

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

DISSERTAÇÃO

**EVASÃO ESCOLAR NO CURSO DO PROGRAMA
NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL COM A EDUCAÇÃO BÁSICA NA
MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS (PROEJA)**

EDNA FERREIRA DA COSTA VIEIRA

2009



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

**EVASÃO ESCOLAR NO CURSO DO PROGRAMA NACIONAL DE
INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM A EDUCAÇÃO
BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
(PROEJA)**

EDNA FERREIRA DA COSTA VIEIRA

Sob a Orientação da Professora
Sandra Barros Sanchez

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

Seropédica, RJ
Setembro de 2009

630.712

V657

T

Vieira, Edna Ferreira da Costa, 1967-

Evasão escolar no curso do programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos (PROEJA)/ Edna Ferreira da Costa Vieira - 2009.

61 f.: il.

Orientador: Sandra Barros Sanchez.
Dissertação (mestrado) -
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola.

Bibliografia: f. 43-46.

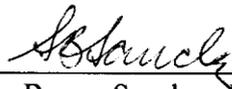
1. Ensino agrícola - Teses. 2. Ensino profissional - Teses. 3. Evasão escolar - Teses. I. Sanchez, Sandra Barros, 1963- . II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola. III. Colégio Agrícola Nilo Peçanha. IV. Título.

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

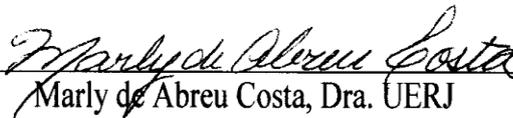
EDNA FERREIRA DA COSTA VIEIRA

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

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 15 de dezembro de 2009.



Sandra Barros Sanchez, Dra. UFRRJ



Marly de Abreu Costa, Dra. UERJ



Sirlei de Fátima Albino, Dra. UFSC

Dedico este trabalho:

A Deus, pelo dom da vida; pela sabedoria e luz nas horas mais difíceis.

A meus pais, José Assis e Maria Aparecida, por terem me criado para a vida.

Ao meu marido, Rafael Vieira, pelo apoio e pelas palavras de incentivo nos momentos mais difíceis.

Aos meus filhos, Luís Felipe e Rafaella, por compreenderem minhas ausências, sendo eles um grande incentivo para eu levar adiante este projeto.

AGRADECIMENTOS

A minha orientadora, Professora Sandra Barros Sanchez, pelas orientações realizadas com muita competência; por me ensinar a caminhar no conhecimento científico no decorrer da pesquisa, por se tornar minha amiga e companheira.

Aos professores do mestrado, com o quais dividi muitos momentos de dúvidas, angústias e aprendizado no decorrer do curso, e que em muito contribuíram para o meu crescimento. Especialmente aos professores Gabriel Santos e Nilson Brito, pelo apoio e amizade, minha eterna gratidão.

Aos amigos que conquistei durante o curso e que participaram deste projeto através do companheirismo e da troca de experiências.

Aos colegas de mestrado do CEFET-Bambuú, pela companhia e apoio nos momentos mais difíceis, em especial à colega e amiga, Prof^a Amélia Teixeira Paixão.

Aos discentes que evadiram do PROEJA do CEFET-Bambuú e aos professores do curso, agradeço pela boa vontade e disponibilidade em contribuir com esta pesquisa. Especialmente à aluna do PROEJA, Maria de Fátima Gonçalves.

Ao ex-diretor geral do CEFET-Bambuú, Prof. Ivan Chaves de Magalhães e à colega Aparecida Coelho, ex-diretora de ensino, pela oportunidade que nos proporcionaram de participar desse programa de mestrado.

Aos meus irmãos, pelas palavras de incentivo e apoio, em especial a “Lelê”.

Enfim, a todos que, de alguma maneira, contribuíram para o desenvolvimento desse trabalho.

RESUMO

VIEIRA, Edna Ferreira da Costa. **Evasão Escolar no Curso do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)**. 2009. 61 p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2009.

Esta pesquisa, caracterizada como um estudo de caso, tendo como objetivo identificar e analisar as possíveis lacunas e inconsistências relativas à evasão escolar dos alunos e adequação deste programa às suas necessidades e expectativas, contribuindo para a melhoria do PROEJA no CEFET-BambuÍ. A realização da presente pesquisa permitiu conhecer melhor a opinião dos alunos evadidos sobre os cursos, também, a opinião dos docentes do curso na referida escola. Os dados foram coletados através de um questionário, com perguntas abertas e fechadas, aplicados aos professores do PROEJA do CEFET-BambuÍ e aos alunos evadidos desse curso, no período de 2006 a 2009. Com base nas respostas dos alunos evadidos e dos professores foi possível traçar algumas ações para a redução da evasão escolar na referida instituição. Em relação aos alunos, uma possibilidade para redução da evasão escolar nos cursos técnicos do PROEJA no CEFET-BambuÍ seria a realização de um exame seletivo, por meio de entrevista. Durante a entrevista, é possível perceber as principais necessidades dos alunos, como horário do curso, bolsa de estudos, transportes. A realização de uma mudança no horário do curso também poderia diminuir a evasão, uma vez que, os alunos entrevistados demonstraram ter dificuldades de adaptação aos horários do curso. Outra opção para facilitar a chegada do aluno à escola seria a disponibilização de transporte escolar. A oferta de bolsas de estudo também pode ser efetiva, já que foi a opção mais citada pelos alunos entrevistados e é coerente, frente à realidade social dos alunos que, na maioria, tem remuneração em média de dois salários mínimos. A implementação de aulas de reforço e revisão de alguns conteúdos do Ensino Fundamental poderia facilitar a continuidade do aluno no curso. Outras opções são a implantação de uma política de discriminação positiva e a implantação de um sistema de orientação ao estudante. Em relação aos professores, se faz necessária a implementação de ações que motivem a participação dos docentes em grupos de estudo sobre o PROEJA e em cursos de capacitação.

Palavras-chave: Educação Agrícola; PROEJA; Educação Profissional; Evasão Escolar.

ABSTRACT

VIEIRA, Edna Ferreira da Costa. **Educational Evasion from the Course of the Professional Program of Youngsters and Adults (PROEJA)**. 2009. 61 p. Dissertation (Masters in Agricultural Education). Agronomic Institute, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2009.

The aim of this study is to contribute to the enhancement of the PROEJA (Professional Program for Youngsters and Adults) course at CEFET- Bambuí identifying and analyzing the possible gaps and inconsistencies that lead to school evasion. This research allowed an interaction with students that had left, and the opinions of the teachers of the course. The data gathered within these study groups allow the design of alternatives to reduce school evasion. Within the students' needs and alternatives to reduce evasion, we have an interview as part of the entrance procedures, because it allows the identification of the main difficulties that these students have, such as, time availability to attend the course, scholarships, means of transportation. Other aid mechanisms might be adopted such as special classes and extra classes. They would help the students to remain at school because in many cases the students don't remember the subjects previously studied and a sense of failure leads them to leave school. For the teachers, it is necessary that they understand what kind of education this is, they need to study and develop better ways to reach the students. Complementary teacher training should be provided, and the educational laws on PROEJA should be studied. Furthermore, specific materials and books in quantity and with quality should be available for teachers so that they can do a good job.

Key Words: Rural Education; PROEJA; Professional Education; School Abandonment.

LISTA DE SIGLAS

CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica

CENEPP - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária

MEC - Ministério de Educação

SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

EJA - Educação de Jovens e Adultos

PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

FNEP - Fundo Nacional do Ensino Primário

CEAA - Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos

CNER - Campanha Nacional de Educação Rural

CNEA - Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Analfabetismo

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

JK - Juscelino Kubitschek

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SESI - Serviço Social de Indústria

SENAT - Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte

SEST - Serviço Social do Transporte

CNE - Conselho Nacional de Educação

PPEPT - Políticas Públicas para Educação Profissional e Tecnológica

CEB - Câmara de Educação Básica

COAGRI - Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário

LPP - Laboratórios de Prática de Produção

PAO - Programa Agrícola Orientado

PROEP - Programa de Expansão da Educação Agrícola

CES - Câmara de Educação Superior

UNED - Unidade de Ensino Descentralizada

INEP - Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Localização de Bambuí	29
Figura 2 - Gênero e faixa etária dos evadidos no período de 2006-2009	34
Figura 3 - Motivos que levaram os alunos a se matricularem nos cursos	35
Figura 4 – Quantidade de alunos interessados em voltar a estudar	35
Figura 5 – Formação dos docentes do PROEJA	36
Figura 6 - Motivos que levaram os alunos a desistir do curso	38
Figura 7 - Motivos que levaram à evasão	39

LISTA DE QUADRO

Comparação de matrículas na Educação Profissional segundo a região geográfica e a 21 unidade da federação, nos anos de 2007 e 2008.

LISTA DE TABELA

Tabela 1 - Número de alunos evadidos dos cursos técnicos do PROEJA do CEFET- 32
BambuÍ, no período de 2006 a 2009

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	01
2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	04
2.1. A Educação de Jovens e Adultos no Brasil (EJA)	04
2.2. Educação Profissional no Brasil	11
2.2.1. Do Brasil Colônia até a década de 1990	11
2.2.2. A Reforma da Educação Profissional	17
2.2.3. Números da Educação Profissional no Brasil	20
2.3. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)	22
2.3.1. O PROEJA no CEFET-BambuÍ	24
2.3.2. As questões da evasão escolar no EJA e PROEJA	25
3. METODOLOGIA	27
3.1. Tipo de pesquisa	27
3.2. Análise dos dados	28
3.2.1. Local da pesquisa	28
3.2.2. Localização espacial	29
3.2.3. Histórico e descrição do local da pesquisa	29
3.2.4. Amostragem	32
3.2.5. Os instrumentos	32
4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	34
4.1. Alunos evadidos do PROEJA	34
4.1.1. Perfil dos evadidos	34
4.1.2. Visão dos alunos evadidos sobre o PROEJA	35
4.1.2.1. Motivos que despertaram o interesse no curso técnico do PROEJA do CEFET-BambuÍ	35
4.1.2.2. Interesse dos alunos evadidos em voltar a estudar	35
4.2. Docentes do PROEJA	36

4.2.1. Perfil dos docentes	36
4.2.2. Visão dos professores sobre o PROEJA	37
4.2.2.1. Visão sobre a importância de participar de um grupo de estudo sobre o PROEJA	37
4.2.2.2. Participação em Programas de Capacitação sobre o PROEJA	37
4.3. Motivos da evasão na visão dos docentes e discentes	37
4.3.1. Motivo da evasão na visão dos alunos do PROEJA	37
4.3.2. Motivo da evasão na visão dos professores	39
5. CONCLUSÃO	42
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	43
ANEXOS	47

1. INTRODUÇÃO

As transformações que impactaram a educação brasileira nas últimas décadas, sob a influência do neoliberalismo, situaram a educação profissional como formadora de profissionais para o mercado de trabalho. A formação técnica de nível médio passou a ser considerada como forma de inserção imediata nos diversos setores de produção (industrial, agrícola, comercial), atraindo jovens e adultos que visavam, principalmente, o acesso a melhores oportunidades no mercado de trabalho.

As políticas nacionais de ensino têm estimulado a oferta de cursos técnicos de nível médio, visando à inclusão social e formação dos cidadãos. Assim, a partir de 2006, no contexto das políticas educacionais da Educação de Jovens e Adultos, a exemplo do Ensino Médio regular integrado ao Ensino Profissional, o Ministério da Educação (MEC) instituiu também o programa que integra a Educação Profissional ao Ensino Médio na modalidade EJA: “Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA” (Decreto nº 5.840/ 2006).

A partir da identidade do PROEJA, apesar de sua recente implantação, o programa já está relativamente definido politicamente, mas do ponto de vista pedagógico ainda há muito a fazer, sendo necessário detectar os problemas que vêm afetando o seu desenvolvimento nas escolas, principalmente a evasão e as dificuldades de aprendizagem dos alunos, sendo que “é preciso mergulhar no universo de questões que compõem a realidade desse público, investigando seu modo de aprender, para que seja favorecida a lógica da aprendizagem no ambiente escolar” (BRASIL, 2007, p 36).

Conforme o documento base do PROEJA (BRASIL, 2007), especial atenção deve ser dada às causas mais profundas do fenômeno da evasão escolar, não se podendo subestimar o esforço que representa, para pessoas de segmentos socioeconômicos mais desfavorecidos, a volta à escola e o sentido de ambigüidade que o estudo lhes desperta. Torna-se, pois, necessário prever ações de monitoramento dos docentes, discentes e egressos, para que efetivamente os propósitos do PROEJA se consagrem como política pública consistente e duradoura. É de suma importância que os cursos profissionalizantes destinados a esta clientela sejam concebidos a partir da clara definição do perfil profissional do egresso, baseado em informações sobre a estrutura sócio-ocupacional e tecnológica, demandas sociais e vocação da instituição.

A implantação deste programa deve se espelhar em práticas pedagógicas que considerem o ser humano de forma global e em abordagens pedagógicas integradas e integradoras da teoria com a prática como: interdisciplinaridade, contextualização, pertinência dos conteúdos, estímulo à criatividade, relevância social e ética. Enfim, uma prática pedagógica fundamentada que vai muito além da preparação para o trabalho, pois tem a ver com a própria constituição do ser humano como sujeito de sua vida. O desenvolvimento de uma pedagogia destinada àqueles que se distanciaram da escola terá, portanto, de reinventar estratégias de aprendizagem e práticas como: adequação de horários, adaptação de conteúdos, valorização de experiências e promoção da auto-estima dos alunos.

Tem-se observado que a oferta de cursos na modalidade PROEJA cria expectativas inusitadas na clientela que vê, nestes, a possibilidade de realizar sonhos e aspirações que não esperava mais poder concretizar, por uma série de razões pessoais e circunstanciais.

Entretanto, com a facilidade de ingresso no curso (sorteio, por exemplo) começam a frequentar as aulas e, de repente, abandonam a escola, alegando motivos que nem sempre são convincentes. Na verdade, o que ocorre são razões intrínsecas que a escola poderia procurar solucionar.

É, pois, compreensível que estes alunos tenham dificuldades iniciais. Interromperam seus estudos por muito tempo e não mais estão familiarizados com questões acadêmicas, como ler, escrever, calcular e outras, ou se sentem intimidados diante de dificuldades que se apresentam durante o curso. Estes problemas resultam na evasão, que se apresenta como um fenômeno preocupante no sistema de ensino, uma vez que inviabiliza o alcance de metas engendradas pelas políticas educacionais.

Fazendo parte do quadro de professores do Centro Federal de Educação Tecnológica de Bambuí/MG (CEFET-Bambuí) e também docente dos cursos do PROEJA, percebe-se a importância de estudar a evasão escolar. A problemática da evasão escolar pode ser afirmada pelo levantamento de dados realizado junto à secretaria escolar do CEFET-Bambuí, nos cursos do PROEJA, referente ao período de 2006 a 2009. O levantamento realizado inicialmente apontou que dos 91 alunos matriculados, 53 evadiram, ou seja, mais da metade dos matriculados abandonaram o curso.

Tendo em vista estes dados, a presente pesquisa teve como objetivo identificar e analisar as possíveis lacunas e inconsistências relativas à evasão escolar dos alunos e a adequação deste programa às suas necessidades e expectativas, contribuindo para a melhoria do PROEJA no CEFET-Bambuí. O estudo de caso tomou como referência o Centro Federal de Educação Tecnológica de Bambuí, por ser uma instituição de origem agrícola e ter uma história de 41 anos de Ensino Profissional, o que constitui, portanto, um rico campo para a pesquisa.

Por intermédio desta pesquisa com os alunos e professores do PROEJA, procurou-se:

- determinar a taxa de evasão escolar;
- identificar o perfil do aluno evadido do PROEJA;
- identificar o perfil do docente do PROEJA;
- identificar os fatores que influenciam a evasão escolar do PROEJA, no CEFET-Bambuí;
- levantar a percepção dos professores em relação à evasão escolar;
- sugerir estratégias para a superação da evasão escolar no PROEJA.

Para que os questionamentos fossem contextualizados, a pesquisa foi estruturada em cinco partes. A primeira parte apresenta o texto da Introdução com seus objetivos: Geral e Específicos.

Na segunda parte, apresenta-se a revisão bibliográfica, com a trajetória da Educação Jovens e Adultos no Brasil, Educação Profissional no Brasil e do Programa de Integração Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Também se fez um embasamento sobre o PROEJA, no CEFET-Bambuí, e a questão da evasão escolar.

A terceira parte versa sobre os procedimentos metodológicos e a descrição da comunidade em estudo, utilizando-se da metodologia da pesquisa qualitativa. Os dados foram coletados através de um questionário, com perguntas abertas e fechadas, aplicados aos

professores do PROEJA do CEFET-BambuÍ e aos alunos evadidos desse curso, no período de 2006 a 2009.

Já a quarta parte apresenta as análises e discussões a respeito da evasão escolar dos alunos do PROEJA. Na última parte, a pesquisa é encerrada, apresentando as conclusões e sugestões para futuros estudos.

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A palavra ‘educação’ tem sido utilizada, ao longo dos tempos, tanto no sentido social como individual. Para Durkheim (1992), do ponto de vista social, a ‘educação’ constitui a ação que as gerações adultas exercem sobre as gerações jovens, orientando sua conduta por meio da transmissão do conjunto de conhecimentos, normas, valores, crenças, usos e costumes aceitos pelo grupo social. Portanto, a ‘educação’ é uma manifestação da cultura e depende do contexto histórico e social em que está inserida. Já do ponto de vista individual, a educação refere-se ao desenvolvimento das aptidões e potencialidades de cada indivíduo, tendo em vista o aprimoramento de sua personalidade. Neste contexto, para apresentar a história da educação brasileira é preciso considerar o pluralismo ético-cultural existente no Brasil, bem como sua ocupação demográfica.

A história da educação consiste no estudo criterioso e na exposição ordenada de situações, fatos, idéias, vidas de pessoas, povos e grupos sociais, bem como no desempenho de instituições e organizações da época em estudo. No caso deste estudo, o foco foi a Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Profissional e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

2.1. A Educação de Jovens e Adultos no Brasil (EJA)

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Brasil, apresenta uma trajetória que acompanha as transformações sociais, econômicas e políticas do país. De acordo com Haddad e Di Pierro (2000), a ação educativa de jovens e adultos no Brasil não é nova. Já acontecia desde o período colonial.

(...) no período colonial, os religiosos exerciam sua ação educativa missionária em grande parte com adultos. Além de transmitir o evangelho, tais educadores transmitiam normas de comportamento e ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial, inicialmente aos indígenas e, posteriormente, aos escravos negros. Mais tarde, se encarregaram das escolas de humanidades para os colonizadores e seus filhos (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.108).

Os primeiros relatos de Paiva (1987), sobre educação de adultos no país, estão relacionados ao trabalho dos jesuítas que pretendiam chegar aos adultos através do ensino das crianças, acreditando que estes acabariam por influenciar seus pais. A ação se dava também por meio da alfabetização, do ensino do idioma “português” e pela catequização direta dos indígenas adultos, para a cristianização e aculturação dos nativos. Relata-se, também, que a educação básica de adultos começou a delimitar seu lugar na história da educação no Brasil a partir da década de 1930. Nesse período, a sociedade brasileira passava por grandes transformações, associadas ao processo de industrialização e concentração populacional em centros urbanos. A oferta de ensino básico gratuito passava a atender setores sociais cada vez mais diversos.

