projeto, o que confirma o depoimento dos 30,70% dos estudantes (Tabela, 5.9), que disseram que a principal dificuldade foi a falta de aprendizagem dos conteúdos vistos no projeto.

Os dados também revelam a falta de conhecimento e interpretação dos questionamentos por parte dos estudantes entrevistados, haja vista que 38,59% não conseguiram responder à questão apresentada nas Tabelas 5.8 e 5.9, que não conseguiram apontar nenhum avanço, ou mesmo, nenhum limite. Esta situação choca, uma vez que, de um lado, permite indagar por que não falam quando lhes é oportunizado; e, de outro, faz acreditar que estes indivíduos foram e estão tão excluídos e marginalizados no sistema, que são vozes silenciadas pelo próprio processo social, e, além disso, mais perverso ainda, pelas ações educacionais.

[61] Pois, como são trabalhadores, submetidos a um mundo que exige mais qualificação, verificam que não possuem as mesmas condições para competir e alcançar postos mais abastados que outros que cursaram o ensino regular, que lhes proporcionariam uma ascensão social. Como visto, podem até estar no sistema, porém ocupam espaços menos privilegiados, prestando serviços sem muito ou quase nenhum valor agregado.

Destaca-se ainda que alguns estudantes que participaram do projeto sequer conseguem responder aos questionamentos da pesquisadora, por pura incapacidade interpretativa ou até mesmo por incapacidade de entender o que isto representou nas suas vidas, ou seja, participaram dois anos de um projeto, mas não conseguem dizer o que fizeram nele, e no que isto repercutiu para eles.

É contundente enfatizar que o próprio processo educacional ensina a calar e silenciar, quando convier, fato este que também pode ser explicitado pela postura de alguns docentes que atuaram no projeto, e que realizaram a avaliação dos estudantes e *a priori* cabe-lhes aprovar ou acredita-se reprovar quando constatam a falta de aprendizagem. Contudo, declararam que o aluno não estuda, mesmo porque já sabem que no projeto não podem reprovar e que isto é uma norma imposta. Conforme as manifestações dos docentes apresentadas por Rippel (2002, p. 127):

> [...] tinha alunos que não deveriam avançar tanto, porque a gente tinha feito avaliação diagnóstica, tinha tudo anotado, e aí, no final, houve uma espécie de aprovação automática. Todos foram conduzidos para a 8ª série, de forma imposta [...] (Professor A).
> [...] avaliação é muito vaga. Os alunos não são cobrados. Quase não existe cobrança. Os alunos não se preocupam em aprender, porque eles não reprovam, e não precisam provar para ninguém que aprenderam o conteúdo estudado (Professor E).
> [...] O aluno sabia que, de qualquer forma, seria aprovado. Era uma norma do projeto que todos avançassem (Professor F).
> [...] Esta imposição ocorreu através das orientações que foram passadas para realizar o último conselho de classe (Professor A).
> [...] Eles deixaram bem claro que se o professor quiser reter um aluno ele é chamado no núcleo e colocado contra a parede. Deixam ele sem saída. Então, para não criar problemas, acabava aprovando (Professor M).

Nota-se que, diante da imposição vertical do sistema (da aprovação em massa e automática), os docentes silenciaram, por temor à exposição pública e conseqüente punição. Isto ocorre porque o docente atua muitas vezes isolado, pois, se houvesse uma união maior na práxis da classe, junto com a comunidade em geral, articulando um verdadeiro projeto político-pedagógico, esta interferência e incongruência não se faria de forma tão perversa e acirrada.

Visualiza-se também, na Tabela 5.9, os principais limites ou dificuldades apontados pelos sujeitos entrevistados. Nesse panorama constata-se que 34,65% dos entrevistados da amostra, mesmo lhes indagando sobre os limites, não indicam nenhum limite, ou seja, não conseguem expressar a sua condição e fazer uma análise do que ocorreu nas suas vidas. E 30,70% dos entrevistados declararam que o maior limite é não terem aprendido o conteúdo.

Esc3/50: Meu estudo é muito fraco. Eu reprovei três vezes no 1º ano do ensino médio e na quarta vez eu desisti na metade do ano. Eu não sabia nada de base do projeto. Meu trabalho também era puxado. Aí eu não agüentei. Eu tentei, mas não fui preparado no 1º grau. Como fazer agora o 2º grau? Aí tive que desistir.
Esc4/73: O tempo que ganhei no projeto perdi quando reprovei três anos no 1º ensino médio, porque não sabia as matérias da 7ª e 8ª série.
Esc8/135: Eu desisti porque era uma "merda". Eu já estava na sétima e me colocaram estudar tudo da 4ª e 5ª série. Eu morria de rir. Isto era uma palhaçada. A veiarada não sabia somar 1+1 e todo mundo passou de ano. Tinha uns cara que faltaram um monte e não fizeram nada e passaram todos. Eu não quero este estudo para meu filho. Para ser burro, fica em casa. A, e, i, o, u, eu ensino em casa.
Esc7/141: Não tinha leitura no projeto, não tinha prova, não tinha nota, olhavam só a ficha. Eu não consegui aprender. Depois reprovei no ensino médio e está sendo muito difícil. Deveriam ensinar a matéria de 5ª a 8ª série, e não empurrar da 5ª série para o ensino médio sem saber.
Esc7/142: Não aprendi nada de matemática. Não consigo fazer nenhum cálculo. Não sei pensar, não consegui aprender, não sei vender um produto, não saberia somar os preços.
Esc7/155: Não aprendi a escrever, não aprendi nada. Hoje querem que eu anote um recadinho e eu escrevo errado. Passo vergonha. Me sinto mal.
Esc7/166: Eu iria entrar na Sadia, mas teria que começar a estudar tudo de novo. Não tinha como. Eu vou ter que começar tudo de novo, ler e escrever. Não conheço todas as letras, confundo tudo. Eu não consegui aprender a ler e escrever no projeto e mesmo assim me passaram, não sei como.
Esc7/170: O Projeto é ruim. Estar lá na frente e não saber o conteúdo. Eu quis fazer a 8ª série no Cestol e fui muito mal. Tive que voltar para a 5ª série. Concluíram que meu estudo era sem aproveitamento. Aí desisti. Eu me senti muito mal.
Esc9/234: No projeto só aprende o mínimo. Quando volta para o regular, não sabe nada, e é obrigado a desistir. Na quinta vez que reprova, é obrigado a ir para o supletivo.
Esc10/251: Na verdade não aprendi nada no projeto, e isto complicou minha vida para ir para frente. Não consegui acompanhar o 1º ano do ensino médio. Comecei duas vezes e desisti. Me sinto empurrado para fora da escola. Já tentei também o Cestol, mas não gostei. Eu gostaria de estudar de verdade.
Esc11/255: Fica gravado para sempre no histórico que fez projeto. É mal conceituado. Os donos das empresas discriminam. Dizem que não aprendeu o suficiente devido ao modo de avaliação de quem faz este curso. No projeto não tem nota nem prova. Todo mundo passa. Jogam todo mundo para frente, para fora da escola. Se livram da despesa com o aluno.
Esc12/270: Eu não era uma aluna tão ruim. Só reprovei uma vez. Se eu tivesse feito ano todo, eu teria aprendido. Me tiraram da 5ª série e botaram na 8ª série. Agora fico confusa, não consigo fazer a 8ª série, já tentei três vezes.
Esc12/272: Eu já estava na 7ª série, aí falaram que até o final do ano, no projeto, eu ia acabar a 8ª série. Igual fiquei dois anos no projeto. Era como se tivesse feito 7ª e 8ª série no regular, e ali não aprendi nada. Se eu tivesse ficado no regular, teria aprendido bem melhor.
Esc15/316: Muitos. Até hoje é horrível. Como me empurraram para frente sem saber, agora sofro, não entendo, não consigo aprender. Me prejudicaram nos estudos, me passaram sem saber nada. Fizeram de conta. Hoje estou no supletivo e fazendo só dependência.
Esc15/317: Os professores ficam lá na frente do quadro. Eu tinha muita dificuldade na minha carteira. Eu sentava no meio da sala, mas nunca vinham até minha carteira para explicar alguma coisa. Saía sem saber de nada, praticamente. Como não tinha prova, isto não aparecia que a gente não sabia nada. Era só trabalho. A gente copiava daquele que conseguia fazer. Era só copiar e copiar, sem saber. Passavam a gente forçado de qualquer forma, empurravam para frente.

Esc16/344: Eu quero estudar hoje no regular, mas tenho medo. Ali me empurraram para frente. Livrar da merenda, é como diziam. Vai, vai para frente. Está atrapalhado aqui. Se eu tivesse feito regular, podia até ter reprovado, mas teria aprendido alguma coisa.

E 14,93% dos entrevistados apontam que o limite no projeto incide na rapidez ao passar o conteúdo. Vejamos:

Esc7/147: Os professores não cobram o conteúdo. Alguns respondiam as fichas, outros não, e o professor não estava nem aí. Deveriam estimular e cobrar do aluno.
Esc9/244: Muitos conteúdos misturados de todas as séries e pulavam de um conteúdo para outro, muito rápido. É melhor fazer devagar. A pessoa já tem um raciocínio mais lento, dificuldade para aprender. Aí querem fazer ela acelerar. Aí fica desnorteado.
Esc11/262: Muitos trabalhos, é muita matéria em pouco tempo. Não dá para aprender quase nada.
Esc12/276: Eu entrei muito nova no projeto. Não aprendi nada com aquele material. Depois de um ano, perceberam que eu era muito nova. Aí me tiraram e colocaram noutra sala em 8ª série regular. A diretora me colocou. Depois de um ano percebeu o erro, e me tirou e botou em outra sala.
Esc14/303: No projeto é só pincelada no conteúdo. Não aprende todo conteúdo.
Esc115/314: Para mim foi ruim. Reprovei no ensino médio. O conteúdo não tem nada a ver com a 8ª série do regular. Eu trouxe até o material. É brincadeira, burrice, coisa da 5ª série. Não usava livros. Só estas fichas não se aprende nada. Reprovei no ensino médio. E faço faculdade particular e sempre tenho que pagar aula particular. Tive que pagar aula para ver o conteúdo básico de 5ª a 8ª série.
Esc16/324: Uma dificuldade grande. Nunca tinha visto fórmula de Bhaskara, sem contar os constrangimentos. Todos sabiam. Quem fez projeto era separado num lado da sala. Os outros entendiam as explicações no quadro. Para nós ela tinha que explicar na carteira e na prova era um desastre. Aí aparecia que nós não aprendemos nada.
Esc7/151: Falta muito conhecimento naquele material. Não deixaria um filho meu fazer projeto, por mais que estivesse atrasada. Agora sinto na pele a falta que faz saber de verdade.

Cerca de 5,07% dos investigados apontam limites no projeto, uma vez que fazem crítica aos professores.

Esc9/201: Tinha muita bagunça. Os professores não tinham domínio sobre a sala. Os professores diziam que nós iríamos ser empurrados para frente, mesmo sem saber nada. Assim deixaríamos de ser um incômodo para a escola.
Esc9/223: Não aprendi nada. Não usava livro nem caderno, só fichas. Os professores explicavam passavam, correndo por cima. Às vezes ninguém entendia. Aí o professor passava a resposta no quadro, não explicava e nós copiávamos para a ficha. Não tinha prova. Nem sei como davam nota.
Esc9/236: Tinha professores que não explicava nada, só passava o conteúdo no quadro, ficava copiando. Ninguém aprendia nada. Todos iam mal. O quê adianta um estudo assim.

Estas manifestações evidenciam que, de um lado, existem estudantes que declararam que não tiveram nenhuma dificuldade e nenhum limite por terem participado do projeto. Entretanto, há um número expressivo de estudantes que declararam que não aprenderam o conteúdo básico no projeto (como ler, escrever ou fazer um cálculo simples de somar o preço de dois produtos). No entanto, avançaram várias séries, e que isto os prejudicou no ensino médio, pois que o tempo que ganharam no projeto, perderam-no no ensino médio quando reprovaram várias vezes, isto é, de três a cinco anos na mesma série. Outro fator destacado é que, pelo PCF, concluíram o ensino fundamental, no entanto, as empresas não aceitam este tipo de estudo. E, é contundente observar, que quando procuram o supletivo, este estudo também não é aceito, uma vez que são colocados novamente na 5ª série para começar tudo de novo.

Os entrevistados apontam que o limite incide na rapidez com que os conteúdos foram passados no projeto, muito conteúdo para pouco tempo, e pulavam de um assunto para outro sem ter uma seqüência lógica, e assim não aprendiam nada. Destacam que já possuíam dificuldades no ritmo normal, e que não se podem imaginar as dificuldades a que foram submetidos quando aceleraram todo o processo. Apontam ainda que, em função disto, ficavam desnorteados.

Evidencia-se que os conteúdos abordados no projeto não condizem com o que os estudantes aprendem no ensino regular, o que os exclui de dar uma seqüência nos seus estudos, visto que, no ensino médio, lhes faltava a base. Nota-se que, no ensino médio, existia uma separação entre os estudantes, os oriundos do projeto de um lado da sala, e os estudantes do ensino regular de outro, e enfatizam que os estudantes do ensino regular acompanhavam as explicações dos professores no quadro, e que, para os estudantes do projeto, os professores tinham que explicar tudo de novo, individualmente na carteira, e, mesmo assim, na prova os estudantes que eram oriundos do projeto não conseguiam respondê-la uma vez que eram muito fracos, e conseqüentemente excluídos.

No que se refere ao trabalho, há uma tendência na declaração dos estudantes de que o projeto traz um grande prejuízo, porque não possuem o domínio do conteúdo, e enfatizam que este estudo é discriminado pelas empresas. Salientam que este tipo de programa apenas dá um canudo para as pessoas, e que isto significa muito pouco, ou quase nada; pois, para as pessoas que estavam fora da escola, que não tiveram condições de estudar, proporciona o certificado para continuarem em seus empregos, na mesma atividade, que não exigem um conhecimento maior, mas que também não lhes oportuniza ascenderem em sua profissão.

Para jovens que têm pretensões maiores em termos profissionais, o que os entrevistados indicaram é que o projeto não prepara minimamente o indivíduo para as exigências atuais do mundo do trabalho, visto que nele não se aprende de verdade. Tanto que na fala dos entrevistados mais velhos isto fica evidente, pois estes argumentam que para eles o projeto proporcionou o certificado de conclusão do ensino fundamental e isto apenas serviu para mantê-los no emprego. Mas os mesmos indivíduos mais vividos e maduros afirmaram que para os mais jovens, que realmente precisam de qualificação pessoal para minimamente se inserir no mercado de trabalho atual, ou que pretendam dar continuidade em seus estudos, o projeto não serve, pois não prepara o indivíduo o suficiente.

Um dos principais fatores limitadores do projeto identificado por diversos dos entrevistados consiste na postura totalmente antididática adotada por alguns professores, que menosprezavam os estudantes, que, frente à indisciplina, falavam para os estudantes que eles eram um problema para a escola, que o projeto apenas era uma forma rápida para os empurrar para frente e para fora da escola. Outro limite apontado pelos mesmos é a critica aos professores que não explicavam os conteúdos, e que apenas distribuíam as fichas e passavam as respostas no quadro, sem dar o mínimo de explicações necessárias para uma aprendizagem real. O estudante, nesta situação, apenas copiava as respostas e, conseqüentemente, não aprendia nada.

Outros estudantes apontam, como limite, a própria vontade para estudar, de vez que assumem não ter paciência para permanecer na sala de aula, haja vista que preferem ficar soltos nas ruas. Outros estudantes declaram que desistiram de estudar porque ficaram desencantados com o projeto e nesse sentido enfatizam que, se tivessem permanecido no regular, onde *a priori* aprendiam alguma coisa, teriam continuado estudando. Declaram ainda que passaram a ter nojo da escola depois que participaram do projeto.

Nota-se então que este panorama de exclusão estabelecido no seio do PCF e, via de regra, na escola, é apontada por Bourdieu e Passeron (1975), autores que ponderam que o sistema dá a ilusão de sucesso escolar, o qual, de tão frágil, se desfaz no primeiro embate profissional ou escolar.

Visualiza-se, na Tabela 5.25, que, além de todos os questionamentos, os estudantes entrevistados fizeram mais declarações, pois 23,94% disseram que o projeto foi bom, no entanto, nas suas argumentações fica explícita a falta de ciência do que realmente aconteceu no projeto, visto que declararam que avançaram mesmo sem saber o conteúdo, e, como não logravam êxito e

não conseguiam acompanhar o ensino regular, que tinham dificuldades no processo de ensino, encontraram facilidade no projeto, porque não lhes era cobrado o domínio do conteúdo; e os professores, segundo os estudantes, eram mais atenciosos no projeto do que no ensino regular. Vale lembrar que estes sujeitos consideram o projeto bom, simplesmente por terem avançado séries, o que os ajuda a entrar no mercado de trabalho.

No entanto, existem 13,80% que declararam que não aprenderam o conteúdo no projeto, visto que concluíram o projeto sem ter conhecimento suficiente para poder continuar os estudos. Dizem, também, que, mesmo tendo o certificado de conclusão da 8ª série, não possuem o conteúdo correspondente a este grau. Sentem-se, assim, lesados por terem sido iludidos a participar do projeto e conseqüentemente excluídos no ensino médio e do mercado de trabalho.

E mais, 8,17% fazem comparações entre o ensino regular, com o que tiveram no PCF. Evidencia-se, pelas colocações, que alguns estudantes estavam apenas com um ano de atraso na relação idade/série. E, no entanto, foram incluídos no projeto. Estes manifestam ressentimentos, ao enfatizar que o projeto foi um engodo nas suas vidas, porque já estavam cursando a 7ª série, estavam acompanhando os conteúdos, e, mesmo assim, foram retirados da sala e obrigados a ingressar no PCF, onde voltaram a ver conteúdos básicos da 4ª e 5ª séries, e com estes conteúdos mínimos foi lhes dada a conclusão do ensino fundamental. Pagam, desta forma, a conta pelo que não devem, especialmente no ensino médio, quando os professores fazem referência a conteúdos de 7ª e 8ª séries e eles nunca tiveram acesso aos mesmos. Aparece assim a falha da escola que não lhes proporcionou este conteúdo e o professor do ensino médio apenas faz referências a eles, mas não os retoma, jogando, assim, a culpa por não saberem os conteúdos em cima dos próprios estudantes.

Evidencia-se, pelas colocações dos estudantes, como estes vêem a escola, e a ênfase incide sobre o lado negativo. Cerca de 7,61% enfatizam a falta de gestão e organização na escola, pois que os professores e os diretores não exercem um papel de autoridade frente aos estudantes. Existem ainda dados que evidenciam que os estudantes pedem limites na escola, que o diretor exerça papel de autoridade e não de amigo, que os professores mantenham distância e uma postura ética e autoritária. Nota-se nas falas que os professores não estão devidamente preparados para atuar em sala de aula. Isto é verídico quando se negam a explicar o conteúdo para os estudantes, alegando que eles, dominando ou não o conteúdo, iriam avançar de qualquer forma.

Em relação aos motivos que levam os estudantes a desistirem de estudar, 6,48% declaram que o maior motivo é o trabalho, uma vez que sentem dificuldades para conciliar o trabalho com o estudo. No entanto, ressaltam a necessidade de estudo para poder conseguir um emprego e fazer os cursos ofertados pelas empresas e, assim, ter uma ascensão na organização. Evidencia-se que a empresa exige o ensino regular para proporcionar um curso de capacitação, e, assim, mais uma vez são excluídos e ficam sem chances de ascensão no processo produtivo.

Com relação aos estudantes detentores de uma origem rural, na pesquisa obteve-se informações sobre o processo de adaptação destes quando migram para áreas urbanas; entre os estudantes entrevistados cujos pais ainda moram na zona rural, existem fatores culturais familiares que influenciam na sua vida e no seu desempenho escolar, pois que são oriundos de economias de subsistência e apegam-se a valores tradicionais como religião, família e trabalho como norma de vida. E, assim sendo, a partir de determinada idade, são agregados na mão-de-obra da economia familiar, motivo pelo qual abandonam a escola para se dedicarem intensivamente ao trabalho.

Existem estudantes da zona rural, que hoje residem na zona urbana, que não tiveram condições para se fixarem na terra, e, deste modo migraram para outras frentes de trabalho, geralmente urbana, basicamente para o setor industrial ou mesmo no setor de prestação de serviços que, geralmente, exige uma formação escolar em nível fundamental ou médio. Neste contexto nota-se, na fala de 5,63%, um ressentimento pela sua exclusão, que, conforme as suas declarações, tem a ver com o fato de não ter se fixado na terra que é a sua profissão originária, e de não terem estudado por trabalharem na terra e por não terem uma habilidade ou competência profissional para novos serviços.

Já os entrevistados que sempre residiram na zona urbana, procedentes de família de classe baixa, cujos pais são analfabetos, enfrentam as mesmas dificuldades descritas a respeito dos estudantes da zona rural. Os dados coletados evidenciam a sua exclusão profissional, cultural e, por conseqüência, social. Os estudantes da zona rural não estudam muitas vezes por falta de competência e de orientação dos pais, que exercem sobre os filhos uma influência negativa, haja vista que, quando crianças, os filhos não são motivados para estudar. Na adolescência os estudantes não percebem o valor do estudo. Quando jovens indo à procura de trabalho, defrontam-se com a necessidade de possuir um certificado de ensino fundamental ou médio, o

que funciona como fator determinante para buscar os supletivos ou a ingressar num projeto de aceleração, caso do Projeto Correção de Fluxo.

Evidencia-se, nas colocações de uma minoria de egressos (5,63%) que a renda para eles não foi um fator determinante no seu processo educacional, haja vista que existem estudantes que ingressaram no projeto e que pertenciam às classes sociais média e alta. Estes estudantes declararam que tinham condições de estudar em escolas particulares, mas que lhes faltava interesse para estudar. Neste caso, podem-se inferir duas situações. A primeira é que, provavelmente, o estudante tinha outros meios para ter acesso a informações que não as convencionais adotadas pelas escolas; e a segunda é que estes estudantes ainda não estão trabalhando e, assim, não viam a necessidade de ter estudo.

Nesse sentido, outro fator pode ser constatado pelos dados apresentados no Gráfico 5.23, e 5.24, o de que a maior parte dos sujeitos entrevistados pertence à classe baixa, fato que pode ter influenciado negativamente na sua qualidade de aprendizagem. E mais, nas falas dos entrevistados transparece que, muitas vezes, não é apenas o baixo nível de renda, ou mesmo o fator renda, que dificulta a aprendizagem, pois neste processo outros aspectos influem, como o questionamento de por que estudar, para que passar por isto, ou mesmo, de ver sentido no estudo, haja vista que estes estudantes não conseguem encontrar um estímulo e não querem estudar.

Alguns estudantes (5,07% dos entrevistados) manifestaram a sua insatisfação em relação ao projeto quando declararam que os conteúdos ministrados eram insuficientes para uma aprendizagem efetiva. Observa-se, então, que o projeto de certo modo vendeu uma idéia de sucesso para os estudantes, ou seja, vendeu-se a ilusão da integração cultural e profissional. Dados coletados nas entrevistas evidenciam que 2,82% dos estudantes migraram do ensino regular para o projeto motivados a concluírem rapidamente o ensino fundamental.

Neste contexto, a primeira ilusão vendida, a da integração cultural, provocou um choque nos estudantes, pois, quando estes exibiram o seu certificado às empresas e à própria sociedade, que indicava que haviam passado pelo PCF, eram taxados como ignorantes e incompetentes. Este fato é evidenciado em duas situações distintas: no mercado de trabalho, quando o sujeito não conseguia sequer preencher corretamente um cadastro de solicitação de emprego e não conseguia anotar ou escrever um recado corretamente; e no ensino médio, onde fica patente que não tem noção ou mesmo conhecimento mínimo dos conteúdos básicos exigidos para dar seqüência nos seus estudos.

A exclusão profissional é conseqüência lógica da ilusão cultural do projeto, uma vez que os estudantes egressos não possuem domínio do conteúdo. Entretanto, o projeto certificou a conclusão do ensino fundamental, como apontado anteriormente. A primeira exclusão é que o PCF é uma ideologia de manipulação política forjando dados de uma inclusão educacional que não é verídica. Isto se constata nos depoimentos, pois há falas que evidenciam que o projeto retira o livro didático e coloca apenas fichas com conteúdos mínimos de séries inferiores no lugar.

Isto é evidenciado principalmente pelos estudantes que estavam cursando a 7ª série do ensino fundamental, que ingressaram no projeto e voltaram a ver o conteúdo da 4ª e 5ª série durante um ano que corresponde ao primeiro ano do projeto denominado de Correção Inicial. Assim, estes estudantes que já estavam na 6ª e 7ª série ficaram apenas um ano no projeto e foram promovidos para a 8ª série, e a grande maioria foi promovida para o ensino médio. Isto gerou uma lacuna na aprendizagem dos mesmos; pois, nos níveis mais adiantados, eram-lhes exigidos estes conteúdos básicos e mínimos, e os estudantes originários do projeto não possuíam tais conhecimentos que os estudantes do ensino regular possuíam. Desta forma, os egressos foram e são obrigados a arcarem com as conseqüências da aceleração do projeto, e assim resta-lhes correr atrás do prejuízo, ou assumir a sua incapacidade para dar continuidade no aprendizado de modo que muitos se auto-excluem do processo educacional.

Para dar seqüência nos seus estudos no ensino médio, os estudantes que passaram pelo PCF queixaram-se da exclusão no ensino normal que pretendiam cursar. Neste ponto existem indícios, nas afirmações dos mesmos, de que os professores do ensino médio davam preferência para aqueles estudantes que entendiam o conteúdo e abandonavam os que tinham dificuldades para entender os conteúdos e que tinham passado pelo projeto, visto que, segundo eles, simplesmente os reprovavam. Diante disto, os estudantes denunciam que se sentem lesados na sua integridade moral diante dos colegas, da família, da escola e da sociedade; por não entenderem os conteúdos.

Neste contexto, de acordo com a tendência das falas, o estudante sente-se objeto de manipulação política, e manifesta que a proveniência da família sem condições econômicas e sociais prejudica o processo continuado de aprendizagem. Isto revela a exclusão econômica dos pais e, por conseqüência, a exclusão cultural dos filhos.

Embora o projeto seja munido de uma boa motivação, ele não alcança todos os objetivos planejados; visto que, estatisticamente, pelos dados emancipatórios apresentados, é possível aos

governantes declararem um povo alfabetizado; contudo, na prática, o projeto não incluiu culturalmente os estudantes.

Mediante este panorama, percebe-se que há uma tendência nos depoimentos dos pesquisados em apontar que tais dificuldades vêm desde a raiz do projeto, isto é, os estudantes indicam que a exclusão ocorre pelas falhas nos cursos de capacitação dos professores que não compartilharam com a filosofia do projeto, mas que foram para a sala de aula e assumiram uma postura passiva, e não ensinaram nada aos estudantes, falhas na motivação dos estudantes que não perceberam ou, se perceberam, se calaram perplexos diante do engodo. E os estudantes são incisivos ao afirmar que a maior falha do projeto foi o fato de terem sido simplesmente abandonados no ensino médio.

Evidenciam-se, desta forma, profundas falhas no Projeto Correção de Fluxo. Portanto, observa-se que a exclusão dos estudantes da aprendizagem, adequando idade/série, provém tanto da falha na formação dos professores e principalmente da "incapacidade" política do governo de envolver de forma mais eficiente os protagonistas da reforma educativa, uma vez que capacita o quadro docente apenas para atuar no projeto e abandona os estudantes no ensino médio.

Nota-se que uma formação mais ampla dos docentes os tornaria mais habilitados, para fazer um grande trabalho de adequação idade/série-aproveitamento, que geraria a possibilidade de uma maior inclusão no fluxo normal dos seus estudos e conhecimentos. Conseqüentemente lhes possibilitaria uma melhoria na sua situação socioeconômica e mais chances de se inserirem no mundo do trabalho e na própria sociedade, levando-os, talvez, a alcançar uma vida mais humana e mais digna.

Choca-nos a perversidade da exclusão, o que nos faz recorrer à contribuição de Bourdieu, que pondera: "[...] os alunos provenientes de classes mais desprovidas culturalmente têm todas as chances de obter, ao fim da escolaridade [...] um diploma desvalorizado; [...] e a exclusão é mais estigmatizante na medida em que, aparentemente, tiveram 'sua chance'" (BOURDIEU, 1998, p. 221).

Nota-se que promover o estudante para série seguinte levando em conta somente a sua idade, desconsiderando a aquisição do conhecimento, ou seja, aprovando-o sem que efetivamente tenha aprendido, é uma forma perversa de exclusão, pois retira a condição de dar continuidade aos seus estudos, e da sua real inserção no sistema produtivo.

Conforme Bourdieu: “[...] a instituição escolar tende a ser considerada cada vez mais, tanto pelas famílias quanto pelos próprios alunos, como um engodo, fonte de uma imensa decepção coletiva: essa espécie de terra prometida, semelhante ao horizonte, que recua na medida em que se avança em sua direção” (BOURDIEU, 1998, p. 221).

Há que se trabalhar nessa ambigüidade e ter consciência lúcida de que nem tudo corre bem no país das maravilhas; pois, no Projeto Correção de Fluxo, quando se prometeu a inclusão, ainda que ilusória, a exclusão estava à espreita logo à frente; visto que inúmeras vezes o mundo do trabalho no sistema capitalista o rejeitará, justamente pela sua formação *deficitária*, que obviamente não é condizente com as mínimas qualificações exigidas.

Em resumo, percebeu-se, que alguns estudantes, uma minoria, apontaram vantagens em terem cursado o projeto quando declaram que nele encontraram pessoas pertencentes a uma faixa etária mais avançada (ou seja, com mais idade, mais maduros e, normalmente, mais responsáveis), que aproveitaram de forma mais concreta a proposta do programa. Este melhor aproveitamento talvez tenha se dado em função de estes serem possuidores de uma idade cronológica mais avançada, e de que já haviam sentido na própria pele a rejeição do sistema produtivo capitalista, estando mais conscientes do tamanho da luta que deveriam travar para sobreviver nesta sociedade excludente.

Neste contexto identificou-se, então, uma tendência positiva quando os pesquisados de idade mais avançada, pessoas já adultas, com pouca disponibilidade de tempo, foram motivadas pela profissão e por compromissos com as suas famílias a voltarem a estudar e tiveram no PCF novamente a oportunidade que lhes faltava; de num curto espaço de tempo conseguirem ilusoriamente “suprir” as lacunas que a vida lhes tinha causado em termos educacionais. No entanto, estes próprios estudantes declararam também que o projeto não prepara os mais jovens para dar continuidade nos estudos.

Como se viu, é preocupante a situação a que estes estudantes foram submetidos, pois as evidências parecem indicar que a exclusão ocorreu tanto para os professores, quanto para os estudantes. Isso porque os docentes ficaram excluídos da concepção/avaliação do projeto quando percebem a sua contingência diante do estudante, que não entende o conteúdo proposto. O professor estava diante da necessidade de retomar conteúdos, ao mesmo tempo em que se via pressionado a cumprir metas num curto espaço de tempo, no qual não é possível construir o aprendizado do estudante, adequando-o com a idade/série. E o estudante, sujeito passivo do

processo, foi iludido com a inclusão na organização do trabalho pedagógico que lhe pertence. Também se viu que o estudante sente a exclusão duplamente, uma no projeto, quando se defronta com dificuldades que só poderia resolver com a ajuda do professor. E este, por razões das mais diversas, não dispondo de tempo para agir melhor e talvez recuperar o estudante, deixou-o ir adiante sem ter a capacidade para tanto. Outra, quando chegou no ensino médio e ficou completamente perdido, visto que não conhecia os conteúdos mínimos para dar seqüência nos estudos.

Em síntese, no cenário apresentado na análise dos parâmetros estabelecidos que evidenciam a inclusão/exclusão, constata-se a existência de inclusão, uma vez que, os egressos possuem horizontes de inserção no mercado de trabalho local; contudo, evidencia-se também a exclusão, pois um percentual expressivo de egressos possui baixo nível de renda pessoal e familiar que não lhes proporciona as condições mínimas para poderem estudar com dignidade; possuem dificuldade em conciliar trabalho e estudo, visto que exercem profissões menos especializadas que lhes exigem demasiado esforço físico; foram obrigados a aderir ao projeto sem ter direito à escolha; a maior parte dos egressos possuem acesso à qualificação restrito à escola/sala de aula; possuem carência de aprendizagem; denunciam demasiadamente a antididática docente no desenvolvimento do projeto e o abandono no ensino médio; interromperam os estudos por não terem acesso à escola; denunciam a ocorrência de promoção automática e imposta no projeto; não obtiveram avanços econômicos, sociais e educacionais mesmo tendo participado do programa; e mesmo pelo projeto, que acenou com uma nova oportunidade, não conseguiram concluir ao menos a 8ª série do ensino fundamental. Conclui-se assim, diante deste cenário, que a maior parte dos egressos se sentem estigmatizados, excluídos social e economicamente, uma vez que participaram do Projeto Correção de Fluxo.

Entretanto, parece-nos festejável o despertar de que há algo errado, pois isso possibilita reflexões e é um passo para a contestação em busca de alterações que proporcionem mudanças frente a situações tão agudas. Já não é mais aceitável uma maquiagem. É impar o olhar crítico frente à contraditoriedade do sistema. Somente na desconstrução do equívoco da reforma será possível construir um ensino com qualidade que dê conta da inserção educacional/social/política/ética.

Mediante estes fatores todos, o que se percebe, de modo evidente, é que o Projeto Correção de Fluxo tem muitos problemas, contudo é necessário considerar que a escola seriada

também os gera. Desta forma, no intuito de explicitar a feição qualitativa do programa, apresenta-se, no Quadro 6.1, um demonstrativo resumido das colocações dos estudantes, seguido de uma discussão intercategorial.

Quadro 6.1: Demonstrativo resumido das colocações dos estudantes – inter categorias.

CATEGORIA	MATERIAL DIDÁTICO	PRÁXIS DOCENTE	TEMPO / FREQÜÊNCIA	APRENDIZAGEM	AVALIAÇÃO	PROMOÇÃO	SUGESTÕES
1) Educação e Trabalho	Eixos temáticos; Fichas, jogos e dinâmicas grupais	Atenciosos com alguns estudantes	Não aprendem o suficiente para enfrentar o mercado de trabalho	Agrupamento; Discussão do cotidiano dos estudantes	Sem prova e nota não estudavam e não se prepararam para o mercado de trabalho	Acelerou em séries os estudantes que estavam fora da escola e muito defasados; Prosseguir nos estudos	Agregar as condições necessárias para gerar aprendizagem; Focar a aprendizagem
2) Trabalho Pedagógico Centralidade na Avaliação	Todas as atividades: Dramatizações, trabalhos em grupo	Desacreditavam a avaliação sem prova escrita	Limitado não permite retomar os conteúdos onde os estudantes possuem dificuldades	Apenas de conteúdos de séries inferiores	Todas as atividades: participação e freqüência	Desmotivação; Frustração; Retrocesso	Articular o Projeto Correção de Fluxo ao projeto político-pedagógico da escola
3) Inclusão e Exclusão	Fraco, com questões objetivas professores davam as respostas	Indiferentes e passivos se eximiam de explicar o conteúdo	Excessiva ausência; Desistência Descompromisso	Não aprenderam os conteúdos de 5ª a 7ª série muitos estudantes não conseguem ler e escrever	Professores faziam de conta que ensinavam e os alunos fingiam que aprendiam	Promoção imposta; Sem avanços; Discriminação; Postergação da exclusão	Desmascarar a inclusão por projeto alternativo, e trabalhar no contexto real

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2007).

Relacionando as três categorias propostas, observa-se que, com referência ao material didático, a categoria Educação e Trabalho indica que o material para proporcionar maior compreensão e aprendizado por parte dos estudantes é estruturado sob eixos temáticos, jogos e dinâmicas grupais sobre o cotidiano dos estudantes. Na categoria Trabalho Pedagógico Centralidade na Avaliação, constata-se que o material sugeria que todas as atividades fossem avaliadas, proporcionando várias dramatizações e trabalhos em grupos. Em contraposição, a categoria Inclusão e Exclusão evidencia que o material didático era fraco, incompleto (com questões objetivas), impossibilitando a assimilação dos conteúdos e de certo modo era detentor de falhas de estruturação e sem seqüência. Esse processo dificultava ainda mais a aprendizagem. Outra crítica efetuada pelos estudantes é que os conteúdos trabalhados no projeto eram pertencentes à 4ª e 5ª série do ensino fundamental. Isso reflete um despreparo tanto para enfrentar o mercado de trabalho como para prosseguir nos estudos.

Estas mesmas categorias, quando analisadas a partir da práxis docente, demonstram que, na categoria Educação e Trabalho, o professor era visto como atencioso para alguns estudantes com idade mais avançada, visto que esses precisavam da certificação da 8ª série no seu trabalho. Entretanto, no Trabalho Pedagógico Centralidade na Avaliação, esses mesmos professores desacreditavam a avaliação, uma vez que não realizavam prova escrita. Na categoria Inclusão e Exclusão constata-se que os docentes eram indiferentes e passivos com a aprendizagem dos estudantes, tanto que não explicavam os conteúdos, limitavam-se a dar respostas prontas no quadro, e os estudantes apenas copiavam as respostas sem entender o conteúdo.

Em relação ao tempo/freqüência na categoria Educação e Trabalho, há a denúncia de que no projeto os estudantes não aprendem o suficiente para enfrentar o mercado de trabalho, pois, quando confrontados com o conhecimento deste grau de ensino, o mesmo não existia. A categoria Trabalho Pedagógico Centralidade na Avaliação ratifica que o tempo era limitado e não permitia retomar os conteúdos nos quais os estudantes apresentavam dificuldades. Neste sentido, a categoria Inclusão e Exclusão demonstra também que havia uma excessiva ausência dos estudantes, que confirmaram não terem participado nos 75% exigidos pelo programa; contudo denunciaram que, mesmo não participando das aulas, pelo simples fato de estarem matriculados no projeto, foram promovidos. Os próprios estudantes contestam esta aprovação em massa e imposta, declarando que isto foi um erro, que o projeto foi utilizado para limpar as escolas.

Cabe ressaltar que vários motivos levaram os estudantes a desistir de estudar. Entre estes, o uso de drogas, a falta de limites comportamentais, a falta de interesse, o fato de não gostarem de estudar e enfatizaram o trabalho. Dadas as suas limitações, tinham muita dificuldade de conciliar trabalho e estudo. Outro motivo foi o de que vários estudantes optaram por cursar a 8ª série no regime regular. Observa-se que há estudantes que não deveriam ter sido matriculados no projeto, pois não estavam com defasagem. No entanto, quando se deram conta do erro, ao estudante apenas foi sugerido que procurasse outra instituição. E isto desmotivou-o completamente, fazendo com que acabasse desistindo dos estudos.

Em relação à aprendizagem, a categoria Educação e Trabalho demonstra que no projeto os estudantes foram agrupados considerando apenas a idade cronológica, que não foi feito um diagnóstico das características e conhecimentos. Somente foram agrupados os estudantes de 7ª série com estudantes ainda não alfabetizados. Os gestores do projeto previram esta heterogeneidade e prepararam materiais didáticos diferenciados. Contudo, os docentes, ao ministrá-lo, tiveram dificuldades, uma vez que muitos não possuem formação para alfabetizar. Este fato levou-os a discutir e a problematizar com ênfase o cotidiano dos estudantes. Em sintonia, a categoria Trabalho Pedagógico Centralidade na Avaliação mostra que os estudantes são incisivos em declarar que muitos conteúdos eram de séries inferiores a que estavam cursando no regular. Tanto que a categoria Inclusão e Exclusão ratifica a denúncia de que os estudantes não aprenderam os conteúdos correspondentes de 5ª a 7ª série, muitos estudantes são incisivos em declarar que não aprenderam nada no projeto, que não conseguem fazer cálculos simples, nem ler e escrever.

Tecendo um olhar sobre a avaliação realizada no projeto, a categoria Educação e Trabalho demonstra que, sem prova e nota, os estudantes não estudavam e, conseqüentemente, não se preparavam de modo suficiente para enfrentar o mercado de trabalho e dar continuidade nos estudos. Em contraposição, na categoria Trabalho Pedagógico Centralidade na Avaliação, os docentes enfatizam que avaliavam todas as atividades, a participação e a freqüência. Entretanto, como não realizavam provas escritas, desacreditaram o projeto, a ponto de se eximirem de ensinar. Focando a práxis no projeto, a categoria Inclusão e Exclusão evidencia que muitos docentes faziam de conta que ensinavam e os estudantes fingiam que aprendiam.

Este contexto evidencia que as capacitações não obtiveram o resultado esperado. Foram proporcionadas poucas discussões e estudos teóricos sobre avaliação, uma vez que buscavam de

modo muito tênue sensibilizar os docentes que a avaliação classificatória gera o fracasso e conseqüente exclusão. É preciso que haja uma análise e reflexão mais ampla e séria para compreender na essência os fins da avaliação. Somente assim será possível construir um compromisso integrado entre docentes, estudantes e pais, para que projetos desta natureza não sejam uma forma de proporcionar apenas o acesso. A inclusão idealizada demanda um compromisso além do acesso e permanência com a qualidade e aproveitamento.

Focando a promoção no projeto, a categoria Educação e Trabalho demonstra o aspecto positivo de que o projeto acelerou em séries os estudantes que estavam há muito tempo fora da escola. Evidencia-se uma tendência positiva quando os estudantes apontaram vantagens em terem cursado o projeto, visto que nele encontraram pessoas pertencentes a uma faixa etária mais avançada que aproveitaram de forma mais concreta a proposta do programa. Este melhor aproveitamento é evidenciado nestes indivíduos devido à sua clareza frente às dificuldades do mercado de trabalho (acesso/permanência/ascensão). No entanto, os mesmos declararam que o projeto não preparava os mais jovens para dar continuidade nos estudos ou enfrentar tais desafios.

Em contrapartida, a categoria Trabalho Pedagógico Centralidade na Avaliação evidencia que a promoção por decreto causou desmotivação de muitos estudantes, que perderam a perspectiva dos estudos, e assim se sentiam frustrados. Estes consideram o projeto um retrocesso, uma vez que na época já cursavam a 7ª série e foram compulsoriamente reagrupados no projeto, razão pela qual voltaram a estudar os conteúdos pertencentes à 4ª e 5ª série. Confirmando esta incongruência, a categoria Inclusão e Exclusão evidencia uma unanimidade na denúncia de docentes e estudantes de que a aprovação no projeto era imposta e realizada em massa. Os estudantes argumentam, de forma contundente, que terem participado do projeto resultou em não terem obtido avanços, o que permite inferir que o programa apenas postergou a exclusão.

Nos depoimentos dos docentes existe a indicação de uma contradição com o que argumentam os estudantes. Segundo eles, o material didático disponibilizado no projeto era inadequado, era de nível de ensino médio, tanto que muitas vezes nem eles conseguiam entendê-lo. Em contrapartida, conforme os argumentos dos estudantes, os conteúdos eram pertencentes à materiais didáticos de 4ª e 5ª série e que revê-los era algo maçante e improdutivo. Nesse dilema, temos a visão estatal, que contraria o discurso supracitado. Para a SEED era necessário trabalhar a auto-estima dos estudantes, como se isto fosse o suficiente para reverter e evitar o fracasso e evasão.

Segundo Rippel (2002), este fato é visível nos dados previamente apontados na tese. Quando da análise da categoria Educação e Trabalho, os professores argumentam que nos cursos de capacitação os multiplicadores muitas vezes apenas repassavam as respostas dos manuais; e eles, os professores, quando não compreendiam o material, limitavam-se a fazer o mesmo, criando uma pérfida cadeia de reprodução da ignorância. Esse fato é comprovado quando se observa que, na categoria de análise Inclusão e Exclusão, os estudantes argumentam que muitas vezes os professores limitavam-se meramente a passar os conteúdos no quadro, faziam de conta que ensinavam e apenas davam as respostas, sem instruí-los de como realizar as atividades.

Cabe ainda ressaltar que esta promoção em massa, via de regra, resultou num processo de discriminação dos estudantes que cursaram o projeto. Embora nos dados quantitativos a maioria dos estudantes pondera que o tratamento que lhes era, e é dado, pelas empresas possa ser considerado normal, na análise qualitativa aparece latente a discriminação, pois são enfáticos em declarar que perderam vagas de trabalho para concorrentes que cursaram o ensino seriado. Um agravante da discriminação ocorreu com os egressos empregados. Não lhes foi, ou é, proporcionado acesso aos cursos de capacitação que as empresas oferecem, isto porque os consideram mal preparados para enfrentar estas novas qualificações. Outro agravante, após a conclusão da 8ª série pelo projeto, ao pretender cursar o ensino médio pelo supletivo tiveram que retroceder à 5ª série.

Perceberam-se, como resultado maior do projeto, os seguintes acontecimentos: ausência de avaliação, fichas com conteúdos incompletos, falta de aprendizagem, indisciplina, indiferença de alguns docentes, aprovação automática, falta de desenvolvimento das aptidões necessárias por idade/série, excessiva ausência, elementos estes que em conjunto dissimulam o processo continuado de exclusão.

Nesse processo, é evidente que o Estado, num objetivo de recuperar o atraso educacional da vida desses sujeitos, implementou um projeto de correção idade/série que prometia a inclusão destes no sistema. Contudo, não foi isto que ocorreu, pois os dados levantados revelaram que o projeto foi, para a maioria um engodo, haja vista que apenas uma pequena parcela conseguiu engrenar no processo educacional e inserir-se de modo mais efetivo no mundo do trabalho.

Esta pesquisa aponta a constatação de que o Estado promoveu ações evasivas que deflagram a continuidade destes “repetentes” no processo educativo, dispensando a contratação

de novos professores, a construção de mais salas de aula e ou dispensando a compra de materiais didático apropriados.

Ademais, não se pode esquecer que esta opção do Estado, por implementar o PCF, teve razões maiores que também são econômicas, quais sejam: as de acessar as linhas de financimento a juros subsidiados do Banco Mundial. Isso porque esta instituição, que funciona integrada ao BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), exige que o país, Estado ou município que deseje acessar as suas linhas de financiamento, devem necessariamente apresentar uma contrapardida social e de desenvolvimento, que, no caso do Paraná, foi fundamentalmente traçada na educação e na eliminação ou na redução da distorção idade/série, ainda que de modo meramente quantitativo, pois, segundo grande parte dos estudantes, a inclusão que deveria ocorrer como resultado do processo, na verdade, não se deu.

Constatou-se que o projeto atraiu muitos estudantes com a promessa de avançar em série e fazer a correção idade/série; próposito alcançado com eficiência pelo programa. Os estudantes possuem uma expectativa em recuperar o atraso, mas também aprender o conteúdo. Lamentavelmente o resultado do processo é doloroso, pois avançaram em séries sem aprender, o que, via de regra, os torna ainda mais excluídos, uma vez que detêm o certicifado de conclusão da 8ª série sem conhecimento agregado. Nota-se a frustração das suas expectativas e a deteriorização da sua auto-estima.

A situação a que estes estudantes foram submetidos evidencia que a exclusão ocorreu tanto para os docentes quanto para os estudantes. Isso porque os docentes não participaram da discussão da elaboração do projeto, visto que ele foi implementado verticalmente, como proposta acabada. E os estudantes, sujeitos passivos do processo, tiveram a ilusão da inclusão na organização do trabalho pedagógico que lhes pertence.

De um modo geral, os estudantes sentem a sua exclusão das seguintes formas:

- No projeto, quando se defrontam com dificuldades que só poderia resolver com a ajudado do docente, e este, não dispondo de tempo para agir melhor e talvez de o recuperar, deixando-o prosseguir sem ter a capacidade para tanto;
- Quando o estudante chegou no ensino médio seriado, sentiu-se abandonado, pois ficou completamente perdido no conteúdo, porque não conhecia os conteúdos mínimos para dar seqüência nos estudos;

- Quando aqueles que optaram por direcionar-se para o ensino médio supletivo, após terem concluido a 8ª série pelo projeto, tiveram que retroceder para a 5ª série e começar tudo de novo;
- Quando as escolas alegavam que haviam perdido o direito à matrícula, pois apresentavam muitas repetências;
- Quando lhes era e é negado, nas empresas, acesso a cursos de capacitação profissional por terem cursado o projeto;
- Quando perdem a vaga de emprego para o concorrente que cursou o ensino seriado;
- Quando a renda baixa não lhes permite suprirem as necessidades básicas; e,
- Quando na vida necessitam de conhecimentos instrucionais elementares e estes inexistem.

Nota-se que os próprios estudantes têm plena consciência de que o projeto deveria promover somente os estudantes capazes, porque assim estariam de fato incluídos no processo formativo. São enfáticos ao declarar que simplesmente foram empurrados pelo projeto, que preferem repetir a série várias vezes a avançar sem aprendizagem. Ressentidos, inferem que foram iludidos, que foram colocados no projeto sem ter chance de escolha, se sentem contrariados, e apontam conscientes de que a relação entre repetência e aprovação está mal posta pelo sistema.

Este panorama apresentado nas três categorias evidencia que, na visão estatal, o projeto foi um sucesso, perfeito, ideal para a necessidade do Estado, que demandava regularizar o fluxo escolar e a conseqüente economia de recursos para o poder público. Em contraposição, para o docente teve aspectos positivos porque homogeneizava as turmas, contudo arremessa o problema para o próximo professor, que assume estes estudantes sem o conhecimento necessário, o que se torna um círculo vicioso que impinge a responsabilidade do insucesso para o estudante, que passa a ter a sua passagem pela escola sem aproveitamento.

Salienta-se que não é intuito da tese desacreditar a importância de projetos alternativos. Como visto, os estudantes participam e, ao participarem, validam, conciente ou inconcientemente, as políticas públicas de educação e formam indicadores quantitativos da eficácia da escola, mas estes números precisam revelar a sua feição qualitativa. Deste modo, os limites trazidos à tona podem subsidiar reflexões na implentação de outras propostas desta

conjuntura, visto que se constatou que o projeto tem muitos problemas, mas a escola seriada também gera um percentual elevado de fracassados e de multirrepetentes.

Diante destes apontamentos, para que a implantação de projetos desta natureza não se limite à mera redução de recursos por parte do poder público, sugerem-se as seguintes condições:

- Realizar uma pesquisa de campo para conhecer as reais características e necessidades dos estudantes de forma a oferecer uma base científica sólida ao projeto;
- No agrupamento dos estudantes, levar em consideração, além da idade, os conhecimentos adquiridos;
- Agregar as condições (fisicas e materiais) necessárias para gerar uma verdadeira aprendizagem;
- Proporcionar capacitações permanentes aos docentes, assim como, garantir o tempo necessário para (individual e coletivamente) planejar(em) as atividades adequadas para o desenvolvimento dos estudantes;
- Capacitar os docentes do ensino médio para que realmente integrem os estudantes egressos do projeto;
- Articular o PCF ao projeto político-pedagógico das escolas;
- Proporcionar aos docentes subsídio teórico e reflexão sobre avaliação;
- Reavaliar o material didático utilizado no projeto, considerando, além do conteúdo, os saberes necessários para integrar o estudante no sistema;
- Rever a imposição da aprovação automática;
- É imprescindível os gestores do NRE e os das escolas executarem corretamente as normatizações e resoluções emitidas pela SEED;
- Desmascarar a inclusão por projetos alternativos e atuar no contexto real.

Estes elementos conjugados podem maximizar a eficiência do projeto e integrar, de forma verdadeira, os estudantes no processo ensino/aprendizagem, instrumentalizando-os a se inserirem no sistema educacional, social e econômico. Todavia, as concepções trabalhadas de escola, educação, profissionalização, ensino/aprendizagem e avaliação não indicaram o grau de possibilidade e efetivação do referido programa em relação à população investigada.

Diante deste cenário apresentado, constata-se que os últimos anos, em especial os do final do século XX, foram fortemente marcados pela reorganização de tempo e espaço na sociedade civil e nas escolas. No mesmo período, foram implantados vários programas e projetos, como, por exemplo, o projeto de aceleração da aprendizagem, progressão continuada, ciclos e classes de aceleração que visam reverter o fracasso escolar. Avaliadores e analistas destes programas evidenciam que os estudantes não estão aprendendo o conteúdo das disciplinas de Português e Matemática. Diante disto, queixam-se os professores e pais que os estudantes não estão sendo preparados para serem bem sucedidos social e economicamente.

Neste contexto, é importante ressaltar que o PCF foi amplamente divulgado como um programa de inclusão. Retirou, contudo, por decreto, a reprovação (promoção imposta). Este fato é que nos permite questionar o significado das variáveis *aprovação* e seu inverso, a *reprovação,* pois acabar por decreto com a reprovação não resolve as mazelas da educação. Para falar em inclusão, é preciso diagnosticar os nós que imperram o processo de ensino/aprendizagem e localizar desde a origem os problemas reais que levam à não-aprendizagem, que culmina na reprovação. Apenas não reprovar por decreto não significa o seu contrário, ou seja, não significa a aquisição da aprendizagem que culmina na aprovação.

Então, diante do par dialético aprovação x reprovação, a segunda variável, a reprovação, é eliminada como solução aparente a uma escola organizada em tempos e espaços, em que é estabelecido ao estudante, via currículo, o conteúdo que este deve dominar. Ao não-cumprimento desta exigência, qual seja, ao não-domínio do conteúdo, cabe o veredicto *reprovação*.

Salienta-se que não somos a favor da mera memorização de conteúdos para aquisição da aprovação, pois consideramos imprescindível a significação dos conteúdos que levem à ação, que promovam a reflexão do estudante e que o conduza à transformação social. Ou seja, para promover de fato a inclusão é necessário a escola proporcionar atendimento com professores qualificados, especialistas por especificidade de dificuldade, materiais diversificados e, sobretudo, ajuda pontual que levem o estudante a superar os obstáculos.

Todavia, para garantir a primeira variável, a aprovação, é fundamental propiciar na escola as medidas de acompanhamento do processo de aprendizagem, dar condições reais aos estudantes para superarem as dificuldades, para que o avanço em série seja agregado ao conhecimento que conduz o crescimento progressivo do indivíduo, como um sujeito autônomo, criativo e responsável perante o contexto social, econômico, político e cultural, a formação para a

vida. Trata-se de elementos que, se atendidos, desobrigam a discussão, ou mesmo, desobrigam a eliminação por decreto da segunda variável.

Neste contexto se evidencia o papel que a escola assume no sistema capitalista, visto que é anunciado pela mídia que atualmente 97% das crianças têm acesso à escola. Ocorre, contudo, que a escola pública, destinada à classe menos favorecida dá com uma mão e retira com a outra. Isto fica evidente na análise das manifestações dos estudantes do Projeto Correção de Fluxo, pois foi-lhes proporcionada a certificação da 8ª série, no entanto lhes retiraram o conhecimento correspondente a este grau de ensino.

Essa contradição do PCF condiz com os interesses capitalistas, os quais, para manter o sistema, estratificam de dentro da escola para os postos de trabalho, ou seja, mantém-se, desta forma, o mito da ascensão social pela escolaridade. Óbvio é que, se todos aprendessem tudo (o que pode ser nosso desejo), isto desmistificaria o mito, pois o capital não disponibiliza postos elevados de trabalho para todos, pois ele necessita, desde sua gênese, extrair mais-valia relativa e absoluta, e, neste foco, quanto maior e menos erudito, instrucionalmente falando, for o exército industrial de reserva, mais facilmente se realiza a submissão e exploração.

Evidencia-se, assim, uma tendência na fala dos egressos do PCF, qual seja, a de que não aprenderam o conteúdo, e isto os exclui do mundo do trabalho e da possibilidade de prosseguirem em níveis ascendentes no processo educacional. Desta forma, nota-se a importância que a variável conhecimento detém e assume na vida dos indivíduos no sistema capitalista. Note-se, porém, que um dos pilares a sustentar estes projetos é que a cobrança e o domínio de conteúdos excluem muitos estudantes das camadas populares, que não conseguem aprender tais conteúdos. Por conseguinte, os gestores justificam a dificuldade de compreensão e de aprendizagem dos estudantes, alegando a distância do capital cultural. Em conseqüência, depreendem que é injusto lhes impor esta exigência como requisito para se manterem dentro da escola.

Neste processo, fica claro o posicionamento dos gestores destes programas. Esses gestores, ao invés de reverem o que está emperrando e causando a falta de aprendizagem nas escolas, limitam este quesito, focando-se na pergunta clássica: *Para que ensinar tudo a todos?* Isso nos permite inferir que, limitando o conhecimento, está-se apenas postergando a exclusão, visto que os estudantes *estão fora, mesmo estando dentro.*

Além disso, focando o discurso em pauta, qual seja, a inclusão que baliza as reformas educacionais, vê-se que, além de possibilitar a permanência dentro da escola, é fundamental proporcionar de fato o conhecimento instrucional integrado com formação para a vida. Evidencia-se que tanto a escola seriada, provável destino dos egressos destes programas, como o mundo do trabalho, exige o conhecimento instrucional. Neste sentido, é imprescindível aglutinar os pares (conhecimento instrucional e formação para a vida), de vez que são dois pólos implexos, e um não sustenta a inclusão sem o outro.

Discutindo as possibilidades e limites do PCF, frisa-se que o programa foi implantado na escola como um "à parte", com prazo determinado para ser encerado, pois o projeto foi instituído para ser executado no biênio de 1997/1998. Foi, no entanto, estendido até 2001 para atender à demanda.

O fato de terem instituído o projeto com prazo determinado para ser executado fez com que as escolas não o discutissem, não problematizassem e não articulassem com seus projetos político-pedagógicos. Neste sentido, diante de um índice de aproximadamente 43% de estudantes com defasagem idade/série, a comunidade escolar ficava muitas vezes perplexa e sem ação, a ponto de não vislumbrar oportunidades nesta política pública, e não leu as entrelinhas da reforma para fazer uso destas em beneficio próprio. Como evidenciado pelos dados elucidados na tese, o projeto teve muitos problemas desde o planejamento à execução. Todavia, também apresentava muitos aspectos positivos, entre os quais a oportunidade de mudar e transformar a escola *in loco.*

Dentre os vários limitadores que envolvem o projeto, pode-se citar a forma acelerada em que foi planejado/executado/encerado. Observe-se, no entanto, que, se toda a comunidade direta e indiretamente envolvida com a questão tivesse articulado o PCF ao projeto político-pedagógico; se tivesse diagnosticado e discutido as razões que geram a defasagem na aprendizagem; se tivesse levantado as causas da evasão, reprovação; se tivesse verificado as deficiências na escola; se tivesse identificado em seu contexto o que tem produzido o fracasso escolar, então os resultados poderiam ser outros. O programa não teria passado pela escola apenas como política pública. A partir das capacitações, dos propósitos do programa, a comunidade escolar poderia diagnosticar e apresentar à SEED os limites em seu contexto, para obter subsídios e mudar a realidade da escola.

Uma das perspectivas dos gestores do PCF era a de que os docentes capacitados no programa mudassem sua práxis no ensino seriado. Constatou-se, contudo, que, mesmo

trabalhando com faixa etária homogênea, não obtiveram resultados qualitativos mais promissores no processo de ensino/aprendizagem. Constatou-se, nas escolas da amostra, que, no período de execução do projeto, os percentuais de reprovação/evasão/desistência no ensino seriado foram mantidos e, em alguns casos, até elevaram o índice apresentado para justificar a implantação do programa. *O projeto passou, mas não se fez uso das possibilidades existentes para de fato melhorar a qualidade do ensino nas escolas.*

O que levou o projeto a ter problemas na execução é a própria leitura das normatizações feitas pelos gestores do NRE e diretores das escolas, visto que, até por uma deficiência entre o formal e o manifesto, não consegue interpretar as relações conceituais apresentadas nos referidos documentos (perfil do professor, aparatos estruturais necessários, diagnóstico dos conhecimentos prévios e as condições para atender às especificidades dos estudantes).

Importa colocar que os docentes tiveram a opção e a escolha de aderir ou não ao projeto. Eis que emerge outro limite, vez que muitos docentes não concursados que participaram dos cursos de capacitação ficaram sem atuar no programa, ou com carga horária muito reduzida, de vez que, inicialmente, muitos professores concursados não quiseram participar do projeto e assim não participaram dos cursos de capacitação. Quando, contudo, souberam da hora atividade, exigiram seu direito de cadeira, e foram para a sala de aula sem compreender efetivamente a proposta do programa, e, assim, não conseguiram trabalhar com o material didático disponibilizado. Essa situação, de certa forma, explica as contradições constatadas nos depoimentos dos sujeitos em relação ao material didático: ora docentes elogiando o material didático e ora tecendo críticas; estudantes, de um lado, declarando que o material era de nível muito elevado, e, de outro, declarando que os conteúdos eram de séries inferiores a que estavam cursando no ensino regular.

Notam-se, neste contexto, duas situação distintas. De um lado, para mudar a escola seletiva, e proclamar a insclusão, é necessário mudar primeiro a atitude de alguns educadores. De outro, evidencia-se implicitamente a importância da competência profissional do docente diante das reformas, e esta competência não reside no material didático, mas na utilização deste material, de vez que, diante do material proposto, cabe-lhes saber com clareza o que pretende ensinar, como os estudantes aprendem e vivenciam está aprendizagem.

Cabe ressaltar que não era objetivo da tese analisar o material didático do programa, porém os sujeitos da pesquisa citaram-no intensivamente. O material didático é um componente

relevante no processo ensino/aprendizagem, tanto que o CENPEC elaborou um material didático específico para o programa, no ensejo de proporcionar e inovar este quesito. Isto nos permite inferir que o material tinha suas qualidades e que, portanto, foi mal utilizado pelos docentes que ministraram as aulas, principalmente aqueles que não participaram das capacitações. Permite inferir que as capacitações não capacitaram/qualificaram devidamente os docentes, limitaram-se a treinamento e inculcação. Ainda, evidencia-se a deficiência, a limitação e a fragilidade da formação dos profissionais da área, que não conseguem replanejar o proposto pela reforma, nem articular reflexivamente, renovar e progredir dentro da margem de operação definida pelos condicionantes do meio.

Entretanto, é nestas situações complexas na escola que se evidencia a relevância que os docentes assumem no processo enino/aprendizagem, e a dimensão social de seu trabalho na sala de aula. Desta forma, cabe-lhes impor sua competência profissional e exercer, em sua práxis, o compromisso com a efetiva aprendizagem dos estudantes, pois o ensino envolve o saber do professor, o saber fazer e sua atitude frente a seu trabalho como educador.

Assim, na práxis docente, cabe aos docentes mediar a aquisição de significados aceitos contextualmente para que a construção do conhecimento possa ser elaborada com qualidade; cabe-lhes a competência metodológica de propiciar condições para o estudante construir e reconstruir conhecimento com qualidade. Para isto, é indispensável conhecer as diversidades culturais, sociais e pessoais dos estudantes; conhecer com profundidade os conteúdos que ministram; conhecer métodos e procedimentos de ensino; valorizar a relação professor/aluno como elemento facilitador da aprendizagem (aprender a aprender).

A formação competente dos estudantes é diretamente influenciada pela competência técnica e política do docente, pois sua ação e compromisso culminam na qualidade da aprendizagem. Diante do material proposto pelo projeto, é fundamental o docente ter competência para organizar situações de aprendizagem. Cabe frisar que compreendemos competência como sendo a capacidade de pôr em uso o conhecimento proposto pela reforma, em um contexto particular. Explicita-se, assim, a importância da formação sólida dos professores, formação que lhes permite planejar e replanejar, rigor metodológico e ação, pois a inclusão, em parte, depende de sua atitude em tomar posição diante de uma política pública, de atuar verdadeiramente na formação integral dos estudantes.

Um projeto que anuncia a inclusão precisa propiciar aos estudantes o conhecimento dos conteúdos escolares e instigá-los ao entendimento destes conteúdos em suas vidas e ao entendimento do papel de cada indivíduo na transformação da sociedade. Então, cabe à escola, mesmo em projetos alternativos, atuar de fato na formação da cidadania, e tem ela a função maior de socializar os conhecimentos historicamente acumulados que permitam realmente a inclusão.

Mediante a apresentação dos resultados da análise das entrevistas realizadas com 355 estudantes egressos do projeto, no intuito de ampliar a visualização do cenário dos resultados do programa, apresentam-se, na seqüência do trabalho, os dados coletados com a população (2.849 estudantes) sob análise.

6.3.1 Análise dos dados de ensino médio

Cabe colocar que as informações atinentes ao ensino médio foram obtidas na coleta dos dados, na pesquisa de campo junto ao SERE no Núcleo Regional de Educação. Inicialmente, na Tabela 6.3.1, apresentam-se os resultados dos estudantes matriculados no ensino médio que o concluíram. Na Tabela 6.3.2 apresenta-se o resultado dos estudantes que se matricularam no ensino médio, mas que não o concluíram. E, na Tabela 6.3.3, apresenta-se um panorama dos estudantes que não se matricularam no ensino médio. Vejamos:

Tabela 6.3.1: Estudantes matriculados no ensino médio que o concluíram

Escola	Estudantes matriculados no ensino médio	Estudantes que concluíram o ensino médio	Modalidade:		Estudantes que se transferiram no	Estudantes que desistiram no ensino médio	Estudantes que reprovaram no ensino médio	Estudandes não cadastrados no SERE
			Regular	Supletivo				
Escola 01	109	24	22	2	0	4	0	3
Escola 02	56	12	10	2	0	1	2	3
Escola 03	107	17	16	1	0	2	0	8
Escola 04	68	18	9	9	0	0	7	3
Escola 05	73	15	14	1	1	0	1	0
Escola 06	58	14	8	6	2	2	1	0
Escola 07	222	49	46	3	1	1	10	4
Escola 08	99	21	13	8	0	2	0	1
Escola 09	195	34	26	8	3	3	7	5
Escola 10	28	5	4	1	0	0	1	0
Escola 11	40	17	17	0	0	3	2	0
Escola 12	80	17	7	10	0	2	6	10
Escola 13	67	19	19	0	2	0	0	0
Escola 14	43	5	4	1	0	0	0	0
Escola 15	22	6	3	3	1	0	1	0
Escola 16	225	41	25	16	1	8	8	5
Total	**1.492**	**314**	**243**	**71**	**11**	**28**	**46**	**42**

Fonte: Elaborada pela Pesquisadora (2005).

Tabela 6.3.2: Estudantes matriculados no ensino médio que não o concluíram

Colégio	Estudantes matriculados no ensino médio	Estudantes que se matricularam no ensino médio e	Modalidade		Estudantes que se transferiram no ensino médio	Estudantes que desistiram no ensino médio	Estudantes que reprovaram no ensino médio
			Regular	Supletivo			
Escola 01	109	85	76	9	18	67	22
Escola 02	56	44	35	9	2	32	18
Escola 03	107	90	86	4	21	68	35
Escola 04	68	50	38	12	13	20	19
Escola 05	73	58	45	13	17	35	12
Escola 06	58	44	34	10	8	31	20
Escola 07	222	173	159	14	53	106	82
Escola 08	99	78	55	23	15	51	22
Escola 09	195	161	125	36	38	102	66
Escola 10	28	23	18	5	4	14	15
Escola 11	40	23	21	2	5	11	4
Escola 12	80	63	44	19	16	41	16
Escola 13	67	48	45	3	8	34	14
Escola 14	43	38	37	1	4	27	8
Escola 15	22	16	7	9	4	4	11
Escola 16	225	184	106	78	37	112	93
Total	**1.492**	**1.178**	**931**	**247**	**263**	**755**	**457**

Fonte: Elaborada pela Pesquisadora (2005).

Verifica-se, na Tabela 6.3.1, que, dos 1.492 estudantes que se matricularam no ensino médio, apenas 314 o concluíram, sendo que 243 o concluíram pelo ensino regular. Os outros 71 estudantes o concluíram pelo supletivo. Nota-se, também, que 11 estudantes transferiram-se no decorrer do ensino médio. E 46 estudantes reprovaram no ensino médio.

Em relação à Tabela 6.3.2, que apresenta o número de estudantes matriculados no ensino médio e que não o concluíram, pode-se observar que, dos 1.492 estudantes que se matricularam no ensino médio, 1.178 estudantes não o concluíram, sendo que 931 estudantes estudaram pela modalidade no ensino regular e 247 pelo supletivo. Do total dos estudantes matriculados no ensino médio, 263 estudantes transferiram-se durante o curso. Observa-se, também, que 755 estudantes matricularam-se no ensino médio, mas desistiram, e 457 estudantes reprovaram.

Dessa forma, pode-se observar que, do total de 1.492 estudantes que se matricularam no ensino médio, apenas 314 estudantes conseguiram concluí-lo. Nota-se, no entanto, que 1.178 estudantes que ingressaram no ensino médio não o concluíram. Estes números evidenciam que há uma diferença muito grande entre os que desejavam fazer o ensino médio e conseguiram concluí-lo com os demais que ingressaram, entretanto, não conseguiram concluí-lo. Observa-se, também, que o número de desistentes e reprovados também foi significativo, 755 e 457, respectivamente.

Tabela 6.3.3: Estudantes que não se matricularam no ensino médio

Colégio	Estudantes que concluíram o ensino fundamental e não ingressaram no ensino médio	Estudantes que não concluíram o ensino fundamental	Estudantes que não se matricularam no ensino médio
Escola 01	16	67	83
Escola 02	5	97	102
Escola 03	5	73	78
Escola 04	1	22	23
Escola 05	19	73	92
Escola 06	2	61	63
Escola 07	4	184	188
Escola 08	15	100	115
Escola 09	15	198	213
Escola 10	1	4	5
Escola 11	3	44	47
Escola 12	3	47	50
Escola 13	6	87	93
Escola 14	4	56	60
Escola 15	1	11	12
Escola 16	5	86	91
Total	**105**	**1.210**	**1.315**

Fonte: Elaborada pela Pesquisadora (2005).

Observa-se, na Tabela 6.3.3, que, dos 2.849 estudantes que ingressaram no Projeto Correção de Fluxo, 1.315 estudantes não ingressaram no ensino médio. Destes, 105 concluíram o ensino fundamental, entretanto não ingressaram no ensino médio. E 1.210 estudantes não chegaram a concluir o ensino fundamental, mesmo tendo participado do Projeto Correção de Fluxo.

VII CONCLUSÃO

O objetivo desta pesquisa foi estabelecer o itinerário de estudantes que participaram do Projeto Correção de Fluxo nos anos 1997 e 1998, no que se refere ao seu desenvolvimento educacional, à sua inserção no mercado de trabalho e no seu projeto social. Assim, ao longo do trabalho e, mais especificamente, quando da análise de conteúdo dos dados e interpretação das entrevistas realizadas com 355 estudantes, evidenciou-se a percepção do que vivenciaram no processo.

É impar frisar a importância da análise quanti-qualitativa, pois constatou-se que, em questões fechadas, os percentuais dectetavam um viés que nos dados qualitativos não era totalmente perceptível; ou seja, 48,17% dos estudantes declararam que o projeto era bom. Todavia, argumentaram que era bom porque não tinha prova, porque recebiam tudo pronto e que a promoção era automática. Indicadores como estes contradiziam o conceito do que é bom. Um exemplo, quando questionados sobre o tratamento que lhes foi proporcionado no mercado de trabalho, os dados quantitativos indicaram que o mesmo é normal; porém, nas argumentações qualitativas, denunciaram que são rejeitados frente a concorrentes que cursaram o ensino seriado, uma vez que perderam vagas, que evitaram mostrar o currículo, que não lhes foram e não são proporcionados cursos de capacitação dada a origem dos estudos, entre outros.

Evidenciou-se que o processo de inclusão/exclusão é muito influenciado pela situação socioeconômica da população e também pelas possibilidades reais de inserção no sistema. Constatou-se que 93,52% dos estudantes pertencem à classe baixa, 5,63% pertencem à classe média e somente 0,85% pertencem à classe alta. Isto permite inferir que o nível socioeconômico não é um fator determinante no rendimento escolar, entretanto é um fator relevante no desempenho e sucesso educacional. Permite inferir que, para falar em eqüidade, qualidade e inclusão dentro da escola, é necessário considerar a considição socieconômica do estudante e a constituição hierarque da sociedade atual. Contudo, é uma variável que o sistema capitalista prefere ocultar, uma vez que necessita de subordinados e de mais-valia para sua sobrevivência. Pode-se concluir que os egressos do projeto, dadas as características atuais do mercado de trabalho do município de Toledo, têm condições de se inserir porque grande parcela da população economicamente ativa do local ainda é absorvida pelo setor primário e pelo setor secundário da

economia, setores que ainda exigem pouca qualificação dos indivíduos, na maioria das vagas. Além disto, o setor terciário ainda absorve uma parte de indivíduos cuja qualificação educacional é reduzida.

Constatou-se, ainda, a existência de exclusão, visto que a maioria detém um baixo nível de renda tanto na origem familiar quanto pessoal, situação que não lhes proporcionam as condições mínimas para poderem estudar com dignidade. Possuem dificuldade em conciliar trabalho e estudo, pois exercem profissões menos especializadas que lhes exigem demasiado esforço físico; foram obrigados a aderir ao projeto sem ter direito a escolha; a maior parte dos egressos possui acesso à qualificação restrito à escola/sala de aula; possuem carência de aprendizagem; denunciaram a antididática docente no desenvolvimento do projeto e o abandono no ensino médio; interomperam os estudos por não terem acesso à escola; denunciaram a ocorrência de promoção automática e imposta no projeto; não obtiveram avanços econômicos, sociais e educacionais mesmo tendo participado do programa; e, mesmo pelo projeto que acenou com uma nova oportunidade, não conseguiram concluir ao menos a 8ª série do ensino fundamental. Conclui-se, assim, diante deste cenário, que a maior parte dos egressos se sentem estigmatizados, excluídos social e economicamente.

Apenas uma minoria dos estudantes apontou vantagens em terem cursado o PCF, quando declaram que nele encontraram pessoas pertencentes a uma faixa etária mais avançada que aproveitaram de forma mais concreta a proposta do programa. Este melhor aproveitamento, como se viu, talvez tenha se dado em função de estes serem possuidores de uma idade cronológica mais avançada, e de que já haviam sentido na pele a rejeição do sistema produtivo capitalista, estando mais conscientes do tamanho da luta que deveriam travar para sobreviver nesta sociedade excludente. Identificou-se, então, uma tendência positiva quando os pesquisados de idade mais avançada, pessoas já adultas, com pouca disponibilidade de tempo, foram motivadas pela profissão e por compromissos com as suas famílias a voltarem a estudar e tiveram no projeto a oportunidade que lhes faltava; de num curto espaço de tempo conseguirem ilusoriamente suprir as lacunas que a vida lhes tinha causado em termos educacionais. No entanto, estes próprios estudantes declararam também que o projeto não prepara os mais jovens para dar continuidade nos estudos.

Nos diversos elementos apontados como fatores de exclusão ou inclusão, percebeu-se uma tendência negativa que aponta, como resultado maior do projeto, um processo continuado de

exclusão que tem como fatores motivadores indicados pelos egressos: a ausência de avaliação, fichas com conteúdos incompletos, pouca aprendizagem, indisciplina, indiferença de alguns professores, aprovação automática, mau desenvolvimento das aptidões que são necessárias para um estudante naquela idade/série, elementos estes que em conjunto dissimulam o processo de exclusão.

Evidenciou-se que o Estado, num objetivo de recuperar o atraso educacional da vida desses indivíduos, implementou um projeto de correção idade/série prometendo a sua inclusão no sistema. No entanto, os dados levantados junto aos entrevistados revelaram que o projeto foi para a maioria na verdade um engodo, haja vista que apenas 13,10% dos estudantes conseguiu engrenar no processo educacional (ensino superior) e 68,17% inseriram-se de forma mais efetiva, mas não de modo mais qualificado, no mundo do trabalho.

Como se viu, é preocupante a situação a que estes estudantes e docentes foram submetidos. As evidências indicaram que a exclusão ocorreu para ambos. Alguns docentes ainda não concursados que haviam participado das capacitações foram excluídos, quando foi dado prioridade aos professores concursados por direito à cadeira, independente de terem participado das capacitações. Já o estudante foi expropriado porque não teve opção e escolha de aderir ou não ao projeto. Foi iludido com a inclusão na organização do trabalho pedagógico que lhe pertence. Constatou-se que o estudante sentiu e ainda sente a exclusão; quando foi submetido no projeto a rever conteúdos não correspondentes a seu nível de aprendizagem, quando chegou no ensino médio e ficou completamente perdido, uma vez que não conhecia os conteúdos mínimos para dar seqüência nos estudos, no mercado de trabalho quando não lhes permitem participar de cursos de capacitação dada a origem dos estudos (projeto), e quando se defronta com situações que lhes exigem conhecimento instrucional e estes inexistem.

Constatou-se também que foi e é dimensionada centralidade na avaliação nestes projetos; pois, via de regra, é através da prova e da nota que o docente tece o seu julgamento, e embutido nisto advém seu poder de aprovar ou reprovar. Sob a ótica dos egressos, de um lado, viu-se que o limite na avaliação do projeto incide no fato de não realizarem prova escrita, não terem cobrança de domínio de conteúdo, e assim, incorporaram que não era mais necessário estudar, uma vez que não viam mais sentido em estudar, e, por conseguinte, não adquiriram aprendizagem. A pseudo-vantagem é o fato de não se sentirem pressionados pela avaliação, e sim pela facilidade por receberem tudo pronto.

Na análise da inclusão, os entrevistados enfatizaram as dificuldades para conciliar o estudo com o trabalho. Todavia é possível conciliar estudo com a jornada de trabalho, mas considera-se fundamental levar em consideração que estes estudantes do projeto são possuidores de profissões menos especializadas, que lhes exigem muito esforço físico diário; além disso, a jornada de trabalho é de oito a dez horas por dia, o que, de certa forma, não impossibilita totalmente, mas limita e muito as possibilidades de realmente obter sucesso nos estudos.

Nota-se que a exclusão profissional é conseqüência lógica dessa ilusão cultural do projeto, uma vez que os estudantes egressos não possuem domínio do conteúdo. O projeto lhes certificou a conclusão do ensino fundamental e a primeira exclusão é que o PCF é uma ideologia de manipulação política omitindo dados de uma inclusão educacional que não é fidedigna. Este fato ocorreu, pois há falas que evidenciaram que o projeto retirou o livro didático e colocou apenas fichas com conteúdos mínimos de séries inferiores no lugar.

Constatou-se que alguns estudantes já estavam cursando a 7ª série do ensino fundamental, que ingressaram no projeto e voltaram a ver o conteúdo da 4ª e 5ª série durante um ano que corresponde ao primeiro ano do projeto denominado de Correção Inicial. Neste caso, evidencia-se uma incongrüencia, pois foram retirados da 7ª série e ficaram apenas um ano no projeto e foram promovidos para a 8ª série, e a grande maioria foi promovida para o ensino médio. Isto gerou uma lacuna na aprendizagem, pois nos níveis mais adiantados eram-lhes exigidos estes conteúdos básicos e mínimos, e os estudantes originários do projeto não possuíam tais conhecimentos que os estudantes do ensino regular possuíam. Outro agravante está na certificação de conclusão da 8ª série, pois quando estes estudantes chegaram no supletivo para cursar o ensino médio tiveram que retroceder para 5ª série e começar tudo de novo - a mesma SEED certificou e depois não aceitou o certificado que emetiu. Desta forma, os egressos foram e são obrigados a arcarem com as conseqüências indevidas da aceleração do projeto.

Neste processo verificou-se que para dar seqüência nos estudos no ensino médio, os estudantes queixaram-se da exclusão no ensino normal que pretendiam cursar, pois se comparam constantemente com os estudantes oriundos do ensino seriado e enfatizaram que os docentes do ensino médio davam preferência para os estudantes que entendiam o conteúdo e abandonavam os que tinham dificuldades para entender os conteúdos e que tinham cursado o projeto, visto que, não retomavam os conteúdos e simplesmente os reprovavam. Diante disto denunciaram que se

sentem lesados na sua integridade moral diante dos colegas, da família, da escola e da sociedade; por não entenderem os conteúdos.

Cabe destacar que o PCF foi planejado de forma a atender somente os estudantes do ensino fundamental, e que o mesmo não foi munido de um planejamento de longo prazo da vida educacional destes estudantes, haja vista que as capacitações para os docentes se limitavam ao ensino de 5ª a 8ª séries. Os estudantes perceberam esta incongruência no planejamento educacional do projeto, por isso argumentaram que os professores do ensino médio também deveriam ser capacitados para acolher os estudantes oriundos do projeto, de tal forma que os integrassem realmente no processo ensino/aprendizagem.

Como constatado, os estudantes sentem-se objeto de manipulação política. Eles manifestaram que a proveniência da família sem condições econômicas e sociais prejudica o processo continuado de aprendizagem. Isto revela a exclusão econômica dos pais e, por conseqüência, a exclusão cultural dos filhos.

Ressalta-se que o projeto foi munido de propósitos exeqüíveis e alcançou com êxito o principal objetivo planejado de fazer a correção idade/série, uma vez que estatisticamente, pelos dados emancipatórios apresentados, é possível aos governantes declararem um povo alfabetizado; contudo, como se viu, na prática, o projeto não incluiu culturalmente os estudantes na proposta de adequação idade/série aprendizagem, e, conseqüentemente, não incluiu no mercado de trabalho (21,13%).

Percebeu-se que tais dificuldades vêm desde a raíz do projeto; isto é, a exclusão dos estudantes ocorre pelas falhas nos cursos de capacitação dos docentes que não compartilharam com a filosofia do projeto. Eles foram para a sala de aula e assumiram uma postura passiva. Houve falhas na motivação dos estudantes, que não perceberam ou, se perceberam, calaram-se e se deixaram perplexos diante do engodo, e, incisivos, denunciaram que a maior falha do projeto foi o fato de terem sido simplesmente abandonados no ensino médio.

Uma outra falha evidenciada no projeto foi que os estudantes foram excluídos da aprendizagem ao serem adequados segundo a idade/série. Isto nos permite inferir que se trata menos de um projeto de inclusão (apesar do nome), e mais um programa que visa sobretudo a mobilização, ou seja, trata-se de impor, por decreto, a promoção automática. Esta organização proveu tanto a falha na formação dos professores como, principalmente, a incapacidade política do governo de envolver, de forma mais eficiente, os protagonistas da reforma educativa. Um fator

que merece ser destacado é que o projeto trabalhou com multiplicadores que foram capacitados na capital do Estado (Curitiba, PR) e reproduziram o seu entendimento. Além disto, sabedores das dificuldades de aprendizagem uma vez que o foco eram estudantes multirrepetentes, exigiram formação na área apenas para os multiplicadores, sendo que os demais professores podiam ser leigos. Outro fator que comprometeu o projeto é que ele não foi incorporado ao projeto político-pedagógico da escola, pois foi implementado como um aparte não pertencente à escola, e, o que é pior, foi concebido e desenvolvido sob discurso contrário.

Conclui-se, em síntese, que o projeto não proporciona as condições necessárias para que o estudante consiga acompanhar o ensino médio e dar continuidade nos seus estudos, visto que, dos 355 egressos entrevistados, 50,42% conseguiram ingressar no ensino médio, porém 39,15% sequer concluíram o projeto; e 10,42% alcançaram êxito em terminar o projeto, porém renunciaram a entrar no ensino médio por sentirem-se despreparados para tanto.

Conclui-se que, diante de todas estas incongruências, em função do que foi realizado pelo PCF junto aos estudantes, os mesmos não se encontram minimamente preparados para adentrar e, em alguns casos, fixar-se no mundo do trabalho; em virtude do descompasso entre a qualidade de ensino que receberam e aquilo que o mercado exige atualmente.

A formação ofertada no PCF proporcionou, à maior parte dos estudantes, uma percepção entre o proposto e o realizado no projeto, mas esta percepção também é fruto da sua vivência. Contudo, os mesmos não são capazes de articular os interesses do projeto e fazer uma leitura, uma avaliação do contexto social, político e econômico no qual estão inseridos. Notou-se que a maior parte dos estudantes compreende o processo a que foram submetidos, uma vez que sentem na pele as consequências.

Salienta-se que, frente à realidade da escola (que gera um nível elevado de multirrepetentes), o projeto é uma alternativa que deveria melhorar as condições de inserção dos estudantes, porém muitas vezes isto não ocorre. Na verdade, visualizou-se um conflito, pois o que se percebe é que a escola não cumpre a sua função, ou que cumpre uma função de excluir de forma visível ou não visível. As políticas que falam em democratização, acesso e manutenção são necessárias, mas que se agregue a elas uma responsabilidade social, porque aquela escola que está ali não vai servir para eliminar a exclusão apenas com estes projetos alternativos, se não forem proporcionadas condições estruturais internas e externas que proporcionem maior qualidade de ensino.

Diante do resultado da pesquisa, instinga-se o poder público a rever a proposta do projeto, pois ele tem dificuldades possíveis de serem observadas e reformuladas. Não basta proporcionar acesso/permanência à escola que gerem dados quantitativos emancipatórios, como visto ocultos, dado que não é aprovando automaticamente que se vai gerar a inclusão. É imprescindível considerar a feição qualitativa resultante do projeto e ofertar acesso/permanência/aproveitamento aos estudantes. O ônus da exclusão pode custar mais caro à sociedade que a oferta de verdadeira instrução.

Para obter maior sucesso educacional, sugere-se que, na organização do trabalho pedagógico da escola, sejam focados a aprendizagem e o aproveitamento como variáveis imprescindíveis para garantir a permanência e a inclusão. É inaceitavel que, num projeto alternativo, que visa (entre outros fatores) a inclusão, o tempo seja focado como variável mais importante, sendo que no ensino seriado o foco é e, via de regra, continuará sendo, o ensino e a aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, L. Inovação tecnológica e segmentação por gênero no mercado de trabalho: Perspectivas. In: GITAHY L. (Org.). **Reestructuración productiva, trabajo y educación en América Latina.** Campinas: IG/UNICAMP, Buenos Aires: RED CIID-CENEP, 1997. p. 229-246.

ABRAMOWICZ, M. Avaliação e progressão continuada: subsídios para uma reflexão. In: CAPPELETTI. F. (Org.). **Avaliação educacional:** fundamentos e práticas. São Paulo: Articulação Universidade/Escola, 1999. p. 38-39.

AFONSO, A. J. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES, n. 75, p. 15-32, 2001.

AMADEO, E. Mercado de trabalho brasileiro: rumos, desafio e o papel do Ministério do Trabalho. In: POSTHUMA, A. C. (Org.). **Abertura e ajuste do mercado de trabalho no Brasil, políticas para conciliar os desafios de emprego e competitividade.** 34. ed. Brasília: OIT e TEM, 1999.

ANDERSON. P. Balanço do neoliberalismo. In: CENTILI, P.; SADER, E. (Org.). **Pós-neoliberalismo – as políticas sociais e o estado democrático**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-21.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho.** São Paulo: Boitempo, 1999.

BAÍA, W. O pensamento liberal e as universidades federais: notas preliminares. **Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior – RAIES**, v. 6, n. 2, p. 37-76, jun. 2001.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARRETTO, E. S. de Sá; MITRULIS, E. Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 108, p. 27-48, nov. 1999.

_____. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no país. **Revista Estudos Avançados**. São Paulo: Edusp, v. 15, n. 42, p. 189-229, maio/ago. 2002.

BELLONI, I. **Metodologia de avaliação em políticas públicas**: uma experiência em educação profissional. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 75).

BENERÍA, L.; ROLDÁN, M. **The crossroads of class and gender:** industrial homework, subcontracting and households dynamics. A case study in Mexico City. Chicago: The University of Chicago Press, 1987.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto, 1994.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista.** Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

BOURDIEU, P. Classificação, desclassificação e reclassificação. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos de educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **Escritos de educação**. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos de educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria dos sistemas de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

CAGED - CADASTRO GERAL DE EMPREGADOS E DESEMPREGADOS. **Evolução do Emprego,** 2006. Disponível em: <http://estatistica.caged.com.br/062006/SETOR/MUN/PR/ Toledo.xis> Acesso em: 6 ago. 2006.

CAPPELLETTI, I. F.; ABRAMOWIC, M. Fios e tramas: a complexidade da avaliação. In: CAPPELLETTI I. F. (Org.). **Avaliação educacional:** fundamentos e práticas. São Paulo: Articulação Universidade/Escola, 1999. p. 85-120.

CAPPELLE, M. C. A.; MELO, M. C. O. L.; GONÇALVES, C. A. Análise de conteúdo e análise de discurso nas ciências sociais. **Revista de Administração da UFLA,** Universidade Federal de Lavras, v. 5, n. 1, p. 69-85, 2003.

CARLEIAL, M. M. F. **Discussões sobre modernização tecnológica, trabalho e capital humano.** 1991. Texto para debates (Disciplina de Tecnologia e Desenvolvimento Econômico) – Mestrado em Desenvolvimento Econômico, Universidade Federal do Paraná. (mimeo).

CARUSO, L. A. C. Mudanças nas qualificações dos trabalhadores industriais e impactos na formação profissional: Perspectivas. In: GITAHY, L. **Reestructuración productiva, trabajo y educación en América Latina.** Campinas, SP: IG/UNICAMP, Buenos Aires: RED CIID-CENEP, 1994. p. 207-213.

CARVALHO. M. H. S. de O. A universidade e a formação de professores: o caso do Projeto Correção de Fluxo do Paraná. In: PROGRAMA DE CORREÇÃO DE FLUXO ESCOLAR. **Em aberto,** Brasília: INEP, v. 17, n. 71, p. 3-99, jan. 2000. Disponível em: <http:// www.publicações.inep.gov.br/arquivos/emaberto pdf> Acesso em: 7 dez. 2006.

CASTANHO, M. E. L. Sobre professores marcantes. In: CASTANHO S.; CASTANHO M. E. (Org.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior.** Campinas: Papirus, 2001. p. 153-163.

CASTILLO, J.; SANTOS, M. La calificación del trabajo y los distritos industriales. **Economía y sociología del trabajo.** Madrid: Ministerio del Trabajo y Seguridad Social, n. 21/22, set./dic. 1993.

CENPEC. **Material de apoio e capacitação docente para as classes de aceleração:** Projeto Correção de Fluxo SEED/SP. São Paulo: CENPEC, 1997. 11 p.

CENPEC. **Ensinar e aprender:** impulso inicial - matemática. São Paulo: CENPEC, 2001. 48 p.

CHAUÍ, M. Vocação política e vocação científica da Universidade. **Educação Brasileira**, Brasília: MEC/CRUB, 15(31), 1993.

CHIAVENATO, I. **Gerenciando pessoas:** o passo decisivo para a administração participativa. São Paulo: Makron Books, 1992.

_____. **Gestão de pessoas:** o novo papel dos recursos humanos nas organizações. Rio de Janeiro: Elsevier, 1999.

_____. **Treinamento e desenvolvimento de recursos humanos:** como incrementar talentos na empresa. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

CONTERA, C. El Estado Evaluador de la educación superior en contextos de democracias de "baja intensidad*"*. **Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior – RAIES**, v. 5, n. 4, p. 1-183, dez. 2000.

COORDENADORA DO PROJETO CORREÇÃO DE FLUXO. **Entrevista Informal.** Toledo Paraná: NRE - Núcleo Regional de Educação. 1 fev. 2004.

COSTA NETO, P. L. de O. **Estatística**. São Paulo: Edgard Blücher, 1977.

DEDECCA, C. S. Conceitos e estatísticas básicas sobre o mercado de trabalho. In: OLIVEIRA, M. A. (Org.). **Economia & Trabalho**: textos básicos. Campinas: UNICAMP, 1998.

DEPRESBITERIS, L. Avaliação da aprendizagem: revendo conceitos e posições. In: SOUZA, C. P. de. **Avaliação do rendimento escolar**. 6. ed. Campinas: Papirus, 1997.

DOWNING, D.; CLARK, J. **Estatística aplicada**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

DRAIBE, S. M. As políticas sociais e o neoliberalismo. Dossiê Liberalismo/Neoliberalismo. **Revista USP**, n. 17, p. 86-101, mar./maio, 1993.

FACHIN, O. **Fundamentos de metodologia**. São Paulo: Saraiva, 2003.

FARIAS. F. B. **O Estado capitalista contemporâneo:** para a crítica das visões regulacionistas. São Paulo: Cortez, 2001.

FERNANDES. C. de O. **Promoção automática na década de 1950:** uma revisão bibliográfica na RBEP. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/24/ T1372926239112.doc> Acesso em: 15 dez. 2002.

FONSECA, M. O Banco Mundial e a Gestão da Educação Brasileira. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Gestão democrática da educação:** desafios contemporâneos. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 46-63.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREITAS, H.; JANISSEK, R. **Análise léxica e análise de conteúdo**: técnicas complementares, seqüenciais e recorrentes para exploração de dados qualitativos, 2000. 62 p. Disponível em: <http://www.sphinxbr.com.br> Acesso em: 24 dez. 2004.

FREITAS, L. C. A dialética da eliminação no processo seletivo. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 39, p. 265-285, 1991a.

_____. **Organização do trabalho pedagógico.** Novo Hamburgo, ago. 1991b. (mimeo). Palestra proferida no VII Seminário Internacional de Alfabetização e Educação.

_____. Neo-tecnicismo e formação do educador. In: ALVES, N. (Org.). **Formação de professores:** pensar e fazer. São Paulo: Cortez, 1992. p. 89-192.

_____. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática.** Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.

_____. É necessário radicalizar: curvando a vara em outra direção. **Revista de Educação**, n. 9, p. 18-25, fev. 2002a.

_____. **A progressão continuada e a democratização do ensino.** Campinas: [S.ed.], 2002b. (mimeo).

_____. **Ciclos, seriação e avaliação:** confrontos de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.

FREITAS, L. C. et al. Dialética da inclusão e da exclusão: por uma qualidade negociada e emancipadora nas escolas. In: GERALDI, C. M.; RIOLFI, C. R.; GARCIA, M. F. (Orgs.). **Escola viva:** elementos para a construção de uma educação de qualidade social. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 61-88.

