

UFRRJ
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AGRÍCOLA

DISSERTAÇÃO

**EVASÃO NOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO
ENSINO MÉDIO NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS NO INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RORAIMA –
CAMPUS BOA VISTA**

YANY DUARTE COSTA

2018



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**EVASÃO NOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO
MÉDIO NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DE RORAIMA – CAMPUS BOA VISTA**

YANY DUARTE COSTA

Sob orientação do Professor
Dr. Wanderley da Silva

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - Área de Concentração em Educação Agrícola.

**Seropédica, RJ
Julho de 2018**

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

C838e COSTA, YANY DUARTE , 1984-
EVASÃO NOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO
MÉDIO NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DE RORAIMA - CAMPUS BOA VISTA / YANY DUARTE COSTA. -
2018.
68 f.

Orientador: Wanderley da Silva.
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA, 2018.

1. Educação. 2. Educação e Trabalho. 3. PROEJA. 4.
Evasão e Institutos Federais. I. Silva, Wanderley da,
1965-, orient. II Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro. PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AGRÍCOLA III. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

YANY DUARTE COSTA

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 09/07/2018

Wanderley da Silva, Dr. UFRRJ

Liliane Barreira Sanchez, Dra. UFRRJ

Adjovanes Thadeu Silva de Almeida, Dr. Colégio Pedro II

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela proteção, força e graça para a realização de mais uma etapa em minha vida.

Agradeço à minha família, em especial ao meu filho PEDRO, que com carinho e paciência souberam entender o motivo da minha ausência. Obrigada também pelo incentivo constante.

Ao meu orientador, professor Dr. Wanderley da Silva, por sua paciência e companheirismo, contribuindo ricamente em todas as etapas desta pesquisa, sempre presente, orientando e ensinando qual caminho seguir.

À Diretora do Instituto Federal de Roraima – Campus Boa Vista, professora Joseane Leão, pelo apoio recebido.

Aos colegas do Instituto Federal de Roraima – Campus Boa Vista que contribuíram em momentos diversos, com documentação, diálogos e incentivos.

Aos colegas da turma de mestrado, pois, cada um, à sua maneira, esteve comigo nessa caminhada; e a todos os professores e técnicos da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro que contribuíram para a realização desse mestrado.

E, finalmente, com muito carinho, agradeço aos estudantes e professores que possibilitaram essa pesquisa; que me acolheram em suas casas e trabalhos, e contribuíram com suas histórias de vida e experiências para a realização desse estudo.

Muito Obrigada!

RESUMO

COSTA, Yany Duarte. **Evasão nos cursos técnicos integrados ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima – Campus Boa Vista**. 2018. 68f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2018.

A presente pesquisa foi desenvolvida numa perspectiva quali-quantitativa, tratando-se de um estudo de caso com o método de amostragem probabilística do tipo randômica simples, com estudantes evadidos dos cursos oferecidos por meio do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos no período de 2011 a 2013 no Instituto Federal de Roraima – Campus Boa Vista, e com os professores que atuaram nesta modalidade de ensino. O objetivo geral visava identificar as causas da evasão a partir das perspectivas dos professores atuantes no PROEJA e de seus estudantes evadidos. Os objetivos específicos que nortearam este estudo almejavam investigar as motivações para o ingresso no curso, impressões e expectativas iniciais, além de identificar as percepções dos estudantes evadidos, tendo em vista a influência das práticas pedagógicas na permanência ou na evasão nos cursos do PROEJA. Como método de coleta de dados, foram utilizados questionários com questões abertas e fechadas. O resultado da pesquisa foi submetido à conversão em dados estatísticos, categorização, e de análise de conteúdo. Os resultados foram apresentados de forma descritiva-narrativa, sintetizando os indicadores dos resultados obtidos. Constatou-se que as causas para evasão escolar apontadas pelos estudantes evadidos são similares ou correlacionadas entre si, não se distanciando das causas para evasão indicadas pelos docentes, a saber: motivação discente, metodologias, filhos, trabalho, transporte e horário de início das aulas. Como sugestão para atenuar ou prevenir a evasão escolar, os estudantes evadidos destacaram a importância do acompanhamento pedagógico junto àqueles que demonstram sinais de abandono escolar.

Palavras – Chave: Educação, Educação e Trabalho, PROEJA, Evasão e Institutos Federais.

ABSTRACT

COSTA, Yany Duarte. Evasion from the technical courses integrated to high school in the modality of education Youth and Adult at Federal Institute of Education, Science and Technology of Roraima – Campus Boa Vista. 2018. 68p. Master Thesis (Master in Agricultural Education). Institute of Agronomy, Federal University Rural of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2018.

The present research was developed from a quali-quantitative perspective, being a case study with the probabilistic sampling method of the simple random type, with students evaded from the courses offered through the National Program of Integration of Professional Education with Basic Education in Youth and Adult Mode from 2011 to 2013 at the Federal Institute of Roraima - Campus Boa Vista; and with the teachers who acted in this modality of teaching. The general objective was to identify the causes of evasion from the perspectives of teachers working in PROEJA and their evaded students. The specific objectives that guided this study were to investigate the motivations for entry into the course, initial impressions and expectations, as well as to identify the students' perceptions evaded, considering the influence of pedagogical practices in the permanence or avoidance in PROEJA courses. As a method of data collection, questionnaires were used with open and closed questions. The result of the research was submitted to the conversion into statistical data, categorization and content analysis. The results were presented in descriptive-narrative form, synthesizing the indicators of the results obtained. It was found that the causes for school evasion pointed out by the evaded students are similar or correlated with each other, not distancing themselves from the causes for evasion indicated by the teachers, namely: student motivation, methodologies, children, work, transportation and class start times. As a suggestion to mitigate or prevent school dropout, the evaded students emphasized the importance of pedagogical accompaniment to those who show signs of dropping out.

Key Words: Education, Education and Work, PROEJA, Evasion and Federal Institutes.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Perfil dos Estudantes Evadidos	42
Gráfico 2. Principais causas para o abandono definitivo.....	44
Gráfico 3. Perfil Formação Docente.....	45

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Quantitativo de estudantes ingressantes na Educação de Jovens e Adultos no IFRR – Campus Boa Vista (2011 a 2013).....	24
Tabela 2. Quantitativo de alunos evadidos (2011 a 2013).....	25
Tabela 3. Público-alvo da pesquisa – quantitativo	30

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Ações do Plano de Desenvolvimento da Educação	12
Quadro 2. Princípios do PROEJA.....	18
Quadro 3. Cursos do PROEJA no IFRR – Campus Boa Vista	25

LISTAS ABREVIATURAS E SIGLAS

BNH	Banco Nacional de Habilitação
CEB	Conselho de Educação Básica
CNAEJA	Comissão Nacional de Alfabetização
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONFITEA	Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEJAS	Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos
EPTNM	Educação Profissional Técnica de Nível Médio
FAT	Fundo de Amparo ao Trabalhador
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IF	Instituto Federal
IFRR	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEA	População Economicamente Ativa
PEI	Programa de Educação Integrada
PLANFOR	Plano de Qualificação Profissional
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNE	Plano Nacional de Educação
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SECAD	Secretaria de Educação Continuada
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SISTEC	Sistema Nacional de Educação Tecnológica
SISUTEC	Sistema de Seleção Unificada da Educação Profissional e Tecnológica
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	1
2	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL	4
2.1	Breve Histórico da Educação de Jovens e Adultos	4
2.2	Breve Histórico da Educação Profissional no Brasil.....	8
3	O PROGRAMA NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM A EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	15
3.1	Concepções e Fundamentos	16
3.2	Trabalho como princípio educativo para Educação de Jovens e Adultos: Conceitos e Considerações	18
3.3	PROEJA no Instituto Federal de Roraima – Campus Boa Vista.....	23
4	METODOLOGIA, DADOS E RESULTADOS: CAUSAS DA EVASÃO ESCOLAR NOS CURSOS DO PROEJA NO IFRR – CAMPUS BOA VISTA.....	26
4.1	Estudantes Evadidos: Dados obtidos.....	29
4.1.1	Conhecendo os estudantes	30
4.1.2	Avaliação Institucional.....	32
4.1.3	Relato dos estudantes das principais causas da Evasão.....	33
4.2	Professores: dados obtidos	35
4.3	Resultados da Pesquisa.....	42
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
6	REFERÊNCIAS	48
7	APÊNDICES.....	58
	Apêndice A – Questionário para identificação das causas da evasão dos estudantes participantes.....	59
	Apêndice B – Questionário para identificar a percepção docente quanto aos estudantes do PROEJA	65
	Apêndice C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	67

1 INTRODUÇÃO

A realidade do sistema educacional, aliado a suas práticas cotidianas e problemas vividos pelas escolas, é desmotivadora, e dia após dia passa por dificuldades diversas. Assim, o paradigma educativo atual é um desafio complexo, e sua compreensão se faz necessária para seu enfrentamento e superação. Contudo, na atual situação política, econômica e social, a exclusão e a opressão estão presentes de maneira generalizada. Como reflexo, para uma (re)construção do sistema educacional e suas práticas pedagógicas devemos considerar as necessidades individuais e coletivas do povo excluído e menosprezado historicamente.

Segundo Ferreira (2012), a palavra evasão origina-se do latim *evasio*, e refere-se à ação de evadir-se, escapar da prisão, fuga. Essa definição descreve efetivamente o que se procura investigar nesta pesquisa – a evasão, suas causas, fatores e resolutividades. Assim, o conceito de evasão usado neste trabalho é compreendido como “saída definitiva do aluno de seu curso de origem, sem concluí-lo” (COMISSÃO ESPECIAL DE ESTUDOS SOBRE A EVASÃO NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS, 1996, p. 25); e de abandono escolar, quando o aluno deixa de frequentar as aulas durante o ano letivo (ANA BENAVENTE et. al, 1994).

A evasão escolar tem sido tema de estudos, e promovido inúmeras reflexões; gerado pautas de programas e políticas públicas governamentais. Não obstante, este fenômeno ainda ocupa, nos dias atuais, um espaço relevante de reflexões em debates e discussões, com destaque para os aspectos sociais como importantes condicionantes para esta evasão. De acordo com os dados divulgados pelos censos escolares recentes, observa-se que apesar da criação de programas e iniciativas para o seu combate, a evasão persiste em todos os níveis de ensino e esferas, impondo um imenso desafio a ser enfrentado. Quando nos referimos aos estudantes jovens e adultos a situação se agrava.

É notório que as escolas, muitas vezes, encontram dificuldades para compreender as particularidades desse público-alvo, já que possuem características próprias e necessidades diferenciadas. Os estudantes jovens e adultos são, em sua maioria, trabalhadores submetidos às atividades de baixa remuneração e, marcados pelo insucesso e exclusão escolar, provavelmente acabam desmotivados. Para esses estudantes, a formação escolar parece estar limitada apenas a uma complementação precária e burocrática dos requisitos que levam à diplomação mínima exigida para melhorar suas condições laborais. Todavia, mesmo com reduzidas expectativas formativas, esses estudantes, diante de uma estrutura adversa, acabam se evadindo dos bancos escolares.

Naiff & Naiff (2008) descrevem que as causas da evasão, retorno à sala de aula e reincidência da evasão são informações preciosas para a resolutividade desse problema social. Nesse sentido, essa pesquisa pretende analisar a evasão escolar a partir de fatores externos (trabalho, desigualdades sociais, estudante e família) e internos (escola, linguagem, metodologias e professores) à escola.

Neste estudo, almejamos identificar as causas da evasão no Instituto Federal de Roraima – Campus Boa Vista, especificamente nos cursos técnicos integrados ao ensino médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos nas áreas de Informática, Edificações, Enfermagem, Análises Clínicas e Eletrotécnica, considerando os aspectos ligados à concepção do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA: sua manutenção e seus princípios norteadores.

O PROEJA é uma política pública que visa corrigir injustiças sob a perspectiva democrática e de justiça social, ao mesmo tempo em que busca responder aos desafios da

relação entre a educação e o mundo do trabalho. Destacamos a relevância do conhecimento do público-alvo da Educação de Jovens e Adultos e o desenvolvimento das competências que permitam a estes estudantes avanços qualitativos.

As inquietações quanto aos fatores motivacionais que levam jovens e adultos a retornarem à escola, seguidas das razões que levam esses mesmos alunos a desistirem de seus estudos antes mesmo de concluírem o curso, são persistentes e configuram a escola como ponto de partida para a superação da evasão. Então:

A instituição escolar na figura de seus educadores precisa se humanizar e entender as razões por trás das faltas, das notas baixas, do comportamento avaliado como “desinteressado” e procurar ajudar esses alunos a reencontrar a motivação que os levou até dentro daquele espaço (BRITO & MARTINS, 2011, p.256).

Outrossim, a relevância desta pesquisa é reconhecida pelo dever do Estado em proporcionar o acesso e a permanência na escola como princípio democrático, cidadania e reconstrução da própria história de vida. Para tanto, e a partir da delimitação do trabalho e da definição dos seus objetivos, construímos a fundamentação teórica baseada nos conhecimentos fundamentais para realização da pesquisa.

Ressalto que sou servidora no IFRR desde janeiro de 2008, como técnica administrativa de nível médio, com formação em Bacharelado em Enfermagem a partir de 2013. Já desenvolvi minhas funções em diversos setores da Instituição durante este período e nos anos de 2008 a 2009 tive a oportunidade de contribuir como secretária do curso de especialização em PROEJA ofertado aos servidores do IFRR, do município e Estado neste período.

Diante disto, e por estar exercendo minhas atividades laborais no Departamento de Registro Acadêmico. O despertar para o desenvolvimento deste trabalho partiu após a realização do TCC no Curso de Especialização *Lato Sensu* em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, em 2015. Nesta pesquisa ficou constatado o alto índice de evasão nesta modalidade de ensino. Esse fato despertou o olhar para a importância de se estudar melhor as causas, bem como, investigar nossas responsabilidades como Instituição nessa questão tão relevante para a vida desses jovens.

Assim, a presente dissertação está dividida em 3 capítulos, que poderão servir para complementar pesquisas dos interessados no assunto, bem como, auxiliar estudantes em formação e profissionais da educação. No capítulo 1 apresentamos um breve histórico sobre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional, contextualizando sua trajetória e apontamentos relevantes elencados nas legislações e obras de Freire, Ciavatta, Sales, Cunha, Caires & Oliveira, Frigotto, Saviani, Paiva e Oliveira.

No capítulo 2 abordamos PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos propriamente dito, suas concepções, princípios e fundamentos, percorrendo os conceitos de motivação, competência, ensino qualitativo e trabalho como princípio educativo. Neste capítulo contemplamos, ainda, a apresentação e caracterização dos cursos do PROEJA e a situação dos estudantes desta modalidade no Instituto Federal de Roraima – Campus Boa Vista no período de 2011 a 2013, tendo em vista que a última oferta para esta modalidade ocorreu no segundo semestre de 2013.

No capítulo 3 apresentamos, além da metodologia utilizada, os resultados obtidos junto aos professores e estudantes participantes desta pesquisa, por meio de questionário semiestruturado e análise dos resultados. Para compreender o fenômeno da evasão escolar e seus indicadores, utilizamos como base do nosso estudo o Documento orientador para a superação da evasão e retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e

Tecnológica (2014), e vários autores renomados, dentre eles: Figueiredo & Souza, Gil, Lakatos & Marconi, Minayo & Sanches, Frigotto, Freire e Paiva.

Ao término desta pesquisa, após a identificação das causas da evasão na Instituição proposta, esperamos incentivar reflexões que oportunizem inovações na Educação de Jovens e Adultos que possam, acima de tudo, contribuir para permanência e êxito desses estudantes.

2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

Os contextos históricos abordados a seguir têm como referências marcos sociopolíticos e econômicos que delimitaram mudanças relevantes no âmbito da educação de jovens e adultos, levando em consideração o “[...] conjunto de fatos, contradições, confrontos e desenvolvimentos que não se iniciam nem terminam na data escolhida, mas que lhe dão o valor simbólico demarcador dos eventos” (CIAVATTA, 2009, p.87).

2.1 Breve Histórico da Educação de Jovens e Adultos

Em meados da década de 1930, o país passou por expressivas mudanças no processo de urbanização e industrialização. O processo de urbanização, também denominado êxodo rural, ocorrido neste período foi consequência da queda do café. Diante disto, nos centros urbanos houve um aumento de consumidores, apresentando a necessidade de produzir bens de consumo para a população.

Contudo, o processo de industrialização iniciou-se também após o declínio da produção do café no País, o qual era praticamente o único produto brasileiro de exportação. Entretanto, inicialmente a industrialização estava vinculada à produção de café e seus derivados. Posteriormente, como alternativas produtivas com emprego de pouca tecnologia começaram a diversificação: setor têxtil, alimentício, sabão e velas. Neste cenário, alta demanda de bens de consumo e necessidade de qualificação de mão de obra, tivemos um aumento da demanda pela educação de jovens e adultos.

Neste período, a oferta do ensino já era gratuita, mas nem toda população tinha acesso. Assim, a Constituição de 1934 definiu em seu artigo 150, alínea “a”: “*ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória extensiva aos adultos*”. Porém, Sales (2008) informa que os cursos duraram pouco devido à concepção do governo de Getúlio Vargas acreditar que estes cursos serviam como propagadores das ideias comunistas.

Na década seguinte, após a constatação dos altos índices de analfabetismo na população adulta, foi lançada a 1ª Campanha de Educação de Adultos. Esta Campanha propôs a alfabetização de adultos do país no prazo de três meses, a oferta de um curso primário em duas etapas de sete meses, a capacitação profissional e o desenvolvimento comunitário (CUNHA, 1999). Entretanto, devido às condições precárias de estrutura e financiamentos, não teve o êxito esperado.

Somente na década de 1960 as percepções sobre o analfabetismo sob a perspectiva libertadora começaram a ganhar destaque, e os Programas de Alfabetização de Adultos tornaram-se assistencialistas e conservadores. Neste cenário, Paulo Freire Reglus Freire foi convidado para desenvolver o Programa Nacional de Analfabetismo e elaborar um Plano Nacional de Alfabetização.

Paulo Freire Reglus Freire (1921-1997), importante educador brasileiro, formou-se em Direito, porém foi conduzido à vida profissional para o magistério. Suas ideias pedagógicas foram construídas a partir da observação da cultura dos alunos, em especial o uso da linguagem, e do papel elitista da escola. Ressalta-se que o programa liderado por ele alfabetizou 300 pessoas em um mês. Após o golpe militar (1964) foi surpreendido e passou 70 dias na prisão antes de se exilar. Em 1968, no Chile, escreveu seu livro mais conhecido, *Pedagogia do Oprimido*. Ministrou aulas nos Estados Unidos e Suíça e organizou planos de alfabetização em países africanos. Em 1979 foi anistiado, voltou ao Brasil e integrou-se a vida universitária. Filiou-se ao Partido dos Trabalhadores e foi secretário de educação de São

Paulo (1989 a 1991). Foi nomeado doutor honoris causa de 28 universidades em vários países e teve obras traduzidas em mais de 20 idiomas.

Paulo Freire, educador Pernambucano que trabalhava na Universidade Federal de Pernambuco, sistematizou em 1962 o método de alfabetização que tinha caráter inovador advindo da combinação de teorias da comunicação, da psicologia e da didática. Para Freire, além de saber ensinar os conteúdos, o educador precisa ensinar a pensar certo, sem desprezar os conhecimentos já existentes, dando enfoque às contextualizações e críticas. A assunção como ser social, histórico e transformador são fundamentais para a prática educativo-crítica, estando o pensar certo condicionado à profundidade da compreensão e interpretação dos fatos. Freire nos traz a seguinte concepção de ciclo gnosiológico:

Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A “do-discência” – docência-discência – e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico (FREIRE, 1996, p.14).

Com a implantação do Regime Militar, foi instituído o MOBRAL, que tinha como objetivo apenas fazer com que os alunos aprendessem a ler, escrever e contar, sem preocupação com a formação do homem para a vida. Visava, basicamente, o controle e a manutenção do analfabetismo da população, sobretudo a rural. No MOBRAL não se considerava o conhecimento prévio do aluno, e não existia o processo de conscientização, sendo completamente o avesso dos métodos adotados por Paulo Freire. Apesar das contraposições e críticas, o MOBRAL recebeu reconhecimento e algumas premiações:

Com a consolidação do Mobral, muitas foram as críticas realizadas à suas propostas por educadores como Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Célia da Rocha Reufels (NISKIER, 1989, p. 369/371). Os educadores criticavam os métodos de alfabetização utilizados, dizendo que os mesmos, produziam males; que os alunos voltariam a ser analfabetos e que o governo não queria educar nenhum indivíduo. Porém, o Mobral também foi muito reconhecido com alguns prêmios, entre eles o Prêmio Mohammad Reza Pahlavi, outorgado pela UNESCO em 1973; o Prêmio Internacional Iraque de Alfabetização, de 1982; a Menção Honrosa, pela Associação Internacional para a Leitura da UNESCO, em 1983 (BELUZO & TONIOSSO, 2015, p. 201-202).

Por volta de 1974, o então presidente do MOBRAL, Arlindo Lopes Corrêa declarou que o MOBRAL já havia extinguido o analfabetismo, compondo a taxa de 11% (padrão internacional para considerar a erradicação do analfabetismo); porém, foi contestado com a taxa de 33,7% pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), LBA (Legião Brasileira de Assistência) e BNH (Banco Nacional de Habitação). Entretanto, vários foram os programas derivados do MOBRAL; porém, o Programa de Educação Integrada – PEI foi um dos mais importantes. O PEI era o curso primário de forma resumida (BELUZO & TONIOSSO, 2015).

Com a redemocratização (1985), a “Nova República” extinguiu o MOBRAL e criou a Fundação Educar – Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos. Essa Fundação era destinada às pessoas que não tiveram acesso ou foram excluídas da escola por qualquer motivo, e objetivava estimular o crescimento intelectual e crítico dos alunos. Porém, a educação de jovens e adultos necessitava de reformulações pedagógicas urgentes.

Em 1988 tivemos a promulgação da atual Carta Magna, que trouxe expressa em alguns de seus dispositivos determinações importantes sobre a educação brasileira, destacando-a como um direito de todos e dever do Estado e da Família; oferta obrigatória e gratuita; universalização; compartilhamento das competências e responsabilidades entre os poderes,

inclusive financeira (BRASIL, 1988).

Sob uma perspectiva de inclusão em sociedade, a qual se concretiza com a conquista de direitos, apresentamos como base os conceitos de Direito e Democracia compreendidos por Paiva:

A questão do direito envolve, inelutavelmente, a condição democrática, valor assumido pelas sociedades contemporâneas em processos históricos de luta e conquista da igualdade entre os seres humanos. No campo da educação, o direito e o exercício democrático têm sido permanentes temas em disputa. Especificamente na educação de jovens e adultos, a história não só registra os movimentos de negação e de exclusão que atingem esses sujeitos, mas se produzem a partir de um direito conspurcado muito antes, durante a infância, negada como tempo escolar e como tempo de ser criança a milhões de brasileiros (PAIVA, p. 521, 2006).

A Constituição Federal (1988) expressou o reconhecimento da educação vinculada à busca do ideal de igualdade como um direito necessário para o exercício da dignidade da pessoa humana, e meio para erradicação da pobreza e redução das desigualdades sociais, bem como, para a construção de uma sociedade livre e justa.

A educação decorre do direito social, e ancora-se nos preceitos da democracia, responsabilidade do Estado e da família, atribuindo ao Estado, além do fornecimento da educação gratuita nos estabelecimentos oficiais, meios para efetividade deste direito. Desta maneira, a educação se contrapõe à compreensão de mercadoria (beneficiando somente aqueles que podem pagar) e passa a ser compromisso com a sociedade.