A ampliação da educação elementar, impulsionada pelo governo federal, traçava diretrizes educacionais para todo o país, determinando as responsabilidades dos estados e

municípios. Tal movimento incluiu, também, esforços de extensão do ensino elementar aos adultos. A elite brasileira estabeleceu a educação como direito de todos e como um dever da sociedade.

Segundo Beisiegel (1974, p.63):

(...) ao direito de educação que já se afirmara nas leis do Brasil, com a garantia do ensino primário gratuito para todos os cidadãos, virá agora se associar da mesma forma como ocorrera em outros países, a noção de um dever do futuro cidadão para com a sociedade, um dever educacional de preparar-se para o exercício das responsabilidades da cidadania.

De acordo com Haddad e Di Pierro (2000), a Constituição Brasileira de 1934 estabeleceu a criação de um Plano Nacional de Educação que, pela primeira vez, instituiu que a educação de adultos era dever do Estado, e incluiu a oferta do ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória, como direito de todos e extensiva aos adultos.

A década de 1940 foi marcada por algumas iniciativas políticas e pedagógicas que ampliaram a educação de jovens e adultos como: criação e regulamentação do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP), surgimento das primeiras obras dedicadas ao ensino supletivo, lançamento da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), sob a orientação de Lourenço Filho e outros. Estas iniciativas permitiram que a educação de adultos se firmasse como uma questão nacional.

Com o fim da ditadura de Getúlio Vargas, em 1945, o país viveu a efervescência política da democratização. A Segunda Guerra Mundial terminara e a Organização das Nações Unidas alertava para a urgência de integrar os povos visando à paz e à democracia. Tudo isso contribuía para que a educação dos adultos ganhasse destaque dentro da preocupação geral com a educação elementar comum. Era urgente a necessidade de aumentar as bases eleitorais para a sustentação do governo central, integrando as massas populacionais de recente imigração.

Neste período, a educação de adultos define sua identidade, tomando a forma de Campanha de Educação de Adultos, lançada em 1947. Pretendeu-se, inicialmente, uma ação que previa a alfabetização em três meses e a condensação do curso primário em dois períodos de sete meses. Depois, seguiu-se uma etapa de “ação em profundidade”, voltada para capacitação profissional e para o desenvolvimento comunitário. Nos primeiros anos, sob a direção do professor Lourenço Filho, a campanha conseguiu resultados significativos, articulando e ampliando os serviços já existentes e estendendo-os às diversas regiões do país (BEISIEGEL, 1974).

Realizou-se, também em 1947, o 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos. Em 1949, foi realizado mais um evento de extrema importância para a educação de adultos: o Seminário Interamericano de Educação de Adultos. Em 1952, foi criada a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), que se caracterizou, no período de 1952 a 1956, como uma das instituições promotoras do processo de desenvolvimento de comunidades do meio rural brasileiro. Ainda, nos anos 50, foi realizada a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), que foi extinta em 1963, com outras campanhas até então existentes (VIEIRA, 2004).

Segundo Haddad e Di Pierro (2000), em 1958, realizaram o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, no Rio de Janeiro, ainda no contexto da CEAA. Neste congresso, repercutia uma nova forma de pensar pedagógico com adultos. No Seminário regional preparatório ao II Congresso, realizado no Recife, e com a presença do professor Paulo Freire, discutiu-se:

[...] a indispensabilidade da consciência do processo de desenvolvimento por parte do povo e da emersão deste povo na vida pública nacional como interferente em todo o trabalho de elaboração, participação e decisão responsáveis em todo o trabalho de elaboração, participação e decisão responsáveis em todos os momentos da vida pública; sugeriam os pernambucanos a revisão dos transplantes que agiram sobre o sistema educativo, a organização de cursos correspondessem à realidade existencial dos alunos, o desenvolvimento de um trabalho educativo “com” o homem e não “para” o homem, a criação de grupos de estudo e de ação dentro do espírito de auto-governo, o desenvolvimento de uma mentalidade nova no educador, que deveria passar a sentir-se participante no trabalho de soerguimento do país; propunham finalmente, a renovação dos métodos e processos educativos, substituindo o discurso pela discussão e utilizando as modernas técnicas de educação de grupos com a ajuda de recursos audiovisuais (PAIVA, 1987, p.210).

Estes temas acabaram por prevalecer posteriormente no II Congresso, marcando um novo momento no pensar dos educadores, confrontando velhas idéias e preconceitos.

[...] marcava o Congresso o início de um novo período na educação de adultos no Brasil, aquele que se caracterizou pela intensa busca de maior eficiência metodológica e por inovações importantes neste terreno, pela reintrodução da reflexão sobre o social no pensamento pedagógico brasileiro e pelos esforços realizados pelos mais diversos grupos em favor da educação da população adulta para a participação na vida política da Nação (PAIVA, 1987, p. 210).

Nos anos 1960, Paulo Freire e sua equipe de trabalho deram uma virada no enfoque da educação de adultos, ao propor que os processos metodológicos para a alfabetização de adultos transcendam as técnicas e centrem-se em elementos de conscientização. Lançaram seu manifesto contra a educação bancária, que desumaniza o homem e o converte num depósito de conteúdos; e propõem, como saída, a Educação Problematizadora. O desafio proposto por Paulo Freire era conceber a alfabetização de adultos para além da aquisição e produção de conhecimentos cognitivos, mesmo sendo estes necessários e imprescindíveis.

O pensamento pedagógico de Paulo Freire, assim como sua proposta para a alfabetização de adultos, inspirou os principais programas de alfabetização e educação popular, que se realizaram no país no início dos anos 60. Esses programas foram empreendidos por intelectuais, estudantes e católicos, engajados numa ação política junto aos grupos populares.

Desenvolvendo e aplicando essas novas diretrizes, atuaram os educadores do MEB (Movimento de Educação de Base), ligados à CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil), dos CPCs (Centros de Cultura Popular), organizados pela UNE (União Nacional dos Estudantes), dos Movimentos de Cultura Popular, que reuniam artistas e intelectuais e tinham

apoio de administrações municipais, a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal e a Campanha de Educação Popular (CEPLAR), na Paraíba. Essas duas últimas campanhas citadas tinham vínculos com o estado e efetuaram um tipo de educação popular, que, "se não estavam diretamente em função dos interesses dos trabalhadores, abriram espaços, a partir de interesses imediatos, para a conquista daqueles interesses fundamentais"(WANDERLEY, 1984, p.106).

Em 1963, a União Estadual de Estudantes do Estado de São Paulo realizou importante projeto piloto de educação popular na vila Helena Maria, em Osasco, também orientando os trabalhos pela concepção de alfabetização de Paulo Freire.

Segundo Jezine (2003, p.157), esses movimentos "tinham como objetivo promover a conscientização do povo, para que este pudesse atuar transformando sua realidade". Esses diversos grupos foram se articulando e passaram a pressionar o governo federal para que os apoiasse e estabelecesse uma coordenação nacional das iniciativas. Em janeiro de 1964, foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização, que previa a disseminação, por todo o Brasil, de Programas de Alfabetização orientados pela proposta de Paulo Freire.

No dizer de Fávero (1983), os anos 1960 a 1964 foram, particularmente, críticos e criativos em quase tudo. Houve questionamentos em que se pretendeu um projeto político que possibilitasse superar a dominação do capital sobre o trabalho e, em decorrência, reformular tudo o que dessa dominação decorre.

Tudo, e muito mais, foi repensado e discutido em círculos cada vez mais amplos, das ligas camponesas às universidades (FÁVERO, 1983).

O paradigma pedagógico que se construiu nessas práticas baseava-se num novo entendimento da relação entre a problemática educacional e a problemática social. Antes apontado como causa da pobreza e da marginalização, o analfabetismo passou a ser interpretado como efeito da situação de pobreza, gerada por uma estrutura social não igualitária. Era preciso, portanto, que o processo educativo interferisse na estrutura social que produzia o analfabetismo. Nesse sentido, "a educação de adultos teria, portanto, objetivos de integração do homem marginal nos problemas da vida cívica e de unificar a cultura brasileira" (PAIVA, 1987).

A alfabetização e a educação de adultos deveriam partir sempre de um exame crítico da realidade existencial dos educandos, da identificação das origens de seus problemas e das possibilidades de superá-los. "Uma educação que lhe propiciasse a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicitação de suas potencialidades, de que decorreria sua capacidade de opção" (FREIRE, 1985, p.59). Em outras palavras, uma educação que "tratasse de ajudar o homem brasileiro em sua emersão e o inserisse criticamente no seu processo histórico. Educação que por isso mesmo libertasse pela conscientização" (FREIRE, 1986, p.66).

Além da dimensão social e política, os ideais pedagógicos que se difundiam tinham um forte componente ético, implicando um profundo comprometimento do educador com os educandos. Os analfabetos deveriam ser reconhecidos como homens e mulheres produtivos, que possuíam uma cultura. Dessa perspectiva, Paulo Freire criticou a chamada educação bancária, que considerava o analfabeto rejeitado e ignorante, uma espécie de gaveta vazia, onde o educador deveria depositar conhecimento.

No dizer de Paulo Freire (2002, p.67):

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres "vazios" a quem o mundo "encha" de conteúdos; não pode basear-se numa consciência espacializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como "corpos conscientes" e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo.

Tomando o educando como sujeito de sua aprendizagem, Freire propunha uma ação educativa que não negasse sua cultura, mas que fosse transformando através do diálogo. Na época, ele referia-se a uma consciência ingênua ou intransitiva, herança de uma sociedade fechada, agrária e oligárquica, que deveria ser transformada em consciência crítica, necessária ao engajamento ativo no desenvolvimento político e econômico da nação.

O paradigma da educação popular, inspirado originalmente no trabalho de Paulo Freire nos anos 60, encontrava na conscientização sua categoria fundamental. A prática e a reflexão sobre a prática levaram a incorporar outra categoria não menos importante: a da organização.

Afinal, não basta estar consciente, é preciso organizar-se para poder transformar. Sob a denominação de "educação popular", entretanto, diversas práticas educativas de reconstituição e reafirmação dos interesses populares, inspiradas pelo mesmo ideário das experiências anteriores, persistiram sendo desenvolvidas, de modo disperso, e quase que clandestino, no campo da sociedade civil. Algumas delas tiveram vida curta; outras resistiram durante o período autoritário.

No plano oficial, alguns programas de caráter conservador foram consentidos, como a Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC), nascida no Recife e que se espalhou por outros estados.

Em 1967, visando ocupar o lugar deixado pelos movimentos sociais reprimidos pelas iniciativas governamentais suspensas, o governo militar lançou o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), "que em muitos aspectos era apresentado com antítese dos movimentos que vinha substituir" (BEISIEGEL, 2003).

Faziam-se também presentes diversos movimentos defensores do direito à diferença e contestadores das múltiplas formas de discriminação, entre as quais as relativas às etnias e ao gênero. Renascia a sociedade civil organizada, acionada pelas condições socioexistenciais de vida, marcadas pela ausência de liberdade, de espaços de participação e de ganhos econômicos.

Ganhou força a idéia e a prática de uma educação popular autônoma e reivindicativa. O governo Federal instituiu o III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (1980-1985), tomando como base a resolução das desigualdades e assinalando a educação como direito fundamental para a conquista da liberdade, da criatividade e da cidadania. Nesse contexto, o ensino supletivo começou a contar socialmente com a mobilização pedagogicamente inovadora da comunidade, tendendo à não-formalização. Surgiram, então, os programas de caráter compensatório, que se caracterizavam por recuperar o atraso dos que não haviam usufruído da escolarização na idade própria.

Segundo Paiva (apud Gadotti, 2002, p.35), até a 2ª Guerra Mundial, a Educação de Adultos no Brasil era integrada à Educação Popular, ou seja, uma educação para o povo, difusão do ensino elementar. Somente depois da 2ª Guerra Mundial é que a Educação de Adultos foi concebida como independente do ensino elementar.

De acordo com Paiva (apud Gadotti, 2002, p.35), a Educação de Adultos, em âmbito histórico, pode ser dividida em três períodos:

1° - de 1946 a 1958, quando foram realizadas campanhas nacionais de iniciativa oficial para erradicar-se o analfabetismo;

2° - de 1958 a 1964. Em 1958 foi realizado o 2° Congresso Nacional de Educação de Adultos, tendo a participação marcante de Paulo Freire. Esse congresso abriu as portas ao problema da alfabetização de Adultos, dirigido por Paulo Freire e extinto pelo Golpe de Estado de 1964.

3° - O MOBREAL, que foi concebido como um sistema que visava ao controle da alfabetização da população, principalmente a rural. Com a redemocratização (1985), a “Nova República” extinguiu o MOBREAL e criou a fundação Educar. Assim sendo, a Educação de Adultos foi enterrada pela “Nova República”.

Na década de 1970, sob a ditadura militar, surge o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) para erradicar o analfabetismo em apenas dez anos. Após esse período, o Censo divulgado pelo IBGE registrou 25,5% de pessoas analfabetas na população de 15 anos ou mais. De acordo com Haddad e Di Pierro (2000), o MOBREAL configurou-se como um programa que dava uma resposta aos marginalizados do sistema escolar e, ao mesmo tempo, atendia aos objetivos políticos dos governos militares. Conforme Paiva (1987, p.99):

(...) buscava-se ampliar junto às camadas populares as bases sociais de legitimidade do regime, no momento em que esta se estreitava junto às classes médias em face do AI-5, não devendo ser descartada a hipótese de que tal movimento tenha sido pensado também como instrumento de obtenção de informações sobre o que se passou nos municípios do interior do país e na periferia das cidades e de controle sobre a população. Ou seja, como instrumento de segurança interna.

Em 1971, foi implantado o ensino supletivo que é um marco na história da educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil. Durante o período militar, foi organizado um estatuto legal e ocupou-se um capítulo exclusivo na Lei nº 5.692/1971, intitulado “Ensino Supletivo”.

De acordo com Vieira (2004), o artigo 24 da Lei nº 5.692/1971 estabelecia como função do supletivo suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não a tinham concluído em idade própria.

Os Centros de Estudos Supletivos foram criados em todos os estados brasileiros, com a proposta de serem modelo de educação do futuro, atendendo às necessidades de uma sociedade em processo de modernização. Entretanto, na opinião de Haddad (1991), não atingiram seus objetivos, pois não receberam o apoio político nem os recursos financeiros suficientes para sua plena realização, atendendo aos interesses das empresas privadas de educação.

No início da década de 1980, a sociedade brasileira viveu importantes transformações com o fim dos governos militares e a retomada do processo de democratização. Em 1985, o

MOBRAL foi extinto, sendo substituído pela Fundação Educar. O contexto da redemocratização possibilitou a ampliação das atividades da EJA. Estudantes, educadores e políticos organizaram-se em defesa da escola pública e gratuita para todos. A nova Constituição de 1988 colocou o ensino fundamental como obrigatório e gratuito para todos, inclusive para os que, a ele, não tiveram acesso na idade apropriada, que está estabelecida em seu artigo 205, o que se segue:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p. 195).

A partir dos anos 90, a EJA começou a perder espaço nas ações governamentais. O Presidente Fernando Collor extinguiu a Fundação Educar e todos os seus funcionários foram colocados em disponibilidade. Com o pretexto de enxugar a máquina administrativa, as atividades da EJA sofreram a transferência de responsabilidade da União para os Estados e Municípios (HADDAD e DI PIERRO, 2000).

Segundo Di Pierro, Jóia e Ribeiro (2001), a EJA trazia uma tendência de atender uma clientela mais jovem e urbana, em função das pressões oriundas do mundo do trabalho, cuja determinação foi assim definida:

A entrada precoce no mercado de trabalho e o aumento das exigências de instrução e domínio de habilidades no mundo do trabalho constituem os fatores principais a direcionar os adolescentes e jovens para os cursos de suplência, que aí chegam com mais expectativas que os adultos mais velhos de prolongar a escolaridade pelo menos até o ensino médio para inserir-se ou ganhar mobilidade no mercado de trabalho. Nesse contexto, a suplência passou a constituir-se em oportunidade educativa para um largo segmento da população, com três trajetórias escolares básicas: para os que iniciam a escolaridade já na condição de adultos trabalhadores; para adolescentes e adultos jovens que ingressaram na escola regular e a abandonaram há algum tempo, freqüentemente motivados pelo ingresso no trabalho ou em razão de movimentos migratórios e, finalmente, para adolescentes que ingressaram e cursaram recentemente a escola regular, mas acumularam aí grandes defasagens entre a idade e a série cursada (DI PIERRO; JÓIA; RIBEIRO, 2001, p.6).

Em janeiro de 2003, o MEC anunciou que a alfabetização de jovens e adultos seria uma prioridade do novo governo federal. Foi criada a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo, para erradicar o analfabetismo durante o mandato de quatro anos do governo Lula.

De acordo com o Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2007), a EJA, no Brasil, nos níveis fundamental e médio, é marcada pela descontinuidade e por tênues políticas públicas, insuficientes para dar conta da demanda potencial e do cumprimento do direito, nos termos estabelecidos pela Constituição Federal de 1988. Essas políticas são, muitas vezes, resultantes de iniciativas individuais ou de grupos isolados, especialmente no âmbito da alfabetização, que se somam às iniciativas do estado.

Para Vieira (2004), a EJA deve ser tratada com outras políticas públicas e não separada.

Mesmo reconhecendo a disposição do governo em estabelecer uma política ampla para a EJA, questionando o tempo destinado à alfabetização e à questão da formação do educador. A prioridade concedida ao programa recoloca a educação de jovens e adultos no debate da agenda das políticas públicas, reafirmando, portanto, o direito constitucional ao ensino fundamental, independente da idade. Todavia, o direito à educação não se reduz à alfabetização. A experiência acumulada pela história da EJA nos permite reafirmar que intervenções breves e pontuais não garantem um domínio suficiente da leitura e da escrita. Além da necessária continuidade no ensino básico, é preciso articular as políticas de EJA a outras políticas. Afinal, o mito de que a alfabetização por si só promove o desenvolvimento social e pessoal há muito foi desfeito. Isolado, o processo de alfabetização não gera emprego, renda e saúde (VIEIRA, 2004, p.30).

A Educação de Jovens e Adultos deve ser sempre uma educação multicultural, uma educação que desenvolva o conhecimento e a integração na diversidade cultural, como afirma Gadotti (2002), uma educação para a compreensão mútua, contra a exclusão por motivos de raça, sexo, cultura ou outras formas de discriminação e, para isso, o educador deve conhecer bem o próprio meio do educando, pois somente conhecendo a realidade desses jovens e adultos é que haverá uma educação de qualidade.

Desse contexto, emergiu a atual política pública voltada para a EJA, que contempla a elevação da escolaridade, mas com profissionalização, no sentido de contribuir para a integração sócio-laboral desse cidadão cerceado do direito de concluir a educação básica e de ter acesso a uma formação profissional de qualidade, caracterizada como PROEJA.

2.2. Educação Profissional no Brasil

Para entender as mudanças ocorridas na educação profissional é preciso resgatar a construção histórica do ensino profissional brasileiro, desde a colonização até os dias atuais. A formação profissional brasileira, desde os primórdios, sempre foi reservada às “classes menos favorecidas”, estabelecendo-se uma distinção entre aqueles que detinham o saber e os que executavam tarefas manuais (MANFREDI, 2003).