FUNTEC – FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO DE TOLEDO. **Relatório de caracterização do município de Toledo.** Toledo: FUNTEC, 2003.

GIBBERT, M. G.; DIAS, C. L.; LIMA, F. J. de. Análise do mercado de trabalho no município de Toledo, ações para dinamizar e sustentar o desenvolvimento local. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS REGIONAIS E URBANOS, 4, 2006, Foz do Iguaçu. **Anais...** Foz do Iguaçu: ENABER, 15 a 17 de out. 2006. p. 1-23.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna.** São Paulo: Loyola, 1999.

HÖFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Caderno Cedes**, ano XXI, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

HUBERMAN, L. **História da riqueza do homem.** 21. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1998.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico brasileiro 2000.** Rio de Janeiro: IBGE, 2003. Disponível em: <www.ibge.gov.br> Acesso em: 15 de jul. 2003.

_____. **Censo demográfico brasileiro 2000 – atualizações para o ano de 2003.** Rio de Janeiro: IBGE, 2003. Disponível em: <www.ibge.gov.br> Acesso em: 25 de fev. 2004.

_____. **Censo demográfico brasileiro 2000 – atualizações para 2004.** Rio de Janeiro: IBGE, 2004. Disponível em: <www.ibge.gov.br> Acesso em: 20 de mar. 2005.

_____. **Censo demográfico brasileiro 2000 – atualizações para 2005**. Rio de Janeiro: IBGE, 2006. Disponível em: <www.ibge.gov.br> Acesso em: 25 mar. 2006.

INGELS, S. J., et al. **Coming of age in the 1990s:** The Eighth-Grade Class of 1988 12 Years Later. (NCES 2002-321). Washington, DC: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, 2002.

IPARDES - INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL. **Leituras regionais:** mesorregião geográfica oeste paranaense. Curitiba: Ipardes, 2004.

IPEA - INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA E APLICADA. Evolução do IDH em Toledo 1991-2000. In: **ATLAS do desenvolvimento humano no Brasil**. 2003. 1 CD-RON.

KAPPEL, I. S. **Ensino presencial de educação de jovens e adultos no Estado do Paraná do período 1999/2002:** um relatório de experiência. Lisboa, 2003. 165 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Internacional.

KARMEL, P. H.; POLASEK, M. **Estatística geral e aplicada à economia**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1981. 589 p. (Tradução de José Pereira Lima).

KAZMIER, L. J. **Estatística aplicada à economia e administração.** São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1982.

KUENZER, A. Z. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão**.** In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Gestão democrática da educação:** atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 1998. p. 33-58.

_____. O que muda no cotidiano da sala de aula universitária com as mudanças no mundo do trabalho? In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (Org.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior.** Campinas, SP: Papirus, 2001. p. 15-28 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

LARANGEIRA, S. M. Fordismo e pós fordismo. In: CATTANI, A. D. (Org.). **Trabalho e tecnologia:** dicionário crítico. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

LAUGLO. J. Crítica às prioridades e estratégias do Banco Mundial para a educação. **Cadernos de Pesquisa***,* n. 100, p. 11-48, mar. 1997.

LAURELL, A. C. (Org.). **Estado e políticas sociais no neoliberalismo.** São Paulo: Cortez, 1997.

LDB - LEI DE DIRETRIZES E BASES da educação nacional, n. 9.394/96.

LEITE, M.; RIZEK, C. Cadeias, complexos e qualificações. In: CONGRESSO LANITO-AMERICANO DE SOCIOLOGIA DO TRABALHO, 2, **Anais...** Águas de Lindóia, dez. 1996.

LEITE, M.; POSTHUMA, A. A reestruturação produtiva e qualificação: reflexões sobre a experiência brasileira. **São Paulo em Perspectiva**, v. 10, n. 1, jan./mar. 1996.

LEITE, M. P. Qualificação, desemprego e empregabilidade. **Revista São Paulo em Perspectiva,** São Paulo: Fundação SEADE, v. 11, n. 1, p. 64-69, jan./mar. 1997.

LÜCK, H.; PARENTE, M. **Correção do fluxo escolar:** o caso do Paraná. Brasília: IPEA, 2002. (Texto para discussão n. 925).

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

LUFT, H. M. O paradoxal papel da escola: promete inclusão, excluindo. **Educação, exclusão e cidadania.** Ijuí: UNIIJUÍ, p. 117-124, 2000. (Coleção Educação).

MAINARDES, J. A promoção automática em questão: argumentos, implicações e possibilidades. **RBEP**, Brasília, v. 79, n. 192, maio/ago. 1998.

MAROCHI, Z. M. L. Projeto de Correção de Fluxo: um marco referencial na educação do Paraná. **Em aberto,** Brasília: INEP, v. 17, n. 71, p. 134-138, jan. 2000. Disponível em: <http://www.publicações.inep.gov.br/arquivos/emaberto pdf> Acesso em: 7 dez. 2006.

MARX, K. **O capital**. São Paulo: Abril, 1984. (Coleção os Economistas).

MATTAR, F. N. **Pesquisa de marketing**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MESKO, W.; RIPPEL, V. C. L. Neoliberalismo no contexto econômico e educacional. Campinas: LOED-FE/UNICAMP, 2003. Trabalho de conclusão de curso (Disciplina Seminários Avançados de Avaliação) Doutorado em Educação.

MIOTTO M. L. et al. **O Banco Mundial e a política da educação.** Disponível em: <http://www.giocities.com/sociedadecultura/neoliberalismo.html> e <http://www.gocities.com/ soho/veranda /6386/a27.htm> Acesso em: 22 nov. 1999.

MIRANDA. M. G de. Sobre tempo e espaços da escola: do princípio do conhecimento ao princípio da socialidade. **Educação & Sociedade**: Revista de Ciências da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade, São Paulo: Cortez: CEDES, v. 26, n. 91, p. 639-651, maio/ago. 2005.

MODANESE. I. A. Z. Supervisão do Projeto de Correção de Fluxo em órgão regional do sistema de ensino. In: PROGRAMA DE CORREÇÃO DE FLUXO ESCOLAR. **Em aberto,** Brasília: INEP, v. 17, n. 71, p. 155-157, jan. 2000. Disponível em: <http://www. publicações.inep.gov.br/arquivos/emaberto pdf> Acesso em: 7 dez. 2006.

NAZARETH, H. R. de S. **Curso básico de estatística.** 12. ed. São Paulo: Afiliada, 1999.

OLIVEIRA, E. et al. **Análise de conteúdo e pesquisa na área de educação**, 2003. p. 17. Disponível em: <http://www.pucsp.br/pos/ped/rsee/ac2003.pdf#search='an%C3% A1lise%20de%20conte%C3%BAdo'> Acesso em: 22 dez. 2004.

OPAZO, A. U. **Entrevista informal**. Toledo: UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. 1 mar. 2004.

PARANÁ - SECRETÁRIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Currículo básico para a escola pública do Estado do Paraná.** Curitiba: Superintendência de Educação. Departamento de Ensino de Primeiro Grau, 1992.

_____. **Deliberação 001/96, 9 de fevereiro de 1996 - Programa de adequação idade/série.** Câmara de Ensino de 1º Grau. Curitiba: Conselho Estadual de Educação, 1996.

_____. **Resolução n. 1.553/97 - Autoriza a criação do Programa Adequação Idade-Série (PAI-S)**. Curitiba: Gabinete do Secretário, 1997a.

_____. Instrução normativa conjunta. n. 4/97. Curitiba, 1997b.

_____. Instrução normativa conjunta n. 5/97. Curitiba, 1997c.

_____. **Programa adequação idade-série/PAI-S –** Projeto Correção de Fluxo. Implantação. Curitiba: SEED, 1997d.

_____. **Projeto correção de fluxo**: impulso inicial. Curitiba: SEED; São Paulo: CENPEC, 1997e.

PARENTE, M. M. de A.; LÜCK, H. **Mecanismos e experiências de correção do fluxo escolar no ensino fundamental.** Brasília: IPEA, jul. 2004. (Texto para discussão n. 1032).

PARETO, V. **Curso de economia política.** São Paulo: Abril, 1984. (Coleção Os Economistas).

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas. Porto Alegre: Armed, 1999.

_____. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

PIFFER, M. **A Dinâmica do Oeste Paranaense:** sua inserção na economia nacional. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Econômico). Universidade Federal do Paraná, Curitiba (PR), 1997. 169 p.

POCHMANN, M. **O trabalho sob fogo cruzado**: exclusão, desemprego e precarização no final do século. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

POSTHUMA, A. C. (Org.). **Abertura e ajuste do mercado de trabalho no Brasil, políticas para conciliar os desafios de emprego e competitividade**. 34. ed. Brasília: OIT e TEM, 1999.

PRADO, I. G. A. LDB e políticas de correção de fluxo escolar. In: PROGRAMA DE CORREÇÃO DE FLUXO ESCOLAR. **Em aberto,** Brasília: INEP, v. 17, n. 71, p. 49-56, jan. 2000. Disponível em: <http://www.publicações.inep.gov.br/arquivos/emaberto pdf> Acesso em: 7 dez. 2006.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS. **Localização dos bairros/escolas.** Toledo: Prefeitura Municipal de Toledo**,** 2005.

RIBEIRO, M. J. R. et al. Formação de professores em projetos de aceleração da aprendizagem: a proposta do Cenpec. In: PROGRAMA DE CORREÇÃO DE FLUXO ESCOLAR. **Em aberto,** Brasília: INEP, v. 17, n. 71, p. 158-172, jan. 2000. Disponível em: <http://www.publicações.inep.gov.br/arquivos/emaberto pdf> Acesso em: 7 dez. 2006.

RIBEIRO, S. C. A educação e a inserção do Brasil na modernidade. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, n. 84, fev. 1993.

RIFKIN, J. **O fim dos empregos:** o declínio inevitável dos níveis dos empregos e a redução da força global de trabalho. São Paulo: Makron Books, 1995.

RIPPEL, R . **Os encadeamentos produtivos de um complexo agroindustrial:** Um Estudo de Caso da Frigobrás - Sadia de Toledo e das Indústrias Comunitárias. 1995. 120 p. Dissertação (Mestrado de Desenvolvimento Econômico), Setor de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba-PR.

_____. **Migração e desenvolvimento no oeste do Estado do Paraná:** uma análise de 1950 a 2000. Tese (Doutorado em Demografia), IFCH – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas-UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas – SP, Campinas, 2005. 323 p.

_____. et al. Notas sobre a localização da população urbana e rural no Oeste paranaense. In: CONGRESSO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE ECONOMIA E SOCIOLOGIA RURAL: Instituições, Eficiência, Gestão e Contratos no Sistema Agroindustrial, 43, 2005, Ribeirão Preto, **Anais...** Ribeirão Preto: SOBER, 2005.

_____.; RIPPEL, V. C. L. Modernização da agricultura, população economicamente ativa e educação: rebatimentos migratórios no Oeste do Paraná (1950-2000). In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS REGIONAIS E URBANOS, 4, 2006, Foz do Iguaçu. **Anais...** Foz do Iguaçu: ENABER, p. 1-23, out. 2006.

RIPPEL, V. C. L. **A energia e o desenvolvimento:** um estudo de caso do Brasil. 1996. p. 93. Monografia (Ciências Econômicas), Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

_____. **Os caminhos da educação – projeto correção de fluxo:** um estudo de caso de Toledo Paraná. 2002. 226 p. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação – PUC/Campinas,

ROESCH, S. M. A. **Projeto de estágio e de pesquisa em administração**: guia para estágios, trabalhos de conclusão, dissertações e estudos de caso. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROMÃO, J. E. **Avaliação dialógica:** desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 1998 (Guia da Escola Cidadã, v. 2).

_____. Avaliação: exclusão ou inclusão? **Eccos Revista Científica**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 43-59, jun. 2002.

ROSA, M. I. Mudanças no trabalho e desregulação: negação da cidadania e dos limites do poder. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS DO TRABALHO, 6, 1999, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte. 1999.

_____. **Mudanças no uso de si e testemunhos de trabalhadores.** (Com Estudo Crítico da Sociologia Industrial e da Reestruturação Produtiva). 2002a. 150 p. Tese (Livre-Docência), Faculdade de Educação, UNICAMP.

_____. Desregulamentação e legalização das normas organizacionais do trabalho: a cidadania em questão. **Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação,** UNICAMP. v. 13, n. 3 (39), p. 39-114, set./dez. 2002b.

ROSAR, M. F. F.; KRAWCZYK, N. R. Diferenças da homogeneidade: elementos para o estudo da política educacional em alguns países da América Latina. **Educação & Sociedade**, n. 75 Campinas: CEDES, p. 33-47, 2001.

ROSSETTI, J. P. **Introdução à economia**. 17. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

SAMPAIO, M. das M. F.; RIBEIRO, M. J. R. Coerência entre avaliação e organização do currículo. **Ensinar e aprender**: reflexão e criação. São Paulo: CENPEC, v. 3. p. 12-16, 1998.

SAMPAIO, C. A. C. **Uma proposta de um modelo de gestão organizacional estratégica para o desenvolvimento sustentável.** 1999, Tese (Doutorado em Engenharia da Produção). Universidade Federal de Santa Catarina.

SANDRONI, P . **O que é mais valia:** Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasilhense, 1999.

_____. **Dicionário de economia**. 11. ed. São Paulo: Best Seller, 2003.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 24. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991. (Coleção Polêmicas de Nossos Tempos; v. 5).

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE TOLEDO. Matrículas de 1ª a 4ª série do ensino fundamental. In.: **Relatório anual.** Toledo: Prefeitura Municipal de Toledo, 2001.

_____. Valor Adicionado por Setor da Economia de Toledo. In: **Relatório anual.** Toledo: Prefeitura Municipal de Toledo, 2005.

SEED – SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Projeto Correção de Fluxo Escolar:** Dados de Identificação. Curitiba: Departamento de Primeiro Grau, 1996.

SERE-SISTEMA ESTADUAL DE REGISTRO ESCOLAR. **Fluxo dos estudantes do ensino seriado de 5ª a 8ª série 1997-2001**. Toledo: Secretaria Municipal da Educação de Toledo, 2007.

SHULTZ, T. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1962.

SIDRA - IBGE: BASE DE DADOS TERRITÓRIAIS. **Mapa do Estado do Paraná**: destaque para a mesorregião oeste e as microrregiões homogêneas de Cascavel, Foz do Iguaçu e de Toledo. Disponível em: <fttp://www.ibge.gov.br/sidra/território/mapa> Acesso em: 19 nov. 2003a.

_____. **Mesorregião Oeste PR e microrregiões homogêneas componentes 2004**: destaque para o município de Toledo. Disponível em: <fttp://www. ibge.gov.br/sidra/território/mapa> Acesso em: 19 nov. 2003b.

SILVA, A. O paradoxo do emprego. **Revista Exame**. 711 ed. Ano 34, n. 7, p. 181, 5 abr. 2000.

SILVA, O. et al. **Toledo e sua história.** Toledo: Prefeitura Municipal de Toledo, 1988. (Projeto História).

SINGER, P. Poder, política e educação. **Revista Brasileira de Educação**. ANPEP - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. n. 1, p. 5-15, jan./abr. 1996.

SMITH, A. **A riqueza das nações**: investigação sobre sua natureza e suas causas. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, v. 1-2, 1985. (Coleção Os Economistas).

SOARES, L. T. **Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 12-72.

SORDI, M. R. L. **A prática de avaliação do ensino superior:** uma experiência na enfermagem. São Paulo: Cortez, Campinas: PUC-Campinas, 1995.

_____. Usos e desusos da avaliação na contemporaneidade. **Pró-Posições**, Campinas: FE/Unicamp, v. 9, n. 3 (27), p. 42-51, 1998.

_____. A avaliação da aprendizagem universitária em tempos de mudanças: a inovação ao alcance do educador comprometido. In: VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. L. (Orgs.). **Pedagogia Universitária – a aula em foco**. Campinas: Papirus, 2000. p. 231-248.

_____.; MALAVAZI, M. M. S. Avaliação do Ensino e da Aprendizagem: concepções e mitos. **Revista Série Acadêmica, Universidade Católica de Campinas**, São Paulo. n. 18, p. 32-40, 2003.

SOUSA, S. M. Z. L. **Avaliação do rendimento escolar**. Campinas: Papirus, 1991.

_____. A avaliação na organização do ensino em ciclos. In: KRASILCHIK, M. (Org.). **USP fala sobre Educação**. São Paulo: FEUSP, 2000. p. 34-43.

_____. O significado da avaliação da aprendizagem na organização do ensino em ciclos. **Pró-Posições**, Campinas: FE/Unicamp, v. 9, n. 3 (27), p. 84-93, 1998.

_____.; ALAVARSE. O. M. **Ciclos:** a centralidade da avaliação. 2002. (mimeo).

STADUTO, A. R. et al. Sistema público de emprego do Paraná: uma análise regionalizada de intermediação da mão-de-obra. **Revista Paranaense de Desenvolvimento**, n. 106, p. 49-70, jan./jun. 2004.

UNIOESTE – UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ. Cursos ofertados pela Unioeste e concorrência ano-a-ano. In: **Relatório anual**. Toledo: Unioeste, 2007.

UNIVERSIDADES E FACULDADES DE TOLEDO - PARANÁ. Demonstrativo do ensino superior público e privado. **Relatório anual.** Toledo: [S. ed.], 2003.

TIRAMONTI. G. O cenário político e educacional dos anos 90: a nova fragmentação. **Cadernos de Pesquisa***,* n. 100, p. 79-91, mar. 1997.

TOLEDO POLÍTICO. **Área urbana do município de Toledo – bairros em detalhes**, 2006. Disponível em: <www.toledo.pr.gov.br> Acesso em: 15 out. 2006.

TORRES, C. A. Estado, privatização e política educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILI, P. **Pedagogia da exclusão**. São Paulo: Vozes, 1995.

TRINDADE, I. M. F. A exclusão social da/na escola. **Ciências e Letras**, n. 17, p. 199-208, 1996.

TUMOLO, P. S. Reestruturação produtiva no Brasil: um balanço introdutório da produção bibliográfica. **Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES, n. 77, p. 71-99, 2001.

WALLERSTEIN, I. **Capitalismo histórico e civilização capitalista.** São Paulo: Contraponto, 2001. 143 p.

WEBER, D. Sistema de ciclo esconde baixa qualidade. **Jornal o Estado de São Paulo,** 28. ed., 28 set. 2000.

WOOD, C. H. CARVALHO, J. A. de. **A demografia da desigualdade no Brasil.** Rio de Janeiro: IPEA, 1994. (Série PNPE).

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Book-man, 2001.

ANEXOS

ANEXO I: MAPA DOS MUNICÍPIOS PERTENCENTES AO NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE TOLEDO – PARANÁ / DIVISÃO POLÍTICA



FONTE: Disponível em: <www.pr.gov.br/celepar/seed/cie/mapas/nre/toledo.htm>

ANEXO II: DELIBERAÇÃO N° 001/96 – SEED/PR

ESTADO DO PARANÁ

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

DELIBERAÇÃO N° 001/96	**APROVADO EM 09/02/96**
CÂMARA DE ENSINO DE 1° GRAU	
INTERESSADO: SISTEMA ESTADUAL DE ENSINO	
ESTADO DO PARANÁ	
ASSUNTO: Programa de Adequação Idade-Série	
RELATORA: NAURA NANCI MUNIZ SANTOS	

O CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO do Estado do Paraná. usando das atribuições que lhe são conferidas por Lei, e tendo em vista a Indicação n° 001/96. da Câmara de Ensino de 1° Grau, ouvida a Câmara de Legislação e Normas,

DELIBERA

Art. 1° - Fica autorizada a criação, pela SEED. do programa Adequação Idade-Série (PAI-S) com o Intuito de proceder à adequação do fluxo escolar na rede pública estadual de 1° Grau para alunos em defasagem

§ 1° - Considera-se em defasagem o aluno que apresentar distorção de. no mínimo. 2 (dois) anos de idade em relação a série que freqüentar, fixando-se a idade legal de 7 (sete) anos para a 1ª série

§ 2° - Ficam excluídos deste Programa os alunos que estejam cursando o Ciclo Básico de Alfabetização e também os que estejam cursando a 8ª série.

§ 3° - É facultativo ao aluno. o ingresso no Programa

Art 2° - Compete à SEED autorizar a implantação do PAI-S no estabelecimento que o solicitar

§ 1° - O estabelecimento deverá requerer a autorização da SEED, apresentando projeto para implantação do PAI-S. que obrigatoriamente. abrangerá os seguintes elementos

a) salas de aula adequadas;
b) indicação de professores;
c) projeto didático-pedagógico.

§ 2° - Caberá a SEED providenciar as condições indispensáveis ao funcionamento do PAI-S nos estabelecimentos que o solicitarem, bem como a elaboração e/ou provimento do material pedagógico para este Programa.

§ 2° - Caberá a SEED providenciar as condições indispensáveis ao funcionamento do PAI-S nos estabelecimentos que o solicitarem, bem como a elaboração e/ou provimento do material pedagógico para este Programa.

Art 3° - A Jornada escolar do PAI-S não poderá contar com menos de vinte horas semanais.

Art 4° - O currículo a ser operacionalizado pelo PAI-S será o exigido pelo Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná.

Parágrafo Único - Os programas das matérias e seus conteúdos, elaborados na forma da legislação vigente, objetivos e metodologia devem estar devidamente descritos no Projeto de Implantação

Art. 5° - O PAI-S será desenvolvido através de grupos de estudos compostos por no máximo, 25 alunos.

§ 1 ° - O aluno em defasagem ingressará no grupo de estudo compatível com a série que estiver cursando.

§ 2° - A promoção para a série seguinte se dará em qualquer tempo, desde que o aluno domine os conteúdos correspondentes a série cursada com exceção do último bimestre

Art 6° - O processo de avaliação será efetivado pelo professor regente da turma, no caso de 1ª a 4ª séries, ou pelos professores das diferentes disciplinas no caso de 5ª a 7ª séries, e deverá contar com instrumentos próprios a fim de diagnosticar e acompanhar a evolução dos alunos.

§ 1° - Ao final do processo, os professores deverão elaborar parecer conclusivo. registrando a evolução do aluno ao longo do processo e indicando os resultados obtidos para fins de matrícula no ensino seriado

§ 2° - O parecer deverá indicar a série para a qual o aluno está habilitado a se matricular. devendo integrar a respectiva Pasta Individual.

Art 7° - A supervisão do Programa caberá ao NRE, em colaboração com a supervisão pedagógica do estabelecimento

Art 8° - A presente autorização tem caráter temporário e será válida para os anos de 1996, 1997 e 1998.

Art. 9° - Ao final de cada ano, a SEED encaminhará ao CEE relatório de acompanhamento e avaliação dos projetos para Adequação Idade/Série em andamento no Estado, por NRE

Art 10- A SEED enviará ao CEE, até sessenta dias após a conclusão do Programa. relatório final de avaliação incluindo

a) Relação do número de alunos atendidos pelo PAI-S (entrada e saída).
b) acompanhamento do aproveitamento escolar em termos qualitativos.
c) avaliação das ações empreendidas pelos professores para o aperfeiçoamento do Programa Adequação Idade-Série.

Art 11 - Esta Deliberação entrará em vigor na data de sua aprovação pelo Conselho Pleno

Sala Pe Jose de Anchieta em,

(Assinaturas ilegíveis)

ANEXO III: RESOLUÇÃO N° 1.553/97 – SEED/PR

a)

GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
GABINETE DO SECRETÁRIO

R E S O L U Ç Ã O N° 1.553/97

O Secretário de Estado da Educação, no uso de suas atribuições legais e considerando:

- o contido na Deliberação n° 001/96, do Conselho Estadual de Educação - CEE, que autoriza a criação pela Secretaria de Estado da Educação - SEED do Programa Adequação Idade-Série (PAI-S) para adequação do fluxo escolar na rede pública estadual de 1º grau, para alunos em defasagem,

RESOLVE:

Art. 1º- Autorizar a criação do Programa Adequação Idade-Série, (PAI-S) com o objetivo de proceder à adequação do fluxo escolar na rede pública estadual de ensino do 1º grau, para alunos em defasagem, a ser desenvolvido nos anos letivos de 1997 e 1998.

§ 1º - O PAI-S: correção de fluxo destina-se, exclusivamente, aos alunos da rede pública estadual, em defasagem de idade-série de, no mínimo, 02 (dois) anos em relação à série em que estão matriculados, a partir da 5ª série até a 7ªsérie do 1° grau, observando-se a idade legal de 07 (sete) anos para a 1ª série.

§ 2° - A idade mínima para inclusão do aluno no PAI-S: correção de fluxo é a seguinte:

- 13 anos - para as turmas de 5ª série;
- 14 anos - para as turmas de 6ª série;
- 15 anos - para as turmas de 7ª série.

Art. 2^0 - A implantação do PAI-S: correção de fluxo será autorizada nos estabelecimentos que oficializarem solicitação à Secretaria de Estado da Educação, via Núcleo Regional de

Educação.

Art. 3° - A jornada escolar do PAI-S: correção de fluxo será de acordo com a grade curricular já aprovada para o estabelecimento.

Art. 4° - As turmas serão compostas por 25 (vinte e cinco) a 30; (trinta) alunos, preferencialmente com aproximação de Idade.

Parágrafo Único - O horário das turmas deverá ser organizado, prevendo aulas geminadas.

Art. 5° - As turmas do PAI-S: correção de fluxo serão constituídas a partir da redistribuição de alunos das já existentes, não havendo, portanto, autorização para aumento de turmas, salvo em casos especiais a serem analisados e autorizados pela Chefia do Departamento de Ensino de 1° Grau.

Art. 6° - Se houver mais de uma turma do PAI-S: correção de fluxo no mesmo estabelecimento deverá ser o mesmo grupo de professores a assumir todas as aulas, salvo quando o número de turmas for tão elevado que a carga horária de um mesmo professor não seja suficiente para assumir todas as aulas.

Art. 7° - Ao Professor do Quadro Próprio do Magistério designado para as turmas do PAI-S: correção de fluxo, será determinada uma carga horária de acordo com a disciplina, para atividades complementares (avaliação diagnóstica, planejamento e reuniões quinzenais obrigatórias), em horário definido pelo Diretor da Escola e comunicado, oficialmente, ao Núcleo Regional de Educação a que está jurisdicionado.

Parágrafo 1° - A carga horária de que trata o "caput" deste Artigo será atribuída ao professor na quantidade estabelecida no Parágrafo 2° e da seguinte forma, de modo a não ultrapassar a carga horária semanal máxima de 40 (quarenta) horas:

a) Ao professor detentor de um cargo, por meio de acréscimo em forma de aulas extraordinárias à carga horária semanal de 20 (vinte) horas ou, por opção do professor, através da dedução dessas horas da carga horária semanal do cargo;

b) Ao professor detentor de dois cargos do magistério, em um mesmo estabelecimento ou em estabelecimentos diferentes, com turmas do PAI-S: correção de fluxo em ambos os cargos, efetua-se a dedução desse número de horas, da carga horária semanal total de 40 (quarenta) horas;

c) Ao professor detentor de dois cargos no magistério, com turmas do PAI-S: correção de fluxo em somente um dos cargos, efetua-se a dedução do número de horas permitidas para um cargo de 20 (vinte) horas, não sendo permitido o acréscimo de horas;

d) Aos professores contratados pelo regime da CLT - Consolidação das Leis do Trabalho, via Processo de Seleção Simplificado, com turmas de PAI-S: correção de fluxo, serão atribuídas horas destinadas a ações complementares, na forma estabelecida para os professores do Quadro Próprio do Magistério, podendo-se efetuar acréscimo de horas até o limite total de 36 (trinta e seis) horas semanais ou, por sua opção, a dedução das horas previstas;

e) Aos professores optantes pelo RDT - Regime Diferenciado de Trabalho, não serão atribuídas as horas destinadas às ações complementares previstas neste Artigo, devendo, para esse fim, serem utilizadas as horas-atividade já disponíveis na carga horária semanal do professor.

Parágrafo 2° - Atendidas às disposições anteriores, as horas destinadas a ações complementares serão atribuídas ao professor, conforme a disciplina, de acordo com a grade curricular, considerando a cada 20 (vinte) horas:

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA SEMANAL
LÍNGUA PORTUGUESA	05
MATEMÁTICA	05
HISTÓRIA	03
GEOGRAFIA	02
CIÊNCIAS	03
EDUCAÇÃO FÍSICA	03
LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA	02
EDUCAÇÃO ARTÍSTICA	01

Parágrafo 3° - Só terão direito às horas destinadas às atividades complementares, os professores das disciplinas mencionadas no parágrafo anterior.

Art. 8° - A substituição do professor nas aulas que ele deixar de ministrar, seguirá as normas legais vigentes.

Art. 9° - Situações não previstas na presente Resolução serão analisadas e resolvidas pelo Departamento de Ensino de 1º Grau, em consonância com a Superintendência de Educação, Grupo de Recursos Humanos Setorial e Diretoria Geral.

Art. 10° - Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, em 24 de abril de 1997.



RAMIRO WAHRHAFTIG
Secretário de Estado da Educação

ANEXO IV: INSTRUÇÃO NORMATIVA CONJUNTA N° 4/97 – SEED/PR

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DE EDUCAÇÃO

INSTRUÇÃO NORMATIVA CONJUNTA CDE/DEPG/SERE - FUNDEPAR N° 004/97.

Ementa: Procedimentos a serem adotados pelos Estabelecimentos de Ensino no Programa de Adequação Idade - Série: Correção de Fluxo.

A Coordenação de Documentação Educacional e o Departamento de Ensino de 1° Grau da Secretaria de Estado da Educação, juntamente com o Sistema Estadual de Registro Escolar SERE/FUNDEPAR, considerando:

- a Deliberação 001/96 - CEE, de 09/02/96, que autoriza a criação, pela SEED, do Programa de Adequação Idade - Série: Correção de Fluxo;

- a Resolução n° 1.553/97 - SEED, de 24/04/97, que autoriza a criação do referido Programa na Rede Pública Estadual de Ensino de 1° Grau, emitem a presente Instrução, cuja finalidade é orientar os Estabelecimentos de Ensino a respeito dos procedimentos a serem adotados no preenchimento e expedição dos documentos escolares dos alunos matriculados no Programa de Adequação Idade - Série: Correção de Fluxo. (PAI - S: Correção de Fluxo)

I - ENSALAMENTO / LIVROS DE CHAMADA

1ª Situação

O Estabelecimento de Ensino já providenciou o ensalamento dos alunos das turmas de

Correção de Fluxo **separadas** das turmas seriadas:

a) os Estabelecimentos de Ensino inseridos no Sistema Escola devem efetuar o remanejamento coletivo dessas turmas para o curso 4007, nomeando as turmas. Conservar o mesmo Livro de Chamada, alterando o campo série para C.F., apostilando na capa do mesmo:

"Programa de Adequação Idade - Série: Correção de Fluxo."

b) os demais Estabelecimentos devem conservar o mesmo Livro de Chamada, procedendo como no item a.

2ª Situação

O Estabelecimento de Ensino procedeu ao ensalamento dos alunos das turmas de Correção de Fluxo **junto** com os alunos das turmas seriadas:

a) sendo os alunos de Correção de Fluxo em minoria, devem ser *REMANEJADOS* para formarem turmas exclusivas de "Correção de Fluxo". Conservar os livros de chamada do ensalamento inicial para as turmas seriadas, registrando após o nome de cada aluno que passa para turma de Correção de Fluxo:

"Remanejado para a turma de Correção de Fluxo".

Providenciar o ensalamento das turmas de Correção de Fluxo e o livro de chamada correspondente.

b) sendo os alunos de Correção de Fluxo em maioria, deve ser desconsiderado o ensalamento inicial das turmas. Dever-se-á proceder a um novo ensalamento, formando o número necessário de turmas.

Observações:

- Os remanejamentos dos alunos matriculados em turmas seriadas do curso 4000, (5ª a 8ª), para

as turmas de Correção de Fluxo, os registros de movimentação destas matrículas e a inclusão de novas matrículas do SERE só serão possíveis após o recebimento das novas versões dos subsistemas SERE (MATRIC, RELFIN e SISTEMA ESCOLA).

- A previsão de época para a substituição das versões nas escolas que utilizam o Sistema Escola é a 1ª quinzena de setembro de 1997.
- Os demais Estabelecimentos receberão a nova versão do RELFIN no mês de novembro, para proceder os remanejamentos e elaboração do Relatório Final.
- Até o recebimento das novas versões, os Estabelecimentos deverão continuar com o processo atual (manual).

II - FICHA INDIVIDUAL

Registro da assiduidade

A assiduidade do aluno deverá ser apurada, informada e registrada bimestralmente. Os professores de cada disciplina informarão a freqüência do aluno através do "canhoto" do livro de chamada e o secretário do Estabelecimento de Ensino registrará essa freqüência na Ficha Individual do aluno. No ano letivo de 1997 deverá ser registrada a freqüência que o aluno obteve no 1ª Bimestre, em turma seriada.

Guia de Transferência

Quando o aluno solicitar transferência durante o desenvolvimento do PAI-S: Correção de Fluxo, os professores da turma a que pertence, reunidos em Conselho de Classe, registrarão, em Ata própria, a série que o aluno deverá freqüentar, como subsídio para a secretária emitir sua Guia de Transferência (Modelo de Ata Anexo I e o Modelo de Ficha Individual Anexo II).

A promoção para a série seguinte requer, além do desempenho compatível, que o aluno tenha freqüentado, no mínimo 50% dos dias letivos ministrados até a data da transferência.

O aluno do Programa que solicitar transferência durante o ano de 1997, sem promoção para a série seguinte, deverá ter anexadas à documentação escolar de transferência as avaliações referentes ao 1º bimestre, obtidas na turma seriada.

Resultado Final

O campo Resultado Final somente será preenchido ao término do Programa., com a informação da(s) série(s) em que o aluno foi aprovado. Essa informação será retirada da Ata de Conselho de Classe Final, que deverá ser elaborada por turma e assinada pelos professores, equipe pedagógica e diretor do Estabelecimento de Ensino. (Modelo de Ata de Conselho de Classe Anexo III e o Modelo de Ficha Individual Anexo IV).

Ao término do ano letivo, a promoção do aluno para a(s) série(s) seguinte(s) requererá além do aproveitamento, a freqüência de no mínimo, 50% do total de dias letivos, previstos no Calendário Escolar do Estabelecimento de Ensino.

Observações:

- Ao transferir-se, o aluno do PAI - S: Correção de Fluxo deverá levar em seu poder as Fichas Individuais Ensinar e Aprender, tendo em vista a continuidade dos estudos na Escola de destino.
- Quando o aluno for transferido, durante o Programa de Correção de Fluxo, para uma turma seriada, a Escola de destino deverá aproveitar a freqüência obtida no Programa para a série que o aluno for freqüentar, independentemente das promoções atingidas.
- A promoção do aluno para a(s) série(s) seguinte(s), dependerá sempre da sua idade, que deverá ser compatível com a série para a qual for promovido.

III - RELATÓRIO FINAL

A emissão dos Relatórios Finais observará nova versão dos subsistemas RELFIN e SISTEMA ESCOLA, a ser encaminhada, oportunamente, pelo SERE.

IV - HISTÓRICO ESCOLAR

1) O Histórico Escolar do aluno que já tiver concluindo alguma(s) série(s) das quatros últimas do 1º Grau, deverá conter o registro desses estudos.

2) O Histórico Escolar do aluno aprovado no Programa de Correção de Fluxo deverá ter registrado no anverso, nos campos das avaliações:

   Programa de Adequação Idade - Série: Correção de Fluxo - Deliberação 001/96 – CEE.

   (Modelos de Históricos Escolares Anexos V e VI, para alunos transferidos em curso e no término do ano letivo).

Os casos omissos serão resolvidos pela CDE/DEPG/SERE.

Curitiba, 17 de setembro de 1997.

a/ZÉLIA MARIA LOPES MAROCHI
Chefe do DEPG

TEREZA DE ASSIS
Chefe da CDE

a/ TARCÍSIO LUIZ MARTYNEZ
Coordenação do SERE

Visto:

LUIZ WALTER CHALUSNHAK
Superintendente da Educação

ANEXO V: INSTRUÇÃO NORMATIVA CONJUNTA N° 5/97 – SEED/PR

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DEPARTAMENTO DE ENSINO DE PRIMEIRO GRAU

INSTRUÇÃO N° 05/97

Assunto: Procedimentos a serem adotados pelos estabelecimentos de Ensino no PAI-S: Correção de Fluxo quanto à AVALIAÇÃO FINAL E ENCAMINHAMENTO DOS ALUNOS.

Considerando:

a) a Deliberação n° 001/96 - CEE de 09/02/96 que autoriza a criação pela SEED, do Programa de Adequação Idade-Série: Correção de Fluxo;
b) a Resolução n° 1553/97/SEED, de 24/04/97, que cria o PAI-S: Correção de Fluxo na Rede Pública Estadual de Ensino de 1º Grau;
c) a Instrução Normativa Conjunta da CDE/DEPG/SERE-FUNDEPAR nº 004/97 que orienta sobre os procedimentos a serem adotados no preenchimento e expedição dos documentos escolares dos alunos matriculados no PAI-S: Correção de Fluxo.

Considerando, também, a concepção de avaliação apresentada no material de apoio do PAI-S registrada desde o volume IMPULSO INICIAL e detalhada ao longo dos demais volumes, bem como dos Encontros de Capacitação nas diferentes áreas curriculares onde foram enfatizadas sugestões de formas de registro contínuo do desempenho dos alunos e de arquivo de suas produções, como também dos detalhados marcos e alvos de aprendizagem, e

considerando ainda que:
a) a AVALIAÇÃO é parte integrante do trabalho realizado em sala de aula que tem como principal objetivo ajudar o aluno a aprender;
b) a AVALIAÇÃO tem função permanente de diagnóstico e possibilita ao professor intervir no processo de aprendizagem e acompanhar os alunos;
c) para avaliar é preciso ter clareza dos alvos que se quer atingir com os alunos, lançando sobre cada um deles um novo olhar, vendo-o por inteiro;
d) os conteúdos e habilidades das diferentes disciplinas se entrecruzam contribuindo para o

desenvolvimento do aluno de forma integrada;

e) todos os componentes curriculares devem fornecer um conjunto de indicadores sobre o avanço de cada aluno - alvos comuns;
f) o que se pretende avaliar é o processo do aluno como um todo, como estava no inicio do ano e como está agora;
g) os alvos ou pontos de chegada não têm por função nivelar os alunos, mas:
   - como amplas balizas, devem abrigar as diferenças de aproveitamento;
   - como horizontes de aproximação, devem evidenciar progressos e também lacunas que serão atendidas na próxima etapa com os alunos (continuidade);
h) eventuais lacunas de aprendizagem ou dificuldades não devem ser obstáculos à recondução dos alunos ao ensino regular em série mais adequada à sua idade;
i) as produções dos alunos precisam ser cuidadosamente analisadas para que se possa identificar quando as dificuldades apresentadas podem ser superadas a curto e a médio prazo e, portanto, não se constituem em impedimentos para a sua promoção;
j) os registros feitos durante o ano - produções dos alunos, anotações e síntese do professor - devem ser analisados tendo em vista os eixos propostos, os alvos perseguidos e o trabalho efetivamente desenvolvido;
k) é fundamental, na análise das produções levar em conta as condições em que foram desenvolvidas e não apenas o produto final:
   - o que foi solicitado ao aluno;
   - como foi solicitado;
   - quando foi feito;
   - com que organização de classe;
   - em quanto tempo;
   - com que materiais;
   - o que facilitou;
   - o que dificultou;
l) é necessário comparar diferentes tipos de produção feitas pelos alunos em diferentes tipos de organização de classe, em momentos diferentes;
m) além da aproximação com os alvos comuns e específicos, é preciso considerar outros aspectos como:
   - idade e série de origem do aluno;
   - se o aluno demonstra estar mobilizado para o processo de conhecimento, revelando interesse pela proposta curricular;
   - se demonstra estar num momento de saltos qualitativos em termos de aprendizagem, revelando a superação de dificuldades anteriores;
n) dentro da proposta do PAI-S: Correção de Fluxo, nenhum aluno deverá permanecer na mesma série;

o) vai haver continuidade do projeto na oitava série para os alunos egressos do PAI-S: Correção de Fluxo, sendo que nessa série terão os mesmos professores que com eles trabalharam e se identificaram na correção de fluxo;
p) a avaliação deve fornecer dados para que os professores, em continuidade, possam prosseguir com o trabalho já iniciado;
q) os alunos - e seus pais quando possível e necessário - devem ser envolvidos no processo de avaliação, comprometendo-se a tentar superar as lacunas e dificuldades que ainda apresentam,

O DEPARTAMENTO DE ENSINO DE 1º GRAU, emite a presente instrução com a finalidade de ORIENTAR OS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO sobre os procedimentos a serem adotados em relação à avaliação final dos alunos envolvidos no PAI-S: Correção de Fluxo e sobre a TOMADA DE DECISÕES a respeito de seu ENCAMINHAMENTO, estabelecendo PRINCÍPIOS E FORMA DE OPERACIONALIZAÇÃO conforme o que segue:

1) O Conselho de Classe é a instância decisória por excelência a respeito do encaminhamento final de cada aluno, decidindo por consenso, considerando cada aluno individualmente e seu desempenho global durante o ano letivo. Para decidir o destino final de cada aluno irá basear-se:
   - Nas considerações desta INSTRUÇÃO;
   - Nas sínteses finais produzidas pelos professores da classe, baseados nos registros feitos à partir da observação e das produções dos alunos, considerando a aproximação de cada um dos alvos gerais estabelecido para cada disciplina;
   - Na idade do aluno;
   - Em sua série de origem antes de ingressar na correção de fluxo;
   - Na freqüência do aluno que deverá ser no mínimo de 50 por cento do total de dias letivos, previstos no calendário escolar do Estabelecimento Ensino;
2) Como regra geral, levando em conta as considerações desta INSTRUÇÃO, os alunos que tiverem apresentado o índice de freqüência legalmente satisfatório (mínimo de 50 por cento) e aproximação suficiente aos alvos estabelecidos, serão encaminhados para a oitava série;
3) No exame dos casos de alunos que não apresentarem as condições indicadas no item anterior, é preciso ter em mente que nenhum envolvido no PAI-S: Correção de fluxo permanecerá na série de origem pois uma das principais metas do PAI-S é a mobilização do alunos para que se envolvam permanentemente na busca do conhecimento e seu objetivo último é fornecer oportunidade de aprendizagem a todos, de modo a prepará-los para o prosseguimento dos estudos e para o exercício da cidadania;
4) Como exceções à regra geral em situações excepcionais, podem-se prever as seguintes situações:

a) <u>Promoção para outra série que não a oitava</u>

Neste caso, o conselho de classe deve proceder a um exame minucioso das sínteses feitas bem como a um levantamento e análise de todas as ações promovidas para mobilização do aluno, para justificar sua decisão sobre sua promoção para a série indicada.

b) <u>Conclusão do 1º Grau</u>

Os alunos que apresentem desempenho equivalente ao de uma oitava série ressalvando-se a consideração de sua idade, poderão concluir o 1º Grau, mediante estudo minucioso de seu aproveitamento e justificativa do Conselho de Classe.

ORIENTAÇÕES FINAIS

a) As Atas do Conselho de Classe para registro do resultado final do PAI-S: Correção de Fluxo, deverão ficar arquivadas no estabelecimento de Ensino da mesma forma como as Atas e Documentos dos Conselhos de Classe das demais turmas do Colégio ou Escola;

b) Os registros e as sínteses sobre o desenvolvimento de cada aluno realizados pelos professores deverão ficar arquivados nas respectivas Pastas Individuais;

c) Os alunos e os professores deverão guardar todo o material, e de modo especial o caderno 3 e seus complementos, para que possam ser utilizados como apoio dos trabalhos a serem desenvolvidos na oitava série no início do próximo ano letivo.

d) As turmas do PAI-S: Correção de Fluxo terão atividades normais durante o período de recuperação dos demais alunos, aproveitando assim, todo o tempo do calendário escolar aprovado para 1997.

Os casos omissos serão resolvidos pelo DEPARTAMENTO DE ENSINO DE PRIMEIRO GRAU DA SEED. As questões que se fizerem necessárias deverão ser apresentadas por escrito pela CHEFIA do NRE ao qual o Estabelecimento está jurisdicionado à CHEFIA do DEPG.

Curitiba, 04 de novembro de 1997.

Zélia Maria Lopes Marochi
CHEFE

ANEXO VI: AUTORIZAÇÃO PARA INCLUSÃO DO HISTÓRICO

AUTORIZAÇÃO

Eu, Cristiane Maria da Paz da Silva
RG: 8.582.856-8. Autorizo a inclusão do meu Histórico Escolar do Ensino Fundamental, na Tese de Doutorado de Valderice Cecilia Limberger Rippel.

Toledo, 19 março de 2007

ANEXO VII: HISTÓRICO DO ESTUDANTE DO PCF

ESTADO DO PARANÁ
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

HISTÓRICO ESCOLAR
ENSINO DE 1º GRAU
REGULAR

COLÉGIO ESTADUAL OLIVO BEAL
Ensino Fundamental e Médio
Rua Bonfim, 1271 — Jardim Los Angeles
Fone: (045) 252 - 4049 — Cx. Postal 184
85.901-150 TOLEDO — PARANÁ
CADASTRO DO ESTABELECIMENTO

ESTABELECIMENTO: COLÉGIO ESTADUAL OLIVO BEAL - ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO
MUNICÍPIO: TOLEDO — N.R.E.: TOLEDO
ENTIDADE MANTENEDORA: GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ
AUTORIZAÇÃO DE FUNCIONAMENTO DO ESTABELECIMENTO: RES.5282- D.O.E.28/07/82 ATO (nº e data)
RECONHECIMENTO DO ESTABELECIMENTO: RES.6928/84- D.O.E.09/04/84 ATO (nº e data)
RECONHECIMENTO DO CURSO: RES.6928/84- D.O.E.09/04/84 ATO (nº e data)
ATOS OFICIAIS

ALUNO: CRISTIANE APARECIDA PAZ DA SILVA — R.G. 8.582.856-8/PR.
SEXO: F — DATA DE NASCIMENTO: 11/10/83 — NACIONALIDADE: BRASILEIRA — NATURALIDADE: MUNICÍPIO: CASCAVEL — ESTADO: PR
FILIAÇÃO: PAI: -X-XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX — MÃE: DELEONICE PAZ DA SILVA

SÉRIES	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA	ESTUDOS SOCIAIS OU HISTÓRIA	GEOGRAFIA	O.S.P.B.	INICIAÇÃO ÀS CIÊNCIAS	CIÊNCIAS FÍSICAS E BIOLÓGICAS	EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA	EDUCAÇÃO FÍSICA	EDUCAÇÃO ARTÍSTICA	PROGRAMAS DE SAÚDE	ENSINO RELIGIOSO	PREPARAÇÃO P/ O TRABALHO	INGLÊS	RESULTADO	ESTABELECIMENTO	MUNICÍPIO	ESTADO	ANO
1ª	68	68	85	-	-	77		-	75	87	-	87			AP	E.B.M. PROFª ADÉLIA LUTZ	SÃO BENTO DO SUL	SC	91
2ª	90	87	92	-	-	87		-	75	87	-	82			AP	E.B.M. PROFª ADÉLIA LUTZ	SÃO BENTO DO SUL	SC	93
3ª	80	75	80	-	-	80		-	82	85	-	80			AP	E.B.M. PROFª ADÉLIA LUTZ	SÃO BENTO DO SUL	SC	94
4ª	80	80	80	-	-	67		-	85	87	-	85			AP	E.B.M. PROFª ADÉLIA LUTZ	SÃO BENTO DO SUL	SC	95
5ª	80	95	-	80	90	-	75	-	80	90	*3	-	*4	80	AP	COLÉGIO ESTADUAL RUI BARBOSA EFSG	AGUDOS DO SUL	PR	96
6ª	7.0	7.7	-	7.7	6.0	-	8.0	-	7.2	8.7	*3	-	*4	7.5	-	-	-	AP	C.E.OLIVO BEAL-E.1ºG.REG.E 2ºG.REG.E SUPLETIVO	TOLEDO	PR	97
7ª	Prog	de	Adeq	uada	de	-	série	-	corre	ção	de	fluxo	Del	001	/96	Del	13/	97	CEE	AP	C.E.OLIVO BEAL-ENSINO FUNDAMENTAL	TOLEDO	PR	98
8ª	Prog	de	Adeq	uada	de	-	série	-	corre	ção	de	fluxo	Del	001	/98	Del	13/	97	CEE	AP	C.E.OLIVO BEAL-ENSINO FUNDAMENTAL	TOLEDO	PR	98

LEGENDA:
*1 - Resultado obtido em Comunicação e Expressão (válido até 1987)
*2 - Resultado obtido em Estudos Sociais ou História (válido até 1992)
*3 - Resultado obtido em Ciências
*4 - Preparação para o Trabalho (matéria no contexto curricular como um todo)

TOLEDO, 21 DE JUNHO DE 1.999
LOCAL E DATA
RL
O PRESENTE DOCUMENTO NÃO CONTÉM RASURAS OU EMENDAS

SECRETÁRIO (nome e assinatura)
ATO/ANO DESIGNAÇÃO
INETE DENISE MICHELON
PORT. 00165/98-DOE. 05/03/98

DIRETOR (nome e assinatura)
ATO/ANO DESIGNAÇÃO
JOSÉ ADELINO DA SILVA
RES. 4.381/97-DOE. 20/01/98
IDENTIDADE RECONHECIMENTO DE FIRMA

OBSERVAÇÕES :

Até 1987, inclusive :

A) de 1ª a 4ª série: - Língua Portuguesa, Educação Física e Educação Artística integravam a Área de Comunicação e Expressão
- a matéria Estudos Sociais era denominada Integração Social
- a Área de Ciências incluía, também, Matemática;

B) de 5ª a 8ª série : a disciplina Português era denominada Língua Portuguesa.

A partir de 1988, inclusive, na conformidade da Deliberação nº 012/88 - CEE:

A) a aprovação no Art. 7º:
a) de 1ª a 4ª série: decorre apenas de apuração da assiduidade
b) de 5ª a 8ª série: obedece aos dispositivos regimentais do estabelecimento;

B) a aprovação na Preparação para o Trabalho (5ª a 8ª série), quando não inserida no conteúdo curricular como um todo, decorre apenas da apuração da assiduidade;

C) os componentes curriculares que não forem objeto de reprovação não terão registro de notas ou menções na documentação escolar.

OBSERVAÇÕES COMPLEMENTARES

CÓDIGO DO SERE - 256206889

SISTEMA DE AVALIAÇÃO		
FREQUÊNCIA	RENDIMENTO	RESULTADO
75 A 100%	5,0 A 10,0	APROVADO
50 A 74%	SUPERIOR A 5,0	APROVADO
0 A 49%	QUALQUER	REPROVADO

Síntese do Sistema de Avaliação Lei nº9394/96

APROVADO:

Frequência: igual ou superior a 75% do total de horas letivas, e

Média: igual ou superior a 5,0.

REPROVADO:

Frequência: inferior a 75% do total de horas Letivas e/ou

Média: inferior a 5,0.

"Estudos realizados nos termos da Lei nº. 5692//1 e Lei nº. 9394/96".

TOLEDO, 21 DE JUNHO DE 1.999

INETE DENISE MICHELON
SECRETÁRIA - PORT.00165/96
DOE - 08/03/96

CERTIFICADO DE CONCLUSÃO DO ENSINO DE 1º GRAU

CERTIFICAMOS QUE CRISTIANE APARECIDA PAZ DA SILVA,

R.G. Nº 8.582.856-8/PR, DE NACIONALIDADE BRASILEIRA,

NASCID A EM 11 DE OUTUBRO DE 83, EM CASCAVEL,

ESTADO PARANÁ, CONCLUIU, NESTE ESTABELECIMENTO, O ENSINO DE 1º GRAU, DE ACORDO COM A LEI nº 5692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971, E NORMAS DO SISTEMA ESTADUAL DE ENSINO.

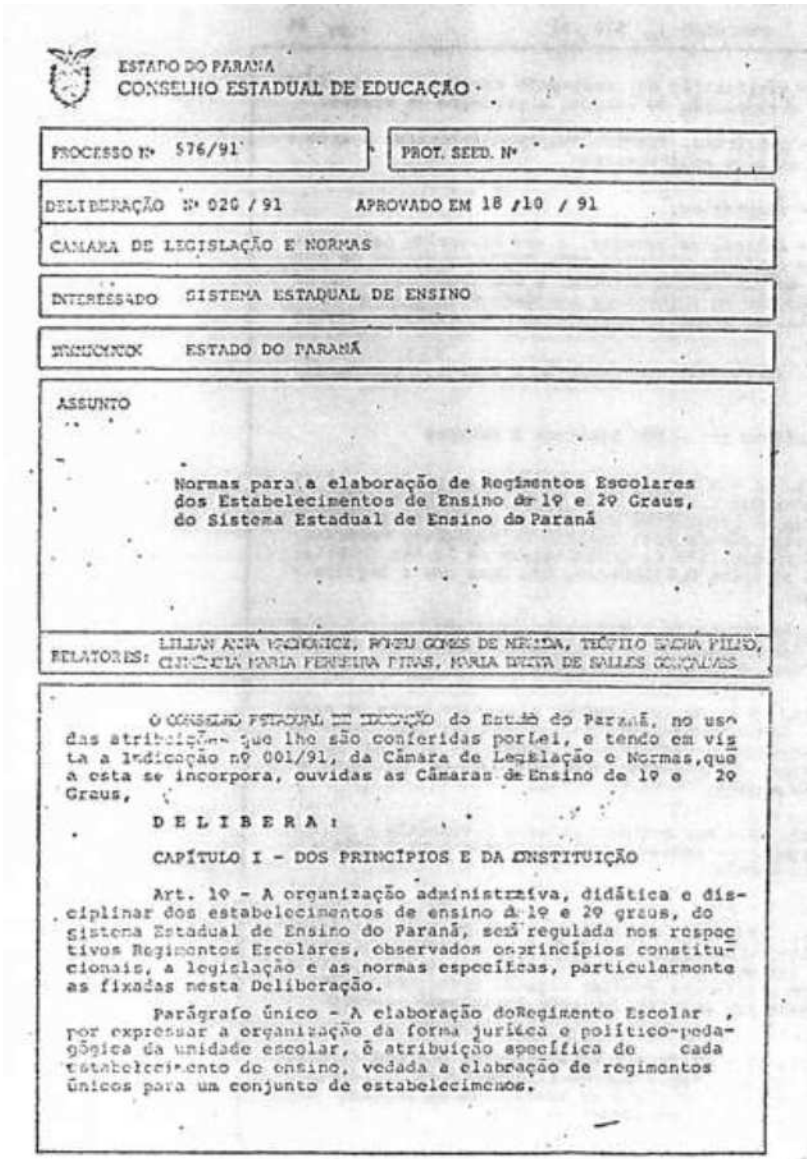
TOLEDO, 21 DE JUNHO DE 1.999

SECRETÁRIO (nome e assinatura)
ATO/NO DESIGNAÇÃO
INETE DENISE MICHELON
PORT. 00165/96-DOE. 08/03/96

DIRETOR (nome e assinatura)
ATO/NO DESIGNAÇÃO
JOSÉ ADALTO DA SILVA
RES. 4.351/97-DOE. 20/01/98

ÓRGÃO/ SEED / NRE

<u>ANEXO VIII</u>: DELIBERAÇÃO N° 20/91 – SEED/PR



ESTADO DO PARANÁ
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

PROCESSO Nº 576/91 | PROT. SEED. Nº

DELIBERAÇÃO Nº 020 / 91 APROVADO EM 18 / 10 / 91

CÂMARA DE LEGISLAÇÃO E NORMAS

INTERESSADO SISTEMA ESTADUAL DE ENSINO

MUNICÍPIO ESTADO DO PARANÁ

ASSUNTO

Normas para a elaboração de Regimentos Escolares dos Estabelecimentos de Ensino de 1º e 2º Graus, do Sistema Estadual de Ensino do Paraná

RELATORES: LILIAN ANNA WACHOWICZ, ROMEU GOMES DE MIRANDA, TEÓFILO SOUZA FILHO, CINTHIA MARIA PEREIRA DIAS, MARIA DILVA DE SALLES GONÇALVES

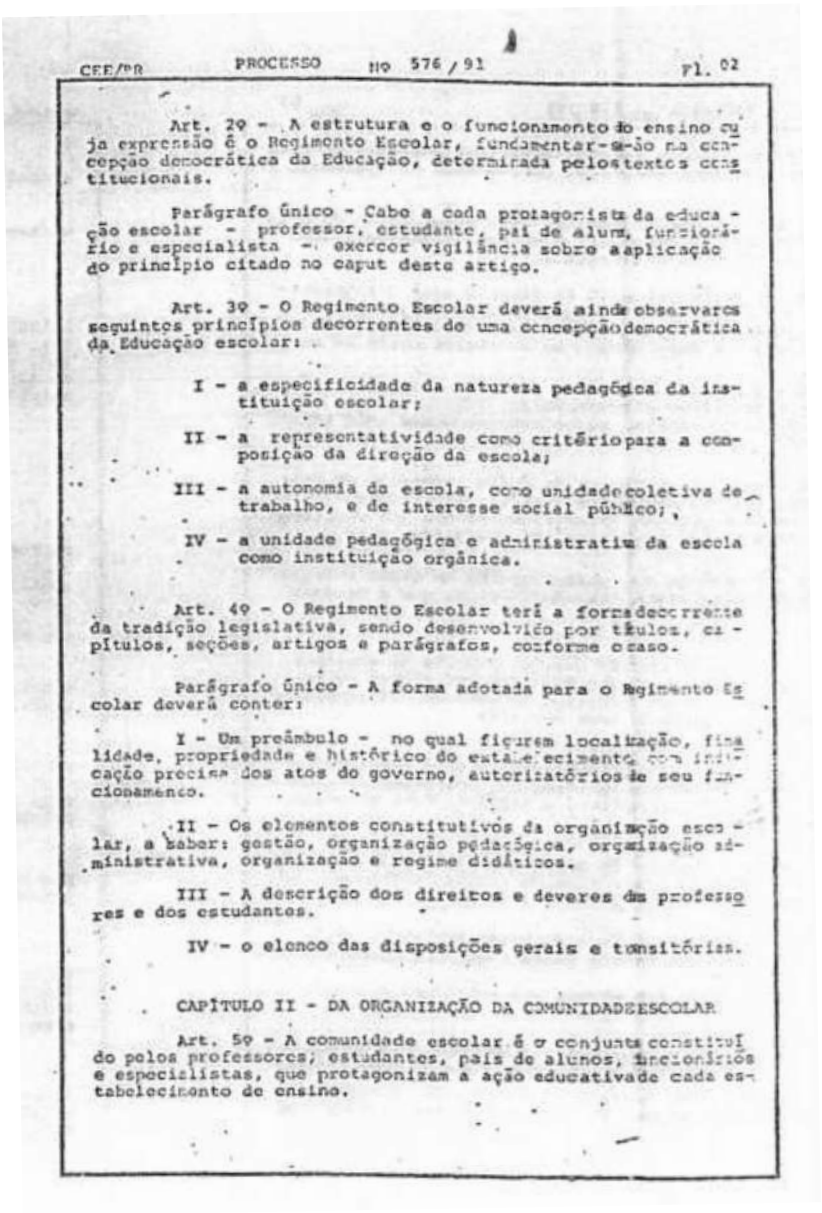
O CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO do Estado do Paraná, no uso das atribuições que lhe são conferidas por Lei, e tendo em vista a Indicação nº 001/91, da Câmara de Legislação e Normas, que a esta se incorpora, ouvidas as Câmaras de Ensino de 1º e 2º Graus,

D E L I B E R A :

CAPÍTULO I - DOS PRINCÍPIOS E DA CONSTITUIÇÃO

Art. 1º - A organização administrativa, didática e disciplinar dos estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus, do Sistema Estadual de Ensino do Paraná, será regulada nos respectivos Regimentos Escolares, observados os princípios constitucionais, a legislação e as normas específicas, particularmente as fixadas nesta Deliberação.

Parágrafo único - A elaboração do Regimento Escolar, por expressar a organização da forma jurídica e político-pedagógica da unidade escolar, é atribuição específica de cada estabelecimento de ensino, vedada a elaboração de regimentos únicos para um conjunto de estabelecimentos.



CEE/PR PROCESSO Nº 576 / 91 Fl. 02

Art. 2º - A estrutura e o funcionamento do ensino cuja expressão é o Regimento Escolar, fundamentar-se-ão na concepção democrática da Educação, determinada pelos textos constitucionais.

Parágrafo Único - Cabe a cada protagonista da educação escolar - professor, estudante, pai de aluno, funcionário e especialista - exercer vigilância sobre a aplicação do princípio citado no caput deste artigo.

Art. 3º - O Regimento Escolar deverá ainda observar os seguintes princípios decorrentes de uma concepção democrática da Educação escolar:

I - a especificidade da natureza pedagógica da instituição escolar;

II - a representatividade como critério para a composição da direção da escola;

III - a autonomia da escola, como unidade coletiva de trabalho, e de interesse social público;

IV - a unidade pedagógica e administrativa da escola como instituição orgânica.

Art. 4º - O Regimento Escolar terá a forma decorrente da tradição legislativa, sendo desenvolvido por títulos, capítulos, seções, artigos e parágrafos, conforme o caso.

Parágrafo Único - A forma adotada para o Regimento Escolar deverá conter:

I - Um preâmbulo - no qual figurem localização, finalidade, propriedade e histórico do estabelecimento com indicação precisa dos atos do governo, autorizatórios de seu funcionamento.

II - Os elementos constitutivos da organização escolar, a saber: gestão, organização pedagógica, organização administrativa, organização e regime didáticos.

III - A descrição dos direitos e deveres dos professores e dos estudantes.

IV - o elenco das disposições gerais e transitórias.

CAPÍTULO II - DA ORGANIZAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR

Art. 5º - A comunidade escolar é o conjunto constituído pelos professores, estudantes, pais de alunos, funcionários e especialistas, que protagonizam a ação educativa de cada estabelecimento de ensino.

Parágrafo único - A organização institucional de cada um desses segmentos terá seu espaço reconhecido no Regimento Escolar.

Art. 69 - A gestão escolar, como decorrência do princípio constitucional da democracia e colegialidade terá como órgão máximo de direção um colegiado.

§ 1º - O órgão colegiado de direção será deliberativo, consultivo e fiscal, tendo como principal atribuição estabelecer o projeto político-pedagógico da escola, eixo de toda e qualquer ação a ser desenvolvida no estabelecimento de ensino.

§ 2º - O órgão colegiado de direção será constituído de acordo com o princípio da representatividade, devendo abranger toda a comunidade escolar, cujos representantes nele terão, necessariamente, voz e voto.

§ 3º - Poderão participar do órgão colegiado de direção, representantes dos movimentos sociais organizados comprometidos com a escola pública, assegurando-se que sua representação não ultrapasse 1/5 (um quinto) do colegiado.

§ 4º - O mandato dos representantes no órgão colegiado de direção não coincidirá, necessariamente, com o mandato do diretor.

Art. 7º - Ao diretor do estabelecimento de ensino, na qualidade de dirigente do projeto político-pedagógico da escola, caberá presidir o órgão colegiado de direção, diligenciando pela efetiva realização de suas decisões.

Art. 8º - A organização pedagógica será constituída pelo corpo docente, supervisão pedagógica, orientação educacional, coordenações de disciplinas e habilitações, conselho de classe e biblioteca.

Art. 9º - A organização administrativa será instituída de forma a atender às finalidades da escola, expressa em seu projeto político-pedagógico e a ele se subordinará.

Art. 10 - A organização e o regime didáticos serão constituídos no Regimento Escolar pelos seguintes componentes:

a - organização dos cursos, sua estrutura e funcionamento;

b - currículos e programas, atendendo à determinação constitucional de conteúdos mínimos para o ensino fundamental (Art. 210 da Constituição Federal); à legislação em vigor, às diretrizes do Sistema Estadual de Ensino e às orientações das mantenedoras.

c - verificação do rendimento escolar: avaliação da aprendizagem, recuperação de estudos e promoção de alunos;

d - matrícula, freqüência, transferências e aproveitamento de estudos equivalentes;

e - adaptações;

f - calendário escolar, a ser elaborado pelo estabelecimento de ensino e aprovado pelo órgão colegiado de direção, ao final do ano letivo anterior à sua vigência, e garantida sua divulgação na comunidade escolar, devendo contemplar os dias de aula, as reuniões pedagógicas, os cursos e demais atividades;

g - registros, escrituração e arquivos escolares.

CAPÍTULO III - DOS DIREITOS E DEVERES

Art. 11 - O Regimento Escolar disporá sobre os direitos e deveres dos protagonistas da comunidade escolar, em consonância com os princípios constitucionais, em especial o contido no artigo 206 da Constituição da República Federativa do Brasil, no art. 178 da Constituição do Estado do Paraná, no artigo 3º desta Deliberação, bem como com a legislação pertinente.

Parágrafo único - Toda regulamentação de serviços e atividades dos setores do estabelecimento de ensino deverá observar o disposto nesta Deliberação.

Art. 12 - Os professores e especialistas de cada estabelecimento de ensino organizar-se-ão de forma autônoma, tendo em vista sua representação no órgão colegiado de direção, bem como a discussão e a implementação do projeto político-pedagógico da escola.

Art. 13 - Aos estudantes será assegurado o princípio constitucional de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

Art. 14 - Aos estudantes será reconhecido o direito de: organização em entidades autônomas, na forma da Lei; formação que assegure o desenvolvimento de suas capacidades; verificação do rendimento escolar segundo critérios legítimos e os demais direitos assegurados pela legislação vigente.

Art. 15 - As normas disciplinares deverão constar do Regimento Escolar, explicitando claramente as infrações, as sanções, com sua gradação e as instâncias de recurso que assegurem pleno direito de defesa do aluno.

CAPÍTULO IV - DISPOSIÇÕES GERAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 16 - A competência para aprovação dos Regimentos Escolares é da Secretaria de Estado da Educação, com observância das normas gerais expedidas neste ato.

Parágrafo único- O Conselho Estadual de Educação é a instância legítima de recurso, para apreciação dos Regimentos Escolares.

Art. 17 - As escolas do Sistema Estadual de Ensino terão o prazo máximo de um ano, contado a partir da publicação desta Deliberação, para apresentarem seus Regimentos à aprovação.

Art. 18 - Os casos omissos serão resolvidos pelo Conselho Estadual de Educação do Paraná.

Art. 19 - A presente Deliberação entrará em vigor na data de sua publicação, revogando-se as disposições em contrário.

Sala Pe. José de Anchieta, em 18 de outubro de 1991.

Liliam A. Wachowicz

Zaniaro

Nair Gonçalves

Tomy Chaves

Zaniaro - com declaração.

DECLARAÇÃO DE VOTO

Ao aprovar a presente deliberação, dando meu voto de reconhecimento ao trabalho efetivo, de dedicação à modernização da educação, à superação de atrasos, aos reacionarismos e à separação entre classes, pela comissão que a propôs e a defendeu, não me posso furtar do dever de manifestar uma preocupação. Por não estar ainda suficientemente esclarecida em meu entendimento, não sou levado a manifestar voto contrário ao agora proposto.

Identifica-se com facilidade a influência de Gramsci, o grande pensador italiano, vítima do fascismo. O mesmo que aqui proliferou, contra os quais sempre se posicionaram os positivistas brasileiros. Sua análise, ao tempo do auge fascista, é da sociedade italiana e da escola italiana, nela inserida. Sugere ele inúmeras pesquisas de outras realidades concretas, isto é, submeter ao nosso entendimento o que seja disponível aos sentidos como fruto da moderna informação e sua aplicação.

Minha restrita familiaridade com a "escola", pois se desenvolveu mais em torno da que é "superior" e "universitária", me leva a suspeitar que a realidade concreta, objetiva, da situação brasileira no Paraná não foi suficientemente considerada. Há uma nítida orientação subjetiva no texto proposto. Nada, exceto pelo prevalecimento de concepções subjetivas, impondo-se à realidade objetiva, pode assegurar que a estrutura proposta dos Regimentos Escolares conduza a uma escola definitivamente progressista. Há mesmo o risco de que, sob decisões democráticas, algumas unidades adotem orientação claramente conservadora, radicalmente reacionária, retrocedendo no tempo e, portanto, no "estado atual das artes" em ciência e em política. Da mesma forma pode outra, tornar-se centro ativo de violento revolucionarismo.

Sem apresentar proposta alternativa, restrinjo-me a manifestar perplexidade e dúvida.

DÁVID CARNEIRO JUNIOR
Conselheiro

APÊNDICES

APÊNDICE A: CÁLCULO DO PERCENTUAL DE ENTREVISTAS A SEREM REALIZADAS

2.849——— 100%

332——— X

2.849 X = 332 * 100

2.489 X = 33.200

X = (33.200)/2.849

X = 11,653211

X = 11,65%

Amostra estatística total será de 11,65% da população.

APÊNDICE B: CÁLCULO DO PERCENTUAL DE ENTREVISTAS REALIZADAS

2.849——— 100%

355——— X

2.849 X = 355 * 100

2.849 X = 33.500

X = (33.500)/2.849

X = 12,460512

X = 12,46%

Amostra estatística total é 12,46% da população.

APÊNDICE C: PROTOCOLO: ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO DE CONVERSA

PERGUNTAS
1-) IDENTIFICAÇÃO E ASPECTOS GERAIS
1.01-) ÍNDICE DA ENTREVISTA: Número da escola: _____. Registro numérico da entrevista: _____. Registro do estrato: _____. Local da realização da entrevista: _____. Dia da realização: _____. Horas da realização: _____. 1.02-) TELEFONE: Telefone do aluno: _____ 1.03-) GÊNERO: (A) Feminino. (B) Masculino. 1.04-) DATA DE NASCIMENTO: ____/____/____(dd/mm/aaaa). Idade: _____ 1.05-) VOCÊ RESIDE NA ZONA RURAL OU NA ZONA URBANA? (A) Rural. (B) Urbana. 1.06-) COMO VOCÊ SE CONSIDERA? (A) Branco (a). (B) Pardo Mulato (a). (C) Negro (a). (D) Amarelo (a). (E) Indígena. 1.07-) EM QUE ESCOLA VOCÊ PARTICIPOU NO PROJETO? (A) Colégio Estadual Antônio José Reis. (B) Colégio Estadual Augustinho Donin. (C) Colégio Estadual. Ayrton Senna da Silva. (D) Colégio Estadual Dario Vellozo. (E) Colégio Estadual Esperança Favaretto Covatti. (F) Colégio Estadual Francisco Galdino de Lima. (G) Colégio Estadual Jardim Europa. (H) Colégio Estadual Jardim Gisele. (I) Colégio Estadual Jardim Maracanã. (J) Colégio Estadual Jardim Porto Alegre. (L) Colégio Estadual João Arnaldo Ritt. (M) Colégio Estadual João Cândido Ferreira.

(N) Colégio Estadual Novo Horizonte.
(O) Colégio Estadual Novo Sarandi.
(P) Colégio Estadual Olivo Beal.
(Q) Colégio Estadual Senador Attílio Fontana.

1.08-) ANO EM QUE PARTICIPOU DO PROJETO?
(A) 1997.
(B) 1998.
(C) 1999.
(D) 2000.
(E) 2001.
(F) 2002.

1.09-) ATÉ QUE SÉRIE A RESPONSÁVEL POR VOCÊ (COMO, POR EXEMPLO, SUA MÃE, MADRASTA, MÃE DE CRIAÇÃO OU AVÓ) ESTUDOU? (Marque a alternativa que contém a última série a que ela chegou).
(A) Nunca estudou.
(B) Ensino fundamental de 1ª a 4ª Série (antigo primário).
(C) Ensino fundamental de 5ª a 8ª Série (antigo primário).
(D) Ensino médio (antigo segundo grau), científico, curso técnico, curso normal).
(E) Faculdade (Ensino Superior).
(F) Não sei.

1.10-) ATÉ QUE SÉRIE O RESPONSÁVEL POR VOCÊ (COMO, POR EXEMPLO, SEU PAI, PADRASTO, PAI DE CRIAÇÃO OU AVÔ) ESTUDOU? (Marque a aternativa que contém a última série a que chegou).
(A) Nunca estudou.
(B) Ensino fundamental de 1ª a 4ª Série (antigo primário).
(C) Ensino fundamental de 5ª a 8ª Série (antigo primário).
(D) Ensino médio (antigo segundo grau), científico, curso técnico, curso normal).
(E) Faculdade (Ensino Superior).
(F) Não sei.

1.11-) QUAL A PROFISSÃO DO SEU PAI?
_____

1.12-) QUAL A PROFISSÃO DA SUA MÃE?
_____

1.13-) QUANTOS ANOS VOCÊ TINHA QUANDO ENTROU NO PROJETO?

(A) 13 anos	(K) 23 anos	(U) 33 anos.
(B) 14 anos	(L) 24 anos	(V) 34 anos.
(C) 15 anos	(M) 25 anos	(W) 35 anos, ou mais.
(D) 16 anos	(N) 26 anos	(X) 40 anos, ou mais.
(E) 17 anos	(O) 27 anos	(Y) 45 anos, ou mais.
(F) 18 anos	(P) 28 anos	(Z) 50 anos, ou mais.

(G) 19 anos	(Q) 29 anos	(AA) 12 anos
(H) 20 anos	(R) 30 anos	(AB) 11 anos
(I) 21 anos	(S) 31 anos.	
(J) 22 anos	(T) 32 anos.	

1.14-) QUANTOS ANOS VOCÊ TINHA QUANDO SAIU DO PROJETO?

(A) 13 anos	(K) 23 anos	(U) 33 anos.
(B) 14 anos	(L) 24 anos	(V) 34 anos.
(C) 15 anos	(M) 25 anos	(W) 35 anos, ou mais.
(D) 16 anos	(N) 26 anos	(X) 40 anos, ou mais.
(E) 17 anos	(O) 27 anos	(Y) 45 anos, ou mais.
(F) 18 anos	(P) 28 anos	(Z) 50 anos, ou mais.
(G) 19 anos	(Q) 29 anos	(AA) 12 anos
(H) 20 anos	(R) 30 anos	
(I) 21 anos	(S) 31 anos.	
(J) 22 anos	(T) 32 anos.	

1.15-) EM QUE SÉRIE VOCÊ ESTAVA QUANDO ENTROU NO PROJETO?
(A) 5ª série.
(B) 6ª série.
(C) 7ª série.

1.16-) QUANTO TEMPO VOCÊ FICOU NO PROJETO?
(A) 1 ano.
(B) 2 anos.
(C) 3 anos.
(D) 5 anos.
(E) Mais anos.
(F) Menos de um ano.

1.17-) ANTES DE INGRESSAR NO PROJETO, VOCÊ ABANDONOU A ESCOLA DURANTE ALGUM TEMPO?
(A) Não abandonei.
(B) Sim, por menos de 1 ano.
(C) Sim, por 1 ano.
(D) Sim, por 2 anos.
(E) Sim, por mais de 3 anos.
(F) Sim, por mais de 5 anos.

1.18-) ANTES DE INGRESSAR NO PROJETO, QUANTAS VEZES VOCÊ REPETIU DE ANO?
QUANTAS VEZES:
(A) Não, nunca repeti de ano.
(B) Sim, 1 vez.
(C) Sim, 2 vezes.
(D) Sim, 3 vezes ou mais.
(E) Sim, por mais de 3 anos.
(F) Quantos anos?_____.

1.19) SE VOCÊ NÃO ESTAVA ESTUDANDO, QUAL FOI O MOTIVO DO SEU RETORNO?
(A) A exigência do mercado de trabalho.
(B) Aprofundar os conhecimentos.
(C) Emigração e imigração.
(D) Pressão familiar.
(E) Satisfação pessoal.
(F) Ascensão social.

1.20-) O SEU ATRASO NO ITINERÁRIO EDUCACIONAL DEVE-SE A QUÊ?
(A) Falta de oportunidade.
(B) Falta de vontade.
(C) Falta de incentivo familiar.
(D) Situação econômica.
(E) Não via sentido nos estudos.
(F) Estava doente.

1.21-) QUANDO VOCÊ ENTROU NO PROJETO, VOCÊ CONHECIA O PROGRAMA?
(A) Sim.
(B) Não.

1.22-) VOCÊ ADERIU AO PROJETO DE LIVRE ESCOLHA?
(A) Sim.
(B) Não.
Se sim, por quê?_____
Se não, por quê?_____

1.23-) COMO VOCÊ AVALIA O PROJETO?
(A) Bom.
(B) Ruim.
(C) Regular.
(D) Suficiente.
(E) Insuficiente.
Por quê?_____

2-) CONQUISTAS E EXPERIÊNCIAS PÓS-PCF

2.01-) VOCÊ TINHA NOÇÃO DO QUE O PROJETO SIGNIFICARIA EM SUA VIDA?
(A) Sim.
(B) Não.
Por quê?_____

2.02) VOCÊ SE SENTE PREPARADO, CONSIDERA QUE O PROJETO LHE PROPORCIONOU AS CONDIÇÕES NECESSÁRIAS PARA CONTINUAR ESTUDANDO?
(A) Sim.
(B) Não.
Por quê?_____

2.03-) VOCÊ TEVE ACESSO, REALIZOU ALGUM CURSO APÓS O PROJETO?

(A) Sim.

(B) Não.

Se sim, qual?_____

2.04-) QUAIS SÃO OS AVANÇOS OU FACILIDADES PROPORCIONADOS PELO PROJETO EM SUA VIDA?

_____

2.05-) QUAIS SÃO OS LIMITES OU DIFICULDADES PROPORCIONADOS PELO PROJETO EM SUA VIDA?

_____

3-) RENDA

3.01-) QUAL A SUA FAIXA DE RENDA?

(A) Não recebo nenhuma renda.

(B) Menos de um salário mínimo.

(C) 1 salário mínimo.

(D) 1 a 2 salários.

(E) 2 a 3 salários.

(F) 3 a 5 salários.

(G) 5 a 10 salários.

(H) ou, quantos salários? _____

3.02-) QUAL A FAIXA DE RENDA DA SUA FAMILIA?

(A) Não recebemos nenhuma renda.

(B) Menos de um salário mínimo.

(C) 1 salário mínimo.

(D) 1 a 2 salários.

(E) 2 a 3 salários.

(F) 3 a 5 salários.

(G) 5 a 10 salários.

(H) ou, quantos salários? _____

3.03-) VOCÊ É RESPONSÁVEL (CHEFE) DA FAMÍLIA?

(A) Sim.

(B) Não.

3.04-) NO DECORRER DOS ÚLTIMOS 12 (DOZE) MESES, VOCÊ RECEBEU ALGUM AUXÍLIO DO GOVERNO?

(A) Bolsa escola.

(B) Vale gás.

(C) Cesta básica.

(D) Salário desemprego.

(E) Auxílio baixa renda.

(F) Não recebeu nenhum auxílio.

4-) ESTUDO

4.01-) VOCÊ INGRESSOU NO ENSINO MÉDIO?

(A) Sim.

(B) Não.

(C) Não concluiu o Projeto (Então vá para a pergunta 4.07).

Se não, por quê? (E vá para a pergunta 4.07):_____

4.02-) VOCÊ CONSEGUIU ACOMPANHAR OS CONTEÚDOS DO ENSINO MÉDIO?

(A) Sim.

(B) Não.

Por quê?_____

4.03-) VOCÊ CONCLUIU O ENSINO MÉDIO?

(A) Sim.

(B) Não

Se não, por quê? (E vá para a pergunta 4.07):_____

4.04-) VOCÊ JÁ FEZ ALGUM VESTIBULAR?

(A) Sim.

(B) Pretende prestar (Vá para a pergunta 4.07).

(C) Se não, por quê? (E passe para a pergunta 4.07):_____

4.05-) VOCÊ PRESTOU VESTIBULAR EM UNIVERSIDADE (FACULDADE)?

(A) Pública.

(B) Privada.

4.06-) QUAIS FORAM OS FATORES QUE O MOTIVARAM A ESCOLHER DETERMINADO CURSO?

(A) Vocação.

(B) Interesse.

(C) Concorrência.

(D) Aptidão.

(E) Valor da mensalidade.

4.07-) VOCÊ ESTÁ ESTUDANDO?

(A) Sim.

(B) Não.

Se sim, em que série: _____

5-) EXPERIÊNCIA NO MERCADO DE TRABALHO

5.01-) VOCÊ ESTÁ EMPREGADO?

(A) Sim.

(B) Não (Vá para pergunta 5.03).

(C) Não deseja trabalhar no momento (Vá para a pergunta 5.04).

(D) Procura emprego (Há quanto tempo?_____).

5.02-) ESTÁ REGISTRADO EM CARTEIRA (EMPREGO FORMAL OU INFOMAL)?
(A) Sim.
(B) Não.
(C) Conta própria.
Em que tipo de negócio?_____

5.03-) EM QUE SETOR DA ECONOMIA VOCÊ PROCURA EMPREGO?
(A) Indústria.
(B) Comércio.
(C) Agricultura.
(D) Serviço Público.
(E) Prestação de serviços.
(F) Qual setor:_____

5.04-) EM QUE SETOR DA ECONOMIA VOCÊ TRABALHA?
(A) Indústria.
(B) Comércio.
(C) Agricultura.
(D) Serviço Público.
(E) Prestação de serviços.
(F) Estou desemprego(a).
(G) Qual:_____

5.05-) QUAL É A SUA PROFISSÃO?
_____

5.06-) QUANTAS HORAS VOCÊ TRABALHA POR DIA?
(A) 4 horas.
(B) 6 horas.
(C) 8 horas.
(D) 9 horas.
(E) Acima de 10 horas.
(F) Não estou trabalhando (Então vá para pergunta 5.08).

5.07-) QUANTOS DIAS POR SEMANA VOCÊ TRABALHA?
(A) 2 dias.
(B) 3 dias.
(C) 4 dias.
(D) 5 dias.
(E) 6 dias.
(F) 7 dias.

5.08-) O PROJETO FAVORECEU OU NÃO EM SUA PROFISSÃO?.
(A) Favoreceu.
(B) Prejudicou.
(C) Não fez diferença.

5.09-) QUANDO VOCÊ PROCURA EMPREGO E DIZ, OU APARECE NO CURRÍCULUM VITAE, QUE FEZ O PROJETO, COMO É TRATADO?

(A) É discriminado.
(B) O tratamento é normal.
(C) Nunca procurou emprego depois do Projeto.
Você gostaria de explicar?_____

5.10-) QUANDO VOCÊ PROCURA UM EMPREGO, COMO AS EMPRESAS O RECEPCIONAM?

(A) As empresas o aceitam e não o discriminam.
(B) As empresas não o aceitam e o discriminam.
(C) Para as empresas, mesmo que o sujeito tenha participado do projeto, o fato de ter concluído o ensino básico é o mais importante, portanto isto serve de estímulo a lhe dar um emprego.
(D) As empresas o classificam num nível inferior em termos culturais, educacionais e técnicas.
(E) As empresas não o rejeitam totalmente, classificando-o num nível inferior, direcionando-lhe uma colocação menos nobre, mais simplória, com menor remuneração.
(F) As empresas simplesmente o rejeitam, não o aceitando, dada a formação originária do projeto.

5.11-) TER PARTICIPADO DO PROJETO É OU NÃO UMA BARREIRA PARA TER ACESSO AO MERCADO DE TRABALHO?

(A) Sim.
(B) Não.
Se sim, por quê?_____
Se não, por quê?_____

5.12) VOCÊ É ESTAGIÁRIO?

(A) Sim.
(B) Não (Então passe para a pergunta 6.01).
(C) Já fui estagiário.

5.13) VOCÊ FAZ ESTÁGIO, POR QUÊ?

(A) Considera o estágio uma complementação em sua formação.
(B) Não consegue um emprego efetivo.
Outro, explique:_____

5.14) QUANTAS HORAS POR DIA VOCÊ FAZ ESTÁGIO?

(A) 4 horas.
(B) 6 horas.
(C) 8 horas.
(D) 9 horas.
(E) Acima de 10 horas.

6-) SATISFAÇÃO NO EMPREGO

6.01-) VOCÊ ESTÁ SATISFEITO COM SEU EMPREGO?

(A) Sim.
(B) Não.
(C) Está desempregado (Então passe para pergunta 7.01).

Se sim, por quê?_____
Se não, por quê?_____

6.02-) VOCÊ TEM RECEBIDO DA EMPRESA BENEFÍCIOS ADICIONAIS?
(A) Sim.
(B) Não.
Se sim, que tipo: (C) Convênio de saúde.
(D) Ticket alimentação.
(E) Cesta básica.
(D) Vale transporte.

7-) USO DE TECNOLOGIA MODERNA E DE COMPUTADORES

7.01-) VOCÊ UTILIZA COMPUTADOR?
(A) Sim.
(B) Não (Então passe para a pergunta 7.04).

7.02-) QUAIS OS PROGRAMAS QUE VOCÊ SABE UTILIZAR?
(A) Word.
(B) Excel.

(D) Outro. Qual?_____

7.03-) COMO VOCÊ UTILIZA O COMPUTADOR?
(A) Lazer.
(B) Estudo.
(C) Trabalho.

7.04-) VOCÊ APRENDEU A UTILIZAR O COMPUTADOR?
(A) No projeto.
(B) Em cursos extras.
(C) No trabalho.
(D) Em casa.

7.05-) A FORMAÇÃO OFERTADA NO PROJETO PERMITE APRENDER OS RECURSOS COMPUTACIONAIS DISPONÍVEIS NO MERCADO ATUALMENTE?
(A) Sim.
(B) Não.
Por quê?_____

8-) TREINAMENTO

8.01-) VOCÊ TEM TIDO OPORTUNIDADE, ACESSO A TREINAMENTOS PROFISSIONAIS NOS ÚLTIMOS 12 MESES?
(A) Sim.
(B) Não.

8.02-) VOCÊ GOSTARIA DE FAZER CURSOS, TREINAMENTOS QUE AUMENTASSEM SUA EMPREGABILIDADE?
(A) Sim.
(B) Não.
(C) Se sim, qual?_____

8.03-) VOCÊ NÃO FAZ CURSOS E TREINAMENTOS, POR QUÊ?
(A) Não se interessa.
(B) Não tem tempo.
(C) Não tem condições de pagar.
(D) Nenhuma destas opções.

8.04-) O FATO DE VOCÊ TER PARTICIPADO DO PROJETO LHE POSSIBILITA ACOMPANHAR OS TREINAMENTOS (QUE A EMPRESA LHE OFERECE) AOS QUAIS TEM ACESSO?
(A) Sim.
(B) Não.
(C) Você não teve acesso a nenhum treinamento.
Por quê?_____

9-) CONDIÇÃO SOCIOFAMILIAR E ECONÔMICA

9.01-) DURANTE A REALIZAÇÃO DO PROJETO, VOCÊ RESIDIA COM A FAMÍLIA?
(A) Sim.
(B) Não.

9.02-) EM QUE TIPO DE IMÓVEL VOCÊ RESIDIA DURANTE A REALIZAÇÃO DO PROJETO?
(A) Próprio.
(B) Aluguel.
(C) De favor.

9.03-) EM TERMOS DE HÁBITAT, CONVÍVIO, SUA CONDIÇÃO DE BEM-ESTAR SOFREU ALTERAÇÕES DEPOIS DO PROJETO?
(A) Sim.
(B) Não.

9.04-) QUAL SEU ESTADO CIVIL AO REALIZAR O PROJETO?
(A) Solteiro.
(B) Casado.
(C) Separado.
(D) Amasiado.
(E) Viúvo (a).

9.05) VOCÊ GOSTARIA DE FALAR MAIS ALGUMA COISA?_____
_____

APÊNDICE D: CRONOGRAMA DA REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS

NÚMERO DA ESCOLA	REGISTRO NÚMERICO	DATA	DIA DA SEMANA	HORAS	DURAÇÃO	LOCAL DA REALIZAÇÃO
Escola 01 - Colégio Estadual Antônio José Reis						
Escola 01	1	24/3/2004	Quarta-feira	8:40 às 9:50	1:10	Casa.
Escola 01	2	24/3/2004	Quarta-feira	10:30 às 11:35	1:05	Casa.
Escola 01	3	24/3/2004	Quarta-feira	12:15 às 13:25	1:10	Casa.
Escola 01	4	24/3/2004	Quarta-feira	14:30 às 15:20	0:50	Bar.
Escola 01	5	25/3/2004	Quinta-feira	18:35 às 19:20	0:45	Escola.
Escola 01	6	25/3/2004	Quinta-feira	20:00 às 21:10	1:10	Escola.
Escola 01	7	25/3/2004	Quinta-feira	21:50 às 22:55	1:05	Casa.
Escola 01	8	26/3/2004	Sexta-feira	8:40 às 9:30	0:50	Bar.
Escola 01	9	26/3/2004	Sexta-feira	12:05 às 13:10	1:05	Casa.
Escola 01	10	26/3/2004	Sexta-feira	18:15 às 19:35	1:20	Casa.
Escola 01	11	26/3/2004	Sexta-feira	20:20 às 21:35	1:15	Escola.
Escola 01	12	27/3/2004	Sábado	7:40 às 8:55	1:15	Casa.
Escola 01	13	27/3/2004	Sábado	10:40 às 11:55	1:15	Casa.
Escola 01	14	27/3/2004	Sábado	12:30 às 13:35	1:05	Casa.
Escola 01	15	27/3/2004	Sábado	15:10 às 16:15	1:05	Casa.
Escola 01	16	27/3/2004	Sábado	18:00 às 19:10	1:10	Casa.
Escola 01	17	29/3/2004	Segunda-feira	10:40 às 11:30	0:50	Escola.
Escola 01	18	29/3/2004	Segunda-feira	13:00 às 14:15	1:15	Casa.
Escola 01	19	29/3/2004	Segunda-feira	16:05 às 17:00	0:55	Casa.
Escola 01	20	30/3/2004	Terça-feira	13:30 às 14:55	1:25	Bar.
Escola 01	21	30/3/2004	Terça-feira	18:30 às 19:35	1:05	Casa.
Escola 01	22	30/3/2004	Terça-feira	20:20 às 21:25	1:05	Casa.
Escola 01	23	30/3/2004	Terça-feira	21:40 às 22:55	1:15	Casa.
Escola 02 - Colégio Estadual Augustinho Donin						
Escola 02	24	31/3/2004	Quarta-feira	8:05 às 9:20	1:15	Casa.
Escola 02	25	31/3/2004	Quarta-feira	11:15 às 12:30	1:15	Jardim.
Escola 02	26	31/3/2004	Quarta-feira	14:00 às 15:10	1:10	Casa.
Escola 02	27	31/3/2004	Quarta-feira	16:10 às 17:15	1:05	Casa.
Escola 02	28	31/3/2004	Quarta-feira	17:40 às 18:55	1:15	Escritório
Escola 02	29	1/4/2004	Quinta-feira	10:10 às 11:20	1:10	Mecânica
Escola 02	30	2/4/2004	Sexta-feira	9:40 às 11:10	1:30	Cadeia.
Escola 02	31	2/4/2004	Sexta-feira	13:40 às 15:10	1:30	Escritório.
Escola 02	32	2/4/2004	Sexta-feira	16:00 às 17:15	1:15	Jardim.
Escola 02	33	2/4/2004	Sexta-feira	18:00 às 19:00	1:00	Casa.
Escola 02	34	2/4/2004	Sexta-feira	21:00 às 22:10	1:10	Casa.
Escola 02	35	3/4/2004	Sábado	7:35 às 8:55	1:20	Casa.
Escola 02	36	3/4/2004	Sábado	9:25 às 10:30	1:05	Casa.
Escola 02	37	3/4/2004	Sábado	11:10 às 12:00	0:50	Casa.
Escola 02	38	3/4/2004	Sábado	12:30 às 13:50	1:20	Casa.
Escola 02	39	3/4/2004	Sábado	18:15 às 19:35	1:20	Casa.
Escola 02	40	3/4/2004	Sábado	20:20 às 21:20	1:00	Bar.
Escola 02	41	3/4/2004	Sábado	22:00 às 23:05	1:05	Casa.
Escola 02	42	4/4/2004	Domingo	11:00 às 12:20	1:20	Casa.
Escola 02	43	4/4/2004	Domingo	15:00 às 16:20	1:20	Casa.

