

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

DISSERTAÇÃO

EVASÃO ESCOLAR NO CURSO TÉCNICO
AGRÍCOLA NA MODALIDADE DE EJA DA ESCOLA
AGROTÉCNICA FEDERAL DE RIO DO SUL-SC

LAURI JOÃO MARCONATTO

2009



**DECANATO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**EVASÃO ESCOLAR NO CURSO TÉCNICO AGRÍCOLA NA
MODALIDADE DE EJA DA ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE
RIO DO SUL-SC**

LAURI JOÃO MARCONATTO

Orientador Professor
Dr. José dos Santos Souza

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

**Seropédica / RJ
Dezembro de 2009**

371.425098

165

M321e

T

Marconatto, Lauri João, 1963-.

A Evasão Escolar no Curso de Técnico Agrícola na modalidade de EJA da EAF Rio do Sul - SC / Lauri João Marconatto - 2009.

101 f.: il.

Orientador: José dos Santos Souza.

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

Bibliografia: f. 87-93.

1. Ensino profissional - Rio do Sul (SC) - Brasil - Teses. 2. Evasão escolar na educação de adultos - Rio do Sul (SC) - Brasil - Teses. 3. Ensino técnico - Rio do Sul (SC) - Brasil - Teses. I. Souza, José dos Santos, 1966-. II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola. III. Título.

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

LAURI JOÃO MARCONATTO

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

**Dissertação submetida à Banca
Examinadora e aprovada em
18/12/2009.**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José dos Santos Souza (Orientador)
UFRRJ

Prof^a. Dr^a. Sandra Regina Sales
UFRRJ

Prof^a. Dr^a. Jacqueline Ventura
UFF

AGRADECIMENTOS

Por certo, ao referenciar os agradecimentos, haverei de relegar alguém, foram muitas as pessoas que de uma ou outra forma contribuíram para que eu realizasse este trabalho de muita importância para a minha formação acadêmica. Desta forma quero em nome dos que aqui nomearei homenagear a todos que por ventura não venha a citar.

Começo agradecendo a Deus, pelo mundo em que vivemos e onde tudo acontece; aos meus pais, Augusto Marconatto Neto e Delmina Lúcia Marconatto, que oportunizaram que tudo isso fosse possível ao me conceder o dom da vida, propiciando que a minha história acontecesse. Da mesma forma, agradeço as minhas irmãs: Cleusa, Ivete, Nádia, Leila e, aos irmãos: Claucir, Reni, Moacir, Odir e Arildo, que de uma ou outra forma, apoiaram-me para que cada passo fosse dado em segurança.

Ainda em determinado momento desta caminhada, quando passei a ter também o apoio de uma mulher de fibra, Helena, que como esposa, companheira, ou mesmo como sócia, pudemos construir uma bela história juntos. A constituição de uma linda família, com quatro filhos, Diogo, Marco, Daniel e Laila, a eles agradeço pela tolerância pela minha ausência por muitos momentos, até mesmo estando presente de corpo, mas com o pensamento voltado aos trabalhos e estudos, sei que não dei a atenção por eles merecida.

Aos professores da Escola Básica Santa Helena, dos anos 70, que apesar de todas as dificuldades e falta de incentivos, cada um a sua maneira conseguia me mostrar que o valor do professor não estava somente no seu salário, mas sim na nobreza do seu trabalho, de oportunizar o seu conhecimento e sua experiência para muitas crianças que tinham ali a única oportunidade de construir o seu conhecimento.

No Colégio Agrícola de Concórdia, posteriormente Escola Agrotécnica Federal de Concórdia (EAFC) e hoje Instituto Federal Catarinense – Campus de Concórdia, onde cursei o Técnico Agrícola durante o período de 1979 a 1981, a mais de 250 km distante de minha casa e família, encontrei ali uma nova família junto aos colegas, professores e servidores, já que era com eles que convivia por períodos de mais de quatro meses sem ver minha família. Agradecer a eles, pois foi naquele ambiente que aprendi a dividir e conquistar espaços, a socializar e a lutar pelos direitos e pela qualidade de ensino, entre outros. Também por ter sido naquele ambiente que adquiri a formação técnica profissionalizante bem como conhecimento para conquistar minha vaga em curso superior.

No período de 1982 até 1985, durante o curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas, na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), onde muitas amizades aconteceram e, com elas e a cada dia, foi sendo construído um aprendizado. Quero assim sem citar nomes, agradecer aos colegas:

Da 111ª equipe interprofissional do Projeto Rondon, que junto ao campus avançado da UFRRJ em Macapá, então território de Amapá, convivemos durante o mês de setembro de 1982, pelos momentos de formação, trabalho, aventura e lazer, que juntos passamos e que frequentemente me retornam a memória.

Do movimento estudantil na executiva do Diretório Acadêmico Raimundo Ferreira, do curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas (LICA), no período 1984 a 1985, pelas lutas em prol de um curso forte que pudesse ocupar o lugar de destaque e garantir espaço para atuação dos profissionais que resultaram em muitas conquistas que junto com todos os companheiros da LICA, entre elas a reforma curricular do curso e a renovação do convênio entre a Coordenação Nacional do Ensino Agrícola (COAGRI) e UFRRJ.

Do grupo de tradições e folclore gaúcho “Raízes dos Pampas”, que além de divulgar a cultura do sul brasileiro, criou um movimento cultural e tradicionalista na UFRRJ. A estes um abraço “cinchado”, aos Gaúchos, aos Catarinenses, aos Cariocas, a Amapaense, a Mineira e a Paraibana, que acreditaram, apoiaram e participaram do grupo.

Do grupo do projeto de extensão universitária, com o objetivo assentar moradores no Projeto Chaperó, conjunto habitacional nas proximidades da Serra das Araras. Pela persistência na busca de dispor de conforto para famílias necessitadas, que resultou em mais de setenta famílias assentadas naquela agrovila.

Não poderia deixar de agradecer aos Professores da UFRRJ daquele período, alguns me mostrando o que e como fazer, outros, o que e como não fazer, que de uma forma ou outra me “ensinaram a aprender”.

Ao grupo que participou na criação da Fundação Getúlio Vargas, Associação Mantenedora da Escola Agrícola Getúlio Vargas, em Linha Cruzinhas no ano de 1987 e dos membros das diretorias da associação até no ano de 1995, e aos prefeitos de São Miguel do Oeste e Descanso, pela superação das dificuldades enfrentadas no período, pela determinação e compromisso com que durante os quatro mandatos, juntos construímos um sonho regional, a escola que hoje é denominada Centro de Educação Profissional Getúlio Vargas (CEDUP-GV).

Aos colegas professores que, no período de 1998 a 2003, atuaram na EAFC, dos quais alguns me proporcionaram bons exemplos de como proceder como professor a quem quero parabenizar, já que realizavam um trabalho dedicado e comprometido com a formação dos alunos, por outro lado também alguns faziam jus à fama de que servidor público não é comprometido com a sua responsabilidade, a estes agradeço por me indicarem de como não fazer.

Da mesma forma, na Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul (EAFRS), hoje Instituto Federal Catarinense – Campus de Rio do Sul, onde fui muito bem recebido em fevereiro de 2004, quero agradecer a todos os colegas, principalmente aos que juntos participando de comissões, para criação de cursos, como o PROEJA, Tecnólogo em Horticultura, Licenciatura em Matemática, para estruturação de laboratórios como Bromatologia e microbiologia, viabilização do funcionamento do laticínio, entre outras. Aos componentes destas comissões que foram companheiros determinados em construir uma escola melhor e maior, a eles quero agradecer pela companhia, ajuda e pelo conhecimento compartilhado. Aos alunos que, a cada aula, traziam-me algo de novidade e assim foram contribuindo para que a minha prática pedagógica melhorasse.

Aos colegas da turma 2007-2 do Programa de Pós Graduação em Educação Agrícola (PPGEA), pelo companheirismo, amizade e experiências trocadas. À coordenação do curso por ter oportunizado as condições necessárias para o sucesso do mesmo e aos professores que nestes dois anos de curso trocaram experiências e conhecimentos com muita dedicação, orientando a melhor forma para trilhar esta caminhada, que vejo agora, sendo concluída.

Ao colega Claudinei, quem auxiliou-me na revisão ortográfica deste. Finalmente, quero também agradecer ao meu orientador, o professor Dr. José dos Santos Souza que, com paciência, tem dividido o seu conhecimento e experiência e assim indicado o melhor caminho na realização deste trabalho.

RESUMO

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

O Decreto nº 5.478/2005 instituiu, no âmbito das Instituições Federais de Educação (IFE's), o Programa de profissionalização na modalidade de EJA que alterado pelo decreto no 5.840/2006, define o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Este Programa traz para as IFE's um novo desafio, que é atender uma parcela da população que não obteve oportunidade de educação básica de nível médio e educação profissional na idade regular. A Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul (EAFRS) imediatamente acatou a criação do PROEJA e já em 2005 deu início à elaboração do Projeto Pedagógico do Curso. Optou-se por implantar o curso nos moldes da Pedagogia da Alternância, articulado com o ensino médio de forma integrada. Foram disponibilizadas 25 vagas, ocorreram 38 inscrições para o ingresso, apenas 27 realizaram a entrevista e foi oportunizada e realizada a matrícula aos 27. No segundo semestre, apenas 15 alunos retornaram para a escola, sendo que dois destes mudaram para o curso subsequente e 12 se evadiram. Com o objetivo de compreender as causas da evasão escolar desses alunos, foi usada, na investigação, a análise da literatura sobre políticas de educação profissional e educação de jovens e adultos, bem como, pesquisas sobre evasão escolar, ainda foi realizada a análise de documentos oficiais, projeto pedagógico do curso, registros escolares, relatórios e atas de reuniões da EAFRS. Como instrumento de coleta de dados foi aplicado um questionário, aos alunos matriculados no curso que evadiram e outro aos que permaneceram. A pesquisa indicou que no Curso Técnico Agrícola da EAFRS, oferecido na modalidade de EJA, a grande maioria dos alunos trabalha e possui renda familiar de até quatro salários mínimos e são filhos de pais com baixa escolaridade. Apontou ainda que 36% dos alunos evadiram devido à dificuldade em conciliar horário de estudo com o trabalho, 46% evadiram por precisar ou desejar trabalhar, para a sua subsistência ou para manter o padrão de vida dele e da família e 18% por não se adaptarem a escola. Desta forma foi determinante para evasão a forma de oferta do curso, horário diurno e modo de alternância, bem como a exclusão de outros já no processo seletivo, de forma que para constituir uma segunda turma não houve candidatos. Concluímos que a formação nessa modalidade para atender àquele que já constituiu família e trabalha, deveria ser ofertada na comunidade do aluno, em dias alternados ou à noite.

PALAVRAS-CHAVE: educação de jovens e adultos, ensino técnico –profissionalização agrícola – PROEJA, evasão escolar.

ABSTRACT

MARCONATTO, Lauri João. **The School dropout in the Agricultural Technical Course for young people and adults in the Federal Agricultural School of Rio do Sul/SC.** 2009. 101 f. Dissertation (Masters Science in Agricultural Education). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2009.

Decree 5,478/2005 establishes the professionalization Program for Young and Adults in the Educational Federal Institutions. It was changed by Decree 5,840/2006, which set the National Program of Integration of the Professional Education with the Basic Education in Young and Adults Modality. This Program is a new challenge, because it offers an opportunity for some people to have a high school and professional education both for those who hadn't it in a proper time. The Federal Agricultural School from Rio do Sul started this program in 2005, when the Pedagogic Project from the course was created. The Alternating Pedagogic was chosen as the model to follow, integrated to High School. There were offered 25 places. 38 did the inscription, but only 27 came to interview. These 27 made the registration and started to study. But half year later, there were only 15 students attending to the classes, and 2 of them entered the regular course studies and 12 of them left school. This paper aims to comprehend the reasons why students left school. The references are: researches about; other researches about dropout; official documents analysis; the course pedagogic project; other school registrations; reports and minutes of meetings from the School. A questionnaire was applied as a guide to collect data from registered students and another from those who left. The results show that the Agricultural Technician Course for Young and Adults deals with people who work on their land, earning no more than four minimum wage a month. Their parents also have low education studies. 36% told that they gave up because it was too difficult to manage both study and work. Other 46% said they couldn't study because they had to work or they wished to work in order to provide subsistence or keep family's standard of living. And finally, 18% told that they didn't fit the school. As seen above, the dropout was mainly caused by the way the course was offered: during daytime; the mode switching; and exclusion of some candidates already in the selection process. No other class could be made, because there were no sufficient candidates for it. Our conclusion is that this kind of course will only work for those grown up who already has a family and has a job if it would be offered in the student's community, at night or in mode switching.

KEY-WORDS: young and adult education, technical education – agricultural professionalization – PROEJA, school dropout.

LISTA DE SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ABMES	Associação Brasileira de Mantenedores de Ensino Superior
ANDE	Associação Nacional de Educação
ANPEd	Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEDUP-GV	Centro de Educação Profissional Getúlio Vargas
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CFE	Conselho Federal de Educação
CIDASC	Companhia Integrada de Desenvolvimento Agrícola de Santa Catarina
CNBB	Confederação Nacional dos Bispos do Brasil
COAGRI	Coordenação Nacional do Ensino Agrícola
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CRAVIL	Cooperativa Regional do Alto Vale do Itajaí Ltda.
DESU	Departamento do Ensino Supletivo
DNMO	Departamento Nacional de Mão de Obra
EAFRS	Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul/SC
EAFC	Escola Agrotécnica Federal de Concórdia
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ECIEL	Estudos Conjuntos de Integração Econômica da América Latina
EMBRAPA	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
EPAGRI	Empresa de Pesquisa Agropecuária e Extensão Rural de Santa Catarina
FAT	Fundo de Amparo do Trabalhador
FEDAVI	Fundação Educacional do Alto Vale do Itajaí
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFE	Instituição Federal de Ensino
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MNCA	Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
PAS	Programa Alfabetização Solidária
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEA	População Economicamente Ativa
PLANFOR	Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
PNA	Programa Nacional de Alfabetização
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania

PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Plano Político Pedagógico
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão do Jovem
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SDR	Secretarias de Estado de Desenvolvimento Regional
SEA	Serviço de Educação de Adultos
SEF	Sistema Escola Fazenda
SEAV	Secretaria de Ensino Agrícola e Veterinário
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
SEPS	Secretaria de Ensino de Primeiro e Segundo Graus
SESU	Subsecretaria de Ensino Supletivo
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
UEP	Unidades de Educação e Produção
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura)
USAID	United State Agency for International Development (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional)
UNE	União Nacional dos Estudantes

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Matriz Curricular do Curso Técnico Agrícola com Habilitação em Agropecuária Integrado com o Ensino Médio, modalidade de EJA	60
--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Parâmetros de gestão da EAFRS para o ano letivo de 2007	52
Tabela 02 – Número de alunos por curso matriculados e frequentando aulas na sede da EAFRS em Rio do Sul.	53
Tabela 03 – Número de alunos por curso matriculados e frequentando aulas fora da sede da EAFRS em Rio do Sul	54
Tabela 04 – Nível de formação dos servidores da EAFRS em dezembro/2008.	55
Tabela 05 – Respostas para as questões de número 1 a 22.	anexos.
Tabela 06 – Respostas para a questão aberta 23.	anexos.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01. Alunos do PROEJA, por seu estado civil.	66
Gráfico 02. Alunos do PROEJA, por quantidade de irmãos	66
Gráfico 03. Alunos do PROEJA, por número de filhos.....	67
Gráfico 04. Alunos do PROEJA, por acompanhamento com quem mora	67
Gráfico 05. Alunos do PROEJA, por número de pessoas por residência.	68
Gráfico 06. Alunos do PROEJA, por faixa de renda familiar, em salários mínimos.	68
Gráfico 07. Alunos do PROEJA, pela responsabilidade de provimento familiar.....	69
Gráfico 08. Alunos do PROEJA, por grau de escolaridade paterna.	70
Gráfico 09. Alunos do PROEJA, por grau de escolaridade materna.	70
Gráfico 10. Alunos do PROEJA, por meio que mais utiliza para se atualizar.	71
Gráfico 11. Alunos do PROEJA, por frequência no uso do computador.	71
Gráfico 11.1 Alunos do PROEJA, por disponibilidade de microcomputador em casa	72
Gráfico 12. Opinião dos alunos do PROEJA, quanto às condições de alimentação na EAFRS.	72
Gráfico 13. Opinião dos alunos do PROEJA, quanto aos procedimentos de ensino adotados pela maioria dos professores, quanto aos objetivos do curso.	73
Gráfico 14. Opinião dos alunos do PROEJA, quanto à disponibilidade dos professores para orientação extraclasse.	73
Gráfico 15. Opinião dos alunos do PROEJA, quanto ao domínio e atualização, dos conteúdos trabalhados.	74
Gráfico 16. Opinião dos alunos do PROEJA, pela avaliação dos docentes quanto à discussão do planejamento do ensino com os alunos.	75
Gráfico 17. Opinião dos alunos do PROEJA, na avaliação pelo desempenho dos professores.	75
Gráfico 18. Opinião dos alunos do PROEJA, quanto à adequação do horário de funcionamento da EAFRS.	76
Gráfico 19. Opinião dos alunos do PROEJA, quanto às instalações da EAFRS para leitura e estudo.	77

Gráfico 20. Opinião dos alunos do PROEJA, quanto às condições das salas de aula, laboratórios, ambientes de trabalho e estudos.	77
Gráfico 21. Opinião dos alunos do PROEJA, quanto à avaliação em relação à biblioteca.	78
Gráfico 22. Opinião dos alunos do PROEJA, quanto ao melhor turno para que fosse oferecido o curso.	78
Gráfico 23.a Duas opiniões por aluno, dos motivos que o levou a desistir do curso PROEJA na EAFRS.	83
Gráfico 23.b Duas opiniões por aluno, dos motivos importantes para a sua permanência no curso PROEJA NA EAFRS.	84
Gráfico 24. Distribuição dos alunos por faixa etária	86

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	1
2	A EVASÃO ESCOLAR	4
3	POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL	12
	3.1 A História da Educação de Jovens e Adultos	12
	3.2 Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)	21
4	AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL	26
	4.1 A Educação Profissional na Ditadura Militar	29
	4.2 A Educação Profissional Pós Ditadura Militar	34
5	A EAFRS E O PROEJA	50
	5.1 A Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul (EAFRS).	50
	5.2 O PROEJA na EAFRS.....	56
	5.3 O Currículo do Curso.....	58
6	DISCUSSÃO E ANÁLISE DE DADOS	64
7	CONCLUSÕES	82
8	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	87
9	ANEXOS	94

1 INTRODUÇÃO

Como base para a fundamentação deste trabalho, delimito as principais políticas implantadas no Brasil, a partir do início do século XX para a educação profissional e para a educação de jovens e adultos (EJA). Sem a pretensão de discutir todas as mesmas, pretendo aqui, recapitular as etapas mais significativas que determinaram os diversos rumos do ensino. A delimitação histórica, nesse período, deve-se exclusivamente porque é a partir de 1909 que a educação profissional passa a ser vista como objeto de políticas públicas e sob responsabilidade do estado, bem como, a partir de 1947, as primeiras diretrizes para a EJA são delineadas.