2.2.1. Do Brasil colônia até a década 1990

No período colonial brasileiro, o primeiro ponto a ser considerado é a existência, na época em questão, de várias culturas indígenas permeadas por múltiplos costumes. Outro aspecto essencial a considerar é a transferência de nativos africanos escravizados para a Colônia, a partir do final do século XVI. E, por fim, a colonização européia que, além de portugueses, também incluiu a presença de franceses, holandeses, alemães e espanhóis. Mesmo com ampla pluralidade étnica e social do período colonial, o modelo predominante foi lusitano, que expressava valores e conteúdos vigentes em Portugal.

O período colonial no Brasil perdurou entre 1500 – com a chegada das caravelas de Pedro Álvares Cabral – até 1822 – com a declaração de independência política por D. Pedro I.

A educação no período colonial pode ser dividida em três fases: a de predomínio dos jesuítas; as reformas do Marquês de Pombal, sobretudo a partir da expulsão dos jesuítas do

Brasil e de Portugal em 1759; e a do período em que D. João VI, então rei de Portugal, que trouxe a Corte para o Brasil, no período entre 1808 e 1821 (GHIRALDELLI JÚNIOR., 2008).

De acordo com Manfredi (2003), os indígenas foram os primeiros educadores de artes e ofícios para a área de tecelagem, para a construção de casas e, para várias técnicas de cultivo da terra. Integravam saberes e fazeres pelo exercício de várias atividades da vida em comunidade.

No período colonial, as profissões eram repassadas de “pai para filho”, o trabalho manual era feito pelos escravos. Segundo Cunha (2000, p.32), “a aprendizagem dos ofícios, tanto para os escravos quanto para os homens livres, era desenvolvida no próprio ambiente de trabalho sem padrões ou regulamentações, sem atribuições de tarefas para os aprendizes”.

No Brasil Colônia, com a base da economia brasileira inicialmente alicerçada na agroindústria açucareira, as práticas educativas, tanto para escravos, indígenas e negros, quanto para os homens livres, permaneciam informais, ocorrendo no próprio local do trabalho. Para atender ao mercado consumidor que surgiu da expansão da agroindústria açucareira e da atividade extrativa de minérios, surge uma população urbana, com necessidades de consumo de diversos produtos. Com a finalidade de atender a essa população com diversos produtos e em maior escala, surgem os primeiros locais de formação, as “escolas oficinas”.

Para Manfredi (2003), as “escolas oficinas” eram núcleos de formação profissional sediados nos colégios e residência dos jesuítas. Conforme Cunha (2000), essas “escolas oficinas” funcionavam da seguinte maneira:

(...) Nos colégios e nas residências da Europa, os jesuítas contratavam trabalhadores externos para desempenho dos ofícios mecânicos, tendo apenas um irmão coadjutor para dirigi-los. No Brasil, entretanto, a raridade de artesãos fez com que os padres trouxessem irmãos oficiais para praticarem aqui suas especialidades como, também, e principalmente, para ensinarem seus misteres a escravos, homens livres, fossem negros, mestiços e índios (...). Os irmãos procuravam reproduzir nas oficinas as práticas de aprendizagem de ofícios vigentes na Europa, onde eles próprios aprenderam. Por isso, davam preferência às crianças e aos adolescentes, aos quais iam sendo atribuídas tarefas acessórias da produção (CUNHA, 2000, p. 32).

A primeira notícia de uma ação governamental em direção à profissionalização foi em 1809, quando um decreto do Príncipe Regente, futuro D. João VI, criou o colégio das Fábricas, logo após a suspensão da proibição do funcionamento de indústrias manufatureiras em terras brasileiras. Posteriormente, em 1816, era proposta a criação de uma Escola de Belas Artes, com o propósito de articular ensino de ciências e do desenho para os ofícios mecânicos. Bem depois, em 1861, foi organizado, por decreto real, o Instituto Comercial do Rio de Janeiro, cujos diplomados tinham preferência no preenchimento de cargos públicos das Secretarias de Estado (BRASIL, 2004).

De acordo com o Decreto nº 15, de 01 de abril de 1848, criou-se a primeira Escola de Agricultura, na Fazenda Nacional da Lagoa Rodrigo de Freitas, que possuía um caráter teórico-prático. Deveria se preocupar, além do ensino de botânica, a aperfeiçoar a agricultura do país.

Em 1875, foi criada a Imperial Escola Agrícola da Bahia, por iniciativa do Instituto Baiano de Agricultura, mantido por um imposto cobrado sobre o açúcar e outros gêneros, pela Assembléia Provincial da Bahia. A Escola, conhecida como escola de São Bento das Lages, foi inaugurada em fevereiro de 1877 e seus cursos eram divididos em dois graus: um destinado a habilitar operários e regentes agrícolas e florestais e outro para formar agrônomos, engenheiros agrícolas, silvicultores e veterinários. Esta escola foi considerada então o marco inaugural do ensino agrícola superior no Brasil, que nasce a partir de uma escola profissionalizante (CAPDEVILLE, 1991).

Segundo Manfredi (2003), em 1885, foi criada a Escola de Santa Cruz, por D. Pedro II, a qual tinha como finalidade profissionalizar os filhos dos ex-escravos da Corte.

No período da primeira República e com a expansão do capitalismo, entre 1906 a 1910, as propriedades agrícolas sofreram modificações e passaram a adotar a exploração pecuária, sobretudo com um número reduzido de trabalhadores. As pequenas e médias propriedades foram substituindo as grandes propriedades, remodelando a estrutura econômica do país e inaugurando um novo tipo de exploração agrária. Foi neste período que o ensino profissional passou a ser uma atribuição do Ministério da Indústria e do Comércio, consolidando-se uma política de incentivo ao desenvolvimento do ensino industrial, comercial e agrícola (MANFREDI, 2003).

As diretrizes para um ensino voltado para o desenvolvimento industrial surgem por iniciativas do presidente da República, Nilo Peçanha, que baixou o Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, criando 19 Escolas de Aprendizes e Artífices, distribuídas pelas capitais dos Estados no Brasil. Por meio deste decreto, a educação passa a ser mantida pelo Ministério da Agricultura, do Comércio e da Indústria, que conseqüentemente, tem a incumbência de ofertar à população o ensino profissionalizante e gratuito. As condições para ingressar em tais escolas eram: ter idade entre 10 (dez) e 13 (treze) anos e de preferência ser dos “desvalidos da fortuna” (FONSECA, 1961).

De acordo com Cunha (2000, p.94):

Essas escolas formavam, desde a sua criação, todo um sistema escolar, pois estavam submetidas a uma legislação que distinguia das demais instituições de ensino profissional mantidas por particulares (fossem congregações religiosas ou sociedades laicas), por governos estaduais e diferenciavam-se até mesmo de instituições mantidas pelo próprio governo federal. Em suma, as escolas de aprendizes tinham prédios próprios, currículos e metodologia próprios, alunos, condições de ingresso e destinação esperada dos egressos que as distinguiam das demais instituições de ensino elementar.

Na década de 1920, uma série de debates ocorreu sobre a expansão do ensino profissional, promovida pela Câmara dos Deputados, e dava uma nova tônica à questão ao propor a extensão deste ensino a ricos e pobres, e não apenas aos “desafortunados” (AZEVEDO, s/d).

A ‘Era Vargas’ abarcou o período de 1930 a 1945. No período em foco ocorreram diversas mudanças no sistema educacional brasileiro, devido à criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, em 1930, e à Constituição de 1934, com a determinação da implementação de um Plano Nacional de Educação, visando à gratuidade e obrigatoriedade do ensino elementar. Cumpre relevar que a década de 1930 tornou-se um

marco da modernização na história do Brasil, devido ao processo de industrialização e urbanização. A partir da década de 1930, a modernização capitalista promovida no Brasil possibilitou a expansão de novas classes sociais, promovendo a mobilidade entre as classes da sociedade brasileira, ampliando o mercado de trabalho e o mercado consumidor. Nesse ambiente, a educação escolar passou a ser vista como uma ferramenta essencial à inserção social, tanto por educadores quanto pela sociedade em geral. A educação tornou-se uma força propulsora do progresso, associada à reconstrução nacional e à promoção social. Durante a Era Vargas, tiveram destaque as discussões acerca dos modelos educacionais. Assim, o liberalismo se fortaleceu e passou a vigorar nas políticas educacionais, em detrimento da ideologia educacional católica (AZEVEDO, s/d).

A chamada ‘Escola Nova’ foi o palco do discurso pedagógico liberal, constituindo um movimento de renovação escolar que, após passar por diversos países, chegou ao Brasil, na década de 1920, com valores voltados para o capitalismo. No ano de 1932, um grupo de 26 intelectuais assinava o documento intitulado ‘A reconstrução educacional no Brasil: manifesto dos pioneiros da educação nova’ (VEIGA, 2007). O documento foi redigido por Fernando de Azevedo e, apesar de representar tendências diversas de pensamento – como as do filósofo John Dewey e a do sociólogo francês Émile Durkheim entre outros – compunha uma autêntica e sistematizada concepção pedagógica, indo da filosofia da educação até formulações pedagógico-didáticas, passando pela política educacional (VIEIRA, 2002; GHIRALDELLI JÚNIOR, 2008).

Shiroma et al, (2007, p.20) destacam que,

O manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) contribuiu definitivamente para pôr em relevo as clivagens ideológicas existentes entre as forças em confronto. Redigido por Fernando de Azevedo e assinado por mais 26 educadores e intelectuais, o documento dirigido ao povo e ao governo trazia a marca da diversidade teórica e ideológica do grupo que o concebeu. Mas apresentava idéias consensuais, como a proposta de um programa de reconstrução educacional em âmbito nacional e o princípio da escola pública, (co-educação). Movia-se, ainda, no âmbito das concepções educacionais de recorte escolanovista, enfatizando os aspectos biológicos, psicológicos, administrativos e didáticos do processo educacional.

O manifesto de 1932 tem como ponto de partida a premissa de que a educação varia sempre em função de uma ‘concepção de vida’, refletindo, em cada época, a filosofia predominante que é determinada, ao seu turno, pela estrutura da sociedade. Frente a isto, a educação nova deveria ser pragmática, na medida em que não devia servir aos interesses de classes e sim aos interesses do indivíduo (SAVIANI, 2005).

Vieira (2002, p. 174), falando sobre o manifesto relata que:

O programa educacional do manifesto estabelece como princípios gerais: o entendimento da educação como ‘um serviço essencialmente público que o Estado é chamado a realizar com a cooperação de todas as instituições sociais’; a concepção de uma escola comum para ambos os sexos, ‘única para todos, leiga, sendo a educação primária (7 a 12 anos) gratuita e obrigatória’ devendo o ensino ‘tender progressivamente à obrigatoriedade até 18 anos e a gratuidade em todos os graus’; uma escola secundária concebida como ‘escola para o povo’, coerente com a perspectiva de que o sistema educacional deve ser ‘reconstruído em bases que possam contribuir

para a impenetração das classes sociais' possibilitando a 'seleção dos melhores'. Para viabilizar um sistema com tais características, são definidos mecanismos para o financiamento da educação através da criação de um 'fundo especial ou escolar', 'que constituído de patrimônios, impostos e rendas próprias, seja administrado e aplicado exclusivamente no desenvolvimento da obra educacional, pelos próprios órgãos do ensino, incumbidos de sua direção'.

Contra a escola tradicional, o manifesto de 1932 defende a escola socializada, ou seja, a escola reconstruída sobre a base da atividade e da produção, em que se considera o trabalho em si mesmo, como fundamento da sociedade humana. Organizada desta maneira, a escola poderia restabelecer entre os homens o espírito de disciplina, solidariedade e cooperação, realizando uma profunda obra social, que ultrapassa o quadro estreito dos interesses das classes (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2008).

Segundo Veiga (2007, p. 288), o manifesto mostrava a necessidade de substituir a escola estabelecida por privilégios de classe pela escola das capacidades.

A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites de classes, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar a 'hierarquia democrática' pela 'hierarquia das capacidades', recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. Ela tem, por objetivo, organizar e desenvolver os meios de ação durável, com o fim de 'dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento', de acordo com uma certa concepção de educação (manifesto).

É função do Estado prover condições de desenvolvimento integral dos indivíduos e estabelecer um plano orgânico de educação que torne a escola acessível em todos os graus para todos os cidadãos (VEIGA, 2007). O manifesto de 1932 representou uma importante posição face ao contexto do período, com repercussões sobre as idéias pedagógicas que se forjaram a partir de então, de modo específico, na Constituição de 1934.

Em síntese, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930, foi estruturada a Inspeção do Ensino Profissional Técnico, que passava a supervisionar as Escolas de Aprendizes e Artífices, antes ligadas ao Ministério da Agricultura. Essa Inspeção foi transformada, em 1934, em Superintendência do Ensino Profissional. Foi um período de grande expansão do ensino industrial, impulsionada por uma política de criação de novas escolas industriais e introdução de novas especializações nas escolas existentes.

A Constituição Brasileira de 1937 foi a primeira a tratar especificamente de ensino técnico, profissional e industrial, estabelecendo no seu artigo 129:

O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado

sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público.

A década de 1930 pode, realmente, ser tomada como um marco referencial na história da política da educação nacional. Nessa época, iniciou-se o processo de industrialização do país. Com a queda da bolsa de Nova Iorque e a conseqüente crise do café, foi necessário o esforço de produzir mais bens de consumo, que eram até então importados. Essa fase, denominada “substituição das importações”, levou à criação de um maior número de escolas superiores para a formação dos recursos humanos necessários às novas exigências do processo produtivo (MANFREDI, 2003).

A determinação constitucional de encarar o ensino vocacional e pré-vocacional como dever de Estado favoreceu a criação das Leis Orgânicas da Educação Nacional: do Ensino Secundário (1942), do Ensino Comercial (1943); do Ensino Primário, Normal e Agrícola (1946). Paralelamente, foram criados o SENAI (1942) e o SENAC (1946), visando à formação de profissionais para a indústria e o comércio.

De acordo com Manfredi (2003), em 1941, vigorou uma série de leis conhecidas como a “Reforma Capanema”, que remodelou todo o ensino no país, e tinha como principais pontos: (a) o ensino profissional passou a ser considerado de nível médio; (b) o ingresso nas escolas industriais passou a depender de exames de admissão; (c) os cursos foram divididos em dois níveis, correspondentes aos dois ciclos do novo ensino médio: o primeiro compreendia os cursos básico industrial, artesanal, de aprendizagem e de mestria. O segundo ciclo correspondia ao curso técnico industrial, com três anos de duração e mais um de estágio supervisionado na indústria, e compreendendo várias especialidades.

O Decreto nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, transformou as Escolas de Aprendizes e Artífices em Escolas Industriais e Técnicas, passando a oferecer a formação profissional em nível equivalente ao do secundário. A partir desse ano, iniciou-se, formalmente, o processo de vinculação do ensino industrial à estrutura do ensino do país como um todo, uma vez que os alunos formados nos cursos técnicos ficavam autorizados a ingressar no ensino superior em áreas equivalentes às de suas respectivas formações (MANFREDI, 2003).

O governo de Juscelino Kubitschek (JK), no período de 1956 a 1961, trouxe a marca do aprofundamento da relação entre Estado e economia. Neste período, a indústria automobilística surgiu como o grande ícone da consolidação da indústria nacional. O Plano de Metas do Governo JK, nesses cinco anos, estimou investimentos maciços nas áreas de infraestrutura (à produção de energia e ao transporte foram conferidos 73% do total dos investimentos). Pela primeira vez, contemplou-se o setor de educação com 3,4% do total de investimentos previstos. O objetivo era a formação de profissionais orientados para as metas de desenvolvimento do país.

No ano de 1959, as Escolas Industriais e Técnicas foram transformadas em autarquias com o nome de Escolas Técnicas Federais. As instituições ganharam autonomia didática e de gestão. Com isso, intensificaram a formação de técnicos, mão-de-obra indispensável diante da aceleração do processo de industrialização.

No Governo Dutra, após inúmeras idas e vindas, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), classificada por Anísio Teixeira como “meia vitória, mas vitória”. A LDB (Lei nº 4.024/1961) trouxe como maior inovação, a equivalência

dos cursos técnicos e secundários. Pela primeira vez, o acesso ao ensino superior foi liberado. Outra novidade foi a opção das instituições em criarem cursos pré-técnicos com duração de um ano, tendo um conteúdo exclusivamente técnico.

De acordo com Alves (1997), nas décadas de 1940 a 1970, cristalizaram concepções e práticas escolares dualistas: de um lado a concepção de educação escolar acadêmico-generalista, na qual “os alunos tinham acesso a um conjunto básico de conhecimentos que eram cada vez mais amplos, à medida que progrediam nos seus estudos” e, de outro, a educação Profissional, na qual “o aluno recebia um conjunto de informações relevantes para o domínio de seu ofício, sem aprofundamento teórico, científico e humanístico que lhe desse condições de prosseguir nos estudos ou mesmo de se qualificar em outros domínios”.

Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, torna, de maneira compulsória, técnico-profissional, todo currículo do segundo grau. Um novo paradigma se estabeleceu: formar técnicos sob o regime da urgência. Nesse tempo, as Escolas Técnicas Federais aumentaram expressivamente o número de matrículas e implantaram novos cursos técnicos.

De acordo com Kuenzer (2001), embora a Lei nº 5.692/71 tivesse vários aspectos equivocados, a idéia da escola única profissionalizante nela contida estava correta. O único problema foi o fato de escolas públicas não terem condições físicas e humanas para ministrar uma educação profissional decente, e as escolas particulares burlarem o sistema, o que fez com que a idéia de “profissionalização compulsória” não saísse do papel. Para Manfredi (2003), a “profissionalização compulsória” ocorreu em um período em que o sistema educacional adquiriu a atribuição de preparar “recursos humanos para a absorção pelo mercado de trabalho”.

O fracasso da profissionalização universal e compulsória do ensino de 2º grau culminou com a promulgação, em 1982, da Lei nº 7.044, que extinguiu a obrigatoriedade da habilitação profissional nesse nível de ensino. Para Manfredi (2003), o sistema de ensino profissionalizante era composto por quatro redes de ensino: uma de escolas públicas federais, uma de escolas estaduais, uma de escolas públicas municipais e uma mantida por entidades privadas, em que se incluem as escolas do sistema S (SENAI, SESI, SENAR, SENAT e SEST).

2.2.2. A Reforma da Educação Profissional

Em 20 de novembro de 1996, foi sancionada a Lei nº 9.394, considerada como a segunda LDB do Brasil, que dispõe sobre a Educação Profissional, num capítulo separado da Educação Básica, superando enfoques de assistencialismo e de preconceito social, contido nas primeiras legislações de educação profissional do país, fazendo uma intervenção social crítica e qualificada, para tornar-se um mecanismo para favorecer a inclusão social e a democratização dos bens sociais. Além disso, define o sistema de certificação profissional que permite o reconhecimento das competências adquiridas fora do sistema escolar.

Segundo Manfredi (2003), o Brasil precisava modernizar a educação profissional de maneira que acompanhasse o avanço tecnológico e atendesse as demandas do mercado de trabalho. De acordo com Kuenzer (1997, p.40):

Nesta linha de raciocínio, as políticas do atual governo, com vistas a implementar uma nova ordem nas estruturas de produção e consumo de bens e serviços, repousaria numa forte base de sustentação a se construída por uma sólida educação geral tecnológica, voltada para a preparação de profissionais capazes de absorver, desenvolver e gerar tecnologia.

