

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE  
ESCOLA DE SERVIÇO SOCIAL  
PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM POLÍTICA SOCIAL  
MESTRADO EM POLÍTICA SOCIAL**

**Daniela Augusta Guimarães Dias**

**A TRAJETÓRIA DE JOVENS E ADULTOS NO PROEJA:  
UM ESTUDO SOBRE O INSTITUTO FEDERAL  
DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
DO SUL DE MINAS GERAIS – *CAMPUS MACHADO***



**NITEROI, RJ  
2012**

**Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do Gragoatá**

D541 Dias, Daniela Augusta Guimarães.

A trajetória de jovens e adultos no PROEJA: um estudo sobre o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do sul de Minas Gerais - Campus Machado / Daniela Augusta Guimarães Dias. – 2012.

112 f. ; il.

Orientador: João Bosco Hora Góis.

Dissertação (Mestrado em Política Social) – Universidade Federal Fluminense, Escola de Serviço Social, 2012.

Bibliografia: f. 94-98.

1. Educação. 2. Ensino médio. 3. Política educacional. 4. Brasil. 5. Educação de adultos. 6. Sucesso e fracasso escolar. Universidade Federal Fluminense. I. Cabral Filho, Adilson Vaz. II. Universidade Federal Fluminense. Escola de Serviço Social. III. Título.

CDD 371.3

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE**  
**ESCOLA DE SERVIÇO SOCIAL**  
**PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM POLÍTICA SOCIAL**  
**MESTRADO EM POLÍTICA SOCIAL**

**DANIELA AUGUSTA GUIMARÃES DIAS**

**A TRAJETÓRIA DE JOVENS E ADULTOS NO PROEJA:  
UM ESTUDO SOBRE O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E  
TECNOLOGIA DO SUL DE MINAS GERAIS - *CAMPUS* MACHADO**

**Niterói**

**2012**

**DANIELA AUGUSTA GUIMARÃES DIAS**

**A TRAJETÓRIA DE JOVENS E ADULTOS NO PROEJA:  
UM ESTUDO SOBRE O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E  
TECNOLOGIA DO SUL DE MINAS GERAIS - *CAMPUS* MACHADO**

Dissertação apresentada ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Política Social da Universidade Federal Fluminense como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Política Social.

Orientador: PROF. DR. JOÃO BÔSCO HORA GÓIS

**Niterói**

**2012**

**DANIELA AUGUSTA GUIMARÃES DIAS**

**A TRAJETÓRIA DE JOVENS E ADULTOS NO PROEJA:  
UM ESTUDO SOBRE O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E  
TECNOLOGIA DO SUL DE MINAS GERAIS - *CAMPUS* MACHADO**

Dissertação apresentada ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Política Social da Universidade Federal Fluminense como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Política Social.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Professor e orientador, Dr. João Bôsco Hora Góis  
Universidade Federal Fluminense

---

Professora, Dr<sup>a</sup>. Maria Aparecida Rodrigues Cangussu  
Instituto Federal do Sul de Minas Gerais

---

Professora, Dr<sup>a</sup>. Luciene Burlandy Campos de Alcântara  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

**Niterói**

**2012**

Dedico ao meu esposo Tulio e minha filha Paola.

## AGRADECIMENTOS

Expresso meus agradecimentos aos estudantes do PROEJA por seus relatos, sem eles este estudo não seria possível.

Ao meu professor e orientador Dr. João Bôsko Hora Góis pelo incentivo, competência e paciência dispensada ao longo desses dois anos.

Às professoras Lenaura Lobato, Mônica Senna, Rita Freitas e Nívia Barros por suas importantes contribuições.

Aos colegas Ademar, Ana Paula, Antonio Marcos, Celso, Daniela Bueno, Débora, Letícia, Luciana, Luiz Adriano, Marcio, Michelle, Naisa e Socorro por todos os momentos compartilhados.

Em especial à Liliana pela amizade, força, apoio e companhia em muitas idas e vindas, com quem partilhei muitas aflições e também muitas alegrias.

Às professoras que juntamente com meu orientador, compuseram a banca de qualificação: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Aparecida Rodrigues Cangussu e Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Samantha Viz Quadrat.

À professora Dr<sup>a</sup>. Luciene Burlandy Campos de Alcântara.

Ao professor José Pereira da Silva Junior por todas as leituras e revisões.

Às meninas da secretaria do Programa de Estudos Pós-Graduados em Política Social, em especial a Luzia Helena de Resende pela atenção de sempre.

A todos os servidores da secretaria escolar do *Campus* Machado por todas as informações fornecidas.

Ao IFSULDEMINAS, a UFF e a CAPES pela parceria que resultou na oferta do programa Minter na área de Política Social.

“Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.”

Paulo Freire

## RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo analisar as trajetórias de fracasso e sucesso dos alunos do PROEJA. Buscamos, através da trajetória destes alunos, identificar que fatores contribuem para a evasão ou permanência no programa. No desenvolvimento do trabalho, utilizamos dados qualitativos obtidos de entrevistas realizadas com os alunos do programa. Através da análise das narrativas dos alunos, busca-se compreender os fatores que levaram à evasão, bem como os fatores que permitiram a permanência. Iniciamos este estudo definindo o tema e o objetivo da pesquisa, os motivos que nos levaram a pesquisar esta temática. Definimos também o local, a população estudada e a forma de levantamento de dados. No primeiro capítulo, apresentamos a história da educação brasileira e da EJA, destacando o PROEJA como uma das políticas educacionais de inclusão nesta área. No segundo, abordamos a questão do fracasso escolar e as explicações para este assunto. Apresentamos as trajetórias educacionais dos alunos entrevistados, que nos relatam suas experiências de todo o seu percurso escolar. No terceiro capítulo analisamos os percursos escolares de sucesso dos alunos entrevistados, relatando suas trajetórias escolares. Nas considerações finais, apresentamos reflexões sobre a importância do PROEJA como política pública.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos, fracasso escolar, sucesso escolar.

## **ABSTRACT**

This dissertation has the aim of analyzing PROEJA students' success and failure course. We tried, by means of their track, to identify the factor that contributes to the program evasion or stay. In order to develop this paper, qualitative data were obtained by means of interview with the program students. Analyzing the students' accounts has the aimed to comprehend the factors which lead to evasion as well as the factors that allowed the stay. We started this study defining the subject matter, the research aim and the reasons that led us to research this topic. It was also defined the place, the population researched and the acquiring data method. In the first chapter, we presented the Brazilian education history as well as EJA history, highlighting PROEJA as one of the politics of educational inclusion in this area. In the second, we dealt with the school failure matter and their explanations to this subject. We presented the interviewed students' educational tracks, which reported experiences from their whole school course. In the third chapter we analyzed the interviewed students' success school course by reporting their school tracks. In the final considerations we presented reflections on the PROEJA importance as a public politics.

Keywords: Youths and adults education, school failure, school success.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Profissão/Tempo de serviço dos alunos evadidos .....	25
Quadro 2 – Dados familiares dos alunos evadidos .....	26
Quadro 3 – Retorno ao Ensino Médio via EJA dos evadidos .....	27
Quadro 4 – Profissão/Tempo de serviço dos alunos concluintes .....	28
Quadro 5 – Dados familiares dos concluintes .....	29
Quadro 6 – Retorno ao Ensino Médio via EJA dos concluintes .....	30
Quadro 7 – Dados dos alunos do PROEJA com relação ao Ensino Fundamental .....	61
Quadro 8 – Carga horária do PROEJA – Habilitação de Técnico em Informática .....	65
Quadro 9 – Carga horária do PROEJA – Habilitação de Técnico em Alimentos .....	66

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Dados da primeira turma com habilitação de técnico em informática .....	23
Gráfico 2 - Dados da segunda turma com habilitação de técnico em alimentos.....	24
Gráfico 3 – Dados da terceira turma com habilitação de técnico em informática.....	24
Gráfico 4 – Número de matrículas e de concluintes do PROEJA .....	28
Gráfico 5 – Número de matrículas e recursos no PROEJA .....	54
Gráfico 6 – Taxa de desocupação por faixa etária.....	72

## LISTA DE SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica

EAF – Escolas Agrotécnicas Federais

EAFM – Escola Agrotécnica Federal de Machado

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

EP – Educação Profissional

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Indicadores da Educação Básica no Brasil

IFSULDEMINAS - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEB – Movimento de Educação de Base

MEC – Ministério da Educação

MESP – Ministério da Educação e Saúde Pública

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE – Plano Nacional de Educação

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

PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens

SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas

SEMTEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

SESC – Serviço Social do Comércio

SESI – Serviço Social da Indústria

SEST – Serviço Social do Transporte

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFLA – Universidade Federal de Lavras

## SUMÁRIO

<b>I INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>I.I Tema da pesquisa .....</b>	<b>15</b>
<b>I.II Objetivos .....</b>	<b>18</b>
<b>I.III Metodologia .....</b>	<b>18</b>
I.III.I O espaço da pesquisa .....	18
I.III.II Os sujeitos da pesquisa .....	21
I.III.III A coleta de dados .....	21
I.III.IV O perfil dos alunos evadidos .....	23
I.III.V O perfil dos alunos concluintes .....	27
<b>I.IV Descrição dos capítulos .....</b>	<b>30</b>
<b>1 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....</b>	<b>32</b>
<b>1.1 A Formação da Elite e a exclusão dos menos favorecidos na educação Brasileira ....</b>	<b>32</b>
1.1.1 A educação no Brasil Colônia.....	32
1.1.2 A educação e a Reforma Pombalina .....	35
1.1.3. A educação no período Joanino .....	37
1.1.4 A educação no período Imperial .....	38
1.1.5 A educação no século XX até os dias atuais.....	40
<b>1.2 As políticas educacionais brasileiras na EJA e desafios contemporâneos.....</b>	<b>44</b>
<b>1.3 O PROEJA .....</b>	<b>50</b>
<b>1.4 A trajetória da EJA no IFSULDEMINAS – <i>Campus Machado</i> .....</b>	<b>54</b>
<b>2 FATORES QUE CONTRIBUEM PARA A EVASÃO NO PROEJA.....</b>	<b>58</b>
<b>2.1 Fracasso escolar.....</b>	<b>58</b>
2.1.1 A identidade estigmatizada.....	59
2.1.2 O currículo no PROEJA .....	63
2.1.4 A necessidade de trabalhar .....	71
2.1.5 Dificuldades de aprendizagem.....	74
2.1.6 A condição feminina .....	75
<b>3 FATORES QUE CONTRIBUEM PARA A PERMANÊNCIA NO PROEJA .....</b>	<b>78</b>
<b>3.1 As razões do sucesso escolar .....</b>	<b>78</b>

3.1.1 A maturidade e a realização pessoal .....	80
3.1.2 A inserção social e a qualificação profissional .....	83
3.1.3 Incentivo da família para o retorno a escola .....	85
3.1.4 A resiliência na educação .....	86
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>92</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>95</b>
<b>ANEXO A – ROTEIRO DE ENTREVISTA EVADIDOS .....</b>	<b>100</b>
<b>ANEXO B – ROTEIRO DE ENTREVISTA CONCLUINTES .....</b>	<b>103</b>
<b>ANEXO C – MATRIZ CURRICULAR PROEJA –TÉCNICO EM INFORMÁTICA</b>	<b>106</b>
<b>ANEXO D – MATRIZ CURRICULAR PROEJA – TÉCNICO EM ALIMENTOS....</b>	<b>109</b>

## I INTRODUÇÃO

### I.I Tema da pesquisa

Este estudo tem como tema o processo de evasão e permanência dos alunos no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS) – *Campus* Machado.

No ano de 2007, fui contratada pelo IFSULDEMINAS – *Campus* Machado como professora substituta de informática e tive a oportunidade de lecionar em uma classe do PROEJA. Já atuava como professora desde o ano de 2002 em outra escola do município de Machado, mas sempre em classes com alunos regulares de cursos técnicos em informática. Assim o ano de 2007 foi uma experiência nova e fez surgir algumas indagações em relação à Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Comecei a trabalhar com uma turma de jovens e adultos em seu segundo ano letivo no curso. Na época essa turma, que havia iniciado o curso com 33 (trinta e três) alunos, estava apenas com 12 (doze). Houve uma perda de 64% dos alunos de um ano para outro. Atuei nessa turma do PROEJA apenas em seu segundo ano letivo. No início do terceiro, dos 12 (doze) alunos, apenas 10 (dez) permaneciam no curso.

Na época estava cursando minha especialização em Informática em Educação na Universidade Federal de Lavras (UFLA) e pude voltar minha pesquisa para a EJA. No final do ano letivo dessa turma do PROEJA, fui aprovada no concurso público para o cargo de Assistente Administrativo no IFSULDEMINAS – *Campus* Machado e pela experiência na área de informática fiquei responsável pela implantação de um novo sistema acadêmico no *Campus*. Mesmo não estando em contato direto com os alunos do programa, pude acompanhar a trajetória desta e de outras duas turmas do PROEJA.

No primeiro semestre de 2010, o IFSULDEMINAS divulga Edital do MINTER (Mestrado em Política Social UFF/IFSULDEMINAS) aprovado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Resolvi participar do processo de

seleção deste edital e apresentei minha proposta de pesquisa referente ao PROEJA, tema que já havia estudado na especialização e que foi importante para a minha decisão de continuar a pesquisa.

Percebi que mesmo sendo a evasão um fator marcante da primeira turma, as outras duas que entraram no programa tiveram estatísticas diferenciadas e alguns dos alunos concluintes dessas turmas continuam hoje no *Campus* em outros níveis de ensino. Assim será importante destacar nesta pesquisa os casos de permanência no programa.

Os problemas observados no IFSULDEMINAS – *Campus* Machado mantêm relação com o quadro mais geral da educação brasileira hoje. Falaremos um pouco sobre isso a seguir.

A educação no Brasil ainda não é considerada satisfatória. Embora alguns diagnósticos apontem índices positivos, ainda há muito a ser feito. Segundo os Indicadores da Educação Básica no Brasil (IDEB)<sup>1</sup> de 2010, o país tem uma população de 190.732.694<sup>2</sup> milhões de pessoas, das quais 45.364.276 estão em idade escolar.

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), alguns indicadores apontam melhorias no sistema educacional brasileiro. Primeiro com a diminuição da taxa de analfabetismo que, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)<sup>3</sup>, está próxima a 2,5% para pessoas de 10 a 14 anos. Para as pessoas com 15 anos ou mais de idade, esta taxa se encontra na faixa de 9,7%. Comparados a anos anteriores, o analfabetismo para as pessoas de 15 anos ou mais era de 33,6% (1970) e foi decrescendo para 11,8% em 2002<sup>4</sup> e hoje se encontra a 9,6%.

Um segundo indicador dessa melhoria é o crescimento do número de alunos que se matriculam nas escolas e faculdades. Segundo dados da PNAD, o ensino fundamental, que compõe a base do sistema educativo, está mudando. O número de matrículas passou de 28,1 milhões, em 1980, para 31,7 milhões em 2009.

Resultado deste salto no ensino fundamental é o aumento da demanda nos níveis médio e superior. Ainda assim, somente 63,4% dos alunos concluem o ensino fundamental. Isto se deve principalmente à evasão escolar, ou seja, alunos que se matriculam e abandonam

---

<sup>1</sup> Fonte: <http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil/numeros-do-brasil/brasil/>

<sup>2</sup> Fonte: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm>

<sup>3</sup> Fonte: PNAD/IBGE - 2009

<sup>4</sup> Fonte: [www.ibge.gov.br/ibgeteen/datas/escola/dados.html](http://www.ibge.gov.br/ibgeteen/datas/escola/dados.html)

o curso. Este índice atinge 1,8% nos anos iniciais do ensino fundamental, 4,7% nos anos finais do ensino fundamental e 10,3 % no ensino médio.

Em relação à EJA, a PNAD de 2007 demonstra que essa modalidade foi frequentada por cerca de 10,9 milhões pessoas, o que correspondia a 7,7% da população com 15 anos ou mais de idade. Das cerca de oito milhões de pessoas que passaram pela EJA antes de 2007, 42,7% não concluíram o curso, sendo que o principal motivo apontado para o abandono foi a incompatibilidade do horário das aulas com o de trabalho ou a necessidade de procurar trabalho (27,9%), seguido pela falta de interesse em fazer o curso (15,6%).

Em termos regionais, das 10,9 milhões de pessoas que frequentavam ou frequentaram um curso de EJA no Brasil, as regiões Sul e o Norte apresentaram os maiores percentuais: 10,5% contra 89,5% que nunca frequentaram e 9,1% contra 90,9%, respectivamente. Na sequência, estão as regiões Centro-Oeste (8,5% contra 91,5%), Sudeste (7,1% contra 92,9%) e Nordeste (6,5% contra 93,5%).

Percebemos através destes dados a diversidade e o perfil dos sujeitos da EJA. E essas mesmas pessoas que foram excluídas do sistema escolar atualmente regressam e encontram, nesse espaço, a mesma escola que deixaram e dificilmente conseguem se adequar a ela. Mesmo assim, percebemos um esforço dessas pessoas em permanecer na escola, principalmente por reconhecerem e acreditarem no quanto ainda é imprescindível a escolarização para o acesso a empregos e possibilidades de melhoria na condição de vida.

A questão do sucesso e fracasso escolares tem recebido, ao longo das últimas décadas, diversas tentativas de explicação, e mesmo assim essa temática está longe de ser esgotada. O aluno que não consegue responder às expectativas da escola e, quando avaliado, não responde ao que lhe foi ensinado, é considerado um caso de fracasso escolar.

Quando pensamos nas situações de fracasso (não aprendizagem e abandono da escola) na EJA, primeiramente identificamos um sujeito integrante dos meios populares que sofreu um processo de exclusão na infância ou adolescência e que hoje precisa se inserir no mercado de trabalho. Assim a educação proporcionada pela EJA aos jovens e adultos tem o propósito de contribuir para a conquista de melhores e mais inclusivas condições de cidadania; instrumentalizar para o mercado de trabalho, cada vez mais exigente, e tornar o jovem e o adulto mais inseridos na sociedade. (FANTINATO, 2003)

Mas como explicar os casos de sucesso escolar (conclusão do ensino com aprendizagem) nos meios populares? Quais fatores da vida escolar dos alunos do PROEJA

contribuem para a evasão e permanência no programa? A grande presença de jovens na EJA no Brasil se deve em grande parte devido a não permanência e insucesso no ensino fundamental regular. Além disso, a sociedade brasileira não conseguiu reduzir as desigualdades socioeconômicas e isso fez com que esses jovens abandonassem a escola e procurassem emprego mais cedo para ajudar na renda familiar. Assim esses jovens pobres e trabalhadores retornam mais tarde aos estudos via EJA, tentando recuperar a escolaridade e consequentemente obter melhores posições no mercado de trabalho.

Acreditamos que, para compreender os comportamentos e resultados de uma instituição de ensino, primeiro devemos entender qual é o seu verdadeiro papel na vida dos jovens. A vida dos jovens não começa na escola, mas é nela que se refletem grandes transformações. Segundo Ciavatta e Rummert (2011) os jovens têm hoje maior acesso à escola, permanecendo nela por mais tempo. Mas este tempo é preenchido por reprovações, abandonos, e, em determinadas circunstâncias, saídas definitivas.

Foi esse conjunto de questões que nos estimularam a empreender essa pesquisa.

## **I.II Objetivos**

O objetivo deste estudo é analisar o processo de evasão e permanência dos alunos no PROEJA. Buscamos, através da trajetória destes alunos, identificar que fatores contribuem para a evasão e a permanência no programa.

## **I.III Metodologia**

### **I.III.I O espaço da pesquisa**

O IFSULDEMINAS – *Campus* Machado foi inaugurado oficialmente em 03 de julho de 1957 como Escola de Iniciação Agrícola. As primeiras iniciativas para construção de uma escola agrícola em Machado surgiram em 1948, segundo consta, por indicação do Deputado Israel Pinheiro, amigo do Sr. João Vieira da Silva, que era o prefeito do município na época.

Em 24 de dezembro do mesmo ano foi celebrado o acordo entre a União e o governo do Estado de Minas Gerais, pela Lei nº 330, autorizando a abertura de crédito especial de oitocentos mil réis, moeda corrente na época, para início dos trabalhos da Escola de Iniciação Agrícola. A Prefeitura fez a doação de uma gleba de terra no local denominado Fazenda do Pântano. A doação foi então aceita pelo Presidente da República, Eurico Gaspar Dutra, pelo Decreto n.º 27.423 de 14/11/1949. A Prefeitura comprou esta fazenda do Sr. Pedro Milani, em 31/12/1948, recorrendo a empréstimos bancários autorizados pelas Leis 28, de 08/12/1948, e 33, de 04/04/1949. Posteriormente, o Município doaria à União, para uso da escola, mais uma gleba de terra, de 76.918 m<sup>2</sup>, adquirida do Sr. José Ananias Gonçalves. Em setembro de 1951, Erasto Pereira, primeiro servidor do estabelecimento, esteve na Delegacia de Serviço de Patrimônio da União, em nome do Diretor da Escola, Luiz Mendes de Carvalho, para a assinatura do termo de entrega do imóvel denominado Pântano.<sup>5</sup>

A Escola de Iniciação Agrícola foi transformada em Ginásio Agrícola de Machado, pelo Decreto nº 53.558 de 13 de fevereiro de 1964<sup>6</sup>. Com o Decreto nº 83.935 de 04 de setembro de 1979<sup>7</sup>, passou a denominar-se Escola Agrotécnica Federal de Machado-MG. Hoje é uma autarquia Federal vinculada à SEMTEC/MEC sob a égide da Lei Federal nº 8.731, de 16 de novembro de 1993<sup>8</sup>.<sup>4</sup>

O *Campus* Machado está localizado na região Sul do Estado de Minas Gerais, a 375 Km de Belo Horizonte, 280 Km de São Paulo e 400 Km do Rio de Janeiro, em uma região essencialmente agrícola com predominância da cultura do café. A rede federal de educação profissional e tecnológica, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº. 9.394/96, como também dos Decretos nº. 2.208/97<sup>9</sup> e nº. 5.154/04<sup>10</sup>, passa por uma série de transformações decorrentes das políticas públicas no

---

5 Fonte: <http://www.mch.ifsuldeminas.edu.br/~exalunos/historico.html>

6 Fonte: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/116270/decreto-53558-64> - Altera denominação de escolas de iniciação agrícola, agrícolas e agro-técnicas.

7 Fonte: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-83935-4-setembro-1979-433451-publicacaooriginal-1-pe.html> - Altera a denominação dos estabelecimentos de ensino.

8 Fonte: <http://www.mch.ifsuldeminas.edu.br/index.php/historia>.

9 Decreto nº. 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art.36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

10 Decreto nº. 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta § 2º do artigo 36 e os artigos 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.

campo educacional. Nesse contexto, as Escolas Agrotécnicas Federais (EAF) começam a buscar novos objetivos e enfrentar novos desafios. Primeiramente, ampliando a oferta de cursos em outras áreas e modalidades no nível médio e, em um segundo momento, caminhando em direção à oferta de um novo nível de educação, o superior.

A Escola Agrotécnica Federal de Machado (EAFM) se insere nessa situação a partir do momento que concorda com as orientações do Ministério da Educação (MEC) e decide instalar o seu primeiro curso superior de tecnologia, que provoca grandes mudanças na instituição. Desde sua criação, em 1957, sua atuação era no ensino agrícola, inicialmente como ginásio agrícola, durante vinte e um anos e, em 1978, quando passou a ofertar o nível técnico, também na área agrícola, por mais vinte anos. Logo surge o primeiro desafio, em 1997, quando após quarenta anos de atuação na área agrícola, inicia a oferta de cursos técnicos em outras áreas como Informática, Alimentos, Enfermagem e Segurança do Trabalho, causando as primeiras inquietações na comunidade escolar, principalmente nos docentes, que nesse primeiro momento viam a abertura para novas áreas como um desvio da vocação da instituição – a agrícola (SILVESTRE, 2010). No entanto, como os docentes que iriam atuar nessas novas áreas em sua maioria não pertenciam ao quadro permanente da instituição, aos poucos os novos cursos foram se firmando e as inquietações minimizadas, como também a manutenção dos mesmos na instituição e nos seus polos ao longo da primeira década dos anos 2000.

Assim sendo, o desafio maior para a instituição consistiu na decisão de instalar o seu primeiro curso superior em 2005. Embora pertencendo à mesma área de atuação da escola desde a sua criação, a oferta de um curso em um novo nível de educação, após seus quase cinquenta anos de existência, exigiu, durante os períodos de instalação e implementação, a atuação da maioria do corpo docente do seu quadro efetivo, devido à área de formação acadêmica dos mesmos. (SILVESTRE, 2010)

Em 2008, nasce o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS), com a unificação das Escolas Agrotécnicas Federais de Inconfidentes, Machado e Muzambinho.

### I.III.II Os sujeitos da pesquisa

Os alunos do PROEJA foram os sujeitos desta pesquisa e fizeram parte de três turmas, sendo analisados dois grupos nessas turmas, os alunos que evadiram e os alunos que permaneceram no programa.

A primeira turma de Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio teve início no segundo semestre de 2006 e se encerrou no final do primeiro semestre de 2009. A turma era composta de 60 % de mulheres e 40% de homens, todos residiam na zona urbana e suas idades estavam na faixa de 26 a 45 anos.

A segunda turma teve início no segundo semestre de 2008 no curso Técnico em Alimentos Integrado ao Ensino Médio, que finalizou no final do primeiro semestre de 2011. A turma era composta de 70% de mulheres e 30% de homens, todos os alunos residiam na zona urbana e suas idades estavam na faixa de 22 a 62 anos de idade.