Contudo, e para garantir uma formação humana, cidadã e voltada para o trabalho, foram necessários estudos e regulamentações de tais garantias. Dessa maneira, após a Constituição de 1988 iniciou-se um processo de discussões para a elaboração de uma nova LDBEN, que teve como base um texto produzido por Dermeval Saviani para a Revista da Associação Nacional de Educação.

Como alternativa para o desenvolvimento econômico nacional, o Consenso de Washington permitiu abertura das economias nacionais, privatizações e competição internacional, definidas e controladas pelo FMI e Banco Mundial (CAIRES & OLIVEIRA, 2016). Ressalte-se que as instituições internacionais e entidades empresariais nacionais passaram a intervir na educação brasileira.

A Fundação Educar foi extinta com a posse de Fernando Collor de Mello, e logo em seguida foi criado o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC, estendendo a responsabilidade a toda sociedade. Entretanto, após o impeachment, assume a presidência Itamar Franco, que promoveu uma reorganização dos ministérios. Assim:

A década de 1990 foi marcada por transformações na organização do trabalho, e consequentemente, da educação, tendo em vista a influência do ideário da produção flexível, da automação, do livre mercado, da competitividade, da empregabilidade e da intensificação e globalização capitalista (CAIRES, 2016, p. 101).

Durante sua participação na 1ª Conferência de Educação para Todos, realizada na Tailândia (1990), o Brasil assumiu um discurso sobre a educação profissional, partindo das necessidades para formação do trabalhador e sua inserção no cenário produtivo (FRIGOTTO, 2006). As metas e pressupostos elencados, no Brasil materializaram-se no documento Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), com o estabelecimento e aprimoramento para o acesso à educação, combate ao analfabetismo e melhorias na qualidade da educação.

Qualidade e acesso a educação, objetivos traçados pela Conferência Mundial de Educação para todos, e as metas de governo: eficiência, equidade, cidadania, produtividade e competitividade, nortearam as ações políticas governamentais da chamada “Era de FHC”. Contudo, os desdobramentos neste cenário foram profundamente influenciados pela

conjuntura internacional, o processo de redemocratização e os pressupostos da LDBEN (1996) e a Constituição Federal (1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDBEN nº 9394/96 inclui a EJA como modalidade da Educação Básica, e dedicou especificamente, dois artigos - 37 e 38- os quais reafirmou a obrigatoriedade e a gratuidade da oferta da educação para todos que não tiveram acesso na idade própria; e define como público aqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria.

Assim, na tentativa de fazer reparação e inclusão, a educação de jovens e adultos foi contemplada com uma seção na Lei de Diretrizes e Bases destinada a essa modalidade de ensino, reconhecendo a importância de assegurar este direito, e garantindo que devem ser consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, dentre outras necessidades, dando condições de acesso e permanência na escola.

A partir de então, ocorreram vários encontros, congressos, seminários e conferências nacionais e internacionais sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA). No Brasil, houve encontros estaduais e regionais, tais como: o Encontro Nacional de EJA, ocorrido na cidade de Natal em setembro de 1996, com a proposta de preparar um documento para ser apresentado à V CONFITEA (Conferência Internacional de Educação de Adultos).

A V CONFITEA¹ promovida pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e realizada em Hamburgo, na Alemanha, em julho de 1997 contou com representações de 170 países. Dessa V CONFITEA resultaram dois documentos: a Declaração de Hamburgo e a Agenda para o Futuro, que tratam do direito à "educação ao longo da vida". O Brasil é signatário da Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos, cabendo ao Estado e à sociedade implementar ações que viabilizem as intenções previstas nessa declaração.

Para diagnosticar as metas e ações necessárias, tivemos a criação dos Fóruns Estaduais de EJA, que tinham como objetivos: trocas de experiências, diálogos entre diferentes instituições e planejamento de ações. Neste evento, os municípios ficaram incumbidos de articular a política nacional do Ensino para jovens e adultos. Posteriormente, a fim de estimular o aprofundamento e fortalecimento do interesse pela educação de jovens e adultos, foram promovidos os Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos – ENEJAS.

Contudo, a história da EJA passa a ser registrada em um Boletim da Ação Educativa, que socializa uma agenda dos Fóruns e os relatórios dos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos - ENEJAS. De 1999 aos dias atuais os Fóruns passaram a marcar presença nas audiências do Conselho Nacional de Educação para discutir as Diretrizes Curriculares para a EJA. Em alguns Estados, chegaram a participar da elaboração das Diretrizes Estaduais, e em alguns municípios, da regulamentação municipal da EJA. Além disso, a Secretaria da Erradicação do Analfabetismo instituiu uma Comissão Nacional de Alfabetização – CNAEJA, na qual o Fórum tem sua representatividade.

Em 2000, sob a coordenação do Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury, é aprovado o Parecer nº 11/2000 – CEB/CNE, que trata a LDBEN (nº 9.394/96) no que se refere à Educação de Jovens e Adultos. Em seu Artigo 3º determina, dentre os princípios que devem servir de base ao seu ensino, os seguintes:

Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola [...] Pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, [...] garantia de padrão de qualidade, [...]

¹ É realizada a cada 12 anos; a última foi realizada em Belém do Pará, nos dias 1º a 4 de dezembro de 2009 (VI CONFITEA).

valorização da experiência extra-escolar, [...] vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (LDBEN, art. 3º, 1996).

Até 2001 não existia, oficialmente, nenhum incentivo que fosse voltado, especificamente, para a EJA. Os recursos até então utilizados eram advindos dos gastos gerais com a educação básica. A partir desse período é aprovado um incentivo para a EJA, que passa a receber recursos financeiros através do Fundo de Desenvolvimento da Educação - FNDE, responsável não só pela assistência financeira, mas também pela cooperação técnica e pela avaliação da aplicação destes recursos, lançando anualmente uma Resolução que apresentava como principal meta: “*Estabelecer os critérios e as normas de transferência automática de recursos financeiros para a EJA*”, destinado ao Ensino Fundamental, em programas como, por exemplo, o “Fazendo Escola”.

Em 13 de fevereiro de 2003, a UNESCO instituiu a Década das Nações Unidas para a Alfabetização, delimitando-a ao período de 2003 a 2012. Essa iniciativa foi mais um impulso em direção ao direito à “Educação para Todos”. Como decorrência, no Brasil, em 2003 foi lançado outro programa federal denominado “Programa Brasil Alfabetizado”, com a missão de abolir o analfabetismo.

Através da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC e criação do Decreto nº 5478/2005 (Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos) ficou garantido o direito e o acesso de jovens e adultos na rede federal de ensino, até então ausente do atendimento desta demanda na maioria dos estados, através do PROEJA. Diante da necessidade de ampliação, o Decreto nº 5478/2005 foi revogado e substituído pelo Decreto nº 5840/2006, passando chamar-se: “Programa Nacional de Integração da Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos”.

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB- em vigor a partir de 2007, com validade prevista em lei até 2020, atende toda a Educação Básica, da creche ao ensino médio, bem como as modalidades, incluindo a EJA (BRASIL, 2006).

2.2 Breve Histórico da Educação Profissional no Brasil

A Lei nº 8948/1994 instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica - SISTEC, que teve como finalidade permitir uma melhor articulação entre os diferentes níveis, instituições e sociedade, buscando o aprimoramento do ensino, pesquisa e extensão. E como estratégia para a implantação desse sistema, foi instituído o processo de Cefetização² das Escolas Técnicas Federais.

Após longos anos de discussões, passando pelos Governos de Sarney, Collor, Itamar e Fernando Henrique, somente em 1996 tivemos a aprovação e sanção da Lei nº 9394/96 – LDBEN. A realidade vivenciada à época era de índices altíssimos de inflação; tivemos, então, a implementação do Plano Real- uma tentativa de estabilizar a economia e reduzir a inflação. As políticas educacionais configuradas neste período foram notoriamente influenciadas pelos delineamentos econômicos e sociais, com o entendimento de que para o desenvolvimento do País eram necessários investimentos para educação, com a permanente qualificação de mão de

² Consistiu na transformação das Escolas Técnicas Federais em Centro Federais de Educação Tecnológica (Art. 3 da Lei nº 8948/1994).

obra para o mercado de trabalho, com técnicas e profissionalização (AZEVEDO, 2004).

Destacamos que a LDBEN/1996 contemplou a Educação Profissional apenas com quatro artigos. Vejamos:

Art. 39 A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

Parágrafo único. O aluno matriculado ou egresso do Ensino Fundamental, Médio e Superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional.

Art. 40 A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

Art. 41 O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

Art. 42 As escolas técnicas e profissionais, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade (BRASIL, 1996a).

Durante a tramitação da proposta da LDBEN no Congresso, a mesma sofreu mudanças e foi se descaracterizando, não trazendo maior clareza sobre o lugar e papel dessa modalidade de ensino no sistema educacional. Isto deixou o caminho livre para propostas de reforma do ensino profissionalizante, fortalecendo a ideia de que a capacitação deveria ser voltada para a formação de trabalhadores adaptáveis ao mercado e competitividade (SAVIANI, 2000).

Um exemplo de reforma para o ensino profissionalizante é o Projeto de Lei n. 1.603/1996, que trazia como proposta a extinção da equivalência e integração entre educação geral e a profissionalizante, extinção da responsabilidade do Estado quanto ao seu custeio, dentre outras (OLIVEIRA, 2003).

No âmbito da educação profissionalizante, tivemos a criação do PLANFOR – Plano de Qualificação Profissional- vinculado ao Ministério do Trabalho, por meio da Resolução n° 126/1996, que tinha como finalidade garantir a qualificação e a requalificação profissional para, pelo menos, 20% da População Economicamente Ativa (PEA), com intenção de diminuir a pobreza e exclusão social, principalmente no interior paraense (BRASIL, 1995; BRASIL, 1996b). Este Plano era financiado por recursos provenientes do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT).

Assim, a Resolução n.126, de 23 de outubro de 1996, em sua alínea “a” do artigo 5° preconiza que:

[...] os programas de educação profissional devem, preferencialmente, apresentar organização modular, contemplando, de forma integrada, o desenvolvimento de habilidades básicas, específicas e de gestão, definidas de acordo com o perfil da clientela e as potencialidades do mercado de trabalho (BRASIL, 1996b).

De acordo com o exposto na Resolução acima, observa-se que a concepção de Educação Profissional era fragmentada, modularizada, flexível e desvinculada da possibilidade de elevação do nível de escolaridade dos trabalhadores.

Com a vigência do Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997, tivemos a regulamentação do parágrafo 2° do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da LDBEN/1996. Por esta razão, este Decreto foi denominado de Reforma do Ensino Profissional.

Art. 2° A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino médio regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação

continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho.

Art. 3º A educação profissional compreende os seguintes níveis:

I – básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;

II – técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;

III – tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinado a egressos do ensino médio técnico. [...]

Art. 5º A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este.

Parágrafo único. As disciplinas de caráter profissionalizante, cursadas na parte diversificada do ensino médio, até o limite de 25% do total da carga horária mínima deste nível de ensino, poderão ser aproveitadas no currículo de habilitação profissional, que eventualmente venha a ser cursada, independente de exames específicos (BRASIL, 1997a).

Esta Reforma foi muito criticada, principalmente por descaracterizar a educação tecnológica, já desenvolvida, e por organizar o currículo em módulos e competências e não por conteúdos disciplinares. Baseava-se, principalmente, em atender o mercado e o setor produtivo. O ensino médio passou a ser pré-requisito para o ingresso no ensino profissionalizante, podendo ser na forma concomitante ou sequencial (CAIRES; OLIVEIRA, 2016). As Instituições Federais de Educação Tecnológica tiveram o prazo de quatro anos para implementar a Reforma; porém, já no ano seguinte, as modalidades de ofertas deveriam ocorrer de acordo com a Reforma.

Somente em 1999 foram definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (Resolução CNE/CEB n.4/1999), estabelecendo as competências profissionais específicas para cada qualificação ou habilitação. Esta Resolução foi difícil de ser atendida, pois previa que as competências básicas requeridas para o ensino técnico deveriam ser desenvolvidas na Educação Básica. Logo, sabemos que na rede pública temos condições inadequadas e uma baixa qualidade de ensino.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional de Nível Técnico atuais são organizadas por eixos tecnológicos, o que possibilita itinerários flexíveis e diversificados. Inclusive, definiu que através de um projeto pedagógico unificado, na forma concomitante ao Ensino Médio, o conteúdo poderá ser integrado.

Ressalte-se que no período compreendido de 1998 a 2004 houve redução no número total de matrículas na Rede Federal, conforme dados divulgados pelo MEC/INEP (2014). Com isso, o ensino médio integrado foi quase extinto, pois sua existência implicava no não recebimento de recursos do Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP. Este Programa era subordinado ao Ministério do Trabalho e financiado por capital estrangeiro e foi criado para dar suporte na implantação e ou readequação de Centros Federais de Educação Profissional (CUNHA, 2000c).

Dando continuidade às reformas, devemos destacar alguns aspectos diferentes que marcaram o Governo Lula, tais como: mudanças na política externa e privatizações, aumento real do salário mínimo e ampliação de políticas e programas direcionadas às classes populares (FRIGOTTO, 2011). Quanto a Educação de Jovens e Adultos, na primeira década do século XXI, é marcada pelas eleições à presidência da República, onde Luiz Inácio Lula da Silva concorreu e ganhou por duas vezes. As ações educacionais do governo anterior, Fernando Henrique Cardoso, foram resumidas ao “Programa Educação Solidária” (1997).

No discurso de posse do presidente Lula, o Ministério da Educação anunciou que haveria uma reorganização das políticas públicas voltadas para educação profissional:

Corrigir distorções de conceitos e de práticas decorrentes de medidas adotadas pelo governo anterior, que de maneira explícita dissociaram a educação profissional da educação básica, aligeiraram a formação técnica em módulos dissociados e estanques, dando um cunho de treinamento superficial à formação profissional e tecnológica de jovens e adultos trabalhadores (BRASIL, 2005c).

No âmbito da Educação Profissional, e com o intuito de revogar o decreto que estabeleceu a Reforma do Ensino Tecnológico na década de 1990, foram promovidos encontros, seminários e audiências para fomentar as discussões sobre a temática. Para tanto, em 2003 foi realizado o Fórum Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, tendo como participantes o Estado, a sociedade civil, educadores, estudantes, representantes do Sistema “S”³ e trabalhadores.

Então, por meio do Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004, a Reforma do Ensino Profissional (Decreto n.2.208/1997) foi revogada. Assim, a Educação Profissional foi disposta da seguinte maneira:

Art. 1º A educação profissional, prevista no art. 39 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), observadas as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, será desenvolvida por meio de cursos e programas de:

I – formação inicial e continuada de trabalhadores;⁴

II – educação profissional técnica de nível médio; e

III – educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação (BRASIL, 2004a).

O Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004 proporcionou o retorno da oferta do ensino integrado, e ainda manteve as modalidades concomitante e subsequente, além de evidenciar a tentativa de conciliar e harmonizar os interesses das diferentes classes sociais e grupos políticos (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005). O planejamento, coordenação e supervisão da Educação profissional ficou sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC.

A partir do Governo Lula, buscou-se a articulação de uma política pública para atender às demandas da educação continuada, em seus diferentes níveis, e da diversidade, com a criação em julho de 2004 da SECAD – Secretaria de Educação Continuada – dentro da estrutura do Ministério da Educação. Para tanto, esta Secretaria teve como objetivo contribuir para a redução das desigualdades educacionais por meio da participação de todos os cidadãos em políticas públicas que assegurem a ampliação do acesso à educação, através do lançamento de editais que fomentem a pesquisa e o desenvolvimento da formação docente na EJA.

A SECAD ficou responsável pelas temáticas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação do campo, educação ambiental, educação escolar indígena e diversidade étnica racial. No governo vigente à época, foi criado também o “Programa Brasil Alfabetizado” – PBA, o qual retomava o objetivo de superação do analfabetismo entre jovens e adultos.

Nesse sentido, a Lei n. 11.195, de 19 de novembro de 2005 voltou a alterar a

³ Termo que define o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistencial social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares. Os principais integrantes do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), Serviço Social do Comércio (Sesc), Serviço Social da Indústria (Sesi) e Serviço Nacional de Aprendizagem e Comércio (Senac).

⁴ Foi alterado pelo Decreto n. 8268/2014 e passou a ter a seguinte redação: I – qualificação profissional, inclusive formação inicial e continuada.

LDBEN/1996, permitindo investimentos e criação de novas instituições públicas profissionalizantes. Isto viabilizou a implementação do Plano de Extensão da Rede Federal de Educação Tecnológica, elaborado pelo MEC/SETEC. Como resultado, foram construídas 214 novas escolas entre os anos de 2003 a 2010, totalizando 354 unidades em todo o Brasil.

O Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE lançado pelo Governo Federal em 2007 apresentava seis pilares: visão sistêmica da educação, territorialidade, desenvolvimento, regime de colaboração, responsabilização e mobilização social. Possuía quatro eixos norteadores: Educação Básica, Educação Superior, Educação Profissional e Tecnológica e Alfabetização, educação continuada e diversidade (MEC, 2007e).

Para execução do PDE foram criados mais de 40 programas. No âmbito da Educação Profissional e Tecnológica dispuseram de três propostas: criação dos Institutos Federais, normatização da Educação Profissional e Tecnológica juntamente com a criação do Catálogo Nacional para os Cursos Técnicos de Nível Médio e, por último, estímulo à implantação do PROEJA nas redes estaduais e federal, e do PROJOVEM nos municípios (BRASIL, 2007e).

O PROEJA, que será melhor estudado logo mais à frente, contempla cursos, programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, e ensino médio integrado ao técnico, que deveriam ser ofertados de acordo com as demandas locais e regionais por Centros Federais de Educação Tecnológicas, Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas vinculadas a universidades federais (BRASIL, 2005a).

O PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens foi inicialmente implementado como programa emergencial e experimental, voltado para a elevação da escolaridade dos jovens brasileiros e sua qualificação profissional para inserção no mercado de trabalho (BRASIL, 2005b).

Logo após a instituição do PDE (2007) podemos dar destaque às seguintes ações, de acordo com o quadro 1:

Quadro 1- Ações do Plano de Desenvolvimento da Educação

ACÕES DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO		
ANO	AÇÃO/PROGRAMA	OBJETIVO
2007	Sistema Escola Técnica do Brasil (e-Tec Brasil): Decreto n. 63.301/2007 ⁵	Promover desenvolvimento da educação profissional técnica na modalidade a distância;
	Programa Brasil Profissionalizado: Decreto n. 63.302 /2007	Estimular a oferta do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional
2008	Catálogo Nacional para os Cursos Técnicos: Resolução CNE n. 3/2008 ⁶	Organizou os cursos técnicos em 12 eixos tecnológicos e explicitou 185 possibilidades de formação técnica.
	Inclusão do Ensino Profissionalizante Integrado ao Ensino Médio na LDBEN/1996 (Capítulo II, Seção IV – A): Lei n. 11.741/2008	Dispôs sobre seu desenvolvimento e oferta, na forma integrada ao ensino médio.
	Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – RFEPCT: Lei n. 11.892/2008	Reordenamento das Instituições Federais de Educação Tecnológica e da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFs.
	Rede Nacional de Certificação Profissional	Reconhecimento e Certificação dos

⁵ Revogado pelo Decreto n.7.589/2011.

⁶ Revogou o art. 5º da Resolução CNE n. 4/1999 – que definia a Estruturação desses cursos por áreas de competências básicas e profissionais.

	e Formação Inicial e Continuada (Rede CERTIFIC): Portaria Interministerial MEC/TEM n.1.082/2008	conhecimentos adquiridos no trabalho para fins de prosseguimento ou de conclusão dos estudos da Educação Profissional.
2009	Educação Básica: Emenda Constitucional n.59/2009	Prevê a obrigatoriedade e a gratuidade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos de idade.

Fonte: Elaboração própria.

Considerando os objetivos institucionais dos IFs, a EPTNM deverá ser ministrada, prioritariamente, na forma integrada tanto para os concluintes do ensino fundamental regular como para o público da educação de jovens e adultos; oferecer cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores; realizar pesquisas aplicadas, atividades de extensão; estimular e apoiar ações educativas que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão e desenvolvimento socioeconômico local e regional; ministrar cursos superiores de Tecnologia, Licenciaturas e Bacharelado; ofertar cursos de Pós-Graduação *lato e stricto sensu* (BRASIL, 2008b).

Ao término do Governo Lula, apesar dos avanços nos aspectos sociais e educacionais, não tivemos progressos no sistema socioeconômico no país. No âmbito da educação, foram formuladas políticas públicas importantes e significativas que fomentaram avanços, como: retorno do ensino integrado, expansão da oferta pública e gratuita. Como recuo, citamos a extinção da Secretaria de Educação Média e Tecnológica e a criação da Secretaria de Educação Básica e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Como continuidade, foi mantida a oferta do ensino técnico subsequente e concomitante (CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

No Governo seguinte, a presidente Dilma deu continuidade e avançou nas ações por meio da criação de políticas e programas voltados especialmente para Educação Profissional. Para tanto, em 2011 foi anunciada a fase III do Plano de Expansão da Rede Federal, que previa 208 novas escolas profissionalizantes até o final de 2014.

Em 31 de julho de 2013, por meio da Portaria n.671, foi instituído o Sistema de Seleção Unificada da Educação Profissional e Tecnológica (SISUTECH):

Art. 1º Fica Instituído o Sistema de Seleção Unificada da Educação Profissional e Tecnológica – SISUTECH, que tem por finalidade possibilitar o acesso de estudantes egressos do ensino médio a vagas gratuitas em cursos técnicos na forma subsequente (BRASIL, 2013).

Posteriormente, no ano de 2014, foi estabelecido o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC, que teve como objetivo a ampliação da oferta da educação profissional e tecnológica em parceria, inclusive, com o Sistema “S”, através de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira (BRASIL, 2011a).

O PRONATEC permitiu a transferência de recursos públicos para as instituições privadas, e isso, segundo a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, ofereceu riscos à Educação Profissional e inibiu a expansão desta nas instituições públicas (SILVA, 2012).

O Plano Nacional de Educação (PNE) em vigor nos traz como meta 10: “*oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional*” (2014, p.37). É uma tentativa que busca abolir a exclusão social histórica daquelas pessoas que não tiveram acesso à educação na idade certa. Para combater o elevado índice de abandono, ocasionado,

entre outros motivos, pela inadequação das propostas curriculares às especificidades e diversidades desta faixa etária, o PNE traçou dez estratégias que devem ser cumpridas pelos entes federativos.

3 O PROGRAMA NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM A EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade EJA inicialmente foi criado através do Decreto nº 5478/2005 e, posteriormente, alterado pelo Decreto nº 5840/2006. No governo Lula, o PROEJA tem como objetivos as funções reparadora, equalizadora e qualificadora, no contexto das políticas públicas.

De acordo com o Decreto nº 5840, de 13 de julho de 2006, os Documentos Base do PROEJA, e a partir da construção do projeto pedagógico integrado, os cursos PROEJA podem ser oferecidos das seguintes formas:

- 1-Educação profissional técnica integrada ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos.
- 2-Educação profissional técnica concomitante ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos.
- 3-Formação inicial e continuada ou qualificação profissional integrada ao ensino fundamental na modalidade de educação de jovens e adultos.
- 4-Formação inicial e continuada ou qualificação profissional concomitante ao ensino fundamental na modalidade de educação de jovens e adultos.
- 5-Formação inicial e continuada ou qualificação profissional integrada ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos.
- 6-Formação inicial e continuada ou qualificação profissional concomitante ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos (BRASIL, 2006, p. 10).

