

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**

GABRIELA ROCHA GUIMARÃES

**EVASÃO ESCOLAR NOS CURSOS TÉCNICOS DO PROEJA: UM
ESTUDO DE CASO NO IFSULDEMINAS – *CAMPUS* PASSOS**

**FRANCA – SP
2019**

GABRIELA ROCHA GUIMARÃES

**EVASÃO ESCOLAR NOS CURSOS TÉCNICOS DO PROEJA: UM
ESTUDO DE CASO NO IFSULDEMINAS – *CAMPUS* PASSOS**

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como pré-requisito para obtenção do Título de Mestre em Planejamento e Análise de Políticas Públicas. Área de Concentração: Desenvolvimento Social.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Madalena Gracioli

**FRANCA – SP
2019**

G963e Guimarães, Gabriela Rocha

 Evasão escolar nos cursos técnicos do PROEJA : um estudo de caso
no IFSULDEMINAS - campus Passos / Gabriela Rocha Guimarães. --
Franca, 2019
 166 f.

 Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Franca
 Orientadora: Maria Madalena Gracioli

 1. Políticas públicas. 2. Ensino profissional. 3. Evasão escolar. 4.
Educação de adultos. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Franca. Dados fornecidos pelo autor(a).

GABRIELA ROCHA GUIMARÃES

**EVASÃO ESCOLAR NOS CURSOS TÉCNICOS DO PROEJA: UM
ESTUDO DE CASO NO IFSULDEMINAS – *CAMPUS* PASSOS**

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como pré-requisito para obtenção do Título de Mestre em Planejamento e Análise de Políticas Públicas. Área de Concentração: Desenvolvimento Social.

BANCA EXAMINADORA

Presidente: _____

Profa. Dra. Maria Madalena Gracioli (UNESP/Franca)

1º Examinador: _____

Profa. Dra. Tatiana Noronha de Souza (UNESP/Franca)

2º Examinador: _____

Profa. Dra. Tatiana Machiavelli Carmo Souza (UFG)

Franca, 01 de março de 2019.

Dedico este trabalho à minha mãe (*in memoriam*) que teve tempo de sonhar comigo um pouquinho deste grande sonho. Apesar da pouca escolaridade, sempre me incentivou a prosseguir nos estudos. Sua força e alegria de viver me inspirarão a seguir em frente todos os dias de minha vida.

AGRADECIMENTOS

Com o coração cheio de alegria chego a este momento. É importante sentir, mas também verbalizar o sentimento de gratidão àqueles que nos são caros. A caminhada empreendida até aqui oportunizou amadurecimento acadêmico, profissional e, sobretudo, pessoal. No decorrer do percurso muitas mãos se estenderam para apoiar o desenvolvimento desta pesquisa. Agora, este sonho, sonhado com muitas pessoas, finalmente se realizou e por isso AGRADEÇO...

Primeiramente a Deus, pela oportunidade de me lançar neste projeto e pela saúde e disposição necessárias à sua concretização.

Aos estudantes, aos docentes e ao coordenador que participaram desta pesquisa. A vocês, todo o meu respeito e gratidão.

Ao meu marido, Rodinei, meu maior incentivador desde o início e que me acompanhou sempre que possível nas idas e vindas entre Passos e Franca. Sou grata pela paciência e compreensão quanto às ausências frequentes e pela escuta e colo, nos momentos de aflição.

Aos meus familiares, em especial meu irmão, Caio, e meus avós: Maria e Baltazar, pelos vários meses sem visitá-los. Apesar da saudade, sempre que nos encontrávamos minhas forças se renovavam.

À minha amiga Vera, confidente de todas as horas. Suas palavras de incentivo e conselhos sempre apontaram alternativas e trouxeram serenidade durante as “turbulências” da vida. Obrigada pelas lágrimas e sorrisos compartilhados ao longo desses anos de convivência. Você é muito especial.

À minha orientadora, Madalena, por aceitar me acompanhar nesta jornada e por toda a atenção ao longo desses dois anos. Sua postura enquanto educadora inspira. Sou grata por tê-la conhecido e por tudo o que aprendi com suas preciosas orientações.

À amiga Janaína, a Jane, pelos momentos que passamos juntas, inclusive nas viagens. Compartilhamos angústias e alegrias: cantamos, choramos e nos estressamos, mas no final tudo correu bem... Descobri o quanto você tem o coração grande e foi muito importante tê-la ao meu lado.

Também à Angelita, Angélica, Cidinha, Tânia, Luciana e Wagner, amigos queridos que conheci no programa e com os quais tive a oportunidade de compartilhar saberes e trocar experiências. Sou muito feliz por tê-los conhecido.

A toda a equipe vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas da UNESP/Franca, em especial ao Érick e à Denis, que sempre responderam prontamente e com muita amorosidade às dúvidas que surgiam a todo instante.

À direção geral e a todos os servidores do IFSULDEMINAS – *Campus* Passos, pela autorização e colaboração para que a pesquisa se desenvolvesse na unidade.

Ao IFSULDEMINAS pela oportunidade e apoio fundamentais para a conclusão deste trabalho, que muito acrescentará à minha atuação profissional.

Por fim, a todos que direta ou indiretamente ajudaram a construir esta trajetória, AGRADEÇO, AGRADEÇO E AGRADEÇO...

GUIMARÃES, Gabriela Rocha. **Evasão escolar nos cursos técnicos do PROEJA: um estudo de caso no IFSULDEMINAS – Campus Passos.** 2019. 166f. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2019.

RESUMO

Esta pesquisa focaliza o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Instituído pelo governo federal no ano de 2005, o programa objetiva elevar a escolaridade e, ao mesmo tempo, oferecer profissionalização a jovens e adultos, preferencialmente trabalhadores, que não tiveram a oportunidade ou não puderam concluir alguma etapa da escolarização na idade recomendada por lei. Em sua materialização, um dos desafios observados são os elevados índices de evasão escolar. No Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS), até o presente momento, cinco *campi* ofertam ou já ofertaram cursos do PROEJA, e todos apresentam índices de evasão próximos ou superiores a 50%. O IFSULDEMINAS – *Campus Passos*, em específico, ofereceu o primeiro curso técnico do PROEJA (Técnico em Orientação Comunitária) no ano de 2015. Ingressaram na turma 26 estudantes dos quais apenas três o concluíram; nesse caso, a taxa de evasão chegou a 88,46%. Assim, o objetivo desta pesquisa, que se configura como um estudo de caso, foi identificar os motivos que levaram jovens e adultos a evadirem do curso técnico do PROEJA no IFSULDEMINAS – *Campus Passos*. Para atingir esse intento, realizou-se uma revisão bibliográfica sobre as políticas de educação profissional, educação de jovens e adultos, evasão escolar e o PROEJA. Além disso, foram analisados alguns dados do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC) sobre os índices de evasão na modalidade por *campus* e por área do curso técnico oferecido. A etapa posterior constituiu-se em uma pesquisa de campo. Foram realizadas 16 entrevistas semiestruturadas, envolvendo dez estudantes evadidos, cinco docentes que atuaram no curso e o seu coordenador. Os resultados revelaram que as evasões ocorreram, principalmente, por motivo de trabalho e questões pessoais de ordem diversa. Apesar de não serem citados de maneira explícita como causa da evasão, fatores ligados ao formato de oferta e ao conteúdo do curso podem ter influenciado o fenômeno em alguma medida. Percebeu-se, ainda, uma diferença acentuada em relação aos motivos da evasão entre homens e mulheres. Por fim, foram sugeridas duas propostas com vistas à redução dos índices de evasão escolar no PROEJA.

Palavras-chave: Educação profissional. Educação de jovens e adultos. PROEJA. Evasão escolar.

GUIMARÃES, Gabriela Rocha. **School evasion in PROEJA technical courses: a case study in IFSULDEMINAS – Campus Passos.** 2019. 166f. Dissertation (Master's degree in Planning and Public Policies Analysis) – Humanities and Social Sciences Faculty, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2019.

ABSTRACT

This research focuses on the Integration National Program of Professional Education with Basic Education in the Young and Adults Education Modality (PROEJA). Established by the federal government in 2005, the program aims to increase schooling and, at the same time, offer professionalism to young people and adults, mostly workers, who did not have the opportunity or could not complete some schooling stage at the age recommended by law. In its materialization, the school's high rates dropout is one of the challenges observed. At the Education Federal Institute, Science and Technology from the South of Minas Gerais (IFSULDEMINAS) until the present moment, five *campuses* offer or have already offered the "PROEJA" technical courses, and all have dropout rates close to or greater than 50%. The IFSULDEMINAS – *Campus Passos*, in particular, offered the first PROEJA's technical course (Community Orientation Technician), in the year 2015, twenty-six students were admitted to the class, only three of whom completed it; in this case, the dropout rate reached 88.46%. Thus, this research purpose, which is configured as a case study, was to identify the reasons that led young people and adults to drop out the PROEJA technical course at IFSULDEMINAS – *Campus Passos*. To achieve this aim, a bibliographic review was carried out on the policies of professional education, youth and adult education, school dropout and PROEJA. Beyond that, some data from the National Information System for Vocational and Technological Education (SISTEC) were analyzed on the modality's dropout rates by *campus* and by the technical course area offered. The later stage consisted of field research. Sixteen semi-structured interviews were carried out, involving ten evaded students, five teachers who took part in the course and its coordinator. The results revealed that the evasions occurred mainly because of work and various personal different factors. Although not explicitly mentioned as the cause of evasion, somehow, factors linked to the offering way and course content may have influenced the phenomenon. There was also a substantial difference in the evading reasons between men and women. Finally, two proposals were suggested with the aim of reducing the school dropout rates in PROEJA.

Keywords: Professional education. Young people and adults education. PROEJA. School evasion.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 – Locais de instalação das 19 Escolas de Aprendizes Artífices, segundo a divisão geopolítica em 1909 27
- Figura 2 – Unidades do IFSULDEMINAS 74

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Situação de matrícula nos cursos técnicos do PROEJA por <i>campus</i>	79
Gráfico 2 – Situação de matrícula nos cursos técnicos do PROEJA por área	109
Gráfico 3 – Faixa Etária	112
Gráfico 4 – Estado Civil	112
Gráfico 5 – Filhos	113
Gráfico 6 – Evasão homens	123
Gráfico 7 – Evasão mulheres	123

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Descrição das metas do PNE diretamente relacionadas à EJA	56
Quadro 2 – Levantamento bibliográfico sobre evasão escolar no PROEJA	69
Quadro 3 – Número de matrículas nos cursos do PROEJA por <i>campus</i> (2008 a 2018)	77
Quadro 4 – Número de matrículas (M) e número de concluintes (C) nos cursos do PROEJA por <i>campus</i> (2008 a 2018)	78
Quadro 5 – Caracterização do Curso Técnico em Orientação Comunitária Integrado ao Ensino Médio – PROEJA	86
Quadro 6 – Quantidade de estudantes por faixa etária	87
Quadro 7 – Quantidade de estudantes por renda familiar bruta	87
Quadro 8 – Perfil sociodemográfico do coordenador do curso	89
Quadro 9 – Perfil sociodemográfico dos docentes	97
Quadro 10 – Principal responsável pelo sustento da família	114
Quadro 11 – Quantidade de moradores no domicílio	114
Quadro 12 – Renda média mensal por pessoa, segundo a quantidade de moradores no domicílio	116
Quadro 13 – Interesse em realizar outro curso do PROEJA	118

LISTA DE SIGLAS

AA	Aprendizados Agrícolas
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAPES	Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBO	Classificação Brasileira de Ocupações
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFET/MG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CEFET/PR	Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná
CEFET/RJ	Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca
CEFETs	Centros Federais de Educação Tecnológica
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
CMI	Conselho Mundial das Igrejas
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNCT	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEPT	Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CPC	Centros Populares de Cultura
DOU	Diário Oficial da União
EAA	Escolas de Aprendizes Artífices
EaD	Educação a Distância
EAF	Escola Agrotécnica Federal
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAT	Fundo de Amparo ao Trabalhador
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de

Valorização do Magistério

IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICIRA	Instituto Chileno para a Reforma Agrária
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IF SUDESTE MG	Instituto Federal Sudeste de Minas Gerais
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
IFMT	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Mato Grosso
IFPR	Instituto Federal do Paraná
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
IFRS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
IFSULDEMINAS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSS	Instituto Nacional do Seguro Social
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MCP	Movimentos de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PA	Patronatos Agrícolas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEP	Programa de Educação Profissional
PIB	Produto Interno Bruto
PL	Projeto de Lei
PNA	Programa Nacional de Alfabetização
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional

PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PT	Partido dos Trabalhadores
RFEPT	Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SEB	Secretaria de Educação Básica
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
SESCOOP	Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
SESI	Serviço Social da Indústria
SEST	Serviço Social de Transporte
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SISTEC	Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UCP	Unidade de Coordenação do Programa
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL: A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM PERSPECTIVA HISTÓRICA	26
2.1 Políticas públicas para a educação profissional no Brasil	26
2.2 Políticas públicas para a educação de jovens e adultos no Brasil	47
3 O PROGRAMA NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM A EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – PROEJA.....	60
3.1 PROEJA – Concepções e fundamentos	60
3.2 Evasão escolar no PROEJA: um desafio a ser superado	64
3.3 O PROEJA no IFSULDEMINAS	73
3.4 O PROEJA no contexto do IFSULDEMINAS – <i>Campus Passos</i>.....	81
4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS INFORMAÇÕES OBTIDAS POR MEIO DA PESQUISA DE CAMPO SOBRE EVASÃO ESCOLAR NO CURSO TÉCNICO DO PROEJA NO IFSULDEMINAS – <i>CAMPUS PASSOS</i>.....	89
4.1 A perspectiva do coordenador do curso acerca da evasão escolar	89
4.2 A perspectiva dos docentes acerca da evasão escolar.....	96
<i>4.2.1 Perfil sociodemográfico</i>	<i>96</i>
<i>4.2.2 As particularidades e destaques</i>	<i>98</i>
<i>4.2.3 Os pontos comuns: desconhecimento sobre o programa, falta de formação direcionada ao público-alvo, estratégias de contenção das evasões e proximidade com os estudantes ...</i>	<i>101</i>
<i>4.2.4 Evasão escolar no curso técnico do PROEJA: o olhar dos docentes sobre os fatores que influenciam o fenômeno.....</i>	<i>105</i>
4.3 A perspectiva dos estudantes acerca da evasão escolar	111
<i>4.3.1 Perfil sociodemográfico</i>	<i>111</i>
<i>4.3.2 Situação socioeconômica</i>	<i>113</i>
<i>4.3.3 Percursos escolar.....</i>	<i>117</i>
<i>4.3.4 Trabalho</i>	<i>119</i>
<i>4.3.5 Motivos da evasão</i>	<i>120</i>
<i>4.3.6 Os motivos da evasão entre homens e mulheres</i>	<i>123</i>
<i>4.3.7 Considerações sobre a análise e interpretação das entrevistas com os estudantes</i>	<i>124</i>

4.4 Aproximações e distanciamentos entre os motivos da evasão apontados pelos estudantes evadidos, docentes e coordenador do curso.....	126
5 PROPOSTAS PARA O ENFRENTAMENTO DA EVASÃO ESCOLAR NO PROEJA	128
5.1 Proposta 1: I Encontro “Diálogos PROEJA no IFSULDEMINAS”	128
5.2 Proposta 2: Projeto de extensão em interface com a pesquisa “Quem são os jovens e adultos trabalhadores da cidade de Passos?”	131
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	134
REFERÊNCIAS	139
APÊNDICES.....	147
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS ESTUDANTES EVADIDOS DO CURSO TÉCNICO DO PROEJA NO IFSULDEMINAS – CAMPUS PASSOS	148
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS DOCENTES QUE ATUARAM NO CURSO TÉCNICO DO PROEJA NO IFSULDEMINAS – CAMPUS PASSOS.....	152
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O COORDENADOR DO CURSO TÉCNICO DO PROEJA NO IFSULDEMINAS – CAMPUS PASSOS	154
APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	157
APÊNDICE E – QUADRO DE CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE (ESTUDANTES EVADIDOS).....	158
APÊNDICE F – QUADRO DE CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE (DOCENTES)	159
APÊNDICE G – QUADRO DE CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE (COORDENADOR DO CURSO)	160
ANEXOS	161
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP)	162
ANEXO B – SOLICITAÇÃO AO MEC DE DADOS REFERENTES AOS NÚMEROS DE MATRÍCULA E EVASÃO NOS CURSOS DO PROEJA NO BRASIL E EM MINAS GERAIS (2010 a 2017).....	164
ANEXO C – RESPOSTA DO MEC À SOLICITAÇÃO DE DADOS REFERENTES AOS NÚMEROS DE MATRÍCULA E EVASÃO NOS CURSOS DO PROEJA NO BRASIL E EM MINAS GERAIS (2010 a 2017).....	165

ANEXO D – QUESTIONÁRIO APLICADO NO MUNICÍPIO DE PASSOS PARA VERIFICAR A DEMANDA EM RELAÇÃO AO CURSO TÉCNICO EM ORIENTAÇÃO COMUNITÁRIA.....	166
---	------------

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa, desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas da UNESP – *Campus Franca*, focaliza o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Instituído pelo governo federal em um momento da história da educação no qual se buscava aproximar educação geral e educação profissional, o programa objetiva elevar a escolaridade e oferecer profissionalização a jovens e adultos, principalmente trabalhadores, que não tiveram a oportunidade ou não puderam concluir etapas da escolarização na idade recomendada por lei.

No ano de 2006, através da publicação do Decreto nº. 5.840 (que revogou o primeiro Decreto de criação do programa nº. 5.478/2005), os limites do PROEJA foram ampliados. Desde então seus cursos e programas podem articular-se tanto ao ensino fundamental quanto ao ensino médio, no caso dos cursos de formação inicial e continuada, e quando articulados ao ensino médio, podem ser ofertados na forma integrada ou concomitante. Ademais, além das instituições federais de educação tecnológica, os sistemas estaduais e municipais de ensino e as entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional, tornaram-se aptos quanto à sua proposição.

Apesar dos aspectos positivos que fundamentaram a sua criação, mais de dez anos após o seu surgimento, o PROEJA enfrenta desafios que colocam em risco a consecução de seus objetivos e até mesmo a sua continuidade. Entre eles, destacam-se os elevados índices de evasão escolar.

De acordo com Moreira (2012), no ano de 2010, a evasão nos cursos técnicos do PROEJA na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT) de Minas Gerais alcançou o percentual de 30,9%. No IFSULDEMINAS, todas as unidades que ofertam ou já ofertaram cursos do programa, a saber: *campus* Inconfidentes, *campus* Machado, *campus* Muzambinho, *campus* Passos e *campus* Pouso Alegre apresentam índices de evasão próximos ou superiores a 50%.¹ Especificamente no IFSULDEMINAS – *Campus* Passos, dos 26 estudantes que ingressaram no Curso Técnico em Orientação Comunitária Integrado ao Ensino Médio – PROEJA, 23 evadiram, percentual de evasão que chega a 88,46%.

Os elevados índices de evasão observados nos cursos do PROEJA, de modo geral, e na turma do Curso Técnico em Orientação Comunitária em específico, chamam a atenção para a

¹ Esses índices foram extraídos do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC), em 30 de outubro de 2018. Ingressantes de 2009 a 2018.

necessidade de investigar as suas causas de forma que, compreendendo o fenômeno, sejam propostas ações de enfrentamento.

A opção por pesquisar a evasão escolar nos cursos do PROEJA justifica-se pelas características do público atendido pelo programa. São jovens e adultos que, no passado, já foram privados de direitos e que são vislumbrados como mão de obra, mas esquecidos, por vezes, como sujeitos de direitos. Nesse sentido, tornam-se relevantes estudos que busquem evidenciar como essa expressiva parcela da população está sendo atendida. Assim, para além de ter acesso à escola, os jovens e adultos trabalhadores precisam permanecer e concluir os estudos com êxito e, para isso, é preciso que haja fortalecimento das políticas de permanência estudantil. A educação há de ser verdadeiramente democrática quando todos, sem exceção, puderem acessar, permanecer e concluir a escolarização com sucesso. Acredita-se que, se bem implementado, o PROEJA pode trazer benefícios a jovens e adultos trabalhadores.

Assim, delineou-se a questão balizadora desta investigação: Quais os principais motivos que levaram à evasão no curso técnico do PROEJA ofertado pelo IFSULDEMINAS – *Campus* Passos? A partir dessa questão de pesquisa foi definido como objetivo geral: identificar os motivos que levaram jovens e adultos a evadirem do curso técnico do PROEJA no IFSULDEMINAS – *Campus* Passos. Como objetivos específicos destacam-se: (1) traçar o perfil sociodemográfico e socioeconômico dos estudantes evadidos; (2) verificar junto aos estudantes os motivos que os levaram a evadir do curso; (3) verificar a percepção dos docentes que nele atuaram e do seu coordenador acerca da evasão escolar; (4) analisar e interpretar os fatores que levaram à evasão escolar nessa modalidade; (5) elaborar uma proposta no sentido de combater a evasão no PROEJA.

Esta pesquisa configura-se como um estudo de caso e utiliza a abordagem qualitativa, que procura compreender os fenômenos em profundidade e não se preocupa com a generalização. Gil (2018, p. 57-58) define o estudo de caso como “[...] estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado, tarefa praticamente impossível mediante os outros tipos de delineamento considerados”.

Para alcançar os objetivos, inicialmente realizou-se uma revisão bibliográfica. A leitura (na íntegra ou fragmentos) de livros, artigos ou periódicos, teses, dissertações, enfim, textos que abordam os temas deste estudo, a saber: educação profissional, educação de jovens e adultos, evasão escolar e mais especificamente a evasão escolar nos cursos do PROEJA, possibilitou compreender como esses campos se constituíram historicamente e permitiu o delineamento de hipóteses acerca dos fatores que influenciam a evasão escolar nos cursos do

programa. Também foram utilizadas informações do SISTEC sobre a quantidade e situação de matrícula na modalidade, para verificar os índices de evasão nos *campi* do IFSULDEMINAS e assim apresentar um panorama das taxas na instituição como um todo. Posteriormente, realizou-se uma pesquisa de campo para obter informações de diferentes grupos de pessoas acerca da evasão escolar no curso técnico do PROEJA ofertado pelo IFSULDEMINAS – *Campus* Passos.

Neste momento é importante esclarecer o conceito de evasão escolar adotado no trabalho. Aqui, a evasão refere-se à saída de estudantes da instituição de ensino. Assim, foram considerados estudantes evadidos todos os que deixaram o Curso Técnico em Orientação Comunitária ofertado pelo IFSULDEMINAS – *Campus* Passos sem a obtenção do diploma, independentemente se a desistência foi formalizada ou não no Setor de Registro Acadêmico.² Vale destacar que todos os estudantes que deixaram o curso do PROEJA, também deixaram a instituição de ensino. Como eles não possuíam o ensino médio completo e devido à ausência de outros cursos na mesma modalidade, as possibilidades de migração dentro da instituição eram restritas. Nessa condição de escolaridade, eles poderiam ingressar apenas nos cursos técnicos integrados ao ensino médio regular, mas, para isso, seria necessária a aprovação no processo seletivo. Ademais, o formato de oferta desses cursos (período integral) não condiz com a realidade desses jovens e adultos trabalhadores que possuem responsabilidades com a família.

A pesquisa de campo envolveu estudantes evadidos, docentes e o coordenador do Curso Técnico em Orientação Comunitária ofertado pelo IFSULDEMINAS – *Campus* Passos. A primeira e única turma do referido curso iniciou em 2015 com 26 estudantes e encerrou em 2017, com três matriculados. Dessa forma, registrou-se ao longo de seus três anos de duração um total de 23 evasões.

Foi definido, no projeto de pesquisa que deu origem a este estudo, que seriam entrevistados dez estudantes evadidos do curso. Esse número representa aproximadamente 43% do total de evasões. Quanto aos critérios de seleção daqueles que participariam da pesquisa, o primeiro estabeleceu que seriam entrevistados cinco homens e cinco mulheres, no

² O Setor de Registro Acadêmico do IFSULDEMINAS – *Campus* Passos possui um termo no qual o estudante pode informar a sua desistência do curso; há inclusive um espaço para relatar os motivos da desistência. Para os estudantes que preenchem esse documento, não é lançado no SISTEC o status de “abandono” (palavra utilizada para se referir à evasão), mas sim “desistente”. No caso de estudantes que solicitam transferência para outra escola, o status no sistema fica como “transferência” e não como “abandono”. Ocorre que poucos realizam tal procedimento, de forma que a maioria apenas deixa de frequentar as aulas. Entre os 23 estudantes evadidos, apenas três preencheram o formulário relatando os motivos da desistência, e um solicitou transferência para outra instituição de ensino. Entretanto, esses também foram considerados evadidos nesta pesquisa, uma vez que deixaram o curso e a instituição de ensino sem a obtenção do diploma.

sentido de verificar se questões de gênero se refletiram nas causas da evasão. O segundo se refere à região onde reside o estudante evadido. Pretendia-se selecionar estudantes residentes em diferentes regiões da cidade com o objetivo de identificar possíveis impactos do deslocamento casa/escola/trabalho. Entretanto, de posse dos endereços fornecidos pelo Setor de Registro Acadêmico, verificou-se que a maioria residia no mesmo bairro ou em regiões próximas à instituição. Dessa forma, não foi possível aplicá-lo de maneira absoluta. O terceiro e último critério se relaciona à faixa etária, ou seja, buscou-se estudantes em faixas etárias distintas, de forma que se pudesse compreender a configuração do processo de evasão escolar nas diferentes fases da vida; nesse caso, foi possível aplicá-lo.

Quanto aos docentes, participaram cinco entre os quais estão uma mulher e quatro homens. Diante da impossibilidade de envolver todos os que atuaram no curso, pois alguns deles não trabalhavam mais na instituição de ensino no momento de realização da pesquisa de campo, foram utilizados dois critérios para a seleção dos participantes: o primeiro foi priorizar aqueles que lecionaram durante o primeiro ano do curso, pois foi nesse ano que ocorreu o maior número de evasões, e o segundo, os que possuíam maior número de aulas na turma.

Também participou da pesquisa de campo o coordenador do curso. O objetivo foi, a partir da perspectiva da gestão, obter mais subsídios que auxiliassem no processo de construção das informações sobre a evasão escolar na turma. É importante mencionar que o curso teve dois coordenadores. O primeiro atuou na função por menos de um ano, deixando-a em virtude de uma redistribuição para outro Instituto. O coordenador participante foi o que ocupava o cargo no momento da entrevista; ressalta-se que este atuou na função por aproximadamente dois anos e três meses.

A entrevista foi o instrumento utilizado para obter informações necessárias à realização deste estudo. Ao todo foram realizadas 16 entrevistas individuais semiestruturadas, no período de março a agosto de 2018. A opção por esse instrumento se deu em virtude das características do público atendido pelo PROEJA e pela intenção de abordar o fenômeno da evasão escolar em profundidade; além disso, é indispensável dar voz às pessoas envolvidas no processo.

Foram elaborados roteiros de entrevistas distintos para os diferentes grupos de pessoas; sua construção ocorreu com base na revisão bibliográfica que antecedeu a pesquisa de campo, fundamentando-se especialmente nos trabalhos que têm como tema a evasão escolar no âmbito do PROEJA. O roteiro de entrevista para os estudantes evadidos aborda os temas: perfil do estudante, escolha do curso técnico, abandono do curso técnico, trabalho, situação socioeconômica e percurso escolar (APÊNDICE A). Já o roteiro direcionado aos

docentes aborda: o perfil docente, formação, formação direcionada ao público-alvo da EJA/PROEJA, abandono do curso técnico e estratégias para evitar o abandono do curso técnico (APÊNDICE B). Por fim, o último roteiro foi direcionado ao coordenador do curso. Apesar de também atuar como docente, inclusive no curso técnico do PROEJA, foi importante a elaboração de um roteiro específico, uma vez que ele ocupa um cargo de gestão que, em tese, lhe permite um maior campo de atuação comparado aos demais. Este roteiro explora temas ligados a: perfil docente, formação, formação direcionada ao público-alvo da EJA/PROEJA, abandono do curso técnico, estratégias para evitar o abandono do curso técnico e futuro dos cursos do PROEJA (APÊNDICE C).

Para viabilizar a realização das entrevistas com os estudantes evadidos, solicitaram-se ao Setor de Registro Acadêmico do IFSULDEMINAS – *Campus* Passos o número de telefone e o endereço dos mesmos. Uma vez obtidas as informações, foram realizados contatos telefônicos para informá-los sobre os propósitos do estudo e convidá-los a participar. Esse foi um momento difícil, pois a maior parte dos estudantes demonstrou desconfiança na primeira conversa. Dessa forma, solicitavam que fosse feito um novo contato em outra data; em alguns casos, os estudantes deixavam de atender às ligações. Também ocorreu de serem agendadas entrevistas nas quais o estudante não compareceu no local, dia e horário combinados. Entretanto, vencida essa barreira inicial, a maioria se dispôs a participar e demonstrou disposição para a entrevista. Houve três recusas quanto à participação entre as mulheres, assim, foram contatadas oito estudantes evadidas para atingir a proposta de cinco entrevistas. Quanto aos homens, para realizar também cinco entrevistas foram necessários seis contatos, nesse caso houve apenas uma recusa.

Com os docentes e coordenador do curso foi realizado contato pessoalmente na instituição de ensino para explicar os objetivos da pesquisa e convidá-los a participar; ressalta-se que todos aceitaram com presteza.

Quanto ao dia, local e horário de realização, foram escolhidos aqueles que melhor se adequavam à disponibilidade dos participantes. As entrevistas com os docentes e com o coordenador do curso foram realizadas nas dependências do IFSULDEMINAS – *Campus* Passos. Em relação aos estudantes, alguns optaram por realizá-la também no IFSULDEMINAS – *Campus* Passos, enquanto outros preferiram a própria residência.

No momento de realização das entrevistas, os participantes foram mais uma vez esclarecidos sobre os objetivos do estudo e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE D). A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da UNESP – *Campus* Franca, obtendo

aprovação através do Parecer nº. 2.461.531, de 8 de janeiro de 2018 (ANEXO A). As entrevistas foram audiogravadas e transcritas na íntegra, entretanto, para preservar os participantes, as transcrições não foram inseridas nos apêndices.

Uma vez constituído o *corpus*³ desta pesquisa, composto por 16 entrevistas individuais semiestruturadas, realizou-se uma Análise de Conteúdo tomando como referência alguns procedimentos propostos por Franco (2005). Segundo a autora, esse processo de análise é composto por três etapas: a descrição, que consiste na enumeração das características do texto após uma leitura inicial; a inferência, etapa intermediária que permite a passagem da descrição para a interpretação, esta, que por sua vez é a última fase na qual é possível atribuir significação ao texto (FRANCO, 2005).

No presente trabalho optou-se pelo estabelecimento de categorias *a priori*. Além disso, utilizou-se unidade de registro do tipo temática, aqui chamada de subcategoria. Os quadros de categorias e subcategorias de análise para as entrevistas com os estudantes evadidos (APÊNDICE E) foram construídos a partir de uma adaptação das categorias e subcategorias apresentadas por Moreira (2012), na pesquisa intitulada: “Evasão Escolar nos Cursos Técnicos do PROEJA na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Minas Gerais”. Essa pesquisa foi utilizada como referência por considerar aspectos extraescolares e intraescolares na investigação do problema, o que possibilita uma visão a partir de uma perspectiva mais ampla. Já em relação aos docentes e ao coordenador do curso, os quadros de categorias e subcategorias de análise (APÊNDICES F e G, respectivamente) não tiveram um trabalho em específico como referência, mas sim hipóteses levantadas a partir da revisão bibliográfica.

Após a transcrição das entrevistas, o primeiro passo foi a realização de uma leitura completa e atenta como forma de estabelecer aproximação com o material e, posteriormente, foi feita uma segunda leitura, por meio da qual as principais informações foram organizadas em quadros, de acordo com as categorias e subcategorias pré-definidas. Em seguida, as informações foram analisadas com o apoio do referencial teórico da área e dos resultados já obtidos em pesquisas nacionais.

Este trabalho está estruturado em seis seções e a **Introdução** é a primeira delas. A segunda seção, intitulada **Políticas Públicas de Educação no Brasil: A Educação Profissional e a Educação de Jovens e Adultos em Perspectiva Histórica**, revisita o espaço histórico-social da educação profissional, do início do século XX até a criação dos Institutos

³ Definido como o conjunto de documentos sobre os quais incidirão procedimentos analíticos.

Federais, e da educação de jovens e adultos, desde a Constituição de 1988 até a Lei nº. 13.005/2014 que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024). Esse primeiro retrospecto auxilia na compreensão de como ambas as políticas se organizaram e se transformaram no Brasil, ao longo do tempo. Para nortear as discussões, foram utilizados os autores Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), Ortigara (2014), Saviani (2016), Vidor (et al., 2011), e outros que pesquisam sobre a temática, além de legislações pertinentes à educação profissional; e as autoras Costa e Machado (2017), Gadotti (2008), entre outros, e também legislações pertinentes à educação de jovens e adultos.

O foco da terceira seção, intitulada **O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA** é a discussão sobre a política. São expostos os objetivos, metas e a constituição do programa de maneira geral. Apresenta-se um panorama dos índices de evasão escolar na modalidade nos *campi* do IFSULDEMINAS e, posteriormente, volta-se para a análise da evasão escolar especificamente no Curso Técnico em Orientação Comunitária ofertado pelo IFSULDEMINAS – *Campus* Passos. Nesta seção também é apresentada e discutida a literatura sobre evasão escolar, de maneira geral, e nos cursos do PROEJA em específico. Utilizaram-se como fundamento os Decretos de criação do programa: nº. 5.478/2005 e nº. 5.840/2006. Além disso, foram utilizadas as autoras Lüscher e Dore (2011), Patto (2015) e pesquisas que abordam o tema da evasão escolar, nos cursos do PROEJA, encontradas no levantamento bibliográfico: Cardoso (2018), Costa (2016), Faria e Moura (2015), Ferrari (2014), Marconatto (2009), Moreira (2012), Rocha (2011), Silva (2014), Silva e Jorge (2018) e Vieira (2009).

A quarta seção intitulada **Análise e Interpretação das Informações obtidas por meio da Pesquisa de Campo sobre Evasão Escolar no Curso Técnico do Proeja no IFSULDEMINAS – Campus Passos** apresenta a análise e interpretação das informações obtidas por meio da pesquisa de campo. São analisadas e interpretadas informações relevantes das falas dos participantes de cada grupo: estudantes evadidos, docentes e o coordenador do curso, com o objetivo de compreender o processo e as causas da evasão escolar na realidade pesquisada.

Na quinta seção, **Propostas para o Enfrentamento da Evasão Escolar no PROEJA**, apresentam-se duas propostas para o enfrentamento da evasão escolar nos cursos do PROEJA, construídas a partir dos resultados encontrados na pesquisa: uma para aplicação institucional e outra na cidade de Passos.

Na sexta e última seção, **Considerações Finais**, empreende-se uma reflexão acerca dos principais fatores apontados pelos participantes como causa da evasão no Curso Técnico em Orientação Comunitária. São apresentados alguns caminhos que auxiliam na compreensão do fenômeno e que podem subsidiar ações de prevenção do problema. Também apresentam-se os limites do estudo, bem como possibilidades para novas investigações.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL: A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM PERSPECTIVA HISTÓRICA

Esta seção revisitará o espaço histórico-social da educação profissional e da educação de jovens e adultos no Brasil. Esta breve retrospectiva tem por objetivo facilitar a compreensão acerca da organização e transformações por que passaram ambas as políticas ao longo do tempo, bem como oferecer subsídios para (re)pensá-las diante do cenário atual.

No caso das políticas de educação profissional, assunto abordado na primeira subseção, o retrospecto revela como a correlação de forças e a dimensão conflituosa presente na sociedade, desde o início do século XX até a criação dos Institutos Federais, refletiram-se nas políticas públicas vinculadas à área. Esta cisão manifestou-se principalmente na dualidade entre o ensino médio e o ensino profissional.

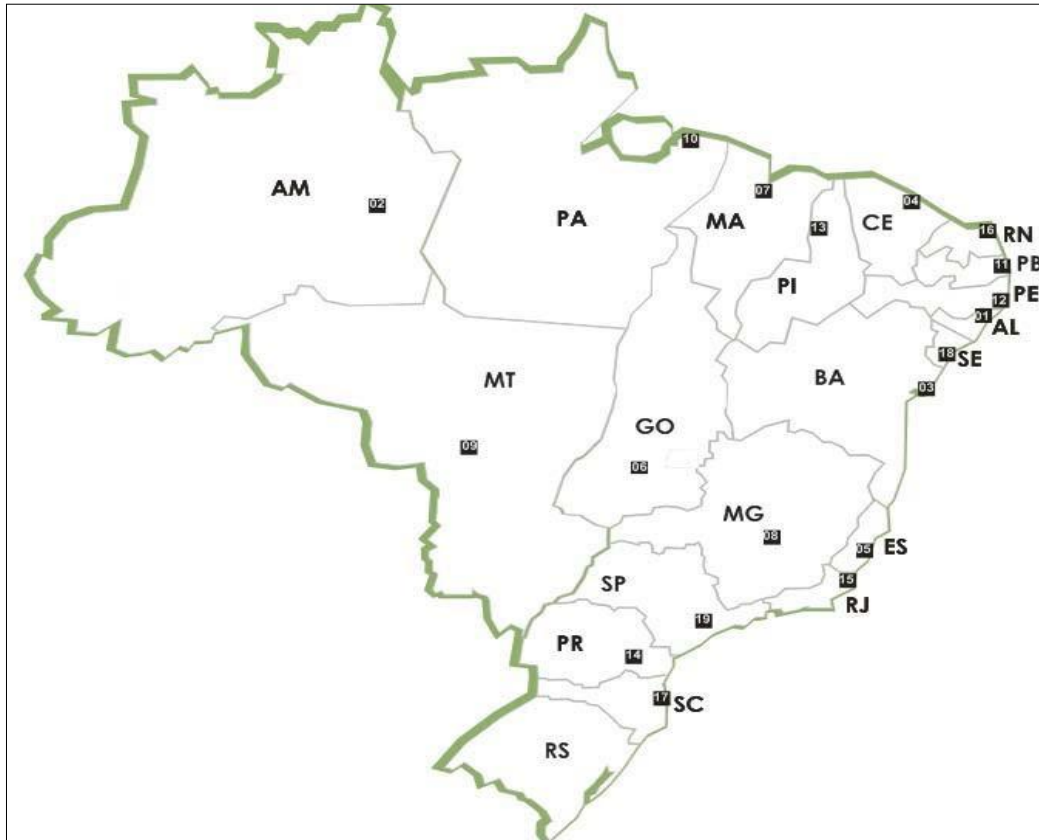
Já no tocante às políticas de educação de jovens e adultos (EJA), abordada na segunda subseção, o panorama apresentado permitirá uma reflexão acerca dos caminhos percorridos para a construção de uma concepção de EJA fundada no direito. Para tanto, ressaltam-se os aspectos que contribuíram para a defesa da educação de jovens e adultos enquanto um direito, partindo da Constituição Federal (CF) de 1988 até chegar à Lei nº. 13.005/2014 que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024). Entretanto, em alguns momentos ao longo do texto, retomam-se a legislação bem como a concepção de educação de jovens e adultos proposta na década de 1970, tendo em vista a influência desse aparato legal nas décadas seguintes.

2.1 Políticas públicas para a educação profissional no Brasil

No ano de 1909, após a Proclamação da República, foram criadas pelo então presidente Nilo Peçanha 19 Escolas de Aprendizizes Artífices (EAA) através do Decreto nº. 7.566, de 23 de setembro. Essas escolas tinham por objetivo ofertar educação profissional gratuita e formar mão de obra para subsidiar o modelo desenvolvimentista, com base na industrialização, defendido por parte da sociedade. O Decreto determinou a implantação de uma EAA em cada capital do Estado brasileiro⁴ (ORTIGARA, 2014).

⁴ Contrariando o disposto no texto legal, não houve implantação nas capitais do Rio Grande do Sul e do Rio de Janeiro. De acordo com Fernandes (2017, p. 26), a “infidelidade à ordem formal-legal” se deveu a questões políticas. No caso do Rio de Janeiro, o autor relata que o então governador do Estado, Oliveira Botelho, não se importou com a instalação da escola em Niterói devido à existência de divergências políticas entre ele e Nilo Peçanha. Assim, o presidente instalou a escola em Campos dos Goytacazes, sua cidade natal. Em relação ao Rio Grande do Sul, o desinteresse foi motivado pela já existência do Instituto Técnico Profissional na cidade de Porto Alegre, que já se ocupava dessa modalidade de ensino (FERNANDES, 2017).

Figura 1 – Locais de instalação das 19 Escolas de Aprendizes Artífices, segundo a divisão geopolítica em 1909



Fonte: BRASIL, 2009a, p. 3.

Em meio à criação das EAAs, que representavam a corrente de pensamento defensora da industrialização, o discurso sobre a necessidade de modernização agrícola ganhou força e foram criados, em 1910 e 1918, respectivamente, os Aprendizados Agrícolas (AA) e os Patronatos Agrícolas (PA). Essas instituições organizaram o ensino agrícola em todo o país. Entretanto, mediante uma análise das finalidades destacadas para esses estabelecimentos de ensino, em especial os PAs, fica evidente que a educação profissional era concebida sob uma perspectiva utilitarista e desarticulada da formação propedêutica (ORTIGARA, 2014).

As Escolas de Aprendizes Artífices são consideradas a origem da Rede Federal de Educação Profissional. Cunha (2000a, p. 66) relata que:

Se a rede de escolas de aprendizes artífices não inovou muito em termos ideológicos e pedagógicos, ao menos no início do seu funcionamento, ela trouxe uma grande novidade em relação à estrutura do ensino, por constituir, provavelmente, o primeiro sistema educacional de abrangência nacional.

Por sua vez, os Aprendizados Agrícolas e os Patronatos Agrícolas também são considerados instituições importantes para a composição dessa rede de escolas. Nesse sentido, Ortigara (2014, p. 23-24) assevera:

Os AA e os PA foram criados no mesmo período histórico das Escolas de Aprendizes. Também estavam sob tutela do governo federal e tinham como finalidade a formação profissional. No seu processo evolutivo, como ocorreu com as EAA, sofreram alterações na sua forma organizacional. Uma mudaram de dependência administrativa enquanto outras foram sendo criadas e incorporadas ao grupo. Durante determinado período, trilharam caminhos distintos, porém, o certo é que tiveram participação importante na definição da identidade social das escolas da Rede Federal.

No período de 1930-1945, conhecido como “Era Vargas”, o país passou por muitas transformações políticas, econômicas e sociais. A política de desenvolvimento baseada na industrialização sobressaiu em relação ao modelo agroexportador. Em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, primeiro ministério relacionado à área educacional do país. Já em 1932, foi lançado o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” que propunha a organização de um plano geral para a educação e, indo ao encontro da ideia, a Constituição de 1934 estabeleceu a necessidade de um Plano Nacional de Educação. Todas essas proposições apontavam para uma necessária organização da educação nacional (ORTIGARA, 2014).

Nesse momento, o recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública passou a supervisionar as EAAs, enquanto os AAs permaneceram sob a tutela do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. A divisão das escolas ligadas ao ensino técnico em relação à dependência administrativa evidenciou o contexto de disputa no qual estavam inseridas; duas correntes divergiam em relação ao modelo de desenvolvimento almejado para o país: de um lado estavam os defensores da industrialização e, de outro, os apoiadores do desenvolvimento com base na atividade agrícola (ORTIGARA, 2014).

Em 1937, as EAAs foram transformadas em Liceus Industriais por meio de publicação da Lei nº. 378, de 13 de janeiro. Os Liceus seriam responsáveis por ministrar o ensino profissional em todos os ramos e graus. A Lei também previa a criação de novas instituições em todo o território nacional (BRASIL, 1937).

Durante a década de 1940, o empréstimo financeiro dos Estados Unidos ao Brasil, durante o governo de Getúlio Vargas, impulsionou o processo de industrialização. Entretanto, para colocar em prática o plano de desenvolvimento, era necessário dispor de mão de obra qualificada. Nesse período, foram promulgadas as “Leis Orgânicas do Ensino” através de vários decretos-leis baixados pelo ministro da Educação e Saúde do governo de Getúlio

Vargas, Gustavo Capanema. O conjunto de decretos ficou conhecido como “Reforma Capanema”.⁵ No que se refere ao ensino técnico, as principais implicações advindas com essa reforma foram: o ensino profissional passou a ser considerado de nível médio; o ingresso nas escolas industriais passou a depender de exames de admissão; os cursos foram divididos em dois níveis: o primeiro, cursos básicos (industrial, artesanal, de aprendizagem e mestría) e o segundo, cursos técnicos industriais. Em 1942, os Liceus Industriais foram transformados em Escolas Industriais e Técnicas, ofertando formação profissional equivalente ao secundário (BRASIL, 2009b). Sobre a concepção das Reformas Capanema, Saviani (2010) relata:

[...] o conjunto das reformas tinha caráter centralista, fortemente burocratizado; **dualista, separando o ensino secundário, destinado às elites condutoras, do ensino profissional, destinado ao povo conduzido e concedendo apenas ao ramo secundário a prerrogativa de acesso a qualquer carreira de nível superior;** corporativista, pois vinculava estreitamente cada ramo ou tipo de ensino às profissões e aos ofícios requeridos pela organização social (SAVIANI, 2010, p. 269, grifo nosso).