A terceira turma, também de Curso Técnico em Informática, se iniciou no segundo semestre de 2009 e finalizou em junho de 2012. A turma era composta de 50% de mulheres e 50% de homens, todos também alunos residentes na zona urbana e com idades entre 22 e 45 anos.

As duas primeiras turmas se iniciaram e finalizaram com maior número de mulheres, a terceira com número maior de alunos do sexo masculino, a faixa etária predominante das três turmas foi de alunos de 20 a 30 anos, e todos residiam no município de Machado.

Para preservar a identidade dos sujeitos utilizamos as letras do alfabeto para identificar os alunos entrevistados.

### I.III.III A coleta de dados

Segundo Duarte (2002), em uma metodologia de base qualitativa, o número de sujeitos que virão a compor o quadro das entrevistas dificilmente pode ser determinado. Inicialmente tudo depende da qualidade das informações obtidas em cada depoimento, assim como da profundidade e do grau de recorrência e divergência destas informações. Enquanto estiverem

aparecendo “dados” originais ou pistas que possam indicar novas perspectivas à investigação em curso, as entrevistas precisam continuar sendo feitas.

A coleta de dados foi feita através de entrevista semiestruturada com a utilização de um roteiro previamente definido (Anexo A e B) composto de questões fechadas e abertas, que permitiram levantar questões sobre a trajetória escolar dos alunos escolhidos para a pesquisa. Os dados coletados reuniram informações sobre o aluno como idade, cor, religião e bairro onde mora. Reuniu também informações sobre a família como escolaridade e profissão dos pais, renda familiar, e informações sobre a vida escolar do aluno, como o tipo de escola que o aluno frequentou antes de ingressar no IFSULDEMINAS – *Campus* Machado, o tempo de permanência no ensino fundamental e os motivos do retorno ao ensino médio via EJA.

Nos meses de abril e maio do ano 2012, foram feitas as entrevistas com alunos concluintes e evadidos do PROEJA do IFSULDEMINAS – *Campus* Machado. As entrevistas foram realizadas de acordo com roteiro definido no Anexo I e II. As entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas.

A escolha dos alunos entrevistados foi feita a partir de dados selecionados na secretaria do *campus*. Algumas entrevistas foram agendadas por contato telefônico e outras através da busca do aluno pelo endereço.

Foram selecionados alunos que evadiram no primeiro, no segundo e terceiro ano, tentando-se identificar diferentes fatores que favoreciam a evasão. Quanto aos alunos concluintes, selecionou-se metade dos alunos do curso com formação técnica em informática e a outra metade com formação técnica em alimentos.

No total foram entrevistados dezesseis (16) alunos, sendo 8 evadidos e 8 concluintes das três turmas.

O primeiro grupo entrevistado foi o de alunos evadidos. A primeira reação que eles apresentaram, mesmo com as explicações sobre o motivo da pesquisa, foi de que a entrevista era uma forma de tentar resgatá-los para o curso, sentiram-se cobrados pela instituição por terem desistido.

Da mesma forma que os alunos apresentaram dificuldades de se expressar e entender o real motivo da entrevista, eu também me sentia um pouco despreparada nas primeiras conversas, tinha dificuldades de conseguir respostas completas, medo de indagar e induzir as respostas.

Nos contatos feitos por telefone para agendar a entrevista, alguns alunos aceitaram prontamente, outros aceitaram no primeiro contato não confirmando um momento para a realização da entrevista e numa segunda tentativa de contato recusavam a ligação.

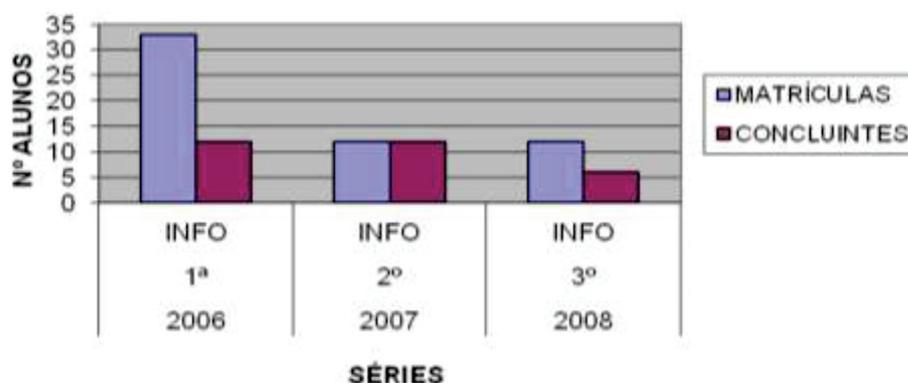
Diferentemente, as entrevistas com os alunos concluintes fluíram mais. Mesmo porque é bem fácil falarmos de algo que conquistamos. A aceitação em contribuir foi melhor na maioria dos casos. Somente uma das pessoas se recusou.

A seguir relatamos o perfil dos alunos evadidos e dos alunos concluintes do PROEJA.

#### I.III.IV O perfil dos alunos evadidos

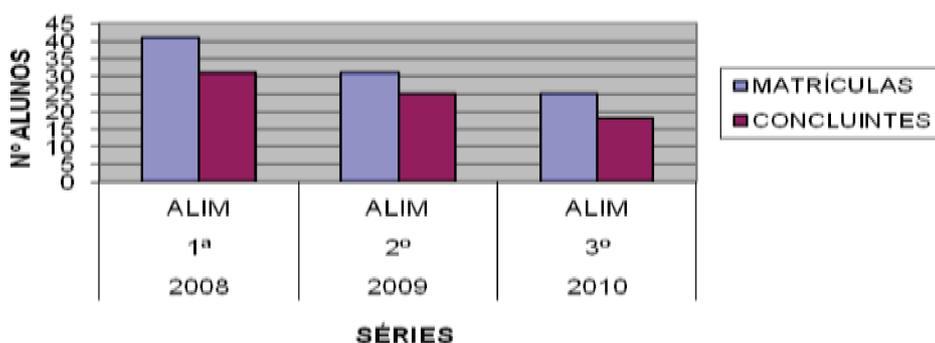
A EJA no Brasil convive historicamente com um alto índice de evasão. Segundo dados da PNAD (2007), das oito milhões de pessoas que frequentaram cursos de EJA, 42,7% não chegaram a terminá-lo. As razões para esse índice vão desde a incompatibilidade entre o horário das aulas e o trabalho até a metodologia, que não é específica para esse público.

No *Campus Machado* essa realidade foi ainda mais acentuada. Observamos nas três turmas do PROEJA os seguintes índices de evasão. A primeira turma com habilitação para técnico em informática apresentou uma taxa de 81,8% de evasão.



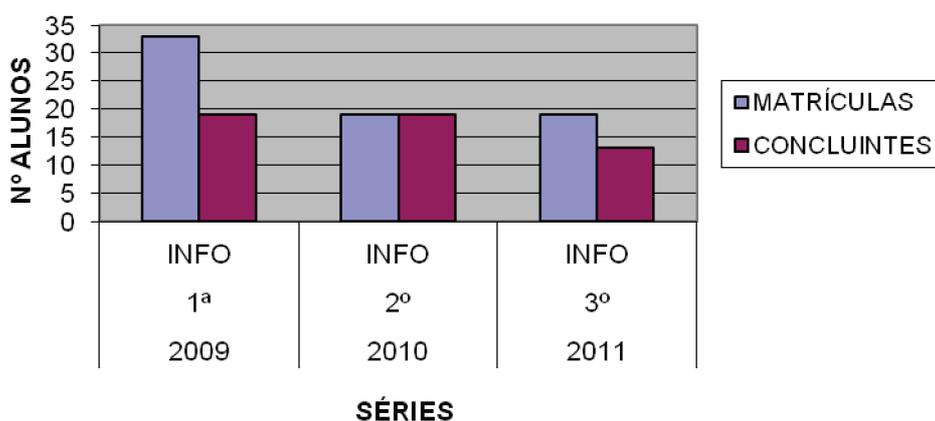
**Gráfico 1 – Dados da primeira turma com habilitação de técnico em informática**

A segunda turma com habilitação de técnico em alimentos apresentou uma taxa de evasão de 56%.



**Gráfico 2 - Dados da segunda turma com habilitação de técnico em alimentos**

E a terceira turma com habilitação de técnico em informática apresentou 60,6% de evasão.



**Gráfico 3 – Dados da terceira turma com habilitação de técnico em informática**

Foram selecionados oito alunos das três turmas, destes A, B e C alunos desistentes no terceiro ano. D e E alunos desistentes da primeira série e F, G e H alunos desistentes do segundo ano. Sendo seis representantes do sexo feminino e dois do sexo masculino.

A idade de nossos entrevistados varia entre 20 e 42 anos. Sobre a classificação racial, dois se declaram brancos, três pardos e três negros.

A respeito das expectativas de futuro profissional de nossos entrevistados, percebemos que a maioria almeja conseguir com a educação uma melhor colocação no mercado de trabalho. Também relatam a necessidade de um emprego para garantir sua sobrevivência.

Percebemos, através dos dados levantados, que apenas uma aluna, que trabalha como educadora infantil, não tem o interesse de mudar de profissão, nos demais casos, todos procuram por uma melhor qualificação no mercado de trabalho.

**Quadro 1 – Profissão/Tempo de serviço dos alunos evadidos**

<b>Entrevistado</b>	<b>Profissão</b>	<b>Tempo de serviço</b>
A	Auxiliar de serviços básicos	2 ANOS
B	Vigilante	3 ANOS
C	Educadora Infantil	16 ANOS
D	Açougueiro	1 ANO
E	Do lar	
F	Doméstica	18 ANOS
G	Secretária	2 ANOS
H	Vendedor	4 ANOS

Quanto aos dados familiares, há um ponto em comum em relação à escolaridade das mães: nenhuma possui o ensino fundamental completo. Já no caso dos pais, um possui.

A família desempenha um papel importante na transmissão do conhecimento e dos hábitos que podem levar uma pessoa a conquistar uma maior competência acadêmica. O baixo nível de escolaridade dos pais, o menor capital cultural transmitido a esses alunos, faz com que o acesso aos níveis de ensino aconteça de forma solitária, sem poder contar com o apoio dos pais, pela falta de experiência. (GÓIS, 2008)

Em relação à renda familiar, a maioria ganha entre um e três salários mínimos. O baixo nível de escolaridade dos pais pode estar relacionado com a baixa renda.

**Quadro 2 – Dados familiares dos alunos evadidos**

Entrevistado	Escolaridade pai	Escolaridade mãe	Profissão do pai	Profissão da mãe	Nº pessoas que residem na casa	Renda familiar
A	2º série E.F.	2º série E.F.		Do lar	2	De 1 a 3 S.M.
B	E.F. completo	E.F. incompleto	Lavrador	Lavradora	2	De 1 a 3 S.M.
C	E.F. completo	Sem escolaridade	Lavrador		10	De 1 a 3 S.M.
D	4º série E.F.	4º série E.F.	Auxiliar de Veterinário	Doméstica	3	De 1 a 3 S.M.
E	6º série E.F.	4º série E.F.	Soldador	Do lar	4	De 3 a 5 S.M.
F	-	4º série E.F.	Pedreiro	Doméstica	3	De 1 a 3 S.M.
G	4º série E.F.	4º série E.F.	Autonomo	Do lar	3	De 3 a 5 S.M.
H	2º série E.F.	2º série E.F.	Lavrador	Do lar	5	De 1 a 3 S.M.

\* E.F. – Ensino Fundamental

\* S.M. – Salário Mínimo

Em relação aos dados familiares apresentados ressaltamos que metade dos alunos ainda reside com seus pais, em alguns casos a família é formada pelos pais, filhos e netos. A outra metade já constituiu seu próprio núcleo familiar composto pelo casal e filhos.

Em relação à idade de retorno de nossos alunos ao ensino médio via EJA, que segundo a LDB<sup>11</sup> tem que ser superior a dezoito (18) anos para ingresso no ensino médio, temos o seguinte quadro.

---

<sup>11</sup> Segundo a LDB, em seu artigo 38º é definida a idade mínima para a realização dos exames supletivos: Maiores de 15 anos podem prestar exames para a conclusão do Ensino Fundamental e maiores de 18 anos podem prestar exames para a conclusão do Ensino Médio.

**Quadro 3 – Retorno ao Ensino Médio via EJA dos evadidos**

<b>Entrevistado</b>	<b>Idade do retorno</b>	<b>Tempo afastado</b>
A	32	9
B	19	3
C	36	6
D	19	2
E	32	8
F	34	10
G	23	3
H	23	3

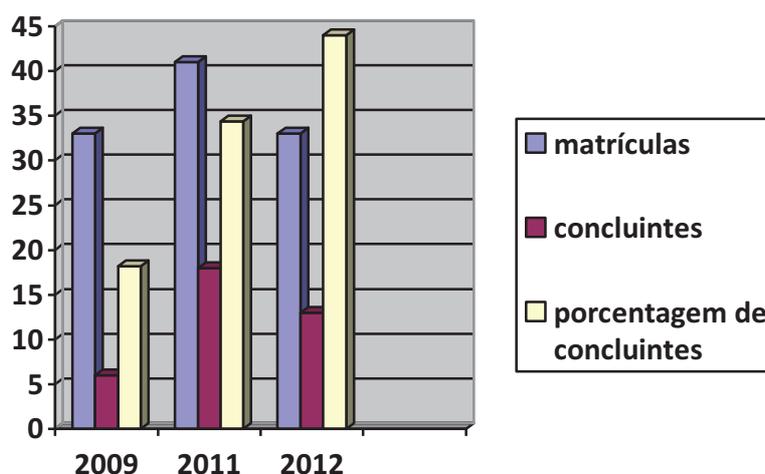
De acordo com a idade do retorno aos estudos, constatamos a trajetória acidentada no ensino fundamental. Percebemos que metade dos nossos entrevistados, levando em consideração as reprovações ou desistências, permaneceu menos tempo sem estudar. A outra metade permaneceu um bom tempo sem estudar depois da conclusão do ensino fundamental como podemos observar em uma das falas:

...fiquei um bom tempo sem estudar, nossa, depois que eu tive filho, eu entrei na escola e ele já estava com oito anos, fiquei oito sem estudar. Eu tinha 33 ou 32 anos, acho que uma coisa assim. (E)

Neste primeiro levantamento de dados percebemos um perfil de alunos oriundos dos meios populares, com baixo nível sócio-econômico e com histórico familiar de baixa escolaridade.

#### I.III.V O perfil dos alunos concluintes

Apesar de a evasão ser um fator marcante no PROEJA no IFSULDEMINAS – *Campus Machado*, a taxa de permanência no curso também apresenta uma evolução. A diferença pode ser percebida a cada turma ingressante.



**Gráfico 4 – Número de matrículas e de concluintes do PROEJA**

Foram selecionados oito alunos das três turmas. Destes, A, B, C, D e E eram alunos concluintes das duas turmas de técnico em informática. F, G e H foram alunos concluintes da turma de técnico em alimentos. Foram cinco do sexo feminino e três do sexo masculino.

A idade de nossos entrevistados varia entre 25 e 62 anos. Sobre a classificação racial, seis se declaram brancos, dois pardos e um negro.

A respeito da situação profissional de nossos entrevistados temos um quadro diferente dos alunos evadidos, onde todos desejam uma profissão melhor. No caso dos concluintes, dois desejam continuar em suas profissões, melhorando-as com a educação.

**Quadro 4 – Profissão/Tempo de serviço dos alunos concluintes**

Entrevistado	Profissão	Tempo de serviço
A	Agente de saúde	4 anos
B	Técnico em automação	11 anos
C	Costureira	15 anos
D	Coladeira	9 meses
E	Assistente administrativo	2 anos e meio
F	Do lar	-
G	Autônoma	1 ano
H	Motorista	3 anos

Quanto aos dados familiares, existe uma melhora da escolaridade dos pais e da renda familiar dos alunos concluintes se comparada aos dados dos alunos evadidos. Temos um ponto em comum em relação à profissão das mães, todas eram donas de casa, duas já trabalharam como costureira e enfermeira.

Percebemos que a renda e a escolaridade dos pais nesse grupo é superior àquelas dos pais dos alunos evadidos. Para os alunos concluintes, existe a motivação por parte dos pais, todos nossos entrevistados sempre tiveram um ambiente familiar com condições de estimular a educação.

**Quadro 5 – Dados familiares dos concluintes**

Entrevistado	Escolaridade pai	Escolaridade mãe	Profissão do pai	Profissão da mãe	Nº pessoas que residem na casa	Renda familiar
A	-	4 série do E.F.	-	Auxiliar de enfermagem/cuidadora de idosos	4	de 1 a 3 S.M.
B	2º série do E.F.	2º série do E.F.	Lavrador	Do lar	4	Acima de 5 S.M.
C	4º série do E.F.	Só foi alfabetizada	Lavrador	Dona de casa	7	de 1 a 3 S.M.
D	Só alfabetizado	Só alfabetizada	Lavrador	Dona de casa	2	de 1 a 3 S.M.
E	E.M. completo	E.F. completo	Guarda	Do lar	6	Acima de 5 S.M.
F	Só alfabetizado	Só alfabetizada	Lavrador	Dona de casa	2	Acima de 5 S.M.
G	E.M. completo	E.M. completo	Lavrador	Costureira	4	Acima de 5 S.M.
H	4º série do E.F.	Analfabeta	Lavrador	Do lar	3	de 1 a 3 S.M.

\* E.F. – Ensino Fundamental

\* E.M. – Ensino Médio

\* S.M. – Salário Mínimo

Em relação aos dados familiares apresentados, ressaltamos que dois alunos ainda residem com seus pais. Os outros já constituíram sua própria família.

Um fator diferente encontrado no perfil dos alunos concluintes foi o longo tempo que alguns ficaram afastados da escola. Seu retorno ao ensino médio ocorreu depois de vários anos.

**Quadro 6 – Retorno ao Ensino Médio via EJA dos concluintes**

<b>Entrevistado</b>	<b>Ano retorno</b>	<b>Idade</b>	<b>Tempo afastado</b>
A	2006	21 anos	3 anos
B	2008	45 anos	18 anos
C	2009	30 anos	7 anos
D	2009	26 anos	5 anos
E	2009	24 anos	4 anos
F	2008	58 anos	40 anos
G	2008	43 anos	20 anos
H	2008	21 anos	-

Percebemos neste segundo levantamento alguns indicadores diferentes. Houve uma melhoria no fator renda e escolaridade dos pais. Porém, esses alunos que concluíram seus cursos, são em sua maioria também alunos dos meios populares, com exceção de duas famílias. Como eles conseguiram superar todos os obstáculos? Como conseguiram sair das estatísticas da exclusão? Essa é uma das questões que pretendemos analisar neste estudo.

#### **I.IV Descrição dos capítulos**

No primeiro capítulo, apresentamos a história da educação brasileira. Começando pela educação dos jesuítas no Brasil colônia, passando pelo período do Império, República até os dias atuais. Tratamos neste capítulo a questão da educação excludente ou para poucos, que beneficiou a elite, e que só aconteceu de acordo com os interesses das elites governantes.

Relatamos também a história da EJA e as políticas educacionais de inclusão nesta área, destacando o PROEJA, um programa de inclusão de jovens e adultos, bem como sua proposta e atual situação no Brasil.

No segundo capítulo, abordaremos a questão do fracasso escolar, quais são as tentativas de explicação para este assunto. Para isto consideraremos algumas pesquisas sobre esta questão, com intuito de nos situar e melhor analisar a trajetória dos alunos pesquisados nesta situação. Através da entrevista destes alunos analisamos e descrevemos seus percursos e os fatores que favoreceram a evasão. Indagamos quais foram os motivos do primeiro abandono, ainda em idade escolar apropriada, as motivações de retornar via EJA, e os motivos que novamente levaram à desistência do curso.

No terceiro capítulo descrevemos e analisamos os percursos escolares de sucesso e os fatores que contribuem para que estes alunos tenham saltos sociais. Através da entrevista levantamos os fatores que contribuíram para os casos de sucesso, as novas expectativas destes alunos, que já passaram por diversas etapas, seja de abandono ou de exclusão, as mudanças que a educação trouxe na vida destes alunos e suas perspectivas para o futuro.

Nas considerações finais, apresentamos as reflexões sobre a importância do PROEJA como política pública e a análise dos fatores de exclusão e inclusão.

# 1 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

## 1.1 A formação da elite e a exclusão dos menos favorecidos na educação brasileira

### 1.1.1 A educação no Brasil Colônia

Segundo Aranha (2006, p.24),

Estudar a educação e suas teorias no contexto histórico em que surgiram, para observar a concomitância entre suas crises e as do sistema social, não significa, porém, que essa sincronia deva ser entendida como simples paralelismo entre fatos da educação e fatos políticos e sociais. Na verdade, as questões da educação são engendradas nas relações que se estabelecem entre as pessoas nos diversos segmentos da comunidade. A educação não é, portanto um fenômeno neutro, mas sofre os efeitos do jogo do poder, por estar de fato envolvida na política.

Entender o contexto histórico da educação brasileira se faz necessário para que possamos entender o motivo pelo qual a história ficou marcada pela exclusão, principalmente dos pobres, do negro e da mulher.

O Brasil no século XVI não pode ser desvinculado dos acontecimentos da Europa. Em Portugal na primeira metade do século, o Estado e a Igreja estavam unidos por interesses comuns, como a acumulação de capital e a livre produção. Configurava, assim, uma sociedade com grupos fechados em que predominavam valores como a fé, a honra pela posse e domínios políticos. A aristocracia portuguesa e o clero detinham todo o poder (HILSDORF, 2011). O objetivo específico dos portugueses que aqui chegaram era o lucro, através da exploração das riquezas naturais das novas terras. E suas ações educativas também expressavam este interesse.

O país era uma colônia de economia agrícola e os lucros ficavam com os comerciantes na metrópole, o que caracterizava uma economia de modelo agrário exportador dependente. Mesmo que Portugal tivesse o monopólio da produção, as refinarias estavam na Holanda, Inglaterra e França. Nesse contexto, a educação não constituía meta prioritária, já que o desempenho de funções na agricultura não exigia formação especial. Mesmo assim as metrópoles europeias enviaram religiosos para o trabalho missionário e pedagógico com a

finalidade principal de converter o ‘gentio’ e impedir que os colonos se desviassem da fé católica. (ARANHA, 2006)

Os portugueses trouxeram um padrão de educação próprio da Europa e tentaram implantar aqui o seu modelo, ignorando as características de se fazer educação dos povos indígenas que viviam aqui. Desse modo, a primeira forma de educação imposta no país aconteceu por meio dos Jesuítas que através da atividade missionária facilitavam a dominação metropolitana. A educação assumia papel de agente colonizador.

Segundo Gadotti (1994, p.231),

Os jesuítas nos legaram um ensino de caráter verbalista, retórico, livresco, memorialístico e repetitivo, que estimulava a competição através de prêmios e castigos. Discriminatórios preconceituosos, os jesuítas dedicaram-se à formação das elites coloniais e difundiram nas classes populares a religião da subserviência, da dependência e do paternalismo, características marcantes da nossa cultura ainda hoje. Era uma educação que reproduzia uma sociedade perversa, divida entre analfabetos e sabichões, os doutores.

O comportamento dos jesuítas em relação aos povos que aqui viviam era de fazer com que as diferenças entre os homens fossem extintas. Eles queriam tornar o outro, o não-cristão, seja ela indígena ou infiel, em cristão. Sujeitar o índio às normas e mentalidades dos brancos. explica a prática da coroa portuguesa, quando envia os jesuítas e governadores para tomar posse e povoar a nova terra, convertendo os gentios e organizando o trabalho da população local. (HILSDORF, 2011)

Por um período de 210 anos , de 1549 a 1759, os jesuítas promoveram a catequese dos índios, a educação dos filhos dos colonos e a formação de novos sacerdotes e da elite intelectual, além do controle da fé e da moral dos habitantes da colônia.

Apesar do pensamento discriminatório, os padres aprenderam a língua tupi-guarani e elaboraram textos para a catequese, com os quais ensinavam os curumins a ler e escrever ao lado dos filhos dos colonos. A educação jesuítica que se confirmou foi a de separar os “catequizados” e os “instruídos”, constatando um dos primeiros indícios de exclusão da educação de nosso país (ARANHA, 2006). A ação sobre os indígenas consistia em cristianizá-los e pacificá-los tornando-os dóceis para o trabalho nas aldeias, muito diferente da educação dos filhos dos colonos que se estendia além do aprender a ler e escrever.

No início os jesuítas começam sua missão nas aldeias, junto com os índios, adotando seus costumes, e desconsiderando a diferença deles em relação aos brancos. Porém logo os jesuítas começam a identificar formas de resistência e percebem que o modelo de catequese praticado na Europa não resultava em aculturação e conversão. Os padres alteram suas práticas, decidindo-se pelo trabalho em instituições escolares, que são instaladas nas principais vilas da colônia.