Ainda, segundo o Documento Base do PROEJA:

Com o PROEJA busca-se resgatar e reinserir no sistema escolar brasileiro milhões de jovens e adultos possibilitando-lhes acesso a educação e a formação profissional na perspectiva de uma formação integral. O PROEJA é mais que um projeto educacional. Ele, certamente, será um poderoso instrumento de resgate da cidadania de toda uma imensa parcela de brasileiros expulsos do sistema escolar por problemas encontrados dentro e fora da escola. Temos todas as condições para responder positivamente a este desafio e pretendemos fazê-lo (BRASIL, 2006, p. 5).

Mesmo após a criação do PROEJA, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira – INEP concorda que os motivos para o abandono escolar em idades regulares são diversos, e boa parte desses alunos têm a possibilidade de retornarem às salas de aulas com idades e séries incompatíveis, o que poderá trazer dificuldades variadas e uma chance maior de evasão mais uma vez.

Tendo como referência os objetivos do PROEJA e seu público-alvo, é importante ainda destacar as considerações de Gomes e Carnielli quando esclarecem:

Muitos alunos internalizam essa situação de inferioridade, considerando-se incapazes e fracos. Sua visão de educação é individualista e utilitarista, esperam que a escola certifique e prepare para o trabalho. Grande parte do alunado continua a ser composta por pessoas que já experimentaram o fracasso escolar [...]. Também, persistem os impasses entre as características propedêuticas do ensino médio e as relações com o trabalho ou a formação profissional (GOMES; CARNIELLI, 2003, p. 24).

Para Arroyo (2005), a diversidade tem sido um traço marcante da história da EJA, compreendendo as faixas etárias de educandos, níveis de escolarização, trajetórias escolares e

humanas, diferentes agentes e instituições, métodos, didáticas e propostas educativas, dentre outras. Tais características são entendidas como heranças negativas e não como riquezas, haja vista que nesta modalidade foram realizadas inovações didáticas e curriculares de ensino e aprendizagem. Desta maneira Arroyo afirma que:

A EJA, por ter sido sempre um campo menos de “ensino” e mais de formação-educação, esteve sempre mais aberta a inovações vindas da renovação das teorias da formação, socialização, a-culturação, politização, conscientização... (ARROYO, 2005, p. 31).

Gomes (2005), em seu estudo, relaciona que a competência cultural e linguística do aluno é adquirida principalmente na família, tendo reflexo direto na vida e no desempenho escolar. Assim, o currículo limita as possibilidades de ascensão do aluno, e as possibilidades de êxito são desiguais, o que significa que alunos de classes diferentes têm desempenhos diferentes. E para Neri (2009), a falta de condições de sobrevivência e restrição de renda são os principais motivos para evasão; logo, a pobreza está interligada.

3.1 Conceções e Fundamentos

Mesmo diante das limitações para cumprimento do “Dever” do Estado Brasileiro em garantir a todos o acesso à educação pública, gratuita e de qualidade, o Documento Base (2007) do PROEJA reafirma que o desenvolvimento de uma nação não depende exclusivamente da educação, mas ela possui função estratégica neste processo de desenvolvimento.

O cenário educativo brasileiro exige ações de curto, médio e longo prazo para atender às funções constitucionais, e Frigotto (2005) nomeia tais ações políticas de inserção e de integração, respectivamente. Dessa maneira, o Documento base do PROEJA (2007) expressa a seguinte afirmativa:

Neste sentido, é necessário construir um projeto de desenvolvimento nacional auto-sustentável e inclusivo, que articule as políticas públicas de trabalho, emprego e renda, de educação, de ciência e tecnologia, de cultura, de meio ambiente e de agricultura sustentável, identificadas e comprometidas com a maioria, para realizar a travessia possível em direção a um outro mundo, reconceitualizando o sentido de nação; nação esta capaz de acolher modos de vida solidários, fraternos e éticos (BRASIL, 2007, p. 32).

A expectativa era de articulação das políticas públicas da educação profissional e tecnológica com as demais políticas, não preparando para o mercado apenas o trabalhador passivo e subordinado ao sistema capitalista. Dessa maneira, a concepção apresentada parte da compreensão de que a educação contribui para a integração social e laboral dos mais variados conjuntos populacionais, e, mais do que isso, para que se constitua, efetivamente, como direito de todos. Buscava-se romper com a dualidade estrutural cultural *versus* cultura técnica, ou seja, educação diferenciada para ricos e pobres. Visando alcançar a formação integral do educando, o Documento Base (2007) define:

A concepção de uma política, cujo objetivo da formação está fundamentado na integração de trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral, pode contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional das populações, pela indissociabilidade dessas dimensões no mundo real. Ademais, essas dimensões estão estreitamente vinculadas às condições necessárias ao efetivo exercício da cidadania (BRASIL, 2007, p. 35).

Este documento, em suas diretrizes, traz o entendimento de que o processo de ensino-aprendizagem dos alunos da EJA deve articular-se com seus conhecimentos prévios, seus professores e suas práticas pedagógicas e didáticas, buscando uma proposta político-pedagógica específica que atenda suas necessidades. Tais metodologias não darão garantias de emprego, mas ampliarão as oportunidades.

Como última concepção, e não menos importante, o Documento Base do PROEJA reforça que todo professor, atuante em qualquer modalidade ou área, pode trabalhar com o público Adulto e Jovem. Porém, necessita de qualificação profissional para atuar e lidar com os desafios e preconceitos nesta modalidade de ensino.

Entretanto, questionou-se o despreparo docente para atuar na educação profissional. Machado (2011) afirma que os novos professores contratados, em sua maioria com formação inicial em Licenciatura e/ou Bacharelado, somente possuem o conhecimento acadêmico, sem vivências profissionais e habilitações para o ensino específico das áreas técnicas. Quando integram a Rede Federal, estes profissionais podem atuar nos diversos cursos e níveis de ensino, dentre eles o PROEJA. Para tanto, Machado (2011) expressa:

No caso do PROEJA, a complexidade do desenho curricular e da prática didático-pedagógica é ainda maior, pois envolve a educação geral do ensino médio e fundamental, conteúdos especiais da EPT [Educação Profissional e Tecnológica] e da FIC [Formação Inicial e Continuada] e abordagens da educação de jovens e adultos (MACHADO, 2011, p. 694).

Deste modo, a formação docente universitária é constituída de lacunas relacionadas à formação para educação profissional, estando em sua maioria voltadas para o ensino médio regular, de caráter propedêutico, com o objetivo específico de preparar para o ingresso em cursos de nível superior. A situação é mais complexa quando a formação inicial é de bacharelado, pois não há preparo pedagógico para o ensino. Quando se trata de abordagens pedagógicas em EJA, a situação não é muito diferente, haja vista que a maioria dos cursos existentes não dispõe de componentes curriculares que discutam as especificidades desta modalidade de ensino (MOURA, 2006).

Os professores que não tiveram acesso aos fundamentos da EJA na formação inicial levam essa lacuna para a atuação na modalidade, com forte impacto na relação com os estudantes e com suas características específicas, deixando claro, por vezes, que a falta de formação no campo da EJA colabora para que as abordagens pedagógicas propostas reforcem aspectos que se remetem ao ensino compensatório e supletivo, distante da perspectiva do direito.

Como efeito, professores que vêm trabalhando com a EJA, sem formação, têm menores possibilidades de estar sensíveis a propostas que minimizem possíveis problemas decorrentes das características próprias da modalidade, entre as quais podem ser destacadas: turmas com estudantes que ficaram longo período sem contato com o ensino formal; com diferenças de idade bastante acentuadas; além da necessidade de conciliar estudo e trabalho, diariamente (ABREU JUNIOR, 2015, p. 3975).

Com o intuito de complementação da formação destes docentes, a partir das diretrizes do Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2007) foram oferecidos cursos de especialização para atuação no PROEJA, tanto para a Rede Federal como para a rede estadual e municipal de ensino. Os objetivos desses cursos de especialização, inicialmente, eram:

Formar profissionais com capacidades para atuar na elaboração de estratégias, no estabelecimento de formas criativas das atividades de ensino-aprendizagem e de prever pro-ativamente as condições necessárias e as alternativas possíveis para o desenvolvimento adequado da educação profissional técnica de nível médio

integrada ao ensino médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos, considerando as peculiaridades, as circunstâncias particulares e as situações contextuais concretas em que programas e projetos deste campo são implementados (BRASIL, 2007, p. 8).

Observa-se que os objetivos acima descritos e suas finalidades foram baseados na necessidade de integração entre os três campos educacionais: ensino médio, educação profissional e educação de jovens e adultos. Segundo dados divulgados pela SETEC, foram formados mais de 3.000 profissionais em seus vários polos existentes pelo país desde 2006.

De acordo com o Documento Base (MEC, 2007), os princípios que consolidam o PROEJA estão dispostos no quadro 2:

Quadro 2. Princípios do PROEJA

PRINCÍPIOS DO PROEJA	
PRINCÍPIO	JUSTIFICATIVA
Inclusão dos jovens e adultos nas ofertas	Pouco e difícil acesso ao sistema educacional. Questiona-se também a forma que tem sido feita essa inclusão e a promoção da permanência e sucesso dos alunos
Inserção da modalidade EJA integrada à educação profissional	Parte da premissa da educação como direito, desde a educação infantil até a conclusão do ensino médio.
Ampliação e Universalização	A formação humana exige períodos longos; Abrangência maior na universalização do ensino médio.
Trabalho como princípio educativo	Produção da condição humana pelo trabalho (ação transformadora no mundo, de si, para si e para outrem).
Pesquisa como fundamento da formação do sujeito	Contribuição para a construção da autonomia intelectual dos educandos.
Condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais	Compreende-se que tais condições são fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais.

Fonte MEC, 2007

Os seis princípios acima decorrem de reflexões e estudos de teorias de educação em geral e da educação de jovens e adultos no ensino médio e na educação profissional na Rede Federal.

3.2 Trabalho como princípio educativo para Educação de Jovens e Adultos: Conceitos e Considerações

Não há dúvidas de que as políticas públicas voltadas para a educação de jovens e adultos buscam colaborar para sua inserção e integração no mercado de trabalho; porém, também ampliam e fortalecem a exploração e precarização dos trabalhadores. Tal situação exige constantes reflexões do dilema entre a escolarização e a qualificação profissional. Assim, Frigotto afirma:

Por outra parte, assinala que as políticas públicas de escolarização e de qualificação, ainda que necessária ou mesmo imprescindíveis, se dão num contexto de profunda regressão e violência na esfera dos direitos sociais que atingem, ainda que de forma diferenciada, a maior parte das nações. Consequentemente, seu alcance se dá num terreno cada vez mais limitado dentro do sociometabolismo ou da sociabilidade

capitalista (2013, p. 390).

Desta maneira, o trabalho pode assumir algumas formas, dentre elas: a de escravidão, servilismo, mercadoria, força de trabalho/emprego, trabalho assalariado no capitalismo, e outras. Reconhecer e identificar as diferentes formas é importante, pois evitaria a confusão nas situações definidas como “crise do trabalho assalariado com fim do trabalho” (FRIGOTTO, 2001 p.71).

É sobre esse contexto que Freire (1987) falava das desigualdades sociais e educacionais em suas obras quando descreveu que, na opressão, dividir e mantê-los oprimidos são condições indispensáveis à continuidade do “poderamento” dos opressores. Essa submissão e condicionamento aos detentores do poder da sociedade vigente acarretam um desejo de tornarem-se opressores, contrapondo a relevância dos conceitos de união, organização e luta para os oprimidos no processo de libertação. Para Freire,

O que interesse ao poder opressor é enfraquecer os oprimidos mais do que já estão, ilhando-os, criando e aprofundando cisões entre eles, através de uma gama variada de métodos e processos. Desde os métodos repressivos da burocracia estatal, à sua disposição, até as formas de ação cultural por meio das quais manejam as massas populares, dando-lhes a impressão de que as ajudam (1987, p. 80).

É indiscutível que as políticas públicas implementadas para a educação escolar são subordinadas ao mercado e ao capital. Por esta razão, torna-se um desafio, não somente a inserção precária no sistema produtivo, mas também o desenvolvimento da capacidade crítica para compreender a realidade e a formação do pensamento crítico capaz de transformar essa realidade pela raiz.

Para tanto, a conscientização docente do seu papel problematizador da realidade é o primeiro passo para a formação do pensamento crítico do educando. Isto se deve ao fato de que quem nos ensina é o mesmo que nos oprime. Mesmo com esta assunção, a superação da opressão é complexa, pois, de certa maneira, os oprimidos são conformados, acomodados e aceitam tal situação. Então, concluiu-se que:

Se as massas populares dominadas, por todas as considerações já feitas, se acham incapazes, num certo momento histórico, de atender à sua vocação de ser sujeito, será, pela problematização de sua própria opressão, que implica sempre numa forma qualquer de ação, que elas poderão fazê-lo (FREIRE, 1996, p.96).

Como consequência da disputa desigual nos processos formativos, tanto na forma, conteúdo e método, Frigotto (2013) destaca três mecanismos que se articulam, contribuindo para maior controle mercantilista do conhecimento na educação pública escolar: a esfera pública ineficiente, a natureza da formação docente realizada pelas Universidades públicas, e políticas de prêmios às escolas que, de acordo com critérios oficiais, alcançam melhor desempenho.

Frigotto relata que “Essa posição clara em relação à visão da educação básica, não como direito social e subjetivo, mas cada vez mais como negócio, se manifesta de forma vertiginosa na disputa do espaço da escola pública” (2013, p. 397).

Estando o trabalho regulado pelas relações sociais capitalistas, constituídos por proprietários privados dos meios e instrumentos de produção e os não proprietários, a centralidade das ações não são de trocas, e sim de aumento dos lucros. A fragilidade dessas relações é demonstrada através da desestabilização dos trabalhadores estáveis, precariedade do emprego e aumento nas taxas de desemprego.

Todavia, ensinar ultrapassa a ideia de transferência ou depósito de conhecimento, como defende Freire, sendo necessário oportunizar sua produção e/ou construção sem desprezar a formação moral e os saberes dos educandos, compreendendo suas relações com o

ensino dos conteúdos, contexto social e cultural. Desta maneira, o autor define que:

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento (FREIRE, 1996, p.21)

Vale dizer que a qualidade da educação está ligada ao interesse e luta de classe, sendo importante para o mercantilismo os ensinamentos programados de acordo com as especificações funcionais. Para tanto, convencem os trabalhadores a acreditarem que o que ganham é o justo, e a entenderem que não lhes cabe a atividade política. Porém, existe uma minoria que ainda têm esperanças de melhoria de empregos e pró-labore através da Educação.

Diante das abordagens acima, partindo da concepção do trabalho como princípio educativo disposto no PROEJA, adotamos alguns conceitos que vão nortear a contextualização, compreensão e o desenvolvimento das discussões desta pesquisa.

Por competências, destacamos as explicações trazidas por Isambert-Jamati (1997), quando afirma que o termo competência nunca foi de uso popular, e está diretamente relacionado à capacidade reconhecida de dominar suficientemente a área, poder de intervenção e uso de técnicas preexistentes.

Concordando com Isambert-Jamati (1997), Magalhães et al (1997, p.14) definem competência como o “conjunto de conhecimentos, habilidades e experiências que credenciam um profissional a exercer uma determinada função”. Assim, na análise de Demo (1998), não basta executar bem uma tarefa, é indispensável a projeção para novas situações, sempre questionando, inovando, refazendo e, sempre que possível, antecipando-se aos novos desafios.

Bentes (2007) sintetiza que na educação profissional as competências sofrem influências do panorama tecnológico, das necessidades de qualificação profissional e de empregabilidade. Diante dessas influências e análises de Ramos (2001), é extremamente necessário desprender as bases das competências que comumente se confundem com a concepção de qualificação instalada na relação escola-trabalho:

A razão para esse deslocamento de conceitos de qualificação à competência acha-se, entre outras razões, na idéia de educação profissional reveladora de uma certa função econômica em educação. A discussão, nesse contexto, revela: que a noção de competência compõe o conjunto de novos signos e significados talhados pela pós-modernidade; que a apropriação econômica de uma noção originária da psicologia conferiria à educação o papel de adequar, psicologicamente, os trabalhadores aos novos padrões de produção; que o senso comum teria um caráter neoconservador e neoliberal, considerando-se as relações de trabalho atuais e os mecanismos de inclusão social pautam-se pela competência individual (RAMOS, 2001, p.22) .

O desenvolvimento de competências é compreendido por Frigotto (1995) como um rejuvenescimento da teoria do capital humano, estando o conceito de qualificação na conotação produtivista; as competências incidem no conjunto de saberes e características incorporadas por uma pessoa nas diversas situações de trabalho com outras pessoas. De acordo com essas abordagens:

A educação, ou mais amplamente, a formação humana ou mesmo os processos de qualificação específicos para fazer face às tarefas econômicas, numa perspectiva socialista democrática, têm como horizonte permanente dimensões ético-políticas inequívocas: “os socialistas estão aqui para lembrar ao mundo que em primeiro lugar devem vir as pessoas e não a produção (FRIGOTTO, 2000, p.268).

A citação acima delimita claramente que a escola aparece como agência formadora mecanicista dos indivíduos para absorção pelo mercado de trabalho. O ensino fica submisso a determinações legais resultantes, em sua maioria, de acordos financeiros.

Ressalte-se que a motivação para a volta à sala de aula estende-se àqueles que necessitam entrar, permanecer ou até mesmo voltar ao mercado de trabalho. Assim, *motivação*, para este estudo compreende tudo aquilo que impulsiona as pessoas a agir de determinada forma ou, pelo menos, que dá origem a uma propensão, a um comportamento específico, podendo este estímulo ser externo (provindo do ambiente) ou internos (processos mentais dos indivíduos) (CHIAVENATO,1999).

Embora a motivação seja apenas um dos fatores internos que propulsionam o comportamento humano (Teoria das relações humanas), a mesma atua de maneira geral sobre as necessidades dos indivíduos, a fim de supri-las para atingir os objetivos tanto pessoais como organizacionais.

A motivação influencia no comportamento humano, baseando-se nos seguintes pressupostos:

- a) O comportamento humano é causado, ou seja, existe uma causalidade do comportamento. Tanto a hereditariedade como o meio ambiente influem decisivamente sobre o comportamento das pessoas. O comportamento é causado por estímulos internos ou externos.
- b) O comportamento é motivado, ou seja, há uma finalidade em todo comportamento humano. O comportamento não é causal, nem aleatório, mas sempre orientado e dirigido para algum objetivo.
- c) O comportamento humano é orientado para objetivos pessoais. Subjacente a todo comportamento existe sempre um impulso, um desejo, uma necessidade, uma tendência, expressões que servem para designar os motivos do comportamento (CHIAVENATO, 1998, p.76-77).

Maximiano (1995) afirma que motivação, comportamento e desempenho estão interligados e são dependentes entre si. Ou seja, o desempenho é uma manifestação de comportamento humano nas organizações, podendo ser motivada pelo próprio indivíduo ou pela situação ou ambiente em que ele se encontra.

Considerando que a escola passou a assumir funções de acordo com a economia, sendo associada ao desenvolvimento econômico, emprego, mobilidade e ascensão social após a Segunda Guerra Mundial, as motivações dos jovens e adultos para voltar a estudar estão relacionadas à comercialização de sua força de trabalho e o melhor desempenho de suas competências, a fim de atender suas necessidades básicas (FRIGOTTO, 2001).

Essa instrumentação laboral para suprir as demandas encontra-se oposta às concepções de Freire (1987) quando aborda a significação de oprimidos como quase “coisa” e apresentando como suas finalidades as de seus opressores, ficando a superação deste estado responsável pela conquista e reconstrução da tão almejada liberdade. A partir destas indagações, Freire (1987) afirma que “é como homens que os oprimidos devem lutar e não como coisas” (p.31); e “Não é como coisas já dissemos, e é bom que mais uma vez digamos, que os oprimidos se libertam, mas como homens” (p.101).

Quando Freire discute a relação humanização e desumanização como responsabilidade total dos opressores-oprimidos, a partir da qual terão a liberdade para criar e construir, afirma que esta relação é histórica e ontológica. Sendo assim, a libertação do estado de opressão é uma ação social, não podendo, portanto, acontecer isoladamente como “coisa”, devendo a consciência e transformação do meio acontecer em sociedade. O autor conclui que:

Constatar esta preocupação implica, indiscutivelmente, em reconhecer a desumanização, não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica. É também, e talvez sobretudo, a partir desta dolorosa constatação, que os

homens se perguntam sobre a outra viabilidade – a de sua humanização. Ambas, na raiz de sua inconclusão, que os inscreve num permanente movimento de busca. Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão (FREIRE, 1987, p.16).

Outra questão é a permanência dos avanços científicos e tecnológicos em poder dos detentores do capital que marcam a atualidade, fortalecendo a globalização, competitividade e reestruturação da relação trabalho/emprego. Por estas razões, a ciência e as tecnologias sob as relações capitalistas, de acordo com Frigotto (2001), constituem-se para a classe trabalhadora como a superexploração de mão de obra e geradoras de desemprego. Portanto, há controvérsias quanto aos meios e instrumentos utilizados para ampliação e legitimação da emancipação humana, principalmente quando se fala da ciência, tecnologia, educação em geral e educação profissional.

Partindo da assunção de trabalho como necessidade e uma falsa liberdade, de acordo com Marx, Freire (1987) já defendia a importância do diálogo como condição de libertação da opressão, pois através dele conhecemos o outro, suas carências e necessidades. A liberdade é alcançada através de uma consciência crítica na *práxis*, onde opressores e oprimidos, em constante diálogo, operam para a transformação da realidade. A palavra (para além do meio) é a chave da libertação, e o amor, o fundamento para o diálogo.

O diálogo crítico e libertador, por isto mesmo que supõe a ação, tem de ser feito com os oprimidos, qualquer que seja o grau em que esteja a luta por sua libertação. Não um diálogo às escâncaras, que provoca a fúria e a repressão maior do opressor (FREIRE, 1987, p.29).

Para o processo educativo ser eficiente, exige-se empenho, dedicação, disposição e disponibilidade, tanto de quem ensina como de quem aprende. Frequentemente o que vivenciamos são arquivamentos, memorização e reprodução de informações, e não o conhecimento. Essas evidências são massacrantes quando observadas na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, pouco ou nada escolarizados. Assim, a educação problematizadora deve ser exercida, superando a contradição educador-educandos. Esta superação somente é possível através do diálogo e inserção crítica na realidade, apresentando caráter autenticamente reflexivo. Nessa relação, a comunicação democrática, e não impositiva, é fundamental, uma vez que é necessária uma nova postura docente diferente daquela que faz do professor um detentor do poder/conhecimento:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz comunicados e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem”, partindo do princípio de que o educador sempre será o detentor do conhecimento e os educandos aqueles que nada sabem. Como consequência, temos maior alienação e redução do desenvolvimento de uma consciência crítica. Este pensamento, onde os educandos estão limitados ao conhecimento imposto, sem que haja diálogo e debate de opiniões e ideias, estende-se à outra obra quando afirma transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime (FREIRE, 1987, p.33).

Na prática e paralelamente aos dilemas dos processos educacionais, escolar ou não, os projetos e políticas públicas voltados para a educação profissional, em especial a de jovens e adultos, vinculam-se ao adestramento, acomodação e formação fragmentada. “Trata-se de conformar um cidadão mínimo, que pensa minimamente e que seja minimamente” (FRIGOTTO, 2001 p. 80). Ao final, torna-se apenas empregável à disposição do mercado de trabalho.

3.3 PROEJA no Instituto Federal de Roraima – Campus Boa Vista

O Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR), desde sua implantação, tornou-se centro de referência educacional no Estado de Roraima, através da promoção da inclusão social de jovens e adultos, por intermédio das ações de formação profissional, estando perfeitamente inserido no contexto local e regional. Em sua história, o IFRR passou por várias mudanças e, atualmente, possui estrutura multi Campus, sendo composto pelas unidades: Reitoria, Amajari, Boa Vista, Novo Paraíso, Boa Vista Zona Oeste e Bonfim; os dois últimos estão em fase de implantação.