Dessa forma, os egressos do ensino técnico tinham seu itinerário limitado, pois só poderiam se candidatar a cursos superiores diretamente vinculados à área do curso profissional concluído. Tal situação ratifica o uso da educação enquanto instrumento de manutenção da estrutura social vigente.

Nesse momento, com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1942 e, em 1946, do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), configura-se um sistema duplo de ensino profissional no país: um sob a responsabilidade do Estado e outro denominado de Sistema S⁶, gerido pelo empresariado, com a finalidade de formar mão de obra para atuar na indústria, comércio e serviços (FERNANDES, 2017). Moura (2007) adverte que a criação do SENAI, SENAC e demais instituições que compõem o Sistema S revela a disposição do Estado em transferir à iniciativa privada a responsabilidade de formar mão de obra para atender às demandas do mercado.

⁵ Saviani (2010) comenta que as Reformas Capanema reorganizaram a estrutura da educação, ainda que de maneira parcial, através de oito decretos-leis: a) Decreto-lei n. 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que criou o SENAI; b) Decreto-lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942: Lei Orgânica do Ensino Industrial; c) Decreto-lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942: Lei Orgânica do Ensino Secundário; d) Decreto-lei n. 6.141, de 28 de dezembro de 1943: Lei Orgânica do Ensino Comercial; e) Decreto-lei n. 8.529, de 2 de janeiro de 1946: Lei Orgânica do Ensino Primário; f) Decreto-lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946: Lei Orgânica do Ensino Normal; g) Decreto-lei n. 8.621, de 10 de janeiro de 1946, que criou o SENAC; h) Decreto-lei n. 9.613, de 20 de agosto de 1946: Lei Orgânica do Ensino Agrícola (SAVIANI, 2010, p. 269).

⁶ Termo que define o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares. Fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); Serviço Social do Comércio (SESC); Serviço Social da Indústria (SESI); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (SENAC). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP); e Serviço Social de Transporte (SEST) (SENADO FEDERAL, 2018).

No ano de 1946, foi sancionada a Lei Orgânica do Ensino Agrícola que reorganizou a formação profissional voltada ao ensino nessa área. A partir de então, o currículo foi dividido em dois ciclos: um destinado aos cursos de iniciação agrícola e outro destinado aos cursos técnicos. Por essa Lei, as instituições que ofertavam o ensino agrícola foram reorganizadas e nomeadas da seguinte forma: Escolas de Iniciação Agrícola, Escolas Agrícolas e Escolas Agrotécnicas. As Escolas de Iniciação Agrícola deveriam ministrar cursos de iniciação agrícola, de modo a formar o “operário agrícola qualificado”. As Escolas Agrícolas, além de oferecer os cursos de iniciação agrícola, ministrariam também cursos de mestría agrícola, de modo a preparar para o trabalho de mestre agrícola. E, por último, as Escolas Agrotécnicas que tinham por finalidade ministrar os cursos agrícolas técnicos que capacitariam para uma atuação, de certa forma mais especializada, na agricultura. Essas escolas também poderiam ofertar cursos de formação de pessoal docente ou administrativo, para atuar no ensino agrícola (ORTIGARA, 2014).

Nota-se, mediante o percurso histórico dos estabelecimentos de ensino, que os Aprendizados Agrícolas e os Patronatos Agrícolas criados em 1910 e 1918, respectivamente, transformaram-se nas três escolas citadas anteriormente, a partir das mudanças introduzidas pela Lei Orgânica do Ensino Agrícola (OLIVEIRA, 2016).

Entre 1956 e 1961, período no qual Juscelino Kubitschek esteve à frente do governo, o processo de industrialização ganhou força. Era preciso formar profissionais para colocar em prática o plano de desenvolvimento. Ortigara (2014) destaca que, no Plano de Metas do governo, 73% do total de investimentos previstos era destinado à infraestrutura, ao passo que à educação, destinou-se apenas 3,4% do montante. Além disso, das 31 metas que compunham o Plano somente uma contemplava a educação, e ela se referia justamente à formação de pessoal para atender às demandas do projeto de desenvolvimento. Fica evidente, conforme destaca o autor, que continuava não havendo preocupação com a formação geral e nem mesmo com o aumento do nível de escolaridade da população.

A partir de 1959, através do Decreto nº. 47.038, as Escolas Industriais e Técnicas foram transformadas em autarquias, passando a ser chamadas de Escolas Técnicas Federais, dotadas de autonomia didática e de gestão (BRASIL, 2009b). O Decreto nº. 47.038 utilizou pela primeira vez na legislação brasileira a expressão “rede federal”. Essa “rede” compreendia as Escolas Federais vinculadas ao Ministério da Educação e Cultura. As Escolas Agrícolas permaneceram subordinadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio até a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 4.024/1961. Na realidade, as

Escolas Agrícolas passaram à supervisão do Ministério da Educação e Cultura de fato no ano de 1967, mediante a publicação do Decreto nº. 60.731.

A propósito, a Lei nº. 4.024/1961, no tocante à educação profissional, estabeleceu a equivalência entre os cursos técnicos e o secundário, fato que apontava ao menos no âmbito legal, para o fim da dualidade no ensino. Contudo, na prática, o ensino profissional continuou preterido em relação ao propedêutico, mantendo-se a mentalidade que identificava a formação geral com as classes dominantes (ORTIGARA, 2014). Durante a década de 1950, algumas leis específicas tentaram reduzir esses distanciamentos entre o ensino profissional e o secundário, as quais ficaram conhecidas como “leis de equivalência”.⁷ Entretanto, a equiparação plena só foi garantida a partir da aprovação da LDB, em 1961 (SAVIANI, 2010). Sobre as mudanças introduzidas pela LDB em relação à educação profissional e ao ensino secundário, Moura (2007) manifesta-se nos seguintes termos:

[...] a primeira LDB envolve todos os níveis e modalidades acadêmica e profissional de ensino e, por um lado, proporciona a liberdade de atuação da iniciativa privada no domínio educacional, mas, por outro, dá plena equivalência entre todos os cursos do mesmo nível sem a necessidade de exames e provas de conhecimento visando à equiparação. De tal modo, tanto os estudantes provenientes do colegial como os do ensino profissional poderiam dar continuidade de estudos no ensino superior. Este fato colocava, formalmente, um fim na dualidade de ensino (MOURA, 2007, p. 11).

No entanto, logo após reconhecer o fim da dualidade formal entre ensino profissional e ensino secundário o autor adverte:

É importante frisar que essa dualidade só acabava formalmente já que os currículos se encarregavam de mantê-la, uma vez que a vertente do ensino voltada para a continuidade dos estudos em nível superior e, portanto, destinada às elites, continuava privilegiando os conteúdos que eram exigidos nos processos seletivos de acesso à educação superior, ou seja, as ciências, as letras e as artes. Enquanto isso, nos cursos profissionalizantes, esses conteúdos eram reduzidos em favor das necessidades imediatas do mundo do trabalho (MOURA, 2007, p. 11).

Anos mais tarde, com a publicação da Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971, todo o currículo do segundo grau se transformou, compulsoriamente, em técnico-profissional. Era preciso formar técnicos em regime de urgência (BRASIL, 2009b). Assim, todos que cursassem o chamado 2º grau teriam obrigatoriamente uma habilitação técnica. Contribuiu para essa iniciativa do governo o aumento de demanda das classes populares por acesso a níveis mais elevados de escolarização, bem como a necessidade de mão de obra para subsidiar

⁷ A Lei nº. 1.076, de 31 de março daquele ano, permitia a matrícula de concluintes do primeiro ciclo dos cursos comercial, industrial e agrícola em cursos clássico e científico; a Lei nº. 1.821 de 12 de março de 1953 permitia a matrícula nos cursos clássico e científico, dos que houvessem concluído o primeiro ciclo do curso normal e dos cursos de formação de oficiais das polícias militares. Já em março de 1957, a Lei nº. 3.104 permitia a candidatura irrestrita ao ensino superior dos egressos dos cursos de formação de oficiais das polícias militares, quando no segundo ciclo.

uma nova fase de expansão industrial. O “milagre brasileiro” foi o nome atribuído a essa nova fase da industrialização financiada pelo capital externo. Dessa forma, tornar o 2º grau profissionalizante de maneira compulsória foi a opção política do governo para de uma só vez garantir a força de trabalho necessária ao projeto de desenvolvimento do país e, “em alguma medida”, atender às classes populares, que seriam incluídas no mercado de trabalho (MOURA, 2007).

Mais uma vez, no âmbito formal, apontava-se para a redução dos distanciamentos entre ensino técnico e propedêutico, tornando o ensino de 2º grau profissionalizante em todas as escolas públicas e privadas. Mas, na prática, a análise desse período histórico revela a manutenção da dualidade. De fato, a regra passou a vigorar nos estabelecimentos de ensino público, enquanto a grande maioria das escolas privadas continuou privilegiando o ensino propedêutico com vistas ao atendimento das elites. Ademais, as escolas na esfera estadual tiveram muitos problemas devido à falta de recursos financeiros e professores qualificados além da não ampliação do tempo de ensino, de modo que os currículos da área propedêutica foram limitados para privilegiar a formação técnica necessária ao desenvolvimento da indústria. Por esses motivos, elas não conseguiram implantar completamente essa determinação (MOURA, 2007). Na contramão do sistema estadual de ensino, as Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais alcançaram um grande prestígio e passaram a ser valorizadas pela sociedade. No plano federal havia disponibilidade de recursos e as escolas contavam com professores qualificados e laboratórios. Além disso, os currículos foram estruturados em tempo integral para atender tanto a formação técnica quanto a propedêutica (ORTIGARA, 2014).

Em 1978, a Lei nº. 6.545 transformou três Escolas Técnicas Federais (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro) em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) que passaram a ofertar também o ensino superior (BRASIL, 2009b).

A tentativa do governo de controlar a crescente demanda por acesso ao ensino superior através da profissionalização universal e compulsória do 2º grau, com o intuito de “desviar” as classes populares para o mercado de trabalho, parecia ter fracassado. A pressão popular por acesso a níveis mais elevados de ensino persistiu e, diante disso, o governo resolveu investir na criação de cursos superiores de curta duração. Também ocorreu à época uma reestruturação nos exames vestibulares, de modo a torná-los mais seletivos em nome da “qualidade do ensino superior”. E foi justamente nesse contexto que ocorreu a transformação das Escolas Técnicas Federais em CEFETs (CUNHA, 2000b). Ao tratar sobre a “cefetização” das escolas técnicas, Cunha (2000b) argumenta da seguinte forma:

[...] Vista por uns como valorização das escolas técnicas, que ganharam o status de instituições de ensino superior, a “cefetização” representou, na verdade, um desvalor dessas instituições pela manutenção de sua situação apartada da universidade (sem adjetivos), quer dizer, mais uma forma pela qual se processa a reprodução ampliada da dualidade da educação brasileira (CUNHA, 2000b, p. 211).

Neves (1999) afirma que a sociedade brasileira passou por inúmeras transformações nos anos de 1980. As mudanças atingiram desde o modo de composição e organização das famílias até a distribuição espacial e ocupacional da população, sendo que foram influenciadas, em grande medida, pelas mutações ocorridas no setor econômico. Entre os anos de 1964 a 1985, durante o regime militar, a intensificação do processo industrial culminou na integração da estrutura produtiva do país, no entanto, dessa política calcada no endividamento externo resultou também um quadro de crise política e recessão econômica que se estendeu ao longo da década. Nesse momento, emergiram no cenário político forças sociais até então sufocadas pela repressão do regime autoritário. Surgiu um novo sindicalismo e às reivindicações no campo econômico foram acrescidas outras, relacionadas aos direitos civis, trabalhistas e sociais. Os novos atores sociais em evidência passaram a requerer cidadania livre e plena. Toda essa efervescência redimensionou as relações entre o Estado e a sociedade em termos políticos, fato que refletiu no surgimento de propostas distintas para a reorganização da política educacional.

Assim, a Constituição de 1988, chamada de “Constituição Cidadã”, abriu caminho para a estruturação de um projeto nacional de educação. As discussões para a elaboração de uma nova lei de diretrizes e bases, bem como de um plano nacional de educação tiveram início no final dos anos de 1980 e se estenderam ao longo dos anos de 1990.

A década de 1990, por sua vez, foi marcada por um cenário de mudanças profundas. A crise do petróleo em 1973 e, posteriormente em 1979, instaurou um quadro econômico recessivo em escala mundial. A situação se arrastou ao longo dos anos de 1980 e colocou fim às elevadas taxas de crescimento, experimentadas por vários países após a Segunda Guerra Mundial. Em meio à recessão, as ideias neoliberais ganharam força. Essa corrente de pensamento retomou alguns pressupostos do liberalismo e passou a defender a liberdade dos mercados, a redução da intervenção do Estado sobre a economia e a focalização de políticas.⁸

O Brasil foi influenciado por todos esses acontecimentos e, em 1995, iniciou-se o primeiro mandato do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC). A focalização de políticas levou o governo a investir prioritariamente no ensino fundamental em detrimento

⁸ Para compreender em profundidade os desdobramentos desse quadro recessivo no cenário econômico e social mundial, especialmente no caso brasileiro, consultar Abrucio (1997), Anderson (1995) e Bresser Pereira (1998).

dos ensinos médio e superior, de acordo com recomendações dos organismos internacionais. Dessa forma, a educação ganha um novo sentido nesse contexto de mudança da estrutura produtiva vigente.

Avançando em direção às primeiras políticas implementadas no campo da educação profissional na década de 1990, destaca-se a aprovação da Lei nº. 8.948, de 8 de dezembro de 1994 que instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica. Ela determinou a transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica. Por sua vez, estendeu a possibilidade de transformação em CEFETs também às Escolas Agrotécnicas Federais, conforme disposto no parágrafo 4º do seu artigo 3º:

As Escolas Agrotécnicas, integrantes do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, poderão ser transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica após processo de avaliação de desempenho a ser desenvolvido sob a coordenação do Ministério da Educação e do Desporto (BRASIL, 1994).

Outro ponto importante abordado no parágrafo 5º do mesmo artigo refere-se à expansão da oferta de educação profissional:

A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, **somente poderá ocorrer em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais**, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino (BRASIL, 1994, grifo nosso).

A partir dessa determinação, fica evidente a intenção do governo federal de reduzir suas responsabilidades para com a educação profissional e, indo ao encontro da mentalidade presente na época, abriu-se caminho para a participação do setor privado e das organizações não governamentais no âmbito educacional.

A LDB, promulgada em 20 de dezembro de 1996, apresentou no Capítulo III, do Título V, os dispositivos referentes à educação profissional. Contudo, no tocante a essa modalidade de ensino deixou lacunas que a tornaram objeto de constantes regulamentações por meio de decretos, portarias, resoluções e pareceres.

O então senador Darcy Ribeiro apresentou o projeto de LDB⁹ ao mesmo tempo em que a Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação (SEMTEC/MEC) apresentou uma proposta de reforma da educação profissional materializada no Projeto de Lei (PL) nº. 1.603/1996 (ORTIGARA, 2014). Para Kuenzer (1997), o PL nº. 1.603/1996 fazia parte de um conjunto de políticas públicas de cunho neoliberal, orientação esta que imperava no Estado brasileiro naqueles anos, e nesse sentido escreveu:

⁹ A trajetória percorrida pela LDB, desde a elaboração da versão original até o projeto aprovado em dezembro de 1996, foi marcada por inúmeros impasses. Para entender esse processo, consultar Saviani (2016a).

[...] o PL 1603/96 reflete, sem sombra de dúvida, a política neoliberal que caracteriza o Estado brasileiro neste momento histórico, e que é a expressão superestrutural da reorganização produtiva através da qual o país se articula ao movimento mais amplo da globalização da economia, que exige racionalização do uso dos recursos finitos, redução da presença do estado no financiamento das políticas sociais e aumento da flexibilidade, qualidade e produtividade do sistema produtivo (KUENZER, 1997, p. 84).

Na visão de Ortigara (2014), é positivo o fato de a LDB apresentar uma concepção de formação humana abrangente, o que permitiria uma prática educacional que considere não apenas as práticas acadêmicas, mas também as sociais. Assim contribuindo para diminuir a cisão entre trabalho manual e intelectual que se faz presente na história educacional do país. Já na perspectiva de Saviani (2016a), a concepção do texto final da LDB é compatível com a orientação neoliberal, apesar de também reconhecer avanços.

O Capítulo III, do Título V, denominado “Da Educação Profissional” normatizou em quatro artigos (39 a 42) esse campo que passou a ser concebido enquanto modalidade de ensino. No artigo 39, abordou a integração da educação profissional às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia. A redação apresentada no artigo 40 foi genérica ao tratar a maneira como o ensino técnico se relacionaria com os demais ramos: “A educação profissional será desenvolvida **em articulação** com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (grifo nosso). O artigo 41 remete ao aproveitamento dos conhecimentos adquiridos na educação profissional para efeito de prosseguimento ou conclusão de estudos. E o artigo 42, por fim, aborda os cursos especiais que serão ofertados pelas escolas técnicas e profissionais à comunidade (BRASIL, 1996).

Saviani (2016a) ressalta que a LDB não definiu as instâncias, as competências e as responsabilidades para com esta modalidade. Não está claro quem deve se responsabilizar pela educação profissional: a União, os Estados, os Municípios ou o setor privado. Da mesma forma, na União não foi definido o órgão responsável pela política: se o Ministério da Educação, se o Ministério do Trabalho ou ambos. O autor levanta ainda a seguinte questão em referência ao PL n.º. 1.603/1996 apresentado pelo MEC na Câmara dos Deputados, no mês de março de 1996, antes mesmo da aprovação da LDB: essas indefinições na LDB teriam por objetivo viabilizar a aprovação do PL n.º. 1.603/1996 relativo ao ensino profissional e técnico que tramitava no Congresso? Diante dessas lacunas deixadas pela Lei, foi necessário regulamentá-la.

[...] foi em março de 1996 que o MEC apresentou sua proposta de reforma da educação profissional que, dando entrada na Câmara dos Deputados, deu origem ao Projeto de Lei n. 1.603/96. Com a aprovação da nova LDB, esse projeto foi retirado pelo governo e substituído pelo Decreto n. 2.208 (Anexo XV), baixado em 17 de abril de 1997, visando a regulamentar a matéria, cujas linhas básicas já estavam incorporadas no texto da LDB. Aliás, a ementa do decreto deixa isso evidente: “Regulamenta o parágrafo segundo do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional” (SAVIANI, 2016b, p. 152).

Sobre o fato de o governo retirar o PL n.º. 1.603/1996 da pauta do Congresso, Oliveira (2013) esclarece que isso ocorreu devido à pressão exercida pela sociedade civil contra o conteúdo da proposta. No entanto, pouco tempo depois, a LDB foi regulamentada de maneira autoritária através da promulgação do Decreto n.º. 2.208/1997, o qual retomou todo o conteúdo do PL n.º. 1.603/1996. O Decreto n.º. 2.208/1997 era composto por 12 artigos que resgatavam a dualidade entre formação profissional e geral. Observa-se que o seu artigo 3º definiu três níveis para a educação profissional:

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

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

III – tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico (BRASIL, 1997a).

O artigo 5º determinou que o ensino técnico fosse ofertado apenas nas formas concomitante ou sequencial ao ensino médio, culminando mais uma vez na separação formal entre os dois ramos de ensino. Nesse período, encontrava-se em estudo uma reforma do ensino médio proposta pelo MEC, segundo a qual o ensino médio propedêutico deveria abranger 75% do currículo, enquanto à parte diversificada restaria 25%. Assim, o parágrafo único do artigo 5º determinou que disciplinas profissionalizantes cursadas no limite dos 25% da parte diversificada, no ensino médio, poderiam ser aproveitadas no caso de realização de um curso profissional independente de exames específicos. O artigo 8º, por sua vez, possibilitou a organização das disciplinas em módulos (SAVIANI, 2016b).

O texto do decreto, conforme pode ser observado no conteúdo dos artigos supracitados, apresentou uma visão empobrecida da educação profissional, reduzindo-a ao preparo de mão de obra. Afinal, restava um ensino médio propedêutico destinado às elites e um ensino profissional que não se confundia com a formação geral, já que aquele poderia realizar-se apenas nas formas concomitante e subsequente ao ensino médio, além disso, a possibilidade de organização das disciplinas em módulos nos currículos do ensino técnico permitia às classes desfavorecidas saídas intermediárias para o ingresso no mercado de

trabalho, fato que reforçou a despreocupação por parte do governo com o aumento do nível de escolaridade da população. Para Saviani (2016b), essa regulamentação significou retrocesso:

Como se vê, o cerne da política educacional do Governo FHC relativamente à educação profissional foi a separação entre ensino médio e o ensino técnico. Isso significou voltar atrás no tempo, não apenas em relação à Lei n. 5.692 de 1971, mas em relação à LDB de 1961, já que esta flexibilizou a relação entre os ramos do ensino médio de então, permitindo a equivalência e o trânsito entre eles, quebrando, assim, a “dualidade de sistemas” própria das reformas Capanema da década de 1940, na vigência do Estado Novo. Ora, é a essa dualidade que se retornou com o Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997 (SAVIANI, 2016b, p. 155).

Além de regulamentar a educação profissional, o Decreto nº. 2.208/1997 criou o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) (BRASIL, 2009b). Esse programa dispunha de US\$ 500 milhões para financiar a expansão do ensino técnico público e privado. Deste montante, US\$ 250 milhões de dólares eram provenientes do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), US\$ 125 milhões de dólares, do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) e US\$ 125 milhões de dólares, do orçamento do governo federal (BRASIL, 2003). A Portaria nº. 1.005, de 10 de setembro de 1997 instituiu, no âmbito da SEMTEC/MEC, a Unidade de Coordenação do Programa (UCP) para adotar as medidas necessárias à sua implementação. De acordo com Ortigara (2014), a criação da UCP foi uma forma de adotar recomendações do BID que, enquanto maior financiador do programa, influenciava a gestão e execução das ações.

O PROEP previa financiamento para infraestrutura, reforma e construção de prédios, montagem de laboratórios, capacitação de profissionais da educação profissional e consultoria mas, por outro lado, não contemplava o financiamento de ações que articulassem a educação profissional à elevação do nível de escolaridade da população (BRASIL, 2003). Assim, o programa foi alvo de críticas. Uma delas referiu-se aos critérios de seleção para a escolha dos projetos financiados. A rede federal e as redes estaduais de ensino entendiam que as demandas do setor comunitário seriam priorizadas. Essa priorização ocorreu de fato e pode ser constatada quando se observam os valores investidos, no período de 1997 a 2002, em cada segmento (federal, estadual e comunitário). Outra crítica se referiu à distribuição geográfica dos projetos contemplados. Uma parcela expressiva se localizava na região Sudeste e detalhando ainda mais, observou-se uma grande quantidade concentrada no Estado de São Paulo. Tal fato reforçava as disparidades regionais (ORTIGARA, 2014).

Ortigara (2014) destaca que, a partir do PROEP, a oferta de cursos profissionais de nível básico destinados à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia, aumentou significativamente nas escolas públicas, em

detrimento dos cursos de nível técnico e tecnológico. Os cursos de nível básico não tinham por objetivo melhorar o nível de escolaridade da população, aproximando-se mais de uma preparação instrumental para o mercado de trabalho. O autor comenta que este era o principal segmento de atuação do Sistema S, apesar de essa nomenclatura “educação profissional de nível básico” não existir antes da promulgação do Decreto nº. 2.208/1997.

Já em 14 de maio de 1997, foi lançada a Portaria nº. 646 com o objetivo de regulamentar os artigos 39 a 42 da LDB e o Decreto nº. 2.208/1997. Em seu artigo 3º determinou que:

As instituições federais de educação tecnológica ficam autorizadas a manter ensino médio, com matrícula independente da educação profissional, oferecendo o máximo de 50% do total de vagas oferecidas para os cursos regulares em 1997, observando o disposto na Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1997b).

Nota-se que a intenção era limitar a oferta de vagas para o ensino médio nas instituições federais, ou seja, essas escolas deveriam priorizar a formação técnica para atender às demandas do mercado. Também fica clara a distinção entre educação profissional e geral, pois o texto fez questão de explicitar que as matrículas deveriam ser independentes, em outras palavras, o mesmo estudante deveria ter duas matrículas distintas.¹⁰

No ano de 1998, foi promulgada a Lei nº. 9.646/1998 que alterou dispositivos da Lei nº. 8.948/1994 a qual instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica. Ela vinculou a expansão da oferta de educação profissional à realização de convênios com os Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais. Assim, à União caberia normatizar as políticas no campo da educação profissional, enquanto a gestão e manutenção dos novos estabelecimentos seriam descentralizadas (ORTIGARA, 2014).

Em suma, o setor privado fortaleceu sua atuação junto à educação, de modo geral, e à educação profissional em específico, pois tinha disponibilidade financeira para se adaptar às exigências e assim receber recursos públicos oriundos dos programas governamentais. Por outro lado, as instituições federais de educação tecnológica passaram a modificar seus currículos para atender às regulamentações impostas de maneira autoritária, conforme relatos de alguns dirigentes, o que fez com que as mesmas abandonassem o sistema de ensino consolidado em décadas anteriores, o qual integrava educação profissional e propedêutica de

¹⁰ A esse respeito, o documento produzido após a realização do Seminário Nacional de Educação Profissional: Concepções, Experiências, Problemas e Propostas, promovido pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica e pelo Programa de Expansão da Educação Profissional, do Ministério da Educação, informa que a restrição imposta às escolas técnicas federais em relação à oferta de vagas destinadas ao ensino médio, no limite de 50% das vagas oferecidas no ano de 1997, deveria ser progressivamente reduzida até a extinção completa das vagas nesse nível de ensino. Esta condição era uma das medidas de controle utilizadas pelo PROEP para a concessão de recursos (BRASIL, 2003).

nível médio. As redes estaduais de ensino também buscaram reorganizar seus sistemas para atender ao Decreto nº. 2.208/1997 e ao PROEP, de forma que pudessem receber recursos (BRASIL, 2003).

A partir de 1999, retomou-se o processo de transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica, iniciado em 1978 (BRASIL, 2009b).

Ao analisar a concepção de LDB aprovada em 1996, Saviani (2016a) relata:

Com efeito, em todas as iniciativas de política educacional, apesar de seu caráter localizado e da aparência de autonomia e desarticulação entre elas, encontramos um ponto comum que atravessava todas elas: o empenho em reduzir custos, encargos e investimentos públicos buscando senão transferi-los, ao menos dividi-los (parceria é a palavra da moda) com a iniciativa privada e as organizações não governamentais. É essa a concepção que aparecia com toda a clareza e insistentemente nas mais variadas ações do MEC [...] (SAVIANI, 2016a, p. 221).

Tal afirmação resume de maneira objetiva os rumos das políticas educacionais levadas a termo no Brasil ao longo dos anos de 1990. Assim, muitas expectativas cercaram a chegada de Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT), à presidência da República a partir de 2003. A sociedade civil organizada, identificada com as forças progressistas, acreditava que a educação do país assumiria novos rumos.¹¹

No tocante à educação profissional, as primeiras discussões foram travadas em torno do Decreto nº. 2.208/1997 que regulamentava a LDB no sentido de separação entre educação básica e profissional. Nas décadas anteriores, no projeto original da LDB elaborado com ampla participação da sociedade, o que se propunha era um ensino médio de base politécnica destinado a todos. Como se pode notar, em conformidade com Saviani (2016a), o ensino médio profissionalizante em nada se confunde com o ensino médio politécnico:

Politecnia significa, aqui, especialização como domínio dos fundamentos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna. Nessa perspectiva a educação de segundo grau tratará de se concentrar nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes. Esta é uma concepção radicalmente diferente da que propõe um segundo grau (ensino médio) profissionalizante, caso em que a profissionalização é entendida como um adestramento em uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo. A concepção acima formulada implica a progressiva generalização do ensino médio como formação necessária para todos, independentemente do tipo de ocupação que cada um venha a exercer na sociedade (SAVIANI, 2016a, p. 49).

¹¹ O movimento dos educadores, que teve grande parte de suas contribuições preteridas durante o governo FHC, em especial nos episódios relacionados à aprovação da LDB e do PNE, vislumbrava uma gestão mais democrática e identificada com os anseios da sociedade.

Em junho de 2003, a SEMTEC/MEC realizou o Seminário Nacional de Educação Profissional: Concepções, Experiências, Problemas e Propostas.¹² Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 27), “O governo do presidente Lula tinha o compromisso com os educadores progressistas de revogar o Decreto n. 2.208/97 [...]”. Mesmo assim, durante a realização do Seminário evidenciaram-se três posições distintas em relação à matéria. A primeira defendia a revogação do Decreto n.º. 2.208/1997 e a retomada da força normativa da LDB, por acreditar que ela permitiria as mudanças almejadas para o ensino médio e para a educação profissional. O grupo que defendia essa posição também criticava a substituição do referido decreto por outro, tendo em vista que do contrário seria mantido o caráter autoritário do governo anterior. Um segundo grupo se posicionava a favor da manutenção do Decreto n.º. 2.208/1997 e defendia outros documentos que propunham pequenas alterações. A posição de um terceiro e último grupo, por fim, defendia a revogação do referido Decreto, bem como a promulgação de um novo para substituí-lo (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012).

Ao comentar os debates ocorridos durante os Seminários e outros eventos¹³ no período, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 23) destacam os embates e a correlação de forças que permearam as discussões:

[...] Esse processo manteve-se polêmico, em todos os encontros, debates e audiências realizados com representantes de entidades da sociedade civil e de órgãos governamentais. Todas as contribuições recolhidas nesses momentos levaram a um progressivo amadurecimento do tema que não tomou forma em uma via de mão única, ao contrário, manteve as contradições e disputas teóricas e políticas sinalizadas desde o início do processo, culminando no Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004.

Após as discussões verificadas entre os meses de maio de 2003 a janeiro de 2004, prevaleceu a posição defendida pelo governo, em especial pela SEMTEC, de promulgar um novo decreto em substituição ao Decreto n.º. 2.208/1997.¹⁴ Dessa forma, no dia 23 de julho de 2004, foi promulgado o Decreto n.º. 5.154 o qual determinou no seu último artigo (Art. 9º) a revogação do Decreto n.º. 2.208, de 17 de abril de 1997. Sua ementa apresentou enquanto

¹² Para justificar a realização do Seminário, a SEMTEC destacou a importância do Estado enquanto promotor do desenvolvimento científico e tecnológico. Dessa forma, estava posta a necessidade, bem como a intenção de definir uma política nacional de educação profissional de caráter público. O evento adquiriu grande visibilidade e importância nesse contexto (ORTIGARA, 2014).

¹³ Em 2003, além do Seminário Nacional de Educação Profissional: Concepções, Experiências, Problemas e Propostas, foi realizado o Seminário Nacional do Ensino Médio: Construção Política. No período de maio de 2003 a janeiro de 2004, foram realizados 26 encontros (reuniões e audiências públicas) (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 23).

¹⁴ O grupo que defendia essa posição acreditava que a simples revogação do referido Decreto e a retomada do poder normativo da LDB não assegurariam por si só a difusão da concepção de educação profissional e ensino médio de novo tipo, almejada por grande parte dos educadores (ORTIGARA, 2014).

objetivo a regulamentação do parágrafo 2º do art. 36 e os artigos 39 a 41 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 2004).

Com a promulgação desse novo decreto, ficou restabelecida a possibilidade de articular a educação profissional na forma integrada ao ensino médio. Essa medida representou avanço em relação ao decreto promulgado no governo anterior. As formas de articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio foram explicitadas no parágrafo 1º do artigo 4º do novo decreto:

A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;

III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio (BRASIL, 2004).

O artigo 1º apresentou os cursos e programas por meio dos quais a educação profissional desenvolver-se-ia a partir de então: formação inicial e continuada de trabalhadores; educação profissional técnica de nível médio; e educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação. No artigo 3º foi introduzido o conceito de “itinerário formativo”¹⁵, enquanto no parágrafo 2º do mesmo artigo ficou estabelecido que os cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores deveriam articular-se preferencialmente à educação de jovens e adultos. Esses dispositivos revelaram a preocupação com o aumento do nível de escolaridade da população, para além de uma qualificação instrumental (BRASIL, 2004).

¹⁵ [...] o artigo 3º deste decreto indica a possibilidade de oferta dos cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores segundo itinerários formativos, compreendidos como o conjunto de etapas que compõem a organização da educação profissional em determinada área, possibilitando o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 40).

Entretanto, apesar do avanço no sentido de superação da dualidade, o Decreto nº. 5.154/2004 apresentou contradições que refletiram os embates travados pelos vários atores sociais, os quais defendiam diferentes concepções de educação naquele momento. Por isso, não eliminou a possibilidade de oferta fragmentada da educação profissional introduzida pelo decreto anterior, afinal, a modalidade ainda poderia ser oferecida nas formas concomitante e subsequente. Ademais, manteve-se a possibilidade de organização dos currículos em módulos, o que permitiria saídas aligeiradas para o mercado de trabalho. Em última instância, caberia às instituições de ensino decidir sobre qual concepção de educação, se integrada ou fragmentada, subsidiaria a construção de seus respectivos currículos (ORTIGARA, 2014).

Entendida também como uma atitude controversa em relação ao avanço apontado pelo Decreto nº. 5.154/2004 no sentido de reduzir a dualidade no ensino, poucos dias após a sua publicação, a SEMTEC/MEC foi desmembrada em duas: Secretaria de Educação Básica (SEB) que se responsabilizaria pelo ensino médio, entre outros níveis, e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) responsável pela educação profissional (ORTIGARA, 2014). Dessa atitude infere-se que foram criadas secretarias diferentes para gerir políticas diferentes o que, portanto, (re)afirmava o distanciamento entre educação profissional e básica. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) comentaram o fato:

[...] na mesma semana que se assinou o novo decreto que apontava para o ensino médio integrado, [...] o MEC procedeu uma reestruturação que formalmente aponta o dualismo. De um lado, a Secretaria de Educação Básica e, de outro, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Ambas com responsabilidades sobre ensino médio (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 45).

No mesmo período, outra iniciativa do MEC que ia de encontro à concepção de educação integral foi o lançamento do Programa Escola de Fábrica. Em 2004, o Ministério da Educação lançou o programa cujo objetivo era oferecer formação profissional a jovens, com idade entre 16 e 24 anos, de baixa renda, no interior das fábricas, empresas e unidades produtivas de todo o país (ORTIGARA, 2014).

No ano de 2005, o CEFET – Paraná foi transformado em Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) (BRASIL, 2009b). De acordo com Ortigara (2014), a transformação do CEFET – PR em universidade tecnológica ocorreu com base no artigo 52 da Lei nº. 9.394/1996 (LDB) que possibilita a criação de universidades especializadas por campo do saber. Desde então, os demais CEFETs passaram a almejar sua transformação em universidades.

Já durante o ano de 2006, a SETEC, em parceria com o Fórum Nacional de Gestores Estaduais de Educação Profissional, realizou conferências em 26 Estados e no Distrito

Federal, as quais culminaram com a 1º Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (CNEPT). O evento contou com 2.761 participantes e foi o primeiro dessa natureza realizado pelo MEC em toda a sua história (BRASIL, 2009a, p. 6). A CNEPT concebeu a educação profissional enquanto política pública; propunha a articulação da educação profissional na forma integrada ao ensino propedêutico para viabilizar a inserção no mundo do trabalho, bem como a preparação para a vida cidadã. Nessa perspectiva considerava a ciência, a tecnologia, o trabalho e a cultura como dimensões indissociáveis (ORTIGARA, 2014).

Em 24 de abril de 2007, o MEC lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). A questão dos níveis de qualidade do ensino seria enfrentada prioritariamente, mas o plano incluía 30 ações relativas aos diferentes níveis e modalidades de ensino, as quais englobavam aspectos variados da educação, para além do fator qualidade (SAVIANI, 2007, p. 1232). O plano apresentou três iniciativas para a educação profissional, conforme destaca Saviani:

A modalidade “Educação Tecnológica e Formação Profissional” também foi contemplada com três iniciativas: a) a ação “educação profissional” se propõe a reorganizar a rede federal de escolas técnicas, integrando-as nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), triplicar o número de vagas pela via da educação a distância nas escolas públicas estaduais e municipais e articular o ensino profissional com o ensino médio regular; b) a ação “novos concursos públicos” foi autorizada pelo Ministério do Planejamento, prevendo, além de um concurso para admitir 191 especialistas no Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, um outro concurso destinado a preencher 2.100 vagas nas instituições federais de educação profissional e tecnológica; c) a ação “cidades-pólo” prevê a abertura de 150 escolas federais, elevando para 350 o número de unidades da rede federal de educação tecnológica, com 200 mil novas matrículas até 2010 (SAVIANI, 2007, p. 1237).

Ao apontar para a integração entre educação profissional e ensino médio, a concepção de educação expressa no PDE ia ao encontro daquela explicitada no Decreto nº. 5.154/2004. No entanto, o plano avançou ao propor a consolidação dessa visão na LDB. Assim, em 16 de julho de 2008, foi promulgada a Lei nº. 11.741 que consolidou as propostas do Decreto nº. 5.154/2004 na Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Observa-se na ementa da nova lei a sua finalidade:

Altera dispositivos da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica” (BRASIL, 2008a).

A Lei nº. 11.741 de 2008 incluiu na LDB, no Capítulo II, do Título V, a Seção IV-A denominada “Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio” seguida dos artigos 36-A,

36-B, 36-C e 36-D. Ortigara (2014) destaca que a inclusão desta nova seção logo após a seção intitulada “Do Ensino Médio” e o fato de ser mantida a mesma numeração em ambas, variação manifesta somente pelo acréscimo da vogal “A”, indicam a proximidade que deve haver entre estes dois ramos do ensino. Também sofreram alterações os artigos 37, 39, 41 e 42. Em relação à educação de jovens e adultos, foi incluído o parágrafo 3º ao artigo 37 segundo o qual essa modalidade de ensino deverá articular-se preferencialmente com a educação profissional. A última modificação ocorreu na denominação do Capítulo III, do Título V, que passou a se chamar “Da Educação Profissional e Tecnológica” em lugar de “Da Educação Profissional”.

Poucos meses após a consolidação dessa nova concepção de educação profissional na LDB, foi promulgada a Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (BRASIL, 2008b). Ortigara (2014) aponta que a publicação dessa Lei consolidou o processo de expansão da Rede Federal iniciado no ano de 2006.

O artigo 1º instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no âmbito do Sistema Federal de Ensino e explicitou as instituições que a constituiriam naquele momento, a saber: os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná, o Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ) e o Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET/MG), além das Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais. O parágrafo único deste mesmo artigo determinou que a essas instituições, exceto as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, na condição de autarquia, seria atribuída autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.

O Sistema Federal de Ensino é definido pela Lei nº. 9.394/1996 (LDB) como aquele que engloba as instituições de ensino mantidas pela União, as instituições de ensino superior criadas e mantidas pela iniciativa privada, bem como os órgãos federais de educação. Ainda de acordo com a LDB, compete à União as funções de organização, manutenção e desenvolvimento das instituições que compõem o sistema. Portanto, o que une as instituições do Sistema Federal de Ensino não é a sua natureza jurídica, nem a origem dos recursos que as mantém, uma vez que instituições privadas integram o conjunto ao lado de instituições públicas, mas sim o fato de terem o seu funcionamento normatizado e supervisionado por um órgão da administração pública federal (VIDOR et al., 2011). Já o termo Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica foi utilizado para designar o conjunto de instituições de ensino que atuam na oferta de educação profissional e tecnológica, todas

subordinadas ao mesmo órgão do MEC, com a mesma fonte de financiamento e submetidas às mesmas regras de supervisão. Contudo, destaca-se que o sentido de “rede” utilizado na Lei não se resume a isto; refere-se também a uma forma orgânica de organização e funcionamento dessas instituições (VIDOR et al., 2011).

Acerca da autonomia conferida às instituições da rede, Vidor (et al., 2011) destaca que ela surge mediante a natureza jurídica de autarquia que lhes foi atribuída e em outros aspectos observados, respectivamente, nos artigos 2º e 9º tais como: a prerrogativa de criar/extinguir cursos e emitir diplomas; a equiparação com as universidades federais no que diz respeito à regulação, avaliação e supervisão das instituições e cursos da educação superior; e proposta orçamentária anual identificada para cada *campus* e a reitoria, exceto no que diz respeito a pessoal, encargos sociais e benefícios aos servidores.

O artigo 2º define os Institutos Federais como instituições de educação superior, básica e profissional, além de caracterizá-los como pluricurriculares e multicampi. Assim, os Institutos Federais devem ofertar educação básica, principalmente cursos de ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio; ensino técnico em geral; graduação e pós-graduação tecnológica; e formação inicial e continuada de trabalhadores (PACHECO, 2011).

A atuação em diferentes níveis e modalidades de ensino lhes confere uma marca peculiar, tendo em vista que não se configura como uma prática comum na educação brasileira. A organização curricular dessas instituições é pautada pelo princípio da verticalização que não deve ser interpretado apenas como a oferta de cursos em diferentes níveis e modalidades; tal pressuposto exige esforço e comprometimento dos atores responsáveis pela implementação da política no interior das escolas, no sentido de promover um diálogo permanente entre os diferentes saberes através da construção de itinerários formativos. Por esses motivos são caracterizadas como pluricurriculares. Em relação à estrutura organizacional, os Institutos são definidos como multicampi por se constituírem de várias unidades. Cada uma dessas unidades, denominada *campus*, é detentora de autonomia (relativa), mas não pode perder de vista a atuação em “rede” para a consecução das metas e objetivos postos para a instituição como um todo (VIDOR et al., 2011).

O artigo 3º trata da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e o artigo 4º das Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais. Segundo a lei, estas integram a estrutura da universidade federal e devem dedicar-se principalmente à oferta de educação profissional técnica de nível médio.

O artigo 5º relaciona os 38 Institutos Federais criados a partir daquele momento. Vale lembrar aqui outro conceito que perpassa o texto da lei: a questão da territorialidade. O artigo 6º, ao apresentar as finalidades e características dos Institutos, destaca logo no inciso I que essas instituições deverão primar pelo desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional. No inciso II, informa que elas buscarão soluções diante das demandas sociais e peculiaridades da região onde se encontram. Também consta no inciso IV que os Institutos deverão orientar a oferta de cursos para a consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais. Por fim, o parágrafo 3º do artigo 2º restringe a autonomia para criar e extinguir cursos, considerando os limites de sua área de atuação territorial. Nesse sentido, Vidor (et al., 2011) relata que o limite geográfico dos Estados federados e as mesorregiões¹⁶ socioeconômicas foram questões balizadoras das discussões que culminaram na criação dos Institutos Federais, o que proíbe um Instituto de possuir unidade(s) fora do Estado onde está localizada a sua reitoria.

Pelo artigo 7º, ficaram definidos os objetivos dos Institutos Federais. O inciso I estabelece que essas instituições atuarão prioritariamente na oferta de educação profissional técnica de nível médio, na forma integrada, para estudantes concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos. Conforme assevera Vidor (et al., 2011, p. 86) “Não é por acaso que a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio está colocada em primeiro lugar no elenco dos objetivos dessas instituições”. Essa determinação evidencia que os cursos devem ser ofertados prioritariamente na forma integrada ao ensino médio, em face do exposto no inciso I do artigo 36-C da LDB e no Decreto nº. 5.840/2006 que instituiu o PROEJA.

O artigo 8º remeteu à distribuição de vagas, segundo o qual 50% destinar-se-ão à oferta de educação profissional técnica de nível médio organizada, preferencialmente, na forma integrada ao ensino médio. Esta determinação aponta para a diminuição da dualidade presente na educação brasileira. Em seguida, o artigo 9º refere-se à proposta orçamentária anual a ser destinada a cada *campus* e à reitoria, mais uma vez reafirmada a estrutura multicampi.

Do artigo 10º ao 14º são detalhadas questões relacionadas à administração dos Institutos. O artigo 15º determina os Institutos Federais como modelos para a expansão da rede. O artigo 16º cuida do quadro de pessoal das instituições (CEFETs, escolas técnicas e

¹⁶ Mesorregião é uma subdivisão dos Estados brasileiros que congrega diversos municípios de uma área geográfica com similaridades econômicas e sociais. A categoria foi criada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e é utilizada para fins estatísticos não constituindo, portanto, uma entidade política ou administrativa (VIDOR et al., 2011, p. 78).

agrotécnicas federais e escolas técnicas vinculadas às universidades federais), diante da adesão aos Institutos. O artigo 17º refere-se à composição do patrimônio das novas instituições. O artigo 18º destaca a não adesão ao modelo de Instituto Federal por parte do CEFET/RJ e CEFET/MG e, finalmente, o artigo 19º altera os artigos 1º, 2º, 4º e 5º da Lei nº. 11.740, de 16 de julho de 2008 que introduziu os princípios do antigo Decreto nº. 5.154/2004 na LDB. As alterações referem-se à distribuição de cargos diante da reestruturação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Em 2012, a Lei nº. 12.677, de 25 de junho determinou que o Colégio Pedro II obedeceria à mesma estrutura e organização dos Institutos Federais, incorporando-o à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (BRASIL, 2012a).