Juridicamente os colégios deveriam receber alunos a título de atividade missionária, estando aberto a todos, mas, na prática, assumindo a ruptura da colônia, os jesuítas ficavam apenas com os alunos brancos, recusando os mestiços, mamelucos e índios, com a justificativa de que seu propósito era formar os padres da Companhia. (HILSDORF, 2011, p.9)

No século XVII, a educação no Brasil não apresentou grandes diferenças, o ensino jesuítico manteve a escola conservadora privilegiando a formação humanística, o estudo do latim, dos clássicos e da religião. Os cursos não apresentavam em seu currículo as ciências físicas ou naturais, as técnicas ou as artes. A educação interessava apenas a poucos elementos da classe dirigente e era estranha, pois tentava trazer o espírito europeu para um ambiente agreste e rural. Com o tempo, a educação começou a atender a burguesia urbana que aspirava à ascensão social, porém toda a mocidade, de brancos e mestiços, tinha de passar pelos moldes do ensino jesuítico, manipulado pelos padres em seus colégios e seminários. A única forma de os brasileiros seguirem outras profissões era estudar no exterior, e os que tinham esta oportunidade entravam em contato com outros estilos de vida e traziam as aspirações da civilização europeia.

Como os núcleos urbanos ainda eram muito pobres e dependentes das atividades do campo, onde se concentrava a maior parte da população, o interesse pela educação quase não existia. As mulheres e os negros eram excluídos do ensino e não havia interesse dos padres em catequizar os filhos dos negros, como aconteceu com os curumins. A educação com influência europeia que aconteceu no país se destacava pela exclusão explícita dos povos indígenas e do negro, desprezando sua religião, sua cultura popular e tentando homogeneizar através da atuação da igreja, que impunha a religiosidade cristã. (ARANHA, 2006)

Segundo Rosário (2011), a ascensão da burguesia fez com que os jesuítas alterassem seus objetivos educacionais no Brasil. Os índios foram deixados de lado pela Companhia de Jesus, que os substituiu pelos filhos dos grandes proprietários agrários. A ação pedagógica

jesuítica, na prática, ficou reduzida à formação de uma minoria social de letrados, que, de um modo geral, contribuiu para praticar os interesses de Portugal no Brasil-colônia.

### 1.1.2 A educação e a Reforma Pombalina

No século XVIII, os propósitos e interesses entre a Coroa portuguesa e a Companhia de Jesus que sustentavam a ação dos jesuítas, se desfazem. Os jesuítas passam a ser recusados pela sociedade portuguesa tanto quanto como grupo religioso, quanto como colonizadores e educadores. (HILSDORF, 2011)

E o fim da hegemonia educacional jesuítica ocorreu com as reformas pombalinas<sup>12</sup>, política metropolitana portuguesa adotada durante o governo do Marquês de Pombal, na segunda metade do século XVIII (ROSÁRIO, 2011). O período pombalino foi um momento importante na história da educação brasileira, pois demarca quando o poder público entra em cena como agente responsável na definição dos rumos da educação pública estatal, que se contrapõe à educação pública religiosa, até então ministrada. (VIEIRA, 2011)

Nesse período, o governo estava temeroso do poder das missões jesuíticas, que se tornaram muito ricas, pois só na colônia a companhia tinha 25 residências, 36 missões e 17 colégios e seminários e escolas menores instaladas em quase todas as aldeias e povoações. Até que em 1747 houve a expulsão dos jesuítas e todos seus bens foram confiscados, muitos de seus livros e manuscritos foram destruídos.

A desconstrução da estrutura educacional montada pelos jesuítas, que, mesmo sendo excludente, era a única oferta no país, deixou a maioria dos índios entregues à própria sorte (ARANHA, 2006). Esta expulsão significou a destruição do único sistema de ensino que havia no país, e a reforma de Pombal não garantiu a expansão das escolas brasileiras. Segundo Vieira (2011), inaugurou-se um período de promessas, que na verdade não foram

---

<sup>12</sup>A reforma educacional pombalina culminou com a expulsão dos jesuítas precisamente das colônias portuguesas, tirando o comando da educação das mãos destes e passando para as mãos do Estado. Os objetivos que conduziram a administração pombalina a tal reforma foram assim um imperativo da própria circunstância histórica. Extintos os colégios jesuítas, o governo não poderia deixar de suprir a enorme lacuna que se abria na vida educacional tanto portuguesa como de suas colônias.

concretizadas. Tem-se a impressão da presença do Estado na educação, porém passam-se vários anos até que se comece a tomar providências no sentido de criar uma alternativa à educação jesuítica.

Somente em 1772 foi implantado o ensino público oficial. A coroa nomeou professores, estabeleceu planos de estudos e disciplinas isoladas como acontecia nas metrópoles, com oferta de línguas modernas como o francês, além de desenho, aritmética, geografia e ciências naturais. Porém as inovações da reforma educacional no Brasil, promovidas pelo marquês de Pombal, também conhecida como reforma pombalina, não conseguiu de imediato se estabelecer e provocou o retrocesso de todo o sistema educacional, havendo quase meio século de decadência e transição no sistema escolar brasileiro. (ARANHA, 2006)

Nesse mesmo período já havia na colônia um movimento mais rico com ideias “afrancesadas” que já circulavam em Portugal e tiveram sua divulgação no Brasil, não só pelos formandos da Universidade de Coimbra que retornaram ao Brasil, mas também pela difusão de obras iluministas recomendadas pelo marquês de Pombal. Esta expansão permitiu que muitos intelectuais conhecedores de bibliografia atualizada se tornassem professores de disciplinas como ciência moderna, filosofia e matemática. O que permitiu que no final do século XVIII, no ano de 1798, a abertura pelo bispo Azeredo Coutinho do Seminário de Olinda, em Pernambuco, sob a inspiração das ideias iluministas<sup>13</sup>. (ARANHA, 2006)

Segundo Hilsdorf (2011), isso significava que as ideias chegavam pelos livros, que circulavam de fato na colônia, mas estes livros não estavam apenas nas mãos dos estudantes e letrados. Havia um submundo da literatura revolucionária, e mesmo sem imprensa na colônia, as ideias circulavam em panfletos e cópias manuscritas, em cadernos de notas e textos embarcados clandestinamente e vendidos com muita rapidez para os interessados. A circulação das ideias “afrancesadas” ultrapassou o âmbito das elites esclarecidas e cópias de autores proibidos como Rousseau foram encontradas entre os participantes da Inconfidência Baiana, de 1798. Isso explica também o envolvimento de Minas na Inconfidência de 1789-94. Pois muitos mineiros estudaram na Universidade de Coimbra. Em Minas, com a produção do ouro, a sociedade tinha outra composição, com bastante mobilidade, com atividades

---

<sup>13</sup> Segundo (Aranha, 2006) no espírito do Iluminismo, os filósofos, como Voltaire e Rousseau não eram propriamente educadores, mas encaravam o ensino como veículo importante das luzes da razão e no combate às superstições e ao obscurantismo religioso.

econômicas diversificadas e urbanizadas e maior riqueza cultural, e não sofreu a influência da presença dos jesuítas nos séculos XVI e XVII, permitindo a disseminação de novas ideias.

Segundo Gadotti (1994), quase até o final do século XIX, nosso pensamento pedagógico reproduzia o pensamento religioso medieval. Foi graças ao pensamento iluminista trazido da Europa por meio de intelectuais e estudantes de formação laica, positivista, liberal, que a educação brasileira pôde dar alguns passos, embora tímidos.

Embora o iluminismo tenha se implantado no Brasil através da política de Pombal, passando a educação a ser pública e controlada pelo Estado, isso não foi feito de acordo com o interesse da população e sim por interesses imediatos do Estado, que precisava se manter forte e centralizado. E iluminismo no contexto da colônia brasileira tratou-se, na verdade, do engrandecimento do poder do Estado e não das liberdades individuais. No século XVIII, o Brasil continuava com a sua aristocracia agrária escravista e sua economia agroexportadora dependente e submetida à política colonial de opressão, e como consequência para a cultura e para a educação permaneceu o analfabetismo e o ensino para poucos. Nessa sociedade exclusivamente agrária, que não exigia especialização, o trabalho manual ficava a cargo dos escravos e a maioria da população era analfabeta, somente no século seguinte é que as ideias do marquês de Pombal começaram a amadurecer um novo processo na educação. (ARANHA, 2006)

### 1.1.3. A educação no período Joanino

No século XIX no Brasil ainda não havia uma política de educação sistemática e planejada, as mudanças tendiam a resolver problemas imediatos, sem encará-los como um todo. Com a chegada da família real ao Brasil em 1808, o rei foi obrigado a criar escolas para atender aos novos habitantes da colônia. Além das adaptações administrativas, houve também o incremento das atividades culturais, antes inexistentes e até proibidas. E nesse período houve também a criação da Imprensa Régia (1808), sendo que até então as publicações eram proibidas e, sob proteção oficial, foi criada a Gazeta do Rio de Janeiro (1808), a Idade de ouro no Brasil, na Bahia (1811). O Correio Braziliense, impresso em Londres, era o único jornal de oposição à política de D. João VI. Em 1810 foi criada a futura Biblioteca Nacional, aberta ao

público em 1814. A criação do Jardim Botânico do Rio em 1810 incentivou os estudos de botânica e zoologia e permitiu o levantamento das variedades de plantas e animais, bem como estimulou as expedições científicas. Houve também a criação do Museu nacional em 1818 e da Missão Cultural Francesa em 1816. Diversos artistas franceses influenciaram a criação da Escola Nacional de Belas Artes, convém lembrar que a estética estrangeira se firmou contrariando a tradição da arte colonial do estilo barroco.

As primeiras medidas tomadas por D. João VI a respeito da educação foram a criação de escolas de nível superior para atender as necessidades do momento como a formação de oficiais do exército e da marinha para defender a colônia, engenheiros militares, médicos e diversos cursos avulsos como economia, química e agricultura. (ARANHA, 2006)

No século XIX, a assistência à educação aconteceu no sentido de ir ao encontro das necessidades da população e de ser responsabilidade pública, ao invés de atribuição das igrejas. A educação popular era característica das lideranças políticas e culturais da geração da Independência, que, nas décadas de 1820 e 1830, organizam asilos de órfãos, casas de correção e trabalhos, rodas de expostos, jardins botânicos, escolas de educação popular, aulas de francês, bibliotecas e cursos superiores, enfim, uma rede de instituições e práticas civilizatórias, direcionadas à guarda, proteção e formação da população. Porém a sociedade brasileira não era um conjunto e sim uma hierarquia, com camadas diferentes e desiguais, divididas em escravos, índios, plebe (homens livres e pobres) e povo (a classe senhorial dos proprietários), mas isso não significava levar uma educação em condições iguais para todos. (HILSDORF, 2011)

#### 1.1.4 A educação no período Imperial

Porém é a partir do Império que o país começa a reconhecer a importância da instituição escolar. Preocupações nesse sentido são identificadas desde o primeiro reinado, através da Assembleia Constituinte de 1823, a carta de promulgação da lei geral de educação em 1827 e o Ato Adicional de 1834 que descentralizou o ensino. (VIEIRA, 2011)

Embora o modelo econômico brasileiro tivesse sofrido alterações na segunda metade do século XIX em razão do crescimento do comércio e da industrialização, a educação ainda

não era vista como prioritária. Logo após a independência, em 1823, os deputados aspiravam por um sistema nacional de instrução pública, porém só em 1827 foi instituída a lei que determinava a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugarejos (art. 1º) e, no art. XI, a criação de escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas. Não havia exigência de conclusão do curso primário para cursar outros níveis de ensino, assim a elite educava seus filhos em casa, contratando professores sem vínculo com o estado. Para os demais segmentos sociais restava a oferta de poucas escolas que ensinavam a ler, escrever e contar. (ARANHA, 2006)

A falta de recursos financeiros não possibilitava a construção de escolas nem a preparação de mestres, os professores eram improvisados e recebiam baixos salários, as disciplinas eram oferecidas aleatoriamente, sem definição de um currículo e não havia exigência de se completar um curso para iniciar outro.

No ano de 1834 uma reforma descentralizou o ensino, atribuindo à coroa a função de promover e regulamentar o ensino superior, enquanto às províncias, futuros estados, foram destinadas a escola elementar (ensino fundamental) e secundária (ensino médio). (ARANHA, 2006)

Ainda que a Lei de 1834 pudesse ser interpretada como propiciadora de competências distribuídas aos poderes das províncias e da Coroa, na oferta de um sistema nacional de ensino e no controle da instrução escolar, pois permitia que as províncias criassem novas escolas elementares e secundárias, o poder central, para manter a ordem (escravista) e colocar o Império ao lado das nações civilizadas (modernas), partilha as competências entre a Coroa, as províncias e a iniciativa privada. Ficando a cargo das províncias o ensino de primeiras letras e os cursos de formação de professores, e, sob o controle da Coroa, o ensino superior. Porém o ensino secundário foi entregue aparentemente às províncias, pois de fato era controlado pela poder central que criou apenas um estabelecimento de colégio secundário, o Colégio Pedro II (1837), na corte, impedindo que os liceus e ginásios secundários criados pelas províncias e pela iniciativa privada dessem acesso direto às Academias, como era o Colégio Pedro II. Assim todos os alunos de outros colégios eram obrigados a fazerem exame de ingresso aos cursos superiores. (HILSDORF, 2011)

Somente em 1879 é que foram estabelecidas normas para o ensino primário, secundário e superior, “essa lei defendia a liberdade de ensino, sem a fiscalização do governo, de frequência, de credo religioso, os não católicos ficavam desobrigados de assistirem às aulas

de religião, a criação de escolas normais e o fim da proibição de matrículas de escravos” (ARANHA, 2006, p.225). No período de 1860 a 1890, a iniciativa particular se organizou e criou importantes colégios, inclusive de jesuítas que retornaram 80 anos após a sua expulsão, mantendo a tendência de criar escolas religiosas.

A educação popular até o final do Império sofreu o atraso e o descaso. O ensino superior privilegiava o acesso somente à elite da sociedade brasileira. As mulheres eram dependentes, e somente em algumas famílias elas recebiam noções de leitura. O objetivo era sempre prepará-las para o casamento, e não existia a possibilidade de cursar o ensino superior. Segundo (VIEIRA, 2011), embora o período do Império no país tenha apresentado iniciativas para a educação, a ideia de um projeto de educação para a maioria dos brasileiros não estava em pauta. O acesso à escola constituía um privilégio da nobreza, a educação para os pobres permanecia apenas como discurso.

#### 1.1.5 A educação no século XX até os dias atuais

O século XX foi bastante rico em experiências educacionais, foi um tempo de crise e de mudanças na educação, o ideal de uma escola gratuita e universal e sob a responsabilidade do Estado, almejado desde os séculos passados, passa por um período de otimismo. Houve a ampliação da oferta que antes se restringia às crianças do sexo masculino, a ampliação dos níveis de ensino, inclusive com a proposta de integração entre estes níveis (fundamental, secundário e superior) gerando a expectativa de que a educação pudesse garantir a mobilidade social e o sucesso profissional.

Segundo Gadotti (1994), em 1930 a burguesia urbano-industrial chega ao poder e apresenta um novo projeto educacional, assim a educação pública passou a ter espaço nas preocupações do poder. A burguesia, desde a Revolução Industrial, precisava de uma escola mais realista e que se adequasse ao mundo em constante transformação.

De acordo com Libâneo (2009), a revolução de 1930 representou a consolidação do capitalismo industrial no Brasil e foi determinante para o conseqüente aparecimento de novas exigências educacionais. Nos dez primeiros anos que se seguiram, houve um desenvolvimento do ensino jamais registrado no País. Em 20 anos, o número de escolas duplicou e as

secundárias quase quadruplicaram. As escolas técnicas multiplicaram-se de 1933 a 1945, passaram de 133 para 1368 e o número de matrículas, de 15 mil para 65 mil matrículas.

Em 1930 também foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública (Mesp), onde Francisco Campos, Ministro da Educação, elaborou a reforma que atingiu a estrutura do ensino e o Estado teve então uma ação mais objetiva que organizou a educação escolar no plano nacional, especialmente nos níveis secundário e universitário. (LIBÂNEO, 2009)

Outro grande acontecimento na década de 30 para a educação foi a fundação, em 1938, do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), que em 1944 inicia a publicação da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, que se constituiu numa fonte de informação e formação para os educadores brasileiros. (GADOTTI, 1994)

De 1937 a 1945, vigorou no País o Estado Novo, período ditatorial de Getúlio Vargas. Com a Constituição de 1937, o debate sobre a pedagogia e política educacional passou a ser restrito aos políticos que estavam no poder (LIBÂNEO, 2009). Mas também foi nesse período autoritário que se deu uma expansão quantitativa da escola do ensino fundamental, e a sociedade brasileira deixou, na realidade, de ser uma sociedade sem escolas. (ROSÁRIO, 2011)

Depois da ditadura de Vargas, abre-se um novo período de redemocratização no país e nesse período, o movimento educacional ganha novo impulso, distinguindo-se por dois grandes movimentos: o *movimento por uma educação popular* e o *movimento em defesa da educação pública*, o primeiro predominante no setor da educação informal e na educação de jovens e adultos, e o segundo mais concentrado na educação escolar formal. O primeiro teve seu ponto alto em 1958, com o segundo Congresso Nacional de Educação de Adultos e no início de 1964 com a Campanha Nacional de Educação de Adultos, dirigida por Paulo Freire<sup>14</sup>, defendendo uma concepção libertadora da educação. O segundo teve um momento importante com os debates em torno da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), principalmente em 1960 com a realização, em São Paulo, da primeira Convenção Estadual de Defesa da Escola Pública e da Convenção Operária em Defesa da Escola Pública. (GADOTTI, 1994)

E nesse mesmo período, as elites governantes adotaram uma política nacional de formação de professores. Pois a qualidade do ensino do professor que dava início ao processo

---

<sup>14</sup> Paulo Freire (Recife, 19 de setembro de 1921 — São Paulo, 2 de maio de 1997) foi um educador e filósofo brasileiro. Destacou-se por seu trabalho na área da educação popular, voltada tanto para a escolarização como para a formação da consciência política.

de formação de seus filhos na escola primária, dependia de professores bem preparados. Assim inaugura-se uma tradição, que identifica até hoje a profissão do magistério como ofício feminino, pois as Escolas Normais foram, por muito tempo, uma espécie de ginásios para moças, provenientes da classe média e mesmo de famílias abastadas. Essas escolas significaram um ponto importante na história da educação brasileira. Desse modo, a escola mantinha sua excelência, mas continuava sendo frequentada por poucos. (ROSÁRIO, 2011)

Com o golpe de 1964, os brasileiros viveram novamente o medo gerado pelo governo e a ausência do estado de direito. Esses anos, além de sofridos, foram desastrosos para a cultura e a educação (ARANHA, 2006). Foram 20 anos novamente (1964 a 1985) de atraso e descaso com a educação no país, os alunos e professores foram proibidos de qualquer manifestação de cunho político, as universidades passaram por verdadeiro terrorismo, professores se exilaram em outros países.

Na década de 70, o período mais violento da ditadura, no governo Médici, aconteceu a reforma do 1º e 2º graus. O artigo 1º da Lei nº 5692/71 dizia: “O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania”. Houve a ampliação da obrigatoriedade escolar de quatro para oito anos, a criação da escola única profissionalizante, ou ensino médio profissionalizante, que tentava extinguir a separação entre escola técnica e secundária, e para aqueles que não concluíam os estudos regulares, foi criado o curso supletivo. Porém nesse período não havia recursos para manter a obrigatoriedade de 8 anos, e a profissionalização também não se efetivou, pois faltavam professores especializados. (ARANHA, 2006)

Mas a educação da elite não se submeteu à lei, e as escolas particulares continuaram com a formação geral e a preparação para o vestibular. Aos pobres era reservada a educação profissionalizante e sem qualidade, e a elite, bem preparada, ocupava as melhores vagas nas universidades.

Na década de 80, com o enfraquecimento do governo militar, o país entra em um lento processo de democratização. Segundo Soares (2011), se na LDB 5692/71 o ensino profissionalizante era visto como uma forma de expansão do ensino e da profissionalização da mão de obra, com a Constituição de 1988 a educação passa a ser um direito social de todos. O artigo 6º garante: “ São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a

assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”. E em seu artigo 205: “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”.

Outros pontos importantes desta Constituição são: gratuidade do ensino público, ensino fundamental obrigatório e gratuito, extensão do ensino obrigatório e gratuito, progressivamente, ao ensino médio, atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos, valorização dos profissionais de ensino, com planos de carreiras para o magistério público, autonomia universitária, aplicação da União de não menos de 18% e dos estados e distrito federal de não menos de 25% no mínimo da receita resultante de impostos, na manutenção e desenvolvimento do ensino, plano nacional de educação visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à erradicação do analfabetismo, universalizando o atendimento escolar, melhoria da qualidade do ensino, formação para o trabalho, humanística, científica e tecnológica do país. (ARANHA, 2006)

Na década de 90 foi estabelecida a nova LDB, a Lei nº 9394/96<sup>15</sup>, que, desde a sua promulgação em 20 de dezembro de 1996, vem redesenhando o sistema educacional brasileiro em todos os seus níveis, desde a pré-escola até a universidade, além de todas outras modalidades de ensino com a educação especial, profissional, indígena, no campo e o ensino a distância.

Houve avanços na área da educação, como melhor infra-estrutura, formação de professores, material didático e inovações tecnológicas.

Porém, não houve melhoria no padrão de distribuição de renda para a sociedade brasileira. Houve crescimento econômico de alguns setores, mas também um regime inflacionário permanente e um significativo processo de concentração de rendas, de propriedades, de capital e de mercado. O resultado de tudo foi uma total exclusão escolar e social. Houve o rebaixamento no padrão de escolarização. A frequência e a permanência na escola caíram para níveis comparáveis ao período Vargas. (HILSDORF, 2011)

---

<sup>15</sup> A LDB dispõe sobre todos os aspectos do sistema educacional, dos princípios gerais da educação escolar às finalidades, recursos financeiros, formação e diretrizes para a carreira dos profissionais do setor.

Fonte: <http://bd.camara.gov.br>

Segundo Gadotti (1994), a educação era vista como uma tarefa simples: bastava descobrir as necessidades da máquina social, e depois recrutar e formar as pessoas que responderiam a essas necessidades num progresso constante.

Dos anos 90 até os dias atuais, as reformas que o Estado sofreu produziram grande impacto no sistema educacional brasileiro. Com a estabilidade monetária, alcançada mediante a adoção do Plano Real (1994) e a privatização de empresas estatais<sup>16</sup>, as políticas educacionais tinham como objetivos transferir os padrões de administração das grandes corporações econômico-financeiras para o sistema nacional de educação; privatizar o campo educacional, com exceção do ensino fundamental e a adaptar o sistema nacional de educação por meio de um conjunto de avaliações. Apresentou como consequência o aprofundamento das desigualdades sociais, mantendo o elitismo e a exclusão. (ROSÁRIO, 2011)

Segundo Hilsdorf (2011), o Estado delegou maior parte de suas obrigações e reteve somente aquelas de tipo assistencial, para os setores cujo poder aquisitivo não lhes permite pagar um serviço. A noção de direito à saúde, moradia e educação perde assim seu sentido global. Estabelece-se como se fosse normal que os cidadãos, ao invés de reclamarem por um direito, paguem por ele. Aqueles que não podem pagar ou comprar estes serviços devem se conformar com uma ação assistencial do Estado, que se limita a dar o mínimo necessário.

Com isso chegamos ao século XXI com um contingente de 15 milhões de analfabetos num universo de 190 milhões de habitantes. E ainda existe, segundo dados do IBGE, um grande número de analfabetos funcionais, pessoas com menos de quatro anos de estudo. Enfim chegamos aos dias atuais e a educação no Brasil não conseguiu resolver uma das heranças produzidas pelo período colonial: à exclusão das minorias. (ROSÁRIO, 2011)

## **1.2 As políticas educacionais brasileiras na EJA e desafios contemporâneos**

Na história da educação, a EJA acontece desde os tempos do Brasil-colônia. Nesse momento prevalecia a doutrinação religiosa, que era uma forma de educação pela qual os

---

<sup>16</sup> As privatizações de empresas estatais durante a gestão de Fernando Henrique Cardoso (1995 - 2002) renderam 200,8 bilhões em valores atuais aos cofres públicos, principalmente federais. Ao todo mais de 84 estatais foram vendidas e serviços públicos foram concedidos à exploração privada. (Rosário, 2011)

Jesuítas facilitavam a dominação metropolitana e a educação assumia papel de agente colonizador. (ARANHA, 2006)

A EJA passa pelo período imperial, porém só começa a ser historicizada a partir do início do período republicano, quando ainda não havia essa nomenclatura. Os estudos sobre a EJA são encontrados a partir da primeira metade do século XX. (SOARES, 2011)

A EJA aparece inicialmente como educação de adultos, sendo associada à educação geral, e durante um vasto período da educação brasileira ela foi negligenciada. Somente a partir da década de 1920 é que começavam a serem buscadas novas formas de escolarização desse público. Segundo Volpe (2004, p.2),

passando por um momento de indiferenciação da Educação de Jovens e Adultos no interior do movimento em prol da educação, chegamos a década de 1920, quando do movimento dos renovadores e da população em prol da ampliação do número de escolas e da melhoria de sua qualidade, exigindo que o Estado se responsabilizasse definitivamente pela oferta do serviço, onde começa a se estabelecer um clima favorável à implementação de políticas públicas de educação para pessoas jovens e adultas.