O Artigo 39 da Lei nº 9394/96 indica a Educação Profissional como integrada às diferentes formas de educação, incluindo o trabalho, ciência e tecnologia, com o objetivo de conduzir o cidadão a um permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

O parecer nº 39/2004, do Conselho Nacional de Educação (CNE), explica que a Educação Profissional e o Ensino Médio ganharam uma clara identidade, não sendo mais possível considerar uma como parte da outra, como o fizera a Lei nº 5.692/1971. A Educação Profissional será sempre uma possibilidade para o aluno matriculado ou egresso do Ensino Fundamental, Médio ou Superior, bem como para o trabalhador em geral, jovem ou adulto. A metodologia do aprendizado pela prática, adotada pelos cursos profissionalizantes de nível técnico e também tecnológico, é um fator que tem contribuído para o sucesso dos egressos, uma vez que vem contribuindo para desenvolver um perfil dinâmico, realizador, empreendedor e capaz de resolver problemas, esclarece o parecer.

Já o Decreto nº 2.208/1997 regulamentou a educação profissional, estabelecendo a separação conceitual e operacional entre o Ensino Médio e o Ensino Técnico. O Ensino Técnico passa a ser oferecido de duas formas: (a) Concomitante ao ensino médio, em que o estudante pode fazer ao mesmo tempo o ensino médio e um curso técnico, mas com matrículas e currículos distintos, podendo os dois cursos serem realizados na mesma instituição (concomitância interna) ou em diferentes instituições (concomitância externa). (b) Sequencial, destinada a quem já concluiu o ensino médio e, portanto, após a educação básica.

O Decreto nº 2.208/1997 tinha o pressuposto de que a baixa escolaridade e a qualificação dos trabalhadores não favoreciam o aumento da produtividade necessário para fazer face à intensificação da competitividade, dada a mudança do paradigma técnico-produtivo.

Uma das discussões acerca da educação profissional no Brasil também pode ser encontrada no documento publicado pelo MEC, em abril de 2004: Políticas Públicas para Educação Profissional e Tecnológica (PPEPT). Neste documento, a educação profissional passa a ser concebida como processo de construção social, que qualifica o cidadão e o educa “em bases científicas, bem como ético-políticas, para compreender a tecnologia como produção do ser social, que estabelece relações sócio-históricas e culturais de poder” (BRASIL, 2004).

O princípio educativo é chamado mais uma vez para incorporar as formas presentes nas relações sociais, para formar um cidadão político e produtivo, abrangendo todas as dimensões comportamentais, ideológicas e normativas que lhes são próprias.

De acordo com o PPEPT:

O técnico não é simplesmente um fazedor de ações, cumpridor de ordens que acaba não racionando. Ele exerce a função tomando decisões, relacionando-se com seu superior, com seu colega e com seu subordinado, na execução de suas tarefas. Ou seja, trata-se de um ser reflexivo e crítico que possui

funções instrumentais e intelectuais, dependendo da ação a ser tomada (BRASIL, 2004, p.7).

Procurou-se mais uma vez acabar com a separação das funções manuais e intelectuais, na busca de uma unificação entre ciência, tecnologia e trabalho. Isso pressupõe uma formação mais ampla, com acesso à cultura sob todas as formas. Faz-se necessário também que este tenha condições de dar continuidade aos estudos, não esquecendo que o objetivo maior desse documento é:

Estabelecer diretrizes e definir políticas públicas para a educação profissional e tecnológica visando à consolidação de ações efetivas que redundem no aperfeiçoamento da democracia, na melhor qualificação do cidadão, trabalhador, na redução das desigualdades sociais e na participação como agente de transformação para construir o desenvolvimento do Brasil (BRASIL, 2004, p. 8).

O Presidente Lula, em 2004, assinou o Decreto n° 5.154, que garante a possibilidade de articulação entre o ensino médio e o técnico. Este revoga o polêmico Decreto n° 2.208/1997 que possibilita a articulação integrada dos níveis técnico e médio. Esta articulação pode ser feita da seguinte maneira: integrada (uma única matrícula); concomitante (na mesma instituição com matrículas distintas; em instituições de ensino distintas; em instituições de ensino distintas, porém, com convênio de intercomplementaridade) e subsequente (somente para quem já tenha concluído o ensino médio). O Decreto n° 5.154/2004 não obriga, portanto, por uma ou outra maneira de ensino, cabendo à instituição de ensino, no uso de sua autonomia, decidir pela forma que melhor se coaduna com a sua proposta político-pedagógica.

O Decreto n° 5.154/2004 também permitiu a articulação entre a Educação Profissional Técnica de nível médio e os cursos de Educação de Jovens e Adultos de Ensino Médio, objetivando, simultaneamente, “a qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade do trabalhador”.

Em 2006, com o Decreto n° 5.840 é instituído, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, com o ensino fundamental, médio e educação indígena.

Durante o ano de 2006, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação, em parceria com o Fórum Nacional de Gestores Estaduais de Educação Profissional, realizou conferências em 26 Estados e no Distrito Federal, as quais culminaram, em novembro de 2006, com a 1ª Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, marco importante na educação brasileira. Participaram 2.761 conferencistas e foi a primeira conferência que o Ministério da Educação realizou em toda a sua história.

Em 2007, houve o lançamento da segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, tendo como meta entregar à população mais 150 novas unidades em diversas regiões do Brasil, a fim de perfazer um total de 354 unidades, até o final de 2010, cobrindo todas as regiões do país, com oferecimento de cursos de qualificação, de ensino técnico, superior e de pós-graduação, sintonizados com as necessidades de desenvolvimento local e regional.

De acordo com Werlang (2000), qualquer que seja o novo caminho a seguir pelo país, sempre se deverá considerar que:

(...) todo processo de ensino-aprendizagem não pode perder de vista a sua dimensão social e a sua busca incessante de igualdade de oportunidades aos indivíduos, de forma a levá-los a sua realização enquanto sujeito-cidadão e conviver com as transformações do mundo da ciência e da tecnologia (WERLANG, 2000, p.78).

O êxito de um curso depende de compatibilizar as expectativas dos alunos com as intenções de seus organizadores e com a demanda do mercado de trabalho. Mas, tal acomodação não é fácil. Grande parte do fracasso dos cursos profissionalizantes pode se explicar pelo desencontro entre as partes. Erra sistematicamente o ensino acadêmico ao oferecer seus cursos profissionalizantes para alunos que não pretendem exercer os ofícios ensinados. Esse é, sobretudo, o caso das escolas técnicas que, por muito tempo, recrutaram alunos apenas interessados no vestibular (CASTRO, 2007).

Acertam, porém, o CEFET-BambuÍ e o PROEJA, ao oferecerem seus programas a alunos com níveis de escolaridade próximos àqueles de quem busca acesso às profissões consideradas. Acertam novamente ao buscarem compatibilizar, com a demanda do mercado de trabalho, o conteúdo e as matrículas nos cursos.

2.2.3. Números da Educação Profissional no Brasil

Sobre os números da formação profissional no Brasil, de acordo com dados do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2009), no ano de 2006, a rede privada respondeu por 54,8% das matrículas relativas à formação profissional; a rede estadual ampliou sua participação em relação a 2005 (26,6%), para 31,4% em 2006. As estatísticas referentes à educação profissional, no ano de 2006, mostraram um crescimento de 5,3% em relação a 2005. Esse crescimento foi mais acentuado na rede estadual, sobretudo nos estados do Nordeste (290,8%).

Segundo dados do INEP (2009), no Censo Escolar de 2007, o número de alunos matriculados nos cursos de educação profissional técnica, no Brasil, era 780.162. A rede privada de ensino responde pelo maior número das matrículas (49,6%). A rede estadual atende 32% das matrículas, a rede federal tem a seu encargo 14,1% e a municipal responde por 3,9% das matrículas no ensino profissional técnico.

Os dados do Censo Escolar 2007 revelam que a participação das escolas privadas é mais elevada nas regiões sudeste (59,3%) e Centro-Oeste (54,6%). Na rede estadual, a região Sul concentra o maior número de matrículas (49,8%). De acordo com a articulação com o ensino médio, as matrículas da educação profissional estão distribuídas da seguinte forma: 48,3% nos cursos subsequentes, 40,6% nos concomitantes e 11,1% nos integrados ao ensino médio (INEP, 2009).

O estado de São Paulo concentra o maior número de matrículas da educação profissional e responde por 33,2% do total do país, sendo maioria nos cursos concomitantes e subsequentes.

No ano de 2008, a educação profissional apresentou um acréscimo de 14,7%. A educação profissional concomitante ao ensino médio teve aumento de 19,6% no número de matrículas e a subsequente, de 10,5% (INEP, 2009). O quadro a seguir apresenta uma

comparação de matrículas na educação profissional, segundo a região geográfica e a unidade da federação, nos anos de 2007 e 2008.

Quadro 1 - Comparação de matrículas na Educação Profissional segundo a região geográfica e a unidade da federação, nos anos de 2007 e 2008.

Região geográfica/ Unidade da federação	Comparação de matrículas na Educação Profissional			
	Matrículas		Diferença e variação percentual	
	2007	2008	Número	%
Brasil	693.610	795.459	101.849	14,7
Norte	24.729	34.633	9.904	40,1
Rondônia	1.687	1.878	191	11,3
Acre	859	1.784	925	107,7
Amazonas	10.428	14.705	4.277	41,0
Roraima	1.063	1.040	-23	-2,2
Pará	6.032	8.182	2.150	35,6
Amapá	1.528	1.447	-81	-5,3
Tocantins	3.132	5.597	2.465	78,7
Nordeste	74.707	76.917	2.210	3,0
Maranhão	3.846	4.257	411	10,7
Piauí	10.616	9.770	-846	-8,0
Ceará	11.579	11.985	406	3,5
Rio Grande do Norte	5.515	6.280	765	13,9
Paraíba	7.513	7.696	183	2,4
Pernambuco	15.765	15.583	-182	-1,2
Alagoas	2.429	3.125	696	28,7
Sergipe	3.317	2.569	-748	-22,6
Bahia	14.127	15.652	1.525	10,8
Sudeste	417.742	494.362	76.620	18,3
Minas Gerais	82.266	104.933	22.667	27,6
Espírito Santo	20.354	20.647	293	1,4
Rio de Janeiro	68.337	76.068	7.731	11,3
São Paulo	246.785	292.714	45.929	18,6
Sul	149.055	154.504	5.449	3,7
Paraná	41.767	44.722	2.955	7,1
Santa Catarina	29.845	29.121	-724	-2,4
Rio Grande do Sul	77.443	80.661	3.218	4,2
Centro-Oeste	27.377	35.043	7.666	28,0
Mato Grosso do Sul	5.852	7.045	1.193	20,4
Mato Grosso	2.227	3.685	1.458	65,5
Goiás	13.285	13.080	-205	-1,5
Distrito Federal	6.013	11.233	5.220	86,8

Fonte: INEP, 2009.

De acordo com o quadro acima, particularmente no estado de Minas Gerais, pode-se observar um aumento de 27,6% no número de matrículas da educação profissional.

2.3. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)

O PROEJA tem como objetivo atender à demanda de jovens e adultos, oferecendo educação profissional técnica de nível médio. Foi implantado, inicialmente, nas Instituições de Educação Tecnológica e instituído pelo Decreto nº 5.154/2004, em 23 de junho de 2004, por meio da Portaria nº 2.080. Este Decreto redefine a inserção profissional no âmbito do ensino médio, excluído pelo Decreto nº 2.208/97, representando um avanço significativo, conforme ressaltam os autores abaixo:

No âmbito da elaboração das políticas para o ensino médio e para a educação profissional, a revogação do Decreto n. 2.208/97 tornou-se emblemática da disputa e a expressão pontual de uma luta teórica em termos da pertinência político-pedagógica do ensino médio integrado à educação profissional (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.26).

Constam, portanto, entre os fundamentos do programa, as discussões sobre a integração entre formação geral e formação profissional, travadas desde os anos 80 e tendo como o marco a promulgação do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Ainda contribuíram para sua criação, os debates sobre as possibilidades das instituições federais de educação tecnológica atuarem na educação de jovens e adultos. Essas negociações vinham se desenvolvendo desde o seminário nacional “Ensino Médio: Construção Política” (maio de 2003) e nos três encontros nacionais de educação profissional, acontecidos em 2004 nas cidades de Natal, São Paulo e Curitiba. No entanto, a implantação deste programa trouxe consigo diversos desafios políticos e pedagógicos em questões como: (a) construção de um currículo integrado, considerando as especificidades desse público tão diverso; (b) instrumentos para reconhecimento dos saberes adquiridos em espaços não-formais de aprendizagem; (c) articulação das diferentes políticas sociais; (d) o papel da escola pública.

Em 2005, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) realizou 15 oficinas pedagógicas, com o objetivo de sensibilizar as instituições federais a implantar o PROEJA. Estas tiveram a participação de diretores de ensino, gerentes e coordenadores pedagógicos das escolas federais e alguns gestores estaduais de educação profissional. Após estas discussões, foi instituído um grupo de trabalho (Portaria nº 208/2006) formado por representantes da Rede Federal de Educação Profissional Tecnológica, do Fórum Nacional de EJA e de pesquisadores de universidades brasileiras, para a elaboração de um documento base para o Programa.

A apresentação e a discussão da minuta deste documento foram feitas por profissionais da Educação Profissional, do Ensino Médio, da Educação de Jovens e Adultos e do Fórum Nacional dos Gestores Estaduais de Educação Profissional. A proposta da inclusão daqueles que não tiveram acesso ao processo de escolarização formal não é uma temática inovadora neste Documento (BRASIL, 2007), mas uma reafirmação de constatações anteriores como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e em escritos como a Declaração de Hamburgo, sobre a Educação de Jovens e Adultos (1999), que servem de diretrizes para esta modalidade de ensino.

Finalmente foi lançado o Decreto nº 5.840/2006, que estabeleceu que o PROEJA pode ser adotado por todos os sistemas públicos de ensino e pelas instituições do Sistema Nacional de Aprendizagem Social (Sistema S), porém mantendo a obrigatoriedade para a Rede Federal.

Ampliou a sua abrangência para toda a educação básica, na modalidade EJA. Incluiu a possibilidade de oferta de cursos na forma concomitante, além da forma integrada. Previu a conclusão dos estudos e a respectiva certificação, a qualquer tempo, desde que demonstrado o domínio dos conteúdos do nível de ensino. Instituiu um Comitê Nacional para acompanhamento e controle da implementação nacional do PROEJA, cuja composição, atribuições e regimento foram definidos pelo Ministério do Trabalho e Emprego e pelo Ministério da Educação.

Em 2008, por iniciativa do MEC, desenvolveu-se o projeto “Diálogos do PROEJA”, em várias instituições da rede federal, com o objetivo de acompanhar as dificuldades e os acertos do PROEJA. Os “Diálogos do PROEJA” consideraram aspectos como: currículo integrado, metodologias de ensino, avaliação, evasão, acesso e permanência, aprendizagem, educação inclusiva e material didático. Participaram destes “diálogos”, professores, alunos da educação de jovens e adultos, gestores estaduais e municipais e outros membros da sociedade.

O PROEJA (BRASIL, 2007) tem como princípio a formação integral do cidadão e a inclusão deste sujeito a partir de um projeto de sociedade mais justa e igualitária. Para Moura (2006, p.62), esta concepção traz um grande desafio:

(...) integrar três campos da educação que historicamente não estão muito próximos: o Ensino Médio, a formação profissional técnica de nível médio e a Educação de Jovens e Adultos. Igualmente desafiante é conseguir fazer com que as ofertas resultantes do Programa efetivamente contribuam para a melhoria das condições de participação social, política, cultural e no mundo do trabalho desses coletivos, ao invés de produzir mais uma ação de contenção social. Coloca-se ainda outro desafio em um plano mais elevado: a transformação desse Programa em uma verdadeira política educacional pública do Estado brasileiro para o público da EJA.

A oferta do PROEJA, nos moldes da integração ensino médio e educação profissional, vem pagar uma dívida social que temos com os mais prementes, a qual foi gerada por um modelo de desenvolvimento que não promove a justiça social.

Ciavatta (2005) amplia a análise sobre essa integração, que aponta para a efetividade do avanço de um ensino médio compatível com as conquistas dos trabalhadores quanto ao direito à educação básica em todos os seus níveis, propondo alguns pontos de reflexão:

a) O primeiro pressuposto da formação integrada é a existência de um projeto de sociedade em que o dualismo de classe é enfrentado e, por decorrência, as diversas instâncias responsáveis pela educação manifestam a vontade política de romper com a redução da formação à simples preparação para o mercado de trabalho.

b) Manter a articulação entre ensino médio de formação geral e a educação profissional em todas as suas modalidades.

c) Adesão dos gestores e professores responsáveis pela formação geral e pela formação específica. Traz consequências importantes para a EJA, quanto à viabilização da proposta do PROEJA, que não deve ser apenas uma qualificação para o mercado de trabalho, mas um fator de formação com melhores níveis de qualidade de vida, através de uma educação profissional e tecnológica comprometida com a formação de um sujeito com autonomia intelectual, ética, política e humana. Isto implica uma política de educação e qualificação profissional que exclui a adaptação do trabalhador, de forma passiva e subordinada, ao processo de acumulação da economia capitalista.

Conclui-se que o grande desafio a ser enfrentado pelo PROEJA é o de formar profissionais que sejam capazes de lidar com a rapidez da produção de conhecimentos científicos e tecnológicos e sua transferência e aplicação na sociedade, em geral, e no mundo do trabalho, em particular.

2.3.1. O PROEJA no CEFET-BambuÍ

No ano de 2006, o CEFET-BambuÍ implanta o seu primeiro curso técnico integrado ao Ensino Médio, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, na área de Gestão Comercial, um no campus Bambuí (MG) e outro fora da sede, na cidade de Piumhi (MG). Já em 2007, implantou o curso Técnico em Mecânica Agrícola e Mecânica Automotiva integrados ao ensino Médio, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, apenas no campus Bambuí.

Os cursos técnicos do PROEJA, no CEFET-BambuÍ, são cursos técnicos de Nível Médio Integrados na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os planos de cursos foram feitos com fundamentação nas bases legais e nos princípios norteadores explicitados na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – Lei nº. 9.394/1996 e no conjunto de leis, decretos, pareceres, referências e diretrizes curriculares que normatizam a Educação Profissional e o Ensino Médio, na modalidade EJA, no sistema educacional brasileiro, bem como nos documentos que versam sobre a integralização destes dois níveis, que têm como pressupostos a formação integral do profissional-cidadão.

O acesso aos cursos técnicos de nível médio integrado na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, no CEFET-BambuÍ, é feito através de processo seletivo aberto ao público, sem nenhuma taxa no ato da inscrição. O processo seletivo é regido por um Edital e os candidatos são selecionados por sorteio. Os cursos técnicos na modalidade PROEJA são destinados a jovens e adultos portadores do certificado de conclusão do Ensino Fundamental, ou equivalente, com idade mínima de 18 anos.

A organização curricular dos cursos técnicos de nível médio, na modalidade Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, do CEFET-BambuÍ, observa as determinações legais presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e Educação Profissional de Nível Técnico, nos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Profissional e da EJA, nos Decretos nº 5.154/2004 e nº 5.840/2006, nas resoluções CNE/CEB nº 01/2000, nº 01/2005, bem como nas diretrizes definidas no projeto pedagógico do CEFET-BambuÍ.