Escola 03 - Colégio Estadual Ayrton Senna da Silva						
Escola 03	44	4/4/2004	Domingo	18:00 às 19:05	1:05	Casa.
Escola 03	45	4/4/2004	Domingo	20:10 às 21:20	1:10	Casa.
Escola 03	46	4/4/2004	Domingo	22:10 às 23:15	1:05	Rua.
Escola 03	47	5/4/2004	Segunda-feira	9:30 às 11:00	1:30	Casa.
Escola 03	48	5/4/2004	Segunda-feira	12:55 às 14:20	1:25	Casa.
Escola 03	49	8/4/2004	Quinta-feira	14:55 às 16:10	1:15	Casa.
Escola 03	50	8/4/2004	Quinta-feira	17:00 às 18:10	1:10	Casa.
Escola 03	51	8/4/2004	Quinta-feira	20:00 às 21:10	1:10	Casa.
Escola 03	52	8/4/2004	Quinta-feira	22:00 às 23:05	1:05	Casa.
Escola 03	53	9/4/2004	Sexta-feira	8:10 às 9:30	1:20	Casa.
Escola 03	54	9/4/2004	Sexta-feira	10:40 às 11:55	1:15	Casa.
Escola 03	55	9/4/2004	Sexta-feira	12:35 às 13:35	1:00	Casa.
Escola 03	56	9/4/2004	Sexta-feira	18:05 às 19:30	1:25	Casa.
Escola 03	57	10/4/2004	Sábado	10:40 às 11:55	1:15	Casa.
Escola 03	58	10/4/2004	Sábado	13:35 às 15:30	1:55	Jardim.
Escola 03	59	11/4/2004	Domingo	10:10 às 12:00	1:50	Casa.
Escola 03	60	11/4/2004	Domingo	13:00 às 14:15	1:15	Casa.
Escola 03	61	13/4/2004	Terça-feira	13:30 às 15:20	1:50	Escola.
Escola 03	62	13/4/2004	Terça-feira	16:55 às 18:10	1:15	Carro.
Escola 03	63	13/4/2004	Terça-feira	20:15 às 21:35	1:20	Casa.
Escola 03	64	14/4/2004	Quarta-feira	9:20 às 10:30	1:10	Casa.
Escola 03	65	14/4/2004	Quarta-feira	14:10 às 15:20	1:10	Carro.
Escola 03	66	14/4/2004	Quarta-feira	17:20 às 18:30	1:10	Casa.
Escola 03	67	14/4/2004	Quarta-feira	19:10 às 20:20	1:10	Casa.
Escola 04 - Colégio Estadual Dario Vellozo						
Escola 04	68	15/4/2004	Quinta-feira	15:45 às 17:00	1:15	Casa.
Escola 04	69	19/4/2004	Segunda-feira	9:35 às 10:45	1:10	Escola.
Escola 04	70	19/4/2004	Segunda-feira	15:45 às 17:05	1:20	Loja.
Escola 04	71	21/4/2004	Quarta-feira	13:30 às 14:45	1:15	Loja.
Escola 04	72	21/4/2004	Quarta-feira	16:05 às 17:15	1:10	Loja.
Escola 04	73	23/4/2004	Sexta-feira	13:00 às 14:15	1:15	Casa.
Escola 04	74	23/4/2004	Sexta-feira	15:45 às 17:00	1:15	Loja.
Escola 04	75	25/4/2004	Domingo	12:00 às 13:05	1:05	Casa.
Escola 04	76	25/4/2004	Domingo	17:35 às 18:45	1:00	Shopping.
Escola 04	77	27/4/2004	Terça-feira	17:00 às 18:05	1:05	Casa.
Escola 04	78	29/4/2004	Quinta-feira	7:55 às 8:55	1:00	Loja.
Escola 04	79	29/4/2004	Quinta-feira	11:35 às 12:40	1:05	Casa.
Escola 05 - Colégio Estadual Esperança Favaretto Covatti						
Escola 05	80	1/5/2004	Sábado	15:10 às 16:15	1:05	Casa.
Escola 05	81	1/5/2004	Sábado	17:45 às 18:50	1:05	Casa.
Escola 05	82	1/5/2004	Sábado	19:20 às 20:50	1:30	Casa.
Escola 05	83	1/5/2004	Sábado	21:40 às 22:45	1:05	Casa.
Escola 05	84	2/5/2004	Domingo	10:05 às 12:00	1:55	Casa.
Escola 05	85	2/5/2004	Domingo	14:20 às 15:50	1:30	Casa.
Escola 05	86	2/5/2004	Domingo	19:35 ás 20:50	1:15	Casa.
Escola 05	87	2/5/2004	Domingo	21:10 às 22:35	1:25	Jardim.
Escola 05	88	7/5/2005	Sexta-feira	9:25 às 10:30	1:05	Carro.
Escola 05	89	7/5/2005	Sexta-feira	18:10 às 19:20	1:10	Carro.

Escola 05	90	8/5/2004	Sábado	13:45 às 15:00	1:15	Casa.
Escola 05	91	8/5/2004	Sábado	18:30 às 19:40	1:10	Casa.
Escola 05	92	9/5/2004	Domingo	16:00 ás 17:25	1:25	Casa.
Escola 05	93	9/5/2004	Domingo	18:55 às 20:30	1:35	Casa.
Escola 05	94	13/5/2004	Quinta-feira	17:00 às 18:20	1:20	Rua.
Escola 05	95	13/5/2004	Quinta-feira	21:00 às 22:20	1:20	Carro.
Escola 05	96	21/5/2004	Sexta-feira	11:30 às 12:40	1:10	Recepção.
Escola 05	97	22/5/2004	Sábado	8:55 às 10:00	1:05	Indústria.
Escola 05	98	22/5/2004	Sábado	17:35 às 18:55	1:20	Casa.
Escola 05	99	22/5/2004	Sábado	19:15 às 20:20	1:05	Casa.
Escola 05	100	22/5/2004	Sábado	21:45 às 22:45	1:00	Casa.
Escola 05	101	23/5/2004	Domingo	8:40 às 9:50	1:10	Casa.
Escola 06 - Colégio Estadual Francisco Galdino de Lima						
Escola 06	102	23/5/2004	Domingo	10:20 às 11:20	1:00	Calçadão.
Escola 06	103	23/5/2004	Domingo	11:55 às 13:10	1:15	Casa.
Escola 06	104	23/5/2004	Domingo	14:20 às 15:50	1:30	Casa.
Escola 06	105	23/5/2004	Domingo	19:00 às 20:20	1:20	Casa.
Escola 06	106	23/5/2004	Domingo	21:55 às 23:00	1:05	Casa.
Escola 06	107	25/5/2004	Terça-feira	8:15 às 10:00	1:45	Casa.
Escola 06	108	25/5/2004	Terça-feira	12:15 às 13:30	1:15	Calçadão.
Escola 06	109	25/5/2004	Terça-feira	14:00 às 15:05	1:05	Carro.
Escola 06	110	26/5/2004	Quarta-feira	17:00 às 18:05	1:05	Casa.
Escola 06	111	29/5/2004	Sábado	9:30 às 10:55	1:25	Restaurante.
Escola 06	112	29/5/2004	Sábado	11:00 às 12:30	1:30	Loja.
Escola 06	113	29/5/2004	Sábado	15:45 às 17:10	1:25	Casa.
Escola 06	114	29/5/2004	Segunda-feira	14:05 às 15:40	1:35	Escritório.
Escola 06	115	31/5/2004	Segunda-feira	18:05 às 19:40	1:35	Metalúrgica.
Escola 07 - Colégio Estadual Jardim Europa						
Escola 07	116	1/6/2004	Terça-feira	14:15 às 16:00	1:45	Escola.
Escola 07	117	1/6/2004	Terça-feira	18:40 às 20:20	1:40	Escola.
Escola 07	118	2/6/2004	Quarta-feira	8:45 às 10:10	1:25	Casa.
Escola 07	119	2/6/2004	Quarta-feira	11:45 às 12:50	1:05	Casa.
Escola 07	120	2/6/2004	Quarta-feira	17:10 às 18:30	1:20	Casa.
Escola 07	121	5/6/2004	Sábado	9:30 às 10:40	1:10	Oficina.
Escola 07	122	5/6/2004	Sábado	11:00 às 12:05	1:05	Casa.
Escola 07	123	5/6/2004	Sábado	15:40 às 17:30	1:50	Jardim.
Escola 07	124	6/6/2004	Domingo	9:05 às 10:20	1:15	Casa.
Escola 07	125	6/6/2004	Domingo	12:35 às 13:50	1:15	Casa.
Escola 07	126	6/6/2004	Domingo	16:40 às 18:35	1:55	Casa.
Escola 07	127	6/6/2004	Domingo	19:20 às 20:40	1:20	Jardim.
Escola 07	128	7/6/2004	Segunda-feira	10:00 às 11:20	1:20	Casa.
Escola 07	129	7/6/2004	Segunda-feira	12:30 às 13:50	1:20	Carro.
Escola 07	130	7/6/2004	Segunda-feira	18:00 às 19:10	1:10	Carro.
Escola 07	131	9/6/2004	Quarta-feira	13:35 às 14:40	1:05	Carro.
Escola 07	132	9/6/2004	Quarta-feira	17:00 às 18:15	1:15	Casa.
Escola 07	133	9/6/2004	Quarta-feira	19:35 às 21:20	1:45	Casa.
Escola 07	134	9/6/2004	Quinta-feira	10:00 às 11:10	0:50	Faculdade.
Escola 07	135	10/6/2004	Quinta-feira	12:00 às 13:00	1:00	Casa.
Escola 07	136	10/6/2004	Quinta-feira	14:00 às 15:05	1:05	Casa.

Escola 07	137	10/6/2004	Quinta-feira	16:00 às 17:05	1:05	Casa.
Escola 07	138	10/6/2004	Quinta-feira	17:35 às 18:55	1:20	Loja.
Escola 07	139	10/6/2004	Quinta-feira	20:05 às 21:10	1:05	Jardim.
Escola 08 - Colégio Estadual Jardim Gisele						
Escola 08	140	11/6/2004	Sexta-feira	8:00 às 9:10	1:10	Casa.
Escola 08	141	11/6/2004	Sexta-feira	10:00 às 11:00	1:00	Escola.
Escola 08	142	11/6/2004	Sexta-feira	13:35 às 14:35	1:00	Escola.
Escola 08	143	11/6/2004	Sexta-feira	15:00 às 16:10	1:10	Casa.
Escola 08	144	11/6/2004	Sexta-feira	17:00 às 18:15	1:15	Escola.
Escola 08	145	11/6/2004	Sexta-feira	18:45 às 19:55	1:10	Escola.
Escola 08	146	11/6/2004	Sexta-feira	20:25 às 21:30	1:05	Escola.
Escola 08	147	12/6/2004	Sexta-feira	22:00 às 23:00	1:00	Escola.
Escola 08	148	14/6/2004	Segunda-feira	7:35 às 8:55	1:20	Escola.
Escola 08	149	14/6/2004	Segunda-feira	9:15 às 10:35	1:20	Escola.
Escola 08	150	14/6/2004	Segunda-feira	12:00 às 13:05	1:05	Casa.
Escola 08	151	14/6/2004	Segunda-feira	14:00 às 15:55	1:55	Escola.
Escola 08	152	14/6/2004	Segunda-feira	16:00 às 17:00	1:00	Escola.
Escola 08	153	14/6/2004	Segunda-feira	18:40 às 19:55	1:15	Escola.
Escola 08	154	14/6/2004	Segunda-feira	21:05 às 22:20	1:15	Escola.
Escola 08	155	15/6/2004	Terça-feira	11:45 às 13:00	1:15	Casa.
Escola 08	156	15/6/2004	Terça-feira	16:45 às 18:05	1:20	Escola.
Escola 08	157	15/6/2004	Terça-feira	19:10 às 20:35	1:25	Casa.
Escola 08	158	15/6/2004	Terça-feira	21:00 às 22:20	1:20	Casa.
Escola 08	159	16/6/2004	Quarta-feira	11:05 às 12:10	1:05	Trabalho.
Escola 08	160	16/6/2004	Quarta-feira	15:00 às 16:45	1:45	Casa.
Escola 08	161	16/6/2004	Quarta-feira	19:50 às 21:15	1:25	Casa.
Escola 08	162	17/6/2004	Quinta-feira	7:40 às 8:55	1:15	Escola.
Escola 08	163	17/6/2004	Quinta-feira	11:00 às 12:05	1:05	Casa.
Escola 08	164	17/6/2004	Quinta-feira	13:50 às 14:55	1:05	Escola.
Escola 08	165	17/6/2004	Quinta-feira	18:40 às 20:05	1:25	Escola.
Escola 08	166	17/6/2004	Quinta-feira	20:25 às 21:35	1:10	Casa.
Escola 08	167	18/6/2004	Sexta-feira	11:40 às 13:10	1:30	Casa.
Escola 08	168	18/6/2004	Sexta-feira	14:35 às 15:45	1:10	Casa.
Escola 08	169	18/6/2004	Sexta-feira	16:05 ás 17:20	1:15	Casa.
Escola 08	170	18/6/2004	Sexta-feira	18:10 às 19:25	1:15	Casa.
Escola 08	171	18/6/2004	Sexta-feira	20:00 às 21:45	1:45	Escola.
Escola 08	172	19/6/2004	Sábado	9:40 às 11:00	1:20	Carro.
Escola 08	173	21/6/2004	Segunda-feira	12:10 às 13:15	1:05	Casa.
Escola 08	174	21/6/2004	Segunda-feira	15:00 às 16:55	1:55	Escola.
Escola 08	175	21/6/2004	Segunda-feira	19:35 às 20:45	1:10	Escola.
Escola 08	176	21/6/2004	Segunda-feira	21:15 às 22:25	1:10	Escola.
Escola 08	177	22/6/2004	Terça-feira	7:35 às 9:10	1:35	Casa.
Escola 08	178	22/6/2004	Terça-feira	10:30 às 11:40	1:10	Casa.
Escola 08	179	22/6/2004	Terça-feira	12:10 às 13:50	1:40	Casa.
Escola 08	180	22/6/2004	Terça-feira	19:00 às 20:40	1:40	Casa.
Escola 08	181	22/6/2004	Terça-feira	21:15 às 22:35	1:20	Casa.
Escola 08	182	23/6/2004	Quarta-feira	9:00 às 10:05	1:05	Escola.
Escola 08	183	23/6/2004	Quarta-feira	11:30 às 12:50	1:20	Casa.
Escola 08	184	23/6/2004	Quarta-feira	13:30 às 14:50	1:20	Carro.

Escola 08	185	23/6/2004	Quarta-feira	16:00 às 17:15	1:15	Oficina.
Escola 08	186	23/6/2004	Quarta-feira	18:30 às 19:40	1:10	Casa.
Escola 08	187	24/6/2004	Quinta-feira	8:40 às 10:20	1:40	Casa.
Escola 08	188	24/6/2004	Quinta-feira	11:00 às 12:20	1:20	Casa.
Escola 08	189	24/6/2004	Quinta-feira	13:00 às 14:20	1:20	Casa.
Escola 08	190	24/6/2004	Quinta-feira	17:10 às 18:35	1:25	Casa.
Escola 08	191	24/6/2004	Quinta-feira	20:00 às 21:40	1:40	Escola.
Escola 08	192	25/6/2004	Sexta-feira	08:00 às 9:10	1:10	Trabalho.
Escola 09 - Colégio Estadual Jardim Maracanã						
Escola 09	193	25/6/2004	Sexta-feira	9:30 às 10:40	1:10	Escola
Escola 09	194	25/6/2004	Sexta-feira	11:00 às 12:00	1:00	Casa.
Escola 09	195	25/6/2004	Sexta-feira	18:00 às 19:20	1:20	Escola
Escola 09	196	25/6/2004	Sexta-feira	19:40 às 20:45	1:05	Escola
Escola 09	197	25/6/2004	Sexta-feira	21:00 às 22:10	1:10	Casa.
Escola 09	198	26/6/2004	Sábado	9:40 às 11:30	1:50	Casa.
Escola 09	199	26/6/2004	Sábado	12:25 às 13:30	1:05	Casa.
Escola 09	200	26/6/2004	Segunda-feira	7:40 às 8:55	1:15	Escola
Escola 09	201	26/6/2004	Segunda-feira	9:05 às 10:25	1:20	Escola
Escola 09	202	28/6/2004	Segunda-feira	10:45 às 12:00	1:15	Escola
Escola 09	203	28/6/2004	Segunda-feira	14:10 às 15:55	1:45	Escola
Escola 09	204	28/6/2004	Segunda-feira	16:50 às 18:20	1:30	funerária
Escola 09	205	28/6/2004	Segunda-feira	19:30 às 20:45	1:15	Casa.
Escola 09	206	28/6/2004	Segunda-feira	21:20 às 22:30	1:10	Casa.
Escola 09	207	29/6/2004	Terça-feira	8:30 às 9:45	1:15	Casa.
Escola 09	208	29/6/2004	Terça-feira	11:00 às 12:25	1:25	Casa.
Escola 09	209	29/6/2004	Terça-feira	18:10 às 19:20	1:10	Casa.
Escola 09	210	29/6/2004	Terça-feira	19:40 às 20:45	1:05	Casa.
Escola 09	211	29/6/2004	Terça-feira	21:05 às 22:10	1:05	Casa.
Escola 09	212	30/6/2004	Quarta-feira	8:05 às 9:20	1:15	Casa.
Escola 09	213	30/6/2004	Quarta-feira	10:00 às 11:20	1:20	Casa.
Escola 09	214	30/6/2004	Quarta-feira	12:15 às 13:50	1:35	Lanchonete
Escola 09	215	30/6/2004	Quarta-feira	17:00 às 18:15	1:15	Escola
Escola 09	216	30/6/2004	Quarta-feira	18:45 às 20:00	1:15	Mercado
Escola 09	217	30/6/2004	Quinta-feira	8:40 às 10:30	1:50	Carro
Escola 09	218	30/6/2004	Quinta-feira	11:40 às 13:30	1:50	Casa.
Escola 09	219	30/6/2004	Quinta-feira	17:40 às 19:00	1:20	Escola
Escola 09	220	1/7/2004	Quinta-feira	19:30 às 20:30	1:00	Casa.
Escola 09	221	1/7/2004	Quinta-feira	20:50 às 22:00	1:10	Escola
Escola 09	222	2/7/2004	Sexta-feira	8:00 às 9:05	1:05	Carro
Escola 09	223	2/7/2004	Sexta-feira	9:35 às 10:40	1:05	Lanchonete
Escola 09	224	2/7/2004	Sexta-feira	11:00 às 12:10	1:10	Escola
Escola 09	225	2/7/2004	Sexta-feira	18:00 às 19:10	1:10	Casa.
Escola 09	226	2/7/2004	Sexta-feira	20:00 às 21:05	1:05	Casa.
Escola 09	227	3/7/2004	Sábado	8:10 às 10:00	1:50	Casa.
Escola 09	228	3/7/2004	Sábado	11:05 às 13:00	1:55	Casa.
Escola 09	229	3/7/2004	Segunda-feira	7:40 às 8:45	1:05	Escola
Escola 09	230	3/7/2004	Segunda-feira	9:00 às 10:15	1:15	Escola
Escola 09	231	5/7/2004	Segunda-feira	13:00 às 14:30	1:30	Casa.
Escola 09	232	5/7/2004	Segunda-feira	16:00 às 17:55	1:55	Casa.

Escola 09	233	5/7/2004	Segunda-feira	18:40 às 20:30	1:50	Casa.
Escola 09	234	5/7/2004	Segunda-feira	21:05 às 22:20	1:15	Casa.
Escola 09	235	6/7/2004	Terça-feira	9:05 às 10:10	1:05	Casa.
Escola 09	236	6/7/2004	Terça-feira	11:35 às 12:55	1:20	Casa.
Escola 09	237	6/7/2004	Terça-feira	18:05 às 19:20	1:15	Casa.
Escola 09	238	6/7/2004	Terça-feira	20:00 às 21:20	1:20	Casa.
Escola 09	239	6/7/2004	Terça-feira	21:35 às 22:55	1:20	Casa.
Escola 09	240	7/7/2004	Quarta-feira	13:40 às 14:55	1:15	Casa.
Escola 09	241	7/7/2004	Quarta-feira	16:40 às 18:15	1:35	Escola
Escola 09	242	7/7/2004	Quarta-feira	19:25 às 21:15	1:50	Escola
Escola 09	243	7/7/2004	Quarta-feira	21:10 às 22:15	1:05	Casa.
Escola 09	244	8/7/2004	Quinta-feira	8:35 às 10:35	2:00	Delegacia.
Escola 09	245	8/7/2004	Quinta-feira	11:00 às 12:00	1:00	Casa.
Escola 09	246	8/7/2004	Quinta-feira	13:30 às 15:05	1:35	Casa.
Escola 09	247	8/7/2004	Quinta-feira	16:00 às 17:40	1:40	Casa.
Escola 09	248	8/7/2004	Quinta-feira	18:10 às 19:20	1:10	Casa.
Escola 09	249	9/7/2004	Sexta-feira	11:30 às 13:00	1:30	Casa.
Escola 10 – Colégio Estadual Jardim Porto Alegre						
Escola 10	250	19/7/2004	Segunda-feira	9:15 às 10:25	1:10	Mecânica.
Escola 10	251	19/7/2004	Segunda-feira	12:00 às 13:55	1:55	Carro.
Escola 10	252	20/7/2004	Terça-feira	11:20 às 12:45	1:25	Escola.
Escola 10	253	20/7/2004	Terça-feira	17:10 às 18:30	1:20	Escola.
Escola 11 - Colégio Estadual João Arnaldo Ritt						
Escola 11	254	21/7/2004	Quarta-feira	8:20 às 10:00	1:40	Faculdade.
Escola 11	255	21/7/2004	Quarta-feira	11:30 às 12:40	1:10	Casa.
Escola 11	256	21/7/2004	Quarta-feira	17:00 às 18:15	1:15	Casa.
Escola 11	257	21/7/2004	Quarta-feira	21:15 às 22:50	1:35	Casa.
Escola 11	258	22/7/2004	Quinta-feira	10:00 às 11:10	1:10	Casa.
Escola 11	259	22/7/2004	Quinta-feira	12:15 às 14:00	1:45	Casa.
Escola 11	260	22/7/2004	Quinta-feira	18:20 às 19:55	1:35	Horta.
Escola 11	261	22/7/2004	Quinta-feira	20:25 às 21:30	1:05	Casa.
Escola 11	262	23/7/2004	Sexta-feira	7:40 às 9:00	1:20	Casa.
Escola 11	263	23/7/2004	Sexta-feira	11:00 às 12:10	1:10	Casa.
Escola 12 – Colégio Estadual João Cândido Ferreira						
Escola 12	264	23/7/2004	Sexta-feira	13:25 às 14:55	1:30	Jardim.
Escola 12	265	23/7/2004	Sexta-feira	16:45 às 18:05	1:20	Salão de beleza.
Escola 12	266	23/7/2004	Sexta-feira	19:40 às 20:50	1:10	Bar.
Escola 12	267	23/7/2004	Sexta-feira	21:20 às 22:45	1:25	Casa.
Escola 12	268	26/7/2004	Segunda-feira	9:45 às 10:50	1:05	Casa.
Escola 12	269	26/7/2004	Segunda-feira	15:35 às 17:30	1:55	Casa.
Escola 12	270	26/7/2004	Segunda-feira	20:10 às 22:00	1:50	Casa.
Escola 12	271	27/7/2004	Terça-feira	8:00 às 9:55	1:55	Casa.
Escola 12	272	27/7/2004	Terça-feira	10:35 às 11:40	1:05	Casa.
Escola 12	273	27/7/2004	Terça-feira	13:05 às 15:00	1:55	Casa.
Escola 12	274	28/7/2004	Quarta-feira	8:05 às 9:10	1:05	Casa.
Escola 12	275	28/7/2004	Quarta-feira	11:00 às 12:20	1:20	Casa.
Escola 12	276	28/7/2004	Quarta-feira	13:50 às 15:00	1:10	Casa.
Escola 12	277	28/7/2004	Quarta-feira	15:35 às 17:00	1:25	Escritório.
Escola 12	278	28/7/2004	Quarta-feira	19:35 às 20:45	1:10	Casa.

Escola 12	279	28/7/2004	Quarta-feira	21:15 às 22:35	1:20	Casa.
Escola 12	280	29/7/2004	Quinta-feira	18:00 às 19:05	1:05	Casa.
Escola 13 - Colégio Estadual Novo Horizonte						
Escola 13	281	30/7/2004	Sexta-feira	10:10 às 11:20	1:10	Casa.
Escola 13	282	30/7/2004	Sexta-feira	12:00 às 13:20	1:20	Escola.
Escola 13	283	30/7/2004	Sexta-feira	14:00 às 15:15	1:15	Escola.
Escola 13	284	30/7/2004	Sexta-feira	16:55 às 18:35	1:40	Escola.
Escola 13	285	30/7/2004	Sexta-feira	19:00 às 20:15	1:15	Casa.
Escola 13	286	30/7/2004	Sexta-feira	20:45 às 22:00	1:15	Casa.
Escola 13	287	31/7/2004	Sábado	8:00 às 9:25	1:25	Loja.
Escola 13	288	31/7/2004	Sábado	10:00 às 11:25	1:25	Casa.
Escola 13	289	31/7/2004	Sábado	12:00 às 13:40	1:40	Casa.
Escola 13	290	31/7/2004	Sábado	15:00 às 16:20	1:20	Casa.
Escola 13	291	2/8/2004	Segunda	13:20 às 14:40	1:20	Escola.
Escola 13	292	2/8/2004	Segunda	16:20 às 17:35	1:15	Escola.
Escola 13	293	2/8/2004	Segunda	19:05 às 20:30	1:25	Escola.
Escola 13	294	2/8/2004	Segunda	21:40 às 22:45	1:05	Casa.
Escola 13	295	3/8/2004	Terça-feira	8:10 às 10:00	1:50	Casa.
Escola 13	296	3/8/2004	Terça-feira	14:00 ás 15:15	1:15	Casa.
Escola 13	297	3/8/2004	Terça-feira	17:20 às 18:35	1:15	Casa.
Escola 13	298	3/8/2004	Terça-feira	19:00 às 20:15	1:15	Jardim.
Escola 13	299	3/8/2004	Terça-feira	20:25 às 21:35	1:10	Casa.
Escola 14 - Colégio Estadual Novo Sarandi						
Escola 14	300	3/8/2004	Terça-feira	22:00 às 23:05	1:05	Casa.
Escola 14	301	4/8/2004	Quarta-feira	7:40 às 8:45	1:05	Casa.
Escola 14	302	4/8/2004	Quarta-feira	9:05 às 10:20	1:15	Casa.
Escola 14	303	4/8/2004	Quarta-feira	11:00 às 12:25	1:25	Casa.
Escola 14	304	4/8/2004	Quarta-feira	13:35 às 14:40	1:05	Casa.
Escola 14	305	4/8/2004	Quarta-feira	15:20 às 16:30	1:10	Oficina.
Escola 14	306	4/8/2004	Quarta-feira	19:05 às 20:30	1:25	Carro.
Escola 14	307	5/8/2004	Quinta-feira	7:40 às 9:30	1:50	Casa.
Escola 14	308	5/8/2004	Quinta-feira	12:05 às 13:55	1:50	Casa.
Escola 14	309	5/8/2004	Quinta-feira	16:00 às 17:20	1:20	Casa.
Escola 14	310	5/8/2004	Quinta-feira	19:00 às 20:20	1:20	Casa.
Escola 14	311	5/8/2004	Quinta-feira	21:00 às 22:20	1:20	Casa.
Escola 14	312	5/8/2004	Quinta-feira	22:35 às 23:35	1:00	Casa.
Escola 14	313	6/8/2004	Sexta-feira	7:35 às 9:20	1:45	Casa.
Escola 15 - Colégio Estadual Olivo Beal						
Escola 15	314	6/8/2004	Sexta-feira	10:00 às 11:05	1:05	Escola.
Escola 15	315	6/8/2004	Sexta-feira	12:00 às 13:15	1:15	Portão da Casa.
Escola 15	316	6/8/2004	Sexta-feira	17:30 às 18:40	1:10	Escola.
Escola 15	317	6/8/2004	Sexta-feira	19:35 às 20:40	1:05	Escola.
Escola 15	318	6/8/2004	Sexta-feira	21:00 às 22:05	1:05	Escola.
Escola 16 - Colégio Estadual Senador Attílio Fontana						
Escola 16	319	7/8/2004	Sábado	13:00 às 14:15	1:15	Casa.
Escola 16	320	7/8/2004	Sábado	15:05 às 16:35	1:30	Panificadora.
Escola 16	321	8/8/2004	Domingo	8:00 às 9:10	1:10	Casa.
Escola 16	322	8/8/2004	Domingo	8:20 às 10:15	1:55	Casa.
Escola 16	323	8/8/2004	Domingo	11:00 ás 12:10	1:10	Casa.

Escola 16	324	8/8/2004	Domingo	13:35 às 15:30	1:55	Casa.
Escola 16	325	8/8/2004	Domingo	15:40 às 16:55	1:15	Casa.
Escola 16	326	8/8/2004	Domingo	18:30 às 19:44	1:14	Carro.
Escola 16	327	8/8/2004	Domingo	20:00 às 21:10	1:10	Carro.
Escola 16	328	9/8/2004	Segunda-feira	8:35 às 9:40	1:05	Casa.
Escola 16	329	9/8/2004	Segunda-feira	10:35 às 11:55	1:20	Carro.
Escola 16	330	9/8/2004	Segunda-feira	13:00 às 14:20	1:20	Carro.
Escola 16	331	9/8/2004	Segunda-feira	15:00 às 16:40	1:40	Jardim.
Escola 16	332	9/8/2004	Segunda-feira	18:05 às 19:20	1:15	Casa.
Escola 16	333	10/8/2004	Terça-feira	8:35 às 10:00	1:25	Delegacia..
Escola 16	334	10/8/2004	Terça-feira	11:05 às 12:15	1:10	Escola.
Escola 16	335	10/8/2004	Terça-feira	13:30 às 14:55	1:25	Escola.
Escola 16	336	10/8/2004	Terça-feira	16:00 às 17:05	1:05	Recicladora de lixo.
Escola 16	337	10/8/2004	Terça-feira	18:00 às 19:05	1:05	Casa.
Escola 16	338	10/8/2004	Terça-feira	20:35 às 22:00	1:25	Casa.
Escola 16	339	11/8/2004	Quarta-feira	8:35 às 09:55	1:20	Casa.
Escola 16	340	11/8/2004	Quarta-feira	11:05 às 12:10	1:05	Carro.
Escola 16	341	11/8/2004	Quarta-feira	13:35 às 14:40	1:05	Escritório.
Escola 16	342	11/8/2004	Quarta-feira	16:15 às 17:35	1:20	Casa.
Escola 16	343	11/8/2004	Quarta-feira	18:15 às 19:45	1:30	Casa.
Escola 16	344	11/8/2004	Quarta-feira	20:35 às 21:55	1:20	Casa.
Escola 16	345	12/8/2004	Quinta-feira	12:00 às 13:45	1:45	Carro.
Escola 16	346	12/8/2004	Quinta-feira	15:00 às 16:15	1:15	Casa.
Escola 16	347	12/8/2004	Quinta-feira	17:45 às 19:00	1:15	Casa.
Escola 16	348	12/8/2004	Quinta-feira	19:40 às 20:45	1:05	Casa.
Escola 16	349	12/8/2004	Quinta-feira	21:10 às 22:15	1:05	Casa.
Escola 16	350	13/8/2004	Sexta-feira	12:00 às 13:15	1:15	Casa.
Escola 16	351	13/8/2004	Sexta-feira	16:35 às 17:55	1:20	Casa.
Escola 16	352	14/8/2004	Sábado	8:30 ás 10:00	1:30	Madeireira.
Escola 16	353	14/8/2004	Sábado	11:00 ás 12:05	1:05	Casa.
Escola 16	354	14/8/2004	Sábado	15:45 ás 16:55	1:10	Casa.
Escola 16	355	14/8/2004	Sábado	18:00 ás 19:00	1:00	Casa.

APÊNDICE E: APRESENTAÇÃO DAS CATEGORIAS E SEUS RESPECTIVOS ITENS

1.11-) QUAL A PROFISSÃO DO SEU PAI?

- Agricultor
Esc1/5: Agricultor.
Esc1/12: Agricultor.
Esc1/23: Agricultor.
Esc2/31: Agricultor.
Esc2/36: Agricultor.
Esc2/38: Agricultor.
Esc2/40: Agricultor.
Esc3/45: Agricultor.
Esc3/52: Agricultor.
Esc3/64: Agricultor.
Esc4/75: Agricultor.
Esc5/80: Agricultor.
Esc5/81: Agricultor.
Esc5/82: Agricultor.
Esc5/84: Agricultor.
Esc5/85: Agricultor.
Esc5/87: Agricultor.
Esc5/88: Agricultor.
Esc5/91: Agricultor.
Esc5/92: Agricultor.
Esc5/96: Agricultor.
Esc5/97: Agricultor.
Esc5/100: Agricultor.
Esc6/102: Agricultor.
Esc6/108: Agricultor.
Esc8/116: Agricultor.
Esc8/119: Agricultor.
Esc7/142: Agricultor.
Esc7/145: Agricultor.
Esc7/148: Agricultor.
Esc7/151: Agricultor.
Esc7/161: Agricultor.
Esc7/162: Agricultor.
Esc7/163: Agricultor.
Esc7/168: Agricultor.
Esc7/181: Agricultor.
Esc7/188: Agricultor.

Esc7/190: Agricultor.
Esc9/206: Agricultor.
Esc9/207: Agricultor.
Esc9/214: Agricultor.
Esc9/217: Agricultor.
Esc9/218: Agricultor.
Esc9/219: Agricultor.
Esc9/221: Agricultor.
Esc9/242: Agricultor.
Esc11/254: Agricultor.
Esc11/255: Agricultor.
Esc11/257: Agricultor.
Esc11/258: Agricultor.
Esc11/260: Agricultor.
Esc12/265: Agricultor.
Esc12/271: Agricultor.
Esc12/272: Agricultor.
Esc13/281: Agricultor.
Esc13/282: Agricultor.
Esc13/285: Agricultor.
Esc13/286: Agricultor.
Esc13/291: Agricultor.
Esc13/292: Agricultor.
Esc13/296: Agricultor.
Esc14/300: Agricultor.
Esc14/301: Agricultor.
Esc14/302: Agricultor.
Esc14/303: Agricultor.
Esc14/304: Agricultor.
Esc16/325: Agricultor.
Esc16/338: Agricultor.

- Construção civil

Esc3/67: Armador de construção civil.
Esc16/334: Armador de construção civil.
Esc10/251: Mestre de obras.
Esc10/253: Mestre de obras.
Esc13/288: Mestre de obras.
Esc13/289: Mestre de obras.
Esc13/290: Mestre de obras.
Esc8/138: Mestre de obras.
Esc7/152: Mestre de obras.
Esc7/186: Mestre de obras.
Esc1/2: Pedreiro.
Esc1/8: Pedreiro.

Esc1/10: Pedreiro.
Esc1/16: Pedreiro.
Esc1/21: Pedreiro.
Esc2/24: Pedreiro.
Esc2/26: Pedreiro.
Esc2/27: Pedreiro.
Esc2/29: Pedreiro.
Esc2/35: Pedreiro.
Esc2/41: Pedreiro.
Esc3/65: Pedreiro.
Esc4/73: Pedreiro.
Esc5/99: Pedreiro.
Esc6/110: Pedreiro.
Esc6/114: Pedreiro.
Esc8/118: Pedreiro.
Esc7/153: Pedreiro.
Esc7/167: Pedreiro.
Esc7/174: Pedreiro.
Esc7/177: Pedreiro.
Esc7/179: Pedreiro.
Esc7/182: Pedreiro.
Esc7/183: Pedreiro.
Esc8/128: Pedreiro.
Esc9/230: Pedreiro.
Esc9/241: Pedreiro.
sc11/259: Pedreiro.
Esc16/319: Pedreiro.
Esc16/332: Pedreiro.
Esc16/336: Pedreiro.
Esc16/339: Pedreiro.
Esc16/343: Pedreiro.
Esc16/354: Pedreiro.
Esc16/349: Pedreiro.
Esc14/305: Pedreiro.
Esc5/90: Pedreiro.
Esc13/293: Pedreiro.
Esc9/209: Pedreiro.
Esc8/133: Pedreiro.
Esc8/121: Servente de Pedreiro.
Esc8/135: Servente de Pedreiro.
Esc7/165: Servente de Pedreiro.
Esc7/171: Servente de Pedreiro.
Esc7/173: Servente de Pedreiro.
Esc7/176: Servente de Pedreiro.

Esc7/180: Servente de Pedreiro.
Esc12/276: Servente de Pedreiro.
Esc16/346: Servente de Pedreiro.
Esc9/211: Servente de Pedreiro.
Esc8/122: Pintor.
Esc8/131: Pintor.
Esc7/185: Pintor.
Esc4/77: Pintor.

- Diversos

Esc5/83: Almoxarifado.
Esc16/328: Musico.
Esc6/103: Musico.
Esc7/184: Mestre de pavimentação asfáltica.
Esc8/170: Tratorista.
Esc3/44: Varredor de rua
Esc9/237: Segurança.
Esc9/247: Segurança.
Esc7/155: Soldador.
Esc7/147: Faccionista.
Esc9/194: Sorveteiro
Esc9/246: Técnico de segurança no trabalho
Esc9/223: Técnico de telefone.
Esc15/314: Técnico de telefone.
Esc1/20: Torneiro mecânico.
Esc6/106: Trambiquero.
Esc14/313: Briqueiro.
Esc8/124: Chapeador.
Esc8/139: Chapeador.
Esc3/58: Compreensorista
Esc1/19: Borracheiro.
Esc8/175: Cabeleireiro.
Esc16/322: Eletrecista.
Esc4/76: Contador.
Esc9/236: Expenção Federal
Esc9/224: Comprador de supermercado (encarregado de compras).
Esc7/143: Faccionista.
Esc9/222: Faxinheiro
Esc6/111: Fazendero.
Esc2/34: Fiscal de sacaria.
Esc9/204: Fiscal do lixão
Esc7/149: Fundidor metais.
Esc13/299: Fundidor metais.
Esc13/283: Gerente de posto.
Esc1/4: Higienizador.

Esc16/321: Higienizador.
Esc4/68: Industriário.
Esc12/270: Lubrificador de carro.
Esc16/352: Madeireiro.
Esc8/134: Laboratorista.
Esc16/351: Joalheiro.
Esc14/309: Metalúrgico.
Esc8/120: Metalúrgico.
Esc4/69: Padeiro.
Esc11/263: Plantador de árvores
Esc4/74: Professor.
Esc6/112: Representante comercial.
Esc1/13: Carpinteiro.
Esc9/228: Carpinteiro.
Esc5/93: Carpinteiro.
Esc1/14: Jardineiro.
Esc3/59: Jardineiro.
Esc6/109: Jardineiro.
Esc7/140: Não conheceu o pai.
Esc7/156: Não conheceu o pai.
Esc12/278: Não conheceu o pai.

- Serviços gerais

Esc1/18: Serviços gerais.
Esc2/25: Serviços gerais.
Esc3/47: Serviços gerais.
Esc3/50: Serviços gerais.
Esc3/53: Serviços gerais.
Esc3/57: Serviços gerais.
Esc3/60: Serviços gerais.
Esc3/63: Serviços gerais.
Esc5/89: Serviços gerais.
Esc5/98: Serviços gerais.
Esc6/104: Serviços gerais.
Esc6/105: Serviços gerais.
Esc7/169: Serviços gerais.
Esc7/172: Serviços gerais.
Esc7/178: Serviços gerais.
Esc7/189: Serviços gerais.
Esc7/191: Serviços gerais.
Esc9/196: Serviços gerais.
Esc9/215: Serviços gerais.
Esc9/216: Serviços gerais.
Esc9/232: Serviços gerais.
Esc9/238: Serviços gerais.

Esc9/248: Serviços gerais.
Esc11/261: Serviços gerais.
Esc14/310: Serviços gerais.
Esc14/311: Serviços gerais.
Esc16/324: Serviços gerais.
Esc16/330: Serviços gerais.
Esc9/205: Serviços gerais.
Esc2/43: Serviços gerais.
Esc16/341: Serviços gerais.
Esc7/166: Serviços gerais.
Esc9/210: Serviços gerais.
Esc9/227: Serviços gerais.
Esc9/229: Serviços gerais.
Esc9/233: Serviços gerais.
Esc9/245: Serviços gerais.
Esc9/235: Serviços gerais.

- Motorista

Esc1/3: Motorista.
Esc1/6: Motorista.
Esc2/30: Motorista.
Esc2/32: Motorista.
Esc2/39: Motorista.
Esc3/46: Motorista.
Esc3/66: Motorista.
Esc6/107: Motorista.
Esc8/123: Motorista.
Esc7/159: Motorista.
Esc7/164: Motorista.
Esc9/195: Motorista.
Esc9/231: Motorista.
Esc9/249: Motorista.
Esc12/273: Motorista.
Esc13/295: Motorista.
Esc14/312: Motorista.
Esc7/150: Motorista.
Esc11/256: Motorista.
Esc14/306: Motorista.

- Operador de produção

Esc1/7: Operador de produção.
Esc1/9: Operador de produção.
Esc1/11: Operador de produção.
Esc3/51: Operador de produção.
Esc3/61: Operador de produção.

Esc5/94: Operador de produção.
Esc9/197: Operador de produção.
Esc9/198: Operador de produção.
Esc9/200: Operador de produção.
Esc16/323: Operador de produção.
Esc16/327: Operador de produção.
Esc16/337: Operador de produção.
Esc16/347: Operador de produção.
Esc9/208: Operador de produção.

- Caminhoneiro

Esc1/15: Caminhoneiro.
Esc1/17: Caminhoneiro.
Esc4/78: Caminhoneiro.
Esc4/79: Caminhoneiro.
Esc8/126: Caminhoneiro.
Esc8/129: Caminhoneiro.
Esc7/141: Caminhoneiro.
Esc9/220: Caminhoneiro.
Esc9/244: Caminhoneiro.
Esc12/268: Caminhoneiro.
Esc12/274: Caminhoneiro.
Esc12/277: Caminhoneiro.
Esc14/308: Caminhoneiro.
Esc15/317: Caminhoneiro.
Esc4/72: Caminhoneiro.

- Comerciante

Esc3/48: Comerciante.
Esc3/54: Comerciante.
Esc4/70: Comerciante.
Esc4/71: Comerciante.
Esc8/137: Comerciante.
Esc9/193: Comerciante.
Esc9/199: Comerciante.
Esc10/252: Comerciante.
Esc12/266: Comerciante.
Esc12/269: Comerciante.
Esc12/280: Comerciante.
Esc15/315: Comerciante.
Esc16/353: Comerciante.
Esc16/320: Comerciante.

- Operador de máquina

Esc2/33: Operador de máquina.
Esc6/115: Operador de máquina.

Esc9/203: Operador de máquina.
Esc12/264: Operador de máquina.
Esc12/279: Operador de máquina.
Esc13/298: Operador de máquina.
Esc14/307: Operador de máquina.
Esc15/318: Operador de máquina.
Esc16/329: Operador de máquina.
Esc16/344: Operador de máquina.
Esc16/345: Operador de máquina.
Esc16/348: Operador de máquina.
Esc16/350: Operador de máquina.
Esc7/144: Operador de máquina.
Esc9/213: Operador de máquina.
Esc9/234: Operador de máquina.
Esc9/225: Operador de máquina.

- Vigia

Esc1/1: Vigia.
Esc5/95: Vigia.
Esc6/113: Vigia.
Esc8/132: Vigia.
Esc7/160: Vigia.
Esc9/201: Vigia.
Esc9/240: Vigia.
Esc12/275: Vigia.
Esc16/331: Vigia.
Esc16/340: Vigia.

- Auxiliar de produção

Esc3/49: Auxiliar de produção.
Esc5/86: Auxiliar de produção.
Esc9/239: Auxiliar de produção.
Esc16/335: Auxiliar de produção.
Esc7/158: Auxiliar de produção.
Esc9/212: Auxiliar de produção.
Esc9/226: Auxiliar de produção.
Esc3/56: Auxiliar de produção.

- Saqueiro

Esc2/37: Saqueiro.
Esc3/55: Saqueiro.
Esc7/146: Saqueiro.
Esc7/187: Saqueiro.
Esc11/262: Saqueiro.
Esc13/294: Saqueiro.
Esc16/333: Saqueiro.

Esc16/342: Saqueiro.
Esc7/154: Saqueiro.

- Vendas

Esc1/22: Vendedor.
Esc5/101: Vendedor Cerveja.
Esc8/117: Vendedor.
Esc8/130: Vendedor.
Esc8/136: Agente de vendas.
Esc9/202: Vendedor doces.
Esc13/284: Vendedor.
Esc16/326: Vendedor de picolé.
Esc16/355: Vendedor de picolé.

- Guarda

Esc3/62: Guarda.
Esc8/125: Guarda.
Esc8/127: Guarda.
Esc7/192: Guarda.
Esc13/287: Guarda.
Esc15/316: Guarda.

- Mecânico

Esc2/28: Mecânico.
Esc2/42: Mecânico.
Esc10/250: Mecânico.
Esc12/267: Mecânico.
Esc13/297: Mecânico.
Esc9/243: Mecânico.

1.12:) QUAL A PROFISSÃO DA SUA MÃE?

- Do lar
Ec12/268: Do lar.
Esc10/250: Do lar.
Esc10/253: Do lar.
Esc1/1: Do lar.
Esc1/12: Do lar.
Esc11/257: Do lar.
Esc11/258: Do lar.
Esc11/261: Do lar.
Esc11/262: Do lar.
Esc1/13: Do lar.
Esc1/14: Do lar.
Esc1/15: Do lar.
Esc1/16: Do lar.
Esc1/17: Do lar.
Esc1/2: Do lar.
Esc12/265: Do lar.
Esc12/266: Do lar.
Esc12/270: : Do lar.
Esc12/273: Do lar.
Esc12/274: Do lar.
Esc12/275: Do lar.
Esc12/276: Do lar.
Esc12/277: Do lar.
Esc12/279: Do lar.
Esc12/280: Do lar.
Esc1/23: Do lar.
Esc1/3: Do lar.
Esc13/282: Do lar.
Esc13/283: Do lar.
Esc13/284: Do lar.
Esc13/285: Do lar.
Esc13/286: Do lar.
Esc13/287: Do lar.
Esc13/288: Do lar.
Esc13/289: Do lar.
Esc13/290: Do lar.
Esc13/291: Do lar.
Esc13/295: Do lar.
Esc13/59: Do lar.
Esc14/301: Do lar.

Esc14/302: Do lar.
Esc14/304: Do lar.
Esc14/306: Do lar.
Esc14/307: Do lar.
Esc14/309: Do lar.
Esc14/310: Do lar.
Esc14/311: Do lar.
Esc14/312: Do lar.
Esc14/313: Do lar.
Esc1/5: Do lar.
Esc15/314: Do lar.
Esc15/315: Do lar.
Esc15/316: Do lar.
Esc15/317: Do lar.
Esc1/6: Do lar.
Esc16/319: Do lar.
Esc16/323: Do lar.
Esc16/325: Do lar.
Esc16/326: Do lar.
Esc16/327: Do lar.
Esc16/329: Do lar.
Esc16/330: Do lar.
Esc16/331: Do lar.
Esc16/332: Do lar.
Esc16/333: Do lar.
Esc16/335: Do lar.
Esc16/337: Do lar.
Esc16/338: Do lar.
Esc16/349: Do lar.
Esc16/352: Do lar.
Esc16/354: Do lar.
Esc1/8: Do lar.
Esc2/25: Do lar.
Esc2/26: Do lar.
Esc2/30: Do lar.
Esc2/31: Do lar.
Esc2/32: Do lar.
Esc2/35: Do lar.
Esc2/36: Do lar.
Esc2/37: Do lar.
Esc2/38: Do lar.
Esc2/40: Do lar.
Esc2/41: Do lar.
Esc2/42: Do lar.

Esc2/43: Do lar.
Esc3/44: Do lar.
Esc3/45: Do lar.
Esc3/46: Do lar.
Esc3/47: Do lar.
Esc3/48: Do lar.
Esc3/51: Do lar.
Esc3/53: Do lar.
Esc3/54: Do lar.
Esc3/55: Do lar.
Esc3/56: Do lar.
Esc3/57: Do lar.
Esc3/58: Do lar.
Esc3/60: Do lar.
Esc3/61: Do lar.
Esc3/62: Do lar.
Esc3/63: Do lar.
Esc3/65: Do lar.
Esc3/67: Do lar.
Esc4/68: Do lar.
Esc4/72: Do lar.
Esc4/73: Do lar.
Esc4/78: Do lar.
Esc4/79: Do lar.
Esc5/100: Do lar.
Esc5/101: Do lar.
Esc5/80: Do lar.
Esc5/81: Do lar.
Esc5/84: Do lar.
Esc5/86: Do lar.
Esc5/87: Do lar.
Esc5/88: Do lar.
Esc5/89: Do lar.
Esc5/90: Do lar.
Esc5/92: Do lar.
Esc5/93: Do lar.
Esc5/95: Do lar.
Esc5/96: Do lar.
Esc5/97: Do lar.
Esc5/98: Do lar.
Esc5/99: Do lar.
Esc6/103: Do lar.
Esc6/104: Do lar.
Esc6/107: Do lar.

Esc6/110: Do lar.
Esc6/111: Do lar.
Esc6/112: Do lar.
Esc6/113: Do lar.
Esc6/114: Do lar.
Esc7/140: Do lar.
Esc7/141: Do lar.
Esc7/142: Do lar.
Esc7/144: Do lar.
Esc7/145: Do lar.
Esc7/147: Do lar.
Esc7/148: Do lar.
Esc7/150: Do lar.
Esc7/151: Do lar.
Esc7/153: Do lar.
Esc7/154: Do lar.
Esc7/155: Do lar.
Esc7/157: Do lar.
Esc7/160: Do lar.
Esc7/162: Do lar.
Esc7/163: Do lar.
Esc7/165: Do lar.
Esc7/166: Do lar.
Esc7/169: Do lar.
Esc7/170: Do lar.
Esc7/172: Do lar.
Esc7/173: Do lar.
Esc7/180: Do lar.
Esc7/181: Do lar.
Esc7/182: Do lar.
Esc7/185: Do lar.
Esc7/186: Do lar.
Esc7/187: Do lar.
Esc7/192: Do lar.
Esc8/116: Do lar.
Esc8/117: Do lar.
Esc8/119: Do lar.
Esc8/120: Do lar.
Esc8/121: Do lar.
Esc8/126: Do lar.
Esc8/129: Do lar.
Esc8/132: Do lar.
Esc8/134: Do lar.
Esc8/135: Do lar.

Esc8/139: Do lar.
Esc8/189: Do lar.
Esc9/195: Do lar.
Esc9/197: Do lar.
Esc9/198: Do lar.
Esc9/200: Do lar.
Esc9/202: Do lar.
Esc9/206: Do lar.
Esc9/207: Do lar.
Esc9/208: Do lar.
Esc9/209: Do lar.
Esc9/211: Do lar.
Esc9/212: Do lar.
Esc9/213: Do lar.
Esc9/214: Do lar.
Esc9/215: Do lar.
Esc9/216: Do lar.
Esc9/217: Do lar.
Esc9/218: Do lar.
Esc9/220: Do lar.
Esc9/221: Do lar.
Esc9/223: Do lar.
Esc9/225: Do lar.
Esc9/226: Do lar.
Esc9/227: Do lar.
Esc9/228: Do lar.
Esc9/230: Do lar.
Esc9/231: Do lar.
Esc9/234: Do lar.
Esc9/235: Do lar.
Esc9/237: Do lar.
Esc9/238: Do lar.
Esc9/239: Do lar.
Esc9/241: Do lar.
Esc9/242: Do lar.
Esc9/245: Do lar.
Esc9/246: Do lar.
Esc9/248: Do lar.

- Doméstica

Esc1/7: Doméstica.
Esc4/73: Doméstica.
Esc1/18: Doméstica.
Esc2/24: Doméstica.
Esc2/27: Doméstica.

Esc2/29: Doméstica.
Esc2/33: Doméstica.
Esc2/34: Doméstica.
Esc3/52: Doméstica.
Esc1/9: Doméstica.
Esc5/91: Doméstica.
Esc5/94: Doméstica.
Esc6/102: Doméstica.
Esc6/105: Doméstica.
Esc6/106: Doméstica.
Esc6/108: Doméstica.
Esc6/109: Doméstica.
Esc8/127: Doméstica.
Esc8/131: Doméstica.
Esc8/133: Doméstica.
Esc7/152: Doméstica.
Esc7/156: Doméstica.
Esc7/158: Doméstica.
Esc7/161: Doméstica.
Esc7/174: Doméstica.
Esc7/176: Doméstica.
Esc7/177: Doméstica.
Esc7/178: Doméstica.
Esc7/179: Doméstica.
Esc7/191: Doméstica.
Esc9/201: Doméstica.
Esc9/203: Doméstica.
Esc9/204: Doméstica.
Esc9/222: Doméstica.
Esc9/240: Doméstica.
Esc9/243: Doméstica.
Esc9/247: Doméstica.
Esc11/256: Doméstica.
Esc11/260: Doméstica.
Esc13/293: Doméstica.
Esc13/294: Doméstica.
Esc13/298: Doméstica.
Esc14/303: Doméstica.
Esc16/324: Doméstica.
Esc16/336: Doméstica.
Esc16/340: Doméstica.
Esc16/343: Doméstica.
Esc16/344: Doméstica.
Esc16/345: Doméstica.

Esc16/350: Doméstica.
Esc16/351: Doméstica.
Esc16/353: Doméstica.

- Diversos

Esc7/184: Professora.
Esc14/300: Vigia.
Esc1/4: Repositora de peças.
Esc4/76: Funcionária pública.
Esc16/322: Funcionária pública.
Esc8/136: Massagista.
Esc7/159: Operadora de leite.
Esc9/236: Operadora de máquina.
Esc2/39: Enfermeira.
Esc8/130: Enfermeira**.**
Esc10/252: Empresária.
Esc16/328: Empresária.
Esc4/68: Confeiteira.
Esc3/50: Chefe de cozinha.
Esc8/138: Cabeleireira.
Esc9/219: Avicultora
Esc4/71: Auxiliar de serviços gerais.
Esc10/251: Auxiliar de desenvolvimento social.
Esc9/193: Comerciante.
Esc4/70: Comerciante.
Esc16/320: Comerciante.
Esc2/28: Vendedora.
Esc11/254: Vendedora.
Esc8/118: Vendedora.

- Serviços gerais

Esc8/128: Serviços gerais.
Esc7/149: Auxiliar de Serviços gerais.
Esc9/199: Serviços gerais.
Esc12/264: Serviços gerais.
Esc13/297: Serviços gerais.
Esc13/299: Serviços gerais.
Esc16/321: Serviços gerais.
Esc16/341: Serviços gerais.
Esc16/355: Serviços gerais.
Esc4/75: Serviços gerais.
Esc5/83: Serviços gerais.
Esc8/122: Serviços gerais.
Esc9/210: Serviços gerais.
Esc9/229: Serviços gerais.

Esc9/233: Serviços gerais.

- Cozinheira

Esc1/20: Cozinheira.
Esc3/64: Cozinheira.
Esc4/77: Cozinheira.
Esc8/137: Cozinheira.
Esc7/146: Cozinheira.
Esc7/171: Cozinheira.
Esc11/263: Cozinheira.
Esc12/267: Cozinheira.
Esc12/271: Cozinheira.
Esc14/305: Cozinheira.
Esc14/308: Cozinheira.
Esc15/318: Cozinheira.

- Zeladora

Esc1/21: Zeladora.
Esc6/115: Zeladora.
Esc8/124: Zeladora.
Esc8/125: Zeladora.
Esc7/167: Zeladora.
Esc9/194: Zeladora.
Esc9/224: Zeladora.
Esc9/249: Zeladora.
Esc12/278: Zeladora.
Esc16/339: Zeladora.
Esc16/342: Zeladora.

- Agricultora

Esc5/82: Agricultora.
Esc5/85: Agricultora.
Esc7/168: Agricultora.
Esc7/188: Agricultora.
Esc8/190: Agricultora.
Esc11/255: Agricultora.
Esc13/281: Agricultora.
Esc13/292: Agricultora.
Esc13/296: Agricultora.

- Costureira

Esc3/66: Costureira.
Esc7/143: Costureira.
Esc7/164: Costureira.
Esc7/183: Costureira.
Esc9/196: Costureira.

Esc9/205: Costureira. **Esc11/259:** Costureira. **Esc12/269:** Costureira.
- Diarista
Esc1/11: Diarista. **Esc7/175:** Diarista. **Esc16/334:** Diarista. **Esc9/244:** Diarista. **Esc9/232:** Diarista. **Esc12/272:** Diarista e Agricultora.
- Auxiliar de produção
Esc1/19: Auxiliar de produção. **Esc1/10:** Auxiliar de produção. **Esc3/49:** Auxiliar de produção. **Esc16/346:** Auxiliar de produção.
- Operadora de produção
Esc16/347: Operadora de produção. **Esc16/348:** Operadora de máquina. **Esc8/123:** Operadora de produção. **Esc1/22:** Operadora de produção.

1.22-) VOCÊ ADERIU AO PROJETO DE LIVRE ESCOLHA?
(A) Sim. Se sim, por quê?
(B) Não. Se não, por quê?

(A) SIM. SE SIM, POR QUÊ?
- Adiantar rápido várias séries.
Esc1/5: Ia mais rápido para mim terminar.
Esc1/11: O pessoal informou que ia adiantar mais meus estudos. Aí aproveitei.
Esc1/14: Para terminar os estudos mais rápido.
Esc1/15: Era caso de precisão, precisava avançar.
Esc1/20: Para acelerar.
Esc1/23: Para ver se terminava.
Esc2/24: Falaram que seria melhor, que eu iria dar um pulo para frente.
Esc2/29: Passar 2 anos em 1.
Esc2/30: Achei que seria melhor terminar mais rápido o estudo.
Esc2/31: Seria tipo um supletivo.
Esc2/34: Achei interessante porque todo mundo começou a falar que podia fazer tudo num ano.
Esc2/35: Que seria mais rápido.
Esc3/44: Falaram que ia me adiantar 4 anos.
Esc3/48: Achei uma coisa mais rápida.
Esc3/56: Para adiantar e concluir mais rápido.
Esc3/59: Para terminar os estudos mais rápido.
Esc3/60: Era mais rápido, fazia 3 anos em 1.
Esc3/63: Passar de série mais rápido.
Esc4/71: Achei legal fazer 3 anos em 1, para quem estava bem atrasado.
Esc5/81: Seria mais rápido para terminar logo.
Esc5/85: Era uma oportunidade de fazer mais rápido.
Esc5/88: Achei que valia a pena, que seria mais rápido para se formar.
Esc5/90: Eu queria fazer tudo numa vez.
Esc5/91: Eu achava mais rápido, para terminar os estudos. Aí casei, engravidei logo e desisti.
Esc5/95: Eu quis fazer 2 anos em 1 ano.
Esc5/97: No colégio ia ter e a gente queria adiantar anos.
Esc5/99: Meu irmão estudava lá, e falou que no projeto ia fazer 2 anos num só.
Esc6/102: Para adiantar o estudo.
Esc6/103: Para mim seria uma grande vantagem. Em vez de fazer em 4 anos, faria em 2.
Esc6/105: Porque eu queria ir mais para frente, terminar os estudos, até onde consegue alcançar. Como meu irmão, conseguiu ir até 3º ano. Depois tem que parar por causa do financeiro, não tem como terminar.
Esc6/106: Só sabia que ia fazer a 5ª, a 7ª e a 8ª num ano só.
Esc6/108: Ali fazia 2 séries em 1 ano. É mais rápido para fazer até 8ª série.
Esc6/109: Todo mundo entrou e parecia ser coisa boa pular da 5ª para 8ª. Ia poupar 3 anos.
Esc6/111: Fazer mais rápido.
Esc6/112: Achei que era um meio mais rápido para concluir, porque já estava muito atrasado.
Esc6/113: Para adiantar de grau, saí da 6ª e fui para a 8ª. Aí desisti de novo.
Esc6/115: Para adiantar meus estudos.

Esc8/120: Eu achava melhor para terminar logo o ginásio.

Esc8/122: Me falaram que seria melhor, que ia fazer os 3 anos num só. Aí eu também quis terminar mais rápido.

Esc8/123: Eu queria terminar o 1º grau.

Esc8/125: Achei mais rápido.

Esc8/126: Achava melhor, ia fazer 3 anos num só, ia mais ligeiro.

Esc8/129: Para fazer mais rápido.

Esc8/130: Queria passar mais adiante. Do jeito que eu estava indo, estava difícil.

Esc8/137: Queria eliminar os anos mais rápido.

Esc7/141: Ia ser mais rápido, mas não aprendi nada.

Esc7/150: Achava que iria terminar mais rápido.

Esc7/159: O projeto dava condições de avançar nas séries.

Esc7/168: Falaram que era a chance de concluir mais rápido.

Esc7/184: Para terminar mais rápido.

Esc7/190: Falavam que ia acelerar.

Esc7/191: Falaram que seria mais rápido a concluir e mais fácil.

Esc9/199: Porque avançava algumas séries.

Esc9/221: Para adiantar os estudos.

Esc9/229: Queria terminar rápido os estudos.

Esc9/247: Falaram que ia mais rápido para frente.

Esc10/251: Eles falaram que ia ser melhor para mim, que iria fazer 3 anos em 1 ano.

Esc10/252: Ia passar muitos anos para frente.

Esc10/253: Porque estava atrasado e seria a forma de adiantar 2 anos.

Esc11/260: Sei lá, achei uma boa fazer mais rápido.

Esc12/269: Imagina fazer 4 anos em 2 anos.

Esc12/275: Era para recuperar o tempo perdido. Eu fiz 2 anos em 1 ano.

Esc12/276: Fazia 2 anos juntos, era mais prático.

Esc12/279: Tentar terminar.

Esc13/284: Vi nele uma oportunidade de chegar em pouco tempo no Ensino médio.

Esc13/288: Ia ser de 5ª a 8ª num ano.

Esc13/291: Porque faz 4 anos em um.

Esc13/292: Falaram que seria mais rápido.

Esc13/295: Precisava recuperar o tempo perdido.

Esc13/296: Um meio mais rápido de concluir.

Esc13/297: Eu queria terminar rápido.

Esc14/302: Para fazer tudo num ano.

Esc14/308: Eu queria terminar antes.

Esc14/309: Eu tinha vontade de estudar. Como tinha parado vários anos, seria uma forma de fazer mais rápido.

Esc14/311: Vi no PCF uma oportunidade de avançar vários anos.

Esc15/315: Para ir mais rápido, fazer 2 anos em 1.

Esc15/317: Caminhar mais depressa.

Esc16/319: Achava interessante terminar mais rápido.

Esc16/322: Falavam que eu ia pular bem para frente.

Esc16/327: Aumenta mais rápido as séries.

Esc16/329: A gente passava mais rápido.

Esc16/331: Achei que era uma maneira de eu me adiantar nos estudos que eu já tinha perdido a maior parte.

Esc16/332: Queria passar para frente, mas depois veio o arrependimento no regular.

Esc16/337: Se adianta 3 anos em 1, estava bom de mais.

Esc16/338: Achei melhor. Precisava terminar mais rápido.

Esc16/340: Para adiantar um pouco.

Esc16/341: Eu ia avançar um ano. Fiz 7ª e 8ª num ano.

Esc16/342: Ai ia mais rápido.

Esc16/344: Ia passar mais rápido, ia lá para frente. Eu estava atrasada.

Esc16/345: Achava que era melhor para mim. Dá um passo lá na frente.

Esc16/346: Ia adiantar os dois anos que tinha reprovado.

Esc16/347: Eu achei que era mais vantagem. Aprendia menos, mas terminava mais rápido.

Esc16/349: Eles falou que fazia um par de anos no mesmo.

Esc16/351: Para ser mais rápido, fazer 3 anos em 1 ano. Estava tarde para fazer a 5ª normal.

Esc9/238: Era acelerado, iria fazer 3 anos em um, mas o projeto me fez perder a vontade de estudar e saí na pior.

Esc7/146: Falavam que ia avançar. Eu estava na 7ª série no Projeto, fiquei igual 2 anos. É como se eu tivesse feito regular.

Esc3/62: Eles falaram que ia ser bom para eu terminar logo o 1º grau

- Acharam interessante.

Esc1/6: Quando apresentaram o projeto, pensei que seria melhor.

Esc1/13: Já tinha mais alunos da minha faixa etária no projeto. Para mim ia ser melhor.

Esc2/36: Achei que seria oportunidade boa.

Esc3/54: Eu não tinha vontade de estudar. Quando o diretor me explicou como será o projeto, me interessei mais.

Esc4/77: Para ver como iam proceder no projeto, se vinham coisas novas.

Esc5/87: Aprofunda mais os estudos.

Esc5/98: Achava que era melhor.

Esc8/133: Eu achei mais fácil e interessante. Todo mundo, indo ou não indo, passava igual.

Esc7/157: Achei que seria legal.

Esc7/162: Eu gostei e quis participar.

Esc7/167: Achei que seria o melhor para mim.

Esc7/175: Eu achei interessante e queria adiantar.

Esc7/181: Achei interessante e seria mais fácil para desenvolver. Pega tudo resumido. É prática do trabalho do dia-a-dia.

Esc9/209: Porque eu quis.

Esc9/218: Foi divulgado e eu gostei.

Esc9/219: Me ofereceram e eu aceitei.

Esc9/220: Achei mais fácil para terminar os estudos.

Esc9/227: Foi divulgado e eu gostei.

Esc9/235: Achei interessante

Esc9/237: A direção me incentivou e quem não iria querer?

Esc9/245: A escola me incentivou e achei interessante.

Esc9/246: Explicaram como era e eu gostei.

Esc11/256: Vontade de estudar.

Esc11/257: Senti necessidade de voltar a estudar e eu fiz tudo num ano. Eu não ia voltar se tivesse que fazer regular.

Esc11/258: Achei que seria bom, mas não pude continuar (filha de 3 anos com síndrome e marido alcólotra).

Esc11/259: Eu achei que seria interessante.

Esc12/265: Conheci através de amigos. Eu sempre quis.

Esc12/266: Achei que era uma oportunidade para terminar o 1º grau.

Esc12/267: Achava que eu ia me adaptar bem e ia saber mais. Eu tinha muita dificuldade nos estudos.

Esc12/273: Tinha vontade de terminar os estudos. Tenho um sonho de fazer faculdade e até agora não cheguei a fazer a 8ª.

Esc12/274: Estava sem estudar, achei interessante e voltei para não ficar parado.

Esc12/277: Achei interessante tentar mudar um pouco.

Esc12/278: Do jeito que o professor entra na sala e explicou, parecia ser bem melhor para nós.

Esc12/280: Meu cunhado dava aula, no projeto aí fui chamada. Ele me convidou.

Esc13/281: Queria mais conhecimento.

Esc13/282: Surgiu na época e todas as colegas foram. Uma convidava a outra.

Esc13/283: A escola ofereceu.

Esc13/285: Foi explicado em reunião e eu gostei.

Esc13/286: Era novo. Como tinha mais idade, se animamos.

Esc13/294: Achei que seria melhor para mim.

Esc14/301: Adquirir mais conhecimento e realização do sonho de poder estudar.

Esc14/303: Falaram que era uma boa.

Esc16/320: Eles falaram que era bom, aí entrei.

Esc16/326: Achei que, se é para ajudar, a gente tem que fazer.

Esc16/328: Achei bastante viável.

Esc16/330: Eu pensei que era bom para mim.

Esc16/333: A direção falou que ia me adiantar mais.

Esc16/353: Falaram que era bom.

Esc16/354: Achei que ia ser mais fácil.

Esc9/211: A direção da escola explicou do que se tratava e aceitei participar.

Esc9/213: Me falaram da proposta, por isto eu voltei para a escola.

Esc9/215: Achei interessante e voltei à escola.

Esc16/323: Os professores falavam que ia ser bom. Eu achava que podia me recuperar depois.

Esc9/194: Curiosidade.

Esc5/96: Sim, eu estava no Cestol e não estava conseguindo acompanhar. Aí veio este projeto. Aí eu fui e para mim valeu a pena.

Esc11/254: Nós achava que aquilo era uma coisa boa. Depois vimos o 'bake' da coisa, era tudo atropelado, o conteúdo não tinha como aprender.

Esc9/214: Achava que seria melhor, mas depois não aprendi nada e desisti.

Esc8/134: Mas depois não gostei.

Esc13/289: Achava que seria melhor para mim.

Esc4/72: Eles explicaram o que seria feito e eu achei interessante e passei a fazer.

- Tirar o atraso

Esc1/1: Porque já estava atrasado e para ver se melhorava no estudo.

Esc1/3: Era uma opção para adiantar os estudos. Quando vi que estava atrasado, entrei.

Esc1/7: Eu já tinha uma idade boa e como já tinha reprovado 3 vezes estava bem atrasada.

Esc1/8: Para mim me adiantar, eu estava muito atrasado.

Esc3/53: Tirar o atraso e me adiantar mais.

Esc3/57: Falavam que estava atrasado.

Esc3/64: Falavam que eu iria tirar meu atraso.

Esc4/69: Entrei porque estava atrasada, para adiantar.

Esc4/70: Para adiantar.

Esc4/73: Achei melhor. Ia se adiantar mais porque estava atrasado.

Esc8/117: Estava muito atrasada nos estudos.

Esc5/83: Para ver se desencalhava e ia para frente. Estava muito atrasado.

Esc5/94: Estava atrasado, queria ficar em dia.

Esc7/147: Estava muito atrasado.

Esc7/148: Porque estava muito atrasada. Entrei só com 9 anos na escola porque morava no sítio 5 km da escola e meus pais achavam longe.

Esc7/154: Achava que estava muito atrasada.

Esc7/156: Eu quis. Estava me sentindo mal no meio dos mais novos.

Esc7/161: Não sei, só falava que estava atrasada.

Esc7/180: Estava atrasada.

Esc9/217: Achei legal, acelerar, tirar o atraso.

Esc9/224: Era uma oportunidade, estava atrasado.

ESc9/232: Para adiantar porque estava atrasada.

Esc9/239: Estava muito atrasado.

Esc9/244: Estava atrasado e precisava adiantar alguns anos.

Esc7/185: Estava atrasado.

Esc11/255: Eu estava 1 ano atrasada porque morava no MT. Aí falaram que eu iria recuperar este ano que fiquei atrasada (comecei com 9 anos o primário).

Esc11/262: Estava muito atrasada.

Esc12/268: Achei que seria melhor pelo atraso que eu já tinha.

Esc13/290: Estava muito atrasada. Ia ser melhor.

Esc16/325: Eu estava atrasada. Queria acompanhar os outros.

Esc16/335: Eles falaram que era excelente, que podia tirar o atraso nos anos.

Esc6/114: Eu já tinha reprovado um ano. Para alcançar os outros precisa realmente.

Esc3/61: Quando vim fazer matrícula, me falaram que pela minha idade, teria que fazer o projeto.

- Recuperar o tempo perdido.

Esc1/2: Eu achei que ia recuperar o tempo que perdi.

Esc1/17: Era uma forma de consegui recuperar os anos que eu tinha perdido.

Esc3/47: Falaram que era para recuperar o tempo perdido.

Esc3/50: Era mais vantagem para recuperar o tempo perdido.

Esc4/78: Falaram que era um jeito de se adiantar, recuperar os anos perdidos.

Esc4/79: Para recuperar os anos perdidos.

Esc5/86: Recupera o tempo.

Esc5/89: Era mais bom para recuperar os anos que perdi.

Esc5/100: Pretendia terminar, me transferi porque queria depois fazer 8ª regular. Aí desisti, nem fui estudar em outra escola.

Esc8/118: Para recuperar o tempo perdido.

Esc8/128: Era um jeito de eu recuperar o que já tinha perdido.

Esc8/132: Eu achava que ia render mais que o normal (eu mudava muito, aí reprovava).

Esc9/228: Por causa da idade.

Esc9/233: Para recuperar o tempo perdido, porque estava atrasado.

Esc9/242: Falaram que eu podia recuperar os anos perdidos.

Esc10/250: Mais fácil e mais rápido. A direção falou que seria o básico, mais rápido.

Esc12/264: Era para adiantar os estudos porque eu estava um pouquinho para trás, né.

Esc14/300: Achei que seria bom para recuperar o tempo perdido.

Esc7/192: Achei que seria vantagem recuperar o tempo perdido.

Esc9/204: Estava atrasada e o projeto recuperou o tempo perdido. Saí da 6ª e fui para o Ensino médio, tive dificuldade e fiquei com dependência, mas passei de ano.

Esc2/33: Falaram que seria mais fácil acabar tudo em 2 anos.

Esc14/310: Queria recuperar o tempo perdido.

- Seria mais fácil.

Esc2/37: Não tinha prova, só trabalho. Seria mais fácil, mas depois eu desisti, por sem vergonhice mesmo. Matei aula para namorar nas ruas.

Esc2/38: Achei que ia ser mais fácil para terminar os estudos. No regular exige freqüência. No projeto pode faltar mais. Não é todo dia que posso sair do trabalho para ir para escola.

Esc2/28: Achava mais fácil para avançar um pouco, recuperar o que tinha perdido.

Esc2/25: Pensei que ia ser mais fácil.

Esc2/27: Achei uma boa. O conteúdo era mais explicado. Era um jeito mais fácil de aprender.

Esc2/43: Parecia mais fácil, menos tempo para concluir o 1º grau.

Esc5/82: Eu achei que, tendo o 1º grau, facilitava muita coisa, se eu não tivesse feito, não podia nem ter tirado a carteira.

Esc5/84: Era mais fácil.

Esc5/101: Eles explicavam que ia se tornar mais fácil, que só tinha trabalho e seriam considerados como nota. Aí eu gostei da idéia.

Esc6/104: Porque era mais fácil, mais ligeira, também.

Esc7/145: Falaram que seria mais fácil, que encurtaria o tempo.

Esc7/182: Parecia ser mais fácil o ensino.

Esc12/270: Achei que era mais fácil para passar de ano.

Esc13/287: Parecia ser mais fácil.

Esc13/293: Seria a forma mais fácil para recuperar o tempo perdido.

Esc13/298: Achei que seria mais fácil para terminar.

Esc13/299: A direção falou que seria mais fácil.

Esc16/352: Os colegas falavam que era mais fácil para terminar os estudos.

Esc1/9: Achei que era um meio mais fácil para subir de série.

- Não tinha escolha.

Esc8/124: Mas só entrei porque não tinha 7ª aqui no bairro à noite.

Esc8/135: Eu estava estudando na 7ª, aí me enfiaram lá.

Esc8/136: Não sei, entrei por entrar, não tinha 7ª regular à tarde.

Esc1/4: Não tinha outra escolha.

Esc3/45: Não deram escolha.

Esc1/10: Se não ia ter que procurar outro colégio. Ali na escola só tinha o projeto.

Esc3/66: Por causa da idade avançada, aí teria que fazer este negócio.

Esc9/193: Único jeito de continuar estudando.

Esc5/80: Sabia que tinha que estudar.

Esc2/32: Me colocaram.

Esc8/138: Eu tinha que estudar.

Esc9/198: A escola decidiu.

Esc9/202: A escola decidiu.

Esc7/176: Aqui na escola só me aceitaram se fizesse no projeto. Se não teria que me transferir e não tem outra escola aqui no bairro.

Esc3/67: Não tinha outra coisa. Tinha que adiantar pelo projeto.

- Trabalho.

Esc1/12: Eu gostaria de estudar para cumprir estudo, porque o trabalho está exigindo. Ou você estuda ou não tem nada.

Esc1/18: Queria crescer, terminar os estudos, mas a situação não deixou. Tive que optar entre estudo e serviço e sem serviço não dá.

Esc1/22: Porque precisava terminar para entrar na Sadia. Quando entrei, eles pediam pelo menos o 1º grau.

Esc2/39: Porque tinha que estudar. Um trabalho exige.

Esc2/42: Mais rápido para terminar, para trabalhar.

Esc3/55: Eu tinha que trabalhar e não tinha 7ª regular à noite.

Esc5/93: Por causa da necessidade de ter estudo por causa do emprego, eles exigem estudo.

Esc6/107: Senti vontade, precisava estudar de novo, por causa do trabalho.

Esc7/142: A empresa estava exigindo que voltasse a estudar. Vim fazer matrícula e me colocaram no projeto.

Esc11/263: Ter mais estudo e ter mais emprego.

Esc14/306: Tentar entrar no mercado de trabalho com estudo, mas não consegui.

Esc16/355: Eu era funcionário na Sadia e eles exigiam que estudasse.

Esc14/307: A gente trabalha. É difícil ir toda noite na escola.

Esc8/116: Era o único jeito de estudar. Não tinha 7ª e 8ª a noite no regular, e ali deu, porque trabalho o dia todo.

- Não sabem dizer.

Esc2/41: Sei lá.

Esc3/58: Por vontade própria, sei lá.

Esc4/74: Sei lá.

Esc5/92: Não lembro.

Esc8/139: Não lembro, faz muito tempo.

Esc14/313: Não lembro.

Esc16/336: A escola me colocou, não sei por quê!

Esc16/348: Sei lá.

Esc7/158: Sei lá.

Esc8/127: Porque sim, não sei.

- Diversos.

Esc12/271: Eu estava sem estudar, tinha desistido no projeto.

Esc8/119: Eu fui com vontade, eu queria estudar, aprender, para ajudar meus filhos. Eu não sabia fazer as tarefas e eles me ajudaram.

Esc4/76: Eu queria que me ajudasse a não reprovar tanto. Eu tenho dificuldades para aprender. Sempre tinha acompanhamento de pedagoga.

Esc9/197: A escola convidou.

Esc9/200: Porque eu gostaria de aumentar meus conhecimentos

Esc11/256: Vontade de estudar.

(B) NÃO. SE NÃO, POR QUÊ?

- A escola colocou.

Esc1/19: Eles me colocaram estudar neste negócio.

Esc1/21: A escola me colocou na correção.

Esc2/26: Eles me colocaram. Só tinha projeto à noite e eu comecei a trabalhar.

Esc3/51: A escola me colocou.

Esc7/152: A escola colocou.

Esc7/163: A escola colocou.

Esc7/164: A escola colocou pela idade.

Esc7/169: A escola me colocou porque era fraca nos estudos.

Esc7/172: A escola me colocou.

Esc9/195: A escola me colocou.

Esc9/196: Me colocaram por causa da idade.

Esc9/203: A escola decidiu.

Esc9/206: A escola me colocou.

Esc9/207: Me colocaram e eu fiz porque era tudo pronto, eles davam.

Esc3/52: A escola colocou. Não faço a mínima idéia do porquê.

Esc9/222: Me informaram que teriam que separar as turmas.

Esc9/234: A escola decidiu.

Esc9/248: A escola me colocou.

Esc9/249: Porque a escola me colocou no projeto.

Esc11/261: A escola colocou, tinha muita idade.

Esc15/314: Eles achavam que seria melhor para mim.

Esc16/343: A escola ponhou eu porque não estava indo nem com bomba.

Esc16/350: Falavam que eu era muito velha e que tinha que fazer este projeto.

- Foram obrigados.

Esc3/65: Não tinha escolha, colocaram numa classe e tinha que ir.

Esc6/110: Sei lá, falaram que era obrigado.

Esc8/121: Não deram escolha, ou fazia projeto ou parava de estudar. Não tinha mais normal de 5ª a 8ª à noite.

Esc8/131: Foi obrigado. Tive que entrar.

Esc7/143: Até chorei. Para mim não adiantou nada, nenhuma série. Chorei porque queria ficar no regular e a direção me obrigou a ficar.

Esc7/179: Eles falaram que estávamos atrasados e nos colocaram. Já estava decidido pela escola. Não tivemos escolha.

Esc9/201: Me colocaram, não podia dizer que não. Se dependesse de mim, teria feito o regular.

Esc9/205: Simplesmente me colocaram.

Esc3/46: A escola separou e pronto.

Esc2/40: Não tinha escolha.

Esc9/223: Ninguém pediu se eu queria entrar no projeto. Simplesmente colocaram e pronto.
Esc9/225: A escola decidiu e me obrigou.
Esc9/226: Simplesmente me comunicaram que era por causa do meu atraso.
Esc9/231: Chegaram obrigando.
Esc9/243: A escola decidiu e me obrigou.
Esc16/324: Me passaram obrigada. Minha mãe também não queria. Tinha que ser, tinha que ser.
Esc16/334: Me empurraram.
Esc8/160: Era obrigado entrar no PCF.
Esc7/171: A escola colocou porque era lei. Ou entrava, ou saía do colégio.
Esc1/16: Sei lá. Eu estava estudando, aí chegaram e falaram: "Você vai entrar no projeto".
Esc16/321: Não tinha regular, era só o fluxo, eu tinha que fazer.
Esc15/318: Eu queria o normal, mas me colocaram no projeto.

- Estavam atrasados.

Esc7/140: A escola colocou, estava atrasado.
Esc7/144: Estava atrasada.
Esc7/153: Me colocaram porque estava atrasada.
Esc7/155: Estava atrasada, foi automático.
Esc7/174: A escola colocou os atrasados.
Esc7/178: Estava atrasado, a escola me colocou.
Esc7/186: A escola me colocou porque estava atrasado.
Esc7/187: A escola me colocou por causa da idade.
Esc7/188: A escola decidiu porque estava atrasada.
Esc7/189: Estava atrasada.
Esc9/208: Quem estava atrasado tinha que fazer a correção idade-série.
Esc9/210: Me colocaram por causa da idade.
Esc9/216: Achavam que eu estava muito atrasada, e me colocaram.
Esc9/236: A escola colocou porque estava muito atrasado.
Esc9/240: A escola colocou quem estava atrasado.
Esc9/230: A escola decidiu por mim porque estava atrasado.
Esc3/49: A escola colocou porque estava atrasado.
Esc7/166: A escola colocou porque estava muito atrasada.
Esc15/316: Eles me colocaram. Depois explicaram que estava atrasada e o projeto ia me adiantar.

- Não sabem dizer.

Esc7/149: Não sei porque.
Esc7/177: Não sei informar.
Esc14/305: Não sei.
Esc14/312: Não sei.
Esc7/165: A escola colocou, não sei por quê.
Esc16/348: Sei lá.
Esc14/305: Não sei.

- Avança, mas não aprende.

Esc7/170: Jogar para frente em 6 meses, fui da 5ª para 8ª, mas não tive nenhum aproveitamento.
Esc9/212: Só fui informado que era para adiantar, mas para mim não teve nenhuma vantagem.

Esc9/241: Era para ser mais fácil. Eu nunca gostei de estudar. No projeto não ia ter reprovação. Na verdade eles queriam despachar os repetentes, pois dos meus colegas ninguém aprendeu nada.

Esc12/272: Eu não queria, a diretora e a vice me iludiram. Era uma "bosta" que foi a mesma coisa que nada. Eu desisti porque briguei com a vice-diretora, porque ela chama os alunos de burros. Aí eu perdi a vontade para estudar.

Esc4/68: No início falaram que seria bom, mas depois, quando me colocaram, percebi o quanto era ruim. Colocaram todos os bagunceiros numa sala e eu não aprendi nada.

- Diversos.

Esc7/151: Falaram que seria mais rápido.

Esc7/173: Só falavam que seria bom para ir para frente, na verdade empurraram os alunos.

Esc14/304: Era a 1ª vez que tinha este projeto aqui.

1.23-) COMO VOCÊ AVALIA O PROJETO?
(A) Bom
(B) Ruim
(C) Regular
(D) Suficiente
(E) Insuficiente

BOM
- O projeto é bom por quê?
Esc2/41: Porque vai para frente.
Esc5/84: Depois do projeto, abriu a cabeça. Agora estou até fazendo a carteira de motorista.
Esc5/85: É um jeito para conseguir o certificado para o trabalho.
Esc5/86: Eu tenho facilidade em pegar as coisas, mas muitos outros, eu iria, eles reclamavam que não conseguiam pegar as coisas.
Esc8/148: Consegui avançar, completar meus estudos.
Esc8/159: Oferecia oportunidades para aprender algumas coisas.
Esc8/167: Era uma forma de conseguir mais estudo.
Esc8/188: Eu aprendi o mesmo conteúdo do regular.
Esc9/195: Porque acelerou o processo de aprendizagem para ir para o ensino médio.
Esc9/203: Não foi o que esperava, mas foi bom. Não avancei tudo o que prometeram.
Esc9/204: Se a pessoa tiver vontade para estudar, não é o projeto ou o regular que vai fazer diferença.
Esc9/228: Eu tive um bom aproveitamento, me incentivou para terminar mais rápido. Também o Ensino médio e eu quero entrar numa faculdade. O governo queria ganhar financiamento com o projeto. Isto os professores falaram. Não sei se isto é uma realidade.
Esc9/238: Os conteúdos são legal. Um pouco corrido, mas eu gostei.
Esc9/239: Eles incentivam os alunos a estudar. No regular ninguém incentiva. No projeto, vai aprendendo os conteúdos aos poucos, não vê tudo, mas umas coisas aprende.
Esc9/242: Recuperei um ano perdido e consegui acompanhar de novo os estudos.
Esc9/247: Era uma ajuda, fazia vários anos num só.
Esc10/253: Aprende quase a mesma coisa do regular.
Esc11/256: Eu gostei de estudar, aprendi a gostar de estudar no projeto, não tinha prova, e a turma tinha a mesma idade.
Esc11/258: Gostei de tudo, menos matemática.
Esc11/262: Se levar a sério, aprende.
Esc12/267: Eles incentivavam a gente a fazer o projeto. Eles incentivam mais o aluno a estudar. Eu já era aluno de sala especial porque tinha muita dificuldade.
Esc12/269: Ajuda, dá incentivo, porque ajuda a adiantar, ir para frente.
Esc12/271: Tem tudo que precisa.
Esc12/276: É bom, a mesma matéria, é a mesma coisa.
Esc12/280: Eu consegui aprender bastante coisa no projeto. Hoje estou fazendo a 8ª no Cestol.
Esc13/281: Aprendi tudo que precisa. O projeto deu uma oportunidade para as pessoas que não tinham estudo.
Esc13/286: Deu para aprender alguma coisa. Consegui acompanhar no Ensino médio.
Esc13/291: Como eu, que não tinha o básico, foi bom.
Esc13/292: Adquire bastante conhecimento. Não é como o regular, mas, com vontade, a gente aprende.
Esc14/303: Ensinavam bastante e recuperei o tempo perdido.

Esc16/325: Eu aprendi bastante coisa. Não é igual ao regular, mas é bom.

Esc16/226: Para pessoa que já está atrasada e que não teve como estudar, ou não tem tempo, ele resume, ajuda porque facilita para estudar.

Esc16/327: Se tiver força de vontade, aprende igual ao regular.

Esc16/330: O nível de aprendizagem era como se fizesse o normal.

Esc2/27: No projeto explicaram melhor o conteúdo que no regular. Para mim foi bom.

Esc2/38: Eu aproveitei bem o tempo que eu fiz. Achei bom para mim.

Esc5/102: Se a pessoa tiver vontade, aprende.

Esc11/260: Aprende muita coisa, porque antes não sabia nada. É uma sala de aula.

- No projeto é mais rápido.

Esc1/02: Recupera rápido o tempo que você perdeu.

Esc2/35: Ajuda porque faz tudo num ano.

Esc2/36: Eles incentivam mais os alunos que no regular, porque é mais rápido.

Esc2/37: Faz tudo num ano. Recupera rápido os anos perdidos. Estudando aprende.

Esc3/65: Dá um adianto. Não compensa os anos que perdeu, mas ajuda. É rápido.

Esc4/70: Para mim não teve problema nenhum. Só foi mais rápido. Eu tinha mais conhecimento, eu tinha estudado até aí em escola particular no Incomar.

Esc4/77: Ajuda as pessoas a se desenvolver na matéria e faz tudo em menos tempos.

Esc5/91: É bom porque termina em pouco tempo, em 1 ano até a 8ª série. É bom porque, como adulto, não precisa ir muitos anos na escola. Ali é rapidinho e fez tudo. Num ano conclui todos os estudos.

Esc5/92: Eu desisti, mas era uma oportunidade para fazer várias matérias junto e terminar rápido.

Esc5/94: Eu não conseguia aprender no regular. No projeto já senti a necessidade de aprender. Me esforcei mais e consegui. No regular eu levaria três anos, no projeto foi bom porque fiz rápido três anos em um.

Esc5/98: Porque dá mais oportunidade, é rápido. Tem gente que tem dificuldade, eu cheguei até a 8ª série, mas agora vou para o Cestol, e lá vou ter que começar desde a 5ª série, tudo de novo. Mas eu não gosto de ir todo dia, trabalho e tenho o nenê.

Esc6/113: Pelo menos dá uma ajuda para ir rápido dois anos para frente.

Esc7/132: Se você tem vontade, aí você aprende rápido e recupera o tempo que perdeu.

Esc8/163: Era melhor. Faz tudo rapidinho numa vez.

Esc8/178: Se a pessoa está atrasada, dá uma ajuda para ir rápido para frente.

Esc8/189: Adiantava rápido vários anos.

Esc9/197: Ajuda a recuperar rapidinho o tempo perdido.

Esc9/235: Ajuda rapidinho muitos que estão atrasados.

Esc9/240: Recuperar o tempo perdido e vai rápido para frente.

Esc12/273: Como eu não tinha tempo para freqüentar todos os dias como os outros alunos, então dava para fazer porque adiantava rápido vários anos.

Esc13/294: Termina mais cedo.

Esc13/296: É uma oportunidade para os que pararam muito tempo poder concluir rápido.

Esc13/298: Termina mais rápido.

Esc13/299: É bom para ter rápido um certificado na mão.

Esc14/302: Não precisa ir quatro anos na escola. Em um ano faz tudo rapidão.

Esc3/51: Ajuda a passar até o meio do ano de série. É muito mais rápido.

Esc3/55: Tem gente que desanima. Estudar anos e anos e ainda reprovar na metade do ano. Ali anima porque faz rápido em menos anos.

Esc3/58: Sei lá. A gente que tem um monte de filho, fazer tudo rápido num ano é ótimo.

Esc3/63: Se não fosse o projeto tão ligeiro, ainda estaria na 5ª série, porque ia parar de estudar para trabalhar.

- Não tinha prova.

Esc2/25: Não tem prova, mas ensinam muitas coisas. Não ter prova é bom porque daí não tem pressão, aí pensa que vai errar.

Esc2/29: É bom para quem quer parar logo. Não cobram nada.

Esc2/30: Era bom porque não tinha livro, nem prova. Parecia que estudava menos. Aí era bom para quem não tinha vontade de estudar.

Esc2/31: Não tem pressão de prova. Os trabalhos são em conjunto.

Esc2/42: Adianta, se fizer. Nem tem prova. Como vai dizer que sabe?

Esc3/56: Não fazia todo processo. Imagina só. Nem tinha prova, mas aprendia um pouco.

Esc4/76: Eu tenho dificuldade para fazer prova. No projeto, a avaliação era avaliado todo dia quando fazia coisas.

Esc5/89: Porque é um estudo que o professor explica mais. Não tinha livro. O conteúdo era pronto na ficha. Não tinha prova. É bem melhor.

Esc5/100: É bom, não tem prova e é bem resumido. Pesquisando por fora, consegue acompanhar. O regular é mais aproveitado, aprende bem mais.

Esc5/101: O fato de ter só trabalho era mais fácil. Eles só davam trabalho. Era tudo pronto. Não precisava ralar, estudar. Era só marca 'X' nas alternativas. Era muito fácil. Não tinha prova.

Esc6/104: Era só trabalho. Não tinha este negócio de prova. Era só explicado o trabalho, e só.

Esc6/111: Lá estuda de uma outra forma. Não está pressionada pelos professores. Não tem prova. Não precisa atingir média na nota. Só adquirir aprendizado.

Esc7/118: Foi bom para recuperar o tempo perdido. E foi ruim porque passou por cima de muitos conteúdos. Agora eu estou fazendo faculdade e está sendo muito difícil. Falta muito conteúdo que eu nunca vi. Eles deveriam fazer uma avaliação escrita e ver o que é preciso dar para o aluno.

Esc7/126: Era mais fácil entender a matéria. A matéria era mais fácil no projeto e não cobravam prova.

Esc7/127: Era bom porque ia rápido para frente. Não precisava estudar, nem fazer prova para avançar.

Esc7/129: Além de ser rápido, eu gostava que não tinha prova. Aí me interessava mais para estudar. É mais tranqüilo. Quando tem prova, eu me mato estudando e ainda vou mal. No projeto é só trabalhos.

Esc7/136: Porque o pessoal se interessa mais para estudar. Era só ali fazer as fichas. Ninguém ficava cobrando por prova.

- Recuperar o atraso.

Esc1/18: É bom porque está atrasado e ali faz três anos em um. Se se esforçar, aprende.

Esc2/26: Tirar o atraso.

Esc2/34: Era uma oportunidade para quem estava muito atrasado.

Esc3/47: Recupera o estudo atrasado da gente.

Esc3/54: As pessoas que fazem fluxo estão atrasadas e aí é melhor. Aí na mesma situação, às vezes pararam pelo mesmo objetivo, aí anima mais.

Esc3/67: Por causa que adianta mais quem estava atrasado, né.

Esc5/83: Ajuda a gente para não ficar tão atrasado.

Esc9/218: É mais fácil. A gente se anima porque tem esperança de terminar logo e tira o atraso. Eu só fiquei um ano por causa do projeto. Se não, não teria agüentado.

Esc9/222: Adianta um monte. Tira tudo que está atrasado.

Esc9/227: Eu só pensava em me formar logo e tirar o atraso.

Esc13/284: Tirou o atraso, mas não foi o suficiente para aquilo que teria que ter aprendido.

Esc14/308: Deu para aprender bastante coisa em pouco tempo, mesmo para os atrasados.

Esc14/310: Faz mais rápido, termina o atrasado antes.

Esc14/311: Oportunidade de avançar nos estudos e elimina o atrasado.

Esc14/312: Recupera anos perdidos. Faz três anos em um. No Ensino médio fiz supletivo. Desisti porque não tinha condições para pagar a passagem nem o material.

Esc11/313: Aprende mais rápido e ajuda a perder o atraso.

Esc15/315: É bom para fazer os estudos mais rápidos, mas não aprende nada. O projeto só empurra os atrasados para frente.

Esc16/343: Eu estava lá para baixo e jogaram eu lá para riba. Jogaram todos os atrasados lá para 8ª série.

Esc16/345: Eu aprendi bastante. Agora eu terminei a 8ª série. Se eu era para fazer regular, eu não ia conseguir chegar na 8ª série. Eu teria desistido. Era complicado estudar e trabalhar. Ali não precisava estudar. Tinha as apostilas que ajudava bastante os atrasados.

Esc16/347: Como reprovou, em meio ano no PCF você vai se adiantar mais e não ficar para trás.

Esc2/39: É bom para os atrasados, sem vontade para estudar. Termina rápido.

- Tem pouco conteúdo.

Esc1/8: Me jogou para frente, mas não aprendi que chega. Aprendi só o básico.

Esc1/12: Mas tem muita bagunça. Não consegue compreender nada. Deveriam separar quem quer aprender e aqueles que só vão para bagunçar. Assim não dá para aprender nada.