Busco ainda encontrar nas políticas da educação a sua relação com o trabalho, o interesse ideológico do seu uso na busca da hegemonia, bem como o interesse da classe dominante em conduzir as políticas da educação visando à possibilidade de favorecer ao acúmulo do capital pela exploração do trabalho, caracterizada pela dualidade em que as políticas educacionais, por um lado usam a educação como treinamento para o trabalho e treinamento para a produtividade e por outro lado como capacitação para o planejamento e gerenciamento, destinando, cada uma, para determinada classe social.

Embora já existisse educação profissional no Brasil antes do início do Século XX, esta estava condicionada à educação da iniciativa privada ou então com finalidades específicas para atender necessidades de áreas públicas, como por exemplo, o treinamento militar. No início da primeira república, a educação estava sob responsabilidade do Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos. A partir de 23 de outubro de 1891, pela lei nº 23, é o Ministério da Justiça e dos Negócios Interiores que passa a integrar a educação. Já em 1894 é criado o Instituto Profissional João Alfredo para formar práticos em tipografia, litografia, carpintaria, tornearia, ferraria, serralheria, funilaria, alfaiataria entre outros, bem como em 1906 pela primeira vez na república o estado é habilitado a financiar a criação de escolas profissionais federais (MACHADO, 1989, p.25).

A educação profissional no Brasil tem sido periodicamente influenciada pelo interesse econômico e/ou pensamento político e tem como marco inicial a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices, pelo Decreto Lei nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. A educação profissional passa por diversos momentos em que se torna evidente a dualidade entre a educação proletária e a educação burguesa, ou seja, a educação para o trabalho e a educação para elite pensante. A clara evidência de que a educação para o trabalho é destinada para o proletariado é revelada com a criação dos patronatos agrícolas, que eram destinados para os desafortunados que poderiam “incomodar” a sociedade como fica explícito no Decreto nº 1.948/1930: “tais estabelecimentos constituem em seu conjunto um instituto de assistência, proteção e tutela moral de menores recorrendo, para esse efeito ao trabalho agrícola”.

E este mesmo princípio fica explícito na constituição de 1937, que define o ensino profissionalizante como sendo destinado às classes menos favorecidas, que tendo formação para executar atividades, poderia obter meios de subsistência através do trabalho.

Já a Educação de Adultos tem o seu marco inicial em 1947, pela portaria nº 57 que autoriza o Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Saúde, a orientar e a coordenar a Campanha de Educação de Adultos.

A 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a lei nº 4.024/1961 cria os Ginásios Agrícolas e Colégios Agrícolas. Em 1966, implantado o modelo de Escola Fazenda, com o lema “aprender a fazer e fazer para aprender”, o ideal novamente bem explícito de educar para fazer, ou seja, aprender para o trabalho. Com a lei nº 5.692/71 que

fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, agora com a pedagogia tecnicista e com princípios de racionalidade, eficiência e produtividade. Por outro lado neste período o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) é implantado como política de governo, pelo regime militar com o objetivo principal de controle social e formar para o trabalho de forma rápida para atender as demandas do milagre econômico proposto pelo regime de então.

Na nova LDB, a lei nº 9.394/96, prescreve no seu Artigo 39º “A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”, que mantém o princípio da educação voltada à produção. Já o Decreto nº 2.208/97, propõe educação técnica em todos os níveis, no básico, no técnico e no tecnológico, no entanto o mesmo é revogado pelo decreto nº 5.154/04 que organiza a educação profissionalizante, em formação inicial e continuada de trabalhadores, educação profissional técnica de nível médio e educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação e propõe a articulação do ensino médio com a educação profissional, de forma integrada, concomitante e subsequente. A mesma lei define a Seção V para tratar da EJA, caracterizando como uma forma de progressão destacando principalmente os exames que avaliariam os níveis de ensino, fundamental para alunos com mais de 15 anos e médio para alunos com idade acima de 18 anos.

O Decreto nº 5.478, de 24 de junho 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. Alterado pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, passa a denominar-se Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). O mesmo decreto prescreve que os cursos poderiam ser articulados “ao ensino médio de forma integrada ou concomitante” (BRASIL, 2006, artigo 2º, alínea I), anteriormente estava previsto somente de forma integrada. Na Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul/SC (EAFRS), hoje denominado – Instituto Federal do Catarinense - Campus Rio do Sul¹ – foi constituída uma comissão para elaboração do Plano Pedagógico de Curso (PPC) a ser oferecido nesta modalidade. Esta Comissão propôs em reunião com professores que a forma de articulação com o ensino médio, deveria ser a integrada, bem como ser ofertado o curso de Técnico Agrícola com Habilitação em Agropecuária. Estas proposições foram aceitas de forma consensual. Da mesma forma optou-se por implantar o curso nos moldes da Pedagogia da Alternância², como forma de facilitar a vinda e permanência aos alunos na escola.

No Edital para Seleção de alunos para a primeira turma do PROEJA, do Curso Técnico Agrícola com Habilitação em Agropecuária, a EAFRS disponibilizou 35 vagas, mas apenas 28 candidatos se inscreveram 27 alunos se matricularam e ingressaram na primeira turma do curso, destes apenas 13 alunos retornaram no segundo semestre. Este fato significou uma evasão bastante superior em relação aos outros cursos da EAFRS, motivo de preocupação e

¹ O Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia Catarinense foi criado pela Lei 11.892, sendo composto por seis campi instalados no Estado de Santa Catarina, a saber: Araquari, Camboriú, Concórdia, Rio do Sul, Sombrio e Videira. Nesta dissertação, faremos referência ao nome antigo do Campus de Rio do Sul, uma vez que toda a pesquisa foi elaborada quando a instituição ainda não havia passado pela mudança instituída pelo processo vulgarmente chamado de “ifetização”, ou seja, transformação em Institutos Federais de Educação, Ciências e Tecnologia (IFET).

² Pedagogia da Alternância é um tipo de organização escolar, originada na França em 1935 nos moldes da *Maison Familiale Rurale (MFR)*, fundada pelo padre Granereau (Silva, 2008, p.25). A formação em alternância é um tipo de formação cujo princípio educativo e a aprendizagem são organizados em função do trabalho. A alternância permite períodos integrais de formação, nos Centros de Formação, que se alternam com períodos na comunidade de origem. Segundo os princípios dessa pedagogia, o aluno vivencia, de forma alternada, experiências de formação nos Centros, conjugadas com as experiências que a sua comunidade lhe proporciona durante o período que permanece em alternância (SANCHES, 2002, p. 52,53).

discussão dentro da escola. Um segundo processo seletivo foi aberto em 2007, mas por falta de candidatos não foi constituída uma nova turma.

Para os educadores da EAFRS, era difícil conceber que aqueles alunos aos quais era disponibilizada a oportunidade de voltar a estudar depois de determinado tempo fora da escola, viessem a evadir. Conhecer a realidade dos evadidos, para buscar interferir na evasão e melhorar a eficiência no processo educativo passou a ser uma demanda institucional. A eficiência da aprendizagem além de oportunizar a permanência, também a necessidade da capacitação dos alunos para serem instrumentos de mudanças sociais positivas e transformadoras da sua realidade, bem como agentes da emancipação do setor produtivo agropecuário, principalmente das pequenas propriedades rurais que é a origem destes alunos. Diante disto, a investigação para diagnosticar as causas da evasão ocorrida no Curso Técnico Agrícola na modalidade de Educação de Jovens e Adultos da EAFRS, se fez necessária.

A população alvo da pesquisa formada pela única turma de curso técnico oferecido pela EAFRS, na modalidade de EJA, era constituída de 27 alunos ingressantes. Destes, apenas 13 alunos continuaram no curso. Dos 14 restantes, 02 mudaram para o curso subsequente e 12 abandonaram o curso. Devido ao grupo de alunos evadidos, ser reduzido, a aplicação do questionário foi dirigido a todos eles, tendo em vista que:

Difícilmente se investiga os que já não frequentam estabelecimentos de ensino, inclusive pelas dificuldades de acesso a essa população, que se encontra, via de regra, dispersa em diferentes contextos sociais. Cabe salientar a importância de ampliar o conhecimento sobre estes jovens que poderiam ainda estar na escola angariando melhores condições para um ingresso mais qualificado no mundo do trabalho (CARVALHO, 2000, p 1-2).

Como docente no Curso Técnico Agrícola na modalidade de EJA da EAFRS, identifiquei que os alunos pela experiência adquirida no cotidiano e vivência das dificuldades em suas atividades de rotina, buscam na escola a oportunidade de encontrar respostas a estas dificuldades. Estes alunos já trazem na bagagem toda a problematização das experiências vividas, demonstrando avidez por soluções e respostas. Estando motivado a adquirir todo o conhecimento relacionado àquelas situações, o que facilita o processo de aprendizagem.

Considerando ainda, que o curso foi ofertado nos moldes da Pedagogia da Alternância em que, o tempo de permanência na escola é praticamente a metade do tempo de permanência quando comparado com um curso em tempo integral. A necessidade de incentivar e motivar os alunos para aprender os conteúdos mínimos propostos pelo curso no tempo escola e, também problematizar estes conhecimentos no tempo comunidade. Desta forma, o conhecimento da realidade socioeconômica e cultural dos alunos é importante para que, a partir desta realidade, a escola e o professor possam planejar a melhor forma para conduzir esta construção do conhecimento integrando nele as experiências do aluno e relacionando com a realidade vivida pelo aluno.

2 A EVASÃO ESCOLAR

O problema da evasão escolar é uma preocupação que vem ocorrendo há muito tempo, desde a década de 1940 se avaliava a intensidade com que os alunos abandonavam a escola, conforme estudo realizado entre 1945 e 1950, revelou que:

[...] cerca de um milhão e 200 mil alunos que entraram na escola em 1945, conservaram-se nela menos de um ano 104 mil crianças; conservaram-se apenas um ano 506 mil crianças; conservaram-se dois anos 152 mil crianças; conservaram-se três anos 111 mil crianças; conservaram-se quatro anos 143 mil crianças; cinco anos, 125 mil; seis anos, 49 mil e sete anos, 10 mil (TEIXEIRA, 1999, p.499).

A evasão escolar apesar de ocorrer há muito tempo não foi ainda encontrada para ela uma solução adequada, talvez por falta de diagnose ou de responsabilidade por parte dos envolvidos no processo. No segundo caso é comum a busca de culpados, a delegação da culpa pelo insucesso sempre ao outro, nunca ao professor pela sua aula, nem da escola pela sua estrutura deficitária, nem do ensino inadequado às necessidades dos alunos ou ainda pelo desinteresse do sistema de oportunizar educação de qualidade, em que um empurra para o outro o problema, que não sendo analisado e tratado de forma adequada, não é encontrada a sua solução.

Segundo o censo escolar 2005 do Instituto Nacional dos Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP/MEC), 16% dos estudantes de escolas públicas que terminam o ensino obrigatório não chegam a se matricular no ensino médio; e dos que se matriculam 18% não concluem os estudos, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio 2004 (PNAD). Vários estudos têm apontado aspectos sociais considerados como determinantes da evasão escolar, dentre eles, a desestruturação familiar, as políticas de governo, o desemprego, a desnutrição, a escola e a própria criança, sem que, com isto, eximam a responsabilidade da escola no processo de exclusão das crianças do sistema educacional.

A evasão escolar é um problema que abrange a maioria das unidades escolares, desta forma vem ocupando lugar de destaque, juntamente com o analfabetismo e valorização do trabalho dos profissionais da educação, nos debates e pesquisas educacionais brasileiras. Tem como finalidade auxiliar na avaliação do desempenho das instituições de ensino, usa como amostra para a pesquisa a população que já ingressou no sistema educacional em análise, é um dos parâmetros para medir o fluxo escolar.

No entanto, a evasão escolar, pode na verdade representar a credibilidade do educando na sua escola e na educação que lhe é oferecida. Isto talvez ocorra por falta de diagnose das dificuldades que impedem o aluno de permanecer na escola ou de compromisso por parte dos envolvidos no processo. É comum à busca de culpados, virando um jogo de empurra, a sociedade culpa a escola, que culpa o professor, que culpa o aluno, e o problema continua não sendo tratado adequadamente para a sua solução. De acordo com a PNAD (2006, p. 50, tab. 3) o percentual de pessoas na faixa de 15 a 17 anos que não frequentam a escola é de 17,5% da população brasileira, e “existiam em 2006, no Brasil, 14,9 milhões de pessoas de 10 anos ou mais de idade, analfabetas” (PNAD, 2006, p. 46).

Proposto pela *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO), o modelo de fluxo escolar que tem por objetivo medir a movimentação dos

alunos no sistema educacional, através da promoção, da repetência e da evasão, modelo este analisado por (RIGOTTI; CERQUEIRA, [200-], p.81), que descreve seus conceitos:

Promovido: aluno que se matricula na série seguinte àquela na qual estava matriculado no ano anterior;
Repetente: aluno que se matricula na mesma série que estava frequentando no ano anterior;
Evadido: aluno que estava matriculado no início de um ano letivo mas não se matriculou no ano seguinte.

Desta forma segundo a UNESCO a entrada deveria ocorrer na primeira série e a saída pela graduação ou pela evasão e a entrada em uma determinada série no decorrer da vida acadêmica, pode ser dado por:

Promoção: para o aluno que cursava a série anterior no ano anterior;
Repetência: para o aluno que cursava a mesma série no ano anterior
(RIGOTTI; CERQUEIRA, [200-], p.81).

Por outro lado, ainda em conformidade com (RIGOTTI; CERQUEIRA, [200-], p.82), existem três formas de saída da série:

Promoção: o aluno se matricula na série seguinte no ano seguinte;
Repetência: o aluno se matricula na mesma série no ano seguinte;
Evasão: o aluno não se matricula no ano seguinte.

Assim a evasão pode ser calculada através da equação $Evasão = \{1 - (diplomados + n^o \text{ de retrições}) \div n^o \text{ de ingressantes}\} \times 100$, em que o resultado é um dos fatores, usado como o indicador para a avaliação da eficiência do sistema escolar. Dentro desta concepção usam-se ainda os termos, Repetência Escolar e Promoção Escolar. Estas avaliações normalmente acabam por identificar um determinado custo por aluno formado, porque avalia a capacidade da escola em iniciar o trabalho educativo e concluí-lo com a certificação da conclusão do curso, sejam no mesmo nível de educação ou entre diferentes níveis, bem como dentro da escola, região, estado ou país. Está de acordo com esta concepção a afirmativa de que:

[O] padrão caótico e ineficiente do sistema educacional brasileiro, assinalando o impacto de suas ineficiências qualitativas sobre a clientela: taxa de repetência em torno de 50% na primeira série, gerando desestímulo, evasão e desequilíbrios no fluxo escolar. Como resultado, apenas 44% de cada geração escolar chega a concluir o ensino fundamental, levando em média 11,4 anos para fazê-lo (VIEIRA, 2000 *apud* TAVARES, 2002, p.73).

Já para medir a abrangência ao atendimento educacional, de uma população em idade ideal de frequentar determinado nível de ensino, que mede na verdade a Exclusão Escolar, esta amostragem considera a população que deveria estar participando no sistema, considerando a sua idade, no entanto está fora dele. Este parâmetro serve também para indicar à falta de oportunidade dos cidadãos em frequentar a escola, que normalmente é referenciada através de número de matriculados em relação à população que poderia estar matriculada naquela fase educacional, conforme o descrito no exemplo:

Em se tratando do Estado de Mato Grosso, dados oficiais da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC, 2000), retratam que em 1995, 'a reprovação e evasão somavam 39%, e apenas 10% dos jovens na faixa

de 15 a 19 anos encontravam-se matriculados no Ensino Médio'
(QUEIROZ, 2002, p.2, grifo do autor).

Ainda é usada para identificação da evolução do aluno dentro do sistema escolar, a Taxa de Distorção Idade-Série, que pode representar a entrada tardia no sistema ou a repetência do aluno.

De acordo com pesquisas já realizadas, identificaram algumas causas para a evasão escolar, dentre elas são frequentemente apontados:

[...] os aspectos sociais considerados como determinantes da evasão escolar, dentre eles, a desestruturação familiar, as políticas de governo, o desemprego, a desnutrição, a escola e a própria criança, sem que, com isto, eximam a responsabilidade da escola no processo de exclusão das crianças do sistema educacional (QUEIROZ, 2002, p.1).

[...] alguns porque precisam trabalhar ou ajudar a família; outros porque se aborrecem na sala de aula por não compreender a tarefa que devem cumprir; outros a maioria, talvez, porque não tenha encontrado apoio suficiente no período escolar nem de sua família, nem de seus professores, nem de si próprios (SOARES, 2007, p.24).

De acordo com as citações anteriores, em que ambas relacionam o trabalho como influência na evasão, na primeira com o termo desemprego e segunda com o termo precisam trabalhar. O que acontece é que a necessidade de trabalhar, para obter renda, normalmente única, estimula a evasão, porque dificulta conciliar o estudo ao trabalho e necessidade financeira, de acordo com Soares (2007, p.42):

O fato percebido é que os alunos não estão sabendo conciliar trabalho e estudo, havendo então confrontos entre os estudos e a dimensão da vida que o trabalho pode realizar.