A organização dos cursos técnicos de nível médio, na modalidade PROEJA, do CEFET-BambuÍ, está estruturada em uma matriz curricular da seguinte maneira:

- a) Educação básica, que integra disciplinas das três áreas de conhecimento do Ensino Médio (Linguagens e Códigos e suas tecnologias, Ciências Humanas e suas tecnologias e Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias), observando as especificidades de um currículo integrado com a educação profissional na modalidade PROEJA;
- b) Educação profissional que integra disciplinas voltadas para uma maior compreensão das relações existentes no mundo do trabalho, para uma articulação entre esse e os conhecimentos acadêmicos e disciplinas específicas da área de cada curso técnico.

No CEFET-BambuÍ, as disciplinas dos cursos técnicos, na modalidade PROEJA são organizadas em módulos. Os módulos dão certificados às terminalidades. Os cursos do

PROEJA foram organizados semestralmente, tendo cada semestre 100 dias letivos e funcionam no período noturno, com aulas de 18:30 às 22:30 horas.

Nos anos de 2006 e 2007, os alunos recebiam alimentação. A partir de 2008, por motivo de contenção de despesas, o CEFET-BambuÍ não ofereceu mais alimentação. Por intermédio da SETEC, em 2008, alunos do PROEJA começaram a receber uma bolsa de estudos mensal, no valor de R\$100,00 (cem) reais, para ajudar no transporte, material escolar e na alimentação. Para receber esta bolsa de estudo, o aluno deverá ter frequência escolar mensal mínima de 75% do total da carga horária das disciplinas cursadas e também 60% de rendimento escolar nessas disciplinas.

O aluno dos cursos técnicos, na modalidade PROEJA, utilizam os mesmos espaços dos outros cursos. Participam dos eventos com os demais cursos, sendo o calendário escolar o mesmo dos cursos técnicos. Os professores do PROEJA são os mesmos que ministram aulas nos outros cursos do CEFET-BambuÍ.

2.3.2. As questões da evasão escolar no EJA e PROEJA

O quadro educacional brasileiro é ainda bastante insatisfatório. Sabemos que o problema da evasão e da repetência escolar no país tem sido um dos maiores desafios enfrentados pelas redes de ensino público, pois as causas e consequências da evasão e repetência escolar estão ligadas a fatores sociais, culturais, políticos, econômicos e outros.

Segundo Arroyo (2008), o problema das escolas nas últimas décadas é medido pelas taxas de repetência e evasão escolar e não pela falta de recursos físicos, humanos e didáticos mínimos para sua configuração como agência transmissora do saber básico.

As principais causas da exclusão de jovens e adultos do processo de escolarização têm sido apontadas como sendo as que decorrem das péssimas condições sociais e econômicas do país, que, por um lado, dificultam o acesso da grande maioria que se vê impossibilitada de estudar e, por outro, forçam o abandono precoce dos que conseguem ingressar no sistema escolar. Ou ainda, segundo a pesquisa da Equipe do CENPEC (2001), “exclusão escolar” pode ser compreendida como impossibilidade de acesso e permanência no sistema de ensino ou resultante de processos de segregação/diferenciação internos ao sistema escolar.

Neste sentido, o aluno traz sua história e seus saberes para a sala de aula. O processo educativo deve, portanto, partir de um exame crítico da realidade existencial dos mesmos, identificação das origens dos seus problemas e das possibilidades de superá-los.

Assim, a educação (...) deve compreender que os sujeitos têm história, participam de lutas sociais, têm nome e rostos, gêneros, raças, etnias e gerações diferenciadas. O que significa que a educação precisa levar em conta as pessoas e os conhecimentos que estas possuem (BRASIL, 2005, p.17).

De acordo com Gadotti e Romão (2002), a EJA incorpora uma abordagem do ensino/aprendizagem que se baseia em valores e crenças democráticas e procura fortalecer o pluralismo cultural cada vez mais interdependente no mundo atual. Por isso, deve ser sempre uma educação multicultural, que possa desenvolver o conhecimento e a integração na

diversidade cultural. Admite ser a evasão um dos maiores problemas da EJA, sendo crônica no sistema educacional. Muitas vezes é assimilada passivamente e tolerada por escolas e sistemas de ensino, chegando-se ao cúmulo de se admitir um número superior ao adequado de matrículas de alunos por turma, já contando com a "desistência" de muitos, ao longo do ano letivo.

A evasão escolar, às vezes, ocorre nos primeiros dias letivos, sem nenhuma justificativa. A direção e os professores atribuem esse afastamento à busca de um campo de trabalho e outros. Entretanto, Arroyo (2003) aponta a escola como responsável pela maioria de suas causas, lembrando que as consequências têm sido drásticas, tendo sérios reflexos nos resultados escolares. Na realidade, professor e aluno não assumem seus papéis no processo de ensino e aprendizagem, tornando-se "um jogo de empurra". Cabe, portanto, à escola refletir e questionar sobre sua contribuição, buscando metas e ações que possam amenizar este problema. Para Arroyo (2003, p.39) "a evasão sugere que o aluno que se evade deixa um espaço e uma oportunidade que lhe foi oferecida por motivos pessoais e familiares. Portanto ele é responsável pela sua evasão. Quando o aluno se evade, o professor não tem nada a ver com isso".

A escola precisa estar preparada para receber e formar jovens e adultos que apresentam uma história de fracasso escolar e de exclusão social. Neste sentido, Freire (2002) lembra que a realidade faz algumas exigências à sensibilidade e à competência científica dos educadores e educadoras, para que sejam dinâmicos, responsáveis, criativos, capazes de inovar e transformar sua sala de aula em um lugar atrativo e estimulador.

É preciso lembrar (BRASIL, 2007) que o PROEJA foi criado com o objetivo de reparar o direito negado a essa camada da população a uma escola de qualidade e equalizar as possibilidades de reentrada no sistema educacional e no mundo do trabalho, agregando valores a sua vida profissional. Por isto, o acesso e a permanência destes alunos na escola são fundamentais.

3. METODOLOGIA

Neste trabalho, realizou-se um estudo de caso sobre as possíveis lacunas e inconsistências que constituam causas da evasão escolar dos alunos e, a adequação do PROEJA às suas necessidades e expectativas, no CEFET-Bambuí. Dois momentos marcaram o processo de investigação: 1º) o levantamento de dados de origem histórica mediante consulta de fontes secundárias; 2º) a pesquisa de campo junto aos alunos que evadiram e aos professores do PROEJA, desde a sua implantação até o ano 2009. A realização deste trabalho não deixou de lembrar Arroyo (2008), que adverte sobre pesquisas educacionais, cujo foco deve ser os sujeitos que interferem na relação educativa: “A teoria pedagógica e a relação trabalho-educação se empobrecem quando seu foco deixa de ser as pessoas, as relações sociais, e passa a privilegiar as técnicas, as tecnologias, os métodos, os conteúdos inculcados”.

A presente seção apresenta os procedimentos metodológicos que viabilizaram a consecução dos objetivos propostos.

3.1. Tipo de pesquisa

O tipo de pesquisa que norteou este trabalho foi a exploratória. Um trabalho é de natureza exploratória quando envolve levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiveram (ou têm) experiências práticas com o problema pesquisado e análise de exemplos que estimulem a compreensão. Possui ainda a finalidade básica de desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e idéias para a formulação de abordagens posteriores. Dessa forma, este tipo de estudo visa proporcionar um maior conhecimento para o pesquisador, acerca do assunto, a fim de que esse possa formular problemas mais precisos ou criar hipóteses que possam ser pesquisadas por estudos posteriores. As pesquisas exploratórias, segundo Gil (1999, p. 43) visam proporcionar uma visão geral de um determinado fato, do tipo aproximativo.

Vergara (2000), define pesquisa exploratória como sendo aquela realizada em área na qual há pouco conhecimento sistematizado. Por sua natureza de sondagem, não compara hipóteses em si, mas busca apresentar informações sistematizadas para subsidiar outros estudos, partindo de um levantamento exploratório que permite conhecer em profundidade em determinado assunto.

Por outro lado, este estudo também se classifica como estudo de caso. Segundo Goode e Hatt apud Ludke e André (1986), o estudo de caso se constitui numa unidade dentro de um sistema mais amplo. O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações.

Segundo Hormann (1975), a vantagem da utilização do método de estudo de caso reside no fato de se poder “criar tipologias e paralelamente identificar diversas variáveis”.

Conforme Goode e Hatt apud Ludke e André (1986), o Estudo de Caso possa se assemelhar a outros, a singularidade de cada um os torna distintos frente ao particular, uma

vez que cada fenômeno a ser estudado se faz único dentro da realidade objetiva mais ampla, o que permite contextualizá-lo de forma complexa, percebendo novos elementos que podem, de certa forma, se tornar importantes durante o estudo do fenômeno material no contexto em que ele se situa.

O objetivo deste estudo não foi o de buscar generalizações. Pretendeu-se investigar uma especificidade, já que “o estudo de caso deve pretender construir um saber em torno de uma particularidade, portanto, o seu propósito não é representar o mundo, mas representar o caso” (TRIVIÑOS; MOLINA, 2003).

O método de pesquisa delimitou-se no “Estudo de Caso” que foi realizado no CEFET-BambuÍ. Inicialmente, realizou-se uma revisão bibliográfica, incluindo a legislação pertinente e destacando as orientações curriculares do PROEJA do CEFET-BambuÍ. Num segundo momento, realizou-se uma análise dos dados parciais obtidos por meio de questionários, aplicados aos alunos e professores envolvidos com os cursos técnicos da modalidade PROEJA, observando pontos como:

- a) Infraestrutura disponível para o curso: salas de aula, laboratórios, biblioteca;
- b) Apoio ao estudante: alimentação, transporte, monitoria, aulas de apoio, orientação ao estudante e outros;
- c) Horário de início e término, carga horária diária, duração do curso;
- d) Coordenação Pedagógica do curso;
- e) Currículo e proposta do Programa.

A análise dos dados foi feita por um processo que superou a visão e a compreensão dos fatos. Como pesquisa de fenômenos educativos, a pesquisadora procurou compreendê-los como fenômenos sociais, buscando subsídios teórico-metodológicos nas ciências sociais.

3.2. Análise dos dados

A análise dos dados foi quantitativa. A pesquisa quantitativa consiste num estudo que se destina a descrever características de uma determinada situação, medindo numericamente as hipóteses levantadas a respeito de um problema de pesquisa.

A análise quantitativa visa confirmar se os dados mensuráveis obtidos numa amostra são estatisticamente válidos para o universo do qual a amostra foi retirada. Portanto, o que importa numa análise quantitativa é a representatividade dos resultados baseada em critérios probabilísticos de seleção de amostras.

A análise dos dados é baseada em estatísticas, e as constatações desse tipo de pesquisa são usadas como instrumental para a tomada de decisão.

3.2.1. Local da pesquisa

O referencial para este estudo foi o Centro Federal de Educação Tecnológica deambuÍ (CEFET-BambuÍ), por ser uma instituição de origem agrícola e ter uma história de mais de 41 anos de Ensino Profissional. Constitui, portanto, em um rico campo de pesquisa. O CEFET-BambuÍ oferece vários cursos de níveis básicos, técnicos, superiores e pós-graduações.

3.2.2. Localização espacial

O CEFET-BambuÍ localiza-se no Centro-Oeste de Minas Gerais (Fig.1), região de origem da maioria de seus alunos, embora sua região de abrangência educacional inclua o Noroeste Mineiro, Oeste de Minas, Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, além de que a instituição acolhe alunos de outros Estados. Oferece diversos cursos técnicos (concomitantes, integrados e subsequentes), tecnológicos, de bacharelado, de pós-graduação *lato sensu*, além de formação inicial e continuada.



Figura 1 - Localização de Bambuí (Fonte: Tamanduá Ecoturismo Ltda .1998-2006).

O município de Bambuí possui uma área de 1.460 km², altitude de 659m, temperatura média anual de 21°C e, uma população de, aproximadamente, 21.000 habitantes. Situa-se na região Centro-Oeste do estado de Minas Gerais, na micro-região do Alto São Francisco. Sua economia é essencialmente agropecuária, despontando o distrito industrial com a utilização de matérias-primas da região, com pequenas e médias indústrias de: Laticínios, Produtos Apícolas, Fábricas de Doces e Fábricas de material de construção civil. O município possui 06 (seis) escolas municipais, 05 (cinco) estaduais, 05 (cinco) particulares (sendo duas de cursos superiores) e 01(uma) federal (CEFET-BambuÍ).

3.2.3. Histórico e descrição do local da pesquisa

O CEFET-BambuÍ teve sua origem no Decreto Presidencial nº. 3.864/A, 24 de janeiro de 1961, que criou a ESCOLA AGRÍCOLA DE BAMBUÍ, subordinada à Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário (SEAV), do Ministério da Agricultura, para ministrar os cursos previstos no Decreto-Lei nº. 9.613 - Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Pelo Decreto de criação, a Escola deveria utilizar as dependências do Posto Agropecuário e do Centro de Treinamento de Tratoristas do Ministério da Agricultura, absorvendo suas terras, benfeitorias, máquinas e utensílios.

Entretanto, nenhuma outra ação foi implementada até o ano de 1964, quando foi transformada em GINÁSIO AGRÍCOLA DE BAMBUÍ, pelo Decreto nº. 55.358, 13 de fevereiro de 1964.

Em 20 de agosto de 1968, iniciou-se o Curso “Colegial Agrícola”, que posteriormente foi homologado pelo Decreto Presidencial nº. 63.923, de 30 de dezembro de 1968, que elevava para a categoria de COLÉGIO AGRÍCOLA DE BAMBUÍ o então GINÁSIO AGRÍCOLA, que não chegou a funcionar como tal. Assim, estava criando o COLÉGIO AGRÍCOLA DE BAMBUÍ, que funcionou com esta denominação até o dia 04 de setembro de 1979.

Em 1979, pelo Decreto nº. 83.935, mudou a sua denominação para ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE BAMBUÍ, com subordinação à Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário (COAGRI).

No ano de 1993, a Escola Agrotécnica Federal de Bambuí, pela Lei nº. 8.731, foi transformada em autarquia. Esta Lei concedeu-lhe autonomia didática, financeira e administrativa, com orçamento e quadro de pessoal próprio, isto é, com mais liberdade de ação, podendo receber subsídios do setor privado, estabelecer convênios, realizar pesquisas e prestar serviços, tornando-a mais dinâmica, mais sólida e, tecnicamente mais produtiva.

A habilitação básica oferecida pela Escola, desde seus primórdios, foi a de Técnico em Agropecuária, um curso regular, com duração de 03 (três) anos, além de contar, a partir de 1980, com ensino supletivo, em nível de segundo grau, nas modalidades de Agricultura, Leite e Derivados, e, em nível auxiliar, Agente de Defesa Sanitária Vegetal e Auxiliar de Inspeção de Leite e Derivados.

Em 1970, foram implantados os Laboratórios de Prática e Produção (LPP), que tinham como objetivo contribuir para a fixação da aprendizagem e o desenvolvimento de destreza e habilidade necessárias ao futuro profissional do técnico. Nestes laboratórios, o aluno assistia a aulas teórico-práticas, sempre precedidas de uma aula demonstrativa. Paralelamente, foi criado o Programa Agrícola Orientado (PAO), que também tinha como objetivo levar os alunos a participarem de todas as etapas dos projetos agropecuários – desde o planejamento até a avaliação dos resultados obtidos.

Em 1974, devido às dificuldades financeiras e falta de recursos humanos, o Laboratório de Prática e Produção transformou-se em Unidades Educativas de Produção, constituindo-se em verdadeiros laboratórios, onde os alunos recebiam os conhecimentos teóricos e os colocavam em prática, dentro de cada Unidade de Produção. A partir de 1998, com a Reforma do Ensino Profissionalizante, para diversificar a oferta de cursos técnicos, a Escola Agrotécnica Federal de Bambuí passou a oferecer, além do Técnico Agrícola concomitante ao Ensino Médio, os Cursos de Pós-Médio em Agricultura, Zootecnia, Informática e Agroindústria.

Em 2001, foi assinado um convênio entre Escola Agrotécnica e o Ministério da Agricultura, através do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), com o objetivo de construção, ampliação e aquisição de equipamentos. Em 18 de dezembro de 2002, a Escola Agrotécnica Federal de Bambuí foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica, obtendo autorização para o funcionamento do Curso Superior de Tecnologia em Alimentos, de acordo com o Parecer CES/CNE 436, de 02 de abril de 2001. Com a cefetização, com status de Centro Universitário, ampliou-se gradativamente, o número de cursos superiores, criando os de Informática, Turismo, Administração, Zootecnia e Agronomia.

Além dos cursos Técnicos em Agricultura, Zootecnia e Informática, a instituição oferece, ainda, cursos Técnicos em Gestão Comercial, Turismo, Meio Ambiente, Mecânica, Gestão de Serviços em Saúde e Promoção de Eventos. Alguns destes cursos estão sendo reformulados para atender às propostas do Catálogo dos Cursos Técnicos. Os cursos técnicos são oferecidos nas modalidades integrado, subsequente e concomitante.

Em 2004, criou-se o primeiro curso de Pós-graduação, em Educação Ambiental e, posteriormente, os cursos de Pós-graduação em Controle de Qualidade em Alimentos e em Gestão Financeira, todos em nível *lato sensu*.

Este ano (2009), o CEFET-BambuÍ está oferecendo especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, com apoio da SETEC. O curso de Especialização PROEJA está sendo implantado nas Instituições Federais em todo o Brasil. O curso, no CEFET-BambuÍ, conta com 35 alunos vindos das Redes Federal, Estadual e Municipal. O término está previsto para 2010.

A partir de 2006, a instituição deu oportunidade a jovens e adultos da região, com a implantação dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, com formação técnica em Mecânica e Gestão Comercial. Além da formação de técnicos e tecnólogos, o CEFET-BambuÍ qualifica trabalhadores em cursos de curta duração, além de prestar serviços à comunidade local e da região. Implantou a Unidade de Ensino Descentralizada (UNED) na cidade de Formiga e classes fora de sede, nas cidades de Piumhi, Iguatama e Oliveira, com cursos nas áreas de Informática, Gestão e Turismo.

O Ensino Médio do CEFET-BambuÍ é oferecido por meio de um convênio com o Governo do Estado de Minas Gerais, através da Escola Estadual “João Batista de Carvalho”, de Bambuí. Nesta parceria, o CEFET-BambuÍ contribui com a infraestrutura, e o Estado com os recursos humanos, isto é, professores, equipe técnica e pedagógica, para ministrar aulas em suas três séries, concomitante com o Ensino Profissionalizante, nas dependências do próprio CEFET-BambuÍ. Os profissionais da Escola Estadual “João Batista de Carvalho” ministram as aulas obedecendo à filosofia de trabalho do CEFET-BambuÍ, visando ao pleno desenvolvimento do aluno, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O CEFET-BambuÍ atualmente possui uma área de 314,3072 hectares, na qual funcionam, entre outros cursos, os profissionalizantes da área de Ciências Agrárias, cuja estrutura inclui os setores de produção. Os setores de produção e serviços, por sua vez, são utilizados por todos os cursos no desenvolvimento teórico e prático das diferentes áreas de ensino existentes no CEFET-BambuÍ. As práticas têm possibilitado uma melhor preparação profissional, na medida em que o aluno vivencia as relações que se estabelecem a partir do processo produtivo, ampliando a compreensão do mundo do trabalho.