Esc3/53: É bom para se adiantar, mas para o ensino não é bom. Não se aprende como se faz um ano certo.

Esc5/90: Desde que tenha tempo para estudar. Eu estava com dificuldade. Não tinha tempo, e meu problema era a matemática. A matemática era pouca e me matava. Eu não consigo fazer os temas. Não ia nem com aula de reforço.

Esc6/107: Eu consegui até aprende, mas tem muita coisa no projeto que é fraco. Não prepara para o vestibular.

Esc7/133: É bom porque todo mundo passa, mas eu não aprendi nada.

Esc8/161: Só não vimos todo conteúdo. Assim, não sei quase nada.

Esc8/164: Ia mal nos estudos. Aí desisti. É tudo difícil e falta conteúdo.

Esc8/179: É bom. Como estou muito com idade avançada, faço três anos em 1, mas não é suficiente.

Esc8/180: Porque no Projeto passei de ano, depois na 8ª série regular reprovei. Não sabia nada. Aí desisti.

Esc9/198: Recupera o atrasado, embora não se aprenda bem o conteúdo. Só se faz trabalhos.

Esc9/199: Apesar de não aprender todos os conteúdos, aprendemos o básico.

Esc9/210: Não aprendi a interpretar textos. Até hoje não consigo fazer uma redação. Não tenho acesso a leituras, e nem tenho tempo. É tudo muito difícil para mim, pois me falta estudo. Quero dar estudo para minha filha. Eu não tive acesso à escola. Morava no sítio e tinha que trabalhar. Os meus pais não me deixavam estudar.

Esc9/234: Acelerou meus estudos. Só que depois, no Ensino médio, não consegui acompanhar. Reprovei três vezes no 1º ano e depois desisti porque não iriam mais fazer minha matrícula no ano seguinte. Que vergonha.

Esc13/288: Foi bom para ter um certificado, mas não aprende o necessário para fazer Ensino médio ou faculdade. Não tem condições.

Esc13/293: Recuperar os anos perdidos foi bom, mas ver todo conteúdo de vários anos juntos, não. É muito rápido. Quando começa a pegar a matéria já muda tudo, a cabeça vira uma bananeira. Aí eu piorei no meu português.

- Professores mais atenciosos.

Esc2/24: Explicaram bem no projeto. Os professores, a maioria, não todos, eram atenciosos. A senhora pegava no meu pé. Eu ficava doido, eu era relaxado, desinteressado, eu tinha muita vergonha. A senhora me fazia participar, ler. Eu até fui no quadro na sua aula. Foi bom para mim. Hoje eu vejo. Eu nunca mais tive uma professora como a senhora.

Esc8/150: As professoras explicavam bem. Eu aprendi.

Esc8/156: Os professores tinham paciência, explicavam bem.

Esc8/157: A gente entende bem. Os professores explicam bem.

Esc8/158: Os professores sabiam que era PCF, que tinham que ter mais paciência.

Esc8/169: Aprendia mais. Os professores explicavam mais.

Esc9/215: A professora explica mais que no regular. Faz a gente prestar atenção.

Esc9/213: Os professor são mais querido. Não dá medo.

Esc11/257: A maneira como explicavam, incentivavam nós. Eles ajudaram muito para a gente não desistir.

Esc8/174: Eles ensinam bem melhor. Eu gostava.

Esc11/259: Os professores são bons. Dão mais atenção que no regular.

Esc12/265: Gostei muito. Os professores davam muita atenção. Gostei porque era mais trabalho. Fazia redação.

Esc12/274: Eu aprendi bastante. Os professores explicavam bem. Eu desisti por falta de vontade, não gostava de estudar. Eu não agüento ficar na sala de aula. Eu vou um pouco e paro.

Esc12/278: Aprende muita coisa. Os professores dão mais atenção, explicam bem melhor as coisas, é como se fosse um supletivo. Eu pedi transferência para ir para o Cestol, para terminar mais rápido e entrar na empresa que exigia um grau de estudo melhor. Mas no Cestol desisti. Os professores não dão a atenção que eu precisava, explicam uma vez. Entendeu? Entendeu. Se não, se vira.

Esc15/318: No projeto, os professores eram mais legais, mais simpáticos.

Esc3/66: Eu não ia sempre na aula. Eu trabalhava viajando, mas, quando eu ia, a professora ajudava.

- Ajudava pessoas com mais idade.

Esc1/17: Ajustava todos os conteúdos de vários anos e o pessoal era todo da mesma idade que tinham parado pelo mesmo motivo, que não tiveram oportunidade para estudar. Pessoas mais velhas que não tinham chance para estudar entraram no projeto e para estes foi uma oportunidade.

Esc2/33: Para quem não teve oportunidade é uma chance para estudar. Muitos com idade voltaram a estudar. Meus amigos me falaram, aí também fui me matricular.

Esc/48: Para pessoas mais velhas que tiveram que parar de estudar por causa do trabalho, se estudar bem, aprende igual.

Esc5/87: É bom para quem tem idade como eu, mas não aprende muita coisa. Pula muita coisa.

Esc6/105: No meu caso, já era velha de idade. Aí vai para frente.

Esc8/187: Se não fosse o projeto nem teria estudado. Já me sentia com muita idade para estudar no regular.

Esc9/206: Não aprendemos tudo, mas foi bom para ir para a série compatível com a nossa idade.

Esc9/232: Assim posso acompanhar a turma da minha idade.

Esc12/264: Para estas pessoas de idade que estão um pouquinho atrasadas, por causa deste projeto elas podem ir um pouquinho para frente.

Esc12/268: Avança. Tem muitos com bastante idade que param por falta de oportunidade, que não têm renda, que reprovava várias vezes. O projeto dá uma estabilizada para eles.

Esc12/279: Dá oportunidade para a gente terminar os estudos. Tem gente com mais de vinte anos.

Esc14/307: É uma chance para pessoa com bastante idade que estava atrasada aprender o que não sabia.

- Não sabem dizer.

Esc8/165: Não sei.

Esc8/168: Sei lá.

Esc13/287: Sei lá.

Esc3/52: Não sei.

Esc4/69: Não sei explicar.

- Proporciona o estudo exigido pelas empresas

Esc8/142: Porque tinha muita idade. A empresa exigia que estudasse. Se não mandaria embora.

Esc8/181: Pega tudo resumido, não perde tempo, desenvolve a pessoa diretamente para o mercado de trabalho.

Esc14/304: Recuperei o tempo perdido, pois temos que trabalhar e não dá tempo para ir na escola estudar.

Esc14/306: O estudo era fundamental. Eu me arrependi de não ter estudado. Devia ter me esforçado mais, para ter um trabalho melhor.

Esc16/338: Eu não tinha condições de estudar. Só queria o diploma, para trabalhar.

- Diversos.

Esc4/79: Depois que eu fiz o projeto parei, um ano, e depois voltei para o regular e acompanhei os outros. Concluí tudo pelo supletivo. Eu me transferi para o Gisele porque era mais perto de casa. Não gostei da escola e desisti.

Esc13/290: Aprende muita coisa. Eu desisti porque não gosto de estudar.

Esc14/301: Tendo vontade, aprende pelo menos o necessário para vida.

(B) RUIM

- Não aprende.

Esc3/46: Não aprende nada, é esquisito, todas as séries misturadas, um sabe, outro não, embola tudo.

Esc6/106: Eu desisti depois dum mês. Os professores não tinham paciência para explicar as coisas e não dava para aprender. Tinha um professor que escrevia mal no quadro. Eu pedi para ele escrever mais legível, e ele disse que, se não estivesse satisfeito, que me retirasse, e nós saímos em seis e nunca mais voltamos.

Esc6/109: Deveriam avaliar quem é capaz para pular. Eu mesmo não deveria ser colocado para frente, não estava preparado, era incapaz de fazer aquelas coisas, sei lá. Mesmo assim me botaram para frente sem saber, e agora não sei.

Esc7/135: Era uma 'merda'. Colocavam conteúdo da 4ª série para o pessoal mais velho, e os professores ficavam dando atenção para os velhos. Nós não aprendia nada. Eu morria de dar risada. Eles não sabiam somar 1+1. Ficavam pensando, e depois ganhavam nota boa. Eu não sou nenhum exemplo, mas bagunçava. Não tinha como agüentar. Em vez de estudar o conteúdo da 7ª série, voltei para 4ª série. Isto para mim foi uma palhaçada. Porque, então, não pegaram aquela velharada e simplesmente dá um certificado. Não precisava prejudicar nós da 7ª série. Este projeto é uma baita mentira. Se é difícil estudar o ano todo, imagina fazer de 5ª a 8ª série num ano. Isto foi palhaçada.

Esc8/145: Não se aprende o conteúdo. Até hoje fico perdido. Só tinham aquelas fichas. Não se aprendia. Até hoje, se o professor falar uma conta da 7ª série, eu não sei, pois não tive 7ª série, não vi nada.

Esc8/152: Não aprende nada.

Esc8/153: Hoje vejo o atraso. Não aprendi nada, nada mesmo.

Esc8/155: Não aprendi conteúdos básicos, não consigo nem escrever um texto.

Esc8/160: Não aprende nada.

Esc8/190: Não aprende o necessário. Quando vai fazer um teste numa empresa, não sabe nada, não passa.

Esc9/221: Não aprendemos os conteúdos mínimos. Depois no Ensino médio, reprovei duas vezes no primeiro ano e tive que desistir.

Esc9/223: Não deu para ter aprendido o estudo. Só adiantou de ano.

Esc9/241: Não aprendi nada.

Esc10/250: Eu reprovei 2 vezes no 1º ano Ensino médio. Aí desisti. Eu não sabia os conteúdos, não sabia nada. Com meus colegas aconteceu a mesma coisa. Paramos no Ensino médio.

Esc11/254: É muito atropelado, um geralsão, passado por cima. Pulava os conteúdos. Quando começava a aprender, já pulavam para outro assunto.

Esc13/289: Os conteúdos não tinham nada a ver. Os professores também não ajudavam. Duas professoras explicavam. O resto estava boiando. Nem os alunos, nem eles não sabia nada.

Esc15/314: Me prejudicou um monte. Não aprendi nada, reprovei no Ensino médio.

Esc15/316: Não aprendi nada. Fui empurrada para frente sem saber nada. Fizeram de conta que eu tinha passado de ano.

Esc16/329: Não ajuda em nada. É só um meio de ir para frente. Não aprende nada. O estudo é muito fraco.

Esc16/346: Não aprendi quase nada.

Esc16/355: Você não tem uma aprendizagem adequada. É péssimo. Não sei nada. Parece que os professores não estão preparados para ensinar.

- Empurra o aluno

Esc1/20: É um empurrão desnecessário. Na minha opinião não deveria ser desta forma. Eles empurram o aluno.

Esc8/166: Não se aprende o conteúdo empurrado de três anos num ano. Me confundiram. Hoje eu não acompanho mais.

Esc8/170: Me empurrou para frente sem conhecimento. Não adianta nada.

Esc8/186: Os conteúdos do PCF não têm nada a ver com que estuda no regular. É só uma forma de despachar os alunos.

Esc9/202: É mais rápido, pois empurram o aluno para terminar logo os estudos.

Esc7/134: O projeto é uma matação. Foi feito só para empurrar o aluno para frente.

Esc9/248: Muito rápido. Empurram todo mundo. Nem precisa ir na aula.

Esc12/275: Eu não gostava. Era empurrado, muito corrido, era atropelado nas coisas.

Esc16/319: Passa mais rápido as séries, mas não se entende a matéria, e empurram igual para frente.

Esc4/68: 7ª e 8ª num ano. Não aprendi, não tive base de 1º grau e me deram um empurrão. Quando cheguei no Ensino médio, Deus me livre, foi uma maneira da escola se livrar de nós.

- Material fraco

Esc9/131: Não aprende 'né meu'. Faz a ficha. Se entendeu ou não entendeu, tanto faz.

Esc8/173: Só tinha ficha. Até hoje eu não vi os conteúdos básicos que meus irmãos estão aprendendo nos livros da 5ª série.

Esc9/216: Não se vê a metade do conteúdo.

Esc9/201: As fichas vinham com conteúdo muito simples. Conteúdo de 5ª série. Falavam que aluno de projeto tinha problemas, mas eu não acho que tenho problemas, tanto que passei no vestibular, mas desisti.

Esc16/350: Hoje até para arrumar emprego, se falar que fez este projeto, este negócio ali, aí te desprezam, aí fica muita coisa para trás, muito material sem estudar. Quando estudei na 8ª série, parecia que eu não sabia nada. Isto que ainda fui fazer a oitava no supletivo. Passei com ajuda de conselho de classe.

Esc1/5: Não é um estudo forte que prepara para estudar para frente. O material é fraco em tudo.

Esc8/147: Quem fez o material no PCF não consegue acompanhar.

- Diversos.

Esc12/272: Eu estava me dando bem no regular, mas falaram que eu ia fazer tudo num ano. Aí eu tentei. Só que ali tinha aluno que ia todo dia na aula. Eu ia duas ou três vezes por semana, mas minhas notas eram melhores.

Esc3/57: Foi bom, porque eu estava muito atrasado. Dei um salto lá na frente, mas, na verdade, não adiantou nada. Desisti no ano depois.

Esc7/162: Eu deveria ter continuado.

Esc9/243: Se tivesse de novo, iria de novo, para fazer várias séries num ano.

Esc3/62: Para pessoas que estão atrasadas, conseguem chegar onde devem estar na sua idade.

(C) REGULAR

- Superficial

Esc3/45: Não ensinaram direito. Era muito rápido e eu preferia fazer normal.

Esc3/49: Não aprendi bem. O conteúdo é muito cortado. Sofri bastante no ensino médio.

Esc3/50: Eles não passam toda matéria devida na escola. É só o básico.

Esc3/64: Estudando cada ano aprende melhor. Eu fui da 6ª à 8ª, perdi a 7ª, vi pouco e bem por cima. Na 8ª foi muito difícil.

Esc4/73: Teve muita coisa que foi passada que deveria ser explicado melhor. Eles traziam só aqueles fichas. Alguns professores davam para nós fazer e queriam pronto no final da aula, e não explicavam nada.

Esc4/74: É muita matéria de muitos anos para passar em um ano.

Esc7/120: Depois disto passei para o Premem, e para o cara ali pegar uma coisa, aí pena, principalmente matemática. Matemática é o principal. Eu reprovei no 1º ano, me transferi para o Beal e lá desisti.

Esc7/123: É muito resumido. Falta aprender.

Esc8/140: Os conteúdos vinham numa folha (ficha). Era diferente. Não aprendia nada.

Esc8/141: Muita matéria junta. Passam a matéria corrida. Se não entendeu, azar do aluno.

Esc8/143: O material era fraco. Assim, não se aprende. Só tinha ficha, não tinha livro.

Esc8/146: Só preenche ficha e fica morgando o resto da aula.

Esc9/205: Cortam muito conteúdo. Se eu pudesse escolher, hoje eu não faria o projeto. Não aprende o suficiente como os outros que fazem o normal.

Esc9/207: Não explicavam direito o conteúdo. Era muito rápido. Não se aprendia um conteúdo, já passava para outro.

Esc12/270: Os professores só passavam trabalhos em sala de aula. Não davam aula normal.

Esc15/317: Dependia muito dos professores. Uns não estavam nem aí, não explicavam nada, não ensinavam, não dava para aprender nada direito.

Esc16/322: Eu não aprendia o suficiente. Tinha aquelas apostilas, não tinha conteúdo duma série, era aqueles joguinhos que não tinha nada a ver com a matéria. Tava na sétima fazendo coisa da 4ª e 5ª série.

Esc16/331: Só vai adiantar os estudos. Você não aprende como se estudasse no normal.

Esc16/333: É três anos num só. Não dá para aprender numa vez.

Esc16/335: No PCF eu tenho tudo guardado. Era em módulos. Eles não trabalhavam como no regular, um interagindo com o outro. No projeto era como se o aluno fosse máquina: o professor dava a ficha e dizia como responder, nós fazia e já entregava. Eu não aprendi nada no projeto. Foi só para pular de série.

Esc16/336: Só empurraram a gente para frente. Não dá para ter noção (aprender).

Esc16/337: Por um lado vai adiante. Não aprendi nada da 7ª e 8ª, fui direto para o 1º ano do Ensino médio. Aí reprovei no 1º ano do Ensino médio. Aí parei. Não dá vontade de ir para escola. Eu chego tarde, aí o professor enche o saco, aí desisti.

Esc16/339: As matérias é bem corridas. Passa muito rápido. Fala pouco de cada assunto. A gente quase não aprende nada.

Esc16/341: Eu fui para o 1º ano do Ensino médio e não sabia quase nada. Peguei duas pendências, matemática e física. Fui para o 2º ano do Ensino médio e tive que estudar de manhã e à noite. Aí não dava para trabalhar.

Esc16/344: Fui para frente, mas não aprendi o que era importante. Só tinha aquelas fichas, e o que os outros estudaram no regular não era isto.

Esc16/348: Eles não ensinam direito. O projeto é ruim.

Esc16/349: Dava uma lida meio geral. Era por cima. Não dava para aprender direito.

Esc11/263: Não aprende direito igual.

Esc7/128: Não ensinava tudo, nem pouco. Fica na base.

Esc16/323: Depois fica complicado. No 2º grau fica difícil, até se habituar, as matérias é tudo diferente.

- Tempo é limitado

Esc1/3: Devido ao tempo, é muita coisa para aprender em pouco tempo.

Esc1/11: Adianta a pessoa, mas se aprende pouco. Não aprende todo conteúdo em tão pouco tempo.

Esc1/13: A gente passa por cima, não aprende direito as coisa em pouco tempo. Eu voltei agora na 8ª regular. Eu não sei as coisas, não consigo falar direito. É bem mais difícil para mim.

Esc1/21: É pouco tempo de estudo. A gente esquece.

Esc2/32: Pulavam muitos conteúdos. Não dava tempo. Aquelas fichas eram resumidas e já vinham com a resposta. Copiávamos sem entender o que era.

Esc2/40: Não dá certo. Não devem misturar várias séries numa sala, e só pensar no tempo. Quem já tava na 7ª série, voltar e estudar todo conteúdo da 5ª série de novo. Nem sei como fui reprovar naquilo. Nós só fazia bagunça.

Esc4/72: Eles não trabalha todo conteúdo porque não dá tempo. O esquema deles é bem diferente do currículo normal. Não aprende o suficiente, não se vê o conteúdo da 7ª e 8ª. Eu perdi, não tive acesso, depois fez falta no 2º grau. Os outros falam isto ali eu vi. E eu nunca tinha visto.

Esc4/78: Tem umas matérias que a gente precisa mais atenção. Matemática é meu problema. Fez com que eu atrasasse em tudo. Eu precisava de mais tempo e uma atenção maior nesta matéria. Em todas as outras estava mais ou menos.

Esc5/88: É pouco tempo para gente pegar as matérias direitinho. É muito pouco tempo.

Esc5/95: É muito corrido. É muito conteúdo para aprender em pouco tempo, e não aprende tudo.

Esc5/96: A gente não pega tudo em pouco tempo, porque é muito corrido. Para gente de idade, 'meio cabeça dura', é dificultoso estudar. Deveria fazer ano por ano. Mas, nas empresas, o que vale é o papel.

Esc6/112: Passa tudo muito rápido, não dá tempo. Muitos, depois, não passaram no 1º ano do Ensino médio. A maior parte não consegue.

Esc7/124: A pessoa tem que se dedicar muito nos estudos, se não, não aprende nada em tão pouco tempo.

Esc8/130: Tivesse continuado no regular, teria sido melhor. No PCF não aprende muita coisa para pouco tempo. É bem mais rápido.

Esc7/138: Você não pega as coisas muito bem, não dá tempo. É muito por cima, não é como normal, que vê tudo.

Esc8/171: Não aprende muito, é muita coisa para pouco tempo, fazer em 1 ano.

Esc8/172: O estudo de três anos é correspondente à 5ª série. Não aprende nada. Passa para 8ª série em pouco tempo e não sabe quase nada.

Esc9/208: O tempo era curto, não se via todo conteúdo, passávamos para frente com dúvidas.

Esc11/261: Era muito difícil, muito apurado. Aí não dava tempo para aprender.

Esc14/305: Era muito pouco tempo. É rápido para conseguir aprender alguma coisa.

Esc14/309: É muito conteúdo jogado num ano. Só se vê o básico. Não dá tempo para aprender todo conteúdo que precisa.

Esc16/334: É tudo meio por cima. Imagina, em tão pouco tempo.

Esc16/352: Depende do esforço, mas não é um ensino de primeira. O certo é fazer levando mais tempo, ano por ano.

Esc16/354: Quem fez regular aprende mais com tempo. A gente faz este supletivo para render, mas não é bom.

Esc9/225:Só mandaram para frente. Foi rápido só para ganhar em tempo.

Esc4/71: É um resumo para passar mesmo de ano, levando bem menos tempo.

Esc8/154: É muito acelerado três séries em um ano, não dá tempo para aprender.

- Falta aprendizagem.

Esc1/25: Não é aquelas coisas, não dá para o cara aprender muitas coisas. É jogo rápido.

Esc2/28: Não aprende muitas coisas. Quando saí dele e fui para o regular, tive muita dificuldade.

Esc2/43: Em um ano não dá para aprender o que veria em três anos no regular.

Esc3/44: O cara sai sem saber "porcaria" nenhuma.

Esc3/60: Não aprende muita coisa.

Esc5/80: Você não aprende tudo igual aos outros.

Esc5/82: Eu acho que não aprende tudo. Ali é só o básico. É como se fizesse o provão. Não aprende.

Esc5/97: Eu só fiz meio ano, já tava na 7ª série. Agora quem fez de 5ª a 8ª não aprendeu nada. É só uma passada. Não tem avaliação para ver se o aluno teve um aproveitamento.

Esc8/144: Não aprende a metade da metade.

Esc8/176: Não aprende tudo, é o básico, por cima.

Esc8/177: Passava ligeiro, mas não aprendia muita coisa.

Esc9/214: Não se aprende nada.

Esc9/220: Muito fraco, as matérias, os professores não explicavam direito os conteúdos.

Esc9/229: Poderia ser melhor nas explicações.

Esc9/237: Não se aprende nem a metade do conteúdo.

Esc9/245: Só se aprende os conteúdos pela metade. Não vale a pena.

Esc10/251: O conteúdo era fácil, da 5ª e 6ª série. Vinha pronto nas fichas, quase só assinalar, tinha pouca escrita. Eu

faltava sempre. Nem sei como passei. Quase todo mundo não ia para aula depois que percebemos como era fácil, e igual íamos ser passados.

Esc13/282: Era muito fraco. Não aprende o que precisa. Podia ser mais avançado.

Esc13/289: Os conteúdos não tinham nada a ver. Os professores também não ajudavam. Duas professoras explicavam. O resto estava boiando, não sabia nada.

- Diversos.

Esc1/1: Quem precisa do estudo, que trabalha, que só vai de vez em quando, para este é bom. É ruim, porque muitos que podem estudar, que deveria fazer regular, vão ali onde só aprende 60% e vão bagunçar. Eles têm que fazer o regular, mas não têm interesse.

Esc1/19: Eu só fiquei um mês e pedi transferência porque comecei a trabalhar. Fui fazer supletivo.

Esc7/116: Para mim, valeu. Aprendi o básico, porque não tive outra chance e tive que fazer isto.

Esc1/14: Alguns alunos faz muita bagunça. Aí não dá para fazer tudo.

Esc1/15: Era meio desorganizado. Faltava professor. Era muito bagunçado. Não era muito controlado. A bagunça desanimava a gente.

Esc3/59: Alguns alunos faz muita bagunça. Aí não dá para pegar tudo.

(D) SUFICIENTE

- Diversos.

Esc5/93: Pelo menos aprende um pouco. Para aqueles que têm que trabalhar e não pode fazer o ano letivo, pelo menos ajuda para trabalho.

Esc9/209: É uma vantagem a pessoa que estava parada fazer tudo num ano e ter o certificado para poder trabalhar.

Esc5/99: Depende da dedicação de cada um. Não é por falta de mais tempo que a pessoa vai aprender menos.

Esc16/353: Na verdade, não sei. Eu parei de estudar logo por problemas familiares.

Esc8/191: Eles incentivam bastante, mas o conteúdo é bem fraco. Quem se dedicar consegue.

Esc9/224: Foi para tirar o atraso do aluno. Não vi todo o conteúdo. Era bem fraquinho.

Esc6/115: Eu parei porque tinha muita bagunça na sala, e o professor não explicava nada do conteúdo que precisa saber. Só dava coisa bem fácil.

- Aprende o suficiente.

Esc6/108: Se tem vontade para estudar, já aprende o suficiente para terminar 8ª série.

Esc8/149: Fui para o Ensino médio e consegui acompanhar.

Esc8/182: Se se esforçar, consegue acompanhar o regular depois.

Esc9/246: Gostei da forma como os professores trabalhavam. Explicavam bem. Quando fui para a 8ª série regular consegui acompanhar, mas tive que desistir no 1º ano do Ensino médio.

Esc10/252: Prestando atenção, aprende.

Esc9/217: Os professores explicavam bem. Fazia tudo junto. Assim aprende que chega.

- Avança as séries.

Esc8/185: Em pouco tempo vai para frente, adianta os anos.

Esc9/194: É suficiente para avançar anos perdidos, avançar nas séries.

Esc9/200: Porque seria um passo a mais em série e na minha vida.

Esc9/211: Através do projeto, como estava atrasado, avancei e fui para frente, recuperei o tempo perdido.

Esc9/233: Avancei e recuperei o tempo perdido. Aprendi coisas que jamais pensei que fosse aprender.

- Não aprende o suficiente.

Esc1/6: Eles passavam conteúdos gerais de todas as séries. Eu lembro que eu tinha dificuldade para aprender no projeto. Quando começava passar o conteúdo da 7ª e 8ª, eu não entendia nada. Aí já vi que o projeto não era boa coisa.

Esc1/22: A gente não aprende como aprende na escola. Ali só aprende o básico.

Esc14/300: É muito superficial. É muito rápido fazer 4 anos em 2. Não dá para ver todo conteúdo. Tive muita dificuldade no Ensino médio.

Esc16/228: A gente só passa de ano, o aprendizado é superficial, é bem pouco.

(E) INSUFICIENTE

- Conteúdo insuficiente.

Esc1/4: A gente tinha que fazer dois anos e ia para o 1º ano do Ensino médio. Não tinha prova. Era superficial. Os professores não se preocuparam em ensinar. Este projeto foi criado para dar um empurrão para o 2º grau.

Esc1/9: Me jogou para frente, mas não aprendi que chega. Aprendi só o básico.

Esc1/10: A gente vê as matérias muito por cima. A gente não aprende nada.

Esc1/16: Não aprende. Não tem aprendizagem. Como vai fazer 4 anos em 1?

Esc4/75: Não se aprende muito. Pula muito de conteúdo.

Esc5/81: Na sociedade que estamos vivendo hoje, é insuficiente. Exige mais conhecimento. Não adianta ir lá e não aprende o conteúdo. Precisa aprender muito mais.

Esc6/103: Eu só aprendi a fórmula 'Bhaskara" no segundo grau, que é conteúdo da 7ª e 8ª série. Muitos conteúdos eu só aprendi sozinho. No segundo grau o professor falava "isto é da 7ª, 6ª ou 8ª" e eu nunca tinha visto nenhuma daquelas funções. Aí tinha que estudar sozinho. Quando tinha dúvida, ia para professor particular. Se não tivesse professor particular, não conseguiria fazer Ensino médio.

Esc7/121: Um cara sair da 5ª série e passar para 8ª série num ano. O que ele aprende? Nada.

Esc8/151: Não aprendi muita coisa até hoje. Até agora estou com dificuldades.

Esc11/255: Dá o certificado de 8ª série. No 1º ano do Ensino médio eu não sabia nada. Eu não tinha visto o conteúdo. No projeto só dão fichas. É muito fácil, não se aprende. Eu não sabia o conceito do projeto. Se eu soubesse, não teria feito. Os professores passam todo mundo, nem tem prova.

Esc13/285: Não dá para aprender todo conteúdo. É preciso fazer por ano, da 5ª à 8ª série.

Esc13/295: Quando voltei no regular, agora no 1º ano e no 2º ano do Ensino médio tenho muita dificuldade para pegar as coisas.

Esc3/61: Não dá para aprender tudo. Não se vê tudo que dá para ver no regular.

Esc6/114: É bom passar para frente, mas não aprende o que precisa realmente.

Esc9/193: Na verdade foi só para adequar a idade/série.

Esc9/196: Não vimos todo o conteúdo.

Esc9/212: Não aprendi nada. Prometeram uma coisa e aconteceu outra. Não tive nenhum adiantamento. É como se eu tivesse ficado no regular.

Esc9/219: Não se aprende todo conteúdo. Depois não sabe quando precisa.

Esc9/230: Porque não via todo conteúdo, quando fui para a oitava série no regular não conseguia entender o conteúdo.

Esc9/231: Não aprendi nada. Prometeram uma coisa e aconteceu outra. Não tive nenhum adiantamento. É como se eu tivesse ficado no regular.

Esc9/244: Era aula para criança, conteúdo de 4ª e 5ª série. Depois não sabíamos os conteúdos e ficamos perdido. Pulavam de um conteúdo para outro conteúdo.

Esc9/249: Porque não aprendi o suficiente.

Esc16/321: É fraco para alguém que quer fazer uma faculdade ou continuar estudando.

- É muito rápido para aprender.

Esc1/7: É muito rápido. Muitos não conseguem aprender a matéria.

Esc6/110: A gente rala para fazer em um ano e conseguir, aí fazer rápido três em um.

Esc7/122: A gente não aprende nada. É muita rápido e muita coisa para pouco tempo.

Esc7/137: Falta muito conteúdo. Era muito rápido e tudo misturado. Pessoas de muita idade que estavam muito

tempo afastado da escola e que não lembravam o conteúdo, aí ficavam sempre revendo. Deveriam fazer separação desse pessoal.

Esc8/175: É bom porque é rápido, só para recuperar o tempo, mas não aprende nada.

Esc16/320: É muito rápido este negócio. Termina muito rápido. A gente não aprende o suficiente.

- O aluno quer prova.

Esc7/117: Ele não aprende todas as áreas que tem que aprender. Como não tem prova, é só preencher as fichas. Os alunos levavam para casa e só ia na aula uma ou duas vezes por mês e tudo mundo passou igual.

Esc7/125: É uma coisa que não tem nem prova. Depois, quem estudar para frente, vão exigir mais de você.

Esc8/183: Era só trabalho, só ficha. Não tinha prova, não.

Esc12/277: Não tinha livro nem prova, só apostila e estudava tudo junto. O ensino tem que ser individual e com prova. Ali um atrapalha o outro, um fala uma coisa, outro está lendo outra coisa. Não dava. Um atrapalha o outro.

- O aluno sente a exclusão.

Esc7/119: No meu caso, para aquilo que eu quero já tenho uma estrutura pronta, um lar, marido bem empregado. Eu só queria aprender para ajudar meus filhos, eu queria aprender a falar melhor e ali não consegui. Eu via que, para as crianças, aquilo não valia nada. São muito repetentes. Iam para escola só para bagunçar. Tinha dias que tinha tanta bagunça que eu não agüentava ficar na sala, tinha que sair para fora. Eles não aprendem nada. Ali falta apoio (acompanhamento), ver o que os filhos tão fazendo. Não tinham mais controle sobre os filhos, aí jogaram a responsabilidade para os professores.

Esc13/283: É muito fraco. Eu passei empurrado pela idade.

Esc16/324: Não teve ensinamento de nada. Em matemática, matéria da 5ª série eu não sei nada. Eu fiz quatro vezes o 1º ano do ensino médio e não conseguia acompanhar. Sempre dancei quatro anos em matemática. Até fui estudar no interior, porque falaram que é mais fraco, e mesmo assim não consegui. Me empurraram, me tacaram da 5ª série na 8ª série e, depois, no 1º ano do Ensino médio não sabia nada.

Esc16/332: É muito corrida. Só querem empurrar o pião para frente. Só falta, e passa igual. É como supletivo.

2.01-) VOCÊ TINHA NOÇÃO DO QUE O PROJETO SIGNIFICARIA EM SUA VIDA?
(A) Sim. Por quê?
(B) Não. Por quê?

(A) SIM. POR QUÊ?

- Somente ir pra frente.

Esc1/3: Pra poder se adiantar e terminar o 2º grau logo e fazer curso de mecânico no Senai.

Esc1/19: Me adiantaria.

Esc2/30: Sabia que ia ser rapidinho.

Esc2/39: Que iria terminar logo.

Esc3/48: Ia me adiantar no colégio, porque eu estava atrasado.

Esc3/56: Eu ia concluir mais rápido, ia poder passar mais rápido para o ensino médio.

Esc3/62: Eu ia terminar rápido se continuasse estudando.

Esc3/65: Só adianto, jogaram a gente para frente.

Esc3/66: Fazer em menos tempo.

Esc3/67: Por causa que ia adiantar o ensino, porque estava atrasado.

Esc4/69: Fiz num ano dois anos.

Esc4/72: Para mim recuperei só o tempo perdido, só regularizou o tempo atrasado. Como estava atrasada dois anos, recuperei um.

Esc4/75: Seria mais fácil para passar de ano. Como já passei da idade, muitos tiravam sarro. Eu me sentia mal no meio dos pequenos. No projeto, reuniram todos os grandes com problema igual: 'dificuldade de aprender'.

Esc4/76: Minha mãe me falou que seria bom para tirar meu atraso. Meu pai não queria, pois dizia que eu não iria aprender suficiente para entrar numa faculdade.

Esc5/83: Só ajudava as pessoas a acabar os estudos mais ligeiros.

Esc5/95: Foi o empurrão. Comecei ali e depois continuei até terminar meus estudos.

Esc5/101: Que eu ia passar mais rápido, mas parei igual por falta de vontade.

Esc7/120: A gente sabia que não ia aprender direito, que não tem como fazer dois anos em um. Isto não existe, o cara não aprende. Eu só queria terminar logo.

Esc7/129: Eu ia terminar mais rápido, ia fazer três anos em um.

Esc7/136: Que eu ia terminar mais rápido.

Esc7/137: Devagar e sempre. Acho que faltou paciência da minha parte. Eu só queria concluir mais rápido ainda.

Esc7/138: Sei lá, para terminar o estudo rápido.

Esc8/142: Sabia que teria um certificado rápido, mas que não teria o mesmo rendimento que os outros.

Esc8/157: Sabia que tinha que ir para frente. Aí os professores davam mais apoio.

Esc8/169: Ir para frente.

Esc8/172: Achei que ia me lançar mais para frente com um estudo mais avançado.

Esc8/180: Ia adiantar meus estudos.

Esc9/194: Queria avançar.

Esc9/197: Ir para frente.

Esc9/202: Terminar logo.

Esc9/209: Com minha idade, queria só ir pra frente.

Esc9/224: Adiantar as séries, era a oportunidade.

Esc9/226: Ir lá para frente.

Esc9/232: Seria rápido.

Esc9/233: Só pular para frente.

Esc9/240: Ir rápido.

Esc9/243: Terminar rápido.

Esc11/254: Teria uma vantagem em fazer várias séries.

ESc11/262: Eles avisaram que não seria regular, que não ia aprender tudo, que seria bem rápido, só uns conteúdos.

Esc12/265: Eu queria terminar o 1º grau rapidinho.

Esc12/279: Se eu tivesse continuado, eu teria terminado meus estudos mais rápido. Eu pedi transferência, mas foi para desisti. Nem procurei outra escola.

Esc14/310: Para passar da 5ª série para 8ª série, já seria um grande avanço.

Esc14/312: Ir para frente bem rápido.

Esc15/315: Ia para frente, fazer os anos mais rápido. Mas depois não me ajudou muita coisa.

Esc15/318: Que eu iria chegar mais fácil, bem ligeiro, no primeiro ano.

Esc16/333: Que ia me adiantar logo e recuperar o tempo perdido.

Esc16/334: Só adiantaria um pouco, seria um atalho.

Esc16/347: Eu ia terminar o colegial mais rápido, mesmo sabendo que ia ter menos tempo para aprender.

Esc3/61: Só sabia que ia para frente, mas não tinha noção. Porque, para fazer um concurso, este estudo é ignorado, não é aceito, como na Sadia. Eles não falam, mas deixam de lado.

Esc1/7: Ia melhor e mais rápida, porque estava muito atrasada. Com minha idade, eu devia estar na 8ª série.

- Aspectos positivos.

Esc1/1: Não tanto, estava atrasado nos estudos, eles estavam incentivando para ver se a pessoa fazia os estudo.

Esc1/5: Estudo para o futuro.

Esc1/14: Estudar e melhorar.

Esc1/17: Se não fosse o projeto, eu ainda não estaria no 3º ensino médio, eu ia demorar bem mais.

Esc1/18: Desempenho.

Esc2/25: Eu iria me atualizar mais rápido nas coisas.

Esc2/27: Ter aprendizado.

Esc3/59: Estudar e melhorar minha vida.

Esc3/63: Melhorou minha vida. Se não fosse o projeto, estaria ainda na 5ª série.

Esc4/71: Acho que significou uma coisa boa para mim.

Esc5/82: Eu queria, tinha vontade de estudar. Mesmo que o projeto não sendo bom, com a vontade que eu tinha, eu aprendi mais que sabia. Antes do projeto eu não lia em público, hoje eu leio em grupo de família e na Igreja. Não tenho mais vergonha.

Esc5/86: Que seria bom ter estudo.

Esc5/87: Sempre o que aprende, nunca é demais.

Esc5/88: Eu pensava que aí poderia me formar e ter um futuro.

Esc5/91: Significaria conseguir o que estava planejando: terminar os estudos.

Esc5/94: Atualização. Eu já estava até com vergonha. Todos pequeninos e eu grandão na sala. Ia parar. Aí veio o projeto e juntou os grandes atrasados.

Esc7/119: Eu sabia que ia me trazer conhecimento. Ajudei muitos jovens. Falava que deveriam dar valor ao estudo. Eu estudei coisa que queria quando era jovem e não podia.

Esc8/159: Valorização do curso que estava tendo.

ESc8/165: Melhorar nos estudos.

ESc8/182: Temos que saber o objetivo que queremos na vida.

Esc9/217: Ter estudo é bom.

Esc9/228: Que eu poderia ser uma pessoa um dia. O governo pensou em dar um estudo e um incentivo para o aluno.

Esc11/263: Aprender o conteúdo.

Esc12/267: Ia me incentivar mais. Minha mãe também queria que eu fizesse.

Esc13/284: Achava que seria uma oportunidade a mais.

Esc13/287: Ia ser mais fácil para fazer os estudos.

Esc13/293: Eu sabia o que estava fazendo ali.

Esc13/299: Ter estudo era melhor para mim.

Esc14/300: Ter estudo.

Esc14/305: Sabia que ter estudo era importante.

Esc15/317: Aprendi coisas diferentes.

Esc16/323: Eu achava que fazendo projeto podia recuperar o tempo perdido. Foi uma oportunidade para mim.

Esc16/343: Sei lá, melhorou, né!

Esc16/325: Achei que ia me ajudar ver se conseguia ficar com idade certa para meus estudos.

- O trabalho exige estudo.

Esc2/37: Uma vida melhor, um emprego, mais oportunidades, porque sem estudo não se tem nenhuma oportunidade.

Esc4/78: Tem que ter estudo. Sem estudo não pode ficar por causa do emprego. Hoje em dia é o principal ter estudo para ter emprego.

Esc5/85: Ia ter o certificado para firma e um pouco de mais de conhecimento. Ia me atualizar.

Esc5/93: Ter um certificado para o emprego.

Esc5/96: Eu ia ter o papel. Me arrependo que arrumei mais um emprego. Aí não deu para ir para escola com dois trabalhos. Aí pedi transferência para o Cestol para fazer a 8ª série. Aí desisti. Eu não conseguia acompanhar. Esquentava muito a cabeça e a úlcera atacava. Estudar sozinho em casa é difícil. Só estudar e estudar em casa e na hora da prova se enrola todo, não vai.

Esc5/99: Eu tinha plano de concluir o 1º grau. No currículo o 1º grau significa bastante para arrumar um emprego.

Esc6/102: Ele me ajudou a adiantar e conseguir um serviço melhor.

Esc7/116: Eu não ia ter outra chance e no trabalho estavam me exigindo estudo. Se não tivesse voltado a estudar, teria ganhado a conta já.

Esc8/145: Não tem como ver o conteúdo de quatro anos em dois anos, mas a Sadia exigia que estudasse e eu me obriguei a fazer.

Esc8/192: Eu queria concluir logo para conseguir um emprego.

Esc9/194: Através dele tenho um certificado para conseguir um trabalho.

Esc9/220: Tive que trabalhar.

Esc9/247: Queria estudar para trabalhar melhor.

ESc11/258: Achava que conseguiria um emprego melhor.

Esc12/273: Eu ia terminar meus estudos e ter um trabalho mais digno. Todo lugar que vou, pedem até que série eu estudei. É horrível falar até a 6ª série.

Esc12/274: Estudar para a exigência do mercado de trabalho. Eu estava aprendendo bem.

Esc13/281: Eu sabia o que eu queria, que se eu tivesse estudo aumentariam as minhas oportunidades de emprego.

ESc13/286: Hoje o conhecimento é importante. Os mercados exige. Não dá para ficar parado.

Esc13/288: Quando procuro emprego, posso escrever 8ª série. Não preciso mais dizer 5ª série. Para mim é vantagem.

Esc14/307: Sim. Com estudo até poderia conseguir um trabalho melhor.

Esc14/309: De um futuro melhor, melhor o conhecimento, melhor o emprego.

- Não aprenderam o suficiente.

Esc1/11: Sabia que o projeto era mais fácil, e, depois, no normal, me compliquei tudo.

Esc2/29: Eu sabia que com o projeto não conseguiria fazer ensino médio.

Esc8/146: É igual o supletivo, não aprende tudo. Quem vem da 5ª série para o Projeto se ferra depois.

Esc8/160: Logo percebi que não iria aprender nada, que só iriam empurrar a gente três anos para frente.

ESc8/174: Sabia que não ia ser como normal, mas mesmo assim, fiz.

Esc8/176: De cara vê, não tem prova, só ficha, copia do colega e pronto, não aprende nada.

Esc9/210: Não aprende direito.

Esc11/259: Mas, depois eu não consegui. Eu ficava com dor de estômago, passava mal só em ver a professora de matemática. Aí desisti. Igual não aprendia nada.

Esc12/266: Eu não aprendo rápido. Ali no projeto tinha mais pessoas de idade, aí sai umas idéias, em grupo chegamos a tirar 80 num trabalho. Eu nunca tinha tirado um 80 sozinho. Tanto o projeto foi bom, que depois tentei fazer 1º ensino médio e não consegui porque era sozinho e não sabia nada, aí parei.

Esc13/285: Foi uma oportunidade de recuperar o atraso, mas a gente percebia que era muito fraco.

Esc16/324: Por isso minha mãe não queria. A professora mesmo falava que agora só aquelas fichas é moleza. E aconteceu depois, eu não sabia nada.

Esc16/344: Mas quando estava ali naquela bagunça, só queria ir para frente, terminar os estudos. Só tinha pião, tranqueira e bagunceiro! Não aprendi nada.

Esc16/351: Pelo menos eu terminei a 7ª série. Se fosse normal, eu não ia estudar não, eu não ia fazer, não ia conseguir fazer a 5ª série no regular, era muito difícil. Ali era tudo fácil, bem resumido mas não aprendi!

- Diversos.

Esc9/225: Não lembro.

Esc13/291: Se eu tivesse continuando, já teria concluído. Parei de boba (submissão ao marido). Todo dia a mesma reclamação.

Esc3/50: Os professores já falavam que nosso histórico ia estar escrito que fez o projeto. Ia ter uma declaração. Na hora que mostra para procurar emprego (o cara da Sadia pede). Se alguém tiver regular, pegam aquele outro, com um estudo melhor.

Esc14/304: Achei que seria legal adiantar tantos anos, mas não agüentei. Começava a trabalhar às 2h da manhã até as 6h da tarde (puxar leite).

Esc3/55: Como não tinha regular à noite, eu fui aceita pelo projeto à noite. Se não, nem podia estudar.

Esc7/121: Não tinha outra escolha. Não ia ajudar, mas eu queria terminar os estudos, e à noite é só projeto.

Esc8/149: Achava que seria ruim porque o projeto foi inventado para empurrar o aluno para frente. Entrei porque não tinha opção. Me obrigaram. Eu preferia fazer o regular.

(B) NÃO. POR QUÊ?

- Não conseguem responder o questionamento.

Esc10/253: Não lembro.

Esc1/10: Sei lá. Não tem nem explicação.

Esc11/260: Sei lá.

Esc11/261: Sei lá. Não entendia.

Esc1/15: Muito pouco. Não sei falar.

Esc12/275: Sei lá.

Esc12/276: Sei lá. Comecei sem saber.
Esc12/278: Sei lá. Pouca informação.
Esc1/22: Não sei dizer agora.
Esc1/23: Me pegou agora!!!
Esc13/282: Estava muitos anos fora da escola. Não sei.
Esc13/283: Eu sempre tive medo, insegurança. Não sei.
Esc13/296: Não tinha como ter noção.
Esc13/298: Eu não sabia o que era Correção de Fluxo.
Esc14/303: Não sabia como ia ser.
Esc14/308: Não tinha como saber.
Esc14/313: Não me interessava. Não sei.
Esc15/314: Não sabia.
Esc16/319: Não sei.
Esc16/320: Sei lá. Eu nunca liguei para este negócio de estudo.
Esc14/311: Não tinha como saber.
Esc16/327: Sei lá.
Esc16/329: Não sei por quê.
Esc16/330: No tempo não tinha nem idéia.
Esc16/336: Não sabia como ia ser.
Esc16/337: Sei lá.
Esc16/338: Nunca parei para pensar.
Esc16/339: Não sei.
Esc16/340: Quando entrei não sabia.
Esc16/342: Sei lá.
Esc16/348: Não sei.
Esc16/352: Sei lá. Só ouvi falar. Nunca tinha feito.
Esc16/353: Não sei.
Esc16/354: Sei lá.
Esc1/6: Acho que não.
Esc1/9: Também. Não sei responder.
Esc2/24: Não sei explicar.
Esc2/31: Na época, não.
Esc2/35: Sei lá.
Esc2/36: Não sei.
Esc2/40: Não sei.
Esc2/41: Sei lá.
Esc2/42: Não.
Esc3/47: Não sei.
Esc3/51: Não sabia direito.
Esc3/53: Não tinha experimentado ainda.
Esc3/58: Não sei responder.
Esc3/60: Sei lá.
Esc4/74: Sei lá.
Esc4/77: Não tinha idéia.

Esc5/80: Não sei o que dizer.
Esc5/89: Não sei como explicar.
Esc5/97: Sei lá.
Esc5/98: Sei lá.
Esc6/104: Sei lá.
Esc7/123: Não tinha como saber.
Esc7/126: Sei lá o que responder agora.
Esc7/127: Sei lá.
Esc7/133: Sei lá. Estava tudo tão fácil.
Esc7/134: Era novo.
Esc7/135: Não sei.
Esc8/150: Não sei explicar.
Esc8/154: Não sei responder.
Esc8/158: Não tinha como saber.
Esc8/162: Não foi falado nada.
Esc8/163: Não sei.
Esc8/164: Não sei.
Esc8/166: Não sei explicar.
Esc8/167: Não conhecia o PCF.
Esc8/168: Não tinha como ter noção. Era novo.
Esc8/170: Não explicavam como iria ser. Sei lá.
Esc8/171: Não sei responder isto.
Esc8/173: Não tinha como saber.
Esc8/178: Não sabia o que era o PCF.
Esc8/183: Não sei.
Esc8/184: Não tinha como saber.
Esc8/185: Não sei.
Esc8/186: Não sabia.
Esc8/187: Fui da 1ª turma. Não tinha como saber se era bom ou ruim. Nós que iríamos experimentar por primeiro.
Esc8/188: Estava muito tempo fora da escola. Não tinha como saber.
Esc8/189: Não sei.
Esc9/193: Não tinha como saber.
Esc9/195: Era novidade.
Esc9/199: Não sabia.
Esc9/200: Sei lá.
Esc9/201: Era novo. Não sabia.
Esc9/204: Não tinha como saber.
Esc9/205: Não sabia.
Esc9/206: Não sabia. Não tinha nem idéia.
Esc9/207: Não sabia.
Esc9/208: Não.
Esc9/211: Não sabia.
Esc9/214: Não.

Esc9/215: Não lembro.

Esc9/216: Não.

Esc9/218: Não falaram.

Esc9/219: Não sei.

Esc9/230: Não.

Esc9/234: Não gosto disto.

ESc9/235: Não sabia.

Esc9/236: Não tinha como.

Esc9/237: Não sei dizer.

Esc9/239: Era uma novidade.

Esc9/241: Não dava pra ter.

Esc9/242: Sei lá.

Esc9/244: Não tinha como saber.

Esc9/245: Não lembro.

Esc9/246: Não tem como.

Esc9/248: Sei lá.

- Não aprende.

Esc1/2: Eu achei que seria igual o normal, que aprenderia, mas é diferente. Não tem prova, é trabalho.

Esc1/4: Foi de repente. A gente estava estudando, dividiram os alunos e começaram. Não deu muito certo, não, para aprender.

Esc1/8: Não sabia se sendo jogado para frente sem saber, ia depois conseguir arrumar um serviço bom.

Esc1/13: Eu não sabia que ia passar por cima. Se eu soubesse que era tão por cima, que não tinha tempo, que os professores não iam ajudar, eu não teria entrado.

Esc2/32: Achava que seria um estudo normal, mas não se aprende o conteúdo, é por cimão. Não tenho condições de fazer uma faculdade, de fazer um vestibular.

Esc2/33: Muitos falavam que este estudo não seria válido para fazer vestibular, porque só passa por cima.

Esc3/46: Quem reprovasse ia igual para série seguinte sem saber nada. Então a turma não tinha mais vontade para estudar, igual que ia passar.

Esc3/57: Depende de cada um. Só para pular para frente, sem saber, não adianta nada.

Esc4/68: No começo, minha mãe falava: será que vai ser bom? Vai realmente corrigir seu atraso? Só fui para frente. Não me exigiram nada e depois vi que era só uma forma de eu me livrar logo dos estudos.

Esc7/117: O estudo do projeto para mim não valeu nada. Me estrepei depois.

Esc7/122: Eu achava só que ia terminar mais rápido. Eu não sabia as conseqüências. Depois, eu comecei o 1º ano do ensino médio, tive que desistir, eu não sabia nada. Eu vou ter que fazer tudo de novo desde a 5ª série. O projeto não valeu para mim, não aprendi nada. Eu desisti na 8ª do projeto e fiz o estudo pelo Cestol. Tive que começar tudo pela 5ª série, mas eu gostaria de fazer de novo desde a 5ª série pelo regular, para depois conseguir fazer o ensino médio.

Esc7/124: Fazer 5ª, 6ª e 7ª série tudo num ano não dá para aprender.

Esc7/128: Agora me pegou, mas na minha vida para frente não ia ser coisa boa, porque não é um ensino normal.

Esc7/130: Eu sabia que ia passar. Também, quem não ia passar naquilo lá. Só ficou um ou dois, e olha lá ainda.

Esc7/131: Eu não sabia, eu ficava preocupado como ia ficar meu currículo. Puxa, Projeto Correção de Fluxo, e ficava preocupado em não aprender nada, como ia trabalhar.

Esc7/132: Não era bom, não aprende porcaria nenhuma.

Esc8/140: O que iria significar? Só avancei dois anos sem aprender muita coisa.

Esc8/147: Antes o importante era só passar, mas depois percebi que não tinha aprendido os conteúdos no regular. Eram só umas fichas.

Esc8/151: Falaram que ia ser bom. Eu não pensei que seria tão apurado. Agora eu tenho dificuldade para aprender.

Esc8/152: Se eu soubesse que não aprenderia nada, não tinha feito. É a mesma coisa que parar de estudar.

Esc8/153: Não sei, só me empurraram para frente sem saber nada.

Esc8/155: Achei que ia aprender, mas só tinha ficha. Não aprendi nada.

Esc8/175: Pensava que seria diferente, que iria aprender alguma coisa, mas depois vi que era tudo matado.

Esc8/177: Não sabia o que era o Projeto Correção de Fluxo, mas não sabia que não ia aprender nada.

Esc9/203: Só sei que aprende pouco. Eu não sabia.

Esc9/221: Não gostei. É muito por cima.

Esc9/222: Não dá para aprender mesmo.

Esc9/223: Achei que poderia ser bom. Tentei fazer a 7ª série e a 8ª série no Cestol (supletivo) e não consegui fazer nenhuma prova, pois não sabia nada.

Esc9/227: Não pensei que era tão ruim.

Esc9/229: Não gostei. Não aprendi direito.

Esc9/249: Não. Vi depois que não aprende nada.

Esc10/250: Se eu soubesse que não iria aprender, que iam empurrar todo mundo, mesmo sem nenhum conhecimento, eu não teria feito o Projeto. É preferível reprovar várias vezes, repetir o ano, mas aprender. Na verdade, empurraram nós para frente e no ensino médio tivemos que desistir.

Esc10/251: Na verdade não aprendi o conteúdo, foi só para dizer que terminei o 1º grau. No ensino médio não tinha base, reprovei no 1º ano, depois comecei de novo. Quando vi que já estava reprovado, desisti de novo. Depois acabei indo para o Cestol e acabei desistindo.

Esc11/255: Quem fez projeto é taxado de burro, que não aprende, é conceituado assim. Quando procura emprego e eles vêem no histórico, já dizem que não sabemos nada, que fizemos o projeto.

Esc11/256: Não sabia que era por cima. Se não, não faria.

Esc12/269: Não sabia que era tão fraco.

Esc12/270: Achei que ia aprender uma coisa. Eu voltei a estudar na 8ª série aí desisti. Eu não conseguia entender. Já era fraco das idéias. Aí, com este projeto, voltei a estudar no Cestol, mas não entendo. Aí, quando chega perto de fazer prova, fico com medo e paro. Todo ano começo e paro para não fazer prova. Me dá medo. Sempre acho que não vou conseguir. Eles explicam muito rápido, fico apavorada e não aprendo mais a matéria.

Esc12/272: Se eu soubesse que não ia aprender nada, eu teria feito regular. Teria sido bem melhor para mim. No projeto tinha muitos professores grosseiros, queriam pôr muita autoridade, não sabiam explicar a matéria. Se um aluno fazia uma pergunta eles maltratavam, xingavam, não deixava tirar dúvida. A professora me chamou de burro, eu chamei ela de vagabunda. Quando eu quis levar a questão para o Núcleo, morreu a bronca. Sabiam que estava errada. Eu fiquei brabo e desisti. Fazer o quê? Na escola não pode pedir para o professor dar mais uma explicação e ele não saber explicar e chamar de burro.

Esc12/277: Justamente no ensino do projeto era por cima, uma desorganização.

Esc13/289: Eu esperava que o projeto fosse bom. Foi uma grande porcaria, não aprendi nada nele.

Esc13/295: Não tinha como saber. Eu esperava outra coisa, um adiantamento, mas foi um atraso.

Esc13/297: O projeto não exige o que deveria, não tem o mínimo de chance para acompanhar o regular.

Esc15/316: Não sabia do que se tratava, como iria ser. Se soubesse, não entraria neste projeto.

Esc16/335: Porque surgiu para os alunos pular de série. Isso acarretou no 2º grau, eu reprovei no ensino médio porque não tinha visto o conteúdo da 6ª e 8ª série. Eu nunca tinha visto aquele conteúdo. Só vi no 2º grau, muita coisa.

Esc16/341: Se eu soubesse que ia passar para o ensino médio. Sem saber quase nada, eu ia fazer a 7ª e a 8ª série normal.

Esc16/349: Estudava muito depressa, não dava para aprender direito. Se fosse trabalhar numa coisa que

precisa saber direito, eu não sei.

Esc16/350: Se eu soubesse, não ia fazer este negócio. Meu marido estudou certinho, minha irmã estudou até a mesma série que eu e sabe muito mais. Todo mundo que eu conheço se arrependeu.

Esc1/20: Para mim, no meu ver, o que eu consegui aprender não valeu de nada.

- Termina rápido.

Esc1/21: Não sei como dizer, só que terminaria logo os estudos.

Esc2/43: Só pensava em acabar o 1º grau, e ainda assim ainda não terminei.

Esc5/100: Eu nunca tinha feito, eu só fui mesmo na escola para tirar o 1º grau.

Esc13/294: Naquela época não pensava nada, só queria terminar os estudos, e ainda não terminei.

Esc6/113: Não sei, só queria avançar, já pensou eu na 8ª série.

Esc6/114: Para mim foi bom porque passei estas séries todas, rápido e sem estudar, mas nunca entendi, como, por quê.

Esc6/115: Achei que era diferente, que ia estudar tudo que vê na outra sala, só que mais rápido.

Esc9/238: Ir para frente.

Esc6/107: Eu entrei para terminar o estudo, tanto que agora estou preparado.

Esc7/125: O pessoal falava que era bom, que era mais fácil para terminar os estudos logo e se formar. Aí eu fui, mas não gostei.

Esc12/271: Não, queria terminar logo o 1º grau.

Esc9/231: Não, só ia para frente.

Esc6/111: Não estava indo lá para estudar, só para terminar.

Esc8/141: Entrei no projeto porque ia ser mais fácil que o regular para terminar logo.

Esc8/143: Queria terminar o estudo.

Esc8/144: Só ia terminar mais rápido.

Esc8/161: Mais fácil e mais rápido.

Esc9/198: Achei legal terminar rápido.

Esc9/212: Terminar rápido.

Esc9/213: Queria terminar.

Esc9/196: Queria acabar.

Esc10/252: Na época não pensava o que seria passar lá para frente, tantos anos.

Esc12/264: Não sabia. A professora falou que era para me adiantar porque estava atrasada.

Esc16/322: O único motivo era adiantar o aluno, fazer retomar certo a série, tirar do atraso.

Esc16/328: Eu não escolhi. O aprendizado foi pouco, não mudou em nada, simplesmente passa de ano.

Esc16/331: Sei lá. Não deu para adiantar. Nada de bom naquilo lá. Só me adiantou, se não ainda estaria estudando.

Esc16/332: No início só falavam que era para adiantar a pessoa e nós embarcamos por causa disso.

Esc2/26: Era só para tirar meu atraso.

Esc3/49: Só sabia que ia recuperar os anos atrasados.

Esc3/54: Eu não fazia nem idéia. Só queria terminar e ter um documento em mãos para dizer: terminei!

Esc6/103: Minha única intenção era concluir mais rápido o 1º grau, mas que isto teria ineficiência, que eu não saberia o conteúdo, eu não tinha noção.

Esc6/106: Eu não gostava de estudar, só queria ir para frente.

- Não tinha noção nem opção.

Esc3/55: Como não tinha regular à noite, eu fui aceita pelo projeto à noite. Se não, nem podia estudar.

Esc3/64: Para mim, eu ia passar para frente. Eu era criança com 13 anos, como ia saber!

Esc4/70: Naquela época a gente só sabia brincar, sei lá.

Esc4/73: Eu não conhecia o PCF. Não sabia se ia ser melhor ou pior.

ESc4/79: Eu não conhecia ainda o projeto. Era novo.

Esc5/81: Eu não conhecia o PCF. Era início. Não conhecia ninguém que tinha feito.

Esc5/84: Eu não tinha nem noção do que era a escola. Eu estava 15 anos sem estudar.

Esc6/110: Sabia que ia estudar. Eles só falaram que tinha que fazer projeto, mas ninguém explicou como ia ser.

Esc6/112: Não tinha uma experiência assim.

Esc7/118: Era uma coisa nova. Eu não sabia o que ia ser feito do projeto. Nós era jovem, só queria recuperar o tempo perdido. Não pensávamos naquela época no conhecimento, não questionava isto ainda.

Esc8/179: Quando cheguei na escola, já tinham decidido onde iria estudar. Não tinha escolha.

Esc8/156: Como era muito acelerado, não tinha idéia se estava aprendendo e indo bem.

Esc1/16: Sabia que ia ter uma chance para estudar; mas não, como.

Esc2/28: O projeto era desconhecido. Não tinha como ter noção.

Esc3/52: Eles não explicavam para nós qual benefício o projeto ia fazer.

Esc6/105: Porque no começo a gente não sabia. Depois fui conhecendo o projeto.

Esc1/12: Para falar a verdade, sei não, nunca ninguém explicou.

Esc3/45: Eles não explicaram como iria ser. Só falaram que tinha que fazer.

Esc5/90: Estava fazendo sem saber no que ia dar no final. Era muito corrido, não dava para acompanhar. Aí engravidei de novo e desisti.

Esc13/290: Como não gostava de estudar, então não tinha noção de nada.

Esc16/346: Achava que ia levar para frente, mas não sabia se ia aprender alguma coisa, ou não.

- Estudam para conseguir emprego.

Esc2/38: Só queria estudar para conseguir arrumar um serviço.

Esc8/181: No início, não. Iniciei só para ter um canudo. Depois percebi a importância do estudo para trabalhar.

Esc8/190: Voltei a estudar porque a Sadia exigia, mas não tinha noção.

Esc12/280: Eu estava começando a trabalhar numa indústria, que começou a exigir estudo. Aí vi que o projeto era bom para isto.

Esc16/355: Você tinha que estudar para segurar o emprego. Se tivesse conhecimento não ia fazer isto aí (projeto).

Esc13/292: Só queria um canudo para trabalhar, mas nunca passou pela cabeça continuar estudando.

Esc14/306: Achava que ser bom trabalhador era o suficiente. Mas já percebi que não é bem assim, que estudo é o mais importante para conseguir um trabalho melhor.

Esc3/44: Eu quis saber mais para achar um emprego melhor mais pra frente.

- Até eu consegui.

Esc11/257: Na época não, hoje sei ensinar meus filhos.

Esc12/268: Nós fomos as cobaias. No começo achava que não ia ser bom, que não ia aprender, mas depois gostei.

Esc14/301: Não pensei na época que conseguiria até ter acesso ao supletivo ensino médio. Achei que não teria valor aquele estudo.

Esc14/302: Eu imaginei que conseguiria fazer dois anos em um, mas fiquei feliz quando me comunicaram que já estava no 1º ano do ensino médio.

Esc16/326: Eu não tinha conhecimento para imaginar. Sabia que ia me ajudar.

Esc16/345: Eu sabia, num ponto, que ia ser bom para mim. Eu ia aprender ligeiro. Mas não sabia se ia guardar o que estavam ensinando para nós.

- Diversos.
Esc5/92: Eu desisti porque casei. Aí relaxei.
Esc8/148: Pensei que nunca iria passar. Pensei que não conseguiria fazer três séries num ano.
Esc16/321: Eu sabia que o projeto não era bom, mas como estava atrasada, eu fiz.
Esc2/34: Na aborrecência não se dá valor ao estudo.
Esc6/108: Se eu tivesse terminado teria um sentido, mas, como não terminei, eu só queria ir atrás de diversão e larguei o estudo.
Esc6/109: Por causa da droga. Aconteceu antes da escola, cara. Periferia.

2.02) VOCÊ SE SENTE PREPARADO, CONSIDERA QUE O PROJETO PROPORCIONOU-LHE AS CONDIÇÕES NECESSÁRIAS PARA CONTINUAR ESTUDANDO?
(A) Sim. Por quê?
(B) Não. Por quê?

(A) SIM. POR QUÊ?
- Se sentem preparados para continuar estudando.
Esc1/17: É um projeto como ter feito normal.
Esc1/19: Eu fui para o supletivo, foi normal.
Esc2/25: Você sabe quase a mesma coisa que um aluno do regular. As dificuldades são poucas.
Esc2/26: Estou estudando.
Esc2/29: É a mesma coisa que as outras aulas.
Esc3/48: Eu fiz o 1º ano do ensino médio numa boa.
Esc2/36: É uma oportunidade para muitos.
Esc3/53: Consegui acompanhar ensino médio.
Esc3/62: Minhas notas eram acima de seis.
Esc4/70: Se não tivesse me preparado, não estaria cursando faculdade, embora só passei no vestibular mesmo (do mesmo curso) na privada, era o curso menos concorrido.
Esc5/84: Eu não tentei continuar, mas aprendi bastante coisa.
Esc5/85: Eu aprendi alguma coisa. Cheguei ao meu objetivo de terminar 1º grau.
Esc5/94: Eu fiz 8ª série no regular, peguei o ritmo.
Esc8/139: Eu consegui.
Esc7/143: Consegui fazer ensino médio.
Esc6/102: Consegui fazer ensino médio.
Esc7/156: Sei os mesmos conteúdos dos alunos que fizeram o regular.
Esc7/159: O que eu aprendi no projeto foi muito importante para mim.
Esc7/169: Ajeitei a cabeça.
Esc7/174: Consegui acompanhar ensino médio.
Esc7/181: Eu ajudei até meus sobrinhos que fazem regular.
Esc7/188: Aprendi igual.
Esc7/191: Foi muito proveitoso. Fizemos bastante trabalhos. Deu para aprender.
Esc7/192: Aprendi coisa que no regular não aprendia. Se fosse estudar no regular, não conseguiria passar de ano.
Esc9/197: Porque consegui fazer o ensino médio.
Esc9/195: Aprendi alguma coisa.
Esc9/226: No projeto aprendi bem os conteúdos.
Esc9/229: Me dei bem nas séries seguintes, e em algumas coisas na vida.
Esc9/232: Eu desenvolvi melhor, porque no projeto explicam melhor o conteúdo do que no regular.
Esc9/235: Eles ensinam bem, era bem completo.
Esc9/246: Estou estudando e não tenho dificuldade.
Esc9/247: Eu aprendi vários conteúdos.
Esc9/252: Eles explicavam o que é preciso.
Esc11/263: Nunca fui ruim na escola.
Esc12/271: Pelas matérias ia sim.

Esc12/276: Nunca mais repeti o ano.

Esc12/279: Ensinavam bem no projeto.

Esc12/280: Com o que aprendi no projeto, eu consigo acompanhar o regular.

Esc13/290: Ele dá a instrução.

Esc14/302: Eu aprendi tudo. Eu nunca faltei na aula.

Esc14/304: Eles passam tudo.

Esc14/308: O que eu sei aprendi no projeto.

Esc14/310: Aprendi alguma coisa.

Esc14/311: Aprendi muita coisa lá.

Esc16/325: Pelo que eu aprendi, os professores no projeto fizeram eu me interessar pelos meus estudos.

Esc9/236: Estou fazendo Cestol Supletivo e estou conseguindo.

Esc12/268: Eu fiz supletivo no ensino médio, consegui fazer. Me arrependo que não fiz vestibular. Eu achava que não ia passar, me sentia insegura, me sinto desinformada.

Esc12/274: Depois que parei de ir no projeto e fui para o supletivo, aí eu vi o quanto o projeto era bom, bem mais fácil. No projeto eram só fichas, não deixava a gente indeciso, as perguntas eram diretas e já tinha na folha a resposta.

Esc13/298: No normal eu não pegava. Aí os professores explicavam melhor, tanto que consegui terminar ensino médio pelo supletivo.

Esc14/301: Consegui fazer provão no ensino médio. Em um ano.

Esc3/57: Eu ia para estudar mesmo, agora que sou mais velha.

Esc2/24: Com o que eu aprendi no projeto, dá para continuar.

Esc13/281: Não tive dificuldades no ensino médio.

Esc12/267: Agora eu estou numa faculdade, eu achei bom porque sem estudo a gente não consegue serviço.

Esc9/202: Porque eu gosto de estudar.

Esc12/275: Eu não parei, continuei estudando.

Esc13/282: Nós com mais idade tínhamos notas melhores que os mais jovens. O adulto sabe porque está aqui, leva a sério.

Esc7/150: Consegui acompanhar. Tive dificuldades porque tive que parar três anos de estudar, porque não tinha dinheiro para comprar livros e cadernos. No ensino médio tem que comprar o material e a gente não consegue.

- É necessário ter vontade para estudar.

Esc9/204: Sim, eu mudei, estudei com adultos. Percebi que podia conseguir, mas acho que ficou muita matéria para trás.

Esc4/74: Isto depende do interesse do aluno.

Esc9/211: Como me dei conta que tinha que estudar, eu consegui, mas a maioria dos meus colegas não conseguiu por falta de interesse. Só vinham na aula para bagunçar.

Esc9/228: Acho que não existe nada difícil. A gente via tudo pela metade. Quem quer corre atrás dos conhecimentos, como é na faculdade.

Esc2/31: Se tiver força de vontade, consegue.

Esc5/98: Eu me sinto preparada, mas sei, porque no Cestol tem que fazer tudo de novo.

Esc6/103: Mas o projeto não me deu as condições que eu precisava. Busquei sozinho. Eu leio muito, mas não existe incentivo neste sentido no próprio material do projeto, na metodologia.

Esc7/144: Depende. Se se esforçar bastante, consegue.

Esc7/148: Sim, mas tive muita dificuldade. Peguei dependência em várias matérias no ensino médio. Tive que estudar muito.

Esc7/178: Acho que acompanho se eu voltar a estudar, se eu prestar atenção.

Esc7/160: Mas, depende só se eu se esforçar muito.

Esc7/157: Acho que sim, apesar de não estudar com livros, só com fichas. Tem que caprichar.

Esc6/114: Eu aprendi bastante. Acho que tenho condições de aprender um pouco mais.

Esc7/179: São diversos professores. Se o aluno estudar de verdade, consegue.

Esc7/182: Tem que usar a capacidade que se tem.

Esc9/194: Depende do interesse.

Esc9/240: Depende da dedicação. Tem que se esforçar.

Esc16/326: Eu acho que, mesmo sendo diminuído o estudo, depende do interesse de cada um.

Esc11/257: Hoje, se tivesse que estudar, eu voltaria com mais vontade. Não sei muito, mas tenho noção do que é estudar. Antes nem isto tinha.

Esc13/284: Eu me esforcei. Mas aqueles que não se esforçaram, aí deixa a desejar e no 1º ano do ensino médio vão sentir dificuldade.

Esc13/286: A gente que tem que procurar melhorar.

Esc13/293: Depende da cabeça do aluno. Os professores explicaram bem no Projeto. Depende muito do nosso esforço.

Esc13/299: É só querer aprender, que aprende.

Esc16/330: Eu aprendi bem no Projeto. Me matei estudando

ESc16/352: Tranqüilo, tem que buscar.

Esc9/220: Acho que, se eu voltasse hoje, não iria mudar muita coisa, mas eu ia fazer de verdade.

Esc9/242: O projeto foi mais fácil. A forma de trabalhar nas apostilas era boa. Tem que querer.

ESc3/49: Mas eu tive dificuldades no 1º e 2º ano do ensino médio. Tive que aprender o conteúdo básico da 7ª e 8ª série. Tem que correr atrás.

Esc3/47: Mas, tinha dificuldade. Tive que pedir muita ajuda.

Esc7/180: Aprende devagar, um pouquinho de tudo. Não precisa estudar tudo como no regular, mas tem que se interessar.

- Dificuldades no estudo pós-projeto.

Esc1/11: Tive dificuldade, reprovei no 2º ensino médio, mas segui estudando.

Esc3/64: Eu não aprendi, mas fiz supletivo ensino médio.

Esc4/72: Fica difícil, complexo para explicar. Na minha opinião, deveria ter visto o conteúdo da série. A matéria do projeto é bem diferente do normal. O projeto foi fora do conteúdo normal.

Esc5/87: Eu tive muita dificuldade no ensino médio.

Esc5/89: Eu não lembro quando leio, não vem na cabeça. Eu não consigo ler, porque tenho dificuldade em pronunciar as palavras.

Esc6/105: Sim, só não continuei porque reprovei na 1ª vez no ensino médio. Tentei mais duas vezes e não consegui acompanhar, aí desisti. À noite tem muita bagunça, aí eu não consigo aprender nada. Agora já não me matriculam mais aqui na escola. Já perdi meu direito. Só tem três quadrados na matrícula, e a diretora me mostrou e disse que agora eu não posso mais me matricular, só se for para outra escola. Ela me mandou para o Cestol fazer supletivo.

Esc6/111: Mais ou menos, quando entrei na 8ª série no La Salle (escola particular), penei para caramba.

Esc6/112: Eu fiz supletivo segundo grau, fiz 1 º ano regular e reprovei. Aí fui para o supletivo. Fiz 1º ano de Direito na Unipar. Aí desisti para trabalhar. Pretendo voltar ano que vem. Eu preciso me preparar melhor. Sou bobinho de cabeça para fazer uma faculdade. Só consegui porque a minha namorada ajudou.

Esc7/165: Primeiro ia ter dificuldade, depois iria acostumar.

Esc11/260: Mas, só sei o básico. Se tivesse que estudar mais não teria como.

Esc13/296: Depende da cabeça de cada um. Eu desisti porque não conseguia mesmo.

Esc14/309: Mas, tive um pouco de dificuldades.

Esc16/318: Depende. Em algumas matérias eu tenho muita dificuldade.

Esc16/348: Me adiantou, mas não estou preparado para o ensino médio.

Esc9/233: Quem fez o projeto não viu todo o conteúdo para continuar estudando. É muito acelerado e reduzido, não se aprende um conteúdo e já passa para outro. Alguns professores não explicavam o conteúdo, não queriam trabalhar no projeto, mas foram obrigados. A gente percebia que não queriam estar ali.

Esc10/253: Eu tive muita dificuldade no ensino médio, tanto que parei no 1º ano.

Esc11/258: Eu gostaria de ter estudo, mas é difícil na minha idade captar as coisas. Já não é para mim. Vejo no caderno dos filhos um conteúdo difícil que eu não sei.

- Desistiram por diversas dificuldades.

Esc8/134: Eu não fiz o projeto. Caí fora. Desisti de vez.

Esc2/37: Eu voltei a estudar. Estava acompanhando o supletivo, mas desisti de novo, pois não tinha onde deixar minha filha pequena.

Esc3/55: Eu desisti depois porque engravidei e não deu mais para estudar.

Esc5/91: Eu desisti do fluxo, agora faço PAC.

Esc7/163: Não continuei estudando. Só fui seis meses, depois desisti, porque briguei com a professora. Eu não gostava de fazer educação física e ela me fazia assinar o livro.

Esc14/307: Não posso dizer. Eu não continuei. Desisti nem sei por quê.

Esc5/88: Acho que sim, mas eu desisti. Então não sei.

Esc8/136: Eu parei de estudar, pedi transferência, mas aí parei.

Esc11/256: Só que eu não tenho como ir à escola. É muito puxado. Não dá tempo de estudar. Comecei ensino médio e desisti.

- Diversos.

Esc4/71: Acho que sim.

Esc5/95: O objetivo da gente é fazer faculdade. Só não fiz ainda por falta de verba.

Esc9/209: Tem mais trabalho em grupo. Não tinha prova. Se faço prova, me dá um branco, não sei nada.

Esc9/199: Acho que as oportunidades devem ser iguais para aqueles que fizeram regular ou projeto.

Esc14/306: Desde que comece a série certa.

Esc4/76: Depois eu não reprovei mais. Fiz intercâmbio, fui para os Estados Unidos, e fui fazer cursinho do Dom Bosco em Curitiba (Terceirão).

Esc3/65: É um incentivo quando está lá trás, ir para frente em pouco tempo.

Esc7/185: Não precisa comprar material. Eles dão fichas. Isto já ajuda muito.

Esc7/149: Como só fiquei um ano, depois consegui acompanhar. Acho que não deveriam ter me colocado neste projeto, pois só estava atrasado um ano.

Esc7/158: Não sei por quê.

ESc16/342: Não sei.

Esc2/42: Não sei.

- Falta vontade para estudar.

Esc3/57: Eu desisti por causa da falta de interesse.

Esc3/63: Só acabei o fluxo. Aí parei de estudar. Eu não gosto de estudar.

Esc8/124: Acho que sim, mas não fiz 8ª série porque desisti, porque não tinha mais vontade de estudo.

Esc16/327: Consegui fazer o 1º ensino médio e depois parei já quatro vezes no 2 ano do ensino médio. Paro porque tenho preguiça. Faço a matrícula, acho que vou ir, na metade do ano desanimo e desisto. O horário do serviço é um fator, o resto é preguiça e falta de vontade.

Esc12/264: Mas parei. Não dá vontade para estudar.

Esc2/35: Eu não dava valor para o estudo. Não dá vontade.

Esc8/120: Eu podia ter levado. Eu trabalho e estudava a noite. Eu relaxei. Não tava nem aí.

- Dificuldades em conciliar estudo e trabalho.

Esc2/40: Eu parei de estudar na 8ª. Tenho que trabalhar durante o dia e no bairro não tem 8ª série à noite. Não vou estudar no centro.

Esc1/18: Mas não sei. Eu trabalho numa fazenda e é difícil. Para estudar é longe.

Esc2/27: Eu comecei o ensino médio e acompanhava. Desisti por causa do horário de trabalho.

Esc2/43: Eu estudei dois meses na 8ª série e consegui acompanhar. Parei porque chegava em casa 6:00h, aí tomar banho, jantar e ir para aula, eu não agüentava. É muito cansativo.

Esc8/126: Normal. Eu desisti porque comecei a trabalhar na Sadia e de manhã não tem para adulto. Fui para o Cestol e parei na 8ª série. Faltam duas matérias. Eu não consigo acordar. É muito puxado.

(B) NÃO. POR QUÊ?

- É fraco.

Esc1/3: Totalmente não preparado. Precisaria fazer mais um cursinho.

Esc1/7: Já faz três anos que parei de estudar. Eu não me sinto preparada para fazer um vestibular. Teria que fazer cursinho e não tenho dinheiro para pagar.

Esc1/8: Eu ia ter um monte de dificuldade para estudar.

Esc3/66: Eu aprendi bastante coisa, mas eu preciso muito mais.

Esc6/107: Se eu quiser fazer vestibular, vou ter que fazer cursinho. Não aprendi que chega no projeto.

Esc1/20: É como disse. O ensinamento da correção da 5ª à 8ª série é muito fraca. Precisa bem mais.

Esc4/77: Eu não tenho condições de acompanhar uma turma regular porque o estudo é mais profundo.

Esc5/101: Eu não acompanho o regular. Presos sabem bem mais pra frente.

Esc8/121: Eu não consegui passar no vestibular, então não tenho condições.

Esc8/137: O projeto é insuficiente, não tem tudo que preciso.

Esc7/168: Não aprendi o suficiente para acompanhar uma turma normal.

Esc11/254: Tive muita dificuldade no ensino médio, reprovei no 1º ano. O projeto é fraco, fraco em tudo. Eu preciso mais.

Esc16/336: Se não sabe, no fluxo também fica sem saber.

Esc8/122: Para mim não serviu para nada aquele projeto. Tem que sabem mesmo.

Esc9/208: Fiquei perdido na 8ª série. Quem fez a 7ª série regular viu conteúdos que aqueles que tinham feito projeto nunca tinham visto.

Esc7/186: O conteúdo do projeto não condiz com o regular.

Esc7/189: Ia ter dificuldades. Não ia saber as matérias.

Esc9/203: Foi superficial. Fiquei perdido no ensino regular. O conteúdo é outro no regular.

Esc9/206: Pulei todos os conteúdos da 5ª, 6ª e 7ª e hoje não acompanharia mais.

Esc9/207: Não tinha explicação. Ninguém entendia nada. Não tinha prova, só trabalho.

Esc9/212: Foi um sufoco. Na 8ª série não conhecia nenhum conteúdo.

Esc9/213: No projeto nós não vimos todos os conteúdos. Se tivesse que ver tudo, eu não conseguiria acompanhar. Tenho muita dificuldade.

Esc9/215: No projeto nós não vimos quase nada. Faltava quase todo conteúdo.

Esc9/216: Fica faltando conteúdo.

Esc9/218: Não tenho domínio do conteúdo. No regular é sozinho. No projeto faz tudo junto, um ajuda o outro.

Esc9/223: Não consegui aprender os conteúdos do projeto. Agora não consigo ir para frente.

Esc9/224: Não via todo conteúdo.

Esc9/227: Não sei o conteúdo. Se tiver que estudar sozinho não, consigo mesmo.

Esc9/230: Até hoje tenho dificuldades, pois não aprendi o conteúdo daquela série. Me faz falta.

Esc9/231: Foi um sufoco. Na oitava série não sabia nenhum conteúdo.

Esc13/285: No primeiro ano de ensino médio não sabia nada, não tinha noção do conteúdo. Deu vontade de voltar para o primário e fazer tudo de novo, ano a ano. Foi muito sofrido.

Esc13/287: Não aprende o suficiente.

Esc13/295: Falta de competência dos professores. Deveriam dar o conteúdo certo, e não ficar repetindo o conteúdo da 5ª série e depois passar para 8ª série ou ensino médio. No ensino médio eu não sabia nada, nunca tinha visto aqueles conteúdos que os professores falavam que era da 8ª série.

Esc13/297: Não vê o conteúdo necessário.

Esc14/300: No projeto falta muito conteúdo.

Esc14/312: É como supletivo. Não se aprende o suficiente.

Esc15/317: Deveria ter muito mais conteúdo, e os professores deveriam se dedicar, exigir mais dos alunos, e ensinar alguma coisa.

Esc16/321: É um estudo fraco, fazer dois ou três anos em um.

Esc16/328: Falta o aprendizado, falta matérias, faltou um tanto de coisa. Quando fui para o 1º ano do ensino médio, me vi completamente perdido. As matérias de 7ª e 8ª série eu não tinha noção.

Esc16/329: Era muito fraco. A Correção de Fluxo é bem diferente do regular.

Esc16/331: Eu aprendi só a metade do conteúdo da 5ª série. Fazer dois anos em um, não dá.

ESc16/332: Quando caí no regular, aí falta matéria, conteúdo que não viu para dar seqüência no estudo.

Esc16/334: É um resumo. Não passam 10% do que deveria ser passado.

ESc16/335: É muito fraco no conteúdo.

Esc16/339: A gente não aprende bem, não é como num ano regular que estuda bem.

Esc16/340: Só aprendi o básico, mas não o suficiente. Ficou muita coisa para trás.

Esc16/344: O estudo, o conteúdo que passam no projeto é muito fraco. Não adianta.

Esc16/345: Faz muito tempo que estou fora da escola, e aprendi mesmo pouco no projeto.

Esc16/346: Era só trabalho, não tinha prova, não tinha nada, só aquelas fichas.

Esc16/351: No projeto aprende tudo por cima. Não aprende detalhado. Acho que ia demorar para pegar uma coisa. Se era para fazer a 8ª série, seria difícil.

Esc9/248: Porque não vi todo o conteúdo.

Esc10/250: Eu não vi o conteúdo que meu irmão viu no regular. Eram só fichas de assinalar. Tudo muito fraco. Não se aprendia nada. Era tudo da 5ª série. Parecia brincadeira.

Esc9/239: Hoje não conseguiria acompanhar o regular.

Esc9/241: O ensino foi incompleto. Não aprendemos os conteúdos básicos. Foi bem superficial, bem resumido.

- Não aprende nada.

Esc1/4: Era um aprendizado lento. Não tinha prova. Tinha professores que não vinham. Os alunos podiam faltar, tanto fazia. Todo mundo passou, foi empurrado.

Esc1/16: Eu desisti. Eu só aprendi a ler e escrever até a 4ª série, depois só fui na escola para gastar caderno, não tirei nenhum lucro, não aprendi nada.

Esc2/39: Vou ter dificuldade sempre com este negócio.

Esc3/44: Não aprendi nada.

Esc4/69: Eu tive muita dificuldade no 1º ano do ensino médio, reprovei uma vez. Os conteúdos eram diferentes. Os professores falavam este conteúdo é da 8ª série e eu nunca tinha visto.

Esc6/110: Eu não aprovo o projeto. Só fica vendo o conteúdo da 4ª, série depois não sabe nada.

Esc6/113: Não aprendi muita coisa. Era muito fácil. Qualquer um faz. Você tem aquele grau, mas não adianta, não sabe, não tem o conhecimento do grau. Só pode dizer fui para frente, na hora de procurar

serviço.

Esc8/116: Eu tenho muita dificuldade para aprender, e no projeto não aprendi nem 1/3 do que aprendem no regular. Dá para dizer que não aprendi nem o básico.

Esc8/117: Este projeto é muito matado. Não abrange todos as áreas específicas. Eu passei no vestibular na PUC. Não tinha concorrência, mas não consegui levar. Reprovei. Faltou a base do 1º grau de matemática.

Esc8/128: Eu fiquei dois anos no projeto e depois reprovei três anos na 8ª série regular. Eu não entendia nada e também não prestava atenção. Eu tinha raiva, nojo de estudar. Aí parei.

Esc8/129: Na 8ª série eu tive muita dificuldade em matemática. Nas outras eu fui bem.

Esc8/130: Eu tive dificuldade na 8ª série no regular porque não aprendi nada.

Esc8/131: Eu tive dificuldade enorme, em matemática e português. Se tinha alguém que tirava zero, era eu. Eu ganhei bolsa no Incomar (escola particular) porque jogava bola, mas antes não aprendia nada.

Esc8/132: Tem dificuldade para sempre.

Esc8/133: Eu não aprendi quase nada.

Esc8/135: Foi fraco, uma "porcaria". Não aprendi nada.

Esc7/140: Tive muita dificuldade, parei quatro anos. Agora voltei de novo, mas está difícil.

Esc7/147: Perdi vários anos no ensino médio, reprovei duas vezes, aí parei um tempo, agora voltei. Não consegui acompanhar o regular.

Esc7/152: Cheguei completamente perdido no ensino médio. Não tinha nem noção.

Esc7/154: Tinha muita dificuldade. Não tinha base de 7ª série.

Esc7/165: Se fosse para voltar agora, não ia saber nada.

Esc7/167: Não iria acompanhar uma turma que fez regular.

Esc7/177: Tenho muita dificuldade.

Esc7/183: Não tinha avaliação. Não se estudava de verdade. Podia entregar a fichas e trabalhos até o final do ano. Ganhava nota igual. Todo mundo passava.

Esc7/184: Hoje já não conseguiria mais acompanhar.

Esc7/190: Não aprendi nada.

Esc9/196: Eu não fiz nada no projeto. Nunca ia para a escola e me aprovaram. Nem sei como. É um absurdo.

Esc9/210: O tempo é muito curto. Não dá para ver todo o conteúdo necessário. Não se consegue acompanhar o ensino médio. Ficamos completamente perdidos. Não aprendemos nada, apesar de ter idade e boa vontade.

Esc9/214: Eu voltei depois, mas não consegui acompanhar. No projeto não se aprende nada.

Esc9/221: Foi uma perda de tempo. Me prejudicou. Agora estou excluído da escola.

Esc9/234: Não ensina nada.

Esc9/237: Não se aprende nada em tão pouco tempo.

Esc9/244: Quando saí do projeto e fui para o regular, não consegui acompanhar. É como sair do pré e ir para a segunda série.

Esc9/245: Não aprendi nada em tão pouco tempo, mesmo porque, quando percebi, pedi transferência para o supletivo.

Esc10/251: Não tive oportunidade de aprender para ir para frente. Na verdade me tiraram da escola.

Esc11/261: Ia ter dificuldade.

Esc12/266: Se era para hoje voltar para o colégio, ia fazer de novo da 5ª à 8ª série no regular. Se é para fazer sozinho, eu não consigo.

Esc12/269: Reprovei no 1º ano do ensino médio. Depois tentei de novo e parei.

Esc12/272: Foi igual a nada. Não aprendi nada.

Esc13/294: Se hoje fosse estudar no regular, não ia conseguir. Não sei nada.

Esc15/314: Me prejudicou mais na frente. Se eu soubesse, eu não teria aceitado. Não recomendo para ninguém.

Esc15/315: Eu não aprendi nada no projeto.

Esc15/316: Não tirei nenhum proveito. Na verdade foi mais um ano perdido. Se tivesse me deixado no regular, teria aprendido alguma coisa.

Esc16/319: Eu sempre tive dificuldade em matemática. Acho que ainda não peguei esta matéria.

Esc13/289: Não aprendi nada na 5ª série do regular. Eu reprovei no projeto. Tive que voltar para 5ª série de novo. Aí desanimei. Fazia bagunça até ser expulso.

Esc16/341: Eu tive dificuldade. Praticamente fui para o ensino médio sem saber nada.

Esc16/343: Não sei nem somar 1+1. O projeto só serviu para jogar para frente e me excluir da escola.

Esc7/175: Tive muita dificuldade na 8ª série no supletivo. Eu não sabia os conteúdos que os outros sabiam. Reprovei no 1º ano do ensino médio. Não sabia nada.

Esc9/193: Na época achava bom, mas não adiantou muito. O estudo foi muito fraco.

Esc9/201: Falta de conteúdo, falta de preparação dos professores que não sabem dar os conteúdos.

Esc7/187: Tive dificuldade no ensino médio. Não tinha visto todo conteúdo.

- Muito rápido.

Esc1/2: Não tem muito tempo para estudar. Era três anos em um e passavam muito rápido as coisas.

Esc1/10: Ali era muito corrido, não tem como aprender. Se fosse fazer por ano, ia aprender alguma coisa. No projeto passa tudo batido.

Esc1/13: O ensino do projeto era diferente. Eles não tinham tempo para ensinar direito. Agora tenho que batalhar para chegar onde os outros estão.

Esc1/14: No projeto passaram a matéria muito rápido. Era diferente, davam fichas, não usava livros.

Esc1/23: É muito rápido, não deu para aprender direito.

Esc2/28: É muito corrido fazer três anos num só. Passa por cima das matérias.

Esc2/33: É pouco tempo. É muito corrido.

Esc3/45: É muito rápido. Não ensinam direito.

Esc3/54: Se eu tivesse feito anual, teria aprendido mais. Ali no projeto passam as coisas bem rápido.

Esc3/59: No projeto davam tudo por cima. Tinha que ser correndo. Só tinha ficha, não usava livros.

Esc5/81: Não é o suficiente. É muito pouco tempo. Não passam toda matéria que é vista no regular quando faz o ano todo.

Esc5/86: Hoje eu teria que fazer tudo de novo. Não é aprofundado, não aprendi matemática, não dava tempo. Os professores tinham que correr para passar as apostilas. Se for estudar de novo, tenho que fazer tudo de novo. O projeto é muito por cima. Eu fiquei muito tempo parado, nem pensar em entrar no 2º grau. Teria que ter mais aulas de matemática e português.

Esc6/104: Não explica bem a matéria. Este negócio não é tudo. Não dá tempo de explicar. Não é como regular.

Esc6/108: É muito rápido, não consegue ir para frente depois.

Esc7/141: É diferente, rápido. A gente não pode tirar dúvida. Faz de conta que aprendeu. Copia para a ficha, mas não sabe o que escreveu.

Esc7/146: Não vimos todo conteúdo. Aquelas fichas são muito simplificadas. Fazia rápido depois ficava bagunçando.

Esc7/151: Foi muito corrido. Não consigo fazer texto.

Esc7/171: Entra na correção quem é mais fraco, e acelera todo conteúdo. Depois nunca consegue acompanhar quem faz regular.

Esc9/198: Não dava tempo para aprender os conteúdos, pois era muito corrido.

Esc9/200: Porque todas as explicações foram muito rápidas.

Esc9/238: Não fiquei muito tempo. É muito corrido. Eu não aprendi quase nada.

Esc9/249: Porque foi muito rápido.

Esc11/262: É muitas séries num ano. Não dá.

Esc12/277: Fazer tudo num ano, não aprende.

Esc12/278: O projeto era muito resumido. Aprendia pouca coisa de cada coisa, para se adiantar.

Esc13/291: É muito rápido, não dá para aprender tudo.

Esc14/305: Era muito fraco e corrido.

Esc16/333: Foi muito rápido, aí no 1º ano do ensino médio tive dificuldade.

Esc16/338: É muito rápido.

Esc16/347: Não tem tempo suficiente para aprender no projeto. É muito pouco tempo.

Esc16/349: Eu não aprendi quase nada. Em dois mês estudava o que leva um ano.

Esc16/355: É muito corrido. Não preparava para o 2ª grau. A gente pena, na verdade fica completamente perdido.

Esc8/119: A gente passa muito rápido as matérias. Eu só aprendi o conteúdo no 2º grau e eu aprendi a fazer prova. No projeto não tinha. Passar num vestibular nem em sonho com este projeto.

Esc9/219: Muito conteúdo em pouco tempo.

Esc9/222: Não se aprende o conteúdo de quatro anos em um ano.

- Desistências por diversos motivos.

Esc2/34: Eu desisti.

Esc3/52: Eu desisti, porque os professores pegavam muito no meu pé. Ficavam enchendo o saco.

Esc3/56: Eu desisti. Não posso falar sobre projeto, porque não gostei.

Esc4/75: Eu desisti de estudar. A mãe começou a trabalhar. Aí tive que tomar conta da casa.

Esc7/162: Só fiz uma semana e desisti.

Esc12/273: Eu não terminei o projeto. Desisti porque engravidei e minha mãe era bem ignorante. Disse que agora tinha morrido para o mundo, que eu era para cuidar do filho, hoje ela se arrepende, mas é tarde.

Esc6/106: Talvez tivesse oferecido, e eu não soube aproveitar. Não sabia entender.

Esc1/12: Os alunos não deixavam os professores explicar a matéria. Era muita bagunça, eu ficava irritada. Deixava marido, dois filhos, para ir lá aprender. Quando vi a bagunça que é a escola hoje, aí desisti. Na minha época não era assim.

Esc4/78: Eu logo parei. Eu não conseguia acompanhar matemática. Aí desanimei e também trabalhava. Também faltou dedicação da minha parte.

Esc8/125: Eu não aprendi nada. Tinha professor que escolhia os alunos, achava que uns eram melhor que os outros. É muito racismo e tudo isto fez eu desistir da escola.