De acordo com Silva (2010), o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação no Instituto Federal de Roraima iniciou em 2005, com o Curso na área da Construção Civil - Técnico em Edificações, constituído por 8 módulos e carga horária de 3.200 horas; o ingresso era realizado por processo seletivo.

No Campus Boa Vista estão em andamento 08 cursos de graduação, 03 cursos de Pós-Graduação Lato Sensu, 05 cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio Regular e 05 cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio – EJA e 07 Cursos Técnicos Subsequentes ao Ensino Médio.

Quanto à atuação nos cursos PROEJA, os servidores do Instituto Federal de Roraima participaram de qualificação profissional para atender o público jovem e adulto:

Atendendo à política do MEC através da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC, o CEFET-RR constituiu parceria com CEFET-AM para realização de uma turma do curso de Especialização em EJA integrante do programa de formação docente para a implementação do PROEJA, executado pela SETEC através de polos regionais. Nesse curso foram atendidos em Boa Vista, no CEFET-RR um total de 21 docentes pertencentes aos quadros e servidores do CEFET-RR e da Secretaria de Educação do Estado de Roraima (CEFET-RR, 2007, p.22).

Posteriormente, o IFRR tornou-se polo, e deu continuidade na formação continuada dos profissionais que atuam nessa modalidade de ensino através da oferta do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* “Em Educação Profissional Integrada à educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA”. Inicialmente, o curso era destinado apenas para servidores do IFRR, mas depois foi ampliado para os servidores do Estado e Município. Ao todo, foram formados 166 profissionais, entre docentes e técnicos administrativos. Porém, há questionamentos quanto à efetividade dessa qualificação docente e técnica, diante dos números expressivos de evasão discente nos cursos do PROEJA.

De acordo com os documentos base, os pré-requisitos para ingresso nos cursos do PROEJA no Instituto Federal de Roraima são: maiores de 18 anos, conclusão do ensino fundamental, aprovação em processo seletivo específico, e casos previstos em lei em situações de transferência escolar.

O ingresso de estudantes nos cursos do PROEJA no IFRR – Campus Boa Vista, no período proposto para estudo (2011 a 2013), de acordo com o sistema de registro acadêmico, foi assim distribuído:

Tabela1. Quantitativo de estudantes ingressantes na Educação de Jovens e Adultos no IFRR – Campus Boa Vista (2011 a 2013)

**INGRESSO DE ESTUDANTES NA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS NO IFRR – CAMPUS BOA
VISTA (2011 a 2013)**

Edificações	145
Análises Clínicas	259
Eletrotécnica	46
Enfermagem	335
Informática	238
Total	1023

Fonte: IFRR/Sistema de Registro Escolar, 2015.

Destacamos, de acordo com a Tabela 1, que tivemos 1.023 ingressantes nos anos de 2011 a 2013: a última oferta para Educação de Jovens e Adultos foi em 2013. Desta maneira, não estão sendo mantidas as propostas advindas do PROEJA, dentre as quais, o estabelecimento de um limite mínimo de ofertas de vagas pela Rede Federal. O texto do Decreto assim se expressa:

Art. 2º - As instituições federais de educação profissional deverão implantar cursos e programas regulares do PROEJA até o ano de 2007.

§ 1º - As instituições referidas no *caput* disponibilizarão ao PROEJA, em 2006, no mínimo dez por cento do total das vagas de ingresso da instituição, tomando como referência o quantitativo de matrículas do ano anterior, ampliando essa oferta a partir do ano de 2007 (Brasil, 2006).

Como reflexo negativo de tal situação, não estamos conseguindo, Institucionalmente, avançar nas questões do processo político pedagógico e reestruturação dos planos de curso, que ainda permanecem em sua primeira versão.

Atualmente, a Instituição possui 5 cursos em andamento na modalidade PROEJA: Eletrotécnica, Análises Clínicas, Enfermagem, Informática e Edificações. Todos compostos por 6 módulos, estágios obrigatórios e entrega de relatório final como pré-requisito para formação técnica. O curso de Secretariado nesta modalidade de ensino foi deixado de ser ofertado por falta de demanda.

Vejamos agora os cursos ofertados na Modalidade de Jovens e Adultos, de acordo com os respectivos planos (2006):

Quadro 3. Cursos do PROEJA no IFRR – Campus Boa Vista

CURSOS DO PROEJA NO IFRR – CAMPUS BOA VISTA			
Curso	Duração		Eixo Tecnológico
	Carga Horária	Módulos	
Secretariado	2180	5	Gestão e Negócios
Eletrotécnica	2400	6	Controle e Processos Industriais
Análises Clínicas	2750	6	Ambiente e Saúde
Enfermagem	3000	6	Ambiente e Saúde
Informática	2570	6	Informação e Comunicação
Edificações	2880	6	Infraestrutura

Fonte: Planos de Cursos (2006)

Observa-se no quadro 3 que a carga horária prevista é variável, e a durabilidade em módulos iguais, com exceção do curso de secretariado. Tal situação nos faz buscar compreender como era feita a organização de cada curso para cumprir as atividades modulares.

Outro ponto a ser analisado é a desatualização do currículo, pois, desde a implantação (2006), os planos de cursos não foram alterados, mesmo estando presente as intenções nos Relatórios de Gestão posteriores.

Mesmo sendo o pioneiro na oferta de Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional, não ficou isento de falhas. O Relatório de Gestão 2006, seguinte à implantação, constatou isso ao descrever que dos 66 (sessenta e seis) alunos iniciais, apenas 34 (trinta e quatro) seguiram para o segundo módulo, e 20 (vinte) para o terceiro, representando uma evasão de 48,48% e 69,69%, respectivamente. Apenas 12 alunos desta turma conseguiram finalizar o curso (NORONHA FILHO, 2016).

O retrato do período proposto quanto à evasão é preocupante diante de números tão expressivos. O sistema de registro acadêmico traz os dados:

Tabela 2. Quantitativo de alunos evadidos (2011 a 2013)

EVASÃO DE ESTUDANTES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO IFRR – CAMPUS BOA VISTA (2011 a 2013)			
Cursos	Ingresso	Êxito	Evadidos
Edificações	145	31	62
Análises Clínicas	259	66	66
Eletrotécnica	46	22	21
Enfermagem	335	86	78
Informática	238	24	77
Total	1023	229	304

Fonte: IFRR/Sistema de Registro Escolar, 2017.

Salientamos que o curso técnico em secretariado não foi ofertado no período de estudo, e por esta razão não constam informações sobre ele na tabela 2. Observa-se que o quantitativo de estudantes desistentes corresponde a 29,71% do total de estudantes que ingressaram no período, não se distanciando da realidade apresentada no Relatório de Gestão de 2006, anteriormente mencionado neste trabalho. Os dados relacionados ao êxito compreendem aqueles estudantes que obtiveram a diplomação neste período, também de

período de ingressos diversos, e muitos deles anteriores aos anos de 2011 a 2013.

4 METODOLOGIA, DADOS E RESULTADOS: CAUSAS DA EVASÃO ESCOLAR NOS CURSOS DO PROEJA NO IFRR – CAMPUS BOA VISTA

Este capítulo tratará da metodologia adotada, levantamento dos dados e os resultados obtidos. Começaremos com a explicitação do conceito de evasão adotado nesta pesquisa e a delimitação da metodologia para o desenvolvimento deste trabalho. Posteriormente, analisaremos os dados e os resultados obtidos com os instrumentos de pesquisa utilizados.

O quadro conceitual disponibilizado para evasão é bastante diverso, com definições que não se encaixam entre si, podendo dificultar ou limitar as análises. A Comissão Especial de Estudos Sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras, designada pelo MEC, reconhece essas diversidades de conceitos de evasão, e recomenda que a escolha por esta ou aquela seja realizada em consonância com o objeto de estudo. Portanto, acolhendo esta recomendação, o conceito de evasão adotado neste trabalho de pesquisa é o desta Comissão, a saber: “saída definitiva do aluno de seu curso de origem, sem concluí-lo” (COMISSÃO ESPECIAL DE ESTUDOS SOBRE A EVASÃO NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS, 1996, p. 25).

O conceito de abandono escolar considerado neste trabalho é o de Ana Benavente et al (1994), que definem abandono escolar quando o aluno deixa de frequentar as aulas durante o ano letivo, distinguindo, assim, os termos evasão e abandono frequentemente utilizados nesta pesquisa.

De acordo com a classificação das pesquisas com bases em objetivos gerais propostos por Gil (2008), nossa pesquisa é de natureza descritiva, pois nos trouxe a identificação e a relação entre as variáveis causas da evasão nos cursos técnicos integrados ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Roraima – Campus Boa Vista.

Figueiredo & Souza (2011) definem método como o conjunto de regras a serem seguidas ao longo da pesquisa em um determinado contexto de estudo; e a metodologia é o conjunto sequencial e ordenado de procedimentos utilizados e seu aperfeiçoamento, podendo ser compreendida também como uma disciplina que se ocupa de estudar e ordenar vários métodos.

A pesquisa quantitativa complementa a pesquisa qualitativa e a identificação dos índices de evasão reflete diretamente nas responsabilidades institucionais em manter estes estudantes regularmente matriculados e com qualidade de ensino. Desta maneira, e como uma parte do problema pode ser esclarecida na perspectiva quantitativa e outra na óptica qualitativa, utilizamos ambos os procedimentos metodológicos.

Na abordagem qualitativa, os dados foram obtidos através das interações interpessoais e da coparticipação dos informantes, onde o pesquisador é participante ativo em todo o processo, compreendendo e analisando os dados a partir das informações coletadas. Assim, segundo Minayo & Sanches “*um verdadeiro modelo qualitativo descreve, compreende e explica, trabalhando exatamente nesta ordem*” (1993, p.246).

Quando a pesquisa necessita utilizar técnicas estatísticas e procedimentos matemáticos na coleta de informações, bem como no tratamento de dados, temos uma abordagem quantitativa. Minayo & Sanches descrevem:

[...] a metodologia qualitativa é abordada procurando focar, principalmente, o social como um mundo significados passível de investigação e a linguagem comum

ou a fala como a matéria-prima desta abordagem, a ser contrastada com a prática dos sujeitos sociais.

Finalmente, procura-se concluir que ambas as abordagens são necessárias, porém, em muitas circunstâncias, insuficientes para abarcar toda a realidade observada. Portanto, elas podem e devem ser utilizadas, em tais circunstâncias, como complementares, sempre que o planejamento da investigação esteja em conformidade (MINAYO & SANCHES, 1993, p.240).

Segundo Maanen (1979), a pesquisa qualitativa compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que buscam descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo de significados, enquanto a Pesquisa Quantitativa leva objetividade, podendo ser quantificada por meio da análise dos dados e a utilização de ferramentas estatísticas.

Por toda esta pesquisa foi possível correlacionar os fatos com a totalidade, respeitando suas transformações históricas. Assim, o método de investigação utilizado foi o dialético; qual Wachowicz afirma que o ponto de partida deste método é “análise crítica do objeto a ser pesquisado, o que significa encontrar as determinações que o fazem ser o que é” (2001, p.171).

Assim, a construção do saber foi constituída a partir da apropriação do objeto de estudo por meio do levantamento das pesquisas realizadas nos últimos anos voltados para a temática evasão na Educação Profissional e Tecnológica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Ressaltamos que, quando se trata da evasão no âmbito do ensino técnico, não contamos com uma quantidade expressiva de material, dificultando a construção de um referencial teórico consistente quanto aos indicadores a serem utilizados para esta questão (DORE; LUSHER, 2011; MACHADO; MOREIRA, 2012; SALES; CASTRO; DORE, 2013).

Compreendida melhor a temática pesquisada, avançamos para as etapas seguintes: levantamento de questionamentos pertinentes e preparo dos questionários semiestruturados direcionados aos participantes da pesquisa; busca e seleção no sistema de registro acadêmico dos estudantes evadidos e professores que atuaram no PROEJA: busca ativa dos participantes; preparo e análise dos dados estatísticos sobre o índice de evasão e dos dados coletados (docentes e discentes).

Destacamos que, dependendo da ótica sob a qual se investiga, podendo ser a do estudante evadido, a da escola ou do próprio sistema de ensino, alterará significativamente os resultados da pesquisa. Isto porque cada indivíduo atribui diferentes significados às experiências (DORE; LUSHER, 2011, p. 775). Por estas razões, optamos pela ótica discente e docente, por entender que esta relação discente-docente tem forte influência em nosso objeto de estudo.

Tendo em vista que a principal fonte de dados são os estudantes que integraram o PROEJA no IFRR – Campus Boa Vista e os profissionais envolvidos com esta modalidade de ensino, o delineamento das técnicas de pesquisa ocorreu através do Estudo de Caso, o qual nos permitiu um detalhamento profundo e exaustivo de fatos, situações ou objetos, de maneira a adquirirmos amplo e pormenorizado conhecimento (FIGUEIREDO; SOUZA, 2011).

Para tanto:

O delineamento refere-se ao planejamento da pesquisa em sua dimensão mais ampla, que envolve tanto a diagramação quanto a previsão de análise e interpretação de coleta de dados. Entre outros aspectos, o delineamento considera o ambiente em que são coletados os dados e as formas de controle das variáveis envolvidas (GIL, 2008, p.43).

A amostragem utilizada foi a probabilística do tipo randômica simples. Conforme definição de Figueiredo e Souza:

Amostragem randômica simples: técnica utilizada quando a amostra não for muito

grande. O procedimento mais simples é fazer uma lista da população, depois atribuir um número a cada um e a seguir escolher por sorteio um a um até obter o tamanho da amostra (2011, p. 147).

Para a amostra desta pesquisa foram selecionados 10% (dez por cento) dos estudantes evadidos de cada curso da modalidade de Educação de Jovens e Adultos ofertados pelo Instituto Federal de Roraima - Campus Boa Vista, dentro do período proposto. Ressaltamos que durante a seleção da amostra foram utilizados subconjuntos/subgrupo excludente de acordo com as variáveis que caracterizam o universo da amostra. Os participantes desta pesquisa foram, inicialmente, extraídos de uma amostragem ao acaso, através de um sorteio, o que possibilitou minimizar as interferências do pesquisador no processo de escolha. Porém, diante das dificuldades de acesso aos participantes e retorno dos questionários, foi realizado um segundo processo de escolha a fim de atingir a nossa proposta quantitativa de participantes. O critério de inclusão e exclusão para participação dos estudantes nesta pesquisa foi a situação de matrícula: evadido.

Segundo Minayo & Sanches (2013), as características individuais são variáveis entre os indivíduos de um mesmo grupo num dado instante, e num mesmo indivíduo de instante para instante. Devido a essa impossibilidade de predizer antecipadamente os resultados de uma pesquisa submetida às mesmas condições, classifica-se como um experimento aleatório, e sua variabilidade presente nestas condições chama-se variabilidade aleatória, casual, randômica ou estocástica.

Quanto à escolha da amostragem dos docentes, estes compreenderam 10% (dez por cento) dos profissionais que ministraram aulas na modalidade de educação a jovens no Instituto Federal de Roraima – Campus Boa Vista nos anos de 2011 a 2013.

Para suporte à coleta e análises de dados, foi realizada a aplicação de questionário semiestruturado (Apêndices A e B) com perguntas abertas, fechadas e de múltipla escolha. Com os discentes, os convites para participação ocorreram separados por cursos, e consistiu em duas etapas: inicialmente, por meio de contato telefônico (disponibilizados pelo registro acadêmico) e, após o aceite, foram marcados encontros individualizados de acordo com a disponibilidade de cada participante. Com os docentes, a aplicação do questionário também foi individualizada; alguns pessoalmente e outros por e-mail. Assim:

A composição dos grupos focais e o número dos mesmos devem ser vistas como intencionais. O pesquisador deve escolher sujeitos que possuam pelo menos um aspecto comum ou uma característica homogênea relevante para os objetivos da pesquisa. Se o pesquisador quer se apropriar das discussões sobre opiniões ou visões de mundo, pode escolher compor grupos maiores, mas se quer aprofundar-se nas percepções dos sujeitos da pesquisa, os grupos menores são mais indicados (BACKES *et al*, 2011).

Segundo Lakatos e Marconi (2010), através dos questionários é possível averiguar fatos ocorridos, conhecer a opinião das pessoas, sentimentos e significados para o sujeito, descoberta de condutas e a influência de pensamentos ou ações. O grupo focal irá reforçar estas definições, além de fortalecer a troca de ideias e experiências.

Para tanto, objetivando a clareza dos dados coletados, e buscando minimizar os problemas estatísticos (problemas de estimação de parâmetros e os problemas de testes de hipóteses estatísticas) foram realizados os testes de ajuste, ou teste de aderência.

O processo de análise e interpretação dos dados ancorou-se na codificação das respostas, classificação e tabulação de dados, com os respectivos cálculos estatísticos. Minayo & Sanches (1993) concordam que há uma interação entre pensamento e linguagem, exercendo a fala um papel vital na rápida transmissão de grandes quantidades de informações entre os diferentes elementos de um grupo. Destacam, ainda, a importância de exercitar a habilidade

de julgamento de quais fatores são relevantes para um determinado problema.

Para auxiliar na elaboração do questionário semiestruturado, na análise e interpretação dos dados tivemos como base norteadora o “Documento Orientador para a Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (2014)”. Neste documento, os fenômenos de evasão e retenção aparecem como uma das sete dimensões propostas.

O Documento Orientador para Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (2014) foi elaborado pelo MEC objetivando auxiliar as práticas educacionais para o enfrentamento da evasão escolar e retenção; ele trouxe a categorização das causas da evasão e da retenção como fatores individuais, internos e externos.

Para a interpretação dos dados sobre a evasão, foi necessário, primeiramente, compreender os conceitos e indicadores definidos por meio do Sistema Nacional de Informação da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC). Desta maneira:

A gestão do SISTEC consiste no cadastramento da unidade de ensino, dos cursos ofertados, dos ciclos de matrículas e dos estudantes; e atualização da situação do estudante ao longo do ciclo de matrícula em que foi inserido. O ciclo de matrículas é definido pela data de início e término de cada turma dos cursos ofertados pela Instituição, considerando o tempo mínimo de conclusão previsto no projeto pedagógico (MEC, 2014b, p.21).

É através do SISTEC, e não do senso escolar, que é realizada a manutenção do *status* de matrículas. Com as atualizações desses *status*, tornam-se possíveis os cálculos dos indicadores de evasão, retenção e conclusão, estando configurada como: matrícula Ativa (em curso ou integralizado) ou matrícula finalizada (com êxito – concluído e sem êxito - desligado, evadido, transferido interno ou transferido externo). Considerando desligado ou desistente aquele que formaliza o pedido; e evadido aquele que abandona.

Considera-se:

Na análise no período, os indicadores podem ser relativos ao conjunto total de estudantes matriculados no período (taxas no período) ou relativos ao conjunto de estudantes ingressantes no ciclo, em períodos anteriores, com previsão de conclusão no período em análise (taxas por ingressantes) (MEC, 2014b, p.23).

O tipo de análise acima é relevante para as avaliações institucionais, e contribui para os relatórios de gestão, pois medem o “desempenho do conjunto geral de matriculados em relação à expectativa de sucesso daqueles que ingressaram” (MEC, 2014b, p.24) e possibilitam comparações entre instituições, enquanto “A análise no ciclo é focada na situação atual de um universo de estudantes que ingressaram em dado ciclo” (MEC, 2014b, p.24), e permite observar um determinado grupo associado a outros fatores, tais como: econômicos, sociais, e etc.

4.1 Estudantes Evadidos: Dados obtidos

Neste subtópico serão expostos os dados obtidos por meio dos instrumentos de pesquisa respondidos pelos estudantes evadidos. Temos como objetivo identificar as causas da evasão dos estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos do IFRR – Campus Boa Vista que evadiram nos anos de 2011 a 2013. Esta análise está organizada em 3 categorias temáticas: 1 Perfil dos estudantes, com as subdivisões: Trabalho, Família, Estudo; 2 – Avaliação Institucional, com as subdivisões: motivação, infraestrutura, metodologia de ensino e aprendizagem e assistência estudantil; 3 –

Relato dos estudantes das principais causas da evasão, com as subdivisões: sugestões para resolutividade das causas das desistências, continuidade dos estudos e o acompanhamento do discente pela equipe educacional.

Para garantir o anonimato dos participantes, optamos por identificá-los com nomes fictícios, preservando os dados e sua fala original.

O questionário foi elaborado com 53 (cinquenta e três) questões abertas e fechadas (Apêndice A), e seria aplicado, inicialmente, a um grupo de 10% (dez por cento) dos estudantes evadidos no período proposto para estudo, levando em consideração o curso do qual faziam parte. Este público-alvo corresponde a 32 desistentes, de acordo com a tabela 3:

Tabela 3. Público-alvo da pesquisa – quantitativo

EVADIDOS	
CURSOS	10%
ANÁLISES CLÍNICAS	7
ENFERMAGEM	8
INFORMÁTICA	8
EDIFICAÇÕES	6
ELETROTÉCNICA	3
TOTAL	32

Fonte: elaboração própria

A escolha dos participantes foi ao acaso, e um dos meios utilizados foi a extração dos dados pessoais cadastrados no registro escolar, em especial telefone e endereço. Entretanto, em sua maioria, os endereços e telefones encontravam-se desatualizados. Por estas razões, esta pesquisa contou com apenas 8,8% (oito vírgula oito por cento) do público-alvo proposto (28 participantes). Ressaltamos que as respostas para as perguntas abertas, em sua maioria, foram curtas, e suas análises são indiscutivelmente importantes para atingir os objetivos deste estudo.

4.1.1 Conhecendo os estudantes

Os participantes desta pesquisa são oriundos do PROEJA dos seguintes cursos técnicos: Edificações, Enfermagem, Informática, Análises Clínicas e Eletrotécnica. Foram pesquisados 28 estudantes, sendo 50% do sexo masculino e 50% do sexo feminino; a faixa etária é de 20 a 60 anos, sendo a maioria de 20 a 30 anos (54%) e a minoria entre os 50 e 60 anos (7%).

A compreensão da realidade vivenciada no ambiente escolar associada a essa variabilidade de faixa etária entre os estudantes tem sido objeto de estudos de Cortada (2013), Di Pierro (2005), Faria (2013), Furtado (2008), Rodrigues (2011), entre outros. Isto deve-se à necessidade de adequar posicionamentos, metodologias e intervenções nas práticas sociais e pedagógicas a serem desenvolvidas pela escola.

Os desafios passam a atuação do professor e suas diferentes estratégias pedagógicas, a fim de resgatar valores, troca de experiências e respeito às diversidades e saberes trazidos pelos estudantes, independentemente de suas idades. Rompendo os modelos tecnicistas e conteudistas, que são incapazes de atender às necessidades de aprendizado, Jardimino & Araújo (2014); Anzorena e Benevenuti (2013) enfatizam:

A diversidade à qual nos referimos compreende não somente a faixa etária, mas

também a condição sociocultural, econômica, a relação do indivíduo com o mundo do trabalho; esses subsídios possibilitando ao docente elaborar um planejamento mais condizente, pensando em como instigar esses sujeitos a usar o conhecimento perdido, em vez de repô-lo, em prol da melhoria da condição de vida e no desenvolvimento da autonomia (p.68).

Tendo em vista que os motivos da evasão no contexto da EJA são amplos, nosso estudo não pôde restringir-se somente à faixa etária. De acordo com Furtado (2008), os fatores socioeconômicos nos quais os alunos estão inseridos, tais como moradia, trabalho e renda, interferem de forma decisiva no processo de ensino e aprendizagem, e no abandono da escola. Diante disto e das interferências dos diversos segmentos socioeconômicos, destinamos parte do questionário aplicado a estas questões.