Segundo Ortigara e Ganzeli (2013), a proposição dos Institutos não foi debatida nos principais fóruns e espaços de discussão acerca da política educacional no país, revelando-se como uma decisão centralizada na União e, por não ser comum na organização educacional brasileira, a medida causou apreensão nas instituições que ofertavam educação profissional. De acordo com os autores, a criação dos Institutos Federais também contrariava a trajetória percorrida até então pelas escolas técnicas e agrotécnicas federais, que tinham por objetivo constituírem-se enquanto CEFETs e, em outro momento, rompia a trajetória dos CEFETs, que almejavam sua transformação em universidades tecnológicas a exemplo do ocorrido com o CEFET/PR.

Apesar das controvérsias, no segundo mandato do governo Lula (2007-2010) houve fortalecimento da educação profissional de caráter público. Ainda que tenham sido mantidas as possibilidades de fragmentação, as políticas orientavam e recomendavam a oferta de educação profissional na forma integrada, em especial em relação ao ensino médio, na tentativa de avançar rumo à superação da dualidade histórica que marcou o percurso da educação profissional no Brasil. Os Institutos Federais apresentaram-se como os expoentes da política pública para a educação profissional e tecnológica assumida pelo governo. Segundo informações disponibilizadas pelo MEC, no período de 1909 a 2002 a rede era composta por 140 unidades; em 2010 o número saltou para mais de 350 (BRASIL, 2015). A rede federal continuou em expansão nos anos seguintes e conta atualmente com 643 unidades (BRASIL, 2018b).

2.2 Políticas públicas para a educação de jovens e adultos no Brasil

Não há como introduzir esta discussão sem rememorar, ainda que brevemente, a década de 1940, período a partir do qual a educação de adultos passou a ser organizada de

modo mais sistemático sob a responsabilidade do Estado. Com o fim da Segunda Guerra Mundial, a necessidade de reconstrução dos países, somada à propagação do discurso de uma cultura de paz, conferiu nova missão à política educacional. Nesse período, o Brasil passava por mudanças políticas, econômicas e sociais em decorrência do fim da ditadura estadonovista.¹⁷ Era preciso incorporar ao setor urbano o contingente populacional que migrava do campo. Assim, surgiram grandes campanhas de alfabetização, entre elas a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos em 1947.¹⁸ Nesse primeiro momento, o analfabetismo era considerado um mal, uma espécie de “doença” que colocava em risco o desenvolvimento econômico e social do país.

Já no final dos anos de 1950, a partir de uma visão crítica em educação, estudantes e intelectuais deram vida a diversos movimentos de cultura popular os quais defendiam a educação em sentido político e, neste contexto, destacaram-se as contribuições do educador Paulo Freire.¹⁹ A partir de então outro olhar foi lançado sobre a questão do analfabeto, ou seja, era preciso conscientizar as pessoas de que o analfabetismo era consequência e não causa das desigualdades socioeconômicas. Entre as várias organizações e movimentos que emergiram a partir da década de 1960, destacam-se os Movimentos de Cultura Popular (MCP), os Centros Populares de Cultura (CPC) e o Movimento de Educação de Base (MEB), este vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

A pressão popular levou o governo de João Goulart a instituir o Programa Nacional de Alfabetização (PNA), em janeiro de 1964. Com este programa esperava-se combater o

¹⁷ A expressão “ditadura estadonovista” foi utilizada por Carlos Roberto Jamil Cury.

¹⁸ Campanha destinada especialmente ao meio rural. Orientada por Lourenço Filho, estruturou-se em três etapas: a) alfabetização em três meses; b) curso primário em dois períodos de sete meses; c) desenvolvimento comunitário e treinamento profissional (BRASIL, 2000a). Em 1952, foi retomada por Getúlio Vargas sob o nome de Campanha Nacional de Educação Rural (GADOTTI, 2008).

¹⁹ Paulo Reglus Neves Freire nasceu no dia 19 de setembro de 1921, em Recife, Pernambuco, numa família de classe média e morreu no dia 2 de maio de 1997, em São Paulo, vítima de infarto. Em 1963, em Angicos (RN), chefiou um programa que alfabetizou 300 pessoas em 45 dias. Esse seu Método, ou Projeto Educacional inovador de alfabetização, foi adotado primeiramente em Pernambuco e depois em Brasília. Entretanto, o Regime Militar considerou suas atividades e seu processo de alfabetização das camadas populares como ameaças à ordem e à segurança nacional. Diante das perseguições do Regime Militar, foi obrigado a se exilar na Bolívia, em setembro de 1964. De lá foi para o Chile, onde trabalhou por cinco anos no Instituto Chileno para a Reforma Agrária (ICIRA). Nesse período, escreveu o seu principal livro, *Pedagogia do Oprimido*, publicado em 1968. Em 1969, lecionou na Universidade de Harvard (EUA) e, na década de 1970, foi consultor do Conselho Mundial das Igrejas (CMI), em Genebra (Suíça). No final de 1971, visitou a Zâmbia e a Tanzânia e teve significativa participação na educação de Guiné-Bissau, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe. Também influenciou as experiências de Angola e Moçambique. Com a anistia, em 1979, depois de 16 anos de exílio voltou ao Brasil, integrando-se à vida universitária. Filiou-se ao Partido dos Trabalhadores e, entre 1989 e 1991, foi secretário municipal de Educação de São Paulo, sob a prefeitura de Luíza Erundina. Também escreveu vários outros livros tidos como fundamentais em sua obra. Lecionou na Unicamp e na PUC de São Paulo. Foi nomeado doutor honoris causa de 28 universidades em vários países e teve obras traduzidas em mais de 20 idiomas. Recebeu prêmios como: Educação para a Paz (das Nações Unidas, 1986) e Educador dos Continentes (da Organização dos Estados Americanos, 1992) (OLIVEIRA; SILVA, 2011, p. 204).

analfabetismo em todo o território nacional através de uma ação coordenada que teria como referência o Método de Alfabetização de Adultos proposto por Paulo Freire. Entretanto, poucos meses depois, o PNA foi extinto pelo regime militar que em seu lugar instituiu o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). O objetivo era alfabetizar mais de 11 milhões de pessoas em quatro anos e erradicar o analfabetismo em oito anos, contudo, após dez anos de vigência, as metas previstas pelo MOBRAL não foram alcançadas e os dados apresentados por seus organizadores foram questionados (GADOTTI, 2008).²⁰

O Ensino Supletivo teve sua base legal constituída no período da ditadura civil-militar. A Lei nº. 5.692/1971 apresentou um capítulo próprio, composto por cinco artigos, para discorrer sobre esse tipo de ensino. O Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB) nº. 11/2000, de autoria do professor Carlos Roberto Jamil Cury²¹, apresenta informações sobre a organização do Ensino Supletivo a partir da lei supracitada.

[...] este **ensino** se destinava a “*suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos, que não a tinham seguido ou concluído na idade própria*”. Este ensino podia, então, abranger o processo de alfabetização, a aprendizagem, a qualificação, algumas disciplinas e também atualização. Os cursos poderiam acontecer via ensino a distância, por correspondência ou por outros meios adequados. Os cursos e os exames seriam organizados dentro dos sistemas estaduais de acordo com seus respectivos Conselhos de Educação. Os exames, de acordo com o art. 26, ou seriam entregues a “*estabelecimentos oficiais ou reconhecidos*” cuja validade de indicação seria anual, ou “*unificados na jurisdição de todo um sistema de ensino ou parte deste*”, cujo pólo seria um grau maior de centralização administrativa. E o número de horas, consoante o art. 25, ajustar-se-ia de acordo com o “*tipo especial de aluno a que se destinam*”, resultando daí uma grande flexibilidade curricular. No que se refere às instituições particulares, o § único do art. 51 da mesma lei diz: As entidades particulares que recebam subvenções ou auxílios do Poder Público deverão colaborar, mediante solicitação deste, no ensino supletivo de adolescentes e adultos, ou na promoção de cursos e outras atividades com finalidade educativo-cultural instalando postos de rádio ou televisões educativas (BRASIL, 2000a, p. 19-20, grifo do autor).

Entre os pareceres e resoluções oriundos do Conselho Federal de Educação (CFE) à época para regulamentar a matéria, destaca-se o Parecer nº. 699/1972 do conselheiro Valmir Chagas. Ele apontava quatro funções do Ensino Supletivo: a **suplência** consistia na substituição do ensino regular via cursos e exames, sob o viés compensatório, assegurada a certificação de ensino de 1º grau aos maiores de 18 anos e de 2º grau aos maiores de 21 anos;

²⁰ Como o método do Mobral previa o pagamento ao professor por número de alunos, muitos alfabetizadores matriculavam alunos já alfabetizados para ganhar melhores salários (GADOTTI, 2008, p. 40).

²¹ Conforme Costa e Machado (2017), esse parecer é um dos documentos oficiais mais importantes já publicados acerca da EJA no Brasil. Tal documento apresenta um histórico da política educacional brasileira desde a Constituição Imperial até os dias atuais e pode ser consultado na íntegra para uma melhor compreensão dos caminhos percorridos pela educação no Brasil, em especial aqueles relacionados à EJA.

o **suprimento**, com a ideia de completar o inacabado através de cursos de aperfeiçoamento e de atualização; a **aprendizagem** e a **qualificação**. Essas funções se desenvolviam fora dos denominados 1º e 2º graus regulares. Nesse período, o investimento público no Ensino Supletivo foi intenso e o Ministério do Trabalho passou a redefinir a aprendizagem, bem como a qualificação (BRASIL, 2000a).

De acordo com Costa e Machado (2017), o arcabouço legal produzido durante o regime da ditadura civil-militar foi objeto de questionamentos e revisão no processo de redemocratização do país, do qual resultou o texto da CF de 1988. Para as autoras, a Constituição trouxe aspectos importantes que auxiliaram a defesa da EJA enquanto direito. O artigo 205 apresenta a educação como direito de todos. Entre os dispositivos que ratificam a ideia de extensão da educação à população jovem e adulta está o inciso I do artigo 208, ao mencionar que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de “Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4(quatro) aos 17(dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”; inciso VI, do mesmo artigo, que garante “oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando”; inciso I “erradicação do analfabetismo”; inciso II “universalização do atendimento escolar” e inciso IV “formação para o trabalho”, referentes ao artigo 214.

A Lei nº. 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, concebe a EJA como uma modalidade da educação básica nas etapas fundamental e média. Para Cury, a referida LDB, nesse sentido, extingue a noção de Ensino Supletivo preconizada na década de 1970 (BRASIL, 2000a). No Parecer nº. 11/2000, o conselheiro apresenta uma visão positiva acerca da constituição da EJA enquanto modalidade da educação básica.

O termo modalidade é diminutivo latino de *modus (modo, maneira)* e expressa uma medida dentro de uma forma própria de ser. Ela tem, assim, um perfil próprio, uma feição especial diante de um processo considerado como medida de referência. Trata-se, pois, de um modo de existir com característica própria. Esta feição especial se liga ao princípio da proporcionalidade para que este modo seja respeitado. A proporcionalidade, como orientação de procedimentos, por sua vez, é uma dimensão da equidade que tem a ver com a aplicação circunstanciada da justiça, que impede o aprofundamento das diferenças quando estas inferiorizam as pessoas. Ela impede o crescimento das desigualdades por meio do tratamento desigual dos desiguais, consideradas as condições concretas, a fim de que estes eliminem uma barreira discriminatória e se tornem tão iguais quanto outros que tiveram oportunidades face a um bem indispensável como o é o acesso à educação escolar [...] (BRASIL, 2000a, p. 25, grifo do autor).

É importante destacar que nem todos os educadores consideram a constituição da EJA enquanto modalidade como algo positivo.²²

A LDB de 1996 reforçou preceitos já mencionados na CF de 1988 em favor da EJA como direito. Apresenta a seção V dedicada à modalidade, intitulada “**Da Educação de Jovens e Adultos**”, como parte do Capítulo II (Da Educação Básica), do Título V (Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino). A seção V é composta pelo artigo 37, segundo o qual “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida”. Seus parágrafos tratam da garantia de oportunidades educacionais adequadas, considerando as peculiaridades do público, do estímulo à permanência do alunado e prevê, preferencialmente, a articulação da EJA com a educação profissional. Já o artigo 38, outro que integra a seção, estabelece que “Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular”. Seus parágrafos apresentam a idade mínima para a realização de exames e matrículas em cursos, sendo de 15 anos para a conclusão do ensino fundamental e 18 anos para a conclusão do ensino médio. Além disso, prevê a aferição e reconhecimento das habilidades e conhecimentos apresentados pelos educandos. Ao comentar o artigo 38 da LDB, Cury manifesta-se nos seguintes termos:

[...] Dizer que os cursos da EJA e exames supletivos devem habilitar ao *prosseguimento de estudos em caráter regular* (art. 38 da LDB) significa que os estudantes da EJA também devem se equiparar aos que sempre tiveram acesso à escolaridade e nela puderam permanecer. Respeitando-se o princípio de proporcionalidade, a chegada ao patamar igualitário entre os cidadãos se louvaria no tratamento desigual aos desiguais que, nesta medida, mereceriam uma prática política conseqüente e diferenciada [...] (BRASIL, 2000a, p. 25, grifo do autor).

Lograr equiparação em relação aos estudantes que acessam e permanecem nos estudos na idade própria em caráter regular, apresenta-se como um desafio frente aos problemas que envolvem esta modalidade nos dias de hoje, a saber: a evasão escolar, insuficiência de formação específica para educadores que atuam na EJA, a reprodução dos espaços destinados às crianças e adolescentes, entre outros. Ressalta-se que alguns desses problemas são objeto de discussão mais aprofundada ao longo deste trabalho, em especial a questão da evasão

²² Na conferência de abertura do I Encontro Mineiro sobre Educação de Jovens, Adultos e Idosos, em 2017, o professor Miguel Arroyo declarou ser contra a redução da EJA a uma modalidade do sistema educacional. Na visão do professor, isso significa reduzi-la à escolarização. Para ele a EJA representa muito mais do que aprender a ler e escrever, uma vez que a luta de seus sujeitos pelo direito à educação não se desvincula da luta por outros direitos.

escolar. Assim, para que essa equiparação seja possível, é necessário assumir uma posição de defesa em relação à EJA como política pública de Estado.

Costa e Machado (2017) destacam o processo contraditório de constituição legal da EJA na década de 1990, ao mencionarem o veto do então presidente Fernando Henrique Cardoso para que as matrículas nessa modalidade de ensino fossem consideradas na redistribuição dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), instituído pela Emenda Constitucional nº. 14/1996 e regulamentado pela Lei nº. 9.424/1996. Essa medida significou um retrocesso diante dos avanços conceituais apresentados tanto pela CF de 1988, quanto pela LDB de 1996.

Nos anos 2000, a Resolução CNE/CEB nº. 01/2000 estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, reforçando-a enquanto modalidade dotada de um perfil específico e particular. No parágrafo único do artigo 5º, é notória a especificidade conferida à EJA:

Parágrafo único. Como modalidade destas etapas da Educação Básica, **a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio**, de modo a assegurar: I - quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação; II- quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores; III - quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica (BRASIL, 2000b, grifo nosso).

Em 2001, a Lei nº. 10.172 aprovou o PNE com vigência 2001-2010, que possuía 26 metas relacionadas à EJA. Dessas, quatro (1, 2, 3 e 16) relacionavam-se à ampliação de matrícula na modalidade; onze (4, 5, 12, 13, 14, 17, 21, 22, 23, 24 e 26) ligavam-se a ações do governo federal por meio de programas nacionais com o objetivo de apoiar o atendimento à EJA; a meta 6 dizia respeito ao levantamento e à avaliação de ações de alfabetização; já a 15 ocupava-se da integração curricular entre formação geral e formação profissional no Ensino Fundamental; duas metas tratavam da formação de professores (7 e 25); quatro abordavam a parceria com a sociedade civil (8, 11, 18 e 19); e, finalmente, as metas 9, 10 e 20 referiam-se ao apoio do governo federal aos Estados e Municípios no atendimento à EJA (COSTA; MACHADO, 2017).

A despeito de apresentar um quantitativo expressivo de metas vinculadas à EJA, a avaliação do impacto produzido pelo PNE encontra-se prejudicada em virtude de vetos do então presidente FHC – ressalta-se a manutenção dos vetos pelo presidente seguinte, Lula – em relação aos itens de financiamento. Contudo, o fato de, ao final da década, apenas um terço dos Estados ter aprovado seus planos estaduais, quando o plano federal estabelecia o prazo de um ano para que todos o fizessem, constitui indicativo do baixo impacto da lei em relação à política educacional (COSTA; MACHADO, 2017).

O ano de 2007 marcou a entrada da EJA no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Esse fato representou uma conquista, uma vez que é difícil pensar na efetividade de qualquer política sem a devida previsão de recursos. A Lei nº. 11.494/2007, que criou o fundo, garantia que as matrículas da EJA fossem consideradas para efeito de distribuição dos recursos no âmbito do Distrito Federal, Estados e seus Municípios, mas seu artigo 31 determinava que a incorporação das matrículas se daria de forma progressiva, de modo que passados três anos, ou seja, até o ano de 2010, todas as matrículas na modalidade estariam contabilizadas (BRASIL, 2007a).

No interior do CNE, no contexto de discussão do PNE 2001-2010, foram propostas reflexões acerca da maneira como os Estados e Municípios deveriam interpretar e propor ações para a EJA enquanto modalidade. Nesse sentido, o Parecer nº. 11/2000 destacou três funções da EJA. A primeira é a **reparadora**. Sob essa ótica, a EJA representa a restauração de um direito negado. Assim, a educação é reconhecida como direito de todos e dever do Estado, de forma que este deve implementar políticas públicas que assegurem sua oferta. A segunda função é a chamada **equalizadora** cujo objetivo é promover a igualdade de oportunidades aos que reentrarem no sistema educacional, com abertura de novos horizontes a esses sujeitos, seja no mundo do trabalho, na vida social, seja em outras esferas. A última função é a **qualificadora**, que engloba a ideia de uma educação permanente oferecida a adolescentes, jovens, adultos e idosos ao longo de toda a vida (BRASIL, 2000a).

Costa e Machado (2017, p. 74-75) estabelecem uma comparação entre as funções da EJA elencadas no Parecer nº. 11/2000 com aquelas preconizadas na década de 1970, através do Parecer Valnir Chagas nº. 699/1972; na análise destacam proximidades e distanciamentos. Em um primeiro momento, apontam uma aproximação expressa na ideia presente em ambos os Pareceres de que a educação de jovens e adultos se apresenta como uma oportunidade ou segunda chance de acesso à educação escolar. Em relação ao distanciamento, na visão das autoras, o Parecer da década de 1970 remete a um tipo de qualificação estritamente voltado ao

mercado de trabalho ou, em suas palavras, vinculada a um “treinamento” profissional, ao passo que o Parecer dos anos 2000 associa a qualificação à noção de educação permanente, ao longo da vida, menos direcionada a atender aos interesses do mercado.

Entende-se que essa mudança no texto, expressa pela inclusão da ideia de educação permanente ou educação ao longo da vida no campo da EJA, não elimina por completo a concepção de treinamento profissional preconizada na década de 1970. Percebem-se algumas iniciativas no século XXI que demonstram maior preocupação com o aumento do nível de escolaridade da população a partir da materialização de alguns programas, como o PROEJA, por exemplo. Mas é ingênuo pensar esse novo discurso de maneira totalmente despreziosa diante do atual cenário brasileiro, especialmente em relação à situação dos jovens. Destacam-se os números alarmantes daqueles que não estudam e nem trabalham, conhecidos como “geração nem nem”. Dados divulgados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua, de 2017, mostram que cerca de 11,2 milhões de pessoas com idade entre 15 e 29 anos não trabalham e nem estudam ou se qualificam no Brasil (IBGE, 2017a). Diante desse cenário é oportuno e muito provável que o mercado busque estratégias, dentre as quais está a propagação de novos discursos, para atingir esse público e aproveitá-lo como mão de obra.

Na medida em que as diretrizes para a EJA passaram a ser assimiladas por Estados e Municípios, em especial as advindas do Parecer nº. 11/2000 e da Resolução nº. 01/2000, questões polêmicas se constituíram enquanto objeto de debate entre os engajados com a modalidade. Isso porque o modelo de suplência, amplamente difundido na década de 1970 mediante a oferta de cursos aligeirados e com conteúdos reduzidos, ainda influenciava sobremaneira as práticas vinculadas a essa área. As discussões ocorreram principalmente nos encontros organizados pelos Fóruns de EJA.²³ Entre os temas que suscitaram debate mais amplo estão a questão da idade para ingresso na modalidade, os exames de certificação e a educação a distância (COSTA; MACHADO, 2017).

Como resultado das discussões, foi elaborado um parecer pela conselheira Regina Vinhaes Gracindo que, mesmo aprovado pelo CNE em 2008, permaneceu dois anos no MEC sem ser homologado. Nesse momento, a polêmica persistia em relação à idade mínima para matrícula em cursos e exames de EJA. O parecer aprovado pelo CNE definiu que as matrículas na modalidade, tanto para o Ensino Fundamental quanto para o Ensino Médio, poderiam ser realizadas por estudantes com idade mínima de 18 anos. O documento propunha

²³ Mais informações acerca dos Fóruns de EJA no Brasil podem ser obtidas através do endereço eletrônico www.forumeja.org.br.

a alteração do artigo 38 da LDB, esclarecendo que a idade de 18 anos é aquela que melhor se coaduna aos cursos e exames de EJA, nas etapas fundamental e média. Destaca-se que, nas discussões que precederam a elaboração do parecer aprovado em 2008, não houve consenso acerca do fator idade. Uma das justificativas apresentadas pelo grupo defensor do aumento da idade para 18 anos foi a de que permitir a matrícula de adolescentes de até 17 anos na modalidade, seria o mesmo que transferir a responsabilidade pela escolarização para o campo da EJA. Por outro lado, pesquisadores questionavam o fato de que impedir adolescentes até 17 anos de realizar matrícula na EJA significaria negar a eles o direito à educação (COSTA; MACHADO, 2017).

No ano de 2010, o parecer elaborado pela conselheira foi reescrito e, enfim, homologado pelo MEC. Dessa forma, a minuta de Resolução CNE/CEB n.º. 5/2008 foi substituída pela Resolução CNE/CEB n.º. 3/2010.²⁴ O novo texto manteve as idades estabelecidas no artigo 38 da LDB de 1996: 15 anos completos para a matrícula em cursos e exames na etapa fundamental e 18 anos completos na etapa média (COSTA; MACHADO, 2017). Tal medida revelou-se autoritária, uma vez que o resultado das discussões democráticas acerca da questão idade foi desconsiderado pelo governo. Situações como essa evidenciam a complexidade do processo de elaboração e implementação de políticas públicas na sociedade brasileira e apontam para o desafio que representa a implantação de uma gestão democrática de fato.

Assim, no ano de 2010, foram consolidadas no Parecer CNE/CEB n.º. 6/2010²⁵ e na Resolução CNE/CEB n.º. 3/2010²⁶ as diretrizes operacionais para esclarecer os três temas polêmicos já mencionados: idade para matrícula nos cursos de EJA, exames de certificação e educação a distância.

Costa e Machado (2017) também destacam as discussões travadas acerca da concepção de educação como direito nas Conferências Nacionais de Educação (CONAE) realizadas nos anos de 2010 e 2014, bem como no processo de elaboração do atual PNE. Ao final da CONAE/2010, ficou estabelecida a necessidade de fortalecimento e de consolidação da EJA enquanto política pública de Estado. Foi proposto um olhar amplo sobre a modalidade, de modo que as ações a ela voltadas não se restringissem à alfabetização e que

²⁴ Para ler e comparar o texto da minuta de Resolução CNE/CEB n.º. 5/2008 com a Resolução CNE/CEB n.º. 3/2010 que a substituiu, no que se refere à idade, consultar Costa e Machado (2017).

²⁵ O Parecer CNE/CEB n.º. 6/2010 pode ser consultado na íntegra através do link http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5366-pceb006-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 ago. 2018.

²⁶ A Resolução CNE/CEB n.º. 3/2010 pode ser consultada na íntegra através do link <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5642-rceb003-10&category_slug=junho-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 25 ago. 2018.

ofertassem educação de qualidade em todas as etapas da escolarização aos jovens e adultos trabalhadores. Ao comparar a CONAE/2010 com a CONAE/2014, as autoras não perceberam grandes avanços no tocante à EJA em relação ao acesso, à permanência e ao êxito na educação básica. Já sobre o atual PNE, antes mesmo de expor e refletir sobre as metas vinculadas à EJA presentes no documento, as autoras demonstram certa desconfiança em relação às propostas:

A compreensão da educação como direito de todos é que nos faz chegar às metas do PNE 2014-2024 e perguntar o que de fato se configura como busca de garantia desse direito, ou se o que vai ser implementado se configurará como mais um paliativo, sem o compromisso real com a oferta da EJA de qualidade para jovens e adultos trabalhadores [...] (COSTA; MACHADO, 2017, p. 83).

No PNE 2014-2024, instituído pela Lei nº. 13.005/2014, existem quatro metas diretamente vinculadas à EJA, as quais são descritas no quadro a seguir.

Quadro 1 – Descrição das metas do PNE diretamente relacionadas à EJA

Meta	Descrição
Meta 3	Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85%.
Meta 8	Elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar no mínimo 12 anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).
Meta 9	Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional.
Meta 10	Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

Fonte: OBSERVATÓRIO DO PNE, 2018. Elaborado por Gabriela Rocha Guimarães.

Antes de iniciar a análise das metas supracitadas, Costa e Machado (2017) alertam para a sua interdependência com outras metas do plano, ainda que de maneira indireta. As metas chamadas de estruturantes (aquelas que remetem à formação de professores, gestão

democrática, colaboração entre os entes federados e financiamento) são essenciais para que as mais diretamente relacionadas à EJA tenham êxito.

Em relação à Meta 3, a universalização do atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos, prevista para 2016, não ocorreu. De acordo com a PNAD Contínua de 2017, a taxa de escolarização das pessoas de 15 a 17 anos alcançou o percentual de 87,2%; já a taxa líquida de matrículas desse público no Ensino Médio, no mesmo ano, era de 68,4%, ainda distante dos 85% almejados para o ano de 2024 (IBGE, 2017a). As estratégias previstas para a consecução dessa meta dependem, em grande medida, do envolvimento e disposição de Estados e Municípios na identificação das pessoas que se encontram nessa faixa etária e que estão fora da escola. Também requer compromisso com as minorias: população do campo, itinerante, mais pobres, a partir de um atendimento pautado na atuação integrada dos setores (educação, saúde, assistência social, entre outros) que ofereça condições mínimas, para que esses cidadãos possam acessar e permanecer na escola.

Na análise da Meta 8, Costa e Machado (2017) destacam como contraditórias muitas de suas estratégias e chamam a atenção para o desafio de fazer com que, em dez anos, mais de dez milhões de jovens concluam a Educação Básica. Uma das preocupações das autoras é a formalização da ideia de atendimento de jovens entre 18 e 29 anos através de programas de correção de fluxo, nos quais a EJA é tratada sob o viés compensatório. Outro receio refere-se à estratégia 8.3 que prevê o acesso gratuito a exames de certificação nas etapas fundamental e média. Não se pode perder de vista a oferta de educação de qualidade, substituindo-a por uma certificação simplista. Também é preciso que os gestores que optem pela adesão aos exames de certificação confirmem a veracidade dos documentos que comprovem a conclusão de etapas da escolarização, tendo em vista a indústria de venda de certificados instalada no país. Essas são algumas das questões levantadas.

A Meta 9 trata do analfabetismo. A taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade foi estimada em 7%, segundo dados da PNAD Contínua de 2017, ou seja, cerca de 11,5 milhões de pessoas não sabem ler e escrever um bilhete simples no Brasil (IBGE, 2017a).²⁷ Zerar esse percentual até o ano de 2024 apresenta-se como um desafio, tendo em vista que sequer a meta vislumbrada para o ano de 2015, no qual a taxa de analfabetismo deveria ser de 6,5%, foi alcançada. Ao desmembrar esse dado, percebe-se que quanto maior a

²⁷ O IBGE considera alfabetizada a pessoa que sabe ler e escrever um bilhete simples.

faixa etária, mais alto é o percentual de analfabetos.²⁸ Para o enfrentamento desta questão é preciso comprometimento da União, Estados e Municípios, primeiro, no sentido de identificar esses públicos; segundo, conhecer suas realidades e expectativas; e terceiro, traçar estratégias conjuntas que possibilitem o acesso à escolarização. Medidas implementadas de cima para baixo, sem considerar as realidades e expectativas dessas pessoas, bem como o desconhecimento ou o desprezo dos fatores que as impediram ou impedem de acessar a educação escolar estão fadadas ao insucesso.

Por fim, no tocante à Meta 10, Costa e Machado (2017) ressaltam que a busca pelo aumento do número de matrículas na EJA, integrada à formação profissional, representa uma tentativa de distanciamento do modelo de suplência, que traz em seu bojo a concepção da modalidade sob o viés compensatório, aligeirado, mediante redução de tempo e conhecimentos. Segundo informações do *site* Observatório do PNE, em 2017 o percentual de matrículas de EJA no Ensino Fundamental integradas à Educação Profissional era de 0,5% e no Ensino Médio de 3%. Esses baixos índices, que sofreram queda em relação ao ano de 2016, especialmente no Ensino Fundamental, evidenciam a dificuldade em elevar esse volume de matrículas para 25% até o ano de 2024.

Experiências relacionadas à alfabetização de jovens e adultos anteriores à promulgação da CF de 1988, tais como: as campanhas da década de 1940 e o MOBREAL, entre as décadas de 1970 e 1980, também o Programa Alfabetização Solidária nos anos de 1990 e o Programa Brasil Alfabetizado, nos dois mandatos do governo Lula e no mandato da ex-presidente Dilma, confirmam que apesar de proporcionarem algum acesso à educação escolar, essas iniciativas não foram capazes de assegurar a elevação da escolaridade desse público com resultados que correspondessem, no mínimo, à conclusão de quatro anos de estudo (COSTA; MACHADO, 2017). Nesse sentido, vale resgatar os apontamentos de Gadotti (2008) acerca da importância da continuidade dos estudos para o recém-alfabetizado. Segundo ele, a pessoa recém-alfabetizada que não permanece na escola pode esquecer o que aprendeu e regredir ao analfabetismo.

Por meio desta breve retrospectiva, percebe-se que o campo da EJA avançou conceitualmente a partir da CF de 1988, mas ainda há muito para aprimorar e (re)pensar no tocante às práticas. O fato de em 2017 ainda existirem 11,5 milhões de analfabetos e cerca de 11,2 milhões de jovens que não trabalham e nem estudam coloca o país em estado de alerta.

²⁸ Segundo dados da PNAD Contínua 2017, a taxa de analfabetismo, mesmo em queda, persiste mais alta para as idades mais avançadas. Em 2017, a taxa foi 19,3% entre o grupo de pessoas com 60 anos ou mais (IBGE, 2017a).

Ademais, o estudo *Education at a Glance* divulgado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em 11 de setembro de 2018 aponta que, no Brasil, 52% das pessoas com idade entre 25 e 64 anos não concluíram o ensino médio (BRASIL, 2018a). A noção de suplência oriunda da década de 1970 ainda se faz presente e daí a necessidade de uma reflexão constante sobre as ações nesse campo. A EJA não pode ser considerada caridade ou como sinônimo de cursos aligeirados e pobres em conteúdo; há de se superar essa visão arraigada na educação brasileira. De outra perspectiva, também é preciso considerar os pontos de vista e as aspirações dos sujeitos da EJA; quem são esses sujeitos e o que querem? Aliás, em uma perspectiva freireana, conhecer e (re)conhecer os sujeitos da EJA é o ponto-chave para toda e qualquer ação.

O acesso à educação escolar na idade própria foi negado a milhões de brasileiros e brasileiras, sendo assim, quando estes reingressam nos estabelecimentos oficiais de ensino devem receber educação de qualidade, adequada às suas necessidades e vivências, em todas as etapas. Para isso é preciso diálogo entre governo e sociedade civil; em relação às escolas, cada instituição de ensino com seus respectivos profissionais precisa ser ouvida e respeitada em suas particularidades. O compromisso político deve ser a base sobre a qual as escolas e os profissionais da educação construirão, com muito diálogo, propostas de educação de qualidade para jovens e adultos trabalhadores.

A seguir, o PROEJA, programa destinado a atender jovens e adultos trabalhadores, será objeto de discussão. Serão destacadas suas finalidades e elencados alguns desafios, entre os quais se encontra a evasão escolar. Será apresentado um panorama da oferta desses cursos no IFSULDEMINAS, de maneira geral, e finalmente se retomará a trajetória do IFSULDEMINAS – *Campus* Passos na oferta do Curso Técnico em Orientação Comunitária Integrado ao Ensino Médio – PROEJA.

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

O PROEJA será o foco desta seção. Serão expostos e discutidos os objetivos, metas e a constituição do programa, com enfoque na evasão escolar enquanto um dos desafios observados na sua implementação. Será apresentado um panorama da oferta desses cursos no IFSULDEMINAS, de maneira geral, e posteriormente será rememorada a trajetória do IFSULDEMINAS – *Campus* Passos na oferta do primeiro e único curso nessa modalidade, até o presente momento.

3.1 PROEJA – Concepções e fundamentos

O PROEJA foi instituído em um primeiro momento através do Decreto nº. 5.478, de 24 de junho de 2005. Na ocasião recebeu o nome de **Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos**. O referido Decreto determinava que apenas as instituições federais de educação tecnológica²⁹ poderiam ofertar cursos e programas do PROEJA, os quais englobariam tanto a formação inicial e continuada de trabalhadores quanto a educação profissional técnica de nível médio; porém, ambos os tipos de formação só poderiam vincular-se ao ensino médio, como o seu nome já anunciava (BRASIL, 2005, grifo nosso).

Pouco mais de um ano depois, o Decreto nº. 5.840, de 13 de julho de 2006 ampliou a sua abrangência e passou a designá-lo como **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos**.³⁰ Mediante a revogação do Decreto de 2005, duas mudanças principais se fizeram sentir: a primeira em relação às etapas de ensino abrangidas, incluído também a partir de então o ensino fundamental, e a segunda, no tocante às instituições proponentes de tais cursos e programas, uma vez que os sistemas estaduais e municipais de ensino, ao lado das entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional tornaram-se aptos quanto à sua proposição (BRASIL, 2006, grifo nosso).

De acordo com informações da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, a ampliação das ações do PROEJA teve como ponto de partida questionamentos da própria

²⁹ Naquele momento faziam parte das instituições federais de educação tecnológica: Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais (BRASIL, 2005).

³⁰ O nome do programa foi alterado, mas a sigla “PROEJA” permaneceu a mesma estabelecida no primeiro Decreto.

Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, instituições parceiras, gestores educacionais e estudiosos envolvidos com a temática. Esses grupos defendiam a ampliação de sua abrangência, bem como um aprofundamento em seus princípios epistemológicos. A extensão dos limites do PROEJA fundamentou-se no ideal de universalização da educação básica aliado à formação para o mundo do trabalho (BRASIL, 2007b).

Em diversas passagens do documento-base elaborado pela SETEC no ano de 2007³¹, ressalta-se o comprometimento das ações pensadas no âmbito do PROEJA com a formação humana, para além da estrita qualificação voltada aos interesses do mercado. No texto a SETEC reconheceu a condição estrutural do desemprego e mais de uma vez citou um cenário de redução do número de postos de trabalho. Em certo momento afirmou:

O declínio sistemático do número de postos de trabalho obriga redimensionar a própria formação, tornando-a mais abrangente, permitindo ao sujeito, além de conhecer os processos produtivos, constituir instrumentos para inserir-se de modos diversos no mundo do trabalho, inclusive gerando emprego e renda. Nesse sentido, a discussão acerca da identidade “trabalhador” precisa ser matizada por outros aspectos da vida, aspectos constituintes e constitutivos dos sujeitos jovens e adultos como a religiosidade, a família e a participação social e política nos mais diversos grupos culturais (BRASIL, 2007b, p. 13-14, grifo nosso).

Essas colocações levam à problematização da relação entre trabalho e educação no contexto capitalista. Ainda que o texto explícito proclame de maneira enfática o desejo de ofertar formação integral ao público-alvo (jovens e adultos trabalhadores), o trecho em destaque expõe os limites postos à concretização desse objetivo, em decorrência da organização social e do modo de produção em vigor.

As reflexões de Patto (2015) auxiliam na compreensão do espaço escolar enquanto organização social, parte de um sistema de relações mais amplo, o qual projeta sobre a escola, ainda que de maneira relativa, suas concepções hegemônicas. Ao comentar a importância de pensar e compreender a história da educação articulada com a história mais ampla do Estado e da sociedade brasileira, a autora salienta que esse processo histórico resulta de uma trama costurada a várias mãos, ou seja, tanto pelas classes dominantes quanto pelas classes populares. Ela adverte que o embate estabelecido em decorrência dos interesses antagônicos não ocorre em igualdade de condições, visto que as classes dominantes possuem o domínio do aparelho do Estado e, portanto, levam vantagem no confronto. Dessa forma, conclui que, ao longo da história educacional brasileira, as classes hegemônicas buscaram estratégias para atender às pressões populares sem, contudo, ferir a lógica das relações de produção vigentes.

³¹ Após a publicação do Decreto nº. 5.840/2006, a SETEC elaborou documentos com o intuito de orientar as instituições de ensino para a oferta da modalidade.

Os apontamentos de Kuenzer (2005), ao discorrer sobre a relação entre mundo do trabalho e educação, também contribuem para esta discussão. A autora utiliza a expressão “exclusão includente” para se referir às estratégias do mercado que, em um primeiro momento excluem o trabalhador do mercado formal, no qual possui melhores condições de trabalho para, em seguida, incluí-lo em condições precárias através da terceirização, do trabalho informal e/ou com menores salários, fato que dinamiza e impulsiona as cadeias produtivas no regime de acumulação flexível. No que se refere à educação, a expressão utilizada é “inclusão excludente”. Nesse caso identificam-se estratégias de inclusão escolar que não consideram o fator qualidade, o que compromete a formação de cidadãos críticos que possam fazer oposição às demandas do capital.

Quando se analisa a legislação no âmbito da educação brasileira, não raro encontram-se diferenças entre o proclamado e o real. Por isso e também devido ao fato de que na estrutura social vigente os trabalhadores pobres – público-alvo do programa – são os ocupantes de postos de trabalho precários, é necessário se atentar às entrelinhas desses discursos que, diante de uma leitura rasa, ou seja, sem considerar questões sociais, econômicas e políticas mais amplas, podem parecer irretocáveis. O acesso ao mundo do trabalho é de extrema importância para esses jovens e adultos, os quais precisam garantir o sustento de suas famílias, contudo devem ser rechaçadas práticas meramente assistencialistas que permeiam historicamente a educação, principalmente no campo da educação de jovens e adultos e da educação profissional.

O Decreto nº. 5.840/2006, no parágrafo segundo do artigo 1º, estabelece que os cursos e programas do PROEJA poderão articular-se tanto ao ensino fundamental quanto ao ensino médio, no caso da formação inicial e continuada de trabalhadores; quando articulados ao ensino médio, os cursos podem ser ofertados de maneira integrada³² ou concomitante.³³ Conforme já mencionado, além das instituições federais de educação profissional, as redes de ensino estaduais e municipais e ainda as instituições ligadas ao Sistema S ficaram autorizadas a adotar o PROEJA. Ademais, estabeleceu-se a obrigatoriedade de construção prévia de projeto pedagógico para a oferta de seus cursos e programas.

³² Educação profissional técnica de nível médio desenvolvida na forma integrada: oferecida a quem já tenha concluído o ensino fundamental. O estudante cursa o ensino médio e o curso técnico na mesma instituição de ensino com matrícula única.

³³ Educação profissional técnica de nível médio desenvolvida na forma concomitante: oferecida a quem ingressa no ensino médio ou já o esteja cursando. O estudante cursa o ensino médio e o curso técnico na mesma instituição ou em instituições distintas e possui matrículas diferentes para o ensino médio e o curso técnico.

Determinou-se ainda que até o ano de 2007 as instituições federais de educação profissional³⁴ deveriam implantá-lo; contudo, já em 2006 deveriam disponibilizar no mínimo 10% do total das vagas de ingresso na instituição.³⁵ A partir do ano de 2007, essa oferta seria ampliada e constaria no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).³⁶ Em relação à carga horária, cursos e programas destinados à formação inicial e continuada de trabalhadores contariam com o mínimo de 1.400 horas; já para os cursos de educação profissional técnica de nível médio, o mínimo seria de 2.400 horas. Por fim, o parágrafo único do artigo 5º dispõe sobre as áreas nas quais os cursos seriam desenvolvidos:

As áreas profissionais escolhidas para a estruturação dos cursos serão, preferencialmente, as que maior sintonia guardarem com as demandas de nível local e regional, de forma a contribuir com o fortalecimento das estratégias de desenvolvimento socioeconômico e cultural (BRASIL, 2006).

O PROEJA foi instituído pouco tempo depois da promulgação do Decreto nº. 5.154/2004³⁷ e pode-se dizer que ambos buscaram senão eliminar, ao menos reduzir a dualidade na educação, ao permitir a oferta de educação profissional técnica de nível médio na forma integrada. Entretanto, ambos possibilitavam a organização dos currículos em módulos e, dessa forma, os estudantes poderiam deixar o curso sem completá-lo integralmente, a partir da conclusão de um ou alguns módulos apenas. Esse fato gerou críticas por parte de educadores mais progressistas, por acreditarem que, desta maneira, a educação se daria de modo fragmentado, uma vez que as saídas intermediárias do processo, ou seja, sem a conclusão de todos os módulos, poderiam ser frequentes devido à urgência do trabalho para o público-alvo.

Neste momento, antes de julgar como positiva ou negativa a possibilidade de construção dos currículos em módulos, vale lembrar que é crucial conhecer os sujeitos do programa e saber o que querem, esperam e necessitam para, só então, pensar em maneiras de atendê-los em suas demandas reais, sem perder de vista a oferta de educação de qualidade, na perspectiva da formação cidadã.

³⁴ Nesse momento a Universidade Federal Tecnológica do Paraná e o Colégio Pedro II também integravam a rede de instituições federais de educação profissional.

³⁵ Para essa oferta, segundo o Decreto, deveriam tomar como base o quantitativo de matrículas do ano anterior.

³⁶ O PDI é um documento que define a missão da instituição de ensino e as estratégias para atingir as suas metas e objetivos, vigente por um período de cinco anos. Disponível em: < http://www2.mec.gov.br/sapiens/Form_PDI.htm >. Acesso em: 24 set. 2018.

³⁷ Esse Decreto revogou o Decreto nº. 2.208/1997, o qual separava formalmente a educação profissional da educação básica. Para mais informações, retomar a seção anterior.

Anos mais tarde, a Lei de criação dos Institutos Federais³⁸ estabeleceu enquanto prioridade dessas instituições a oferta de educação profissional técnica de nível médio, na forma integrada, para o público da educação de jovens e adultos em consonância com o Decreto nº. 5.840/2006 e com a LDB, como exposto na seção anterior. A intenção de primar por cursos atentos às demandas locais e regionais, constante nos dois Decretos de criação do PROEJA, também se fez presente na Lei de criação dos Institutos Federais, evidenciando sintonia entre os discursos. Este fato sinaliza, em alguma medida, que os Institutos são considerados privilegiados para a oferta de seus cursos e programas.

Não obstante a complexidade que envolve a implantação de uma política pública em uma sociedade como a brasileira, acredita-se que, se bem implementado, o PROEJA pode contribuir para a elevação da escolaridade e aumentar as chances de inserção no mundo do trabalho, mediante a oferta de educação básica de qualidade aliada à formação profissional.

3.2 Evasão escolar no PROEJA: um desafio a ser superado

Discutir evasão, em especial quando relacionada à educação de jovens e adultos, leva a uma reflexão sobre os fatores que dificultam ou em última instância impedem os estudantes de permanecerem na escola e de terem resguardado o seu direito à educação e ao pleno desenvolvimento. Questões como a democratização da educação escolar e a exclusão perpassam esta discussão. Garantir o acesso à escola não é o bastante para que a educação seja caracterizada como democrática; para além do acesso, é fundamental oferecer condições de permanência.

Tanto na literatura nacional quanto na internacional, a evasão tem sido associada a situações muito diversas, tais como: repetência, saída da instituição, saída do sistema de ensino, não conclusão de um determinado nível de ensino e abandono da escola e posterior retorno; por isso, o entendimento da evasão escolar como educação incompleta é considerado limitado ou insuficiente (LÜSCHER; DORE, 2011).

Lüscher e Dore (2011) salientam a importância de investigar as causas da evasão escolar para que, conhecendo os fatores que a influenciam, sejam propostos caminhos para o seu enfrentamento. Entretanto, de antemão relatam ser uma questão difícil de equacionar, uma vez que o fenômeno é influenciado por vários fatores ligados tanto ao estudante e sua família, quanto à escola e à comunidade na qual está inserido.

³⁸ Lei nº. 11.892/2008.

Maria Helena Souza Patto, em seu livro: *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*, apresenta elementos que permitem compreender a natureza das concepções dominantes sobre o fracasso escolar³⁹ em uma sociedade de classes. Ainda que o foco de sua pesquisa seja de casos de repetência na escola primária, as reflexões se estendem à evasão de modo geral e podem contribuir para a investigação desse fenômeno entre o público da EJA e em especial do PROEJA.