Esc7/153: Não aprendi nada. Não consegui acompanhar o ensino médio. Os professores falaram que isto é conteúdo da 5ª ou 7ª série, mas eu nunca tinha visto. Aí tive que desistir.

Esc7/173: Tem muita dificuldade, depois deste projeto já parei três vezes. Começo, não consigo acompanhar e paro. Sou obrigado a desistir sempre.

Esc16/323: Eu desisti no ensino médio. Eu não me sinto preparada. Reprovei no 1º ano, comecei de novo, não estava acompanhando, aí desisti na metade do ano.

Esc16/324: Em hipótese alguma. Tanto que comecei quatro vezes e não consegui. Para mim, prejudicou muito. Mas não tinha escolha. A escola obrigou a fazer o projeto. Fazem a gente desistir na marra.

Esc12/270: Já desisti três vezes depois do projeto na 8º série. Chega na hora da prova, eu fico com medo, entro em pânico e não vou mais para escola.

Esc16/350: Até desisti porque não adianta ir à escola. Não vou passar.

Esc4/73: Eu senti dificuldade no 1º ano do ensino médio, reprovei. Comecei de novo, aí desisti porque ia reprovar de novo. Comecei de novo e desisti de novo. Não conseguia acompanhar. Faltava o básico, que não tinha aprendido no projeto.

Esc4/68: Reprovei no 1º ano no ensino médio, repeti e consegui passar. No 2º ano tive muitas dificuldades, era muito forte para mim. Aí desisti. Depois fui para o supletivo, onde concluí e fui para a faculdade Fasul.

Esc5/97: Eu pedi transferência. Fui para o Panorama e fiz 8ª série no regular por um tempo. Aí desisti.

Depois no ano seguinte fiz Cestol no 1º ano do ensino médio. Aí parei de novo. Percebi muita diferença do projeto para 8ª série do regular.

Esc1/1: Eu desisti no primeiro ensino médio porque tinha que optar entre Sadia e trabalho, entrava 2h da manhã e saia 15h. Uns meses levei os estudos, depois não prestava mais atenção. Estava cansado. O desempenho caiu. Aí parei.

Esc5/93: Não tem como concorrer de frente com quem fez anual. Depende muito da pessoa, se tem facilidade para aprender. Eu desisti do projeto e fiz o 1º grau no Cestol pelo provão. Fiz tudo em 6 meses. Eu queria terminar logo. Eu tinha necessidade de ter o 1º grau concluído por causa do emprego. Eu trabalho de pedreiro autônomo, estava ruim sem trabalhar e queria arrumar emprego fichado e só ia conseguir com o 1º grau.

Esc5/99: Eu desisti faltando uma semana para formatura. Apareceu emprego em Cascavel, não tinha mais nada para comer em casa. Aí tive que decidir entre a vaga e o estudo. Mas só fiquei sete meses lá. Separei e vim embora.

Esc14/303: Parei de estudar no ensino médio por causa do trabalho, mas consegui acompanhar. Desisti por causa do trabalho.

Esc8/123: Eu desisti por causa do trabalho e agora trabalho na Sadia. Eles exigem que estude.

Esc8/127: Eu desisti para trabalhar, se não não tem nada na panela.

Esc13/292: Eu larguei o projeto e fiz 1º grau pelo Cestol. Como parei muitos anos, é difícil voltar e acompanhar os conteúdos.

- O material/fichas são fracos.

Esc1/5: O estudo é muito fraco, só através de apostila, fichas.

Esc1/6: O pessoal do regular estava mais habituado ao conteúdo. No 1º ano ensino médio, eles passavam conteúdo da 8ª série e eu não tinha visto. Aí era difícil.

Esc1/9: Era pouca matéria. Não preparava para pegar as matérias mais para frente.

Esc2/38: É muito ensino. Mal aprende uma coisa já vem outra. É muito misturado, conteúdo de vários anos.

Esc3/46: O estudo é mais fraco que o regular. Quando nós fomos para o ensino médio a turma da 8ª série regular já sabia bem mais que nós.

Esc3/50: Foi muito fraco o projeto. É só o básico.

Esc3/61: Eu tive dificuldade em algumas matérias na 8ª série do regular porque não tinha aprendido aquilo no projeto.

Esc4/79: Falta base. Tentei vestibular e não passei.

Esc5/82: Eu fazia projeto e minha filha fazia 8ª série regular. O conteúdo é bem diferente. No regular o conteúdo é mais pesado.

Esc5/96: A gente ficou com muita coisa para trás no projeto.

Esc7/155: Não aprende o suficiente.

Esc7/161: Não ensinaram tudo que deveríamos ter aprendido, que se vê no regular.

Esc7/164: Só passavam o básico. Não se via todo conteúdo da série.

Esc7/176: Só aquelas fichas não aprende nada.

Esc1/21: Eu não sei nem a metade, que aqueles que fez o ano todo aprendeu.

Esc1/22: No projeto aprendi, meio pouco. Foi só pra dizer que a gente acabou, né!

Esc2/30: Aprende muito pouco no projeto.

Esc2/32: É muito picado, só pega o essencial. Na verdade, é tudo pronto nas fichas, não se aprende.

Esc7/142: No projeto só tinham fichas, não tinha provas. Fazia tudo na sala. Nós que trabalhava não estudávamos nada, ficava só naquelas fichas, e eu sempre tive dificuldades. Não conseguia acompanhar o 1º ano do ensino médio, aí passei com dependência.

Esc7/145: Não vimos os conteúdos básicos. Minha filha que faz a 8ª série regular sabe mais que eu que estou no 3º ano do ensino médio.

Esc7/170: O professor passava o conteúdo e as respostas, e nós copiava para as fichas e entregava para ele.

Não explicavam nada. Era só para poderem empurrar para frente. Não aprendi.

Esc16/322: Várias matérias que eu não aprendi, matéria de 8ª série eu não sabia no ensino médio, não tinha nem noção.

Esc7/172: Sai da 5ª série e cai na 8ª série. Até reprovei. As informações do projeto não têm nada a ver com a 8ª regular. Acabei reprovando por causa disto.

Esc11/255: O método do projeto não dá para aprender. Dão a pergunta com a resposta nas fichas, não tem livros, pesquisa e material. A maior parte é só assinalar. Não dá para aprender.

Esc13/288: Não tenho condições de acompanhar uma turma regular. Não se vê toda matéria.

Esc9/205: Faltou muito conteúdo. Até no ensino médio tinha muita dificuldade e não consegui passar no vestibular.

- Diversos.

Esc3/60: Parei de estudar.

Esc2/41: Não fiz.

Esc3/67: Faz muito tempo que parei. Não sei.

Esc5/83: É muito cansativo estudar.

Esc5/90: Eu não terminei.

Esc5/92: Não fez diferença, eu não fiz.

Esc5/100: Eu não me sinto preparado.

Esc6/109: Quem se envolve com droga não tem mais limite para nada. Eles me deixavam com muita liberdade. Eu fazia o que quisesse. Ninguém impõe mais nada. Hoje é tarde. Fazer o quê, cara!

Esc8/118: De maneira alguma.

Esc8/138: Eu não terminei. Eu não lembro porque pedi transferência.

Esc9/217: Como parei, agora teria dificuldades para voltar a estudar e acompanhar a 8ª série regular.

Esc13/283: É muito fraco o projeto.

Esc14/313: Quase não freqüentava.

Esc16/320: Eu não tenho interesse, paciência para estudar. Eu acho que não gostava de uma professora, não podia nem ver ela. Acho que é por isso que eu não gostava.

Esc16/337: Não sei.

Esc16/353: Não fiz, eu transferi para o Maracanã.

Esc16/354: Eu parei na 8ª série porque casei. Ele não deixava estudar à noite e de dia eu trabalhava.

Esc9/243: Acho que teria muita dificuldade, e nem tenho tempo para me dedicar.

Esc9/225: Teria dificuldade para acompanhar os conteúdos, porque não tenho tempo para estudar.

- Trabalho.

Esc1/15: Para falar a verdade, não. Ali, quem vai estudar é só para adiantar e só para quem precisa terminar logo o estudo por causa do emprego. A maioria das empresas hoje em dia só querem saber se concluiu. Não querem saber se você sabe.

Esc3/51: Eu trabalho à noite. Aí fica difícil.

Esc5/80: O meu estudo foi muito fraco. Eu não fiz 3ª e 4ª primário. Fiz exame de equivalência no Cestol depois este projeto. Só consegui mesmo os papéis para poder trabalhar.

Esc6/115: Só fui um mês. Eu pedi transferência para ir para o Cestol. Só fiz matrícula, mas não fui por causa do trabalho. Ficava 30 ou 40 dias fora.

Esc12/265: Eu preciso trabalhar no salão. Não dá tempo para estudar.

Esc11/259: É muito cansativo para quem trabalha.

2.03:) VOCÊ TEVE ACESSO, REALIZOU ALGUM CURSO APÓS O PROJETO?
(A) SIM. SE SIM, QUAL?

(A) SIM. SE SIM, QUAL?
Informática.
Esc1/13: Informática.
Esc1/2: Computação e vendas.
Esc2/33: Informática.
Esc2/42: Informática.
Esc3/48: Informática.
Esc3/49: Informática.
Esc3/50: Informática.
Esc3/62: Informática e teatro.
Esc4/69: Informática.
Esc5/81: Informática.
Esc5/83: Computação.
Esc6/102: Informática.
Esc8/117: Informática.
Esc7/138: Informática.
Esc7/144: Informática.
Esc7/155: Informática.
Esc7/173: Informática.
Esc7/181: Informática.
Esc7/191: Informática.
Esc9/194: Informática.
Esc9/199: Informática.
Esc9/201: Informática.
Esc9/205: Informática.
Esc9/232: Informática.
Esc9/236: Informática.
Esc9/239: Informática.
Esc9/242: Computação.
Esc10/251: Informática básica.
Esc11/255: Informática.
Esc12/267: Informática.
Esc13/289: Informática.
Esc13/293: Informática.
Esc15/315: Informática.
Esc15/318: Informática.
Esc16/327: Informática.
Esc16/333: Frentista, Computação.
Esc16/339: Computação.
Esc16/341: Informática.
Esc16/345: Informática.
Esc16/349: Computação.
Esc16/352: Informática.
Esc4/75: Computação.

Vendas.
Esc4/70: Empreendedorismo ou vendas. **Esc7/142:** Recursos Humanos na área de comércio. **Esc9/206:** Serviço administrativo e vendas. **Esc9/193:** Desenvolvimento em vendas. **Esc9/211:** Relações interpessoais no trabalho. Auxiliar de contabilidade. Informática ou vendas. **Esc4/71:** Técnicas de vendas. **Esc7/157:** Telefonista ou vendas. **Esc13/283:** Cursos de vendas. **Esc13/287:** Técnicas de vendas. **Esc14/309:** Curso de administração ou vendas. **Esc16/321:** Vendas. **Esc16/335:** Vendas e relacionamento interpessoal. **Esc16/351:** Treinamento pessoal (Sebrae) e vendas. **Esc16/321:** Atendimento ao público para vender.
Diversos.
Esc1/1: Cargas de produtos perigosos (MOP). **Esc1/23:** Refrigeração. **Esc2/39:** Instalação de película em automóveis. **Esc8/121:** Auto-elétrica. **Esc7/162:** Merendeira. **Esc7/163:** Fotógrafo. **Esc9/225:** GMP - Curso para mexer com alimentação na Sadia. **Esc12/265:** Cabeleireiro. **Esc12/269:** Operador de empilhadeira. **Esc12/274:** Transporte de cargas perigosas. **Esc9/243:** GPM - Limpeza de alimentos. **Esc4/76:** Inglês. **Esc8/118:** Inglês. **Esc1/5:** Datilografia. **Esc7/146:** Datilografia. **Esc9/226:** Datilografia e culinária.
Prendas domésticas.
Esc3/64: Costureira. **Esc12/266:** Corte e costura. **Esc16/353:** Costura industrial. **Esc16/354:** Tricô. **Esc13/282:** Modelagem industrial.
Começaram, mas desistiram.
Esc12/273: Eu comecei fazer informática, tive que desistir, filho doente. Uma coisa puxa outra. Se trabalho, não tem como fazer curso. **Esc14/304:** Informática, mas desisti. **Esc9/237:** Enfermagem, mas não completei. Não gostei. **Esc9/245:** Auxiliar de enfermagem, mas abandonei. Não gostei do curso.

2.04:) QUAIS SÃO OS AVANÇOS OU FACILIDADES PROPORCIONADOS PELO PROJETO EM SUA VIDA?

Não tiveram nenhum avanço.
Esc1/4: Nenhuma.
Esc1/20: Para mim não tive nenhum avanço.
Esc1/21: Nenhuma.
Esc1/23: Nada.
Esc2/30: Não teve nenhum avanço.
Esc2/32: Nenhuma. Eu desisti por relaxo meu.
Esc2/34: Não teve porque desisti.
Esc2/38: Fiquei na mesma.
Esc2/40: Nenhum.
Esc2/41: Não teve.
Esc2/42: Não teve nada.
Esc3/44: Não teve.
Esc3/45: Não nada.
Esc3/46: Nada.
Esc8/121: Continua tudo normal.
Esc3/51: Não teve diferença.
Esc3/52: Não mudou nada.
Esc3/54: Nenhum.
Esc3/57: Continuei na mesma coisa.
Esc3/60: Nada de diferente.
Esc3/61: Não mudou nada.
Esc3/67: Nada.
Esc4/68: Nenhuma.
Esc4/69: Não teve.
Esc4/70: É uma conseqüência do ensino médio. O projeto não mudou nada.
Esc4/74: Nenhum.
Esc4/77: Nada.
Esc4/79: Não, eu desisti.
Esc5/83: O projeto não fez nenhuma diferença.
Esc5/90: Não mudou nada porque desisti.
Esc5/91: Nada. Eu desisti porque casei e engravidei logo.
Esc5/92: Não, porque fui pouco tempo.
Esc5/97: Nada.
Esc5/98: Não mudou nada porque não terminei. Parei por bobeira. Meu pai brigava para eu continuar, mas eu fui cabeça dura.
Esc6/106: Nenhum porque eu não participei.
Esc6/115: Nenhuma.
Esc8/120: Não teve nada.
Esc8/122: Eu não fiz.
Esc8/124: Nada.

Esc8/125: Não tive nada, não.

Esc8/126: Acho que não.

Esc8/128: Não, nada.

Esc8/130: Nada. A única coisa é que eu passei, fui para o 1º ensino médio e aí reprovei. Aí, no outro ano, na metade do ano, comecei a trabalhar e parei de estudar. É muito difícil estudar e trabalhar.

Esc8/131: Nada.

Esc8/133: Nada.

Esc8/134: Eu não gostei deste projeto. Não me deu nenhum avanço.

Esc8/135: Nenhuma.

Esc8/136: Não tive nenhum avanço porque não continuei estudando.

Esc8/138: Nenhuma.

Esc7/141: Nada.

Esc7/143: Até agora, nada.

Esc7/149: Nenhum. Reprovei por faltas na 7ª série. Como trabalhava à tarde, tinha preguiça de vir para a escola de manhã.

Esc7/152: Nada.

Esc7/153: Nenhuma.

Esc7/155: Nada.

Esc7/162: Nenhuma. Só com uma semana não posso falar nada.

Esc7/163: Não.

Esc7/164: Nada.

Esc7/166: Nenhuma.

Esc7/167: Não fez diferença.

Esc7/171: Nada.

Esc7/172: Nada.

Esc7/173: Nada.

Esc7/174: Não.

Esc7/175: Nenhum.

Esc7/176: Nenhum.

Esc7/183: Nenhuma.

Esc7/185: Não lembro direito.

Esc7/186: Não.

Esc9/196: Para mim, nenhum.

Esc9/201: Não teve avanço nenhum.

Esc9/205: Não sei dizer.

Esc9/208: Não tive nenhum avanço.

Esc9/212: Não tive nenhum avanço.

Esc9/216: Nada.

Esc9/217: Não sei.

Esc9/220: Não teve nenhum avanço.

Esc9/221: Para mim, nada.

Esc9/222: Não teve nada.

Esc9/223: Não.

Esc9/229: Não tive avanço.

Esc9/231: Nada.

Esc16/355: Nada.
Esc9/235: Nenhum.
Esc9/236: Não.
Esc9/238: Nenhum.
Esc9/240: Não proporcionou nada.
Esc9/245: Como posso dizer. Nada.
Esc9/248: Não.
Esc10/251: Nenhuma.
Esc11/254: Nenhuma.
Esc11/261: Nada. Era só apostila.
Esc11/263: Não teve.
Esc12/264: Não sei explicar agora.
Esc12/269: Nada.
Esc12/270: Nada.
Esc12/275: Não mudou nada.
Esc12/278: Não.
Esc13/287: Não, porque desisti.
Esc13/289: Nada.
Esc13/290: Não tive nada, porque desisti.
Esc13/291: Nada.
Esc13/294: Nada.
Esc14/301: Nada. Ainda tenho dificuldade com relacionamento com as pessoas.
Esc14/304: Nada.
Esc14/305: Nada.
Esc14/306: Nada. Porque não terminei.
Esc14/311: Nada.
Esc14/313: Não tive nenhum avanço.
Esc15/314: Nada.
Esc15/316: Nenhum.
Esc16/319: Nada.
Esc16/328: Nenhuma.
Esc16/329: Nada.
Esc16/331: Quase não adiantou nada aquilo ali.
Esc16/332: Nenhum, até agora.
Esc16/334: Nenhuma.
Esc16/336: Nenhuma.
Esc16/337: Não mudou, não. Ficou na mesma.
Esc16/342: Nada, eu parei.
Esc16/343: Até agora não vi nada. Estudar no projeto é a mesma coisa que nada.
Esc16/344: Nenhuma.
Esc16/346: Nenhum.
Esc16/348: Nada.
Esc16/350: Nenhum. Hoje só consigo trabalho de doméstica.
Esc16/353: Nada.

Mais conhecimento.

Esc1/1: Minha aprendizagem subiu de nível.

Esc1/12: Ter uma visão melhor.

Esc1/14: Eu aprendi mais sobre os estudos.

Esc2/24: Se eu tivesse ficado no regular, ainda ia estar no canto. Bastava um professor falar comigo, que eu chorava de vergonha. Com você, aprendi a participar. Eu mudei.

Esc2/25: O projeto deu mais conhecimento que eu não sabia.

Esc2/27: No projeto foi bom porque o conteúdo vinha numa ficha e os professores explicavam mais as coisas.

Esc2/39: Tive mais conhecimento.

Esc3/58: Aprendi mais algumas coisas.

Esc3/59: Eu aprendi mais sobre os estudos.

Esc3/62: Eu aprendi bastante e recuperei as duas séries que estava atrasada.

Esc3/63: Tudo o que aprendi, para mim foi bom.

Esc4/75: Eu tinha dificuldade para entender alguma coisa no normal. No projeto foi mais fácil.

Esc5/82: Eu acho que ajudou muito. Eu consegui tirar a carteira de motorista.

Esc5/85: Eu aprendi mais do que eu sabia.

Esc5/94: Aprendizagem.

Esc5/96: Eu fiquei mais animado. É gostoso, mesmo com as dificuldades, ficar no meio da rapaziada.

Esc5/99: Eu aprendi a escrever melhor e mais conhecimento em geral.

Esc6/105: Eu aprendi mais no projeto. Os professores explicavam melhor, e os alunos não faziam tanta bagunça, zoera. Não tinha tantas crianças, eram mais velhos, tudo da minha idade.

Esc7/150: Não tinha livros, só fichas. Os professores explicavam melhor do que no regular. Como eu iria da 5ª para 8ª, também levei mais a sério.

Esc7/157: Consegui avançar. Eu tinha muita dificuldade porque sou deficiente. No projeto consegui amigos, mais atenção dos professores.

Esc7/159: Mais aprendizado. A forma que eles passavam o conteúdo era mais interessante, relacionado com a vida.

Esc7/161: Aprendi mais.

Esc7/169: Não sabia nada. Agora sei tudo.

Esc7/181: A parte prática do trabalho foi desenvolvida com o próprio estudo.

Esc7/182: Aprendi bastante. Hoje sei mexer com dinheiro. Eles ensinaram o dia-a-dia, como estudar.

Esc7/184: Não sei explicar porque não cheguei a terminar. O professor avaliar todo dia, não precisa saber o conteúdo depois de um mês, quando já esqueceu tudo.

Esc7/187: Ter continuado estudando. Se não fosse o projeto, não teria terminado o 1º grau. Assim fiz três anos em um.

Esc9/193: Tive avanço, mas com muita dificuldade.

Esc9/194: Chegar até o 3º ano do ensino médio.

Esc9/195: Os professores eram interessados em incentivar os alunos.

Esc9/202: Eu melhorei na auto-estima, pois não sabia quase nada.

Esc9/203: No projeto se tem mais liberdade para criar, expor suas idéias. O aluno participa mais, os professores trabalham a auto-estima do aluno.

Esc9/209: Melhorei a comunicação com as pessoas, fiz novos amigos. Quando se está estudando, a gente é vista com outros olhos.

Esc9/211: Aumentou meus conhecimentos, mostrou-me que precisamos correr atrás do que queremos. Todas as disciplinas trabalhavam o incentivo. O lema, "quer ser alguém, corra atrás". O conteúdo também era mais

claro, mais explicado.

Esc9/213: Consegui fazer o projeto porque é tudo com trabalhos em grupo. É bem melhor que fazer sozinha.

Esc9/215: Os trabalhos em grupo, melhor que fazer sozinho.

Esc9/225: Eu gostei porque era bem mais fácil e podia fazer os trabalhos com meus amigos.

Esc9/228: Conhecimento, relacionamento, trabalho. Para mim foi isto.

Esc9/232: Achei que foi a aprendizagem. Eu tinha muita dificuldade e no projeto os professores explicavam bem melhor os conteúdos. O projeto me estimulou a estudar. Eu perdi o medo de estudar. O projeto ajuda aqueles que estavam fora da escola a retomar os estudos.

Esc9/239: Gostava da forma de ensinar. Era tudo em grupo. Três cabeças pensam melhor que uma. Um ajuda o outro. No regular é tudo individual. Quando não se entende, fica parado.

Esc9/242: Deu uma oportunidade de acompanhar tudo de novo. Voltei a ter interesse pelos estudos.

Esc9/243: A forma de trabalhar em grupo e fazer trabalhos. O conteúdo era bem explicado nas apostilas. Eu não tive dificuldade na escola.

Esc11/256: Num ano fazer da 5ª à 8ª e concluir é muito bom.

Esc11/257: Até aprendi a falar. Antes errava muito no português. Você convive mais com outras pessoas, não fica fechada só com sua vidinha. Vê a vida dos outros também.

Esc11/259: Aprendia algumas coisas.

Esc11/ 260: Abriu mais a cabeça. Vê as coisas melhor.

Esc12/267: Fazer tudo em grupo, ajuda dos vizinhos. Todo mundo me ajudou, até os vizinhos.

Esc12/274: Inteligência. No projeto eu sabia responder o que o povo perguntava.

Esc12/280: O projeto foi bem aproveitado pelos professores. Ali explicavam com mais vontade as coisas. Não sei explicar no momento.

Esc13/282: Entender melhor o dia-a-dia, as pessoas. Ajudou na convivência.

Esc13/284: Concluir o 1º grau e estar preparada para fazer o ensino médio.

Esc13/286: Ter estudado mais, ter mais conhecimento. Foi uma oportunidade e nós aproveitamos, eu e meu marido, para deixar casa e filhos. Tinha que ter vontade.

Esc13/296: Melhorei porque aprendi muita coisa.

Esc14/307: Mais conhecimento.

Esc14/308: Me possibilitou retomar o estudo.

Esc14/309: Melhoria de ensino e aprendizagem.

Esc14/310: Melhorou meu modo de pensar o entendimento das coisas.

Esc14/312: Favoreceu.

Esc15/317: Me ensinou a conviver na sala, conversar com a família, com professores e alunos. Ajudou na convivência. Antes eu era muito fechada.

Esc16/323: No projeto era mais fácil pegar as coisas. Eu tenho muita dificuldade para aprender.

Esc16/325: Conhecimento.

Esc16/326: Ter mais conhecimento no dia a dia me ajudou a me relacionar com as pessoas.

Esc16/338: Aprendi muita coisa em matemática do dia-a-dia.

Esc5/87: Se não fosse o projeto, nem ingressa, na escola. Já tinha passado da idade. Assim consegui estudar.

Esc12/265: Mais amizade. Aprendi outras coisas que eu não tinha conhecimento.

Esc16/340: Adiantamento. Aprendi mais rápido.

Esc16/349: Aprendi a fazer conta e aprendi a ler também. A gente lia muito. Inglês, história e geografia não aprendi nada.

Esc16/354: Mais conhecimento.

Esc5/81: Eu consegui terminar o projeto, e o ensino médio pelo regular. Foi muito difícil principalmente matemática. Consegui porque meus filhos e esposo ajudaram.

Esc3/66: Melhorou bastante. Era difícil eu prestar atenção. Eu fazia muita bagunça, mas peguei alguma

coisa.

Terminar mais rápido.

Esc1/6: Ajudou só a passar mais rápido nas séries.

Esc1/7: O projeto me ajudou a terminar mais rápido os estudos.

Esc1/8: Só de ter chegado no 1º ano do ensino médio.

Esc1/10: A vantagem é acabar mais cedo.

Esc1/11: Me adiantou vários anos.

Esc1/17: Proporcionou muita coisa. Eu não estava entusiasmada para estudar. Eu engravidei durante o projeto. No projeto era o estudo mais fácil e não tinha prova. Era mais fácil. Fiz três anos em um. O que eu gostei do projeto é que era rápido. Como ia ser mãe, eu ia ter mais tempo para meu filho.

Esc2/31: Chegar antes no ensino médio.

Esc2/33: Quem não teve chance de estudar, é uma oportunidade para chegar rápido a uma faculdade.

Esc2/36: Avancei mais em torno de mês. Se fizer uma série por ano, enjoa de estudar. No projeto é mais rápido.

Esc2/43: Fiz as três séries mais rápido.

Esc3/64: Adiantar, terminar antes.

Esc3/65: Ajudou a ir para frente. Questão de tempo. Eu não valorizei por falta de vontade. Deveria ter tido mais força de vontade. Via a escola como ponto de diversão. Matava aula e ficava com os amigos conversando. Fazia um monte de coisa. Agora que perdi, aprendi a dar valor.

Esc4/73: Só passar ligeiro de ano não serviu para nada.

Esc4/76: O avanço é não ficar tão atrasado.

Esc5/89: Eu me adiantei rápido no estudo. Se não fosse este projeto, eu não teria chegado até na 8ª série onde parei. O regular é muito mais difícil e eu já tinha reprovado cinco a seis vezes.

Esc6/111: Consegui recuperar logo os anos que tinha perdido.

Esc8/129: Além de fazer três anos em um, não precisa se matar para estudar ano a ano.

Esc8/132: Eu avancei de série mais rápido.

Esc7/156: Fazer os estudos de três anos em dois.

Esc7/160: Só avancei de ano.

Esc7/177: Só passa mais rápido.

Esc7/178: Só aumentei a escolaridade.

Esc9/197: Recuperei o tempo perdido.

Esc9/204: Em vez dos professores me promoverem para 8ª série, me passaram para o 1º ano do ensino médio, mas, quando cheguei lá, tive dificuldades.

Esc9/206: Saí do 1º grau e passei para o 2º grau.

Esc9/214: Só avancei de anos na escola.

Esc9/224: Recuperar os anos perdidos.

Esc9/234: Só serve para passar de série de anos e acelerar o processo.

Esc9/244: Apesar de tudo, adiantou os anos que estava atrasado.

Esc9/247: É mais rápido. Tinha gente muito atrasada que avançou bastante.

Esc9/249: Me adiantou mais.

Esc10/252: Ajudou muito. Eu teria que estudar três anos para chegar na 8ª série. Assim cheguei em um ano.

Esc11/262: Só ter passado para frente.

Esc12/268: Terminei os estudos, foi um avanço.

Esc13/293: Recuperei os três anos que tinha reprovado, bem rápido.

Esc14/303: Fiz três anos em um ano.

Esc16/333: Eu fui rápido para frente.

Esc16/351: Foi bom fazer três em um ano. Logo engravidei. Assim economizei três anos. Se não nem ia poder fazer. Achei fácil, bem gostoso.

Esc6/112: Conclusão mais rápida do 1º grau.

Esc7/154: Só de terminar o estudo mais rápido.

Esc7/188: Coloquei ligeiro os anos atrasados em dia.

Esc12/271: Recupera os atrasos que eu tinha na escola.

Esc15/318: Dei graças a Deus por ter chegado rapidinho no 1º ano do ensino médio.

Esc16/347: A coisa boa é terminar mais rápido os estudos, mesmo não aprendendo o suficiente.

Avançar, mas sem conhecimento.

Esc1/9: O único avanço foi conseguir algumas séries a mais. Isto de fato não proporcionou nenhuma vantagem.

Esc1/13: A facilidade é que é mais rápido, mas no ensino não foi grande coisa.

Esc3/49: Facilita a passagem de ano, não tinha prova, só trabalho. O problema é que o conteúdo era muito resumido.

Esc3/50: Só adiantou os anos perdidos, mas meu conhecimento é fraco. Não é como se tivesse feito o normal.

Esc5/84: Hoje ajudo meu filho fazer tarefa, naquilo que eu sei. Ele está na 7ª, eu não sei tudo que ele está vendo. Nem sempre posso ajudar.

Esc6/113: Ficou tudo na mesma. Avancei dois anos, mas não tive lucro nenhum. O projeto foi uma 'merda', me colocar dois grau mais alto sem saber.

Esc8/117: Teve um professor que chegou na sala, pegou a ficha dele e rasgou. Disse que elas não prestavam, e pegou um livro dele para dar aula para gente. O projeto não trouxe nada de bom para mim. Eu pegava aquelas fichas e não conseguia entender nada. Quando o professor rasgou a dele como exemplo para nós, eu entedia bem melhor.

Esc8/118: Posso garantir que foi só concluir o 2º grau no tempo previsto, mas foi bem fraco.

Esc7/180: É mais fácil, mas só vê um pouco dos conteúdos.

Esc9/200: Não tive avanços, porque o 2º grau já me foi difícil.

Esc9/207: Só passei para a outra série. Tenho dificuldade para ler e escrever. Não aprendi o conteúdo. Se eu tivesse feito o regular, teria aprendido alguma coisa. Os professores do projeto, porque era muito rápido, só explicava uma vez. Azar de quem não pegava.

Esc9/210: O projeto deu uma base para os dias difíceis como hoje. Mas, teria que ser mais tempo, dois anos não resolve o problema. Dá um certificado, mas a leitura e a escrita deixam a desejar. Não tenho domínio do conteúdo básico. No mercado de trabalho sou discriminado. É como se não tivesse feito nada. Somos obrigados a viver de bico. Este estudo aí não adianta em nada. A Sadia só queria o canudo, para conseguir alguns benefícios do governo para ela mesma. Mas quando me demitiram, não consegui outro emprego. Sou completamente discriminado.

Esc9/219: Não ajudou em nada. Aprendi muito pouco.

Esc16/321: Só ter concluído o 1º grau mais rápido, mas sem saber nada..

Esc10/250: Só chegar no 1º ano do ensino médio, depois a bomba estourou.

Esc13/285: Para mim esta correção não serviu. Não que eu seja burra, mas não teve conteúdo. Os professores jogaram as fichas, um copiava do outro, mas não se aprendia nada. Eu briguei para fazer a 8ª série. Queriam me mandar para o ensino médio. Os que foram desistiram, mas eu fui muito humilhada por ter ficado na 8ª série.

Esc15/315: Só ter ido para frente, apesar de não ter aprendido nada e ter parado de estudar. Eu pedi transferência. Eu não estava me dando bem na escola (briga com colegas). Fui para a Paulista e lá só fiz festa, noitadas, mulherada. Isto foi burrice minha. Deveria ter ido para o colégio estudar. Só matava tempo, não (o sujeito ria ao falar, sem graça).

Esc16/335: Só ter pulado de série, mesmo.

Esc7/147: Só avança de ano.

Esc7/189: Só passei para frente.

Esc7/170: Só empurrou para frente.

Esc16/330: Só ter recuperado o tempo perdido.

Esc7/140: Só avança.

Esc1/5: Eu não lembro quase nada do que aprendi do projeto. Foi bem fraquinho. Todo mundo passava.

Esc7/144: Quase nada. É muito rápido. Os outros estudavam bem outras coisas no regular, que eu nunca vi no projeto. Sofri no ensino médio. Ralei muito depois.

Esc7/145: Só passei de ano, mas não aprendi nada. Qualquer pessoa com estudo regular vai ser melhor que eu num concurso.

Esc7/146: Para mim, não fez diferença. Igual fiquei dois anos. É como se tivesse estudando no regular. Se eu pudesse voltar, queria fazer regular.

Esc11/255: Serviu como experiência. A gente não deve seguir o caminho mais fácil, porque não traz aprendizagem para o futuro.

Esc7/151: Só passar para frente.

Com o estudo consegue um emprego.

Esc3/53: Avancei mais em pouco tempo. Para entrar em fábricas é bom. Eu consegui um emprego.

Esc3/55: Proporcionou facilidade por ser à noite. Eu podia trabalhar e estudar.

Esc4/71: Se eu não tivesse feito o projeto, não teria terminado a 8ª série. Fica muito difícil trabalhar e estudar.

Esc5/80: Garantiu o emprego.

Esc5/95: Consegui emprego porque estava estudando.

Esc6/102: Um incentivo para trabalhar no comércio, conseguir um serviço.

Esc6/107: Em termos de trabalho, me deu mais chances.

Esc8/116: Só em saber que estou empregada, me ajudou no emprego.

Esc8/119: Uma das facilidades é poder ajudar meus filhos, outra é ter um diploma na mão. Quando alguém pede se estudou, poder falar que sou formada, "ter o canudo", abre as portas para procurar emprego. Sem ter o 2º grau, não consegue emprego nem de faxineira.

Esc7/148: Hoje estar no 3º ano ensino médio, com o avanço de série hoje já consigo um emprego, pois as empresas estão exigindo o ensino médio.

Esc7/191: Através do projeto consegui um certificado que me permite conseguir um emprego. A Sadia não pega quem não tem 8ª série.

Esc7/192: Deu um certificado para conseguir emprego. Todas as firmas pedem se tem 8ª série.

Esc9/218: Melhorou porque avancei de ano. Sem séries não consegue emprego fixo.

Esc9/226: O curso de culinária foi bom, e só quem tem estudo pode fazer. O serviço também exige que eu tenha o primeiro grau.

Esc9/227: Melhorou porque avancei da 5ª série para a 8ª série e assim consigo carteira assinada. Só com a 5ª série não consegue emprego fichado. Ha! Se tivesse 8ª série pelo projeto, eu terminaria os estudos.

Esc11/258: Se eu tivesse conseguido estudar, ir à escola, eu teria mais chance para arrumar emprego.

Esc12/273: Com o projeto, porque estava estudando, consegui arrumar emprego. Como engravidei, parei de estudar e acabei ganhando a conta.

Esc12/277: Nenhum. Se não tivesse corrido atrás da minha experiência no trabalho, não alcançaria nada. É complicado. Também não terminei, mas não adiantou muita coisa.

Esc13/288: Ter certificado para conseguir emprego.

Esc13/292: Hoje só tenho 8ª série e posso fazer inscrição para ser prestadora de serviços gerais (zeladora) que antes não podia.

Esc13/299: Ficar mais ligado, principalmente na matemática. Preciso muito no meu trabalho.

Esc16/345: Eu estava na 5ª série, fui lá para 8ª série. Facilitou por modo do serviço, né!

Esc2/37: Consegui emprego só porque estava estudando.

Esc16/324: Nenhuma. Para mim o projeto prejudicou muito mesmo. Os professores, quando tinham uma oportunidade, falavam que isto não estava certo. Minha mãe foi na escola me tirar, mas falavam que era obrigatório em todos os colégios. Se não, teria mudado. Mesmo assim, com este estudo, posso conseguir um trabgalho.

Esc4/72: Não vi muita evolução, não. Não teve muita influência na vida. Eu também não ligava muito para o estudo.

Esc1/2: A gente termina mais fácil o 1º grau, porque nas firmas exige o 1º grau completo.

Esc3/48: Se não fosse o projeto, não teria nem feito o 1º ano do ensino médio.

Não tiveram avanço porque desistiram.

Esc1/15: Não melhorou nada porque não terminei. Se tivesse terminado, talvez melhorava.

Esc1/16: Eu desisti.

Esc1/18: Eu não fiz. Eu abandonei por causa do trabalho. Eu me transferi do projeto para o Cestol e lá desisti.

Esc1/19: Só fiz um mês.

Esc2/29: Eu não tive avanço. Parei de estudar para trabalhar. Aí faço hora extra.

Esc4/78: Eu desisti. Não fiquei muito tempo. Estou pensando em voltar a estudar, mas quero fazer devagar.

Esc5/93: Eu desisti logo.

Esc3/56: Não, porque não terminei. Parei porque sou caminhoneiro.

Esc5/88: Eu fui pouco tempo, desisti para ir a São Paulo trabalhar, mas não me adaptei e voltei. Fiquei sete meses.

Esc12/279: Se eu tivesse terminado, poderia tentar um vestibular.

Esc8/123: Fui pouco tempo.

Esc7/190: Não gostei do projeto e abandonei.

Esc5/100: Eu entrei com 17 anos no projeto. Depois um professor me falou para ir para outra escola e fazer o regular. Acabei desistindo. Desanimei com tudo. Trabalhava e chegava cansada, aí desisti. Se eu tivesse ficado no regular, eu teria levado os estudos até o fim, e hoje ia estar preparada.

Esc5/101: Eu aprendi pouco, só fiquei um ano. Eu pedi transferência para o Moraes (escola no centro), só porque os amigos estudavam lá, e esta escola aqui do lado de casa, eu queria estudar longe. Eu já comecei sete anos e parava por falta de vontade. Chegava lá, os amigos falava vamos embora. E eu dizia, vamos.

Esc2/35: Não terminei.

Esc9/246: O projeto acelerou, mas depois desisti. Fiquei na mesma.

Esc7/168: Não gostei e parei logo.

Esc9/237: Não fui até o final, não fiz o projeto.

Esc6/108: O projeto é mais acelerado, deu quase para alcançar uma série em que deveria estar, mas eu desisti.

Esc6/110: Eu desisti.

Esc8/127: Eu desisti.

Esc8/137: Eu mudei para Foz, pedi transferência, fiquei nove meses lá. Eu tive que cair fora e desistir. Estava envolvida com drogas. Eu passei a estudar à noite, e os amigos ofereceram droga, e eu quis fumar.

Esc7/179: Eu não estudei por falta de oportunidade (pais separados). Era responsável por duas irmãs e casa. Já ia para escola preocupada, com deveres domésticos, eu não consegui fazer tudo. Desisti no projeto por problemas particulares.

Esc5/100: Eu entrei cedo demais para o projeto. Deveriam ter deixado eu sossegada no regular, aí eu teria estudado. Desanimei e acabei desistindo.

Não sabem dizer.

Esc1/3: Sei lá.

Esc6/104: Sei lá, não sei explicar.

Esc6/114: Fico sem resposta.

Esc16/339: Não lembro mais.

Esc9/230: Não lembro de nada.

Esc9/233: Não sei explicar.

Esc16/320: Sei lá.

Esc3/47: Não sei responder.

Esc8/139: Não lembro. Faz tempo.

Esc10/253: Não sei dizer.

Esc7/158: Não sei.

Esc16/327: Não sei responder isso aí.

Esc16/352: Sei lá. Não dá para falar nada.

Esc16/322: Não sei.

Diversos.

Esc6/109: Coisas da 5ª série, o que eu sabia, fiquei na mesma. Eu não conseguia estudar e eu que fui o errado ali. Eu não estudei como tinha que ser estudado. Faltou alguém me abrir o olho. Eu ia armado. Nunca, nunca trafiquei na escola. Sempre usei droga dentro da escola. Me deixaram. Deus ará. Agora já fui preso, respondo processo, estou perdido. Ia armado, é o mundo. Eu espancava os outros, era um piá fora do controle. Deveriam ter tomado controle. Depois de adulto fica sofrendo.

Esc14/302: Ter concluído os estudos. Agora posso até fazer carteira de motorista que estão exigindo 8ª série. Antes não podia.

Esc12/272: Não ganhei nada em ter feito o projeto. Só contava em ter presença, não precisava ter conhecimento, não tinha nota - era só ter presença que passava.

Esc7/165: Gostava que não tinha prova, só trabalho.

Esc12/266: Companheirismo das pessoas, é sem comentário. Os professores davam mais atenção porque sabiam que ali tinham que ajudar as pessoas mesmo.

Esc12/276: Foi bom. Foi a mesma coisa.

Esc14/300: Para mim, foi bom. Estava parada há 22 anos. Consegui voltar a estudar.

Esc16/341: Fiz bastante amizade com pessoas que eu não conhecia.

Esc9/198: Recuperou o tempo atrasado, mas agora estou atrasado de novo. Não tenho vontade para estudar.

Esc2/26: Ajudou a recuperar o tempo atrasado. Minha família não incentivava a estudar. O que consegui foi sozinho.

Esc2/28: Recuperar o tempo (anos perdidos).

Certificado de conclusão mais rápido.

Esc1/22: Só deu um certificado para entrar na Sadia.

Esc5/86: Acho que só ter um certificado.

Esc7/142: Só o certificado.

Esc9/199: Pelo projeto consegui me formar antes e concluir meus estudos.

Esc9/241: Foi bom que terminei o primeiro grau.

Esc13/295: Pegar o diploma, quanto antes melhor.

Esc13/297: Só me deu o diploma.

Esc13/281: Me adiantou para concluir o ensino médio.

Esc13/298: Terminar a 8ª série.

Esc13/283: Ter um certificado.

2.05:) QUAIS SÃO OS LIMITES OU DIFICULDADES PROPORCIONADOS PELO PROJETO EM SUA VIDA?

Não indicam limites
Esc1/2: Nada.
Esc1/8: Não tem nada, Não.
Esc1/15: Não tinha.
Esc1//18: Nada.
Esc1/19: Nada.
Esc1/21: Nenhuma.
Esc1/23: Nada.
Esc2/24: Nada.
Esc2/29: Não teve.
Esc2/31: Nenhuma. Parei no ensino médio para fazer outros cursos.
Esc2/36: Não aprende tudo.
Esc2/38: Não.
Esc2/41: Não teve.
Esc2/42: Nenhuma.
Esc2/43: Nenhuma.
Esc3/44: Sei lá, Nenhuma.
Esc3/45: Nem lembro nenhuma dificuldade.
Esc3/47: Não teve Nada.
Esc3/51: Não teve Nada.
Esc3/52: Não mudou Nada.
Esc3/54: Não tenho nem noção de que pode me dar isto.
Esc3/56: Nada.
Esc3/57: Nada. Não tenho noção.
Esc3/58: Não, Nada.
Esc3/62: Não teve.
Esc3/63: Nenhuma.
Esc3/67: Nenhuma.
Esc4/70: Nada.
Esc4/72: Não teve.
Esc4/76: Nenhuma.
Esc4/79: Não.
Esc5/81: Acho que não.
Esc5/82: Nada.
Esc5/83: Nada.
Esc5/84: Não.
Esc5/85: Agora eu não sei. Acho que nenhuma.
Esc5/88: Nada.
Esc5/89: Nada.
Esc5/90: Nada.

Esc5/91: Nada.
Esc5/92: Nada.
Esc5/93: Nada. Fiquei pouco tempo.
Esc5/97: Nada.
Esc5/98: Nada.
Esc5/100: Não fez nenhuma diferença, mesmo porque não terminei.
Esc5/101: Nada.
Esc6/102: Nenhuma.
Esc6/104: Não lembro mais. Faz muito tempo.
Esc6/105: Eu não sei explicar. Acho que nada.
Esc6/111: Nenhuma.
Esc8/123: Nada.
Esc8/124: Nenhum.
Esc8/126: Nada.
Esc8/127: Nada.
Esc8/129: Nenhum.
Esc8/133: Nada.
Esc8/136: Acho que nenhum. Eu não fiz projeto, fui fazer Cestol.
Esc8/137: Eu fiz pouco. Não concluí. Assim, nada.
Esc8/138: Nada.
Esc8/139: Nada.
Esc7/154: Não tinha nada de ruim.
Esc7/158: Nenhuma.
Esc7/165: Não sei nada de ruim.
Esc7/169: Nada. Desisti porque engravidei. Eu tinha preguiça, falta de vontade para ir à escola.
Esc7/174: Não tive dificuldade.
Esc7/179: Não vi nada. Também desisti.
Esc7/182: Não vejo nenhuma dificuldade.
Esc7/185: Não lembro nada de ruim.
Esc7/188: Nenhuma.
Esc7/189: Não sei responder. Acho que Nada.
Esc7/190: Nenhum, porque abandonei.
Esc7/191: Não percebi nada de limite.
Esc7/192: Não sei explicar. Acho que Nada.
Esc9/193: Nenhum.
Esc9/197: Acho que não.
Esc9/198: Na época não percebia nenhuma dificuldade. Faltava noção.
Esc9/217: Não vejo nenhuma dificuldade.
Esc9/226: Não vejo nenhum limite. Gostei de tudo**.**
Esc9/228: Não tive dificuldade.
Esc9/235: Não lembro de nada.
Esc9/240: Não lembro. Nada.
Esc9/247: Não tinha nada de ruim.
Esc9/249: Não teve nada ruim.

Esc11/256: Não sei de nenhuma.

Esc11/258: Para mim não fez diferença. Digo nada, pois desisti. Ah! Se não fosse a matemática.

Esc11/260: Não teve nada difícil. É o básico do dia-a-dia.

Esc11/263: Não teve nada.

Esc12/264: Não ficou nada ruim.

Esc12/267: Nenhum.

Esc12/268: Para mim, nenhum.

Esc12/273: Eu não terminei. Não posso falar muita coisa. Acho que Nada. Se eu tivesse terminado, teria facilitado muita a minha vida.

Esc12/274: Nenhuma dificuldade.

Esc12/277: Nenhuma.

Esc16/354: Nada.

Esc12/280: Nada.

Esc13/281: Não sei. Nenhuma.

Esc13/282: Não achei nenhuma dificuldade.

Esc13/285: Não teve nada.

Esc13/286: Não.

Esc13/287: Nada. Desisti porque casei.

Esc13/291: Não posso. Acho que nada. É que desisti.

Esc13/294: Nenhuma.

Esc13/296: Não tive.

Esc13/298: Nada.

Esc13/299: Não.

Esc14/300: Nada. A dificuldade é por ter parado muito tempo.

Esc14/301: Nenhum.

Esc14/302: Nenhuma.

Esc14/305: Não fez diferença.

Esc14/308: Não proporcionou dificuldade. É que só tem uma. No projeto, aqui no distrito, não tinha professor.

Esc14/310: Não.

Esc14/311: Não mudou nada.

Esc14/313: Não fez diferença. Fui para o Mato Grosso.

Esc15/315: Nenhuma.

Esc16/327: Nada.

Esc16/330: Não teve.

Esc16/336: Sei lá. Não teve Nada.

Esc16/337: Não ficou Nada.

Esc16/339: Não lembro de nada. Não sei.

Esc16/342: Nada. Eu desisti porque não gostava de estudar mesmo.

Esc16/351: Nenhuma. Era tudo fácil no projeto.

Esc16/352: Também**,** Nada.

Esc16/353: Nada.

Não aprenderam o conteúdo

Esc1/1: Eu faltava bastante e também chegava atrasado. Aí não aprendi tudo que precisa. Nós ia às vezes de quando e fazia os trabalhos em grupo para tirar as notas. As meninas que ia todo dia ficavam bobas, que nós

passamos também.

Esc1/3: Eu acho que eu deveria ter aprendido mais. Eu senti quando entrei no ensino médio. Quem tinha feito regular sabia bem mais. A gente tinha que correr atrás para poder acompanhar. Tinha muita dificuldade.

Esc1/4: Eu fui empurrado para o segundo grau. Aí fiquei totalmente perdido. Não vimos nada da 8ª série, que é a base do 1º ensino médio. Chegava lá, não sabia nada. O projeto prejudicou um monte.

Esc1/9: Eu senti dificuldade. Não consegui encarar o 2º grau. Não estava preparado nas matérias. No projeto só davam uma pincelada naquilo que eles achavam importante. No ensino médio, leva um choque. Fica completamente perdido, "a ver navios".

Esc1/10: Eu não aprendi o que precisa.

Esc1/20: Falta de conhecimento e aprendizado.

Esc1/22: Falta de conhecimento.

Esc2/25: Muitas dúvidas nos conteúdos. Queria tirar, mas não perguntava, era muito apurado e não queria mostrar para o professor que eu não sabia. Como não tinha prova, ele não percebia as dúvidas, e eu queria terminar logo. Hoje, se eu pudesse voltar, ia tirar as dúvidas. Agora mudou minha cabeça, podia ter tirado minhas dúvidas. Mas na época só queria passar. Agora faz falta saber.

Esc2/28: Reprovei duas vezes no 1º ano do ensino médio. Eu tive muita dificuldade. Não sabia o conteúdo da 7ª e 8ª série.

Esc2/32: O limite é que eu não aprendi o conteúdo que poderia ter aprendido no regular.

Esc2/39: Falta de conteúdo.

Esc2/40: Deveriam deixar o aluno escolher. Deixar no regular quem quer. Não misturar tudo. No regular aprende melhor. Isto aí foi uma bagunça.

Esc3/49: No projeto não tinha prova. Depois no ensino médio, eu tive dificuldade. Além de não saber o básico, não sabia fazer prova. Eu ficava apavorado, mas depois fui pegando o macete. No projeto tinha tudo pronto nas fichas. Tinha respondido. Não precisava estudar.

Esc3/50: Meu estudo é muito fraco. Eu reprovei três vezes no 1º ano do ensino médio e na quarta vez eu desisti na metade do ano. Eu não sabia nada de base do projeto. Meu trabalho também era puxado. Aí eu não agüentei. Eu tentei, mas não fui preparado no 1º grau. Como fazer agora o 2º grau? Aí tive que desistir.

Esc3/53: Não aprendi tudo que precisa.

Esc3/55: Eu achei ruim. Já estava na 7ª série e tive que voltar para trás no projeto e ver tudo da 5ª e 6ª série de novo, e o conteúdo da 7ª série ficou falho.

Esc3/61: Hoje estou no ensino médio. O professor diz este conteúdo é lá da 7ª série e eu não sei. Não cheguei a ver no projeto. Aí tem que aprender com os colegas.

Esc3/64: Talvez. Como não foi rigoroso como o regular, como faz três anos em um, já pensou, aí dificulta. Não sabe nada.

Esc4/68: Mal preparou para continuar os estudos. Foi a grande falha do projeto. Fazer dois anos em um nem para gênio. Depois eu não sabia o conteúdo da 8ª série e não conseguia acompanhar o pessoal no 1º ano ensino médio.

Esc4/69: Até hoje eu não sei os conteúdos básicos. Sempre os professores, quando peço explicações, isto é conteúdo da 7ª ou 8ª série e eu não tive, nunca vi. Aí tenho dificuldade.

Esc4/71: A dificuldade é não ter aprendido os conteúdos que precisa, principalmente matemática e português. Era muito resumido.

Esc4/73: O tempo que ganhei no projeto perdi quando reprovei três anos no 1º ensino médio, porque não sabia as matérias da 7ª e 8ª série.

Esc4/75: Eu tenho muita dificuldade em matemática. Eu não consigo aprender e acompanhar agora, no regular, porque não ensinaram nada no projeto.

Esc4/77: Não aprendi direito.

Esc4/78: Eu não me dava bem com o professor de matemática. Eu não ia bem. Tinha dificuldades e ele não queria, não gostava de explicar de novo as coisas. Ele era professor só para aqueles que entendiam a primeira vez.

Esc5/80: Falta de conhecimento.

Esc5/86: O projeto é muito fraco. Se eu quisesse fazer 2º grau, teria que fazer tudo de novo. É tudo por cima. Eles correm todo dia. É um tanto de ficha para preencher. Os professores me ajudavam porque era amiga delas, e tinha facilidade. Mas tinha muitos colegas com problema para fazer as fichas.

Esc5/87: Falta uma seqüência no estudo. No projeto pulavam muito o conteúdo. Tivesse feito na seqüência ano a ano, teria aprendido muito mais.

Esc5/99: O professor de matemática embolava as coisas. Passava cinco matéria num dia, era só copiar, e ela falava que o importante era só copiar a noite inteira. Depois vinha embora sem aprender e entender nada.

Esc6/103: Matemática, principalmente a área de cálculo, o que deveria ter visto do conteúdo de 5 ª a 8ª série foi deixado passar. Só tinha fichas. Não era um conhecimento aprofundado. Era bem superficial.

Esc6/107: Eu acho que o projeto foi fraco. Eu poderia ter aprendido mais. Os que estudam no regular vêem mais matéria, mais aprofundado.

Esc6/112: Falta de mais conhecimento.

Esc6/114: De aprender o necessário. Passa por cima de tudo e só aprende aquilo, só o básico da matéria. Pedi transferência para ir para Curitiba e lá parei. Nem procurei escola. Só trabalhei.

Esc8/117: Eu não sei muito conteúdo de muitas área, principalmente matemática.

Esc8/118: Falta conhecimento de conteúdos. Tanto no 2º grau, e agora na faculdade faz falta, principalmente matemática. Foi muito fraco. Hoje eu tenho que correr atrás do que deveria ter aprendido no 1º grau.

Esc8/119: Eu acho que deixei de aprender muito. Tem aluno que são repetentes, que não querem nada com nada, que vão à escola só para bagunçar. Os professores não conseguiam dominar aqueles alunos adolescentes com mais de 18 anos. Eles precisam ser acompanhados, precisam de ajuda (psicológico), até a família perdeu o controle. Tinha dias que nós tinha que sair da sala, de tanta bagunça.

Esc8/121: As dificuldades é que eu podia ter aprendido mais conteúdo da 7ª série. Tive que começar tudo de novo da 5ª série e não aprendo o que precisava da 7ª e 8ª. Em vez de passar conteúdo da 7ª série, eles ficavam quase só passando da 5ª série só no final do ano. Passaram só um pouquinho da 7ª série.

Esc8/128: Eu não aprendi direito no projeto. Depois reprovei três vezes na 8ª série. Fiquei com nojo da escola.

Esc8/130: Era difícil. Alguns conteúdos que precisava no 1º ensino médio, que é conteúdo da 7ª e 8ª série. Aí reprovei.

Esc8/132: Depois vieram às conseqüências. No fluxo só se aprende o básico. Tinha ficado muita matéria para trás.

Esc8/134: O que eu percebi era uma matação. Era para empurrar para frente sem aprender nada de nada. Os alunos estavam dois anos atrasados, o governo queria se livrar dos gastos. Este pessoal, como eu, reprova e aí desistir. Com esta chance que o governo dá, eles acabam voltando, e mesmo assim não aprende nada.

Esc8/135: Eu desisti porque era uma "merda". Eu já estava na sétima e me colocaram estudar tudo da 4ª e 5ª série. Eu morria de rir. Isto era uma palhaçada. A veiarada não sabia somar 1+1 e todo mundo passou de ano. Tinha uns cara que faltaram um monte e não fizeram nada e passaram todos. Eu não quero este estudo para meu filho. Para ser burro, fica em casa. A, e, i, o, u, eu ensino em casa.

Esc7/140: Falta de conhecimento.

Esc7/141: Não tinha leitura no projeto, não tinha prova, não tinha nota, olhavam só a ficha. Eu não consegui aprender. Depois reprovei no ensino médio e está sendo muito difícil. Deveriam ensinar a matéria de 5ª a 8ª série, e não empurrar da 5ª série para o ensino médio sem saber.

Esc7/142: Não aprendi nada de matemática. Não consigo fazer nenhum cálculo. Não sei pensar, não consegui aprender, não sei vender um produto, não saberia somar os preços.

Esc7/144: Não se aprende muita coisa. Agora estou sofrendo por causa disto. A gente percebe aqueles alunos que fizeram regular tem mais facilidade que a gente do projeto. É só aquelas fichas. Não tem livro.

Esc7/45: Não se aprende o suficiente para o próprio desenvolvimento da vida da pessoa. Fica o conteúdo pela metade, sem ver.

Esc7/148: Deveriam explicar melhor as matérias, abranger todo conteúdo. Era muito superficial, não se podia tirar dúvidas, não se aprendia o conteúdo e passava de ano de qualquer jeito. Tem matéria que eu

nunca vi.

Esc7/152: Não aprendi nada, desisti três vezes no 1º ano ensino médio. Tinha dificuldade para acompanhar. Junto a isto estava cansado de trabalhar.

Esc7/153: Não aprendi nada. Foi tempo perdido. Gostaria de voltar atrás e fazer regular, mesmo demorando mais tempo. Queria aprender. Agora estou sofrendo. Não sei o conteúdo.

Esc7/155: Não aprendi a escrever, não aprendi nada. Hoje querem que eu anote um recadinho e eu escrevo errado. Passo vergonha. Me sinto mal.

Esc7/159: Muitas coisas, muita gente misturada de todos os níveis e idades, muitos falando ao mesmo tempo. Aí não dava para entender tudo.

Esc7/164: Desestimulou porque aprendia muito pouco.

Esc7/166: Eu iria entrar na Sadia, mas teria que começar a estudar tudo de novo. Não tinha como. Eu vou ter que começar tudo de novo, ler e escrever. Não conheço todas as letras, confundo tudo. Eu não consegui aprender a ler e escrever no projeto e mesmo assim me passaram, não sei como.

Esc7/167: Eu desisti por causa do trabalho, e também não gostava de estudar. Não ensinavam nada. Estava lá na 5ª série e começavam a passar 7ª série. Não entendia nada e desisti. Fiquei desanimado mesmo.

Esc7/170: O Projeto é ruim. Estar lá na frente e não saber o conteúdo. Eu quis fazer a 8ª série no Cestol e fui muito mal. Tive que voltar para a 5ª série. Concluíram que meu estudo era sem aproveitamento. Aí desisti. Eu me senti muito mal.

Esc7/172: Para mim ficou difícil. Saí da 5ª série e pulei para 8ª série. Não vi nada. As matérias da 6ª, 7ª série de gramática passei batido.

Esc7/177: Ensinam muito pouco. Agora, não sei. Se fizer de série a série, aprende melhor.

Esc7/180: O difícil é que você acostuma com o projeto. Estuda só um pouquinho. Quando volta para o normal não consegue mais acompanhar. Só reprova, desiste, como eu tive que fazer.

Esc7/183: Só jogaram a gente para o ensino médio, mesmo sem saber nada.

Esc9/196: Todas as dificuldades possíveis. Não aprendi nada. Preferia ter ficado no regular. Deste jeito ali, me jogaram para fora da escola sem saber nada. Gostaria de saber quem inventou este projeto e conversar com ele de frente.

Esc9/202: Falta de aprendizagem do conteúdo.

Esc9/203: O conteúdo é muito superficial por causa do tempo. O conteúdo passa como um relâmpago. Se o aluno não correr atrás, não aprende.

Esc9/204: O projeto foi bom, mas queria ter feito a 8ª série. Não aprendi os conteúdos daquela série. Isto fez com que tivesse muitas dificuldades no ensino médio. Eu me sentia muito mal. Caí no ensino médio, não conhecia os conteúdos que os da 8ª série regular tinham feito.

Esc9/205: Falta conteúdo. Aquelas fichas são muito resumidas. Não se aprende quase nada.

Esc9/206: Entrar no ensino médio sem saber nada, tive que desistir.

Esc9/207: O tempo era muito reduzido. Passamos, mesmo sem saber o conteúdo.Não podia reprovar. Os professores corriam com o conteúdo. Não dava tempo para explicar direito.

Esc9/208: Falta-me conhecimento dos conteúdos. A aceleração diminuiu muito o tempo. Os conteúdos do projeto não condizem com o ensino regular. Quem fez o projeto não conseguiu acompanhar a 8ª série regular, pois não tínhamos nenhuma base.

Esc9/211: Na época eu tinha medo de não aprender o conteúdo e ser discriminado no mercado de trabalho, pois muitos falavam que o tempo era muito curto. Não era como no ensino regular, não dava para ver todo conteúdo necessário. Eu me dei bem, mas a maioria dos meus colegas se deu mal.

Esc9/214: Falta de aprendizagem. Hoje não sei nada, não tenho condições nenhuma de voltar na escola e acompanhar quem estudou no regular.

Esc9/216: Sempre tive dificuldade, mas depois do projeto foi pior.

Esc9/221: O projeto me prejudicou. Hoje me sinto excluído. Estou no primeiro ano do ensino médio, mas não tenho o conhecimento nem do conteúdo da 6ª série.

Esc9/224: Falta muito conteúdo. Não se tem nem noção do conteúdo para saber agir. Aí, reprovei no ensino

médio.

Esc9/229: Depois do projeto, tive muitas dificuldades de compreensão de alguns fatos.

Esc9/234: No projeto só aprende o mínimo. Quando volta para o regular, não sabe nada, e é obrigado a desistir. Na quinta vez que reprova, é obrigado a ir para o supletivo.

Esc9/237: Só explicam pela metade. Não entendia o conteúdo. Não aprendia nada. Não é uma aula normal.

Esc9/241: Não tem prova no projeto. É só trabalho em grupo. Aprende muito pouco dos conteúdos.

Esc10/250: Falta de estudo. Agora estou desinteressado. Reprovei duas vezes no ensino médio. Meus colegas que estudam, que fizeram regular, já estão na faculdade. Eu me sinto mal ir para a sala e não entender nada. Me tiraram a oportunidade de aprender. Eu gostava de estudar.

Esc10/251: Na verdade não aprendi nada no projeto, e isto complicou minha vida para ir para frente. Não consegui acompanhar o 1º ano do ensino médio. Comecei duas vezes e desisti. Me sinto empurrado para fora da escola. Já tentei também o Cestol, mas não gostei. Eu gostaria de estudar de verdade.

Esc10/252: Não. Eu reprovei depois no 1º ano do ensino médio. Depois, tentei de novo. Aí desisti porque engravidei.

Esc10/253: Não pega embalo. Tem:se muita dificuldade para seguir depois. É difícil conseguir acompanhar quem estudou no regular.

Esc10/254: Eu não saí preparado do projeto para encarar o regular, um estudo mais aprofundado.

Esc11/255: Fica gravado para sempre no histórico que fez projeto. É mal conceituado. Os donos das empresas discriminam. Dizem que não aprendeu o suficiente devido ao modo de avaliação de quem faz este curso. No projeto não tem nota nem prova. Todo mundo passa. Jogam todo mundo para frente, para fora da escola. Se livram da despesa com o aluno.

Esc11/257: Eu não preciso trabalhar. O limite do projeto é muito rápido e a maioria tem dificuldade e não aprende muita coisa. Muitos alunos passaram no projeto nas costas dos outros e sem saber. Ali não dava para tirar dúvidas.

Esc12/265: Eu tive muita dificuldade em matemática. Eu comecei o 2º grau, eu desisti, porque enxergava tudo preto. Quem vinha do regular sabia o conteúdo e nós do projeto não tinha conhecimento nenhum.

Esc12/269: Muito pouco conhecimento.

Esc12/270: Eu não era uma aluna tão ruim. Só reprovei uma vez. Se eu tivesse feito ano todo, eu teria aprendido. Me tiraram da 5ª série e botaram na 8ª série. Agora fico confusa, não consigo fazer a 8ª série, já tentei três vezes.

Esc12/272: Eu já estava na 7ª série, aí falaram que até o final do ano, no projeto, eu ia acabar a 8ª série. Igual fiquei dois anos no projeto. Era como se tivesse feito 7ª e 8ª série no regular, e ali não aprendi nada. Se eu tivesse ficado no regular, teria aprendido bem melhor.

Esc12/278: Não aprendi nada quase no projeto.

Esc13/283: Hoje tenho um certificado de 8ª série de conclusão, mas não sei o conteúdo e faz falta saber de verdade.

Esc13/288: É muita coisa em pouco tempo. Não dá para aprender. Deixa a gente doido.

Esc13/295: Não tive o conhecimento atual e adequado. Tive muita dificuldade no ensino médio. Achei o projeto muito facilitado. Aí fui para a 8ª série supletivo, acreditando que seria melhor. O esforço exigido do aluno é maior.

Esc14/309: No projeto é só passado o básico. Muita coisa que a gente precisa saber fica para trás. O aluno sai prejudicado. Na prática, ele vai ter dificuldade porque não aprendeu o suficiente.

Esc14/312: Não se aprende todo conteúdo porque é muito rápido.

Esc15/316: Muitos. Até hoje é horrível. Como me empurraram para frente sem saber, agora sofro, não entendo, não consigo aprender. Me prejudicaram nos estudos, me passaram sem saber nada. Fizeram de conta. Hoje estou no supletivo e fazendo só dependência.

Esc15/317: Os professores ficam lá na frente do quadro. Eu tinha muita dificuldade na minha carteira. Eu sentava no meio da sala, mas nunca vinham até minha carteira para explicar alguma coisa. Saía sem saber de nada, praticamente. Como não tinha prova, isto não aparecia que a gente não sabia nada. Era só trabalho. A gente copiava daquele que conseguia fazer. Era só copiar e copiar, sem saber. Passavam a gente forçado de

qualquer forma, empurravam para frente.

Esc16/319: Eu ainda não aprendi matemática.

Esc16/329: Depois eu voltei para o regular e reprovei de novo. O projeto não adiantou em nada.

Esc16/332: Eu adiantei duas séries no projeto. Quando fui para o regular, aí reprovei, e perdi os anos que tinha ganhado, e estou até hoje aí apanhando. Reprovei uma vez no 1º e duas vezes no 2º ensino médio.

Esc16/333: As dificuldades é que não deu para aprender certo.

Esc16/334: E desisti. Nos dois anos do ensino médio eu desisti três anos consecutivos. Começava e abandonava. Percebia a minha dificuldade, aí desistia.

Esc16/344: Eu quero estudar hoje no regular, mas tenho medo. Ali me empurraram para frente. Livrar da merenda, é como diziam. Vai, vai para frente. Está atrapalhado aqui. Se eu tivesse feito regular, podia até ter reprovado, mas teria aprendido alguma coisa.

Esc16/345: Eu aprendi pouco.

Esc16/350: Eu não aprendi nada. É bastante coisa ruim. Falta bastante matéria.

Esc14/304: Fui para o CEBJ (supletivo) e teria que voltar para a 5ª série. Aí desisti.

Esc1/6: Eu parei de estudar depois do projeto. Depois fui para o quartel. Depois comecei e desisti. É muito difícil depois que desistiu. Os outros entendem o que o professor explica no quadro e eu não consigo. Fico ali. O professor pede para eu prestar atenção, mas não adianta.

Esc1/14: Só tinha à noite. Eu estava atrasada porque morava no sítio, era difícil, longe para ir à aula. Ia de ônibus. Dia de chuva tinha que faltar na aula. Aí reprovei por falta e no projeto não aprendia nada mesmo.

Esc1/16: Eu desisti porque a mãe só fazia matrícula e ia se queria. Ela nunca acompanhou, mas não posso culpar ela. A gente podia ter consciência. Assim, não aprendi nada no projeto.

Esc16/338: Não aprendi direito matemática e a física. Não aprendi nada.

Rapidez ao passar o conteúdo

Esc1/11: Eu tive dificuldade nos estudos depois do projeto. Vinha tudo em apostilas. Não tinha prova. No projeto só preenchia as fichas e o professor ajudava. Depois, no regular, era livro e prova. Aí tive dificuldades. Tinha que estudar o conteúdo para fazer prova. No projeto não estudava. Era só fazer as fichas e entregar.

Esc1/12: Eu desisti porque a matéria vem tudo embolada. Você se perde muito. É complicado. Eu casei com 15 anos, parei, voltei com 27 anos. Você ta fora de toda realidade do mundo. Dá a sensação de estar começando lá na 1ª série. É tudo novo, diferente. Aí ainda vieram com o conteúdo de três anos junto. Não dá!

Esc1/13: Eles passaram muito por cima da matéria. Depois, quando entra no regular, não consegue responder as perguntas. Depois não sabe nem fazer prova. Era três anos em um. Você faz, passa e pronto. Não explicam como fazer as coisas.

Esc5/94: Não tinha livros, só fichas e era muito resumido. Não tinha explicações, como fazer as coisas.

Esc5/95: Eles pulam muito conteúdo no projeto. Lá na frente eles cobram. Aí a gente não viu porque não fez o regular antes.

Esc8/116: Falta muito conhecimento. O projeto é por cimão. O tempo era controlado, era rápido fazer as fichas. Às vezes não tinha aprendido nem o básico de uma ficha e já tinha que partir para outra.

Esc7/146: Deveria ser mais avançado, mexer no computador, aprender melhor os conteúdos. Ficávamos copiando conteúdo de um lugar para outro. Não se aprende a pesquisar com aquelas fichas.

Esc7/147: Os professores não cobram o conteúdo. Alguns respondiam as fichas, outros não, e o professor não estava nem aí. Deveriam estimular e cobrar do aluno.

Esc9/244: Muitos conteúdos misturados de todas as séries e pulavam de um conteúdo para outro, muito rápido. É melhor fazer devagar. A pessoa já tem um raciocínio mais lento, dificuldade para aprender. Aí querem fazer ela acelerar. Aí fica desnorteado.

Esc9/245: Não completei o projeto, mas o pouco que fiquei percebi que não vale a pena. O conteúdo era fraco.

Esc9/246: Muita rigidez da escola, e pouco conteúdo.

Esc9/248: Não sei. Era muito ruim. Nunca sabia qual conteúdo, de qual série estavam passando.

Esc11/261: A matemática é ruim. Eu só fui pelo esforço para a 7ª série.

Esc11/262: Muitos trabalhos, é muita matéria em pouco tempo. Não dá para aprender quase nada.

Esc12/276: Eu entrei muito nova no projeto. Não aprendi nada com aquele material. Depois de um ano, perceberam que eu era muito nova. Aí me tiraram e colocaram noutra sala em 8ª série regular. A diretora me colocou. Depois de um ano percebeu o erro, e me tirou e botou em outra sala.

Esc14/303: No projeto é só pincelada no conteúdo. Não aprende todo conteúdo.

Esc115/314: Para mim foi ruim. Reprovei no ensino médio. O conteúdo não tem nada a ver com a 8ª série do regular. Eu trouxe até o material. É brincadeira, burrice, coisa da 5ª série. Não usava livros. Só estas fichas não se aprende nada. Reprovei no ensino médio. E faço faculdade particular e sempre tenho que pagar aula particular. Tive que pagar aula para ver o conteúdo básico de 5ª a 8ª série.

Esc16/322: Eles podiam proporcionar as matérias devidas a cada série. Daí o aluno aprenderia, não ficaria perdido como foi no projeto.

Esc16/323: Foi muito rápido. Eu não peguei o sentido do conteúdo. Cheguei no 2º grau, vi coisas que eu nunca tinha visto.

Esc16/324: Uma dificuldade grande. Nunca tinha visto fórmula de Bhaskara, sem contar os constrangimentos. Todos sabiam. Quem fez projeto era separado num lado da sala. Os outros entendiam as explicações no quadro. Para nós ela tinha que explicar na carteira e na prova era um desastre. Aí aparecia que nós não aprendemos nada.

Esc16/326: Meu problema, a maior dificuldade é a matemática. Eu já tinha dificuldade e no projeto ainda vinha resumido.

Esc16/328: Falta de conhecimento. As matérias eu fiz a 6ª, 7ª e 8ª série e não conheço os conteúdos.

Esc16/331: Falta de conhecimento, falta de mais aulas, melhora o conteúdo.

Esc16/335: Utilizar no 2º grau o que aprendi no projeto. Os professores falavam um conteúdo e falavam que era da 5ª ou 7ª série e a gente não sabe. O projeto já é fraco no conteúdo. Não dá para fazer dois anos em um só.

Esc16/346: Não via a matéria para seguir nos próximos anos que ia estudar.

Esc16/348: Eles chegaram, faziam de conta que davam a matéria e davam aquelas fichas. Ás vezes nem conseguia fazer, e dava de volta assim mesmo. Só vinha a nota baixa.

Esc16/349: Geografia, negócios de mapa, não aprendi direito.

Esc16/355: Eu agora não consigo andar para frente, porque com aquelas fichas agora não sei.

Esc7/187: O projeto é muito limitado. Não se vê todo conteúdo. Se ficar só com o projeto, fica com muita dificuldade no trabalho e no dia-a-dia. Só se recupera alguma coisa com o ensino médio.

Esc9/194: Tive dificuldades no ensino médio. Com aquela matéria não sabia o conteúdo, mas depois recuperei.

Esc1/5: Eu tive muita dificuldade no ensino médio. Consegui passar porque minha irmã estudava na mesma série e tinha feito regular. Me ajudava.

Esc2/26: O projeto foi muito rápido. Aquelas fichas. Não consegui acompanhar o 1º ensino médio, aí desisti. Agora voltei de novo. Minha vida mudou depois que fui morar com a avó e ela me incentivou a ir ali.

Esc2/27: É muito rápido. Não dá para voltar em nenhum conteúdo. Passa rápido pela matéria.

Esc2/33: Deveria ser mais tempo. Não dá para aprender tudo. Eu desisti porque fiquei grávida. Aí mudei de bairro e eu não gosto de estudar. Não tenho paciência para sentar numa sala de aula, apesar de que hoje cobram muito que se estude.

Esc7/156: É muito conteúdo acelerado fora de época. Você está na 5ª série e começa a ver conteúdo da 8ª série, aí se perde.

Esc7/161: Não explicam todo conteúdo. Fazendo num ano inteiro é complicado. Imagina no projeto, três em um. É muito difícil.

Esc7/171: Não aprende muito com aquelas fichas. É duas séries em uma. É muito ligeiro. Fica muito complicado.

Esc9/219: É muito acelerado. Mesmo com vontade de aprender, não se consegue acompanhar as matérias. Não se aprende nada.

Esc9/220: Horário ruim. Ensinavam muito em fichas. Não se aprendia nada. Resumido mesmo, pulava de uma coisa para outra.

Esc9/222: Não gostei do projeto. Estava indo bem no regular, aí vieram com esta aceleração. Não aprendia nada com aquele material. Aí desanimei e desisti.

Esc9/230: Achava o conteúdo do projeto muito difícil. O tempo também era muito curto.

Esc9/238: Eu desanimei. Já não tinha vontade de estudar. Aí entrar neste negócio corrido e com aquelas fichas.

Esc9/242: Só fiz um ano. Teve coisas que tive que correr atrás, que não tinha nas fichas.

Esc16/340: É ter que aprender rápido. Não tem tudo na ficha. Ficou coisa fácil para trás.

Esc16/341: Deveriam aperfeiçoar o conteúdo. Era muito por cima. Muito rápido as coisas. Aí no ensino médio eu não sabia nada.

Esc16/347: A dificuldade é o pouco tempo, é mínimo, para pegar a matéria.

Esc8/120: Os que fazem normal estudam um conteúdo mais completo de tudo. Para mim o estudo não faz diferença. Eu preciso ficar por dentro do que nós fabricamos na nossa firma.

Esc7/151: Falta muito conhecimento naquele material. Não deixaria um filho meu fazer projeto, por mais que estivesse atrasada. Agora sinto na pele a falta que faz saber de verdade.

Esc7/157: No início foi muito difícil, pois é bem diferente o conteúdo. Só consegui entender na 8ª série no segundo ano.

Esc7/175: Não ensinavam nada. Só se vê conteúdo mínimo, não se vê o conteúdo todo. Só passam. Dão uma pincelada para dizer que deram a matéria.

Esc7/178: Não aprendo o suficiente com aquelas fichas. Era horrível.

Esc9/232: Como é muito acelerado, passa por cima dos conteúdos. Aí depende do esforço do aluno. Muitos não conseguem e são barrados mais à frente.

Esc3/46: Dificuldades para aprender depois do projeto. As contas que não tinha nas fichas.

Aspectos para o trabalho.

Esc2/35: Não terminei. Desisti porque mudava muito meu horário de trabalho. Cansava muito.

Esc2/37: É muito cansativo trabalhar e estudar. Eu trabalhava à noite, das 4:00h da manhã às 12:00h. Estudava à noite. Eu dormia na sala. Aí desisti.

Esc5/96: Na minha área a falta de conhecimento (zelador) não faz falta. Agora, se é para fazer um teste aí complica. Não consigo, mesmo que agora para ser vigilante tem que ter 2º grau. As empresas tão exigindo.

Esc6/113: Eu transferi, abandonei o estudo e fui para Foz atrás de trabalho.

Esc7/149: A dificuldade é que fica registrado na documentação que fez projeto. Dificulta para arrumar um emprego.

Esc7/160: É ruim para arrumar um serviço. A empresa vê que não estudou normal, aí ela não aceita.

Esc7/162: Falta conhecimento para trabalhar.

Esc7/173: Não aprende nada. Hoje sofro com isso quando procuro emprego. Eles dizem: "com sua idade você está fazendo tal ano".

Esc7/176: Traz um grande prejuízo. Não aprende nada. Depois tem um certificado, mas não sabe. Só o fato de falar para o chefe que fez projeto, ele já não te quer.

Esc9/209: Não estudei mais. O importante é que o projeto me deu um certificado para continuar na empresa no mesmo serviço que fazia antes.

Esc9/218: O importante é ter emprego e para isto só precisa do certificado da 8ª série, e não o domínio do conteúdo. No projeto não tive as dificuldades do regular que tem prova e é tudo individual. No projeto as provas são os trabalhos e é tudo em grupo. Não existe prova. É só o trabalho feito em grupo.

Esc9/227: O bom é ter um certificado para conseguir um trabalho, mesmo que não aprendeu nada.

Esc13/297: Eu estou fazendo supletivo, mas não estou aprendendo o suficiente para poder fazer um

vestibular, mas vou ter um certificado que as firmas exigem.

Esc14/306: Se eu pudesse voltar eu ia estudar. A 8ª série é me exigido por todos para conseguir emprego. Me faz muita falta, e eu não tenho.

Esc2/30: Eu não dava valor para escola, zoava e bebia. Aí justo que arrumei emprego no mercado, de empacotador, aí desisti.

Esc6/108: Como eu trabalhava, quase sempre chegava 15 a 20 minutos atrasado. Aí não deixavam entrar na primeira aula. Aí desanimei porque depois ia mal.

Esc13/292: Para pessoas garantirem um canudo para não perder emprego (mesmo que seja para lavar banheiro) é exigido, o projeto tudo bem. Mas, para pessoas mais jovens, que o trabalho vai exigir conhecimento, o projeto prejudica. Não é bom, só dá um canudo. Não há ensinamento de verdade.

Esc16/326: Igual não consigo trabalho. Não tenho experiência.

Crítica aos professores.

Esc8/125: Eu briguei feio com um professor. Só não bati nele por falta de oportunidade. Ele escolhia as alunas mais bonitas e discriminava as da minha cor. Eu me sentia rejeitada e desisti. Na aula de história, ele tirava onda com a cara da gente. Eu fui reclamar com ele, ele disse: "Olha o teu passado, você é escrava".

Esc8/131: A dificuldade de aprender, de entender no projeto. Os professores não davam atenção. Às vezes os professores nem vinham dar aula. Lembro que na minha sala era a maior bagunça.

Esc7/150: Muitos professores são estúpidos, não querem explicar quando o aluno tem dificuldades.

Esc7/168: Eu desisti pelo cansaço do trabalho e porque tinha muitos professores que eram chatos demais. Nós fazia bagunça e ia toda hora assinar advertência.

Esc9/199: Os professores deveriam ser mais pacientes e explicar melhor até o aluno entender. O professor deveria ser mais amigo do aluno. O conteúdo deveria ser mais completo no projeto e melhorar nas avaliações. Avisar para que o aluno se prepare. Tenha tempo para estudar.

Esc9/200: Os professores não se preocupava tanto com os alunos.

Esc9/201: Tinha muita bagunça. Os professores não tinham domínio sobre a sala. Os professores diziam que nós iríamos ser empurrados para frente, mesmo sem saber nada. Assim deixaríamos de ser um incômodo para a escola.

Esc9/212: Foi muito bagunçado. Os professores não explicavam direito o conteúdo. Como não tinha prova, ninguém estudava. Nós só fizemos alguns trabalhos, e tudo em grupo, e os colegas faziam muita bagunça.

Esc9/223: Não aprendi nada. Não usava livro nem caderno, só fichas. Os professores explicavam passavam, correndo por cima. Às vezes ninguém entendia. Aí o professor passava a resposta no quadro, não explicava e nós copiávamos para a ficha. Não tinha prova. Nem sei como davam nota.

Esc9/231: O projeto foi muito bagunçado. Os professores não explicavam direito o conteúdo. Como não tinha prova ninguém estudava, só fazia trabalho em equipe e bagunça.

Esc9/233: Falta de explicação dos professores do conteúdo. Eu não conseguia acompanhar, e os professores não estavam nem aí.

Esc9/236: Tinha professores que não explicava nada, só passava o conteúdo no quadro, ficava copiando. Ninguém aprendia nada. Todos iam mal. O quê adianta um estudo assim.

Esc12/266: Eu me acostumei a fazer tudo em grupo e no ensino médio muda o estilo. Aí sentia falta de alguém do meu lado que debatia comigo. No 2º grau o professor explica no quadro e tem que fazer sozinho.

Esc13/289: Eu passei para 6ª série regular. No projeto tive que voltar e fazer 5ª série de novo. Nós só fazia bagunça. Os professores escolhiam a dedo quem eles iam ensinar. Nós desanimamos. Aí, sim, aprontavam. Até fomos expulsos da escola. Se tivessem me deixado no regular, eu teria estudado. Eu ia bem, não fazia bagunça, porque aprendia alguma coisa.

Esc13/290: Eu desisti porque uma professora era muito estúpida para explicar. Aí desanimei e desisti. Depois eu mudei de escola por causa dela, mas também desisti. O dia que esta professora sair aqui da escola, eu volto a estudar.

Esc13/293: Eu odeio ler, tenho memória fraca, mas isto é culpa minha. Eu fico nervosa para ler, detesto ler para os outros e a professora me obrigava.

Esc16/328: Se tivesse feito regular, teria aprendido mais. Eu não estava atrasada tanto assim. Só tinha

reprovado em matemática. A professora não explicava direito. Todo mundo reclamava.

Esc11/259: Além de ser fraca em matemática, eu odiava aquela professora. Aí desisti.

Desistência ou falta de interesse no estudo.

Esc3/59: Eu estava atrasada, era difícil para aprender. Aí desisti.

Esc3/60: Eu parei de estudar, porque eu não gosto de minha parte.

Esc4/74: Eu desisti de estudar, sou impaciente, não tenho paciência para ficar sentado na sala. Já tentei várias vezes, mas não consigo. Já desisti umas seis vezes.

Esc6/106: Desisti porque não gosto da escola.

Esc8/122: Eu desisti porque casei e meu marido não deixava estudar, e depois logo engravidei e não deu mais e junto também não gosto.

Esc6/109: Sinto mágoa. Puxasse o cara. O professor fala, mas não é o suficiente. Deveriam ter um psicólogo, porque a gente não gosta de estudar.

Esc6/110: Eu desisti porque a mãe só fazia matrícula e ia se queria. Ela nunca acompanhou, mas não posso culpar ela. A gente podia ter consciência, e não dava valor para a escola.

Esc6/115: Se eu tivesse ficado no regular, teria continuado. Um dia acabou a luz, aí deram uma caderada no moleque do meu lado na sala. Aí desisti. Não fui mais. Passei a odiar a escola.

Esc7/143: Deveriam dar escolha para o aluno entrar no projeto de aceleração ou ficar no regular. Assim, se desinteressa pelo estudo.

Esc7/163: Não devem obrigar o aluno a fazer educação física. A gente pára de estudar.

Esc9/210: O projeto deveria investir em quem está precisando realmente. Tinha muita bagunça na sala, problemas de todo tipo. Eles não deixavam a gente estudar. Os pais não agüentavam os próprios filhos, os diretores não sabiam mais o que fazer, mas esta política nunca vai mudar e dar uma chance para quem precisa.

Esc9/239: Eu desisti porque faltava muito e achava que não iria mais ter chance de passar. Eu matava aula para ficar bagunçando na frente da escola. Hoje me arrependo. Hoje eu sei o quanto o estudo faz falta.

Esc12/279: Eu fiz bagunça, aprontei na escola. Não dava mais para continuar nesta escola. Aí pedi transferência. Eu matava aula para ir à rua, andar e namorar. Aí descobriram, pediram para escolher ficar ou transferir. Deram uma chance, e eu pedi transferência por falta de interesse.

Esc13/284: Foi difícil estudar pelas condições (filha pequena) e dificuldades financeiras para comprar material. No ensino médio tive que desistir. Gostaria de estudar, não tinha dinheiro e o marido não ajudava, "eu gostaria de estudar".

Esc16/320: Eu não gosto de estudar. Eu me arrependo de não ter levado a sério. Já poderia estar numa faculdade hoje.

Esc2/34: Eu até ia bem na escola, mas ficar preso na sala é um saco. Eu ia e ficava nas esquinas namorando. Não tinha vontade para aprende.

Apontam vantagens

Esc1/7: Não tive nenhuma dificuldade. Os professores ajudavam muito os alunos que tinham feito projeto no 2º grau. Davam trabalhos para ajudar.

Esc1/17: No projeto você aprende a ter noção de tudo, porque volta a ver tudo de novo desde a 5ª série. Aí faz 5ª, 6ª e 7ª série. Vê de tudo um pouco, mas não aprende tudo.

Esc3/65: No projeto é como carta por cima. Pegam as melhores coisas. Foi onde aprendi mais, melhor que no regular, que fica cobrando um monte de babaquice que não ajuda em nada na vida.

Esc9/213: Para mim foi bem fácil.

Esc9/255: Para mim foi super bom, maravilhoso.

Esc9/225: Só lamento que não tem mais projeto. Gostaria de fazer.

Esc9/243: Só lamento que não tem mais projeto. Gostaria de fazer faculdade por projeto.

Esc16/325: Não teve. Eu fiquei bem mais interessada.

Esc3/48: Não tive dificuldades, mas tive que prestar muita, mas muita atenção, que os que fizeram regular.

Esc9/195: Acelerou a aprendizagem.

Diversos.

Esc7/181: Muito trabalho para fazer em casa no final de semana.

Esc7/184: Não podia reprovar de jeito nenhum, se não voltava para o regular.

Esc7/186: Alguns alunos sabiam que iam passar para frente. Fazendo ou não o dever, seriam aprovados. Não podiam mais continuar no mesmo colégio se reprovassem. Aí teria que entrar em outro colégio para o supletivo.

Esc12/271: Foi difícil porque voltei a estudar tarde. À noite era difícil voltar para casa sozinha.

Esc12/275: Nada. Eu parei de estudar no 3º ensino médio. Estava mal nas notas. Não tinha tempo pra estudar por causa do trabalho.

Esc14/307: Não tive dificuldade. Sei muito pouco de matemática. Depois de grande, as coisas não entram mais na cabeça. Deveria ter aprendido quando era criança, mas tinha que pagar tudo e a família não tinha dinheiro.

Esc15/318: Eu mudei do centro para bairro, e não consegui me enturmar. Não podia vir para escola. Os piás me ameaçavam (queriam me furar). Eu tinha melhores condições de vida, queriam minha roupa e eu não queria dar. Aí me ameaçavam, foram até na minha casa, tive que entregar meu tênis para não apanhar.

Esc3/66: Não achei difícil o projeto. Eu tinha dificuldade de ir à escola. Meu trabalho era viajar para cidades fora, foi difícil meus estudos.

4.01-) AO CONCLUIR O PROJETO, VOCÊ INGRESSOU NO ENSINO MÉDIO?

(B) NÃO. SE NÃO, POR QUÊ?

Não respondeu.
Esc12/265: Não respondeu.
Esc1/22: Não respondeu.
Esc1/23: Não respondeu.
Esc14/311: Não respondeu.
Esc16/345: Não respondeu.
Esc1/8: Não respondeu.
Esc2/29: Não respondeu.
Esc3/63: Não respondeu.
Esc5/80: Não respondeu.
Esc5/82: Não respondeu.
Esc5/84: Não respondeu.
Esc5/85: Não respondeu.
Esc9/207: Não respondeu.
Esc9/215: Não respondeu.
Esc9/216: Não respondeu.
Esc9/217: Não respondeu.
Esc9/222: Não respondeu
Esc9/234: Não respondeu
Esc9/235: Não respondeu
Esc9/239: Não respondeu
Dificuldade no estudo.
Esc5/86: Eu tinha loja e fiz seis meses, e não consegui entender matemática. Aí desisti.
Esc9/213: Muitas dificuldades.
Esc9/219: Reprovei na oitava série regular. Aí desisti.
Esc9/241: Porque trabalho e não me sentia preparado.
Esc16/344: Eu fui para o Cestol, queria estudar lá. Pareço caranguejo: em vez de ir para frente estou andando para trás. Me botaram na 5ª série e tive que fazer tudo de novo.
Diversos.
Esc8/166: Não conclui PCF.
Esc9/209: Não sei.
Esc9/220: Mudei de cidade.
Esc14/302: Casei e não precisava mais estudar.
Esc3/60: Não gosto de estudar.
Esc9/210: Não tenho condições.
Esc9/245: Não consegui chegar lá.
Esc9/249: Não me senti preparado.
Esc9/226: Parei por falta de vontade, de interesse mesmo.
Esc9/227: Não tinha vontade para estudar.

Esc9/225: Não tenho vontade.

(C) NÃO CONCLUÍRAM O PROJETO. SE NÃO, POR QUÊ?

Não respondeu.

Esc1/13: Não respondeu.
Esc1/14: Não respondeu.
Esc2/30: Não respondeu.
Esc2/32: Não respondeu.
Esc2/33: Não respondeu.
Esc2/34: Não respondeu.
Esc2/35: Não respondeu.
Esc2/36: Não respondeu.
Esc2/37: Não respondeu.
Esc2/40: Não respondeu.
Esc2/41: Não respondeu.
Esc2/42: Não respondeu.
Esc2/43: Não respondeu.
Esc3/56: Não respondeu.
Esc3/57: Não respondeu.
Esc3/58: Não respondeu.
Esc3/59: Não respondeu.
Esc3/66: Não respondeu.
Esc4/77: Não respondeu.
Esc4/78: Não respondeu.
Esc6/109: Não respondeu.
Esc8/162: Não respondeu.
Esc8/163: Não respondeu.
Esc8/164: Não respondeu.
Esc8/165: Não respondeu.
Esc8/168: Não respondeu.
Esc8/169: Não respondeu.
Esc8/170: Não respondeu.
Esc8/173: Não respondeu.
Esc8/176: Não respondeu.
Esc8/177: Não respondeu.
Esc8/178: Não respondeu.
Esc8/179: Não respondeu.
Esc8/180: Não respondeu.
Esc8/184: Não respondeu.
Esc8/185: Não respondeu.
Esc8/186: Não respondeu.
Esc8/188: Não respondeu.
Esc8/189: Não respondeu.
Esc8/190: Não respondeu.
Esc9/218: Não respondeu.

Esc9/238: Não respondeu.

Esc9/243: Não respondeu.

Esc9/244: Não respondeu.

Esc11/258: Não respondeu.

Esc11/259: Não respondeu.

Esc11/261: Não respondeu.

Esc11/263: Não respondeu.

Esc13/287: Não respondeu.

Esc13/289: Não respondeu.

Esc13/291: Não respondeu.

Esc13/296: Não respondeu.

Esc13/299: Não respondeu.

Esc14/304: Não respondeu.

Esc14/305: Não respondeu.

Esc14/306: Não respondeu.

Esc14/307: Não respondeu.

Esc14/308: Não respondeu.

Esc14/313: Não respondeu.

Esc16/342: Não respondeu.

Esc16/346: Não respondeu.

Esc16/353: Não respondeu.

Esc16/354: Não respondeu.

Transferiram para o supletivo.

Esc1/21: Eu pedi transferência e fui para o Cestol e lá desisti.

Esc2/39: Eu fiz a 8ª série pelo provão.

Esc4/79: Transferiu, não gostei da escola e desisti.

Esc5/96: Eu transferi para o Cestol e lá desisti. Me enrolava para fazer as provas.

Esc5/97: Transferi e depois desisti.

Esc5/100: Era muito nova para estar no projeto. Transferi para outra escola, desanimei e desisti. Depois fui para o Cestol.

Esc7/122: Fiz de 5ª a 8ª série pelo supletivo. Desisti do projeto.

Esc7/123: Desisti, depois fui fazer supletivo.

Esc7/136: Eu viajava pelo trabalho, aí transferi para o Cestol e ainda assim ainda não terminei a 8ª série.

Esc7/137: Fui para o Curadouro (drogas) em Foz e fiz uns provão, mas não concluí.

Esc12/270: Ainda não consegui fazer a 8ª série. Não tem mais 8ª série regular de noite, e de dia eu preciso trabalhar. Só resta o Cestol, que me dá pânico.

Esc12/272: Eu fiquei com raiva do colégio com este projeto. Larguei tudo e fui para o Cestol e trabalhar.

Esc12/278: Fui para o Cestol. Queria terminar mais rápido, e desisti.

Esc12/280: Eu pedi transferência para o Cestol e fazer sozinha em casa. Mas tive que parar. A empresa fez escolher entre o trabalho e o estudo, e eu preciso trabalhar!

Esc13/290: Fiz a 8ª série no PAC (Supletivo).

Esc16/343: Eu pedi transferência para outra escola. Aí não gostei e parei. Aí fui para o Cestol. Aí não gostei e nunca mas botei meu pé na escola.

Esc16/350: Eu pedi transferência, porque não estava aprendendo nada. Nem sei como fui da 5ª para a 7ª série sem saber nada. Mudei, fui para o supletivo fazer 8ª série, e lá, aí não sabia nada. Ficou tudo difícil.