O CEFET-BambuÍ tem como missão colaborar para a melhoria de vida da população, formando e qualificando profissionais de níveis Básico, Técnico e Tecnológico, difundindo tecnologias de produção, tendo em vista as demandas do mundo do trabalho e o exercício da cidadania.

3.2.4. Amostragem

Este estudo foi realizado com alunos evadidos dos cursos técnicos do PROEJA do CEFET-BambuÍ, no período 2006 a 2009, e com professores destes cursos.

A amostra dos alunos foi constituída a partir de dados coletados na Secretaria de Registros Escolares do CEFET-BambuÍ, que forneceu as listas com os alunos evadidos e seus respectivos endereços. Os nomes em comento foram omitidos por questões éticas. A tabela abaixo apresenta o número de alunos evadidos nos cursos técnicos do PROEJA do CEFET-BambuÍ.

Tabela 1 - Número de alunos evadidos dos cursos técnicos do PROEJA do CEFET-BambuÍ, no período de 2006 a 2009.

CURSO	ENTRADA	CONCLUÍRAM	EVADIRAM
Gestão Comercial	44	19	25
Mecânica Agrícola	16	13	3
Mecânica Automotiva	31	6	25
TOTAL	91	38	53

Fonte: Secretaria Escolar do CEFET-BambuÍ (2009).

Dos 53 (cinquenta e três) alunos evadidos pesquisados dos cursos técnicos do PROEJA, apenas 33 (trinta e três) aceitaram responder ao questionário.

Em relação à amostra dos professores, num total de 42 (quarenta e dois) que trabalharam no curso do PROEJA, 27 (vinte e sete) se dispuseram a responder os questionários.

3.2.5. Os instrumentos

O instrumento utilizado na pesquisa foi o questionário que se encontra nos Anexos I e II.

A opção pela forma de questionário se justifica pela intenção de abranger um número maior de participantes e que fosse representativo do universo de alunos que se evadiram e de professores do CEFET-BambuÍ. Desta forma, o questionário possibilitou uma maior facilidade na coleta de dados.

Segundo Barros e Lehfel (1986, p.109), “O questionário possibilita ao pesquisador abranger um número maior de pessoas e de informações em espaço mais curto de tempo, além do pesquisado ter tempo suficiente para refletir sobre as questões e respondê-las mais adequadamente”.

O questionário foi composto de questões fechadas, de múltipla escolha, que se destinam a obter respostas mais precisas; e questões abertas, que permitem respostas com maior riqueza de informações e detalhes.

Para preservar a liberdade e a identidade do respondente, inclui-se, no início, um pequeno texto explicativo que esclareceu o objetivo do trabalho e, além disso, dispensou-se a

identificação dos sujeitos durante o processo. A aplicação dos questionários se deu no período de 01 de abril a 23 de maio de 2009.

Os dados foram tabulados e sistematizados em grupos e categorias similares para análise de aspectos práticos à luz dos teóricos e vice-versa (práxis), considerando: (a) “totalidade” ao relacionar o objeto da pesquisa com o contexto mais amplo; (b) “contradição” ao captar a relação entre os contrários; e (c) “mediação” relacionando os fenômenos com os demais e com a totalidade (KUENZER, 1998).

4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A literatura pesquisada revelou que a evasão escolar é marcada por diversas singularidades que privilegiam um aspecto do ser humano, desconsiderando a complexidade que a questão impõe.

Bossa (2002) afirma que, no campo das dificuldades de aprendizagem, o que importa não é considerar apenas o potencial intelectual demonstrado pelo sujeito no momento do exame, mas também o potencial que possui e não pode usar. Nesse sentido, somente estudando a singularidade do sujeito é que será possível compreender o sentido da evasão escolar.

4.1. Alunos evadidos do PROEJA

4.1.1. Perfil dos evadidos

Os alunos evadidos dos cursos técnicos do PROEJA do CEFET-BambuÍ, no período de 2006 a 2009, apresentaram o seguinte perfil, de acordo com a Figura 2: a maioria pertence ao sexo masculino (76%); tem idade entre 19 e 30 anos (73%);

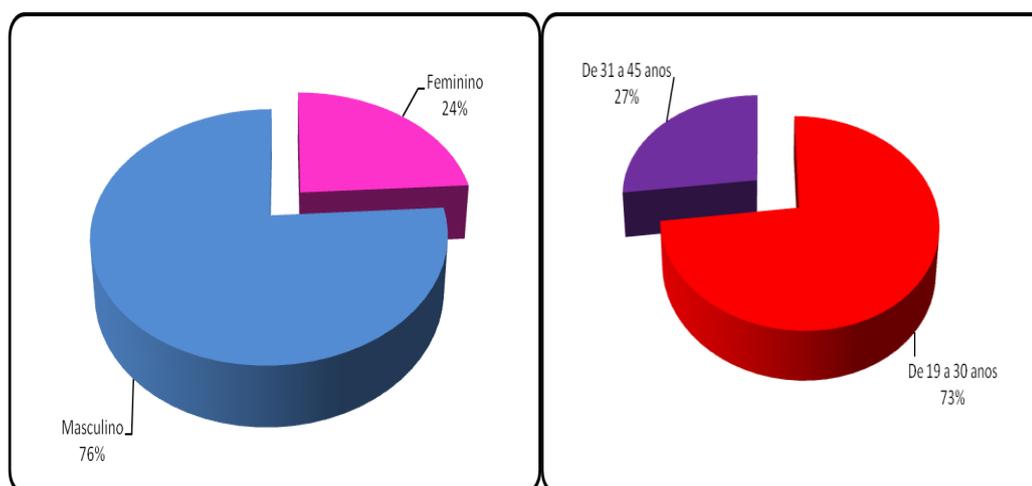


Figura 2 – Gênero e faixa etária dos evadidos no período de 2006-2009.

Ademais, a maioria declarou-se branca (58%); solteira (61%); sem filhos (55%); com emprego remunerado (72%); trabalha em período integral (64%); possui remuneração média de dois salários mínimos (43%).

Em relação à escolaridade, revela que o pai possui apenas o Ensino Fundamental (46%), e a mãe também (43%); e os mesmos realizaram o Ensino Fundamental em ensino regular (88%).

4.1.2. Visão dos alunos evadidos sobre o PROEJA

4.1.2.1. Motivos que despertaram o interesse no curso técnico do PROEJA do CEFET-BambuÍ

O estudo mostrou que a grande maioria dos alunos evadidos do curso técnico do PROEJA realizou a matrícula espontaneamente (88%).

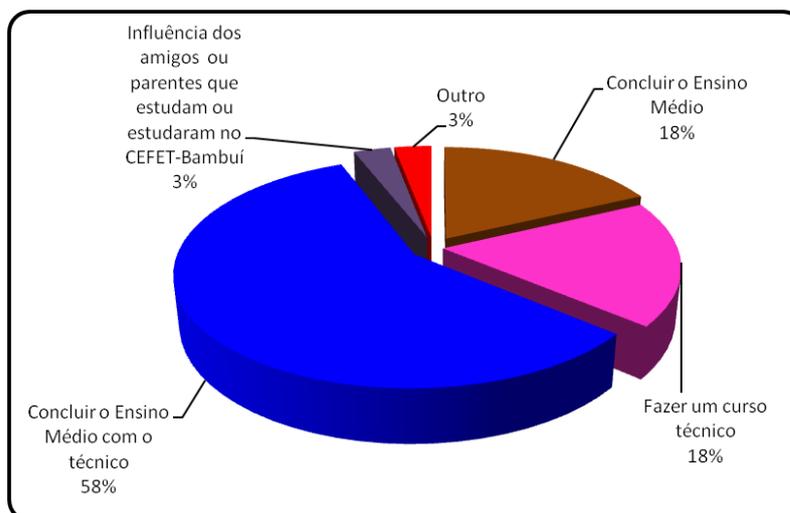


Figura 3 - Motivos que levaram os alunos a se matricularem nos cursos.

A figura 3 ilustra o fato de 58% dos alunos evadidos terem, no momento da matrícula, a intenção de concluir o Ensino Médio e, ao mesmo tempo, realizar um curso técnico profissionalizante. Não houve relatos de dificuldades em relação à matrícula.

Em se tratando da evasão propriamente dita, percebeu-se que esta se deu com maior ênfase no primeiro semestre letivo. A busca pelo resgate destes alunos se deu de modo informal e em apenas alguns casos.

4.1.2.2. Interesse dos alunos evadidos em voltar a estudar

Questionou-se a respeito do interesse dos alunos evadidos retornarem para o sistema de ensino (Fig.4),

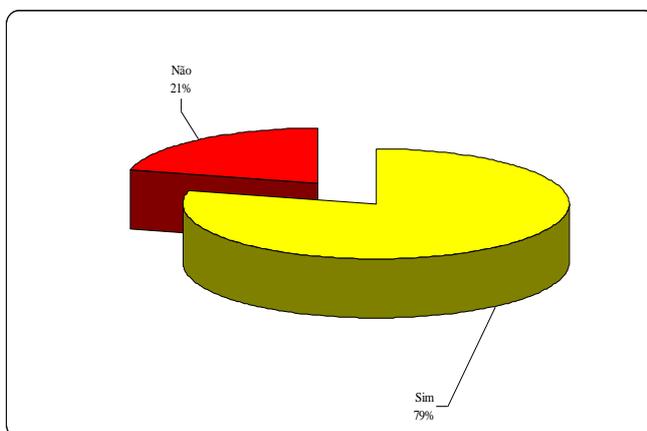


Figura 4 – Quantidade de alunos interessados em voltar a estudar.

Nesse sentido, é importante salientar que os alunos evadidos que participaram deste estudo consideraram a estrutura adequada (61%); também consideraram o material didático adequado 43% da amostra; 79% afirmaram que os professores possuem bom conhecimento dos conteúdos oferecidos pelo curso e que os conteúdos eram adequados à realidade do curso; 84% dos alunos evadidos que participaram desta pesquisa afirmaram ter uma imagem positiva sobre a escola; e 79% gostariam de retornar ao curso.

As respostas supracitadas mostram que muitos alunos buscam um curso profissionalizante com o objetivo de completar os estudos e, ao mesmo tempo, adquirir uma profissão.

Dentre os cursos de projetos, destacaram-se fortemente aqueles voltados à elevação de escolaridade em caráter supletivo. A oferta de cursos supletivos profissionalizantes pode ser considerada inovadora, uma vez que se constitui, a partir do PEQ, numa nova forma de educação de jovens e adultos. (BULHÕES E LIEDKE, 2001, p.69).

4.2. Docentes do PROEJA

4.2.1. Perfil dos docentes

Em se tratando de estudos relacionados à escola, professores e alunos constituem as variáveis principais do sistema. A figura 5 representa o perfil dos docentes que atuam no PROEJA.

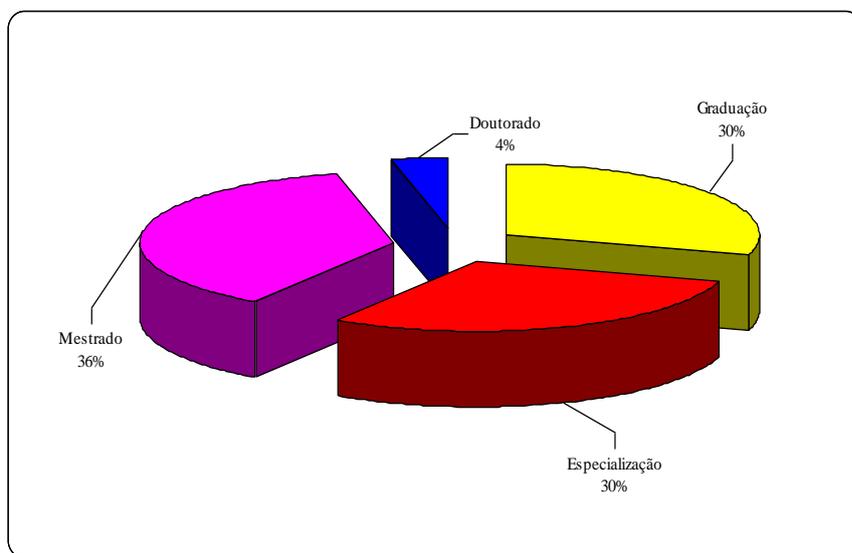


Figura 5 – Formação dos docentes do PROEJA.

De acordo com a Figura 5, 36% dos professores possuem mestrado, 30% têm especialização, 30% graduação e 4% doutorado. No período de 2006 a 2009 foi constatado que a maioria dos professores pertence ao sexo masculino (74%); tem vínculo de 40 horas e dedicação exclusiva (63%). Em relação ao tempo de serviço, vale ressaltar que mais da metade dos professores que atuam no PROEJA, são novatos na instituição com de média de dois anos de atuação.

4.2.2. Visão dos professores sobre o PROEJA

4.2.2.1. Visão sobre a importância de participar de um grupo de estudo sobre o PROEJA

Apesar de 85% dos professores entrevistados não participarem de nenhum grupo de estudo sobre o PROEJA, 89% acharam que isto é um fator de grande importância. Em relação a um grupo de estudo, alguns entrevistados afirmaram:

Conhecer propostas pedagógicas direcionadas para o público alvo do PROEJA (Professor 1 - PROEJA). (...) Se houvesse um estudo coordenado entre os professores que lecionam no Proeja, seria mais fácil compreender as peculiaridades desse público e encontrar soluções viáveis para tentar resolver problemas diversos como a evasão, falta de interesse e, principalmente, a falta de utilidade que os alunos parecem perceber sobre os conteúdos (Professor 2 – PROEJA).

4.2.2.2. Participação em Programas de Capacitação sobre o PROEJA

Dos professores entrevistados, 93% não participaram de nenhum programa de capacitação sobre o PROEJA. No entanto, alguns professores se posicionaram sobre a importância da capacitação:

Porque é uma modalidade de ensino que exige uma forma diferenciada de ensino. Pois sua clientela, muitas das vezes, são pessoas que há muito abandonaram os estudos, mas têm uma grande bagagem prática ou de vida e que deve ser levada em consideração no momento da aprendizagem (Professor 3 – PROEJA).

Por ser um grupo de alunos diferenciado muitas vezes pela idade ou mesmo pelo tempo em que ficaram longe dos bancos da escola, é de grande importância a capacitação dos professores, para a melhoria da qualidade do ensino de PROEJA (Professor 4 – PROEJA).

4.3. Motivos da evasão na visão dos docentes e discentes

4.3.1. Motivo da evasão na visão dos alunos do PROEJA

Para atender o objetivo principal do estudo, questionaram-se professores e alunos quanto às razões que levaram à evasão.

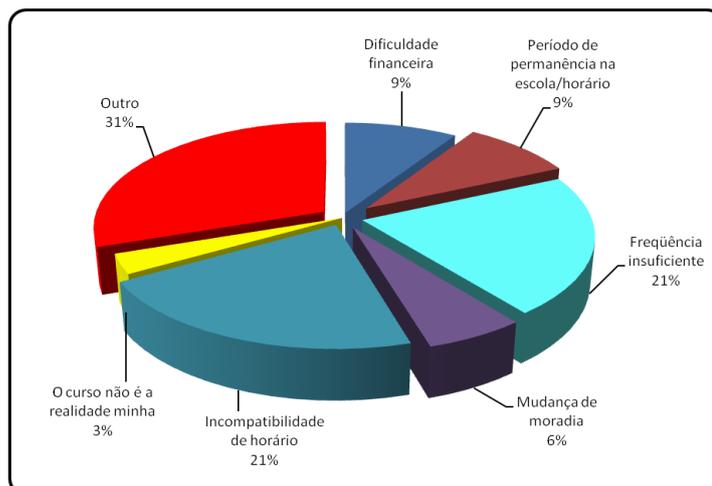


Figura 6 - Motivos que levaram os alunos a desistir do curso.

De acordo com a figura 6, quando questionados sobre o motivo da desistência do curso, 21% dos alunos afirmaram ter dificuldades de adaptação ao horário das aulas e 21% não conseguiam frequentar o curso o suficiente para manter as atividades necessárias ao estudo; tais respostas apontam para a necessidade de se pensar na adequação do horário do curso, de modo que os estudantes possam frequentá-lo sem comprometer seu horário de trabalho.

Outro motivo que poderia ser mencionado, apesar de se mostrar implícito neste estudo, é o fato de que os alunos não se identificam com os cursos técnicos que estavam cursando. Na verdade, muitos alunos buscaram o curso para terminar o Ensino Médio e, ao mesmo tempo, ter uma formação profissional. Deste modo, ao se depararem com a realidade do curso, os alunos evadidos não se sentiram motivados a realizarem mudanças, ou ainda, adaptarem seus horários para continuarem no curso, preferindo, portanto, abandoná-lo.

Nesse sentido, Paiva (1987) afirma que muitos sujeitos buscam a formação profissional aleatoriamente, baseados apenas em comentários, sem saberem se aquela profissão é a que verdadeiramente almejam. Fato semelhante pode ser observado nas respostas dos alunos evadidos, quando os mesmos afirmaram a necessidade de conciliar a formação com a aquisição de uma profissão.

Para Paiva (1987), esta população pode ser identificada com a noção de ‘colcha de retalhos’:

Denota um vetor que tende a retalhar a vida e a experiência individual permitindo e impondo a cada um compor um mosaico feito de escolhas pessoais possíveis em um plantel em que cada uma delas tem desdobramentos diferentes e conduz a resultados inesperados em si mesmos e em relação a outras escolhas. (...) E, tal como nas colchas de retalhos, a riqueza (de cores, de variedade) nem sempre se traduz de forma positiva – pode significar simplesmente uma sucessiva adição de elementos não coordenados, de pedaços postos lado a lado sem qualquer integração ou harmonia possível porque derivados de conjuntos muito diferentes. Se a contração do espaço aumenta a quantidade de retalhos, a contração do tempo dificulta ordená-los de forma coerente (PAIVA, 1987, p.113)

Da mesma forma, é profícua a hipótese de que

As trajetórias profissionais tendem a se tornar erráticas face ao capital de profissionalização que foi acumulado, deslocando os trabalhadores demitidos para fora dos setores onde forjaram sua experiência profissional, gerando a obsolescência das suas qualificações (...) chegando-se ao ponto limite da impossibilidade de exercitar habilidades e qualificações forjadas na pedagogia do processo de trabalho, com reflexos para a própria identidade sócio-profissional do trabalhador (CARDOSO; CARUSO; CASTRO, 1997, p. 16).

Sobre a incompatibilidade dos alunos em relação ao curso e a possível desmotivação posterior, levando-os a evadir, buscou-se a explicação de Ramos (2001, p.240),

Sob a ótica econômica, profissionalizar as pessoas significa formar os sujeitos para viverem do produto de seu trabalho, ocupando um lugar na divisão social e técnica do trabalho. Sob a ótica sociológica, essa inserção desenvolve no sujeito uma identidade sócio-profissional que se objetiva por meio do trabalho remunerado e pelo compartilhamento de regras socialmente pactuadas. Sob a ótica ético-política, profissionalizar implica fazer interiorizar esse conjunto de regras que instalam o ato profissional, como uma troca entre uma contribuição social de qualidade e uma remuneração, destacando um valor de ordem social que supera o valor de mercado.