Por outro lado se o desemprego estimula o estudo, na busca da capacitação que lhe foi dita ser necessária para ocupar um posto de trabalho. No momento em que o mesmo é conquistado, incentiva o abandono da escola, ou por dificuldade de conciliação ou por não mais ser necessária. Isto está de acordo com o que se observou junto ao curso do PROEJA, no estado do Ceará onde inicialmente:

Percebeu-se que um percentual de 69,4% dos alunos não possuía renda fixa ou remuneração alguma. Ao se defrontar com os dados [...] [no mês seguinte], esse percentual cai para 61% dos alunos, constatando-se que, após aproximadamente um mês de aulas iniciadas, já existe uma alteração na referida taxa, ou seja, uma evasão de aproximadamente 8% dos alunos (COSTA; SOBRINHO; DIAS, 2007, p.13).

No entanto existem aqueles que não trabalham e nem estudam, que em conformidade com Castro (2002, p. 30):

Os que não estudam e não trabalham correspondem a 20,4% do total de jovens com idade entre 15 a 24 anos no conjunto das nove Regiões Metropolitanas do Brasil, totalizando mais de 11 milhões de jovens.

O estudo das causas deve considerar que o aluno por participar de dois ambientes sociais, o da comunidade escolar e o da comunidade familiar, acaba sendo influenciado por

ambos, e dessa forma os motivos que o levam a evasão ou a permanência na escola também se relacionam a esses dois ambientes sociais, que de maneira geral:

[...] os estudos analisam o fracasso escolar, a partir de duas diferentes abordagens: a primeira, que busca explicações a partir dos fatores externos à escola, e a segunda, a partir de fatores internos. Dentre os fatores externos relacionados à questão do fracasso escolar são apontados o trabalho, as desigualdades sociais, a criança e a família. E dentre os fatores intra-escolares [sic] são apontados a própria escola, a linguagem e o professor (QUEIROZ, 2002, p.2).

Já em trabalhos realizados na década de 1950, indicavam que os fatores internos, como rigidez e reprovação, eram determinantes da evasão escolar no sistema educacional brasileiro, em que:

[...] desde o 1º ano primário funciona como um processo seletivo, mantêm-se os padrões rígidos, e reprovam-se repetidamente os alunos, desencorajando-os a continuar sua educação; essa é, sem dúvida, uma das grandes causas psicológicas da evasão escolar (TEIXEIRA, 1999, p. 505).

A falácia de que a profissionalização é sinônima de empregabilidade³, quando na verdade a formação e criação de empregos não acontecem na mesma proporção. Ao perceber esta realidade, o aluno desacredita na possibilidade de ascensão pela escolaridade e resolve não apostar na sua escolarização. De acordo com pesquisa realizada com o PROEJA no CEFET-CE:

[...] das respostas às indagações sobre motivos de faltas e evasão foi que a falta de interesse, a ausência de motivação e de estímulo são apontados como os principais obstáculos, segundo a percepção dos alunos, fato que merece investigações no sentido de desvendar as causas dos mesmos (COSTA; SOBRINHO; DIAS, 2007, p.14).

Ou ainda ao conhecerem o curso acabam acreditando que não é o curso que esperavam, tanto pela qualidade como pela área de conhecimento, podem ser os motivos que “foram apontados como causa de faltas e evasão a decepção com o curso, as expectativas não supridas” (COSTA; SOBRINHO; DIAS, 2007, p.15).

Quando é tratado da evasão escolar nos cursos noturnos, é apontado que o cansaço pode ser o motivo do baixo rendimento e por sua vez da evasão escolar, que se dá em virtude de serem:

Obrigados a trabalhar para sustento próprio e da família, exaustos da maratona diária e desmotivados pela baixa qualidade do ensino, muitos adolescentes desistem dos estudos sem completar o curso secundário (MEKSENAS, 1998 apud QUEIROZ, 2002, p.3).

Quando trabalhadores os alunos têm dificuldades de conciliar o estudo ao trabalho, por exaustão, por gastar muito com transporte, por mudar de emprego ou trabalhar à noite e

³ Educação que atribua aos trabalhadores e não ao Estado a responsabilidade por tornarem empregáveis. Além disso, o conceito é ideológico e busca justificar o desemprego devido à carência de capacitação (competência).

acabam desistindo. Ainda de acordo com a pesquisa da UNESCO, divulgada na Revista Brasileira de Estudos de População, reforçam que a diferença social interfere nos sonhos dos alunos do ensino médio conforme:

Um ponto interessante para se refletir sobre a diversidade entre os jovens (que não pode ser esquecido de forma alguma quando se pensa em políticas públicas para juventude) é, pois, a questão da educação. Jovens de classes populares têm que entrar precocemente no mercado de trabalho de forma a garantir a sua sobrevivência (e às vezes de sua família), enquanto os jovens de classes sociais mais altas possuem condições para permanecer mais tempo dedicados aos estudos, obtendo assim uma formação profissional mais ampla e condizente com as exigências do mercado de trabalho (CASTRO, 2002, p.28-29).

Empregabilidade se refere à capacidade do aluno se adequar às mudanças e exigências do mercado, o que remete à qualidade no processo educativo e nesse sentido o Ministério da Educação e Cultura (MEC), advoga:

[...] como direção a melhoria a qualidade da educação. Segundo o Ministério da Educação, durante as décadas de 70 e 80 a tônica a política educacional brasileira recaiu sobre a expansão das oportunidades de escolarização, havendo com isso um aumento expressivo no acesso à escola básica. No entanto, os índices de repetência e evasão apontariam problemas que evidenciariam grande insatisfação com o trabalho realizado pela escola. Isso redimensionaria o foco para a questão da qualidade (TAVARES, 2002, p.189).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do ano de 1997, o termo qualidade é citado, mas não é definido com clareza, segundo Tavares (2002, p.104), quando analisa estes parâmetros, identifica que:

[...] uma escola de 'qualidade' seria aquela que tivesse baixas taxas de evasão e repetência e, a crer no documento, o estabelecimento de parâmetros curriculares nacionais seria um elemento central para garantir essa desejável situação.

As condições de educação no meio rural são precárias, ou o aluno se limita a frequentar esta escola, ou tem que enfrentar deslocamentos até os centros urbanos para buscar escolas com maior qualidade ou evadir. A renda familiar na zona rural, por ser bem inferior à renda familiar urbana tem relação direta com a escolaridade de sua população. A deficiência de escolaridade facilita a exploração, pelas empresas ao caipira⁴ com; a venda de insumos, a compra da produção a preços baixos, ao subemprego, as parcerias pelo sistema de integração, etc. Estas condições levam ao desestímulo e conseqüentemente a evasão no meio rural. Em torno de 753 mil jovens de idade entre 15 a 17 anos estão fora da escola no meio rural do Brasil de acordo com o estudo Referências Para uma Política Nacional de Educação no

⁴ Habitante do campo com pouca cultura.

Campo, elaborado pelo Grupo Permanente de Trabalho em Educação do Campo (INEP/MEC, 2003, p. 10-22).

Considerando ainda que a evasão mensura apenas um dos fatores que servirá para avaliar a qualidade do ensino, no entanto nem sempre o mesmo pode ser considerado como parâmetro, na:

[...] visão do Ministério da Educação, o índice de evasão se constitui um dos indicadores utilizados para a *avaliação qualitativa* das Instituições de Ensino Superior do país. No entanto, instituições que se destacam pela qualidade do ensino, como é o caso da USP e Unicamp, apresentam um índice médio de evasão relativamente alto (40%) (RAMOS; LIMA, 1996, p.192, grifo do autor).

Ainda para aqueles que no decorrer de sua formação, visualizam a impossibilidade de melhorar seu nível de vida, pela educação ou profissionalização, acreditando desta forma, serem eles os culpados por não conquistar as benesses anunciadas pela educação. Por outro lado, quando Marta Vanelli, analisa o decreto nº 5.154, e ao se referir à necessidade de redução da evasão escolar, também sugere que:

[...] ao ofertar ao jovem a perspectiva de formação profissional, o decreto poderá incentivar a permanência, mas devemos avaliar que poderá, também, ser uma forma de impor às classes economicamente menos favorecidas, clientela das escolas públicas, o fim de sua vida educacional no ensino médio/profissionalizante, quando ambos estiverem integrados. Esta situação acabará sendo um meio de formar mão-de-obra de baixo custo disponível para as empresas da região e influenciando na redução gradativa da demanda pelas universidades públicas por parte dos estudantes de baixa renda, o que fará com que a necessidade de ampliar e de interiorizar os cursos superiores, caso se confirme a reforma universitária e se implante o presente decreto, fique em segundo plano (CNTE, 2004, p.1).

Em entrevista ao Centro de Comunicações da UFMG (CEDECOM, 2007, p.1) de 08 de fevereiro de 2007, a professora Lucíola Santos da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), acha que a obrigatoriedade no ensino médio poderia reduzir a evasão neste nível. Poderia ter efeito semelhante ao ensino fundamental que com a progressão continuada e as políticas públicas de assistência, tais como o programa Bolsa Família, reduziram os índices de evasão. O Programa Bolsa Família não é mais disponibilizado quando o aluno atinge 15 anos, que coincide com a idade do aluno que termina o ensino obrigatório. Agora ele tem que buscar a sua sustentação econômica e estudar.

O programa Escola de Fábrica foi inserido nestes moldes, em que o aluno, oriundo de família com renda inferior a um salário mínimo e com idade entre 16 a 24 anos, que frequentava o curso, recebia o valor de R\$ 150,00 por mês, ou ainda o Programa Nacional de Inclusão do Jovem (PROJOVEM) que atendia a alunos com idade entre 18 a 24 anos, que concedia uma bolsa de R\$ 100,00 mensais por um período de 12 meses, programa este coordenado pela Secretaria Geral da Presidência da República em articulação com o Ministério da Educação, Ministério do Trabalho e Emprego e o Ministério do Desenvolvimento Social e combate a Fome.

Às deficiências, tanto da escola, dos professores, dos alunos e de suas famílias, acabam sendo influenciadas por um sistema escolar notadamente carente e excludente, que delega a

culpa do fracasso escolar somente ao próprio aluno ou sua família. Quando são analisados os resultados de uma pesquisa desenvolvida pelo programa de Estudos Conjuntos de Integração Econômica da América Latina (ECIEL). Este estudo identifica que o nível de escolaridade da família pode influenciar na permanência do aluno na escola, alegando que:

[...] o fator mais importante para compreender os determinantes do rendimento escolar é a família do aluno, sendo que, quanto mais elevado o nível da escolaridade da mãe, mais tempo a criança permanece na escola e maior é o seu rendimento (BRANDÃO, 1983 apud QUEIROZ, 2002, p.3).

Outros autores versam sobre a condição nutricional do aluno que influencia no aproveitamento escolar, gerando como consequência a evasão, afirmando que a:

[...] desnutrição pregressa, mesmo moderada, é uma das principais causas da alteração no desenvolvimento mental, e mau desempenho escolar. As crianças desnutridas se tornam apáticas, solicitam menos atenção daqueles que as cercam e, conseqüentemente, por não serem estimuladas, têm seu desenvolvimento prejudicado (SILVA, 1978 apud QUEIROZ, 2002, p.3).

Mas também há quem culpe o despreparo das pessoas que atuam administrativamente no processo educativo, principalmente no gerenciamento das práticas pedagógicas, o Banco Mundial, diz que:

[...] em relação aos principais problemas que afetam atualmente os sistemas educativos nos países em desenvolvimento. Segundo essa visão, a exclusão e a discriminação educacional são resultado da ineficácia e a incompetência da estrutura educacional existente e dos que nela atuam. Os sistemas de ensino não estariam vivendo uma crise de democratização, mas de gerência. É essa crise gerencial que promove a repetência, a evasão e o analfabetismo, entre outros. Portanto, diante de tal fato, o problema escolar será resolvido através de uma ampla reforma administrativa no sentido de introduzir mecanismos que regulem a eficiência, a produtividade, a eficácia, ou seja: a qualidade dos serviços educacionais (TAVARES, 2002, p.162-163).

Também pode ser considerado como motivo de evasão, nos cursos técnicos concomitantes ou integrados o tempo de permanência integral do aluno na escola, em que o aluno também mora dentro da escola em sistema de internato sob rígido controle de atividades durante as vinte e quatro horas do dia.

No entanto, para a educação de jovens e adultos, em muitos casos a saída da escola não deveria ser considerada como evasão, já que para o aluno a sua saída busca atender a suas necessidades de importância maior ou mais urgente do que o próprio estudo, como:

No caso do MST, em que muitas vezes o educador não tem nem escolaridade, nem formação para a função docente, o caráter da militância aparece como forte atributo que o desafia a realizar a formação, superando as barreiras existentes, pela premissa de que todos são educadores do controle, que funde burocracia e autoritarismo. A saída, derivada de outros fatores que não o sucesso, não deve ser

interpretada sempre como *evasão*, se o aluno não volta à escola. A educação de jovens e adultos aponta para interrupções frequentes, diante de fortes motivos da vida adulta (impostos também aos jovens): um emprego, mudança de local de trabalho, mudança de local de moradia, doenças (pessoais e com familiares), estrutura familiar que se altera, exigindo maior participação de quem estudava etc. (PAIVA, 2006, p. 535).

A delegação da culpa pelo insucesso, sempre ao outro; que não ao professor pela sua aula em que os saberes são apenas transmitidos e não construídos com os educandos, nem à escola, pela sua estrutura, que não atende às necessidades educacionais e sociais, vivenciadas numa sociedade desigual, que não está disposta a se adequar às necessidades dos alunos ou ainda pelo sistema que não tem interesse de oportunizar educação adequada para a cidadania⁵. Para a escola encontrar as respostas deve discutir:

Sobre o aprendizado, obviamente, mas também sobre a eficácia dos docentes, sobre o serviço público, sobre a igualdade das 'chances', sobre os recursos que o país deve investir em seu sistema educativo, sobre a crise, sobre os modos de vida, e o trabalho na sociedade de amanhã, sobre as formas de cidadania (CHARLOT, 2000 apud QUEIROZ, 2002, p.5-6).

Também sobre a justiça social, em que a divisão das riquezas deveria ser menos concentrada, sendo dada na produção uma maior valorização da manufatura em detrimento de uma menor valorização ao capital.

Por fim buscar a culpa ou culpado pela evasão não é algo fácil, mas ocorre que normalmente se delega a responsabilidade as características individuais dos alunos e suas famílias, talvez porque os mesmos estão fora do processo de discussão das causas ou porque é mais cômodo e prático para o sistema culpar a quem não terá oportunidade de fazer a sua defesa.

Com certeza muitas páginas de trabalhos e matérias sobre evasão escolar foram escritas e o que normalmente se encontra nesses trabalhos é a procura por alguém culpado pela evasão: se são os alunos, professores, família, escola, comunidade, políticas públicas, o próprio governo, entre outros. A importância em diagnosticar e entender os motivos da evasão no seu ambiente, descobrindo o que não foi interessante o suficiente para manter o aluno estudando. Diagnose esta que poderá fazer com que acorram às mudanças na própria escola, mudanças focadas diretamente aos problemas diagnosticados, mudanças que poderão ocorrer sem a necessidade da espera pela criação de Programas Políticos, que costumam ser demorados e difíceis de serem executados.

⁵ Cidadania: Condição de o indivíduo gozar de seus direitos políticos e civis. De ser governado e de governar, de cumprir deveres e usufruir direitos de: privacidade, liberdade de expressão e idéias, trabalhar e receber por isso o suficiente para viver com dignidade, de informação, educação, ir e vir, associar-se, propriedade e de dispor de ambiente salubre.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

3.1 A História da Educação de Jovens e Adultos

A Educação de Jovens e Adultos já vinha sendo proposta antes do início do século XX, embora o uso desta nomenclatura somente tenha sido usado mais adiante. Naquela época, quando se anunciava a implantação do ensino noturno, certamente era voltado para adultos, da mesma forma a modalidade de alfabetização e capacitações nos quartéis militares, com o objetivo de capacitar os soldados para as atividades militares. No entanto, é importante observar que em qualquer das situações esta modalidade de educação está mais voltada a capacitar para o trabalho do que para a cidadania.

Talvez o termo Educação para Adultos tenha sido usado pela primeira vez, quando da promulgação da Constituição de 1934, de acordo com Carlos (2006, p.15), “[...] declarando o ensino primário integral gratuito de frequência obrigatória extensiva aos adultos”.

Em dezembro de 1943, em concordância com o Decreto nº 14.252 de 10 de dezembro daquele ano, a finalidade dos Aprendizados Agrícolas era a de “*cooperar na educação das populações rurais realizando cursos regulares técnicos primários e cursos supletivos*⁶ de diferentes modalidades sobre agricultura, zootécnica [sic] e indústria agrícola” (BRASIL, 1943 apud SOARES, 2003a, p. 47). Estes Aprendizados estavam então subordinados à Secretaria de Ensino Agrícola e Veterinário (SEAV).

Quando foi decretado que as empresas disponibilizassem cursos de aperfeiçoamento para adultos, também se buscava nesta educação a preparação para melhor desempenhar as suas atividades produtivas e não a formação para a emancipação daqueles trabalhadores. De acordo com Soares (2003a, p.46):

O governo, com toda a sua dimensão autoritária e ditatorial, editou, [...], o Decreto 1.238, de 02 de maio de 1939, que obrigava as empresas a manterem cursos de aprendizagem para os jovens trabalhadores e cursos de aperfeiçoamento profissional para os adultos.

Ao delegar esta obrigatoriedade de cursos, a ser oferecido pelas empresas, o governo não só estava dando a liberdade para cada empresa formar os seus operários a mercê de suas necessidades e vontades, como também ajudava no seu financiamento. Por outro lado estas medidas caracterizavam popularidade para um governo que impressionava ao tornar obrigatório que as empresas fornecessem melhorias educacionais para os seus empregados.

Em 1946, quando da promulgação das Leis Orgânicas do ensino Primário, Agrícola, Industrial e Comercial. No caso do ensino primário é instituído o termo ensino primário supletivo destinado aos adolescentes e adultos, por outro lado para o ensino agrícola, industrial e comercial, com o princípio de ser uma educação para o trabalho, tratava-se então de educação para preparar os adultos para o mundo do trabalho nas referidas áreas, conforme a análise Carlos (2006, p.10), diz que:

⁶ Observa-se aqui a primeira citação que possa corresponder a Educação de Jovens e Adultos, já que o supletivo era voltado para os adultos como forma de acesso à oportunidade de emprego naquelas áreas.