Fiquei muito arrependido de ter feito o projeto. Se tivesse feito normal, ia demorar mais, mas ia aprender alguma coisa.

Esc16/355: Depois fui fazer 8ª série pelo supletivo.

Trabalho.

Esc1/12: Questão financeira. É difícil trabalhar e estudar. Para a dona de casa é complicado cuidar da família e estuda.

Esc1/15: Eu desisti porque fui embora Mato Grosso atrás de emprego. Aqui não estava alcançando nenhum emprego.

Esc1/18: Me transferi para o Cestol e lá desisti por causa do trabalho.

Esc3/67: Eu mudei de escola e não deu mais para estudar. Faltou coragem. Chegava do serviço cansado.

Esc5/88: Fui atrás de emprego em São Paulo.

Esc5/89: Sofri um acidente de carro, fiquei seis meses de atestado, depois não quis mais voltar. Eu tentei fazer Cestol, mas chegava tarde na aula por causa do trabalho. Aí desisti.

Esc5/93: Fui fazer provão pelo Cestol para ser mais rápido, para conseguir ser fichado.

Esc5/99: Desisti por causa do emprego.

Esc6/113: Me transferi, atrás de trabalho.

Esc6/114: Parei para trabalhar e não tive mais oportunidades para estudar.

Esc7/126: Desisti porque comecei a trabalhar.

Esc7/127: Eu comecei a trabalhar e desisti de estudar.

Esc8/167: Por causa do trabalho.

Esc13/288: Entrei em depressão. Não agüentei estudar e trabalhar. Fiquei maluca e desisti.

Fizeram a oitava regular.

Esc7/117: Fiz a 8ª série regular.

Esc7/128: A escola não me deixou fazer a 8ª série pelo projeto. Me colocaram no regular fazer a 8ª série. Eu já tinha ficado dois anos no projeto.

Esc7/131: Eu fiz 8ª série regular. Acabou o Projeto Correção de Fluxo no Gisele, eu reprovei na 8ª série em matemática. Eu reprovei quatro vezes porque não entendia nada, principalmente matemática e **português. O** projeto foi muito ruim para mim. Todos meus amigos, ninguém consegue avançar, estão tudo na 8ª série e 1º ano do ensino médio.

Esc7/132: Eu fui para 8ª série do regular. No colégio Francisco Galdino de Lima não tinha 8ª série pelo projeto.

Esc7/139: Fui depois fazer 8ª série no regular de noite. Só tinha regular. O projeto era só à tarde.

Esc8/159: Mas depois retomei à 8º série regular e concluí.

Esc8/171: Estou na 8ª série do regular em 2004.

Esc8/172: Fiz a 8ª série no regular, reprovei um ano. Reprovei uma vez no 1º ano do ensino médio. E passei no segundo empurrado. E no 2º ano parei para servir.

Esc13/294: Fiz a 8ª série no Dario.

Esc16/347: Fiz a oitavo regular. Reprovei no projeto.

Esc16/352: Fiz a 8ª série no regular.

Falta de vontade.

Esc5/98: Por bobeira. Agora eu me arrependo. Podia ter um trabalho melhor. Agora eu limpo chão.

Esc5/101: Eu parei, não quis mais fazer. Na verdade eu não gosto de estudar. Não consigo ficar dentro da sala e, para não incomodar os professores, pegava e ia embora.

Esc6/106: Eu desisti porque não tinha interesse.

Esc6/108: Eu fui atrás de diversão.

Esc7/124: Desisti em 97 e nunca mais estudei por falta de vontade.

Esc7/133: Eu parei de estudar na 8ª série. Simplesmente decidi e parei mesmo.

Esc9/223: Eu não tenho alcance. Eu não consigo aprender igual os outros alunos.

Esc12/274: Falta de interesse.

Esc12/277: Eu pedi transferência, como desculpa para sair da escola. Eu trabalhava, chegava atrasada. Às vezes não ia. Depois pegava o trem andando, aí não acompanhava.

Esc15/315: Por burrice minha. Davam tudo pronto na mão. Eu não aproveitei.

Casamento ou gravidez.

Esc5/90: Porque engravidei.

Esc7/138: Eu desisti porque engravidei e tive que trabalhar.

Esc12/273: Porque engravidei, aí desisti.

Esc12/279: Engravidei, casei, separei, e agora está difícil para voltar para escola.

Esc16/351: Engravidei, aí desisti.

Esc5/91: Desisti porque casei.

Esc5/92: Porque casei.

Esc7/135: Eu parei de estudar, eu casei e tive filho.

Motivo da desistência.

Esc1/4: Eu me transferi porque estava perdido. Não entendia. Não sabia nada.

Esc2/38: Tive problemas em casa, aí desanimei e desisti de estudar.

Esc4/75: Desisti para dar conta de casa.

Esc1/16: O pai faleceu, aí desisti. Tudo perdeu sentido.

Esc6/115: Desisti.

Esc7/125: Desisti porque me sentia rejeitada e discriminada. Hoje eu trabalho, me esforço para vestir bem meu filho, e ele não ser discriminado. Não quero que ele seja igual a eu.

Esc7/134: Eu jogava. Pedi transferência, ia embora, e acabei desistindo.

Esc9/214: Desisti.

Diversos.

Esc1/19: Eu parei na 7ª série.

Esc9/226: Não concluí. Me transferi.

Esc9/237: Eu larguei o projeto.

Esc9/248: Não terminei o ensino médio.

Esc16/349: Eu estudava à noite. Tinha dia que ia, e dia que não ia. Eu montava em rodeio, e ia mais para rodeio que para a escola.

Esc1/20: Eu me transferi porque mudei de cidade.

4.02:) VOCÊ CONSEGUIU ACOMPANHAR OS CONTEÚDOS DO ENSINO MÉDIO?

(A) SIM. POR QUÊ?
Tiveram dificuldades.
Esc1/3: No começo foi difícil, mas depois acompanhei.
Esc1/5: Peguei dependência em português.
Esc1/6: Está difícil, mas estou tentando.
Esc1/17: Eu tenho dificuldade, mas o pessoal da sala ajuda.
Esc3/47: Tinha dificuldade.
Esc3/49: No 1º bimestre, não; no 2º consegui.
Esc3/61: Às vezes os colegas ajudam, e eu tenho dificuldades.
ESc4/71: Mas era muito difícil. Tive que me esforçar bastante. Faço supletivo. Não tenho paciência para ficar lá sentada.
Esc4/73: Eu não tinha noção. As matérias do fluxo era tudo cortado.
Esc4/76: Se dediquei o quanto precisava. Minha dificuldade sempre é na hora da prova. Tanto que depois do projeto ainda ia na mesma psicóloga.
Esc5/81: Tive dificuldade principalmente em matemática, mas consegui com ajuda em casa. Mas não estou preparada para fazer um vestibular.
Esc5/87: Mas com muita dificuldade, tinha coisa que devia ter aprendido na 6ª e 7ª, os outros que fizeram na seqüência sabiam. Eu, do projeto, não tinha visto.
Esc7/118: Mas, tive dificuldade.
Esc7/121: Eu tive bastante dificuldade.
Esc8/140: Com dificuldade.
Esc8/142: Mas com muita dificuldade. Não sabia o conteúdo. Só era um cópia-cópia no projeto, depois não sabia nada. Sempre digo para minha filha estudar. É sofrido sem estudo.
Esc8/151: Tive muita dificuldade.
Esc8/155: Sim, com muita dificuldade.
Esc8/157: A diferença do projeto é que não tinha livro, só ficha. No ensino médio usa livro. Aí foi difícil.
Esc9/193: Mas com muita dificuldade.
Esc9/203: Sim, com dificuldades.
Esc9//204: Consegui, mas com dificuldade.
Esc9/224: Mas com muita dificuldade.
Esc9/230: Mas, estou tendo muita dificuldade, tanto que reprovei no primeiro ano.
Esc10/253: Mas, com muita dificuldade.
Esc11/255: Foi meio difícil em matemática e física. Faltava a base da 7ª e 8ª que eu não tinha visto no projeto.
Esc13/182: Não tive dificuldades.
Esc13/283: Mais ou menos, com dificuldade.
Esc13/285: Mas, com dificuldade.
Esc13/295: Mas com muita dificuldade.
Esc13/300: Mas, com dificuldade.
Esc15/316: Mas com dificuldade.
Esc5/95: Eu tenho dificuldade nos estudos. Quando era mais nova, ia mal porque não dava importância aos estudos. Agora, que sou mãe trabalho fora, dou mais valor para o estudo.

Se esforçaram.

Esc2/27: Sempre dava um jeito de correr atrás do conteúdo perdido.

Esc2/31: Me esforcei.

Esc3/48: Eu estudava bastante em casa.

Esc3/64: Terminar normal.

Esc4/70: Eu consegui normal.

Esc8/187: Me esforcei muito.

Esc9/194: Me interessava.

Esc9/197: Eu estudei mais.

Esc9/200: Porque acompanhei com muita atenção.

Esc9/242: Porque voltei a ter interesse.

Esc10/252: Eu prestava bastante atenção.

Esc11/260: Prestando atenção, dá.

Esc12/267: Eu prestava bastante atenção.

Esc13/286: Eu me esforçava, aí conseguia. Foi força de vontade.

Esc16/327: Até onde estudei, consegui porque prestei atenção.

Esc16/330: A gente consegue acompanhar se tiver atenção. Os professores explicam e a gente aprende.

Esc6/103: Como falei, buscando o que faltou no projeto através de pesquisa e aula particular.

Esc8/174: Não são tão difíceis e a gente tem que se esforçar o máximo.

Conseguiram acompanhar

Esc1/2: Eu fiz ensino médio completo.

Esc1/7: Os professores davam mais atenção, ajudavam mais quem vinha do projeto, davam trabalhos para ajudar na nota.

Esc6/102: Meu aprendizado foi bom no projeto. Levei para frente.

Esc16/320: Numa boa.

Esc16/325: Eu fiquei no ritmo dos outros.

Esc3/53: Eu tenho bom raciocínio.

Esc7/129: Eu tenho facilidade para aprender.

Esc9/201: Tenho facilidade para aprender.

Esc9/211: Porque eu tinha facilidade para aprender. Sempre passei direto.

Esc9/246: Não tive nenhuma dificuldade.

Esc12/268: Eu tenho uma mente aberta, pego fácil o conteúdo.

Esc13/281: Eu estava preparada.

Esc13/298: Numa boa.

Esc8/158: Era tudo mais fácil. Tinha muitos idosos na sala. Os professores explicavam mais, facilitavam tudo. Aí consegui acompanhar.

Esc9/202: Os professores explicam bem o conteúdo.

Esc9/232: Eu me dei bem e os professores tiveram muita paciência. Eu também já tinha amadurecido.

Esc4/72: Eu tinha facilidade em absorver os conteúdos. Aí acompanhava, mas por que tanto porquê, tanta pergunta?

Diversos.

Esc1/1: Consegui. Às vezes a pessoa tem dificuldade, mais aí tem que pensar positivo, que vai conseguir, aí consegue, depende da vontade.

Esc8/143: Minha irmã estudava junto.

Esc8/150: Depende do interesse.

Esc8/154: Eu fui bem.

Esc8/159: Normal.

Esc8/182: Estou tentando.

Esc8/191: É uma seqüência.

Esc9/199: Porque consegui chegar até o 3º ano do ensino médio.

Esc9/208: Como cursei a oitava série regular, consegui adquirir uma base.

Esc12/277: De novo "por quê?" É igual como já falei.

Esc13/284: Dificuldade financeira. Não tinha como comprar o material. Hoje ele já percebe o quanto faz falta para conseguir emprego. Agora me incentiva a voltar a estudar.

Esc14/303: Passei no 1º ano, depois parei e agora estou no 3º ano.

Esc14/309: Eu procurei ajuda de professores, com amigos e colegas fui me curando.

Esc15/318: Consegui, mas tive que parar. Eu gostava de estudar, se conhece novas amigas.

Esc16/340: Aos trancos e barrancos.

Esc9/198: Não tinha dificuldade, mas matava muita aula e não tinha vontade para estudar.

Esc8/149: Não sei.

Esc9/195: Sei lá.

Esc16/339: Não sei.

Desistiram por causa do trabalho.

Esc3/65: Eu aprendi mais que os outros da 8ª do regular. Desisti no ensino médio no 2º ano, por causa do trabalho. Relaxo também, falta de vontade.

Esc5/83: Foi normal, mas parei no 2º ano para trabalhar na Sadia. Era muito cansativo trabalhar e estudar.

Esc5/94: Eu desisti. É muito cansativo trabalhar e estudar.

Esc8/161: Com dificuldade, mas tive que parar de estudar porque sempre chegava atrasada por causa do trabalho. Eles reclamavam muito.

Esc9/240: Ingressei no supletivo, mas também desisti por causa do horário do trabalho.

Esc11/256: Acho que com o que aprendi no projeto consigo acompanhar, mas desisti por causa do trabalho 'doméstica'. É muito cansativo.

Esc11/257: Eu tinha boa cabeça para estudar. Parei de estudar porque morava longe e tinha que trabalhar. Não tinha transporte.

Esc12/271: Eu já desisti 3 vezes, no 1º passei, no 2º desisti uma vez, e no 3º desisti uma vez. Sempre porque é difícil trabalhar e estudar à noite. Tenho medo de voltar sozinha.

Esc12/275: Mas desisti por causa do trabalho.

Esc14/310: Parei para trabalhar. Não conseguia fazer os dois.

Esc16/322: Mais ou menos, por causa do trabalho tive que parar um pouco a escola. Por isso ainda estou empacado aqui.

Motivos que levam à desistência.

Esc8/144: Parei 2 anos, depois voltei, e sofri muito. Tenho que me esforçar o máximo.

Esc13/293: Eu consegui acompanhar, mas trabalhava de doméstica e cansava muito. Aí desisti na 8ª série, e no 2º ano do ensino médio desisti porque minhas amigas desistiram. Como estava mal em química, para não reprovar no final do ano, desistir.

Esc16/321: Eu faço supletivo. No regular eu não ia conseguir. Eu comecei e não consegui acompanhar. Eu ia reprovar. Vi que não estava indo bem. Desisti para não reprovar. Ia ser em vão continuar indo no colégio.

Esc8/192: Mas com muita dificuldade, aí desisti.

Esc3/54: Só fiz 1º ensino médio. Aí engravidei e desisti.

Esc3/55: Desistí porque engravidei, e estava sem vontade. Já tinha desanimado de estudar.

Esc3/62: Só fiz o 1º ano, matei muita aula no 2º ano, depois desisti porque engravidei. Eu matava aula para ir jogar bola.

Esc16/326: Eu parei porque engravidei.

Esc9/228: Eu estudei 6 meses e parei por bobeira. Só queria saber de festa.

Esc11/262: Parei por falta de ânimo. Os professores não ajudam, não sou chegado em umas matérias, tudo colabora para eu desistir.

Buscaram o supletivo.

Esc3/45: 1º e 2º ano sim, no 3º ano eu não sabia nada. Aí desisti. Todo mundo que fez fluxo se deu mal, mesmo no supletivo. Quem tinha feito regular passaram.

Esc6/107: Eu fiz ensino médio supletivo numa boa.

Esc7/116: Só reprovei uma vez. Eu fiz só o provão. Estudo em casa sozinha.

Esc8/181: Fiz os 3 três anos num só. Estudava muito em casa.

Esc13/292: Meio que empurrada, mas estou, estudando. É supletivo, já é mais fácil.

Esc13/297: Estou fazendo supletivo. É individual e por matéria.

Esc14/301: Fiz o provão tudo num ano.

Esc14/312: Com dificuldade fiz provão. Reprovei numa matéria.

Esc16/338: Sim, estou fazendo pelo provão.

Pós-projeto: várias reprovações.

Esc1/9: Vagamente. Eu já reprovei 3 vezes no 2º grau.

Esc1/10: Mais ou menos. Passei no 1º e reprovei no 2º ano. Era muito difícil trabalhar e estudar. O horário de trabalho complicava, começava 19:20h às 3:20h da manhã. Eu não acordava.

Esc1/11: Consegui acompanhar com um pouco de dificuldade. Só reprovei uma vez no 2º ano. Depois consegui passar.

Esc6/104: Mais ou menos. Eu sou péssima na escola, principalmente em matemática. Eu peguei dependência. Eu era difícil para entender matemática.

Esc6/111: Mais ou menos. Fiz o ensino médio. Reprovei no 1º ano, mas depois levei.

Esc10/250: Reprovei 2 vezes no 1º ano. Aí deixaram bem claro que era desinteresse meu. Complicaram para fazer a matrícula, eu gostava de estudar, mas não conseguia acompanhar os conteúdos, mesmo me esforçando, aí desisti. Nós, do projeto, não acompanhava os alunos que tinham feito em sala normal.

Esc15/317: Mas com muita dificuldade. Faço supletivo agora reprovei numa matéria.

Esc16/348: Eu tive dificuldade. Reprovei 1 vez no 1º ano ensino médio. Depois deu.

(B) NÃO. POR QUÊ?

Dificuldades para acompanhar os conteúdos.

Esc2/26: Tinha dificuldade, tanto que parei 3 anos.

Esc4/69: Não consegui acompanhar.

Esc7/119: Foi muito difícil. Tinha muita coisa que eu nunca tinha visto, eu só consegui porque meu marido ajudava eu fazer os trabalhos. Ele sentava do meu lado, me ensinava, e eu passei com conselho de classe. Pra estudar depois deste projeto é tão difícil que precisa ter muita força de vontade e muito apoio da família. Se não você não vai.

Esc7/120: O cara não aprende direito no projeto. O cara não consegue levar. Complica tudo.

Esc8/145: Tive muita dificuldade.

Esc8/146: Eu fiquei perdido. Reprovei 2 vezes no 1º ano. Não sabia manusear caderno e livro. Os do ensino regular viram conteúdos que nós, do projeto, não vimos.

Esc8/148: Tinha muita dificuldade. Não tinha visto a maior parte dos conteúdos no projeto.

Esc8/152: Não aprendi nada no projeto.

Esc8/175: Sofri muito e não consegui acompanhar.

Esc8/183: Eu reprovei no ensino médio. Não sabia o conteúdo. Não sabia fazer prova. Não tinha noção das matérias.

Esc9/196: Estava totalmente perdido. Não sabia nenhum conteúdo de 5ª a 8ª do ensino regular. Tentei três anos ensino médio e não consegui.

Esc9/205: Nem todos. A maior parte não aprendi, passei porque outras pessoas me ajudaram a fazer os trabalhos.

Esc9/206: As matérias eram difíceis. Eu não tinha base.

Esc9/212: No primeiro ano foi muito difícil. Eu reprovei.

Esc9/221: Não tinha nenhum conhecimento, adiantou demais, a aceleração foi na verdade uma perda de tempo, depois não sabia nada.

Esc9/231: Primeiro ano foi muito difícil. Eu reprovei.

Esc9/233: O conteúdo era difícil. Tive muita dificuldade no primeiro bimestre. Só no segundo bimestre consegui acompanhar os outros.

Esc10/251: Tentei 3 vezes e não consegui.

Esc11/254: Eu reprovei no 1º ano. De cara caí do cavalo. Como fomos num grupo do PCF para o ensino médio e não entendíamos nada, fazíamos muita bagunça para o professor não poder dar aula.

Esc15/314: Reprovei e tive que pagar muita aula particular para conseguir acompanhar.

Esc16/319: Eu tive muita dificuldade, mas fui fazer supletivo.

Esc16/324: Tentei 5 vezes e não consegui. Mesmo tentando em escolas fracas do interior, não consegui.

Esc16/328: Falta de conhecer a matéria da 5ª a 7ª, até depois no 1º ensino médio nós falavam entre os colegas: "Não fiz nada no projeto, só jogava joguinho e passei de ano".

Esc16/329: Eu reprovei e o fluxo era fraco. No ensino médio, as matérias eram bem diferentes.

Esc16/332: Eu reprovei 2 vezes. No projeto, o conteúdo é muito corrido.

Esc16/333: Eu tinha dificuldade. O projeto foi um pulo para frente. Não deu para aprender tudo que precisa.

Esc16/334: Falta de base de 5ª e 8ª.

Esc16/341: Mais ou menos. Tinha dificuldade.

Esc8/152: Agora que comecei pela 4 vezes comecei a entender alguma coisa.

Esc16/335: Eu reprovei 2 vezes no ensino médio, mas eu também não queria nada com nada. Chegava cansado da escola, não dava tempo para jantar, comecei a faltar muito, embalou, chegou a um ponto que não tinha mais volta, vou até o final e reprovo.

Motivos que levam à desistência

Esc2/28: Tive muitas dificuldades, tanto que desisti 2 vezes porque já estava reprovado.

Esc3/50: Reprovei 3 vezes e, na quarta vez, eu desisti na metade do ano porque não conseguia acompanhar.

Esc6/105: Reprovei 1 vez, e as outras duas vezes desisti porque não dava para aprender nada igual. Tinha muita bagunça na sala e a diretora não fazia nada.

Esc8/156: Tenho muita dificuldade. Desisti dois anos porque mudei de cidade e duas vezes porque minhas amigas desistiram, e uma vez porque nasceu meu filho e, quando voltei, não consegui acompanhar mais nada.

Esc16/336: Faltava base. Não entendia. Aí desisti.

Esc2/24: Eu parei porque tinha que trabalhar durante o dia, chegar em casa, tomar banho, depois ir a pé na aula ainda. Aí parei.

Esc2/25: Eu parei por causa do serviço. Precisava fazer hora extra para ganhar mais.

Esc16/337: Reprovei e depois desisti (fui para o Cestol e desisti).

Esc12/266: Eu reprovei. Aquilo que já falei: sozinho não consigo. Eu desisti porque não tenho o dom de

estudar, não me sinto bem no colégio.

Esc12/264: Eu parei porque ia para o colégio, mas não dava vontade para estudar.

Esc3/52: Eu desisti porque os professores pegavam muito no meu pé.

Esc16/323: Eu não tinha dinheiro para comprar os livros e nem sempre pode encostar com os outros. Aí desisti. Eu tentei 2 vezes e não deu.

No projeto tinha pouco conteúdo.

Esc3/44: Todo mundo sabia o conteúdo. Eu não tinha usado livro no projeto, só aquelas fichas com tudo pronto. Aí no 2º grau, nunca tinha visto aquele conteúdo e aquelas contas.

Esc3/45: Era tudo diferente. No projeto ficava um ou dois meses estudando um assunto. No ensino médio tinha que saber o que os outros estudaram lá atrás, e eu não tinha visto.

Esc7/130: Eu não tinha conhecimento suficiente. Eu tinha idéia, mas não tinha cabeça para fazer tudo. Também no projeto não passaram tudo, só aquelas fichas.

Esc8/147: Muitas matérias, como inglês, não tinha no projeto. Mesmo simples, não se consegue acompanhar e fica perdido.

Esc9/228: Foi muito complicado para entender as matérias.

Esc12/269: Não dá tempo para fazer alguma coisa, aí já pára.

Esc4/68: Não tinha base. Falha do ensino do projeto no 1º grau. Sair da 7ª série e pular para o 1º ensino médio, isso causa loucura, o que teria que ter aprendido não aprendeu. Parece que todos falam grego para você, parecia que eu não tinha potencial, que não tinha aprendido direito. Mas aí pensava: "A escola não faria mal para um aluno?". Mas fez. Hoje sei que fez.

Diversos.

Esc3/51: Eu entendia um pouco; o outro pouco, não.

Esc6/112: Eu reprovei porque foi falta de vontade minha mesmo de estudar. Se eu tivesse me esforçado, tinha passado.

Esc7/122: Eu não tive aprendizado no projeto. Pelo Cestol estuda em casa. Quando não consegue fica, assim mesmo.

Esc8/141: Reprovei.

Esc16/331: Eu fiz supletivo.

4.03-) VOCÊ CONCLUIU O ENSINO MÉDIO? Se não, por quê?

Está estudando.
Esc1/11: Estou estudando.
Esc3/48: Estou estudando.
Esc3/61: Estou estudando.
Esc4/71: Estou fazendo.
Esc8/141: Estou estudando.
Esc8/145: Está estudando.
Esc8/146: Estou estudando.
Esc8/147: Está estudando.
Esc8/148: Estou estudando.
Esc8/149: Estou estudando ainda.
Esc8/150: Estou desempregado.
Esc8/151: Está estudando.
Esc8/175: Está estudando.
Esc8/182: Está no ensino médio.
Esc8/191: Está estudando.
Esc9/202: Estou estudando.
Esc9/224: Está estudando.
Esc9/228: Estou fazendo.
Esc10/253: Estou estudando. Parei três anos de estudar por causa do trabalho.
Esc13/292: É por matéria, faltam quatro matérias.
Esc13/295: Estou estudando.
Esc14/303: Estou estudando.
Esc15/316: Estou cursando o 3º ano supletivo.
Esc15/317: Estou estudando.
Esc15/318: Já falei. Eu estou estudando no supletivo. Aí vou quando quero.
Esc16/321: Estou estudando.
Esc16/330: Estou estudando.
Esc16/332: Estou estudando.
Esc16/334: Estou estudando.
Esc16/340: Estou estudando ainda.
Esc7/129: Estou estudando.
Esc9/230: Estou estudando.
Esc1/17: Estou estudando. Eu parei dois anos, nasceu meu outro filho e tive que cuidar dos filhos.
Esc3/62: Desisti porque engravidei e briguei no colégio. Queria me transferir, aí desisti e agora faço supletivo.
Trabalho
Esc1/1: Porque comecei a trabalhar de motorista de caminhão.
Esc1/5: Parei porque casei e logo engravidei. Depois voltei porque meu emprego me exegiu que voltasse.
Esc1/9: Além de ter feito projeto fraco, estou trabalhando num horário muito difícil. Aí tem que optar

que pelo trabalho ou estudo.

Esc1/10: Por causa do trabalho.

Esc2/25: Desisti para trabalhar.

Esc2/26: É muito puxado ser pedreiro e estudar. Agora trabalho na Sperafico, trabalho na bomba de combustível, é mole e voltei a estudar.

Esc2/27: Desisti por causa do horário de trabalho. Sempre chegava atrasado na primeira aula. A professora começou a reclamar, aí desisti. Está muito difícil arrumar outro emprego.

Esc2/31: Falta de tempo por causa do trabalho.

Esc3/47: Por causa do trabalho.

Esc3/51: Trabalhava à noite e de manhã. Era difícil levantar para estudar.

Esc3/53: Por causa do trabalho, chegava atrasado.

Esc5/83: Desisti para trabalhar.

Esc5/94: Desisti por causa do trabalho. Eu não agüento trabalhar e estudar.

Esc7/130: Porque comecei a trabalhar.

Esc8/140: Parei para trabalhar em outra cidade.

Esc8/142: Tinha muita dificuldade em aprender e juntou trabalho.

Esc8/144: Parei para trabalhar em outra cidade.

Esc8/153: Trabalho.

Esc8/160: Parei para trabalhar.

Esc8/161: Por causa do trabalho.

Esc8/174: Falta de vontade. Começo e paro. Trabalho muito e estava cansado. Fazia muita hora extra e perdia muita aula.

Esc9/194: Comecei a trabalhar e parei.

Esc9/206: Comecei a trabalhar.

Esc9/240: Por causa da hora do trabalho.

Esc11/256: Por causa do trabalho, comecei duas vezes e desisti as duas.

Esc12/275: Por causa do trabalho.

Esc16/322: Parei de estudar. Eu começava e parava. Este é o quarto ano que estou fazendo o 2º ano. Ia até a metade e parava. Primeiro desisti por bobeira, depois por causa do horário de trabalho. Eles dizem: trabalho ou estudo!

Esc16/333: Eu saí do trabalho fichado, e também parei com a escola. Comecei a trabalhar por conta para os outros. Aí não tinha horário de trabalho. Às vezes ia até tarde. Aí não deu mais para estudar.

Esc16/337: Por causa do trabalho, não dá vontade de sair de novo quando chega em casa.

Desistiu.

Esc1/6: Desisti três vezes.

Esc3/45: Eu fiz 15 dias. Me sentia mal. Parecia desgarrada dos outros. Parecia burra. Parecia que eu era da 1ª série. Aí desisti.

Esc3/46: Reprovei no 3ª ano do ensino médio e tive que trabalhar.

Esc3/50: Não fui preparado no 1º grau, me empurraram para frente, sem ensinar. Aí, no 2º grau, era lerdo, não entendia. Agora vou ter que fazer supletivo para fechar o ensino médio.

Esc4/73: Tentei três vezes, mas não consegui.

Esc7/122: Não consegui acompanhar. Desisti.

Esc8/156: Porque desisti cinco vezes.

Esc9/196: Não consegui acompanhar. Já desisti três vezes. O estudo é necessário para acompanhar o trabalho. Meu patrão me cobra, mas não adianta, eu não tenho base.

Esc9/221: Não consegui acompanhar. Desisti três anos em seguida e também prejudiquei minha esposa,

que teve que desistir junto.

Esc9/229: Não consegui acompanhar os conteúdos. Tive que desistir.

Esc10/250: Não conseguia, não sabia. Aí desisti.

Esc10/251: Não peguei o conteúdo da 7ª e 8ª e fez falta.

Esc13/293: Desisti porque não sabia nada.

Esc16/324: Tentei cinco vezes. Eu me sinto incapaz e tive que desisti. Fiz ficha no CIEE e a moça colocou PCF. Aí eu já sabia que era sem chance. Faz três anos que volto lá e não sou chamada para fazer estágio.

Esc16/328: Eu trabalho, e também porque não entendia nada. Aí desisti. Era tudo novo. No projeto não usava livro e nem fazia prova. Não tinha nem lógica. Só ficava conversando e bagunçando.

Esc16/335: Reprovei duas vezes e tive que desistir.

Esc3/52: Desisti.

Esc6/105: Desisti.

Esc9/193: Desisti, sem incentivo para estudar

Esc12/266: Desisti.

Esc12/269: Desisti.

Esc3/44: Eu não estava preparado. Desisti, não conseguia mesmo.

Esc8/152: Desisti três vezes.

Esc16/323: Não conseguia acompanhar. Não via resultados, aí desisti.

Esc16/327: Já desisti quatro vezes por preguiça.

Diversos.

Esc3/65: Eu não gosto de estudar.

Esc7/120: Eu fui para o Rio Grande e depois voltei.

Esc8/157: Era muito difícil e eu não enxergo direito.

Esc8/187: Parei por causa da mudança.

Esc9/198: Não gosto de estudar.

Esc11/262: Desanimou.

Esc12/271: Não quero estudar.

Esc13/284: Falta de condições financeiras.

Esc14/312: Faltaram três matérias. Não tenho como comprar as apostilas.

Esc16/336: Faltou vontade.

Esc16/338: Falta de dinheiro para pagar os materiais, aí parei.

Esc14/310: Simplesmente parei no 1º ano do ensino médio.

Esc12/264: Não deu vontade.

Esc2/24: Não sei.

Esc16/326: Sei lá.

Esc16/348: Não lembro.

Problemas familiares.

Esc4/69: Parei dois anos porque engravidei.

Esc8/192: Fiquei grávida.

Esc9/246: Engravidei, fiquei doente, desanimei e perdi completamente o interesse.

Esc10/252: Porque engravidei.

Esc3/54: Engravidei.

Esc3/55: Engravidei.

4.04:) VOCÊ JÁ FEZ ALGUM VESTIBULAR?

(C) SE NÃO, POR QUÊ?

Precisam terminar o ensino médio.

Esc1/22: Eu ainda tenho que terminar o 2º grau. Acho que não vai dar.

Esc2/27: Só quero terminar o ensino médio. Acho que não tenho capacidade.

Esc5/94: Eu não tenho muito interesse pelo estudo. Só vou ainda fazer o 2º grau para conseguir trabalho.

Esc7/135: Quero pelo menos terminar o 2º grau.

Esc8/144: Não terminei ensino médio.

Esc8/145: Não concluí ensino médio.

Esc8/146: Ainda não concluí o ensino médio.

Esc8/174: Não concluí ensino médio.

Esc8/175: Tenho que fazer ensino médio.

Esc8/182: Estou no ensino médio.

Esc9/206: Não concluí o ensino médio.

Esc9/221: Não terminei o ensino médio.

Esc9/246: Não concluí o ensino médio.

Esc9/249: Não concluí ensino médio.

Esc8/151: Não cheguei lá ainda.

Esc8/156: Não concluí o ensino médio.

Esc8/149: Ainda não concluí o ensino médio.

Esc9/194: Não concluí o ensino médio.

Sem perspectivas.

Esc1/5: Acho que tenho muita dificuldade em aprender.

Esc1/10: Tem que estar preparado para esta coisa.

Esc1/13: Com este ensino do projeto, não tenho mais como passar em nada. Só se eu começar a fazer tudo de novo desde a 5ª série.

Esc1/15: Eu parei no estudo. Eu não consigo acompanhar os conteúdos. Eu preciso estudar, o serviço exige, mas o estudo evoluiu muito. Eu fiquei para trás.

Esc5/86: Eu não tenho sete cabeças para isto. Se fosse fazer, teria que começar tudo de novo, desde a 5ª série.

Esc6/105: Não adianta. É muito difícil. Nem consigo fazer 2º grau. Tem que ter cabeça. E eu não tenho.

Esc7/122: Até gostaria, mas não tenho condições. Na faculdade pública eu não tenho cabeça para passar. Eu sou muito fraca para o estudo. Não tenho cabeça.

Esc7/130: Não estou com cabeça.

Esc7/133: Acho que não chego até lá.

Esc10/252: Acho difícil. Não tenho paciência para ficar na escola.

Esc11/260: Não estou preparada.

Esc12/276: É muito difícil ficar toda noite lá.

Esc13/285: Acho que não tenho base. Até gostaria.

Esc16/323: Não me sinto preparada.

Esc16/324: Nem tem como. Não aprendi o conteúdo da 5ª a 8ª série. Me deixa constrangida. Não posso nem ouvir falar Projeto Correção de Fluxo, fiquei traumatizada. A professora me sugeriu que voltasse na 5ª série e começar tudo de novo. Na época que me colocaram no projeto, minha mãe foi à escola me tirar, e não

conseguiu. Aí ela foi ao núcleo e eles falaram que era obrigado a deixar no projeto, que nós não tinha escolha.

Esc16/347: Eu acho que é muito difícil. É muito concorrido, e eu não estou preparado.

Diversos

Esc3/45: Não fiz nem ensino médio.

Esc3/65: Não tem como.

Esc5/84: Comodismo.

Esc6/106: Agora, com tanto filho (3), não tenho mais paciência. Eu não tenho a cabeça boa para estudar.

Esc7/119: Eu quero cuidar das coisas da minha família.

Esc7/126: Não tenho tempo.

Esc8/150: Nem tem como.

Esc8/157: Não enxergo.

Esc9/193: Ninguém ajuda.

Esc9/215: Nem consegui chegar lá.

Esc11/256: Não penso nisto.

Esc12/266: Deveria ter faculdade de Correção de Fluxo. Mais fácil, e tudo junto.

Esc13/295: Não cheguei lá para saber.

Esc3/50: Eu quero um negócio meu.

Não vêem sentido para estudar

Esc1/2: Eu gosto do meu serviço e ali não tem necessidade de faculdade.

Esc1/6: Eu trabalho, ajudo em casa, meus pais não têm condições e também minha idade.

Esc1/17: Gosto de ser cozinheira e não gosto de estudar. Agora tenho dois filhos que dependem de mim.

Esc1/18: Não vejo necessidade para trabalhar na fazenda do meu patrão.

Esc1/23: Para mim não tem necessidade. Já tenho minha profissão.

Esc5/88: Sou cantor, é difícil estudar, viajo muito.

Esc7/123: Meu horário na Sadia é ruim, né.

Esc13/282: É difícil trabalhar o dia todo e ainda cuidar da casa.

Esc13/298: Tenho que trabalhar.

Esc16/328: Já tenho profissão.

Esc16/332: Estou trabalhando na Sadia.

Esc16/349: Eu gosto de mexer com criação. Meu ramo é outro.

Não gostam de estudar

Esc2/39: Não tenho vontade de estudar.

Esc3/54: Não gosto de estudar.

Esc6/104: Não gosto de estudar mesmo.

Esc14/312: Não tenho interesse.

Esc15/316: Acho que não é para mim.

Esc15/318: Acho que não sou capaz. Me falta auto-estima.

Esc16/336: Eu não gosto de estudar.

Esc16/337: Não dá certo, não.

Esc5/92: Tem que estudar tudo de volta. Eu não tenho vontade para estudar.

Esc7/116: Eu não vou conseguir. Não tenho muita vontade para estudar e tenho muita dificuldade.

Esc9/198: Porque não gosto de estudar.

Condições financeiras
Esc4/72: Eu não tenho recurso para manter uma faculdade.
Esc5/89: É o sonho de todo mundo, mas a gente mal ganha para botar algo na panela. Está difícil às despesas.
Esc5/90: Acho que isto não é para mim. A renda nem permite sonhar com isto.
Esc5/98: A gente ganha muito pouco, e esse serviço não dá tempo. Sempre chega às 19h.
Esc7/125: Eu não tenho condições financeiras. Se eu tivesse uma escola regular, até podia passar numa pública. Mais se passasse, aí não ia ter dinheiro para comprar material e roupa. Nossa, precisa de tanta coisa!
Esc8/159: Condições financeiras. Não tenho condições para passar numa faculdade pública, nem dinheiro para comprar livros e cadernos.
Esc13/283: Não teria como pagar.
Esc13/292: Não posso mesmo. Falta grana.
Esc15/317: Acho que é sem possibilidade. Não tenho chance de passar na faculdade pública, e particular não posso pagar.
Não tem mais idade.
Esc3/44: Agora já estou com idade avançada.
Esc5/80: Já estou com idade avançada.
Esc5/87: Já não tenho mais idade para isso. Se eu fosse 10 anos mais novo, ia longe.
Esc5/96: Acho que não. Já estou me aposentando. Deixar para os novos, para eles ter emprego. Fazer faculdade para cortar grama?
Esc5/98: Já passou o tempo.
Esc16/338: Por causa da idade, não compensa mais.
Preferem fazer um curso técnico
Esc9/212: Prefiro fazer um curso técnico.
Esc9/231: Prefiro fazer um curso técnico.
Esc16/355: Quero fazer técnico em enfermagem.
Esc5/93: Para mim é difícil, no meu emprego. Quero fazer mecânica industrial.
Esc1/20: Talvez, no futuro, um curso profissional.

4.07:) VOCÊ ESTÁ ESTUDANDO?
SE SIM, EM QUE SÉRIE:?

Ensino médio.
Esc1/4: 1º ano do ensino médio.
Esc1/6: 2º ano do ensino médio.
Esc1/9: 3º ano do ensino médio.
Esc1/11: 3º ano do ensino médio.
Esc3/61: Ensino médio - Cestol
Esc3/62: Ensino médio - Cestol
Esc4/69: 3º ano do ensino médio.
Esc4/71: 3º ano do ensino médio - supletivo.
Esc5/94: 1º ano do ensino médio.
Esc5/100: 2º ano do ensino médio.
Esc7/129: 3º ano do ensino médio.
Esc8/140: 2º ano do ensino médio.
Esc8/141: 1º ano do ensino médio.
Esc8/143: Pós médio.
Esc8/144: 3º ano do ensino médio.
Esc8/145: 3º ano do ensino médio.
Esc8/146: 3º ano do ensino médio.
Esc8/147: 2º ano do ensino médio.
Esc8/148: 3º ano do ensino médio.
Esc8/149: 3º ano do ensino médio.
Esc8/150: 2º ano do ensino médio.
Esc8/151: 3º ano do ensino médio.
Esc8/152: 1º ano do ensino médio.
Esc8/153: 3º ano do ensino médio.
Esc8/155: Pós- médio computação.
Esc8/156: 1º ano do ensino médio.
Esc8/162: 2º ano do ensino médio.
Esc8/164: 2º ano do ensino médio.
Esc1/5: 3º ano do ensino médio.
Esc8/173: 2º ano do ensino médio.
Esc8/175: 3º ano do ensino médio.
Esc8/182: 2º ano do ensino médio.
Esc8/191: 3º ano do ensino médio - Cestol.
Esc9/193: 3º ano do ensino médio.
Esc9/196: 1º ano do ensino médio.
Esc9/199: 3º ano do ensino médio - Cestol.
Esc9/202: 3º ano do ensino médio.
Esc9/208: Estou cursando um curso técnico em informática com duração de 18 meses. Já cursei 12 meses.
Esc9/224: 3º ano do ensino médio.
Esc9/228: 3º ano do ensino médio.
Esc9/229: 2º ano do ensino médio.
Esc9/230: 3º ano do ensino médio.
Esc9/246: 2º ano Ensino médio - supletivo.

Esc12/269: 1º ano do ensino médio - supletivo.
Esc13/293: 3º ano do ensino médio.
Esc13/295: 3º ano do ensino médio.
Esc13/297: É por matéria - Ensino médio
Esc14/303: 3º ano do ensino médio.
Esc14/308: 1º ano do ensino médio.
Esc15/316: 3º ano do ensino médio - supletivo.
Esc15/317: 3º ano do ensino médio.
Esc15/318: Ensino médio - supletivo 1ª a 3ª ano.
Esc16/321: 3º ano do ensino médio - supletivo.
Esc16/322: 2º ano do ensino médio.
Esc16/326: Ensino médio - supletivo.
Esc16/330: Ensino médio - supletivo.
Esc16/332: 3º ano do ensino médio.
Esc16/334: 2º ano do ensino médio.
Esc16/335: 3º ano do ensino médio.
Esc16/338: Ensino médio – Cestol.
Esc16/340: Ensino médio - Cestol.
ESc16/346: 1º ano do ensino médio.
Esc16/348: 3º ano do ensino médio.
Esc16/353: Ensino médio – supletivo.
Esc13/292: Por matérias no supletivo.

Ensino superior.

Esc4/68: 3º ano Curso de Publicidade e Propaganda - Fasul
Esc4/70: 3º ano de Administração. Fasul.
Esc6/103: 3º ano de Economia - Unioeste.
Esc7/118: 2º ano de Ciências Biológicas - PUC
Esc7/134: 1º ano Administração - Fasul.
Esc11/254: 3º período de Agronegócio - Fasul.
Esc11/255: 2º ano Administração em Agronegócio. Fasul.
Esc12/267: 1º ano de Pedagogia – Unipar.
Esc14/309: 1º período de Administração Empresarial – Fasul.
Esc4/76: 3º semestre Administração – Fasul.
Esc15/314: 3º período Administração- Fasul.

Ensino fundamental.

Esc1/13: 8ª série regular.
Esc1/16: 5ª a 8ª supletivo - Cestol.
Esc5/91: 5ª a 8ª PAC – supletivo – Cestol.
Esc6/110: 5ª a 8ª supletivo - Cestol.
Esc8/171: 8ª série regular.
Esc12/278: 8ª série - supletivo - provão.
Esc13/291: 8ª série - PAC - Supletivo.
Esc13/280: 8ª série – supletivo - Cestol.

5.01:) VOCÊ ESTÁ EMPREGADO/
(D) PROCURA EMPREGO. A QUANTO TEMPO/

0 à 2 meses.
Esc1/4: 2 meses.
Esc1/12: 1 mês.
Esc2/24: 1 mês.
Esc2/25: 1 mês.
Esc4/75: 2 meses.
Esc7/122: 2 meses.
Esc8/163: 2 meses.
Esc8/170: 2 semanas.
Esc8/171: 2 meses.
Esc8/177: 1 mês.
Esc8/184: 2 meses.
Esc10/253: 2 meses.
Esc13/288: 2 meses.
Esc14/294: 1 semana.
Esc16/330: 1 mês.
Esc16/331: 1 semana.
Esc16/340: 2 meses.
Esc16/342: 2 meses.
3 à 5 meses.
Esc3/60: 3 meses.
Esc3/62: 4 meses.
Esc7/131: 3 meses.
Esc7/139: 4 meses.
Esc8/156: 4 meses.
Esc9/199: 4 meses.
Esc9/215: 3 meses.
Esc9/224: 3 meses.
Esc9/229: 4 meses.
Esc9/230: 5 meses.
Esc9/241: 3 meses.
Esc9/248: 3 meses.
Esc10/252: 4 meses.
Esc11/263: 4 meses.
Esc12/268: 4 meses.
Esc12/269: 4 meses.
Esc16/353: 4 meses.
2 anos ou mais.
Esc1/7: Mais de 2 anos.
Esc1/10: 3 anos.

Esc4/77: 2 anos.
Esc7/137: 2 anos.
Esc8/148: 2 anos.
Esc8/151: 3 anos.
Esc8/157: 3 anos.
Esc8/158: 2 anos.
Esc8/169: 4 anos.
Esc8/188: 3 anos.
Esc9/202: 2 anos.
Esc9/208: 2 anos.
Esc14/312: 2 anos.
Esc16/324: 3 anos.
Esc16/351: 2 anos.
Esc12/273: 2 anos.

6 à 8 meses.

Esc5/99: 6 meses.
Esc5/100: 7 meses.
Esc6/107: 6 meses.
Esc8/180: 6 meses.
Esc9/207: 6 meses.
Esc13/283: 6 meses.
Esc13/284: 6 meses.
Esc15/315: 6 meses.
Esc16/339: 6 meses.

1 ano.

Esc3/45: 1 ano.
Esc3/51: 1 ano.
Esc8/142: 1 ano.
Esc9/213: 1 ano.
Esc15/316: 1 ano.
Esc15/317: Um pouco mais de 1 ano.
Esc15/318: 1 ano.
Esc16/323: 1 ano.

Não disseram o tempo.

Esc3/54: Não disseram a quanto tempo.
Esc3/66: Não disseram a quanto tempo.
Esc8/150: Não disseram a quanto tempo.
Esc8/173: Não disseram a quanto tempo.
Esc12/264: Não disseram a quanto tempo
Esc16/335: Não disseram a quanto tempo.
Esc16/350: Não disseram a quanto tempo.

5.02:) ESTÁ REGISTRADO EM CARTEIRA (EMPREGO FORMAL OU INFORMAL)?
(C) CONTA PRÓPRIA. EM QUE TIPO DE NEGÓCIO?

Serviços.
Esc4/79: Caminhoneiro.
Esc14/306: Caminhoneiro.
Esc5/92: Pintor
Esc9/222: Pintor
Esc16/343: Pintor
Esc5/82: Entrego fotos.
Esc4/68: Criação e Publicidade.
Esc7/127: Coloco forno em casas.
Esc6/111: Promotor de eventos.
Esc7/138: Proprietária da loja.
Esc9/193: Loja de confecções
Esc12/265: Salão de beleza.
Esc14/301: Farmácia.
Diversos.
Esc11/257: Em casa.
Esc13/285: Em casa.
Esc6/108: Polimento de carro em casa.
Esc13/289: Autônomo - casa energia.
Esc2/36: Agricultor.
Esc9/219: Agricultor.
Indústria.
Esc2/27: Funileiro Industrial.
Esc14/300: Madeireira.
Esc16/352: Madeireira.
Esc1/3: Oficina mecânica.
Esc4/69: Panificadora.

5.03-) EM QUE SETOR DA ECONOMIA VOCÊ PROCURA EMPREGO?
(F) OUTRO. QUAL?

O que aparecer.
Esc8/173: O que achar.
Esc8/188: Qualquer coisa.
Esc12/268: Qualquer um.
Esc13/283: O que aparecer.
Esc13/294: O que aparecer.
Esc16/340: Qualquer um.
Esc16/351: Indústria e serviços.
Esc9/207: Doméstica.
Esc15/314: Estou grávida.

5.05:) QUAL É A SUA PROFISSÃO?

Serviços do lar.
Esc1/12: Do lar.
Esc11/256: Doméstica.
Esc11/257: Do lar.
Esc11/258: Diarista.
Esc11/259: Doméstica.
Esc11/261: Doméstica.
Esc1/13: Do lar.
Esc12/273: Diarista e cozinheira.
Esc12/276: Doméstica.
Esc13/290: Do lar.
Esc13/291: Do lar.
Esc13/297: Do lar.
Esc14/301: Do lar.
Esc14/302: Do lar.
Esc14/312: Doméstica.
Esc16/323: Do lar.
Esc16/324: Doméstica.
Esc16/325: Doméstica.
Esc16/326: Diarista.
Esc16/339: Do lar.
Esc16/350: Doméstica.
Esc16/351: Do lar.
Esc16/353: Do lar.
Esc16/354: Do lar.
Esc2/33: Diarista.
Esc3/45: Doméstica.
Esc3/58: Do lar.
Esc3/62: Faxineira.
Esc5/81: Do lar.
Esc5/82: Do lar.
Esc5/84: Doméstica.
Esc5/86: Do lar.
Esc5/90: Doméstica.
Esc5/88: Do lar.
Esc6/105: Do lar.
Esc6/106: Empregada doméstica.
Esc7/119: Do lar.
Esc7/125: Do lar.
Esc8/150: Do lar.
Esc8/151: Do lar.

Esc8/156: Do lar.
Esc8/157: Só serviço de casa.
Esc8/161: Doméstica.
Esc8/166: Empregada doméstica.
Esc8/169: Doméstica.
Esc8/179: Do lar.
Esc8/180: Doméstica.
Esc8/187: Do lar.
Esc9/220: Do lar.
Esc9/199: Do lar.
Esc9/202: Doméstica.
Esc9/204: Doméstica.
Esc9/207: Doméstica.
Esc9/215: Do lar.
Esc9/217: Do lar.
Esc9/206: Do lar.
Esc9/227: Do lar.
Esc9/218: Doméstica.
Esc9/230: Diarista.
Esc9/248: Do lar.

Diversos.

Esc1/17: Cozinheira.
Esc1/20: Auxiliar de inspeção federal
Esc12/265: Cabeleira.
Esc12/270: Revisora de controle qualidade.
Esc12/277: Comunicação visual.
Esc13/295: Frentista de posto.
Esc16/328: Cantor.
Esc16/336: Enfardador de papel (lixo)
Esc16/338: Higienizador.
Esc16/346: Oficeboy.
Esc1/8: Cargueiro.
Esc2/43: Tintureiro de roupa.
Esc3/46: Soldado.
Esc3/48: Pizzaiolo.
Esc3/60: Pizzaiolo.
Esc4/68: Publicitário.
Esc4/73: Reparador de motor.
Esc5/100: Saqueiro.
Esc5/85: Almoxarifado Sadia.
Esc5/95: Cozinheira.
Esc6/104: Auxiliar de eletrônica.
Esc6/108: Polidor autônomo.
Esc6/111: Promotor de eventos.

Esc7/118: Auxiliar de laboratório.
Esc7/127: Padero.
Esc7/128: Produção de palco (show).
Esc7/136: Bailarina de Banda.
Esc8/154: Manicuri.
Esc8/164: Eletrecista.
Esc8/165: Entregador de material de construção.
Esc8/167: Padeiro.
Esc8/172: Soldado.
Esc8/189: Ajudante de cozinha.
Esc8/190: Ajudante de expedição.
Esc9/224: Tecelão
Esc9/240: Boy
Esc12/267: Estudante.
Esc4/76: Estudante.
Esc7/129: Estudante.
Esc1/18: Tratorista.
Esc2/42: Tratorista.
Esc2/39: Tratorista.

Serviços gerais.

Esc11/262: Serviços gerais.
Esc12/264: Serviços gerais.
Esc12/269: Serviços gerais.
Esc12/279: Serviços gerais.
Esc13/281: Serviços gerais.
Esc13/284: Serviços gerais.
Esc13/286: Serviços gerais.
Esc13/287: Serviços gerais.
Esc13/294: Serviços gerais.
Esc13/296: Serviços gerais.
Esc13/299: Serviços gerais.
Esc1/4: Serviços gerais.
Esc14/310: Serviços gerais.
Esc14/311: Serviços gerais.
Esc14/313: Serviços gerais.
Esc1/5: Serviços gerais.
Esc15/316: Serviços gerais.
Esc1/7: Serviços gerais.
Esc5/89: Serviços gerais.
Esc9/212: Serviços gerais.
Esc2/26: Serviços gerais.
Esc2/38: Serviços gerais.
Esc3/49: Serviços gerais.
Esc3/50: Serviços gerais.

Esc7/117: Serviços gerais.
Esc7/121: Serviços gerais.
Esc7/122: Serviços gerais.
Esc7/132: Serviços gerais.
Esc7/135: Serviços gerais.
Esc8/178: Serviços gerais.
Esc8/182: Serviços gerais.
Esc9/241: Serviços gerais.
Esc9/249: Serviços gerais.
Esc9/208: Serviços gerais.
Esc9/234: Serviços gerais.
Esc16/337: Serviços gerais.
Esc3/44: Serviços gerais.

Operador de produção.

Esc1/1: Operador de produção.
Esc1/22: Operadora de produção.
Esc13/298: Operador de produção.
Esc16/327: Operador de produção.
Esc16/330: Operador de produção.
Esc16/332: Operador de produção.
Esc16/344: Operador de produção.
Esc16/347: Operador de produção.
Esc16/348: Operador de produção.
Esc16/349: Operador de produção.
Esc1/9: Operador de produção.
Esc2/30: Operador de produção
Esc3/51: Operador de produção.
Esc3/52: Operador de produção.
Esc3/55: Operador de produção
Esc3/57: Operador de produção.
Esc3/61: Operador de produção.
Esc3/63: Operador de produção.
Esc5/94: Operador de produção.
Esc7/123: Operador de produção.
Esc7/126: Operador de produção.
Esc8/147: Operador de produção.
Esc8/149: Operador de produção.
Esc8/168: Operador de produção.
Esc8/176: Operador de produção.
Esc8/181: Operador, treinador de linha de produção.
Esc8/184: Operador de produção.
Esc8/148: Operador de produção.
Esc9/213: Operador de produção.
Esc9/197: Operador de produção.

Esc9/198: Operador de produção.
Esc9/203: Operador de produção.
Esc9/221: Operador de produção.

Auxiliar de produção.

Esc12/268: Auxiliar de produção.
Esc12/271: Auxiliar de produção.
Esc13/293: Auxiliar de produção.
Esc15/318: Ajudante de produção.
Esc16/321: Ajudante de produção.
Esc16/340: Auxiliar de produção.
Esc3/47: Auxiliar de produção.
Esc3/53: Auxiliar de produção.
Esc5/80: Ajudante de produção.
Esc8/140: Produção.
Esc8/144: Auxiliar de produção.
Esc8/160: Auxiliar de produção.
Esc8/191: Auxiliar de produção.
Esc8/163: Auxiliar de produção.
Esc9/209: Auxiliar de produção.
Esc9/233: Auxiliar de produção.
Esc9/194: Ajudante de produção
Esc9/231: Auxiliar de produção.
Esc9/232: Auxiliar de produção.
Esc9/238: Auxiliar de produção.
Esc9/239: Auxiliar de produção.
Esc9/242: Auxiliar de produção.
Esc9/243: Auxiliar de produção.
Esc9/246: Auxiliar de produção.
Esc9/210: Auxiliar de produção.
Esc9/245: Auxiliar de produção.
Esc11/255: Setor de produção.
Esc16/331: Auxiliar de produção.

Auxiliar de serviços gerais.

Esc11/254: Auxiliar de escritório.
Esc11/263: Auxiliar de serviços gerais.
Esc1/14: Auxiliar de cozinha.
Esc1/19: Auxiliar de serviços gerais
Esc12/275: Auxiliar de costureira.
Esc14/300: Auxiliar administrativo.
Esc14/308: Auxiliar de cozinha.
Esc15/314: Auxiliar administrativa.
Esc15/315: Auxiliar de serviços gerais.
Esc16/355: Auxiliar de limpeza.

Esc3/59: Auxiliar de cozinha.
Esc5/97: Auxiliar geral.
Esc5/98: Auxiliar de limpeza.
Esc5/99: Auxiliar de serviços gerais.
Esc6/114: Auxiliar de serviços gerais.
Esc7/116: Auxiliar de serviços gerais.
Esc8/177: Auxiliar de serviços gerais.
Esc9/195: Auxiliar de serviços gerais.
Esc9/211: Auxiliar de serviços gerais.
Esc9/236: Auxiliar de serviços gerais.
Esc9/225: Auxiliar de serviços gerais.
Esc10/251: Auxiliar de vendas e oficeboy.

Vendedor.

Esc10/252: Vendedora.
Esc13/283: Vendedora.
Esc14/303: Vendedor.
Esc16/329: Vendedora.
Esc2/28: Vendedor.
Esc2/31: Vendedor.
Esc4/70: Vendedora.
Esc4/71: Vendedora de roupas.
Esc4/72: Vendedora.
Esc4/74: Vendedor de peças de maquinários
Esc4/78: Vendedor de vinho.
Esc7/120: Vendedor.
Esc7/134: Vendedor.
Esc7/138: Comerciante.
Esc8/142: Vendedora AVON.
Esc8/186: Vendedor ambulante.
Esc9/193: Vendedor.

Metalurgia/tornearia.

Esc12/278: Metalúrgica.
Esc13/289: Soldador.
Esc14/305: Soldador.
Esc14/309: Metalúrgica.
Esc1/6: Torneiro mecânico.
Esc16/334: Torneiro mecânico.
Esc2/24: Metalúrgico.
Esc2/25: Soldador.
Esc2/27: Funileiro.
Esc6/115: Soldador.
Esc8/146: Metalúrgico.
Esc9/200: Metalúrgico

Esc7/130: Auxiliar de solda.

Caminhoneiro.

Esc1/1: Caminhoneiro.
Esc1/15: Motorista.
Esc12/274: Motorista.
Esc14/306: Caminhoneiro.
Esc16/352: Caminhoneiro.
Esc2/32: Caminhoneiro.
Esc3/56: Motorista de caminhão.
Esc4/79: Caminhoneiro.
Esc5/101: Motorista.
Esc5/87: Motorista.
Esc8/170: Motorista.
Esc9/235: Caminhoneiro.

Sem profissão.

Esc15/317: Não tenho.
Esc3/54: Não tenho profissão.
Esc7/131: Nunca trabalhei.
Esc7/137: Não tenho.
Esc7/139: Nenhuma ainda.
Esc8/158: Nunca trabalhei.
Esc8/173: Não tenho profissão.
Esc8/188: Nenhuma.
Esc9/229: Nenhuma.

Mecânico.

Esc10/250: Mecânico.
Esc1/23: Mecânico de refrigeração.
Esc1/3: Mecânico de carro.
Esc2/29: Mecânico.
Esc2/35: Mecânico.
Esc2/41: Mecânico.
Esc5/93: Mecânico industrial.
Esc8/185: Mecânico.
Esc9/228: Mecânico.

Operador de máquina.

Esc12/66: Operador de máquina.
Esc14/307: Operador de máquina.
Esc16/319: Operador de máquina.
Esc2/37: Operadora de máquina.
Esc3/65: Operador de máquinas industriais.
Esc9/226: Operador de máquina.
Esc9/196: Operador de máquina de leite.

Esc9/247: Operador de máquina.

Costureira.

Esc1/21: Costureira.
Esc12/280: Costureira.
Esc13/282: Costureira.
Esc13/285: Costureira.
Esc3/64: Costureira.
Esc8/143: Costureira.
Esc9/205: Costureira.

Servente de pedreiro.

Esc5/83: Servente de pedreiro.
Esc7/124: Ajudante de pedreiro.
Esc8/145: Servente de pedreiro.
Esc8/174: Servente de pedreiro.
Esc8/175: Servente de pedreiro.
Esc9/244: Servente de pedreiro.

Balconista.

Esc16/320: Balconista.
Esc6/103: Balconista.
Esc6/107: Balconista.
Esc8/153: Caixa.
Esc11/260: Balconista de farmácia.
Esc8/59: Caixa.

Agricultor.

Esc12/272: Agricultor.
Esc14/304: Agricultor.
Esc2/36: Agricultor.
Esc3/67: Agricultor.
Esc9/219: Avicultor.

Zelador(a).

Esc13/288 : Zaladora.
Esc13/292: Zaladora.
Esc5/96: Zelador.
Esc8/162: Zeladora.
Esc8/192: Zeladora.

Garçom.

Esc1/16: Garçonete.
Esc2/40: Garçom.
Esc6/110: Garçonete.
Esc9/214: Garçonete.

Esc9/223: Garçonete.
Pintor.
Esc16/343: Pintor. **Esc4/77:** Pintor. **Esc5/92:** Pintor. **Esc7/133:** Pintor. **Esc9/222:** Pintor.
Serviços em gráfica.
Esc16/333: Bloquista, Gráfica **Esc16/335:** Serígrafo. **Esc6/102:** Auxiliar gráfico. **Esc8/141:** Impressor gráfico. **Esc8/183:** Impressor cerigráfico.
Serviços em supermercado.
Esc3/66: Empacotador. **Esc8/152:** Repositor de mercadorias. **Esc9/201:** Empacotadeiro de mercado. **Esc9/216:** Repositor de produtos no mercado. **Esc9/237:** Promotora.
Pedreiro.
Esc10/253: Construção Civil. **Esc1/10:** Pedreiro. **Esc16/345:** Pedreiro. **Esc6/113:** Pedreiro.
Secretária
Esc16/341: Secretária. **Esc4/69:** Telefonista. **Esc6/112:** Recepcionista. **Esc8/155:** Secretária.
Babá.
Esc2/34: Babá. **Esc4/75:** Babá. **Esc5/91:** Babá. **Esc8/171:** Babá e garçonete.
Marcenaria.
Esc16/322: Marceneiro. **Esc16/342:** Marceneiro. **Esc6/109:** Serralheiro. **Esc1/2:** Serrador.

5.09:) QUANDO VOCÊ PROCURA EMPREGO E DIZ, OU APARECE NO CURRÍCULUM VITAE QUE FEZ O PROJETO, COMO É TRATADO?
(A) É DISCRIMINADO. GOSTARIA DE EXPLICAR?
(B) O TRATAMENTO É NORMAL. GOSTARIA DE EXPLICAR?
(C) NUNCA PROCUROU EMPREGO DEPOIS DO PROJETO. GOSTARIA DE EXPLICAR?

(A) É DISCRIMINADO. GOSTARIA DE EXPLICAR?
Estudo discriminado.
Esc1/1: À vista é normal. Mas, depois que a gente sai, eles não chamam. Eles não deviam colocar no histórico que fez projeto. Eles ajudam a dar o estudo, mas o nome estraga tudo.
Esc1/4: É um estudo que para a empresa não tem valor nenhum. Para eles é como se não tivesse estudado.
Esc5/94: Eles não acreditam que a gente aprendeu no Projeto Correção de Fluxo.
Esc5/99: É discriminado porque é muito pouco estudo.
Esc8/123: Quando quero fazer um curso de operador na Sadia, eles não aceitam este estudo. Eles falam assim: "tem que fazer o estudo em quatro anos". Nem o Cestol eles não querem.
Esc3/46: Falavam que a gente é burro.
Esc8/125: A gente sente que tem discriminação.
Esc7/151: Acham que, se não tivermos capacidade para estudar 5ª a 8ª série no regular, não temos competência para trabalhar.
Esc7/176: O chefe da empresa já sabe que aquele funcionário não vai render o que ele espera.
Esc9/212: As empresas não querem. Quando percebem no currículo, elas dizem que este estudo é ruim igual o supletivo, que foi empurrado com a barriga.
Esc9/219: Nunca procurei emprego, mas acho que é discriminado por falta de estudo, e todos sabem que o projeto não ensina nada.
Esc9/221: É ruim, igual o supletivo. Eles dizem que não aprendemos nada.
Esc9/231: As empresas não querem nem deixam fazer a ficha. Falou projeto, estragou tudo.
Esc9/237: É incompleto, fraco.
Esc9/238: É um estudo rápido. Dizem que a gente não estudou direito, e não sabe nada.
Esc9/245: Sou discriminada porque eles sabem que este tipo de projeto é muito incompleto e fraco.
Esc10/250: Eu já quis mudar de profissão, mas não consegui nenhuma oportunidade pelo estudo que tenho.
Esc11/254: Pelo nível de estudo do Projeto ser fraco, inferior. Estou fora.
Esc11/258: Não consigo nada, nem consegui fazer inscrição de corte e costura, tão bobona. Só deixaram fazer inscrição quem tem 8ª série completa. Tive que voltar de mão vazia para casa.
Esc13/288: Tento esconder. Não coloco como estudei, só escrevo a série. As empresas não dão valor, acham que quem fez Projeto Correção de Fluxo não sabe nada.
Esc14/306: Jogam minha ficha fora porque não tenho estudo. Tem lugar que nem consigo fazer ficha.
Esc15/315: É discriminado por que é muito pouco estudo.
Esc16/320: Sempre que faço entrevista, ou estágio pelo CIEE, nunca consegui nada.
Esc16/324: Eles já sabem o esquema do Projeto Correção de Fluxo que não aprende nada. Que só aquelas fichas que eles dão, não tem nem o resumo da matéria. Quando fiz entrevista, o cara me passou a fórmula de Baskar e eu não sabia nem o que era. Que vergonha. Aí ele falou que, se eu não fazer conta, como vou trabalhar e somar alguma coisa.
Esc16/343: Eu não consegui nem preencher as folhas (fichas).
Esc16/350: É igual o Cestol. Eu ia entrar numa firma, quando falei que ia fazer Cestol, aí eles não quis. As empresas não aceitam se faz Cestol.
Esc9/210: A Sadia me mandou embora por causa do projeto. Em outras empresas também não me aceitavam. Neste emprego que estou meu irmão me colocou (padrinhagem).

Esc7/137: Acho que é discriminado. Eu nunca sou chamada. Acho que querem com 2º grau. Não consigo nem de faxineira.

Esc1/32: Porque sabem que no projeto é tudo matado.

Empresas preferem estudo regular.

Esc8/118: Porque você é comparado com outros da escola regular, aí tem um monte de desvantagem. Eles não consideram você apto o suficiente.

Esc7/148: Eles percebem falta de conteúdo. Se eu concorrer com quem fez regular, eles passam na frente.

Esc7/156: Consideram que perdemos um ano e não sabemos igual os alunos do regular.

Esc7/172: Eles dão preferência para quem fez certo, fez corretamente. Eles falam que faz diferença.

Esc7/173: Eles dizem que, para quem fez projeto, não tem vaga. Tem que ter estudado no regular.

Esc7/175: Como servente de pedreiro não, mas num outro serviço não sei todo conteúdo que aqueles que fizeram regular.

Esc9/194: Questionam por que não fiz o ensino regular.

Esc9/196: As empresas vêem que se o aluno entrou no projeto é porque não estudava. Só que não é bem assim. Se tivessem me deixado no regular, eu teria acompanhado os outros. Eu tinha plenas condições de fazer o regular. No projeto promovia o aluno, mesmo se ele não soubesse nada.

Esc9/199: Eles dizem que não temos o conhecimento suficiente como aqueles que fizeram o regular.

Esc11/260: O pessoal dá mais valor para quem tem estudo regular.

Esc12/267: A gente chega lá, diz que fez projeto. Existe a vaga, mas dão para outro que fez regular. Nunca me chamam.

Esc13/284: Eles ficam meio assim, acham muito corrido. Eles não dão valor. É como supletivo, é discriminado. Parece que quem fez isto não tem capacidade de estudar. E muitas vezes têm, mas não têm condições financeiras para comprar o material.

Esc15/314: Eles escolhem aqueles que nunca reprovaram, que fizeram regular.

Esc16/321: Ter estudo mais forte é privilegiado.

Esc16/332: Eles dão preferência para quem fez regular.

Esc8/131: Pelo estudo, o trabalho exige um estudo completo.

As empresas exigem estudo.

Esc1/6: Eles pedem se tem estudo completo. E por que ainda estou com ensino médio incompleto.

Esc1/21: Eles dizem que é pouco estudo no projeto.

Esc3/67: A primeira coisa que pedem é se tem o 2ª grau.

Esc4/75: Eles acham um estudo insuficiente. Pedem até segundo grau.

Esc8/128: Nunca ninguém pediu como estudei. Só pedem até que série estudei. Aí é pouco.

Esc7/166: Querem que tenha estudo de verdade.

Esc9/239: Sou discriminado por não ter concluído. As empresas querem que esteja estudando. Sem estudo, sem ensino médio não se consegue uma vaga.

Esc9/207: Falam que não têm vaga. Querem uma pessoa com estudo.

Diversos.

Esc5/91: Eles não dão chance.

Esc7/158: Eles nunca me chamam.

Esc14/312: Nunca sou chamada.

Esc3/55: Eu não coloco projeto. Eu não considero que fiz projeto, foi pouco tempo. Digo 1º grau completo.

Esc7/157: Sou descriminada pela deficiência física.

(B) O TRATAMENTO É NORMAL. GOSTARIA DE EXPLICAR?
Não sabem responder.
Esc1/10: Não.
Esc1/7: Não.
Esc1/8: Não.
Esc1/13: Não.
Esc1/23: Não.
Esc2/24: Não.
Esc2/27: Não.
Esc2/28: Não.
Esc2/33: Não.
Esc2/39: Não.
Esc2/42: Não.
Esc3/49: Não.
Esc4/71: Não.
Esc4/77: Não.
Esc4/79: Não.
Esc5/83: Não.
Esc5/98: Não.
Esc5/100: Não sei.
Esc5/101: Não.
Esc6/102: Não.
Esc6/111: Não.
Esc8/122: Não.
Esc8/124: Não.
Esc8/126: Não.
Esc8/127: Não.
Esc8/132: Não.
Esc7/141: Não.
Esc7/144: Não.
Esc7/150: Não.
Esc7/153: Não.
Esc7/159: Não.
Esc7/165: Não.
Esc7/168: Não.
Esc7/170: Não.
Esc7/174: Não sei.
Esc7/183: Não.
Esc7/184: Não.
Esc7/185: Não.
Esc7/188: Não.
Esc7/189: Não.
Esc7/192: Não.
Esc9/222: Não.

Esc9/232: Não
Esc9/248: Não.
Esc10/251: Não.
Esc10/253: Não.
Esc11/261: Não sei dizer.
Esc11/263: Não.
Esc12/264: Não.
Esc12/268: Não.
Esc12/269: Não tem explicação.
Esc12/270: Não.
Esc12/271: Não.
Esc12/274: Não.
Esc12/275: Não.
Esc12/276: Não.
Esc12/277: Acho que não.
Esc12/278: Não.
Esc12/279: Não.
Esc13/281: Não.
Esc13/283: Não.
Esc13/294: Não.
Esc13/298: Não tem como.
Esc13/308: Não.
Esc13/289: Não.
Esc15/318: Não.
Esc16/319: Não.
Esc16/325: Não.
Esc16/327: Não.
Esc16/329: Não.
Esc16/336: Não.
Esc16/337: Não.
Esc16/341: Não.
Esc16/342: Não sei.
Esc16/245: Não sei explicar.
Esc16/346: Não.
Esc16/347: Não.
Esc16/348: Não tem explicação.
Esc5/88: Não.
Esc3/56: Não.
Esc3/63: Não.
Esc8/142: Não.
Esc9/195: Não.
Esc16/340: Não.

Empresas exigem estudo.

Esc1/5: Até agora não percebi nada, só pediram se estava estudando.

Esc1/11: Só pediram uma declaração que estava estudando no 2º ano do ensino médio.

Esc1/16: Eles só pedem a escolaridade, não pedem como foi feito o estudo.

Esc1/22: A Sadia só pediu o 1º grau terminado.

Esc2/25: Só pedem que série está e querem mais.

Esc7/140: Não pedem. Só pedem o que fez e qual a série.

Esc2/37: Só pedem comprovante que está estudando, e em que série.

Esc2/43: Só pediram em que série estava estudando.

Esc3/44: Só pediram a série e se estava matriculado.

Esc3/53: Nem consta. Só digo até que série eu estudei.

Esc3/60: Só pedem até que série estudou.

Esc5/93: Até hoje, só me exigiram o primeiro grau completo.

Esc6/103: Não. Só pediram se eu tinha concluído ensino fundamental, e experiência na área. Apesar de não ter, me deram a chance.

Esc6/110: Eles só pedem a escolaridade, não pedem como foi feito o estudo.

Esc8/121: Eles nem pedem. Eles só pedem se terminou.

Esc7/147: Quando entrei na firma não ligaram, mas depende da firma quer estudo.

Esc7/149: Depende do cargo, querem mais estudo.

Esc7/177: Eles não perguntam. Só pedem até que série estudou.

Esc7/191: Eles querem só a 8ª série concluída.

Esc9/198: Eles só exigem a oitava completa.

Esc9/200: É indiferente. O importante é ter estudo.

Esc9/204: Não dá para declarar. Só pedem o grau de escolaridade, e a gente bem ou mal tem o certificado do 2º grau.

Esc9/213: Só perguntam em que série eu estou. Se tiver projeto de novo, eu vou voltar a estudar.

Esc9/215: A única coisa que perguntam é a série que estou. Nada mais.

Esc9/218: Eles só perguntam até que série estudou, mas não perguntam como. Basta ter a oitava ou ensino médio.

Esc9/225: A empresa só pediu comprovante de matrícula, para ver se eu estava estudando.

Esc9/226: Só me pedem até que ano eu estudei.

Esc9/227: Não importa como estudou. Eles só pedem a sua série. Se tiver a 8ª série, beleza.

Esc9/229: É normal. Só pedem se estudo.

Esc9/240: As empresas não ligam. O importante é se está estudando.

Esc9/242: Só pedem se fez ensino médio e olham as notas.

Esc9/243: A empresa só pediu comprovante de matrícula para ver se estava estudando.

Esc9/246: A empresa não ligou. Só exigiu que tivesse concluído a 8ª série. Eles pedem que a gente estude, não importa como.

Esc9/247: Depende do desempenho.

Esc11/262: Só pedem se estou estudando.

Esc12/266: Quando chega nas empresas, tem um cartaz: Fez 1º grau? Não pede como fez. Se tivesse, aí, sim, ia ser discriminado. Porque, como fez dois em um?

Esc12/280: Eles só perguntam até que série estudou. Não fazem muitas perguntas.

Esc13/300: Ninguém perguntou como estudei. Só pergunta o nível.

Esc13/309: O importante no currículo é que fez o PCF e continuou estudando e conseguiu avançar. Não pode ter parado.

Esc15/317: Só pedem se estou estudando.

Esc16/335: Eles não procuram saber se a gente foi um bom aluno. Eles querem saber se a gente se adequa à

escolaridade que o mercado de trabalho está exigindo atualmente.

Esc16/338: A Sadia queria o certificado.

Esc16/349: Tem gente que fala, que para certos serviços precisa mais escola. A sadia quer que eu volte a estudar mais um pouco. Agora vou voltar de novo.

Esc9/202: Só pedem se tem o ensino médio completo.

Diversos.

Esc1/9: Não tem necessidade.

Esc1/19: Nunca procurei emprego onde exigisse escolaridade.

Esc2/26: Fiz ficha em poucos lugares.

Esc1/2: Deixa quieto.

Esc2/30: Na época não exigiam ensino médio.

Esc5/97: Normal.

Esc6/114: Não tem explicação.

Esc8/136: Só faço show.

Esc8/139: Explicar como?

Esc2/41: Estava trabalhando.

Esc11/256: Empregada doméstica não precisa de estudo.

Esc12/273: Não terminei, então não tem peso nenhum.

Esc13/290: Não. É muito complicado.

Esc16/330: Não tem experiência.

Esc16/354: Só cuido de criança, doméstica.

Esc16/353: Não fui.

Esc7/146: No meu serviço não fez diferença. Fui indicado para o serviço, mas não gosto da profissão, pois já perdi meu dedo e hoje fui operado do olho.

Esc7/180: Eu minto que concluí a 8ª série.

Esc1/15: É que não terminei, não aparece projeto.

Esc6/105: Não sei. Só trabalhei de babá.

Esc1/20: O 1º grau incompleto, o projeto não é destacado.

Esc3/54: Não pedem como estudei.

Esc8/134: Eu nunca citei que fiz este projeto no currículo. Porque desisti, e fiz normal.

Esc5/89: A gente concluiu o estudo.

Esc6/113: Eu nunca falei. Meu trabalho é brutal, pedreiro ou laranja.

Não mostraram o currículo.

Esc4/74: Não apresentei currículo. Consegui este emprego por indicação.

Esc3/64: Nunca, ninguém me perguntou.

Esc5/95: Nunca mostrei currículo.

Esc9/209: Eu nunca precisei mostrar.

Esc9/234: Nunca perguntaram.

Esc7/163: Não pedem o que eu estudei.

Esc9/201: Nunca mostrei meu currículo.

Esc9/206: Até agora não mostrei o currículo.

Esc3/48: Não pediram meu currículo.

Esc7/169: Nunca mostrei meu currículo.

Esc16/322: Eu nunca mostrei meu currículo. Eu não terminei ainda.

Esc13/293: Nunca pediram como eu estudei.

Esc14/313: Nunca pediram currículo.

Esc9/197: Nunca mostrei meu currículo.

Esc9/208: A maioria das empresas não pedem como cursei.

Esc8/133: Nunca pediram meu estudo.

Esc1/17: Nunca pediram como estudei.

Esc7/155: No meu emprego não me pediram como me formei.

Esc4/78: Sempre trabalhei de garçom. Nunca entreguei currículo. É por indicação.

Esc6/112: Aqui eu entrei por causa da amizade do meu pai. Nunca mandei currículo.

Esc9/228: Nunca enviei currículo. Só converso com os empresários.

Esc2/34: Eles não perguntam, eu não digo que entrei no projeto.

Esc4/76: Eu não coloco no currículo que fiz Projeto Correção de Fluxo. No currículo só pedem 2º grau.

Esc16/331: No histórico não consta que fiz correção de fluxo.

Empresa só pede até que ano estudou.

Esc3/65: Não tem como explicar. Só querem ver se tem um certificado na mão.

Esc3/62: Até hoje não perguntaram, quando preencho ficha, se fiz projeto.

Esc6/109: Só pego serviço onde todos me conhecem. Faz sete anos que trabalho aqui. Já tive que correr, vazar. Depois sempre voltei.

Esc6/115: Eles vão mais pela carteira de trabalho, pela experiência. Na fundição Ignez estavam exigindo 2º grau completo.

Esc8/117: Eles não perguntam qual a escolaridade. Eles perguntam o que a pessoa sabe fazer.

Esc7/182: Consideram minha experiência.

Esc9/203: Eles querem prática.

Esc9/220: Na minha profissão não perguntam. Ela não exige estudo, sou mecânico.

Esc9/230: As patroas não ligam, falam que foi bom eu ter feito o projeto.

Esc9/233: Sempre trabalhei. Consideram minha experiência, pois comecei a trabalhar com cinco anos de idade. Sou bem conhecido na minha área.

Esc13/282: Na minha profissão só pedem até que série eu estudei.

Esc13/297: Depende da função que quer fazer. Como quero serviços gerais, só pedem se concluí a 8ª série.

Esc16/334: A qualificação profissional não tem nada a ver com o estudo. Vai da experiência e da capacidade do profissional.

Esc9/205: A indústria é nossa (costura).

Esc1/18: O que vale na roça é o esforço para trabalhar.

Esc2/29: Não pediram sobre estudo. Só se tinha experiência, e eu tinha.

As empresas não querem quem fez PCF.

Esc1/12: Hoje em dia, sem ter 2º grau completo, nem adianta ir atrás. Eu tenho currículo porque trabalhei muitos anos de babá. Mas firmas não adianta. Eles querem experiência. Mas se você não tem chance, como vai aprender?

Esc3/45: Eu nunca fui chamada, já fiz várias fichas.

Esc3/51: Dizem que tem vaga, mas eu não sou chamado de jeito nenhum.

Esc8/135: Eu não falo, meu irmão foi prejudicado. Ele foi fazer ficha na Sadia e eles falaram que este estudo fazia a pessoa passar.

Esc9/216: Eu não falo que fiz projeto.

Esc9/224: Apesar de eu não dizer que fiz projeto.

Esc11/255: A princípio é normal, eles não dizem na cara 'você fez PCF', vou te desclassificar. Mas depois

dão um jeito de jogar fora.

Esc13/295: Não digo como estudei.

Esc13/296: A preferência da empresa é por ensino regular. Dizem que quem fez projeto não aprendeu.

Esc15/316: Tento esconder que fiz Projeto. Deve ser discriminado.

Esc16/326: Ninguém me discriminou, mas eles preferem quem tem regular, e outros cursos.

Esc16/351: Não, eles não me dão oportunidade para aprender a trabalhar por causa do projeto. Se ninguém me dá uma oportunidade, como que a gente sabe trabalhar?

Esc9/244: É um tratamento um pouco diferenciado, mas às vezes algumas empresas aceitam, mas preferem quem fez regular.

Esc8/160: Mas, a preferência é daquele que estudou no regular.

Não foram discriminados.

Esc9/211: Até hoje nunca fui discriminado.

Esc9/235: Nunca fui discriminado.

Esc9/241: Até hoje nunca tive problema.

Esc10/252: Até agora ninguém falou nada.

Esc13/285: Até agora não senti nada.

Esc16/339: Nunca fui discriminada.

Esc16/344: Não tive nenhum problema.

Não pedem estudo.

Esc2/35: Não pediram como estudei.

Esc8/130: As empresas que arrumei não pediam estudo. Fiz bico. Trabalhava em mercado (empacotador).

Esc5/90: As patroas nem pedem como estudei, mas dizem que devo voltar a estudar.

Esc6/108: Eles nunca pediram como estudei.

Esc6/107: Nunca pedem que tipo de estudo que tenho. Não digo que fiz projeto, eles não perguntam, aí não entro em detalhes.

Esc16/323: Eu só escrevo a série. Até hoje ninguém pediu como fiz.

(C) NUNCA PROCUROU EMPREGO DEPOIS DO PROJETO. GOSTARIA DE EXPLICAR?

Nunca procuraram emprego.

Esc8/145: Não respondeu.

Esc8/152: Não respondeu.

Esc8/154: Não respondeu.

Esc8/162: Não respondeu

Esc8/164: Não respondeu.

Esc8/167: Não respondeu.

Esc8/179: Não respondeu.

Esc8/181: Não respondeu.

Esc8/186: Não respondeu.

Esc8/187: Não respondeu.

Esc9/193: Não respondeu.

Esc9/214: Não respondeu.

Esc9/223: Não respondeu.

Esc9/249: Não respondeu.

Esc11/257: Não respondeu.

Esc13/287: Não respondeu.

Esc13/291: Não respondeu.

Esc13/299: Não respondeu.

Esc14/301: Não respondeu.

Esc14/303: Não respondeu.

Esc14/305: Não respondeu.

Esc14/307: Não respondeu.

Esc14/310: Não respondeu.

Esc14/311: Não respondeu.

Esc2/31: Não respondeu.

Esc2/36: Não respondeu.

Esc4/68: Não respondeu.

Esc6/106: Não respondeu.

Esc7/116: Não respondeu.

Esc8/143: Não respondeu.

Esc3/58: Não.

Esc2/40: Não.

Esc14/304: Não.

Esc13/286: Não.

Esc7/178: Não.

Esc7/171: Não.

Já estava empregado.

Esc2/38: Já trabalhava aqui.

Esc3/47: Já estava empregado.

Esc3/50: Já estava trabalhando nesta firma.

Esc3/57: Já estava empregado.

Esc3/61: Já estava empregado.

Esc4/72: Já trabalhava na loja.

Esc5/80: Eu já trabalhava há 22 anos na Sadia.

Esc5/84: Já trabalhava nesta família.

Esc5/85: Eu já trabalhava 19 anos na Sadia. A Sadia disse para nós aproveitar este projeto para estudar. Até montaram as salas lá dentro.

Esc5/87: Já estava ali neste emprego.

Esc5/96: Já trabalhava neste condomínio.

Esc6/104: Eu já trabalhava neste emprego.

Esc7/190: Estou no mesmo emprego.

Esc11/259: Não, já estava neste emprego.

Esc13/292: Já estava empregada.

Diversos.

Esc3/52: Só olhavam até que série estudei.

Esc3/66: Nunca mostrei meu currículo.

Esc8/161: Nunca mostro o que fiz nos estudos.

Esc5/81: Sou mãe, cuido de casa.

Esc5/82: Eu não preciso trabalhar fora.

Esc5/92: Sou autônomo.
Esc8/119: Sou dona de casa.
Esc7/129: Quero estudar primeiro.
Esc9/217: Só cuido da minha casa.
Esc9/236: Nunca procurei emprego.
Esc14/302: Não precisei.
Esc16/355: Nunca preenchi um currículo, não sei.
Esc1/14: Minha irmã arrumou este emprego para mim. Ela trabalhava lá.
Esc3/59: Fui indicado pela vizinha.
Esc4/73: Eu trabalhava de pedreiro. Aqui entrei por indicação, não procurei.

É proprietário.

Esc1/3: Já tinha minha oficina.
Esc4/69: Trabalho com meus pais.
Esc4/70: Somos proprietários da loja.
Esc5/86: Temos firma de máquinas industriais, mas eu não preciso trabalhar.
Esc8/120: Meu pai tem firma.
Esc8/138: Sou dona.
Esc12/265: Sou dona.
Esc12/272: Trabalho na roça.
Esc16/328: Sou autônomo.
Esc16/333: Saí da gráfica e trabalhei por conta.
Esc16/352: Sou proprietário.

5.11:) TER PARTICIPADO DO PROJETO É OU NÃO UMA BARREIRA PARA TER ACESSO AO MERCADO DE TRABALHO?
(A) SIM. SE SIM, POR QUÊ?
(B) NÃO. SE NÃO, POR QUÊ?

(A) SIM. SE SIM, POR QUÊ?
O estudo é fraco.
Esc1/13: Tem que responder um currículo e a gente não entende as perguntas para poder responder. O projeto não ensinou a ler e responder uma pergunta.
Esc1/15: O estudo foi mais fácil. A dificuldade vem depois. A gente aprendeu menos.
Esc2/33: Depende. Sempre faço ficha e não sou chamada. Acho que não sei fazer a ficha direito.
Esc3/61: A pessoa não vai ter todo conhecimento que precisa.
Esc4/73: As empresas não me querem porque vêem este projeto como um empurrão.
Esc8/122: Por causa do aprendizado. Eles logo falam que você fez o projeto. Então não sabe nada e jogam um teste difícil para fazer, para descartar.
Esc8/123: Todo mundo fala que é difícil.
Esc8/130: Não consegui aprender o suficiente para arrumar um emprego bom.
Esc7/140: Na hora do teste não sabe.
Esc8/131: Hoje tem que ter um currículo. O cara vai ler Projeto Correção de Fluxo. Já diz, o cara é atrasado.
Esc7/146: Não tenho conhecimento suficiente. Não sei nem ligar um computador.
Esc7/150: Para alguns não faz diferença. Algumas empresas têm preconceito, pois acham que quem fez projeto não aprendeu direito.
Esc7/151: Porque não sabemos escrever direito e eles percebem na ficha.
Esc7/155: Porque as empresas sabem que o projeto é ruim.
Esc7/156: Quem fez Projeto Correção de Fluxo é difícil conseguir emprego bom.
Esc7/158: A gente faz ficha e eles nunca chamam.
Esc7/166: Não sei escrever direito para preencher a ficha. Tenho até vergonha. Escrevo tudo errado.
Esc7/170: A empresa conclui que não temos conhecimento para exercer uma função.
Esc7/173: Não consigo fazer o teste, prova escrita para entrar.
Esc7/175: Se vêem que fez projeto, dizem que não sabe nada.
Esc7/176: Pessoal sabe que se fez Projeto Correção de Fluxo não sabe nada e não vai te contratar mesmo. Já está difícil para quem sabe. Imagina quem não sabe.
Esc7/177: Não aprendi muita coisa. As empresas querem quem sabe, que estudou mais.
Esc7/190: Ter certificado sem conhecimento é uma barreira na hora de fazer um teste para entrar na empresa. A pessoa não sabe o conteúdo.
Esc9/196: Pelo simples fato de terem feito o projeto eles não dão chance. Viram as costas.
Esc9/210: O Projeto Correção de Fluxo não representa nada. A Sadia nos pressionou a voltar a estudar para ganhar alguns benefícios do governo, mas depois nos dispensaram.
Esc9/212: Porque as empresas simplesmente discriminam e alegam que a gente não sabem nada.
Esc9/214: A escola não me ensinou nada e eles percebem.
Esc9/216: As empresas acham que não tenho qualificação (estudo) correto.
Esc9/219: Não se sabe o conteúdo.
Esc9/221: Porque nós não sabemos o conteúdo.
Esc9/231: O chefe diz que não sabe nada.
Esc9/237: Porque não aprende nada.

Esc9/245: Porque não aprendi nada.

Esc11/255: Por causa desta discriminação.

Esc11/262: Tem empresas que sabem que no projeto fomos empurrados para frente. Aí não aceita.

Esc12/266: Se fala que fez projeto, vão discriminar porque não estudou tudo, é muito rápido. Eles acham que eu não ia saber muita coisa para lidar na empresa.

Esc12/267: Hoje está difícil arrumar um emprego. Depois que a empresa soube que fiz correção de fluxo, ficaram meio assim, sabe, com dúvidas, e depois me mandaram embora.

Esc12/277: Fiz ficha na Sadia, e até hoje não fui chamada.

Esc13/288: Porque só aprende pouco, é muito rápido.

Esc13/294: Não é um estudo válido. As matérias é cortada pela metade.

Esc15/316: Falta conhecimento, agora estou correndo atrás do conteúdo da 6ª série que não aprendi no projeto, e está fazendo falta.

Esc15//318: O conhecimento é fraco.

Esc16/324: A gente não tem inteligência suficiente. Em matemática nós fizemos 18 fichas bem resumidas de 5ª a 8ª série. E na oitava empurraram para frente. Falavam "vai para primeira".

Esc16/349: O estudo não é bem formado.

Esc1/1: O simples fato do nome do projeto está no histórico desfavorece a pessoa.

Esc2/28: Elas querem uma pessoa mais capacitada.

Esc4/78: Para quem tem que mostrar currículo sim, porque é muito rápido.

Empresas preferem quem fez regular.

Esc3/45: Eles preferem quem fez regular.

Esc5/91: Eles sempre escolhem quem fez regular.

Esc5/94: Na cabeça do contratante preferem quem fez regular. Fica difícil para mim na indústria. Só importa se terminou, mas nos outros lugares querem qualidade.

Esc7/148: Eles preferem quem fez ensino regular.

Esc7/149: Quando concorre para uma vaga, quem fez ensino regular pega a vaga.

Esc7/152: Dificulta. As empresas querem ensino completo para garantir que sabe alguma caisa.

Esc7/160: Eles dão preferência para aqueles que estudaram no regular.

Esc7/172: Dão preferência para quem fez estudo certo.

Esc9:199: Eles olham no histórico. Quando vêem que fez supletivo ou projeto, é menos classificado. A oportunidade de emprego fica com aquele que fez regular.

Esc9/202: Porque as empresas preferem ensino regular.

Esc9/222: Este tipo de estudo é menos considerado. Meus amigos já várias vezes perdem vagas de emprego para quem fez o regular.

Esc9/232: Tem muitos que não gostam desta forma de estudo acelerado.

Esc10/250: Falta estudo. Não temos mais condições de competir por uma vaga. Preferem quem estudou no regular.

Esc11/254: O ensino é inferior no projeto e as empresas sabem disto.

Esc13/284: Sempre perdemos a vaga para aqueles que estudaram no regular.

Esc13/291: O projeto ou supletivo já mostra que a pessoa já tinha problemas para estudar, então preferem o regular.

Esc14/311: Quem tem estudo regular tem mais chance.

Esc16/321: Quem tem ensino mais forte, com certeza pega a vaga.

Esc16/323: Eu não vou poder competir com quem fez o ensino regular.

Esc16/329: Eles preferem aqueles que fizeram estudo regular.

Esc16/341: Eles dão preferência para quem faz ensino regular.

Esc9/238: Em algumas empresas é exigido qualidade de ensino. Já em outras só pedem se concluiu.

As empresas querem estudo.

Esc1/16: Com qualquer estudo é difícil conseguir alguma coisa.

Esc2/30: Emprego fichado sem ensino médio não consegue.

Esc2/35: O importante é ter estudo.

Esc2/37: O importante é concluir os estudos.

Esc2/38: O importante é ter estudado.

Esc3/63: Agora não estou na 5ª série. Já estou na 8ª série. Hoje em dia pegam quem tiver mais estudo.

Esc5/98: O Projeto Correção de Fluxo não tem nada a ver. As empresas exigem o 2º grau, e eu não tenho.

Esc8/127: Eles querem mais estudo, não tenho a 8ª série ainda.

Esc8/134: O mercado de trabalho hoje procura um grau de estudo. A primeira pergunta de uma entrevista. É se está estudando. Se está atrasado já começa a complicar.

Esc7/163: As empresas querem que eu volte a estudar mesmo para serviços gerais.

Esc7/164: Muitos pedem ensino médio completo, depende do serviço.

Esc9/207: Porque não tenho estudo suficiente.

Esc11/258: Sem estudo não deixaram nem fazer ficha.

Esc11/259: As empresas mais pedem é que a pessoa tenha estudo.

Esc11/263: Falta estudo, é a primeira pergunta que fazem "se tem estudo".

Esc12/273: Sou discriminada porque não tenho estudo. Faço ficha, mas não consigo nada com a 6ª série.

Esc13/299: Para mim só pediram até que série tinha estudado.

Esc13/285: Faz três anos que mando meu currículo e não sou chamada.

Diversos.

Esc1/14: É um estudo como os outros. Só que é mais rápido, é para quem está atrasado nas aulas.

Esc3/59: É um estudo igual o outro.

Esc7/141: Foi muito rápido, não aprendeu tudo.

Esc7/144: Não se aprende muita coisa no projeto. Corremos atrás por conta.

Esc3/48: Não pediram meu currículo

Esc3/57: Eu já estava neste emprego, e não consegui nada melhor.

Esc3/58: Para quem quer trabalhar, sim.

Esc3/60: Acho que consegue.

Esc5/81: Não sei. Nunca procurei.

Esc6/109: Meu problema foi pessoal. Não teve a ver com o projeto.