Um sistema de formação profissional, se bem estruturado, pode funcionar por ele mesmo como uma rede de articulação com a inserção.

4.3.2. Motivo da evasão na visão dos professores

Para os professores, os motivos da evasão dos alunos variaram de incompatibilidade a questões de ordem socioeconômicas (Figura 7).

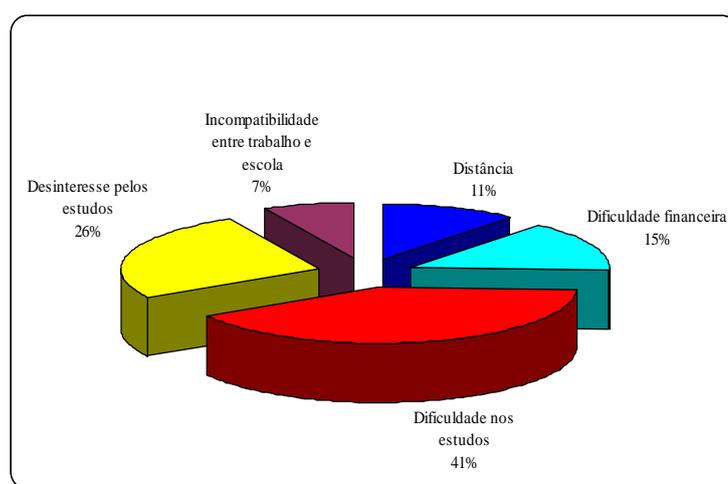


Figura 7 – Motivos que levaram a evasão.

Um problema observado sobre o motivo da evasão foi a dificuldade financeira, pois, 64% dos alunos afirmaram que o item mais relevante para continuarem estudando seria uma bolsa de estudos. De acordo com as respostas dos professores que participaram da pesquisa,

opinião de 63% dos entrevistados, o principal problema dos alunos está relacionado às dificuldades de aprendizagem.

Franzoi (2006), em um estudo realizado com alunos evadidos de cursos profissionalizantes, também observou as dificuldades de aprendizagem dos alunos. O referido autor constatou que os alunos associavam sua dificuldade de aprendizagem no curso à carga horária reduzida; os professores, por sua vez, atribuíram a dificuldade dos alunos muito mais à falta de conhecimentos básicos trazidos por eles do que ao tempo reduzido. Essa defasagem permitia supor que as expectativas de cada um dos atores formaram opiniões diferenciadas: os professores supunham que os alunos teriam os conhecimentos básicos para acompanhar os conteúdos desenvolvidos nos cursos; os alunos, por sua vez, tinham expectativa de que o curso fosse longo o suficiente para lhes dar os conhecimentos básicos necessários.

De modo semelhante, na pesquisa realizada junto aos alunos evadidos e professores os cursos técnicos do PROEJA do CEFET-BambuÍ, ficou claro que há uma disparidade entre as expectativas dos alunos e a dos professores, pois os alunos não possuem, em sua maioria, os conhecimentos básicos necessários para o curso.

Daí a importância da realização de um exame de admissão para o curso. Segundo os professores que participaram da pesquisa, para evitar a desmotivação e a consequente evasão dos alunos do curso, é necessária a realização de um exame de admissão, com o objetivo de verificar se o aluno possui os conhecimentos necessários para acompanhar o conteúdo ministrado no curso. Outra opção seria a realização de um teste de aptidão, em que o aluno poderia ter uma idéia do que será o curso propriamente dito, para evitar a evasão durante o curso.

Sobre a pesquisa realizada junto aos professores do curso PROEJA do CEFET-BambuÍ, ficou evidente a necessidade de motivação e incentivo para que os mesmos passem a atuar mais ativamente em programas de aperfeiçoamento profissional.

Nesse sentido, os próprios professores podem estar em busca de sua identidade profissional; afinal, conciliar a rotina diária, o trabalho e, também, buscar uma educação continuada, necessita de empenho. É importante destacar que o fenômeno do desemprego em grande escala acarreta uma fratura social que se sobrepõe à coesão social, anunciando uma nova figura social: o excluído do emprego, da inovação, da mobilidade do trabalho criador (SAINSAULIEU, 2001). Neste cenário, muitos indivíduos buscam uma profissão com a qual não se identificam e não têm motivação para buscar atualização, pois estão no caminho contrário ao de sua identidade profissional.

A profissionalização dos indivíduos é uma construção conjunta dos atores pertinentes, que implica a articulação de três processos:

O processo de formação inicial e contínua das competências pela articulação das diversas origens: saber formalização, saber-fazer, experiência; o processo de construção e de evolução dos empregos e da sua codificação nos sistemas de emprego; o processo de reconhecimento das competências, resultado do jogo das relações profissionais (DUBAR, 1997, p.156).

A seguir, o depoimento de um professor e coordenador do PROEJA:

Ao trabalhar com o PROEJA, percebi que muitos desses alunos não concluíram seus estudos no tempo certo, não somente por condições adversas, como a necessidade de trabalhar ou o casamento precoce. Recebemos muitos alunos que pararam de estudar há anos, simplesmente por não se identificarem com o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, por não gostarem da escola ou por não acharem que isso seria importante. Assim, anos depois, talvez marginalizados pelo mercado de trabalho ou mesmo isolados culturalmente, surge a possibilidade de ingressar no Proeja, e eles retornam à escola com uma falsa crença: a de que concluirão o Ensino Médio de forma facilitada e em tempo recorde. Assim, quando o curso começa, e eles percebem que terão que estudar (como deveriam ter feito há alguns anos), eles desistem, não por falhas ou lacunas no processo, mas porque escola definitivamente não é a praia deles. São alunos inteligentes, sem limitações aparentes, mas que não conseguem sentar-se na cadeira da escola e aprender.

5. CONCLUSÃO

A realização da presente pesquisa permitiu identificar as questões que levaram à evasão dos alunos do PROEJA do CEFET-BambuÍ e também a conhecer as opiniões dos discentes e docentes do curso, na referida instituição.

Ao observar as respostas dos alunos evadidos e a visão dos professores dos cursos técnicos do PROEJA, no CEFET-BAMBUÍ, é possível traçar algumas ações para a redução da evasão escolar na referida instituição. Na visão dos alunos, uma possibilidade para redução da evasão escolar no curso técnico do PROEJA do CEFET-BambuÍ seria a realização de um exame seletivo, sob a forma de entrevista. Durante a entrevista, é possível perceber as principais necessidades dos alunos, tais como adequação do horário do curso, bolsa de estudos, transportes, metodologias adequadas para a clientela.

A falta de oferta de bolsas de estudos foi a principal causa de dificuldade citada pelos discentes entrevistados e é coerente, frente à realidade social dos alunos que, na maioria, têm remuneração média de dois salários mínimos.

A implementação de aulas de reforço e revisão de alguns conteúdos do Ensino Fundamental poderia facilitar a continuidade do educando no curso. Em muitos casos, o aluno não tem os conhecimentos necessários para permanecer no curso; então, desmotivado, desiste.

Outras opções são a implantação de uma política de discriminação positiva e a implantação de um sistema de orientação ao estudante.

Em relação aos professores, se faz necessária a implementação de ações que motivem a participação dos docentes em grupos de estudo sobre o PROEJA e em cursos de capacitação, além de estudos sobre a legislação do PROEJA e suas diversas modalidades.

A disponibilização de material didático-pedagógico para todos os professores, em quantidade suficiente e diversidade adequada, também é imprescindível.

Em síntese, pode-se afirmar que, apesar do curso do PROEJA do CEFET-BambuÍ apresentar estruturas física e pedagógica adequadas, o mesmo precisa passar por uma reestruturação no que se refere aos horários, a partir de uma pesquisa realizada junto aos alunos que permaneceram no curso. Também é necessária a realização de um exame de admissão, para que se possam verificar os conhecimentos básicos dos alunos. Outro ponto relevante seria a inclusão de uma aula-modelo, em que os alunos pudessem conhecer mais profundamente os conteúdos do curso, para que os mesmos não se desmotivassem posteriormente.

Por fim, cumpre observar que a elaboração deste estudo foi de grande valia para revelar o perfil do aluno evadido do curso técnico do PROEJA, no CEFET-BambuÍ, e, conseqüentemente, as principais necessidades desses alunos, bem como dos professores do curso.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, E. (Org.). **Modernização produtiva e relações de trabalho: perspectivas de políticas públicas**. Petrópolis: Vozes, 1997.

ARROYO, M. Trabalho - educação e teoria pedagógica. In: **Educação e crise no trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis. Vozes, 2008 (Coleção Estudos Culturais em Educação).

ARROYO, M. G. (Org.). **Da escola carente à escola possível**. São Paulo: Loyola 2003.

AZEVEDO, F. Novos caminhos e novos fins: **A nova política de educação no Brasil**. São Paulo: s/d.

BARROS, A. J. P.; LEHFELD, N. A. S. **Fundamentos de Metodologia**. São Paulo: McGraw-Hill, 1986.

BEISIEGEL, C. R. **A educação de jovens e adultos no Brasil**. Alfabetização e cidadania, São Paulo, RAAB, n. 16, jul/2003.

BEISEIGEL, C. R. **Estado e educação popular**. São Paulo: Pioneira. 1974.

BOSSA, N. A. **Fracasso escolar: um olhar psicopedagógico**. São Paulo: Artmed, 2002.

BRASIL. **Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA**. Documento Base. 2007.

BRASIL. **Decreto nº 5.840**, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos- PROEJA, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 14 de julho de 2006.

BRASIL. **Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA**. Documento Base. 2005

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 39/2004**. Aplicação do Decreto nº 5.124/2004 na Educação Técnica de nível médio e no Ensino Médio. Brasília, DF, Conselho Nacional de Educação, 2004.

BRASIL. **Decreto nº 5.154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o parágrafo 2º art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e dá outras providências.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais: educação básica/Brasil**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2004.

BRASIL. **Decreto nº 2.208**, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

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

BRASIL. **Lei nº 5.692/71**, de 11 de agosto de 1971. Diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, de 10 de novembro de 1937.

BULHÕES, M.G.P.; LIEDKE, E.R. (coord.). **Avaliação externa do Plano Estadual de Qualificação Profissional do Rio Grande do Sul (PEQ-RS/2000) e pesquisa de acompanhamento dos egressos (PEQ-RS/1999)**. Relatório de pesquisa: Porto Alegre, 2001.

CAPDEVILLE, G. **O Ensino Superior Agrícola no Brasil**. Viçosa, MG: Imprensa Universitária, UFV, 1991.

CARDOSO, A.M.; CARUSO, L.A.C.; CASTRO, N.A. **Trajatórias ocupacionais, desemprego e empregabilidade: há algo de novo na agenda dos estudos sociais do trabalho no Brasil? Contemporaneidade e Educação**. Rio de Janeiro, ano 2, n.1, p. 7-23, maio 1997.

CASTRO, C.M. **Educação brasileira: consertos e remendos**. Rio de Janeiro. 2007.

CENPEC. **Aceleração de estudos: enfrentando a evasão no ensino noturno**. São Paulo: Summus, 2001.

CIAVATTA, M. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade**. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs.) **Ensino Médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

CUNHA, L. A. **O Ensino industrial-manufatureiro no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, nº 14, maio/jun./jul./ago, 2000.

DI PIERRO, M. C.; JÓIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. In: **Caderno CEDES**, v.21, nº 55. Campinas, nov. 2001.

DUBAR, C. **A socialização: a construção das identidades sociais e profissionais**. Portugal: Porto Editora, 1997.

DURKHEIM, É. **Definição de educação**. In : ----- . **Educação e sociologia**. Tradução de Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos, 1992.

FÁVERO, O. (Org.). **Cultura popular-educação popular: memória dos anos 60**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

FONSECA, C.S. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Escola Técnica Nacional, volume 1, 1961.

FRANZOI, N.L. **Entre a formação e o trabalho: trajetórias e identidades profissionais**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

- FREIRE, P. Educação de Adultos: algumas reflexões. In: **Educação de Jovens e Adultos: teoria, práticas e propostas**. Orgs: Moacir Gadotti & José Romão. São Paulo: Cortez, 2002.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, P. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo, Cortez, 2005.
- GADOTTI, M.; ROMÃO, J. Educação de jovens e adultos: tendências e correntes. In: **Educação de Jovens e Adultos: teoria, práticas e propostas**. São Paulo: Cortez, 2002.
- GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **História da educação brasileira**. São Paulo: Cortez, 2008.
- GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.
- HADDAD, S.; DI PIERRO, M. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação, n° 14, São Paulo, maio-ago/2000.
- HADDAD, S. **Estado e educação de adultos (1964-1985)**. 1991. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1991.
- HORMANN, J. **A tecnologia e a ciência**. São Paulo: Loyola, 1975.
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Educação Profissional**. Disponível em [HTTP://www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br), acesso em julho, 2009.
- JEZINE, E. **Universidade e saber popular: o sonho possível**. João Pessoa: UFPB/PPGE/Editora Universitária, 2003.
- KUENZER, A Z. **Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado Neoliberal**. São Paulo: Cortez, 2001.
- LUDKE, H. A.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MANFREDI, M. S. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2003.
- MOURA, D. H. O PROEJA e a Rede de Educação Profissional e Tecnológica. In: **Formação técnica integrada ao Ensino Médio: um salto para o futuro/TV Escola**. Boletim 16. Rio de Janeiro, 2006.
- PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1987.
- RAMOS, M.N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

SAINSAULIEU, R. A identidade no trabalho ontem e hoje. **Contemporaneidade e Educação**. Rio de Janeiro, ano 7, n.9, p. 56-73, 2001.

SAVIANI, D. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. São Paulo: Autores Associados, 2005.

SEMTEC. **Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica (PPEPT)**. Ministério da Educação, Brasília, 2004.

SHIROMA, E.O.; MORAES, M.C.M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

TRIVIÑOS, A. N. S; MOLINA, V. (org.). **A pesquisa qualitativa em Educação Física**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

VEIGA, M.C. **História da educação**. São Paulo: Ática, 2007.

VERGANA, S.C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Editora Altas S.A., 2000.

VIEIRA, M.C. **Fundamentos históricos, políticos e sociais da educação de jovens e adultos – Volume I: aspectos históricos da educação de jovens e adultos no Brasil**. Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

VIEIRA, M.C. **História da educação no Ceará: sobre promessas, fatos e feitos**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

WANDERLEY, L. E. **Educar para transformar: educação popular, igreja católica e política no Movimento de Educação de Base**. Petrópolis: vozes, 1984.

WERLANG, C. K. **A reforma da Educação Profissional: uma reflexão no Colégio Agrícola de Santa Maria**. Santa Maria: Gráfica da UFSM, 2000.

ANEXOS

Anexo I



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

Caro (a) Professor (a),

Este questionário tem por objetivo coletar informações e delimitar os múltiplos aspectos que envolvem a avaliação do Programa Especial de Formação Pedagógica para o Projeto de Dissertação intitulado “**Evasão Escolar no PROEJA**”.

Sua colaboração e opinião nas respostas deste questionário são de suma relevância para a concretização da referida pesquisa e análise dos resultados.

Informo que a sua identidade não será exposta, caso eu venha a transcrever suas escritas.

Agradeço pela colaboração.

Atenciosamente.

Edna Ferreira da Costa Vieira
Mestranda - UFRRJ

Profª Sandra Barros Sanchez
Orientadora - UFRRJ

1. **Sexo:** () Masculino () Feminino

2. **Formação acadêmica:**

a) Graduação:	Ano de conclusão:
b) Especialização:	Ano de conclusão:
c) Mestrado:	Ano de conclusão:
d) Doutorado:	Ano de conclusão:

3. **Vínculo com o CEFET-BambuÍ:**

() Professor substituto - 20 horas	() Professor substituto - 40 horas
() Professor 40 horas	() Professor 40 horas - DE
() Outro _____	

4. **Tempo (anos) em que trabalha no CEFET-BambuÍ:**

5. **Você trabalha em outra(s) escola(s) ou empresa? Caso afirmativo, informe:**

6. Vínculo com o PROEJA

- Professor Coordenador
 Professor e coordenador Outro _____

7. Tempo (anos) em que trabalha/trabalhou na Coordenação(ou como professor) do PROEJA:

8. Você participa de algum grupo de estudo sobre o PROEJA?

- Sim Não

Na sua visão, qual o grau de importância em participar de um grupo de estudo sobre o PROEJA?

- Grande importância
 Média importância
 Pequena importância.
 Sem importância.

Justifique sua resposta: _____

9. Você participou/participa de algum Programa de Capacitação sobre o PROEJA?

- Não
 Sim. Qual? _____

Na sua concepção, qual o grau de importância da capacitação dos professores para a melhoria da qualidade do ensino de PROEJA?

- Grande importância
 Média importância
 Pequena importância.
 Sem importância.

Justifique sua resposta: _____

10. Você conhece a legislação do PROEJA?

- Sim Não

Se respondeu "SIM", dê sua opinião sobre a legislação do PROEJA.

11. Você acha que é espontânea a escolha do curso na modalidade PROEJA pelos alunos?

- Sim Em parte Não

Justifique sua resposta. _____

12. Como você classificaria o andamento dos cursos na modalidade PROEJA?

- Ótimo Bom
 Regular Ruim

Justifique sua resposta. _____

13. Considerando sua experiência como docente, na sua visão, qual a razão principal do elevado índice de evasão escolar no PROEJA?