Mas é a partir da década de 40 que a EJA se constitui tema da política educacional brasileira. A necessidade de oferecer educação aos adultos já aparecia em textos normativos anteriores, como na pouco duradoura Constituição de 1934. Mas é na década seguinte que começaria a tomar corpo, em iniciativas concretas, a preocupação de oferecer os benefícios da escolarização a amplas camadas da população até então excluídas da escola. Essa tendência se expressou em várias ações e programas governamentais, nos anos 40 e 50. Além de iniciativas nos níveis estaduais e locais, merecem ser citadas, em razão de sua amplitude nacional: a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário em 1942, do Serviço de Educação de Adultos e da Campanha de Educação de Adultos, ambos em 1947, da Campanha de Educação Rural iniciada em 1952 e da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo em 1958. (DIPIERRO, 2001)

Na década de 60 com a influência de Paulo Freire para a alfabetização e politização dos sujeitos, diversas experiências de educação de adultos aconteceram como os programas do Movimento de Educação de Base (MEB), do Movimento de Cultura Popular do Recife, ambos iniciados em 1961, dos Centros Populares de Cultura da União Nacional dos Estudantes, entre outras iniciativas de caráter regional ou local. Embaladas pela efervescência

política e cultural do período, essas experiências evoluíam no sentido da organização de grupos populares articulados a sindicatos e outros movimentos sociais. Em 1964, o Ministério da Educação organizou o último dos programas de corte nacional desse ciclo, o Programa Nacional de Alfabetização de Adultos, cujo planejamento incorporou largamente as orientações de Paulo Freire.

Porém segundo Volpe (2006, p.5),

Com o fechamento do governo em 1964, a educação será concebida sob o signo do limite e do controle. Os movimentos e programas de Educação e Cultura Populares são reprimidos, seus dirigentes perseguidos e seus ideais censurados. Mas a escolarização básica de jovens e adultos não poderia ser abandonada pelo Estado porque tratava-se de um dos canais mais importantes de mediação com a sociedade, bem como seria difícil conciliar a manutenção dos baixos níveis de escolaridade da população com a proposta do governo de um grande país frente às comunidades nacional e internacional.

A partir de 1969, foi criada a Fundação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), um programa de proporções nacionais, voltado a oferecer alfabetização a amplas parcelas dos adultos analfabetos nas mais variadas localidades do país. O Mobral instalou comissões municipais por todo o país, responsabilizando-as pela execução das atividades, enquanto controlava rígida e centralizadamente a orientação, supervisão pedagógica e produção de materiais didáticos. Desacreditado nos meios políticos e educacionais, o Mobral foi extinto em 1985, e sucedido pela Fundação Educar, que foi extinta em 1990, logo após a posse do Presidente Fernando Collor de Mello - primeiro presidente eleito diretamente após o regime militar. (DI PIERRO, 2001)

Na década de 80 por meio dos movimentos sociais, o Estado reconhece a EJA como uma modalidade de ensino, através da constituição de 1988, em seu artigo 208 que explicita que a educação básica é obrigatória e gratuita, inclusive para os que não tiveram acesso na idade própria.

Na década de 90, o MEC lançou o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), com o objetivo de mobilizar a sociedade em prol da alfabetização de crianças, jovens e adultos por meio de comissões envolvendo órgãos governamentais e não-governamentais. Entretanto, as comissões não puderam exercer nenhum controle sobre a destinação de recursos e o programa foi encerrado depois de um ano. Personalidades

influentes sobre as políticas educacionais, como o ex-Ministro José Goldenberg e o consultor Cláudio Moura Castro, bem como os já falecidos Senador Darcy Ribeiro e Sérgio Costa Ribeiro, pesquisador do IPEA, declararam publicamente opor-se a que os governos invistam na educação de adultos, argumentando que os adultos analfabetos já estariam adaptados à sua condição e que o atraso educativo do país poderia ser saldado com a focalização dos recursos no ensino primário das crianças. (DI PIERRO, 2001)

A falta de incentivo político e financeiro leva a EJA a um período de estagnação e declínio. Segundo Di Pierro (2010), no período de 1996 a 2001, quando houve a construção do Plano Nacional de Educação (PNE), a EJA não foi totalmente considerada na agenda de políticas educacionais, pois, quando se acredita na existência de uma política levada à prática, há um consenso de direito, nesse caso direito humano à educação, e em qualquer idade. Mas o que se constatou foi a secundarização da EJA frente a outras modalidades de ensino.

No governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), houve uma redefinição dos papéis do Estado e contenção de gastos federais. A política educacional do governo induziu à municipalização e focalizou o investimento público no ensino fundamental de crianças e adolescentes, mediante a criação, em 1996, de fundos de financiamento em cada uma das unidades da Federação. Por força de veto presidencial à lei que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) <sup>17</sup>, as matrículas na EJA não puderam ser consideradas, o que restringiu as fontes de financiamento e desestimulou os gestores a ampliarem as matrículas na modalidade. (DI PIERRO, 2010)

Segundo Haddad (2007), ao estabelecer o padrão de distribuição dos recursos públicos estaduais e municipais em favor do ensino fundamental de crianças e adolescentes, o FUNDEF deixou parcialmente descoberto o financiamento dos três outros segmentos da educação básica: a educação infantil, o ensino médio e a educação básica de jovens e adultos. Assim a educação de jovens e adultos passou a concorrer pelos recursos públicos não utilizados pelo FUNDEF com a educação infantil no âmbito municipal e com o ensino médio

---

<sup>17</sup> Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Antes uma parcela das receitas públicas eram destinadas à educação como um todo. A proposta desse fundo era definir uma parcela que atendesse especificamente ao ensino fundamental (1ª a 8ª série), através de uma redistribuição dos recursos provenientes de impostos aplicados pelos municípios e Estados. Apesar dos resultados positivos em muitos Estados, surgiu a proposta de sua substituição pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), que não investiria apenas na educação fundamental, mas no ensino médio também.

no âmbito estadual. Como a cobertura escolar nesses dois níveis de ensino é deficitária e a demanda social explícita por eles é muito maior, a expansão do financiamento da educação básica de jovens e adultos experimentou dificuldades e não garantiu a expansão da matrícula e melhoria da qualidade de ensino.

Em 1998 chegaram ao Congresso duas propostas do PNE. Ambos os documentos limitavam-se a desenhar estratégias de elevação das taxas de alfabetização e níveis de escolaridade da população, ocupando-se da reposição de estudos não realizados na infância ou adolescência, o que os situa nos marcos da concepção compensatória da EJA.

A Lei n. 10.172/2001<sup>18</sup> foi aprovada pelo Congresso como capítulo dedicado à EJA no PNE e produziu um diagnóstico que reconheceu a extensão do analfabetismo absoluto e funcional e sua desigual distribuição entre as zonas rural e urbana, as regiões brasileiras, os grupos de idade, sexo e etnia.

Nas diretrizes, o PNE aderiu à concepção de educação continuada ao longo da vida, mas priorizou a atenção ao direito público subjetivo dos jovens e adultos ao ensino fundamental público e gratuito. O capítulo sobre EJA enunciou 26 metas, dentre as quais se destacavam cinco objetivos: 1) alfabetizar, em cinco anos, dez milhões de pessoas, de modo a erradicar o analfabetismo em uma década; 2) assegurar, em cinco anos, a oferta do primeiro ciclo do ensino fundamental à metade da população jovem e adulta que não tenha atingido esse nível de escolaridade; 3) oferecer, até o final da década, cursos do segundo ciclo do ensino fundamental para toda a população de 15 anos ou mais que concluiu as séries iniciais; 4) dobrar, em cinco anos, e quadruplicar, em dez anos, a capacidade de atendimento nos cursos de EJA de nível médio; 5) implantar ensino básico e profissionalizante em todas as unidades prisionais e estabelecimentos que atendem a adolescentes infratores. (DI PIERRO, 2010).

Para atingir essas metas, previa-se a cooperação entre as três esferas do governo e a sociedade civil organizada com incremento de recursos financeiros. Embora fosse necessária a especialização do corpo docente, o programa previu apenas que os estados mantivessem programas de formação de educadores para atuar na alfabetização e séries iniciais da EJA. Com isso mais uma vez perdeu-se a oportunidade de convocar outras instituições para trabalhar na formação de docentes para atuar na EJA do ensino médio e da educação

---

<sup>18</sup> Lei n° 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

profissional. O PNE também não apresentou estratégias para reverter as desigualdades observadas entre os grupos étnico-raciais e as populações rurais.

Como a Lei n. 10.172/2001 foi aprovada em 2001, no governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, também houve monitoramento das metas do PNE, já que seus dois mandatos transcorreram em oito dos dez anos de vigência da lei. A diferença nesse período foi muito positiva, pois houve uma mudança da posição relativa da EJA na política educacional, atribuindo-se maior importância a esse campo, tanto no discurso quanto no organograma do governo e em suas ações. Embora a EJA continue a ocupar lugar secundário na agenda da política educacional do governo, houve um incremento na colaboração da União com os estados e municípios, por meio da institucionalização da modalidade no sistema de ensino básico, com sua inclusão nos mecanismos de financiamento e nos programas de assistência aos estudantes (alimentação, transporte escolar e livro didático). (DI PIERRO, 2010)

Outra mudança desse período foi a criação de iniciativas de EJA, entre as quais o Programa Brasil Alfabetizado, coordenado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (MEC); o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM, gerido pela Secretaria Nacional de Juventude; o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), mantido pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do MEC; o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, coordenado pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário; e o Exame Nacional de Certificação de Competências, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP).

Ao buscar a origem e os pressupostos dos novos programas para EJA desenvolvidos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), entre os quais se destaca o eleito para análise no presente trabalho, o PROEJA, verifica-se que as ações do governo em relação à EJA foram de políticas assistencialistas, populistas e compensatórias. Mesmo reconhecendo a disposição do governo em estabelecer uma política ampla para EJA, especialistas apontam a desarticulação entre as ações de alfabetização e de EJA, questionando o tempo destinado à alfabetização e a 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 à educação básica, 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).

Porém, segundo (SOARES, 2011), a maioria das políticas são políticas de governo, e por isso elas não têm permanecido como direito garantido no país, já que a cada mudança de governo as políticas implementadas são modificadas, e o direito à educação nem sempre é garantido, e a EJA, mesmo sendo um direito conquistado em lei, continua enfrentando grandes desafios.

### **1.3 O PROEJA**

O PROEJA tem como perspectiva a proposta de integração da educação profissional à educação básica buscando a formação para a vida e para o mundo do trabalho, através de uma política pública de educação em um projeto nacional de desenvolvimento soberano, frente aos desafios de inclusão social e da globalização econômica. Isto impõe a construção de respostas para diversos desafios, tais como, o da formação do profissional, da organização curricular integrada, da utilização de metodologias e mecanismos de assistência que favoreçam a permanência e a aprendizagem dos estudantes, da falta de infraestrutura para oferta dos cursos dentre outros.

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) foi instituído em 2005, seu primeiro Decreto foi o nº 5.478, de 24 de junho de 2005, em seguida substituído pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, que introduz novas diretrizes que ampliam a abrangência do primeiro com a inclusão da oferta de cursos PROEJA para o público do ensino fundamental da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A base legal do Programa é o Decreto no 5.840, de 13 de julho de 2006. Outros atos normativos que fundamentam o PROEJA são: a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o

Decreto no 5.154, de 23 de julho de 2004, os Pareceres CNE/CEB nº 16/99, nº 11/2000 e nº 39/2004 e as Resoluções CNE/CEB nº 04/99 e nº 01/2005.

O programa teve início em algumas instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, que, a partir de experiências vivenciadas, indicavam a necessidade de ampliar a oferta do PROEJA tendo como objetivo a universalização da educação básica, aliada à formação para o mundo do trabalho, com acolhimento específico para jovens e adultos com trajetórias escolares descontínuas.

O que se constata no Brasil é que tanto o acesso à educação, como a educação ofertada dependem da origem socioeconômica de cada indivíduo, e esses fatores influenciam significativamente essa população, que muitas vezes não consegue progredir sequencialmente e sem interrupção o seu ciclo educacional, por motivos que são em sua grande maioria classificados como problemas sociais, tais como: emprego, desemprego, ausência de renda mínima, gravidez, troca de domicílio, miséria, etc. (SANTOS, 2009, p. 2)

No Brasil, a população a que se destina a EJA é fruto do processo histórico de formação social do país, potencializado pelos diferentes modelos econômicos adotados, em cada momento histórico. Os projetos destinados a diminuir o número de alunos que abandonam seus estudos são inúmeros em cada governo, que no contexto político significa dizer que o país historicamente não construiu um projeto de Estado que ao longo de qualquer governo específico superasse esse e outros problemas sociais.

A partir de 1989, o governo brasileiro começa a pensar na integração entre a Educação Profissional (EP) e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) visando à formação integral do homem, considerando como integral: o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura. E só após 10 anos da aprovação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, é que o governo propõe o denominado PROEJA que articulará de forma integrada ou concomitante duas modalidades de ensino: o Ensino Médio e o Técnico. A forma integrada é aquela em que o estudante tem matrícula única e o curso possui currículo único, ou seja, a formação profissional e a formação geral são unificadas. Na forma concomitante, o curso é oferecido na mesma instituição em horários separados ou instituições distintas, isto é, em uma escola o estudante terá aulas dos componentes da Educação Profissional e em outra do Ensino Médio.

Quanto aos tipos de oferta, o Decreto n. 5.840/2006, nos artigos 3º e 4º, prevê que a formação profissional integrada ao ensino médio na modalidade EJA possa ocorrer como formação inicial e continuada ou como habilitação técnica. No primeiro caso, os cursos terão

carga horária máxima de 1.400 horas, das quais no mínimo, 1.200 serão destinadas à formação geral e 200 à formação profissional. No segundo caso, os cursos devem ter carga horária máxima de 2.400 horas, das quais 1.200 para formação geral. A carga horária mínima da formação específica deve atender a estabelecida para a respectiva habilitação.

O Decreto n. 5.840/2006, artigo 6º, parágrafo único, também prevê que os cursos podem ser estruturados e organizados em etapas com terminalidade, prevendo-se saídas intermediárias e possibilitando ao aluno a obtenção de certificados de conclusão do ensino médio com qualificação para o trabalho, referentes aos módulos cursados, desde que tenha concluído com aproveitamento a parte relativa à formação geral. Os alunos que concluírem os cursos do PROEJA receberão diploma com validade nacional com habilitação profissional e a conclusão do ensino médio, possibilitando prosseguimento dos estudos no nível superior. E de acordo com o artigo 7º, as instituições poderão reconhecer, mediante avaliação individual, conhecimentos e habilidades obtidas em processos formativos extraescolares.

Assim, as instituições da rede federal de educação técnica e tecnológica, que atualmente atendem pela nomenclatura de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, passam a partir de 2006 a ter a responsabilidade de implementação do PROEJA, destinando a jovens e adultos acima de 18 anos que tenham cursado apenas o ensino fundamental o correspondente a 10% das vagas oferecidas em 2005 para o ensino médio integrado à educação profissional.

Em conformidade com o Decreto nº 5.840/2006, poderão também adotar cursos, no âmbito do PROEJA, instituições públicas dos sistemas de ensino federal, estaduais e municipais, entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical e entidades vinculadas ao Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Social da Indústria (SESI), Serviço Social do Comércio (SESC), Serviço Social do Transporte (SEST), Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) e Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE).

Em relação as ações da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) na oferta do PROEJA nestes últimos cinco anos, destacamos a criação Projeto de Inserção Contributiva com o intuito de diagnosticar a situação dos cursos PROEJA em algumas instituições federais, procurando identificar as causas do alto índice de abandono dos cursos e estabelecer estratégias de monitoramento e avaliação para superação da evasão. Outra ação foi

o estabelecimento dos Diálogos Proeja através de encontros micro-regionais, realizados pelas instituições federais, com a participação de equipes técnicas, professores e alunos dos cursos PROEJA. Já foram realizados 14 Diálogos, totalizando um repasse de R\$427.944,71. E para atender a demanda nos últimos anos, a Setec convida instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica para apresentar projetos de cursos de Pós-Graduação *latu sensu* em PROEJA. Em 2009 vinte instituições da rede federal ofereciam especialização em PROEJA.<sup>19</sup>

Os objetivos da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) ao instituir a Especialização PROEJA podem ser sintetizados em três grandes linhas: (a) formar profissionais especialistas da educação por meio do desenvolvimento de conhecimentos, métodos, atitudes e valores pertinentes à atividade da docência no PROEJA; (b) contribuir para implementação democrática, participativa e socialmente responsável de programas e projetos educacionais, bem como identificar na gestão democrática ferramentas que possibilitem o desenvolvimento de estratégias, controle e organização do PROEJA; (c) colaborar no desenvolvimento de currículos integrados de Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade EJA, reconhecendo a avaliação como dinâmica, contínua, dialógica e participativa e, ainda, como importante instrumento para compreensão do processo de ensino aprendizagem. (MEC)

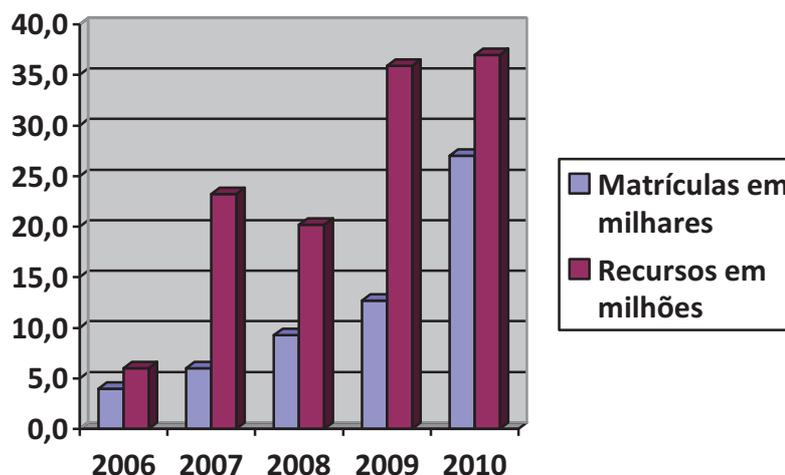
Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep/MEC), hoje os Institutos Federais de 20 estados oferecem o ensino médio integrado, são 27 mil matrículas na modalidade.

Outro fator relevante dessa política foi a ampliação da oferta e de recursos nos últimos cinco anos. Através de dados da gestão de 2010, percebemos que os recursos e número de matrículas aumentaram significativamente.<sup>20</sup>

---

<sup>19</sup> Fonte: <http://portal.mec.gov.br>

<sup>20</sup> Fonte: [http://gestao2010.mec.gov.br/download/sinopse\\_acoes\\_mec.pdf](http://gestao2010.mec.gov.br/download/sinopse_acoes_mec.pdf)



**Gráfico 5 – Número de matrículas e recursos no PROEJA**

Mas vários indicadores apontam que somente a oferta dessas vagas não resolve o problema da EJA no Brasil, pois para que ocorra a universalização do atendimento à educação básica e para que seja dada real importância à EJA na agenda de políticas educacionais é necessário que os planos e metas da educação sejam realmente concretizados.

#### **1.4 A trajetória da EJA no IFSULDEMINAS – *Campus Machado***

No segundo semestre de 2006 através da Resolução nº13 de 24 de agosto de 2006 foi aprovada a proposta pedagógica do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio de acordo com o Decreto nº5.840 de 13 de julho de 2006, o qual institui o PROEJA. Nesse semestre, o *Campus Machado* começou a ofertar o Curso técnico em Informática. Sob o Edital nº 002/06 foram abertas 80 (oitenta) vagas no turno noturno, na modalidade integrada e com duração de 3 (três) anos letivos, acrescidos de estágio curricular supervisionado.

As inscrições foram feitas no setor de registros escolares da Instituição, no período de 08 de maio a 30 de junho de 2006. O número de alunos inscritos para o processo seletivo foi de apenas 33 (trinta e três) candidatos.

No dia 06 de julho de 2006, haveria sorteio para o ingresso no curso, mas como o número de inscritos foi abaixo do número de vagas, todos os candidatos inscritos efetivaram

sua matrícula.

A primeira turma iniciou com 33 alunos matriculados, com apenas 41% do número de vagas oferecidas, no segundo semestre do ano letivo de 2006. Logo no início de julho houve uma redução de 13 (treze) alunos, sendo assim a turma continuou com 20 alunos – apenas 25% das vagas oferecidas inicialmente pelo edital e 60% dos alunos inicialmente matriculados. No fim do primeiro semestre do curso houve uma evasão de 40% dos alunos matriculados.

No início do 2º (segundo) ano letivo em agosto de 2007, iniciou-se a segunda série com apenas 12 (doze) alunos matriculados, isto é, 15% das vagas oferecidas inicialmente pelo edital e 36% dos alunos inicialmente matriculados. Houve uma perda do 1º para o 2º ano de 64% de alunos.

O 3º (terceiro) ano letivo (agosto de 2008), iniciou-se com 12 (doze) alunos matriculados. Houve pedido de duas transferências para a Escola Agrotécnica Federal de Catu/BA. Em decorrência das duas transferências solicitadas, o curso passou a ter apenas 10 alunos matriculados e frequentes. Desses 10 (dez) alunos apenas 6 (seis) concluíram o curso completamente, participando da colação de grau e recebendo certificado de Técnico em Informática.

Com o intuito de diagnosticar a situação dos cursos PROEJA a nível nacional, procurando identificar as causas do alto índice de abandono dos cursos e estabelecer estratégias de monitoramento e avaliação para superação da evasão, com a assessoria da SETEC e demais parceiros, foi criado em 2007, pela Coordenação Geral de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica o Projeto de Inserção Contributiva a Assistência ao estudante do PROEJA. Ao longo dos anos de 2007 e 2008 foram realizadas visitas em instituições que apresentaram um alto índice de desistência dos cursistas, com o objetivo de diminuir o índice de evasão dos cursos PROEJA em 21 Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica de acordo com as metas da SETEC/MEC<sup>21</sup>.

De acordo com dados diagnosticados<sup>22</sup>, revelou que dentre as causas da evasão estava a ausência de transporte e alimentação. Nesse sentido é que se insere a proposta deste

---

<sup>21</sup> Fonte: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12294&Itemid=86](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12294&Itemid=86)

<sup>22</sup> Dados levantados através de documentos existentes no Setor de Registros Escolares do IFSULDEMINAS – Campus Machado. Os documentos pesquisados foram livros de atas, livros de registros acadêmicos, fichas

Ministério, iniciada em 2008, com a criação da Assistência ao Estudante PROEJA. Segundo os dados da avaliação levantados em 2008, o recurso de R\$100,00 destinado ao estudante PROEJA contribuiu para a permanência no curso. Dos 2678 estudantes PROEJA que responderam ao item do questionário “*A Assistência Estudantil ajuda a resolver algum problema financeiro que limita a ida a escola*”, 2508 estudantes responderam que concordam com essa afirmativa. Constatando que as avaliações dessa ação foram em sua maioria positivas, a SETEC segue fomentando a assistência ao estudante.

Sendo assim, a partir do mês de agosto de 2008, os estudantes da modalidade PROEJA do IFSULDEMINAS – *Campus Machado*, passaram a receber bolsa mensal de assistência estudantil no valor de R\$100,00 (cem reais). Esta medida foi determinada pelo Ministério da Educação, através da Portaria nº 315/2008, que estabelece o auxílio para todos os estudantes que estejam matriculados e frequentando as aulas. O valor do auxílio é depositado mensalmente na conta bancária do estudante.

Em contrapartida, os alunos beneficiados com a bolsa-auxílio PROEJA recebem acompanhamento, avaliação do desempenho e frequência escolar, por parte da Instituição. Porém, o aluno que apresentar frequência inferior a 75% nas aulas, salvo justificativa prevista em lei, perderá o direito à bolsa auxílio estudantil.

Ainda no segundo semestre de 2008 o *Campus Machado*, através da Resolução nº07 de 04 de setembro de 2008 que aprovou a criação do Curso Técnico em Alimentos Integrado ao Ensino Médio na modalidade PROEJA, uma nova turma foi aberta, desta vez oferecendo 40 vagas para o curso Técnico em Alimentos. O processo seletivo foi realizado no dia 29 de junho de 2008 e constou de uma prova de redação. Foram feitas 38 inscrições no período de 1 de maio a 20 de junho de 2008. Compareceram para fazer a prova somente 28 candidatos que foram classificados. Como o número de vagas não foi preenchido um edital de segunda chamada foi aberto, neste edital foram feitas 13 inscrições e todos foram classificados.

A primeira série do Curso Técnico em Alimentos iniciou com 41 novas matrículas, no final da primeira série 10 (dez) alunos já haviam evadidos do curso, um total de 25% de evasão.

A segunda série começou com 31 alunos matriculados e finalizou com 25 alunos, e a terceira série encerrou-se em julho de 2011 com 18 alunos, 43% dos alunos concluíram o

---

individuais dos alunos, sistema informatizado de dados cadastrais (sistema GIZ), livro de colação de grau, etc.

PROEJA – Técnico em Alimentos.

No período de 01 de junho a 02 de julho de 2009 a instituição abriu 30 vagas através do edital DDE nº 03/2009 para se formar uma segunda turma de PROEJA com habilitação para técnico em informática, a seleção dos candidatos foi através de uma redação aplicada no dia 12 de julho de 2009. Inscreveram-se para o processo seletivo 28 (vinte e oito), sendo que para a realização da prova de redação compareceram 22 (vinte e dois), tendo uma ausência de 25% dos inscritos.

No período um novo edital foi aberto para o preenchimento das 9 (nove) vagas restantes, para que a turma fosse iniciada com 30 (trinta) alunos matriculados. A abertura do novo edital DDE nº 004/2009, oferecia as 9 (nove) vagas e as inscrições ocorreram de 10 a 12 de agosto de 2009. A prova de redação foi aplicada no dia 13 de agosto de 2009. Houve 12 (doze) candidatos inscritos para a seleção, onde todos os candidatos comparecem. Dos 12 candidatos que realizaram a prova de redação, 9 foram selecionados para efetivação da matrícula. Com a abertura do novo edital, a 2ª turma do Curso PROEJA – Técnico em Informática do IFSULDEMINAS, iniciou-se com 100% das vagas oferecidas. As aulas tiveram início em 10 de agosto de 2009.