Além das questões relacionadas à moradia e emprego, também buscou-se conhecer a autodeclaração de etnia e estado civil dos estudantes evadidos, a fim de traçar melhor o perfil daqueles que deixaram de frequentar a EJA no IFRR – Campus Boa Vista.

Os estudantes se autodeclararam da seguinte forma: parda (54%), branca (21%), preta (18%), amarela (7%). O estado civil compreende: solteiros (41%), casados (26%), união estável (22%) e vivem com companheiro (a) (11%). Quanto à moradia: 1 a 3 pessoas (31%), 4 a 6 pessoas (45%), 7 a 9 pessoas (17%) e não responderam (7%); cerca de 29% declaram ter filhos, dos quais 81% possuem até dois filhos. Nos dados quanto ao trabalho ou emprego destacou-se o trabalho formal (29%), carga horária de trabalho de 4 a 8h diárias (46%) e remuneração de 3 a 4 salários mínimos (75%).

Ademais, a renda familiar prevalente ficou no patamar de 1 e 3 salários mínimos (86%), os quais, em sua maioria, os estudantes são os únicos ou corresponsáveis pelo sustento da família. Como a qualificação, ou a falta dela, influenciam na renda e sua manutenção da vida em sociedade, Oliveira (2011) concluiu que a renda é um dos principais elementos que comprometem a permanência do aluno na escola. Destacou, ainda, que a grande maioria dos alunos trabalha na informalidade, jornadas extensas e salários baixos. Isto caracteriza as jornadas de trabalho como uma consequência da necessidade em adquirir bens de consumo para si e para família.

Quando tratamos das profissões, estas foram bem diversificadas. As citadas foram: motorista, taxista, recepcionista, auxiliar contábil, assistente administrativo, instrutor de trânsito, professor de educação física, serviços gerais, mestre de obras e empresário. Quando indagados acerca do tipo de trabalho, identificou-se que 14% (quatorze por cento) vivenciam o desemprego, reforçando o posicionamento de Paiva e Oliveira (2009) que ressaltam o crescimento significativo do desemprego em nossa sociedade, paralelamente ao surgimento de vagas para funções que exigem qualificação profissional para o seu desempenho.

Tal situação retoma mais uma vez o histórico de desigualdades de oportunidades e garantias de condições dignas aos jovens e adultos no aspecto econômico, educacional e social. Por estas razões, Jardimino e Araújo (2014) enfatizam:

Os desafios sociais e econômicos enfrentados por nosso país nos últimos anos mostram a necessidade de oportunidades educacionais iguais para quem mora em diferentes regiões e domicílios. A oportunidade de aprendizado e desenvolvimento de potencialidades precisa ser estendida a todos, independente do endereço de residência, pois essa é a garantia de bem-estar social e econômico para população (p. 169-170).

Gadotti e Romão (2011) reafirmam as divergências de vivências econômicas, culturais e sociais entre os jovens e adultos; e defendem como uma necessidade um olhar atento de todos os profissionais que atuam neste segmento para um melhor enfrentamento das dificuldades que acabam influenciando no processo de ensino e aprendizagem.

Em relação ao uso e acesso à internet, responderam sim (93%) e não (7%); e ao acesso

a computadores responderam que têm/teve em casa ou escola (25%); na escola, no trabalho e em casa (21%); na escola e no trabalho (14%); somente na escola (11%); na escola, no trabalho e na *lan house* (11%); na escola, no trabalho e em casa (11%); escola e *lan house* (7%).

Ao tratar da escolaridade, cerca de 43% ainda possuem o ensino médio incompleto, 29% concluíram o ensino médio regular, 11% concluíram o ensino superior (Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Educação Física e Administração), 14% ensino superior incompleto (Direito, Educação Física e Análise e Desenvolvimento de Sistemas) e 3% ensino médio integrado ao técnico (Informática). Quando perguntados em qual rede de ensino cursaram o último nível de escolaridade, 96% são provenientes de escolas públicas.

Sob os argumentos de que o grau de instrução escolar está diretamente relacionado à empregabilidade, Paiva e Oliveira (2009) em seus estudos tratam da importância do processo educativo como alternativa para inserir ou manter as pessoas dentro das expectativas exigidas para o mercado de trabalho, considerando os padrões impostos pela sociedade, os quais a escola deveria oportunizar a ampliação das competências para além dos aspectos cognitivos propostos atualmente no currículo da EJA.

A retenção é um problema comum entre os jovens e adultos, trazendo consequências psicológicas e sociais que afetam a autoestima dos estudantes. Assim, entre os estudantes pesquisados 68% já ficaram retidos em algum ano/série, sendo que 62% destes por 1 a 2 vezes, 22% por 3 a 5 vezes e 16% não responderam. O tempo fora da escola sofreu variações: nunca ter parado de estudar (14%); parou entre 1 e 2 anos (25%); parou entre 3 e 5 anos (18%); entre 6 e 10 anos (32%); e mais de 10 anos (11%). Quanto às motivações para o abandono da escola e o meio de transporte utilizado para ir à escola, destacaram-se o trabalho (40%) e a motocicleta (43%), respectivamente. Constatou-se que apenas 61% dos estudantes participantes desta pesquisa já tinham estudado anteriormente na modalidade de educação de jovens e adultos, seguidos de 36% oriundos do sistema regular; 4% não responderam esta pergunta.

4.1.2 Avaliação Institucional

As motivações para matricular-se no IFRR definiram-se em quatro: ensino público de qualidade (43%); realização pessoal (7%); facilidade de acesso (11%); e desejo de concluir o ensino médio integrado ao técnico (39%). Na motivação para a tomada de decisão sobre qual curso ingressar, tivemos um empate entre “oportunidades no mercado de trabalho” e “influência de familiares, professores e amigos”, com uma representatividade de 32% cada; gostar da área (29%); e apenas 7% afirmou trabalhar na área, porém não tem o conhecimento científico e documentação escolar. Quanto à insegurança nessa escolha, 50% responderam que não tinham dúvidas, e 50% responderam que sim.

Ao ingressar no IFRR, 75% dos participantes disseram ter recebido instruções e orientações quanto às normas previstas na Organização Didática e Planos de Cursos, enquanto 18% responderam que não receberam; 7% responderam que parcialmente receberam essas instruções e orientações. A infraestrutura foi classificada como adequada (89%), não adequada (4%) e parcialmente adequada (7%).

Os responsáveis pelo acompanhamento pedagógico e coordenação de curso eram conhecidos por 46%; desconhecidos por 39%; 8% relataram não lembrar e que haviam mudanças frequentes de coordenadores; e outros 7% não responderam. Os auxílios realizados pela equipe pedagógica aconteciam com todos os professores e alunos frequentemente (32%); (4%) auxiliavam somente os alunos que apresentavam dificuldades no aprendizado, faltavam constantemente às aulas, e buscavam ajuda; (46%) auxiliavam somente alunos que buscavam

ajuda; e (4%) auxiliavam somente professores. A frequência desses auxílios foi definida pela maioria dos participantes como raras (54%); os demais relataram que esses auxílios aconteciam 1 a 2 dias na semana (29%); 3 a 4 dias na semana (4%); 5 dias na semana (4%); e 11% não responderam.

A assistência estudantil era complementada por meio da disponibilização de serviços (assistência social, psicologia, orientação pedagógica, enfermagem, consultas médicas e odontológicas) e do pagamento de um auxílio financeiro no valor de 100 reais a todos os estudantes matriculados e com a frequência mínima de 75% nas aulas. Entretanto, 64% dos participantes não utilizavam esses serviços, e apenas 82% afirmaram que recebiam a bolsa.

Dos estudantes que utilizavam os serviços oferecidos pela Coordenação de Assistência ao Estudante, (57%) alegaram que raramente utilizavam os serviços; (15%) afirmaram utilizar 1 ou 2 dias da semana; (28%) não responderam a esse questionamento. O tempo de espera para atendimento pela Coordenação de Assistência ao Estudante ficou assim definido: demorava mais de 3 semanas (43%); demorava até 1 semana (29%); demorava de 1 a 2 semanas (14%); demorava de 2 a 3 semanas (11%); não respondeu (4%).

Quanto às metodologias utilizadas em sala de aula pelos docentes, 75% disseram que estas facilitavam o processo de ensino-aprendizagem, e 25% disseram o contrário (não). Os recursos didáticos foram tidos como adequados (60%); não adequados (18%); parcialmente adequados (18%); não responderam (4%). 89% dos participantes responderam que havia disponibilidade docente para sanar as dúvidas sobre os conteúdos ministrados, enquanto 11% alegaram que não havia. A relação professor/aluno foi definida como: boa (49%); ótima (20%); normal (11%); satisfatória (15%); não responderam (5%).

As principais dificuldades encontradas para assimilação dos conteúdos relatadas pelos participantes foram as seguintes: fazer cálculos, internet, interpretação de conteúdos, cansaço físico, falta de interesse próprio, sem conhecimento no assunto da área, problema para memorização, tempo para estudar e algumas didáticas difíceis, os cursos eram de nível universitário, somente não se identificou com o curso.

Os métodos de avaliação e aprendizagem eram provas e trabalhos – individuais e em grupos (85%); somente prova (7%); somente trabalhos – individuais e em grupos (4%); frequência e permanência em sala de aula (4%). Os métodos de aprendizagem foram avaliados como bom (57%); ruim (14%); eficientes (7%); médio (4%); não responderam (18%).

As aulas aconteciam no período noturno (18h30 às 22h30), e 57% definiram como adequados, enquanto 39% responderam que não, complementando a resposta como “horário de entrada muito cedo”. A regularidade das aulas (segunda a sexta) foi compreendida como satisfatória por 57% dos participantes; 43% disseram que não, e sugeriram que seria melhor em dias intercalados.

4.1.3 Relato dos estudantes das principais causas da Evasão

Os fatores instucionais e/ou do curso que favoreciam a permanência na escola estavam relacionados, em sua maioria, com a qualidade do curso (79%) e acolhimento pela Instituição (4%). Os outros (18%) fatores expressos pelos participantes foram: aproveitar a oportunidade, vontade de aprender, ter um curso técnico, e por acreditar no ensino com qualidade para preparação para o vestibular.

Mesmo sendo muito debatida no meio científico, as causas da evasão são de difícil identificação, pois possuem natureza multiforme, e a saída da escola é apenas o ato final neste processo ao longo da trajetória do estudante. Qualquer que seja o motivo, o abandono da escola traz repercussões negativas para o desenvolvimento de um jovem em sua vida adulta

(DORE, 2013). Por isto, e concordando que devem ser tomadas medidas preventivas para evasão, solicitamos aos participantes desta pesquisa que fossem apontadas as principais dificuldades enfrentadas para a permanência nos cursos.

Dessa maneira, as principais dificuldades para permanência nos cursos foram: filhos (11%), trabalho (18%), transporte (11%), dificuldade de aprendizagem (8%), greve institucional (7%), não se identificou com o curso (7%), problemas particulares (4%), falta de tempo para estudar (4%), nenhuma, e pensava que só faltava somente o estágio (3%), não tinha tempo para fazer os estágios, mas já trabalhava na área, e isso poderá ser aceito como estágio (3%), falta de compromisso com os alunos (professores) (3%) e não responderam (21%).

Observa-se que as dificuldades relatadas não trazem fato novo, isolado e nem causam surpresas. A causa da evasão não tem uma única origem, e por isso não terá um fim por si só, não se vinculando simplesmente aos problemas cognitivos dos estudantes, à desestruturação familiar e às políticas públicas (FERREIRA, 2013). Porém, destacamos que a maioria dos participantes não respondeu esta pergunta, o que nos leva a pensar que nem eles mesmos sentem-se seguros dos fatos, ou até mesmo são indiferentes a essas dificuldades, seja por achar normal e comum, seja por não dar a devida relevância.

As causas para o abandono da escola são bem mais amplas do que as faixas etárias e educativas. Assim, as trajetórias e experiências dos estudantes jovens e adultos precisam ser consideradas quando pretendemos fazer um estudo sobre a temática evasão (JARDILINO e ARAÚJO, 2014). Cortada (2013) destaca as especificidades da EJA:

Pensar a EJA como um território soberano é olhá-la de forma diferenciada do olhar educativo direcionado às escolas de criança. É respeitar suas leis, suas propostas pedagógicas, seus sujeitos jovens em convivência com os sujeitos adultos e idosos. É mostrar ao educador da EJA que seu fazer pedagógico deve ser diferenciado, buscando formar uma escola propícia à transformação, preocupada com a criatividade e capaz de estimular a autoconfiança de seus alunos. Espera-se que uma escola da EJA possa preparar-se para compreender também a solidariedade e a justiça social (p. 33-34).

Considerando o abandono escolar como inassiduidade, as causas de abandono do curso expressas pelos participantes foram as seguintes: insatisfação com o curso escolhido (7%), problemas familiares (11%), paternidade ou maternidade (7%), dificuldades financeiras (4%), morar longe da escola (4%), doença (7%), horário do curso (14%), reprovações / retenção (4%), impossibilidade de cursar as disciplinas em situação de dependência (4%), trabalho (4%), locomoção (7%), não elaboração do relatório de estágio supervisionado (4%), outros (19%) e não responderam (4%).

“Outros” (19%) compreende os participantes que marcaram mais de uma opção e aqueles que descreveram seus motivos neste campo. Outros foram os seguintes: Insatisfação com o curso, problemas familiares, paternidade ou maternidade, dificuldades financeiras, morar longe da escola, locomoção; trabalho e a greve; dificuldades financeiras, morar longe, horário do curso, trabalho e locomoção; falta de consideração aos adventistas; “meu problema, infelizmente, foi (2) professores”.

Quanto aos fatores decisivos para abandono do curso, foram apontados os seguintes: horário cedo para entrada (21%), maternidade (11%), trabalho (26%), tornou-se músico da igreja (4%), problemas familiares (7%), reprovação (4%), não se identificou com o curso (4%), locomoção (4%), doença (7%), faltou apenas o estágio (4%), Instituição não atendeu às expectativas (4%) e não responderam (4%).

Observa-se que as dificuldades para permanecer frequentando os cursos, as motivações para o abandono e os fatores decisivos para o abandono efetivo são comuns e

rotineiros, similares ou até mesmo iguais. Contudo, vale dizer que o estudante vai dando sinais da sua vulnerabilidade, e o abandono, na maioria dos casos, não acontece de uma hora para outra e com motivação única.

Sendo assim, na fase inicial do abandono, a atuação sistematizada de uma boa equipe multiprofissional faz toda a diferença para a determinação do futuro desses estudantes em risco de evadir-se. Por exemplo, um acompanhamento das frequências e avaliações permite a detecção precoce dos estudantes nessa situação de vulnerabilidade; diálogos com os docentes e coordenadores de cursos garantem a apresentação de demandas relacionadas às questões pedagógicas dos alunos com dificuldades.

Quando perguntados se houve mudanças em suas vidas depois de começarem a fazer o curso, 74% responderam somente NÃO. Preservando o anonimato, atribuímos nomes fictícios para os respondentes que declararam resposta diversa do Não. Ademais, as respostas foram as seguintes: “estava entendendo muito bem o curso e gostava muito” (José, 54 anos, estudante do curso de edificações); “sim, me fez correr atrás de outras oportunidades, outros cursos em outras instituições, e já tenho nível superior” (Maria, 28 anos, estudante do curso técnico em informática); “perspectiva de uma colocação no mercado de trabalho” (Julieta, 29 anos, estudante do curso técnico em enfermagem); “mais aprendizagem” (Carol, 36 anos, estudante do curso de eletrotécnica/Antônio, 51 anos, estudante de edificações/ Fernanda, 42 anos estudante de análises clínicas/ Gislane, 27 anos, estudante de enfermagem/ Felipe, 33 anos, estudante de edificações); “começou a enxergar a vida de outra maneira” (Cláudio, 30 anos, estudante de informática); “melhor visão da área” (Marcela, 29 anos, estudante de enfermagem); “o conhecimento da área que trabalhava auxiliou em algumas coisas da vida” (Júlio, 28 anos, estudante de análises clínicas).

Quando perguntados se “Alguma vez a Instituição procurou você na tentativa de saber os motivos de seu abandono”, 100% dos participantes afirmaram que NÃO. E quanto ao questionamento: “Alguma vez a Instituição procurou você na tentativa de incentivá-lo (a) a não abandonar o curso”, 96% responderam que NÃO e 4% SIM. Do total de participantes, apenas 14% chegaram a realizar algum tipo de estágio obrigatório referente ao curso, e 86% não alcançaram essa etapa.

Sob a compreensão de que a melhor e mais eficiente maneira de minimizar a evasão é a prevenção de suas causas, solicitamos aos participantes sugestões para evitar o abandono escolar. Como um ciclo, as sugestões dadas foram de encontro com as causas de abandono já anteriormente relatadas. Assim, como resolutividade, as sugestões apontadas foram circundadas: horário das aulas (entrada e saída), dias de aulas (intercalar), motivação, maior acompanhamento Institucional no curso com os discentes e docentes, didática diferenciada e mais flexibilidade nas particularidades de cada aluno, tentativas de busca e resgate dos estudantes em situação de abandono, melhorar a segurança pública e os meios de transportes.

4.2 Professores: dados obtidos

Neste subtópico buscaremos identificar qual a percepção que os docentes atuantes na educação de jovens e adultos têm sobre essa modalidade de ensino, e como sua atuação era desenvolvida. O questionário semiestruturado disponibilizado para os docentes participantes é composto por 13 (treze) questões, e foi aplicado junto a 10% (dez por cento) dos servidores (total de 12 docentes) que atuaram no PROEJA nos anos de 2011 a 2013 no IFRR – Campus Boa Vista. A faixa etária compreendida é de 31 a 60 anos, 59% do sexo feminino e 41 do sexo masculino, sendo 83% mestres e 17% doutores. Quanto às disciplinas ministradas, cerca de 67% trabalharam com as disciplinas da base nacional comum e 33% com as disciplinas técnicas.

Assim, concordando com a afirmação de Freire (1987, p.33) quando diz que “o importante em sala de aula não é depositar conteúdos, mas despertar uma nova relação com a experiência vivida”, compreendemos que torna-se imprescindível a formação continuada do docente, a fim de contemplar novas práticas que atendam às perspectivas dos estudantes, prevenindo a evasão discente. Começamos esta pesquisa falando sobre a formação docente e as oportunidades para capacitação.

Para tanto, foi perguntado aos docentes se a Instituição proporcionou cursos de capacitação voltados para educação de jovens e adultos. Dos docentes participantes desta pesquisa, 83% responderam Sim, fazendo referência ao curso de pós-graduação em Educação de Jovens e Adultos, enquanto 17% responderam que Não.

Dando seguimento ao entendimento da importância da formação para uma melhor atuação, é notório que a prática profissional e trabalho pedagógico precisam ser diferenciados entre os alunos considerados regulares e os alunos jovens e adultos. Portanto, a questão 7 (Apêndice B) destinou-se a identificar se os docentes participantes desta pesquisa têm essa compreensão, e como ela se dá.

Assim, diante das respostas para a questão “Na sua prática profissional, há diferenças entre o trabalho pedagógico com alunos da faixa etária considerada regular e o aluno jovem e adulto? Qual (is) seria (m)?”, foi possível categorizá-las em três aspectos gerais: *motivação, contextualização e princípios andragógicos*.

Podendo a motivação assumir papel decisivo, influenciando no processo de ensino e aprendizagem e permanência dos estudantes na escola, Verno (1973, p.53) afirma que “a motivação é encarada como uma espécie de força interna que emerge, regula e sustenta todas as nossas ações mais importantes”. Esta definição nos faz entender que a pessoa é motivada por uma diversidade de motivos (individuais ou contextuais), refletindo em ações e comportamentos. Cessando os objetivos, por consequência, acaba a motivação e muda-se o comportamento (PRESTES; SOUSA; SANTANA, 2009).

Quando necessário, para identificação e preservação do anonimato, todos os participantes receberam nomes fictícios de acordo com o sexo e sequência de retorno dos questionários à pesquisadora.

Estudos apontam a necessidade da contextualização das “*situações problemas*” e a importância de “aproveitar o conhecimento do aluno”, concordando com as afirmações “Sim, há. Busco desenvolver a prática pedagógica embasada em situações-problemas com destaque em situações do seu cotidiano” (Luiz, 39 anos, professor de matemática); e “Sim, procurar trabalhar mais com aulas práticas. Aproveitar o conhecimento adquirido do aluno” (Joaquim, 57 anos, professor de língua portuguesa) em resposta ao questionamento sobre a diferenciação no desenvolvimento das suas atividades com o aluno jovem e o adulto.

Os inúmeros saberes adquiridos por estes estudantes precisam ser desvelados pela equipe docente para, a partir deles, estimular as outras formas de conhecimento, pensar, explicar, fazer e agir. Mathieu e Belezia (2013) afirmam que para que os alunos da EJA se sintam estimulados a permanecer em sala de aula:

... cabe ao docente criar ou selecionar critérios para seleção de conteúdos, que podem ser: situações de aprendizagem com relevância social, atividades que construam novos conceitos e procedimentos; atividades adequadas às faixas etárias dos alunos e evitar atividades que envolvam pesquisas extensas ou excesso de lição de casa (MATHIEU & BELEZIA, 2013, p.78).

Para que os estudantes alcancem o conhecimento proposto, Mathieu e Belezia (2013) defendem a necessidade de algumas práticas pedagógicas, tais como:

Método expositivo ou aula expositiva, estudo de caso, entrevista, métodos da

pesquisa e pesquisa-ação, seminário, tempestade de ideias ou brainstorming, RPG ou dramatização, trabalho em grupo, painel integrado, jogos pedagógicos, métodos individualizados, método de solução de problemas, aula prática, demonstração, experimentação e uso de tecnologias (MATHIEU & BELEZIA, 2013, p.80).

Na sequência, e considerando as concepções da *Andragogia* e a necessidade de um tempo maior para assimilar (teoria e prática), lembradas nesta pesquisa, salientamos que a palavra *Andragogia* é de origem grega, tendo como significado: *andros* – adulto e *gogos* – educar. Contrapondo-se à *Pedagogia* (grego *paidós*, criança), a *Andragogia* é a arte de ensinar adultos, e a ciência que estuda as melhores práticas para orientar adultos a aprender, utilizando suas experiências como a fonte mais rica para o aprendizado (MARTINS, 2013).

Os princípios do modelo *Andragógico* abaixo relacionados estão em consonância com a maioria das respostas dos docentes para a questão em análise (Questão 7 – Apêndice B). Vejamos:

1. Necessidade de saber: adultos carecem saber por que precisam aprender algo e qual o ganho que terão no processo.
2. Autoconceito do aprendiz: adultos são responsáveis por suas decisões e por suas vidas, portanto querem ser vistos e tratados, pelos outros, como capazes de se autodirigir.
3. Papel das experiências: para o adulto, suas experiências são a base de seu aprendizado. As técnicas que aproveitam essa amplitude de diferenças individuais serão mais eficazes.
4. Prontidão para aprender: o adulto fica disposto a aprender quando a ocasião exige algum tipo de aprendizagem relacionado a situações reais de seu dia a dia.
5. Orientação para aprendizagem: o adulto aprende melhor quando os conceitos apresentados estão contextualizados para alguma aplicação e utilidade.
6. Motivação: adultos são mais motivados a aprender por valores intrínsecos: autoestima, qualidade de vida, desenvolvimento (MARTINS, 2013, p. 145-146).