A educação escolar no Brasil é historicamente privilégio de poucos. No momento da Proclamação da República, apenas 3% da população frequentava a escola (em todos os níveis) e 90% da população adulta era analfabeta. Em 1930, o país ainda possuía cerca de 75% de analfabetos, e o crescimento da rede pública de ensino era irrisório quando comparado ao período do Império. Contudo, ainda que durante a Primeira República não tenham ocorrido mudanças substanciais na educação, muitas ideias emergentes naquele período influenciaram o panorama educacional das décadas seguintes, especialmente no que se refere ao modo dominante de pensar os problemas educacionais (PATTO, 2015).

Os primeiros pesquisadores brasileiros que se voltaram para a explicação do fracasso escolar, manifestado principalmente entre crianças dos segmentos mais pobres, o fizeram sob influência do que se passava em países europeus e da América do Norte, durante o século XIX, países cujas realidades eram muito diferentes da brasileira (PATTO, 2015).

Grosso modo, antes dos anos de 1930, as dificuldades de aprendizagem eram consideradas resultado de anormalidades genéticas e orgânicas decifradas pela medicina e pela psicologia. Nesse sentido, Patto (2015, p. 65) assevera que “Os primeiros especialistas que se ocuparam de casos de dificuldade de aprendizagem escolar foram os médicos [...]”. Já a partir dos anos 30 do século XX, a psicologia clínica de inspiração psicanalítica passou a buscar no ambiente sociofamiliar as causas dos desajustes. Dessa forma, ocorreu a passagem do conceito de “criança anormal” para o de “criança problema” (PATTO, 2015).

A teoria escolanovista influenciou as reformas educacionais no Brasil, a partir da década de 1920. Em suas origens, os teóricos do movimento apontavam os métodos de ensino como causa das dificuldades de aprendizagem, atualmente incluídos no rol dos chamados fatores intraescolares do rendimento escolar. Entretanto, nos primeiros anos do século XX, era forte a tendência em atribuir a causa das dificuldades de aprendizagem a questões externas à escola, ou seja, aos fatores extraescolares do rendimento escolar (PATTO, 2015).

³⁹ A autora utiliza a expressão fracasso escolar para se referir à repetência e evasão, com ênfase na primeira.

Para identificar o que dizia o discurso oficial acerca do fracasso escolar de crianças pobres no país, Patto (2015) analisou artigos que se referiam explícita ou implicitamente ao tema, que foram publicados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, no período de maio de 1945 a abril de 1984. A primeira constatação foi a existência de um discurso contraditório, segundo o qual se reconhecia a escola como espaço desinteressante, mas não só se esperava como também se cobrava interesse por parte dos usuários. Havia certa divisão entre os próprios pesquisadores: filósofos da educação e alguns pedagogos focavam no sistema de ensino enquanto causa do fracasso escolar e, de outro lado, pedagogos e psicólogos diagnosticavam o problema a partir de características biológicas, psicológicas e sociais da clientela, perspectiva esta que prevaleceu no início dos anos de 1960, no contexto do surgimento da Teoria da Carência Cultural (PATTO, 2015).⁴⁰

Na tentativa de sutura desse discurso fraturado, utilizando as palavras de Patto (2015), surgiu uma nova explicação para as dificuldades de aprendizagem: a de que a escola era inadequada para atender às crianças carentes, ou seja, a escola pública era palco de um desencontro cultural. Assim, chegou-se à conclusão de que era preciso mudar os rumos do sistema de ensino, afinal, de nada adiantaria persistir na tentativa de ensinar um público que não estava “culturalmente preparado” para aprender (PATTO, 2015).

Foi somente a partir da década de 1970 que se cogitou mudar o foco das explicações sobre o fracasso das supostas deficiências das crianças, para os aspectos do processo escolar. Essa tendência norteou as pesquisas ao longo da década de 1980 (PATTO, 2015).

O estudo realizado por Patto (2015) em uma escola municipal localizada na periferia de São Paulo, na década de 1980, descortina questões relevantes para a compreensão do fracasso escolar, em uma perspectiva mais ampla e da evasão especificamente. A despeito de ambiguidades presentes nos discursos das educadoras acompanhadas ao longo do estudo, na maioria das vezes o insucesso foi atribuído ao próprio estudante e/ou a sua família, isentando a escola e seus profissionais de quaisquer reflexões acerca de suas práticas. Outro ponto importante é que a versão propagada pela escola acerca do fracasso escolar do seu público acabava por ultrapassar seus muros e atingir as famílias, as quais passavam a reproduzi-la.

Ao chamar a atenção para a importância do olhar crítico sobre os fatores intraescolares que podem influenciar o rendimento escolar, aqui especificamente se referindo à experiência escolar dos estudantes, Patto (2015) comenta:

⁴⁰ Para entender o que propõe essa teoria, sugere-se a leitura de Patto (2015).

[...] Mesmo no caso de identificação de uma psicodinâmica familiar que dificulta o bom rendimento escolar, não se pode entender o comportamento escolar de uma criança sem levar em conta a maneira como a escola se relaciona com a subjetividade dela. Não basta dizer que a criança vem para a escola presa de angústias predominantemente esquizoparanoides ou depressivas decorrentes das relações familiares que se estabelecem na pobreza. Mesmo nos casos em que isso for demonstrável, **é preciso levar em conta a natureza da experiência escolar e suas relações com os temores com os quais a criança pode ter chegado à escola; essas experiências certamente consolidam e aumentam tais temores ou colaboram para sua elaboração e superação** (PATTO, 2015, p. 313-314, grifo nosso).

O resgate da pesquisa supracitada acerca do fracasso escolar para colaborar com esta discussão, que foca a evasão escolar entre jovens e adultos atendidos pela EJA e particularmente pelo PROEJA, não significa que este público está sendo comparado à clientela do ensino fundamental sobre a qual incidiram as investigações, muito pelo contrário. Entretanto, através desse estudo, depreende-se que ao longo da história houve predominância dos aspectos extraescolares nas explicações sobre o fracasso escolar das classes pobres (aqui sim também pode ser incluído o público da EJA e do PROEJA); a este despeito Patto (2015) alerta para a necessidade de considerar também a influência de fatores ligados à escola.

Ao apresentar algumas causas de abandono⁴¹ no ensino técnico em Minas Gerais, através de indicadores do Programa de Educação Profissional (PEP)⁴², Lüscher e Dore (2011, p. 170, grifo nosso) perceberam que a metodologia utilizada para identificar as razões do abandono privilegiou fatores relacionados ao estudante:

[...] É uma metodologia que considera, predominantemente, fatores individuais relacionados à decisão do aluno de abandonar a escola. No entanto, não se pode esquecer que o abandono, ou melhor, a evasão, é resultado de um processo complexo, no qual intervêm variáveis individuais, institucionais e sociais que devem ser compreendidas nas suas particularidades e nas suas inter-relações. **Nesse sentido, a pesquisa sobre causas de abandono/evasão escolar deve incluir, necessariamente, além das motivações individuais, os fatores associados à esfera de competência e de atuação da instituição escolar como, por exemplo, as áreas tecnológicas em que os cursos são ofertados, as práticas pedagógicas, a programação das disciplinas, os programas de estágio e de outras práticas profissionais, os processos de avaliação, a formação docente, entre outros aspectos.**

Tais proposições reforçam que questões ligadas aos estudantes têm sido consideradas sobremaneira no exame da evasão em detrimento de uma visão crítica acerca da situação da escola e da sociedade brasileira. As autoras corroboram a necessidade de considerar os fatores ligados não só ao indivíduo, mas também à escola, ao sistema de ensino e à esfera social mais ampla no exame do problema.

⁴¹ Termo utilizado pela autora para se referir aos dados da pesquisa citada, uma vez que tal pesquisa apresentava o fenômeno sob o nome de abandono e não evasão.

⁴² Programa implantado pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, a partir de 2008.

De outro lado, a proposição de soluções para combater a evasão revela-se tão complexa quanto a investigação de suas causas; são ações de difícil execução e que demandam a participação de vários agentes sociais. A maioria dos estudos sugere ações de prevenção, identificação precoce do problema e acompanhamento individualizado daqueles que se encontrem em risco de evadir (LÜSCHER; DORE, 2011). Essas sugestões deixam pistas de que a evasão escolar é um processo difícil de reverter e, por esse motivo, faz-se necessária a intervenção antes que o estudante saia da escola de fato.

Particularmente em relação ao PROEJA, existem muitas pesquisas que o abordam sob diferentes enfoques: avaliação da aprendizagem, formação de professores, avaliação da política pública. Em grande parte delas, apesar de a temática da evasão escolar fazer-se presente, a questão é explorada de maneira secundária. Assim, no sentido de encontrar subsídios que contribuam para uma compreensão consistente desse fenômeno, foi realizado um levantamento bibliográfico para identificar trabalhos cujo objetivo principal se vinculasse à evasão escolar no PROEJA.⁴³ Conforme observado a seguir (Quadro 7), não foi encontrada uma quantidade expressiva de estudos, dez no total, fato que sugere a necessidade de mais pesquisas que incidam especificamente sobre o tema.

⁴³ Foi realizado um levantamento bibliográfico sobre evasão escolar no PROEJA no período de 2006 (ano de publicação do Decreto nº. 5.840 que ampliou a abrangência do programa) a 2018. Para a busca, que ocorreu no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na Scientific Electronic Library Online (SCIELO) Brasil e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), foram utilizadas as palavras-chave: “PROEJA” e “Evasão Escolar” e “PROEJA” e “Abandono escolar” ou “Abandono”.

Quadro 2 – Levantamento bibliográfico sobre evasão escolar no PROEJA

Autor(a)	Objetivo do estudo	Principais fatores que levam à evasão	Participantes do estudo
Cardoso (2018)	Identificar os obstáculos materiais e simbólicos que provocam a desistência de estudantes do ensino médio do PROEJA no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) - <i>Campus Natal Zona Norte</i>	Trabalho; distância de percurso para a escola; constituição familiar; desestímulo; dificuldades de aprendizagem; baixa autoestima e discriminação.	Estudantes desistentes/evadidos, docentes e gestores.
Costa (2016)	Identificar a percepção dos atores envolvidos quanto às causas da evasão no PROEJA do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Mato Grosso (IFMT) – <i>Campus Cuiabá (2007 a 2015)</i>	Trabalho/emprego; questões pessoais dos estudantes; desnivelamento dos estudantes quando acessam o PROEJA; insuficiente capacitação docente; falta de preparação da instituição para oferecer o programa; acesso ao estágio; duas greves deflagradas no período.	Estudantes desistentes/evadidos, docentes e gestores.
Faria e Moura (2015)	Analisar as causas da desistência e os motivos da permanência de estudantes no curso técnico em eletrotécnica integrado ao ensino médio no âmbito do PROEJA do IFRN – <i>Campus Caicó</i>	Organização curricular; prática pedagógica docente; necessidade de trabalhar; dificuldade em conciliar trabalho, escola e família.	Estudantes desistentes, estudantes que permaneceram no curso, gestor e docente.
Ferrari (2014)	Identificar relações entre (des)continuidades nas trajetórias escolares de estudantes do PROEJA e implicações de contexto no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – <i>Campus Bento Gonçalves</i>	Trabalho; cuidar da família no caso de mulheres; problema com transporte escolar.	Estudantes concluintes e/ou estudantes que permaneceram no curso (não deixa claro).
Marconatto (2009)	Analisar as causas da evasão escolar no Curso Técnico Agrícola do PROEJA na Escola Agrotécnica Federal (EAF) Rio do Sul - SC	Dificuldade em conciliar horário de estudo com o trabalho; precisar ou desejar trabalhar; não adaptação à escola.	Estudantes evadidos e estudantes que permaneceram no curso.
Moreira (2012)	Identificar os fatores que influenciam a evasão escolar nos cursos técnicos do PROEJA na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Minas Gerais (RFEPT-MG)	Trabalho; dificuldade financeira; falta de motivação; falta de assistência financeira; falta de flexibilidade nos horários para cursar as matérias; excesso de matérias; docentes muito exigentes.	Estudantes evadidos.

Autor(a)	Objetivo do estudo	Principais fatores que levam à evasão	Participantes do estudo
Rocha (2011)	Identificar os fatores que influenciaram a evasão nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do PROEJA no Instituto Federal do Ceará (IFCE) – <i>Campus</i> de Fortaleza (2009 a 2011)	Prática pedagógica; falta de preparação adequada dos docentes; cursos complexos; falta de planejamento na elaboração de material didático específico e em relação ao desenvolvimento de sistema de avaliação adequado ao público.	Estudantes evadidos, estudantes que permaneceram no curso, estudante que concluiu o curso, docentes, administradores e pedagoga.
Silva (2014)	Investigar as causas do abandono escolar e da permanência no curso do PROEJA, em um Centro Estadual de Educação Profissional	Trabalho; cuidar da família; satisfazer seus desejos; falta de condições de transporte; localização da instituição; falta de cursos de qualidade próximos da residência; falta de preparo dos docentes; alta rotatividade de professores; desinteresse.	Estudantes evadidos, estudantes que permaneceram no curso, gestor e docentes.
Silva e Jorge (2018)	Identificar os sentidos e significados da experiência escolar e como se articulam às razões para permanecer ou desistir da escola nos cursos do PROEJA em escolas estaduais na cidade e região metropolitana de Curitiba/PR (2011 a 2012).	Trabalho docente e desinteresse dos estudantes.	Estudantes que permaneceram no curso.
Vieira (2009)	Identificar e analisar as razões que levaram à evasão escolar e a adequação do programa às expectativas dos sujeitos dos cursos técnicos do PROEJA no Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) – BambuÍ (2006 a 2009).	Incompatibilidade de horário; frequência insuficiente; dificuldades financeiras; mudança de moradia; o curso não é a realidade do estudante; dificuldade nos estudos; desinteresse pelos estudos; Incompatibilidade entre trabalho/escola.	Estudantes evadidos e docentes.

Fonte: Elaborado por Gabriela Rocha Guimarães.

A maioria das pesquisas originou-se em instituições de ensino localizadas na região Nordeste do Brasil (4), seguida por região Sudeste (3) e Sul (3). Entre elas apenas uma é privada. Nota-se em todos os casos, que a entrevista e/ou o questionário foram utilizados como instrumentos para a investigação da evasão escolar. Observa-se ainda que os participantes variam de um estudo para outro, dessa forma, não há um padrão ou uma tendência nesse aspecto.

Após analisar as causas da evasão apontadas pelos estudos, percebe-se que o fenômeno é influenciado por um conjunto de fatores; entre os comumente chamados de extraescolares, encontram-se questões ligadas ao trabalho, à família e ao próprio indivíduo.

Em relação ao trabalho, apenas Rocha (2011) e Silva e Jorge (2018) não o mencionam enquanto motivo de evasão. Os fatores vinculados à dimensão “trabalho” são descritos de várias formas, tais como: necessidade ou desejo de trabalhar, dificuldade de conciliar horário de estudo e trabalho, distância do local de trabalho para a escola, entre outros. Interessante notar uma observação apontada por Silva e Jorge (2018) que, ao contrário da maioria das pesquisas, vincula a atividade laboral à permanência. O estudo desses autores foi realizado com estudantes que permaneciam no curso, todos eles trabalhadores. Assim, os pesquisadores chamaram a atenção para o fato de que ter uma situação estável em relação ao trabalho, capaz de assegurar a subsistência do estudante e de sua família, pode contribuir para a permanência na escola.

Outro fator frequentemente associado à evasão é a família. Aqui, os motivos apresentam-se os mais variados possíveis: dificuldade em conciliar o tempo da escola com o tempo da família, cuidar da família, doenças, falta de apoio do(a) companheiro(a), gravidez, entre outros. Quatro dos trabalhos encontrados no levantamento mencionam questões ligadas à constituição familiar como causa da evasão: Cardoso (2018), Faria e Moura (2015), Ferrari (2014) e Silva (2014). Merece destaque nesse âmbito o fato de que questões de ordem familiar são comumente associadas à evasão de mulheres. Ferrari (2014) identificou uma situação em que a esposa tinha dificuldade de frequentar a aula em período de férias do marido e dos filhos, o que influenciou a decisão de desistir do curso. Esse cenário também foi identificado nos dados da PNAD Contínua de 2017, os quais elencaram os motivos de não frequência à escola de homens e mulheres, com idade entre 15 e 29 anos. Chamou a atenção dos pesquisadores, no caso das mulheres, o peso dos afazeres domésticos ou da necessidade de cuidar de pessoas enquanto empecilho à continuidade dos estudos (IBGE, 2017a).⁴⁴

⁴⁴ Esse foi o motivo de não frequência à escola apontado por 24,2% das mulheres, enquanto para os homens a proporção foi de apenas 0,7% (IBGE, 2017a, p. 11).

Ademais, fatores ligados ao próprio indivíduo são apontados como causa da evasão: desânimo, desinteresse e autoestima baixa. Tais fatores são encontrados nos trabalhos de Cardoso (2018), Costa (2016), Moreira (2012), Silva e Jorge (2018) e Vieira (2009). Vale ressaltar que a forma como esta questão é apresentada, por vezes, pode levar ao entendimento de que o desinteresse e/ou desânimo em relação aos estudos é algo naturalizado no indivíduo; essa interpretação é precipitada, tendo em vista que esses sentimentos podem ser desencadeados, tanto a partir de experiências escolares negativas quanto de questões sociais mais amplas. A pesquisa de Silva (2014) identificou que o desinteresse era causado por fatores diversos como: problemas relacionados a transporte, compromissos com a família e trabalho, localização da instituição, o que deixou claro não se tratar um sentimento “próprio” dos estudantes. É preciso muita atenção e comprometimento para que as pesquisas não continuem a centralizar no indivíduo as causas do fracasso escolar.

Por outro lado, as pesquisas também apontam os fatores intraescolares como motivadores da evasão. Os principais se relacionam à formação docente e à organização curricular. Também são citadas questões mais genéricas pertinentes à instituição de ensino como: falta de apoio financeiro e inadequação do espaço escolar para atender ao público.

De todos os trabalhos encontrados no levantamento, apenas os de Ferrari (2014), Marconatto (2009) e Vieira (2009) não citaram a insuficiente formação docente como causa da evasão. Apesar de não apresentá-la como uma causa propriamente dita, todos eles mencionam como importante e necessário o aprimoramento da formação docente para atuar com o público do PROEJA.

A organização curricular inadequada também é elencada como causa de evasão nos trabalhos de Costa (2016), Faria e Moura (2015), Moreira (2012) e Rocha (2011). As queixas mais recorrentes se referem a excesso de matérias no curso, falta de flexibilidade para cursar as disciplinas, horário do curso, cursos muito complexos e em um dos casos foi encontrada dificuldade de acesso ao estágio.

Em resumo, entre todos os fatores citados pelas pesquisas como causadores da evasão nos cursos do PROEJA, dois se destacaram numericamente: aqueles ligados ao trabalho, incluído no rol dos fatores extraescolares, e os referentes à formação docente, incluída entre os fatores intraescolares que influenciam o fenômeno.

Não restam dúvidas de que investigar as causas da evasão escolar é necessário e constitui-se no primeiro passo para a busca de alternativas que visem a sua superação. Isso, no entanto, não significa que seja uma tarefa fácil, ainda mais considerando a diversidade de

fatores que podem influenciar a sua ocorrência. Ademais, não se pode perder de vista a necessidade de considerar fatores de ordem intraescolar e extraescolar no exame do problema.

3.3 O PROEJA no IFSULDEMINAS

O IFSULDEMINAS localiza-se no sul de Minas Gerais, região essa que, no ano de 2010, contava com 2.588.280 habitantes distribuídos em 11 microrregiões e 155 municípios. As microrregiões de Passos, Poços de Caldas, Varginha e Pouso Alegre são as mais populosas (GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS, 2014).

No tocante à educação, dados de 2011 indicavam a média de 7,07 anos de estudo completos para a sua população.⁴⁵ Em 2010, a maioria dos municípios desta região se classificava como baixo e médio desenvolvimento humano em educação.⁴⁶ Já a taxa de abandono escolar no ensino médio em 2012 era da ordem de 10,4%, porcentagem superior à taxa do Estado (GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS, 2014).⁴⁷

Em relação ao desenvolvimento econômico, a região possui o segundo maior Produto Interno Bruto (PIB) do Estado de Minas Gerais. Contribui para a sua composição o setor de serviços (59,3%), a indústria (26,1%) e, por fim, a agricultura (14,5%). No ano de 2010, todos os municípios do sul de Minas se situavam no patamar de médio e alto desenvolvimento humano na dimensão renda (GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS, 2014).

O IFSULDEMINAS se originou no contexto de criação dos Institutos Federais no ano de 2008, mediante a junção das escolas agrotécnicas federais de Inconfidentes, Machado e Muzambinho. Essas escolas tornaram-se os três primeiros *campi* da instituição, com a Reitoria situada na cidade de Pouso Alegre. No ano de 2009, esses *campi* iniciaram uma expansão através da instalação de polos da rede nas cidades de Passos, Poços de Caldas e Pouso Alegre, os quais posteriormente se transformaram em *campus* do IFSULDEMINAS. Já em 2013, foram inaugurados dois *campus* avançados na região do Circuito das Águas mineiro, considerada em 2011 pelo MEC como região prioritária para a expansão: um deles em Carmo de Minas e outro na cidade de Três Corações, ambos derivados de polos da rede.⁴⁸

⁴⁵ Dados da PAD 2011 indicaram uma média de 7,07 anos de estudo para a população do sul de Minas Gerais, ou seja, essa é a média de anos de estudo completados por pessoas de 15 anos ou mais de idade na região.

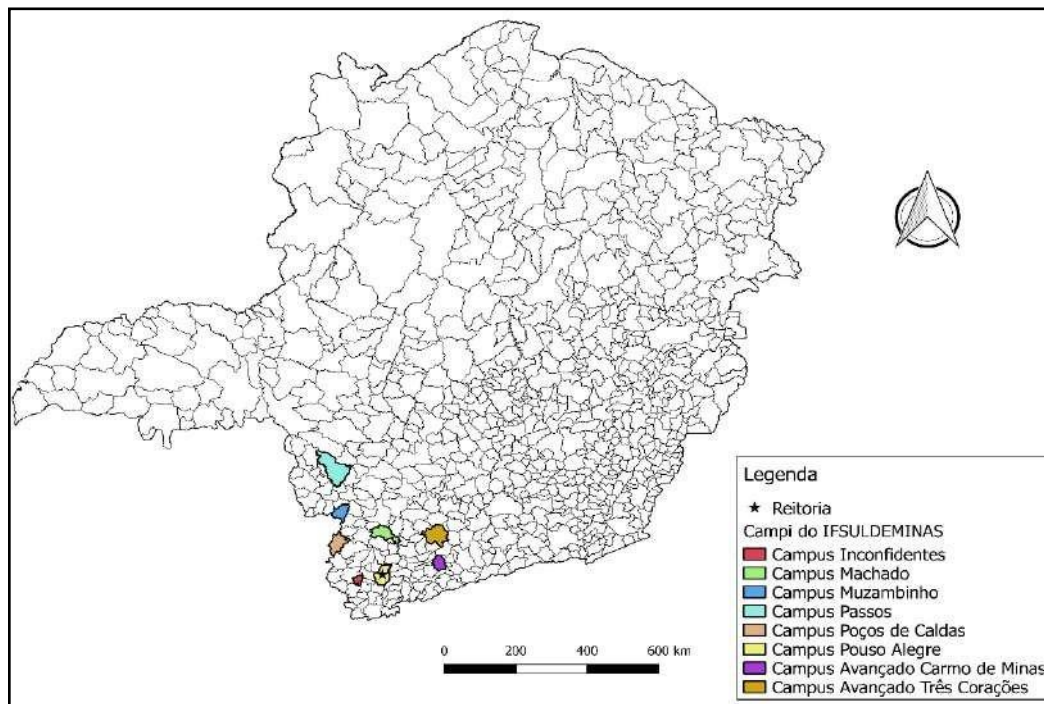
⁴⁶ A escolaridade das pessoas acima de 18 anos e a correlação adequada entre idade e série compõem a dimensão Educação, do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM- Educação).

⁴⁷ A taxa de abandono escolar no ensino médio apurada para o Estado de Minas Gerais no ano de 2012 foi de 10,2%.

⁴⁸ Para melhor compreensão acerca da estrutura e conseqüentemente das diferenças de cada tipo de organização, a saber: polo da rede, campus avançado e campus, sugere-se consultar Oliveira (2016).

No desenho peculiar atribuído aos Institutos Federais, a Reitoria, por meio de suas respectivas pró-reitorias⁴⁹, possui enquanto principal função a oferta de estrutura e suporte às ações desenvolvidas nos *campi*. Assim, atualmente o IFSULDEMINAS é composto por uma Reitoria mais oito *campi*⁵⁰, dois deles avançado, conforme ilustra a figura a seguir.

Figura 2 – Unidades do IFSULDEMINAS



Fonte: IFSULDEMINAS, 2018. p. 2.

Sua missão foi apresentada pelo PDI (2014-2018), nos seguintes termos:

[...] promover a excelência na oferta de 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 (IFSULDEMINAS, 2014b, p. 24).

⁴⁹ O IFSULDEMINAS possui cinco pró-reitorias: Pró-Reitoria de Ensino, Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação, Pró-Reitoria de Extensão, Pró-Reitoria de Planejamento e Administração e Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional.

⁵⁰ As principais informações acerca de cursos, projetos e demais ações desenvolvidas em cada uma das unidades do IFSULDEMINAS, bem como na Reitoria, encontram-se nos respectivos endereços eletrônicos:

Reitoria: Disponível em: <https://portal.ifsuldeminas.edu.br/index.php/reitoria>. Acesso em: 04 out. 2018; Campus Inconfidentes: Disponível em: <https://portal.ifsuldeminas.edu.br/>. Acesso em: 04 out. 2018; Campus Machado: Disponível em: < <https://www.mch.ifsuldeminas.edu.br/>>. Acesso em: 04 out. 2018; Campus Muzambinho: Disponível em: < <https://www.muz.ifsuldeminas.edu.br/>>. Acesso em: 04 out. 2018; Campus Passos: Disponível em: <https://www.pas.ifsuldeminas.edu.br/>. Acesso em: 04 out. 2018; Campus Poços de Caldas: Disponível em: <https://pcs.ifsuldeminas.edu.br/>. Acesso em: 04 out. 2018; Campus Pouso Alegre: Disponível em: <https://portal.poa.ifsuldeminas.edu.br/>. Acesso em: 04 out. 2018; Campus avançado Carmo de Minas: Disponível em:< <https://cdm.ifsuldeminas.edu.br/>>. Acesso em: 04 out. 2018; Campus avançado Três Corações: Disponível em: <https://portal.tco.ifsuldeminas.edu.br/>. Acesso em: 04 out. 2018.

O IFSULDEMINAS acumula um volume de 43.760 matrículas distribuídas em 229 cursos, considerando o ano-base 2017; estes números evidenciam sua grande influência na região (BRASIL, 2018c).

No tocante ao PROEJA, revisitando o seu primeiro PDI (2009-2013), percebe-se que no ano de 2009 os *campi* de Inconfidentes, Machado e Muzambinho já ofertavam a modalidade. Além disso, ficou estabelecida uma programação de oferta de vagas para esses cursos nos três *campi* supracitados, até o ano de 2013. Em outro momento, ao explicitar as áreas de atuação do Instituto, menciona-se o atendimento ao público de jovens e adultos no âmbito do PROEJA e, por duas vezes, é dada ênfase à reserva de vagas para esses cursos, como forma de assegurar o acesso à instituição por parte de segmentos sociais excluídos da educação escolar na idade recomendada por lei.

O PDI (2014-2018) segue o mesmo sentido do anterior, ao destacar o PROEJA como ferramenta de inclusão social e menciona as seis maneiras através das quais seus cursos e programas podem ser oferecidos. Logo em seguida estabelece que: **“O IFSULDEMINAS utiliza a demanda local para balizar uma reserva de 10% das vagas dos cursos presenciais para a educação de jovens e adultos, conforme previsto pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006”** (IFSULDEMINAS, 2014b, p. 66, grifo nosso).

São necessárias algumas colocações sobre a citação em destaque. A primeira é que o texto pode levar a uma interpretação dúbia: a de que somente serão ofertados cursos se existir demanda por eles na localidade; em outras palavras, se não houver demanda por parte da população local os cursos do PROEJA sequer serão oferecidos (neste caso o PDI deveria apresentar mais informações sobre, por exemplo, como esta ausência de demanda seria atestada: o Instituto realizaria pesquisas junto à comunidade periodicamente?). A segunda interpretação seria a de que a demanda local servirá para balizar as áreas nas quais se ofertarão cursos, e assim a oferta é colocada como premissa. É preciso cautela na elaboração destes textos de modo a evitar múltiplas interpretações, tendo em vista que o Decreto nº. 5.840/2006, em seu artigo 2º, estabelece como obrigatória a implantação de cursos e programas regulares do PROEJA pelas instituições federais de educação profissional, instituições essas das quais os Institutos Federais passaram a fazer parte desde 2008.

Um segundo ponto refere-se à reserva de vagas para o programa. Nesse sentido, vale destacar uma colocação do pesquisador do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Gustavo Henrique Moraes, ao comentar o estabelecido no parágrafo 1º do artigo 2º do Decreto nº. 5.840/2006: “As instituições referidas no caput disponibilizarão ao PROEJA, em 2006, no mínimo dez por cento do total das **vagas**

de ingresso da instituição, tomando como referência o quantitativo de **matrículas do ano anterior**, ampliando essa oferta a partir do ano de 2007” (BRASIL, 2006, grifo nosso). O pesquisador chama a atenção para a diferença entre os conceitos de **vagas de ingresso e matrículas do ano anterior**, que leva a uma imprecisão semântica. Segundo ele, este fato motivou intensa discussão na Rede Federal e culminou em diferentes interpretações.⁵¹

Assim, pode-se inferir que a maneira como a questão da reserva de vagas ao PROEJA é tratada no PDI (2014-2018) corresponde a uma das interpretações possíveis do Decreto nº. 5.840/2006 que, neste caso, considerou o conceito de vagas de ingresso (presencial) em detrimento do número de matrículas. Tendo em vista se tratar de um programa diretamente vinculado à inclusão social – que é um dos princípios norteadores da atuação dos Institutos Federais em geral e do IFSULDEMINAS em específico –, acredita-se que inconsistências de toda ordem devam ser amplamente discutidas, a fim de que o público não seja prejudicado, por exemplo, com uma oferta reduzida de vagas.

Ademais, no PDI (2014-2018), jovens e adultos são incluídos entre o público-alvo da instituição. Ele define enquanto objetivo, em consonância com o previsto pela Lei nº. 11.892/2008, a oferta de educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma integrada, também para esse público. Ao elencar algumas características da nova institucionalidade representada pelos Institutos Federais, mencionou de maneira genérica, sem maiores descrições, a necessidade de **adaptações** para a educação de jovens e adultos (grifo nosso).

Destaca-se que o PDI atual (2019-2023) aborda o programa brevemente. Após uma curta explicação de suas finalidades e das formas possíveis de oferta, indica que:

O IFSULDEMINAS, **poderá ofertar** cursos técnicos na modalidade PROEJA com o objetivo de atender a demanda regional e ampliar as possibilidades de formação do público jovem e adultos que não teve a oportunidade de estudar na idade certa (IFSULDEMINAS, 2018, p. 109, grifo nosso).

É nesses termos que o PROEJA perpassa este planejamento estratégico que, se comparado aos anteriores, nessa perspectiva, apresenta diminuição nas referências ao programa e também ao seu público-alvo. Como pode ser observado na citação supracitada, não há determinação de reserva de vagas como no anterior e a oferta é apresentada como opcional, mediante a utilização da locução verbal **poderá ofertar**.

⁵¹ O pesquisador Gustavo Henrique Moraes falou sobre esse assunto em palestra proferida no *campus* Inconfidentes, em 13 de junho de 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cUIFucIqr2g> . Acesso em: 06 out. 2018.

Acerca da oferta de cursos e programas do PROEJA pelos *campi* do IFSULDEMINAS, tem-se que até o presente momento cinco deles ofertam ou já ofertaram a modalidade: *campus* Inconfidentes, *campus* Machado, *campus* Muzambinho, *campus* Passos e *campus* Pouso Alegre. O primeiro *campus* a ofertar um curso do PROEJA foi o de Inconfidentes, a partir de fevereiro de 2008, seguido em ordem cronológica por Machado, Muzambinho, Pouso Alegre e Passos. No período de 2008 a 2018, foi ofertado um total de 35 cursos técnicos do PROEJA, na forma integrada, nas áreas de Administração, Alimentos, Edificações, Informática e Orientação Comunitária; um curso técnico do PROEJA na forma concomitante, na área de Edificações; e apenas dois cursos de formação continuada: um referente a treinamento para merendeiras escolares e outro intitulado “Atividades da Gincana Tecnológica”. Todos eles realizados na modalidade presencial. Sobre o turno, ressalta-se que todos os cursos técnicos foram oferecidos no período noturno e não há registros em relação ao turno dos dois cursos de formação continuada. O quadro a seguir apresenta a evolução das matrículas nos cursos do PROEJA ofertados pelos *campi* do IFSULDEMINAS, no período de 2008 a 2018.

Quadro 3 – Número de matrículas nos cursos do PROEJA por *campus* (2008 a 2018)

Ano	<i>Campus</i> Inconfidentes	<i>Campus</i> Machado	<i>Campus</i> Muzambinho	<i>Campus</i> Passos	<i>Campus</i> Pouso Alegre
2008	18	38	-	-	-
2009	64	60	133	-	-
2010	91	73	378	-	-
2011	51	46	605	-	46
2012	54	15	805	-	64
2013	28	-	479	-	26
2014	42	-	458	-	13
2015	25	-	324	26	5
2016	45	-	291	10	2
2017	40	-	106	3	2
2018	39	-	78	3	2

Fonte: SISTEC, extraído até 8 de novembro de 2018. Elaborado por Gabriela Rocha Guimarães.

*Inclui cursos técnicos e cursos de formação continuada.

Nota-se (Quadro 3) que Inconfidentes e Machado apresentaram elevação dos números de matrícula até o ano de 2010, no entanto, passaram a registrar queda nos índices (com algumas variações no caso de Inconfidentes) a partir de 2011. Já Muzambinho registrou um aumento das matrículas até o ano de 2012 e observa-se queda a partir de 2013.

Moreira (2012) destaca que o número de matrículas no PROEJA na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT) no Brasil e também na RFEPT em Minas Gerais aumentou significativamente, no período de 2006 a 2010. Conforme destaca a autora, este crescimento ocorreu após a ampliação da abrangência do programa, momento a partir do qual as instituições federais se viram obrigadas a ofertá-lo.

Em uma segunda análise (Quadro 4), considerando a proporção de matrículas em comparação à proporção de concluintes fica evidente, em todas as unidades, que há um distanciamento significativo entre os números.

Quadro 4 – Número de matrículas (M) e número de concluintes (C) nos cursos do PROEJA por *campus* (2008 a 2018)

Ano	<i>Campus Inconfidentes</i>		<i>Campus Machado</i>		<i>Campus Muzambinho</i>		<i>Campus Passos</i>		<i>Campus Pouso Alegre</i>	
	M	C	M	C	M	C	M	C	M	C
2008	18	0	38	0	-	-	-	-	-	-
2009	64	0	60	0	133	0	-	-	-	-
2010	91	18	73	0	378	0	-	-	-	-
2011	51	22	46	23	605	149	-	-	46	0
2012	54	0	15	8	805	390	-	-	64	0
2013	28	16	-	-	479	160	-	-	26	6
2014	42	0	-	-	458	64	-	-	13	5
2015	25	5	-	-	324	52	26	0	5	3
2016	45	11	-	-	291	81	10	0	2	0
2017	40	0	-	-	106	31	3	0	2	0
2018	39	1	-	-	78	0	3	3	2	0

Fonte: SISTEC, extraído até 8 de novembro de 2018. Elaborado por Gabriela Rocha Guimarães.

*Inclui cursos técnicos e cursos de formação continuada.

Uma exceção ocorreu em relação aos únicos dois cursos de formação continuada ofertados por Muzambinho, nos quais o número de matrículas e de conclusões coincide.⁵² Contudo, destaca-se que a forma rápida de oferta – um único dia, com duração de quatro horas cada um⁵³ – possivelmente justifica o alto índice de conclusão.

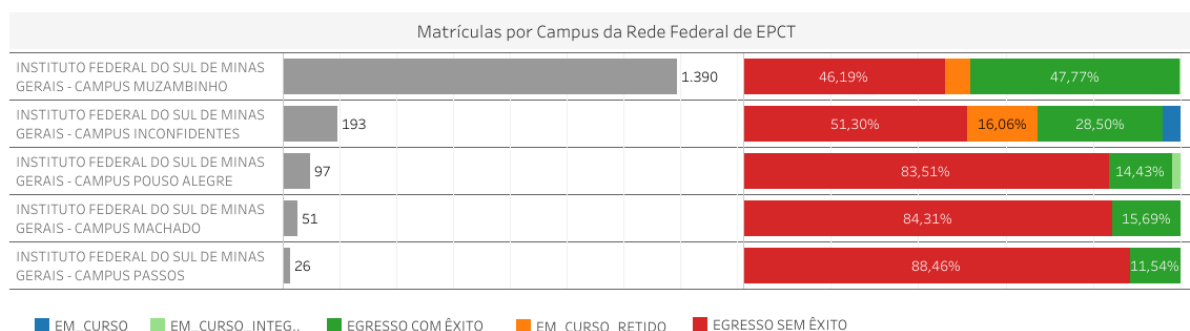
Também se encontra em Moreira (2012), referência às taxas de evasão nos cursos do PROEJA, no período de 2006 a 2010. Ela constatou que tanto na RFEPT do Brasil quanto em

⁵² Em janeiro de 2011, foi ofertado o treinamento para merendeiras escolares em que os 56 matriculados o concluíram. Posteriormente, em novembro de 2012, todos os 244 matriculados no curso “Atividades da Gincana Tecnológica” o concluíram com êxito.

⁵³ As informações sobre a carga horária dos cursos de formação continuada foram fornecidas por um servidor do *campus* Muzambinho, com base em dados extraídos do SISTEC.

Minas Gerais, houve redução nos índices de evasão no período analisado. Entretanto, em 2010 a taxa de evasão do PROEJA na RFEPT em Minas Gerais era de 30,9%, bastante superior ao índice do Brasil, que apresentava uma taxa de evasão de 18,1%. Vale destacar que a pesquisa sobre evasão escolar nos cursos técnicos do PROEJA na RFEPT-MG realizada por Moreira (2012) envolveu três *campi* do IFSULDEMINAS: Inconfidentes, Machado e Muzambinho. Foram alvo da pesquisa todos os cursos técnicos do PROEJA ofertados pelos *campi* no período de 2006 a 2010; entre os cursos pesquisados no IFSULDEMINAS foi registrado um total de 510 matrículas e 231 evasões. Assim, a taxa de evasão chegava a 45% naquele período. Solicitou-se ao MEC dados referentes aos números de matrícula e evasão nos cursos do PROEJA no Brasil e em Minas Gerais, no período de 2010 a 2017 (ANEXO B), para que se comparasse com os índices apresentados por Moreira (2012), entretanto o pedido não foi atendido pelo órgão (ANEXO C). O gráfico a seguir apresenta a situação de matrícula nos cursos técnicos do PROEJA por *campus*.⁵⁴

Gráfico 1 – Situação de matrícula nos cursos técnicos do PROEJA por *campus*



Fonte: SISTEC, extraído em 30 de outubro de 2018. Ingressantes de 2009 a 2018.

Percebe-se, por meio da análise (Gráfico 1), que um grande número de estudantes que ingressam nos cursos do PROEJA no IFSULDEMINAS não consegue concluí-lo com êxito, logo a evasão escolar se configura enquanto um desafio a ser enfrentado na modalidade.

O PDI (2009-2013) já destacava a “[...] **reversão de situações de evasão e de fracasso escolar** [...]” como um dos princípios filosóficos e teórico-metodológicos norteadores das práticas institucionais (IFSULDEMINAS, 2009, p. 59, grifo nosso). No item 6.3 do documento, destacam-se algumas iniciativas de estímulo à permanência que vigoravam

⁵⁴ Os egressos sem êxito são os ingressantes com situação de matrícula: transferência interna, transferência externa, desligado, reprovado e/ou abandono.

nos *campi* existentes até aquele momento (Inconfidentes, Machado e Muzambinho), com ênfase no programa de nivelamento⁵⁵ e no atendimento psicopedagógico aos estudantes.

No PDI (2014-2018), a evasão escolar também é abordada quando se fala sobre o atendimento aos estudantes. Um dos objetivos elencados para esse atendimento foi “[...] **oferecer condições de permanência e êxito escolar aos discentes**” (IFSULDEMINAS, 2014b, p. 69, grifo nosso). Entre as ações já colocadas em prática no ano de 2014, destacava-se o Projeto de Prevenção da Evasão Escolar.⁵⁶ Segundo o PDI, a evasão no IFSULDEMINAS caiu em média 10% ao ano desde 2010, e o índice de eficiência acadêmica, que representa a taxa de êxito estudantil, saltou de 40% em 2009 para 82% em 2012. Além disso, uma reportagem publicada no *site* institucional no dia 28 de agosto de 2017 informou que das 41 instituições da Rede Federal, o IFSULDEMINAS se destacou com mais de 70% de estudantes que concluíram os estudos com êxito.⁵⁷ Entretanto, considerando que a instituição oferta níveis e modalidades de ensino diferentes, desde o ensino médio até a pós-graduação, e que estes níveis e modalidades atingem públicos com realidades e particularidades diversas, torna-se importante desmembrar os percentuais de evasão para cada nível/modalidade de ensino, em específico; ratifica-se, no entanto, que o objetivo do trabalho não é este, uma vez que o foco é o PROEJA. Entre as metas relativas ao enfrentamento da evasão estabelecidas pelo PDI (2014-2018), consta a proposição de um plano de ações no sentido de reduzir a evasão escolar.

Já o PDI atual (2019-2023) discorre no item 4.3 sobre a política de permanência e êxito. São listadas várias ações que objetivam promover o acesso, a permanência e a conclusão exitosa dos cursos oferecidos pela instituição: verificação do rendimento escolar e promoção do estudante, programas internos e externos, tais como: programa de apoio educacional especializado, programa de estatísticas, indicadores e informações acadêmicas, programa institucional de bolsas de iniciação à docência e Residência Pedagógica. Menciona ainda a política de acolhimento e acompanhamento dos estudantes.⁵⁸ Assim, observa-se como ponto positivo, o engajamento e a preocupação no sentido de promover a permanência e êxito

⁵⁵ De maneira geral, o objetivo deste nivelamento era identificar defasagens em relação a conteúdos que pudessem comprometer o processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, esse nivelamento era realizado de formas diferentes nos *campi*.

⁵⁶ Segundo o PDI, o objetivo deste projeto é traçar o perfil do aluno que evade e orientar a adoção de práticas que aumentam o êxito estudantil. Teve início no ano de 2011 com um questionário aplicado aos alunos dos cursos presenciais com evasão superior a 25%. Em 2013, atingiu todos os alunos de todos os cursos presenciais (IFSULDEMINAS, 2014b, p. 73).

⁵⁷ A reportagem baseou-se em uma apresentação dos números do SISTEC, demonstrando a evasão na Rede Federal de Educação Profissional feita pela professora Erica Gallindo, que atualmente trabalha no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE).

⁵⁸ Para conhecer de forma detalhada todos os programas e ações, verificar o PDI (2019-2023).

dos estudantes, uma vez que se instituiu uma política para tal finalidade. Antes mesmo da aprovação do atual PDI, no ano de 2016, foi aprovado o Plano Estratégico de Permanência e Êxito dos Estudantes do IFSULDEMINAS, através da Resolução 020/2016, fato que já demonstrava essa preocupação no tocante à evasão escolar.

Por fim, vale salientar que apesar de o IFSULDEMINAS ter reduzido os índices de evasão significativamente ao longo dos anos e de demonstrar preocupação com a permanência e êxito dos estudantes, mediante a proposição de uma política para tal finalidade, nota-se que os índices ligados especificamente ao PROEJA ainda são elevados. Esta discussão não pode ser silenciada; falar sobre o acesso e, em especial, sobre a permanência de jovens e adultos trabalhadores na escola conduz à reflexão sobre quão democrática a educação tem sido ou não e sobre a eficiência das políticas propostas para esse público.

3.4 O PROEJA no contexto do IFSULDEMINAS – *Campus Passos*

A cidade de Passos está localizada na mesorregião sul/sudoeste de Minas Gerais. Segundo informações do IBGE, em 2010 o município contava com 106.290 habitantes e registrava IDH de 0,756, considerado alto. Quando se observam os componentes do IDH separadamente (renda, longevidade e educação), verificava-se naquele ano que a dimensão educação apresentou o índice mais baixo. Em agosto de 2010, 1,02% de sua população vivia em situação de extrema pobreza, ou seja, 1.257 pessoas tinham renda domiciliar per capita abaixo de R\$ 70,00 (PREFEITURA MUNICIPAL DE PASSOS, 2015).

O PIB do município era, em 2010, composto pelo setor de serviços (46,7%), indústria (19,3%), administração pública (13,8%), agropecuária (11,6%) e impostos (8,5%). A cidade tem um potencial considerável de geração de renda através de atividades ligadas à pecuária e agricultura (PREFEITURA MUNICIPAL DE PASSOS, 2015).