Essa nova concepção de educação de adultos ganhou visibilidade nacional, sobretudo, a partir das leis orgânicas do ensino industrial, comercial e agrícola que fizeram referência aos cursos artesanais, de aprendizagem e de continuação, basicamente como uma modalidade de caráter eminentemente prático, voltada, exclusivamente, para fornecer aos jovens e aos adultos, não diplomados ou habilitados, uma formação sumária e rápida que os capacitasse para o exercício de atividades simples, porém necessárias a sua realidade local e sua urgência de emprego.

Quando alertados pela Organização das Nações Unidas (ONU) após o término da Segunda Guerra, da importância da educação para a integração dos povos, visando à paz e a democracia. Em decorrência disso surge a primeira política específica para a educação de adultos, com a criação do Fundo Nacional de Serviço de Educação de Adultos, para financiar a Campanha Nacional de Educação de Adultos, capitaneada por Lourenço Filho, que definitivamente vem a implantar e oficializar esta modalidade de educação no Brasil.

Em 30 de janeiro de 1947, pela portaria nº57 que autorizava o Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Saúde, a orientar e a coordenar esta Campanha de Educação de Adultos, foi produzido neste período o primeiro material didático específico para o ensino da leitura e da escrita para os adultos. Também foi instalado o Serviço de Educação de Adultos (SEA) como um serviço especial para a coordenação geral dos trabalhos dos planos anuais de ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos, em que o seu auge ocorre com a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), que atua no período de 1947 a 1963, e buscava preparar mão de obra alfabetizada, para melhorar principalmente os índices da avaliação mundial do analfabetismo. De acordo com Mendes (2005, p. 683):

O analfabetismo era focado como causa e não efeito da situação econômica, social e cultural do país, visto esta que no desenrolar da Campanha foi se modificando, através da convivência dos técnicos com os alunos, levando-os a reconhecer analfabeto como um ser participante da produção, que tem visão própria e amadurecida dos problemas, sendo capaz de resolvê-los.

Esta modalidade, no entanto, tem aqui o objetivo de alfabetizar o adulto, esta alfabetização agora se faz necessária principalmente porque, por não saber ler, o trabalhador não consegue manipular algumas das tecnologias disponíveis na época, tecnologias estas que poderiam ser adquiridas pelos trabalhadores autônomos ou estar a serviço das empresas onde o trabalhador deveria operar a mesma. Também em 1947 o desenvolvimento da Campanha de Educação Rural, neste caso, poderia citar como exemplo, a necessidade de operação do trator agrícola, tecnologia que estava sendo introduzida no Brasil, naquela época, assim a campanha de alfabetização se transforma em preparação para o trabalho, que embora esta:

[...] Campanha tenha sido designada pela expressão ‘Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos Analfabetos’, recorrentemente ela foi descrita como Campanha de Educação de Adultos. A expressão foi incorporada, de uma vez por toda, à ordem discursiva educacional, nessa época. A ponto de nomear um dos serviços educacionais realizados pelo Departamento Nacional de Educação de Serviço de Educação de Adultos. (CARLOS, 2006, pg.7-8).

A ideologia do Nacionalismo Desenvolvimentista, aliada ao populismo, na busca de representatividade política, através de apóio eleitoral, foi determinante na alfabetização de adultos para que participassem do sufrágio eleitoral, já que a condição para erigir-se a categoria de eleitor era a de ser alfabetizado, de acordo com Saviani (2007, p.314):

O direito de voto, contudo, estava condicionado à alfabetização, o que levou os governantes a organizar programas, campanhas e movimentos de alfabetização de jovens e adultos dirigidos não apenas aos crescentes contingentes urbanos, mas também à população rural. Daí o surgimento de campanhas ministeriais que se estenderam do final da década de 1940 até 1963 [...].

Acontece em 1948, o Terceiro Congresso Nacional dos Estabelecimentos Particulares de Ensino, os participantes defendem que o estado ministrasse apenas cursos em caráter supletivo deixando que as escolas particulares ministrassem os cursos regulares, defendiam também que o poder público financiasse o ensino privado.

Entre outros, durante os anos 40, Paulo Freire critica que a Educação de Adultos não deveria se resumir à alfabetização e a uma educação funcional, ou seja, para preparar somente para o trabalho, mas também ser vista como uma educação libertadora, para a independência administrativa e financeira. Até aqui a Educação para Adultos era tratada nos mesmos moldes que a educação infantil, julgava-se que para o analfabeto tudo ainda deveria ser aprendido, não era levado em conta as suas experiências de vida e que a partir destas experiências poderia ser embasado o processo de alfabetização. Eram desconsideradas as experiências de vida, do aprendizado do adulto com seus próprios erros, que reconhece nas dificuldades o que sabe e o que necessita aprender, para acertar nas escolhas do bom ou ruim, útil ou inútil, na busca e/ou exercício de sua independência.

Outros rumos ainda foram dados para a Educação de Adultos, que sempre esteve muito próxima aos movimentos populares e eclesiais, posteriormente:

[...] a 1ª Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada na Dinamarca, em 1949, a Educação de Adultos tomou outro rumo, sendo concebida como uma espécie de Educação Moral. Dessa forma a escola, não conseguindo superar todos os traumas causados pela guerra, buscou fazer um 'paralelo' fora dela, tendo como finalidade principal contribuir para o resgate do respeito aos direitos humanos e para a construção da paz duradoura (ROCHA, 2002, p.01).

Ainda conforme proposição do II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado no Rio de Janeiro, em 1958, considera que a:

Alfabetização é a aquisição da língua escrita, por um processo de construção do conhecimento, que se dá num contexto discursivo de interlocução e interação, através do desvelamento crítico da realidade como uma das condições necessárias ao exercício da plena cidadania: exercer seus direitos e deveres frente à sociedade global (FREIRE, 1992, p.59).

Em 1961 sob a teoria pedagógica de Paulo Freire, a EJA passa a ser ofertada também ao nível Ginasial e o Movimento de Educação de Base (MEB), criado pelo decreto nº 50.370

de 21 de março, que também tinha por objetivo final o apóio político das massas, que analfabetas não tinham direito ao voto e:

[...] tratava-se de um movimento de responsabilidade da Igreja Católica, dirigido pela CNBB, mas cuja concepção e execução foram confiadas a leigos. Estes porém, logo se distanciaram dos objetivos catequéticos, imprimindo ao movimento um caráter de conscientização e politização do povo (SAVIANI, 2007, p.315).

Neste período, vários outros movimentos e campanhas são desenvolvidos por entidades e organizações não governamentais, normalmente financiados pelo poder público e fundamentados na proposta pedagógica de Paulo Freire. Assim começam junto com a iniciativa popular ou paróquias católicas, projetos de educação e alfabetização, como por exemplo, o que acaba chegando à:

[...] Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, estabelecido em 1961, com o patrocínio do governo federal; o Movimento de Cultura Popular do Recife, a partir de 1961; os Centros Populares de Cultura, órgãos culturais da UNE; a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal; o Movimento de Cultura Popular do Recife; e, finalmente, em 1964, o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, que contou com a presença do professor Paulo Freire (HADDAD, 2000, p. 113).

Em 1962, com a criação do Plano Nacional de Educação e o Programa Nacional de Alfabetização (PNA), este último ainda alicerçado no método proposto por Paulo Freire. Esses tinham a pretensão de escolarizar indivíduos de até 21 anos de idade, o decreto nº 51.470/62, instituí a Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo (MNCA) que dura até 1963 e, buscava unir as ações e/ou movimentos como: Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes (CEAA) no período de 1947 a 1963, a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) durante o período de 1952 a 1963, da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo implantada em 1958 e que dura até 1963, treinamentos dos professores leigos, Campanha da Construção de Prédios Escolares e Campanha da Merenda Escolar.

Com a extinção dos três primeiros movimentos acima citados, pelo Decreto nº 51.867/63, a erradicação do analfabetismo passaria agora a ser de responsabilidade dos estados. Influências externas passam a ser trazidas para o Brasil, em que:

A partir da II Conferência Internacional de Educação de Adultos em Montreal, no ano de 1963, a Educação de Adultos passou a ser vista sob dois enfoques distintos: como uma continuação da educação formal, permanente e como uma educação de base ou comunitária (ROCHA, 2002, p.01).

Com o golpe militar de 1964, todos estes programas passaram a ser vistos pelo governo como ameaça ao poder central, acreditando que os mesmos serviriam para formação política de populares, a ditadura promoveu a **caça as bruxas**, prendendo e coibindo os organizadores destes programas e pondo fim ao PNA e a todos os programas de alfabetização e educação popular, permanecendo a coerção pelo Estado para “garantir a ‘normalização’ das relações sociais” (HADDAD, 2000, p.113).

Em 15 de março de 1967, assume a presidência o Marechal Arthur da Costa e Silva e como ministro da Educação Paulo de Tarso de Moraes Dutra, que implanta o Movimento

Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Período de conflitos militares com estudantes, e com a realização de acordos entre o MEC e *United State Agency for International Development* (USAID). Este acordo impõe o tecnicismo e o economicismo e marca o fim dos movimentos de educação e cultura popular. Agora sobre tutela de novos princípios, a Cruzada da Ação Básica Cristã (ABC) substitui o PNA, desta forma é:

A Educação de Jovens e Adultos trabalhadores, inserida no contexto da ideologia da segurança e do desenvolvimento nacional e desenvolvida através da Cruzada ABC, foi organizada como programa de impacto norte-americano, com verbas dos acordos MEC-USAID. A Cruzada pretendia desenvolver, a partir de uma visão de integração e subordinação ao capital internacional, programas de alfabetização, educação continuada, comunitária e orientação profissional (VENTURA, 2009, p.01).

O MOBRAL que surgiu como um prosseguimento das campanhas de alfabetização de adultos iniciadas com Lourenço Filho, um dos participantes do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. O Governo que havia combatido os movimentos populares de educação, apropria-se destes movimentos e busca o apoio popular, buscando a ajuda de voluntários para efetivar o seu projeto de educação, só que agora com um cunho ideológico hegemônico e totalmente diferenciado do que vinha sendo feito até então. Apesar dos textos oficiais negarem, sabemos que a primordial preocupação do MOBRAL era tão somente fazer com que os seus alunos aprendessem a ler e a escrever, sem uma preocupação maior com a formação do homem, ou melhor, formação da pessoa humana como propõe o objetivo do decreto da sua criação, em conformidade com a proposta de Paulo Freire.

O MOBRAL foi criado através de decreto lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967 e visava conduzir a pessoa humana a adquirir técnicas de leitura, escrita e cálculo como meio de integrá-la a sua comunidade, permitindo melhores condições de vida, sob o engodo de que a melhoria de vida viria com a ascensão escolar, no entanto quando Haddad; Di Pierro (2000, p.122) analisam o movimento, denunciam que outros objetivos não explícitos eram almejados pelo regime militar, dentre eles a necessidade de melhorar os índices de escolaridade, para serem apresentados internacionalmente como indicadores de um grande país, bem como, o de convencer a população de que o modelo sócio econômico imposto pelo governo era o melhor para a nação e assim legitimar o regime.

Não devendo ser descartada a hipótese de que tal movimento tenha sido pensado também como instrumento de obtenção de informações sobre o que se passava nos municípios do interior do país e na periferia das cidades e de controle sobre a população (PAIVA, 1982, p. 99).

Tendo suas atividades iniciadas em setembro de 1970, sob a presidência de Mário Henrique Simonsen, o MOBRAL tinha como objetivo a educação continuada de adolescentes e de adultos, bem como a erradicação do analfabetismo. Dessa forma o novo MOBRAL, que foi “[...] implementado pelo regime militar entre 1971 e 1985, foi um caso extremo de programa territorialmente difuso, mas centralizado no plano político-pedagógico” (DI PIERRO, 2001, p.1), no intuito de impor e controlar o regime, bem como na formação de recursos humanos de forma rápida e para as necessidades da época. Assim quem soubesse ler e escrever poderia ser alfabetizador, a qualquer custo, sob qualquer condição e de qualquer maneira passava a ser professor.

Em continuidade à necessidade de diminuir os índices do analfabetismo no Brasil, bem como preparar recursos humanos para o desenvolvimento nacional. A LDB, Lei nº 5.692, de

11 de agosto de 1971 que fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, na Seção IV, cria e regulamenta o Ensino Supletivo e prescreve ter este por finalidade:

Suprir, a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria [...] estudos de aperfeiçoamento ou atualização [...] O ensino supletivo abrangerá cursos e exames a serem organizados nos vários sistemas (BRASIL, 1971, artigo 24º).

Pela primeira vez a EJA é regulamentada e diferenciada do ensino básico e secundário regular, ganhando um capítulo próprio na LDB, que a respeito da avaliação no supletivo, prescreve que:

Os exames supletivos compreenderão a parte do currículo resultante do núcleo comum, fixado pelo Conselho Federal de Educação, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular, e poderão, quando realizados para o exclusivo efeito de habilitação profissional de 2º grau, abranger somente o mínimo estabelecido pelo mesmo Conselho (BRASIL, 1971, artigo 26).

Também o ensino supletivo atenderia conforme as necessidades e, além de alfabetizar, também a formação profissional, bem como o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos, com estrutura, duração e regime escolar ajustados às suas finalidades e ao aluno a que se destinam. Os cursos poderiam ser ministrados em classes ou através de meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos, como rádio, televisão ou correspondência. A aprovação nos exames daria habilitação ao prosseguimento de estudos em caráter regular, quando os mesmos avaliassem os conteúdos do núcleo comum, ou apenas habilitação profissional de 2º grau, quando avaliassem somente o mínimo estabelecido pelo Conselho Federal de Educação (CFE). A certificação dar-se-ia mediante aprovação em exames supletivos e os relativos à conclusão de cursos de aprendizagem e qualificação, correspondente aos dois níveis de ensino: o de 1º e de 2º graus, e após estes os cursos intensivos de qualificação profissional. Os exames deveriam ser elaborados por estabelecimentos oficiais ou reconhecidos, anualmente indicados nos sistemas, pelos respectivos Conselhos de Educação, ou ser unificados. Desta forma,

[O] Ensino Supletivo se propunha a recuperar o atraso, reciclar o presente, formando uma mão-de-obra [sic] que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.117).

Em contradição ao pensamento de Piaget de que o conhecimento será sempre uma adaptação progressiva, a EJA era considerada até então uma atividade para pessoas incapazes de aprender, de forma que:

Até o final dos anos 70, a Psicologia Evolutiva tradicional entendia que os processos de desenvolvimento terminavam com o fim da adolescência, que as crianças e os adolescentes cresciam e se desenvolviam, enquanto os adultos estabilizavam-se e os velhos se deterioravam (BRASIL, 2002, p.90).

Se o Supletivo foi usado ao serviço do modelo político econômico imposto pelo governo militar, por outro lado também conseguiu produzir efeitos da extensão do ensino fundamental, médio e profissional para os adultos, e que,

Depois da III Conferência Internacional de Educação de Adultos em Tóquio, no ano de 1972, a Educação de Adultos volta a ser entendida como suplência da Educação Fundamental, reintroduzindo jovens e adultos, principalmente analfabetos, no sistema formal de educação (ROCHA, 2002, p.01).

Os programas federais de aperfeiçoamento dos exames supletivos, a difusão da metodologia de ensino ao lado de programas de ensino à distância via rádio e televisão, ficaram a cargo do Departamento do Ensino Supletivo (DESU) do MEC, no período de 1973 até 1979, e com a transformação do DESU em Subsecretaria de Ensino Supletivo (SESU), subordinada agora à Secretaria de Ensino de Primeiro e Segundo Graus (SEPS). Nesse período pendurou a ideia de utilizar a tecnologia da comunicação como ferramenta para a educação massiva e a um baixo custo, em detrimento a qualidade e a partir da:

IV Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada em Paris, em 1985, caracterizou-se pela pluralidade de conceitos, surgindo o conceito de Educação de Adultos (ROCHA, 2002, p.01).

Com a extinção do MOBREAL em 1985, em seu lugar é instituída a Fundação Educar, pertencente agora aos quadros do Ministério da Educação, com recursos diretos deste ministério, atuando principalmente no apoio as iniciativas de EJA das prefeituras e das instituições privadas, que aos poucos foram abandonadas, até que em 1990, no governo Fernando Collor de Mello, foi extinta.

É apenas no final dos anos 80, que a EJA é colocada na mesma condição da educação das crianças e adolescentes, quando na nova Constituição, em Atos das Disposições Constitucionais Transitórias, seu artigo 60º prescreve que o poder público desenvolverá esforços para “[...] eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental”, com a aplicação de pelo menos 50% do orçamento para a educação, no combate ao analfabetismo, neste momento é que o paradigma da EJA como direito, se consolida no Brasil. Uma vez, os recursos definidos legal e socialmente, num momento em que a conjuntura política interna é de redemocratização, acrescida da emergência de uma multiplicidade de eventos internacionais cria um campo fértil, para o cumprimento do preceito legal. Com o entendimento que a EJA não deveria ser vista como um fim, mas sim como uma etapa, que deveria ser continuada, de acordo com as proposições defendidas por Paulo Freire já na década de 40 e que agora:

Em 1990, com a realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizado em Jomtien, na Tailândia, entendeu-se a Alfabetização de Jovens e Adultos como a 1ª etapa da Educação Básica, consagrando a idéia [sic] de que a alfabetização não pode ser separada da pós-alfabetização (ROCHA, 2002, p.01).

A ironia é que 1990 era o Ano Internacional da Alfabetização e com a extinção da Fundação Educar a mesma não foi substituída, por nenhuma outra política federal de alfabetização de Jovens e Adultos naquele governo, que tratou a EJA com indiferença, apesar do discurso que valorizava a erradicação do analfabetismo em concordância com os preceitos

da UNESCO. Foi criado o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), com objetivo principal, a propaganda do governo e passando a impressão que estava coordenando a alfabetização, no entanto os recursos não chegavam a atingir os fins, eram distribuídos sob critérios clientelistas, segundo (HADDAD; DI PIERRO, 1994, p.97):

O PNAC se propôs a promover e mobilizar ações de alfabetização, através de comissões municipais, estaduais e nacional, envolvendo os diversos setores interessados das esferas públicas e da sociedade civil em geral. Enquanto as comissões se mobilizaram, o governo federal assinava convênios, repassando fundos mediante critérios clientelistas e sem controle destas comissões, tanto do volume de recursos, quanto do número de projetos e a quem se destinavam.