Logo no início do curso, já havia 3 (três) alunos evadidos, dos 30 alunos matriculados o curso estava com 27 alunos cursando. Como o curso ainda estava em fase inicial, foi possível efetivar a matrícula dos candidatos que realizaram a prova de redação e ficaram como excedentes na listagem dos classificados. Assim o curso teve continuidade com 30 (trinta) alunos matriculados.

No início do 2º (segundo) ano letivo em agosto de 2010, iniciou-se com 19 (dezenove) alunos matriculados, isto é 63% das vagas oferecidas e preenchidas no início do curso. Houve uma perda de 37% dos alunos matriculados. Em 2011 o terceiro ano letivo se iniciou com 19 (dezenove) alunos matriculados e destes apenas 13 (treze) concluíram o curso, ou seja, 39,3% dos alunos.

Percebemos pela trajetória destas três turmas uma melhora nos casos de permanência dos alunos, a primeira com apenas 6 (seis) concluintes, a segunda com 18 (dezoito) e a terceira com 13 (treze).

## 2 FATORES QUE CONTRIBUEM PARA A EVASÃO NO PROEJA

### 2.1 Fracasso escolar

Na procura por respostas para a situação do fracasso e sucesso escolar, recorreremos a vários autores, entre os quais podemos citar Patto (2008), que acredita ser necessário através da história entender em que contexto esse “fracasso” foi produzido.

Segundo Patto, as explicações para o fracasso escolar baseadas na teoria do déficit e na herança cultural precisam ser revistas, partindo do conhecimento de que os meios escolares produzem dificuldades de aprendizagem, não possibilitando a inserção e adaptação do aluno no meio escolar. Ainda segundo Patto, o fracasso da escola pública é o resultado de um sistema educacional gerador de obstáculos à realização de seus objetivos. Um sistema que trata seus alunos como iguais, como se todos tivessem o mesmo nível de conhecimento, a mesma herança cultural e que desconhece suas habilidades e capacidades.

Comumente, a diferença de etnia, religião, classes sociais e também as diferenças individuais são ignoradas nas práticas cotidianas da escola, por isso, muitas vezes, as dificuldades de integração que os alunos vivem na escola são ignorados. Para a ideologia predominante, mesmo se as escolas tivessem oferecido as mesmas condições para todos os alunos, o sucesso ou fracasso seria uma decorrência das aptidões e da inteligência de cada um. (DAZZANI, 2012).

Porém segundo Dazzani (2012), o fracasso escolar se concentra nas camadas socioeconomicamente desfavorecidas, o que, de algum modo, contraria essa ideologia, pois coloca à mostra que as diferenças não ocorrem somente entre os indivíduos, mas, sim, entre grupos. Esse outro modo de explicar o fracasso, principalmente o das classes pobres, parte da afirmação central de que, já que a escola transmite como certos os valores culturais dos grupos dominantes, as crianças das classes dominadas não encontram, na escola, a valorização de seus padrões culturais.

É importante também ressaltar o fator pedagógico como determinante no processo do fracasso escolar, pois este está vinculado a fatores internos da instituição como formação

profissional, o planejamento do ano letivo, a inadequação curricular e o processo de ensino-aprendizagem. (FERRIANI; IOSSI, 1998)

A seguir damos continuidade a essa discussão elencando os fatores que mais parecem ter contribuído para a evasão dos alunos do PROEJA por nós entrevistados.

### 2.1.1 A identidade estigmatizada

Um dos primeiros fatores que determinam o fracasso é a identidade estigmatizada desses alunos, que são vistos como aqueles que desistiram, que não conseguiram. Estes alunos em sua maioria vivem em periferias, favelas e bairros pobres e ainda não se apropriaram do exercício do direito à educação. Essa identidade apresenta uma grande diversidade, são negros, brancos, crianças, jovens, homens, mulheres e idosos.

No Brasil, segundo dados da PNAD (2007), as mulheres correspondem 53% dos matriculados na EJA contra 47% de homens. Com relação ao rendimento, o maior percentual de pessoas que frequentavam EJA, na época da pesquisa, foi daquelas que estavam na faixa de até  $\frac{1}{4}$  do salário mínimo (3,0%) e as que não tinham rendimento (2,6%). A maioria dos que cursavam EJA era formada por pessoas que se declaravam pardas (47,2%), seguidas por brancas (41,2%), pretas (10,5%) e de outra cor ou raça (1,1%).

A PNAD (2009) traz outro indicador comparando a média de anos de estudo segundo a cor ou raça. Esta é outra maneira de se avaliar o acesso à educação e as consequentes oportunidades de mobilidade social. A população branca de 15 anos ou mais de idade tem, em média, 8,4 anos de estudo em 2009, enquanto pretos e pardos têm, igualmente, 6,7 anos. Em 2009, os patamares são superiores aos de 1999 para todos os grupos, mas o nível atingido tanto pela população de cor preta quanto pela de cor parda, com relação aos anos de estudo, é atualmente inferior àquele alcançado pelos brancos em 1999, que era, em média, 7,0 anos de estudos<sup>23</sup>.

A participação das pessoas que frequentavam algum curso de Educação de Jovens e Adultos foi crescente nos grupos de 18 a 39 anos de idade, declinando nos seguintes. O grupo

---

<sup>23</sup> Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 1999/2009.

etário de 30 a 39 anos (10,7%) foi o que mais procurou cursos de EJA, seguido pelos grupos de 40 a 49 anos (8,6%), de 18 ou 19 anos (7,5%) e de 50 anos ou mais (4,6%).

Os primeiros dados levantados nesta pesquisa fazem referência aos perfis dos alunos evadidos do PROEJA, neste primeiro levantamento as informações obtidas nos relatam um pouco da realidade do *Campus* Machado. A maioria desses jovens são oriundo de famílias com baixo nível socioeconômico e de baixa escolaridade.

Para esses alunos a possibilidade de escolarização acontece nas escolas públicas. Confirmamos esse dado quando questionamos nossos entrevistados sobre o tipo de instituição em que haviam estudado, se pública ou privada. Todos responderam que sempre estudaram em escolas públicas.

Segundo Esteban (2007), a escola pública, no Brasil, tem se caracterizado por ser uma escola constituída predominantemente por crianças, jovens e adultos das classes populares. Falar de exclusão e de fracasso obriga a referência às classes populares. Entretanto, os processos instituídos com o sentido de ampliar o acesso à escola e de nela garantir a permanência dos alunos não expressam claramente o compromisso com a educação popular.

A inadequação da escola, que ensina segundo os modelos adequados à aprendizagem de um aluno ideal, e que supõe que seus alunos não têm habilidades, o que não é real, gera uma expectativa de não aprendizado, de inferioridade e de desvalorização social dos sujeitos das classes populares. (PATTO, 2008)

Por sua vez, a trajetória acidentada desses alunos na educação acaba por confirmar esta identidade, a daqueles que não conseguiram. Todos os alunos entrevistados tiveram um percurso de dificuldades no ensino fundamental, e estas dificuldades se reproduzem no ensino médio.

Percebemos nos relatos de nossos entrevistados em relação ao tempo que levaram para cursar o ensino fundamental, eles relatam suas dificuldades, as interrupções ocorreram por motivos como falta de interesse, maternidade e trabalho.

Mas porque eu parei, eu não repeti. Rsr rsrs. Comecei a estudar e chegou num certo tempo do ano ai, comecei a faltar, ai parece que começa a faltar, se vai desanimando, ai depois de bobeira, foi bobeira mesmo. (E)

Não foi feito em oito anos, foi mais vezes, eu repeti um três anos, e parei quando tive minha filha, ai eu parei, ai eu voltei pro alimentos quando começou lá na escola agrícola, depois de uns dez anos que eu voltei. (F)

Não tive dificuldades, era questão familiar mesmo, quando eu ia o ano inteiro eu passava, tinha notas boas, com 9 anos eu parei pra trabalhar e ajudar a minha mãe, aí depois nesses tempos, eu tinha que conciliar o trabalho com estudo, era questão de necessidade mesmo. (B)

De acordo com dados levantados temos o seguinte quadro dos nossos entrevistados no ensino fundamental.

**Quadro 7 – Dados dos alunos do PROEJA com relação ao Ensino Fundamental**

Entrevistado	Tempo cursado	Repetências	Desistências	Dificuldades
A	9 anos	1	-	-
B	11 anos	-	3	Trabalho
C	11 anos	2	1	Falta de interesse
D	8 anos	-	-	-
E	10 anos	-	2	Falta de interesse
F	12 anos	3	1	Maternidade
G	10 anos	2	-	-
H	10 anos	2	-	-

Em nenhum dos casos houve mudança de escola ou cidade, todos sempre estudaram nas escolas públicas da cidade de Machado, como a Escola Estadual Gabriel Odorico e a Escola Estadual Iracema Rodrigues, com exceção de uma aluna que veio do interior da Bahia.

Nossos entrevistados têm consciência da importância dos estudos e admitem terem perdido tempo durante o ensino fundamental. Percebemos em suas narrativas a afirmação da falta de interesse. Porém fatores internos do local onde estudavam e a necessidade de trabalhar, não foram percebidos por eles como motivos geradores do desinteresse.

Eu acho que um pouco era falta de interesse, naquela época a cabecinha não pensava muito não. (C)

Rrsrsr, não gosto, ah, ah, não tinha muito interesse, sabe por que eu comecei a trabalhar muito cedo, eu sempre gostei de cozinha, então quando eu parei e que fiquei maiorzinha, dos dezoito pra frente, então arrumei serviço que

ganhava bem de cozinheira, então eu trabalhei a vida inteira, então eu preferia trabalhar do que estudar, ai eu ia e chegava um certo tempo, eu não ia mais, porque eu desanimava, comecei a trabalhar bem cedo, com cozinha, sempre trabalhei pra mesma família, então dava, ficava sempre com a mesma família, eu gostava, eles assim tinham muito carinho comigo, eram viagens, passeios, então eu preferia acompanhar, trabalhar, passear com eles, do que ficar na escola. Cita nomes dos patrões. Ai tinha as meninas, eu era muito ligada com elas, por causa da gente se tudo baseado. Eu preferia. Eu deixei de estudar de manhã, pra passar pra noite, por causa do salarinho que era muito bom na época, a depois que chegou a noite eu desanimei. Preferi largar mão. Mas assim se fosse pra voltar e terminar o curso, eu queria, mas fazer tudo de novo, não. (F)

As dificuldades encontradas por estes alunos, que são confundidas na maioria das vezes, pela falta de interesse, também são uma forma de confirmar suas identidades, aqueles que desistiram. Estes alunos trazem consigo uma responsabilidade inserida de valores e opiniões conformistas. Para Freire (2001, p. 27), os valores da sociedade dominante se fazem tão profundos que geram em grandes setores das classes populares a ela submetidas uma espécie de “cansaço existencial” que, por sua vez, está associado ao esquecimento do “sonho do amanhã como um projeto”.

O amanhã vira o hoje repetindo- se, o hoje violento e perverso de sempre. O hoje do ontem, dos bisavós, dos avós, dos pais, dos filhos e dos filhos destes que virão depois... Daí a necessidade da intervenção competente e democrática do educador nas situações dramáticas em que os grupos populares, demitidos da vida, estão como se tivessem perdido o seu endereço no mundo. Explorados e oprimidos a tal ponto que até a identidade lhes foi expropriada. (FREIRE, 2001, p.27)

Identificar os sujeitos que foram excluídos do sistema regular de ensino e da sociedade, entender os sujeitos: homens, mulheres, negros, indígenas, jovens, adultos, idosos, população carcerária e todas as suas expectativas e necessidades é um desafio imenso para a educação. Identificar os fatores que contribuíram para a exclusão desses sujeitos é necessário para que a educação brasileira consiga superar essa situação que “já deu fortes indicações de ser um dos maiores problemas do sistema educacional brasileiro, cujo protelamento da solução compromete a construção de uma sociedade mais justa e igualitária”. (SANTOS, 2003)

Como pensar na formação da identidade dos sujeitos da EJA sem antes pensar na grande diversidade de sujeitos, que por muito tempo se sentiram excluídos de um direito, que

é tido como universal? Como afirmar a identidade desse sujeito que não teve acesso, ou que não concluiu a educação básica, sendo essa uma forma de garantia de inclusão?

### 2.1.2 O currículo no PROEJA

Um segundo fator que gera a desistência é a elaboração da proposta curricular. Esta não pode ser definida independentemente dos sujeitos envolvidos no processo. A possibilidade de superar a situação de desigualdade, de insucesso e de desistência “só seria possível se a escola não ignorasse a bagagem cultural de seus alunos e partisse do zero, não considerando como dado o que apenas alguns herdaram” (BOURDIEU, 1998). Entretanto, a realidade é que em grande parte as especificidades dos alunos são ignoradas pelo processo escolar, possibilitando aos indivíduos com saberes e competências a chance de serem mais bem-sucedidos, gerando desinteresse e desistência dos sujeitos que não tiveram as mesmas oportunidades.

Segundo Silva (2011), a integração curricular no contexto recente da educação profissional brasileira remete à construção de uma proposta capaz de articular a teoria e a ação curricular sustentados “no e pelo” princípio educativo do trabalho:

O trabalho, nos sentidos ontológico e histórico, é princípio e organiza a base unitária do ensino médio por ser condição para se superar um ensino enciclopédico que não permite aos estudantes estabelecer relações concretas entre a ciência que aprende e a realidade em que vive. É princípio educativo, ainda, porque leva os estudantes a compreenderem que todos nós somos seres de trabalho, de conhecimento e de cultura e que o exercício pleno dessas potencialidades exige superar a exploração de uns pelos outros. (SILVA, 2011 apud RAMOS, 2008, p. 4)

Compreender essa relação indissociável entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura significa entender o trabalho como princípio educativo, o que não significa *aprender fazendo*, nem é sinônimo de formar para o exercício do trabalho. Considerar o trabalho como princípio educativo equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isso, se apropria dela e pode transformá-la. Equivale dizer, ainda, que nós somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social. (BRASIL, 2010, p. 46)

Portanto a educação profissional não é somente para ensinar a fazer e se preparar para o mercado de trabalho, ela deve proporcionar a compreensão dos processos produtivos, bem como o exercício crítico e autônomo das profissões.

O PROEJA apresenta uma abordagem curricular que integra os conteúdos da formação geral de nível médio e conteúdos de um campo profissional específico, apresentando ainda a particularidade da EJA. E quando pensamos em EJA, não podemos pensar de forma abstrata, ignorando sua história que, tal como se configurou até hoje, é vista por uma perspectiva negativa que a associa a algo semelhante a compensar ou consertar. Essa perspectiva desqualifica os alunos jovens e adultos da classe trabalhadora que trazem para o espaço-tempo escolar tanto a marca da destituição de direitos, quanto a riqueza de suas experiências de luta pela vida. (CIAVATTA, M.; RUMMERT, S.M. 2011)

A proposta de integração curricular da educação básica com a profissional não deve ser entendida apenas como uma junção no currículo. A escola deve ser um espaço onde os alunos devem adquirir consciência de que são capazes, e de que podem almejar novas oportunidades. O fato de terem tido uma trajetória diferente lhes conferem um conhecimento de vida que não pode ser ignorado pela escola.

Por sua vez, o que observamos em nossas entrevistas quando questionamos os fatores da desistência, a carga horária e a formação profissional aparecem como determinantes na desistência do curso. Observamos nas falas de nossos entrevistados que “a carga horária é muito puxada”, “que não gostaram da parte técnica”. Sendo assim, será que a proposta curricular de integração é realmente efetiva?

A proposta pedagógica do PROEJA alia os direitos fundamentais de jovens e adultos à educação e ao trabalho e deve, portanto, ser assumida pelo Estado como política pública, garantindo a continuidade das suas ações e do seu financiamento. É também fundamentada no conceito de educação continuada, na valorização dos conhecimentos, saberes e culturas das camadas populares e na formação de qualidade, pressuposta nos marcos da educação integral. Neste aspecto, tenta-se superar a visão compensatória e aligeirada que marcou durante muitos anos o campo da EJA, em especial pelas experiências que se consolidaram nesta modalidade com o Ensino Supletivo. (BRASIL, 2010, p. 25)

O *Campus* Machado apresenta hoje duas propostas de formação técnica para o PROEJA, sendo Técnico em Informática e Técnico em Alimentos.

Em sua matriz curricular o curso de informática apresenta a seguinte proposta.

**Quadro 8 – Carga horária do PROEJA – Habilitação de Técnico em Informática**

<b>Curso:</b>	<b>Técnico em Informática</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>	
Nível/Modalidade	Profissional	NB - Núcleo Básico	1248
Classificação	Integrado ao Ensino Médio – PROEJA	NP - Núcleo Profissional Essencial	1024
Área/Eixo	Informática e Comunicação	AAC - Atividades Acadêmicas Culturais	0
Ato Legal Criação Curso	Resolução CD n 013/2006 - 24/08/2006		
Local:	<i>Campus Machado</i>		
Nº Vagas:	30	Sub-Total	<b>2272</b>
Período:	Diurno		
Periodicidade Matrícula	Anual	EST - Estágio Supervisionado	240
Situação do curso	Aprovado		
Duração:	3 anos	<b>CARGA HORÁRIA TOTAL</b>	<b>2512</b>

A carga horária de 2272 horas é dividida nos três anos do curso, sendo que no primeiro ano o aluno cursa 10 disciplinas divididas em 25 aulas semanais, totalizando 800 horas. No segundo ano o aluno cursa 11 disciplinas divididas em 25 aulas semanais, totalizando 736 horas. No terceiro ano o aluno cursa 9 disciplinas divididas em 25 aulas semanais, totalizando 736 horas. Matriz curricular completa no Anexo C. E para sua aprovação final o aluno ainda tem que apresentar 240 horas de estágio no terceiro ano.

E apresenta o seguinte objetivo:

O curso Técnico em Informática tem como objetivo formar pessoas capazes de realizar atividades de concepção, especificação, projeto, implementação, avaliação, suporte e manutenção de sistemas e de tecnologias de processamento e transmissão de dados e informações, incluindo hardware, software, aspectos organizacionais e humanos, visando a aplicações na produção de bens, serviços e conhecimentos.

O curso Técnico em Alimentos apresenta a seguinte carga horária:

**Quadro 9 – Carga horária do PROEJA – Habilitação de Técnico em Alimentos**

Curso:	Técnico em Alimentos	<b>CARGA HORÁRIA</b>	
Nível/Modalidade	Profissional	NB - Núcleo Básico	1664
Classificação	Integrado ao Ensino Médio – PROEJA	NP - Núcleo Profissional Essencial	1856
Área/Eixo	Produção Alimentícia	AAC - Atividades Acadêmicas Culturais	0
Ato Legal Criação Curso	Resolução CD n 07/2008 - 04/07/2008		
Local:	<i>Campus Machado</i>		
Nº Vagas:	40	Sub-Total	<b>3520</b>
Período:	Noturno		
Períodicidade Matrícula	Anual	EST - Estágio Supervisionado	240
Situação do curso	Aprovado		
Duração:	3 anos	<b>CARGA HORÁRIA TOTAL</b>	<b>3760</b>

A carga horária de 3520 horas é dividida nos três anos do curso, sendo que no primeiro ano o aluno cursa 14 disciplinas divididas em 25 aulas semanais, totalizando 1152 horas. No segundo ano o aluno cursa 15 disciplinas divididas em 25 aulas semanais, totalizando 1216 horas. No terceiro ano o aluno cursa 12 disciplinas divididas em 25 aulas semanais, totalizando 1152 horas e mais 240 horas de estágio. Matriz curricular completa no Anexo D.

E como objetivo:

Preparar o educando para atuar como Técnico em Alimentos, construir o raciocínio lógico, desenvolver o senso crítico, o respeito ao próximo e à vida em sociedade. Promover o estudo e a discussão de temas e tendências atuais, bem como a troca de conhecimentos a fim da inserção no mundo do trabalho.

Percebemos nos objetivos propostos a preocupação com a inserção no mundo do trabalho, porém em uma das propostas o objetivo começa por “formar pessoas capazes de realizar atividades”, sem a preocupação com a formação humana, mesmo sendo esse um dos princípios do PROEJA.

O Documento Base do PROEJA mostra que o currículo “pode ser traduzido em termos de integração entre uma formação humana mais geral, uma formação para o ensino médio e para a formação profissional.”. Portanto, “abandona-se a perspectiva estreita de formação para o mercado de trabalho, para assumir a formação integral dos sujeitos, como forma de compreender e se compreender no mundo”. (BRASIL,2007, p. 41 e 43 )

Podemos observar que existe uma grande diferença na carga horária total dos dois cursos. O curso de Alimentos com uma carga de 3760 horas e o curso de Informática com 2512 horas, apresentando este último um valor próximo ao estabelecido no decreto 5.840, que em seu artigo quarto define:

Art. 4º Os cursos de educação profissional técnica de nível médio do PROEJA deverão contar com carga horária mínima de duas mil e quatrocentas horas, assegurando-se cumulativamente:

I - a destinação de, no mínimo, mil e duzentas horas para a formação geral;

II - a carga horária mínima estabelecida para a respectiva habilitação profissional técnica; e

III - a observância às diretrizes curriculares nacionais e demais atos normativos do Conselho Nacional de Educação para a educação profissional técnica de nível médio, para o ensino fundamental, para o ensino médio e para a educação de jovens e adultos.

É importante destacar que cada curso apresenta uma particularidade e existe uma referência para a criação destes cursos, o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.<sup>24</sup> Este catálogo agrupa os cursos conforme suas características científicas e tecnológicas em 12 eixos tecnológicos que somam ao todo 185 possibilidades de oferta de cursos técnicos. Cumprindo a função de apresentar denominações que deverão ser adotadas nacionalmente para cada perfil de formação, o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos não impede, entretanto, o atendimento às peculiaridades regionais, possibilitando currículos com diferentes linhas formativas. O recomendado, segundo o catálogo é uma carga horária de 1000 horas para o técnico em informática e de 1200 horas para o técnico em alimentos.

---

<sup>24</sup> Este Catálogo configura-se como importante mecanismo de organização e orientação da oferta nacional dos cursos técnicos de nível médio. Cumpre também, subsidiariamente, uma função indutora ao destacar novas ofertas em nichos tecnológicos, culturais, ambientais e produtivos, propiciando uma formação técnica contextualizada com os arranjos socioprodutivos locais, gerando novo significado para formação, em nível médio, do jovem brasileiro. Fonte: <http://catalogonct.mec.gov.br>

Percebemos que a proposta curricular do *Campus Machado* cumpre a legislação. Ocorre a junção da parte técnica com as disciplinas da educação básica, mas para um curso que apresenta a particularidade da EJA, não é estranho, que os alunos não consigam cumprir tantas horas.

As narrativas de nossa entrevista nos mostram que temos dois perfis de alunos, aquele que se interessa pela formação de nível médio e aquele que, além dessa formação, busca uma qualificação profissional.

Quando perguntamos sobre os motivos de seu retorno, as opiniões de nossos entrevistados relatam o desejo de concluir o ensino médio e também o interesse pela formação técnica. Independente da formação técnica oferecida junto com o ensino médio, todos manifestaram o desejo de concluir seus estudos, alguns até já concluíram em outra escola sem a formação profissional.

O aluno C relata seu interesse maior em concluir o ensino médio.

O objetivo mesmo era concluir o médio e por causa da minha profissão que exige mesmo, não da pra parar né. (C)

Já os alunos F e B expressam seus interesses também na formação técnica oferecida no curso.

Quis melhorar né, arrumar uma profissão melhor né, e gostar de cozinhar, por isso que eu voltei, pra tipo assim um restaurante né, porque minha vontade é isso eu voltei tipo assim, mais pra frente ser uma chefe de cozinha, ir embora, arrumar serviço numa fábrica né, ai eu já ia ter uma salário melhor né, por isso que eu voltei, mais os horários, é cansativo, é longe. (F)

Acho que uma experiência nova, por ser técnico do EJA, eu quis aprender mais um pouco, até então eu morava numa cidade no interior da Bahia, que não tinha nem computador, eu cheguei aqui na escola e não sabia nem ligar o computador, foi por curiosidade mesmo e vontade de aprender. (B)

Quanto ao tempo de permanência no curso, três alunos permaneceram até a terceira série, a desistência ocorreu no último ano do curso. Outros três permaneceram até a segunda série e dois só frequentaram o primeiro ano do curso.

Percebemos que os interesses de nossos alunos de retornar a estudar são desfeitos, quando eles se deparam com o formato do programa, alguns se identificam com a formação profissional, outros não, e acabam desistindo.