Em relação ao mercado de trabalho, em agosto de 2010 possuía 52.857 pessoas com 10 ou mais anos de idade economicamente ativas; a taxa de pessoas desocupadas representava 5,2% desse total. Em relação às pessoas ocupadas, mais da metade (56,8%) estava empregada com carteira de trabalho assinada, 16,8% estavam empregadas sem carteira de trabalho assinada, 18,5% eram autônomas e somente 2,1% eram empregadores (PREFEITURA MUNICIPAL DE PASSOS, 2015).

Nesse contexto, o convênio celebrado entre o IFSULDEMINAS – *Campus Muzambinho* e a Prefeitura de Passos, em 25 de junho de 2010, inaugurou um polo da rede na cidade. Inicialmente foram ofertados dois cursos: Técnico em Informática e o Técnico em

Enfermagem. Ficou acertado que a prefeitura disponibilizaria um espaço para que os cursos funcionassem.⁵⁹

Já no final do ano de 2010, o governo federal adquiriu um terreno de 10.000 m² e posteriormente o município de Passos fez uma doação à União de um terreno também de 10.000 m² (OLIVEIRA, 2016). Dessa forma, estava garantida a implantação de uma unidade da Rede Federal na cidade, uma vez que a Chamada Pública MEC/SETEC n°. 01/2007 determinou que a área física destinada à implantação de unidades da rede, quando localizada em área urbana, deveria apresentar dimensão mínima de 20.000 m² (BRASIL, 2007c).

Em 2011, a unidade adquiriu uma nova forma de organização e passou a designar-se *campus* avançado de Passos. Nesse ano foram nomeados os primeiros docentes efetivos, tendo um deles ocupado a função de coordenador-geral da unidade. Em relação aos servidores técnicos, no segundo semestre de 2010, o polo já contava com um servidor efetivo ocupante do cargo de assistente de alunos e em 2011 foi recebido mais um servidor ocupante do cargo de assistente em administração (OLIVEIRA, 2016).

Iniciou-se, ainda no ano de 2011, o processo de levantamento de demanda dos cursos que seriam ofertados a partir de então. Tal levantamento ocorreu através de dois procedimentos: primeiro foram aplicados questionários semiestruturados a cerca de 600 estudantes da rede pública de ensino e, segundo, foi realizada uma audiência pública. Os questionários foram aplicados a estudantes do 3º ano do ensino médio e 9º ano do ensino fundamental de escolas públicas. Após a tabulação dos dados, foram listados oito cursos técnicos por ordem de prioridade: Produção de Moda, Eletrônica, Contabilidade, Farmácia, Análise Clínica, Comunicação Visual, Segurança do Trabalho e Telecomunicações (IFSULDEMINAS, 2011).⁶⁰ Já a audiência pública, realizada no dia 31 de maio de 2011 na Câmara Municipal de Passos, teve por objetivo discutir e levantar a demanda de cursos a serem implantados. Na ocasião foram apresentados à comunidade dados referente à pesquisa com os estudantes.⁶¹ Ao final, os cursos mais sugeridos foram: Eletrotécnica e Turismo (IFSULDEMINAS, 2011).

Após a realização dessas ações, foi elaborado um documento interno constando uma análise sobre a viabilidade de abertura de cursos considerando, de um lado, as propostas

⁵⁹ As aulas foram iniciadas no segundo semestre de 2010 na Escola Municipal Professora Amélia Jabace (OLIVEIRA, 2016).

⁶⁰ Na pesquisa cada estudante poderia apontar cinco cursos e esses eram pontuados por peso em ordem de prioridade (IFSULDEMINAS, 2011).

⁶¹ Foram convocadas a participar da audiência pública as associações representativas dos vários seguimentos da comunidade, entidades religiosas, conselhos municipais, sindicatos, cooperativas, organizações não governamentais, vereadores, prefeitos, secretários municipais, imprensa e a população em geral de Passos e região (IFSULDEMINAS, 2011).

levantadas por estudantes e comunidade em geral e, de outro, a infraestrutura e os profissionais de que a unidade dispunha naquele momento. Assim, no que tange às indicações dos estudantes, verificou-se a possibilidade de oferta de cursos nas áreas de Produção de Moda, Contabilidade e Comunicação Visual. Sobre os dois cursos mais sugeridos na audiência pública, registrou-se a impossibilidade de oferta do curso de Eletrotécnica no início de 2012, devido à ausência de laboratório e docentes na área, contudo, para atender à demanda foi levantada a possibilidade de abertura de cursos na área, ligados ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), o que deveria ser estudado junto aos pró-reitores de ensino e extensão do IFSULDEMINAS. No caso de cursos na área de Turismo, também surgiu a ideia de ofertá-los através do PRONATEC. Após essas considerações, a equipe do *campus* avançado de Passos sugeriu uma reunião com alguns representantes do IFSULDEMINAS para deliberar sobre a implantação dos novos cursos (IFSULDEMINAS, 2011).⁶²

O *campus* avançado de Passos iniciou no segundo semestre de 2011 a oferta de dois cursos na modalidade de educação a distância (EaD) em parceria com o Instituto Federal do Paraná (IFPR): Técnico em Eventos e Técnico em Reabilitação de Dependentes Químicos. Inicialmente as aulas eram teletransmitidas em uma sala da Secretaria de Educação do município, mas no início de 2012 migraram para as instalações definitivas do *campus*, após o término da reforma (OLIVEIRA, 2016).

Em 2012, ocorreu o primeiro processo seletivo para os cursos técnicos em Informática, Enfermagem, Produção de Moda e Comunicação Visual. No segundo semestre do mesmo ano, sob a denominação de *campus* Passos, passou a ofertar cursos vinculados ao PRONATEC. Em meados de julho, o MEC publicou a portaria de funcionamento da unidade no Diário Oficial da União (DOU).⁶³ Segundo informações do Setor de Registro Acadêmico, em 2018 o *campus* Passos atendeu cerca de 1.400 estudantes em 20 cursos, desde o nível técnico integrado ao ensino médio até a pós-graduação.⁶⁴

Após este breve retrospecto histórico do *campus* como um todo, retoma-se a trajetória do primeiro e único, até o presente momento, curso técnico do PROEJA ofertado pela unidade: o Curso Técnico em Orientação Comunitária Integrado ao Ensino Médio.

⁶² Nesse documento em específico, o *campus* era representado pelo coordenador-geral da unidade e por dois servidores técnicos.

⁶³ Portaria n.º. 953 publicada no DOU de 17 de julho de 2012, seção 1, página 25.

⁶⁴ Conforme já mencionado, todos os cursos ofertados bem como as principais ações desenvolvidas no *campus* Passos estão disponíveis no endereço eletrônico www.pas.ifsuldeminas.edu.br.

De acordo com informações de documentos internos da instituição, as discussões para a criação de um curso no âmbito do PROEJA se iniciaram em 2013, mas foi no ano de 2014 que a proposta se consolidou. No início desse ano, foi instituído um grupo de servidores composto por docentes e técnicos para discutir a implantação de um curso nessa modalidade. Apesar das discussões terem se iniciado no mês de fevereiro, a portaria de constituição da comissão foi publicada no dia 19 de março (IFSULDEMINAS, 2014a).⁶⁵

A ideia inicial era ofertar o Curso Técnico em Economia Doméstica, mas na primeira reunião da equipe, durante o ano de 2014, foi proposta a alteração para o Curso Técnico em Orientação Comunitária; acreditava-se que este atenderia de modo mais amplo a comunidade passense. Além disso, já existia um curso desta natureza em andamento em outro Instituto, o que poderia facilitar a troca de informações e experiências entre as instituições ofertantes. Chegou-se a cogitar uma visita ao Instituto Federal Sudeste de Minas Gerais (IF SUDESTE MG) – *Campus* Muriaé, que já ofertava o curso em questão, mas esse propósito não foi concretizado. Ademais, o curso já era previsto nos eixos tecnológicos do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT). Também contribuía para a abertura do curso a infraestrutura e o quadro de docentes de que o *campus* dispunha naquele momento. Todos os membros da comissão concordaram com a oferta do Curso Técnico em Orientação Comunitária e a partir de então começaram a trabalhar na construção do seu projeto pedagógico (IFSULDEMINAS, 2014a).

Naquele ano, o *campus* Passos ainda não era muito conhecido na cidade e região, o que motivou a equipe a fazer uma divulgação do *campus* em paralelo com a divulgação do curso. Desde o início existia a preocupação com o tipo de formação que seria oferecida aos jovens e adultos que se constituíam enquanto público-alvo. Em praticamente todas as reuniões falou-se sobre a necessidade de oferecer uma formação potencialmente conscientizadora.

Ainda nessa fase inicial, foi realizada uma pesquisa de demanda junto à comunidade do município de Passos através da aplicação de questionários estruturados (ANEXO D). O objetivo era verificar a existência ou não de interesse por parte da população em realizar o novo curso e traçar o perfil dos respondentes. De um total de 200 questionários distribuídos em diversos pontos, tais como: creches, unidades de saúde, cursinho comunitário, entre outros, retornaram respondidos 147. Entre os respondentes 42% não haviam concluído o ensino médio, fato este que indicou um possível público para o curso. Quando questionados

⁶⁵ Portaria nº. 17 de 19 de março de 2014.

sobre o interesse em cursar o Técnico em Orientação Comunitária, a grande maioria se declarou interessada (144 dos 147) (IFSULDEMINAS, 2014c).

Cogitou-se, no decorrer dos trabalhos da comissão, a formação de um grupo de estudos composto por docentes e técnicos (IFSULDEMINAS, 2014a). A intenção era realizar leituras e discussões de textos pertinentes à educação de jovens e adultos, pois se tinha consciência de que essa modalidade de ensino guardava particularidades e de que nem todos os profissionais envolvidos possuíam formação específica ou experiência para atuar com o PROEJA. Alguns encontros nesse sentido foram realizados, mas o grupo não se consolidou.

No final do primeiro semestre de 2014, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) foi concluído e enviado às instâncias competentes para análise, obtendo aprovação do Conselho Superior do IFSULDEMINAS, em 09 de setembro daquele ano.⁶⁶ O PPC do curso deixou claro que para além de oferecer formação profissional direcionada ao mundo do trabalho, o que era tido como válido e importante, buscava-se a valorização dos trabalhadores e trabalhadoras enquanto sujeitos sociais aptos a interferirem e modificarem a realidade na qual se encontravam. Essa intencionalidade é percebida em vários momentos e também no objetivo geral do curso:

O Curso Técnico em Orientação Comunitária integrado ao Ensino Médio visa formar o estudante integrando os conhecimentos adquiridos na Educação Básica com as habilidades para elaborar e auxiliar o desenvolvimento de projetos socioculturais e educacionais, **sempre buscando aprimorá-lo como pessoa humana e cidadã** (IFSULDEMINAS, 2014c, p. 24, grifo nosso).

Apesar de pouco conhecido, o curso Técnico em Orientação Comunitária está previsto na 3ª edição (versão atual) do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, incluído no eixo tecnológico intitulado Desenvolvimento Educacional e Social. O CNCT apresenta o perfil profissional esperado para aqueles que concluem o curso, assim, um Técnico em Orientação Comunitária é o profissional que:

Organiza grupos de interesse em comunidades. Articula temáticas de cultura, educação, esporte e lazer, meio ambiente, saúde turismo, trabalho e renda. Identifica necessidades e demandas sociais. Desenvolve ações temáticas para o desenvolvimento de lideranças comunitárias. Executa campanhas socioeducativas. Promove ações de integração da comunidade e de aproximação positiva (BRASIL, 2014, p. 74).

Também constam no CNCT possíveis campos de atuação para esses profissionais, tais como: conselhos tutelares, associações comunitárias, conselhos sociais, sindicatos e cooperativas. Apresenta ainda duas ocupações da Classificação Brasileira de Ocupações

⁶⁶ Aprovado pela Resolução 067/2014, de 09 de setembro de 2014.

(CBO) associadas ao curso: 515305 – Educador social e 515310 – Agente de ação social. No quadro a seguir, é possível observar as principais características do Curso Técnico em Orientação Comunitária proposto pelo IFSULDEMINAS – *Campus Passos*:

Quadro 5 – Caracterização do Curso Técnico em Orientação Comunitária Integrado ao Ensino Médio – PROEJA

Nome do Curso	Técnico Integrado em Orientação Comunitária
Modalidade	PROEJA
Tipo	Presencial
Ano de implantação	2015
Habilitação	Técnico em Orientação Comunitária
Local de oferta	IFSULDEMINAS – <i>Campus Passos</i>
Turno de funcionamento	Noturno
Forma de ingresso	Processo classificatório
Requisitos de acesso	Ter concluído o ensino fundamental
Número de vagas oferecidas	35
Periodicidade de oferta	Anual
Duração do curso	3 anos
Carga horária total	2.400 h

Fonte: IFSULDEMINAS, 2014c. Adaptado por Gabriela Rocha Guimarães.

Sobre a forma de ingresso, definiu-se que esta se daria através de sorteio, caso o número de inscritos superasse 35 (que era o número de vagas ofertadas). Assim, estavam criadas todas as condições para a primeira oferta do curso, no início de 2015.

Ingressaram no curso 26 estudantes; não houve necessidade de realização de sorteio, uma vez que o número de inscrições foi inferior ao quantitativo de vagas disponíveis. A turma era composta em sua maioria por mulheres, um total de 18, ao passo que havia apenas oito homens. Considerando a etnia/raça⁶⁷, dois estudantes se declararam amarelos, seis brancos, doze pardos, cinco negros, e apenas um não assinalou nenhuma das opções. Assim, aproximadamente 65% da turma era composta por pessoas pardas e negras. Quanto à idade nota-se heterogeneidade, mas grande parte do público constituía-se de jovens (42%)⁶⁸, conforme ilustra o quadro a seguir:

⁶⁷ Essa foi a nomenclatura utilizada no formulário de matrícula.

⁶⁸ O Estatuto da Juventude define como jovem as pessoas com idade entre 15 e 29 anos (BRASIL, 2013).

Quadro 6 – Quantidade de estudantes por faixa etária

Faixa etária	Quantidade de estudantes
15 - 19	1
20 - 24	5
25 - 29	5
30 - 34	6
35 - 39	2
40 - 44	3
45 - 49	2
50 - 54	2

Fonte: IFSULDEMINAS, 2015. Elaborado por Gabriela Rocha Guimarães.

Em relação a trabalho, no ato de realização da matrícula oito estudantes informaram que trabalhavam, constituindo a minoria. Entretanto, o fato de não estarem incluídos no mercado de trabalho formal não significa que essas pessoas dispunham de tempo livre e/ou que não possuíam responsabilidades, o que pode ser corroborado pela informação de que apenas sete dos vinte e seis estudantes não possuíam filho(a). Entre as 18 mulheres que compunham a turma somente três não possuíam filho(a). Sobre o estado civil dos estudantes, treze eram solteiros, onze casados, um separado e uma viúva. No tocante a renda familiar bruta⁶⁹, percebe-se que quase a metade dos estudantes (42%) vivia com até um salário-mínimo⁷⁰ (Quadro 6):

Quadro 7 – Quantidade de estudantes por renda familiar bruta

Renda familiar bruta	Quantidade de estudantes
R\$ 394,00 a R\$ 788,00	11
R\$ 788,00 a R\$1.182,00	6
R\$ 1.182,00 a R\$1.576,00	2
R\$ 1.576,00 a R\$ 1.970,00	6
R\$ 1.970,00 a R\$ 2.364,00	1

Fonte: IFSULDEMINAS, 2015. Elaborado por Gabriela Rocha Guimarães.

⁶⁹ No formulário de matrícula, a renda familiar bruta foi definida como a soma da renda de todas as pessoas que moravam na casa.

⁷⁰ Em 1º de janeiro de 2015 o salário-mínimo nacional passou ao valor de R\$ 788,00. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Decreto/D8381.htm. Acesso em: 01 dez. 2018.

Outro fato observado e que merece destaque é que, pelo menos 12 dos estudantes já haviam frequentado a educação de jovens e adultos antes do ingresso no PROEJA, ou para a conclusão do ensino fundamental ou para a tentativa de conclusão do ensino médio. Essa informação denuncia a descontinuidade presente na trajetória escolar desses sujeitos.

Dada a heterogeneidade do grupo, com toda certeza possibilidades e desafios se fariam presentes; entre os desafios destaca-se a evasão escolar. Sobre esta questão, registra-se que a maioria das evasões ocorreu ao longo do primeiro ano, 16 no total, de forma que um ano após o seu início, ou seja, no início de 2016 encontravam-se matriculados dez dos 26 ingressantes. Em 2017 eram somente três estudantes em curso, os quais o concluíram com sucesso. O elevado percentual de evasão escolar registrado na turma foi uma das motivações para a realização do presente estudo, que busca identificar os motivos que levaram jovens e adultos a evadirem do curso técnico do PROEJA no IFSULDEMINAS – *Campus Passos*.

Por fim, ressalta-se que, no ano de 2016, foram oferecidas novas 35 vagas para abertura de uma segunda turma, fato que não se concretizou devido ao reduzido número de inscrições; a partir de então o curso deixou de ser oferecido. Esse é outro fenômeno que necessita de investigação, contudo, não se constitui como objetivo deste trabalho.

A seguir, será apresentada a análise e interpretação das informações obtidas por meio da pesquisa de campo envolvendo estudantes evadidos, docentes e coordenador do Curso Técnico em Orientação Comunitária.

4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS INFORMAÇÕES OBTIDAS POR MEIO DA PESQUISA DE CAMPO SOBRE EVASÃO ESCOLAR NO CURSO TÉCNICO DO PROEJA NO IFSULDEMINAS – CAMPUS PASSOS

Esta seção apresenta a análise e interpretação das informações obtidas por meio da pesquisa de campo acerca da evasão escolar no Curso Técnico em Orientação Comunitária ofertado pelo IFSULDEMINAS – *Campus* Passos. A primeira subseção dedica-se à análise da perspectiva do coordenador. A segunda expõe a visão de cinco docentes que atuaram no curso e, finalmente, a terceira apresenta os pontos de vista de dez estudantes evadidos. Espera-se, mediante a análise e interpretação dessas informações, contribuir para um maior esclarecimento sobre os motivos da evasão na realidade pesquisada.

4.1 A perspectiva do coordenador do curso acerca da evasão escolar

A partir da entrevista com o coordenador do curso será apresentado o seu perfil sociodemográfico – distribuído segundo as subcategorias: idade, estado civil, filho(a), tempo total de atuação como docente, tempo de atuação como docente na instituição de ensino pesquisada e formação acadêmica –, bem como a sua perspectiva acerca da evasão escolar no Curso Técnico em Orientação Comunitária Integrado ao Ensino Médio – PROEJA ofertado pelo IFSULDEMINAS – *Campus* Passos. A seguir, apresenta-se o perfil do coordenador:

Quadro 8 – Perfil sociodemográfico do coordenador do curso

Idade	42
Estado Civil	Solteiro
Filho(a)	Não possui
Tempo total de atuação como docente	20 anos
Tempo de atuação como docente na instituição de ensino pesquisada	5 anos
Formação Acadêmica	Bacharelado e licenciatura em Filosofia; mestrado em Filosofia.

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Em relação ao perfil do coordenador (C)⁷¹, destaca-se uma particularidade; entre todos os docentes entrevistados – lembrando que o coordenador também atuou como docente da área propedêutica, na qual ministrou a disciplina Filosofia durante os três anos de duração do

⁷¹ A partir deste momento a letra C poderá ser utilizada para se referir ao coordenador do curso.

curso –, ele é quem está há mais tempo no exercício da profissão, levando-se em conta a quantidade total de anos.

No tocante aos conhecimentos sobre a modalidade, é o único entre os participantes que já havia lecionado para o público do PROEJA antes do ingresso na instituição de ensino pesquisada e, possivelmente devido a isso, diferentemente dos demais docentes entrevistados, não demonstrou surpresa diante das dificuldades encontradas.

Quando indagado sobre como foi a experiência pessoal de coordenar e também lecionar para os estudantes do curso técnico do PROEJA ofertado pelo IFSULDEMINAS – *Campus* Passos e quais as dificuldades e oportunidades encontradas, C se afasta de uma reflexão centrada na sua trajetória pessoal e passa a relatar possíveis causas da evasão, centralizando o discurso na situação dos estudantes frente aos estudos. Em determinado momento, ao mencionar questões ligadas ao corpo docente que – entre outros fatores vinculados ao estudante, à família e ao trabalho – podem ter contribuído, em suas palavras, para a “diminuição da eficiência do estudo na modalidade”, nota-se que a menção é feita de maneira plural:

[...] se **nós** somarmos a isso que os **nostros professores** passaram no concurso para o ensino médio técnico de graduação e para pós-graduação, preparados para isso, e que eles não tiveram também preparo para **serem professores** do PROEJA, a gente pode dizer que é um somatório de condições que possa ser visto como um pouco de diminuição da eficiência desse estudo realizado pelo aluno do PROEJA [...] (C, 2018, grifo nosso).

Mesmo quando se refere especificamente às atividades pertinentes à coordenação do curso, a fala não é singularizada “[...] por mais que **nós**, na coordenação, **fizéssemos** discursos motivando esses alunos a ficarem, um ou outro motivo vencia para a evasão, e o aluno acabava evadindo do curso” (C, 2018, grifo nosso). Essa tendência em abordar a prática docente e a própria atuação na coordenação do curso utilizando, por vezes, a forma plural das palavras, possivelmente tem relação com o tema da pesquisa. Discutir evasão escolar é complexo, ainda mais tendo em vista que o número de evasões no curso técnico do PROEJA foi elevado. Assim, acredita-se que falar a partir de uma perspectiva muito pessoal e individualizada pode gerar no participante a sensação de exposição e vulnerabilidade diante dos fatos, o que justificaria sua opção por discorrer sobre a atuação docente de maneira coletiva em vários momentos da entrevista, principalmente no início.

Sobre a organização curricular e o formato do curso de maneira geral, C relata que eram adequados ao público e diz que o curso ofereceu uma boa “bagagem” de conhecimento aos estudantes; entretanto, rapidamente justifica que a oferta do Curso Técnico em Orientação

Comunitária se deu em razão de não haver docentes concursados especificamente para a modalidade. Dessa forma, por meio da oferta do referido curso, seria possível reunir profissionais que já atuavam em graduações e cursos técnicos de outras áreas, oferecidos pela instituição como: Informática, Enfermagem e Administração. Quando questionado se os estudantes tinham uma visão clara sobre as possibilidades de atuação no mercado de trabalho após a conclusão da formação técnica, C concentra a resposta especialmente no caso daqueles que permaneceram no curso, afirmando que eles gostavam e acham os conhecimentos importantes, apesar de alguns acreditarem que não tinham perfil para exercer a profissão. Informa também que os conteúdos ligados à área técnica foram mais frequentes no segundo e terceiro anos. Ora, associando a resposta de C ao fato de que a maior proporção das evasões ocorreu ao longo do primeiro ano, infere-se que a maioria dos estudantes pode ter deixado o curso sem um entendimento consistente acerca da formação técnica.

Em momento anterior da entrevista, ao comentar sobre a elaboração da matriz curricular, C mencionou dificuldade para construí-la, uma vez que era necessário aguardar a organização do horário nos outros cursos nos quais os docentes atuavam, para posteriormente “encaixá-los” no curso do PROEJA. Diante dessas informações subentende-se que a modalidade não era prioritária, sendo assim, qual seria o lugar do PROEJA na instituição? A resposta a essa pergunta passa por uma problematização mais ampla, para além do *campus* pesquisado e seus profissionais. Apesar de o foco da pesquisa não recair sobre a avaliação da implantação do programa, a discussão acerca do posicionamento institucional frente à implementação dessa política pública, sem desconsiderar o cenário educacional do país, muito tem a contribuir para o futuro da modalidade. Disponibilizar infraestrutura e recursos humanos em quantidade adequada é premissa para a manutenção de qualquer curso.

Aliás, ao expressar sua visão acerca das perspectivas para o PROEJA no *campus* pesquisado e na instituição como um todo, C comenta a situação dos docentes do *campus* (em especial daqueles que atuam na área propedêutica) diante da abertura recente de muitos cursos, fruto de uma diretriz educacional mais ampla. Segundo ele, a despeito da disposição e boa vontade dos profissionais, torna-se difícil desenvolver todas as atividades propostas com a excelência necessária.

[...] nós podemos acessar a normativa docente dos professores e observar quem são os professores e quais são as disciplinas que eles trabalham e em quais cursos, o que eu sei dizer com certeza é que os professores da propedêutica trabalham em muitos cursos de graduação, nos cursos de pós-graduação, e quando havia o PROEJA também no PROEJA. Todos eles também executam projetos de extensão, projetos de ensino, participação em jornada científica e muitos deles estão tentando, ao mesmo tempo, concluir as suas devidas formações: especializações, mestrado, doutorado [...] (C, 2018).

Nesse contexto, relata ser quase inviável a abertura de outro curso do PROEJA sem que se tenha um plano real de contratações por parte do governo; contratação de pessoas capacitadas para atuar com o público; a sociedade ser requisitada da forma adequada; e melhoria da condição socioeconômica do país que permita às pessoas trabalhar e estudar. Apesar dos vários fatores mencionados, percebe-se mediante uma análise global da entrevista que a continuidade do programa, na visão de C, está diretamente relacionada a uma maior disponibilidade de recursos humanos.

No momento em que foi questionado se havia recebido alguma reclamação dos estudantes sobre os docentes, metodologia e/ou carga horária do curso, a resposta de C foi negativa; no entanto, em seguida fez uma reflexão na qual é perceptível ser do seu conhecimento que os docentes não tinham experiência em atuar com o público-alvo do programa e que isso poderia se refletir no aproveitamento dos estudos.

[...] é claro que o aluno, ele percebe quando um curso é ministrado por uma pessoa que tem mais experiência nesse tipo de modalidade, mas nas condições que tínhamos fica muito difícil nós também exigir isso do professor; se formos levar em consideração que o perfil do nosso país muitos professores ainda não têm licenciatura, ora, fica bem clara a realidade e fica muito difícil nós exigirmos também que haja do professor um interesse em se formar especificamente para atuar no curso do PROEJA [...] (C, 2018).

Ainda que reconheça a falta de experiência dos docentes para atuar na modalidade, não há culpabilização dos profissionais. A situação é explicada em um contexto educacional mais amplo.

Falando mais especificamente sobre a evasão, C relata que foram muitas as razões que influenciaram o fenômeno. Cita a história de um ou dois estudantes que deixaram o curso porque conseguiram concluir o ensino médio de forma mais rápida, para prosseguir nos estudos em nível superior. Assim, afirma que “[...] nem todas as histórias de evasão teve uma história negativa [...]” (C, 2018). Essa afirmação encaminha ao que comentam Lüscher e Dore (2011) acerca da diversidade de situações de evasão. Segundo as autoras, a evasão é associada a situações muito diversas na literatura, tais como: repetência, saída da instituição, saída do sistema de ensino, não conclusão de um determinado nível de ensino e abandono da escola e posterior retorno. Ressaltam ainda que, dependendo da perspectiva adotada na análise, a evasão nem sempre é considerada um problema. O estudante citado por C que deixou o curso do PROEJA para ingressar no ensino superior ilustra bem a situação mencionada pelas autoras. Nesse caso, a evasão pode ser considerada negativa ou como um problema do ponto de vista da instituição de ensino, a qual recebe recursos governamentais de acordo com o número de estudantes matriculados; por outro lado, da perspectiva do estudante a evasão não

é considerada negativa, afinal não se trata de abandonar os estudos, mas de prosseguir em nível superior.

O coordenador também cita evasão relacionada com a necessidade de trabalhar; problemas familiares; surpresas como gravidez inesperada ou término de relação; defasagem educacional; e falta de tempo para estudar.

Como outros docentes entrevistados, C relata que a turma era bastante heterogênea. Destaca que muitos estudantes apresentavam grande dificuldade em noções básicas de leitura e escrita, ao passo que outros faziam perguntas com maior complexidade; esse cenário, somado ao fato de que os docentes não tiveram preparo para atuar na modalidade, compunha um quadro desfavorável, em certa medida, para o processo de ensino-aprendizagem.

[...] enquanto você está dando aula para um aluno que está te perguntando coisas bem mais aprofundadas, do nível de graduação, por exemplo, outro não está conseguindo ler a frase, não está entendendo o significado das palavras, ou seja, ainda está no processo de alfabetização. Então assim, é muito difícil um professor conseguir atender de forma eficiente, até mesmo porque a educação, ela não é uma coisa que parte de alguém e entra no outro, ela é uma construção e ela é uma pesquisa e ela depende das horas de estudo também do aluno e da participação, e assim por diante [...] (C, 2018).

Esse contexto de diversidade, em relação ao nível educacional da turma, e o fato de alguns estudantes se encontrarem na prática – a despeito de terem formalmente concluído o ensino fundamental – em processo de alfabetização parecem ter sido problemas cruciais na visão de C, que retoma esses aspectos em vários momentos da fala.

Sobre as estratégias utilizadas para tentar conter as evasões, C relata que as ações incidiram principalmente sobre as situações vinculadas ao aproveitamento dos estudos. Orientou os docentes para que realizassem um atendimento mais individual aos estudantes, além disso, foram realizados projetos integrados entre disciplinas os quais reduziram a quantidade de avaliações e contribuíram, na sua percepção, para que os estudantes percebessem a interação entre as disciplinas e seus respectivos conteúdos. Além disso, conversava com os estudantes em risco de evadir, na tentativa de estimulá-los a permanecer no curso.

No que se refere à meta de número dez do Plano Nacional de Educação, com vigência de 2014 a 2024, que prevê oferecer no mínimo 25% das matrículas de educação de jovens e adultos nos ensinos fundamental e médio na forma integrada à educação profissional, ressalta que não há estrutura, inclusive recursos humanos, para suprir essas metas. Da mesma forma que vincula a continuidade do programa, na instituição pesquisada, a uma maior disponibilidade de profissionais (dentre outros fatores) o faz para uma análise da expansão das

matrículas no Brasil. Isso reforça a necessidade, na perspectiva de C, de uma maior disponibilidade de recursos humanos para atuar no PROEJA.

Por fim, após uma análise ampla da fala do coordenador sobre a evasão escolar, percebe-se maior incidência no apontamento dos fatores extraescolares como causa do fenômeno: questões ligadas ao próprio estudante, à sua família, à necessidade de trabalhar e, sobretudo, ao modo como a sociedade e o trabalho são estruturados no país.

É interessante observar que C também não culpabiliza os estudantes pelo insucesso, ao dizer que percebia neles o interesse pelos estudos; ele atribui a dificuldade e/ou impossibilidade de permanecer na escola a muitas questões ligadas à vida dos estudantes e à relação deles com o mundo do trabalho, as quais devem ser compreendidas dentro do contexto socioeconômico do país.

[...] os alunos valorizavam a educação, queriam estudar, queriam fazer essa modalidade para se tornar apto a dar continuidade nos seus estudos, mas eu percebia que os alunos traziam uma defasagem educacional muito grande e possivelmente devido a sua vida de adulto: ele ser pai de família, trabalhar, ele encontrava pouco tempo para se dedicar [...] mas o que eu mais vi como motivo dessa defasagem era o desânimo mesmo do aluno, às vezes o aluno não vinha exatamente porque não conseguia chegar a tempo devido ao trabalho [...] a educação exige realmente tempo, exige da pessoa condições de saúde físicas e emocionais ou psicológicas para se cursar, ou seja, fica muito difícil você entrar numa sala de aula preocupado com contas, preocupado com problemas do dia a dia, e então assim, eu vi que muita gente se esforçava, mas eles eram vencidos por muitos motivos [...] (C, 2018).

No trecho citado, nota-se que o desânimo não é abordado como algo naturalizado no estudante. Esse sentimento é resultado de outros fatores como, por exemplo, o trabalho e outras responsabilidades da vida adulta que ocasionam muitas vezes cansaço físico e psicológico. Nesse sentido, esse resultado assemelha-se ao encontrado na pesquisa de Silva (2014), o qual apontou que o sentimento de desinteresse apresentado pelos estudantes era causado por outros fatores como: problemas com transporte, compromissos com a família e trabalho, entre outros. É de extrema importância abordar a questão a partir desta perspectiva, tendo em vista ser comum tratar sentimentos de desânimo e desinteresse nas análises sobre evasão escolar como se fossem “próprios” ou “naturais” dos estudantes.

A despeito dos fatores extraescolares, C menciona o modelo de escola existente e alguns dispositivos avaliativos como fatores que também podem influenciar a evasão. Ambos se relacionam ao sistema educacional mais amplo. Segundo ele, esse modelo de escola não favorece o atendimento dos estudantes de acordo com o seu histórico e modo de ser individual e não valoriza, muitas vezes, a cultura deles; de outro lado, em alguns aspectos, os parâmetros de avaliação não possibilitam explorar aquilo que o indivíduo apresenta maior facilidade.

Mesmo reconhecendo o fato de os docentes não terem preparo e experiência para atuar especificamente no PROEJA como um fator limitante do ponto de vista da eficiência do processo de ensino-aprendizagem, esse quesito não é apontado como causa da evasão, pelo menos não de maneira direta.

Quando foi indagado se acreditava que a oferta de algum curso ou capacitação aos docentes tornaria a atuação com o público mais fácil, C respondeu positivamente, dizendo que contribuiria, com certeza; no entanto, sua resposta chamou a atenção para duas questões importantes de serem observadas no plano institucional. A primeira se refere ao perfil dos Institutos Federais, que na opinião de C deveria ser revisto. Ele relata ser difícil atuar em diferentes níveis e modalidades de ensino de forma competente da mesma forma como, por exemplo, docentes de uma universidade que possuem suas atribuições e atividades mais delimitadas. Conforme discutido em momento anterior deste trabalho, atuar em diferentes níveis e modalidades de ensino é uma das peculiaridades dos institutos, afinal, essa não é uma prática comum na educação brasileira. Em 2018, a lei que instituiu a Rede Federal completou dez anos de existência; talvez fosse um momento oportuno para iniciar um diálogo no âmbito dessas instituições, envolvendo os profissionais e especialmente os docentes, sobre as possibilidades e desafios percebidos nesses dez anos em relação à atuação com diferentes públicos. Um segundo ponto refere-se ao desejo de participar do processo de tomada de decisão. Ainda expressando sua opinião sobre uma possível oferta de curso ou capacitação para os docentes atuarem na modalidade, C relata “[...] eu sou a favor do aperfeiçoamento dos cursos do PROEJA, mas também sou a favor que respeitemos os profissionais e que não sejam tomadas decisões sem consultar os profissionais que trabalham com isso, não é? [...]” (C, 2018).

Muito se fala sobre a importância de conhecer a realidade dos profissionais que vivenciam o cotidiano escolar e considerá-la no processo de elaboração e implementação das políticas, entretanto conhecer tal realidade e incluir de fato os profissionais nesse processo não é algo simples na sociedade brasileira. Pensando especificamente no PROEJA, acredita-se que as duas problematizações levantadas pelo coordenador podem ser pontos de partida para discussões que objetivem delinear os rumos do programa na realidade pesquisada e também na instituição como um todo.

4.2 A perspectiva dos docentes acerca da evasão escolar

A partir das entrevistas realizadas com cinco docentes que atuaram ao longo do primeiro ano do Curso Técnico em Orientação Comunitária Integrado ao Ensino Médio – PROEJA ofertado pelo IFSULDEMINAS – *Campus* Passos, será apresentado o perfil sociodemográfico dos participantes – distribuído segundo as subcategorias: idade, estado civil, filho(a), tempo total de atuação como docente, tempo de atuação como docente na instituição de ensino pesquisada e formação acadêmica –; em um segundo momento serão destacadas algumas particularidades e, em seguida, pontos em comum das entrevistas e por fim, uma análise da perspectiva apresentada por cada um deles acerca da evasão escolar na modalidade, com foco nos fatores apontados como causa do fenômeno.

Os docentes foram registrados pela letra “D” seguida pelos números de um (1) a cinco (5), de acordo com a ordem cronológica das entrevistas. Entre os participantes, considerando a distribuição apresentada no PPC do curso, três ministraram disciplinas somente na área propedêutica (D1 ministrou a disciplina de Matemática, D3 de Sociologia e D5 de Física), um somente na área técnica (D4 ministrou duas disciplinas: Cooperativismo, Associativismo e Desenvolvimento Local e Desenvolvimento Sustentável) e um em ambas as áreas (D2 ministrou a disciplina de História na área propedêutica e História dos Movimento Sociais na área técnica).

4.2.1 Perfil sociodemográfico

O quadro a seguir apresenta um panorama do perfil sociodemográfico dos participantes.

Quadro 9 – Perfil sociodemográfico dos docentes

Docentes Subcategorias	D1	D2	D3	D4	D5
Idade	28	35	34	34	34
Estado Civil	Solteiro	Casado	Divorciada	Casado	União Estável
Filho(a)	Não	Sim, 1 filha	Sim, 1 filho	Não	Não
Tempo total de atuação como docente ⁷²	10 anos	12 anos	5 anos	9 anos	10 a 15 anos
T. A. ⁷³ na instituição de ensino pesquisada	3 anos	4 anos	3 anos	3 anos	5 anos
Formação Acadêmica	Licenciatura em Matemática; mestrado e doutorado em Estatística.	Bacharelado e licenciatura em História; mestrado e doutorado em História.	Bacharelado e licenciatura em Ciências Sociais; mestrado em Antropologia e doutorado em Ciências Sociais.	Bacharelado em Administração de Empresas; especialização em Logística Estratégica; mestrado em Desenvolvimento e Integração Regional.	Bacharelado e licenciatura em Física; mestrado e doutorado na área de Meteorologia Aplicada.

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

⁷² Foram considerados apenas anos completos, excluindo os meses. O tempo engloba experiência formal e informal.

⁷³ Tempo de atuação

Nota-se, especificamente em relação à idade, a predominância de uma faixa etária jovem. A média de idade entre os entrevistados é de 33 anos, sendo a menor idade 28 anos e a maior 35 anos. Além disso, observa-se que o tempo de atuação como docente na instituição de ensino pesquisada, ao menos no caso de D1, D3 e D4, praticamente coincide com o início do curso técnico do PROEJA ofertado pelo IFSULDEMINAS – *Campus* Passos. Assim, logo que chegaram à instituição, esses profissionais passaram a atuar no referido curso. Ingressar em uma instituição nova, ainda mais tendo em vista as particularidades dos Institutos Federais, somado ao fato de rapidamente passar a lecionar para um público com o qual não possui experiência, pode ter potencializado algumas dificuldades. Entretanto, como essa questão não foi explorada durante as entrevistas, pois foi na análise das informações que se estabeleceu essa correlação, não é possível confirmar essa hipótese. Outras pesquisas, que encontrem realidade similar, poderão se debruçar sobre a investigação a partir dessa perspectiva.

4.2.2 *As particularidades e destaques*

Na análise de conteúdo, foram identificadas algumas particularidades e destaques. D1, por exemplo, foi o único a relatar que, em sua visão, alguns estudantes do PROEJA buscavam nos estudos um crescimento pessoal, sem preocupação com a inserção no mundo do trabalho: “[...] alguns estavam ali mesmo acho que para ter um estudo, para ter aquele conhecimento que não teve anteriormente e não para exercer a profissão, para crescimento próprio, pessoal, entendeu?” (D1, 2018). Essa perspectiva foi bastante singular se comparada às demais. A maioria dos docentes percebeu maior interesse dos estudantes pela conclusão do ensino médio em detrimento da formação técnica oferecida, entretanto eles não relacionaram o interesse nesse nível de ensino à ausência de preocupação com a inserção no mundo do trabalho; a não conclusão da educação básica também pode ser um impedimento para conseguir emprego.

Sobre D2, destaca-se que é o único entre os docentes entrevistados que atuou com pessoas de diferentes faixas etárias antes do ingresso na instituição de ensino pesquisada.

[...] já tinha essa experiência prévia só que em pré-vestibular um pouco diferente do formalismo do magistério e quem está empenhado em fazer um pré-vestibular em geral tem ali uma gana para seguir adiante, diferente de quem está meramente com o objetivo de conseguir a formação de ensino médio que às vezes é proibitiva para o mercado de trabalho não ter a educação básica completa, então eu vejo que essa é uma diferença em relação ao EJA, os alunos que estão no pré-vestibular eles estão num engajamento diferente [...] (D2, 2018).

Outro momento de destaque na fala de D2 foi quando discorreu sobre as implicações da oferta do Curso Técnico em Orientação Comunitária. Primeiro disse que, na sua percepção,

os estudantes não entendiam claramente como poderiam atuar no mercado de trabalho, mas foi além ao comentar que foi difícil até mesmo para os docentes (especialmente no primeiro ano) entender o que estavam oferecendo e o que esperar do curso, para além da formalidade do projeto pedagógico. Apesar de outros docentes compartilharem a mesma visão no que se refere à pouca atratividade mercadológica do curso técnico oferecido, nenhum outro comentou essa falta de clareza entre os profissionais.

Já a fala de D3, ao referir-se a uma possível nova oferta de curso na modalidade, toca em uma questão controversa no âmbito da educação de jovens e adultos.

[...] uma coisa de módulos talvez, não sei como que isso pode ser pensado, mas que nem no CESEC existe essa coisa de fazer por módulos me parece um pouco mais acertado isso, que a pessoa vai cumprindo com a grade [...] Lógico que do ponto de vista da educação como um todo não é o ideal, mas o objetivo dessas pessoas é terminar o ensino médio (D3, 2018).

Todos aqueles que não puderam ou não tiveram a oportunidade de concluir os estudos na idade recomendada por lei têm o direito à educação de qualidade. Na análise das entrevistas realizadas com os docentes, percebe-se, em diferentes contextos e momentos, uma preocupação nesse sentido. Alguns deles, ao comentar as adaptações realizadas ao longo do curso, mostraram que havia cuidado para que não fosse perdida a qualidade da formação. No entanto, de outro lado, é preciso conhecer o público-alvo do programa para saber do que realmente necessitam e o que esperam dessa formação. Como disse o professor Miguel Arroyo ao comentar sobre a EJA⁷⁴, a luta dessas pessoas pelo direito à educação está diretamente relacionada à luta por outros direitos, como o trabalho, por exemplo. E, dessa forma, o que fazer se o estudante necessita concluir o ensino médio de maneira rápida para se inserir no mundo do trabalho? Em nome da qualidade da educação, não deveria haver esse tipo de oferta “acelerada”? D3 responde a esse questionamento a partir do seu ponto de vista. Uma vez reconhecido o objetivo do público de concluir o ensino médio, ofertar um curso em módulos parece uma boa alternativa.

Em relação a D4, destaca-se que é o único entre os docentes entrevistados que não possui licenciatura ou formação pedagógica. Considera-se que a licenciatura é extremamente importante para a atuação docente, pois além do estudo de conteúdos diretamente relacionados à área na qual irá atuar, esse tipo de formação proporciona contato com disciplinas vinculadas à educação as quais contribuirão para a compreensão do ambiente e da dinâmica do contexto educacional. A Resolução CNE/CEB nº. 6, de 20 de setembro de 2012,

⁷⁴ O professor Miguel Arroyo falou sobre o assunto na conferência de abertura do I Encontro Mineiro sobre Educação de Jovens, Adultos e Idosos, realizada em 2017.

que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, determinou no artigo 40 que os professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício na profissão docente ou aprovados em concurso público terão até o ano de 2020 para realizar a formação pedagógica (BRASIL, 2012b). Essa determinação ratifica a importância da licenciatura para a atuação profissional, entretanto, as dificuldades encontradas por D4 em sua atuação no Curso Técnico em Orientação Comunitária foi similar a dos outros docentes que possuem licenciatura.

No tocante à prática docente, D4 fez um relato bastante pessoal. Falou sobre os seus sentimentos em meio aos desafios de atuar com esse público, o que não foi comum nas entrevistas. Apesar de outros docentes também relatarem dificuldades na atuação com o público, a forma de tratar o assunto foi, na maioria das vezes, menos intimista.

Então foi uma experiência interessante, assim, de altos e baixos. Ora a gente se sente muito motivado, ora muito desmotivado por esses problemas, de evasão principalmente [...] mas que desafia muito a gente assim, a querer fazer o papel da educação valer a pena mesmo [...] (D4, 2018).

A fala de D4 leva a pensar sobre os sentimentos que acometem os docentes no exercício da profissão e sobre como isso pode se refletir no processo de ensino-aprendizagem, principalmente com o público da educação de jovens e adultos que possui tantas especificidades. D5 também comentou, de modo mais particular, como se sentia diante das dificuldades.

[...] eu saía da aula achando assim “poxa não fui professor, não é possível, não consigo atingir esses alunos” tem aluno que dorme, tem aluno que parece que está ali mais não está, e não tinha cem por cento da turma jamais tendo atenção em aula assim, parecia que eles estavam ali mesmo cumprindo só o tempo, e aí eu saía um pouco desanimado e a pedagoga chegava e falava assim “não, não é assim, não ache que você não é preparado para ministrar, é um outro público, tem que ter uma outra linguagem e você vai se adaptando” [...] (D5, 2018).

Aliás, chamou a atenção o fato de D5 ter sido o único a mencionar uma conversa com a pedagoga a esse respeito. Como essa profissional não foi entrevistada, não é possível saber se era uma prática incomum, ou seja, se os docentes não a procuravam para conversar sobre essas dificuldades ou se eles tiveram essa iniciativa, mas não comentaram durante as entrevistas. O fato de a instituição contar com profissionais da área de pedagogia é um ponto positivo, tendo em vista que eles podem contribuir com o processo de ensino-aprendizagem, apoiando os docentes.