Com a desobrigação do Governo federal para atender a EJA, os municípios, assumem para si este papel e convocam a sociedade civil para juntos desenvolver o novo Movimento de Alfabetização (MOVA) que tinha:

[...] o ideário da educação popular como princípio de sua atuação: o 'olhar' diferenciado sobre os sujeitos da alfabetização; elaborar a proposta a partir do contexto sociocultural dos sujeitos; os sujeitos como co-partícipes [sic] do processo de formação. Portanto, é característico do MOVA o vínculo Estado-Sociedade, enquanto gestores de uma política pública de alfabetização e a associação entre educação e cultura como bases dessa política (SOARES, 2003b, p.3).

Na década de 1990, são desenvolvidas ações de EJA ligadas principalmente às secretarias municipais e estaduais e vinculadas ao MEC, o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR) ligado ao ministério do trabalho, enquanto que o Ministério do Desenvolvimento Agrário desenvolvia o Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária (PRONERA). Ambos os programas, foram as principais ações para EJA na década de 90, com o objetivo no desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva, para o trabalho simples. Seguindo esta concepção de educação continuada para a EJA, que em 1995, devido principalmente aos programas, ocorre uma maior disponibilidade de cursos, que passam a ser ofertados por organizações da Sociedade Civil, que não tinham autonomia para a certificação destes cursos:

Nesse contexto, organizações não-governamentais, empresas e sindicatos passaram a oferecer programas de EJA. Esses programas enfrentaram o problema da certificação dos alunos, levando-os a procurarem instituições públicas com autonomia para realizá-la, independentemente dos exames supletivos oferecidos pelos sistemas estaduais de ensino. Em razão da sua natureza jurídica de autarquia, foram predominantemente as Escolas Técnicas Federais e os CEFETs que assumiram essa função (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 1100).

A prática destas certificações acabou aproximando estas instituições, das políticas da EJA e dos seus alunos, levando as mesmas a estenderem aos mesmos alunos:

[...] o atendimento da educação profissional para trabalhadores já inseridos na População Economicamente Ativa (PEA), com recursos do PLANFOR. Outras, aliadas ou não à primeira perspectiva, valeram-se dessa relação para captar recursos das organizações, cobrando pelo

acompanhamento pedagógico do projeto e/ou pela aplicação de provas aos estudantes. Em ambos os casos, essa relação provocou contradições no interior das instituições federais, entre elas a resistência de parte de suas comunidades, opondo-se à ampliação de sua função social numa perspectiva mais democrática. A cultura do trabalho simples e da baixa escolaridade dos trabalhadores, que esteve na origem dessas instituições, há muito havia sido superada pela cultura do trabalho complexo, de base científico-tecnológica, e pela relação pedagógica com jovens em idade escolar prevista (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 1100).

Na LDB, a Lei nº 9.394/96 novamente contempla a EJA com um capítulo próprio dando a ela um lugar de destaque, tanto em nível fundamental como em nível médio, no entanto se refere a ela como “cursos e exames supletivos” (BRASIL, 1997, Art. 38), e não determina de quem é a responsabilidade de financiamento.

No mesmo ano é instituída uma nova política federal para a EJA através do Programa Alfabetização Solidária (PAS). Este programa foi lançado em 1996 no estado do Rio Grande do Norte, em um fórum de debate preparatório para a Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA). O PAS propõe programa com duração de seis meses, sendo um para treinamento dos alfabetizadores e cinco meses para desenvolver a alfabetização, envolvendo instituições, empresas e comunidade para atender aos municípios com IDH – Índice de Desenvolvimento Humano – inferior a “0,5”, que seria supervisionado pelas instituições de Ensino Superior das regiões Sul e Sudeste, nas cidades localizadas nas regiões Norte e Nordeste. Programa este que foi concebido em 1997, nos mesmos moldes do MOBREAL, surgindo de uma parceria entre o Conselho do Programa Comunidade Solidária e o Ministério da Educação, e executado também a partir de parceria com instituições de ensino superior e empresas privadas. Quando de sua criação, o PAS tinha como princípio, atuar de forma que :

Considerando a própria realidade dos educandos, o educador conseguirá promover a motivação necessária à aprendizagem, despertando neles interesses e entusiasmos, abrindo-lhes um maior campo para o atingimento do conhecimento. O jovem e o adulto querem ver a aplicação imediata do que estão aprendendo e, ao mesmo tempo, precisam ser estimulados para resgatarem a sua auto-estima [sic], pois sua ‘ignorância’ lhes trará ansiedade, angústia e ‘complexo de inferioridade’ (ROCHA, 2002, p.01).

A reafirmação da Educação de Jovens e Adultos, como meio ao combate do analfabetismo vem com o Plano Nacional de Educação, em que é indicado como um dos objetivos e prioridades a:

Garantia de ensino fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram. A erradicação do analfabetismo faz parte dessa prioridade, considerando-se a alfabetização de jovens e adultos como ponto de partida e parte intrínseca desse nível de ensino. A alfabetização dessa população é entendida no sentido amplo de domínio dos instrumentos básicos da cultura letrada, das operações matemáticas elementares, da evolução histórica da sociedade humana, da diversidade do espaço físico e político mundial e da constituição da sociedade brasileira. Envolve, ainda, a formação do cidadão responsável e consciente de seus direitos e deveres. (PNE, 1998, p.1).

O que pode ser visto no final do século XX é que a EJA não tem uma identidade definida, se por um lado alguns movimentos populares buscam oportunizar a melhoria dos saberes aos desvalidos, outros buscam doutrinar os envolvidos, enquanto que as políticas públicas, sempre bastante heterogêneas, fragmentadas e emblemáticas, estavam mais preocupadas em criar programas com objetivos eleitoreiros e de conformismo social.

3.2 Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)

A LDB, 9.394/96 é que preconiza o PROEJA, quando pela necessidade de regulamentação dos seus artigos 36, 39 e 41. Estes artigos que tratam da preparação do educando do ensino médio para o exercício profissional, de forma integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, bem como da certificação por conhecimentos adquiridos na vida profissional.

Também naquele ano o MEC pela Portaria nº301, propõe a implementação da Educação a Distância, dirigida a Jovens e Adultos, ao Ensino Médio, e à Educação Profissional e Continuada.

Da mesma forma o Decreto nº 2.208/97, preconiza que a educação profissional, deve ser ofertada para jovens e adultos, de forma a:

Promover a transição entre escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas (BRASIL, 1997, artigo 1º-I).
Qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho (BRASIL, 1997, artigo 1º-IV).

Para regulamentar estes artigos é então instituído o Decreto nº 5.154/2004 de 23 de julho, que prescreve “[...] os cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, [...] incluídos a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização, em todos os níveis de escolaridade [...]” (BRASIL, 2004a, artigo 3º), indica ainda a preferência para que estas formas de educação continuada ocorram de forma articulada com a EJA, criando desta forma a modalidade, em que os cursos e programas:

[...] articular-se-ão, preferencialmente, com os cursos de educação de jovens e adultos, objetivando a qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, o qual, após a conclusão com aproveitamento dos referidos cursos, fará jus a certificados de formação inicial ou continuada para o trabalho (BRASIL, 2004a, artigo 3º).

Este decreto possibilita a certificação por módulo, mesmo que o aluno não frequente o ensino propedêutico, ou participando na modalidade de EJA, que até então se propunha atender a inclusão social e a alfabetização, passa agora a ter função de educação geral. A certificação e saída intermediária, também não caracterizava evasão escolar, melhorando assim os índices apresentados como indicadores de eficiência do processo, bem como a contabilização de mais um educado para fazer parte das estatísticas, por outro lado mais um para compor o Exército de Reserva com formação para o trabalho.

A terminalidade possibilita que o trabalhador estude até que adquira a competência exigida para a vaga que acredita estar disponível no mercado de trabalho, se qualificando para

determinada função, para a empregabilidade, não para a conquista da sua independência econômica, nem formação para a cidadania. A sensação que o trabalhador tem é de que uma vez possuindo um certificado ou diploma do ensino técnico e ao não conseguir um emprego, a culpa é sua, quando na verdade não existe a vaga para este trabalhador.

Uma característica diferente é dada à EJA profissionalizante, que acaba com esta terminalidade, através da integração ao ensino médio, quando quase um ano após o ministro da educação, Tarso Genro, institui a portaria nº 2.080/2005, de 13 de junho, que vem:

Estabelecer no âmbito dos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, as diretrizes para a oferta de cursos de educação profissional de forma integrada aos cursos de ensino médio, na modalidade de educação de jovens e adultos – EJA (BRASIL, 2005a, artigo 1º).

A mesma portaria também determina que as referidas instituições de ensino devam ampliar a oferta na modalidade de EJA, para o ano de 2006 a quantidade de 10% do total das vagas de ingresso em todos os cursos no ano de 2005, para 2007 deveria ser de 20%, da oferta de 2005. Também estabeleceu que a carga máxima para a educação profissional técnica de forma integrada fosse de 2.400 horas, reservadas destas, a carga horária mínima para a educação geral de 1.200 horas.

A portaria nº 2.080/2005 é precursora do decreto nº 5.478, de 24 de junho 2005, que estabelece no âmbito das Instituições Federais de Ensino (IFE), a implantação do PROEJA, da mesma forma que a portaria, o referido decreto prescreve que:

Os cursos de educação profissional integrada ao ensino médio, no âmbito do PROEJA, serão ofertados obedecendo ao mínimo inicial de dez por cento do total das vagas de ingresso, tendo como referência o quantitativo de vagas do ano anterior (BRASIL, 2005b, artigo 2º).

No entanto este decreto é revogado pelo decreto nº 5.840/2006, de 13 de julho, que mantém o PROEJA no âmbito do sistema federal de ensino, mas altera a redação da lei anterior, ao prescrever no art.1º - parágrafo 2º “Os cursos e programas do PROEJA deverão considerar as características dos jovens e adultos atendidos, e poderão ser articulados” e nas alíneas do mesmo parágrafo:

I - ao ensino fundamental ou ao ensino médio, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, no caso da formação inicial e continuada de trabalhadores [...] e II - ao ensino médio, de forma integrada ou concomitante [...] (BRASIL, 2006, art. 1).

A possibilidade de oferta dos cursos de forma integrada ou concomitante só poderá acontecer mediante construção prévia, do projeto pedagógico, que possa prever a forma desta integração, no entanto possibilita a articulação entre instituições, conforme prescreve no parágrafo quarto do mesmo artigo:

§ 4º Os cursos e programas do PROEJA deverão ser oferecidos, em qualquer caso, a partir da construção prévia de projeto pedagógico integrado único, inclusive quando envolver articulações interinstitucionais ou intergovernamentais (BRASIL, 2006, art. 1).

Desta forma é praticamente impossível que a integração ocorra quando envolver mais que uma instituição, já que dentro da mesma instituição é demasiadamente complicada esta articulação, pelo menos se considerarmos que:

O curso de Educação Profissional Técnica de nível médio realizado na forma integrada com o Ensino Médio deve ser considerado como um curso único desde a sua concepção plenamente integrada e ser desenvolvido como tal, desde o primeiro dia de aula até o último. Todos os seus componentes curriculares devem receber tratamento integrado, nos termos do projeto pedagógico da instituição de ensino. Por isso mesmo, essa nova circunstância e esse novo arranjo curricular pode possibilitar uma economia na carga horária mínima exigida, uma vez que o necessário desenvolvimento de competências cognitivas e profissionais pode ser facilitado, exatamente por essa integração curricular (BRASIL, 2004b, p.10-11).

De acordo com a análise do Decreto nº 5.154/2004, as autoras Ferreira, Raggi e Resende (2007, p.4), concluem que a integração deveria:

[...] passar pela definição de um eixo curricular que pudesse materializar a integração dos conhecimentos gerais e específicos. As categorias ciência, cultura, trabalho e tecnologia foram escolhidas para organizar o currículo e nortear as práticas pedagógicas, como possibilidades de apropriação dos conceitos na sua construção histórica e nos seus múltiplos significados desenvolvidos como força produtiva. Assim, o currículo integrado pressupõe que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja planejada e executada continuamente ao longo da formação do sujeito.

Também ao sugerir que os sistemas que não ofertem ensino médio, adotem o PROEJA, a forma integrada passa a ser comprometida, e a oferta do curso na modalidade de concomitância externa é a possibilidade para cumprir o que prescreve a lei, de que:

§ 3º O PROEJA poderá ser adotado pelas instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais e pelas entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical ('Sistema S') [...] (BRASIL, 2006, art. 1).

Esta determinação levou as escolas privadas a ofertarem 37,1% das matrículas de acordo com o censo educacional de 2007 (MEC/Inep/Deed), quando analisado o total de matrículas por dependência administrativa.

O decreto nº 5.478/2005 reportava à Integração, pode ter sido esse o motivo pelo qual os recursos do Banco Mundial que estavam previstos para este programa e que viriam através do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) não foram disponibilizados como haviam sido propostos. Isso já havia ocorrido por ora do decreto nº 2.208/97, em que o financiamento também era com recursos do PROEP, e a condição dada para receber os recursos prometidos, era que as escolas desarticulassem a integração propedêutica da profissional, com prioridade para ofertar apenas a educação profissional, em desacordo, portanto com a posição tomada pela V CONFINTEA:

É essencial que as abordagens da educação de adultos assentem no patrimônio, na cultura, nos valores e nas experiências anteriores das pessoas e que de diferentes maneiras de as pôr em prática estas abordagens facilitem e estimulem a activa (sic) participação e expressão de todo o cidadão (UNESCO, 1998, p.16-17).

A concepção da educação para o trabalho tem gerado muita divergência entre os atores da educação, enquanto a preocupação, por um lado, está voltada para a formação para a cidadania, por outro, está voltada para a servidão. Esta dualidade percorre a história da educação, com momentos de avanços e outros de retrocessos. Não é tão polêmica quando se refere à alfabetização e ao ensino básico, por ser esta, a etapa necessária para a mínima compreensão e autonomia na execução da atividade, bem como por não ser suficiente para oportunizar ao aluno o conhecimento necessário para se perceber um ser social, com direitos e deveres iguais aos seus semelhantes. No entanto o ensino médio oportuniza a possibilidade de independência pela ascensão ao ensino superior ou apenas ao mundo do trabalho e, desperta a discórdia dos pontos de vistas das classes sociais. De acordo com Kuenzer (1997, p.9):

O ensino médio no Brasil tem-se constituído ao longo da história da educação brasileira como o nível de mais difícil enfrentamento, em termos de sua concepção, estrutura e forma de organização, em decorrência de sua própria natureza de mediação entre a educação fundamental e a formação profissional *strictu sensu*.

A falta de clareza conceitual dentro do decreto nº 5.840/2006 sugere nos objetivos desta modalidade de ensino, a dualidade histórica da educação para o trabalho, ou seja, o treinamento desta contingência, em qualquer nível de ensino, treinando recursos humanos para o exército de reserva e disponível para o capital.

As políticas de Educação de Jovens e Adultos deveriam ter prazo definido para começar e terminar, já que propõem oportunizar a formação para aqueles que, em sua idade adequada não puderam obter o nível de escolaridade. Desta forma, uma vez que todos fossem escolarizados em idade adequada, em breve não haveria mais necessidade da EJA, pelo simples fato de não haver mais adolescentes e adultos sem a formação adequada para sua faixa etária. No entanto devido ao sistema ser imperfeito na sua capacidade de atendimento a todos na idade ideal, a necessidade da EJA se propaga e as suas políticas se mantêm por longo tempo na história deste país. A continuidade destas necessidades atesta que a educação para todos, conforme preconizado em diversas leis promulgadas neste país, não tem acontecido em nenhum período da história brasileira.

O caráter impositivo da implantação do PROEJA nas instituições federais de ensino fez com que se concentrassem nestas a maior parte dos cursos e matrículas. Em 2007, de acordo com o censo educacional (MEC/Inep/Deed) o número de matrículas na educação de jovens e adultos integrada à educação profissional de nível médio no estado de Santa Catarina totalizava 1183 e representava 12,1 % das 9747 matrículas no Brasil e destes alunos 49% estavam nas instituições federais de ensino, enquanto que no estado de Santa Catarina, 65% pertenciam à rede federal.

Na elaboração do planejamento estratégico do PROEJA, em Brasília em 2007, é reafirmado, o PROEJA deve atender a educação inclusiva e integral, de direito de todos e dever do estado. Propõe também que o mesmo deixe de ser um programa para passar a ser uma política pública envolvendo as distintas esferas do governo. Ao definir os princípios que orientariam o referido planejamento diz que:

[...] há que se tomar como ponto de partida a EJA como campo de conhecimento definido, o que requer especificidade em metodologias, estratégias, organização espaço-temporal, no perfil dos professores etc. O Programa, visando à formação humana integral, toma o *trabalho*, a *ciência*, a *tecnologia* e a *cultura* como categorias indissociáveis, destacando a concepção ampla de tecnologia como construção social, produção, aplicação e apropriação de práticas, saberes e conhecimentos, com finalidade última de inclusão da população, independentemente da idade, nas ofertas educacionais públicas qualificadas (MEC-SETEC, 2007, p.7).

Desta forma o PROEJA busca nas instituições de ensino profissionalizante, o ensino de qualidade, para contribuir na qualificação de trabalhadores e, da mesma forma que as políticas educacionais profissionalizante surgiram devido à necessidade do aperfeiçoamento técnico na busca da mais-valia, as políticas para a EJA também se concretizaram diante desta exigência.