Portanto, para que realmente ocorra a integração, torna-se necessário o diálogo entre as experiências que estão em andamento, o diagnóstico das realidades e demandas locais e a existência de um planejamento construído e executado de maneira coletiva e democrática. Isso implica a necessidade de encontros pedagógicos periódicos de todos os sujeitos envolvidos no projeto, professores, alunos, gestores, servidores e comunidade. (BRASIL, 2007, p. 51)

Esse ponto de vista impõe um novo desafio à organização e funcionamento das instituições de ensino, em como estas instituições pensam e aplicam suas propostas curriculares. A educação não pode ser pensada como se todos seus alunos fossem apenas um. O mesmo conteúdo, a mesma estrutura, a mesma forma de trabalhar. (CIAVATTA, M.; RUMMERT, S.M., 2011)

Com relação à seleção de conteúdos para o público da EJA, cabe ressaltar a necessidade de uma lógica que os compreenda não como uma finalidade em si, mas como meio para uma interação mais plena e satisfatória do aluno com o mundo físico e social à sua volta, oportunizando a essas populações a valorização dos saberes tecidos nas suas práticas sociais em articulação com saberes formais que possam ser incorporados a esses fazeres/saberes cotidianos, potencializando-os técnica e politicamente. Na seleção dos conteúdos a constar dos programas de escolarização, a prioridade seria, então, a da abordagem de conhecimentos relacionados à vida social e à compreensão dos elementos que intervêm na vida cotidiana. As formas mais tradicionais de seleção e abordagem dos conteúdos encontradas no ensino regular devem dar lugar a formas alternativas que possam favorecer a escolarização de trabalhadores anteriormente excluídos deste processo (OLIVEIRA, 2007).

### 2.1.3 A família e a escola

Um terceiro fator a ser considerado é a relação da família com a escola. Lahire (2004) acredita que, para compreender os resultados e comportamentos escolares, é necessário reconstruir a rede de interdependências familiares através da qual constitui seus esquemas de percepção, de julgamento, de avaliação, e a maneira como estes esquemas podem “reagir” quando “funcionam” em formas escolares de relações sociais. De certa forma, os casos de “fracassos” escolares são casos de solidão do aluno no universo escolar, pois muito pouco

daquilo que aprendem no universo familiar lhes possibilita enfrentar as regras do espaço escolar e se sentem sozinhos diante das exigências escolares.

Segundo Bourdieu (1998), a escola é um espaço de reprodução de estruturas sociais e de transferências de capitais de uma geração para outra. É nela que o legado econômico da família transforma-se em Capital Social<sup>25</sup>, e este está diretamente relacionado ao desempenho dos alunos em sala de aula. Com isso eles tendem a ser julgados pela quantidade e qualidade de conhecimentos que já trazem de casa.

Entendendo a escola como espaço de reprodução cultural, devemos também considerar que estes alunos já adquiriram conhecimentos e experiências fora da escola e seu retorno aos estudos deve permitir que novos elementos sejam acrescentados a sua experiência transformando as condições do passado. Esse sujeito da EJA ainda tem um núcleo ou essência interior que é o “eu real”, que é formado e modificado através das relações com culturas externas e identidades diversas. (HALL, 2002)

Para Freire (2001, p.16),

“Crianças e adultos se envolvem em processos educativos de alfabetização com palavras pertencentes à sua experiência existencial, palavras grávidas de mundo. Palavras e temas. Assim compreendida e posta em prática, a Educação Popular pode ser socialmente percebida como facilitadora da compreensão científica que grupos e movimentos podem e devem ter acerca de suas experiências”.

Na EJA, este universo se torna um pouco mais distante, porque este jovem já adquiriu hábitos com sua família, no seu trabalho, no meio em que vive e que transcendem o espaço escolar. E a sua rede se torna mais ampla, a sua educação aconteceu também ao longo de sua vida. E nesse sentido as mudanças de regras que já foram estabelecidas se confrontam com as novas regras da escola.

Percebemos em nossas entrevistas que a família tem uma grande influência na decisão de nossos alunos em continuar seus estudos.

O aluno D que cursava o técnico em informática relatou o motivo de sua volta aos estudos.

---

<sup>25</sup> Bourdieu chama de Capital Social as redes de relacionamento e confiança que caracterizam aquelas formas de sociabilidade baseadas no conhecimento e reconhecimentos mútuos, contatos e indicações que demonstram a vinculação a um grupo social com valores, afinidades, costumes, interesses e objetivos compartilhados. (Bourdieu, 1998, p. 67)

Eu queria terminar né, porque hoje sem estudo a gente não vai em lugar nenhum mesmo, mas mais por causa da minha mãe né, que ela queria que eu terminasse os estudos, pra mim dar continuidades nos estudos e ser alguma coisa na vida ... (D).

No caso dos alunos evadidos, a responsabilidade com a família também gera a desistência. E o mesmo aluno que retornou aos estudos por incentivo de sua mãe, desiste novamente porque agora ele é responsável por sua nova família.

... em 2008 eu concluí o(...) primeiro [grau], daí eu parei, tinha que começar a trabalhar, tinha que ajudar a minha família, ai eu não consegui estudar mais... (D)

Nos meios populares a necessidade de ajudar a família acaba também sendo um fator de exclusão na escola. Como percebemos no relato de uma aluna que veio do interior da Bahia. Em suas falas ela demonstra o desejo de estudar, mas, para ajudar a família, ela interrompe seus estudos.

Não tive dificuldades, era questão familiar mesmo, quando eu ia o ano inteiro e passava, tinha notas boas, com 9 anos eu parei pra trabalhar e ajudar a minha mãe, ai depois nesses tempos, eu tinha que conciliar o trabalho com estudo, era questão de necessidade mesmo. (B)

Foi questão familiar de novo, nossa mãe ficou doente, eu e minha irmã voltamos pra ajudar minha mãe, ai eu ia ficar sozinha aqui em Machado, fui com ela e não pude concluir na Bahia, por que la não tem esse projeto EJA, mas o médio eu conclui na Bahia. (B)

Portanto, nos meios populares, a família pode incentivar seus filhos com a preocupação de um futuro melhor. Mas, em algumas famílias, a falta de meios necessários para sua sobrevivência interfere na trajetória escolar de seus filhos, que muito cedo precisam trabalhar e acabam desistindo de estudar. Trataremos deste fator na próxima seção.

#### 2.1.4 A necessidade de trabalhar

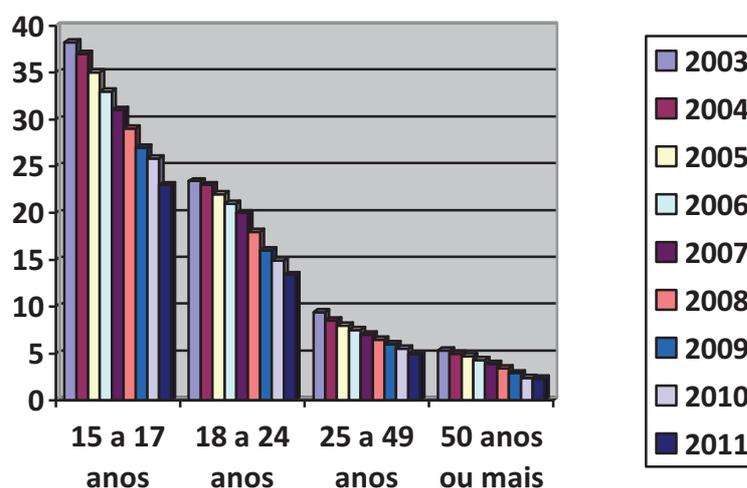
A inserção no trabalho e a conclusão da escola são consideradas elementos fundamentais da inserção social no mundo adulto para uma parcela significativa da população

jovem em nosso país, especialmente para aqueles que necessitam trabalhar a fim de ajudar no sustento da família. (MATTOS, 2010)

Todos nossos entrevistados tiveram interrupções no ensino fundamental, alguns por período muito curto e outros por um tempo maior. Estes retornam aos estudos com motivações diferentes. Alguns com o objetivo de concluir o ensino médio, outros com o de obter uma qualificação profissional. Mas mesmo com essas motivações, estes alunos desistiram e um dos primeiros motivos é a necessidade de trabalhar, eles tentaram, mas outra vez viveram situações desfavoráveis, não podendo optar pela educação.

A necessidade de trabalhar primeiramente fez com que esses jovens deixassem a escola. Porém, as exigências de um mercado de trabalho moderno, que necessita cada vez mais de mão-de-obra qualificada, e a pequena remuneração disponível para os empregos de baixa qualificação, trazem novamente este sujeito ao universo escolar. (NAIFF, 2008)

Sabemos que o desemprego atinge grande parte da população brasileira e principalmente os jovens, segundo dados do IBGE<sup>26</sup>, baseado em números coletados pela Pesquisa Mensal de Emprego, nos últimos dez anos o índice entre jovens de 18 a 24 anos sem emprego em 2011 fechou em 13,4%. Se comparado com anos anteriores este índice caiu bastante, mas continua sendo maior entre os jovens.



**Gráfico 6 – Taxa de desocupação por faixa etária. (Fonte: IBGE – 2012)**

<sup>26</sup> IBGE – Pesquisa mensal de emprego

O ideal na vida dos jovens seria estudar e ter uma formação sólida, para posteriormente procurarem trabalho. Mas no caso dos nossos entrevistados a necessidade de trabalhar estava em primeiro lugar. Podemos observar em seus relatos.

... ai até eu comecei a estudar na escola agrícola a noite, só que ai não coincidia o horário, não batia o horário, ai por isso que eu parei de estudar, mas eu gostei de estudar lá, mais por causa da carga horária não dava. As vezes na época que eu estava estudando lá, eu tava trabalhando lá no supermercado Alaska, ai eles não deixavam eu sair mais cedo pra poder ir pra escola, ai tinha dia que eu saia mais cedo e vinha pra escola, mas foi indo e não adiantou nada, ai eu não consegui terminar... Foi o trabalho, não deu, o horário não coincidia. Não terminei ainda o ensino médio, nem fui atrás mais, nem corri atrás pra mim, eu até ia começar lá no supletivo, só que ai a carga horária também fica muito puxada, saio daqui oito horas, quase oito e meia, fica meio puxado, fica meio cansativo, mas ainda quero terminar. (D)

Eu não gostei muito da parte técnica, até tentei mas não deu, e por causa do horário de trabalho, eu faltava muito, ai resolvi parar, nem sei como dei conta de freqüentar esses dois anos. Mas eu consegui terminar o ensino médio no supletivo, depois que saí, aproveitei as disciplinas do médio e terminei, foi bom, me incentivou. (H)

Percebemos nos relatos de nossos entrevistados o esforço em tentar conciliar o estudo com o trabalho, mas nem sempre isso é possível. Trata-se da difícil escolha entre o emprego que garante seu sustento, mas que exige longas horas de trabalho, e o estudo que pode melhorar a sua qualificação profissional, mas que também exige sua presença diariamente na escola. O que fazer? Nesse momento a escolha será primeiramente suprir suas necessidades imediatas. Conseqüentemente, estes jovens permanecem nas estatísticas do fracasso escolar e também nos empregos de menor qualificação e com salários muito baixos.

Segundo Mattos (2010) alguns pesquisadores questionam se o trabalho exercido na adolescência representa um risco ou uma oportunidade para o desenvolvimento. Pois o trabalho pode ser considerado um fator de risco quando prejudica os estudos e contribui para o abandono escolar por parte dos jovens. No entanto, outros estudos indicam que o trabalho não constitui um risco, pois pode favorecer a permanência dos jovens na escola e aumentar seu interesse pelos estudos, desde que ocorra em condições favoráveis. Dependendo do contexto e das condições em que ocorre, o trabalho pode facilitar o desenvolvimento de responsabilidades e competências técnicas e profissionais e promover a aprendizagem de maneira ampla

O que não acontece no caso dos nossos entrevistados, pois os mesmos se encontram em profissões diferentes da proposta do curso e seus empregos não oferecem flexibilidade de horários para que consigam trabalhar e estudar.

#### 2.1.5 Dificuldades de aprendizagem

A dificuldade de aprendizagem também aparece como fator que gera o fracasso escolar. Segundo Camargo (2006), a dificuldade de aprendizagem é vista por alunos e professores de forma diferente. Na visão do professor, a incapacidade, as deficiências internas e as dificuldades de aprendizagem dos alunos interferem no trabalho docente, comprometendo a eficiência do mesmo. Na visão dos alunos, o professor é aquele que deve deter todo o conhecimento. Resultando na importância da figura do professor nas situações de fracasso ou sucesso na alfabetização, apontando que a qualidade do trabalho desenvolvido pelo professor é favorecida pela afetividade, eficácia profissional e interesse em partilhar com os alunos.

Percebemos a importância dos professores nos relatos de nossos entrevistados:

...porque eu nunca odiava matemática, nunca fui assim muito chegada, e depois que eu entrei lá, nossa o professor [...], não sei se você conhece, começou a me dar aula, nossa peguei um interesse por matemática, e ele uma paciência pra explicar a gente. Ai sabe quando se pega gosto pelas coisas, tava gostando assim das aulas de conservação de alimentos, de microbiologia, nossa era tanta coisa legal, nossa assim o pouco tempo que eu estudei lá eu aprendi muita coisa legal, gostei muito. (E)

Mas aprendi muito com os professores, no tempo que fiquei lá, são muito inteligentes e dedicados. (A)

Contudo, esses alunos mesmo com o apoio dos professores, relatam suas dificuldades de aprendizagem. Segundo Almeida (2008), na escola os alunos vão desenvolvendo justificativas que os ajudam a interpretar os seus melhores e mais fracos resultados. Assim, os alunos tendem a explicar os fracassos a partir de características pessoais estáveis e acabam por apresentar um estilo pessimista, geralmente associado a fracas estratégias de estudo e aprendizagem.

A dificuldade de aprendizagem passa a ser justificada pela falta de esforço e a falta de métodos apropriados de estudo. Os alunos aprendem a assumir a responsabilidade pelos seus insucessos e a rejeitar a responsabilidade pelos seus sucessos. (ALMEIDA, 2008)

Percebemos este fato no relato da aluna E, na primeira fase ela se adaptou e gostou dos professores, e a mudança de professores e disciplinas fez com ela desistisse.

Sentia dificuldades de acompanhar, sentia mesmo...

Não chegou a ser um ano não, foi assim que mudou os professores, a primeira fase eu fiquei lá, ai depois que mudou os professores e as matérias, ai eu, ai sei lá, acho que eu tava acostumada assim com os professores e com as matérias, ai depois entrou uns professor novo, umas matérias mais assim, eu não tava entendendo muito bem, eu achei mais complicadinha que as outras...

Mas ai depois, sei lá, foi mudando os professores, foi entrando umas matérias que eu num tava compreendendo direito, ai matava aula um dia, falava hoje eu num vou não eu to meio desanimada, ai passava, hoje também eu não vou não, ai acabou que acabei parando.

A dificuldade de aprendizagem neste caso é associada à mudança, a falta de adaptação. Este jovem deseja resgatar sua escolarização, porém não encontra na escola uma formação apropriada e mais próxima das questões que enfrenta cotidianamente, atribuindo o motivo a ele mesmo que se julga incompetente para acompanhar e entender os conteúdos.

#### 2.1.6 A condição feminina

Outro fator marcante nos casos de desistência é a condição feminina: como conciliar uma carga tão grande de estudos, trabalho e cuidados com a família?

Segundo Oliveira (2007), o aumento do nível de escolaridade e da permanência na escola induz à simultaneidade entre as atividades escolares e as do mercado de trabalho. O papel da formação de família como um processo simultâneo aos demais pode, inclusive, evidenciar diferenças significativas de gênero. Enquanto escola e trabalho podem ser mais importantes para os homens, as mulheres têm maior preocupação com a escola e a maternidade.

Percebemos este fato em dos relatos de nossa entrevista:

Então, eu estava gostando muito do curso, mas meu filho tinha apenas um ano na época, eu engravidei com 21 anos, depois que eu terminei a oitava série, aí fiquei sem estudar até ele completar um ano. Comecei a estudar a noite e deixar meu filho as vezes com o pai e outras com minha sogra, mas foi ficando difícil, arrumei emprego novamente e quase não ficava com meu filho, enquanto eu estava em casa eu cuidava dele durante o dia e de noite ia pra escola. Mas comecei a trabalhar e não deu mais, tive que parar. (G)

A inserção feminina no mercado de trabalho provocou alterações significativas em seu cotidiano. Esse processo social adquiriu dimensão estrutural no mundo contemporâneo, sendo, junto ao aparecimento de métodos anticoncepcionais mais seguros, um dos fatores que mais radicalmente contribuíram para a redefinição do lugar social da mulher, com consequências decisivas nas relações familiares que, gradativamente, foram modificadas em sua organização, na divisão de tarefas domésticas, na educação dos filhos. (SPINDOLA, 2003)

Segundo dados do MEC, hoje, as mulheres são maioria na escola a partir da quinta série do ensino fundamental, passando pelo ensino médio, graduação e pós-graduação. Há cerca de meio milhão de mulheres a mais do que homens nos *campi* do Brasil. É verdade que as mulheres ainda são minoria na docência da educação superior, mas a sua participação cresce a cada ano num ritmo 5% maior que a dos homens, o que permite inferir que, mantida a atual tendência de crescimento, elas serão maioria também na docência dentro de, no máximo, cinco anos.<sup>27</sup> Porém, mesmo com sua inserção no mercado de trabalho e com o aumento expressivo de sua educação, as mulheres ainda não conseguiram igualdade de condições.

Segundo Spindola (2003), é fato que a configuração familiar dos tempos atuais é distinta da época em que as mulheres não exerciam atividades fora do lar, hoje ela necessita reforçar a renda familiar. Na verdade, a mulher acumula funções e sente o peso dessa responsabilidade. O dia-a-dia com a família, as atividades profissionais, seus interesses pessoais, enfim, um somatório de atribuições realizadas, na maioria das situações, de maneira isolada, o que contribui, muitas vezes, para o seu desgaste. Assim essa multiplicidade de papéis e as exigências dos mesmos na vida de cada uma delas interferem de maneira

---

<sup>27</sup> Fonte: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=5710&catid=202](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5710&catid=202)

significativa no seu dia-a-dia, pois, ao terem que priorizar um ou outro, acabam escolhendo a família.

Muitas vezes esta escolha acaba não existindo, a situação vivida se torna uma prioridade. Foi o que aconteceu com esta aluna, que abandonou a terceira série do curso e ainda não conseguiu finalizar o ensino médio.

Eu parei porque tinha uma gravidez de alto risco, eu tenho pressão alta, eu tava muito indisposta, eu tive que parar com tudo, de trabalhar, e não tinha condições de ir pra escola, eu inchei demais, a pressão oscilava muito, uma hora tava baixa, outra hora alta, muito medicamento, mas graças a Deus, foi a gravidez mais tranqüila que eu tive, eu tenho três filhos, mas um morreu, e essa foi tranqüila, tanto que no dia do parto, a pressão tava baixa e o parto foi normal. E a vontade que eu tava de terminar, minhas colegas me ligavam, dá um jeito de ir pra escola, a gente te ajuda, mas eu não conseguia. Mas foi só por isso. (C)

Contudo, é preciso pensar que, mesmo com todas essas mudanças no papel da mulher, ainda não há igualdade de salários, mesmo que desempenhem as mesmas funções profissionais, ainda há o preconceito de gênero. Além disso, a mulher ainda acaba por acumular algumas funções domésticas assimiladas culturalmente como se fossem sua obrigação e não do homem – funções de dona de casa. Percebemos em suas narrativas, o quanto a mulher se sente culpada, por não conseguir conciliar tudo que tem vontade e que a sociedade impôs como seu dever de fazer. Sentem-se culpadas por não darem a devida atenção à sua família e aos seus filhos, como também não conseguem dedicar parcela maior de tempo para o os estudos.

Eu estava em casa durante o dia, cuidava da casa durante o dia, depois mandava meu filho pra escola, quando ele tava chegando da escola eu estava saindo. Quase que via ele só na parte da manhã, bendize, porque eu chegava ele já estava dormindo. Ai mas tava indo. Eu quero terminar o segundo grau sim, mas não sei mais se vai ser este, mas eu quero sim. (E)

Assim, essas mulheres não tiveram outra opção, elas tentaram, mas não conseguiram conciliar seu estudo com as suas realidades vividas.

No próximo capítulo trataremos do segundo grupo entrevistado, os alunos concluintes, quais fatores contribuíram para permanência no curso.

### 3 FATORES QUE CONTRIBUEM PARA A PERMANÊNCIA NO PROEJA

#### 3.1 As razões do sucesso escolar

Como compreender casos em que alunos dos meios populares ocupem posições de destaque nas escolas? Lahire (2004, p. 13) questiona: “Por que tal aluno, que era um “perfeito vagabundo”, um belo dia começa a “funcionar melhor”, “a interessar-se mais”, ao passo que nunca conseguimos fazer nada por aquele outro”?

Ou ainda: “como na ausência de capital cultural ou na ausência de uma ação voluntária de transmissão de um capital cultural existente, os conhecimentos escolares podiam, apesar de tudo, ser apropriados pelas crianças”. (LAHIRE, 2004, p.13)

Lahire (2004) acredita que a simples existência objetiva de um capital cultural ou de disposições culturais na configuração da família não diz nada sobre a forma de transmissão deste capital, pois existem outras formas de transmissão ou construção de conhecimentos.

As maiores probabilidades de sucesso escolar são para aqueles alunos que recebem de suas famílias um capital cultural, que tem uma organização familiar, hábitos de leitura e acompanhamento por parte dos pais. Mas o sucesso ocorre também com alunos dos meios populares contrariando todas essas evidências.

Lahire (2004) em sua pesquisa queria entender como crianças das camadas populares conseguiam sair destas estatísticas e se destacar nas colocações escolares. Para isso, ele entrevistou 26 famílias, 27 crianças (sendo 2 dentre elas irmãs), 7 professores e diretores da periferia de Lyon (França) onde a maioria dos pais são operários e as mães, donas-de-casa. Nessa pesquisa, a população inicial era composta de 130 alunos da segunda série do 1º grau, oriundos de 4 grupos escolares situados na periferia de Lyon. Das famílias que moravam em bairros periféricos, 77% dos pais eram operários ou empregados não-qualificados e com grande predominância de famílias com quatro ou mais filhos. Outra característica desse grupo era o fato de um grande número de chefes de família serem estrangeiros.

Para escolher entre a população inicial, ele teve como critério selecionar aquelas famílias que se caracterizavam por ter um chefe com capital escolar fraco e uma situação

econômica modesta, ou seja, pai operário qualificado ou não, empregado do setor de serviços, desempregado ou aposentado dessas categorias. Uma segunda etapa foi encontrar, dentro desse subgrupo familiar já demarcado, alunos que se encaixavam em duas grandes categorias que permitissem identificar o fracasso e o sucesso escolar: de um lado, aqueles que tinham ido relativamente mal na avaliação nacional da segunda série, com média inferior a 4,5%, e, do outro, aqueles que obtiveram êxito na avaliação, com média superior a 6,0%.

Essa pesquisa traz um dado interessante quando discute a questão de pais analfabetos. Chega a afirmar que famílias fracamente dotadas de capital escolar ou que não o possuam de forma alguma (caso dos pais analfabetos), podem, no entanto, através do diálogo ou da reorganização dos papéis domésticos, atribuir um lugar simbólico, ou um lugar efetivo ao "escolar" ou à "criança letrada", no seio da configuração familiar, e fazem isso quando, por exemplo, pedem aos filhos escolarizados, ainda no curso primário, que os ajudem a ler a correspondência ou a lhes explicar o seu conteúdo, a preencher as ordens de pagamento; a escrever algum bilhete, etc. Com isso, cria para a criança uma função familiar importante, fazendo com que esta ganhe um reconhecimento, "uma legitimidade familiar".

Lahire (2004) constata esse fato quando trabalha com os conceitos de capital cultural familiar objetivado e capital cultural incorporado. O primeiro seriam aqueles casos em que as famílias compram livros e os disponibilizam aos filhos que, por não terem o capital cultural incorporado, nada podem desfrutar de tais livros. Muitas dessas famílias não conseguem administrar o tempo e o esforço para ajudá-los na construção dos seus próprios capitais culturais. Assim, segundo Lahire (2004), não adianta famílias terem capital cultural e disposições culturais, se elas não podem, por um motivo ou outro, "transmitir" tal capital e tais disposições culturais para os filhos. O oposto também ocorreria, já que pais que quase não lêem desempenham, entretanto, um papel de intermediários entre a cultura escrita e seus filhos. Fazem isso quando pedem ou orientam seus filhos a ler e a escrever histórias, fazem perguntas sobre o que leram, levam-nos à biblioteca municipal, jogam palavras cruzadas com os filhos etc.

Tais fatos confirmam a ideia de que não basta às famílias terem capital cultural ou disposições culturais, uma vez que isso não garante que tal capital ou tais disposições culturais possam ser "transmitidos". Assim:

se o capital ou as disposições culturais estão indisponíveis, se pertencem a pessoas que, por sua posição na divisão sexual dos papéis domésticos, por sua situação em relação às pressões profissionais, por sua maior ou menor estabilidade familiar, por sua relação com a criança, não têm oportunidades de ajudar a criança a construir suas próprias disposições culturais, então a relação abstrata entre capital cultural e situação escolar das crianças perde a pertinência. (LAHIRE, 2004, p. 339)

Nesses casos, Lahire (2004) afirma que a relação entre capital cultural e situação escolar das crianças perde a pertinência. Na verdade, pode-se dizer que necessita, no entanto, ser reavaliada nos casos em que os familiares, apesar de possuírem capital cultural, não os tornam acessíveis aos filhos. A rentabilidade escolar, de fato, fica reduzida; apesar disso, não podemos negar que é pertinente a transmissão passada nas interações, no convívio diário, entre os pais que detêm capital cultural e seus filhos, mesmo não sendo essa transmissão intencional, organizada ou consciente.

Outra observação feita por Lahire (2004) é que, apesar de todas as diferenças entre as famílias e seus filhos, as crianças não reproduzem de maneira direta as formas de agir da família, mas encontram sua própria maneira de fazê-lo. Em parte, entendem-se as razões por que alguns alunos seguem caminhos diferenciados em relação ao percurso de suas famílias.