4.2.3 Os pontos comuns: desconhecimento sobre o programa, falta de formação direcionada ao público-alvo, estratégias de contenção das evasões e proximidade com os estudantes

Na análise das entrevistas realizadas com os docentes, nota-se que algumas falas convergem em determinados aspectos. Primeiramente, em relação aos conhecimentos sobre a educação de jovens e adultos e especificamente sobre o PROEJA adquiridos antes do ingresso na instituição de ensino pesquisada, as falas foram muito próximas: “[...] tinha notícia o que era o EJA, que era, que ainda é a educação de jovens e adultos, agora o PROEJA somente quando eu cheguei aqui que eu fui ter conhecimento desse programa” (D1, 2018); “Conhecia, mas não tinha atuado ainda” (D3, 2018); “Conhecia superficialmente assim, só de ouvir falar mesmo [...] nunca tinha me aprofundado na política mesmo do PROEJA, nos objetivos, bem superficial” (D4, 2018); “Já tinha conhecimento do tipo de modalidade, mas não tinha trabalhado ainda, foi o meu primeiro contato como professor na modalidade EJA [...]” (D5, 2018). Com exceção de D2, os demais disseram conhecer ou já ter ouvido falar na modalidade, em geral superficialmente, e relataram que não tinham atuado com o público, nem mesmo com um público similar em algum aspecto. Ademais, quando os docentes foram questionados se durante a graduação tiveram exigência de estágio na modalidade, todos responderam negativamente. D5 disse que poderia ser de sua escolha a realização do estágio na educação de jovens e adultos, mas não foi.

Todos eles também informaram não ter participado de curso ou capacitação para atuar no PROEJA. Nesse sentido, foi questionado se o docente sentiu falta de uma formação mais direcionada ao público-alvo do programa e se na visão dele esse tipo de preparo tornaria o processo mais fácil; os docentes responderam positivamente dizendo que teria contribuído, mas as respostas foram em geral muito breves e não indicaram ser algo considerado primordial ou indispensável.

Esse contexto revela que a maioria dos docentes começou a lecionar para a turma com poucas informações sobre a realidade da educação para jovens e adultos, sem experiência de atuação com o público e também sem um preparo mais focalizado nas especificidades do programa. Mas, pensando em um dos objetivos específicos do presente trabalho, que é conhecer a percepção dos docentes que atuaram no curso acerca da evasão escolar, percebe-se que os participantes não correlacionaram os casos de evasão a essa circunstância.

Também foi interessante observar nas entrevistas de D1, D3, D4 e D5 a tendência em comparar os estudantes do PROEJA aos adolescentes que cursam o ensino médio integrado ao ensino técnico na idade recomendada por lei, principalmente no que se refere aos conhecimentos sobre os conteúdos das disciplinas.

[...] teoricamente eles estão no primeiro ano do ensino médio quando eu comecei com eles e eu dava aula para o primeiro ano do ensino médio regular, para os adolescentes, e a disparidade, digamos assim, no conhecimento [...] nos dois públicos mesmo sendo primeiro ano, era muito grande [...] (D1, 2018).

[...] dar aula para o PROEJA é um outro tipo de aula que você tem que preparar, porque você não pode por exemplo, porque eles estão no primeiro ano do ensino médio usar o mesmo plano de curso que você usa no integrado, com os meninos do ensino médio que estão na idade digamos regular, e aí nisso eu fui pega de surpresa [...] (D3, 2018).

[...] não tinha um comportamento homogêneo porque a sala não era homogênea [...] cada um com uma história, com uma idade, com uma faixa etária, com uma experiência, com uma vivência [...] O que serve para um não serve em nada para outro, entendeu? E é diferente às vezes no ensino médio, que a gente tem aqui, o que serve para um, serve para alguns também, os exemplos são mais comuns a todos [...] (D4, 2018).

[...] eu tive esse primeiro contato e eu encarava eles como um ensino médio, um estudante do ensino médio de primeiro ano entrando no curso. O nível de abstração deles era bem mais baixo do que o do ensino médio [...] (D5, 2018).

Possivelmente esse estranhamento inicial em relação às especificidades do público do PROEJA resulta da ausência de conhecimentos mais aprofundados sobre a modalidade, uma vez que os quatro não possuíam experiência de atuação com o público antes do ingresso na instituição de ensino pesquisada, não receberam conhecimentos mais direcionados ao programa durante a formação inicial e não tiveram nenhum tipo de curso ou capacitação, antes de lecionar para a turma.

Outro ponto comum percebido nos depoimentos refere-se às estratégias utilizadas para tentar conter as evasões no curso. Todos os docentes, sem exceção, informaram que foram realizadas adaptações no processo de ensino-aprendizagem ao longo do percurso. D1 comentou sobre a sua primeira atitude após perceber a dificuldade que os estudantes do PROEJA tinham em relação ao conteúdo da disciplina “Foi voltar e começar do básico mesmo, coisas [...] fundamentais mesmo de quinta e sétima série, oitavo e nono ano, para eles conseguirem entender um pouquinho do que é cobrado no ensino médio” (D1, 2018). D2 falou sobre as adaptações de maneira mais coletiva:

[...] a gente teve diversas reuniões tentando buscar maneiras de dar um curso de qualidade, mas ao mesmo tempo tentar fazer algo que fosse factível para eles, ou seja, não vamos pedir trabalho que demande uma pesquisa extensa fora do ambiente de sala, ou seja, a gente vai passar uma atividade avaliativa que ela seja realizada dentro de sala de aula [...] (D2, 2018).

D3 informou que o currículo formal proposto para o PROEJA foi adaptado para atender às necessidades da turma.

[...] na prática a gente tem que reformular isso, por exemplo, optar por menos conteúdo, então eu tinha lá o primeiro bimestre uma coisa, o segundo, o terceiro e o quarto, às vezes era mais proveitoso você trabalhar um tema só em dois bimestres e várias nuances desse tema, do que ficar correndo com conteúdo [...] (D3, 2018).

D4 também discorreu sobre as adaptações realizadas ao longo do curso, de maneira geral e especificamente na disciplina que ministrou.

[...] É um processo de ajustes o tempo todo [...] iniciava um semestre com planejamento, rapidamente a gente sentava e replanejava e adotava outra estratégia [...] você faz um planejamento e o tempo inteiro a gente está refazendo, inclusive com relação à disciplina [...] a ementa fica adaptada para aquela situação [...] mas o fato é que é essa a situação, muitas adaptações ao longo do curso para conseguir formar três alunos (D4, 2018).

Finalmente, D5 mencionou as adaptações realizadas durante os três meses em que atuou com a turma “[...] quando eu comecei a me adaptar, que aí eu usava bem mais a linguagem coloquial, do dia a dia, que aí eu entendi bem o ponto em que eu poderia atuar [...] com eles, aí eu fui desligado, eu fui trocado pelo professor Agnaldo” (D5, 2018).⁷⁵ A fala de D5 também chamou a atenção para o fato de ter ocorrido troca de docente no decorrer do curso. Conforme percebido no trecho acima, quando começou a se adaptar, D5 foi substituído e isso pode ter causado impacto para os estudantes, ainda mais por ter ocorrido logo no início do curso. Além disso, D3 comentou que passou a atuar na turma seis meses após o início das aulas, ou seja, também houve troca de docente na disciplina que ela passou a ministrar. Conforme destacado por Guimarães e Gracioli (2018), a fase inicial do curso é um período no qual se deve redobrar a atenção em relação aos estudantes. Pesquisas⁷⁶ que abordam a temática da evasão escolar nos cursos do PROEJA destacam que a maior proporção de evasões ocorre ao longo do primeiro ano. Ademais, as relações sociais estabelecidas na escola podem contribuir ou não para que se desenvolva o sentimento de pertencimento nos sujeitos. Logo, a substituição de um docente justamente nesse período de consolidação das relações pode ter reflexos na experiência escolar dos estudantes. Ressalta-se, por fim, que D5 e D3 comentaram as substituições ou troca de docentes de maneira bastante espontânea, sem correlacioná-las aos casos de evasão.

Um fato positivo observado é que a maioria dos docentes falou com muita propriedade sobre a situação dos estudantes, tanto daqueles que deixaram o curso, quanto dos três que

⁷⁵ Todos os nomes de pessoas utilizados nas transcrições são fictícios.

⁷⁶ Os trabalhos de Costa (2016), Marconatto (2009), Moreira (2012) e Silva e Jorge (2018) apontam grande proporção de evadidos no primeiro ano do curso.

permaneceram até o final, e nenhum mostrou desconhecimento em relação aos casos de evasão na turma. Dessa forma, é possível notar que se estabeleceu um vínculo entre os docentes e os estudantes do PROEJA, mesmo por parte daqueles que atuaram pouco tempo no curso, como D5. Nesse sentido, D2, D3 e D4 tiveram relatos expressivos. D2 disse “[...] eu fiquei com eles algo em torno de 18 meses ou algo do tipo, mas eu conheço bem o perfil da turma e esse público adulto, a gente cria uma relação com eles diferente do que com os adolescentes do ensino médio regular [...]” (D2, 2018). D3 comentou a situação de uma estudante do curso e também falou acerca da relação de proximidade estabelecida com o público.

[...] assim, rola um apadrinhamento, o Lucas era padrinho do filho dela e eu me lembro que ela estava numa situação muito vulnerável [...] cheguei a ver no Glória a possibilidade dela morar lá e a gente se envolvendo muito com a vida dos alunos, mais do que o normal até, e a gente se envolve bastante e a gente lamentou muito ter formado só três [...] (D3, 2018).

Por fim, D4 discorreu sobre as relações que se estabeleceram ao longo do curso.

[...] teve situação da gente se envolver, assim, muito com os alunos, a ponto de ter que levar e buscar de um estágio porque não tinha como ir [...] é um trabalho diferente do resto, vamos dizer assim, não é aquele negócio que saiu daqui para fora acabou a relação do aluno com a instituição e com o professor, não, é o contrário [...] (D4, 2018).

D2 e D3 também destacaram a atuação do coordenador como fundamental para a permanência dos estudantes que concluíram o curso. Segundo os relatos, o coordenador buscava os estudantes em casa para levá-los até o local onde realizavam o estágio e, ao final, levava os estudantes novamente para suas casas, uma vez que eles não dispunham de meios para realizar o deslocamento.

Essas informações revelam que os docentes estabeleceram uma relação de proximidade senão com todos, ao menos com boa parte dos estudantes do curso do PROEJA, entretanto, ao mesmo tempo reforçam quão difícil é lidar com a evasão em virtude dos vários fatores que a influenciam. A qualidade das relações sociais construídas ao longo da experiência escolar é um dos fatores que podem levar ao sucesso ou ao fracasso do estudante, no entanto, na realidade pesquisada, a relação de proximidade estabelecida entre eles (docentes e estudantes) não foi suficiente para evitar a grande quantidade de evasões.

4.2.4 Evasão escolar no curso técnico do PROEJA: o olhar dos docentes sobre os fatores que influenciam o fenômeno

Conforme discutido no desenrolar desta pesquisa, quando se fala em evasão escolar é preciso destacar a perspectiva de análise. Dessa forma, aqui o objetivo é elencar as causas da evasão apontadas pelos docentes e, posteriormente, identificar qual (ou quais) perspectiva(s) de análise orienta o seu ponto de vista: se é o do estudante e/ou da sua família, de uma questão social mais ampla, do sistema de ensino (extraescolar) e/ou da escola (intraescolar).

D1 citou como causa da evasão o fato de os estudantes estarem fora da escola há muito tempo, o que ocasiona uma grande defasagem em relação aos conteúdos das disciplinas; uma segunda causa apontada é o pouco interesse em relação aos estudos, ou seja, a escola estava em segundo plano, em virtude de questões familiares e de questões relacionadas ao trabalho; e, por último, citou que a cultura diferente dos estudantes também pode ter influenciado as evasões. Ao falar sobre essa “cultura diferente”, D1 disse que os estudantes não estavam adaptados à rotina de estudo, devido ao fato de terem permanecido muito tempo afastados da escola e também em decorrência dos compromissos da vida adulta, ou com a família ou com o trabalho. Após relatar os fatores que influenciaram a evasão, coerentemente disse que na sua visão o fenômeno se deve mais a questões pessoais dos estudantes.

Em outro momento, D1 sugeriu ações que poderiam ser realizadas no sentido de reduzir as evasões “[...] talvez trazer instituições que já estão a mais tempo formando...para jovens e adultos, **para conversar com eles**, alunos egressos que já finalizaram a educação de jovens e adultos **para falarem com eles**...trazer esses alunos para dar essa visão.” (D1, 2018, grifo nosso). Essa fala ratifica que o docente relaciona a evasão a questões extraescolares, afinal, as medidas de prevenção sugeridas deveriam incidir sobre os estudantes e não ou também sobre a escola e os profissionais que atuaram na modalidade. Assim, ele aponta somente fatores extraescolares como causadores do problema.

D2 mostrou um olhar mais abrangente para o cenário. Na sua visão, algumas evasões podem ter ocorrido devido a discussões realizadas no âmbito da disciplina que ministrou na área técnica (História dos Movimentos Sociais). Segundo ele, falar sobre determinados temas transversais incomodava parte dos estudantes, os quais tinham um perfil conservador. Também acredita que o curso técnico oferecido foi pouco atrativo, e isso pode ter influenciado a decisão de evadir do curso; atrelado a isso havia falta de clareza por parte dos estudantes quanto à inserção profissional que o curso (técnico) possibilitaria. Muitos estudantes demonstravam interesse em outro curso na modalidade EJA oferecido na cidade, descrevendo-o como mais fácil e rápido, enquanto outros conseguiram a conclusão do ensino

médio através do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e, por isso, deixaram o curso. A todos esses fatores somam-se questões de ordem pessoal, ligadas à família e ao trabalho.

Quando questionado se os motivos da evasão, de maneira geral, estariam mais relacionados aos próprios estudantes, ao sistema de ensino, às questões sociais ou à escola, D2 disse não ser possível alocar essas razões em um grupo ou em uma perspectiva única. Tal resposta foi coerente, considerando as causas da evasão mencionadas por ele. D2 aponta fatores extraescolares como causadores das evasões como questões pessoais, ligadas à família ou ao trabalho, entre outros, mas também menciona fatores intraescolares que a influenciaram, por exemplo, ao citar a escolha do curso técnico oferecido. Aliás, o docente falou sobre esse quesito de maneira bastante enfática por mais de uma vez durante a entrevista; ficou claro que o fato de o curso técnico não ser atrativo foi um dos principais fatores que influenciou a evasão dos estudantes, na sua visão.

[...] eu questiono e na verdade eu tenho clareza disso que a escolha do curso de orientação comunitária não foi feliz, não era um curso atraente [...] é uma profissão assim um pouco rara, eu nem sei se faz parte da CBO, imagino que sim, mas... enfim eu acho que a escolha do curso, por mais que os colegas que estavam aqui antes trabalhando no PPC justifiquem a criação dele pela limitação do corpo docente que a gente tinha na época, me parece que a escolha não foi feliz, eu acho que isso foi decisivo para a grande evasão que a gente teve [...] (D2, 2018).

D3 se aproximou da perspectiva de D2, ao comentar os fatores que influenciaram as evasões, mas para ela teve grande peso o meio de onde os estudantes vêm.

[...] 26 entraram e se formaram três e eles não têm essa motivação, mas eu não acho que seja algo que é só pessoal, e acho que também é importante a força de vontade da pessoa e tal, mas eles também vêm de um meio que não favorece que eles continuem então eles têm o mundo contra eles, é nadar contra a correnteza [...] (D3, 2018).

No trecho em destaque fica claro que, na sua percepção, os estudantes estão inseridos em um contexto social que não favorece a continuidade dos estudos. Em outro momento da fala, disse que eles passaram a se socializar na cultura escolar quando entraram no PROEJA e ressaltou os desafios que se colocam como impedimento à permanência desses estudantes na escola como, por exemplo: cansaço devido ao trabalho, necessidade de trabalhar e falta de apoio ou incentivo de pessoas próximas. Ela também citou como causas da evasão a forma de oferta do curso no que se refere ao tempo de duração (alto para a modalidade) e a área do curso técnico oferecido (pouco convidativo do ponto de vista do mercado de trabalho). Mencionou que muitos estudantes mostravam-se interessados em concluir os estudos de maneira mais rápida. Assim, mediante o relato de D3, percebe-se apontamento de fatores extraescolares e intraescolares que influenciaram as evasões.

D4 indicou como possível causa da evasão a grande dificuldade apresentada pelos estudantes em relação aos conteúdos, devido à falta de uma “base”; o curso técnico oferecido ter pouca atratividade mercadológica e o tempo de duração do curso ser alto para a modalidade. Quando indagado se, em sua opinião, os fatores que influenciaram as evasões estariam mais relacionados ao próprio estudante, à escola ou a uma questão social mais ampla, D4 respondeu que se relacionam às três perspectivas e citou uma ordem de prioridade, a saber: primeiro as questões sociais, segundo as questões ligadas ao próprio estudante e terceiro as relacionadas à escola. Apesar de ter elencado os fatores que se encontram na esfera de atuação da escola em último lugar na escala de influência, analisando a fala como um todo, D4 parece atribuir um peso grande ao tempo de duração do curso no tocante às evasões.

Eu acho que o tempo para a modalidade era um tempo alto. Três anos para um PROEJA eu considero um tempo alto [...] pelo que eu percebi o foco do aluno que vem fazer o PROEJA é o segundo grau e não a formação técnica, então uma carga horária menor, com foco no ensino médio, eu acho que diminuiria a possibilidade de evasão[...] (D4, 2018).

O mesmo ocorre em relação à área do curso técnico oferecido.

Então é... o curso em orientação comunitária, na minha visão era um ponto negativo por não ter atratividade no mercado [...] talvez fosse um Técnico em Administração, Técnico em Informática, que teoricamente você tem mais espaço no mercado, você teria uma evasão menor, pode ser [...] (D4, 2018).

Ao comentar o pouco interesse dos estudantes pela área técnica, especialmente em relação aos conteúdos das disciplinas que ministrava (Cooperativismo, Associativismo e Desenvolvimento Local e Desenvolvimento Sustentável), subentende-se que a área escolhida para a oferta do curso pode ter sido crucial para a decisão dos estudantes de evadir, na sua visão.

[...] são temas também que tinha alunos que nem conheciam [...] cooperativismo, associativismo e orientação comunitária, tinha alunos que nem sabiam o que era isso, muitos alunos. Desenvolvimento Sustentável...muitos temas difíceis, assim, e de pouco conhecimento e de pouca assimilação, assim: “para quê? Como que eu vou utilizar isso no mercado de trabalho?” entendeu? (D4, 2018).

Aliás, D2, que também ministrou disciplina na área técnica, descreveu uma situação parecida. Ele disse que era constantemente questionado pelos estudantes sobre o porquê de estudarem determinados conteúdos. Torna-se imprescindível destacar esses relatos, pois D4 e D2 foram os únicos docentes entrevistados que ministraram disciplinas vinculadas à área técnica do curso. Em resumo, D4 também apontou fatores extraescolares e intraescolares no exame do problema. Apesar de em uma resposta objetiva ter elencado os fatores ligados à

escola que contribuíram para as evasões em último lugar na escala de influência, atrás de questões sociais e pessoais respectivamente, a análise da fala como um todo aponta destaque para dois motivos (tempo de duração e área do curso técnico) incluídos no rol dos fatores intraescolares.

D5 citou como uma das causas da evasão o fato de grande parte dos estudantes demonstrar interesse em concluir o ensino médio de maneira mais rápida. Relatou ter ouvido comentários entre os estudantes sobre a possibilidade de conclusão do ensino médio em outra escola da cidade e também por meio do ENEM. Além disso, citou o caso de uma ou duas estudantes grávidas. Apesar das disciplinas terem sido adaptadas para que essa(s) estudante(s) pudesse(m) realizar uma parte das atividades em casa, de modo a facilitar o estudo, ela(s) acabou(aram) desanimando e não retornando à escola. Em um primeiro momento, o docente relaciona a evasão a fatores extraescolares, entretanto, ao comentar a sua visão acerca da possibilidade de abertura de novos cursos na modalidade, deixou pistas de que fatores intraescolares também podem ter influenciado o fenômeno.

[...] creio que quem é especialista ou quem trabalhou bastante com esse público não tem aqui [...] tanto professor, quanto técnico [...] não tem experiência na área de EJA, a única experiência na área de EJA que teve foi com essa turma, então eu acho que isso também é um fator limitante, porque você não tem essa visão de como construir esse curso e também ser atrativo para que não tenha evasão, para que preencha as turmas, isso aí precisaria de alguém com mais tato [...] (D5, 2018).

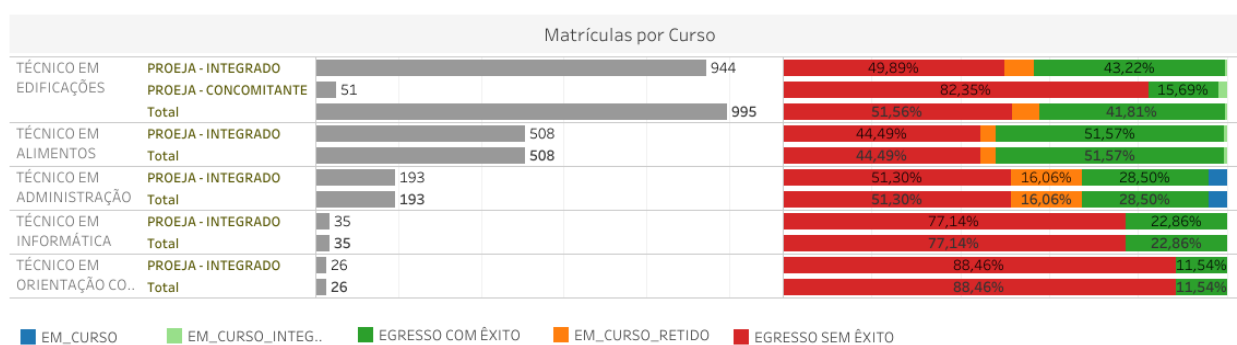
Considerando a fala de D5 sobre o que poderia ser feito na hipótese de abertura de outro curso, subentende-se que o fato de os profissionais não possuírem experiência na EJA pode ter influenciado as evasões na turma. No mesmo contexto, ele comentou que deveria ser oferecido um curso técnico mais atrativo.

[...] Agora eu acho que a partir do momento que teve essa primeira turma, esses profissionais podem sim retornar a pensar em um curso EJA, só que eu creio que o tema deveria ser um pouco mais atrativo, por exemplo, um EJA em Administração [...] como um Técnico em Administração acho que pode ser algo que segure mais [...] (D5, 2018).

A partir do relato, observa-se que a área do curso técnico oferecido também pode ter influenciado em alguma medida as evasões. Dessa forma, de maneira direta D5 relaciona as evasões a fatores extraescolares, mas é possível inferir por meio de suas falas, conforme demonstrado, que fatores intraescolares como: a área do curso técnico oferecido e o fato de os profissionais que atuaram no curso não possuírem experiência na EJA também podem ter influenciado as evasões.

Em resumo, a maioria dos docentes (três) analisou as evasões a partir da perspectiva extraescolar e intraescolar. Nesses casos, eles apontaram como causas do problema questões ligadas aos estudantes, à família e ao trabalho, assim como questões que se encontram na esfera de atuação da escola, tais como: o tempo de duração do curso e a área do curso técnico oferecido. Acerca de um dos fatores mencionados por parte dos docentes como causa da evasão – a área do curso técnico oferecido –, cabe fazer um destaque. Quando se analisa a situação de matrícula nos *campi* do IFSULDEMINAS em relação aos cursos do PROEJA, nota-se que existem altas taxas de evasão em cursos técnicos de diferentes áreas, conforme se observa no gráfico a seguir.

Gráfico 2 – Situação de matrícula nos cursos técnicos do PROEJA por área



Fonte: SISTEC, extraído em 30 de outubro de 2018. Ingressantes de 2009 a 2018.

Apesar de o curso oferecido pelo IFSULDEMINAS – *Campus* Passos ter apresentado o maior percentual de evasão comparado aos demais, observa-se que o Curso Técnico em Administração e Técnico em Informática oferecidos por outras unidades – cursos esses que na opinião de alguns docentes entrevistados poderiam ser mais atrativos e reduzir o número de evasões – também apresentaram índices elevados, acima de 50%. Essa informação reforça que a evasão é um fenômeno multifatorial e que, além da área do curso técnico, outros fatores a influenciam.

D1, por sua vez, claramente relacionou as evasões apenas a fatores de ordem extraescolar como: estar afastado da escola há muito tempo e possuir responsabilidades com a família e com o trabalho. E D5, apesar de inicialmente também associar a evasão a fatores extraescolares como: gravidez e desejo de concluir o ensino médio de maneira mais rápida, no decorrer da entrevista deixou indícios de que fatores intraescolares como: a área do curso técnico e a falta de experiência dos profissionais na modalidade também podem ter influenciado.

Pode-se dizer que, de maneira geral, houve um rompimento na tendência apontada por Patto (2015) em atribuir as causas do fracasso escolar apenas aos estudantes e suas famílias, uma vez que a maioria dos docentes analisou a evasão no curso técnico do PROEJA ofertado pelo IFSULDEMINAS – *Campus* Passos, considerando duas perspectivas: extraescolar e intraescolar. Contudo, é importante ressaltar que os fatores que influenciaram as evasões no âmbito da escola, citados pelos participantes, ficaram restritos ao tempo de duração do curso e à escolha da área do curso técnico. Apesar de D5, ao comentar a possibilidade de abertura de novos cursos do PROEJA, ter relatado que a ausência de profissionais com experiência nessa modalidade pode dificultar a abertura de um curso atrativo, nenhum deles correlacionou as evasões diretamente ao fato de não terem experiência de atuação com o público ou de não terem recebido capacitação para atuar na modalidade.

Conforme discutido na seção anterior, dos dez trabalhos encontrados no levantamento bibliográfico sobre pesquisas que abordam o tema da evasão escolar no PROEJA, sete mencionam a insuficiência da formação docente para atuar com o público como causa do fenômeno.⁷⁷ Nesse sentido a visão dos docentes que participaram deste estudo vai de encontro aos resultados dessas pesquisas, uma vez que não associam a evasão à insuficiência da formação para atuar nesses cursos, pelo menos não de maneira direta.

Acredita-se que a formação direcionada para atuar com o público é um ponto fundamental para o sucesso do programa e que merece atenção em virtude das particularidades que ele guarda; particularidades essas explícitas nos dispositivos legais que orientam as ações da EJA e do PROEJA e que ficaram nítidas nas falas dos entrevistados. Os docentes podem por si próprios buscar formação, contudo a existência de uma política institucional, construída com diálogo, poderia incentivar e apoiar a formação desses profissionais para atuar na modalidade. Aqui, quando se fala em política institucional de formação docente para atuar no PROEJA, não se refere a uma capacitação elaborada por alguns gestores e posteriormente imposta aos profissionais. Trata-se de uma formação construída dentro do exercício da profissão docente, nos termos propostos por Nóvoa (2009), que considera os casos concretos, a lógica coletiva, a dimensão pessoal, entre outros, como princípios norteadores do processo de formação.⁷⁸

Os docentes não são transmissores de conteúdo e sim profissionais que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem e que, assim como os estudantes, constroem uma trajetória

⁷⁷ Os trabalhos de Ferrari (2014), Marconatto (2009) e Vieira (2009) não citaram a insuficiência da formação docente como causa da evasão.

⁷⁸ Para melhor compreensão dessa proposta de formação de professores, verificar Nóvoa (2009).

no decorrer de sua atuação profissional. Foi possível observar, através de alguns depoimentos, que eles também sentem insegurança, sofrem preconceito, enfim, são acometidos por uma diversidade de situações e sensações que influenciam o processo educacional. Ao discorrer sobre a formação docente, o professor Antônio Nóvoa comenta como a dimensão pessoal e profissional se entrelaçam e diz ser impossível separá-las uma vez que “[...] o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor [...]” (NÓVOA, 2009, p. 212).

Patto (2015) alerta para o fato de que a natureza da experiência escolar pode aumentar e consolidar ou então colaborar para a elaboração e superação de possíveis temores com os quais as crianças chegam à escola. Estabelecendo um paralelo com esse pensamento, mas olhando a partir da perspectiva dos docentes que atuaram no curso técnico do PROEJA, acredita-se que a natureza da experiência escolar desses profissionais também pode contribuir para o sucesso ou o fracasso da modalidade e daí a importância de (re)conhecê-la e de criar mecanismos que colaborem para que ela seja positiva.

4.3 A perspectiva dos estudantes acerca da evasão escolar

A partir das entrevistas realizadas com dez estudantes evadidos do Curso Técnico em Orientação Comunitária Integrado ao Ensino Médio – PROEJA ofertado pelo IFSULDEMINAS – *Campus* Passos, será apresentado o perfil sociodemográfico dos participantes – distribuído segundo as subcategorias: idade, estado civil e filho(a) –; posteriormente serão apresentados a situação socioeconômica, o percurso escolar, a situação em relação ao trabalho, os motivos que levaram à evasão e, por último, uma comparação entre as causas da evasão entre mulheres e homens.

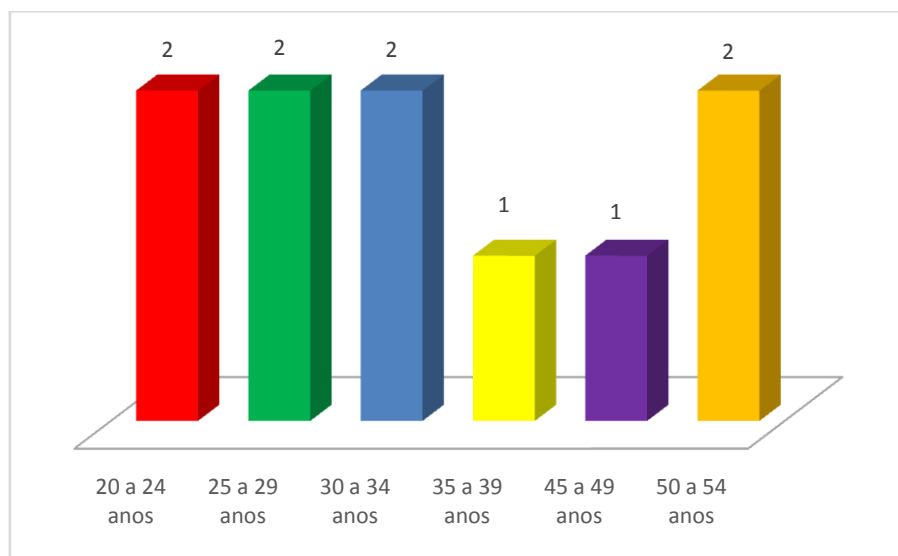
As mulheres foram identificadas pela letra “M” seguida dos números de um (1) a cinco (5) e os homens pela letra “H” também seguida dos números de um (1) a cinco (5). A numeração seguiu a ordem cronológica das entrevistas em cada grupo. As frequências e tendências entre as falas dos estudantes ocasionaram o acréscimo de uma categoria às inicialmente estabelecidas: categoria (6) – desejo em relação ao futuro –.

4.3.1 Perfil sociodemográfico

Idade

O gráfico a seguir apresenta a quantidade de estudantes entrevistados por faixa etária. A média de idade entre os entrevistados é de 36 anos,⁷⁹ sendo que a menor idade é 22 anos e a maior, 54 anos.

Gráfico 3 – Faixa Etária

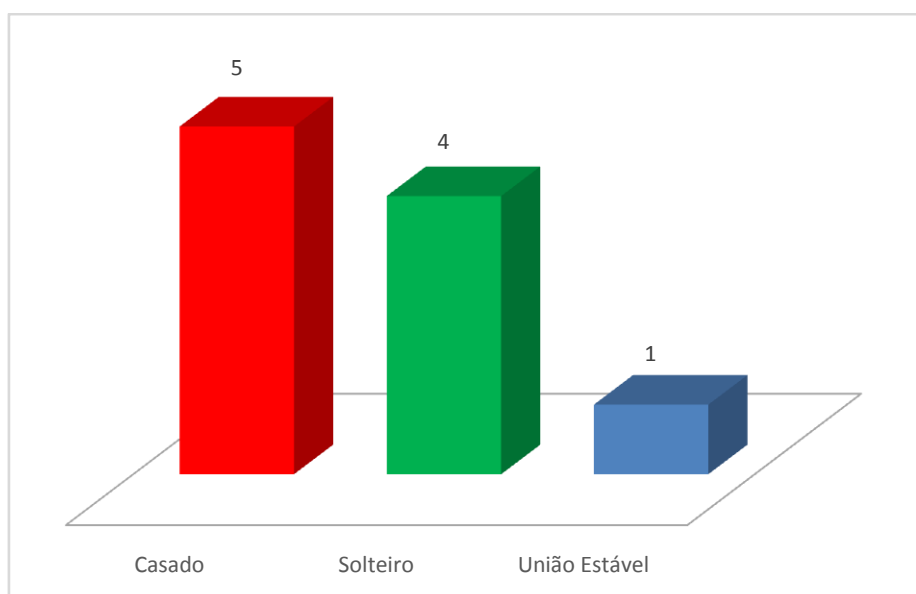


Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Estado civil

Entre os participantes, cinco são casados, quatro solteiros e um possui união estável.

Gráfico 4 – Estado Civil



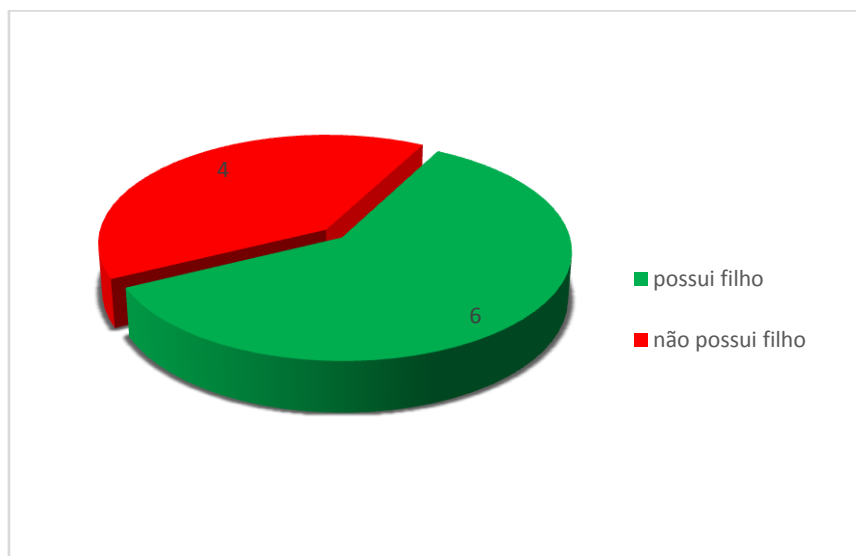
Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

⁷⁹ A média exata entre as idades é 35,6, mas o valor foi arredondado para maior.

Filho(a)

Seis participantes possuem filho(a), e quatro não possuem. Apesar de o percentual em relação aos que possuem e os que não possuem filho(a) ter sido equilibrado entre os entrevistados, é válido lembrar que, dos 26 estudantes que ingressaram no curso técnico do PROEJA, somente sete não possuíam filho(a).

Gráfico 5 – Filhos



Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

4.3.2 Situação socioeconômica

A seguir, serão apresentadas informações com base nas falas dos dez estudantes evadidos entrevistados quanto ao principal responsável pelo sustento da família, quantidade de moradores no domicílio, escolaridade dos pais e renda mensal familiar. Todas as informações referem-se à época em que frequentavam o curso técnico do PROEJA.

Principal responsável pelo sustento da família

Nesse aspecto as falas dos estudantes evadidos foram bastante diversas e, sendo assim, não se observa um padrão. Entretanto, o marido foi mencionado mais vezes comparando a outras pessoas. No quadro a seguir, observam-se os responsáveis pelo sustento da família e a quantidade de participantes que os citou. Nota-se que dois estudantes eram, eles próprios, os responsáveis pelo sustento da família na época em que cursavam o PROEJA.

Quadro 10 – Principal responsável pelo sustento da família

Responsável pelo sustento da família	Quantidade de participantes
Marido	3
Avó	2
O próprio estudante	2
Pai	1
Mãe	2

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Quantidade de moradores no domicílio

O quadro a seguir apresenta o número de moradores no domicílio e a quantidade de participantes que os citou.

Quadro 11 – Quantidade de moradores no domicílio

Quantidade de moradores	Quantidade de participantes
5	3
4	1
3	5
2	1

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

No tocante à composição familiar, dois estudantes moravam com a avó e tio(a), um morava com a mãe, dois moravam com a mãe e irmão e cinco moravam com pai, mãe e filhos. Entre os estudantes que moravam com as avós ou com as mães, foram identificadas situações de vida delicadas como: falecimento do pai ou separação dos pais. Um dos que morava com a avó, H1, disse que nunca morou com o seu pai e com a sua mãe. Assim, o fato de pouco mais da metade dos estudantes entrevistados morar com uma quantidade relativamente pequena de pessoas na época em que cursavam o PROEJA pode ser, em alguma medida, um reflexo dessas questões familiares.

Ademais, ainda em relação à constituição familiar, dados suplementares da PNAD de 2014, divulgados pelo IBGE em 2016, mostraram que o índice de alfabetização das pessoas que não moraram com a mãe foi menor do que o daquelas que moravam com a mãe ou com o pai e a mãe. Essa informação revela que a presença do pai ou da mãe, mas principalmente da mãe, no ambiente doméstico tem influência direta sobre a escolaridade dos filhos. Apesar de

detectar menor nível de escolaridade entre pessoas que não moraram com a mãe, a pesquisa não explicou o porquê desse resultado (IBGE, 2016).

Escolaridade dos pais

Os pais (pai e mãe) de M1, M3, M5 e H2 possuíam o ensino fundamental incompleto. M4 não conheceu o pai e, por isso, não soube informar sua escolaridade; quanto à mãe, possuía o ensino fundamental completo. H1 também não soube informar a escolaridade de seus pais, pois nunca morou com eles. H4 declarou que seu pai e sua mãe eram analfabetos. H3 disse que o pai nunca frequentou a escola, e a mãe possuía o ensino fundamental incompleto. Por fim, M2 e H5 possuíam pais com maior escolaridade: o pai de M2 tinha ensino superior completo e a mãe ensino médio incompleto, e o pai de H5 tinha ensino médio completo e a mãe, ensino fundamental incompleto.

Dados suplementares da PNAD de 2014 explicitaram que o nível de escolaridade dos pais influencia diretamente na escolarização e até mesmo na renda dos filhos. Quanto mais baixo o nível de instrução dos pais, menor tende a ser a escolaridade dos filhos (IBGE, 2016). M2 foi a única entre os entrevistados que após deixar o curso do PROEJA ingressou no ensino superior. Logo, o fato de o pai dela possuir o ensino superior completo corrobora os resultados da pesquisa supracitada. Dessa forma, infere-se que a pouca ou nenhuma instrução (em alguns casos) dos pais pode ter influenciado negativamente o processo de escolarização de grande parte dos estudantes entrevistados.

Renda mensal familiar

Quanto à renda mensal familiar, duas estudantes entrevistadas (M3 e M4) não souberam informar os valores. Entre os demais, a maioria (M1, M5 e H3) possuía renda de até dois salários-mínimos;⁸⁰ A renda mensal de H1 e H4 era de até três salários-mínimos; a de H2 era de até quatro salários-mínimos; e a de M2 e H5 era de mais de cinco salários-mínimos.

Considerando o número de pessoas residentes no domicílio dos estudantes que informaram o valor da renda mensal familiar, observa-se que grande parte possuía renda média mensal por pessoa inferior a um salário-mínimo. Apenas M2 e H5 possuíam renda

⁸⁰ Em janeiro de 2015, o valor do salário-mínimo passou a R\$ 788,00.

média mensal por pessoa residente no domicílio superior a um salário-mínimo. A análise do Quadro 12 revela que a maioria dos estudantes entrevistados possuía baixa renda familiar.⁸¹

Quadro 12 – Renda média mensal por pessoa, segundo a quantidade de moradores no domicílio

Participante	Quant. moradores no domicílio	Renda mensal familiar	Renda média mensal por pessoa
M1	5	1.500,00	300,00
M2	4	4.000,00	1.000,00
M5	5	1.000,00	200,00
H1	3	2.364,00	788,00
H2	5	3.000,00	600,00
H3	3	1.576,00	525,00
H4	3	2.000,00	667,00
H5	2	4.000,00	2.000,00

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Dados da PNAD Contínua de 2017 sobre rendimentos apontaram que o nível de instrução foi um importante indicador na determinação do rendimento médio mensal real de todos os trabalhos. Dessa forma, verificou-se que quanto maior o nível de instrução alcançado, maior o rendimento (IBGE, 2017b). Apesar de o dado se referir à renda individual e não familiar, é importante frisar que os dois estudantes cuja renda média mensal por pessoa residente no domicílio ultrapassava um salário-mínimo são aqueles que têm pais com maior escolaridade. Dessa maneira, acredita-se que o baixo nível de instrução dos pais de grande parte dos estudantes associa-se diretamente à baixa renda da família.

Não se trata de culpabilizar as famílias pelo insucesso dos estudantes, pois certamente elas não escolheram estar nessa condição. Os mesmos dados da PNAD Contínua de 2017 citados anteriormente destacaram a concentração de renda que existe no Brasil. O 1% da população com rendimentos mais elevados (rendimento médio mensal real de R\$ 27.213) recebeu em 2017, em média, 36,1 vezes o rendimento da metade da população com os menores rendimentos (rendimento médio mensal real de R\$ 754). A desigualdade social

⁸¹ Alguns estudantes ficaram em dúvida ao declarar o valor da renda mensal familiar na época em que cursavam o PROEJA e mencionaram mais de um valor; nesses casos utilizou-se a maior quantia informada. Dessa forma, no caso desses estudantes (M1 e H2), o valor da renda média mensal por pessoa pode ser inferior ao descrito.

brasileira impacta diretamente no nível de instrução da população, o que faz com que muitos não tenham acesso à educação escolar ou encontrem dificuldade para prosseguir nos estudos.

4.3.3 *Percurso escolar*

Sobre a trajetória escolar antes do ingresso no curso técnico do PROEJA, mediante a análise das falas, constata-se que os estudantes evadidos possuem trajetórias escolares descontínuas. Alguns mencionaram o(s) motivo(s) que os levaram a deixar os estudos no passado, a saber: questões ligadas ao trabalho (M1, M5, H2, H3 e H4), necessidade de cuidar dos filhos (M1), desistência após o casamento (M3), repetência (M4) e, por fim, não adaptação à escola (H3). Observa-se que dois citaram mais de um motivo: M1: trabalho e necessidade de cuidar dos filhos e H3: trabalho e não adaptação à escola. Nota-se que o trabalho foi apontado mais vezes como causa da evasão, principalmente entre os homens.

Entre os estudantes que deixaram os estudos no passado, antes da conclusão do ensino fundamental, identifica-se que alguns concluíram esse nível de ensino na EJA (M2, H2); além disso, uma parte dos entrevistados tentou a conclusão do ensino médio através da EJA, sem sucesso, antes do ingresso no IFSULDEMINAS – *Campus* Passos (M5 e H5). Assim, observa-se que alguns estudantes já haviam passado pela educação de jovens e adultos antes do ingresso no curso. Essa informação foi levantada em momento anterior ao se analisarem os históricos escolares (dos estudantes que se matricularam no Curso Técnico em Orientação Comunitária), disponíveis no Setor de Registro Acadêmico do IFSULDEMINAS – *Campus* Passos. Dos 26 ingressantes, identificou-se que, pelo menos 12, haviam frequentado a EJA anteriormente, ou para a conclusão do ensino fundamental ou para a tentativa de conclusão do ensino médio.

Todos os estudantes entrevistados interromperam os estudos entre a conclusão do ensino fundamental e o ingresso no curso do PROEJA. A maioria (M1, M2, M3, H2, H4 e H5) ficou sem estudar por dez anos ou mais. Os outros (M4, M5, H1 e H3) interromperam os estudos por um período que varia de um a cinco anos.

Em relação ao tempo de permanência no curso, sete estudantes (M1, M2, M3, M4, M5, H1 e H5) o deixaram ao longo do primeiro ano e três (H2, H3 e H4), no segundo ano. As estudantes M1, M2 e M4 disseram que concluíram o primeiro ano do curso antes da evasão. Não foi possível mensurar o tempo de permanência em meses, porque muitos não se lembraram do mês em que evadiram, apenas do ano. Os trabalhos de Costa (2016), Marconatto (2009), Moreira (2012) e Silva e Jorge (2018) sobre evasão escolar nos cursos do PROEJA também apontam para maiores taxas de evasão na fase inicial do curso (1º ano).

Esse indicador serve como alerta para as instituições que ofertam a modalidade, uma vez que, de posse dessa informação, poderão propor ações específicas para esse período além de redobrar a atenção em relação aos estudantes.

Após evadir do curso técnico do PROEJA, M1, M2 e H4 foram os únicos entre os entrevistados que concluíram o ensino médio. Sobre a forma e o local de conclusão, destaca-se que M1 cursou o segundo e terceiro anos em uma escola estadual da cidade que oferece a EJA presencial em tempo reduzido; M2 concluiu o ensino médio através do ENEM; e H4 concluiu em uma escola da cidade que oferece a EJA no formato semipresencial. Após concluir o ensino médio, M1 não retomou os estudos, M2 cursa Pedagogia a distância e H4 cursa um pré-vestibular. Assim depreende-se que a maioria dos estudantes entrevistados (M3, M4, M5, H1, H2, H3 e H5) não retomou os estudos após a evasão e, conseqüentemente, não concluiu o ensino médio. Esses estudantes (que não concluíram o ensino médio) foram questionados se fariam ou não outro curso do PROEJA e, em caso positivo, qual curso eles gostariam de fazer. O quadro a seguir resume as respostas.