Os princípios acima definem que na *Andragogia* a aprendizagem é centralizada na vivência do aluno na sociedade, devendo ocorrer por meio de propostas de atividades que envolvam ações cotidianas que irão auxiliá-lo a enfrentar problemas reais. Isso possibilita ao aluno colocar em prática aquilo que foi aprendido e desenvolver o pensamento crítico, com liberdade de escolhas e autonomia, com capacidade de questionar, argumentar e discutir assuntos abordados (MARTINS, 2013).

Teoria e Prática devem caminhar lado a lado no processo de ensino-aprendizagem, ainda mais em se tratando de jovens e adultos, pois em sua maioria precisam entender a aplicabilidade do conhecimento e levam um tempo maior para assimilação do conteúdo. A motivação para o conhecimento é porta de entrada para o aprendizado, e segundo Alves (2003, p.48), “o corpo aprende para viver. É isso que dá sentido ao conhecimento. O que se aprende são ferramentas, possibilidades de poder. O corpo não aprende por aprender. Aprender por aprender é estupidez”. Ensinar conteúdos somente porque estão no currículo, sem ligação com a realidade do aluno, contribui para desistência dos estudantes.

Porém, compreendemos que na prática o desafio docente para a transmissão do conhecimento é complexo. A resposta trazida por Fortunato (60 anos, professor de biologia) para questão 7 é ampla, abrangendo essas complexidades e todos os aspectos abordados pelos outros participantes. Além do mais, esta resposta concorda com *Andragogia* e as especificidades do público jovem e adulto:

Há diferenças sim, porque a dimensão da prática pedagógica inserida no contexto educacional, permeada de interesses sociais, políticos, econômicos, e que também é um dos elementos das ações do professor dentro da escola. É a prática pedagógica

docente que irá desvelar as concepções de educação do professor, de conhecimento de mundo, suas interações com os alunos. Sendo assim, evidenciamos a prática pedagógica docente na EJA, como fator primordial de ensino e aprendizagem nessa modalidade, cujo o público-alvo apresenta especificidades quanto ao perfil dos discentes, experiências de vida, objetivos, anseios, curiosidades, aprendizagens, entre outros. Uma prática que mobiliza saberes, interações pessoais, vivências, formação institucionalizada, que se circunscreve dentro do ambiente escolar, reverberando na aprendizagem do estudante enquanto sujeito da formação humana (Fortunato, 60 anos, professor de biologia).

Como afirmado por Fortunato, a educação do jovem e adulto possui características pautadas na transformação social, onde o professor é o responsável pelo direcionamento, desenvolvimento e ampliação do conhecimento dentro e fora do ambiente escolar. Este posicionamento está em consonância com as teorias da aprendizagem que garantem a construção do conhecimento considerando a bagagem sociocultural do aluno e a realidade na qual ele está inserido, passando da condição de objeto para ser sujeito no processo de ensino aprendizagem (DEMO, 2002). Dessa maneira, o processo de formação deve ser concebido de forma ordenada, criativa, rigorosa e científica, com conteúdos que proporcionem o desenvolvimento no sentido ético e de compromisso social responsável, resultando em um cidadão ativo da sociedade (GALVÁN, 2004).

Visando complementar e analisar o questionamento anterior (questão 7 – Apêndice B), foi abordado o processo avaliativo na questão seguinte (questão 8 – Apêndice B), no qual buscou-se identificar se era considerado adequada para a modalidade de ensino em questão. O resultado obtido foi o empate; 50% consideraram inadequados e 50% adequados. Salientamos que, de acordo com os resultados obtidos através do questionário aplicado aos estudantes evadidos sobre os métodos de avaliação e aprendizagem praticados, foram citados: provas e trabalhos (em grupos e individual), somente prova, somente trabalhos (individuais e em grupos), frequência e permanência em sala de aula.

Observa-se que os métodos não eram uniformes e padronizados. Isto causa transtorno aos alunos, pois as práticas de avaliação são relevantes e de alto impacto sobre a evasão escolar. A justificativa para essa pergunta está pautada nas afirmações de Hoffmann (2013). Em seus estudos, ele denuncia o uso abusivo das notas pelos docentes, implicando no reducionismo do significado e objetivo da avaliação. Os resultados das avaliações causam impactos nos aspectos motivacionais dos estudantes, podendo ser responsável pelo abandono definitivo da escola. A prática avaliativa pautada no princípio da investigação é defendida por esta autora, pois a pesquisa deve se constituir como uma ação do pensamento em constante construção e sentido.

Dando continuidade, a questão 9 (Apêndice B) visava identificar se os docentes tinham conhecimento de como acontecia a seleção para ingresso nos cursos do PROEJA, tendo em vista que esta etapa pode ser considerada uma forma de nivelamento e de conhecimento prévio do público-alvo destinado a este programa. Assim, 75% afirmaram conhecer o processo de seleção e 25% afirmaram desconhecer-lo. Entre as respostas, foram feitos alguns acréscimos de informações, tais como: uns consideraram correta a forma de seleção e outros afirmam que o processo seletivo é inadequado e excludente. As sugestões dispostas indicam a necessidade de ser repensada a forma de acesso e ampliação das vagas. Assim, foram dadas as seguintes ideias: entrevistas, produção textual, carta de intenção e sorteios.

Reiteramos que para ingresso nos cursos do PROEJA no IFRR/Campus Boa Vista é necessário ser aprovado em um processo seletivo próprio, sendo o instrumento de avaliação e classificação uma prova de múltipla escolha de língua portuguesa e matemática, além de comprovar os pré-requisitos de inclusão no programa no ato da efetivação matrícula.

Além do acesso à educação para estes jovens e adultos ser um direito de suma

importância, a garantia de sua permanência na escola deve ser proporcionada. Conhecendo o processo de seleção e as pessoas para as quais o PROEJA destina-se, é possível contribuir para um melhor desempenho de ações, visando à permanência dos alunos na escola.

Quanto ao apontamento de que a atuação junto aos jovens e adultos no sistema educacional carece de orientação e acompanhamento pedagógico como alicerce para melhor execução das práticas educativas diante de um currículo integrado, destinamos a questão 10 (Apêndice B) para identificar a existência dessa orientação e acompanhamento institucional em parceria com os docentes atuantes no PROEJA. Para nossa surpresa, 50% responderam que não tinham essa assistência e 50% responderam que essa assistência era realizada.

A realidade apresentada no questionamento acima ganha reforço e pode ser justificada no estudo discutido por Silva (2017). Esta autora aponta as dificuldades enfrentadas pelos Institutos Federais para implantação do PROEJA, tais como: elaboração de projetos pedagógicos com currículo integrado, a rapidez com que os cursos do PROEJA deveriam ser implantados, qualificação docente (mesmo com oferta de curso de especialização, houve pouca adesão), ausência de referenciais curriculares que pudessem auxiliar os docentes em suas práticas pedagógicas, inexistência de infraestrutura.

As perspectivas e visão de futuro devem ser vislumbradas não somente pelo estudante que está na luta diária para não parar pelo caminho. Por isso, a questão 11 (Apêndice B) trouxe a expectativa docente para a indagação “para que estamos preparando estes estudantes?” e “qual sua visão para o futuro deles?” Tal discussão nos direciona para o paradigma da representação social dos estudantes da EJA.

Vale destacar que para Moscovici as representações sociais se constituem de fenômenos que evidenciam, tanto as condições sociais, como as condições individuais de existência, não fechando um conceito de “representação social”. Portanto, segundo ele, a representação social é composta por um conjunto de conceitos, afirmações e explicações pelas quais se desencadeiam interpretações e construção das realidades (MOSCOVICI, 2007).

Entendendo a relevância de compreender as representações como um produto de interação e comunicação que tomam novas configurações a qualquer tempo e promovem o equilíbrio em sociedade, observou-se que as influências não são tão somente sociais. Os indivíduos são constituintes e constituídos de conhecimentos que circulam na sociedade, expressos em condutas e comportamentos.

Exemplificando e fortalecendo essas ideias, trazemos para a discussão os seguintes pontos abordados nas respostas da questão 11 (Apêndice B): igualdade de condições para competitividade, documentação escolar comprobatória, inclusão e avanço nos sistemas de ensino, autonomia, responsabilidades, cidadania e trabalho.

Contudo, atualmente as escolas são desafiadas a atentar para as representações sociais, incluindo todos os alunos, preparo para o mercado de trabalho, atenção para a diversidade e diferença, a fim de promover novos conhecimentos e novas condutas. Neste contexto, a inclusão não se restringe ao ambiente escolar, pois o convívio em sociedade traz pressões de um mercado de trabalho altamente competitivo, problemas sociais e familiares e professores desqualificados para lidar com estes estudantes.

Vivenciamos, e estudos comprovam a desigualdade de condições para a competitividade que os estudantes jovens e adultos têm quando comparados aos provenientes do ensino regular. Primeiramente, porque já é desafiador concluir o grau de estudo. Segundo, porque quando consegue não tem acesso com a mesma qualidade, eficiência e acesso ao conhecimento quanto aquele que estudou no “tempo certo”.

Por inclusão escolar, Ventura & Cavalcante (2012, p.134) definem como uma “escola para todos aqueles que se encontram à margem do sistema educacional, independentemente de idade, gênero, etnia, condição econômica ou social, condição física ou mental”. Isso tem suscitado questionamentos na sociedade de como operacionalizar esta inclusão, haja vista que

ela não se restringe aos portadores de necessidades especiais. Sassaki (2007) já defendia:

(...) nem todas as pessoas com necessidades especiais têm deficiência. As necessidades especiais são decorrentes de condições atípicas, como por exemplo, (...) experiência de vida marcante. No caso dos estudantes, sujeitos dessa investigação, essas condições são resultantes de processos sociais e escolares excludentes (SASSAKI, 2007, p.1 apud ESPER & PESSOA, 2015, p.3).

Quando se trata dos estudantes do PROEJA, os questionamentos são amplos e os conceitos prévios para eles não devem ser meramente pedagógicos, administrativos, de relacionamento, adaptação e pertencimento à escola, técnicos e conceituais. Para tanto, a carga de responsabilidades e autonomia do estudante jovem e adulto foi reconhecida pelo Documento Base do PROEJA quando trouxe o trabalho como princípio educativo.

Entendendo o trabalho como o meio pelo qual o ser social consegue satisfazer suas necessidades básicas e transformar os objetos naturais em bens de uso, o Documento Base do PROEJA (2009a) define:

[...] o trabalho como princípio educativo é, essencialmente, uma concepção que se fundamenta no papel do trabalho como atividade vital que torna possível a existência e a reprodução da vida humana e, conseqüentemente da sociedade. Assim, é fundamental para a sua compreensão a superação das falsas dicotomias entre o conhecimento científico e o conhecimento do senso comum e entre teoria e prática. Por essa perspectiva, a articulação entre ciência e tecnologia é determinante para a integração entre a Educação Básica e Profissional (BRASIL, 2009a, p. 27-28).

Nesta citação, a educação básica integrada à educação profissional coloca a ação pedagógica sob os aspectos do trabalho na perspectiva de contribuir para ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. Dessa maneira, o trabalho se constitui como um “[...] processo de qualificação para o trabalho, mediante a apropriação e construção de saberes e conhecimentos, de ciência e cultura, de técnicas e tecnologia” (GARCIA; LIMA FILHO, 2004, p. 30, *apud* COSTA, 2015, p.5), tornando o processo de educar para o trabalho e para cidadania práticas sociais intencionais, onde se materializam as diferentes formas de se socializar o capital social, cultural e escolar.

Contudo, a proposta de trabalho como princípio educativo também recebe críticas por alguns estudiosos, tais como Do Carmo (2003) e Dorta de Menezes e Figueiredo (2003). Essas críticas fundamentam-se no reconhecimento por estes autores de que o trabalho como princípio educativo não é possível no sistema capitalista, pois seu resultado é a produção de bens que não pertencem ao trabalhador. E essa educação emancipatória praticada tende a ser ilusória, tendo em vista ser improvável que capitalistas coloquem-se ao lado de trabalhadores a fim de promover o desenvolvimento unilateral.

Sem entrar no mérito da efetividade ou não da proposta educacional do trabalho como princípio educativo, consideramos que este princípio toma o trabalho sob aspectos positivistas (emancipação educativa e o trabalho como meio de melhor atender às necessidades humanas) e aspectos negativistas quando o trabalho é posto ao capital, pois permite a limitação da emancipação da classe trabalhadora.

Entretanto, a educação libertadora precisa romper com o modelo de educação que visa à formação, unicamente, para o mundo do trabalho, devendo se preocupar com o ser humano e sua libertação, refletindo sobre si e sua condição política e social.

Em relação à educação e cidadania, somente a partir do conhecimento não desvirtuado pela classe dominante para a aceitação de uma cidadania embasada no binômio direitos e deveres (onde os deveres se sobrepõem e oprimem o direito de pensar criticamente) será possível atingir uma educação emancipatória e libertadora. Paiva (2011) alerta para a

pretensão transcrita no discurso de inclusão de jovens e adultos por trás de ofertas de escolarização como sendo um ato integrador do estado ao tratar estes estudantes como excluídos.

O direito à cidadania e sua historicidade de lutas exige um processo de conscientização do pensar criticamente sobre a realidade imposta. Dessa maneira, para Freire (1991), a conscientização resulta de um processo que rompe com a visão ingênua do homem em relação ao trabalho para a construção de sua libertação da condição de oprimido, de forma a alcançar melhor consciência crítica para o exercício da criticidade.

Assim, a educação de jovens e adultos não deve distanciar-se dos princípios da educação popular, que é marcada por lutas, liberdade de pensamento, criticidade e pedagogia para a libertação.

Entretanto, mesmo sendo difundida e massivamente discutidos e conhecidos os propósitos ideais para uma educação eficiente e eficaz, na prática é uma tarefa árdua e de difícil execução. A lista de dificuldades é extensa e diversificada, sofrendo variações de acordo com os atores envolvidos e pesquisados. Porém, há pontos em que se encontram.

Por estas razões, nesta fase da pesquisa foi contemplada a abordagem das dificuldades para trabalhar com a educação de jovens e adultos sob a ótica docente. Como o vínculo aluno-professor ocorre de maneira espontânea e permite ao professor conhecer melhor seus alunos, devemos acender o sinal de alerta e ficar atentos para os seus apontamentos, pois, a partir destes, podemos ser direcionados a encontrar soluções e construir uma base sólida para minimizar ou atenuar as causas da evasão. Porém, observou-se que as dificuldades relatadas são comuns, inter-relacionadas e já foram anteriormente citadas e discutidas neste estudo.

As dificuldades relatadas foram:

Quanto ao aluno: desmotivação, dificuldade para acompanhar aulas, cansaço físico, longos períodos afastados da escola, faixa etária diversificada, ausência de interpretação científica, dificuldades de leitura e escrita, falta de conhecimento prévio (pré-requisitos), ausências nas visitas técnicas e aulas práticas (a maioria acontece nos períodos da manhã e tarde) e a não adaptação do aluno com o curso profissionalizante escolhido.

Quanto ao docente: desempenho de uma didática especial e paciência, recordar que são estudantes da EJA, formação pedagógica, os tipos de avaliação, valorização das experiências de vida dos estudantes, aplicação de metodologias de ensino que respeitem as especificidades e limitações destes alunos.

Quanto à Instituição: infraestrutura inadequada, inflexibilidade do horário, carga horária do curso, deficiência de material pedagógico, currículo integrado e a falta de suas atividades integradoras.

Quando nos referimos aos fatores que contribuíram para a permanência dos alunos dos cursos do PROEJA (questão 13 a – Apêndice B), as respostas foram sucintas e compreenderam: o recebimento da bolsa permanência, progressão laboral, infraestrutura, orgulho de estudar no IFRR - elevação da autoestima, identificação com o curso, desejo de ter uma formação, certificação por uma instituição federal, aulas práticas relacionadas com suas experiências de vida, perspectiva de trabalho ou sua melhoria, acompanhamento dos alunos pelo setor pedagógico e assistência social, comprometimento docente e gestora.

As respostas direcionadas para os fatores que provocam a evasão escolar no PROEJA do IFRR – Campus Boa Vista (questão 13 b – Apêndice B) foram similares às descritas para as dificuldades encontradas pelos docentes para trabalhar com o jovem e adulto (questão 12 – Apêndice B). Isso ressalta a importância do papel do educador e sua atuação pedagógica, estando diretamente ligado à permanência e /ou a desistência dos estudantes. As contribuições indicadas para evasão escolar foram: falta de monitoramento dos desistentes, formação pedagógica, falta de compromisso tanto do discente como docente, horário de aula, carga horária, currículo, dificuldades em conciliar trabalho-família-estudo, dificuldades de

aprendizagem e de acompanhar a turma, indisponibilidade de tempo para cumprimento de carga horária de estágio obrigatório, esgotamento físico e mental, não afinidade com o curso escolhido, o tempo de formação muito extenso, dificuldade socioeconômica do discente, “medo” das avaliações e de serem taxados pelo seu mau desempenho.

Os cursos oferecidos através do PROEJA no IFRR – Campus Boa vista (questão 13 b – Apêndice B) foram considerados adequados por 75% dos docentes, pois atendem o mercado de trabalho local. O restante (25%) compreenderam as seguintes indagações: sem dados para responder. Acho que deve ser feita pesquisa no mercado de trabalho; alguns, porém, acreditam que existe a necessidade de uma avaliação da necessidade do mercado de trabalho antes de se pensar nos cursos; e Não (somente).

4.3 Resultados da Pesquisa

O perfil dos estudantes evadidos do PROEJA no IFRR – Campus Boa Vista é marcado pela juventude, em consonância com a população crescente de jovens que frequentam a EJA em nosso país, aumentando os desafios e modificando o cotidiano escolar e as relações entre os seus sujeitos (BRUNEL, 2008). Observamos também que os perfis são bem diferenciados, com situações socioeconômicas e aspectos familiares diversos.

Desta maneira, foi possível identificar que 86% dos estudantes evadidos pesquisados não atingiram a etapa dos estágios. Contudo, as desistências aconteceram, em sua maioria, no primeiro e segundo módulo (de acordo com os dados registrados no sistema de matrículas), nos quais, de acordo com os planos de cursos e matrizes curriculares, são compostos basicamente por disciplinas obrigatórias da base nacional comum.

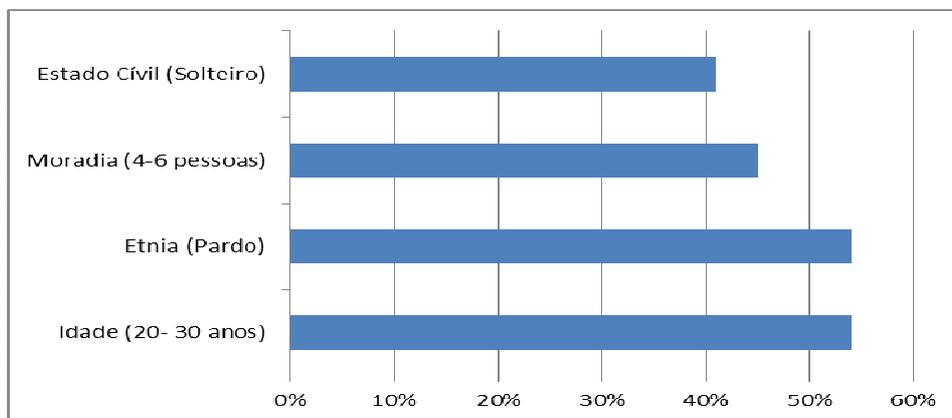


Gráfico 1. Perfil dos Estudantes Evadidos

Fonte: Pesquisadora

De acordo com gráfico 1 acima, o público da educação de jovens e adultos atendidos pelo IFRR – Campus Boa Vista é composto de jovens, com idades entre 20 e 30 anos (54%); auto declarados pardos (54%); possuem moradia própria e residindo 4 a 6 pessoas na mesma casa (45%); solteiros (41%), com filhos (com até 2 filhos); possuem trabalho formal com renda familiar de 1 a 3 salários mínimos e com carga horária de trabalho diária de 4 a 8h; as profissões exercidas foram diversificadas, porém, destacamos que 14% vivenciam atualmente a situação de desemprego.

A categoria raça, como gênese concebida para classificar as pessoas, analisada neste trabalho, é aquela no sentido biológico e de sociedade, que tenta hierarquizar o ser humano em raças, dentro de parâmetros comparativos de evolução, dentro da concepção de que a raça

interfere nas relações sociais. Quanto a esta abordagem, o Documento Base do PROEJA (2007, p.40) considera como um de seus princípios: “[...] as condições geracionais, de gênero, de relações-étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais”, destacando, ainda, a relevância de reconhecer na educação de jovens e adultos outras categorias além de trabalhadores.

Destacamos que, de acordo com a definição dada pela Organização das Nações Unidas, são considerados jovens as pessoas entre 15 a 24 anos de idade. O público atendido pelo PROEJA do IFRR – Campus Boa Vista é constituído de jovens, e demonstra que o perfil dos estudantes da EJA tem se modificado ao longo do tempo, deixando de atender quase que exclusivamente adultos trabalhadores que buscavam escolarização para atender suas necessidades profissionais. Encaixando-se, assim, na descrição de Lara (2008):

Até meados dos anos 1970, os acontecimentos que marcam os diferentes estágios da vida obedeciam à determinada sequência, garantindo à maioria das pessoas uma dose de previsibilidade. Após uma infância dedicada a desenvolver a sociabilidade, com ampla dependência em relação aos pais, atingia-se, em torno dos 15 anos, a adolescência – marcada por uma espécie de autonomia relativa, pela busca de mecanismos de rompimento com os laços de família e pela busca da própria identidade. Entre os 18 e os 25 anos – numa categoria que genericamente passou a chamar-se juventude –, a expectativa era de que aquele jovem completasse sua busca e seu período exploratório, amadurecendo para entrar na vida adulta (LARA, 2008, p. 4-5).

Embora a maioria dos estudantes desta pesquisa encontrem-se inseridos no mercado de trabalho, destacamos o aumento de mulheres em busca da elevação da escolarização, haja vista que estas são marcadas, historicamente, por proibições ou restrições do pai ou marido, relevadas ao papel de criar e educar os filhos, execução dos trabalhos domésticos e coesão familiar, enquanto a figura masculina era o único provedor das despesas e o mais escolarizado e instruído (OLIVEIRA, 2014).

Concordando com Arroyo (2008), que defende que o maior problema das escolas na atualidade são as taxas de repetência e evasão escolar, e não a falta de recursos físicos, humanos e didáticos mínimos para sua configuração, observamos que a situação escolar dos estudantes participantes não foge dessa configuração.

Portanto, e fazendo um recorte acerca do caminho escolar percorrido, a maioria ainda não completou o ensino médio (43%), com histórico de retenção e repetência em algumas séries e com períodos de 6 a 10 anos sem estudar. Na abordagem quanto às motivações para retomar a escola e para a escolha dos cursos ofertados pela Instituição, a maioria a definiu como ensino público de qualidade, influência de familiares, professores e amigos e perspectivas de melhores oportunidades no mercado de trabalho. Ressaltamos que a metade declarou dúvidas nesse processo de escolha, e um quantitativo mínimo (7%) afirmou já trabalhar na área, e estavam em busca do conhecimento científico e documentação escolar.

Ao ingressarem no curso, a maioria (75%) recebeu instruções e orientações institucionais sobre a Organização Didática e planos de cursos, e consideraram a infraestrutura adequada. Porém, 39% relataram não conhecer a equipe pedagógica e nem o (s) coordenador (es) dos cursos. A assistência pedagógica acontecia raramente (45%), e com os alunos que buscavam auxílio.

O uso dos serviços da Assistência Estudantil (Assistência Social, Psicologia, Odontologia, Médico e Enfermagem) foram considerados raros (64%), e 82% dos participantes desta pesquisa afirmaram que não recebiam a bolsa de Assistência ao Educando do PROEJA (R\$ 100,00).