Por outro lado a EJA acaba atuando como ferramenta de hegemonia, pelo processo de socialização, tendo assim nos seus princípios, o mesmo formato dos aplicados às políticas de educação profissional. Manter parte da população ativa ocupada e estudando, não estará reivindicando vaga de trabalho e não é considerada desempregada. Estará ainda preparando e capacitando pessoas para que possam ocupar a vaga de trabalho de outro menos preparado, que deverá agora se capacitar para não continuar desempregado, criando assim um ciclo vicioso. Consequentemente a mão de obra disponível no Exército de Reserva estará se revezando, e cada vez melhor preparada para aumentar a mais-valia, que pode ser explorada pelo capital sem, no entanto valorizar o Capital Humano.

De forma geral o PROEJA acaba oportunizando uma nova alternativa de aperfeiçoamento técnico e empregabilidade para aqueles que não puderam obter formação profissional quando em idade regular, principalmente pelo caráter de brevidade no curso com as mesmas habilitações, quando ofertado para alunos em idade regular.

Existe o risco de que a EJA profissionalizante seja relegada a condição de um subcurso, principalmente pela sua duração, no entanto resta a esperança de que o professor, o mestre que acaba sendo o responsável pelos conteúdos, pela forma como eles são tratados, bem como da consideração de conhecimentos anteriores e experiências adquiridas possa, independentemente de políticas e/ou diretrizes, compreender que ele é em última instância o responsável por moldar a forma adequada na busca de uma educação emancipatória, de uma educação que seja realmente capaz de ensinar o aluno a aprender por si próprio e poder compreender a sua realidade, e assim ter autonomia para definir a sua caminhada e acertar nas suas escolhas.

4 AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

A educação profissional no Brasil começa a ter políticas públicas próprias no início do século XX, no governo do presidente Nilo Peçanha, em 1909, quando são criadas 19 escolas de Aprendizes e Artífices, com objetivo de dar formação para o trabalho para aqueles que não tinham nem capital, nem atividade de subsistência. Aos egressos dessas escolas, não era permitido o acesso ao ensino superior, por outro lado aos abastados era destinado o ensino que dava condições de adquirirem autonomia intelectual, para comandar os trabalhadores, introduzir novas tecnologias, pensar e planejar os rumos da nação, esta educação ainda dava aos filhos da elite a possibilidade do acesso ao ensino superior.

Em 1911 é aprovada a Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental, conhecida como Reforma Rivadávia Correia, ela normatiza o funcionamento dos institutos de ensino e cria o Ministério da Justiça e dos Negócios Interiores que fica responsável pela educação. Os Aprendizados Agrícolas (AA) realizavam a formação de nível primário para o trabalho prático na agropecuária, para atender aos jovens de 14 a 18 anos. Para complementação da formação dos AA, pelo Decreto nº 12.893, instituem-se os Patronatos Agrícolas para ministrar noções cívicas, dar assistência, proteção e tutela moral, atendendo principalmente os menores abandonados, com objetivo de dar ocupação e garantir as suas subsistências. Esses chegaram a 23 unidades e a partir de 1919 transformaram-se em Institutos de Assistência, proteção e tutela moral, e deveriam “oferecer o curso primário e o profissional de forma simultânea” (SOARES, 2003a, p. 35). A educação na área agrícola estava então destinada para os desvalidos da sorte, com caráter de reformatórios ou orfanatos, para dar ocupação e educação moral e cívica.

A educação para a profissionalização nas atividades do comércio e da indústria, oferecida nas áreas urbanas era procurada porque os alunos viam nela uma forma de ascensão social, na disputa das poucas vagas de emprego existentes. Já para área agropecuária não despertava interesse, era entendido como desnecessário estudar para trabalhar na agricultura, devido a mesma não dispor de tecnologias, era tudo bastante rudimentar, o trabalho normalmente braçal, a falta de expectativas de progresso ou bons empregos na área agrícola serviam como desestímulo e caso necessitasse de aperfeiçoamento este ficava relegado aos filhos dos proprietários da terra.

No final da década de 1910 as possibilidades de formação educacional se resumiam ao Curso Rural, Curso Profissional e Curso Primário. O primário era o que oferecia a opção de continuidade, ao Curso Normal, ao Técnico Comercial ou ao Ginásial. Desses, era o Ginásial, o único que possibilitava acesso ao curso superior, por isso almejado pela elite. Os outros eram voltados exclusivamente para as demandas do trabalho. O Curso Rural possibilitava continuidade de estudos no Curso Básico Agrícola, de mais dois anos. O Curso Profissional, com mais dois anos, preparava os trabalhadores para atuar na agricultura ou na indústria de transformação. O Primário com o Técnico Comercial e mais três anos de educação propedêutica, habilitava o aluno para atuar no comércio ou acessar ao Curso Normal e, após dois anos de adaptação, o habilitava-o para atuar em escolas como professores.

Na segunda república é criado o Ministério da Educação e da Saúde Pública, assume a pasta Francisco L. S. Campos, um Escolanovista que impõe uma série de sete Decretos que tratam de reformas educacionais com abrangência nacional. Dentre elas, a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE), a regulamentação e a organização do Ensino Secundário em dois ciclos, um fundamental de 05 anos, outro complementar de 02 anos (SANCHES, 2002, p.12). Também em 1931, por reivindicação da Igreja Católica é

estabelecido o ensino religioso nas escolas públicas que passaria a contribuir com o projeto de sustentação do governo provisório. Na necessidade hegemônica da identidade nacional, a formação cívica massificada colocaria o “nacionalismo” como prioridades aos cidadãos (SOARES, 2003a, p. 37).

Em 1924 a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE) buscava a democratização do ensino e atender à necessidade do desenvolvimento industrial, já que o número de operários crescia na faixa de 60% por década. A segmentação da ABE, em dois grupos, os Escolanovistas defendiam, entre outros, a laicidade e ideais reformistas, os representantes da Igreja Católica defendiam o direito de educar publicamente os seus seguidores. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932, além de pregar a necessidade de se extinguir o sistema dual de ensino, considerava a educação dever do Estado e um direito a todos, e sugere a oferta da educação profissional a partir dos 15 anos de idade, com três ciclos e ligados aos ramos, extrativista, de transformação e distribuição (SAVIANI, 2007, p.248).

A passagem do modelo agrário exportador para o modelo urbano industrial proporciona a implantação definitiva do capitalismo industrial no Brasil. Nesta conjuntura, a disputa entre a nova burguesia industrial e os jovens oficiais progressistas com a antiga aristocracia liberal, no jogo de poder estes três grupos determinavam as mudanças no ensino, seja para melhorar a produção ou para viabilizar o consumo da produção.

Alguns avanços na constituição de 1934 para a educação foram conquistados por influência do Manifesto dos Pioneiros, entre eles a Educação primária obrigatória e gratuita para todos, dever dos municípios em contribuir com 10% de suas receitas, dos estados e poder central da união com 20%.

Com golpe de 37 e a imposição da Constituição do Estado Novo, da qual Francisco Campos é o ideólogo, é retirada a obrigatoriedade da educação gratuita, novamente “oficializa o ensino profissionalizante como sendo destinado às classes menos favorecida” (SOARES, 2003a, p.44).

Em 1938 para cumprir a constituição são criados os Liceus para a educação agrícola. Em 1942 Capanema promove a divisão do Ensino Médio do Profissional, este cursado somente pelos necessitados e não acessavam ao ensino superior (SANCHES, 2002, p.12). Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI)⁷, institui a Lei Orgânica do Ensino Industrial, transformando as Escolas de Aprendizes e Artífices em Escolas Técnicas Federais. Em 1943, institui a Lei Orgânica do Ensino Comercial. Estas reformas transferiam a educação para a iniciativa privada, cabendo ao estado seu financiamento, atendiam assim aos interesses das escolas particulares, da indústria e do comércio. Com a garantia de recursos públicos, as indústrias qualificariam mão de obra de acordo com suas necessidades e concepção filosófica, definindo as próprias diretrizes desta qualificação.

Desta forma o Estado Novo busca nas políticas educacionais induzir ao proletariado a sensação de proteção, e assim passar a impressão de que a educação profissional está sendo um prêmio para os mesmos, e que a mesma oportunizará a ascensão da classe trabalhadora. A possibilidade de ingresso no ensino superior é restrita para aqueles que cursarem o ensino secundário, desta forma aos que cursarem o ensino profissionalizante a única possibilidade de ascensão é pelo próprio trabalho. A proposição da independência econômica deste governo prega a necessidade do desenvolvimento através do crescimento da indústria nacional. A matéria prima para suprir a indústria de transformação, eram os produtos agrícolas, isso traz a necessidade da modernização da agricultura com a importação de tratores e insumos

⁷ Por hora da sua criação era essa denominação, posteriormente passou a denominar-se, Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.

agrícolas, entre outras tecnologias. Com a necessidade de formar profissionais para atender a consolidação do capitalismo industrial, entra em pauta a educação vocacionalizada, preparando exclusivamente para uma área de trabalho, concebendo agora, a ideia de que a educação especializada seria a oportunidade de ascensão social.

No fim do Estado Novo e fim da ditadura, é criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), em 1946 é sancionada a Lei Orgânica do Ensino Agrícola, que o organiza, num ciclo composto do Básico Agrícola com duração de quatro anos e o de Mestria com dois anos e noutro por cursos Técnicos da Área Agrícola com duração de três anos e três cursos de caráter Pedagógico (SOARES, 2003a, p. 53). Como resultado desta legislação, a educação se organiza em Ensino Primário e em Ensino Médio. O Ensino Primário elementar com duração de quatro anos, mais um ano complementar. Para o Ensino Médio, estruturou-se em Ginásial, com quatro anos e Colegial com mais três anos. O Colegial dividido em Secundário ou Técnico-Profissional e apenas o secundário possibilitaria o ingresso em cursos superiores. Os cursos Técnico-Profissional, divididos em Industrial, Comercial e Agrícola, conforme suas leis orgânicas, e ainda o Normal como Técnico-Profissional voltado para formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares, destinados ao ensino primário.

A Constituição de 1946 proclama a educação como um direito de todos, inspirando-se nos princípios de liberdade e no ideal de solidariedade humana. Prevê recursos para educação provenientes da União não menores que 10% e, dos Municípios, Estados e do Distrito Federal, não menos de 20% de suas respectivas arrecadações em impostos.

Acontece em 1948, o Terceiro Congresso Nacional dos Estabelecimentos Particulares de Ensino que vão dar base ao substitutivo Lacerda apresentado em 1958, como nova proposta de LDB. No Congresso três pontos são defendidos pelos representantes do ensino privado: que o estado centralizasse a educação e ministrasse apenas em caráter supletivo, que as escolas particulares tivessem autonomia e liberdade de ensino e finalmente, que o poder público financiasse o ensino privado.

A educação em 1953 passa a ser administrada pelo Ministério da Educação e Cultura, ainda é instituído o regime de equivalência entre os diversos cursos de grau médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores. Possibilitou aos concluintes dos cursos: Técnico Agrícola, T. Industrial e T. Comercial o ingresso no ensino superior, desde que na mesma área da habilitação técnica e aprovação em vestibular.

Em contrapartida ao Substitutivo Lacerda apresentado em 26 de novembro de 1958, que atendia aos interesses da escola privada com seu financiamento pelo estado, fez com que novamente educadores de renome nacional, defendessem os preceitos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que a escola deveria ser pública, gratuita, liberal e democrática, em conformidade com a carta magna, no Segundo Manifesto pela escola pública, também a educação para o trabalho como a fonte de conquistas materiais e culturais (SAVIANI, 2007, p. 294).

A LDB - Lei nº 4.024, que define os cursos, T. Agrícola, T. Comercial e T. Industrial, em duas fases, o Ginásial com duração de quatro anos e o Colegial com duração de três anos. Os Ginásios Agrícolas e Colégios Agrícolas certificariam respectivamente o título de Mestre Agrícola e Técnico em Agricultura. Também aumenta de 10% para 12% o mínimo, dos recursos federais. A proposta, dos escolanovistas, da implantação de um sistema público de ensino não foi contemplada pela LDB, devido à necessidade de concessão ao ensino privado, principalmente a Igreja católica, que estava organizado e reivindicava o seu espaço. A LDB oportuniza aos egressos dos cursos técnicos a continuidade nos cursos superiores, limitando o acesso às áreas equivalentes ao curso técnico. Esta limitação e a disputa desigual pela vaga, com quem se preparou especificamente para o fim de entrar em um curso superior não supera a divisão técnica e social do trabalho (KUENZER, 1997, p.15).

4.1 A Educação Profissional na Ditadura Militar

Em março de 1964 o movimento militar depõe Goulart, no dia 15 do mês seguinte, assume o Marechal Humberto de Alencar Castello Branco, eleito pelo congresso nacional e, marca o início da ditadura militar. Nesse período para o ensino o princípio da eficiência administrativa estava mais focado do que a prática pedagógica em si, é inserida a Racionalidade Tecnocrática.

Em 1966, foi implantado o modelo de Escola Fazenda, com o lema “aprender a fazer e fazer para aprender”. Este modelo tinha por objetivo montar uma infraestrutura dentro da escola, com a disponibilidade tecnológica semelhante daquela considerada tecnologia de ponta e deveria ser difundida pelos profissionais ali formados. O objetivo era que as tecnologias deveriam ser apresentadas, para que os técnicos adotassem o uso das mesmas. No entanto estas tecnologias normalmente estavam distantes da realidade das propriedades de origem dos alunos, induzindo aos mesmos a não retornarem para as mesmas e desta forma buscavam as empresas públicas de extensão, as agroindústrias que mantinham sistema de integração, as empresas de comercialização de máquinas e insumos agrícolas e empresas que desenvolviam tecnologia na área agrícola. A Escola Fazenda era apresentada como a solução para o ensino agrícola, e considerava que o aperfeiçoamento técnico levaria à ascensão de classe e melhoria de vida dos alunos, em acordo com a Teoria do Capital Humano de Theodore W. Schultz, em que o conhecimento e as capacidades técnicas dos trabalhadores eram considerados como um capital que poderia gerar lucro e riqueza.

Emílio Garrastazu Médici assume a presidência em 30 de outubro de 1969 e Jarbas Passarinho assume o MEC. É criada neste período a TVE, também em 11 de agosto de 1971 foi promulgada a Lei nº 5.692, a LDB, que fixa diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus, unifica o ensino primário com o ginásio e cria assim o ensino de 1º Grau, o ensino de 2º grau teria por objetivo dar formação profissionalizante, de forma que ao concluir esta etapa da educação todo o jovem pudesse ter alguma capacitação para o trabalho. Acrescenta a responsabilidade do financiamento da educação para as empresas e para as famílias estas últimas contribuiriam obrigatoriamente com desconto em folha de pagamento.

Agora com a pedagogia tecnicista e com princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, em que a intenção da educação profissional aparece de forma explícita, bem como admite que a formação propedêutica seja necessária para o desenvolvimento individual. Esta proposição na verdade se fez necessária devido à exigência de um trabalhador com maiores conhecimentos para conseguir produzir e fazer produzir a mais valia, bem como, fazer acontecer o milagre econômico. Do entendimento que a educação pode ser usada como ferramenta para promover o desenvolvimento econômico em que:

A intenção era acelerar a formação da força de trabalho ao máximo, nos moldes exigidos pela divisão internacional do trabalho, tal qual já era prevista no próprio Plano Estratégico de Desenvolvimento de 1967 (SOARES, 2003a, p.76).

Sob alegação de oportunizar a criação de empregos como forma de amenizar as tensões sociais, é também implantada a obrigatoriedade da profissionalização em todas as escolas do ensino de segundo grau. Desta forma a lei reduziu na qualidade da educação profissional oferecida pelo sistema de ensino público não especializado, que não atendia à necessidade de demandas cada vez mais competitivas da economia globalizada. Esta obrigatoriedade fez com que muitas escolas, geralmente as particulares, por deficiência de infraestrutura, detivessem-se em formar técnicos em áreas que não necessitassem de muita infraestrutura, como por exemplo, os cursos de Técnico em Contabilidade e Técnico Comercial. Por outro lado surgem escolas especializadas que recebem infra-estrutura

exemplar, como por exemplo, no setor primário da economia, quando foi consolidado o Sistema Escola Fazenda para formar os Técnicos Agrícolas e atender à necessidade de mão de obra qualificada na área agropecuária, para atuar na extensão rural. A Escola Fazenda que vinculava a atividade prática à teoria, em que o aprender fazendo justificava que o aluno após ou junto ao conhecimento teórico deveria aplicar na prática aquele aprendizado, este sistema também pode ter surgido, da posse da teoria de Freire (2007, p.19), quando defendia que “para mim, que me situo entre os que não aceitam a separação impossível entre prática e a teoria, toda prática educativa implica uma teoria educativa”. No entanto este vínculo entre teoria x prática está totalmente fora do contexto daquele em que o autor o colocava, e que pode ser reafirmada pelo mesmo quando cita que:

Uma coisa, pois, é a unidade entre a prática e a teoria numa educação orientada no sentido da libertação, outra é a mesma unidade numa forma de educação para a ‘domesticação’ (FREIRE, 2007, p.20).

A obrigatoriedade da profissionalização qualificada na área agropecuária, portanto no setor primário da economia, vem para atender o interesse das empresas junto aos agricultores para produção da matéria prima e consumir insumos agroquímicos bem como de produzir para o desenvolvimento nacional, para garantir a implantação destes princípios ocorre a consolidação do Sistema Escola Fazenda (SEF). É criada pelo decreto nº 72.434, de 09 de julho de 1973, a Coordenação Nacional do Ensino Agrícola (COAGRI), a partir de então as escolas Agrotécnicas buscariam formar profissionais com liderança. Esta formação tinha por objetivo o de promover o desenvolvimento Rural apoiadas pela Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA).

O Sistema Escola Fazenda está diretamente relacionado à consolidação da Revolução Verde⁸, com a proposição de modernização da agricultura, em que a produtividade é relevante como medida de eficiência e, para alcançar tal produtividade a exigência de alta demanda de insumos é determinante. Por outro lado a busca de autossuficiência para o ensino agrícola onde a fazenda pudesse produzir o necessário para o consumo da escola, que de acordo com o MEC, suas principais premissas, apresentadas por (SOARES, 2003a, p.141):

- ? Os recursos fornecidos pelos cofres públicos, quando bem aplicados significam investimento sendo tanto mais eficiente a sua utilização quanto mais amplo e multiplicado for o retorno;
- ? É indicadora de operação eficiente do sistema educativo a sua progressiva independentização econômica do órgão que lhe deu origem;
- ? A autonomia econômica da Escola-Fazenda representa o primeiro passo na consecução de seus objetivos educativos. Se a pretensão é a de formar agricultores independentes, polivalentes, estará atingindo seu objetivo na medida em que o trabalho dos alunos possibilita a auto-suficiência [sic] da escola.