Esc8/117: Eles têm preconceito porque sou portador de deficiência física. Eles contam que o quadro está completo. Dizem isto para não me desanimar, mas nunca vêm atrás.

Esc7/183: Não tenho idéia.

Esc9/194: Depende da empresa.

Esc9/223: Porque não estudei.

Esc15/314: Tudo é uma conseqüência.

Esc14/312: Depende.

Não importa o estudo.

Esc3/44: Eles não pedem negócio de escola. Só a série.

Esc5/101: Querem ver o trabalho e não o grau de estudo. Nós temos um presidente da república que manda e desmanda e não tem estudo.

Esc6/110: Com qualquer estudo é difícil conseguir alguma coisa.
Esc8/118: Mas, seria pior não ter feito o projeto? Melhor isto que nada.
Esc7/165: Melhora para achar emprego.
Esc10/251: Eu consegui pela experiência.
Esc13/292: Ajuda porque tem um canudo, mas o que vale é a prática.
Esc2/29: Eu consegui por que já sabia fazer isso.
Esc3/56: Depende da área.
Esc2/32: Na minha área, não.
Esc3/47: Vale o diploma e o que sabe saber.
Esc4/71: Na área de vendas, não.
Esc16/325: Vai da capacidade da pessoa.
Esc8/135: Eu entrei na firma que não exige estudo, não.

(B) NÃO. SE NÃO, POR QUÊ?

O importante é ter estudo.

Esc1/5: Tem que estar estudando e continuar a bater na tecla, para especializar mais.
Esc1/20: Eu me destaquei. O mérito é meu.
Esc2/34: As empresas pedem estudo. Eu não consigo emprego porque não tenho estudo.
Esc2/27: O projeto foi feito para nós ter estudo.
Esc5/80: Ter estudo vale tudo.
Esc5/83: Ter estudo, é igual.
Esc5/89: É tudo igual, se estuda.
Esc6/105: O estudo é importante.
Esc7/191: As empresas exigem que tenha estudo.
Esc7/182: Tem que estudar e fazer de tudo para conseguir um trabalho.
Esc7/185: O importante é estar estudando.
Esc9/197: O importante é ter concluído.
Esc7/192: Ter estudo é fundamental. Sem estudo não se consegue emprego.
Esc9/213: Se eu tivesse completado a 8ª série, eu estaria empregada.
Esc9/225: Só ajudou. Se não fosse o projeto, ainda estaria na 7ª série. Assim, já estou na 8ª série.
Esc9/226: O importante é ter um certificado.
Esc9/227: Porque a 8ª série já é aceita no mercado de trabalho.
Esc6/112: Acho que não. Não tem nada a ver. É um estudo como outro.
Esc6/111: Se você terminou o ensino médio. Foi capaz como outra pessoa. O Projeto é só até a 8ª série.
Esc8/139: Não tem nada a ver. Está aprendendo igual.
Esc9/236: O importante é ter estudo.
Esc9/239: É importante ter o certificado que concluiu.
Esc9/240: As empresas querem que esteja estudando.
Esc9/243: Só ajudou. Se não estaria na sétima série. Assim, já estou na oitava, quase me formando.
Esc9/249: Porque estava bem adiantado.
Esc10/253: O importante é ter estudo.
Esc11/256: É um estudo normal, até aprende demais.
Esc11/257: Ter estudo ajuda.
Esc9/215: Se eu tivesse completado a 8ª série, estaria trabalhando.
Esc11/260: O importante é ter estudo.

Esc12/268: As empresas estão exigindo cada vez mais estudo.

Esc12/274: As empresas só pedem que curso tem. Agora estão falando na empresa que vai ter que saber informática para trabalhar com o caminhão.

Esc12/278: Eles querem estudo.

Esc13/297: Só pedem se já concluí. Em qualquer emprego, já estão exigindo curso técnico ou faculdade.

Esc13/298: O estudo é a mesma coisa, até facilita. As empresas exigem ensino médio completo. Não interessa como.

Esc14/301: As empresas exigem estudo.

Esc14/307: As empresas exigem estudo.

Esc14/309: Toda barreira se rompe quando se busca estudo e conhecimento.

Esc15/317: Estou no ensino médio.

Esc16/342: É mais fácil achar serviço com mais séries.

Esc16/347: As empresas querem que tenha concluído o 2º grau. Eles não vão saber como fez.

Esc16/355: As empresas não têm o conhecimento, que forma foi feito a escolaridade. É preciso ter 2º grau completo.

Esc3/49: Ter terminado é o mais importante.

Esc9/241: Hoje em dia só importa se tem certificado.

Esc12/269: Estudo, beleza, não tem influência.

Esc12/279: O projeto foi bom. Apesar de eu ter parado, me ajudou a entrar neste emprego.

Esc12/280: O projeto foi um incentivo para gente voltar a estudar.

Esc12/281: Você concluiu o estudo, aproveitou a chance que teve.

Esc13/282: É um incentivo ter estudo.

Esc13/287: O importante é ter estudo.

Esc13/293: Se o aluno foi bem no projeto, não tem para que descriminá-lo.

Esc14/300: O importante é ter estudo.

Esc14/306: O importante é ter estudo.

Esc14/308: O importante é ter estudo.

O estudo não influencia.

Esc1/6: É normal.

Esc1/17: Não tem nada a ver.

Esc1/23: O estudo não tem nada a ver. Tem que ver a sua profissão.

Esc3/51: Não tem emprego mesmo.

Esc3/66: Não tem nada a ver.

Esc4/74: Fui indicado.

Esc4/76: Não influencia em nada.

Esc4/79: Não tem nada haver.

Esc6/103: Para mim, como busquei preencher aquilo que me faltou. Então o projeto não representou barreira. Também não procurei um cargo que exigisse mais estudo. Se não, poderia ser.

Esc8/126: Eu entrei na Sadia.

Esc8/128: Mais depende do serviço que procura.

Esc8/136: Já trabalhei em posto, panificadora, e nunca fui discriminada.

Esc7/157: Pelo menos é um estudo.

Esc7/159: O mercado é livre. Temos que correr atrás de uma oportunidade de um objetivo.

Esc7/167: Acho que sim, mas não sei.

Esc7/179: Não tem nada a ver.

Esc7/188: É um estudo normal.

Esc9/206: Depende da pessoa.

Esc9/235: É um estudo normal, um pouco diferente.

Esc9/246: Para mim, não tive problema.

Esc13/290: Eu não achei nenhuma barreira.

Esc14/302: Não tem nenhum problema.

Esc14/303: Nunca pediram como estudei.

Esc14/304: Não tem nada a ver. Estudo não importa. Quem quer trabalhar trabalha. Com ou sem estudo.

Esc16/327: Não é meu caso.

Esc16/328: Nada a ver.

Esc16/330: Não tem nada a ver.

Esc16/336: Não tem nada a ver.

Esc16/337: Nunca ninguém me falou nada.

Esc16/339: Não sou chamada por causa da minha altura.

Esc16/340: Não tem nada a ver.

Esc16/351: Só pedem se tenho experiência. Não pedem se tenho estudo. Deixo currículo, mas nunca me chamam.

Esc16/352: Acho que não. Não é colocado se fez projeto, ou é? Sei não.

Esc16/353: Não tem nada a ver.

Esc16/354: Não tem nada a ver.

Esc6/114: O estudo não influencia em nada.

Esc8/124: Eu não sei dizer porque não conclui os estudos. Ainda falta a 8ª série.

Esc1/21: Na costura não precisa de estudo.

Conseguiram um emprego.

Esc2/24: Consegui, sim.

Esc2/26: Consegui emprego.

Esc2/39: O importante é querer trabalhar.

Esc2/32: Eu consegui emprego.

Esc2/43: Se não tivesse estudando, nem isso aí. Aí, sim, ia ser uma barreira.

Esc3/52: Eu consegui emprego.

Esc3/64: Talvez se trabalhasse em outra empresa. Costureira não precisa ter estudo.

Esc5/95: No meu serviço não faz diferença.

Esc5/99: Não faz diferença ter estudo.

Esc5/100: Para mim vale a experiência no trabalho. Para mim o projeto não valeu a pena.

Esc6/102: Eu consegui emprego. Não influenciou.

Esc6/106: As patroas não ligam se doméstica tem estuda ou não.

Esc6/107: Até hoje nunca fui rejeitada. Ninguém fala nada do projeto.

Esc8/132: Onde trabalho não precisa de estudo (floricultura).

Esc7/161: Tenho vários colegas trabalhando em empresas.

Esc7/162: Eu entrei neste emprego antes do Projeto Correção de Fluxo.

Esc7/168: Consegui emprego depois do Projeto Correção de Fluxo.

Esc7/189: As patroas não pedem.

Esc9/198: Consegui emprego depois do projeto.

Esc9/201: Nunca fiquei desempregada.

Esc9/205: Trabalho hoje por conta própria.

Esc9/228: Se você é um ótimo profissional, nunca fica parado, nem é dispensado onde está.

Esc9/229: Eu consigo alguns contratos temporários.

Esc9/234: Nunca fiquei desempregado. Presto muito serviço autônomo.

Esc9/242: Consegui um emprego depois do projeto.

Esc9/247: Ali eu consegui emprego.

Esc12/270: O único serviço que procurei, foi ali que consegui.

Esc14/305: Já estava empregado.

Esc14/310: O importante é querer trabalhar.

Esc14/313: Me aceitaram porque queria trabalhar.

Esc16/319: Eu consegui trabalho.

Esc16/332: Vai do esforço do pião para conseguir trabalhar direito.

Esc16/343: Trabalho de pintor.

ESc16/344: Eu consegui emprego.

Esc16/345: O importante é ter terminado a 8ª série e trabalhar certo.

Esc1/10: Agora eu quero trabalhar na roça porque gosto. É mais tranqüilo o serviço.

Empresas exigem estudo.

Esc1/2: Elas só exigem o 1º grau.

Esc1/8: Não tem nada a ver estudo com trabalho.

Esc1/11: Acho que não importa se fez o projeto. Importa se está ou já concluiu o 2º grau. Importa o grau de escolaridade e não o que fez para chegar até aqui.

Esc1/12: O projeto ajuda, porque tem os estudos mais anos em dois anos está pronto.

Esc1/18: Eles contratam, mas, dependendo do estudo, não dão o serviço.

Esc2/25: Só pedem até que série estudou, não importa como, querem estudo.

Esc3/54: A maioria só pede até que ano estudou.

Esc4/77: O que tem que apresentar é o estudo.

Esc16/346: Tem vários empregos que aceitam isto.

Esc12/264: O estudo não tem nada a ver com serviço que sabe fazer.

Esc12/275: Não importa como estuda.

Esc13/283: Depende do serviço e da firma.

Esc7/174: Muitas empresas só se importam se concluiu. Não importa como.

Esc9/208: As empresas se importam com o estudo e querem que tenha experiência profissional.

Esc16/334: Hoje existe vários empregos. Depende da experiência na indústria. Já em outros setores, importa o estudo.

Esc3/46: Porque aumenta o estudo.

Esc3/65: O que vale é o papel na mão.

Esc1/22: As empresas querem que tenha acabado os estudos, não importa onde.

Esc4/68: Agora que estou na faculdade. Não tem mais importância.

Esc8/142: Para algumas empresas só importa o certificado.

Esc8/187: Eles pedem se concluiu o 1º grau, mas não a forma.

Esc8/211: Para as empresas só interessa se cursou o ensino médio. Não importa como, mas tem exceções. Algumas empresas exigem que tenha cursado um curso regular, ou esteja numa faculdade.

Esc9/220: Tendo concluído o estudo é fundamental, para o trabalho não importa como.

Esc9/233: O importante é ter concluído o ensino médio e ter algum conhecimento.

Esc3/53: O importante é ter no papel até que série estudou.

Esc8/181: Consegue mostrar que a pessoa tem um estudo. É diferente de só ter a quarta série. A Sadia exige estudo, se não, não pega nem para ajudante de operação, que é um dos cargos mais simples da empresa.

Esc8/184: O importante é ter um certificado. A Sadia não queria que fizesse normal. Eles queriam Projeto Correção de Fluxo, ou supletivo para ter o certificado logo.

Nunca procuraram emprego.

Esc2/31: Nunca procurei. Já estava empregado.

Esc4/69: Não posso dizer. Nunca procurei emprego.

Esc4/70: Nunca procurei emprego.

Esc4/72: Não influencia, mas eu nunca procurei. Este é meu único emprego.

Esc5/82: Nunca procurei. Não sei dizer.

Esc5/86: Nunca procurei.

Esc5/96: Nunca procurei.

Esc6/104: Não sei dizer. Nunca procurei emprego.

Esc6/113: Nunca procurei em empresa.

Esc7/116: Nunca procurei emprego depois do Projeto Correção de Fluxo.

Esc7/119: Nunca procurei emprego.

Esc8/154: Nunca procurei.

Esc8/169: Nunca tentei, nem tenho carteira, nada.

Esc13/286: Nunca procurei. Não sei dizer.

Esc3/50: Nunca procurei emprego. Neste emprego, vieram me chamar em casa. Eles nos conhecia.

Esc5/84: Nunca procurei em empresas. Não sei.

Esc5/85: Já trabalhava na Sadia. Não sei dizer.

Esc7/133: Não tem nada a ver estudo com trabalho. Eu nunca procurei emprego. Entrei porque tenho parente trabalhando na empresa, mas algumas empresas exigem estudo.

Esc2/36: Nunca procurei, mas acho que o importante é ter estudado.

Esc2/40: Nunca procurei. Não sei dizer.

Esc8/178: Nunca procurei emprego. Eu era conhecido do dono da empresa.

Diversos.

Esc7/171: Muitas firmas não exigem estudo. Depende do setor que procura.

Esc9/224: Só não mostrar, nem colocar no currículo que fez projeto.

Esc7/153: Falta de conhecimento básico.

Esc9/200: Não, porque não falo que fiz projeto.

Esc11/261: O projeto é discriminado, mas eu desisti depois.

Esc12/271: Eu não vi diferença nenhuma. Com certeza, se eu pudesse fazer o regular eu faria. Tem mais aproveitamento.

Esc9/209: Não sei. Já estava empregada.

Esc13/295: Para trabalho não, mas para conseguir uma vaga para um curso é difícil.

Esc12/276: Os estudos para mim foi a mesma coisa.

Esc16/320: Acho que sou muito séria, meu jeito, por isto não acho emprego.

Esc16/331: A maioria das empresas não pede histórico escolar. Só a Sadia pede.

Esc1/7: Além de estudo, as empresas exigem experiência, mas não dão oportunidade para a gente ter experiência.

Esc4/75: Até com 2º grau é difícil. Não tem vaga.

Esc9/218: Porque a oitava série já é aceita no mercado de trabalho.

Esc9/203: O grau de estudo do projeto é igual ao regular. Basta o cara se qualificar na profissão que escolher.

Esc15/315: Não faz diferença ter estudo.

Esc13/296: Pelo menos a pessoa está procurando um meio de estudo.

Esc16/322: Não tem nada a ver o ensino com o aprendizado.

Esc16/335: Eu acho que o Projeto Correção de Fluxo não faz a pessoa. A pessoa cria sua personalidade. Depende dela aprender mais ou menos.

Esc1/9: Pelo fato de falta de recurso do projeto, falta de conhecimento, não pode influenciar na empresa.

Esc7/121: No trabalho o projeto não faz diferença. Atrapalha para fazer vestibular.

Não é suficiente para as exigências das empresas.

Esc3/55: Eu não conseguia emprego por falta de estudo ou ser pouco. Não porque fiz projeto.

Esc3/62: O que importa é ter ensino médio.

Esc3/67: Tem que terminar o projeto. Não adianta fazer só a metade.

Esc5/90: No mínimo para fazer uma ficha é 2º grau. Com meu estudo não consigo nem fazer a ficha.

Esc5/93: Elas exigem o 1º grau.

Esc6/108: Não consigo um emprego porque não tenho ensino médio.

Esc8/125: Eu comecei a trabalhar com 12 anos de empregada. Eu não tinha força para trabalhar e estudar. É difícil sem estudo entrar numa empresa. Eu só sei serviços gerais. A empresa grande não pega sem 1º grau nem pra faxineira. Até para fazer curso de corte e costura exigem 8ª série. Como gente como eu vai fazer?

Esc8/137: Eu deixo currículo e não dão retorno porque não tenho estudo que chega.

Esc7/145: Depende da área. No serviço pesado eles não exigem estudo, mas um serviço melhor aí não consegue.

Esc7/147: Depende do setor, exigem muito mais estudo.

Esc8/180: Não aprendi tudo que tinha que saber para escrever e calcular na ficha que tem que preencher na empresa.

Esc9/204: Depende do incentivo da gente para aprender os conteúdos do ensino médio e trabalhar, mas os da 6ª, 7ª e 8ª série eu não aprendi e as empresas querem muito mais.

Esc13/289: Eles falam na cara, que não tem cabeça, não vai entender nada.

Esc16/326: Eles preferem quem fez regular, mas importa ter conhecimento e mais cursos.

Esc16/350: Rejeita na cara não, mas chega uma pessoa que fez normal, sempre é a outra que pega. A gente que fez fluxo nunca pega uma vaga.

Esc10/252: Não tem motivo para descriminação, foi menos tempo, mas também valeu a pena porque as empresas exigem estudo.

Não sabem responder.

Esc6/115: Não sei.

Esc7/143: Não sei.

Esc9/248: Não sei dizer.

Esc12/265: Não sei.

Esc12/272: Não sei.

Esc16/333: Sei lá.

Esc16/348: Não sei dizer.

Esc1/19: Não sei dizer.

Esc2/41: Não sei dizer.

6.01:) VOCÊ ESTÁ SATISFEITO COM SEU EMPREGO?
(A) SIM. SE SIM, POR QUÊ?
(B) NÃO. SE NÃO, POR QUÊ?

(A) SIM. SE SIM, POR QUÊ?
Gostam do que fazem.
Esc14/303: Favorece em muitas coisas. Gosto do que faço.
Esc9/220: É o que gosto de fazer e sustento minha família.
Esc11/257: Me realizo fazendo serviço de casa.
Esc12/274: Gosto de viajar, de andar na estrada.
Esc16/349: Não exige estudo e eu cerro carcaça de porco. Gosto porque sei fazer isto.
Esc7/181: Faço o que eu gosto. Ensino pessoas a trabalhar, a fazer aquele produto.
Esc1/21: Eu gosto do que faço.
Esc2/32: É o que eu gosto de fazer.
Esc1/2: Eu estou registrado. Me cedem o que preciso. Eu gosto do que faço.
Esc1/15: A gente tem mais liberdade fazendo entregas de mercadoria.
Esc1/16: É legal. Estou mexendo com pessoa. É legal isso.
Esc1/17: Sempre gostei de cozinha.
Esc1/19: Eu gosto do meu serviço.
Esc1/23: É o serviço que eu gosto de fazer.
Esc2/29: É o que gosto de fazer.
Esc2/31: Gosto do que faço.
Esc2/37: Eu gosto do que faço.
Esc2/38: Gosto do serviço.
Esc2/39: Gosto de trabalhar.
Esc2/41: Gosto do que faço.
Esc2/42: Gosto de fazer isto.
Esc3/44: É bom. Eu gosto do que faço. Trabalho de sacador.
Esc4/68: Faço o que gosto.
Esc4/73: Eu gosto. Não é um serviço pesado.
Esc4/74: É o que eu gosto de fazer.
Esc4/79: Gosto de viajar.
Esc5/82: Eu gosto de cuidar das coisas da minha família.
Esc5/85: É o que eu gosto de fazer.
Esc5/101: Eu queria ser caminhoneiro. Eu sempre quis fazer isso, ser caminhoneiro.
Esc6/109: Aprendi a fazer quando era pequeno. Comecei a trabalhar na roça com oito anos, e gosto de fazer isto ali.
Esc6/115: Sempre trabalhei com isto desde os 13 (treze) anos.
Esc8/116: Eu gosto desta profissão.
Esc8/132: Eu gosto de fazer o que faço.
Esc8/133: Eu gosto de pintar. É bom.
Esc8/136: Eu gosto de dançar.
Esc7/143: Eu sei costurar e gosto de mexer com roupa.
Esc7/152: Gosto do que faço.

Esc7/153: Gosto do que faço, mas não gosto do salário.

Esc7/154: Gosto do que faço.

Esc7/165: É bom trabalhar lá.

Esc7/183: Gosto do que faço.

Esc7/191: Gosto do que faço.

Esc9/194: Gosto do que faço.

Esc9/205: É o que eu gosto de fazer.

Esc9/214: É gostoso.

Esc9/233: Gosto do que faço.

Esc9/235: Faço o que eu gosto.

Esc10/251: Gosto do que faço.

Esc12/265: Amo minha profissão.

Esc12/275: Eu gosto de meu serviço.

Esc12/280: Eu gosto do que faço.

Esc14/304: Eu gosto do que faço.

Esc16/329: Faço o que eu gosto.

Esc16/347: É o que eu gosto de fazer. Não ganha tanto, mas quebra o galho.

Esc8/138: Eu escolhi esta profissão porque gosto disto.

A importância do salário.

Esc6/103: Me dá renda suficiente para viver.

Esc8/130: Se eu for arrumar outro, pelo estudo não ganho o que ganho lá. Eu não sei fazer muita coisa. O que eu sei aprendi lá.

Esc16/327: Ganho dinheiro.

Esc9/228: Me proporciona um bom salário.

Esc3/52: Tenho carteira assinada. Posso contar com aquele dinheiro no final do mês.

Esc1/1: Entra a questão do salário, do dinheiro. A vantagem é que ganho bem. A desvantagem é que nunca estou em casa.

Esc1/18: Através deste emprego tenho todos os bens materiais que tenho hoje.

Esc2/26: Ganho bem, serviço bom, ambiente bom.

Esc3/53: Não é pesado. O salário é bom.

Esc3/57: Como trabalho, consigo receber. Tudo que quero tenho conseguido, desde que trabalho.

Esc3/63: É ali que ganho meu salário.

Esc4/71: Acho que tem muito profissional formado que não ganha o que eu ganho.

Esc4/72: Eu me mantenho com o que ganho. Tenho liberdade para sair quando preciso resolver problemas particulares. Não tem pressão.

Esc5/80: Consigo sustentar a família.

Esc5/87: Dele tiro o sustento da família.

Esc5/91: É serviço leve e eu ganho um salário.

Esc5/92: Dá uma renda boa para mim.

Esc5/97: Ele me dá as condições financeiras para sobreviver.

Esc6/111: Rende dinheiro.

Esc6/113: Eu ganho meu dinheiro. Gosto da minha profissão.

Esc6/114: É um serviço bom. Satisfeito ou não, tem que trabalhar para ganhar nosso dinheirinho.

Esc8/120: Ali eu tenho dinheiro para tudo que preciso.

Esc7/174: Estou recebendo seguro:desemprego e ainda trabalhando sem registro. Recebo duas vezes.

Esc7/178: Pagam mais ou menos. O serviço é bom.

Esc9/200: Porque o que ganho é o meu um meio de sustento.

Esc9/206: Dá para viver. Tem gente que não tem nem isto.

Esc9/210: Agradeço que agora estou conseguindo me manter. Já passei muito apuro.

Esc9/211: Resolve o financeiro que é o mais importante, e através dele fiz o curso de segurança que me possibilita procurar outro emprego.

Esc9/221: É a única forma de ganhar dinheiro para manter minha família.

Esc9/232: Estou conseguindo me manter e gosto do que faço.

Esc9/242: Pela necessidade de trabalhar, ganho um salário que dá para comer.

Esc12/277: Ganho razoavelmente bem, e é um emprego que me agrada.

Esc12/278: É o lugar que tiro o alimento da minha família.

Esc13/293: O salário é bom. Estou aprendendo muita coisa. Também gosto do ambiente.

Esc16/338: É lá que ganho a vida, o pão!

Esc16/328: Me proporciona tudo que preciso comprar.

Esc16/345: Eu ganho bem. Tenho de tudo. Não falta nada para mim, minha esposa e filha.

Gostam do ambiente.

Esc11/260: É bom. Me dou bem com o pessoal. O ambiente é bom. O convívio é bom.

Esc9/201: Meu chefe é bom e o ambiente é legal.

Esc6/112: Muita amizade, convívio legal, gosto do ambiente.

Esc2/43: Gosto do ambiente, dos amigos.

Esc2/35: Gosto dos colegas.

Esc4/78: Me dou bem com meu patrão. É meu ramo. O que eu sei fazer é isto.

Esc5/84: Eu gosto dos patrões. Nós damos super bem.

Esc5/95: Ali no restaurante ninguém pega no pé. É só fazer os serviço que tem para fazer.

Esc6/104: Eu gosto de trabalhar lá, do serviço que faço.

Esc6/110: É legal. Estou mexendo com pessoas. É legal isso.

Esc8/128: É divertido e todo mundo é amigo.

Esc8/134: Eu gosto de mexer com pessoa, negociar.

Esc7/159: Adoro trabalhar aqui. É todo mundo unido. O ambiente de trabalho é bom.

Esc7/186: Gosto de conversar. Sempre mudo de lugar.

Esc7/189: Minha patroa é legal, apesar de pagar pouco.

Esc9/198: Tenho muita amizade lá.

Esc9/237: É o que gosto, liberdade. Conheço muitas pessoas. Não tenho chefe. Conquisto meu espaço.

Esc10/250: Me dou bem com meus colegas, o ambiente é bom, e gosto do que faço.

Esc11/256: Gosto da minha patroa.

Esc11/259: O ambiente de trabalho é bom.

Esc11/261: Gosto do ambiente. Eu queria ser professora de criança, assim cuido de três crianças.

Esc11/262: O ambiente é bom.

Esc13/286: Hoje, estando empregado já é grande coisa, e eu gosto do ambiente.

Esc13/295: Gosto do ambiente.

Esc13/296: Gosto dos alunos, do ambiente.

Esc13/298: Gosto de trabalhar, é bom, calmo.

Esc13/299: O lugar é bom.

Esc16/319: Eu adoro trabalhar lá. Gosto das pessoas de lá.

Não conseguem emprego melhor.

Esc14/306: Como não tenho estudo, tenho que me virar por conta, e sonhar com um melhor.

Esc8/117: Parcialmente, eu gostaria ter um emprego que ganhasse mais, que eu pudesse pagar uma faculdade. Aqui só dá para comer e pagar as contas de casa.

Esc2/40: Não tem outro melhor.

Esc1/9: Não é um emprego com salário bom, mas tem que agüentar. Dá para viver.

Esc1/22: Eu não tenho estudo para conseguir coisa melhor.

Esc3/48: Está difícil arrumar trabalho. Não gosto que é de noite e tenho que deixar minha filha.

Esc3/56: Está dando para viver. Se olhar para o lado, vê que não está fácil arrumar emprego.

Esc7/144: É difícil ficar sem emprego. Tem que ficar neste mesmo e trabalhar.

Esc7/147: Não tem outro melhor com tanto desemprego. Tem que se contentar com o que tem.

Esc7/162: Tenho que trabalhar para sustentar meus filhos. Ganho pouco, mas emprego está difícil.

Esc7/176: Não tem outro. Não tenho estudo, então tenho que aceitar este. Se tivesse estudo, poderia ter emprego bem melhor.

Esc7/185: Eu gosto de ser mecânico. Como emprego está difícil. Tenho que ficar feliz com o que tenho.

Esc7/190: Mas tem muita pressão, não temos nenhum direito, só pressão. Não tem sábado e domingo. Somos obrigados a trabalhar ou ganhar a conta.

Esc9/212: Não consegui nada melhor. Tenho que aceitar este e ir devagar procurando outro melhor.

Esc9/238: No momento é a única opção.

Esc12/266: Hoje está difícil procurar emprego. Estou ali há três anos. Estou contente com que ganho. Quem tem emprego e não está satisfeito está louco.

Esc13/282: Poderia ser melhor, mas do jeito que emprego está difícil... Queria ganhar mais pelo que faço.

Esc13/287: Está difícil emprego. Tem que manter o que tem e olhando por outro.

Esc14/310: Não tem outra opção com meu grande estudo.

Esc14/311: Não tem outra coisa, bem que quero.

Esc16/325: Eu tenho emprego, tenho que estar satisfeita de ter conseguido este, mas que algo melhor.

Esc16/336: Tem que trabalhar. Como não consigo outro, eu não escolho serviço.

Esc16/344: Graças a Deus, eu tenho emprego, mesmo não sendo o que eu queria.

Esc9/245: É a única maneira de me manter, gostando ou não.

Almejam promoção.

Esc8/123: Só que quero subir mais de cargo.

Esc16/332: Mas quero coisa melhor. Não dá para cortar frango para sempre.

Esc9/204: Vou ter oportunidade de ser promovida.

Esc12/271: Lá eu posso ter chance de crescer.

Esc9/246: Já fui promovido. De operador um, passei para operador três.

Esc11/254: Estou sujeito a ser promovido a qualquer momento.

Esc11/255: Está tendo bastante mudança na empresa, e vejo que as coisas vão melhorar tanto no financeiro como no administrativo. Como estou estudando, estou tendo mais conhecimento na área que trabalho.

Esc2/28: Me dá experiência e proporciona acesso a outros empregos.

Esc8/118: Por enquanto é o que eu preciso dali. Depois de me formar, vou buscar algo melhor.

Esc16/334: Foi para isto que estudei. Fiz curso mas quero algo mais.

Esc9/226: É legal, mas eu gostaria de trabalhar numa empresa e ser registrada.

Esc9/239: Estou mudando, apareceu um emprego melhor. Na Sadia prejudica a saúde.

Esc9/234: Gostaria de algo melhor.

Esc9/231: Não consigo nada melhor. Tenho que aceitar este. Por isto quero fazer um curso técnico em mecânica industrial.

Esc1/6: Sair da chapeação e conseguir uma oportunidade de torneiro mecânico não é fácil. Emprego não está fácil.

Esc2/27: É uma profissão de futuro. Tem poucos funileiros na cidade.

Diversos.

Esc7/164: É a única coisa que aprendi.

Esc9/196: Sim, mas eles querem que eu estude. Me aceitaram por enquanto. Eles até me liberam às 6:00h para estudar. O problema é que não tenho base.

Esc5/94: Com o emprego sim, com o salário não.

Esc5/96: Faz sete anos que trabalho aqui.

Esc8/126: É bom, sei lá.

Esc7/141: Trabalho muito desde 18 anos e gosto.

Esc7/155: Consegui sem ter experiência.

Esc7/168: Gosto de trabalhar. Sou só eu e preciso manter e a mãe.

Esc7/182: Estou trabalhando.

Esc9/197: Está me ajudando.

Esc14/305: Fica perto de casa.

Esc16/320: Fico perto do meu pai.

Esc16/337: Não sei dizer.

Esc16/348: Não exige muito esforço físico, e não é estressante.

Esc3/55: Eu estava doida atrás de um emprego. Eu nunca tinha carteira assinada.

Gostam do horário.

Esc3/61: Proporciona umas horas para ficar com minha família. Posso escolher os dias da minha folga. E não adianta sair dali, igual tenho que trabalhar.

Esc1/14: Só trabalho 4 horas por dia. Gosto de ficar um pouco em casa.

Esc2/36: Faço o serviço quando quero. Não tem horário.

Esc3/59: Só trabalho quatro horas por dia. Dá tempo para ficar em casa com o nenê.

Esc16/355: Pelo horário que trabalho, estou contente.

Esc5/93: Ganho bem, trabalho 8h, horário comercial.

Esc9/209: Gosto do horário, gosto de tudo.

Esc12/272: Eu gosto do sítio. Me criei ali. Não tenho horário pra cumprir. Faço o serviço quando eu quero.

É proprietário.

Esc9/222: Trabalho ao ar livre. Não tenho chefe para mandar. É bem melhor.

Esc1/3: Eu montei minha empresa e estou tendo um bom retorno.

Esc3/67: Não tem ninguém para mandar ou dar ordens.

Esc4/69: Estou em casa, e ganho mais trabalhando com meus pais do que no comércio.

Esc4/70: Porque eu tenho firma.

Esc9/193: Continuo o trabalho da família.

Esc9/219: Sou proprietário. O que faço é para mim e faço o que eu quero.

Esc13/289: Trabalho por conta própria.

(B) NÃO. SE NÃO, POR QUÊ?

Almejam outro emprego.

Esc11/258: Gostaria de ser costureira, mas não sei matemática para fazer as medidas.

Esc9/223: Não é o que eu queria. Eu queria fazer qualquer outra coisa. Queria estudar de novo.

Esc7/192: Queria ganhar mais e fazer outra coisa.

Esc6/102: Eu quero algo melhor.

Esc6/106: Não é o que eu queria, mas é o que tem.

Esc8/121: Queria algo melhor.

Esc7/127: É só bico. Eu quero ser padeiro.

Esc7/140: Sempre desejamos mais.

Esc7/175: Eu quero outra profissão.

Esc9/236: Se eu tivesse mais estudo, eu poderia assumir um cargo melhor.

Esc14/300: Gostaria de trabalhar na saúde.

Esc14/308: Quero trabalhar em outra coisa.

Esc14/309: Meu curso é administração. Eu queria trabalhar em escritório, na área de administração, para ver como é na prática e não ficar só na teoria.

Esc16/321: Não quero continuar trabalhando sempre na Sadia. Quero algo mais.

Esc16/326: Queria uma coisa melhor, mas daí teria que fazer curso, e no momento não posso.

Esc16/352: Eu pretendo dar mais passos para frente. Quero parar de trabalhar com o caminhão. Só administrar a empresa.

Esc8/135: Eu gostaria de ter uma coisa melhor, com renda.

Esc3/47: Quero algo melhor.

Esc3/64: Não é o que eu quero. Eu quero fazer enfermagem.

Esc14/301: Porque sou proprietária. Eu quero trabalhar na farmácia.

Salário baixo.

Esc7/161: Não tenho carteira assinada e ganho muito pouco.

Esc1/20: Eu deveria ganhar mais. O emprego me exige responsabilidade.

Esc1/11: O salário não compensa. Quero ganhar mais. Estou fazendo curso para ganhar mais num outro serviço.

Esc2/33: Ganho muito pouco.

Esc3/50: A renda é pouca, e o serviço é muito.

Esc5/98: Ganho muito pouco.

Esc8/124: Ganho pouco.

Esc7/145: Ganho muito pouco para sustentar minha família. Para ser pai deveria ter um emprego melhor.

Esc7/146: Ganho muito pouco.

Esc7/166: Ganho muito pouco.

Esc7/167: Ganho muito pouco.

Esc9/216: Gostaria de ganhar mais.

Esc12/270: Ganho muito pouco.

Esc14/307: Ganho muito pouco.

Esc14/313: Ganha muito pouco.

Esc16/322: Por causa do salário, pelo que faço é pouco.

Esc16/341: Só trabalho meio período, meu salário não é suficiente.

Esc12/279: Ganho muito pouco. Estou com problemas de saúde. Onde trabalho não deveria trabalhar. Tenho renite alérgica e ali tem muita poeira. Mesmo doente tenho que ficar. Vai que não encontro outro emprego. Tenho filho para sustentar, remédio para comprar!
Não gostam do trabalho.
Esc1/5: É um serviço muito pesado. Estou saindo. Não agüento casa, marido, filho e estudo.
Esc7/160: O serviço é pesado.
Esc2/34: Criança estressa.
Esc5/83: O serviço é muito ruim.
Esc7/149: Não gosto do horário.
Esc9/203: Porque sofre demais.
Esc12/276: É muito cansativo o emprego de doméstica.
Diversos.
Esc5/90: Não me exige muito. Posso fazer meu horário. Importante fazer a coisa certa. Trabalho desde os dez anos de doméstica.
Esc13/292: Porque está inseguro. Se eu não passar no concurso, vou estar desempregada. Aí fico triste.
Esc9/247: Não consegui outro.
Esc9/240: Estou procurando outro emprego.

7.05:) A FORMAÇÃO DADA NO PROJETO, PERMITE APRENDER OS RECURSOS COMPUTACIONAIS DISPONÍVEIS NO MERCADO ATUALMENTE?
(A) SIM. POR QUÊ?
(B) NÃO. POR QUÊ?

(A) SIM. POR QUÊ?
Com vontade aprende.
Esc1/11: Estou fazendo cursos.
Esc3/47: Vai do estudo.
Esc3/48: Depende do esforço.
Esc3/61: Se eu fizesse um curso, aprenderia.
Esc3/64: Se dedicar consegue.
Esc4/77: Vai do desenvolvimento da pessoa em querer aprender.
Esc5/83: Eu fiz curso.
Esc6/102: Se tiver vontade, acho que sim.
Esc6/103: Com vontade, aprende.
Esc8/131: Estou fazendo curso e estou aprendendo.
Esc8/132: Eu gosto de computador.
Esc7/143: Indiferente de curso, todo mundo tem que saber hoje o básico de computador.
Esc7/149: É só ter vontade.
Esc7/150: Se tiver bastante vontade, consegue.
Esc7/155: Estou aprendendo bastante no pós-médio.
Esc7/160: Depende do esforço da pessoa.
Esc7/173: Tenho facilidade para informática.
Esc7/180: Eu gosto de informática.
Esc7/191: Quem tem vontade consegue aprender.
Esc7/192: Se tem vontade, consegue.
Esc9/194: Tudo depende do interesse. Deve-se ter um pensamento positivo e pensar que vai conseguir. Esquecer o passado, que fez o projeto.
Esc9/197: Tenho capacidade.
Esc9/206: Depende do esforço. Se realmente precisa, não desiste por qualquer coisa.
Esc9/208: Aprender computação só depende do estímulo da pessoa.
Esc9/211: Gosto de informática.
Esc9/224: É só ter vontade.
Esc9/229: Depende do interesse de cada um.
Esc9/235: Depende da vontade de aprender.
Esc9/201: Eu corri atrás para aprender. No projeto não tinha computação.
Esc9/242: Consigo acompanhar.
Esc9/246: Gosto de computador, tenho facilidade.
Esc9/247: Tenho facilidade.
Esc9/249: Porque dá uma adiantada.
Esc12/277: Sim, aprendi com amigos.
Esc13/286: Depende do esforço da pessoa.
Esc13/287: Eu consegui aprender.

Esc13/298: Eu tenho facilidade.

Esc14/302: Depende da vontade.

Esc15/317: A importância evoluiu mais, ficou mais fácil para aprender.

Esc16/320: Numa boa.

Esc16/333: Eu consegui.

Esc16/346: Se fizer cursos, aprende.

Esc16/353: Vai dá vontade da pessoa aprender.

Esc9/236: O que me faz falta é o ensino médio. A computação é uma chance a mais. Eu gosto de mexer no computador.

Esc13/299: Não é tão difícil.

Diversos.

Esc2/42: Não sei dizer.

Esc3/49: Não sei dizer.

Esc14/309: O projeto abria o caminho para o trabalho. O aluno tinha que fazer o resto.

Esc4/73: Para fazer curso, não precisa saber muita coisa.

Esc7/174: Já fiz curso de montagem e manutenção.

Esc7/181: Digitar texto e gráfico já é a área de trabalho.

Esc7/188: Embora nunca tenha mexido num computador.

Esc9/193: O trabalho exigiu, e tenho computador em casa.

Esc12/267: O computador diz onde clicar.

Esc15/318: Dou meus pulos.

Esc16/352: Não tem nada a ver.

Esc16/330: Não sei o porquê, sempre estes porquê!

Esc16/345: Foi tranqüilo, sem nenhuma dificuldade. Eu só tenho dificuldade para ler. Se eu é para ler alguma coisa no jornal, tenho dificuldade.

Esc2/26: Informática é pago e se pagar eles ensinam.

Esc9/203: Tudo que se estuda sempre usa computador para pesquisar na internet.

Esc9/204: Foi através da própria escola que eu fiz curso, apesar de hoje ter mudado muita coisa.

Esc9/205: No particular você paga, aí eles ensinam.

Esc9/232: Aprendi igual a todo mundo.

Esc9/219: Meu irmão me ensinou.

Comparação do projeto com o ensino regular.

Esc2/25: É a mesma coisa que regular. A única coisa, que não tem prova.

Esc2/33: Mais ou menos. Na verdade no projeto não dá para pegar muita coisa. É só um resumo.

Esc3/65: A minha capacidade é a mesma se estudar no projeto ou regular.

Esc4/71: É um estudo normal.

Esc6/108: Não voga muito para aprender informática.

Esc6/111: É o necessário.

Esc7/157: É tudo igual os estudos.

Esc9/199: Aprende igual aos outros.

Esc9/228: Ajuda um pouco.

Esc10/252: Mesma coisa.

Acham que teriam dificuldades.
Esc1/20: Iniciei, não dei importância e larguei.
Esc4/75: Mas teria um pouco de dificuldade.
Esc6/107: Eu sempre começo e paro. Eu desanimo e desisto por qualquer probleminha.
Esc6/115: Mas tenho dificuldade.
Esc8/126: Eu comecei um curso, mas abandonei porque eu achei difícil.
Esc7/159: Mas, teria dificuldade.
Esc9/234: Ia ter dificuldade, mas iria aprender.
Esc12/273: Só fiz seis meses de curso e parei.
Acham que sim.
Esc4/72: Acho que sim.
Esc4/76: Acho que sim.
Esc6/112: Acho que sim.
Esc7/140: Acho que sim, mas nunca tentei.
Esc12/269: Acho que é.
Esc16/326: Acho que sim.
Esc16/339: Acho que sim.
Começam curso, mas abandonam por questões financeiras.
Esc3/55: Eu comecei o curso, mas tive que parar. Não tinha vale transporte, nem dinheiro para a condução, e para ir a pé 7 km é longe.
Esc9/213: Só não faço curso porque não posso pagar.
Esc9/215: Sim, só não faço curso porque não tenho como pagar.
Esc9/218: Uma vez fiz um mês de curso, gostei, mas não pude pagar a mensalidade.
Esc9/227: Já tentei e não consegui pagar.
Esc12/266: Já tive oportunidade, mas tive que desistir. Não tenho como pagar.
Esc12/271: Comecei a fazer curso, mas tive que parar. Não tinha como pagar.
Nunca fizeram curso.
Esc1/1: Eu nunca fiz curso.
Esc3/53: Nunca fiz, mas acho possível.
Esc4/70: Nunca fiz curso de informática. Aprendi sozinha.
Esc8/136: Eu nunca fiz curso. Aprendi sozinha.
Esc9/210: Nunca fiz curso, mas acho que, se me explicassem bem, eu iria aprender.
Esc13/281: Acho que sim, mas nunca fiz curso. Não sei.
Sabem, mas não têm computador para mexer.
Esc16/321: Eu fiz curso, mas não tinha onde mexer.
Esc2/36: Acho que sim. Eu nunca tentei, nunca mexi em computador.
Esc3/62: Fiz curso. Não mexo porque não tenho acesso a computador.
Esc12/268: Eu não tenho computador para mexer, mas na casa de amigos eu consigo mexer.
(B) NÃO. POR QUÊ?
O estudo do projeto não prepara o suficiente.
Esc1/5: O estudo do projeto é fraco.

Esc1/9: Lá no projeto era tudo vago.

Esc1/15: Ali no projeto você aprende muito pouco.

Esc2/28: É muito fraco.

Esc2/31: O projeto não ensinou para isto.

Esc2/32: Falta à coluna principal: "o ensino". Dão tudo pronto, resumido e já com as respostas. Não se aprende.

Esc2/34: Eu fui muito pouco tempo.

Esc2/40: O conteúdo era o mínimo.

Esc3/50: A informática está muito avançada. E no projeto não se tem conhecimento que chega.

Esc4/69: O Projeto Correção de Fluxo é fraco.

Esc4/74: O projeto não preparou para aprender. Só sei um pouco de casa.

Esc4/78: Acho que não. Acho que tem que aprender muito mais coisas. O projeto tem que ser mais completo.

Esc5/88: Acho que aprendi um pouco na escola.

Esc5/92: Não tenho estudo, é pouco.

Esc8/117: Os professores do projeto só querem passar matéria. Nunca passar nada de informática.

Esc8/118: A gente não aprendeu nada do projeto. Era só o básico de português e matemática.

Esc8/119: Nem pensar. No projeto só aprende o básico do básico. O projeto só serve para aprender a escrever o básico para o governo dizer: “Não têm mais analfabetos”.

Esc8/129: Não sai preparado do projeto para isto.

Esc8/134: Naquela época não. Hoje em dia não sei.

Esc8/138: O projeto é pouca coisa.

Esc7/141: Falta conteúdo básico.

Esc7/142: Os cursos são muito avançados.

Esc7/144: Falta base.

Esc7/145: Quem fez projeto aprende muito picado. Aí não tem base. Não tem prova, é só fichas.

Esc7/152: Perdemos toda noção de estudo normal. Só sei o básico para viver.

Esc7/153: Falta da base.

Esc7/167: Não consigo pelo estudo que tenho, o estudo é muito fraco.

Esc7/168: Não aprendi quase nada neste Projeto Correção de Fluxo.

Esc7/170: Não tive conteúdo no projeto. Não sabemos nada.

Esc7/172: Sei lá. Acho que não dá para competir com isto aí no mercado.

Esc7/175: Não ensinavam o essencial do conteúdo na sala de aula. Imagina aprender computação.

Esc7/176: Não ensinam no projeto o que o mercado de trabalho exige. No projeto só te empurram para frente.

Esc7/183: Falta conteúdo básico.

Esc7/189: Falta conhecimento básico.

Esc7/190: Não aprende o mínimo no projeto. É só para pegar um papel (certificado).

Esc9/200: Porque no projeto só retomavam as matérias atrasadas.

Esc9/217: Não aprendi e o projeto não ensinou para aprender isto, não.

Esc9/222: Não ensinaram direito nem o básico no projeto.

Esc9/223: Não aprendi nada.

Esc10/250: Falta o básico.

Esc10/251: Não aprendi nada no projeto.

Esc10/253: Não temos base para isto.

Esc11/254: O estudo do Projeto Correção de Fluxo é muito fraco.

Esc11/255: Falta base.

Esc11/257: No projeto só se aprende o básico.

Esc11/259: Teria que aprender bem mais conteúdo para aprender computação.

Esc11/260: Precisa muito mais conteúdo para entender informática.

Esc11/262: É muita pouca base no projeto.

Esc13/282: Precisa muito mais conhecimento.

Esc13/283: Falta base.

Esc13/285: O projeto é muito fraco.

Esc13/288: Meu currículo é pouco.

Esc13/290: É muito fraco. Tem muita coisa que não dá para pegar. É muito rápido e nem se aprendeu um conteúdo já pula para outro.

Esc13/291: Falta o básico. É muito rápido. Não é o suficiente para enfrentar o mercado de trabalho.

Esc13/292: Não aprende suficiente para aprender a ligar um computador. O máximo que aprende é limpar um computador.

Esc13/295: Ensino do Projeto Correção de Fluxo é muito fraco.

Esc14/300: Falta bastante conteúdo. No Projeto Correção de Fluxo é só o básico.

Esc14/305: Não aprendi que chega no projeto.

Esc14/307: É pouco ensinamento no Projeto Correção de Fluxo.

Esc14/308: Falta conhecimento básico.

Esc14/310: Falta base.

Esc14/311: Não tenho noção.

Esc14/312: Aprende muito pouco.

Esc15/316: O projeto confunde todo conhecimento na cabeça. Em vez de ensinarem, eles confundem o aluno.

Esc16/322: O aprendizado do projeto era fraco.

Esc16/323: Acho que não. Com o conhecimento que tenho não dá. Teria que aprender mais.

Esc16/327: O projeto é só o básico. Agora no regular o bicho pega. É bem diferente as coisas.

Esc16/328: No projeto não teve conteúdo, sempre aquela mesma coisa.

Esc16/329: Não tem nada a ver.

Esc16/334: O que estudou no projeto não é o suficiente.

Esc16/337: Não aprendi nem o que precisa no projeto.

Esc16/341: A matéria do projeto só dá o básico.

Esc16/348: O projeto é fraco, os cursos são sofisticados.

Esc16/355: Nem pensa. No projeto não deu para aprender nada. Não tem explicação. Este projeto desanima o jovem para ir para o ensino médio.

Esc16/335: Porque o projeto foi lançado como meio de diminuir gastos. Quanto mais a pessoa fica na escola mais gasta. Eles queriam jogar o aluno para frente e esquecer o que ela vai ser lá na frente. Se a pessoa é empurrada para frente, ela não vai saber, vai ter que procurar em outros meios.

Esc7/156: Não tenho base. A professora de português só ensinou digitar texto, mas não deu mais nada.

Nunca tiveram acesso.

Esc16/354: Nunca mexi em computador.

Esc1/8: Nunca peguei num computador.

Esc1/10: Nunca liguei um computador.

Esc1/14: Nunca mexi em computador.

Esc1/18: Nunca liguei computador.
Esc1/21: Não sei dizer. Nunca mexi.
Esc1/22: Não sei dizer. Nunca mexi.
Esc2/37: Nunca mexi em computador.
Esc2/38: Nunca mexi num computador.
Esc2/41: Nunca mexi em computador.
Esc2/43: Não posso dizer. Nunca mexi em computador.
Esc3/51: Nunca tive acesso a mexer num computador.
Esc3/54: Nunca mexi em computador.
Ec3/56: Nunca mexi. Não sei.
Esc3/57: Nunca conheci ou mexi num computador.
Esc3/59: Nunca mexi em computador.
Esc3/63: Nunca mexi em computador.
Esc3/66: Nunca mexi em computador.
Esc5/80: Nunca botei a mão num computador.
Esc5/84: Nunca peguei em computador.
Esc5/91: Só vi computador. Nunca botei a mão.
Esc5/93: No momento, não. Nunca mexi em computador.
Esc5/98: Nem sei ligar e desligar.
Esc6/105: Não sei nem onde liga um computador. Nunca fiz curso. Nunca mexi.
Esc6/106: Não sei nem como que liga.
Esc6/113: Nunca mexi em computador.
Esc8/123: Eu nunca peguei em computador, mas quero fazer curso.
Esc8/125: Pra mim, computador é um monstro de 7 cabeças. Nunca mexi.
Esc8/128: Nunca botei a mão.
Esc8/133: Nunca tive oportunidade de pôr a mão num computador.
Esc7/163: Nunca mexi neste negócio.
Esc7/165: Nunca mexi em computador.
Esc7/169: Nunca mexi em computador.
Esc7/171: Nunca mexi em computador.
Esc7/179: Não terminei o 1º grau e nunca tive acesso a computador.
Esc7/185: O projeto só explica o que é um computador. Não ensina a usar.
Esc7/186: No projeto só ensinam o que é um computador, onde liga, mas não a mexer nele.
Esc9/207: Não aprendi nada de computador na escola.
Esc9/237: Nunca usei computador.
Esc9/243: Nunca mexi.
Esc11/256: Nunca mexi em computador.
Esc11/263: Nunca aprendi a mexer.
Esc12/264: Não sei dizer. Nunca peguei em computador.
Esc12/272: Nunca mexi com estas coisas.
Esc12/275: Nunca mexi em computador. Não posso dizer.
Esc12/279: Nunca mexi.
Esc13/284: Nunca tive oportunidade de mexer em computador.
Esc13/293: Quando fiz o projeto nem sabia que existia computador.

Esc16/338: Não sei dizer. Nunca mexi em computador.

Esc16/342: Nunca mexi em computador.

Esc16/343: Nunca mexi em máquina de escrever, imagina computador.

Esc16/344: Nunca mexi.

Esc7/148: Não vi toda matéria. Não aprendi cálculos simples que uma vendedora precisa saber. Nem conta de dividir eu sei fazer. Não sei nem operar uma calculadora.

Nunca fizeram.

Esc1/16: Na escola não tinha informática, eu não consigo fazer.

Esc1/17: Nunca fiz curso.

Esc2/29: Não sei falar, nunca fiz curso.

Esc2/30: Nunca fiz curso de computação.

Esc2/35: Nunca fiz curso.

Esc2/39: Nunca fiz curso. Não sei dizer.

Esc3/46: Nunca fiz curso.

Esc3/58: Nunca fiz curso.

Esc3/60: Nunca fiz curso.

Esc4/79: Nunca fiz curso. Não sei dizer.

Esc5/82: Nunca fiz curso.

Esc5/85: Nunca fiz curso.

Esc5/95: Nunca fiz curso de informática.

Esc5/100: Nunca fiz curso. Não sei dizer.

Esc6/104: Nunca aprendi a digitar. Só mexi em joguinho.

Esc7/164: Nunca fiz curso, mas vou ter que fazer.

Esc9/198: Não fiz nenhum curso.

Esc9/202: Nunca aprendi, pois não fiz curso.

Esc9/209: Não sei. Nunca fiz curso.

Esc9/226: Nunca fiz nenhum curso.

Esc9/233: Não sei. Nunca fiz curso.

Esc9/238: Nunca fiz curso.

Esc12/276: Nunca fiz computação.

Esc12/280: Nunca fiz curso.

Esc13/297: Nem tem acesso.

Esc16/240: Não fiz curso.

Esc5/96: Nunca peguei num computador.

Esc6/110: Na escola não tinha informática. Eu não consigo fazer.

Esc16/351: Não posso falar, nunca fiz curso.

Esc14/301: Eles não deram nada de computação no PCF.

Esc1/12: Fazer curso, para fazer o quê? Se não tem o estudo completo, não adianta nada. Tem que ter o bendito canudo.

Esc16/349: Precisa um estudo melhor para aprender computação.

Nunca tentaram.

Esc7/154: Não tentei.

Esc9/230: Nunca tentei.

Esc9/248: Não tentei.

Esc12/270: Nunca tentei este negócio.

Esc14/303: Não tentei.

Esc16/331: Nunca tentei.

Esc16/336: Não tentei.

Esc2/24: Nunca tentei por falta de interesse.

Esc3/45: Nunca tentei, mas acho que não.

Esc7/146: Nunca tentei.

Esc7/184: Nunca tentei.

Esc9/196: Nunca tentei, mas acho que não.

Esc12/265: Nunca tive oportunidade.

Esc16/332: Eu nunca vi nada de computação.

Esc5/87: Nunca quis aprender.

Esc7/161: Nunca tentei.

Esc7/162: Nunca tentei.

Esc8/127: Eu não ia conseguir. Já esqueci tudo que estudei.

Esc5/90: Nunca pensei em pôr a mão no computador. Eu tenho medo de computador. Acho que não vou conseguir ligar e desligar.

Esc8/135: Eu acho interessante, mas nunca tive dinheiro para fazer um curso. Não ganho nem R$ 400, pagar água, aluguel e luz. Não dá nem para comer direito.

Não sabem responder.

Esc7/177: Não sei.

Esc7/178: Não sei.

Esc9/216: Sei lá.

Esc11/258: Não sei dizer.

Esc12/274: Não sei.

Esc14/304: Não sei.

Esc14/306: Não tem como.

Esc1/19: Sei lá.

Esc2/27: Sei lá, não tenho noção.

Esc3/44: Não sei.

Esc7/166: Não sei.

Esc8/158: Acho que não.

Esc15/314: Sem condições.

Esc13/294: Não sei explicar.

Esc9/195: Não me lembro.

Esc7/187: Já faz muitos anos.

Esc7/182: No momento, não.

Diversos.

Esc16/319: Este porquê é difícil.

Esc5/101: Eu não tenho computador. Teria que aprender todo processo.

Esc8/122: Acho que não, mas, como desisti do projeto, não posso falar muita coisa.

Esc8/137: Só sei jogar, na casa dos outros.

Esc8/139: Acho que não consigo.

Esc7/147: É tudo em inglês.

Esc5/94: Não.

Esc14/313: Quase não freqüentei o Projeto Correção de Fluxo.

Esc9/239: Está mudando muito rápido.

Esc13/296: O projeto é importante.

Esc9/214: Hoje em dia precisa de estudo e eu não tenho capacidade de aprender.

Esc6/109: Tenho interesse, mas é difícil acesso. Vai tirar da panela para fazer curso, não tem condições. É Brasil, cara!

Esc5/86: Nunca me interessei em aprender computação. Isto é para os meus filhos.

Esc8/116: Eu não gosto de computador.

Esc9/212: Eu não gosto de computador.

Esc9/231: Não gosto de computador.

Começaram e desistiram.

Esc8/121: Eu comecei fazer curso e parei.

Esc9/241: Comecei um curso e abandonei.

Esc13/289: Eu fiz dois meses de curso e desisti. É cansativo trabalhar e fazer curso.

Esc8/124: Eu fui uma semana no curso. Era quatro aluno por computador. Não conseguia pôr a mão, aí parei.

Esc12/278: Comecei um curso, mas parei porque preciso trabalhar.

Esc1/7: Eu comecei vários cursos, mas sempre tive que parar porque não conseguia pagar.

Esc1/13: Eu comecei a fazer curso. Foi muito difícil e tive que largar.

Esc5/97: Comecei a fazer curso e desisti porque comecei a trabalhar. Aí não tinha tempo.

Esc16/350: Eu tentei fazer curso. Não entendi nada. Aí parei.

Os que fizeram curso, o que dizem?

Esc1/6: Fiz curso três semanas e parei.

Esc5/89: Fiz um curso e me ensinaram. Quando consegue pagar eles ensinam.

Esc9/220: Só fiz um curso básico.

Esc15/315: Só aprendi o básico, apertar as teclas, fiz um 1 mês.

Esc16/347: Eu só fiz o básico.

Esc8/120: Eu só fiz o básico. Eu creio não aprender o mais moderno.

Esc1/3: Só aprendi a ligar o computador.

Esc8/130: Eu fiz curso duas semanas e não deu para continuar.

Dificuldade com computador.

Esc1/2: Hoje a computação está muito moderna. É difícil de acompanhar.

Esc5/81: No projeto não tinha inglês. Não aprendi e os cursos de computação que têm muito inglês.

Esc5/99: Sem nenhuma possibilidade.

Esc7/151: É difícil.

Esc16/324: Com certeza, não. É muito difícil.

Esc16/325: É muito complicado para entender.

Esc9/221: Não consigo acompanhar um curso.

8.02:) VOCÊ GOSTARIA DE FAZER CURSOS, TREINAMENTOS QUE AUMENTASSEM SUA EMPREGABILIDADE?
(C) Se sim, qual?

Informática
Esc1/1: Informática.
Esc1/5: Informática.
Esc1/11: Informática.
Esc1/17: Informática.
Esc1/21: Computação.
Esc2/24: Informática.
Esc2/31: Informática.
Esc2/34: Informática.
Esc2/37: Informática.
Esc3/45: Informática.
Esc3/51: Informática.
Esc3/55: Computação.
Esc3/56: Informática.
Esc3/60: Informática.
Esc3/62: Informática.
Esc3/65: Informática.
Esc4/68: Informática.
Esc4/71: Informática.
Esc5/97: Informática.
Esc5/98: Informática.
Esc6/105: Computador.
Esc6/106: Computação.
Esc6/108: Informática.
Esc6/114: Computação.
Esc7/122: Informática.
Esc7/128: Computação.
Esc7/137: Computação.
Esc8/140: Informática.
Esc8/144: Informática.
Esc8/148: Computação.
Esc8/152: Informática ou na área de comércio.
Esc8/153: Informática.
Esc8/157: Informática.
Esc8/158: Informática.
Esc8/159: Informática.
Esc8/161: Informática.
Esc8/162: Informática.
Esc8/163: Informática.
Esc8/165: Informática.

Esc8/166: Informática.
Esc8/167: Informática.
Esc8/168: Informática.
Esc8/169: Computação.
Esc8/171: Informática.
Esc8/172: Computação.
Esc8/174: Informática.
Esc8/176: Informática.
Esc8/177: Informática.
Esc8/178: Informática.
Esc8/179: Informática.
Esc8/180: Informática.
Esc8/182: Informática.
Esc8/183: Computação.
Esc8/188: Computação.
Esc8/191: Informática.
Esc8/192: Informática.
Esc9/193: Informática.
Esc9/194: Informática.
Esc9/195: Informática.
Esc9/196: Informática.
Esc9/197: Informática.
Esc9/198: Informática.
Esc9/199: Informática.
Esc9/200: Informática.
Esc9/201: Informática.
Esc9/202: Informática.
Esc9/203: Informática.
Esc9/204: Informática.
Esc9/205: Informática.
Esc9/206: Informática.
Esc9/207: Informática.
Esc9/208: Informática.
Esc9/210: Informática.
Esc9/211: Informática.
Esc9/212: Informática.
Esc9/213: Informática.
Esc9/214: Informática.
Esc9/215: Informática.
Esc9/216: Informática.
Esc9/217: Informática.
Esc9/218: Informática.
Esc9/219: Informática.
Esc9/220: Informática.

Esc9/221: Informática.
Esc9/222: Informática.
Esc9/223: Informática
Esc9/225: Informática.
Esc9/226: Informática.
Esc9/227: Informática.
Esc9/229: Informática.
Esc9/230: Informática
Esc9/231: Informática.
Esc9/232: Informática.
Esc9/233: Informática.
Esc9/234: Informática.
Esc9/235: Informática.
Esc9/236: Informática.
Esc9/237: Informática.
Esc9/238: Informática.
Esc9/239: Informática.
Esc9/240: Informática.
Esc9/241: Informática.
Esc9/243: Informática.
Esc9/244: Informática.
Esc9/246: Informática.
Esc9/247: Informática.
Esc9/248: Informática.
Esc9/249: Informática.
Esc10/250: Informática.
Esc10/253: Computação.
Esc11/254: Informática.
Esc11/256: Informática.
Esc11/257: Informática, línguas.
Esc12/269: Informática.
Esc12/274: Informática.
Esc12/276: Informática.
Esc12/277: Informática.
Esc12/280: Computação.
Esc13/281: Informática.
Esc13/283: Informática.
Esc13/284: Informática.
Esc13/285: Informática.
Esc13/286: Informática.
Esc13/290: Informática.
Esc13/291: Informática.
Esc13/294: Informática.
Esc13/296: Informática.

Esc14/306: Informática.
Esc14/307: Informática.
Esc14/311: Informática.
Esc15/316: Computação.
Esc5/317: Informática.
Esc16/319: Informática.
Esc16/323: Computação.
Esc16/324: Computação.
Esc16/335: Informática.
Esc16/343: Computação.
Esc16/346: Computação.
Esc16/347: Técnico em informática.
Esc16/348: Técnico em informática.
Esc16/351: Computação.
Esc16/353: Computação.
Esc16/354: Computação.
Esc12/271: Técnico em informática.
Esc2/25: Montagem de computação.
Esc8/150: Computação
Esc9/245: Informática
Esc14/310: Computação.

Mecânica

Esc2/30: Mecânico.
Esc2/35: Mecânica.
Esc2/41: Mecânica.
Esc2/42: Mecânico agrícola.
Esc3/57: Mecânico industrial.
Esc3/61: Mecânica.
Esc3/67: Mecânica industrial.
Esc4/73: Mecânica.
Esc5/80: Mecânica.
Esc5/85: Mecânica.
Esc5/99: Mecânico.
Esc5/89: Auxiliar de mecânico.
Esc5/93: Mecânico industrial.
Esc7/121: Mecânica industrial.
Esc7/123: Mecânica.
Esc7/124: Mecânico de automóveis.
Esc7/132: Mecânica carro.
Esc8/160: Mecânica automotiva.
Esc8/175: Mecânica.
Esc8/190: Mecânica industrial.
Esc9/228: Mecânica industrial.
Esc14/305: Mecânica.

Esc14/313: Mecânica.
Esc16/338: Mecânica.
Esc7/139: Mecânica industrial.
Esc15/315: Mecânico industrial.
Esc16/344: Mecânica industrial.

Eletricista

Esc1/3: Eletrônica.
Esc1/9: Eletrônica.
Esc2/43: Eletricista.
Esc1/20: Eletrônica industrial.
Esc2/27: Eletrônica.
Esc2/29: Injeção eletrônica.
Esc3/49: Eletricista.
Esc5/96: Eletricista.
Esc5/88: Eletrônica.
Esc6/102: Eletricista industrial.
Esc6/104: Eletrônica.
Esc7/126: Eletromecânica.
Esc8/141: Eletroeletrônica.
Esc8/145: Eletroeletrônica.
Esc8/146: Eletricista industrial.
Esc8/147: Eletromecânica.
Esc8/164: Eletricista.
Esc8/170: Eletrônica.
Esc9/224: Eletrônica
Esc12/266: Eletricista industrial.
Esc16/322: Eletromecânica
Esc16/327: Eletricista.
Esc16/332: Eletricista industrial.
Esc16/333: Eletrônica.
Esc16/349: Eletricista.

Torneiro mecânico

Esc1/4: Torneiro mecânico.
Esc1/6: Torneiro mecânico.
Esc1/15: Torneiro mecânico.
Esc1/19: Torneiro mecânico.
Esc2/32: Torneiro mecânico.
Esc3/47: Torneiro mecânico.
Esc3/50: Torneiro mecânico.
Esc3/52: Torneiro mecânico.
Esc3/53: Torneiro mecânico.
Esc3/63: Torneiro mecânico.
Esc3/66: Torneiro mecânico.

Esc4/79: Torneiro mecânico.
Esc5/83: Torneiro mecânico.
Esc6/103: Torneiro mecânico.
Esc7/135: Torneiro mecânico.
Esc8/185: Torneiro mecânico.
Esc10/251: Torneiro mecânico.
Esc12/264: Torneiro mecânico.
Esc12/278: Torneiro mecânico.
Esc13/289: Torneiro mecânico.
Esc13/299: Torneiro mecânico.
Esc15/318: Torneiro mecânico.
Esc16/330: Torneiro mecânico.
Esc16/331: Torneiro mecânico.
Esc16/337: Torneiro mecânico.
Esc1/8: Torneiro industrial.

Comércio e atendente

Esc4/74: Vendas.
Esc4/78: Vendas.
Esc2/28: Aperfeiçoamento de vendas.
Esc5/100: Atendente de farmácia.
Esc6/112: Cursinho para atendente.
Esc7/120: Vendas.
Esc7/131: Vendas.
Esc7/134: Administração no comércio.
Esc7/138: Vendas.
Esc8/142: Frentista de posto.
Esc8/187: Vendas.
Esc8/181: Desenvolvimento para trabalhar com pessoal.
Esc13/287: Vendas.
Esc14/303: Vendas.
Esc16/326: Atendimento ao público.
Esc16/329: Atendimento ao público.
Esc16/341: Vendedora.
Esc1/16: Atendimento ao público.
Esc6/110: Atendimento ao público.
Esc10/252: Telefonista ou vendedora.

Prendas domésticas

Esc2/33: Corte e costura.
Esc12/279: Costureira.
Esc7/125: Eu gostaria e fazer corte e costura.
Esc8/143: Costura e modelagem.
Esc8/189: Costura.
Esc11/258: Corte e costura.

Esc12/275: Corte e costura.
Esc4/75: Corte e costura.
Esc5/81: Bordado.
Esc5/84: Corte e costura.
Esc5/90: Cozinheira.
Esc5/95: Modelagem industrial.
Esc7/116: Cozinheira.
Esc7/119: Culinária.
Esc7/127: Panificação.
Esc5/82: Pintura em tela.
Esc5/92: Pintura decorativa.
Esc6/109: Desenhista - projetista.
Esc11/259: Costureira.
Esc13/282: Modelagem industrial.

Diversos

Esc4/77: Vigilância.
Esc5/101: Cargas perigosas.
Esc1/18: Segurança.
Esc2/26: Classificação de cereais.
Esc2/36: Mexer na lavoura.
Esc2/39: Operar máquinas agrícolas.
Esc5/94: Técnica em segurança no trabalho.
Esc8/184: Empilhador.
Esc11/263: Motorista.
Esc1/7: Piscicultura.
Esc4/76: Oratória.
Esc13/295: Instrutor de auto escola.
Esc13/297: Segurança no trabalho.
Ec14/304: Motorista.
Esc14/309: Marketing.
Esc14/312: Não tenho idéia.
Esc16/325: Hotelaria.
Esc1/10: Maquinário agrícola.
Esc7/130: Metalúrgico.
Esc7/133: Soldador.
Esc2/38: Curso de solda.

Secretária

Esc1/14: Secretária.
Esc3/46: Secretário.
Esc3/48: Secretária.
Esc3/59: Secretária.
Esc7/117: Secretária.
Esc7/136: Secretária.

Esc12/267: Secretária.
Esc12/268: Secretária.
Esc16/339: Secretária.
Esc16/350: Secretária.
Esc5/91: Secretária.
Esc6/107: Secretária.
Esc3/54: Telefonista.
Esc4/69: Telefonista.
Esc1/22: Recepcionista.

Cursos básicos

Esc4/72: Línguas.
Esc1/2: Matemática.
Esc11/255: Matemática.
Esc1/23: Inglês.
Esc13/292: Português e matemática.
Esc13/293: Português.
Esc14/301: Redação.
Esc15/314: Línguas.
Esc8/155: Aprender a escrever bem.
Esc16/340: Comunicação.

Qualquer curso

Esc8/151: Qualquer curso que me desse uma profissão.
Esc8/149: Curso técnico.
Esc8/156: Qualquer curso que me desse oportunidade para ingressar num trabalho.
Esc8/173: Qualquer um.
Esc2/40: Não sei dizer.
Esc11/262: Qualquer um, não tenho idéia.
Esc8/186: Qualquer curso.
Esc9/242: Qualquer um.
Esc13/298: O que surgisse.
Esc16/342: Qualquer coisa.

Curso superior

Esc12/272: Agronomia.
Esc6/113: Engenharia Civil.
Esc6/115: Engenharia Mecânica.
Esc11/261: Pedagogia.
Esc14/300: Serviço Social.
Esc16/334: Turismo.
Esc16/345: Engenharia Civil.
Esc16/352: Administração de Empresas.

Enfermagem

Esc11/260: Enfermagem.

Esc3/64: Enfermagem.
Esc14/308: Auxiliar de enfermagem.
Esc16/320: Enfermagem.
Esc16/321: Auxiliar de enfermagem.
Esc16/355: Técnico em enfermagem.
Beleza
Esc1/12: Salão de beleza.
Esc12/265: Cabelo.
Esc8/154: Cabeleireira.
Esc13/288: Cabeleireiro.

8.04:) O FATO DE VOCÊ TER PARTICIPADO DO PROJETO LHE POSSIBILITA ACOMPANHAR OS TREINAMENTOS (QUE A EMPRESA LHE OFERECE) AOS QUAIS TEM ACESSO?
(A) SIM. POR QUÊ?
(B) NÃO. POR QUÊ?
(C) VOCÊ NÃO TEVE ACESSO A NENHUM TREINAMENTO. POR QUÊ?

(A) SIM. POR QUÊ?
Os cursos são voltados para o cotidiano.
Esc1/1: O estudo ajudou, mas entrou a prática.
Esc1/11: São baseados na área que a pessoa trabalha.
Esc7/140: GMP higienização.
Esc7/144: Por causa do dia-a-dia.
Esc7/149: Treinamento básico.
Esc7/164: Já estava trabalhando na área. O curso era básico.
Esc7/172: No quartel os treinamentos são tudo na prática. Não é leitura como no colégio. É na prática. Então fica bem mais para aprender as coisas.
Esc7/183: É o dia-a-dia de trabalho.
Esc9/206: Sim, os que a empresa ofertou.
Esc9/209: GPM (Curso de limpeza).
Esc9/211: Consigo aprender a parte operacional que faço todo dia.
Esc9/221: Sim, era o dia-a-dia só aprimoramento.
Esc9/229: Quando estava trabalhando, acompanhei o curso.
Esc9/235: São cursos simples do trabalho de todo dia.
Esc9/240: É o cotidiano.
Esc16/332: Já está relacionada na área que trabalho.
Esc2/28: É na área do meu serviço.
Esc2/31: É na área.
Esc3/55: GMP - limpeza para manipular alimentos. Consegui porque faço todo dia.
Esc3/63: É no setor (SADIA).
Esc4/71: É assunto, conteúdo que resolve o dia-a-dia da pessoa.
Esc5/95: Devido à área.
Esc6/103: São cursos de qualificação para esta área. São relacionados a vendas, tratamento do cliente. Fizemos um teatro. Aprendi a ter uma convivência. Aprendi a melhorar a relação social.
Esc6/112: É o dia-a-dia e o que trabalha todo dia.
Esc8/123: Eles me ensinaram a operar máquina.
Esc9/220: É aprimoramento do dia-a-dia e a gente vai com vontade.
Se sentem preparados.
Esc9/212: Como já tenho o ensino médio, eu sei alguma coisa.
Esc9/213: Quando faz um projeto, a gente vai aprendendo cada vez mais.
Esc9/215: Sempre luto para aprender mais.
Esc5/85: O projeto facilitou entender mais as coisas.
Esc5/94: Acho que fiquei apto para fazer curso depois do projeto.
Esc8/138: Eu aprendi algumas coisas.
Esc9/226: Aprendi a ler e escrever.

Esc7/191: Estou preparada para aprender.
Esc9/231: Porque já tenho o ensino médio e sei alguma coisa.
Esc9/242: Acompanhei os que eu fiz.
Esc3/61: Já sou amadurecido. Aí não se tem muita dificuldade.
Esc13/299: Eu fiz um curso de soldador e consegui.
Esc9/249: Consegui acompanhar os cursos.
Esc9/201: Tenho muita facilidade.
Esc1/3: Os treinamentos me auxiliam no meu serviço.
Esc13/287: Sim, gosto de vendas.
Esc12/280: É de liderança, para ter liderança no grupo.
Esc3/49: Explicações são devagar, assim consigo acompanhar.
Esc1/17: Não é difícil, até eu consigo.
Esc1/20: Tranqüilo.
Esc9/194: Normal.
Esc8/126: Normal.

O importante é ter vontade.

Esc9/227: Sim, eu tenho condições. O importante é ter vontade. Sem vontade, a gente não aprende.
Esc13/293: Eu me desempenho. Este é meu primeiro emprego. Faço o máximo que posso para ficar ali.
Esc16/334: O que vale é a força de vontade para aprender.
Esc16/347: Ali conta o interesse.
Esc16/352: Eu vou atrás dos cursos por conta.
Esc9/203: Prestando atenção, acompanha tranqüilamente. Basta querer.
Esc9/208: Depende da vontade e da vocação de cada pessoa.
Esc9/218: O que importa é ter vontade para aprender.
Esc1/2: É mais pela atenção que a gente utiliza no curso.

Não sabem dizer.

Esc1/6: Não sei dizer.
Esc1/23: Não sei.
Esc9/193: Não ajudou nem atrapalhou, sei lá.
Esc16/348: Não tem nada a ver com estudo.
Esc8/134: Para mim, o Projeto não influenciou. Sei lá, se eu tivesse ficado, ia ser.
Esc4/71: Não tem o quê.
Esc6/115: Não sei.

É necessário pesquisar.

Esc4/76: Estou sempre fazendo cursos. Quando não sei, é só pesquisar.
Esc7/181: Pesquiso mais, e isto me desenvolve e consigo competir por um emprego.
Esc7/182: Acabo tendo mais conhecimento pesquisando mais.
Esc9/225: Eles explicam bem e, se tenho dúvidas, procuro nas apostilas.
Esc9/243: Sempre vou atrás do que eu não sei.

Diversos.

Esc8/120: Depende dos cursos. Não tem nada a ver com o que se aprende nas escolas.
Esc9/232: Não tem nada impossível. Alguns analfabetos são mais espertos que outros que sabem ler.

Esc5/80: A empresa dá cursos para melhorar o trabalho.

Esc5/93: A empresa vai pagar 50% do meu curso. Eu consegui, porque gosto disto.

(B) NÃO. POR QUÊ?

Consideram suficiente ter a prática.

Esc1/19: No meu serviço só tem que ter prática.

Esc6/106: Do lar.

Esc8/119: Sou do lar.

Esc8/130: Eles ensinam na prática.

Esc8/132: É jardinagem.

Esc8/133: Lá cada um tem seu serviço.

Esc12/265: Sou dona.

Esc12/272: Trabalho na lavoura, adquiro meu conhecimento pela prática. Se eu plantar uma coisa que não presta, não planto mais.

Esc12/273: Trabalho de diarista.

Esc12/276: Trabalho em casa de família.

Esc12/278: O que faz ali (tela) não precisa de curso.

Esc16/320: É nosso.

Esc5/83: Pedreiro não dá curso. É tudo na prática.

Não sabem dizer.

Esc1/8: Não sei dizer.

Esc1/10: Não sei.

Esc6/104: Não sei.

Esc6/109: Não sei, não sou fichado.

Esc8/116: Não sei.

Esc8/135: Sei lá.

Esc9/200: Não sei.

Esc12/279: Não sei.

Esc16/327: Não sei.

A empresa não oferece.

Esc1/9: Eles não têm estrutura. Eles não se interessam. Não sei.

Esc1/16: Nunca falaram nada.

Esc5/101: Ainda não, mas querem começar dar. Ninguém oferece curso para empresa. A patroa tem vontade, mas as pessoas cobram para dar treinamento. Aí ela não quer pagar.

Esc6/102: A empresa não oferece curso porque sobra profissional no ramo.

Esc6/110: Nunca falaram nada.

Esc12/271: Faz pouco tempo que trabalho na Sadia.

Esc12/277: A empresa é nova.

Esc16/349: Eles só escolhem alguns para cada curso.

Não tem acesso.

Esc12/266: Eles só dão curso para quem tem mais tempo de serviço, 8 a 10 anos de firma, que entendem mais das máquinas.

Esc12/268: Não tenho empresa, não tem como.

Esc12/274: Não sei, ninguém ganha treinamento. Saí para a estrada e não tem tempo para fazer curso.

Esc11/262: Como não sou registrada, não tenho acesso.

Esc9/233: Não tenho acesso.

Falta conhecimento.

Esc9/237: Não tenho base.

Esc16/344: Falta de conhecimento básico.

Esc9/210: O projeto é muito fraco.

Esc8/125: Eu não consigo fazer corte e costura. Só abrem vaga para quem tem 8ª série.

Esc9/244: A empresa nunca me ofereceu um curso, mas me considero sem base. Minha escolaridade é muito fraca.

Diversos.

Esc16/335: Estou desempregado.

Esc8/118: Sou estagiário.

Esc1/22: Os cursos não têm para mulher. Só quem tem faculdade.

Esc8/128: Não tenho um serviço fixo.

Esc3/58: Não trabalho.

Não precisam.

Esc5/96: Zelador não precisa.

Esc5/97: Não há necessidade de curso. O trabalho é mais normal.

Esc8/121: Sei lá, não precisa.

Esc5/87: Não precisa.

(C) VOCÊ NÃO TEVE ACESSO A NENHUM TREINAMENTO. POR QUÊ?

Não responderam por que não tiveram acesso.

Esc1/4: Não respondeu o porquê.

Esc1/13: Não respondeu o porquê.

Esc1/14: Não respondeu o porquê.

Esc1/18: Não respondeu o porquê.

Esc1/21: Não respondeu o porquê.

Esc2/24: Não respondeu o porquê.

Esc2/25: Não respondeu o porquê.

Esc2/26: Não respondeu o porquê.

Esc2/27: Não respondeu o porquê.

Esc2/29: Não respondeu o porquê.

Esc2/30: Não respondeu o porquê.

Esc2/32: Não respondeu o porquê.

Esc2/33: Não respondeu o porquê.

Esc2/34: Não respondeu o porquê.

Esc2/35: Não respondeu o porquê.

Esc2/36: Não respondeu o porquê.

Esc2/37: Não respondeu o porquê.

Esc2/38: Não respondeu o porquê.

Esc2/39: Não respondeu o porquê.

Esc2/40: Não respondeu o porquê.

Esc2/41: Não respondeu o porquê.
Esc2/42: Não respondeu o porquê.
Esc2/43: Não respondeu o porquê.
Esc3/44: Não respondeu o porquê.
Esc3/45: Não respondeu o porquê.
Esc3/46: Não respondeu o porquê.
Esc3/47: Não respondeu o porquê.
Esc3/48: Não respondeu o porquê.
Esc3/50: Não respondeu o porquê.
Esc3/51: Não respondeu o porquê.
Esc3/52: Não respondeu o porquê.
Esc3/53: Não respondeu o porquê.
Esc3/54: Não respondeu o porquê.
Esc3/57: Não respondeu o porquê.
Esc3/59: Não respondeu o porquê.
Esc3/60: Não respondeu o porquê.
Esc3/62: Não respondeu o porquê.
Esc3/64: Não respondeu o porquê.
Esc3/65: Não respondeu o porquê.
Esc3/66: Não respondeu o porquê.
Esc3/67: Não respondeu o porquê.
Esc4/68: Não respondeu o porquê.
Esc4/69: Não respondeu o porquê.
Esc4/70: Não respondeu o porquê.
Esc4/73: Não respondeu o porquê.
Esc4/74: Não respondeu o porquê.
Esc4/75: Não respondeu o porquê.
Esc4/77: Não respondeu o porquê.
Esc4/78: Não respondeu o porquê.
Esc4/79: Não respondeu o porquê.
Esc5/86: Não respondeu o porquê.
Esc5/90: Não respondeu o porquê.
Esc5/91: Não respondeu o porquê.
Esc5/99: Não respondeu o porquê.
Esc6/105: Não respondeu o porquê.
Esc6/107: Não respondeu o porquê.
Esc6/108: Não respondeu o porquê.
Esc6/113: Não respondeu o porquê.
Esc8/122: Não respondeu o porquê.
Esc8/131: Não respondeu o porquê.
Esc8/136: Não respondeu o porquê.
Esc8/139: Não respondeu o porquê.
Esc7/141: Não respondeu o porquê.
Esc7/142: Não respondeu o porquê.

Esc7/143: Não respondeu o porquê.
Esc7/145: Não respondeu o porquê.
Esc7/146: Não respondeu o porquê.
Esc7/147: Não respondeu o porquê.
Esc7/148: Não respondeu o porquê.
Esc7/150: Não respondeu o porquê.
Esc7/151: Não respondeu o porquê.
Esc7/152: Não respondeu o porquê.
Esc7/153: Não respondeu o porquê.
Esc7/154: Não respondeu o porquê.
Esc7/155: Não respondeu o porquê.
Esc7/156: Não respondeu o porquê.
Esc7/157: Não respondeu o porquê.
Esc7/158: Não respondeu o porquê.
Esc7/159: Não respondeu o porquê.
Esc7/160: Não respondeu o porquê.
Esc7/161: Não respondeu o porquê.
Esc7/162: Não respondeu o porquê.
Esc7/163: Não respondeu o porquê.
Esc7/165: Não respondeu o porquê.
Esc7/166: Não respondeu o porquê.
Esc7/167: Não respondeu o porquê.
Esc7/168: Não respondeu o porquê.
Esc7/169: Não respondeu o porquê.
Esc7/170: Não respondeu o porquê.
Esc7/171: Não respondeu o porquê.
Esc7/173: Não respondeu o porquê.
Esc7/174: Não respondeu o porquê.
Esc7/175: Não respondeu o porquê.
Esc7/176: Não respondeu o porquê.
Esc7/177: Não respondeu o porquê.
Esc7/178: Não respondeu o porquê.
Esc8/179: Não respondeu o porquê.
Esc7/180: Não respondeu o porquê.
Esc7/184: Não respondeu o porquê.
Esc7/185: Não respondeu o porquê.
Esc7/186: Não respondeu o porquê.
Esc7/187: Não respondeu o porquê.
Esc7/188: Não respondeu o porquê.
Esc7/189: Não respondeu o porquê.
Esc7/190: Não respondeu o porquê.
Esc7/192: Não respondeu o porquê.
Esc9/196: Não respondeu o porquê.
Esc9/197: Não respondeu o porquê.

Esc9/198: Não respondeu o porquê.
Esc9/199: Não respondeu o porquê.
Esc9/202: Não respondeu o porquê.
Esc9/204: Não respondeu o porquê.
Esc9/205: Não respondeu o porquê.
Esc9/207: Não respondeu o porquê.
Esc9/214: Não respondeu o porquê.
Esc9/216: Não respondeu o porquê.
Esc9/217: Não respondeu o porquê.
Esc9/219: Não respondeu o porquê.
Esc9/222: Não respondeu o porquê.
Esc9/223: Não respondeu o porquê.
Esc9/224: Não respondeu o porquê.
Esc9/230: Não respondeu o porquê.
Esc9/234: Não respondeu o porquê.
Esc9/236: Não respondeu o porquê.
Esc9/238: Não respondeu o porquê.
Esc9/239: Não respondeu o porquê.
Esc9/241: Não respondeu o porquê.
Esc9/245: Não respondeu o porquê.
Esc9/246: Não respondeu o porquê.
Esc9/247: Não respondeu o porquê.
Esc9/248: Não respondeu o porquê.
Esc10/251: Não respondeu o porquê.
Esc10/252: Não respondeu o porquê.
Esc10/253: Não respondeu o porquê.
Esc11/254: Não respondeu o porquê.
Esc11/255: Não respondeu o porquê.
Esc11/256: Não respondeu o porquê.
Esc11/257: Não respondeu o porquê.
Esc11/258: Não respondeu o porquê.
Esc11/259: Não respondeu o porquê.
Esc11/260: Não respondeu o porquê.
Esc11/261: Não respondeu o porquê.
Esc11/263: Não respondeu o porquê.
Esc13/281: Não respondeu o porquê.
Esc13/282: Não respondeu o porquê.
Esc13/283: Não respondeu o porquê.
Esc13/284: Não respondeu o porquê.
Esc13/285: Não respondeu o porquê.
Esc13/286: Não respondeu o porquê.
Esc13/288: Não respondeu o porquê.
Esc13/289: Não respondeu o porquê.
Esc13/290: Não respondeu o porquê.

Esc13/291: Não respondeu o porquê.
Esc13/292: Não respondeu o porquê.
Esc13/294: Não respondeu o porquê.
Esc13/295: Não respondeu o porquê.
Esc13/296: Não respondeu o porquê.
Esc13/297: Não respondeu o porquê.
Esc13/298: Não respondeu o porquê.
Esc14/300: Não respondeu o porquê.
Esc14/301: Não respondeu o porquê.
Esc14/302: Não respondeu o porquê.
Esc14/303: Não respondeu o porquê.
Esc14/304: Não respondeu o porquê.
Esc14/305: Não respondeu o porquê.
Esc14/306: Não respondeu o porquê.
Esc14/307: Não respondeu o porquê.
Esc14/308: Não respondeu o porquê.
Esc14/309: Não respondeu o porquê.
Esc14/310: Não respondeu o porquê.
Esc14/311: Não respondeu o porquê.
Esc14/312: Não respondeu o porquê.
Esc14/313: Não respondeu o porquê.
Esc15/314: Não respondeu o porquê.
Esc15/316: Não respondeu o porquê.
Esc15/317: Não respondeu o porquê.
Esc15/318: Não respondeu o porquê.
Esc16/321: Não respondeu o porquê.
Esc16/333: Não respondeu o porquê.
Esc16/336: Não respondeu o porquê.
Esc16/337: Não respondeu o porquê.
Esc16/338: Não respondeu o porquê.
Esc16/340: Não respondeu o porquê.
Esc16/343: Não respondeu o porquê.
Esc10/250: Não respondeu o porquê.

Não estão trabalhando.

Esc1/7: Estou desempregado.
Esc8/127: Estou sem emprego.
Esc8/129: Só estudo.
Esc8/137: Estou desempregada.
Esc9/195: Não trabalho.
Esc12/264: Não trabalho.
Esc12/267: Só estudo.
Esc12/269: Não to trabalhando.
Ec15/315: Estou desempregado.
Esc16/323: Não estou trabalhando.

Esc16/324: Não estou empregada.
Esc16/330: Não estou trabalhando.
Esc16/331: Não estou trabalhando.
Esc16/342: Não to empregado.
Esc16/346: Não estou empregado.
Esc16/351: Não trabalho.

Não trabalham em empresa.

Esc5/88: Sou autônomo.
Esc5/92: Trabalho por conta própria.
Esc5/100: Trabalho casa de família.
Esc6/111: Sou autônomo.
Esc8/124: Sou pedreiro.
Esc16/325: Trabalho em residência.
Esc16/326: Trabalho em família.
Esc16/328: Sou autônomo.
Esc16/339: Não trabalho em empresa.
Esc16/345: Sou autônomo.
Esc16/354: Não tem empresa.

Não sabem dizer.

Esc1/5: Não sei.
Esc5/98: Não sei.
Esc6/114: Não sei, sou nova aqui.
Esc12/270: Sei lá porque.
Esc12/275: Sei lá.
Esc16/319: Não sei.
Esc16/322: Não sei o motivo.
Esc16/341: Não sei.

Dona de casa não precisa.

Esc1/12: Dona de casa não tem isto.
Esc5/81: Trabalho do lar.
Esc5/82: To em casa.
Esc16/350: To em casa.
Esc16/353: To em casa.

Meu emprego não precisa de treinamentos.

Esc1/15: O cargo que estou, não tem mais como evoluir.
Esc5/84: Trabalho doméstica, não precisa curso.
Esc5/89: Para limpeza de galinheiro não precisa.
Esc3/56: Já tenho prática há três anos.

Diversos.

Esc8/117: Aqui sou só guarda. Não tem lugar na escola para dar treinamento.
Esc9/228: Eles não se interessam. Eles pensam que vão dar curso, depois quer direito ou sai. Eles não dão oportunidade para você crescer dentro da empresa.

Esc16/329: Eles deixam para gente ir atrás, o que não deveria.
Esc16/355: Talvez não tem condições. É nós que tem que correr atrás.

9.05:) VOCÊ GOSTARIA DE FALAR MAIS ALGUMA COISA?

O projeto é bom, mas.
Esc1/3: O projeto é um auxílio para pessoa que está atrasada se adiantar um pouco. Ele traz oportunidade para a pessoa seguir em frente e conseguir uma profissão ou para poder fazer um outro curso para poder trabalhar. Tem gente que está atrasado. Quando entra no projeto, pensa, e daí aproveita a oportunidade.
Esc1/11: O projeto é legal. Proporciona acompanhar as outras pessoas a chegar logo ao término dos estudos. Deveria ter prova e livro no projeto. Deveria ter, mas sem considerar a prova, mas para gente saber fazer, porque, se não, no 2º grau, quando tem que estudar todo conteúdo para fazer prova, aí complica e a gente não consegue.
Esc1/17: O projeto é bom para dar oportunidade para aqueles que têm dificuldade. É igual ao Cestol, porque aí fica aqui no bairro, não precisa ir para o centro para fazer o supletivo. Muita dona de casa voltou a estudar porque era aqui no bairro mesmo.
Esc1/19: Eu só fiquei um mês, mas acho que era bom porque adiantava os alunos que estavam atrasados.
Esc1/22: Para mim foi bom. Eu queria só o certificado para conseguir o serviço, e a Sadia estava exigindo o 1º grau completo.
Esc2/24: No projeto os professores eram diferentes. Eu era muito tímido, ficava sempre no canto. No projeto comecei a falar e participar. Eu mudei meu jeito de ser, até em casa. Para mim foi bom.
Esc2/27: Eu gostei do projeto. Para mim foi bom. Ensino médio não consigo fazer por causa do trabalho.
Esc3/48: Eu acho o projeto uma coisa boa, eu adiantei 2 séries, porque estava muito atrasada. Assim eu fui para o ensino médio e consegui acompanhar.
Esc3/51: Para mim o projeto foi bom. Ajudou eu um pouco. Se eu não tivesse 5ª, 6ª e 7ª, aí não ia conseguir serviço.
Esc3/54: Quando quis voltar a estudar agora, ano passado, o diretor não foi muito a favor. Aí desisti. Nós não entendemos. Ele dá preferência para aqueles que jogam futebol, ele vai à sala e fica montando os times. Eu queria estudar, ali é muita matação de aula. Em horário de serviço que deveria estar na secretaria, ele está na quadra.
Esc3/62: Para os que estão atrasados, ajuda um pouco a ir para frente.
Esc3/63: Para mim, o projeto foi bom, porque estudar é difícil. Se não fosse o projeto, eu ainda estaria na 5ª série. Eu não gosto de estudar.
Esc3/65: Desde os anos que estudei, foi o melhor. Eu odeio ir à escola, ouvir um monte de babaquice que não vai me ajudar em nada, que eu nunca vou usar. O que eu aprendi foi no fluxo. Os professores davam mais atenção, talvez pelo fato de ser considerado um atraso. Ali na escola quem fazia fluxo era considerado o lixo da escola, mas eu não me importo com o que pensam de mim. Os professores falavam que o projeto já era uma forma de empurrar para frente, e, ainda assim, nós não dava valor. Mas, para mim, foi bom.
Esc4/70: Eu gostei do projeto, mas hoje eu não o faria de novo.
Esc4/71: Para mim o projeto foi bom. Eu gostei e acho que o governo fez uma coisa boa, e hoje não tem mais.
Esc4/75: Eu gostei do projeto. Era mais fácil. Vinha o conteúdo próprio para quem tem dificuldade em aprender numa ficha e não usava livro. Eu tenho muita dificuldade em matemática. Eu, se hoje fazer a 8ª regular, não conseguiria acompanhar.
Esc4/76: Para mim o projeto foi bom. É um jeito daqueles que estão atrasados recuperar o tempo perdido, porque existe discriminação na sala de aula quando está atrasado. Os psicólogos sempre chamaram meus pais. No projeto eles não querem que falte. A maioria faltava por preguiça, porque chove ou está frio.
Esc5/89: Para mim o projeto foi bom. Ajudou um monte de gente que não conseguia passar no regular. Lá no regular é mais difícil. No projeto é mais fácil, não tem livro, é só aquelas fichas, dá para fazer em casa, ou junto. Não tinha prova, e os professores explicavam bem mais, vinham mais perto da carteira. Aí ficava mais fácil estudar. Aí eu gostei. Se eu tivesse ficado no regular, não teria chegado na 8ª. Tinha muito livro e tinha prova. Eu tinha dificuldade. No projeto ganhava os pontos pela participação, bastava ir à aula.

Esc5/90: Foi bom o projeto. Eu aprendi algumas coisas que eu não sabia, mas desisti porque engravidei. Eu casei com 15 anos, ele não deixava estudar. Depois de muitos anos de casada, agora ele deixa estudar, mas é difícil com dois filhos e eu gosto de ser doméstica. Não precisa de estudo.