Quadro 13 – Interesse em realizar outro curso do PROEJA

Participante	Faria outro curso do PROEJA?	Qual curso gostaria de fazer?
M3	Sim	Curso na área de farmácia ou outro na área da saúde.
M4	Sim	Curso na área de fotografia
M5	Não	---
H1	Sim	Técnico em Administração ou outro na área de moda ou pedagogia.
H2	Sim, caso não tenha estágio	Técnico em Informática
H3	Sim	Técnico em Enfermagem
H5	Sim	Técnico em Enfermagem

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Apenas M5 não faria outro curso do PROEJA, uma vez que pretende concluir o ensino médio em uma escola da cidade que oferta a EJA no formato semipresencial. Apesar de desejar fazer outro curso do PROEJA, H2 disse que não pode realizar estágio até que algumas demandas judiciais de seu interesse estejam resolvidas. Em relação às sugestões de cursos, predominou a área da saúde. H3 e H5 gostariam de cursar Técnico em Enfermagem, e M3 disse se interessar por cursos nessa área.

4.3.4 Trabalho

Durante a realização do curso, cinco estudantes (M1, M3, H2, H3 e H4), ou seja, metade dos entrevistados não tinham trabalho remunerado fora do domicílio. Nesse caso, chamou a atenção o relato de H4. O estudante trabalhava como açougueiro antes de iniciar o curso do PROEJA, mas acabou se desligando do trabalho para continuar o curso, tendo em vista que os horários eram incompatíveis. Entre os estudantes que não exerciam atividade remunerada fora do domicílio estava também H2, que disse estar “encostado” pelo Instituto Nacional do Seguro Social (INSS) na época em que realizava o curso.

Por outro lado, cinco estudantes trabalhavam fora do domicílio, com remuneração, quando cursavam o PROEJA (M2, M4, M5, H1 e H5). Uma das estudantes desse grupo, M2, também deixou o trabalho em um consultório odontológico para realizar o curso devido à incompatibilidade de horários (saia do trabalho entre 19h e 19h15), entretanto continuou trabalhando nos finais de semana como *freelance*.

A situação similar de dois estudantes (H4 e M2), ao optarem pelos estudos em detrimento do trabalho, contraria uma situação muito comum observada nas pesquisas sobre evasão, na qual os estudantes deixam os estudos para trabalhar. Essa atitude reforça que há valorização da educação por parte dessas pessoas.

Entre os que tinham trabalho remunerado fora do domicílio, apenas H1 declarou que exercia atividades correlatas ao Curso Técnico em Orientação Comunitária. Ele trabalhava com projetos sociais em uma escola municipal da cidade que atende crianças no contraturno escolar. Os demais estudantes atuavam em profissões diversas como: babá, atendente de supermercado e trabalhador da construção civil; profissões essas que não possuíam ligação com a área do curso técnico.

Sobre a relação de trabalho no momento das entrevistas, destaca-se que apenas dois estudantes (H1 e H3) trabalham fora do domicílio com remuneração. H1 continua trabalhando com projetos sociais, enquanto H3 trabalha como zelador em um clube. Entre os estudantes que relataram não exercer atividade remunerada fora do domicílio no momento das entrevistas, chamou a atenção mais uma vez o caso de H4 (que evadiu do curso devido à necessidade de trabalhar), ao dizer que deixou o trabalho para cuidar da mãe que estava com problemas de saúde. Sua situação é um exemplo concreto de como questões familiares, educacionais e também as vinculadas ao trabalho se entrelaçam no cotidiano do público-alvo do programa.

4.3.5 Motivos da evasão

Cinco estudantes (M5, H1, H3, H4 e H5), ou seja, metade dos entrevistados informou que evadiu do curso técnico do PROEJA principalmente devido ao trabalho. M5 relatou que o horário de saída do trabalho impedia que ela chegasse à escola na hora certa e que, se continuasse estudando, os atrasos seriam constantes e ela acabaria prejudicada. H1 não conseguiu conciliar as atividades de trabalho e estudo. Disse que a rotina – trabalhar, ir para a escola, fazer as atividades propostas no curso e acordar muito cedo – era cansativa. H3 citou mais de uma causa para a evasão: necessidade de trabalhar e distância entre a residência e a escola, contudo destacou o trabalho como o principal motivo.

[...] quando eu comecei a estudar – porque eu estava desempregado – aí meu pai e minha mãe ficava assim: “aí, você tem que arrumar um emprego” [...] então eu tive que arrumar um emprego porque era só eu dentro de casa que ajudava, eu e meu irmão, aí meu pai saiu de lá então hoje nem conto mais com ele, ele não ajudava em nada e minha mãe não pode trabalhar, então foi mais por isso que eu larguei o curso (H3, 2018).

O estudante foi um dos que informou ser o principal responsável pelo sustento da família na época em que estava no curso. Assim, sua situação mostra que a evasão nem sempre envolve a possibilidade de escolha entre evadir ou não; às vezes é o único caminho possível em um determinado momento da vida. Ademais, o horário de trabalho de H3 fazia com que ele tivesse que acordar muito cedo (iniciava às cinco horas da manhã), o que o deixava cansado. H4 foi outro estudante que deixou o curso devido à necessidade de trabalhar; um ano e meio após o ingresso a situação financeira familiar tornou-se complicada e ele teve de retornar ao trabalho, especialmente porque tem uma filha para a qual necessita pagar pensão alimentícia. Por fim, H5 também informou mais de uma causa para a evasão: cansaço devido ao trabalho e preocupação com problemas na sua saúde, entretanto enfatizou a questão do trabalho como o principal motivo. O estudante foi questionado sobre o porquê da necessidade de trabalhar, uma vez que a renda familiar era boa; para responder à questão H5 fez uma fala na qual demonstra a valorização do trabalho tanto por ele quanto por sua família.

[...] já to velho já, que isso, comecei a trabalhar com 14 anos, minha mãe sempre foi bem rígida assim [...] com 14 anos eu já tinha carteira assinada, aí era assim, se você quer um tênis ou alguma coisa, trabalha e compra você, militar, né, família militar, nossa (H5, 2018).

De acordo com o trecho acima, percebe-se que se dedicar apenas aos estudos não era uma opção. Nesse caso, nota-se que a representação do trabalho para o estudante e sua família como algo de maior valor o coloca como prioridade, em detrimento dos estudos. Apesar disso, H5 disse que a mãe reprovou sua saída do curso.

A necessidade de trabalhar, o cansaço provocado pelo trabalho e a incompatibilidade de horário entre o trabalho e o estudo foram as principais causas da evasão relacionadas à dimensão trabalho.

Além disso, cinco estudantes (M1, M2, M3, M4 e H2), metade dos entrevistados, indicou diferentes causas para a evasão, todas elas envolvendo alguma questão pessoal. M1 evadiu devido a problemas de saúde. Após a realização de alguns exames, a estudante foi informada de que seria submetida a uma cirurgia. Segundo ela, essa notícia a desestabilizou emocionalmente e assim decidiu que, após a cirurgia, não retornaria para o curso. M2 concluiu o ensino médio através do ENEM e, por isso, evadiu. Como ela tinha o desejo de continuar os estudos em nível superior e não via perspectiva de inserção no mercado de trabalho diante do curso técnico oferecido, não quis continuar.

Já M3 relatou ter evadido devido à dificuldade em relação aos estudos. Para ela, a dificuldade em acompanhar o curso decorreu do longo período que passou sem estudar. Foi a estudante entrevistada com o maior tempo de interrupção dos estudos, entre a conclusão do ensino fundamental e o ingresso no curso do PROEJA (30 anos). Um trecho de sua fala, ao comentar sobre as matérias do curso, chamou a atenção no tocante à sua dimensão psicológica “[...] na época que eu estudava em exatas eu tinha muita dificuldade, aí eu tive um pouquinho, mas no geral eu tive em todas, eu não sei se eu estava ansiosa, sabe? Eu queria sair bem, tendo dificuldade, fui ficando ansiosa” (M3, 2018). Acredita-se que esse quadro de ansiedade também pode ter influenciado na decisão de deixar o curso.

M4 informou que, a partir de um determinado momento, passou a ter pouca frequência e ultrapassou a quantidade de faltas permitidas. Segundo o relato, devido às faltas ela foi “cortada” e não pode mais frequentar o curso. Sobre o motivo das ausências, informou que parte se deu pela necessidade de acompanhar a mãe em uma internação, mas não comentou os outros motivos que levaram às faltas constantes. Por fim, H2 disse ter evadido do curso devido à impossibilidade de realizar o estágio curricular obrigatório. O estudante possuía algumas demandas judiciais que não estavam resolvidas e, segundo ele, fazer o estágio poderia comprometê-lo nessa questão. Relatou ainda que se as suas demandas tivessem se resolvido a tempo, teria realizado o estágio e concluído o curso. Assim, observa-se que o problema com o estágio não era de cunho pedagógico.

Dessa forma, percebe-se que as causas da evasão relacionadas ao indivíduo são variadas. Os motivos envolvem questões de saúde (física e psicológica), conclusão do ensino médio através do ENEM, defasagem educacional, excesso de faltas e impossibilidade de realizar o estágio.

Apesar de nenhum dos estudantes entrevistados ter apontado fatores intraescolares como causa da evasão de maneira direta, algumas falas deixaram evidências de que questões relacionadas ao formato do curso e ao seu conteúdo podem ter influenciado o fenômeno, ao lado dos fatores extraescolares mencionados de forma explícita.

A estudante M1 concluiu o ensino médio após deixar o curso do PROEJA. Na entrevista disse que sua evasão ocorreu devido a questões de saúde, entretanto, quando ela resolveu retomar os estudos buscou outra escola que ofertava a EJA em um tempo menor. Em determinado momento disse ainda que o horário de término da aula na escola onde concluiu o ensino médio “facilitou”, pois terminava às 22h10. Assim, acredita-se que o horário de término da aula no curso do PROEJA (22h40) e o tempo total de duração do curso (três anos) podem ter influenciado a sua decisão de não retornar, após a realização da cirurgia.

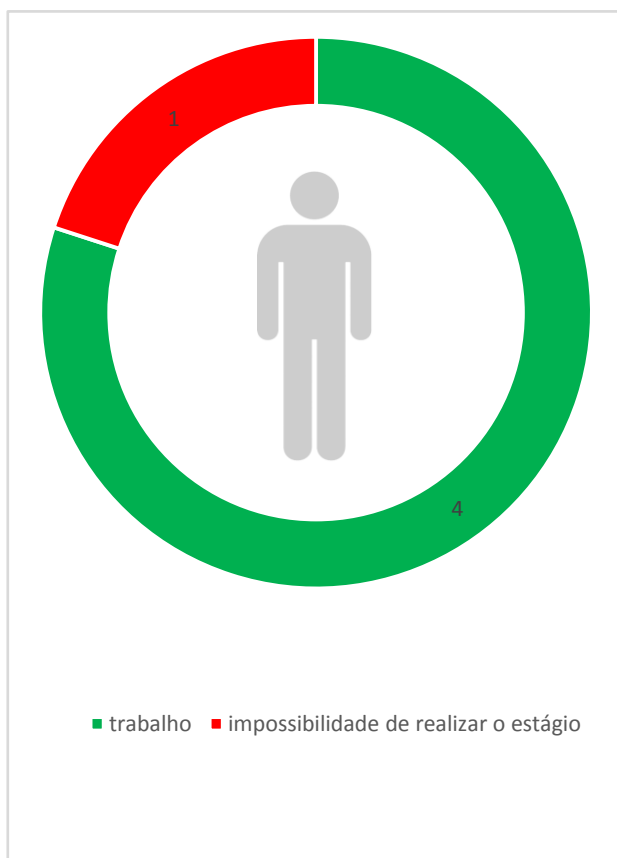
M1, M2 e H1 também falaram sobre a área do curso técnico. M1 deixou como sugestão a abertura de um curso técnico em outra área, assim, acredita-se que o tema do curso técnico do PROEJA ofertado pelo IFSULDEMINAS – *Campus* Passos não era de seu interesse, o que pode ter contribuído para a evasão. Já M2, que evadiu após concluir o ensino médio através do ENEM, disse que em determinado momento sentiu-se desmotivada em relação ao curso técnico oferecido, pois não via perspectiva de inserção no mercado de trabalho; acredita-se que isso também pode ter influenciado a evasão da estudante. Finalmente H1, que relatou ter evadido devido ao trabalho, disse que faria outro curso do PROEJA desde que em outra área. Essa fala também leva ao entendimento de que o Curso Técnico em Orientação Comunitária não era atrativo para ele e que esse fato pode ter influenciado a evasão.

Ainda no âmbito dos fatores intraescolares que podem ter influenciado as evasões, M5, única a relatar que não faria outro curso técnico do PROEJA, em determinado momento disse “[...] eu acho que eu não tenho cabeça mais para guardar tudo [...]” (M5, 2018). Por meio de sua declaração, subentende-se que ela pode ter achado que o curso exigia muito esforço ou que havia muito conteúdo. Já M3, em determinado momento, disse que o curso deveria ser menos “avançado” e relatou dificuldade em todas as disciplinas. Além disso, os estudantes M1, M2, H1 e H3, ao comentarem a sua opinião em relação às matérias, avaliações e/ou trabalhos exigidos no curso, utilizaram os adjetivos: “puxado”, “pesado”, “complicadas” e “difíceis”. Esses relatos indicam que o conteúdo do curso e o seu grau de dificuldade também podem ter influenciado a evasão desses estudantes em alguma medida.

4.3.6 Os motivos da evasão entre homens e mulheres

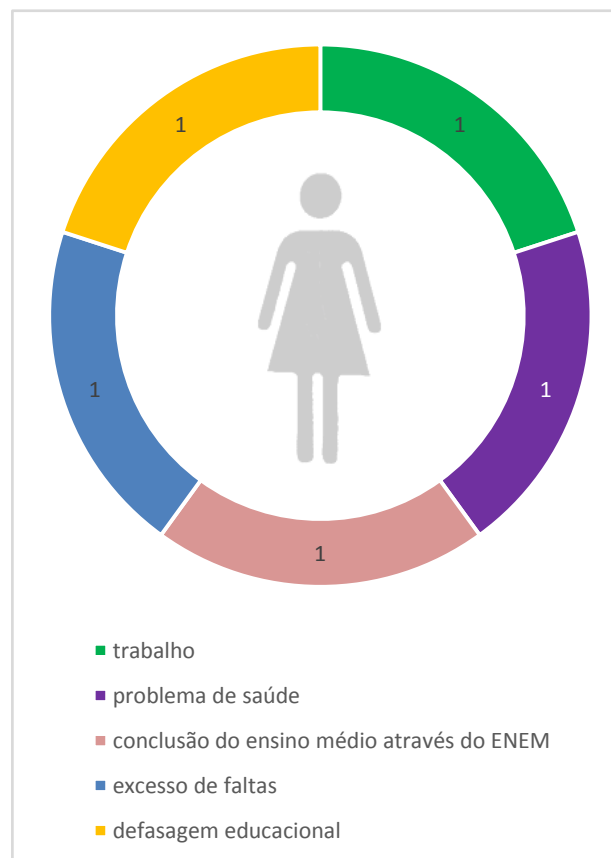
A partir da análise do principal fator apontado, de maneira explícita, como causa da evasão pelos homens, nota-se predominância de questões relacionadas ao trabalho. Esse foi o principal motivo da evasão para quatro, dos cinco estudantes entrevistados. H2 foi o único que não evadiu por esse motivo. Já entre as mulheres, as causas da evasão foram diversificadas e mais relacionadas a questões pessoais como problemas de saúde, conclusão do ensino médio através do ENEM, defasagem educacional e excesso de faltas. Apenas uma estudante, M5, relatou que o trabalho foi a principal causa da evasão. Assim, percebe-se uma diferença acentuada entre os motivos da evasão entre mulheres e homens, como ilustram os gráficos a seguir.

Gráfico 6 – Evasão homens



Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Gráfico 7 – Evasão mulheres



Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

As constatações desta pesquisa quanto às causas da evasão entre mulheres e homens, relacionadas ao fator trabalho, vão ao encontro dos resultados apresentados pela PNAD Contínua de 2017 sobre educação, que apresentou informações sobre as razões da não frequência à escola das pessoas de 15 a 29 anos que não frequentavam escola ou alguma qualificação, nem haviam concluído o ensino superior. Os resultados apontaram que os

motivos relacionados ao mercado de trabalho foram mais frequentes entre os homens (49,4%) do que entre as mulheres (28,9%) (IBGE, 2017a). Dessa forma, os dados reforçam que questões de gênero, como a divisão sexual do trabalho⁸², refletem-se nas causas da evasão. Apesar de avanços que ocorreram nos últimos anos, mulheres ainda têm sua imagem fortemente associada ao espaço doméstico/familiar, enquanto os homens são incentivados a ocupar os espaços públicos, que por sua vez possuem maior prestígio social (GUIMARÃES; GRACIOLI, 2018).

Percebe-se nos depoimentos das mulheres, em especial das que possuem filhos, uma maior incidência de referência à família, comparado aos depoimentos dos homens que também possuem filhos. M1, por exemplo, disse que uma das razões para o ingresso no curso do PROEJA foi o desejo de ser um “exemplo” para os filhos. Ao longo da entrevista, ela falou sobre eles em vários momentos. M2 discorreu sobre a situação da filha mais velha em relação aos estudos e disse que a família pretende se mudar para ficarem próximos a ela. M3 também mencionou os filhos mais de uma vez durante a entrevista. Quando questionada sobre qual o seu desejo em relação ao futuro, ela disse que é ver os seus três filhos formados e realizados profissionalmente. No entanto, quando o mesmo questionamento foi feito ao estudante H2, marido de M3, ele respondeu que o seu desejo em relação ao futuro é retomar os estudos. Outros homens entrevistados que são pais também não fizeram menções constantes à família e aos filhos. Dessa forma, a fala das mulheres entrevistadas reforça a existência de mais proximidade desse grupo com o ambiente privado/familiar e conduz à reflexão sobre como questões de ordem familiar afetam o seu processo de escolarização.

4.3.7 Considerações sobre a análise e interpretação das entrevistas com os estudantes

Verificou-se que a maioria dos estudantes possui pais (pai e mãe) com pouca ou nenhuma escolaridade e baixa renda mensal familiar, com uma renda média mensal por pessoa residente no domicílio inferior a um salário-mínimo, exceto M2 e H5. Além disso, foram identificadas situações difíceis ligadas à constituição familiar como separação ou falecimento dos pais. A esse respeito, Lüscher e Dore (2011) dizem que o background familiar (nível de escolaridade dos pais, renda familiar e estrutura da família) é o fator isolado mais importante para o sucesso ou para o fracasso do estudante, em algum momento do seu percurso escolar.

⁸² Para mais informações sobre o assunto, sugere-se a leitura de Coutinho (2018).

A propósito, o percurso educacional dos participantes revelou-se descontínuo. Todos interromperam os estudos entre a conclusão do ensino fundamental e o ingresso no curso técnico do PROEJA, sendo que seis ficaram sem estudar por dez anos ou mais. Destaca-se que a maioria dos participantes (sete) evadiu no primeiro ano do curso, e após a evasão, somente três conseguiram concluir o ensino médio e dois continuam estudando: M2 cursa Pedagogia a distância e H4 frequenta um pré-vestibular. Durante a realização do curso, metade dos entrevistados possuía trabalho remunerado fora do domicílio, e outra metade não. No momento da entrevista, somente dois estudantes exerciam atividade remunerada fora do domicílio.

Sobre as causas da evasão, os estudantes citaram de maneira direta apenas fatores extraescolares, a saber: trabalho e questões pessoais (problemas de saúde, conclusão do ensino médio através do ENEM, defasagem educacional, excesso de faltas e impossibilidade de realizar o estágio). Questões relacionadas ao trabalho foram mais frequentes entre os homens e questões pessoais de ordem diversa, entre as mulheres.

Metade dos estudantes entrevistados disse ter evadido principalmente por motivo relacionado ao trabalho, dessa forma, esse fator mostrou-se relevante. Esse resultado vai ao encontro daqueles apresentados nas pesquisas sobre evasão escolar no PROEJA, localizadas através do levantamento bibliográfico. Dos dez trabalhos encontrados, apenas dois não apresentaram fatores ligados à dimensão trabalho como causa da evasão.⁸³

Entre as demais causas apontadas pelos estudantes, destaca-se o quadro de ansiedade desenvolvido por M3 em virtude da dificuldade nas disciplinas do curso. Isso foi algo inédito, não descrito nas pesquisas que tratam da evasão escolar no PROEJA encontradas no levantamento bibliográfico.

Apesar de não apontarem de maneira direta fatores intraescolares como causa da evasão, algumas falas evidenciaram que o horário de aula, o tempo de duração, a área do curso técnico e o grau de dificuldade das disciplinas, avaliações e/ou trabalhos podem ter influenciado. Segundo Arroyo (2017), só uma EJA com currículos e tempos flexíveis garantirá aos jovens e adultos trabalhadores do país o direito à educação e ao trabalho. O autor lembra que as pessoas que chegam à EJA são aquelas que desde a infância não conseguiram articular o trabalho, a sobrevivência e a rigidez dos tempos escolares e que, por isso, é um contrassenso submetê-las novamente a esses padrões.

⁸³ Os trabalhos de Rocha (2011) e Silva e Jorge (2018) não apresentam fatores ligados ao trabalho como causa da evasão.

Também ressalta que as altas taxas de evasão e desistência na EJA se dão muito mais pela inviabilidade de articular tempos rígidos de estudo e tempos não controlados de sobrevivência e trabalho, do que pelo abandono e desinteresse pela retomada do direito à educação (ARROYO, 2017). Encontra-se em Paulo Freire (1996) muitas contribuições a este debate. O educador chama a atenção para a necessidade de a escola respeitar os saberes dos educandos e, dessa forma, relacionar os conteúdos curriculares à experiência social deles. Tais apontamentos precisam ser considerados na proposição de cursos direcionados a jovens e adultos trabalhadores.

4.4 Aproximações e distanciamentos entre os motivos da evasão apontados pelos estudantes evadidos, docentes e coordenador do curso

Tanto o coordenador do curso quanto os docentes indicaram mais de um motivo para as evasões. O coordenador mencionou três fatores citados pelos estudantes entrevistados: trabalho, defasagem educacional e conclusão do ensino médio de forma mais rápida. Entre os docentes, D1 mencionou dois motivos citados pelos estudantes: defasagem educacional e trabalho; D2 citou conclusão do ensino médio através do ENEM e questões ligadas ao trabalho; D3, questões ligadas ao trabalho e ao desejo de concluir o ensino médio mais rápido; D4 mencionou a dificuldade nos estudos; e D5, o desejo de conclusão do ensino médio através do ENEM. Dessa forma, observa-se que todos eles apontaram pelo menos uma das causas indicadas pelos estudantes. O coordenador do curso e D5 mencionaram evasões devido à gravidez, entretanto esse fator não foi elencado como causa da evasão entre os estudantes evadidos que participaram desta pesquisa.

Três docentes (D2, D3 e D4) disseram de maneira direta que a área do curso técnico oferecido, por ser pouco atrativa, pode ter influenciado as evasões. Apesar de os estudantes não mencionarem esse fator explicitamente, nota-se na análise de alguns relatos que, para três deles (M1, M2 e H1), esse motivo pode sim ter influenciado a evasão. Entre as causas explicitamente relatadas pelos estudantes, apenas três não foram elencadas pelo coordenador e docentes, a saber: impossibilidade de realizar o estágio, excesso de faltas e problema de saúde (necessidade de realização de cirurgia).

Em resumo, a percepção do coordenador e docentes apresenta mais proximidades do que distanciamentos no tocante às causas da evasão informadas pelos estudantes. Merece destaque o fato de que tanto o coordenador quanto os docentes falaram com propriedade sobre os casos de evasão na turma e também sobre a situação dos estudantes evadidos, inclusive questões pessoais, o que revela uma relação de proximidade com os estudantes. Ao comentar

os saberes necessários à prática educativa, o educador Paulo Freire discorre sobre a importância da afetividade. Para ele, especialmente em uma perspectiva democrática, ser severo, frio e distante nas relações com os estudantes não torna o docente necessariamente melhor. A amorosidade, tão presente em suas reflexões, não significa abrir mão da formação científica, ao contrário. A prática educativa deve considerar tanto a afetividade quanto a formação científica e o domínio técnico, independentemente da faixa etária com que trabalhe o docente (FREIRE, 1996).

A seguir, fundamentando-se nos resultados desta pesquisa, serão apresentadas duas propostas para o enfrentamento da evasão escolar no PROEJA: uma para aplicação institucional e outra na cidade de Passos.

5 PROPOSTAS PARA O ENFRENTAMENTO DA EVASÃO ESCOLAR NO PROEJA

A revisão bibliográfica empreendida nesta pesquisa, acerca da educação profissional e da educação de jovens e adultos, permitiu uma maior compreensão sobre como essas políticas se desenvolveram e se transformaram ao longo dos anos. Por meio de sua realização também foi possível ampliar os conhecimentos sobre o PROEJA enquanto política pública e refazer os seus caminhos no IFSULDEMINAS. Identificou-se os *campi* que ofertam ou já ofertaram esses cursos, bem como os índices de evasão escolar por *campus* e por área do curso técnico oferecido.

Em um segundo momento, a pesquisa de campo possibilitou uma visão mais aprofundada da evasão escolar no Curso Técnico em Orientação Comunitária Integrado ao Ensino Médio – PROEJA ofertado pelo IFSULDEMINAS – *Campus* Passos. Essa etapa, que envolveu estudantes evadidos, docentes e o coordenador do curso, destacou as causas e ao mesmo tempo levantou indicadores que contribuirão para o delineamento de propostas com vistas à redução dos índices de evasão escolar nos cursos do programa.

Diante dos resultados da pesquisa, nota-se que uma ação com maiores chances de sucesso, no sentido de reduzir as evasões no PROEJA, precisa envolver não apenas o *campus* pesquisado, mas o IFSULDEMINAS como um todo. Por isso, nesta seção, que objetiva apresentar propostas para a redução dos índices de evasão escolar no PROEJA, serão sugeridas duas recomendações: uma para aplicação institucional e outra no *campus* pesquisado.

5.1 Proposta 1: I Encontro “Diálogos PROEJA no IFSULDEMINAS”

Esta proposta foi inspirada em uma ação da SETEC que, a partir de 2008, passou a incentivar a realização de encontros microrregionais entre instituições federais que ofertavam o PROEJA e que apresentavam elevados índices de evasão escolar. Naquele momento, o objetivo era promover diálogo entre as instituições, na tentativa de buscar coletivamente soluções para os problemas.

Na análise da fala do coordenador e dos docentes que lecionaram no Curso Técnico do PROEJA no IFSULDEMINAS – *Campus* Passos, nota-se referência a questões ligadas ao espaço físico e ao exercício da profissão docente na instituição, pontos que podem ser decisivos para a continuidade do programa. Certamente que esses indicadores precisam ser debatidos para além do *campus* Passos, ou seja, na instituição como um todo. Os *campi* possuem autonomia relativa e não devem perder de vista a atuação conjunta, uma vez que existem objetivos e metas comuns à instituição como um todo. Entre as problematizações

levantadas pelos educadores do *campus* Passos destaca-se: a atuação docente em diferentes níveis e modalidades de ensino, o que passa pela discussão acerca do perfil dos Institutos Federais; o aumento do número de cursos que fez crescer significativamente a quantidade de afazeres dos docentes; e como consequência da expansão do número de cursos, a eventual necessidade de ampliação do espaço físico. Também chamou a atenção, nas falas dos educadores, o fato de não terem participado de nenhum tipo de formação específica para atuar no PROEJA.

As questões apontadas anteriormente podem impactar o desenvolvimento dos cursos do programa, e um encontro que possibilite troca de informações sobre esses temas, entre outros, bem como a proposição de ações construídas coletivamente por gestores, educadores e estudantes envolvidos, seria de grande valia. Assim, justifica-se esta proposta de intervenção que tem como objetivos:

Objetivo geral

Promover a discussão e a troca de informações entre os estudantes, educadores (docentes e técnicos) e gestores de todos os *campi* do IFSULDEMINAS que ofertam ou já ofertaram cursos do PROEJA, acerca dos desafios e possibilidades vivenciados em cada experiência.

Objetivos específicos

- Conhecer as causas da evasão escolar nos *campi*;
- Compartilhar e traçar estratégias para a contenção das evasões;
- Elaborar coletivamente uma proposta de formação para os docentes que atuam nos cursos do PROEJA;
- Criar mecanismos de acompanhamento e avaliação das ações propostas para a contenção das evasões;
- Oportunizar o encontro de estudantes do PROEJA dos *campi*;
- Divulgar práticas exitosas na modalidade.

Metodologia

O IFSULDEMINAS destinará recursos financeiros para a realização do encontro; instituirá uma comissão organizadora do evento, preferencialmente composta por um

estudante e um servidor de cada *campus*; os encontros serão semestrais e itinerantes, assim a cada semestre ocorrerá num dos *campi*; os encontros terão a duração de dois dias; os temas que balizarão as discussões se assentam:

- na formação dos docentes para atuar na modalidade;
- na infraestrutura disponível para os cursos;
- nos recursos humanos para atender aos cursos;
- nos instrumentos de apoio ao estudante (transporte, alimentação, monitoria, apoio do profissional da assistência social, etc.);
- no formato do curso (horário de início e término e tempo total de duração);
- na escolha das áreas nas quais serão oferecidos cursos.

Durante o primeiro encontro, será composta uma comissão, com um estudante, um docente e um gestor representante de cada *campus*, responsável por acompanhar o desenvolvimento das ações propostas.

Informações gerais

Sugere-se que o primeiro encontro tenha dois questionamentos fundamentais como ponto de partida para os debates:

- Como pensamos os jovens e adultos trabalhadores no IFSULDEMINAS?
- Qual o lugar do PROEJA no IFSULDEMINAS?

As respostas a esses questionamentos, elaboradas coletivamente pelos integrantes dos diferentes grupos envolvidos, serão decisivas para definir os rumos do PROEJA na instituição e as ações que serão desenvolvidas no tocante a essa modalidade a partir de então, especialmente no que se refere à contenção da evasão escolar. Ao final do encontro, será proposto um cronograma contendo ações que serão desenvolvidas ao longo do semestre. A comissão responsável acompanhará a execução das atividades e no encontro seguinte apresentará um resumo do que foi colocado em prática ou não. Será feita uma avaliação coletiva quanto aos impactos das ações e, se o grupo entender necessário, as propostas podem ser reformuladas. Para os encontros posteriores, o coletivo poderá selecionar um ou mais indicadores que nortearão as discussões. Ressalta-se que esta é uma ideia inicial, que pode ser reconfigurada e adaptada às necessidades da instituição.

5.2 Proposta 2: Projeto de extensão em interface com a pesquisa “Quem são os jovens e adultos trabalhadores da cidade de Passos?”

Para oferecer um curso atrativo e que ao mesmo tempo atenda às necessidades imediatas do público-alvo, é preciso conhecê-lo. Partindo dessa constatação surgiu a presente proposta.

Por meio da fala da maioria dos docentes que atuaram no Curso Técnico em Orientação Comunitária, percebeu-se que muitos estudantes não se interessavam pelo curso técnico oferecido. De outro lado, os relatos de alguns estudantes evidenciaram que o formato do curso no que se refere ao horário de aula, tempo total de duração, bem como a área do curso técnico podem ter influenciado as evasões em alguma medida. Dessa maneira, conhecer o público-alvo do programa, saber do que necessitam e o que esperam mostra-se fundamental para o sucesso desses cursos.

Ao longo da pesquisa de campo, a maioria dos estudantes evadidos sugeriu a oferta de cursos do PROEJA na área da saúde, o que é um importante indicador a ser considerado para a abertura de novos cursos. Entretanto, só se conseguem essas informações a partir do contato com as pessoas.

Por outro lado, um banco de informações sobre os jovens e adultos trabalhadores da cidade poderia auxiliar a prefeitura na proposição de políticas públicas direcionadas a essa parcela da população.

Assim, a intenção é propor ao IFSULDEMINAS – *Campus* Passos e à prefeitura da cidade a formalização de um convênio para que, juntas, possam desenvolver um projeto de extensão em interface com a pesquisa com o objetivo de levantar informações sobre os jovens e adultos trabalhadores da cidade. Através do projeto, espera-se traçar o perfil sociodemográfico e socioeconômico, bem como conhecer as aspirações dessas pessoas no tocante à educação. A parceria entre as instituições é importante por vários motivos, entre eles os recursos humanos, uma vez que o projeto necessitará de uma grande quantidade de colaboradores.

Detalhamento do projeto

Título: Quem são os jovens e adultos trabalhadores da cidade de Passos?

Objetivo geral

Levantar informações sobre os jovens e adultos trabalhadores da cidade de Passos.

Objetivos específicos

- Identificar os jovens e adultos que estão cursando o **ensino fundamental** fora da idade recomendada por lei nas **escolas municipais**;
- Identificar os jovens e adultos que estão cursando o **ensino médio** fora da idade recomendada por lei nas **escolas estaduais**;
- Identificar os jovens e adultos que concluíram o ensino fundamental, mas não estão estudando;
- Traçar o perfil sociodemográfico, socioeconômico e conhecer as aspirações dos jovens e adultos em relação aos estudos;
- Criar um banco de dados com informações sobre os jovens e adultos trabalhadores da cidade.

Recursos humanos

Para a realização deste projeto será necessária uma grande quantidade de colaboradores, principalmente na etapa de aplicação de questionários aos jovens e adultos trabalhadores. A equipe será composta por servidores do IFSULDEMINAS – *Campus* Passos e da prefeitura. Também serão convidados a integrá-la os três estudantes que concluíram o Curso Técnico em Orientação Comunitária e os que evadiram (durante as entrevistas alguns se mostraram dispostos a participar de atividades desenvolvidas no *campus*). Os estudantes de outros cursos do IFSULDEMINAS – *Campus* Passos também poderão auxiliar no desenvolvimento das atividades.

Recursos financeiros

A princípio não há previsão de recursos financeiros para pagamento de bolsa aos colaboradores. Dessa forma, todos serão voluntários. Verificar-se-á com o representante do IFSULDEMINAS – *Campus* Passos e da prefeitura se as instituições poderão compartilhar as eventuais despesas com impressão, transporte e outras que se fizerem necessárias durante a realização do projeto.

Execução

1º Etapa: O responsável pelo desenvolvimento do projeto no IFSULDEMINAS – *Campus* Passos fará contato com o representante da prefeitura para explicar os objetivos e convidá-los

a participar. Se houver o aceite, será celebrado um convênio entre as partes para regulamentar as atribuições de cada instituição.

2º Etapa: A proposta inicial do projeto será apresentada e discutida com representantes das duas instituições, para que sejam feitos os ajustes necessários.

3º Etapa: A equipe que desenvolverá o projeto será composta. Os colaboradores serão devidamente instruídos e orientados, ao longo do desenvolvimento das atividades.

4º Etapa: Será realizado um levantamento de fontes primárias sobre esse público através de buscas nos arquivos da prefeitura e em informações estatísticas, como as produzidas pelo IBGE.

5º Etapa: Depois de levantadas as fontes primárias, essas informações serão organizadas pela equipe do projeto que, em seguida, avaliará quais outras serão necessárias para a consecução dos objetivos.

6º Etapa: Serão identificadas as escolas municipais e estaduais da cidade que ofertam cursos na modalidade EJA.

7º Etapa: Para identificar os jovens e adultos que concluíram o ensino fundamental, mas que estão fora da escola, serão realizadas buscas em pontos estratégicos da cidade, a saber: associações de bairro, igrejas, indústrias de confecção, entre outros.

8º Etapa: Uma vez localizados os jovens e adultos, serão elaborados questionários para serem aplicados ao público. A elaboração do questionário será coletiva e contemplará informações sobre o perfil sociodemográfico, socioeconômico e aspirações em relação aos estudos, entre outras que forem pertinentes às instituições envolvidas.

9º Etapa: Respondidos os questionários, as informações serão tabuladas e será elaborado um banco de informações que oferecerá subsídios às instituições para a proposição de ações destinadas ao público. Nesta etapa a equipe do projeto contará com o apoio de profissionais da área de informática.

Apesar de esta proposta não apresentar resultados imediatos, tendo em vista que demandará um tempo razoavelmente longo, acredita-se que os seus resultados possibilitarão uma fundamentação importante para que o IFSULDEMINAS – *Campus* Passos proponha a oferta de novos cursos do PROEJA que atendam às expectativas e às reais necessidades do público-alvo do programa e conseqüentemente reduza os índices de evasão nessa modalidade. Poderão ser oferecidos cursos técnicos e/ou cursos de formação inicial e continuada. As informações levantadas também serão importantes para os gestores municipais, uma vez que poderão utilizá-las para propor políticas públicas, em várias áreas, direcionadas aos jovens e adultos trabalhadores da cidade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo identificar os motivos que levaram jovens e adultos a evadirem do curso técnico do PROEJA no IFSULDEMINAS – *Campus* Passos. A trajetória percorrida até aqui suscita uma pergunta que auxiliará no delineamento desta reflexão final: os estudantes evadiram ou foram evadidos?

A partir da análise de conteúdo das entrevistas com os estudantes evadidos, constatou-se que a maioria são filhos de pais (pai e mãe) com pouca ou nenhuma escolaridade e que eles possuíam baixa renda mensal familiar, na época em que frequentavam o Curso Técnico em Orientação Comunitária. Além disso, foram identificadas situações familiares difíceis como o caso de estudantes que nunca moraram com os pais ou ainda daqueles que relataram o falecimento de seus progenitores. Esse cenário revela que a maioria dos entrevistados se encontrava em situação de vulnerabilidade socioeconômica na época em que cursava o PROEJA.

Quanto aos motivos da evasão informados pelos estudantes, foram citados de maneira explícita fatores relacionados ao trabalho e a questões pessoais, tais como: problemas de saúde (física e psicológica), conclusão do ensino médio através do ENEM, defasagem educacional, excesso de faltas e impossibilidade de realizar o estágio. Entre os dez entrevistados, cinco apontaram o trabalho como principal causa da evasão e, dessa forma, esse fator mostrou-se relevante. Esse resultado, ao lado daqueles apresentados nas pesquisas sobre evasão escolar no PROEJA selecionadas por meio do levantamento bibliográfico, ratifica a importância da inserção e/ou da permanência no mundo do trabalho para o público-alvo atendido por esses cursos. As pessoas que buscam a educação de jovens e adultos lutam não somente pelo direito à educação, mas também pelo direito ao trabalho e à sobrevivência digna.

Ainda sobre as causas da evasão, o relato de algumas estudantes despertou para a necessidade de se atentar à dimensão psicológica desses sujeitos. M3 disse que a dificuldade em acompanhar as disciplinas desencadeou um quadro de ansiedade e, apesar de não correlacionar sua evasão a essa condição psíquica, acredita-se que isso tenha influenciado. Novas investigações sobre o tema poderão se aprofundar nessa perspectiva, que se apresentou como um dado novo. O depoimento da estudante também remete aos problemas de autoestima que atingem o público-alvo do programa. Excluída por muitos anos da educação escolar, M3 não acreditava que seria capaz de acompanhar o curso. Em determinado momento da entrevista outra estudante, M4, uma jovem de 26 anos, disse que não sabia qual era o seu

desejo em relação ao futuro, revelando um sentimento de desesperança. D3, uma das docentes entrevistadas, comentou que percebia autoestima baixa nos estudantes do PROEJA.

A forma como o público do programa se vê ou, em outras palavras, o processo de construção de suas identidades, está diretamente relacionado ao seu lugar social, racial, de gênero e de classe. Assim, a escola não pode continuar reproduzindo as imagens, quase sempre negativas, que cercam os trabalhadores que chegam à educação de jovens e adultos. Para tanto, é importante reconhecê-los como produtores de saber, advindo especialmente das longas experiências no mundo do trabalho, e construir os currículos a partir desse pressuposto. Acredita-se que esta seja uma das principais funções do PROEJA como política pública destinada especialmente a jovens e adultos trabalhadores.

Ao analisar os motivos que influenciaram as evasões entre homens e mulheres, houve uma diferença significativa. Os fatores ligados ao trabalho foram mais frequentes entre os homens e questões pessoais variadas entre as mulheres. Esse dado revela que, a despeito de muitos avanços, questões de gênero refletem-se nas causas da evasão. Nas entrevistas com as estudantes que são mães, identificou-se que situações de ordem familiar comumente se sobrepõem a outras atividades na vida dessas mulheres, como o trabalho remunerado fora do lar e/ou os estudos.

Ressalta-se que os estudantes evadidos mencionaram como causa da evasão, de forma explícita, apenas fatores extraescolares. No entanto, o discurso de pelo menos seis deles, ainda que sutis, indicou que um ou outro fator intraescolar, como: o horário de aula, tempo de duração, área do curso técnico e grau de dificuldade das disciplinas, avaliações e/ou trabalhos, pode ter influenciado. Mesmo após deixar indícios dessa influência, eles terminavam por justificar as dificuldades com as quais se depararam por limitações de ordem pessoal, fato comum na história educacional brasileira quando se trata de explicar o fracasso escolar das classes menos favorecidas. Esses estudantes não conseguem perceber que questões de ordem social e econômica e também as relacionadas à escola, dificultam ou em último caso impedem a continuidade do processo educacional e assim acabam assumindo, sozinhos, uma responsabilidade que deve ser compartilhada.

Não falar abertamente sobre os fatores ligados à escola que podem influenciar as evasões dificulta a investigação de suas causas e, conseqüentemente, compromete o delineamento de ações de combate a esse processo, que na maioria dos casos resultou na interrupção dos estudos. Novas pesquisas sobre o tema poderão buscar meios de evidenciar, de forma mais precisa, a influência desse rol de fatores sobre o fenômeno.

Ao comparar a percepção em relação aos motivos da evasão apontados pelos diferentes grupos que participaram desta pesquisa, foram observadas mais aproximações do que distanciamentos. O coordenador e os docentes mencionaram pelo menos um dos fatores apontados pelos estudantes entrevistados e, além disso, mostraram-se atentos à turma, descrevendo, por vezes, situações de vida dos estudantes com riqueza de detalhes. A qualidade das relações no ambiente escolar é um dos fatores que podem contribuir para o sucesso ou para o fracasso do estudante. Na realidade pesquisada, contudo, a relação próxima estabelecida entre os docentes, coordenador e os estudantes do PROEJA não foi suficiente para evitar a grande quantidade de evasões.

Ao longo das entrevistas, alguns profissionais fizeram considerações acerca da atuação docente na instituição e dificuldades foram relatadas em relação, por exemplo, ao número de afazeres e à própria definição do perfil institucional. Nesse aspecto, acredita-se que sejam necessárias discussões nas quais o coletivo possa debater esses pontos que, em última instância, podem se refletir no desenvolvimento do PROEJA. Também é importante destacar que a formação docente para atuar com o público merece atenção institucional, considerando as adversidades relatadas pelos educadores durante as entrevistas, bem como as particularidades desses cursos repetidamente enfatizadas pela legislação. Os resultados deste estudo levam à constatação de que as licenciaturas, inclusive nas universidades públicas, não prepararam os profissionais para atuar com o público da educação de jovens e adultos. Logo, os docentes que atuam nessa modalidade necessitam de formação continuada.

Investigar os motivos da evasão é o primeiro passo no sentido de buscar alternativas com vistas ao seu enfrentamento. Assim, com base nos resultados desta pesquisa, foram sugeridas duas propostas com o objetivo de se não eliminarem, ao menos reduzirem, os índices de evasão nos cursos do PROEJA no IFSULDEMINAS, de maneira geral, e no IFSULDEMINAS – *Campus* Passos principalmente.

A primeira proposta é recomendada para aplicação institucional. O objetivo é realizar encontros semestrais entre os *campi* que ofertam ou já ofertaram cursos do programa. Tais encontros estimularão a discussão e troca de informações entre os estudantes, educadores (docentes e técnicos) e gestores acerca dos desafios e possibilidades vivenciados em cada experiência. Dessa forma, poderão ser elaboradas coletivamente estratégias de contenção das evasões.

A segunda proposta é recomendada para ser aplicada na cidade de Passos através de uma parceria entre o IFSULDEMINAS – *Campus* Passos e a Prefeitura Municipal. O objetivo é traçar o perfil sociodemográfico, socioeconômico, conhecer as aspirações dos jovens e

adultos trabalhadores da cidade em relação aos estudos e criar um banco de informações que possa, de um lado, subsidiar a abertura de cursos atrativos que atendam às expectativas e necessidades desses sujeitos e, de outro, auxiliar os gestores municipais na proposição de políticas públicas direcionadas a essa parcela da população; políticas que possam estimular o ingresso e favorecer a permanência na escola.

A evasão é um fenômeno difícil de reverter e, por esse motivo, a literatura sobre o tema aponta para a necessidade de ações de prevenção e monitoramento dos estudantes em risco de evadir. Assim, a partir da análise e interpretação das informações obtidas por meio da pesquisa de campo é possível sugerir alguns indicadores, os quais poderão contribuir com a prevenção e monitoramento do problema: (1) situação socioeconômica dos estudantes; (2) formato do curso oferecido; (3) situação das mulheres diante de questões de ordem doméstica/familiar.