A formação do técnico que posteriormente atuará na extensão rural, de forma articulada com as Empresas de Crédito e Assistência Rural e as Agroindústrias que trabalham

⁸ A Revolução Verde surge pela necessidade das Indústrias Bélicas continuarem a sua produção, e pela transformação das tecnologias de guerra como: tanques, explosivos e gases mortais em tratores, adubos nitrogenados e agrotóxicos respectivamente e que agora seriam utilizadas na agricultura, sob argumento de produzir alimentos para acabar com a fome.

no Sistema de Integração⁹, ou ainda, pelas empresas fabricantes de máquinas e insumos agroquímicos. Dentro desta estrutura a função dos técnicos seria de levar ao conhecimento dos agricultores, que produziam a matéria prima agroindustrial, as novas tecnologias, como máquinas, adubos químicos e agrotóxicos. A Revolução Verde que encontrou a propriedade agrícola descapitalizada, além do serviço de extensão teve que oferecer os recursos financeiros para as propriedades, desta forma foi oferecido linhas de crédito para viabilizar a compra destas tecnologias. Agora o agricultor tinha todas as condições para atingir altas produtividades que eram prometidas quando usadas as tecnologias, condições estas que tornavam tentadora a adesão à Revolução Verde, no entanto desta forma a venda ao agricultor através de financiamento acaba criando um vínculo de dependência entre o agricultor e o sistema financeiro. Ainda para induzir ao agricultor ser consumidor deste pacote, a ele era apresentado o argumento da necessidade da alta produtividade para o desenvolvimento nacional.

Após a aplicação deste pacote na atividade agrícola e pecuária, poderíamos até reclassificar os mesmos, em que este setor não mais poderia ser identificado como setor primário da economia, tendo em vista que o mesmo passou a importar e consumir, diversos tipos de insumos, passou a ser um setor consumidor e não mais essencialmente produtor de primeira ordem.

Na sua proposta de ensino, articulado com o projeto político e econômico da ditadura, a lei nº 5.692/71 traduz em alguns de seus objetivos a preparação para o trabalho e o caráter de terminalidade no ensino médio profissionalizante, que de acordo com Kuenzer (1997, p.17):

A contenção da demanda de estudantes secundaristas ao ensino superior, que havia marcado fortemente a organização estudantil no final da década de 1960; A despolitização do ensino secundário, por meio de um currículo tecnicista; A preparação de força-de-trabalho qualificada para atender às demandas do desenvolvimento econômico que se anunciava com o crescimento obtido no 'tempo do milagre', o qual pretensamente anunciava o acesso do Brasil ao bloco do 1º mundo; essas demandas eram marcadas pelo surgimento de empresas de grande e médio porte, com a organização taylorista/fordista, produção em massa de produtos homogêneos, grandes plantas industriais, economia em escala, utilização de tecnologia intensiva de capital com base rígida, eletromecânica.

Ainda pelo caráter emergencial para a formação de professores fica claro quando analisamos as diretrizes da Lei nº 5692/71, quando diz que a formação deveria ser de forma gradativa e de acordo com a necessidade e, fosse repassado aos professores somente o conhecimento necessário para a oportunidade em que se precisa desenvolver o mesmo nos alunos, assim prescrito:

A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas,

⁹ Sistema de integração entre produtor e agroindústria, onde a agroindústria se compromete com a compra da sua matéria prima que é produzida pelo agricultor e este em produzir o que a agroindústria determinar. A agroindústria normalmente financia os insumos necessários para a produção, em contrapartida o agricultor participa com a mão de obra e instalações de sua propriedade bem como das despesas decorrentes deste patrimônio.

áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos (BRASIL, 1971, art.29).

A centralização nas decisões educacionais sob a responsabilidade do CFE, que através do parecer 45/72 relacionou 130 habilitações técnicas, de acordo com Ghiraldelli (1994, p.182), “[...] O elenco de habilitações chegou efetivamente ao impraticável. As escolas poderiam montar um 2º grau com habilitações em ‘Carne e Derivados’, ou em ‘Cervejaria e Refrigerantes’, ou ‘Leite e Derivados’ [...]”, o que levou a escola pública a uma desastrosa descaracterização para poder cumprir a lei da profissionalização do 2º grau, enquanto que o ensino privado continuou de forma ilegal, e para atender ao interesse de sua clientela, “a oferecer o curso colegial propedêutico à universidade.” Ainda, pela profissionalização obrigatória no 2º grau, imposta pela LDB, a escola normal acabou sendo desativada, e transformada na “Habilitação Magistério”, para formar professores de 1ª a 4ª série, “[...] que na prática passou a ser reservada aos alunos que, por suas notas mais baixas, não conseguiam vagas nas outras habilitações [...]” (GHIRALDELLI, 1994, p.183).

No período entre 1970 e 1974, um intenso estudo sobre o Mercado de Trabalho é desenvolvido, para isso o Ministério do Trabalho através do Departamento Nacional de Mão de obra (DNMO), apoiado pelas organizações internacionais, Organização Internacional do Trabalho (OIT), *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD). Este trabalho tem por objetivo conhecer a dinâmica deste mercado, podendo assim planejar a formação profissional, os programas de emprego e Educação Profissional, para tanto:

Durante vários anos foi elaborado o documento básico: a Classificação Brasileira de ocupações – CBO. O Projeto sistematizou o conjunto de informações sobre as ocupações e os postos de trabalho, em todo o território brasileiro. Naquele momento da vida nacional, foi diretamente pesquisado pelos técnicos do DNMO um universo superior a três milhões e meio de postos. A utilidade desse esforço estava, inapelavelmente, na estreita dependência de sua continuidade; na manutenção dos seus métodos básicos, no permanente ajuste à fisionomia evolutiva do trabalho, bem como nas necessidades de seus usuários, entre os quais, sem dúvida, o Sistema Educacional (ABMES, 2006, p.01).

Pelo decreto nº 72.434, de 09 de julho de 1973, foi criada, a COAGRI, que coordenaria o ensino nos Colégios Agrícolas¹⁰, que passariam a formar profissionais com liderança, cujo objetivo era promover o desenvolvimento Rural, ou seja, Técnicos eficientes, em que esta eficiência era baseada na: qualidade, produtividade e economia. Estas escolas eram apoiadas pela EMBRAPA, que ficariam responsáveis de produzir ou testar tecnologias. É conveniente observar que as unidades da EMBRAPA foram instaladas em cidades onde também foram implantadas as Escolas Agrotécnicas. Desta forma a EMBRAPA forneceria para as referidas escolas os resultados de suas pesquisas que deveriam ser ensinadas aos alunos e estes por sua vez, no exercício de sua profissão como extensionistas, os repassariam para os seus assistidos, por ora da Extensão Rural. Da mesma forma, as escolas foram instaladas já vinculadas a alguma empresa de importância econômica regional, que absorveria os profissionais formados com recursos públicos por estas escolas. Estes egressos passam a ser mão de obra

¹⁰Eram denominados de Ginásios agrícolas até 1972 e a partir de 1979 são transformadas nas Escolas Agrotécnicas Federais.

especializada disponível para as empresas, com custos bem inferiores do que a dos profissionais, Engenheiros Agrônomos e Médicos Veterinários, que atuavam até então. Pode-se observar que toda esta estrutura era voltada para concentrar mais poder as classes dominantes, pela venda de seus produtos tecnológicos como insumos, máquinas e equipamentos. Desta forma o dinheiro público estava financiando, a formação de mão de obra especializada, para usar e/ou vender os produtos das empresas ou reduzir os custos da matéria prima das indústrias de transformação agropecuária.

No mandato do presidente Ernesto Geisel, iniciado em 15 de março de 1974, que cria no dia de 1º de maio, o Ministério do Trabalho pela Lei nº 6.036, e o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) pelo Decreto 77.354, de 31 de março de 1976, de caráter profissionalizante e nos moldes do SENAI, SENAC, dentro da organização do Ministério do Trabalho. O SENAR teria autonomia técnica, administrativa e financeira, e o objetivo, para definir a política de formação profissional para a área rural, e a partir de 1977 passou a fazer parte do Sistema Nacional de Mão de Obra (SNMO), ainda pertencendo à estrutura do MT.

João Batista Figueiredo assume em 15 de março de 1979, e em 18 de outubro de 1982, foi promulgada a lei nº 7.044/82, que faz a reforma da reforma do ensino profissionalizante no 2º grau, prescreve que a preparação para o trabalho, seja obrigatória no 1º e 2º grau, diferente, portanto ao que propunha a Lei nº 5.692/71 em vigor até então, que era a qualificação para o trabalho, o fim da obrigatoriedade do ensino profissionalizante no 2º grau, isto:

[...] foi o reconhecimento público da falência da política educacional da ditadura e a demonstração de que as atitudes e planos tecnocráticos haviam de fato colocado o governo numa situação de distanciamento para com a maior parte da sociedade, até mesmo as classes dominantes (GHIRALDELLI, 1994, p.185).

O ensino profissionalizante agora possui caráter de terminalidade, em que é oportunizado para o proletariado a educação que tem por finalidade preparar para o trabalho, ou seja, treinar para o exercício das tarefas com maior agilidade para produzir mais e com melhor qualidade, e em contrapartida privilegiando aos que frequentassem os cursos com um currículo exclusivamente propedêutico (Magistério e Científico) o acesso ao ensino superior, acesso este visto como possibilidade de ascensão social e que deve ser reservado para a elite ou a alguns poucos proletários que deverão gerenciar os trabalhadores, desta forma:

O processo educativo, escolar ou não, é reduzido à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimentos que funcionam como geradores de capacidades de trabalho e, conseqüentemente, de produção. A educação passa a constituir-se num dos fatores fundamentais para explicar economicamente as diferenças de capacidades de trabalho, e conseqüentemente, as diferenças de produtividade e renda (FRIGOTTO, 1993, p.40).

Aqui, a lei passa a impressão de que ao se preparar para o **trabalho profissional** o aluno terá garantia de ingresso no mundo do trabalho e conseqüentemente vida digna e ascensão social, no entanto o número de empregos insuficientes determinava que ele se sujeitasse a flutuação do mercado, se conseguisse vaga, muito provavelmente substituiria outro menos capacitado, que estaria a partir desse momento desempregado, gerando neste uma sensação de culpa de perder a sua vaga por não estar preparado, isto está em conformidade com análise de Batista (2006, p.192), quando descreve que:

[...] há dois segmentos de emprego, um mercado ‘primário’ é formado pelos elementos qualificados, melhor pagos, protegidos e mais estáveis, e um mercado ‘secundário’, constituído por pessoal precário, menos qualificado, diretamente submetidos às flutuações da demanda.

No período da ditadura, a tecnocracia aplicada à educação, segundo Ghiraldelli (1994, p.186), tinha como fundamentação a Teoria do Capital Humano que indicava a “educação como investimento”, e que o Brasil “[...] poderia sair do subdesenvolvimento e atingir o ‘capitalismo social’ se houvesse um ‘investimento em Recursos Humanos’ [...]” assim cada trabalhador uma vez capacitado “[...] poderia produzir mais e melhor [...]”, e os salários do trabalhador brasileiro eram baixos devido a ele ser pouco capacitado e a “[...] profissionalização através do ensino técnico iria resolver este problema, fazendo crescer os salários e, com isto, diminuir as injustiças sociais”.

4.2 A Educação Profissional Pós Ditadura Militar.

Após a eleição de Tancredo de Almeida Neves, que faleceu no dia 15 de março de 1985, dia em que seria empossado, deixou espaço para que assumisse o seu vice, José Sarney e com ele na pasta da educação Marco Antônio de Oliveira Maciel. Os partidos que representavam a coligação vencedora, não tinham uma proposta de política educacional definida historicamente, tanto é que a legislação educacional aplicada no período da ditadura continua em vigor até no ano de 1988, quando da promulgação da Nova constituição, resultado de amplo debate após a instauração da Assembléia Nacional Constituinte.

Destes debates talvez o momento mais intenso e profícuo tenha sido a IV Conferência Brasileira de Educação, realizada em Goiânia de 2 a 5 de setembro de 1986, com o tema **A educação e a Constituinte**, organizada em conjunto pela Associação Nacional de Educação (ANDE), pela Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd) e pelo Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), com a participação de aproximadamente cinco mil pessoas ligadas a educação de todo o país. Estes conferencistas reivindicam que:

[...] a nova Carta Constitucional consagre os princípios de direito de todos os cidadãos brasileiros à educação, em todos os graus de ensino, e o dever do Estado em promover os meios para garanti-la (GHIRALDELLI, 1994, p.227).

Como se aproximava o período eleitoral que elegeria os representantes da Assembleia Nacional Constituinte, os conferencistas através da organização nas suas entidades passariam a exigir o compromisso de apoio dos candidatos às medidas propostas para a democratização da educação.

A Constituição de 1988 define que os recursos para educação sejam de no mínimo 18% das receitas federais e de 25% das receitas para os municípios e distrito federal e dos estados, institui o plano nacional de educação de duração plurianual, que conduzam à: erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; melhoria da qualidade do ensino; formação para o trabalho; promoção humanística, científica e tecnológica do País. No artigo 205º o desafio maior é o “pleno desenvolvimento da pessoa”, para que isso aconteça, será oportunizada a adequação da educação segundo a capacidade cognitiva de cada

pessoa, e quanto ao “preparo para o exercício da cidadania” deveria envolver também a “qualificação para o trabalho”, conforme prescreve:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, artigo 205º).

Conforme Cunha (2000b, p.48), nas décadas de 80 a 90 muitas reformas educacionais ocorreram na América Latina, e estas principalmente na Educação Técnico-Profissional, desde a aprendizagem dos ofícios manuais até os quadros superiores, principalmente no sentido de ampliar o tempo de escolarização e para maior número de alunos. Que tais transformações aconteceram não pelo próprio sistema educacional, mas sim por influências de caráter político, social e econômico. De caráter político com argumento de democratização, a ampliação do tempo na escola e a facilitação de mudança de cursos. De caráter social, pela pressão das camadas sociais de mais baixa renda e/ou menos culta, para ingresso no ensino médio bem como da maior participação das mulheres na escolarização. De caráter econômico pela necessidade de formar mão de obra que pudesse acompanhar e operar as inovações tecnológicas, bem como para aumentar a produtividade e eficiência, aumentando a taxa de mais-valia, as mudanças induzidas pelas necessidades econômicas são bem mais significativas do que as de pressão social.

Com efeito, o neoliberalismo expressa duas características marcantes de todo processo de construção de hegemonia. A primeira é que trata-se de uma alternativa de poder extremamente vigorosa, constituída por uma série de estratégias políticas, econômicas e jurídicas, orientadas para encontrar uma saída para a crise capitalista. A segunda é que representa e sintetiza um ambicioso projeto de reforma ideológica da sociedade. Propõe a construção e a difusão de um novo senso comum que forneça coerência, sentido e uma pretensa legitimidade às propostas de reforma (OTRANTO, 1999, p.3).

Agora com a globalização, que almeja a redução nos custos de produção e o neoliberalismo que almeja a redução dos custos do estado, na década de 1980 a necessidade de reforma na educação para o trabalho, em que já não basta a qualificação, agora surge a necessidade de liderança para estimular a competitividade, então de acordo com a análise de Carvalho (2006, p.232-233), quando o Estado de Bem estar Social na Europa, mostrou-se inviável, também a necessidade de uma profunda redefinição nas responsabilidades do Estado perante a população, ainda segundo o capitalismo mundial, pregava-se a necessidade do estado economizar recursos e concentrá-los nas questões sociais, sem, no entanto, dizer como e onde seriam aplicados estes recursos, desta forma de:

[...] produtor de bens e serviços, o Estado passou a assumir a função de coordenador das iniciativas privadas da sociedade civil. De promotor direto da reprodução do conjunto da força de trabalho, admitindo-a como sujeito de direito, o estado passou a provedor de serviços sociais para uma parcela da sociedade definida agora como ‘excluídos’, ou seja, aquele contingente considerável que, potencialmente, apresenta as condições objetivas para desestruturar o consenso burguês (NEVES, 2005, p.33).

Também com a promessa de que um mundo globalizado possibilitaria o acesso de todos a produtos de melhor qualidade e mais baratos, somados às linhas de créditos para poder comprar tais produtos. Esta concepção levou as mudanças no trabalho, onde a produção pelo modelo fordista deixa o lugar para uma reorganização da produção envolvendo a introdução de novas tecnologias, bem como apresentando novas formas de organização do trabalho, o que demandaria novas exigências para a qualificação profissional dos trabalhadores, levando desta forma a necessidade de novas reformas educacionais. Estas reformas têm por objetivo implantar a Nova Pedagogia da Hegemonia, que leva a população a lutar pela individualidade, cada um por si e o estado por todos, em que a primeira etapa para esta implantação é:

[...] à viabilização do retorno ou da permanência de um conjunto significativo da população ao nível mais primitivo das relações de forças, aquele estreitamente ligado à estrutura objetiva, no qual os agrupamentos sociais organizam-se conforme sua função e posição na produção, sem uma maior consciência de seus papéis econômico e político-social (NEVES, 2005, p.34-35).

O desenvolvimento do capitalismo no mundo na década de 1980, com o cognome de globalização, criaram novas necessidades de capacitação dos trabalhadores, e esta capacitação foi delegada para os governos, que a realizariam através de suas estruturas escolares. Os governos, além de financiar esta formação, ainda as adequaram, segundo necessidades do Capital, é importante observar que este padrão de mudanças não ocorreu apenas no Brasil, mas também em outros países da América Latina, onde de forma semelhante os governos financiaram esta nova demanda e implementaram as mudanças com características muito semelhantes às nossas. As políticas que ocorreram ao mesmo tempo em lugares diferentes não foram por mero acaso, elas tiveram um maestro comum, elas foram orquestradas por um Idealismo imposto pelo monopolismo mundial, e executada por organismos internacionais que planejam e controlam estas políticas, como:

Para o BIRD, a educação e a capacitação demandariam coisas diferentes dos sistemas, das instituições, dos instrutores e dos administradores. Embora essenciais para a produtividade, elas seriam difíceis de se administrar eficazmente dentro dos mesmos formatos institucionais. A clara separação entre a educação e a capacitação traria vantagens para ambas, já que permitiria aos educadores e aos instrutores concentrarem-se em suas missões próprias. No caso destes últimos, eles poderiam desenvolver as qualificações técnico-administrativa e técnica especializada necessárias para vincular a capacitação mais estreitamente à economia (CUNHA, 2000b, p.49).