O trabalho docente e a utilização de recursos didáticos foram avaliados como adequados, com disponibilidade para sanar dúvidas e uma boa relação professor-aluno. As

dificuldades para assimilação dos conteúdos não foram unânimes, abrangendo desde o cansaço físico até a não identificação com o curso. Os horários e dias das aulas foram classificados como adequados (57%), enquanto outros julgaram inadequados (39%) devido ao curto período de tempo para locomoção do trabalho à escola, com a sugestão das aulas acontecerem em dias alternados.

Percebemos que as principais dificuldades para a permanência nos cursos e os fatores que contribuíram para o seu abandono comunicam-se entre si, correspondendo juntas às motivações para o abandono definitivo desses estudantes. A saber: filhos, trabalho, transporte e horário de início das aulas.

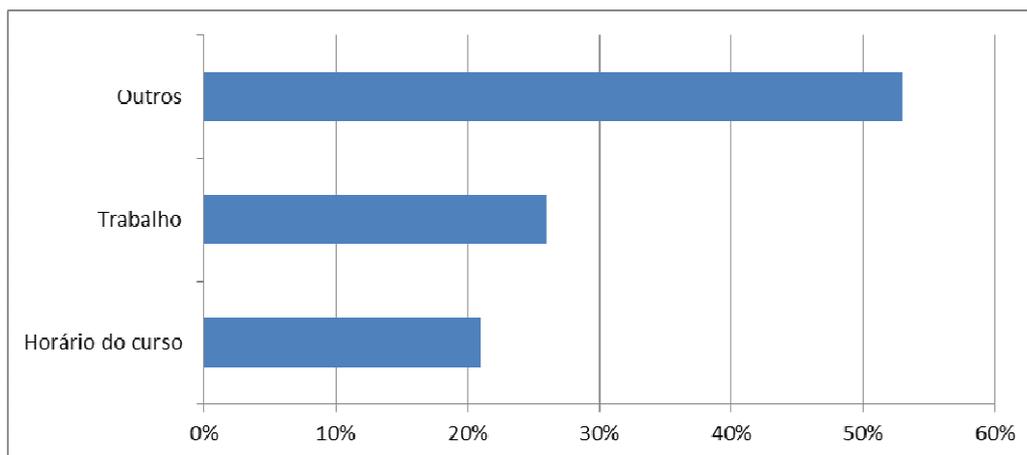


Gráfico 2. Principais causas para o abandono definitivo

Fonte: Pesquisadora

Considerando abandono definitivo (evasão) e de acordo com a figura 2, os estudantes apontaram o horário do curso (21%) e trabalho (26%) como fatores determinantes para suas desistências. Os demais estudantes (53%) citaram: maternidade, problemas familiares, reprovação, não afinidade com o curso, dificuldades de locomoção, doença e conclusão de estágio obrigatório. Destacamos que o trabalho correspondeu apenas a 4% para o abandono temporário, desconfigurando o “trabalho” como principal incentivador para as ausências na sala de aula.

Foi unânime a resposta NÃO quando perguntados se foram procurados pela Instituição na tentativa de buscar os motivos de abandono e/ou resgate para retomada dos estudos. Entretanto, foram apresentadas algumas sugestões objetivando evitar o abandono do curso. Vejamos: alteração no horário das aulas, motivação, acompanhamento e apoio ao discente, maior rigidez tanto com os professores como com os alunos, intercalar os dias de aula, ofertar vagas para os estudantes dentro da Instituição e melhorar a didática e metodologia das avaliações.

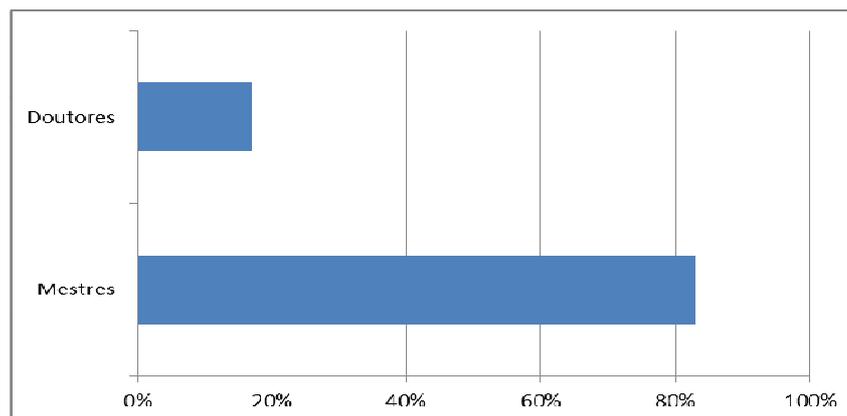


Gráfico 3. Perfil Formação Docente

Fonte: Pesquisadora

Entre os docentes pesquisados (figura 3), em sua maioria do sexo feminino (59%), mestres (83%), doutores (17%) e atuam nas disciplinas da base nacional comum (67%). Quanto à disponibilidade e oferta de cursos para formação e capacitação docente para atender os jovens e adultos, 83% responderam SIM, fazendo referência ao curso de Pós-graduação *lato sensu* em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

As práticas profissionais ideais foram reconhecidas pelos docentes como diferenciadas e específicas para a EJA, devendo ser pautadas pelos seguintes aspectos: motivacionais, andragógicos, baseadas em situações problemas, contextualização, aplicabilidade, melhor formação docente, linguagens, metodologias de ensino e avaliações diferenciadas, aulas práticas e considerar o tempo para assimilação do conteúdo. Ressaltamos que houve empates quanto à obtenção de assistência pedagógica (sim - 50% ou não - 50%) às metodologias avaliativas utilizadas (adequadas – 50% ou inadequadas – 50%) as quais não eram uniformes e padronizadas. O processo de seleção para estudantes é conhecido por 75% dos docentes, sendo considerado inadequado e excludente.

As percepções e perspectivas de futuro para os estudantes da EJA feitas pelos docentes seguiram sob visões positivas e outras negativas. As positivas: inclusão, melhor capacidade para exercer a cidadania, aumento do nível escolar e obtenção do documento comprobatório, futuro promissor, inserção no mercado de trabalho e promover mudanças sociais. As negativas: desigualdade de condições para competitividade (comparando-se aos provenientes do ensino regular), ensino aligeirado e uma formação “fraca”, precocidade e excesso de responsabilidades na fase adulta.

Diante das dificuldades apresentadas pelos docentes para atuar na EJA, os fatores que contribuíram para a permanência e evasão dos estudantes nos cursos do PROEJA no IFRR – Campus Boa Vista foram similares e inter-relacionados aqueles relatados pelos estudantes pesquisados. Os mais citados foram: horário de aula, formação pedagógica, dificuldade de assimilação de conteúdos e conciliar trabalho-família-estudo, currículo e vulnerabilidade socioeconômica discente. Os cursos oferecidos pela Instituição foram considerados adequados por 75% dos docentes, atendendo o mercado de trabalho.

O cenário da evasão nos cursos do PROEJA no IFRR – Campus Boa Vista é alarmante, gerando preocupações e a necessidade de ações para seu controle e prevenção. Por estas razões, e por meio dos apontamentos e resultados desta pesquisa, identificando as causas de abandono relatadas por estudantes e docentes, é possível asseverar que as causas determinantes para situação de evasão não são únicas, isoladas e nem exclusivas. Como resultados, obtivemos como causas da evasão os fatores individuais, internos (Institucionais) e externos, em consonância com as peculiaridades dispostas no Documento orientador para a

superação da Evasão e Retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (2014) descritos no quadro 2. Para tanto, destacamos: Fatores Individuais – Motivação, compatibilidade entre família-estudo-trabalho, questões de ordem socioeconômicas; Fatores Internos – assistência ao estudante e profissionais da educação, motivação docente, currículo, metodologias de ensino, gestão acadêmica do curso (horários, oferta de disciplinas etc.) e processo de inclusão; Fatores externos: novas oportunidades de trabalho.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos Institutos Federais é prevalente o *locus* de excelência na formação, e o Programa tornou-se porta de entrada de jovens e adultos. Entretanto, os impactos que o Programa causa com a proposta de integração com ênfase no currículo baseado no eixo trabalho comprometem sua execução na prática.

As discussões acerca da EJA perpassam vários saberes, e envolvem não somente os Institutos Federais. Esse estudo buscou identificar as causas da evasão escolar através das percepções dos estudantes com situação de matrícula evadidos e dos professores que atuaram no Programa nos períodos de 2011 a 2013 no IFRR – Campus Boa Vista. Foi possível perceber a relevância da formação escolar para a vida destes estudantes.

Para tanto, o desenvolvimento deste trabalho nos permitiu reafirmar a potencialidade e importância do PROEJA no processo de inclusão e de integração social, bem como suas fragilidades para sua implementação no IFRR – Campus Boa Vista, destacando-se as lacunas na formação docente e os fatores motivacionais tanto para discentes como docentes.

Ao considerar o PROEJA como uma política em construção, no âmbito das concepções e práticas, há um aumento considerável nos desafios políticos e pedagógicos. Esta política pública traz consigo a perspectiva compensatória como instrumento de resgate da cidadania. Porém, o acesso não garante a ampliação e qualidade de ofertas, boas condições aos estudantes para o ingresso, permanência, êxito e ascensão escolar.

Contrapondo as propostas do Programa, a realidade escolar é marcada por altos índices de abandono e desistências. E no IFRR – Campus Boa Vista, estes índices são caracterizados por ocorrer, em sua maioria, nos módulos iniciais. A EJA nesta Instituição é composta, em sua grande maioria, por jovens, tendo como principais indicadores para a evasão fatores relacionados à sua condição socioeconômica, falta de interesse ou motivação, dificuldades para conciliar estudo e trabalho, não afinidade com os cursos e dificuldades de aprendizagem. Estes indicadores foram relatados pelos estudantes e reforçados pelos docentes.

Observou-se que, em muitos casos, infelizmente, a inclusão ainda é excludente, porque ocorre com forte rejeição tanto pelos jovens e adultos, quanto pelos profissionais em educação. Dessa maneira, para os IFs, em especial, ficam os desafios de superar e romper os obstáculos do preconceito e execução do trabalho para formação preconizada pelo PROEJA, mesmo diante das contradições e desigualdades sociais.

Foi possível perceber a dimensão da nossa responsabilidade como educadores desta

Instituição, devendo o compromisso redundar na busca da formação de um sujeito consciente e crítico. Vale ressaltar que, para 74% dos estudantes evadidos pesquisados, não houve mudanças em suas vidas após ingressar nos cursos, demonstrando a necessidade de transpor os documentos institucionais e legislações, apropriando-nos melhor da realidade de nossos estudantes.

A função social da escola na EJA compreende o preparo dos jovens e adultos, proporcionando oportunidades educacionais apropriadas, observando suas particularidades, interesses, condições de vida e de trabalho, possibilitando a obtenção de conhecimentos e habilidades necessários para o desenvolvimento do pensamento crítico, o exercício da cidadania e as atividades laborais.

Para o cumprimento de nossa função social, enquanto Instituição e educadores, e para o enfrentamento da evasão na EJA, podemos pensar como alternativa o uso de tecnologias por meio da modalidade EAD, pois a Educação à distância vem crescendo continuamente no Brasil, e já é realidade em nossa Instituição, com o oferecimento de cursos nos níveis: técnico subsequente, graduação (Licenciaturas e Bacharelados) e especialização. Salientamos que a modalidade EAD e semipresencial foi lembrada e discutida como um desafio no “Seminário Internacional de Educação ao Longo da vida e Balanço Intermediário da VI CONFITEA” no Brasil.

As vantagens e benefícios para a execução da modalidade EAD baseiam-se no ensino e aprendizagem fora do espaço escolar, podendo os estudantes acessarem as informações, aulas, vídeos -quantas vezes acharem necessário-, e fora dos horários estipulados pela Instituição. Cabe ao aluno estudar mediante sua responsabilidade e conveniência, tornando a EAD muito mais flexível, uma vez que ela pode ser de cunho semipresencial, com alternância de encontros presenciais, e oportunizando aos estudantes momentos de interação física e temporal com professores e estudantes.

Além disto, o uso de tecnologias pode auxiliar no desenvolvimento positivo de capacidades no aluno da EJA, considerando suas peculiaridades e dificuldades no acesso e permanência da educação presencial.

A responsabilidade é de todos e o compromisso precisa ser assumido todos os dias, sob pena de comprometermos, ainda mais, o tão fragilizado público da EJA, que busca, espera e precisa que lhe seja oportunizada uma educação de qualidade que amplie suas condições e expectativas de melhoria de trabalho, educação, vida.

6 REFERÊNCIAS

ABREU JÚNIOR, Jupter Martins de. **Proeja: Trajetória, concepções e discussões sobre o processo de exclusão.** Revista Mundi Sociais e Humanidades. Curitiba, PR, v.1, 1, jan./jun., 2016.

_____, Jupter Martins de. **Qualidade na formação de professores para o Proeja: Desafios à tradição da Rede Federal de Ensino.** Livro 1 Didática e Prática de Ensino na relação com a Escola. EDUECE, 2015.

ALVES, Rubem. **Conversas sobre educação.** Campinas, SP. Verus, 2003.

ANZOREN, Denise Izaguirre; BENEVENUTTI, Zilma Mônica Sansão. **Educação de Jovens e Adultos.** Indaial: Uniasselvi, 2013.

ARROYO, Miguel González. **Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública.** In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C.; GOMES, Nilma Lino (orgs.). Diálogos na educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19- 50.

_____, Miguel Gonzales. Trabalho – educação e teoria pedagógica. In: Educação e crise no trabalho: perspectivas de final de século. Coleção Estudos Culturais em Educação. Petrópolis. Voze, 2008.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. A educação como Política Pública. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BACKES, D.S. et al. **Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas.** O mundo da saúde. São Paulo: 2011; 35(4):438-42.

BEISEIGEL, Celso de Rui. **A educação de jovens e adultos no Brasil.** Alfabetização e cidadania. São Paulo. Raab. n.16, jul/2003.

BELUZO, Maria Ferreira; TONIOSSO, José Pedro. **Mobral e a alfabetização de adultos: considerações históricas.** Caderno de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro – SP, 2 (1):

196 – 209, 2015.

BENAVENTE, Ana. et al. **Renunciar à Escola: O abandono escolar no ensino básico.** Fim de Século Edições. Lisboa, 1994.

BENTES, Haroldo de Vasconcelos. **Concepção e Prática do Ensino Médio Integrado: a percepção dos professores da ETF Palmas – Tocantins.** Dissertação de Mestrado – Unb, Brasília. 2009.

BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. **Resolução n. 126, de 23 de outubro de 1996.** Aprova critérios para utilização de recursos do Fundo de Amparo ao Trabalho – FAT. Brasília, DF: Ministério do Trabalho, 1996. DOU 28.10.1996. Seção 1. p. 22032 – 22033. Disponível em: <<http://portalfat.mte.gov.br/wp-content/uploads/2016/01/Resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-126-de-23-de-outubro-de-1996.pdf>>. Acesso em: 24.set.2017.

_____. **Lei Federal 9394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. D.O.U 23/12/1996. Seção 1. p. 27833. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.thm>. Acesso em 18.jan. 2017.

_____, **Decreto n. 2208, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes Bases da Educação Nacional.

_____. **Resolução CNE/CEB, n.4, de 8.dez.1999.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Diário Oficial da União, 22.dez.1999. Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb04_99.pdf>. Acesso em: 4.jan.2018.

_____. **Parecer CNE/CEB n.1, de 5 de julho de 2000.** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=13252:parecer-ceb-2000>. Acesso em: 20 de janeiro de 2017.

_____. **Decreto nº 5154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o parágrafo 2º do art.36 e os artigos 39 a 41 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. DOU 26.07.2004. Seção 1. p. 18. Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2004/decreto-5154-23-julho-2004-533121-norma-pe.html>>. Acesso em: 20.dez.2017.

_____. **Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005.** Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. DOU 27.06.2005. Seção 1. p. 4. Brasília: DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.htm>. Acesso em 15 set. 2015.

_____. **Lei n. 11.129, de 30 de junho de 2005.** Programa Nacional de Inclusão de Jovens –

Projovem. DOU 01.07.2005. Seção 1. p. 1. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2005/lei-11129-30-junho-2005-537682-norma-pl.html>> Acesso em: 02.out.2017;

_____. **Lei n. 11.195, de 18 de novembro de 2005.** Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei n. 8948, de 8 de dezembro de 1994. Diário Oficial da União, 18.11.2005. Edição Extra. Seção 1. p. 1. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2005/lei-11195-18-novembro-2005-539206-norma-pl.html>>. Acesso em: 23.abr.2018.

_____. **Plano de expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica.** Brasília, DF. MEC/SETEC, 2005.

_____. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006.** Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja. DOU 14.07.2006. Seção 1. p. 7. Brasília/DF, 2006. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2006/decreto-5840-13-julho-2006-544587-norma-pe.html>>. Acesso em: 01 de set. 2016.

_____. **Documento Base – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.** Brasília: MEC/SETEC, 2007.

_____. **Proposta de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.** Brasília: MEC/SETEC, 2007.

_____. **Portaria n. 870, de 16 de julho de 2008.** Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. DOU 18.07.2008. Seção 1. p.13. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=18/07/2008&jornal=1&pagina=13&totalArquivos=128>>. Acesso em 20.fev.2017.

_____. **Parecer CNE/CEB, n.11, de 9 de maio de 2012.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. DOU 01.09.2012. Seção 1. p. 98. Brasília. MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 08.mai.2017.

_____. **Documento Orientador para a Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.** Brasília: MEC: SETEC, 2014.

_____. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Plano Nacional de Educação. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 05.ago.2017.

_____. **Planejando a próxima década: Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação.** Brasília. MEC, 2014.

_____. **Emenda Constitucional n. 53, de 29 de dezembro de 2006.** DOU 20.12.2006, seção 1, p. 5, art. 2º. Dá nova redação aos artigos 7, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da CF e ao artigo 60 do ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

BRUNEL, Carmen. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos.** 3.ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf> >. Acesso em 5.fev.2017.

CORTADA, Silvana. **A EJA, um território de compassos e descompassos**. In: CORTADA, Silvana. EJA – Educação de Jovens e Adultos e seus diferentes contextos. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

COSTA, Ramiro Marinho. **O trabalho como princípio educativo no Proeja: uma crítica ontológica à proposição do trabalho como princípio educativo enquanto alternativa de formação humana de emancipação do capital**. Anais do Colóquio Internacional Marx e o Marxismo 2017 – de o capital à Revolução de Outubro (1867 - 1917). Niterói, agosto de 2017.

CUNHA, Conceição Maria da. **Introdução: Discutindo conceitos básicos**. In: SEED – MEC Salto para o futuro – Educação de jovens e adultos. Brasília, 1999.

CUNHA, Luiz Antônio. **O Ensino Profissional na irradiação do Industrialismo**. São Paulo/Brasília: UNESP/ Flacso, 2000.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Haberns**. 5.ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. 2002. 123 p.

DI PIERRO, Maria Clara. **Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil**. Educ. Soc., Campinas, Vol. 26, n.92, p. 1115-1139, Especial – Out.2005. Disponível em: <<http://cedes.unicampi.br>>. Acesso em: 10.abr. 2017.

DO CARMO, F. M. **Trabalho, educação e construtivismo: considerações preliminares**. In: DORTA DE MENEZES, Ana Maria e FIGUEREDO, Fábio Fonseca. Trabalho, sociedade e educação. Fortaleza: UFC, 2003.

DORE, Rosemary. **Evasão e repetência na Rede Federal de Educação Profissional**. Programa observatório da educação – CAPES/Inep. Maceió – AL. setembro 2013.

_____, Rosemary; LÜSCHER, Ana Zuleima. **Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais**. Cadernos de Pesquisa v.41, n.144 set./dez. 2011.

DORTA DE MENEZES, Ana Maria; FIGUEREDO, Fábio Fonseca. **Trabalho, sociedade e educação**. Fortaleza: UFC, 2003.

ESPER, Viviane Grazielle Metzka; PESSOA, Claudemir Figueiredo. **Inclusão social mediante Perspectiva no Proeja**. 6ª Jornada de Iniciação Científica e Extensão (JICE) – IFTO. 2015.

FARIA, Roselita Soarres de. **Evasão e permanência na EJA: por um trabalho de qualidade na gestão de uma escola da Rede Municipal de Belo Horizonte**. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2013.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012. P.593.

FERREIRA, Fabricio Alves. **Fracasso e Evasão Escolar**. 2013. Disponível em: <<http://educador.brasilecola.com/orientação-escolar/fracasso-evasao-escolar.htm>>. Acesso em: 20jan2018.

FIGUEIREDO, Antônio Macena de; SOUZA, Soraia Riva Goudinho de. **Como Elaborar Projetos, Monografias, Dissertações e Teses: Da Redação Científica à Apresentação do Texto Final**. 4.ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____, Paulo. **Educação na cidade**. São Paulo. Cortez. 1991.

_____, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio (organizador). **Educação e Crise do Trabalho**. Perspectivas de final de Século. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____, Gaudêncio. **A educação e a crise do capitalismo real**. 4 ed. São Paulo; Cortez. 2000.

_____, Gaudêncio. **Educação e Trabalho: Bases para debater a Educação Profissional Emancipadora**. Perspectiva, Florianópolis, v.19, n.1, 71-87, jan/jun, 2001. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>>. Acesso em: 20.02.2017.

_____, Gaudêncio. **Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio**. In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M (Orgs); RAMOS, M. (Orgs). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____, Gaudêncio. **Anos 1980 e 1990: a relação entre o estrutural e o conjuntural e as políticas de educação tecnológica e profissional**. In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M (Orgs). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: INEP, 2006.

_____, Gaudêncio. **A relação da Educação Profissional e Tecnológica com a universalização da educação básica**. Educ. Soc. Campinas, v. 28, n.100, Especial, 1129-1152, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 11 de jan. 2017.

_____, Gaudêncio. **Os circuitos da História e o balanço da Educação Profissional no Brasil na primeira década do século XXI**. Revista Brasileira de Educação. V. 16, n. 46, jan – abr./2011, p. 235 – 254. Rio de Janeiro.

_____, Gaudêncio. **Educação e qualificação de jovens e adultos pouco escolarizados: promessa integradora num tempo histórico de produção destrutiva**. Perspectiva, Florianópolis, v.31, n.2, 389-404, maio/agos. 2013. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2013v31n2p389>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

_____, Gaudêncio. **Uma década do Decreto nº 5.154/2004 e do Proeja: Balanço e Perspectivas**. Hologos, v.6, ano 32. 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controverso**. Educ. Soc. Vol. 26, n.92. Campinas, out. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-733020055000300017&script=sci_arttext. Acesso em: 02jun2017.

FURASTÉ, Pedro Augusto. **Normas técnicas para o trabalho científico**: Elaboração e formatação. Explicitação das normas da ABNT. 14 ed. Porto Alegre: s.n., 2007.

FURTADO, Quézia Vila Flor. **Jovens na Educação de Jovens e Adultos: produção do fracasso no processo de escolarização**. Universidade Federal da Paraíba: João Pessoa, 2008.

GALVÁN, C. H. La educación de jóvenes y adultos. Disponível em: <http://www.fundamento.antropologico.htm>. acesso em 04.mar.2018.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas S.A., 2008.

GODOTTI, Moacir; ROMÃO, José E.(Org). **Educação de Jovens**: teoria, prática e proposta. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 160 p. ISBN 978-85-249-1712-7.

GOMES, Alberto Cândido. **A educação em novas perspectivas**. 4. ed. São Paulo: EPU,2005.