O primeiro indicador se justifica pelo fato de que a maioria dos entrevistados possuía baixa renda mensal familiar e, justamente por isso, é muito provável que possam deixar os estudos devido à necessidade de trabalhar. O segundo se justifica pelas falas de mais da metade dos estudantes evadidos, ainda que de forma indireta, sobre o grau de dificuldade das disciplinas, trabalhos e/ou avaliações, tempo de duração do curso, horário de aula e área do curso técnico oferecido. Finalmente, o terceiro justifica-se pelas diferenças encontradas entre as causas da evasão entre mulheres e homens. Enquanto para a maioria dos homens o principal motivo da evasão foi o trabalho, para as mulheres os motivos foram mais diversificados e os fatores de ordem familiar, especialmente ligados aos filhos, mostraram exercer grande influência em suas decisões. A observância desses indicadores no acompanhamento de futuras turmas do PROEJA pode subsidiar ações de prevenção à evasão escolar.

Retomando a pergunta que introduziu estas considerações, na tentativa de respondê-la, evidenciou-se que a evasão quase sempre não envolve a possibilidade de escolha entre deixar ou não o curso e pode-se dizer, na maioria dos casos, que os estudantes não evadiram, mas sim que foram evadidos por diversos motivos. Deixar a escola, muitas vezes, é a única opção diante da realidade vivenciada em um determinado momento de suas vidas. Os jovens e adultos trabalhadores vivem intensamente o momento presente. O tempo deles é hoje, no qual precisam lutar pela sobrevivência. Mas apesar de tantos direitos negados e conseqüentemente da dificuldade de olhar para o futuro com esperança, continuam tentando, ou melhor, resistindo, e é por isso que chegam à EJA.

Por todas as razões expostas, reafirma-se que enveredar pela educação de jovens e adultos exige comprometimento político, pedagógico e ético. Especificamente em relação ao PROEJA, para que aumentem as suas chances de sucesso enquanto política pública é preciso que haja planejamento. Faz-se necessário um planejamento que parta da identificação das demandas da população que será atendida e que tenha a sua construção pautada no diálogo entre os diferentes atores envolvidos. O planejamento nessa perspectiva deve englobar todo o processo que envolve desde a concepção do curso até a sua avaliação. Aliás, a avaliação no âmbito das políticas mostra-se cada vez mais relevante, justamente pelo fato de apontar os pontos fortes e aqueles que precisam de aperfeiçoamento. Acredita-se que as propostas de prevenção da evasão sugeridas neste trabalho, possam colaborar com a construção de um planejamento estratégico.

A intenção desta pesquisa não foi julgar a percepção dos participantes e muito menos a instituição. Discutiu-se a evasão que acomete o PROEJA não no sentido de desencorajar ou desmotivar quanto à oferta da modalidade, ao contrário. Foi justamente por acreditar que seus cursos e programas podem beneficiar jovens e adultos trabalhadores, que este caminho foi seguido. Assim, espera-se que os resultados ofereçam subsídios à compreensão desse processo e que as propostas sugeridas para o enfrentamento da evasão, assim como toda a discussão empreendida ao longo do trabalho, colaborem, em alguma medida, para que jovens e adultos trabalhadores da cidade de Passos possam além de acessar, permanecer e concluir os seus estudos com sucesso nos cursos do PROEJA que venham a ser oferecidos pelo IFSULDEMINAS – *Campus* Passos.

Por fim, ainda que o objetivo do estudo tenha sido alcançado, evidenciam-se alguns limites, a saber: o roteiro de entrevista direcionado aos estudantes evadidos não explorou a dimensão psicológica deles; a pedagoga da instituição não foi entrevistada; os estudantes não mencionaram de forma direta e objetiva os fatores intraescolares que influenciaram as evasões. Novas pesquisas poderão explorar esses pontos, no sentido de contribuir para uma compreensão mais aprofundada acerca do processo de evasão escolar nessa modalidade.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando Luiz. **O impacto do modelo gerencial na administração pública: Um breve estudo sobre a experiência internacional recente.** 52p. (Cadernos ENAP; n. 10, 1997).

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 5. ed., 1995.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa.** Petrópolis/RJ: Vozes, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, 5 de out. de 1988. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm >. Acesso em: 10 abr. 2017.

BRASIL. Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o parágrafo 2 do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei 9.394, de 20/12/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília-DF, 18 abr. 1997a. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm >. Acesso em: 22 abr. 2018.

BRASIL. Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Rio de Janeiro, 26 jul. 2004, Seção 1. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/at02004-2006/2004/decreto/d5154.htm >. Acesso em: 24 abr. 2018.

BRASIL. Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Publicado no **DOU** de 27 de jun. 2005. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/At02004-2006/2005/Decreto/D5478.htm >. Acesso em: 11 abr. 2017.

BRASIL. Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. Publicado no **DOU** de 14 de jul. 2006. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/At02004-2006/2006/Decreto/D5840.htm >. Acesso em: 11 abr. 2017.

BRASIL. Lei n. 378, de 13 de janeiro de 1937. Dá nova organização ao Ministério da educação e Saúde Pública. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Rio de Janeiro, 15 jan. 1937, Seção 1. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1930-1949/L0378.htm >. Acesso em: 1 mar. 2018.

BRASIL. Lei n. 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 dez. 1994. p. 2. Disponível em:

< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8948.htm >. Acesso em: 18 abr. 2018.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília-DF, 23 dez. 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm >. Acesso em: 21 abr. 2018.

BRASIL. Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília-DF, 2007a. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm > Acesso em: 10 ago. 2018.

BRASIL. Lei n. 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília-DF, 17 jul. 2008a. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm > Acesso em: 18 abr. 2018.

BRASIL. Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 dez. 2008b. p. 1. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm >. Acesso em: 18 abr. 2018.

BRASIL. Lei n. 12.677, de 25 de junho de 2012. Dispõe sobre a criação de cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificadas no âmbito do Ministério da Educação, destinados às instituições federais de ensino; altera as Leis nºs 8.168, de 16 de janeiro de 1991, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e 11.526, de 4 de outubro de 2007; revoga as Leis nºs 5.490, de 3 de setembro de 1968, e 5.758, de 3 de setembro de 1971, e os Decretos-Leis nºs 245, de 28 de fevereiro de 1967, 419, de 10 de janeiro de 1969, e 530, de 15 de abril de 1969; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jun. 2012a. p. 2. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12677.htm >. Acesso em: 18 abr. 2018.

BRASIL. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. Publicado no **DOU** de 06 ago. 2013. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm >. Acesso em: 13 abr. 2017.

BRASIL. MEC. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos – 3ª Edição**. 2014. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=77451-cnct-3a-edicao-pdf-1&category_slug=novembro-2017-pdf&Itemid=30192 >. Acesso em: 14 abr. 2019.

BRASIL. MEC. Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. **Histórico da Educação Profissional**. 2009a. p. 1-8. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf >. Acesso em: 20 mar. 2018.

BRASIL. MEC. Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. **Linha do Tempo**. 2009b. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/linha.pdf> >. Acesso em: 19 mar. 2018.

BRASIL. MEC. CNE. CEB. Parecer n. 11, de 10 de maio de 2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 09 jun. 2000a, Seção 1e, p. 15. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf >. Acesso em: 19 jul. 2018.

BRASIL. MEC. CNE. CEB. Resolução n. 1, de 05 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 jul. 2000b, Seção 1, p. 18. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf> >. Acesso em: 19 jul. 2018.

BRASIL. MEC. CNE. CEB. Resolução n. 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 set. 2012b, Seção 1, p. 22. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192 >. Acesso em: 19 jul. 2018.

BRASIL. MEC. **Educação Profissional e Tecnológica**. 2015. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/30891-ha-106-anos-brasil-iniciava-atividades-que-nos-dias-de-hoje-formam-mais-de-700-mil-pessoas> >. Acesso em: 30 abr. 2018.

BRASIL. MEC. INEP. DEED. **Panorama da educação: destaques do *Education at a Glance*** 2018. Brasília: 2018a, 24p.

BRASIL. MEC. Portaria n. 646, de 14 de maio de 1997. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal n. 9.394/96 e no Decreto Federal nº 2.208/97 e dá outras providências (trata da rede federal de educação tecnológica. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília-DF, 15 maio 1997b. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646_97.pdf >. Acesso em: 22 abr. 2018.

BRASIL. MEC. SETEC. **PROEJA** – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos: Documento Base. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2007b. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf >. Acesso em: 22 ago. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação. Departamento de Políticas e Articulação Institucional. Chamada Pública MEC/SETEC 1/2007, de 24 de abril de 2007: chamada pública de propostas para apoio ao plano de

expansão da rede federal de educação tecnológica – Fase II. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 abr. 2007c, Seção 3, p. 58. Disponível em:

<

<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=3&pagina=58&data=27/04/2007> >. Acesso em: 02 out. 2018.

BRASIL. Seminário nacional de educação profissional. **Anais**. Educação profissional “Concepções. Experiências. Problemas e Propostas”. Brasília: MEC. SEMTEC, 2003.

BRASIL. SETEC. MEC. Plataforma Nilo Peçanha. **Instituições**. 2018b. Disponível em: < <https://www.plataformanilopecanha.org/> >. Acesso em: 30 abr. 2018.

BRASIL. SETEC. MEC. Plataforma Nilo Peçanha. Instituições. **IFSULDEMINAS**. 2018c. Disponível em: < <https://www.plataformanilopecanha.org/> >. Acesso em: 06 out. 2018.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. **A reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle**. Disponível em: <

http://www.bresserpereira.org.br/papers/1998/A_reforma_do_Estado_dos_anos_90.pdf >.

Acesso em: 7 jun. 2017.

CARDOSO, Cícera Romana. **Obstáculos materiais e simbólicos da desistência de estudantes do PROEJA/IFRN: um estudo à luz da teoria das representações sociais e da praxiologia de Pierre Bourdieu**. 2018. 132f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

COSTA, Cláudia Borges; MACHADO, Maria Margarida. **Políticas públicas e educação de jovens e adultos no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2017. (Docência em formação: educação de jovens e adultos / coordenação Selma Garrido Pimenta).

COSTA, José Vinícius da. **Evasão no PROEJA: um estudo de diagnóstico no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – campus Cuiabá (2007-2015)**. 2016. 124f. Dissertação (Mestrado Profissional - Políticas Públicas) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

COUTINHO, Priscila Muniz. **Um perfil profissional de diretoras escolares: trabalho, gênero e educação em escolas do ensino fundamental de Uberlândia**. 2018. 136f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: Editora UNESP, Brasília: Flacso, 2000a.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: Editora UNESP, Brasília: Flacso, 2000b.

FARIA, Débora S. A; MOURA, Dante Henrique. Desistência e permanência de estudantes de ensino médio do PROEJA. **HOLOS**, [S.l.], v. 4, p. 151-165, ago. 2015. ISSN 1807-1600. Disponível em: < <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/3195> >. Acesso em: 16 maio 2018.

FERNANDES, Francisco das Chagas de Mariz. **Conexões e desconexões: em 105 anos de educação profissional no Brasil**. Natal: IFRN, 2017.

FERRARI, Greicimara Vogt. **Trajetórias escolares na educação de jovens e adultos: singularidades em contextos plurais**. 2014. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2005. 79p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5.154 / 2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: _____. **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 21-56.

GADOTTI, Moacir. **MOVA, por um Brasil Alfabetizado**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008. (Série Educação de Adultos;1).

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. [8. Reimpr.]. São Paulo: Atlas, 2018.

GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS. **Caderno Regional do Sul de Minas**. Belo Horizonte, 2014.

GUIMARÃES, Gabriela Rocha; GRACIOLI, Maria Madalena. Estado da arte: um panorama dos fatores que influenciam a evasão escolar nos cursos do PROEJA. **Anais eletrônicos, III SIPPEDS**, 2018. No prelo.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. **Educação 2017a**. Disponível em: <

https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/05dc6273be644304b520efd585434917.pdf >. Acesso em: 14 nov. 2018.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. Mobilidade sócio-ocupacional 2014. **Dados suplementares divulgados em 2016**. Disponível em: <

<https://ww2.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000027885411112016542916475116.pdf> >. Acesso em: 14 nov. 2018.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. **Rendimento de todas as fontes 2017b**. Disponível em: <

https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/acfb1a9112a9eecedc4ea612d5aaf848.pdf >. Acesso em: 14 nov. 2018.

IFSULDEMINAS. **Documentos internos da secretaria administrativa do campus Passos**. Passos- MG, 2011.

IFSULDEMINAS. **Documentos internos da secretaria de registro acadêmico do campus Passos**. Passos- MG, 2015.

IFSULDEMINAS. **Documentos internos da secretaria educacional do campus Passos**. Passos- MG, 2014a.

IFSULDEMINAS. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2009-2013**. Pouso Alegre-MG, jun. 2009. Disponível em: < https://portal.ifsuldeminas.edu.br/images/PDFs/Institucional/Plano_de_Developimento_Institucional.pdf >. Acesso em: 12 set. 2018.

IFSULDEMINAS. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018**. Pouso Alegre-MG, jul. 2014b. Disponível em: < https://portal.ifsuldeminas.edu.br/images/PDFs/acoes_e_programas/PDI2014-2018ifsuldeminas.pdf >. Acesso em: 12 set. 2018.

IFSULDEMINAS. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023**. Pouso Alegre-MG, dez. 2018. Disponível em: < <https://portal.ifsuldeminas.edu.br/images/PDFs/pdi/diagramacao-pdi-web.pdf> >. Acesso em: 22 dez. 2018.

IFSULDEMINAS. **Projeto pedagógico do curso técnico em orientação comunitária integrado ao ensino médio – PROEJA**. Passos-MG, set. 2014c.

KUENZER, Acacia Zeneida. Exclusão incluyente e inclusão excluyente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, Histedbr, 2005. p. 77-95. (Educação contemporânea).

KUENZER, Acacia Zeneida. O ensino médio no contexto das políticas públicas de educação no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, ANPED, n. 4, p. 77-95, jan.-abr. 1997. Disponível em: < <https://pt.slideshare.net/markimtrindade/o-ensino-mdio-no-contexto-das-politicas-pblicas-de-educacao-no-brasil> >. Acesso em: 20 abr. 2018.

LÜSCHER, Ana Zuleima; DORE, Rosemary. Política educacional no Brasil: educação técnica e abandono escolar. **Revista Brasileira de Pós-Graduação (RBPG)**, Brasília, v. 8, n. 1, p. 147-176, dez. 2011. Disponível em: < <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/244/411> >. Acesso em: 4 dez. 2018.

MARCONATTO, Lauri João. **A Evasão Escolar no Curso de Técnico Agrícola na modalidade de EJA da EAF Rio do Sul – SC**. 2009. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica.

MOREIRA, Priscila Rezende. **Evasão Escolar nos Cursos Técnicos do PROEJA na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Minas Gerais**. 2012. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidades históricas e perspectivas de integração. **Revista Holos**, Natal, Ano 23, v. 2, p. 4-30, 2007. Disponível em: < <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110> >. Acesso em: 14 fev. 2018.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Educação e política no Brasil de hoje**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999. (Questões da nossa época).

NÓVOA, Antônio. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educacion**, Espanha, 2009, p. 203-218. Disponível em: < http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09.pdf >. Acesso em: 12 jan. 2019.

OBSERVATÓRIO DO PNE. Indicadores. **Metas**. 2018. Disponível em: < <http://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metas/1-educacao-infantil/indicadores> >. Acesso em: 18 ago. 2018.

OLIVEIRA, Ana Marcelina de. **O papel da burocracia no processo de implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs): o caso do IF de Passos (MG)**. 2016. 173f. Dissertação (Mestrado Profissional – Políticas Públicas) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca.

OLIVEIRA, Antoniette Camargo de; SILVA, Jefferson Ildefonso da. Ações e reflexões freireanas sobre educação à luz de uma igreja profética (1958-1970). **Revista Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 10, n. 2, p. 203-219, 2011. Disponível em: < <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/14622/8306> >. Acesso em: 12 jul. 2018.

OLIVEIRA, Ramon de. A reforma da educação profissional nos anos 90. In: BATISTA, Eraldo Leme; MÜLLER, Meire Terezinha (Orgs.). **A educação profissional no Brasil: história, desafios e perspectivas para o século XXI**. Campinas: Alínea, 2013. p. 219-234.

ORTIGARA, Claudino; GANZELI, Pedro. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: permanências e mudanças. In: BATISTA, Eraldo Leme; MÜLLER, Meire Terezinha (Orgs.). **A educação profissional no Brasil: história, desafios e perspectivas para o século XXI**. Campinas: Alínea, 2013. p. 257-280.

ORTIGARA, Claudino. **Políticas para a educação profissional no Brasil: os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e a educação integral**. Pouso Alegre: IFSULDEMINAS, 2014.

PACHECO, Eliezer. Institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica. In: _____. **Institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Moderna: Fundação Santillana, 2011. p. 13-32.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 4. ed. revista e aumentada. São Paulo: Intermeios, 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PASSOS. **Lei n. 3.150, de 24 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME e dá outras providências. Passos-MG, 24 jun. 2015. Disponível em: < <http://www.camarapassos.mg.gov.br/lei/1814/aprova-o-plano-municipal-de-> >. Acesso em: 24 set. 2018.

ROCHA, Wellington Moreira da. **Educação de jovens e adultos e a evasão escolar: o caso do Instituto Federal do Ceará campus de Fortaleza**. 2011. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

SAVIANI, Dermeval. **A lei da educação: LDB: trajetória, limites e perspectivas**. 13. ed. rev., atual. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2016a. (Educação contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. **Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024): por uma outra política educacional**. 5. ed. rev e ampliada. Campinas: Autores Associados, 2016b. (Educação contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2010. (Memória da educação).

SAVIANI, Dermeval. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 Edição Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf> >. Acesso em: 21 mar. 2018.

SENADO FEDERAL. **Sistema S**. 2018. Disponível em: < <https://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s> >. Acesso em: 5 mar. 2018.

SILVA, Cesar Augusto Cruz da. **O programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos (PROEJA) em um centro estadual de educação profissional: evasão e remanescência**. 2014. 111f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia e Sociedade) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba.

SILVA, Monica Ribeiro; JORGE, Ceuli Mariano. O reencontro dos sujeitos adultos com a escola: significados e tensões no âmbito do PROEJA. **Educ. Soc.** Campinas, v. 39, n. 142, p. 55-71, janeiro de 2018. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302018000100055&lng=en&nrm=iso >. Acesso em: 14 nov. 2018. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017137347>.

VIDOR, Alexandre et al. Institutos federais: lei nº 11.892 de 29/12/2008 – comentários e reflexões. In: PACHECO, Eliezer (Org.). **Institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Moderna: Fundação Santillana, 2011. p. 47-113.

VIEIRA, Edna Ferreira da Costa. **Evasão escolar no curso do programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos (PROEJA)**. 2009. 61f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS ESTUDANTES EVADIDOS DO CURSO TÉCNICO DO PROEJA NO IFSULDEMINAS – CAMPUS PASSOS

1. Perfil do estudante evadido:

Idade; cor/raça; estado civil; filhos.

2. Como foi sua trajetória escolar antes de iniciar o curso do PROEJA?

(percurso escolar anterior ao curso técnico)

Estudou em escola pública ou particular?

Em qual escola concluiu o ensino fundamental?

Por quanto tempo você ficou sem estudar entre a conclusão do ensino fundamental e o início do curso técnico?

Sua família incentivou a continuação dos estudos?

3. Como você ficou sabendo do curso?

(alcance dos meios de divulgação do curso técnico)

Através de quais meios de comunicação? (TV, rádio, internet, sugestão de pessoas conhecidas, etc.)

Já conhecia a escola?

4. O que te motivou a iniciar o curso?

(razões/motivos para a escolha do curso técnico)

Demandas de formação e afinidade?

Fatores pessoais e/ou familiares?

Características do curso e/ou da escola?

Fatores relacionados ao mundo do trabalho?

Quais eram as suas expectativas?

Sabia o que era e como funcionava um curso na modalidade PROEJA?

5. Como você realizava o percurso até a escola?

(despesas com o curso técnico)

Utilizava qual meio de transporte (coletivo, ia a pé, veículo próprio, pegava carona, etc.)?

Saía de casa ou direto do trabalho?

6. Como era sua alimentação durante o tempo em que estava na escola?

(despesas com o curso técnico)

A escola oferecia refeição?

Levava lanche de casa?

Comprava na própria escola ou em locais próximos?

Alimentava-se após o retorno para casa?

7. Você tinha despesas com o curso? Quais?

(despesas com o curso técnico)

Transporte, alimentação, material didático...

8. Na época em que você fazia o curso, quem era o (a) principal responsável pelo sustento de sua família?

(núcleo familiar)

Você, seus pais, seu cônjuge, seus filhos ou outros?

Quantas pessoas moravam com você na época?

9. Qual era a renda mensal de sua família na época em que estava cursando o PROEJA?

Considerar renda formal e informal.

(renda familiar)

10. Qual era a escolaridade de seus pais (mãe e pai) na época em que você cursava o PROEJA?

(escolaridade dos pais)

11. Como era sua relação com os colegas de classe e com os demais estudantes de outros cursos?

(relacionamento no ambiente escolar)

12. Como era sua relação com os professores?

(relacionamento no ambiente escolar)

13. Você se relacionava com outros servidores da escola (pedagogo, psicólogo, assistente social e técnicos em geral)? Como era essa relação?

(relacionamento no ambiente escolar)

14. O que você achou das matérias do curso?

(curso e conteúdo)

Tinha excesso de matérias?

Eram difíceis?

Tinha relação com sua experiência de vida?

Você foi reprovado (a) em algum ano?

Ficou de dependência em alguma matéria?

15. O que você achou das avaliações do curso?

(curso e conteúdo)

Eram muitas avaliações?

Qual o grau de dificuldade?

Existiam avaliações diversificadas (prática/oral/escrita)?

16. O que você achou dos professores do curso?

(curso e conteúdo)

Eram muito exigentes?

Sabiam explicar a matéria?

Eram atenciosos?

17. O que você achou da estrutura física da escola?

(estrutura física da escola)

Como eram as salas de aula, biblioteca, laboratórios, etc?

Tinha espaço para prática de esportes?

18. Você sabia que a escola possui o Programa de Auxílio Estudantil (PAE)?

(programa de apoio ao estudante)

Você foi informado (a)?

Como você foi informado (a) sobre o programa? Por quem?

Recebia algum tipo de Auxílio Estudantil na época em que realizava o curso (transporte, material didático-pedagógico, alimentação, creche, etc.)?

19. Como os seus familiares mais próximos (marido / esposa / companheiro / companheira / filhos / pais) agiam durante o tempo em que você estava na escola?

(fatores familiares)

Ajudavam com as tarefas (arrumação da casa, cuidar dos filhos, fazer comida, etc.)?

20. Qual era a opinião deles em relação aos seus estudos?

(fatores familiares)

Pediam para que desistisse?

Incentivavam?

Achavam importante?

21. Você trabalhava fora no período em que estava cursando o PROEJA? Em caso afirmativo, como conciliava as duas atividades: trabalho e estudo?

(atividade profissional durante a realização do curso técnico)

Sua atividade profissional tinha relação com a área técnica do curso?

Com qual finalidade você trabalhava?

22. Quando você abandonou o curso?

(tempo decorrido entre o ingresso e o abandono do curso técnico)

Em qual ano?

Em qual mês?

23. Como ocorreu o abandono do curso?**(circunstâncias do abandono)**

Foi de maneira repentina ou você demorou a tomar essa decisão?

Comentou com alguém da escola sobre sua intenção?

Pensou em pedir ajuda para um colega ou servidor da escola?

Algun servidor da escola te procurou para tentar convencê-lo a desistir da idéia de abandonar o curso?

24. Quais motivos levaram você a abandonar o curso?**(razões/motivos para o abandono do curso técnico)****25. Após o abandono, como está sua situação em relação aos estudos?****(percurso escolar posterior ao abandono do curso técnico)**

Terminou o ensino médio?

Ingressou em curso superior?

Ingressou em outro curso técnico?

Não retornou aos estudos?

Frequentou ou pensou em frequentar o CESEC – Centro Estadual de Educação Continuada do município onde reside?

26. Após o abandono, como está sua situação em relação ao trabalho?**(atividade profissional após o abandono do curso técnico)****27. Você gostaria ou não de concluir o curso técnico do PROEJA?****(intenção de retorno ao curso técnico)**

Prefere concluir apenas o ensino médio?

Prefere ingressar em curso superior?

Necessita trabalhar?

Prefere um curso mais curto?

Não tem interesse pela área técnica oferecida no curso?

28. Você tem interesse ou não em fazer outro curso técnico do PROEJA? Caso tenha interesse, cite um ou mais cursos técnicos que gostaria de fazer.

(intenção de ingressar em outro curso técnico do PROEJA)

29. Considerando todas as questões abordadas nesta entrevista e mesmo as que não foram tratadas, você gostaria de fazer alguma observação?

30. Você tem interesse em conhecer os resultados desta pesquisa?

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS DOCENTES QUE ATUARAM NO CURSO TÉCNICO DO PROEJA NO IFSULDEMINAS – CAMPUS PASSOS

1. Perfil docente

1.1 Idade

1.2 Tempo de atuação como docente

(tempo de experiência profissional)

1.3 Tempo de atuação como docente na instituição de ensino pesquisada

(tempo de experiência profissional)

2. Qual é a sua área de formação?

(formação inicial)

3. Você concluiu a graduação em qual instituição de ensino superior?

(formação inicial)

Nome da instituição

Pública ou privada?

4. Você realizou qual tipo de graduação: Licenciatura, Bacharelado ou ambos?

(formação inicial)

5. Você realizou alguma pós-graduação lato sensu e/ou stricto sensu?

(formação continuada)

Em qual área do conhecimento?

Em qual instituição de ensino?

6. Você já conhecia o PROEJA e/ou EJA antes de ingressar nesta instituição de ensino?

(informação sobre a modalidade de ensino)

Já atuou em cursos dessas modalidades?

Foi sua primeira experiência?

7. Durante sua formação inicial, você teve alguma disciplina e/ou exigência de estágio curricular direcionado a essa modalidade de ensino?

(conhecimentos sobre a modalidade de ensino adquiridos durante a formação inicial)

8. Você recebeu algum treinamento, curso ou capacitação na instituição de ensino onde atua nessa modalidade, direcionados ao atendimento desse público?

(conhecimentos sobre a modalidade de ensino adquiridos durante a formação continuada)

9. Comente sua experiência na atuação junto a esse público.

(experiência profissional na modalidade de ensino)

Percebe alguma diferença em atuar enquanto docente nessa modalidade de ensino em relação a outras?

Sentiu necessidade de algum conhecimento, metodologia ou estratégia específica?

O que você percebe como mais desafiador?

Sente a atuação enquanto docente nessa modalidade de ensino como uma oportunidade? Em que sentido?

10. Qual a sua opinião sobre a organização curricular no curso do PROEJA?**(causas/motivos para o abandono relacionados à instituição de ensino)**

Matriz curricular, ementário, atividades complementares, trabalho de conclusão de curso, estágio, etc.

São adequados ao público?

Possibilita flexibilidade pensando nos estudantes que trabalham?

Aproveita experiências anteriores dos estudantes?

11. Como você percebe a motivação desses estudantes em relação ao estudo e à escola?**(causas/motivos para o abandono relacionados ao estudante)****12. Como você analisa o alto índice de evasão no curso técnico do PROEJA?****(causas/motivos para o abandono do curso técnico)**

Percebe maior índice de evasão quando comparado a outras modalidades?

Quais são as razões/motivos para o abandono?

Em sua opinião, esses motivos estão mais relacionados ao sistema educacional de maneira mais ampla, à instituição de ensino ou aos próprios estudantes?

13. Quais estratégias foram adotadas pela instituição de ensino frente ao grande número de evasões?**(ações de combate ao abandono que foram realizadas)**

Essas ações reduziram o número de evadidos?

14. O que a instituição de ensino pode fazer a partir de agora no sentido de combater a evasão nessa modalidade?**(ações de combate ao abandono que podem ser realizadas)**

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O COORDENADOR DO CURSO TÉCNICO DO PROEJA NO IFSULDEMINAS – CAMPUS PASSOS

1. Perfil docente

1.1 Idade

1.2 Tempo de atuação como docente

(tempo de experiência profissional)

1.3 Tempo de atuação como docente na instituição de ensino pesquisada

(tempo de experiência profissional)

2. Qual é a sua área de formação?

(formação inicial)

3. Você concluiu a graduação em qual instituição de ensino superior?

(formação inicial)

Nome da instituição

Instituição pública ou privada?

4. Você realizou qual tipo de graduação: Licenciatura, Bacharelado ou ambos?

(formação inicial)

5. Você realizou alguma pós-graduação lato sensu e/ou stricto sensu?

(formação continuada)

Em qual área do conhecimento?

Em qual instituição de ensino?

Instituição pública ou privada?

6. Você já conhecia o PROEJA e/ou EJA antes de ingressar nesta instituição de ensino?

(informação sobre a modalidade de ensino)

Já atuou em cursos dessas modalidades?

Foi sua primeira experiência?

7. Durante sua formação inicial, você teve alguma disciplina e/ou exigência de estágio curricular direcionado a essa modalidade de ensino?

(conhecimentos sobre a modalidade de ensino adquiridos durante a formação inicial)

8. Você recebeu algum treinamento, curso ou capacitação na instituição de ensino onde atua nessa modalidade, direcionados ao atendimento desse público?

(conhecimentos sobre a modalidade de ensino adquiridos durante a formação continuada)

Já realizou algum curso direcionado a essa modalidade?

9. Comente sua experiência na atuação junto a esse público.**(experiência profissional na modalidade de ensino)**

Percebe alguma diferença em atuar enquanto docente nessa modalidade de ensino em relação a outras?

Sentiu necessidade de algum conhecimento, metodologia ou estratégia específica?

O que você percebe como mais desafiador?

Sente a atuação enquanto docente nessa modalidade de ensino como uma oportunidade? Em que sentido?

10. Qual a sua opinião sobre a organização curricular no curso do PROEJA?**(causas/motivos para o abandono relacionados à instituição de ensino)**

Matriz curricular, ementário, atividades complementares, trabalho de conclusão de curso, estágio, etc.

São adequados ao público?

Possibilita flexibilidade pensando nos estudantes que trabalham?

Aproveita experiências anteriores dos estudantes?

11. Você tem conhecimento de reclamações de estudantes do PROEJA em relação aos docentes, metodologia e/ou carga horária do curso?**(causas/motivos para o abandono relacionados à instituição de ensino)****12. Como você percebe a motivação desses estudantes em relação ao estudo e à escola?****(causas/motivos para o abandono relacionados ao estudante)****13. Como você analisa o alto índice de evasão no curso técnico do PROEJA?****(causas/motivos para o abandono do curso técnico)**

Percebe maior índice de evasão quando comparado a outras modalidades?

Quais são as razões/motivos para o abandono?

Em sua opinião, esses motivos estão mais relacionados ao sistema educacional de maneira mais ampla, à instituição de ensino ou aos próprios estudantes?

14. Quais estratégias foram adotadas por você, enquanto coordenador do curso, frente ao grande número de evasões?**(ações de combate ao abandono que foram realizadas)**

Essas ações reduziram o número de evadidos?

Teve apoio da instituição de ensino para a execução das ações?

15. Você tentou contato com os estudantes evadidos?**(ações de combate ao abandono que foram realizadas)**

16. O que você, enquanto coordenador do curso, pode fazer a partir de agora no sentido de combater a evasão nessa modalidade?

(ações de combate ao abandono que podem ser realizadas)

17. Qual a sua perspectiva em relação ao futuro dos cursos técnicos do PROEJA nesta instituição de ensino?

(perspectiva de futuro da modalidade na instituição de ensino pesquisada)

Há previsão ou intenção de abertura de novos cursos nessa modalidade?

Os índices de evasão podem ser reduzidos?

Esses cursos podem contribuir para o sucesso pessoal e profissional do público-alvo?

18. Qual a sua perspectiva em relação à meta de número 10 do Plano Nacional de Educação (PNE) com vigência de 2014 a 2024, que prevê oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional?

(perspectiva de futuro da modalidade em relação às políticas públicas)

Quais os desafios para que a meta seja atingida?

O fato de o PNE apresentar uma meta relacionada ao PROEJA, evidencia um novo olhar para essa modalidade?

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

NOME DO PARTICIPANTE: _____

DATA DE NASCIMENTO: ___/___/___ IDADE: _____

DOCUMENTO DE IDENTIDADE: TIPO: _____ Nº _____ SEXO: M () F ()

ENDEREÇO: _____

BAIRRO: _____ CIDADE: _____ ESTADO: _____

CEP: _____ FONE: _____

Eu, _____, declaro, para os devidos fins ter sido informado(a) verbalmente e por escrito, de forma suficiente a respeito da pesquisa: **Políticas Públicas de Educação: um estudo de caso sobre a evasão escolar no curso técnico do PROEJA no IFSULDEMINAS – Campus Passos**. O projeto de pesquisa será conduzido por **Gabriela Rocha Guimarães**, do Programa de Pós-Graduação em **Planejamento e Análise de Políticas Públicas**, orientada pela Professora Doutora **Maria Madalena Gracioli**, pertencente ao quadro docente da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais/UNESP/C.Franca. Estou ciente de que este material será utilizado para apresentação de: (Monografia, Dissertação, Tese, Projeto (s), Relatório Trienal de Atividades/Docente, etc.) observando os princípios éticos da pesquisa científica e seguindo procedimentos de sigilo e discrição. **Este projeto de pesquisa tem por objetivo identificar os motivos que levam jovens e adultos a abandonar o curso técnico do PROEJA no IFSULDEMINAS – Campus Passos**. Fui esclarecido(a) sobre os propósitos da pesquisa, os procedimentos que serão utilizados e riscos, a garantia do anonimato e de esclarecimentos constantes, além de ter assegurado o direito de interromper a minha participação no momento em que achar necessário.

Passos, ___ de _____ de _____.

Assinatura do participante

Gabriela Rocha Guimarães (assinatura)

Pesquisadora Responsável

Gabriela Rocha Guimarães

Endereço: Rua Antônio Luiz de Faria, 668, Jd. Itália, Passos/MG, CEP: 37901-546

Tel: (35) 99197-7538

E-mail: gabi.metzker@hotmail.com

Gracioli (assinatura)

Orientadora

Professora Doutora Maria Madalena Gracioli

Endereço: Rua Adelino Nogueira, 510, Jd. Santana, Franca/SP, CEP: 14403-065

Tel: (16) 99969-6926

E-mail: lenagracioli@gmail.com

**APÊNDICE E – QUADRO DE CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE
(ESTUDANTES EVADIDOS)**

Categorias	Subcategorias	Questões
Perfil do estudante evadido	Idade	1
	Estado civil	1
	Filhos	1
Escolha do curso técnico	Alcance dos meios de divulgação do curso	3
	Razões/motivos para a escolha do curso	4
Abandono do curso técnico	Causas/motivos para o abandono do curso	11,12,13,14,15,16,17,18,19,20,24
	Tempo decorrido entre o ingresso e o abandono do curso	22
	Circunstâncias do abandono	23
	Intenção de retorno ao curso abandonado	27
Trabalho	Atividade profissional durante a realização do curso	21
	Atividade profissional após o abandono do curso	26
Situação Socioeconômica e percurso escolar	Despesas com o curso	5,6,7
	Núcleo familiar	8
	Renda Familiar	9
	Escolaridade dos pais	10
	Percurso escolar anterior ao curso	2
	Percurso escolar posterior ao abandono do curso	25
	Interesse em realizar outro curso técnico do PROEJA	28

Fonte: MOREIRA, 2012, p. 135. Adaptado por Gabriela Rocha Guimarães

APÊNDICE F – QUADRO DE CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE (DOCENTES)

Categories	Subcategorias	Questões
Perfil docente	Idade	1
	Tempo de experiência profissional	1
	Filhos	1
Formação	Formação inicial	2, 3, 4
	Formação continuada	5
EJA/PROEJA e formação direcionada ao público-alvo	Informação sobre a modalidade de ensino	6
	Conhecimentos sobre a modalidade de ensino adquiridos durante a formação inicial	7
	Conhecimentos sobre a modalidade de ensino adquiridos durante a formação continuada	8
	Experiência profissional na modalidade de ensino	9
Abandono do curso técnico	Causas/motivos para o abandono relacionados à instituição de ensino	10, 12
	Causas/motivos para o abandono relacionados ao estudante	11, 12
Estratégias para evitar o abandono do curso técnico	Ações de combate ao abandono que foram realizadas	13
	Ações de combate ao abandono que podem ser realizadas	14

**APÊNDICE G – QUADRO DE CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE
(COORDENADOR DO CURSO)**

Categories	Subcategorias	Questões
Perfil docente	Idade	1
	Tempo de experiência profissional	1
	Filhos	1
Formação	Formação inicial	2, 3, 4
	Formação continuada	5
EJA/PROEJA e formação direcionada ao público-alvo	Informação sobre a modalidade de ensino	6
	Conhecimentos sobre a modalidade de ensino adquiridos durante a formação inicial	7
	Conhecimentos sobre a modalidade de ensino adquiridos durante a formação continuada	8
	Experiência profissional na modalidade de ensino	9
Abandono do curso técnico	Causas/motivos para o abandono relacionados à instituição de ensino	10, 11, 13
	Causas/motivos para o abandono relacionados ao estudante	12, 13
Estratégias para evitar o abandono do curso técnico	Ações de combate ao abandono que foram realizadas	14, 15
	Ações de combate ao abandono que podem ser realizadas	16
Futuro dos cursos do PROEJA	Perspectiva de futuro da modalidade na instituição de ensino pesquisada	17
	Perspectiva de futuro da modalidade em relação às políticas públicas	18

ANEXOS

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS/CAMP. DE FRANCA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO SOBRE A EVASÃO ESCOLAR NO CURSO TÉCNICO DO PROEJA NO IFSULDEMINAS- CAMPUS

Pesquisador: GABRIELA ROCHA GUIMARAES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 79863317.3.0000.5408

Instituição Proponente: Faculdade de Ciências Humanas e Sociais- Unesp - Campus de Franca

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.461.531

Apresentação do Projeto:

O projeto define objetivamente todas as etapas.

Objetivo da Pesquisa:

Encontram-se bem definidos e podem ser desenvolvidos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

De acordo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Não há.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

De acordo.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há.

Considerações Finais a critério do CEP:

A Coordenadora aprova "ad referendum" do colegiado o parecer do relator.

Endereço: Av. Eufrasia Monteiro Petraglia, 900

Bairro: Jd. Antonio Petraglia

CEP: 14.409-160

UF: SP

Município: FRANCA

Telefone: (16)3706-8723

Fax: (16)3706-8724

E-mail: comiteetica@franca.unesp.br

**UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS/CAMP. DE FRANCA**



Continuação do Parecer: 2.461.531

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1026645.pdf	14/12/2017 11:53:21		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_gabriela.pdf	08/11/2017 22:23:15	GABRIELA ROCHA GUIMARAES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_gabriela.pdf	07/11/2017 22:46:37	GABRIELA ROCHA GUIMARAES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracao_instituicao.pdf	07/11/2017 22:41:25	GABRIELA ROCHA GUIMARAES	Aceito
Folha de Rosto	Folha_gabriela.pdf	07/11/2017 22:38:31	GABRIELA ROCHA GUIMARAES	Aceito
Outros	roteiro_estudante.pdf	06/11/2017 10:14:17	GABRIELA ROCHA GUIMARAES	Aceito
Outros	roteiro_docentes.pdf	06/11/2017 10:13:44	GABRIELA ROCHA GUIMARAES	Aceito
Outros	roteiro_coordenador.pdf	06/11/2017 10:09:42	GABRIELA ROCHA GUIMARAES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FRANCA, 08 de Janeiro de 2018

**Assinado por:
Helen Barbosa Raiz Engler
(Coordenador)**

Endereço: Av. Eufrasia Monteiro Petraglia, 900
Bairro: Jd. Antonio Petraglia **CEP:** 14.409-160
UF: SP **Município:** FRANCA
Telefone: (16)3706-8723 **Fax:** (16)3706-8724 **E-mail:** comiteetica@franca.unesp.br

ANEXO B – SOLICITAÇÃO AO MEC DE DADOS REFERENTES AOS NÚMEROS DE MATRÍCULA E EVASÃO NOS CURSOS DO PROEJA NO BRASIL E EM MINAS GERAIS (2010 a 2017)

Detalhes da Solicitação

Solicitação: **3556964**

Atendimento: **2018-0018388106**

📅 Data de atendimento
23/09/2018

🕒 Horário
10:48:07

Descrição:

Prezados, bom dia! Meu nome é Gabriela Rocha Guimarães. Atualmente sou estudante do Programa de Pós-graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas da UNESP/ Campus de Franca. Minha dissertação aborda a temática da evasão escolar nos cursos do PROEJA, dessa forma, necessito das seguintes informações: 1. Número de matrículas na modalidade PROEJA no Brasil, por tipo de formação, de 2010 a 2017. 2. Evasão na modalidade PROEJA no Brasil, por tipo de formação, de 2010 a 2017. 3. Número de matrículas na modalidade PROEJA em Minas Gerais, por tipo de formação, de 2010 a 2017. 4. Evasão na modalidade PROEJA em Minas Gerais, por tipo de formação, de 2010 a 2017. Desde já agradeço!




ANEXO C – RESPOSTA DO MEC À SOLICITAÇÃO DE DADOS REFERENTES AOS NÚMEROS DE MATRÍCULA E EVASÃO NOS CURSOS DO PROEJA NO BRASIL E EM MINAS GERAIS (2010 a 2017)

Confirmação de Fechamento do Protocolo 3556964

M

meccentraldeatendimento@mec.gov.br

Ter, 16/10/2018 10:39

Você    ...

Prezado(a) Sr(a) Gabriela Rocha Guimarães,

O protocolo de nº 3556964, foi finalizado em 16/10/2018 10:38:58 .

Assunto:

SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica >> PROEJA >> Cidadão >> Informações Gerais.

Solução:

Em atendimento a sua solicitação, esclarecemos que o serviço de informação ao cidadão – SIC, instituído pela Lei nº 12.527, de 18 de dezembro de 2011, tem como objetivo facilitar o exercício do direito de acesso à informação pública. No entanto, conforme estabelecido no art. 13 do Decreto nº 7.724/2012, que regulamenta a referida lei, não serão atendidos pedidos de acesso à informação que:

1 – Exijam trabalho de análise, interpretação ou consolidação de dados e informações, ou serviço de produção ou tratamento de dados que não estejam automatizados nos sistemas informatizados do Ministério da Educação-MEC, e, portanto, exigem “trabalho adicional de análise, interpretação ou consolidações de dados ou informações”.

2 – Desproporcionais ou desarrazoados: representa um expressivo volume de registros e dados cuja extração, análise e consolidação das informações, da forma como foi solicitada, ensejaria um esforço humano desproporcional de processamento de dados, com dispêndio não previsto de recursos humanos e financeiro, inviabilizando o seu atendimento por este Ministério.

Atenciosamente,

Equipe/SETEC

Para mais detalhes, favor entrar em contato com a Central de Atendimento do Ministério da Educação, pelo telefone 0800616161 ou pelo Fale Conosco no Portal do MEC (<http://fale-conosco.mec.call.inf.br>)

Colocamo-nos à disposição para atendê-lo(a).

Agradecemos seu contato.

Esta mensagem foi enviada por um sistema automático. Favor, não respondê-la.

**ANEXO D – QUESTIONÁRIO APLICADO NO MUNICÍPIO DE PASSOS PARA
VERIFICAR A DEMANDA EM RELAÇÃO AO CURSO TÉCNICO EM
ORIENTAÇÃO COMUNITÁRIA**



**IFSULDEMINAS – Câmpus Passos
ENSINO GRATUITO E DE QUALIDADE
PROEJA**

Nome completo: _____

Data de nascimento: __/__/____ Naturalidade: _____ Estado: _____

Endereço: _____

E-mail: _____

Telefone de contato: () _____ - _____ Celular: () _____ - _____

Gênero: () Feminino () Masculino

Estado Civil:

() Solteiro(a) () Casado(a)

() Divorciado(a) () Viúvo(a)

() Outros

Possui filhos(as):

() Sim Quantos? _____

() Não

Cor ou Raça:

() Preta () Branca

() Parda () Amarela

() Indígena () Não declarada

Possui alguma necessidade educacional específica?

() Sim Qual? _____

() Não

Escolaridade:

() Ensino Fundamental completo

() Ensino Médio Incompleto

Estudou em qual escola? _____

Concluído em? _____

Frequentou até qual série? _____

Você trabalha? _____ Em qual período? _____

Como você ficou conhecendo o IFSULDEMINAS?

() Através de um colega ou parente () Internet () Outros

() Televisão ou rádio () Panfleto () Através destes questionário

Curso Técnico em Orientação Comunitária:

O Curso Técnico em Orientação Comunitária Integrado ao PROEJA oferece formação de nível médio e preconiza a formação de profissional habilitado para atuar no setor de Orientação Comunitária, bem como a formação humana e cidadã, alicerçada no apoio educacional à comunidade

Você tem interesse em realizar o este curso? () Sim () Não

Em qual horário? () Manhã () Tarde () Noite

Aponte os motivos de seu interesse?

() Conclusão do Ensino Médio () Capacitação Profissional

() Capacitação Pessoal () Oferta de emprego