E se as crianças na escola representam de forma diferente as formas de agir da família, o que podemos dizer dos jovens e adultos, que na escola eles poderão compartilhar seus conhecimentos, comportamentos e transformar suas possibilidades.

Em nossa pesquisa conseguimos perceber que, em meio à diversidade, vários fatores levam o aluno ao sucesso. Em alguns casos existe um conjunto de fatores que contribuem para a sua permanência no curso. Estes fatores serão analisados nas próximas seções.

### 3.1.1 A maturidade e a realização pessoal

Assim como os alunos evadidos, nossos alunos concluintes, em sua maioria, também apresentam os mesmos perfis. São alunos oriundos dos meios populares com uma pequena diferença na escolaridade e nível socioeconômico dos pais e na idade de retorno aos estudos. Temos o caso de duas alunas que sempre tiveram toda estrutura familiar, sempre estudaram

em colégios privados, mas que abandonaram seus estudos para se casarem. Elas retornam ao ensino médio depois de muitos anos se dedicando somente ao casamento.

Estudos feitos por Sampaio (2009) observaram que o desempenho dos alunos da rede pública é inferior ao desempenho dos alunos da rede privada. Isso se deve à soma de diversos fatores. O fato de o aluno estudar em escola paga já é reflexo de uma melhor condição econômica por parte da família, a qual, possivelmente, está correlacionada com o nível de instrução dos pais. A renda média dos estudantes das escolas privadas é três vezes maior que a renda média dos estudantes das escolas públicas. Com relação à educação dos pais, observa-se também que a diferença é de quase quatro anos de estudo. Estes dois fatores disponibilizam um ambiente altamente propício para o desenvolvimento intelectual do indivíduo.

A soma de fatores como baixa renda, baixa educação dos pais e maior carga de trabalho, entre outros, faz com que o sistema público apresente alto índice de retenção. A idade média de conclusão do ensino médio dos estudantes da rede pública é de 20,2 anos, enquanto que dos estudantes da rede privada é de 17,1. (SAMPAIO, 2009)

Percebemos no relato dessas alunas que, mesmo com o apoio da família para manter seus estudos regularmente, mesmo com a oferta de uma boa escolarização, seus estudos foram interrompidos no momento do casamento:

Parei por que casei, achei que ia brincar de casinha, então não precisava estudar, minha mãe insistiu, meus pais tinham condições, podia ter feito faculdade, podia ter feito magistério, mas quis parar. (G – 46 anos)

Não eu só morava na roça, então o meu pai fez uma escola na roça, eu tinha 7 anos, pra que eu pudesse ter uma professora, ele foi atrás uma professora longe, trouxe essa professora com a família dela pra dar aula pra mim e mais aquelas crianças que viviam ali no sitio, depois eu fui interna pra um colégio, e ela era tão boa professora que eu entrei na quarta série, só com a formação dessa professora, depois fui pro colégio de freiras em Machado. Então eu só estudei em escola boa, eu era voadinha, mas tive uma base boa, mas tomei duas bombas na sétima série e terminei a oitava e casei, com dezoito anos.(F)

Porém, o retorno dessas alunas depois de muitos anos sem estudar se torna um caso de sucesso. No relato da aluna (F) que ficou 40 anos sem estudar percebemos sua motivação ao retornar.

Gosto muito dessa área, faço experiência com alimentos, principalmente os naturais, eu fui fazer esse curso, justamente por ser da área de alimentos. Porque eu fiz até oitava, naquele época que eu fiz o curso, a gente fazia a oitava e casava, eu casei em 70, então acabei o curso, pronto, aí agora é hora de casar de cuidar dos filhos, eu só cuidei de filhos, agora tá todo mundo velho já e bem maduro, pronto, agora eu vou voltar bem sossegadinha com a cabeça boa, porque aí a gente tem a cabeça mais tranqüila mais pronta, era tão gostoso as minhas aulas do proeja, que eu esquecia de tudo aqui de casa, parecia que era só eu que existia. (F)

Segundo Sampaio (2009), alguns estudos sobre idade e rendimento escolar justificam com o argumento de que o estudante que tenha realizado o ensino médio há pouco tempo está em plena atividade intelectual. Porém, outros chegaram à relação inversa. Estes justificam que estudantes com maior maturidade obtêm melhor desempenho devido a maior clareza quanto à carreira a ser seguida. Uma corrente de pensamento argumenta que a capacidade cognitiva decresce com a idade e, em consequência, o aprendizado é mais fácil em menores idades. Outra argumenta em favor da maturidade, a qual facilita uma compreensão mais ampla e correlaciona-se com a responsabilidade, tornando os alunos mais velhos mais responsáveis e mais dedicados.

eu tenho 46 anos, eu sei que uma carreira é longo, difícil, mas eu sei que posso chegar lá. Não interessa idade, não interessa nada. Eu tinha uma colega que tinha 60 anos, você precisa ver a alegria, a vontade, ela foi a melhor aluna da sala. Tá certo que a gente é mais madura, não se compara com a moçada, a gente já sabe o que quer. (G)

E as suas motivações superam os vários anos fora da escola, os estudos passam a ser vistos como um desafio, com a possibilidade de realizar velhos sonhos que foram abandonados, e que hoje, depois de toda uma vida de cuidados e dedicação a família podem se tornar realidade. Percebemos este fato em suas falas.

Eu retornei porque eu precisava sentir uma coisa melhor na minha vida, precisava de me encontrar, sentir que eu devo e posso ser uma pessoa melhor, nesses 20 anos que eu fiquei parada eu só fazia obrigação de mulher, quis sentir o meu eu, em busca daquilo que eu tinha sonho de fazer. Meu sonho era ser professora, eu parei de estudar porque casei, aí os filhos cresceram e eu senti que eu tava num vazio, eu precisava tomar um rumo na minha vida, alguma coisa que me preenchesse, alguma coisa que me fizesse sentir mais útil, eu tava me sentindo muito assim só dona de casa, não tinha coisa pra fazer, vou arrumar alguma coisa pra estudar... (G)

Uma coisa interessante na nossa turma, era que tinha menina e menino de 18, menina e menino de 30 e menina de 40 e tinha eu de 60. E aí quando eu entrei no proeja, eu pensei, e agora o que será que vai acontecer comigo, como será que eu to? Foi um desafio pra mim, porque todo pensa assim, você tá só em casa, só cuidando de filhos, você tá ultrapassada, muito boboca, você deve estar totalmente fora de órbita, que nada menina, eu cheguei, chegando. Assim, em tudo eu tava bem, tudo eu pegava, tudo eu sabia, eu falei que ótimo, também eu não estava em casa a ver navios, eu sempre me informei, e quanto trabalho a gente ajuda os filhos a fazer. Eu sempre me informei muito, nunca fui dormir sem ver uma notícia, sem ler o jornal, sempre me informei. (F)

Percebemos nestes casos que a maturidade influenciou a trajetória destas alunas, elas estavam conscientes sobre o que queriam e conseguiram concluir seus estudos. Porém, outro fator que as diferencia do restante do grupo, é o nível socioeconômico diferenciado destas famílias, o fato de terem tido uma formação sólida no ensino fundamental lhes permitiram uma adaptação mais fácil ao PROEJA.

### 3.1.2 A inserção social e a qualificação profissional

Ao contrário das alunas de classes socioeconômicas mais favorecidas, o restante dos nossos entrevistados são todos alunos provenientes de famílias carentes.

Contudo, existe nestes alunos a necessidade de uma melhor colocação no mercado de trabalho e de inserção na sociedade. Assim muitos definem seu sucesso por essas necessidades. Sabemos que os baixos índices de escolaridade e a falta de qualificação profissional são obstáculos para se conseguir um bom emprego.

Hoje em nossa sociedade a inclusão social é um processo que garante que as pessoas em risco de pobreza e exclusão social ascendam às oportunidades e aos recursos necessários para participarem plenamente nas esferas econômica, social e cultural e se beneficiem de um nível de vida e bem-estar social considerado normal na sociedade em que vivem. (BORBA, 2011 apud COM, 2003, p.9)

O sucesso, no caso dos nossos entrevistados, ocorreu também por essa cobrança imposta pela sociedade. Percebemos isso no caso da aluna A que se matriculou na primeira turma do PROEJA em 2006 e desistiu no último ano do curso em 2009. Nesse período que ela

ficou sem estudar ela foi aprovada em um concurso público municipal de nível fundamental. E para ter progressão na carreira ela precisava do nível médio e retomou seus estudos em 2011.

Voltei pra terminar o médio e no final do ano passado eu fiz o Enem e consegui o certificado do médio, aqui da escola até, ai eu ia parar de novo, ai eu fiz concurso do estado e passei, ai precisa do certificado do técnico, ai to terminado o técnico por necessidade profissional...

Então, do médio eu já consegui a mudança que estava esperando, que como eu conclui o médio com o Enem, a mudança que eu estava esperando é profissional, por que a gente tem o plano de carreira...

A necessidade de crescimento também aconteceu por cobranças em seu local de trabalho.

São vários fatores né, primeiro eu tenho muito apoio da minha família, me estimulam e me incentivam demais para continuar estudando, segundo a pressão da sociedade, porque no meu serviço lá eu era a única que não tinha o médio, mesmo porque o cargo que eu exerço não precisa do médio, só do fundamental, mas a pressão era muito grande em cima disso...

Com a certificação do ensino médio obtida no ENEM e com a classificação em outro concurso de nível médio/técnico ela decide concluir o PROEJA. Esta aluna ainda continua no cargo municipal, aguardando ser chamada pelo Estado, agora, porém com sua formação completa.

O técnico não tem mudanças no plano de carreira municipal, mas pro concurso do estado que pede e que eu fiz em março e tive uma boa pontuação, a gente vai tentando de tudo e se der certo, ai precisa do certificado do técnico.

A necessidade de progredir na carreira e a cobrança no local de trabalho fizeram com que esta jovem, que teve uma trajetória acidentada em todo seu percurso escolar, atingisse o sucesso.

### 3.1.3 Incentivo da família para o retorno a escola

Segundo Sampaio (2009), o ambiente familiar, a educação dos pais, a motivação, o acesso à informação e a renda são fatores importantes. Um ambiente familiar estável deve proporcionar maior segurança ao estudante, não gerando impactos negativos em sua personalidade. A educação dos pais influencia de várias formas: tanto serve como exemplo como pode reforçar a motivação para o estudo, ampliar o acesso à informação e fornecer uma referência quanto às consequências de obter um maior nível educacional.

Para Varani (2010), a família é vista como a impulsionadora da produtividade na escola, e o distanciamento da vida estudantil de seus filhos como um provocador em potencial do desinteresse e da desvalorização da educação.

Em nossas entrevistas, temos o caso de duas alunas que voltaram a estudar motivadas por seus irmãos, que foram alunos na primeira turma de PROEJA:

Fiquei sabendo desse curso, logo depois de ter finalizado o supletivo, e como meu irmão já tinha feito, ele me incentivou. (C)

Voltei porque minha irmã me incentivou muito, ela tinha feito o proeja. E por causa que ela pegou no meu pé, tenho que agradecer muito ela. (D)

Estas alunas tiveram uma trajetória acidentada no ensino fundamental. A aluna D relata que sempre teve dificuldades de aprendizagem na escola:

Reprovi umas duas ou três vezes, por dificuldades mesmo, de aprendizagem

E a aluna C só parou de estudar na sétima série por causa da maternidade:

...porque eu gostava de estudar, mas eu tive que parar por causa do meu filho, agora que eu voltei, quero pelo menos o médio, eu gosto da minha profissão, não pretendo mudar, mas aprendi muita coisa boa.

Percebemos em seus relatos que elas conseguiram concluir seus estudos no ensino médio, mesmo com dificuldades e também sem o interesse pela formação técnica, porque se espelharam em seus irmãos. Se todos conseguem, eu também posso, é o relato da aluna C.

... gostei muito do curso, dos professores, mas a informática, não é o que quero, que eu gosto. Não sei se vou fazer faculdade, mas o médio eu consegui, tudo mundo consegue, e eu também.

Para Nogueira (1998), nas famílias atuais os pais se vêem obrigados a instrumentalizar os filhos para as diferentes situações de competição que estes deverão enfrentar na vida tanto com a escolarização como com a profissionalização. Um novo olhar sobre os filhos tem se instalado no imaginário dos pais. Portanto, as oportunidades que os pais não tiveram e as suas vontades são transmitidas aos filhos para que estes ocupem diferentes posições na sociedade. Ocorre que, em nossos dias, a posição e a possibilidade de ascensão social estão associadas ao sucesso escolar e à obtenção de um diploma.

Nestes casos o sucesso dos irmãos e suas cobranças fizeram com que estas alunas percorressem o mesmo caminho.

#### 3.1.4 A resiliência na educação

Atualmente um novo conceito, a resiliência, tem sido discutido e tenta explicar a capacidade de alguns em responder de forma mais consistente aos problemas e dificuldades frente aos diversos contextos. (Sousa, 2008)

Segundo Yunes (2003), a ciência psicológica busca transformar velhas questões em novas possibilidades de compreensão de fenômenos psicológicos como felicidade, otimismo, altruísmo, esperança, alegria, satisfação e outros temas humanos, tão importantes para a ciência quanto depressão, ansiedade, angústia e agressividade. A psicologia destaca a resiliência como um dos fenômenos indicativos de adaptação ao longo do desenvolvimento.

Para Sousa (2008), a construção da resiliência na educação não deve ser considerada como uma característica fixa, mas como um processo que pode ser promovido pela focalização nos fatores de proteção e que podem ter impacto no sucesso educativo. Embora nem todos os sujeitos se apresentem com estas características, professores, colegas e outros podem trabalhar com os alunos no sentido de desenvolver a sua resiliência. Dessa forma acreditamos que a resiliência é um processo que não é inato, mas que vai sendo progressivamente construído e integrado pelo sujeito no seu percurso de vida.

Outro ponto curioso acerca da própria delimitação do tema, interroga se é possível falar de resiliência sempre que houver sobrevivência física e psicológica da pessoa diante dos fatores de risco, ou se seria resiliente o indivíduo que não só supera as adversidades, mas se sente feliz e em paz com a sua existência. (PINHEIRO, 2004 apud RALHA-SIMÕES, 2001)

Segundo Taboada (2006), de modo geral a resiliência é definida como a capacidade humana de superar as adversidades. A partir daí encontram-se uma gama de outros conceitos de suporte, fatores e características que definem o processo resiliente. A dificuldade em se entender resiliência e sua repercussão se dá justamente pelo fato de lidarmos constantemente com outros conceitos (fatores de risco, de proteção, estresse, adaptação, superação, ajustamento entre outros) que não possuem, muitas vezes, definições claras, explícitas, o que pode resultar em confusão teórica. Tal confusão se dá na medida em que o termo resiliência é utilizado para descrever processos diferentes.

Para esclarecer este conceito, Taboada (2006), em sua revisão a respeito do tema, encontra três polos temáticos. São eles:

- Resiliência enquanto um processo de adaptação X superação

Primeiro, essa capacidade seria fruto tanto de características dos indivíduos quanto do estabelecimento de vínculos afetivos e de confiança destes com o meio. Assim, estes indivíduos conseguem extrair algum aprendizado diante do problema, conseguindo desenvolver comportamentos adaptados ao que é esperado pela sociedade.

- Resiliência enquanto um fator inato X fator adquirido

Segundo, seria a resiliência um componente, uma força, uma característica intrínseca da natureza humana, ou seja, inata, hereditária, constituída pelos nossos genes? Ou seria a resiliência construída socialmente, cabendo ao ambiente estimulá-la e desenvolvê-la?

- Resiliência como algo circunstancial X característica permanente

Terceiro seria entender a resiliência enquanto uma característica permanente, portanto estaríamos lidando com um traço de personalidade que, teoricamente, se mantém ao longo da vida, fazendo com que o indivíduo identificado como resiliente possa se recuperar rapidamente de qualquer experiência traumática que por ventura venha ocorrer.

Taboada (2006) observa que, para os pesquisadores de resiliência, existe uma tendência mais favorável em manter uma compreensão deste fenômeno enquanto habilidade manifesta em determinado contexto com determinadas características, abandonando ideias como “personalidade resiliente”.

E quando questionamos nossos alunos sobre suas motivações para concluir o curso e sobre suas perspectivas para o futuro, encontramos essa tendência, relatada por Taboada (2006), de alunos que sob uma determinada circunstância apresentam um comportamento resiliente.

Para explicar este comportamento encontramos diversas respostas onde para alguns existe um conjunto de fatores, para outros existe um sonho e também a necessidade. E este comportamento é visível na maioria das nossas entrevistas, mesmo no caso dos alunos evadidos, no momento em que eles tentam resgatar a sua escolarização. Porém no caso dos alunos concluintes, este comportamento se manifesta com força maior, fazendo com que o objetivo seja alcançado.

Temos o caso do aluno E que nos relatou sua trajetória, de muitas reprovações e desmotivada no ensino fundamental. Ele retorna aos estudos, porém desiste quando começa a trabalhar.

Em 1999 eu parei tudo, e fui trabalhar, muito novo, 15 , 16 anos, tava cansando muito, não tinha essa visão ainda, ai parei, ai em 2000 eu vim pra Machado, minha mãe até me matriculou aqui, pra pegar na época certa, eu fiquei uns dois, três meses, peguei a turma andando, eu não dei conta, ai desanimei.

Contudo, seu retorno ao ensino médio em 2009 no curso técnico de informática, primeiramente foi motivado por um amigo.

Ai em 2009 o [...] um colega meu, ele fez o curso e disse que era muito bom, e sempre tive vontade, muita coisa aprendi com ele, ai ele me incentivou. Ai quando surgiu esta oportunidade, prestei vestibular e consegui.

Mas constatamos mudanças no seu comportamento, nas suas motivações quando ele nos relata que nos últimos anos tudo o que ele começa a fazer, consegue finalizar.

Primeiro, assim, é, dos sete anos pra cá, graças a Deus tudo que entro eu faço, eu termino, fiz outros cursos fora também, então aí já ponho na minha cabeça, pra quem já chegou até aqui, e uma coisa que eu queria era terminar o ensino médio, então eu vi assim como a última oportunidade, se eu não terminar o ensino médio eu não termino mais, e uma forma de pular essa fase. (E)

Outro caso foi do aluno B, seus relatos mostram a persistência quando se tem um objetivo definido. Este aluno já tinha uma profissão estável, porém queria se atualizar na área de informática.

... pelo curso técnico de informática, quando fiz o supletivo eu quase concluí todas as disciplinas do médio, na mesma época, mas como não precisei não fui terminar. Agora que trabalho com montagem de máquinas, quis aprender um pouco mais sobre informática.

Mesmo percebendo que a formação profissional não influenciaria diretamente na sua profissão, mesmo sem a necessidade do diploma ele concluiu seus estudos.

No começo do curso, eu fiquei muito animado com as disciplinas, com os professores, agora no final estou um pouco desanimado, mas tudo que começo a fazer eu termino, mesmo que eu tenha prejuízo. Eu sou teimoso mesmo.

Trouxe novos conhecimentos, mesmo a parte do médio, foi muito boa, eu reaprendi muita coisa, o técnico também, mas eu esperava mais da parte técnica, a turma era muito diferente, e não eram todos que tinham o mesmo entusiasmo que eu, agora na reta final, parece que só se preocupam com papéis e números e querem o diploma. Não pretendo hoje fazer um curso superior, até porque tenho dois filhos na faculdade, e a prioridade são eles, eu não vou mudar de profissão, mas valeu a pena.

Entendemos este comportamento resiliente também na fala dos outros entrevistados, e com isso confirmamos a idéia de que não é somente um, mas um conjunto de fatores que levaram estes alunos ao sucesso.

A aluna A, além do desejo de ter uma progressão na carreira, relata suas motivações, entre elas a de que “tenho força de vontade e capacidade também, né.”

A aluna C, que ficou 40 anos cuidando da família, retorna com o seguinte sentimento:

Voltei por minha vontade, como desafio, pra ver se eu não tava parada no tempo, porque eu não aceito muito, a pessoa nasce e fica aqui e não aproveita as coisas da vida, e principalmente hoje com tanta informação, você fica ultrapassada quando você quer.

Os alunos G e H retornam aos estudos, concluem e não pensam em parar.

... o que mais motivava era terminar o ensino médio, pra mim prestar um concurso, fazer uma faculdade depois. (H)

Eu to fazendo magistério, faz duas semanas, e eu estou adorando, estou deslumbrada com sociologia, filosofia e se Deus quiser quero fazer faculdade... (G)

Outra observação que não podemos deixar de destacar é a diferença nas maneiras masculina e feminina de expressarem essa resiliência. A postura masculina destaca a capacidade, a auto-afirmação. Já a postura feminina atribui a vários esforços a realização de seus objetivos. Segundo (Almeida, 2008), a investigação na área das atribuições causais sugere que estas se diferenciam em função do gênero e do ano de escolaridade dos alunos. Em uma análise da literatura, as alunas poderão classificar as suas habilidades e a própria capacidade mais negativamente, demonstrando baixa expectativa de sucesso e maior recurso a fatores externos para explicar os seus sucessos acadêmicos. Por outro lado, os rapazes tendem a atribuir menos o fracasso à capacidade intelectual, preservando o seu próprio auto-conceito. Os homens atribuem o sucesso mais à capacidade, e as mulheres mais ao esforço.

Com isso, chegamos ao fim dos relatos de nossos entrevistados com histórias de sucesso. E percebemos como é grande o desafio de explicar as boas situações escolares de alunos cujas famílias e trajetórias de vida são desprovidas de recursos que poderiam facilitar

esse sucesso. Não desprezando o fato, de que, a situação de fracasso também ocorre nas famílias providas de recursos.

Contudo, como compreender “as razões do improvável,” como compreender as condições que possibilitaram a trajetória de sucesso destes alunos? Nossas dúvidas ainda não foram totalmente esclarecidas, mas o fato é que o sucesso aconteceu. E como verificamos nos dados iniciais deste estudo, alteram a cada ano, de forma positiva os números de alunos concluintes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O IFSULDEMINAS tem como missão “Promover a excelência na oferta da educação profissional e tecnológica, em todos os níveis, formando cidadãos críticos, criativos, competentes e humanistas, articulando ensino, pesquisa e extensão e contribuindo para o desenvolvimento sustentável do Sul de Minas Gerais.”<sup>28</sup>”

Sendo uma das missões do instituto promover a educação em todos os níveis, é preciso ressaltar a importância do PROEJA como política pública que tenta resgatar esses jovens oferecendo a integração da educação profissional à educação básica, visando a formação para a vida e para o mundo do trabalho. Mas para a consolidação desse programa educacional é necessário que o Poder Público não apenas implemente programas, mas assegure que os mesmos contribuam para o alcance de suas metas.

De acordo com os dados expostos neste estudo, observamos que a EJA foi colocada em uma posição de inferioridade. A educação é um direito de todos, mas só agora o governo está se voltando para essa modalidade de ensino. Com isso o acesso a esse direito não foi totalmente garantido. De outro lado percebemos que mesmo não tendo esse acesso garantido, muito tem sido feito para mudar essa situação e várias iniciativas estão sendo implementadas para tentar resgatar essa dívida social com jovens e adultos.

Apesar da extensão da escola às massas populares desfavorecidas, essa escola não sofreu mudanças significativas em suas atribuições na reprodução das desigualdades sociais. “No passado, a exclusão atingia os que não ingressavam na escola; hoje, atinge os que nela chegam, operando, portanto, de forma menos transparente”. (PATTO, 2008, p. 149)

Percebemos que a ampliação da oferta e as mudanças no sistema educacional não produziram, de fato, mudanças para as classes populares. Estes alunos primeiramente vêem nos estudos possibilidades de crescimento, melhores oportunidades de trabalho, mas encontram um sistema com obstáculos e não conseguem se adaptar, permanecendo nas estatísticas do fracasso.

O grande desafio dessa política é a construção de uma escola de/para jovens e adultos, em função de suas especificidades como sujeitos jovens, adultos, idosos, trabalhadores,

---

<sup>28</sup> Fonte: <http://www.ifsuldeminas.edu.br>

população rural, mulheres, negros, pessoas deficientes, superando as estruturas rígidas de tempo e espaço presentes na escola. (BRASIL, 2007)

A presente dissertação se propôs a analisar a partir da oferta do PROEJA os fatores que contribuem para o fracasso/sucesso de seus alunos. Alunos, em sua maioria, oriundos dos meios populares, com trajetórias escolares acidentadas, mas com o desejo de trilhar novos caminhos através da educação. Alunos que alcançaram e alunos que abandonaram seus objetivos.

O relato de suas trajetórias trouxe reflexões importantes para que pudéssemos entender seus motivos, seus anseios e suas dificuldades. Acreditamos que um dos caminhos para se iniciar o processo de mudança no que diz respeito ao acesso e permanência destes alunos na escola é investigar falhas e sucessos na educação dos mesmos.

Ao longo deste trabalho pudemos perceber o quanto é difícil para essas pessoas concluírem seus estudos. Esses alunos trazem consigo as marcas da desigualdade. Não tiveram condições e recursos na infância e continuam concorrendo por eles. São alunos trabalhadores e trabalhadoras que têm uma jornada dupla de trabalho, de cuidados com a família. Assim, veem-se obrigados entre escolher o trabalho para o sustento ou a educação, maneira pela qual eles conseguiriam melhorar suas condições de trabalho.