GOMES, Alberto Cândido; CARNIELLI, Beatrice Laura. **Expansão do ensino médio: temores sobre a educação de jovens e adultos**. Cadernos de Pesquisa, n.119, p.47 - 69, jul. 2003.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito & desafio, uma perspectiva construtivista**. 43. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio: Síntese de indicadores 2014**. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv94935.pdf>. Acesso em 21.09.2017.

IFRR. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2009 - 2013**. Boa Vista – RR. 2009. Disponível em: <http://www.ifrr.edu.br>. Acesso em: 22.12.2017.

_____. **Organização Didática**. Boa Vista – RR. 2012. Acesso em: 22.12.2017

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014 - 2018**. Boa Vista – RR. 2014. Disponível em: <http://www.ifrr.edu.br>. Acesso em: 22.12.2017

ISAMBERT-JAMATI, Viviane. **O apelo à noção de competência na revista – da sua criação aos dias de hoje**. Saberes e Competências: o uso de tais noções na escola e na empresa. Fraçoise Rope; Lucie Tanguy (Orgs). Tradução Patrícia Chittoni Ramos e equipe do ILA-PUC/RS. Sob a supervisão de Julieta B.R. Desaulniers – Campinas, SP; Papyrus, p. 103-133, 1997.

JARDILINO, José Rubens Lima; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de. **Educação de Jovens e Adultos: sujeitos, saberes, e práticas**. São Paulo: Cortez, 2014;

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LARA, Marcos Rodrigues de. **Desafios metodológicos de pesquisa sobre jovens no Brasil Contemporâneo**. Revista Ponto & Virgula. n.4. pg. 217-230.2008.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **A Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LÜSCHER, Ana Zuleima; DORE, Rosemary. **Política educacional no Brasil: educação técnica e abandono escolar**. In: Revista Brasileira de Pós-Graduação (RBPG), Brasília, v. 8, supl. 1, p. 147-176, dez. 2011.

MAANEN, J. Van, 1979, **Reclaiming qualitative methods for organizational research: a preface**. In **Administrative Science Quarterly**, v.24, n.4, December 1979, p. 520-526, apud Neves, J. L., 1996, Pesquisa Qualitativa – Características, usos e possibilidades, Caderno de Pesquisas em Administração, São Paulo, v.1, n.3, 2o . sem./1996. Disponível em: <<http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/c03-art06.pdf>> acessada em 28/6/2002>. Acesso em: 05 mar. 2017.

MACHADO, Lucilia Regina. **O Desafio da formação dos professores para EPT e PROEJA**. Educação & Sociedade. Campinas. V. 32, n.116. p. 689-704. Jul. /set. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a05v32n116.pdf>>. Acesso em: 21.abr.2018.

MACHADO, M. R. L.; MOREIRA, P. R. **Educação profissional no Brasil, evasão escolar e transição para o mundo do trabalho**. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 3, 2012, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: Cefet-MG, 2012. Disponível em: <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/terca_tema3/TerxaTema3Poster9.pdf>. Acesso em: 13.fev.2018.

MAGALHÃES, S. J.; WANDERLEY, M.H.; ROCHA, J. **Desenvolvimento de competências: o futuro agora!** Revista Treinamento e Desenvolvimento, São Paulo, v.3, n. 14, p. 12-14, jan. 1997.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo; Cortez, 2002

MARTINS, Franci Izanny de Brito Barbosa; BRITO, Rita Mandu Praxades de. **O Despertar da Motivação no PROEJA – Buscando soluções para o problema da evasão escolar**. In: Seminário do Ensino Médio: História, Mobilização, Perspectivas, 1. 2011. p. 246-257.

MARTINS, Rose Mary Kern. **Pedagogia e Andragogia na construção da educação de jovens e adultos**. Revista Educação Popular, Uberlândia, v. 12, n.1, p. 143-153, 2013.

MASCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Traduzido por Pedrinho A. Guareschi. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MATHIEU, Elizabete Rodrigues Oliveira; BELEZIA, Eva Chow. **Formação de Jovens e Adultos: (Re) Construindo a Prática Pedagógica**. São Paulo – Centro Paula Souza, 2013.

MAXIMIANO, Antonio César Amaru. 4. Ed. **Introdução à Administração**. São Paulo: Atlas, 1995.

MINAYO, Maria Cecília de S.; SANCHES, Odécio. **Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade?** Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/set, 1993; Disponível em: <<http://www.scielo.org/pdf/csp/v9n3/02.pdf>>. Acesso em 11 de nov. 2016.

MOURA, D. H. **Reflexões sobre ética, estado brasileiro e educação**. Mimeo: 2006.

NERI, Marcelo Côrtes. **O tempo de permanência na escola e as motivações dos sem - escola**. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2009.

NORONHA FILHO, Ananias. **Avaliação política e do processo de implementação do PROEJA: a experiência do Campus Boa Vista Centro do Instituto Federal de Roraima**. Tese de Doutorado em Políticas Públicas – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2016.

OLIVEIRA, Felipe de. **Por que o número de alunos da EJA está caindo?**. São Paulo: 9.abr. 2014. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/blogs/eja/2014/04/09/por-que-onumero-de-alunos-da-eja-esta-caindo/>>. Acesso em: 27mar2018.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Políticas públicas para o ensino profissional: o processo de desmantelamento dos CEFETs**. Campinas: Papirus, 2003.

OLIVEIRA, Paula Cristina Silva de. **Alfabetizando/as na EJA: as razões da permanência nos estudos**. Faculdade de Educação da UFMG: Belo Horizonte, 2011.

PAIVA, Cristiane Sá de. **A profissionalização dos jovens e adultos como caminho para inclusão social**. IFF - Biblioteca Digital de Trabalhos Acadêmicos. 2011. Disponível em: <<http://bd.centro.iff.edu.br/jspui/handle/123456789/32>> Acesso em: 15.dez.2017.

PAIVA, Jane. **Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 11, n.33, p. 519-539, 2006.

_____, Jane. **Educação de Jovens e Adultos: direito, concepções e sentidos**. Tese de Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Niterói: UFF, 2005.

PAIVA, Jane; OLIVEIRA, Inês B. de. **Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis, RJ: De Petrus, 2009.

PAVÃO, Maria de Fatima Ribeiro; SILVA, Rogério de Abreu. **Educação de Jovens e Adultos/Proeja e a Problemática da Evasão Escolar**. In: Congresso Norte Nordeste de Pesquisa Científica e Inovação, 7., Palmas. Anais, [s.n], 2012. Disponível em: <<http://propi.ifto.edu.br/ocs/index.php/connepi/vii/paper/viewFile/3943/2741>> Acesso em: 22 de fev.2017.

RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São

Paulo: Cortez, 2001.

RODRIGUES, Aline Aparecida. **A evasão na Educação de Jovens e Adultos do Ponto de vista do próprio aluno.** Universidade Estadual de Maringá: Cianorte, 2011.

SALES, Paula Elizabeth Nogueira; CASTRO, Tatiana Lage; DORE, Rosemary. **Educação profissional e evasão escolar: estudo e resultado parcial de pesquisa sobre a rede federal de educação profissional e tecnológica de Minas Gerais.** In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E EVASÃO ESCOLAR, 3. 2013, Belo Horizonte. Belo Horizonte: Rimepes, 2013.

SAVIANE, Dermeval. **A nova lei de Educação: trajetória, limites e perspectivas.** 6.ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SILVA, Ana Carolina de Melo. **Políticas Educacionais para Educação de Jovens e Adultos no Brasil: Marcos Legais e Solicitações da realidade.** Ensaios Pedagógicos (Sorocaba), Vol. 1, n.2, mai./ago. 2017, p. 34-39.

SILVA, Michelle Chaves da. **O direito à Educação profissional na Rede Federal: Novas perspectivas para a educação de jovens e adulto.** Crítica Educativa (Sorocaba/SP), v. 3, n.3, p. 120-131, ago./dez. 2017.

SILVA, Roberto Bitencourt. **A educação técnica e profissional e a lei do PRONATEC.** Democratizar, v. VI, n.1, jan.-jul. 2012, s.p. Rio de Janeiro.

SILVA, Vânia do Carmo Nóbile. **A implementação do Proeja na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: visão dos gestores.** Brasília/DF. Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade de Brasília, 2010.

VENTURA, F.C; CAVALCANTE, I.F. **A Inclusão dos Estudantes do Proeja: A percepção de professores e alunos do Campus Natal Zona Norte.** HOLOS, Ano 28, vol.2. 2012.

VERNON, Magdalen Dorothea. **Motivação humana: a força interna que emerge, regula e sustenta todas as nossas ações.** Editora vozes, Petrópolis – RJ,1973.

WACHOWICZ, Lilian Anna. **A dialética na perspectiva em Educação.** Revista Diálogo Educacional. v.2, n.3, jan/jun. 2001.

7 APÊNDICES

Apêndice A – Questionário para identificação das causas da evasão dos estudantes participantes



**Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ
Programa de Pós Graduação em Educação Agrícola**

Prezado (a) Participante,

Este questionário faz parte do Projeto de Pesquisa: **Evasão nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima – Campus Boa Vista**, desenvolvido pela mestranda Yany Duarte Costa, que se compromete com a utilização dos dados coletados para fins exclusivos desta pesquisa, sendo preservado o sigilo e sua identidade.

Desde já, agradeço pela colaboração.

QUESTIONÁRIO

PERFIL	
1 . Idade: _____	2. Sexo () F ()M
3. Como você se considera: a) Branco (a) b) Pardo (a) c) Preto (a) d) Amarelo (a) e) Indígena	
4. Estado Civil a) solteiro b) casado c) união estável d) Companheiro (a) e) Divorciado f) Separado g) Viúvo (a) h) outro: _____	
5. Tem filho (s)?	

<input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim. Quantos? _____
6. Qual seu tipo de Trabalho? a) Autônomo (por conta própria) b) Servidor Público Concursado c) Trabalho Informal (sem carteira registrada) d) Trabalho Formal (com carteira registrada) e) Outro. Qual? _____ e) No momento está desempregado.
7. Qual sua profissão? _____
8. Trabalha quantas horas por dia? _____
9. Qual sua faixa de remuneração? a) menos de 1 salário mínimo b) 1 a 3 salários mínimos c) 4 a 6 salários mínimos d) mais 6 salários mínimos
10. Qual a faixa de renda familiar? a) menos de 1 salário mínimo b) 1 a 3 salários mínimos c) 4 a 6 salários mínimos d) mais 6 salários mínimos
11. Quantas pessoas moram na sua casa? _____
12. Você participa de algum programa de ajuda de renda do governo? <input type="checkbox"/> Sim. Qual? _____ <input type="checkbox"/> Não.
13. Você tem/teve acesso a computador? a) somente na escola b) na escola e no trabalho c) na escola e em casa d) na escola e lan house e) na escola, no trabalho e em casa f) na escola, no trabalho e na lan house g) Outros: _____
14. Você tem acesso a internet? a) Não b) Sim. Através: _____ (smartphones, tablets, computadores, notebooks, entre outros)
ESCOLARIDADE
15. Qual seu nível de escolaridade? a) Ensino Médio Completo. b) Ensino Médio Integrado ao Técnico: _____ c) Ensino Médio Incompleto. d) Ensino Superior Completo: Curso _____ e) Ensino Superior Incompleto: Curso _____
16. Onde você cursou o seu último nível de escolaridade? a) Integralmente em Instituição pública. b) Integralmente em Instituição particular. c) Parte em escola pública, parte em escola particular. d) Outros: _____

<p>17. Você já repetiu de ano/série?</p> <p>a) Não</p> <p>b) Sim. Quantas vezes? _____</p>
<p>18. Por quanto tempo você ficou sem estudar?</p> <p>a) Nunca parei de estudar</p> <p>b) Menos de 1 ano</p> <p>c) Entre 1 e 2 anos</p> <p>d) Entre 3 e 5 anos</p> <p>e) Entre 6 e 10 anos</p> <p>f) Mais de 10 anos. Quantos: _____</p>
<p>19. Indique quais foram os motivos para interromper os estudos:</p>
<p>20. Qual o meio de transporte utilizado para frequentar a escola?</p> <p>a) Bicicleta</p> <p>b) Motocicleta</p> <p>c) Carro</p> <p>d) Transporte Público (ônibus e/ou táxi lotação)</p> <p>e) Caminhão</p> <p>f) Nenhum</p> <p>g) Outros: _____</p>
<p>21. Já estudou outros anos/séries na modalidade de Educação de Jovens e Adultos antes de ingressar no IFRR? Quais anos/séries?</p>
<p>AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL</p>
<p>22. Qual foi a motivação para matricular-se no PROEJA do IFRR?</p> <p>a) Ensino público de qualidade</p> <p>b) Realização pessoal</p> <p>c) Facilidade no acesso</p> <p>d) Concluir o ensino médio integrado ao Técnico</p> <p>d) Outros: _____</p>
<p>23. Porque você escolheu este curso:</p> <p>a) Pelas oportunidades no mercado de trabalho.</p> <p>b) Influência de familiares, professores e amigos.</p> <p>c) Gosta da área.</p> <p>d) Trabalha na área, porém não tem o conhecimento científico e documentação escolar.</p> <p>e) Outros:</p>
<p>24. No momento da escolha do curso, você tinha dúvidas?</p> <p>a) Sim</p> <p>b) Não</p>
<p>25. Ao ingressar no Instituto Federal de Roraima você recebeu instruções e orientações quanto as normas previstas na Organização Didática e Plano de Curso?</p> <p>a) Sim</p> <p>b) Não</p> <p>c) Parcialmente</p>
<p>26. Como você avalia a infraestrutura disponibilizada (salas de aula, biblioteca, laboratórios e equipamentos):</p> <p>a) Adequados</p> <p>b) Não adequados</p> <p>c) Parcialmente adequados</p> <p>d) Justifique:</p>

<p>27. Você recebia a bolsa de R\$ 100,00?</p> <p>a) Sim</p> <p>b) Não</p>
<p>28. Qual o principal fator relacionado ao curso e/ou Instituição que favorecia a sua permanência na escola?</p> <p>a) Considerava o curso de qualidade</p> <p>b) Sentia-se acolhido pela Instituição</p> <p>c) O subsídio mensal de R\$100,00</p> <p>d) Outros: _____</p>
<p>29. Você conhecia os gestores responsáveis pelo acompanhamento pedagógico e coordenador do seu curso?</p> <p>a) Sim</p> <p>b) Não</p> <p>c) Comentários: _____</p>
<p>30. A equipe pedagógica e/ou coordenação de curso:</p> <p>a) Auxiliava todos os alunos e professores frequentemente.</p> <p>b) Auxiliava somente os alunos que apresentavam dificuldades no aprendizado.</p> <p>c) Auxiliava somente os alunos que faltavam constantemente as aulas.</p> <p>d) Auxiliava somente os alunos que apresentavam dificuldades no aprendizado, faltavam constantemente as aulas e quem buscava ajuda.</p> <p>e) Auxiliava somente alunos que buscavam ajuda.</p> <p>f) Auxiliava somente os professores.</p> <p>g) Outros: _____</p>
<p>31. Com qual frequência eram realizados esses auxílios?</p> <p>a) 1 a 2 dias da semana</p> <p>b) 3 a 4 dias da semana</p> <p>c) 5 dias da semana</p> <p>d) Raramente</p>
<p>32. Utilizava os serviços oferecidos pela Coordenação de Assistência ao Estudante – CAES (Psicologia, Enfermagem, Odontologia, Clínico Geral, Assistência Social e Pedagogia)?</p> <p>a) Sim.</p> <p>b) Não.</p>
<p>33. Com qual frequência utilizava os serviços disponibilizados pela CAES?</p> <p>a) 1 a 2 dias da semana</p> <p>b) 3 a 4 dias da semana</p> <p>c) 5 dias da semana</p> <p>d) Raramente</p>
<p>34. Como era o acesso aos atendimentos?</p> <p>a) Demorava até 1 semana</p> <p>b) Demorava de 1 a 2 semanas</p> <p>c) Demorava de 2 a 3 semanas</p> <p>d) Demorava mais de 3 semanas</p>
<p>35. Quais as principais dificuldades que você encontrou para permanecer no curso?</p>
<p>36. Mudou alguma coisa em sua vida depois que começou a fazer este curso? Se sim, o que mudou?</p>
<p>37. Quanto as metodologias utilizadas em sala de aula pelos professores, estas facilitavam o processo de aprendizagem?</p> <p>a) Sim</p> <p>b) Não. Justifique: _____</p>

38. Quanto aos recursos didáticos utilizados, estes eram: a) Adequados b) Não adequados c) Parcialmente adequados
39. Como era a relação Professor - aluno?
40. Os professores se disponibilizavam a sanar as dificuldades e esclarecer quaisquer dúvidas relativas aos conteúdos ministrados? a) Sim b) Não
41. Quais as principais dificuldades encontradas para assimilação de conteúdos?
42. Como eram os métodos de avaliação da aprendizagem? a) Somente provas b) Provas e trabalhos (individuais e em grupos) c) Somente trabalhos (individuais e em grupos) d) Frequência e permanência na aula e) Outros: _____
43. Como você avalia os métodos de avaliação utilizados?
44. Os horários das aulas foram adequados? a) Sim. b) Não. O horário de entrada muito cedo. c) Não. O horário de saída inadequado. Justifique: _____ d) Não. Horários muito ruins. e) Não. A carga horária diária poderia ter sido reduzida. f) Outros: _____
45. A regularidade (segunda a sexta) das aulas foi satisfatória? a) Sim. b) Não. Seria melhor em dias intercalados. c) Não. Seria melhor aulas semanais em regime de alternância. d) Outros: _____
46. Quais fatores que contribuíram para o abandono no curso? a) Insatisfação com o curso escolhido b) Problemas familiares c) Paternidade ou maternidade d) Dificuldades financeiras e) Mora longe da escola f) Doença g) Horário do curso h) Reprovações / Retenção i) Impossibilidade de cursar as disciplinas em situação de dependência j) Trabalho k) Locomoção. l) Dificuldades de relacionamento com professores m) Dificuldades de aprendizagens das disciplinas técnicas n) Dificuldades nas atividades práticas o) Planejamento e/ou execução dos estágios obrigatórios p) Não elaboração do Relatório de Estágio Supervisionado q) Outros: _____
47. Qual foi o fator decisivo para abandono do curso?
48. Alguma vez a Instituição procurou você na tentativa de saber os motivos do seu

<p>abandono?</p> <p>a) Não</p> <p>b) Sim. Comente:</p>
<p>49. Alguma vez a Instituição procurou você na tentativa de incentiva-lo(a) a não abandonar o curso?</p> <p>a) Não</p> <p>b) Sim. Comente.</p>
<p>50. Você chegou a fazer algum estágio curricular obrigatório?</p> <p>a) Não.</p> <p>b) Sim. Conte como foi essa experiência:</p>
<p>51. Diante do número expressivo de desistência, o que você sugere para evitar o abandono escolar?</p>
<p>52. Você já fez, ou pretende fazer outro curso técnico?</p> <p>a) Sim. Qual? _____</p> <p>b) Não</p>
<p>53. O que você pretendia fazer ao terminar o curso:</p> <p>a) Ir pra Universidade</p> <p>b) Conseguir um emprego melhor</p> <p>c) Trabalhar</p> <p>d) Outros: _____</p>
<p>54. Gostaria de continuar o curso:</p> <p>a) Sim</p> <p>b) Não</p>
<p>55. Está estudando atualmente?</p> <p>a) Não</p> <p>b) Sim. Qual curso:</p>

Apêndice B – Questionário para identificar a percepção docente quanto aos estudantes do PROEJA

QUESTIONÁRIO

PROFESSORES DO PROEJA	
1. Idade: _____	2. Sexo () F () M
3. Área de atuação na Instituição a) Disciplinas da Base Nacional Comum b) Disciplinas Técnicas	
4. Nível de Formação a) Graduado (a) b) Especialista c) Mestre d) Doutor (a) e) Pós Doutor (a)	
5. A Instituição proporcionou cursos de capacitação na modalidade de Educação de Jovens e Adultos? Se sim, quais?	
6. Você conhece o Proeja e sua legislação básica? a) Sim b) Não	
7. Na sua prática profissional, há diferenças entre o trabalho pedagógico com alunos da faixa etária considerada regular e do aluno jovem e adulto? Qual (is) Seria (m)?	
8. O processo de avaliação de aprendizagem utilizados são adequados para os alunos nesta modalidade de ensino? a) Sim b) Não	
9. Quanto ao processo seletivo para ingresso no Proeja, você conhece como funciona? Acha adequado para estes estudantes?	
10. Você tinha orientação e acompanhamento pedagógico para trabalhar com estes jovens e adultos? Justifique.	
11. Qual sua visão sobre o futuro destes estudantes do Proeja?	
12. Quais principais dificuldades encontradas para trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos? 1. 2. 3.	

13. Em sua opinião:

- a) Quais os fatores que contribuíam para a permanência dos alunos do Proeja?
- b) Quais os fatores que provocaram a evasão escolar dos discentes do Proeja no IFRR – Campus Boa Vista?
- c) Os cursos oferecidos são adequados para o público da Educação de Jovens e Adultos?

Apêndice C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Estudo: Evasão nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima – Campus Boa Vista.

Pesquisadora: Yany Duarte Costa

Orientador: Prof. Dr. Wanderley da Silva

Instituição: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ.

Programa: Pós-Graduação em Educação Agrícola.

Prezado(a),

Venho solicitar sua valiosa participação nesta pesquisa, ao responder, de forma voluntária, um questionário que é parte integrante do trabalho de conclusão do Curso de Mestrado em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

O presente questionário tem como objetivo geral **elucidar as causas da evasão a partir das perspectivas dos estudantes evadidos nos cursos Técnicos integrados ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Roraima Campus Boa Vista.**

O estudo apresenta risco mínimo, pois emprega a aplicação de questionário para levantamento de dados da pesquisa, não sendo realizada nenhuma intervenção ou modificação intencional nas variáveis fisiológicas ou psicológicas, culturais e sociais dos indivíduos que participam no estudo. Os riscos possíveis e transitórios que esta pesquisa poderá ocasionar destacam-se a invasão de privacidade e quebra da condicionalidade das informações solicitadas.

Este estudo irá subsidiar as discussões sobre as causas da evasão no IFRR – Campus Boa Vista e auxiliará nas tomadas de decisões, na tentativa de resolutividade ou minimização

dessa problemática.

É essencial que expresse sincera e livremente sua percepção, pois a avaliação que se pretende realizar se estabelecerá por meio da sua opinião. Sua participação, portanto, é muito importante e consistirá em responder espontaneamente às perguntas feitas (por escrito) e permitir a utilização dos dados coletados para fins exclusivamente de pesquisa, sendo preservado o sigilo de sua identidade.

Agradeço, antecipadamente, sua contribuição, atenção e disponibilidade, sem as quais não seria possível a realização da pesquisa proposta.

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO:

Ciente e de acordo com o que foi exposto, eu _____, estou de acordo em participar da pesquisa, assinando esse termo nesta data.

Boa Vista - RR, _____ de _____ de _____.

Assinatura

Identidade

Yany Duarte Costa

SIAPE: 1601350

Tel: (95) 991118589

E-mail: yany.costa@ifrr.edu.br

Endereço Profissional da Pesquisadora: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima – *Campus* Boa Vista (Departamento de Registro Acadêmico - DERA), situado na Av. Glaycon de Paiva, 2496, Bairro: Pricumã. Boa Vista – Roraima.

Endereço do Comitê de Ética em Pesquisa da UFRR: Bloco da PRPPG – UFRR, última sala do corredor em forma de T à esquerda (o prédio da PRPPG fica localizado atrás da Reitoria e ao lado da Diretoria de Administração e Recursos Humanos – DARH)
Av. Cap. Ene Garcêz, 2413 – Aeroporto (Campus do Paricarana)
Cep: 69.310-000 – Boa Vista/RR
e-mail: coep@ufr.br
(95) 3621-3112 Ramal 26