Esc5/94: Eu mudei de colégio. No outro não fechou turma. Aí fiz 8ª regular. Eu tinha vergonha de estar na sala no meio dos pequenos. Se não fosse o projeto eu teria desistido. Problema psicológico: só eu 'grande'. Por isso eu gostei do projeto. Junta um monte de grande atrasado como eu, tudo numa sala.

Esc5/98: Eu não estudei por bobeira minha. Agora me arrependo. O pai falava, brigava, queria que eu estudasse, mas eu era cabeça dura. Eu perdi mamãe com 15 anos, faltou conselho, apoio da mãe, aí não pensava nas coisas que fazia. O projeto foi bom, aprendi bastante coisa, e ainda parei. Hoje me arrependo, porque, se tivesse estudo, teria um serviço melhor e ganhando melhor.

Esc6/102: Para mim o PCF foi bom. Foi mais fácil para conseguir um emprego.

Esc6/104: Eu faria o projeto de novo porque eu gostei, porque não tinha prova, não tinha aquela preocupação de ficar estudando. Era só trabalho.

Esc6/107: Para mim o projeto foi bom para terminar o estudo, mas se desse mais conteúdo, mais conhecimento, se não se consegue passar no vestibular. Eu nunca fiz vestibular porque tenho medo, não aprendi que chega.

Esc6/111: Gostaria de deixar para o governo que para mim a correção foi importante, mas falta empenho e determinação dos professores, ao ensinar seus alunos.

Esc6/112: Para mim o projeto foi bom. Aprendi o conteúdo de quatro anos em 2 anos, apesar de mais rápido e ser só uma revisão.

Esc6/114: O projeto dá oportunidade para todo mundo. Basta alguém agora ir à luta. Eu pedi transferência e depois parei de estudar, para trabalhar e ajudar a família, mas, se tivesse acabado, podia estar numa situação melhor, melhor empregada.

Esc8/136: O projeto é bom porque não exige tanto e não tem prova. Eu queria fazer matrícula este ano. Não entendo porque não tem regular na escola. Eles me mandaram fazer no Cestol. Não me aceitaram na escola porque tinha 19 anos. Agora, para fazer a 8ª é só à noite no Cestol.

Esc8/139: Eu gostava do projeto, não tinha prova e os professores ensinavam a gente a fazer as fichas.

Esc8/126: O projeto era bom porque o conteúdo era mais simples, mais fácil da gente entender.

Esc8/129: Para mim o projeto foi bom. Eu aprendi bastante. O que eu mais gostava é não fazer prova. No projeto só fazia trabalho.

Esc8/132: O projeto é bom porque é rápido, mas a conseqüência vem depois quando falta um monte de conteúdo. Aí tive que correr atrás.

Esc7/157: O projeto é bom para gente que estava muito atrasado. O legal é que todos estavam atrasados e sabiam o mesmo tanto.

Esc7/174: Eu gostei do projeto. Faria de novo. Queria que tivesse ensino médio. Assim, depois volta para o regular e já está acostumado com supletivo. Muitos não conseguem mais acompanhar o regular depois. O supletivo é mais fácil para pessoas com dificuldade.

Esc7/180: No PCF era melhor, mais fácil. Eles não pegam todo conteúdo. Eles não aprofundam os estudos. No regular é ruim. Eles cobram muito conteúdo e a gente não aprende tudo.

Esc7/181: O projeto era bom, mas me transferi para o supletivo para terminar mais rápido. A empresa exigia um diploma e, para concorrer para uma outra vaga dentro da empresa, só com o diploma. Até as crianças deveriam estudar assim, trabalhar, fazer as coisas. Vejo que as professoras dão tudo pronto para meus sobrinhos no regular 5ª série. Aí não desenvolve a mentalidade. O que eu gostei do projeto é que aceitam a sugestão das pessoas, não só o que está ali no papel. Consideram o dia de trabalho, expõem a experiência de cada um.

Esc7/182: No PCF você tem que dar o máximo de si para conseguir aprender e alcançar o objetivo.

Esc7/184: Eu gostaria que voltasse o projeto. Aí eu voltaria a estudar. Não volto para o regular porque não consigo acompanhar os conteúdos. No projeto é mais fácil. Não se estuda um mês para fazer prova.

Esc7/187: Eu gostei do projeto. Deveria ter também de ensino médio. Muitos teriam oportunidade para voltar para a escola e fazer três anos em 1. Mesmo não sabendo o conteúdo, o mercado de trabalho não quer

saber se sabe ou não. Quer que tenha um certificado para dar uma vaga.

Esc7/191: Para mim o projeto foi tudo. Estava muito descriminada, não conseguia emprego, não conseguia acesso a nada. Através do projeto consegui ter a 8ª série e ter acesso a ter emprego, e o emprego mudou minha vida.

Esc7/192: Eu gostei do projeto. Aprendi muita coisa. No regular os professores não têm paciência para explicar. No PCF explicavam melhor e não tinha prova. Aí eu aprendia, eu gostaria de fazer o projeto de ensino médio. Eu quero voltar a estudar. Trabalho durante o dia, e não consigo vaga à noite.

Esc9/194: Se a pessoa tiver interesse e dedicar, ela consegue. Tem que levar a sério o projeto.

Esc8/195: O projeto, em minha vida, foi algo de extrema importância, e não me sinto discriminada em nenhum sentido.

Esc9/197: Podem implantar de novo porque o projeto é bom. O importante é recuperar o tempo perdido.

Esc9/198: É bom fazer o projeto para recuperar o tempo perdido, porque o mercado de trabalho exige. Eu não gosto da escola por causa dos conteúdos difíceis de matemática, física, tudo que envolve conta.

Esc9/200: Agradeço por tudo, pelas oportunidades. Gostaria de fazer novamente o projeto.

Esc9/202: Eu gostei do projeto da aceleração para terminar os estudos logo.

Esc9/203: É bom, pois é dar oportunidades a muitas pessoas que hoje não têm acesso, pois, quanto melhor for a educação, melhor vai a preparação para os outros projetos.

Esc9/211: Cursei a 6ª, 7ª e 8ª num ano, e passei para o ensino médio e não tive dificuldade. O projeto deveria continuar e dar oportunidade aos jovens que estão atrasados, que têm interesse em se atualizar para estar preparado para o mercado de trabalho. Através do projeto, deveriam conscientizar os jovens, escolher um lema de incentivo, por exemplo, "corra atrás que você consegue". Isto para mim foi fundamental. Passei a me dedicar mais e consegui.

Esc9/213: Quem se interessa tem muito mais chance na vida. Com o projeto você aprende mais que no regular. No projeto os professores explicam mais o conteúdo, as provas são só trabalhos em grupo. É melhor que no regular que tem prova individual. O projeto é bem mais fácil.

Esc9/215: Quem se interessa tem muito mais chance na vida. Com o projeto você aprende mais que no regular. Nele explicam. As provas são só trabalho. É melhor que no regular, é mais fácil.

Esc9/218: Eu não aprendi o suficiente no projeto. Não valeu a pena.

Esc9/226: Gostaria de fazer a 8ª série no projeto porque é bem mais fácil. Se eu estudar para fazer prova, esqueço tudo até o dia da prova. Prova é muito ruim. No projeto só tem trabalho em grupo. Ali na sala, um ajuda o outro. Não precisa estudar em casa, pois nunca se tem tempo.

Esc9/227: Se tiver o projeto de novo, eu gostaria de fazer. Muitos dos meus amigos gostariam que tivesse de novo. Os que desistiram poderiam voltar a estudar. Até meus irmãos que estão atrasados gostariam de entrar no projeto para recuperar o tempo perdido. Ninguém fez de 5ª a 8ª série por falta de oportunidade.

Esc9/232: Se a pessoa tiver oportunidade de fazer o projeto, faça. É uma maneira de ir para frente. É preciso ter consciência para aprender os conteúdos, se não é barrado lá na frente. Quem não leva a sério não consegue e o mercado de trabalho vai exigir que saiba.

Esc9/233: Apesar de ser bem resumido, foi bom para recuperar o tempo atrasado. Aprendi algumas coisas, outras já nem lembro mais.

Esc9/235: Eles poderiam voltar a oferecer o projeto de novo. É uma oportunidade para aprender, porque no supletivo não se aprende nada.

Esc9/240: O projeto é uma boa para recuperar o tempo perdido. Deveria ter continuado.

Esc9/242: Gostei de ter feito. Deveria continuar o projeto. Tem muitos alunos que voltariam a estudar.

Esc9/249: Foi os dois, ruim e bom. Ruim porque foi muito rápido e bom porque me adiantou.

Esc10/252: Eu gostei do projeto porque foi rápido. O defeito é que tinha muito aluno na sala e muita bagunça. Isto prejudicava a gente na aprendizagem. Eu não tenho paciência para ir todo dia na escola. Gostaria de fazer o ensino médio no supletivo.

Esc10/253: Eu faria o projeto de novo. É bom porque tira o atraso. Mesmo não aprendendo tudo. Vale a pena, se não demora muito para terminar tudo.

Esc11/257: O projeto é bom para quem precisa trabalhar o dia todo. É mais fácil. Os professores cobram

menos, não tem prova. Para quem precisa de emprego é bom.

Esc11/260: O projeto é bom para quem se interessa. Para mim foi bom. Ali eu fui incentivada a estudar, embora a maior parte dos alunos tenha desistido, pois falavam que este estudo não valia nada.

Esc12/264: O projeto é bom para adiantar as pessoas atrasadas. Adianta mais.

Esc12/266: O projeto deveria voltar, não para acabar em dois anos, mas porque ali você encontra pessoas com a mesma cabeça que você, com as mesmas dificuldades. Tem pessoa que precisa de mais séries, por causa do trabalho.

Esc12/267: O PCF foi bom para mim. Aprendi mais, engrenei até numa faculdade. O bom do projeto é que era tudo em trabalhos. Eu tenho dificuldade, eu sou péssima em matemática. No projeto a professora me ajudava mais, explicava melhor. Não tinha prova, era só aquelas fichas, uma cor para cada matéria. Nós fazia tudo em grupo e com isso eu consegui passar.

Esc12/268: Eu gostei do projeto. Pelo menos favorece as pessoas sem condições, sem renda. Mas acho que o Estado deveria dar mais cursos que ajudem a gente a entrar no mercado de trabalho.

Esc12/274: O projeto foi bom. Se eu tivesse oportunidade de voltar atrás, fazia de novo. Eu parei por falta de vontade. Não consigo ficar sentado na sala. Simplesmente digo que estou saindo e a professora já fala 'pode ir'. Por isso fui para o supletivo, mas lá também não fui mais, nem sei por quê!

Esc13/281: Tinha que ter mais incentivos, mais oportunidades para as pessoas poderem estudar. Voltei a estudar depois de 19 anos, e valeu a pena.

Esc13/297: Estou fazendo supletivo. Consigo porque meu marido me ajuda. O projeto me ajudou porque me adiantou.

Esc13/298: Eu aprendi mais no projeto. Antes eu era muito lerdo. Eles me incentivaram, coisa que no regular não faziam, aí fui embora.

Esc14/302: Meu pai não deixava estudar. Me chamou de louca porque fiz matrícula na escola. Achava o suficiente ter terra. Eu gostava de estudar, mas ele não deixava de jeito nenhum. Tive que brigar feio em casa para poder ir à escola, e eu adorei.

Esc16/320: Se a pessoa tiver interesse, o projeto é bom. Eu não gosto de estudar, não tenho interesse para estudar.

Esc16/325: Eu estava muito desanimada. No projeto fiquei mais à vontade. Não era tão puxado como no regular. Ali no projeto tinham mais cuidado para explicar, era mais fácil. Aí me animei porque conseguia acompanhar os colegas.

Esc16/326: Eu gostei do projeto, mas tenho capacidade. Eu não consigo uma oportunidade numa empresa. Sempre pedem vendedora com experiência, mas como ter experiência se não pode mostrar que é capaz para vender?

Esc16/330: Para mim o projeto foi bom. Eram os mesmos professores igual o habitual.

Esc16/340: Recupera o pessoal atrasado.

Esc16/345: Para mim o projeto foi bom porque deu a 8ª série. Me ensinou um pouco, mas minha maior dificuldade é não saber ler. Para ler jornal, eu demoro bastante para ler um pedacinho, e depois não sei o que li.

Esc16/347: Eu reprovei no projeto por falta de interesse meu para estudar. Quando me dei conta que não ia passar para frente, por causa da falta de vontade, e percebi que tinha capacidade para aprender, bastava querer, aí fui embora. O projeto é bom porque te coloca para frente, mas o ensino não dá capacidade para prestar um vestibular, é insuficiente. Se quiser fazer vestibular, é só se fizer um cursinho.

Esc16/348: O projeto foi bom porque me adiantou, mas tem que pedir ajuda dos professores no 2º grau. Esperar explicações do professor no quadro não adianta. Tem que pedir bastante explicação individual.

Esc16/351: Eu desisti no 5º regular. Achava muito complicado. Não estava acompanhando, ia reprovar. Para não reprovar, eu parei de estudar. Aí veio o fluxo. Aí entrei e gostei porque era fácil, era só responder as perguntas na ficha, não precisava nem fórmula, vinha tudo pronto, era só copiar. Também quase não usava caderno. Eu fico ansiosa na prova, fico nervosa. Ali eu gostei que não tinha prova. Se não fosse o PCF, eu não teria nem conseguido fazer a 5ª série, era muito difícil, as contas complicadas de matemática.

Esc16/352: Para mim o projeto foi bom. Não critico, mas também não posso elogiar. Foi razoável, só fui um

ano e pedi transferência para fazer 8ª regular mais perto de casa.

Esc16/354: Eu perco a vontade de estudar. Na hora das provas eu me atrapalho. Eu gostava do projeto porque não tinha prova, só trabalho. Não concluí a 8ª porque casei.

Não se aprende nada.

Esc1/2: Este projeto não é o suficiente. Não deu o que é passado hoje em dia nos colégios. É bom porque tira o atraso, só que você não aprende o suficiente. Você não se sente preparado para ingressar numa empresa, no mercado de trabalho.

Esc1/13: Eu desisti porque não gostei do ensino do projeto. Não faz um vestibular com este ensino. A correção é só para iludir o aluno, que ele vai passar da 5ª para a 8ª. É ilusão mesmo, não aprende, é bem por cima. Deste jeito é melhor desistir de vez. Ali só a vantagem de sair da 5ª para 8ª, mas não sabe as especificidades, responder uma pergunta. Hoje não fui na aula. Quando tem prova eu não vou porque tiro zero. Não ensinaram responder as perguntas. Eu não aprendi no projeto. Para os colegas não zombar da minha nota, eu não vou fazer a prova.

Esc1/20: O projeto é inválido. Para mim não valeu de nada. Eu tenho certeza que aqueles que concluíram e foram para o segundo grau, que tiveram dificuldades.

Esc2/25: Eu só queria passar. Deveria ter tirado minhas dúvidas. Eu escondia que não sabia. Como no projeto não tinha prova, o professor não percebia. Agora eu sei, deveria ter tirado as dúvidas para saber. No ensino médio comecei duas vezes. Uma vez no regular desisti, transferi para o Cestol, comecei o primeiro do ensino médio e também desisti. Desisti para trabalhar e jogar bola.

Esc3/46: O projeto é uma bobeira, não ensina "porra" nenhuma. Todos sabiam que igual teria que passar para série seguinte. Os professores falavam, aí a maioria não estudava mais, 2 ou 3 da sala que continuava estudando, aí só bagunçava.

Esc8/120: Eu vejo o projeto que facilita para aqueles que reprovaram 3 ou 4 anos. É feio um marmanjão no meio dos pequenos na 5ª série. Eu não aprendi o suficiente no projeto. Quando fui fazer o 1º ano, eu reprovei. Mas pode ter pessoas que aprenderam. Tem alunos que têm facilidade, e para outros é complicado para aprender. Eu sempre ia bem. Meu problema é a matemática. Eu não gostava porque não entendia, aí desanimava.

Esc8/122: O que me ensinaram no projeto era o que eu já sabia, já tinha aprendido na 5ª e na 6ª. Na época eu só queria terminar, não sabia as conseqüências, não consegui fazer 2º grau. Quando procuro emprego, não consigo, não sei nada, falta conhecimento. Agora é tudo difícil. Hoje eu tenho vontade de fazer tudo de novo desde a 5ª regular. Eu perdi uma chance de emprego porque não sabia fazer conta. No projeto todo mundo passa. Era só trabalho e a gente não fazia prova (só tinha que ter presença). Ia à escola, só fazia bagunça, e todos passaram. No Cestol tinha que fazer prova. Eu tive muita dificuldade porque fiquei muito tempo no projeto sem fazer prova.

Esc8/133: Eu parei de ir à aula porque era tudo muito fácil. Não adiantava ir à aula. Igual eu não estava aprendendo nada.

Esc8/135: O projeto é uma “bosta”. Se tivessem me deixado na 7ª já teria acabado. Foi a pior palhaçada. Se tivesse me deixado na 7ª eu teria aprendido alguma coisa. Me botaram com esta velharada. Começar tudo desde a 4ª e não aprendi nada. Por que não pegaram esta velharada e deram um certificado e colocaram no 2º grau. Que vida eu vou dar para o meu filho agora? Nem preencher uma ficha direito eu consigo. Como vou trabalhar?.

Esc7/144: Não vale a pena fazer projeto. Tem muitas pessoas que passaram, mas não aprenderam nada. Eu não aprovo este projeto.

Esc7/152: Deveriam extinguir o projeto. Mesmo que esteja atrasado, deixem o aluno aprender. Não adianta expulsar o aluno. Desta forma sai do projeto e fica um bobo.

Esc7/167: Tem amigos com ensino médio que não sabem nada. Meu estudo também é muito fraco. Não conseguimos fazer conta simples de somar na cabeça, nem eu e meus dois colegas, que fizeram ensino médio completo. Para vender pão, temos que somar quanto custa dois pães ou 3. E se pega mais coisas, aí não sabemos somar.

Esc7/171: O projeto não ensina nada. Hoje sou discriminado. No histórico tenho até a 7ª série concluída, mas na escola regular não posso mais fazer a matrícula, pois passei da idade, e no supletivo foi avaliado que

não tive nenhum aproveitamento no projeto e tenho que começar tudo de novo, desde a 5ª série. Só me empurraram para fora da escola com este projeto.

Esc7/175: Gostaria que tivesse mais silêncio na sala de aula para poder estudar. Tem tanta bagunça que não se aprende nada. Não sei o porquê do projeto. O governo implanta ele para limpar a escola. Não aprendemos nada, somos excluídos depois, jamais conseguiremos chegar a uma faculdade. Não adianta dar um certificado, se não ensinarem alguma coisa.

Esc7/176: O projeto não serve para nada. Só atrapalha, prejudica. Depois está numa série lá na frente, mas não sabe nada. O projeto para mim foi uma perda de tempo. Eu não aprendi nada no PCF. Copiar de ficha para ficha, não fazia nada. Mesmo quem não vinha para escola, todo mundo foi aprovado. Aprovado, não, empurrado para frente. Muitos poucos reprovavam, mas só se não entregassem as fichas. Eu reprovei porque perdi a vontade. Vim para estudar, já não tinha vontade de estudar, daí aquelas fichas, aí desanimei de vez.

Esc9/196: Não serviu para nada. Se eu falar do projeto, só vou xingar. Para mim, não serviu para nada. Se quiserem implantar este tipo de projeto de novo, vou brigar, manifestar o contra, porque é uma porcaria.

Esc9/214: Acho que não devem implantar projeto. Só se avança, mas não se aprende nada.

Esc9/223: O projeto não adiantou nada. No projeto eles deveriam ter conversado com a gente para ver se queria fazer ele. Não colocar em salas separadas e começar sem avisar. Depois do projeto, eu desisti porque não entendia nada. Saí da 6ª e fui para a 8ª. Fui no Cestol, fiz uma avaliação da 6ª e 7ª e quiseram me colocar de volta na 5ª série. Aí desisti de vez. Eu gostaria de ir para a escola estudar, mas não consigo aprender, acompanhar os outros.

Esc9/231: Se o governo quer implantar um projeto, que faça bem feito, que realmente o aluno aprenda e vá para frente. Do jeito que foi, é tempo perdido. É só bagunça, conversa, os conteúdos é só uma simples folha, não conseguem chamar a atenção do aluno. E não se aprende nada.

Esc9/237: Acho o projeto uma perda de tempo. Não aprendi nada.

Esc9/241: Considero meu estudo muito fraco. Eu não gosto de estudar, e este projeto, tudo por cima piorou tudo. Não aprendi o conteúdo e não consegui ir para frente. Este ano tentei voltar, mas não terminei a oitava série. O fato de não aprender nada no projeto me desestimulou. Vim na escola para quê?

Esc9/245: Acho o projeto uma perda de tempo. Não aprendi nada.

Esc11/254: O projeto é ruim, sem proveito. É uma correria de matéria. Não adquiria conhecimento. Tive que me esforçar muito no ensino médio. Levei quatro anos porque reprovei, mas consegui. Até agora, na faculdade, o básico da 7ª e 8ª faz falta. Eu não faria o projeto de novo. Preferiria ficar três anos a mais no colégio. Assim teria mais base nos estudos. Não teria me prejudicado tanto.

Esc11/261: Eu digo para os alunos não fazer projeto. É tudo amontoado, só apostila, não tem livro, não se aprende, passa igual pela idade.

Esc11/262: Eu parei no momento porque não estava entendendo o conteúdo, ia mal, mas pretendo estudar pelo supletivo. Vou fazer uma prova para ver onde começo.

Esc12/270: Por causa deste projeto fiquei atrapalhada. Não consigo mais estudar. Já era uma burra e, com este projeto, piorou de vez. Todo mundo da família estuda, passa direto. Só eu que não. Eu tento todo ano. Chega no dia de fazer prova, fico com tanto medo que não vou no colégio.

Esc13/283: É uma chance para quem estava parado no tempo, mas é muito fraco. Na verdade não sei o conteúdo, não tenho chance no mercado de trabalho. Deveriam ensinar de verdade.

Esc13/295: O projeto foi uma pouca vergonha, muito fraco, um ensino não realizado. Eu não aprendi nada no projeto. Repetiram só o conteúdo da 5ª série. Não tinha avaliação, não era cobrado o conteúdo, todo mundo passava igual. Bastava ter presença.

Esc14/312: Eu tenho muita dificuldade para aprender, principalmente matemática, que é fundamental para trabalhar de vendedora. Não sei multiplicar e dividir. Não tenho chance, nenhuma empresa dá chance.

Esc15/316: Não aconselho ninguém a fazer o projeto. Só prejudica. Não aprende nada. É preferível ficar anos e anos reprovando no regular, mas é melhor ficar aí para aprender alguma coisa. No projeto só explicam uma vez. Se não pegou, azar o seu. Passa de ano igual, mesmo sem saber.

Esc16/321: Para alguns foi bom só para o diploma. Já para mim não foi bom, pois não me acho capacitada a entrar no mercado de trabalho ou para um vestibular.

Esc16/322: Eu não colocaria o PCF. Ele só ilude. A pessoa vai na ilusão de passar para frente, ir lá para

frente. Mais conhecimento mesmo, que é bom, nada.

Esc16/323: Se fosse para mim fazer hoje o projeto, eu não faria. Prefiriria ficar 2 anos, continuar atrasada, e depois não me prejudicar no ensino médio. Se eu tivesse feito regular, eu teria conseguido fazer ensino médio e passado em vestibular, agora não consigo, mesmo com vontade, fazer o ensino médio. Na verdade o projeto me prejudicou, prejudicou bastante gente. Pelo menos eu me sinto assim.

Esc16/324: O projeto é horrível, me prejudicou um monte. Tentei 5 vezes o ensino médio e sempre reprovei, fiquei até traumatizada. Eu sinto vergonha porque todo mundo conhece o projeto, pouco estudo, insuficiência no aprendizado, discriminação. Tanto por parte das empresas e também na escola, mesmo os professores não querendo eles mostram, rejeita. A gente sente rejeitado em tudo. Bem que o governo podia me reparar este prejuízo. Eu não consigo emprego porque sou incapaz de somar umas notas. Isto quando faz teste, porque a maioria das vezes, só falar projeto, já dizem que querem outra coisa e que não dá. Meu primo já tentou 7 vezes fazer o 1º ensino médio e não consegue.

Esc16/328: O projeto não serviu de nada. Foi só para passar de ano. Meu aprendizado foi zero, não aprendi nada. Melhorou meu relacionamento porque nós só conversava na sala. Eu só cantava a maioria do tempo, e eu passei de ano.

Esc16/329: No projeto não aprende nada. Deveriam dar um reforço para os alunos. O fluxo é só um meio de atrasar mais ainda os alunos. Ali vai para frente, depois volta para o regular e fica perdido.

Esc16/331: Se eu tivesse estudado de novo, e tivesse projeto, eu optaria por não fazer. Eles falam que é para adiantar. Este projeto só é para adiantar quem tem 14 e 15 anos para frente. Mas, adianta na idade, mas não aprende nada.

Esc16/333: Para mim foi bom, porque estava atrasado para trás. Foi um pulo para frente. Foi e não foi bom, porque é muito rápido. Eu me sentia esquisito porque os outros do regular sabiam mais do que eu. Eu tentava acompanhar, mas não conseguia em tudo.

Esc16/335: O PCF só não foi uma perca de tempo porque os anos de reprovação foram recuperados no aspecto do tempo, mas no aspecto do conhecimento eu tive que procurar fora. Meu prejuízo foi reprovar 2 anos no ensino médio. Fiquei na mesma. O projeto só foi um meio de diminuir gasto. Fomos meros números, só servimos para votar, colocar alguém no poder, que depois olha para nós como gasto.

Esc16/337: O projeto é bom porque leva adiante, mas, por outro lado, não aprende muita coisa, não. Era obrigado passar os alunos. Eu estava lá em baixo, ia mal, não sabia nada e passei. Não sei como, mas não sei o conteúdo da 7ª e 8ª. No 1º ensino médio reprovei no regular, fui para o Cestol, aí desisti.

Esc16/339: O projeto não foi muito bom. Eu não aprendi muitas coisas. Fazer 4 anos em 2 não é como fazer o ano todo. Adianta o aluno, mas depois não sabe nada, não adianta ter diploma sem conhecimento.

Esc16/343: O projeto não valeu nada. Eu não sei nada, não sei escrever nem fazer contas, nenhuma conta 1+1, não sei nem a tabuada do 1.

Esc16/346: O projeto não é bom. Não aprende nada. Só vai jogar para frente. Isto é só interesse do Estado. Jogar para frente para fazer terminar rápido. Eu reprovei três vezes no 1º ensino médio. Eu me sinto mal, estudo mais, tento pegar tudo, mas não consigo.

Esc16/350: Eu digo que ninguém pode colocar um filho neste tipo de projeto. Depois se arrepende, não aprende nada, fica igual a eu. Não consegue um serviço, não sabe nada, e não tem futuro.

Esc16/355: Tem que acabar com este projeto. É um ensino muito fraco. Perde seu tempo. Eu tenho idade, vou na luta, mas o jovem desanima com este ensino tão fraco. O projeto é tão ruim que não tem nem da onde começar a falar. Os professores não sabem explicar, a gente precisa saber, não pegar só o resumo.

Esc2/28: Para quem está muito atrasado, o PCF é bom, mas para pessoas mais jovens que querem continuar a estudar, fazer um vestibular, não é bom, não aprende o necessário. Eu não me sinto preparado para prestar um vestibular. Eu preferiria levar vários anos, mas aprender de verdade. Agora estou parado.

Esc8/131: É um projeto ruim, que o aluno não aprende nada. O aluno é prejudicado. Os professores não ensinam direito porque é só a ficha. Se entendeu, entendeu. Se não, azar é seu. É completamente diferente da escola normal. Eu não aprendi nada em matemática, tanto que reprovei 4 vezes na 8ª série regular.

Esc1/4: O projeto foi lançado pelo governo, é sem futuro, que não prejudicou só eu, mas vários colegas meus. Era um ensino muito lento. Os professores não tinham vontade de ensinar. Sabia que todo mundo ia passar igual, que todo mundo ia ser empurrado. Só cumpriam sua carga horária e morreu.

Esc2/34: Eu não gostava da diretora. Ela era muito chata. Aí desisti de estudar.

Comparação do projeto com o regular

Esc9/219: Não aconselho ninguém a fazer o projeto. É ruim. Não se aprende o conteúdo. Quero voltar a estudar, mas quero fazer o regular.

Esc9/222: O projeto é ruim. Eu estava bem no regular, aí me colocaram no projeto e eu não gostei e desisti. Gostaria de ter feito o regular. Eu estava indo bem, não tinha nenhuma nota abaixo de 70, estava atrasado porque trabalhava muito (carregamento de frango à noite). Aí acabava desistindo.

Esc12/272: No projeto só precisava ter presença para passar. Eu vi que não era vantagem, que tinham me iludido. Saí da 7ª e fiquei dois anos fazendo tudo de novo, desde a 5ª. Foi dois meses batendo tudo de novo. Só precisava fazer uns rabiscos na ficha e já passava. Também não tinha prova nem nota. Era tudo "bom", "muito bom" e "regular". Aí, como fazer isto aí era a mesma coisa que nada, os professores só tinham pressa em preencher aquelas fichas, sem explicar. Um copiava do outro e pronto. Aí desisti, eu desanimei. Aí fui trabalhar para fazer um futuro enquanto sou jovem.

Esc12/276: Foi um erro da diretora me botar no projeto. Eu podia fazer tudo normal. Deveriam avaliar bem os alunos antes de separar. Pegaram com 14 anos e colocaram um ano junto com os que tinham 50 anos. Estragou meu currículo.

Esc4/68: O PCF, como foi criado, não ficou claro para os alunos. A escola só comunicou que estávamos fora da faixa etária, que estávamos atrasados em relação aos outros alunos. Assim, nós teríamos a oportunidade de compensar o tempo perdido. Nós, alunos, não tivemos escolha. Fomos obrigados a entrar no PCF. Reuniram as turmas e começou o PCF. E, neste PCF, o nível era de 7ª série. Tiveram vários problemas na nossa sala. Éramos conhecidos como a turma dos burros. Eu nem tive coragem de fazer vestibular na faculdade pública.

Esc7/166: Se eu tivesse ficado no regular, eu teria aprendido a escrever e a ler. Assim, estou lá na frente confundindo todas as palavras. Desisti porque engravidei.

Esc7/172: Gostaria que tirassem o projeto, e fazer o regular. Se o aluno reprovar, deixa repetir. Não adianta avançar de série e não aprender nada.

Esc5/95: Quem não tem tempo para ir na escola que já é mãe e trabalha em emprego, aí o PCF é bom. Mas acho que o regular é mais completo, os professores podem dar atenção, explicar quando o aluno não sabe. No projeto o conteúdo é corrido, não dá tempo para explicar bem. Eu peguei todo material do projeto para ajudar meu filho da 5ª série, fazer tarefa, e não tinha os conteúdos, o conteúdo que ele vê na 5ª no regular é mais avançado do que o material de 5ª a 8ª do projeto.

Esc7/168: Eu gostaria de estudar, mas estudar de verdade na 6º série regular e teria que ter vaga de noite. Como vou estudar se tenho que trabalhar para manter a casa. Eu hoje só posso me matricular no Cestol e lá não aprende nada naquele supletivo. Eu gostaria de estudar. A empresa às vezes cobra que a gente volte a estudar.

Esc9/230: Eu preferia estar com atraso e saber o conteúdo. Não adianta passar de ano sem saber. Se eu pudesse voltar atrás, faria o ensino regular.

Esc7/141: O projeto foi enrolado, muito rápido. Aquelas fichas não tinham nada a ver com os livros do regular. Se eu pudesse voltar atrás, iria repetir mesmo que reprovasse. Ia querer aprender de verdade. Hoje já estaria formado. Reprovei no 1º ensino médio. e depois desisti no 1º ensino médio. Como não ia bem nos estudos, optei pelo trabalho. Fui para o quartel e me aconselharam a voltar a estudar.

Esc1/5: Eu acho que o projeto é fraco. Deveriam fazer um projeto mais forte, com prova e livro, como é no normal. Depois chega no regular é muita dificuldade, porque no projeto o conteúdo é muito fraquinho.

Esc2/40: Não deveriam misturar as turmas da 5ª a 8ª. Quem está na 7ª ou 8ª deixa de aprender o conteúdo da 8ª série no regular, fica perdendo tempo. Não deveriam fazer isto aí. Eu não ia à aula por falta de vontade. Até no projeto reprovei. Eu não gosto de estudar.

Esc8/116: Para quem tem oportunidade para estudar, faça completo. Não entra no projeto. Isto é bom só para quem já passou da idade e precisa do certificado por causa do trabalho. É muito fraco. Quem precisa saber a matéria não aprende. Quando está começando a entender a ficha, ainda não sabe a metade, já pula para outra ficha. Eu não estou preparada para um vestibular. Por isso agora vou parar. Nem adianta tentar.

Esc8/117: Sou deficiente físico, e meu sonho é fazer uma faculdade, e não consigo pagar. Eu passei em

ADM na PUC e reprovei e parei. Eu tinha muita dificuldade principalmente em matemática. Faculdade pública é só para filhinho de papai. Eu quero falar o seguinte: alunos que querem terminar seus estudos façam regular e não o projeto é muito matado. É uma roubada, não aprende nada, depois sofre bastante na vida.

Esc4/69: O projeto foi fraco, falta conteúdo. Eu hoje preferiria fazer por ano, nem que demore mais. Eu nunca fui boa nos estudos. Aí este projeto fraco, a gente acha que é bom acelerar, ir dois anos para frente, mas, quando chega no 1º ensino médio, vê que não aprendeu o que precisa saber. Reprovei no 1º, depois passei. No 2º desisti, voltei e passei. No 3º reprovei e agora estou fazendo de novo.

Esc4/73: Deveriam pensar que agora estão ajudando, mas prejudicando depois. O aluno deve estudar normal, não procurar o mais fácil, depois se torna difícil. Depois não consegue estudar 2º grau, não consegue um trabalho. Foi muito ruim. No projeto era fácil, mal e mal fazia aquelas fichas e entregava e tudo bem. Depois, no ensino médio, penava, não conseguia entender, não conseguia fazer nada, tanto que tentei três vezes. Eu queria e gosto de estudar, e agora eu não consigo acompanhar os outros que fizeram regular.

Esc5/83: Aprende o normal igual o projeto? No regular aprende bem mais. O projeto é mais fácil, eles não exigem que aprenda.

Esc5/97: Eu fiquei pouco tempo no projeto, menos de 6 meses. Me transferi para o Panorama e lá entrei na 8ª normal. Nossa, tinha muita diferença nos conteúdos, eu não sofri muito, pelo tempo que fiquei, mas meus amigos que fizeram da 5ª a 8ª não aprenderam nada no projeto. Também, não tinha avaliação para ver se o aluno aprendeu de fato alguma coisa. Era só aquelas apostilas, tudo por cima. No regular, eu desisti e, no ano seguinte, fui para o Cestol, fiz até 1º ensino médio e também desisti. Eu começava a trabalhar às 3h da manhã até as 2:30h da tarde. Era muito puxado para ainda estudar.

Esc5/100: Eu fui prejudicada pelo projeto. Eu era muito nova, só tinha 17 anos. Podia fazer regular, me botaram um ano no projeto, depois um professor me aconselhou a transferir para outra escola e fazer a 8ª regular. Na verdade, o PCF desequilibra a mente, não aprende o que precisa. Quando volta para o regular, não acompanha mais. Eu desanimei, parei um ano, depois fiz 8ª pelo supletivo.

Esc3/44: Eu não faria o projeto de novo. Não aprendi nada. É só repetição da 5ª série o ano todo. Daí coisa que precisa desenvolver de 7ª a 8ª não aprende nada. Quem estuda direito se desenvolveu. Quem fez projeto, passou de ano, fica na mesma coisa, não desenvolve nada. Isso aí que inventaram foi uma porcaria mesmo.

Esc16/344: Não é bom fazer projeto. É melhor fazer normal, aprender, nem que reprova, levar mais tempo do que passar enganado.

Esc8/130: Se eu soubesse como era o projeto, eu não teria feito. Eu teria feito o regular para aprender mais. Aí teria passado depois no ensino médio e, quem sabe, poderia até já ter terminado.

Esc1/6: Eu pensei que o projeto seria bom, passa rápido, mas não aprende tudo. É melhor demorar mais tempo e aprender mais coisas. Eu vi que o projeto não é grande coisa. Eu preferia fazer aula regular.

Esc9/220: Eu desisti do projeto, porque mudei de cidade por causa do serviço. Se eu pudesse voltar atrás, gostaria de fazer o regular para aprender de verdade.

Esc9/206: Eu não era um bom aluno. Aconselho que não façam a mesma coisa. Estudar de verdade para ter um estudo melhor. Se eu pudesse voltar atrás, iria fazer o regular para aprender.

Esc7/145: O projeto não vale a pena, não recomendo para ninguém. Não aprende o suficiente, o básico. Só pega um diploma. Jamais consegue competir por uma vaga de vestibular ou concurso com quem fez regular ou escola particular.

Esc10/250: Meus colegas que estudaram no regular foram para faculdade. Nós, que entramos neste projeto, fomos prejudicados. Os que fizeram comigo, as meninas viraram donas de casa, não conseguiram ir para frente. Eu gostaria de estudar, mas não consigo acompanhar, me sinto triste. No regular eu tinha um colega que tinha nota boa, e me ajudava. No projeto, o professor jogava giz nos alunos e nós jogava no professor. Eles chamavam os pais, mas nós se divertimos, tiramos eles do sério.

Ec11/255: Eu tenho nojo do projeto. Eu não precisava ter feito este projeto porque não sou burro. Eu estava um ano atrasado porque no Mato Grosso só podia iniciar com 9 anos. Quem faz projeto é porque é burro e atrasado. Não é o meu caso. Faltou informação na época.

Como os alunos vêem a escola.

Esc1/12: Hoje os professores não têm mais autoridade sobre os alunos. O diretor e o professor perderam seus

valores. Ninguém respeita os professores. Eu fiquei escandalizada quando vi aquilo. Os alunos respondem, não têm respeito, e quem precisa somos nós. Eu desisti porque era muita bagunça. Tinha umas mulheres casadas que só faltava tirar a saia. Não sei o que ia fazer na escola. É um cúmulo. Hoje deveria ter policial na escola. Falta autoridade na sala.

Esc2/37: Eu tinha muita dificuldade para aprender. Tentei suicídio com sete anos e os remédios devem ter afetado minha cabeça. Eu também tinha muita dificuldade e medo para pedir, tirar dúvida. Ela gritava muito com os alunos. Eu me encolhia e ficava quietinha, tentando me esconder. Quando ela pedia para alguém ler eu já gritava lá do fundo: "eu não vou ler". Meus pais queriam dar estudo para gente, e mesmo assim eu não queria. Não via o porquê estudar. Achava que não iria precisar de estudo. E hoje faz falta.

Esc3/52: A escola é uma baderna. O diretor deveria ser mais responsável. Ele tem mentalidade de criança. Leva tudo na brincadeira. Só quer jogar bola com os alunos.

Esc3/64: Saí do Ayrton transferida para o Maracanã. Minha mãe mudou. Para mim o projeto fui bom, se não estaria só ter terminado agora. Muitas vezes se reprova por causa de uma professora que não ia com minha cara. Eu era muita bagunceira, agitada. Se tivesse prestado atenção, eu teria passado. Reprovei porque não levei a sério.

Esc4/72: Eu acho que o professor deveria colocar para o aluno o que ele vai enfrentar ao sair daí. O aluno fica perdido depois, não consegue acompanhar. O conteúdo do projeto deveria ser o mesmo do normal, e não fazer uma sala especial. E o conteúdo não tem nada a ver com o normal. Depois fica perdido no segundo grau.

Esc4/77: Para mim foi bom para fazer em menos tempo. Eu não gostava de estudar. Desde pequeno, meus pais brigavam para que eu fosse na escola. No projeto os professores me estimularam. Eu pedi transferência porque mudei de bairro, e lá não me adaptei na escola. Aqui o povo é mais humilde, lá o povo era esquisito. Os professores aqui eram mais atenciosos, lá no centro não gostavam de explicar, não gostavam que pedissem explicações, só falavam uma vez. Entendeu? Entendeu. Aí desisti porque não conseguia acompanhar.

Esc6/105: Eu fico triste, desanimada. Gostaria de estudar, mas nesta escola não tem condições. É muita bagunça, e a diretora quase nunca está ali na escola. Não sabe e não quer saber. Não faz nada.

Esc6/106: Eu desisti porque o professor de matemática não tinha uma caligrafia boa. Eu pedi para ele se não dava para melhorar a letra. Ele falou: "os incomodados que se retiram". Eu saí, e mais seis vieram atrás. Aí nunca mais voltei para escola. Eu prestava, prestava atenção e as coisas não entravam na cabeça. Aparecia que não se encaixava. Eu lia um texto e não sabia o que tinha lido. Deve ser cabeça fraca.

Esc6/115: Eu achei que as condições da escola, de bagunça, deveria ser bem melhor. Tinha tanta bagunça que não dava para aprender. Sempre foi avisado e a diretora nunca fez nada. O dia que bateram com cadeira no meu colega, fui para casa e no outro dia peguei transferência para o Cestol - naquela escola era difícil - a diretora não fazia nada, à noite quem mandava era os alunos. Ela dava advertência e os alunos rasgavam e jogavam nos pés dela e ficava para isto mesmo. Ela mandava saí, mas os alunos não obedeciam. O guarda não falava nada e não tirava ninguém.

Esc8/125: Eu comecei bem no projeto, eu desisti no 1º ano. Era muito rejeitada porque sou negra. Em 98 voltei e briguei até o final do ano. Eu queria aprender e os professores me deixavam de lado.

Esc8/128: Eu peguei nojo do diretor. Tinha dias que só faltava ele bater na gente. Ele segurava "assim" no braço. Nós fazia bagunça, um começava e a gente entrava na onda. Aí desanimei de estudar e parei. Mas, estou com vontade de voltar, porque eu sei que, no futuro, mais para frente, vai fazer falta. Muitas empresas pedem estudo e eu quero ser policial.

Esc8/134: Para mim, do jeito que o projeto é colocado, eu dou zero para ele. Os professores, a maioria concursados, não têm culpa sozinho. Eles não dão atenção suficientes para os alunos. Eles mesmo discriminam o aluno que está ali, que já são, eles vão para o projeto não porque querem aprender a matéria, mas para passar logo, só ter o canudo, depois pára. Deveriam ter idade mínima para entrar no projeto. Só aqueles que estão tempo sem estudo, vão tirar os aluno sem da 5ª e 6ª e por ali só para terminar.

Esc7/147: Deveriam ter professores mais capacitados no projeto, que exigissem mais dos alunos, que acompanhassem os alunos. Não adianta só estas fichas. Precisa escrever num caderno. Nas fichas era tudo fácil. De 4ª a 5ª série tira nota boa. Depois, no ensino médio, não sabe nada. Aí reprova. Recupera dois anos perdidos no PCF, mas depois, no ensino médio, reprova novamente dois anos.

Esc7/163: O projeto foi bom até a metade do ano. Aí a professora, né, fez assinar um livro porque não queria

mais fazer educação física, aí eu desisti. Eu gosto de educação física, eu não gostava daquela professora.

Esc9/199: A escola deveria melhorar, os professores deveriam explicar melhor para todos aprender, todos os professores deveria ser como você. Tinha que mudar quase tudo, dar oportunidades iguais. Minha irmã de 17 anos não consegue mais se matricular em escola regular. Mandam ela para o supletivo, a gente fica excluído. Ela está parada porque não consegue vaga na escola.

Esc9/201: Não aconselho este tipo de projeto. Se quer implantar esse tipo de aceleração, deveriam preparar/capacitar melhor os professores, pois aí tem muitos alunos com dificuldades que precisam de atenção especial.

Esc9/207: Os professores deveriam ter mais paciência, para explicar o conteúdo. A maior parte dos professores é nervosa. Não se pode fazer nenhuma pergunta. Eu me sinto discriminada. Quero que minha filha tenha uma escola melhor, que aprenda de verdade para não passar o que estou passando agora.

Esc9/217: Para mim valeu a pena o projeto. Os professores explicavam bem.

Esc9/221: Quem fez o projeto pensou em adiantar. A maioria ficou no meio da estrada. A escola não deve fazer isto aí. Tem que ter professor que explique, dê atenção, que explique de verdade. Não adianta passar a aula passando conteúdo do livro no quadro e a gente ficar copiando, se o professor não explica, não ensina. Fizeram este projeto só para dizer que no Brasil não tem analfabeto.

Esc9/228: O projeto não deveria ser usado para conseguir financiamento, e, sim, para ser um incentivo para o aluno estudar. Os professores também não estão preparados o suficiente. A média também é pouco (5). A gente acostuma. Depois, na faculdade, vai ter que tirar sete.

Esc9/234: Eu gostaria que os professores explicassem melhor o conteúdo.

Esc9/239: A escola deve incentivar mais o aluno. Os professores deveriam ser mais atenciosos, abraçar os alunos, brincar. Isto iria ajudar a gente ficar mais à vontade. Eu perdi o interesse quando voltei no regular. O conteúdo e os professores pareciam tudo distante. Eu me sentia deslocado e ai nós saía da sala para ficar bagunçando na frente da escola.

Esc9/246: Peço transferência por causa do emprego. Eu gostei de fazer o projeto. Se eu pudesse voltar a estudar no projeto para adiantar meus estudos, eu voltaria. No projeto, os professores são mais atenciosos, tiram mais as dúvidas dos alunos que no ensino regular. Como era menos conteúdo, ensinaram bem aquele que vinha nas fichas.

Esc11/259: Acho que os professores deveriam ser próximos para a gente não ter medo dos professores e poder falar que não sabe. Eu não podia nem ver a professora de matemática. Tenho medo de perder meu emprego. As patroas querem que pelo menos tenha a 8ª série completo.

Esc13/289: O professor foi ruim, os professores não têm capacidade, o professor de matemática me chamou de burro. Aí discutimos e ela me expulsou. Hoje o estudo faz falta. Quando procuro emprego não consigo. O mínimo exigido é 8ª e eu só cheguei na 6ª. No último emprego que tive, menti que tinha 8ª série. Aí consegui emprego, mas não dava suficiente para comer. Saí e agora trabalho como autônomo, e mesmo assim o estudo faz falta. Eu tenho muita raiva daquela professora. Ela me expulsou. Se eu um dia tiver um carro, eu passo por cima dela. Isto eu sempre falo para minha mãe.

Esc14/305: Trabalho o dia todo. Tinha uma professora muito grossa, aí desisti.

Esc14/307: Eu gostava de estudar, mas não conseguia aprender matemática, aí desisti. A professora fazia a gente ir no quadro, porque sabia que eu não sabia o conteúdo, me humilhava, me sentia mal, todos riam, aí desisti.

Motivos de desistência.

Esc1/15: O projeto foi uma experiência regular. Eu precisava de estudo, eu fui atrás. Não deu para concluir. Acabei desistindo para ir para o Mato Grosso atrás de emprego. Não conseguia uma oportunidade aqui sem estudo. O curso é bom para quem precisa, porque emprego exige, mas só aprende o básico. Era muita bagunça, muito tumultuado, faltava professores, a gente não aprendia direito.

Esc2/41: Eu tive que optar entre meu trabalho ou estudo. Preferi o trabalho.

Esc3/55: Acabei desistindo. Acho que as escolas tinham que ter salas para dar estudo normal de noite para quem precisa trabalhar.

Esc3/56: Eu desisti. Por causa do trabalho e porque era relaxado no estudo. Hoje dou conselho para a piazada não parar de estudar por causa de bico ou empreguinho. Com estudo é mais fácil para arrumar

serviço.

Esc3/61: Para fazer concurso o projeto não prepara, não se vê todo conteúdo. Na Sadia, se chegar dois candidatos, um com regular e um com projeto, quem fez projeto é eliminado, deixam de lado. Eu parei de estudar porque tinha recém casado, e fazia até 16 horas direto. Eles não queriam que eu estudasse. Tive que brigar para ter espaço para estudar.

Esc5/93: Eu comecei trabalhar com 16 anos como servente de pedreiro, e larguei a escola. Passados 7 anos, quis arrumar outro emprego. Quase todas as firmas que eu procurava emprego exigem o 1º grau para fazer a ficha. Aí fui fazer o projeto, e logo a esposa descobriu o provão. Desisti do projeto e fiz o 1º grau em 6 meses pelo provão/Cestol. Aí, com o certificado na mão, consegui este emprego na firma.

Esc5/96: Para mim o projeto deu o papel que as empresas querem. Mais olha a minha idade. Para os jovens é melhor fazer ano todo para aprender direito. Eu me sentia mal no meio da rapaziada, não quis continuar e desisti.

Esc8/123: Eu trabalhei na Iriede nove anos. Às vezes varava a noite trabalhando. Não dava para estudar. Aí desisti. Agora estou na Sadia, que quero fazer curso de operador, eles não deixam. Dizem que é só para quem estudou os quatro anos, ano a ano. O Cestol eles também não querem. É ruim, todos os meus colegas, estão fazendo os cursos e eu não. Dá vontade de fazer tudo de novo.

Esc7/156: O projeto não deveria ser implantado. Sempre que concorro a uma vaga de emprego, sou discriminado, perco a chance para aquelas que fizeram ensino regular. Jamais faria este projeto de novo. Agora me sinto discriminado e não tem volta. Sou obrigada a desistir de estudar.

Esc7/165: Parei de estudar por causa do horário de trabalho. Chegava às 19:30h em casa.

Esc9/236: A escola deveria dar mais chance, deveria continuar o projeto para gente poder completar. A escola deveria ter me incentivado, aconselhado, que eu precisava estudar. Agora sou adulto, me faz falta ter estudo no emprego. A escola também tem que oferecer mais vagas. Já perdi vários anos porque não consigo vaga. Eu quero voltar a estudar. Hoje sei o valor que tem. Bem que meu pai falava. Agora estou dando valor e vou ter que correr atrás.

Esc9/238: Eu não tinha consciência quando desisti. Hoje me arrependo. O estudo faz falta. Me arrependi, pois agora poderia ter um emprego melhor se tivesse estudado. Gostaria de dizer para todos estudar, pois, pela minha experiência, poderia ter um emprego melhor. Pretendo voltar a estudar, mas lamento ter parado. Perdi tempo, não ouvi os conselhos da minha família. Também não posso culpar a escola. A culpa foi minha.

Esc9/247: Eu desisti porque trabalhava até tarde e perdi muitas aulas, mas gostaria que tivesse projeto de novo. Iria fazer de novo. Antes de desistir, pedi transferência, porque se não meus colegas iam gozar da minha cara.

Esc12/273: Hoje eu me sinto constrangida só com a 6ª série. Minha filha está na terceira série do primário. Eu, com a sexta do projeto, não sei ensinar ela fazer a tarefa. Eu engravidei, sim, mas a escola devia ter falado para minha mãe me deixar estudado e não deixar desistir. Esta parte "estudo" que pulei na minha vida me prejudicou muito. Sou pobre, não consigo emprego porque não tenho estudo. É tudo difícil, limitado.

Esc13/287: Eu desisti porque casei, mas me faz muita falta no trabalho, em tudo. Não se deve parar de estudar por causa de casamento ou filho. Para sobreviver, hoje faz falta.

Esc13/299: Eu comecei a trabalhar com 13 anos de marceneiro 14h por dia. Fazia 5h extras por dia. A firma exigia ou trocava o funcionário. Aí precisava me submeter. Desisti de estudar e hoje faz falta, muita falta.

Esc14/304: Nunca gostei de estudar. Gosto mesmo de trabalhar com as máquinas na lavoura. Plantar e colher. Para isto não precisa estudo. Aí desisti.

Esc14/306: O estudo é fundamental. Eu não consigo nem preencher as fichas para pedir emprego. Isto me tira toda chance. Sou obrigado a trabalhar por conta em qualquer coisa para conseguir sobreviver. Quando era criança tinha que trabalhar e ficava muito cansado para estudar. Vinha um dia e faltava dois. Aí ia tudo por água abaixo. Acabei desistindo.

Esc14/308: Eu tinha oportunidade para estudar quando criança, mas não queria nem saber. Desistia sempre, não via sentido. Hoje, faz falta no trabalho e para entender os filhos.

Esc14/311: Eu fiz meio ano 8ª regular. Achei muito puxado trabalhar de dia e estudar à noite. Aí parei de estudar.

Esc14/313: O estudo faz muito falta. Quero voltar a estudar. Saí do PCF para ir parar o Mato Grosso trabalhar e desisti. Eu gostaria de fazer projeto de novo para recuperar o tempo perdido. Regular é muito

demorado. Imagina, 10 anos.

Esc16/336: Como trabalhava das 3:30 h na Sadia, ficava ruim trabalhar e estudar. Aí parava. Eu não gosto de estudar. Prefiro trabalhar, está certo que ter estudo é bom.

Esc16/342: O projeto foi bom. Eu parei, se não já tinha terminado. Eu preferi ficar andando nas ruas. Hoje eu me arrependo. Se tivesse mais séries, é melhor para arrumar um serviço. Eu vou voltar a estudar, se não, não arrumo trabalho.

Dificuldades pelo êxodo rural.

Esc1/14: Eu acho tudo difícil. Morei no sítio e lá era longe, era difícil para estudar. E hoje, sem estudo, não consigo um trabalho bom.

Esc3/50: Eu não aconselho ninguém a fazer o projeto. Aí é só o básico. Não dá para aprender a matéria. Todo dia chegavam e iam passando, hoje é tal matéria'. É melhor fazer devagar e aprender. Eu estava atrasado porque morava no sítio. Dia de chuva não tinha ônibus, tinha que ir de bicicleta ou a pé. Faltava muito e reprovava por falta. Quem falta muito no ano, não recupera em 3 dias na recuperação.

Esc3/59: Eu acho a vida difícil. Morei no sitio e lá era difícil para estudar. O estudo é tudo na vida. Sem estudo não arruma emprego que ganhe muito.

Esc5/99: Eu não estudei porque era bóia-fria, trabalhava na roça desde os oito anos, não tinha nem como cortar o cabelo e as unhas. Não fui para a escola por falta de roupa. Me lembro que meu chinelo era amarrado com arame. Só me preocupava se tinha o que comer no outro dia. A moral do pobre é triste. Não tem como competir com os outros. Eu tinha vergonha de ir para escola.

Esc7/142: O governo tem que melhorar o estudo para todas as crianças, para não sofrerem o que nós estamos passando. Eu e meu marido trabalhava das 1:40h da tarde até 2:00h da manhã e vinha para a escola as 7:30h até 11:45h porque a firma exigia, se não mandava embora. Os filhos ficavam por conta de babá. Eu morava no sítio, depois minha mãe ficou viúva e venho para cidade. A vida na cidade mudava muito. Comecei a trabalhar com 8 anos de babá meio período. Queria que melhorasse os estudos. As crianças têm que reprovar quando não sabem. Não passar todo mundo como é hoje. Depois não sabem e a firma cobra. Aí cai na marginalidade para sobreviver.

Esc7/151: Mesmo quem mora no sítio como eu, não deveriam tirar da escola para trabalhar. Eu trabalhei muito na roça e aí ia mal nos estudos, aí meus pais me tiraram da escola para trabalhar. Vim do sítio para trabalhar de babá. Aí as patroas não deixavam estudar, aí meus pais me batiam, pois eu tinha que trabalhar com 10 anos para sustentar meus irmãos. Agora, depois de casada, eu tenho a oportunidade. Meu marido me deixa estudar, com 30 anos comecei a 5ª série feliz da vida. Tenho dois bebês de três anos e o de nove cuida deles para eu vir à escola.

Esc7/190: Eu era do sítio, aprendi a trabalhar na lavora e parei de estudar na 4ª série para trabalhar. Depois de casado vim morar na cidade e a Sadia exigiu que voltasse a estudar. Foi muito difícil voltar. Aí cai neste projeto acelerado. Tinha muita bagunça, muita criança, tudo misturado, não me sentia bem. Eu queria estudar, tinha vontade, mas não suportava a falta de interesse e bagunça das crianças e desisti. Na verdade transferi para o Cestol, e só fiz as provas. Tenho certeza que só tenho um papel (certificado), mas não sei de verdade. Na prática não sei fazer um concurso, não tenho chance. Fui para escola pela exigência da empresa, só pelo certificado, para ficar no emprego.

Esc11/258: Não estudei porque tinha que ir na roça e trabalhar. Era muito pobre. Agora faz falta. Eu incentivo meus filhos a estudar para não sofrer como estou sofrendo, sem chance até para costurar.

Esc12/280: Eu vim do sitio para trabalhar, nem pensava em estudar. Depois as empresas começaram a exigir estudo, e meu cunhado disse que, sem estudo, na cidade, não passa de doméstica, e foi bom para melhorar minha comunicação com as outras pessoas.

Esc13/282: Eu era do sítio, meus pais era muito rigorosos e não deixaram estudar. Também não tinha transporte. Muitos adultos não voltam para estudar de medo de não acompanhar os mais jovens era o nosso medo e foi ao contrário. Acompanhamos até melhor que os mais jovens. Sabíamos o que estávamos fazendo ali.

Esc13/291: Eu era do sítio, meus pais não me deixavam estudar. Tive que sair de casa, trabalhar de babá, e nisso, até começar as aulas, eu conheci um rapaz e fugi com ele. Aí veio o 2º filho e hoje ele (marido) dificulta para que eu estude. Com um olhar já me desmonta. Eu me arrependo de não ter estudado, de tudo

que fiz na vida. Me arrependo de não ter estudado. Troquei meu pai, que não deixava, por um marido.

Esc5/80: Eu só fui na aula até os oito anos. Depois fui na roça ajudar o pai para trabalhar e sustentar os irmãos (tinha uma carroçada de irmãos). Outro fator, morava 15 km da escola. Vim para cidade porque a coisa apertou. Não tinha terra. O jeito foi ir trabalhar de empregado e, depois de 15 anos de Sadia, fazendo o mesmo serviço, aí me exigiram um estudo, 'certificado' ou ganhava a conta. Arrumei os certificados, mas continuo no mesmo serviço. Nem sei porque fizeram eu estudar.

Esc5/81: Eu era do sítio, eu queria estudar, mas não tinha como. Morava longe da cidade. O projeto foi bom, me deu uma oportunidade, mas não recomendo ele para os jovens que precisam ter conhecimento de verdade. Só compensa para as pessoas de mais idade (idade de 40), que não tiveram chance, que lavam mais a sério.

Esc5/82: Para aqueles que não tiveram oportunidade de estudar, como eu que era do sítio, os pais não davam oportunidade para gente estudar, eles não davam importância para o estudo, tinha condições (dinheiro), mas faziam nós trabalhar. Para mim o projeto foi bom. Só que tinha que ter limite de idade. Os mais jovens ia ali na sala só fazer bagunça.

Esc5/84: Eu era do sitio, não gostava de estudar. Eu ia porque os pais mandavam. Eu não aprendia nada, sempre reprovava. Parei na 3ª série no sítio. Vim para cidade, tive que começar tudo de novo no Cestol. Me botaram fazer desde a 1ª porque eu não sabia nada. Fiz aqueles provões. Depois consegui fazer projeto. Voltei a estudar no projeto por causa das amigas que queriam fazer e me convidaram.

Esc5/85: Eu era do sítio. Estava parado há 26 anos e trabalhava há 19 anos na Sadia. Aí pediram que voltasse a estudar. Então, para mim, o projeto foi bom, porque deu o certificado que eles queriam. O projeto deveria continuar para dar mais oportunidade para muitos que precisam de estudo, que passaram anos. Eles trazem de volta o conhecimento para aqueles que tinham parado muito tempo e até podem depois fazer 2º grau. Eu tive vontade de parar e parei.

Esc5/86: Eu parei de estudar porque tinha que trabalhar com 13 anos. Morava no sítio e era longe. Eu voltei a estudar depois de 15 anos. Tinha vontade de aprender, ter conhecimento. Eu aprendi alguma coisa no projeto, mas teria que ser mais tempo. Eu tenho dificuldade em matemática e não aprendi no projeto, tanto que desisti o 1º ensino médio. Não conseguia acompanhar. Sou mãe e jamais deixaria um filho meu fazer este projeto, por ele ser muito fraco.

Esc14/309: Desde criança sempre queria estudar. Como era do interior, não tive acesso, não tinha transporte para ir estudar. Fui obrigado a parar quatro anos. Quando entrou uma empresa nova para transportar alunos, gratuitos pela prefeitura, voltei à escola bem na época do PCF. Hoje no sítio o maquinário está substituindo a mão-de-obra. O jovem que não se aperfeiçoar no sitio não vai ter habilidade de administrar. É preciso se aperfeiçoar sempre. Como diz o ditado, o estudo ninguém rouba de ti.

Esc14/310: Não estudei porque não tinha condições. Tinha que trabalhar. Morava no sitio, não tinha dinheiro para o transporte. Eu gostava de ter estudado. Faz muito falta. Se tivesse estudo, poderia ter serviço melhor.

Esc13/296: Eu era do sítio até os 26 anos. Não tinha como estudar e tive que parar. Agora faz falta o estudo. Vai ter concurso para zeladora e eu não tenho chance. Eu estou doente, não enxergo até o quadro.

Não gostam de estudar.

Esc2/29: Eu não gosto de estudar. Com ou sem projeto, não iria para escola. Eu sou esquecido, não guardo o conteúdo, tenho dificuldade para aprender e falta vontade.

Esc2/30: Eu não gostava de estudar, nunca fui muito interessado. Depois do projeto, fiz 3 vez matrícula e desisti sempre. A culpa é minha. Me envolvi com bebida, uso da droga, mas digo que deveria ter estudado. Sem estudo não vai ser nada na vida. Minha mãe, meu pai, me falaram para estudar. Eu não queria saber. Meus irmãos estudaram, fizeram ensino médio. Meu irmão faz faculdade, faz jornalismo, trabalha na TV Independência. Se eu tivesse estudado, seguido o caminho certo, hoje eu não estaria aqui.

Esc2/33: Eu não gosto de estudar, não tenho paciência para ficar sentada na sala ouvindo.

Esc2/35: Eu não gostava de estudar. Minha mãe me mandava para escola, eu só bagunçava, quase batia no professor. Na hora da prova sumia tudo. Aí desanimei e desisti, mas está me fazendo falta. Vou ter que voltar a estudar. Eu gostaria de fazer curso de mecânico para ter profissão.

Esc2/36: Pedi transferência para ir para o Cestol. Aqui só fazia bagunça com meus colegas. Eu não entrava na sala, já ficava direto na frente da escola zoando. Quando percebi o que estava fazendo, que não estava

aprendendo, mudei, pedi transferência. No Cestol desisti porque mudei para o sitio. Eu me arrependi de não ter estudado. Agora poderia ter um serviço fichado. Assim, não tenho chance. Pretendo voltar a estudar.

Esc2/38: Eu ia para a escola, mas, em vez de estudar, fazia bagunça com os amigos. Depois tive problemas, não gostava mais de estudar. Prefiria ficar na rua com amigos e ir atrás de jogo de futebol.

Esc3/57: Eu desisti de estudar, por falta de interesse. Me davam conselhos, que amanhã, depois, ia precisar de estudo, mas eu não estava nem aí.

Esc3/58: Eu desisti por falta de vontade, preguiça de estudar, de ir para uma sala de aula. Estudo faz falta, mas agora não quero mais.

Esc3/60: Eu parei de estudar porque eu não gosto de estudar, mas pretendo voltar e terminar o ensino médio para pegar um trabalho melhor.

Esc2/42: Eu não gosto de estudar, nem amarrado. Gostaria de fazer curso para operar máquina agrícola.

Esc2/43: Saí do Augustinho e fui para o supletivo, mas lá também desisti. Desisti por problemas pessoais. Não estudo por falta de interesse e paciência.

Esc4/74: Quem gosta de estudar, que vai. Eu não gosto, não tenho paciência.

Esc4/78: Eu desisti no projeto. Era muito puxado ficar a manhã toda no colégio. Me transferi para o Cestol. Aí não precisa ir todo dia. Lá eu também desisti. Eu fui meio relaxado, preguiçoso. Hoje em dia eu já penso diferente. Estudo faz falta.

Esc4/79: Meus irmãos sempre estudaram em escola particular. Meu pai insistia para eu estudar, mas eu não gostava da escola, não tinha interesse, eu não prestava atenção nas aulas, só brincava e me divertia. Eu me transferi para estudar mais perto de casa. Não gostei da escola, aí desisti. Parei dois anos, fui trabalhar e vi que as firmas exigem estudo. Eu senti que, sem estudo, não ia ter futuro. Aí fui para o supletivo e terminei tudo. Mas não tenho base. Tentei vestibular e não passei.

Esc5/101: Eu desisti do projeto, pedi transferência para estudar longe de casa e ir com meus amigos. Não gostava de estudar aqui do lado de casa nesta escola. Lá, desisti. Na verdade eu já desisti sete vezes. Não tenho entusiasmo para ficar na sala e a matemática não entra na minha cabeça. Chega na prova de matemática, eu caia fora.

Esc13/290: Eu fui muito incentivada pelo meu pai. Ele era presidente da escola, mas eu não gostava da professora e também não gostava de estudar, aí desisti.

Esc7/178: Eu não tinha interesse. Me trataram bem na escola. Eu gostava de ir para escola. Eu vinha cansado, com preguiça. A professora me mandava escrever e eu não escrevia.

Esc15/315: Eu digo para as pessoas não parar de estudar. A escola é preciosa. Eu fui bobo. Foi burrice minha. Eles, no projeto, davam tudo pronto, na mão mesmo, mas eu não prestava atenção. Me transferi por brigas e, na outra escola, desisti para ir a noitadas, festas e mulheres. Que burrice!

Esc7/189: Fugi de casa, fui para Santa Catarina. Papai me batia para defender a madrasta. Eu não tinha mais vontade para estudar de tantos problemas em casa. Caí na vida. Tive que morar na casa dos vizinhos de favor. Aí comecei a trabalhar de doméstica. Aí perdi todo interesse pelo estudo.

Esc13/294: Eu pedi transferência para o Dario, porque fui morar com a avó no centro. Lá conclui a 8ª no projeto. No projeto termina rápido, mas não aprende tudo. Estou esperando completar 21 anos para poder me matricular no supletivo. Quero terminar logo, não gosto muito de estudar. Agora também não tem quem cuida do bebê. Tenho muita falta de vontade, mesmo sabendo que sem estudo não sou nada.

Insuficiência do conteúdo.

Esc1/7: Os alunos deveriam ter mais apoio da escola e do governo. Eu gostaria de estudar mais. Meu estudo foi fraco, não permite competir. Teria que fazer cursinho, mas não tenho como pagar. Aí já estou parada três anos, mas tenho vontade para estudar. O projeto ajudou, mas deveria melhorar. Era só aquela ficha. Muitos alunos têm dificuldade, deveriam usar livros, é um estudo fraco. No colégio não tem livros, o professor faz apostilas para os alunos tirar xerox aos poucos, e quem não pode pagar xerox senta do lado de quem pode.

Esc3/47: No projeto se pula muito os conteúdos, depois lá na frente tem dificuldade.

Esc3/49: O estudo tem que ser mais detalhado. Os alunos têm que ver toda a matéria. O projeto é muito resumido.

Esc6/103: Devem procurar especificar mais os conteúdos e procurar informações mais atuais que ajudem as

pessoas a pensar mais o momento que vive o país. O conteúdo tem que ser mais especificado sobre o que eles querem transmitir. Eu não tive nada que me fizesse pensar, sobre como ter uma visão social, do meio onde vivo, para uma colocação no mercado de trabalho. Para ser inserido no meio social, o primeiro passo é o trabalho. Se não estiver preparado, vai ficar à margem. Meus amigos que optaram por não estudar estão pagando.

Esc6/113: O projeto é muito fácil, só tem apostila, copia dali, e só isto. Não tinha prova, só trabalho.

Esc7/153: Os professores foi ruim. No ensino médio fiquei apavorada. Nunca tinha visto aqueles conteúdos e os professores falaram que era conteúdo da 7ª e não voltaria atrás. Eu fui muito mal e parei. Voltei para conseguir arrumar um emprego.

Esc7/155: O projeto prejudica os alunos. Não devem fazê-lo. Passa por cima do conteúdo e não aprende. Depois não consegue arrumar um trabalho.

Esc7/164: Deveriam ter me explicado os conteúdos melhor no projeto. Eu desisti por causa do serviço e porque ia mal. Não tinha muito interesse na época, aí desisti. Voltei a estudar por causa do emprego. Pretendo fazer uma faculdade de Engenharia Eletrônica.

Esc7/170: Eu gostaria de estudar, mas não tem como. Agora só me aceitam no PAC e é muito ruim fazer tudo numa vereda. Eu não consigo.

Esc7/173: Eu estava aprendendo na 5ª série. Estava indo bem. Aí, no projeto, não passaram estes conteúdos, só fichas muito simples, não vi o que deveria saber. Até hoje, quando o professor faz referência a conteúdos da 5ª à 7ª, eu não sei nada. Ele tem que explicar tudo, se não, não consigo acompanhar. Por isso já parei três vezes no 1º ano do ensino médio. Agora estou no 2º ano, com dificuldades.

Esc7/186: Não aprovo este projeto. Não deveria acontecer. Tem que cursar ano a ano. Vai fazer tudo num ano? No ensino médio não sabe o que precisa saber. Na correção não tem como aprender tudo. Aqueles que estão atrasados têm que aprender de verdade, estudar o ano todo, todo conteúdo, passar porque sabe o conteúdo, não fazer correção por idade sem saber nada. Tive que me transferir da escola, porque estava com muita dor de cabeça e quis ir para casa. Não fiz nada para ser expulso da escola, a zeladora (porteira) acompanhou tudo. Voltei três ou quatro vezes, e não deixaram mais entrar na escola. Falaram para procurar outra escola se quisesse estudar. Aí me deram a transferência. Isto não foi justo.

Esc9/204: Gostaria que tivesse um melhoramento, mais cursos, mais qualidade, e que tivesse computadores na escola. Que o aluno tivesse mais incentivos nos estudos, que pudesse passar mais tempo na escola, que a escola oferecesse mais para os alunos como tem na escola particular. O projeto foi bom, mas não queria ter avançado tanto nem que eu ficasse mais um ano. Queria ter visto todo o conteúdo. Não aprendi o conteúdo básico, que me faz falta no mercado de trabalho. Não consigo me passar em nada.

Esc9/208: Fiquei um ano no projeto. Depois me colocaram no regular na 8ª série, pois só estava com um ano de atraso. Reprovei duas vezes, mas estava um ano adiantado porque não tinha feito pré-escola. Segunda a lei é tal idade para tal série. O projeto deu um canudo para muitos colegas que lhe era exigido pelas empresas, mas, na verdade, não adquiriram nenhum conhecimento de conteúdo, não sabem nada, ficaram na mesma. Agora estão fora da escola com muitas dificuldades.

Esc9/212: Se o governo quer implantar um projeto, que faça bem feito, que realmente o aluno aprenda os conteúdos e vá para frente. Do jeito que foi, é tempo perdido, é só bagunça, conversa, os conteúdos são incompletos, e só umas folhas (fichas) não conseguem chamar a atenção do aluno. E não se aprende nada.

Esc9/216: O projeto deveria ter mais conteúdo, nem que demorasse mais. O aluno tem que ter mais conteúdo para depois acompanhar o regular. Eu desisti, porque tenho dificuldade. Eu não conseguia entender, me sentia mal. Repeti três vezes, depois desisti.

Esc16/341: O projeto tinha que aperfeiçoar o conteúdo, tinha que ser mais conteúdo. Eu me sentia muito mal quando entrei no ensino médio. Não sabia quase nada em matemática. Tive meus amigos que fizeram normal, mesmo eles me ajudando não entrava na minha cabeça. Aí peguei dependência, nem sei como passei. Eu ia mal nas provas e quase não ia à aula. Não sei como passei. Sinceramente, eu não tinha nota para passar. Eles me passaram!

Esc8/137: Eu deveria aprender o conteúdo da 7ª e 8ª. Aí no projeto ficavam repetindo muito o conteúdo da 4ª e 5ª série. Tinha muitos velhos que estavam anos fora da escola e não lembravam mais o conteúdo. Aí eu desanimei, eu entrei numa depressão, estava envolvida com drogas e fui me tratar em Foz. Mas hoje eu estou bem, tenho vontade de estudar e trabalhar.

Esc7/148: Eu queria saber usar computador. A escola tem, mas não dão acesso. Queria ter um estudo de mais qualidade, aprender de verdade. Queria que os professores explicassem os conteúdos, só ficam passando por cima. Esta é uma escola pública, nós ajudamos com rifas, festas, comprar os computadores. No entanto, agora só pode usar os que conseguem acessar computador. Também não temos livros bons. Sempre compramos os livros já usados. Temos que deixar tudo na escola. Quando quer usar aqui depois da aula eles não emprestam. Não tem como revisar o conteúdo. Não deveriam implantar este tipo de projeto. Não se aprende nada. Deixem o aluno no regular para aprender alguma coisa.

Não têm nada a dizer.

Esc7/154: Não.

Esc7/158: Não.

Esc7/161: Não fiz nada depois do PCF. Não posso falar nada.

Esc5/88: Não.

Esc8/127: Não.

Esc8/138: Eu não tenho nada para falar. Ainda tem muita pergunta?

Esc9/193: Não.

Esc9/244: Não.

Esc12/269: Não tem muito para falar, não.

Esc14/303: Acho que não.

Esc15/318: Não.

Esc9/248: Não entendo de estudo. Aí nada a falar.

Esc12/278: Dá para deixar em branco? Não sei o que falar deste curso.

É um empurrão.

Esc1/8: O projeto me ajudou porque eu não tinha o 1º grau. Ele me pegou na 5ª e me empurrou lá para frente. Empurrou porque ninguém reprovava no projeto e eu não sabia nada.

Esc1/9: O projeto foi uma vergonha. Além de eles não ensinar nada, só empurram o cara para frente. Não se importaram com que ia acontecer lá na frente. É a mesma coisa que jogar na boca do leão. É uma falta de responsabilidade de quem criou este projeto. Não soube elaborar os conteúdos, mas isto é porque queriam só empurrar o povo. Por isto teve este nível baixo.

Esc3/53: Para ter conhecimento, o projeto não é bom. Mas fazer o quê, se está atrasado para ir para frente e se igualar aos outros que fizeram o ano todo. Não vai saber tudo que eles sabem, mas vai estar ali junto com eles.

Esc8/121: O governo deveria pensar melhor. Este projeto não ajuda os alunos. Uma coisa é precisar alfabetizar, mas no projeto empurraram todo mundo. Tinha uns colegas, meu, que eram da 5ª série, não sabiam nada e passaram junto comigo para a 8ª. Foram empurrados sem saber. Nem o aluno entende por que passou. Mas, depois, como vai competir no trabalho com quem estudou o normal?

Esc7/146: Se for para implantar um curso (projeto), inventem algo que preste. Não prejudicar a gente. Empurraram para frente com a barriga. Não tive nenhum lucro para mim. Em vez de ajudar, prejudicou, pois igual fiquei dois anos na escola e não aprendi o conteúdo. Jamais deixaria um filho meu fazer este tipo de curso. O governo queria eliminar os alunos da escola, mandar embora.

Esc7/172: No projeto pegaram eu da 5ª e jogaram, empurraram lá na frente, na 8ª. Quem tinha estudo continuou. Iam para frente, todos passaram da 8ª regular. E eu reprovei. Quem tinha estudo certo, entendendia a professora, 'desembocava'. Agora, eu não ia, ficava para trás. A professora dava aula para quem entendia, o resto ficava para trás. Que adianta. Me empurraram da 5ª para a 8ª, depois reprovei de novo três anos. Antes tivesse feito correto para aprender gramática. Eu não sei fazer redação, um texto, não sei gramática para escrever. Agora matemática e português fica difícil para caramba para mim usar.

Esc7/183: O projeto é insuficiente, é só uma forma de empurrar a pessoa para frente.

Esc9/224: Não queriam ajudar o aluno com o projeto. Só empurraram ele para fora da escola. É pior do que o supletivo. Não aprende nada e só se tem um certificado.

Esc10/251: Para mim foi tempo perdido fazer o PCF. Não teve utilidade nenhuma. Eu acompanhava o regular. Tentaram me empurrar para frente e empurrar para fora. Só falaram que ia ter fluxo e fizeram uma lista e tinha que ir participar. Se eu soubesse como seria, não teria aceitado.

Esc16/327: Para mim, o projeto foi bom, ajudou muita gente desanimada a passar, empurrou para frente. Ali foi empurrado. Onde já se viu não precisar de nota? Não precisava nem ir na escola que passava igual.

Esc16/334: Para mim o projeto foi o que o governo queria. Empurraram os alunos e cortaram gastos. Muitas empresas querem ensino médio completo. O governo usou isto para dizer que estava gerando mais emprego. O projeto foi bom porque me empurrou, mas, por outro lado, faltou conhecimento. Vieram algumas barreiras por causa desta falta de conhecimento.

Esc3/45: No projeto não se aprende. Eles fazem todos passar sem saber nada. Comigo foi assim. Eu não sabia nada e me tacaram para frente, não sei por quê?

Esc16/332: A pessoa tem que pensar bem antes de entrar neste projeto. Depois se arrepende e não adianta chorar pelo leite derramado.

Diversos.

Esc2/32: O projeto é uma jogada do governo para tirar os mais velhos da escola e dar lugar para os mais novos. O projeto não prepara ninguém para um vestibular. É para tirar da escola mesmo. Dá um canudo e pronto.

Esc3/66: Eu não concluí porque mudei de cidade.

Esc9/229: Deveria ter alguns cursos profissionais dados pelo governo.

Esc5/91: Eu desisti porque casei e logo engravidei.

Esc5/92: Falei tudo.

Esc16/353: Eu pedi transferência para poder estudar no Maracanã com meu namorado.

Esc8/118: Eu acho que o projeto devia ser melhor pensado, melhor estruturado. Deveriam pensar no futuro do jovem, porque, se o Brasil quer mudar, deveriam começar por aí, pelo ensino básico. O nosso ensino é bem atrasado comparado com outros países.

Esc8/124: Em 98, só tinha projeto de 8ª pela manhã. À noite só tinha 8ª em outras escolas. Aí trabalhar e estudar é cansativo. Aí desisti.

Esc13/293: Eu fiz a 8ª regular para conhecer novos colegas. Se não, não teria graça estudar.

Esc13/288: Eu não estudei porque não tinha lotação aqui no bairro. Aí papai me tirou da escola. Eu gostaria de ter estudado. Eu me arrependo de ter parado. Deveria ter dado um jeito. O estudo faz falta para tudo. Agora já sou avó, e vou ter que voltar na escola para pelo menos completar a 8ª série e, quem sabe, ensino médio. Os filhos precisam que eu estude para ajudá-los.

Esc7/143: Deveriam ter deixado o aluno escolher em entrar no projeto ou não, e não obrigá-lo a entrar.

Esc7/149: O projeto só deveria ser para quem está muito atrasado, mas deveriam dar escolha para o aluno, não obrigá-lo. Para mim, só faltava um ano. Deveriam ter me dado opção. Só fiz um ano. Tanto faz se fizesse o projeto ou se ficasse no regular. Eu preferiria fazer o regular.

Forma rápida de concluir.

Esc1/10: Deveriam inventar outro tipo de projeto. Ali é muito corrido o tempo. Como querem que, se estou na sexta, eu aprenda a matéria da oitava. Não tem jeito. Se você entrevistar todos os alunos que fizeram o projeto, não fala que a aprendizagem é baixa, bem abaixo de 50%.

Esc1/16: Quando fiz projeto eu não dava a mínima. Naquela idade, eu não sabia que era tão importante ter estudo. Eles deveriam dar palestra, explicar direito. Só chegaram e falaram você vai para correção e pronto. Eu não sabia o porquê. Se voltar o projeto, explicar melhor e incentivar as crianças. O certo mesmo era ter sala de reforço como no primário. Isso aí é só para atrasar mais. Se eu estou na sexta, me tirar da sala só porque está atrasado e fazer tudo corrido. Em vez do projeto, deveriam fazer sala de reforço e deixar no regular para aprender mais.

Esc9/205: Acho que o projeto é muito corrido. Era por ficha. Só via por cima. Não se aprendia de verdade. Eu não recomendo esse tipo de estudo. Não se aprende como aqueles que fizeram o regular.

Esc9/225: No projeto é uma forma rápida de concluir os estudos. Só que não dava para aprender tudo. Era

bem por cima.

Esc9/243: O projeto possibilita uma forma rápida de terminar os estudos que as empresas exigem para dar um emprego. O conteúdo foi mais fácil nas apostilas do que nos livros no regular. Um dos pontos negativos foi muita bagunça que não permite estudar.

Esc12/275: O projeto não deveria nem existir, porque é muito corrido. Eu não gostei.

Esc15/314: Não compensa fazer o projeto. O que você adianta de anos no projeto, prejudica além. O que você pensa que está ganhando no projeto perde lá na frente.

Esc15/317: Sempre tive dificuldades na família (situação financeira) para estudar. Começava, transferia ou parava. Eu me sinto prejudicada. Ficou muita coisa que eu não cheguei a ver no projeto. Foi muito rápido. Acho e recomendo que o projeto tem que ser mais lento e deve ter avaliação para os professores perceberem quem não sabe, e não simplesmente passar todo mundo direto, como fizeram.

Esc16/319: O projeto não é legal. Não achei muito bom. Avança as séries muito rápido.

Esc7/140: Não tenho nada a dizer, mas acho que foi muito corrido. Só queriam dispensar quem estava atrasado e queriam liberar vagas.

Motivos de transferência.

Esc1/18: Eu não tenho nada a falar do projeto, eu não concluí. Eu transferi do PCF para o Cestol e lá abandonei os estudos. Não deu tempo. Quando é temporada de colheita ou plantio, saio às 7h e chego às 23h ou 24h. É muito corrido.

Esc1/21: Eu trabalhava de babá, às vezes chegava tarde na aula, aí pedi transferência para o Cestol e um pouco eu não tinha vontade. Aí parei porque meu filho ficou doente. Sou mãe solteira. Ele depende de você.

Esc2/31: Para mim foi bom concluir logo a 8ª série. Assim transferi e tive acesso ao trabalho, que a empresa exige ensino médio ou fazendo.

Esc2/39: Eu faria o projeto de novo, mesmo que tivesse que me transferir para isso. Alguma coisa aprende. O importante é que termina logo e se tem um diploma para ir trabalhar.

Esc3/67: Eu me transferi de escola e faltou interesse para estudar. Chegava cansado do serviço, aí não dava coragem para encarar mais 3 ou 5 horas de aula. Hoje eu me arrependo que parei. Eu quero voltar a estudar, mas não dá tempo para fazer nada. Não dá certo.

Esc7/185: Eu fazia projeto, comecei a trabalhar, faltava muito na aula, aí eles não me aceitaram mais na escola, não me matricularam, aí tive que transferir para o supletivo.

Esc11/263: Eu pedi transferência por causa do trabalho. Depois acabei desistindo. Acho difícil estudar e trabalhar.

Esc16/349: Pedi transferência para ir ao Cestol. Não precisa ir todo dia. Aí dá para fazer bico nas fazendas e nos rodeio. Aí não deu, fui trabalhar na fazenda e era longe. Aí desisti. Era muito chão.

Mulher não precisa de estudo.

Esc13/285: Quem tiver oportunidade, estude enquanto jovem, não deixe para amanhã. As coisas se tornam mais difícil. Meus pais moravam no sítio, pensavam que mulher era para forno e fogão. Eu chorava, mas meu pai não deixava estudar. Hoje eu penso: "Por que não fugi de casa para estudar?" Eu gosto muito de estudar. Faz muita falta na vida, na profissão.

Esc14/301: Eu parei de estudar 17 anos. Morava no sitio. Os pais não tinham o conhecimento da importância do estudo, e eu preferia ficar em casa para não caminhar 8 km todo dia.

Esc13/286: Eu sempre quis estudar. Morava no sítio e os pais não deixaram. Tinha que trabalhar depois da 4ª série. Eu chorava. Mas, os pais não deixaram. Falaram que mulher não precisa de estudo. Meus irmãos podiam estudar. Eu sempre quis estudar, foi a oportunidade, até meu marido estudou comigo.

Esc8/119: Eu vim do sítio. Meus pais tinham muito dinheiro, mas meu pai não deixava estudar. Dizia que quem estuda vira prostituta. Agora, depois de 15 anos, meus filhos grandes, para poder ajudar eles, falar melhor, eu voltei a estudar. Mas o projeto não ensina o suficiente. É o básico do básico.

Esc7/162: Eu me arrependi de ter desistido. Ninguém me falou nada, não explicaram, ninguém me aconselhou a continuar. Tinha a chefe da escola que podia ter feito isto. Meus pais eram do sítio, falavam que estudo era para os homens. Meus irmãos estudaram, eu fiz a 4ª série por esforço meu, comecei com oito

anos e terminei a 4ª série com 14 anos. Caminhava todo dia 14 km. Tenho muita mágoa quando vejo meus irmãos bem empregados e eu aqui lavando banheiro e estudando à noite no supletivo (PAC) à noite. Agora agradeço a Deus por eu ser esforçada e ter chegado aonde cheguei por conta própria.

Esc7/188: Eu era do sítio. Meus pais não me deixavam estudar. Tinha que trabalhar no sítio. Tive que engravidar para sair de casa e morar com o namorado. Os rapazes estudavam. Para as meninas achavam que não era necessário estudar. Eu sofria muito, sentia desprezo, brigava muito, mas eles não deixavam. Agora sou casada e o estudo me faz falta. Com todas as dificuldades que estou passando (doença na família), ainda meu maior desejo é terminar a 8ª série.

Esc12/265: Meus pais eram do sítio. Achavam que moça estudar iria virar prostituta, meu pai não deixava estudar. Agora, depois de casada, morando na cidade, com a minha inteligência, eu consegui estudar e fazer o projeto. Para mim foi bom porque conheci um monte de amiga. No segundo grau desisti porque era tudo preto. Não entendia nada que os professores falavam, principalmente em matemática, este conteúdo é da 6ª ou 7ª e eu nunca tinha visto nada daquilo.

A escola deveria incentivar.

Esc6/108: Se eu tivesse tido incentivo, se alguém tivesse me dado um conselho, poderia ter terminado. Eu não parava em casa, ia atrás de rodeio, vazei no mundo. Hoje eu me arrependo de não ter estudo. Me diverteria de novo mas não largaria o estudo.

Esc6/109: Tinha pouco de tudo. Não tem como expressar. A culpa é minha. Mas, cara, deixaram eu muito solto - eu não tinha limite. Deveriam ter me repreendido na escola. Eu traficava, ia armado para aterrorizar, e ninguém fazia nada. A escola deveria ter um atendimento com psicóloga. Eu estava internado quatro meses até semana passada, estou mal, não consigo mais dormir. Acho que preciso ir numa igreja. Todo mundo no meu bairro tem medo de mim. Já causei muito pânico, quebro todo mundo que pego na frente. Mas é bom falar com você, uma pessoa estranha, mas estou com medo, estou perdido, cara! Eu não sei expressar, cara!

Esc6/110: Quando fiz projeto eu não dava a mínima. Naquela idade, eu não sabia que era tão importante ter estudo. Eles deveriam dar palestra, explicar direito. Só chegaram e falaram: "Você vai para Correção e pronto". Eu não sabia o porquê. Se voltar o projeto, explicar melhor e incentivar as crianças. O certo mesmo era ter sala de reforço como no primário. Isso aí é só para atrasar mais. Se eu estou na 6ª série, me tirar da sala só porque está atrasado e fazer tudo corrido. Em vez do projeto, deveriam fazer sala de reforço e deixar no regular para aprender mais.

Esc12/277: Eu pedi transferência para dar uma satisfação para a escola. Ficava chato desistir, aí pedi transferência e desisti. Me arrependo hoje. Não tive incentivo da família para estudar. Meu pai era caminhoneiro e minha mãe deixava solto. Faltou a presença do meu pai que pegasse mais firme. Eu sempre fui relaxado com estudo. Minha família não ligava. Eram cegos. Hoje faz falta. Fizeram nós trabalhar desde cedo como foi com eles.

Esc12/279: Se a escola tivesse me dado uma chance melhor. Eles me pressionavam a me transferir. Se tivessem me dado uma chance de estudar, hoje poderia ser outra pessoa, ter um outro emprego melhor, e ganhar melhor, aí eu teria terminado os estudos. Eu matei aula com meu grupo, na hora do intervalo pulando o muro de volta para dentro da escola, a diretora pegou nós e chamou a polícia que só conversou com nós, e no outro dia chamaram os pais, fizeram uma reunião e, para bem dizer, expulsaram, não deram chance. Tinha que separar o grupo. Aí eu tinha que trabalhar de dia, aí tive que aceitar a transferência e parar de estudar.

Esc13/292: Eu, na minha situação, que sinto o quanto faz falta estudo para trabalhar. Acho que a família, todo mundo, deveria dar conselhos para os jovens estudar. Faz muita falta para trabalhar. O governo não deveria deixar, permitir. Que um jovem fizesse este tipo de estudo. É uma fria. Jamais consegue depois passar num vestibular, numa faculdade pública. Se quem fez regular já não tem chance, imagina aqueles que não aprendem nada no projeto. Sabemos que faculdade pública é só para rico que pode fazer regular. Pobre vai pagar na particular.

Esc11/256: Meus pais tinham condições para eu estudar, mas eu era burra, não sabia o valor. Os pais também não incentivaram. Tanto fazia se ia à escola ou não. Hoje faz falta. Me arrependo de não ter estudado.

Para os adultos é bom.

Esc1/23: Para muitas pessoas, as mais idosas, para eles é bom. Para eles tudo é novidade. Para nós, mais

jovens, o projeto é muito fraco. Precisa aprender bem mais.

Esc2/26: O projeto só serve para quem tem idade avançada. Eu deveria ter feito regular pela idade, mas não tinha aqui no bairro. Ou fazia projeto, ou parava. Para mim, o projeto foi bom.

Esc5/87: Para mim, na minha idade, foi bom, para me aceitar na escola. Já tinha passado muito da idade. Mas no PCF não tinha seqüência no estudo, pulavam muita coisa. No 2º grau os outros sabiam as coisas que eu nunca tinha visto lá da 6ª e 7ª. Aí tive dificuldade. Se eu pudesse escolher como estudar, eu ia preferir o regular para ver toda seqüência.

Esc7/150: Para os alunos atrasados é uma nova chance. O Projeto estimula o aluno. Já tiram sarro que estamos atrasados. Quando aparece uma chance de sair desta, a gente se agarra.

Esc7/179: Acho que foi bom para os que estão com idade avançada, que não têm tempo para ficar na escola, que não tem paciência para ficar aí na frente do professor.

Esc9/209: Gostei muito do projeto. Foi uma chance para as pessoas de mais idade, que não viriam estudar com as crianças. É fácil fazer o projeto, não tem prova, é só trabalho em conjunto e um ajuda o outro. No regular tem prova e é individual, a pessoa de mais idade tem muita preocupação, muitos problemas e tem dificuldade para aprender. O professor nos disse que o importante é saber pensar, não saber anotar no papel.

Esc16/338: Para mim foi bom, na minha idade (46 anos) só queria o canudo, precisava.Para ojovem não é bom, não aprende, de verdade, o tempo é pouco e os professores não sabem direito para ensinar.

Situação financeira.

Esc1/1: Este projeto só deve ser para quem não tem tempo e nem recurso para fazer um curso. Para aqueles que têm tempo é melhor fazer o regular. Tem muitos que não precisam trabalhar, que têm tempo para estudar de dia e vão à noite e tiram a vaga daquele que tem que trabalhar.

Esc12/271: Meu pai abandonou minha mãe. Tive que trabalhar fora, de diarista, desde os 11 anos. Não faria isto com um filho meu. Eu queria estudar no regular, aprender muito mais. É mais difícil acolher as informações. É bem diferente. Aqueles que não podem estudar de dia, que não têm como fazer bem feito. Sempre tive que estudar à noite e trabalhar de dia, e dar 1º lugar ao trabalho, pois sem ele não come, e não vive.

Esc13/284: Eu gosto de estudar. Estou parada por falta de condições para comprar material. Estou desempregada, mas eu pretendo voltar a estudar. Não sei se me aceitam, pela minha idade, mas gostaria de fazer ensino médio regular e não supletivo. Quero estudar tudo para ter acesso a uma faculdade.

Esc14/300: A escola é o segundo lar. Eu parei a estudar com 11 anos. Não tinha escola pública e não podíamos pagar a escola particular do distrito.

Esc7/159: Eu desisti da escola por falta de condições financeiras para comprar meu material. Meus pais não podiam me dar o básico, caderno, lápis e outras coisas. Só pude estudar quando consegui comprar mesma. O projeto foi ótimo. A forma de ensinar, eles incentivavam muito. Para mim foi bom.

Esc7/160: O projeto não deveria existir. Eu gostaria de estudar, sempre quis, mas faltam condições, roupa e alimentação. Este projeto faz com que a pessoa fica ainda mais bobo. Só tira ela da escola. O governo deveria dar uma oportunidade para a gente estudar, mas no regular aprende de verdade. Deveriam também oferecer mais cursos profissionais. As empresas exigem, mas não podemos fazer, pois não temos como pagar.

Esc9/210: Não recomendo este estudo para ninguém. O tempo é muito curto. Deveriam dar mais qualidade, separar por idade, quem trabalha e quer aprender. Não misturar adulto no meio de adolescentes, que só vêm para bagunçar e não querem nada com nada. Eu queria ter um estudo que tivesse me ensinado de verdade. Quem não teve chance que os pais não deram porque não tinham condições financeiras, que morava no sítio e tinha que trabalhar. As escolas não aceitam pela idade, a gente paga pelo que não deve. Quem vêm do sítio é discriminado.