Acreditamos que as instituições de ensino que ofertam essa modalidade da educação devem reconhecer que ainda existe um grande número de alunos nas estatísticas do fracasso, mas também existem aqueles que superam as barreiras econômicas, sociais e culturais e que estão ingressando, permanecendo e concluindo seus estudos. Os fatores que influenciaram os que voltaram e permaneceram é sem dúvida uma pista do que o *Campus Machado* pode fazer para garantir o sucesso escolar do PROEJA.

Estes alunos superaram todos os obstáculos, entre seus motivos estava a realização pessoal, a inserção social e muita força de vontade. Mesmo com uma proposta curricular densa, mesmo sendo alunos trabalhadores, estes alunos não desistiram e provaram que é possível, em meio a tantas dificuldades se obter o sucesso.

Portanto, para que no futuro a EJA seja uma modalidade educacional valorizada socialmente e que a educação seja realmente um direito de todos, é necessária uma política pública estável, que aumente a escolaridade e faça com que seja garantida a esses jovens o direito de concluir a educação básica com uma formação profissional de qualidade. São

necessárias ações pedagógicas para a construção de currículos que reconheçam a diversidade deste público.

Reconhecer a diversidade desses sujeitos e promover a educação como direito para que as oportunidades sejam ampliadas e para que realmente ocorra a inclusão de muitos, que por muito tempo foram excluídos, talvez ainda seja um grande desafio não só para a educação, mas para toda sociedade.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Leandro da Silva; MIRANDA, Lúcia; GUISANDE, María Adelina. Atribuições causais para o sucesso e fracasso escolares. In: **Estudos de Psicologia**, v.25, n.2, Campinas, Abr/Jun. 2008.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil**. São Paulo: Editora Moderna, 2006.

BORBA, Andreilcy Alvino; LIMA, Herlander Mata. Exclusão e inclusão social nas sociedades modernas: um olhar sobre a situação em Portugal e na União Européia. In: **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 106, p. 219-240, abr./jun. 2011.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. NOGUEIRA, Maria Alice & CATANI, Afrânio (orgs.). Petrópolis: Vozes, 1998<sup>a</sup>.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em cinco de outubro de 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm)> Acesso em: jan. 2011.

BRASIL. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm#art11](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm#art11)>. Acesso em: jan. 2011.

BRASIL. **Documento Base**. Publicações PROEJA. Educação Profissional Técnica de Nível Médio - Documento Base 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/PROEJA\\_medio.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/PROEJA_medio.pdf)>. Acesso em dezembro de 2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional**. Nº 9.394 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)>. Acesso em: janeiro de 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em debate. Acesso em: jun. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Base Nacional Preparatório à VI CONFINTEA, 2008**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/confitea\\_docbase.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/confitea_docbase.pdf)>. Acesso em: jul. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Cadernos Secad. **Gênero e Diversidade Sexual na Escola**: reconhecer diferenças e superar preconceitos, 2007. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/escola\\_protege/caderno5.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/escola_protege/caderno5.pdf)>. Acesso em: jul. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Site oficial do MEC. Notícias: **PROEJA vai ampliar educação de trabalhadores.** Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=5372&catid=204&Itemid=86](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5372&catid=204&Itemid=86)>. Acesso em: jan. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Site oficial do MEC. **PROEJA.** Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12288&Itemid=567](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12288&Itemid=567)>. Acesso em: jan. 2010.

BRASIL. Publicações PROEJA. **Fórum PROEJA – Carta de Belo Horizonte.** Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12292&Itemid=573](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12292&Itemid=573)>. Acesso em: jul. 2011.

CAMARGO, Poliana da Silva Almeida Santos; MARTINELLI, Selma de Cássia. Educação de adultos: percepções sobre o processo ensino-aprendizagem. In: **Psicologia Escolar e Educacional**, v.10, n.2, Campinas, Dez. 2006.

CIAVATTA, M.; RUMMERT, S.M. As implicações políticas e pedagógicas do currículo na educação de jovens e adultos integrada à formação Profissional. In: **Educação& Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 461-480, abr.-jun. 2010.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS. **Relatório conjunto sobre a inclusão social, que sintetiza os resultados da análise dos planos de ação nacionais para a inclusão social (2003- 05)**, Bruxelas, 12/12/2003, COM (2003) 773 Final, 2003.

DAZZANI, Maria Virgínia Machado. A psicologia escolar e a educação inclusiva: Uma leitura crítica. In: **Psicologia: Ciência e Profissão**, v.30, n.2, Brasília, 2010.

DI PIERRO, M. C. A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação: Avaliação, desafios e perspectivas. In: **Educação& Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul/set. 2010.

DI PIERRO, Maria Clara, JÓIA, Orlando & RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. In: **Cadernos Cedex**, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

DUARTE, Rosália. Pesquisa Qualitativa: Reflexões sobre o trabalho de campo. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p.139-154, março/2002.

ESTEBAN, Maria Teresa. Educação popular: desafio à democratização da escola pública. In: **Cadernos Cedex**, v.27, n.71, Campinas, Jan./Abr. 2007.

FANTINATO, Maria Cecilia de Castello Branco. Representações quantitativas e espaciais entre jovens e adultos do Morro de São Carlos. ANPED. 18p. In: **26º Reunião Anual da ANPED**, 2003, Caxambu. Anais da 26º Reunião Anual da ANPED, 2003.

FERRIANI, M.G.C.; IOSSI, M.A. Significado do fracasso escolar para os atores sociais que utilizam o programa de assistência primária de saúde escolar - PROASE no município de Ribeirão Preto. In: **Revista latino-americana de enfermagem**, Ribeirão Preto, v.6, n. 5, p. 35-44, dezembro 1998.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 5. ed - São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo: Editora Ática, 1994.

GÓIS, João Bôsko Hora. Quando raça conta: um estudo de diferenças entre mulheres brancas e negras no acesso e permanência no ensino superior. In: **Revista Estudos Feministas**, v.16, n.3, Florianópolis, Set./Dez. 2008

HADDAD, Sérgio. A ação de governos locais na educação de jovens e adultos . In: **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n.35, Rio de Janeiro, Mai/Ago. 2007.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A ed., 2002.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **História da educação brasileira**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

IBGE. **Pesquisa Mensal de Emprego**. 2012. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000007325001102012503726116099.pdf>> Acesso em: jun. 2012

IBGE. PNAD 2007. **Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios**. Aspectos Complementares da Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional, 2007. Disponível em:<[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2007/suplementos/jovens/publicacao\\_completa.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2007/suplementos/jovens/publicacao_completa.pdf)>. Acesso em: dez. 2010.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**. São Paulo: Editora Ática, 2004.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. In: **Educação e Pesquisa**, v.30, n.2, São Paulo, 2004.

MATTOS, Elsa de; CHAVES, Antônio Marcos. Trabalho e escola: é possível conciliar? A perspectiva de jovens aprendizes baianos. In: **Psicologia: Ciência e Profissão**, v.30, n.3, Brasília, Set. 2010.

NAIFF, Luciene Alves Miguez; NAIFF, Denis Giovani Monteiro. Educação de jovens e adultos em uma análise psicossocial: representações e práticas sociais. In: **Psicologia & Sociedade**, v.20, n.3, Florianópolis, Set/Dez. 2008.

NOGUEIRA, Maria Alice. Relação Família – Escola: novo objeto na sociologia da educação. In: **Paidéia**. FFCLRP – USP, Rib. Preto fev/ago 98.

OLIVEIRA, Elzira Lúcia de; RIOS-NETO, Eduardo Gonçalves; OLIVEIRA, Ana Maria Hermeto Camilo de. Transições dos jovens para o mercado de trabalho, primeiro filho e saída da escola: o caso brasileiro. In: **Revista Brasileira de Estudos de População**, v.23, n.1, São Paulo, Jan/Jun. 2006.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. In: **Educar em Revista**. n.29, Curitiba, 2007.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

PINHEIRO, Débora Patricia Nemer. A resiliência em discussão. 2004. In: **Psicologia em Estudo**, v.9, n.1, Maringá, Jan/Abr. 2004.

RALHA-SIMÕES, H. (2001). Resiliência e desenvolvimento pessoal. In: **J. Tavares (Org.), Resiliência e educação** (pp.95-114). São Paulo: Cortez.

RAMOS, M. N. Marcos conceituais do ensino médio integrado: proposta para discussão. Brasília, DF, 2008. **Contribuição de Marise Ramos à reunião com a SEB e SETEC/MEC**, realizada em Brasília, nos dias 27 e 28 de maio de 2008. Mimeografado.

ROSÁRIO, Maria José Aviz & ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Políticas públicas educacionais**. Campinas: Editora Alínea, 2011. 2º edição.

SAMPAIO, Breno; GUIMARÃES, Juliana. Diferenças de eficiência entre ensino público e privado no Brasil. In: **Economia Aplicada**, v.13, n.1, Ribeirão Preto, Jan./Mar. 2009.

SANTOS, Agida Maria Cavalcante dos. **O estado e a política pública educacional do PROEJA**. UNICAMP, 2009. Disponível em: < [http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3016\\_1347.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3016_1347.pdf)>. Acesso em: jan. 2011.

SANTOS, Geovânia Lúcia dos. Educação ainda que tardia: a exclusão da escola e a reinserção de adultos das camadas populares em um programa de EJA. In: **Revista Brasileira de Educação**, n.24, Rio de Janeiro, Set/Dez. 2003.

SECO, Ana Paula & AMARAL, Tania Conceição Iglesias do. **Marquês de Pombal e a reforma educacional brasileira**. Disponível em: < <http://www.histedbr.fae.unicamp.br>> Acesso em: jan. 2012.

SILVA, Mônica Ribeiro da. A política de integração curricular no âmbito do PROEJA: entre discursos, sujeitos e práticas. In: **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v.19, n.71, Rio de Janeiro, Abr/Jun. 2011.

SILVESTRE, I. M. **Criação do Curso Superior de Tecnologia em Cafeicultura na Escola Agrotécnica Federal de Machado – MG: do proposto ao vivido**. 2010.181f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília - Brasília, DF.

SOARES, Leôncio. **Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

SOUSA, Carolina Silva. Competência educativa: o papel da educação para a resiliência. In: **Revista de Educação Especial** n. 31, p. 09-24, 2008, Universidade Federal de Santa Maria.

SPINDOLA, Thelma; SANTOS, Rosângela da Silva. Mulher e trabalho - a história de vida de mães trabalhadoras de enfermagem. In: **Rev. Latino-Americana de Enfermagem**, v.11, n.5, Ribeirão Preto, Set/Out. 2003.

TABOADA, Nina G.; LEGAL, Eduardo J.; MACHADO, Nivaldo. Resiliência: em busca de um conceito. In: **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, v.16, n.3, São Paulo, dez. 2006.

VARANI, Adriana; SILVA, Daiana Cristina. A relação família-escola: implicações no desempenho escolar dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. In: **Revista Brasileira de Estudos de Pedagogia**, Brasília, v. 91, n. 229, p. 511-527, set./dez. 2010.

VIEIRA, Maria Clarisse. **Fundamentos históricos, políticos e sociais da educação de jovens e adultos** – Volume I: aspectos históricos da educação de jovens e adultos no Brasil. integração da educação profissional à educação básica buscando a formação para a vida e para o mundo do trabalho. Brasília: UNB, 2004.

VIEIRA, Sofia Lerche . **Política Educacional no Brasil** – Introdução Histórica. Brasília : Liber Livro Editora, 2011. 3º edição.

VOLPE, Geruza Cristina Meirelles. O direito à Educação de Jovens e Adultos em municípios mineiros: entre proclamações e realizações. 19p. In: **27º Reunião Anual da ANPEd**, 2004, Caxambu. Anais da 27º Reunião Anual da ANPEd, 2004.

YUNES, Maria Angela Mattar. Psicologia positiva e resiliência: O foco no indivíduo e na família. In: **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 8, num. esp., p. 75-84, 2003.

## ANEXO A – ROTEIRO DE ENTREVISTA EVADIDOS

### 1. Dados Pessoais

Idade: \_\_\_\_\_ Cor: \_\_\_\_\_ Religião: \_\_\_\_\_  
 Bairro \_\_\_\_\_

Qual sua profissão? Está trabalhando? Há quanto tempo?

---



---

### 2. Dados Familiares

Qual a escolaridade do seu pai e da sua mãe

Nível de escolaridade	Escolaridade do pai	Escolaridade da mãe
Nunca frequentou escola		
Cursou somente a 1ª série		
Possui a 1ª e 2ª. séries		
Estudou até a 3ª série		
Estudou até a 4ª. série		
Possui 5ª a 8ª séries incompletas		
Possui 5ª a 8ª séries completas		
2º grau incompleto		
2º grau completo		
Curso superior incompleto		
Curso superior completo		

Profissão da sua mãe \_\_\_\_\_

Profissão do seu pai \_\_\_\_\_

Quantas pessoas moram na sua casa, além de você?

2 pessoas

3 pessoas

- 4 pessoas
- 5 pessoas
- mais de 5 pessoas

Renda familiar:

- menos de 1 salário mínimo
- de 1 a 3 salário mínimos
- de 3 a 5 salários mínimos
- mais de 5 salários mínimos

### 3. Vida Escolar

Você sempre estudou em escolas públicas?

---

---

---

Quantos anos você levou para concluir o ensino fundamental?

---

---

---

Onde e quando você concluiu o ensino fundamental?

---

---

---

Houve repetências, quantas?

---

---

No ensino fundamental você se mudou de cidade/escola no decorrer do ano letivo? Quantas vezes?

---

---

A que você atribuiria as suas dificuldades de conclusão do ensino fundamental?

---

---

#### 4. Retorno ao ensino médio via EJA

Quando e com quantos anos você retornou ao ensino médio?

---

---

Quais foram os motivos de seu retorno?

---

---

Quanto tempo você permaneceu no ensino médio?

---

---

Quais motivos te levaram a abandonar o ensino médio?

- Dificuldades financeiras
- Maternidade
- Impedimentos familiares
- Distancia
- Desemprego
- Desinteresse
- Falta de perspectivas profissionais
- Horário de trabalho

## ANEXO B – ROTEIRO DE ENTREVISTA CONCLUINTES

### 1. Dados Pessoais

Idade: \_\_\_\_\_ Cor: \_\_\_\_\_ Religião: \_\_\_\_\_  
 Bairro \_\_\_\_\_

Qual sua profissão? Está trabalhando? Há quanto tempo?

---



---

### 2. Dados Familiares

Qual a escolaridade do seu pai e da sua mãe

Nível de escolaridade	Escolaridade do pai	Escolaridade da mãe
Nunca frequentou escola		
Cursou somente a 1ª série		
Possui a 1ª e 2ª. séries		
Estudou até a 3ª série		
Estudou até a 4ª. série		
Possui 5ª a 8ª séries incompletas		
Possui 5ª a 8ª séries completas		
2º grau incompleto		
2º grau completo		
Curso superior incompleto		
Curso superior completo		

Profissão da sua mãe \_\_\_\_\_

Profissão do seu pai \_\_\_\_\_

Quantas pessoas moram na sua casa, além de você?

- ( ) 2 pessoas  
 ( ) 3 pessoas  
 ( ) 4 pessoas

- 5 pessoas  
 mais de 5 pessoas

Renda familiar:

- menos de 1 salário mínimo  
 de 1 a 3 salários mínimos  
 de 3 a 5 salários mínimos  
 mais de 5 salários mínimos

### 3. Vida Escolar

Você sempre estudou em escolas públicas?

---

---

---

Quantos anos você levou para concluir o ensino fundamental?

---

---

---

Onde e quando você concluiu o ensino fundamental?

---

---

---

Houve repetências, quantas?

---

---

---

No ensino fundamental você se mudou de cidade/escola no decorrer do ano letivo? Quantas vezes?

---

---

---

A que você atribuiria as suas dificuldades de conclusão do ensino fundamental?

---

---

#### 4. Retorno ao ensino médio via EJA

Quando e com quantos anos você retornou ao ensino médio?

---

---

Quais foram os motivos de seu retorno?

---

---

A que você atribui a sua motivação para concluir seu curso?

- Força de vontade
- Capacidade
- Apoio ou incentivo de alguém que você tem como referência
- Ajuda dos professores
- Consciência e Responsabilidade
- Pressão da sociedade
- Pressão da família
- Preconceito por não ter concluído seus estudos
- Necessidade para se manter empregado

A conclusão do ensino médio via EJA trouxe mudanças na sua vida? Se sim, quais? Você pretende ou já está cursando um curso de nível superior?

---

---

## ANEXO C – MATRIZ CURRICULAR PROEJA – TÉCNICO EM INFORMÁTICA



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
 SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUL DE MINAS GERAIS  
 CAMPUS MACHADO  
 (Lei nº 11.892 de 29-12-2008)

Curso:	Técnico em Informática	CARGA HORÁRIA	
Nível/Modalidade	Profissional	NB - Núcleo Básico	1248
Classificação	Integrado ao Ensino Médio - PROEJA	NP - Núcleo Profissional Essencial	1024
Área/Eixo	Informática e Comunicação	AAC - Atividades Acadêmicas Culturais	0
Ato Legal Criação Curso	Resolução CD n 013/2006 - 24/08/2006		
Local:	Campus Machado		
Nº Vagas:	30	Sub-Total	<b>2272</b>
Período:	Diurno		
Periodicidade Matrícula	Anual	EST - Estágio Supervisionado	240
Situação do curso	Aprovado		
Duração:	3 anos	<b>CARGA HORÁRIA TOTAL</b>	<b>2512</b>

Parâmetros			AAC	Atividades Acadêmicas Culturais	<b>Finalidade do Curso:</b> O curso Técnico em Informática tem como objetivo formar pessoas capazes de realizar atividades de concepção, especificação, projeto, implementação, avaliação, suporte e manutenção de sistemas e de tecnologias de processamento e transmissão de dados e informações, incluindo hardware, software, aspectos organizacionais e humanos, visando a aplicações na produção de bens, serviços e conhecimentos. <b>Habilitação:</b> Técnico em Informática <b>Qualificação:</b> não se aplica
Semanas	40		CCC	Conteúdo Científico Cultural	
Aula Minutos	48		PE	Prática de Ensino	
			NB	Núcleo Básico	
<b>Calculo nº aulas</b>			NP	Núcleo Profissional Essencial	
Total Carga Horária	18		NE	Núcleo Profissional específico	
Número Aulas	0,5625		TCC	Trabalho Conclusão Curso	
			EST	Estágio Supervisionado	

**1º ANO**

<b>Núcleo</b>	<b>DISCIPLINA</b>	<b>CH Total</b>	<b>Nº Aulas Semana</b>	<b>Total de Aulas</b>	<b>Total Horas</b>
NP	Aplicativos para Internet	128	4	160	128
NP	Sistemas Operacionais I	128	4	160	128
NP	Aplicativos para Escritório I	128	4	160	128
NB	Língua Portuguesa	96	3	120	96
NB	Arte	32	1	40	40
NB	História	32	1	40	32
NB	Filosofia	32	1	40	32
NB	Física	64	2	80	64
NB	Biologia	64	2	80	64
NB	Matemática	96	3	120	96
<b>Total</b>	<b>Total</b>	<b>800</b>	<b>25</b>	<b>1000</b>	<b>800</b>

**2º ANO**

<b>Núcleo</b>	<b>DISCIPLINA</b>	<b>CH Total</b>	<b>Nº Aulas Semana</b>	<b>Total de Aulas</b>	<b>Total Horas</b>
NP	Língua Estrangeira	64	2	80	64
NP	Sistemas Operacionais II	64	2	80	64
NP	Aplicativos para Escritório II	96	3	120	96
NP	Montagem e Manutenção de Microcom. I	96	3	120	96
NB	Língua Portuguesa	64	2	80	64
NB	Sociologia	32	1	40	32
NB	Geografia	64	2	80	64
NB	Química	64	2	80	64
NB	Matemática	64	2	80	64
NB	Física	64	2	80	64
NB	Biologia	64	2	80	64
<b>Total</b>	<b>Total</b>	<b>736</b>	<b>23</b>	<b>920</b>	<b>736</b>

**3º ANO**

<b>Núcleo</b>	<b>DISCIPLINA</b>	<b>CH Total</b>	<b>Nº Aulas Semana</b>	<b>Total de Aulas</b>	<b>Total Horas</b>
NP	Montagem e Manutenção de Microcomputad. II	96	3	120	96

NP	Redes de Computadores	128	4	160	128
NP	Administração, Empreendedorismo, Gestão e Qualidade	96	3	120	96
NB	Língua Portuguesa	64	2	80	64
NB	Redação	64	2	80	64
NB	Língua Estrangeira – Inglês	64	2	80	64
NB	História	64	2	80	64
NB	Matemática	64	2	80	64
NB	Geografia	32	1	40	32
NB	Química	64	2	40	32
<b>Total</b>	<b>Total</b>	<b>736</b>	<b>23</b>	<b>920</b>	<b>736</b>

## ANEXO D – MATRIZ CURRICULAR PROEJA – TÉCNICO EM ALIMENTOS



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
 SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUL DE MINAS GERAIS  
 CAMPUS MACHADO  
 (Lei nº 11.892 de 29-12-2008)

Curso:	Técnico em Alimentos	<b>CARGA HORÁRIA</b>	
Nível/Modalidade	Profissional	NB - Núcleo Básico	1664
Classificação	Integrado ao Ensino Médio -PROEJA	NP - Núcleo Profissional Essencial	1856
Área/Eixo	Produção Alimentícia	AAC - Atividades Acadêmicas Culturais	0
Ato Legal Criação Curso	Resolução CD n 07/2008 - 04/07/2008		
Local:	<i>Campus</i> Machado		
Nº Vagas:	40	Sub-Total	<b>3520</b>
Período:	Noturno		
Periodicidade Matrícula	Anual	EST - Estágio Supervisionado	240
Situação do curso	Aprovado		
Duração:	3 anos	<b>CARGA HORÁRIA TOTAL</b>	<b>3760</b>

Parâmetros		AAC	Atividades Acadêmicas Culturais	<b>Finalidade do Curso:</b> Preparar o educando para atuar como Técnico em Alimentos, construir o raciocínio lógico, desenvolver o senso crítico, o respeito ao próximo e à vida em sociedade. Promover o estudo e a discussão de temas e tendências atuais, bem como a troca de conhecimentos a fim da inserção no mundo do trabalho.  <b>Habilitação:</b> Técnico em Alimentos
Semanas	40	CCC	Conteúdo Científico Cultural	
Aula Minutos	48	PE	Prática de Ensino	
		NB	Núcleo Básico	
<b>Calculo nº aulas</b>		NP	Núcleo Profissional Essencial	
Total Carga Horaria	18	NE	Núcleo Profissional específico	
Número Aulas	0,5625	TCC	Trabalho Conclusão Curso	
		EST	Estágio Supervisionado	

### 1º ANO

Núcleo	DISCIPLINA	CH Total	Nº Aulas Semana	Total de Aulas	Total Horas
NP	Química de Alimentos	128	4	160	128
NP	Noções de Nutrição e Dietética	96	3	120	96

NP	Princípios de Informática	64	2	80	64
NP	Ética e Relações Interpessoais	64	2	80	64
NP	Microbiologia de Alimentos	128	4	160	128
NP	Conservação de Alimentos	96	3	120	96
NP	Processamento de Alimentos	160	5	200	160
NB	Língua Portuguesa	96	3	120	96
NB	Arte	32	1	40	32
NB	História	32	1	40	32
NB	Filosofia	32	1	40	32
NB	Química	64	2	80	64
NB	Biologia	64	2	80	64
NB	Matemática	96	3	120	96
<b>Total</b>	<b>Total</b>	<b>1152</b>	<b>36</b>	<b>1440</b>	<b>1152</b>

## 2º ANO

Núcleo	DISCIPLINA	CH Total	Nº Aulas Semana	Total de Aulas	Total Horas
NP	Programa de Controle de Qualidade	96	3	120	96
NP	Embalagens para Alimentos	64	2	80	64
NP	Análises Físico-químicas de Alimentos	128	4	160	128
NP	Análises Microbiológicas de Alimentos	128	4	160	128
NP	Gestão Agro-industrial	64	2	80	64
NP	Análise Sensorial	128	4	160	128
NP	Higiene Industrial	64	2	80	64
NP	Manipulação de Alimentos	128	4	160	128
NB	Língua Portuguesa	64	2	80	64
NB	Sociologia	64	2	80	64
NB	Geografia	32	1	40	32
NB	Química	64	2	80	64
NB	Matemática	64	2	80	64
NB	Física	64	2	80	64
NB	Biologia	64	2	80	64
<b>Total</b>	<b>Total</b>	<b>1216</b>	<b>38</b>	<b>1520</b>	<b>1216</b>

## 3º ANO

<b>Núcleo</b>	<b>DISCIPLINA</b>	<b>CH Total</b>	<b>Nº Aulas Semana</b>	<b>Total de Aulas</b>	<b>Total Horas</b>
NP	Processamento da Carne	192	6	240	192
NP	Processamento de Leite	192	6	240	192
NP	Processamento de Frutas e Hortaliças	128	4	160	128
NP	Tecnologia de Óleos	64	2	80	64
NP	Tecnologia de Bebidas	128	4	160	128
NP	Processamento de Grãos, Raízes e Tubérculos	64	2	80	64
NB	Língua Portuguesa	64	2	80	64
NB	Redação	64	2	80	64
NB	Língua Estrangeira - Inglês	64	2	80	64
NB	História	32	1	40	32
NB	Física	32	1	40	32
NB	Matemática	64	2	80	64
<b>Total</b>	<b>Total</b>	<b>1152</b>	<b>36</b>	<b>1440</b>	<b>1152</b>