- Distância
 Dificuldade financeira
 Dificuldade nos estudos

- () Desinteresse pelos estudos
- () Período de permanência na escola/horário
- () Frequência insuficiente
- () Mudança de moradia
- () Falta de perspectivas de ascensão social através dos estudos
- () O curso não é a realidade do aluno
- () Incompatibilidade entre trabalho e escola
- () Outro _____

15. Como você avalia, em sua escola, o apoio da equipe pedagógica e da coordenação do PROEJA:

- () Trabalham de forma articulada.
- () A equipe pedagógica responde pelas dificuldades.
- () Não é um fator importante.
- () Têm dificuldade em passar informações sobre o PROEJA.
- () Outro. _____

16. Em referência ao rendimento escolar de seus alunos na modalidade PROEJA, na média, você avalia como:

- () Insuficiente
- () Regular
- () Bom
- () Excelente

17. Qual a maior dificuldade que os alunos demonstram no transcorrer do processo ensino-aprendizagem?

- () Não acompanham a explicação do professor durante a explanação dos conteúdos.
- () Não gostam de estudar.
- () Não interagem com os colegas e com o professor durante a explicação.
- () Não possuem concentração para estudar.
- () Não têm conhecimentos básicos para acompanhamento dos conteúdos trabalhados.
- () Outro: _____

18. Em relação à infra-estrutura (sala de aula, biblioteca, laboratórios) disponível para o PROEJA, como você classificaria:

- () Adequada
 - () Não adequada
 - () Parcialmente adequada
- Justifique sua resposta.** _____

19. Sabemos que o material didático-pedagógico disponível e utilizados em sala de aula tem relevante importância como meio ou instrumento facilitador no processo de ensino-aprendizagem, que permite ao professor diferentes formas ou métodos no seu fazer pedagógico. Nesse sentido esta Escola dispõe:

- () de elevada quantidade e grande diversidade de material didático, geralmente utilizado pelos professores, pois está disponível para todos.
- () de média quantidade e razoável diversidade de material didático, parcialmente utilizado pelos professores, pois não está disponível para todos.
- () de pequena quantidade e pequena diversidade de material didático, pouco utilizados pelos professores, pois não atende à demanda da escola.
- () inexistente qualquer tipo de material didático, portanto o professor utiliza apenas quadro de giz e outros recursos, se de seu interesse, a exemplo de cartazes, álbuns seriados, etc, produzidos ou adquiridos com seu próprio recurso financeiro.
- () outro. _____

20. Na sua visão, os currículos do PROEJA, trabalhados no CEFET-Bambuú, são considerados:

- Totalmente afinados ou condizentes com a realidade social e cultural dos alunos, portanto atendem plenamente suas expectativas no processo de ensino-aprendizagem.
- Parcialmente afinados ou condizentes com a realidade social e cultural dos alunos, portanto não atendem de forma generalizada ou satisfatória às expectativas e aos anseios dos educandos no processo de ensino-aprendizagem.
- Completamente desafinados ou incompatíveis com o contexto social e cultural dos alunos, portanto não atendem suas expectativas e necessidades no processo de ensino-aprendizagem.
- Outros: _____

21. Na sua concepção, quais os fatores que refletem positivamente na sua prática pedagógica? (marque até 2 alternativas)

- Constante participação em cursos de formação e aperfeiçoamento na área de PROEJA.
- A disponibilidade de recursos didático-pedagógicos.
- A efetiva participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.
- O avanço evolutivo dos alunos nos estudos.
- A inovação constante da prática docente, buscando a motivação dos alunos para os estudos.
- Outro: _____

22. E os fatores ou motivos que refletem negativamente?

- Falta de participação em programas de aperfeiçoamento profissional na área do PROEJA.
- Insuficiências na infra-estrutura nos recursos didáticos e outros materiais na Escola.
- A falta de participação dos alunos no processo ensino-aprendizagem.
- Os elevados índices de repetência e evasão.
- A formação docente não adequada para o ensino na modalidade PROEJA.
- Outro. _____

23. Você acha que deve ter um exame seletivo para ingressar no PROEJA?

- Sim
- Não

Se você respondeu “SIM”, como deveria ser essa seleção

- Sorteio
- Prova
- Questionário sócio-econômico
- Entrevista
- Outro _____

24. O que você acha que deve melhorar para o CEFET-Bambuú reduzir o elevado índice de evasão escolar no PROEJA?

- Maior empenho dos professores no sentido de promover uma política pedagógica direcionada à redução da evasão.
- Adequar o currículo do PROEJA no sentido de atender as expectativas e reais necessidades dos educandos.
- Proporcionar aos professores maior participação em programas de capacitação direcionados à modalidade PROEJA.
- Implantar uma política de discriminação positiva, ou seja, valorizar o estudante do PROEJA no sentido de promover sua auto-estima e valorizar seus conhecimentos e sua cultura no próprio processo de ensino aprendizagem.
- Outro. _____

25. Entre estes itens, qual você acha que é de suma importância para os educandos continuarem a estudar no PROEJA:

- Alimentação

- () Transporte gratuito
- () Monitoria
- () Orientação ao estudante
- () Bolsa de estudo
- () Outro. _____

Anexo II



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

Caro (a) Aluno(a),

Este questionário tem por objetivo coletar informações e delimitar os múltiplos aspectos que envolvem a avaliação do Programa Especial de Formação Pedagógica para o Projeto de Dissertação intitulado **“Evasão Escolar no PROEJA”**.

Sua colaboração e opinião nas respostas deste questionário são de suma relevância para a concretização da referida pesquisa e análise dos resultados.

Informo que a sua identidade não será exposta, caso eu venha a transcrever suas escritas.

Agradeço pela colaboração.

Atenciosamente.

Edna Ferreira da Costa Vieira
Mestranda do PPGEA/UFRRJ

Profª Sandra Barros Sanchez
Orientadora do PPGEA/UFRRJ

- 1. Sexo:**
 - a) Masculino b) Feminino
- 2. Idade:** _____ (anos)
- 3. Como você se considera?**
 - a) Branco (a)
 - b) Negro (a)
 - c) Pardo (a) / mulato (a)
 - d) Amarelo (a) (de origem oriental)
 - e) Indígena ou de origem indígena
- 4. Qual o seu estado civil?**
 - a) Solteiro (a)
 - b) Casado (a)
 - c) Separado (a) / desquitado (a) / divorciado (a)
 - d) Viúvo (a)
 - e) Outro _____
- 5. Quantos filhos você tem?**
 - a) Nenhum
 - b) Um
 - c) Dois
 - d) Três
 - e) Quatro ou mais
- 6. Com quem você mora atualmente?**
 - a) Com os pais
 - b) Com o (a) esposo (a) e/ou com o(s) filho(s)
 - c) Com amigos (compartilhando despesas ou de favor)
 - d) Com colega (s)
 - e) Sozinho (a)
 - f) Outro. _____
- 7. Assinale a situação abaixo que melhor descreve seu caso.**
 - a) Não trabalho e meus gastos são financiados pela família.
 - b) Trabalho e recebo ajuda da família.
 - c) Trabalho e me sustento.
 - d) Trabalho e contribuo com o sustento da família.
 - e) Trabalho e sou o principal responsável pelo sustento da família.
 - f) Outro. _____
- 8. Se você trabalha ou já trabalhou, qual é (ou foi) a carga horária aproximada de sua atividade remunerada?**
 - a) Não trabalho / nunca exerci atividade remunerada.
 - b) Trabalho / trabalhei eventualmente.
 - c) Trabalho / trabalhei até 20 horas semanais.
 - d) Trabalho / trabalhei mais de 20 horas semanais e menos de 40 horas semanais.
 - e) Trabalho / trabalhei em tempo integral - 40 horas semanais ou mais.
- 9. Qual a faixa de renda mensal da sua família?**
 - a) Menos que um salário mínimo.
 - b) Um salário mínimo
 - c) Dois salários mínimos.
 - d) Três salários mínimos.
 - e) Mais de 3 até 5 salários mínimos.
 - f) Mais de 5 até 7 salários mínimos
 - g) Mais de 7 até 9 salários mínimos.
 - h) Mais de 10 salários mínimos.
- 10. Qual o grau de escolaridade do seu pai?**
 - a) Nenhuma escolaridade
 - b) Ensino fundamental: de 1ª a 4ª série
 - c) Ensino fundamental: de 5ª a 8ª série
 - d) Ensino médio
 - e) Ensino superior
 - f) Outro _____
- 11. Qual o grau de escolaridade de sua mãe?**
 - a) Nenhuma escolaridade
 - b) Ensino fundamental: de 1ª a 4ª série
 - c) Ensino fundamental: de 5ª a 8ª série
 - d) Ensino médio
 - e) Ensino superior
 - f) Outro _____
- 12. Que tipo de Ensino Fundamental (1ª série a 8ª série) você concluiu?**
 - a) Ensino regular
 - b) Supletivo
 - c) Educação de Jovens e Adultos (EJA).
 - d) Telecurso
 - e) Outro _____
- 13. Como você realizou seus estudos de Ensino Fundamental (1ª série à 8ª série)?**
 - a) Todo em escola pública
 - b) Todo em escola particular
 - c) Maior parte em escola pública
 - d) Maior parte em escola particular
 - e) Outros _____

14. Quantas vezes você abandonou uma série do Ensino Fundamental (1ª série à 8ª série)?

- a) Não abandonou
- b) 1 vez
- c) 2 vezes
- d) 3 vezes
- e) Mais de 4 vezes

15. Quantas vezes você foi reprovado no ensino fundamental?

- a) Nenhuma vez
- b) 1 vez
- c) 2 vezes
- d) 3 vezes
- e) Mais de 4 vezes

16. Qual é o motivo principal destas reprovações no ensino fundamental?

- a) Dificuldades nas disciplinas
- b) Frequência insuficiente
- c) Mudança de moradia
- d) Incompatibilidade entre trabalho e escola
- e) Outro _____

17. A escolha do curso foi espontânea?

- a) Sim b) Não

Se respondeu “NÃO”, que curso gostaria de estar fazendo, mas não teve oportunidade?

18. Qual o principal motivo que o levou a se matricular no PROEJA do CEFET-BambuÍ?

- a) Concluir o Ensino Médio
- b) Fazer um curso técnico
- c) Concluir o ensino médio para dar continuidade aos estudos
- d) Ensino gratuito
- e) Concluir o ensino médio com o técnico
- f) Influência dos amigos (parentes) que estudam ou estudaram aqui
- g) Outro _____

19. Você encontrou alguma dificuldade para fazer a sua matrícula no CEFET-BambuÍ?

- a) Sim b) Não

Se respondeu “SIM”, cite essa(s) dificuldade(s).

20. Em qual semestre você desistiu do PROEJA no CEFET-BambuÍ?

- a) Fez a matrícula, mas nunca frequentou o curso
- b) 1º semestre do curso
- c) 2º semestre do curso
- d) 3º semestre do curso
- e) 4º semestre do curso
- f) Outro. _____

21. Quando você desistiu do curso, o CEFET-BambuÍ procurou saber o motivo?

- a) Sim b) Não

22. Qual o principal motivo que o levou a desistir do PROEJA?

- a) Distância
- b) Dificuldade financeira
- c) Período de permanência na escola/horário
- d) Frequência insuficiente
- e) Mudança de moradia
- f) Falta de perspectivas de ascensão social através dos estudos.
- g) Tinha dificuldade de aprender.
- h) Incompatibilidade entre trabalho e escola.
- i) As disciplinas estudadas não condiziam com a minha realidade e necessidades.
- j) O curso não é a realidade minha.
- k) Outro. _____

23. Você diria que, no PROEJA, o coordenador de curso:

- a) Auxilia alunos e professores.
- b) Ajuda os alunos que apresentam dificuldades.
- c) Auxilia somente os professores a superar dificuldades.
- d) Não interfere em assuntos da sala de aula.
- e) Tinha dificuldade em passar informações sobre o curso.
- f) Outro. _____

24. Dentre estes itens abaixo, qual você acha que é de suma importância para você ter continuado a estudar no PROEJA:

- a) Alimentação
- b) Transporte gratuito

- c) Aula de reforço
- d) Orientação ao estudante
- e) Bolsa de estudo
- f) Outro. _____

25. Em relação à infra-estrutura (sala de aula, biblioteca, laboratórios) disponível para o PROEJA, como você classificaria:

- a) Adequados
- b) Não adequados
- c) Parcialmente adequados

Justifique sua resposta.

26. Como você avaliaria o material didático (livros, apostilas e outros) e/ou de apoio, nas aulas do PROEJA?

- a) Adequados
- b) Não adequados
- c) Parcialmente adequados

Justifique sua resposta.

27. Em relação aos conteúdos e aos professores, você diria que:

- a) Apresentam grande dificuldade em ensinar os conteúdos
- b) Possuem bom conhecimento nos conteúdos
- c) Possuem bom conhecimento nos conteúdos, mas têm dificuldade de transmitir.
- d) Não estão preparados para trabalhar os conteúdos.
- e) Outro. _____

28. Quanto à qualidade do ensino, você avalia os professores do PROEJA de forma geral no seguinte conceito:

- a) Excelentes profissionais, pois são educados e compreensivos, portanto ensinam de forma totalmente satisfatória.
- b) Bons profissionais, pois são relativamente dedicados ao trabalho, portanto ensinam de forma satisfatória.
- c) Regulares profissionais, pois não são totalmente comprometidos com o seu

trabalho, portanto ensinam de forma razoável.

- d) Insuficientes profissionais, pois não atendem as nossas necessidades e expectativas na área de ensino

29. Assinale a principal dificuldade que você teve em relação aos professores do PROEJA.

- a) Falta de compreensão de alguns professores quanto à necessidade de repetir o conteúdo para melhor compreensão.
- b) Falta interação entre professor e aluno.
- c) Os professores estão um tanto perdidos em relação ao preparo das aulas.
- d) Professores desanimam os alunos dizendo que no PROEJA não sairão bons técnicos.
- e) Falta de integração entre os professores.
- f) Não teve nenhuma dificuldade de relacionamento com os professores.
- g) O professor não estimula o aluno para que ele possa se interessar pelos estudos.
- h) Os professores não atendem satisfatoriamente a minha dificuldade no processo de aprendizagem.

30. Quanto aos conteúdos que você teve oportunidade de estudar, qual a sua avaliação?

- a) Atendia satisfatoriamente, pois estava de acordo com a sua realidade.
- b) Não atendeu satisfatoriamente, pois são conteúdos que não estão de acordo com as suas expectativas.
- c) Atendeu parcialmente às suas expectativas.
- d) Não foi possível chegar a uma conclusão, por ter desistido nas primeiras semanas de curso.

31. Você acha que deveria passar por um exame seletivo para ingressar no PROEJA?

- a) Sim
 - b) Não
- Se você respondeu "SIM", como deveria ser essa seleção?**
- a) Sorteio
 - b) Prova
 - c) Questionário sócio-econômico
 - d) Entrevista
 - e) Outro _____

Anexo III

Perfil dos estudantes evadidos dos cursos técnicos do PROEJA do CEFET-BambuÍ, 2006 a 2009

Inquérito realizado junto aos estudantes evadidos do curso técnico do PROEJA do CEFET-BambuÍ	Respostas predominantes
Sexo	76% são do sexo masculino
Idade	73% tinham idade entre 19 e 30 anos
Etnia	58% declararam-se brancos
Estado civil	61% eram solteiros
Número de filhos	55% não tinham nenhum filho
Com quem mora	46% moravam com os pais
Situação financeira	72% tinham emprego remunerado
Carga horária de trabalho	64% cumpriam uma carga horária de 40 horas semanais
Renda familiar	43% tinham uma renda familiar com dois salários mínimos
Escolaridade do pai	46% cursaram apenas o Ensino Fundamental
Escolaridade da mãe	43% cursaram apenas o Ensino Fundamental
Tipo de Ensino Fundamental concluído	88% cursaram ensino regular
Escola em que realizou o Ensino Fundamental	91% estudaram em escola pública
Número de vezes em que abandonou a escola durante o Ensino Fundamental	46% não abandonaram o Ensino Fundamental nenhuma vez
Número de reprovação durante o Ensino Fundamental	55% não repetiram nenhuma série do Ensino Fundamental
Motivo das reprovações no Ensino Fundamental	50% dificuldades de aprendizagem em relação às disciplinas
Espontaneidade na escolha do curso do PROEJA	88% escolheram o curso espontaneamente
O motivo da matrícula no curso	58% afirmaram ter a intenção de concluir o Ensino Médio e, ao mesmo tempo, realizar um curso técnico profissionalizante
Dificuldades para realizar a matrícula no curso	95% afirmaram que não ocorreu dificuldade na realização da matrícula para o curso
Semestre em que desistiu do curso	88% desistiram do curso nos dois primeiros semestres
Se o CEFET-BambuÍ procurou saber o motivo da desistência	64% dos alunos afirmaram que não procurou saber o motivo da desistência

Motivo da desistência	21% tiveram dificuldade de adaptação ao horário das aulas; 21% tiveram frequência insuficiente e 21% tiveram incompatibilidade entre o horário de trabalho e a escola
Sobre a atuação do coordenador no curso no PROEJA	70% afirmaram que o coordenador auxilia alunos e professores
Item mais relevante para que o aluno pudesse continuar seus estudos	64% apostaram na bolsa de estudos
Sobre a infra-estrutura do curso do PROEJA	61% consideravam a infra-estrutura adequada
Sobre a adequação do material didático do curso do PROEJA	43% consideravam o material adequado
Quanto à qualidade do ensino em relação aos professores do curso	55% afirmaram que os professores são bons profissionais
Dificuldade de relacionamento com os professores do curso	67% não tiveram nenhuma dificuldade de relacionamento com os professores
Sobre as expectativas dos conteúdos estudados durante o curso	49% afirmaram que os conteúdos atendiam satisfatoriamente e estavam de acordo com a realidade do curso
Sobre a necessidade do exame seletivo para ingressar no curso	70% afirmaram não haver necessidade de processo seletivo para o curso
Sobre o aluno continuar estudando em outra escola	79% não estão estudando
Visão do aluno sobre a escola	84% afirmaram ter uma imagem positiva sobre a escola
Sobre voltar à escola	79% gostariam de retornar ao curso em que estavam matriculados

Anexo IV

Respostas dos professores dos cursos técnicos do PROEJA do CEFET-BambuÍ

Perguntas feitas aos professores do PROEJA do CEFET-BambuÍ	Principais respostas
Sexo	74% masculino
Formação acadêmica	36% mestrado
Vínculo com o CEFET-BambuÍ	63% professores de 40 horas - dedicação exclusiva
Tempo de trabalho no CEFET-BambuÍ	82% trabalham há dois anos ou mais
Trabalho em outras escolas	74% trabalham apenas no CEFET-BambuÍ
Vínculo com o PROEJA	81% possuem vínculo com o PROEJA como professores
Tempo em que trabalha com o PROEJA	77% há um ano ou menos
Participação em grupo de estudo sobre o PROEJA	85% não participam de nenhum grupo de estudo
Grau de importância da participação em um grupo de estudo sobre o PROEJA	89% acharam importante participar de um grupo de estudo sobre o PROEJA
Participação em programa de capacitação sobre o PROEJA	93% não participam de nenhum programa de capacitação sobre o PROEJA
Conhecimento sobre a legislação do PROEJA	63% não conhecem a legislação do PROEJA
Espontaneidade dos alunos na escolha do curso no PROEJA	55% acreditam que os alunos sejam espontâneos apenas em parte, ao escolherem o curso do PROEJA
Andamento dos cursos na modalidade PROEJA	56% afirmaram ser bom
Motivo da evasão do PROEJA	41% acreditam que está associada às dificuldades de aprendizagem
Apoio da equipe pedagógica e da coordenação do PROEJA	66% demonstraram uma visão positiva sobre a equipe pedagógica e a coordenação do PROEJA
Rendimento escolar dos alunos durante o curso	63% afirmaram que é bom o rendimento
Dificuldade demonstrada pelos alunos durante o curso	63% declararam que os alunos não têm conhecimentos básicos para acompanhamento dos conteúdos trabalhados.
Sobre a infraestrutura do PROEJA	59% alegaram que a infraestrutura é adequada
Disponibilidade de material didático-pedagógico na escola	62% asseguraram que o material não está disponível para todos, apesar de ser de média quantidade e razoável diversidade
Sobre os currículos do PROEJA trabalhados no CEFET-BambuÍ	85% afirmaram que os currículos são parcialmente afinados ou condizentes com a realidade social e cultural dos alunos
Fatores positivos na prática pedagógica dos docentes	28% julgaram ser a falta de participação em programas de aperfeiçoamento profissional na área do PROEJA

Fatores que refletem negativamente na prática pedagógica dos professores	28% declararam ser a falta de participação em programas de aperfeiçoamento profissional na área do PROEJA
Necessidade de exame seletivo para ingressar no PROEJA do CEFET-BambuÍ	78% julgaram ser importante a realização de um exame seletivo para ingressar no PROEJA
Tipo de seleção	55% asseguraram que a realização de uma entrevista é a melhor opção
Melhoria par reduzir a evasão no PROEJA	49% garantiram ser a implantação de uma política de discriminação positiva
Item mais importante para que os alunos continuem a estudar no PROEJA do CEFET-BambuÍ	39% acreditam que seja a implantação de um sistema de orientação ao estudante