Ainda que estas mudanças nos países da América Latina, tenham seguido certo padrão, e produzido resultados parecidos, certa homogeneização das referências intelectuais e técnicas ocorreram por coordenação e de acordo com modelos de organismos internacionais que tem feito recomendações explícitas a respeito da educação técnico-profissional, por ele entendida como um elemento estratégico de mudança da estrutura educacional, também recomenda a retirada das escolas técnico-profissionais do âmbito do Ministério da educação, bem como privilegia o setor privado como protagonista na educação técnico-profissional em todo o mundo. Também analisando o documento de política sobre Educação Técnica e Formação Profissional (1992), do BIRD que contém um item propondo, à separação da educação e da capacitação.

O documento recomenda ainda que seja seguido o modelo Latino-Americano de formação profissional, se referindo ao modelo originário no Brasil nos anos 40, referindo-se ao nosso sistema “S” Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, Comercial ou Rural (SENAI, SENAC, SENAR). Este modelo de educação recomendado em 1987 chega a representar dois terços das matrículas em cursos de formação profissional feito no próprio local de trabalho. São características deste modelo proposto: A descentralização que da autonomia para as entidades local ou regional; A setorização determina as diretrizes conforme demandas de cada setor da economia pelas frações do mercado de trabalho; A privatização que é a transferência das instituições públicas para serem dirigidas por representantes dos Trabalhadores, dos Empregadores e do Estado, com autonomia para atender à necessidade dos empregadores; a diversificação das fontes de financiamento, em que além de financiados pelos impostos sobre as folhas de pagamento, no caso brasileiro, a Contribuição Financeira Social (CONFINS), também podem buscar recursos com empresas mediante a venda de produtos e serviços aos empresários ou ser financiado pelos próprios alunos.

Com a crise do capital a burguesia na luta para manter o contínuo acúmulo de capital, busca alternativas na revolução capitalista através da gestão e controle do trabalho, melhor eficiência no uso das tecnologias, vê na educação profissional uma alternativa para atingir os seus objetivos, com o treinamento da massa trabalhadora, e para isso busca interferir nas políticas educacionais. As políticas sociais, que é parte das políticas públicas, servem como estratégia para garantir o consenso, a hegemonia, entre a classe dominante e as reivindicações da classe dominada seja por mecanismos de controle social como o uso da superestrutura ou ainda interferindo no aperfeiçoamento das forças de trabalho no intuito de aumentar a mais-valia e exploração.

É preciso salientar que a intervenção do Estado em educação era aceita, e mesmo defendida pelos pensadores clássicos do liberalismo. A educação, com efeito, se situa no nível das atividades que são consideradas como sendo um direito, e mesmo um dever do Estado. De acordo com Adam Smith ‘o Estado pode facilitar, pode encorajar a aquisição e até mesmo de certa forma impor à massa do povo a obrigação de adquirir as partes essenciais da educação’. Para Stuart Mill, a educação se situa entre ‘as coisas que se pode admitir, em princípio, que o governo deve dar ao povo’ e constitui ‘um caso no qual os motivos da regra da não intervenção não se aplicam necessariamente’. (HORTA, 1998. p. 205)

Como consequências a estas necessidades ocorreram as reformas dos sistemas educacionais profissionais. Estas Reformas foram orquestradas pelo BIRD, como representante do capitalismo, e ocorreram tanto no Brasil como em outros países da América Latina, com certeza deve ter acontecido em muitas outras regiões periféricas.

Desta forma, de acordo com a concepção do capital, a educação profissional assume a dualidade da educação, não somente no Brasil, diferenciando a formação para o Trabalho manual, da formação para o trabalho intelectual, a primeira está capacitando para adaptar ou operar as tecnologias desenvolvidas, sendo voltada para uma grande massa da força de trabalho, e a segunda para uma elite privilegiada, capacitando para dominar os fundamentos e os conteúdos de trabalho, voltada para uma pequena parcela da força de trabalho.

As novas habilidades necessárias para o trabalhador atual levam a discussão sobre novos conceitos e métodos de educação para o trabalho, estes conceitos e métodos não consensuais, giram em torno de:

Questões como a estrutura, as condições e os objetivos de uma educação voltada para o trabalho e para a cidadania, assim como os conceitos de

competências, empregabilidade, laboralidade, pedagogia da qualidade, empreendedorismo e outros, orientam o debate em todos os espaços em que a educação se faz presente (CARVALHO, 2006, p.237).

Neste processo delegava-se a possibilidade do trabalho àqueles que desenvolvessem as novas habilidades, competências e conhecimentos técnicos. Dentro deste princípio chegou ao ponto em que a condição de cidadania passa a ser a condição de ser trabalhador, em que os direitos à saúde e educação são privilégios somente de quem trabalha formalmente. Estas novas exigências nas habilidades dos trabalhadores passam a ser, consideradas como potencialidades individuais, os atributos subjetivos mobilizados no trabalho, sejam eles, as capacidades cognitivas, sócio-afetivas ou psicomotoras, isso passa a ser definido como competências.

Neste aspecto superestrutural, as ações burguesas no campo da política de formação/qualificação profissional promovem um sentimento tal que faz os indivíduos sentirem-se contemplados em suas demandas individuais de acumulação de capital humano, apesar de, possivelmente, jamais virem a conseguir colocação no mercado de trabalho em decorrência da formação/qualificação recebida (SOUZA, 2007, p.06).

Assim, apesar do que é defendido pela teoria do Capital Humano de Theodoro Schultz, ao explicar que quanto maior for o nível de formação escolar maior será a oportunidade de um bom nível de vida, na prática não é bem isso que acontece, porque se compararmos os níveis de escolaridade em tempos não muito distantes, vamos perceber que hoje muitos trabalhadores com graduação possuem nível de vida inferior àquela conseguida por profissionais de nível técnico há poucos anos atrás, o mesmo vale para a conquista de uma vaga no mercado de trabalho, que antes era facilmente conquistado por aqueles que fossem graduados e que hoje está desempregado em grande número, então o Capital Humano gera benefícios, na produção da mais-valia que acaba sendo apropriada pela empresa que compra o trabalho especializado e de maior produtividade, pelo mesmo valor que comprava o não especializado. Desta forma:

Com o agravamento da desigualdade no capitalismo contemporâneo a noção de capital humano vem sendo redefinida e ressignificada pelas noções de sociedade do conhecimento, qualidade total, pedagogia das competências e empregabilidade. Essas noções acabam por atribuir aos indivíduos, no bom credo da liberdade de escolha individual, a responsabilidade por seu desemprego ou subemprego. Não sou empregável porque não escolhi um curso que desenvolveu as competências reconhecidas e de 'qualidade total'! (FRIGOTTO, 2008, p.5).

Com a Globalização da Economia, retomando a lógica do Capital Humano, em que a maior capacitação do indivíduo, sua melhor qualificação e as competências adquiridas serão diretamente responsáveis pela sua inserção mais rápida no mercado de trabalho, a educação para a empregabilidade passa a fazer parte do discurso neoliberal fixado pela nova ordem econômica mundial. Aqui entra em pauta a formação para o trabalho por competências, que acaba por contribuir para o enfraquecimento das instituições de defesa do trabalhador, que perdem força representativa, já que a classe trabalhadora se dilui na diversidade de competências e pluralidade de classes de trabalhadores. Então “o discurso da pedagogia das

competências embora anuncie a liberdade e a cidadania como supostos, materializa políticas a práticas educativas que reforçam as desigualdades sociais e a alienação” (CARVALHO, 2006, p.247-248) e reafirma a dualidade que permeia toda a história da educação brasileira, uma formação para pensar e outra para fazer.

A formação por competências vem então como ferramenta de diluição das organizações de classes, tais como, os sindicatos e as associações, o que leva a hegemonia social, identificada com a proposição neoliberal, já que assim o capitalismo poderia produzir mais, concentrar e centralizar mais o capital sem a necessária divisão do mesmo, normalmente mediados pelas organizações classistas.

A noção de competências dilui a especificidade do trabalhador. Cada um e de modo diferente, possuiria uma carteira de competências que o habilitaria a inserir-se ou não no mercado de trabalho, a negociar o valor de seu trabalho e suas condições. Rompe-se, assim, com a concepção de classe e de sindicato, tornando frágil os elos e as possibilidades de organização dos trabalhadores (CARVALHO, 2006, p.245).

Desta forma, com a formação por competências, que leva à individualização dos interesses, a luta dos trabalhadores pelos interesses classistas, também passa a ser individualizada. Assim a formação por competências acaba sendo apresentada como proposição ao segundo movimento pedagógico para a busca da hegemonia através da educação que de acordo com (NEVES, 2005, p.35) é o:

[...] desmantelamento e/ou refuncionalização dos aparelhos privados de hegemonia da classe trabalhadora que até então se organizavam tendo em vista à ampliação de direitos e/ou a construção de um novo projeto de sociabilidade.

A alta evasão escolar e a formação dos alunos fora dos moldes do interesse dos empregadores, entre outros, passam a serem argumentos para identificar que a educação brasileira esteja em crise. Assim surge ilegitimamente a pedagogia da qualidade como forma de salvar esta educação em crise, sem, no entanto, anunciar os reais motivos da ocorrência das citadas causas, bem como sem expor com clareza o princípio deste modelo redutivista de educação que passou a considerar os alunos como clientes e a escola como prestadora de serviços.

Com o intuito de atender ao desenvolvimento de novas tecnologias, surge a necessidade da especialização de recursos humanos, desta forma é instituído o Sistema Nacional de Educação Tecnológica. Nesta conjuntura, no dia 10 de maio em 1991, com Fernando Collor de Mello na presidência, é extinto o SENAR, que é recriado pelo mesmo governo pela Lei Federal nº 8.315, de 23 de dezembro de 1991. O SENAR passa agora a ser administrado pela Confederação Nacional da Agricultura, bem como a ser dirigido por um colegiado. Esta nova estrutura tem como objetivo organizar, administrar e executar no território brasileiro o ensino da formação profissional rural e a promoção social do trabalhador rural.

A transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) bem como a possibilidade de as agrotécnicas serem “cefetizadas”, desde que após processo de avaliação de desempenho, é dado pela lei nº 8.948, de 08 de dezembro de 1994. Esta lei prescreve por ora a definição do sistema de administração destes centros, que o órgão deliberativo e consultivo será o Conselho Diretor que será:

[...] composto de dez membros e respectivos suplentes, todos nomeados pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto, sendo um representante do Ministério da Educação e do Desporto um representante de cada uma das Federações da Indústria, do Comércio e da Agricultura, do respectivo Estado, cinco representantes da Instituição, incluindo um representante discente, e um representante dos ex-alunos [...] (BRASIL, 1994, art.3)

Desta forma é garantido um espaço para os representantes empresariais, que poderão defender os seus interesses e, segundo as suas necessidades, dar rumos e direcionamento as políticas educacionais da instituição.

A racionalidade de recursos investidos na educação, proposição neoliberal tem seu ápice após a posse do Presidente Fernando Henrique Cardoso e do Ministro da Educação Paulo Renato Souza. Com o planejamento Político-Estratégico para 95-98, que reafirma a separação entre a formação acadêmica e a profissional, aumentando a participação das empresas, na relação com as escolas técnicas e na flexibilização curricular, que levaria a formação profissional para o projeto do desenvolvimento sustentado neoliberal que neste contexto, as políticas educacionais são fundamentadas em documentos do Banco Mundial. Por outro lado, o Plano Decenal de Educação adota uma metodologia bem democrática para a sua elaboração, em que muitos educadores tiveram a oportunidade de apresentar as suas ideias, lamentavelmente este trabalho não foi levado em consideração por ora da elaboração da nova LDB.

As diretrizes do Banco Mundial (BM) no sentido da privatização do ensino acabam pesando mais na definição da LDB. Diretrizes estas regulamentadas pela Portaria nº 646, de 14 de maio de 1997, do MEC que trata da implantação da rede federal de educação tecnológica, e da Lei 2.306 de 19 de agosto de 1997, que trata dos Centros Universitários e das Universidades do Ensino Privado, que acabam reafirmando o conteúdo do Planejamento Político e Estratégico 95/98. O plano Político-Estratégico do MEC, é que serviu de modelo para o substitutivo do Senador Darci Ribeiro, imposto por manobras políticas. A tramitação no senado de projeto diferente daquele que tramitava na câmara, manobra esta semelhante ao ocorrido quando da aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em que Capanema dificultou a tramitação do projeto lei que havia sido construída com a participação de vários segmentos sociais e profissionais da educação, por longo tempo:

Enquanto tramitava o projeto de LDB no Congresso Nacional, no âmbito do MEC eram envidados esforços para uma reforma da educação profissional. Um documento gerado pela Secretaria de Educação Tecnológica - SEMTEC/MEC - Planejamento Político- Estratégico 1995/1998, de maio de 1995 e um outro documento originário da Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional – SEFOR/MTb - Educação Profissional: um projeto para o desenvolvimento sustentado, de agosto do mesmo ano, são a base para a elaboração do Projeto de Lei 1.603, já referenciado anteriormente, como configurador de um novo arcabouço legal, em atendimento ao ideário do Estado (SOARES, 2003a, p.111).

Sendo assim a LDB 9.394/96 pode ser vista como uma imposição neoliberal, com o objetivo de garantir a formação profissional para atender a uma economia globalizada. A tramitação da lei foi muito conturbada, e para deliberar sobre a sua aprovação aguardou-se o momento pós-eleitoral do legislativo, momento este em que o Governo de FHC, tinha a garantia de representatividade política, para aprová-la.

A lei cria dois níveis de ensino, e estabelece que “A educação escolar compõe-se de: I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II - educação superior” (BRASIL, 1996, artigo 21), e quanto à estrutura curricular a LDB prescreve:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (ibid, artigo 26).

Quando a LDB prescreve, “Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes [...] orientação para o trabalho; [...]” (BRASIL, 1996, artigo 27), ela abre possibilidades para que o ensino das tecnologias seja introduzido já no ensino fundamental e continuadas no ensino médio, sem que para isso sejam propriamente disciplinas profissionalizantes. Mantém ainda o princípio da educação voltada à produção, bem como deixa em aberto a necessidade de regulamentações, como por exemplo, quando fala de integração em que:

A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva (BRASIL, 1996, artigo 39).

Desta forma a lei deixa claro que mantém o princípio da educação voltada à produção, apesar de introduzir o conceito de integrada de forma equivocada, conforme justifica, no parágrafo único do artigo 39, que a integração é a possibilidade do educando em qualquer nível de ensino, ter acesso à educação profissional, e desta forma admite que para ser profissionalizado o trabalhador não necessite de formação humanista-acadêmica.

Quando surge o argumento que o desemprego é consequência da falta de qualificação do trabalhador e delega culpa à escola pela não oportunidade de ascensão social pelo emprego. Para tanto propõe a necessidade desta qualificação para ocupar os postos de trabalho.

Este argumento vem de encontro ao interesse da classe dominante em usufruir dos recursos públicos para melhorar a produtividade dos seus futuros empregados, que agora formados e qualificados pela escola pública, substituirão outros menos qualificados. [...] Esta dependência criada pela aprendizagem específica leva o trabalhador a dedicar-se integralmente, no intuito de se manter naquele emprego [...] (MARCONATTO; SANTOS, 2008, p.4).

Ao culpar a escola pelo fracasso em formar o aluno e este não conquistar sua vaga de trabalho, não é levado em conta que a escola, ao qualificar o aluno, não é responsável pela criação da vaga de emprego. Também ao culpar o próprio trabalhador pela não conquista da vaga de trabalho, por que não se preparou suficientemente, não estudou para competir. Os argumentos usados servem para justificar a realidade imposta ao proletariado, que acaba assumindo a culpa pelo seu insucesso. Esta falta de empregos, para o recém formado, é analisada por Batista (2006, p.198-200) que confirma esta falta de vagas e identifica que a evolução das taxas de desemprego no Brasil, após década de oitenta. Observa que o

desemprego tem seu ápice no início da década de 1990, durante o governo Collor, fase responsável pela eliminação de 2.149.700 vagas de trabalho, enquanto que por outro lado ocorria um aumento de trabalhadores fazendo horas extras. Percebemos aqui a contradição, que se por um lado há desemprego de que forma por outro o empregador está pagando hora extra. Entre os motivos que podem ser apresentados: ou o custo de um novo trabalhador é maior do que pagar hora extra ou existe uma falta de mão de obra especializada, o que acaba deixando de fora do mercado de trabalho principalmente os jovens e os sem experiência.

Para aquele desafortunado que perde sua vaga ou não consegue retornar ao mercado de trabalho, fica uma sensação de culpa, uma vez que ao não se preparar adequadamente fica sem emprego. Para dificultar ainda mais, como consequência a esta oferta de mão de obra, o capital poderá manter salários menores, por haver uma reserva de desempregados que estão disponíveis para substituir os insatisfeitos. Esta reserva de desempregados somados à pulverização de especialidades desestrutura a organização sindical e, desta forma, diminui o poder das negociações coletivas.

De acordo com Carvalho (2006, p.244-245), quando analisa a formação por competências que a mesma contribui para o enfraquecimento, das instituições de defesa do trabalhador tais como os Sindicatos e as Associações de Classe, que perdem força representativa já que a classe trabalhadora se dilui na especificidade do ser trabalhador, assim:

A noção de competência é, então, apropriada ao processo de despolitização das relações sociais e de individualização das reivindicações e das negociações. As relações coletivas não se esgotam, posto que o trabalho continua sendo uma relação social e o homem continua vivendo em sociedade, mas elas se pautam cada vez menos por parâmetros coletivos e políticos, para se orientarem por parâmetros individuais e técnicos (RAMOS, 2002, p.407)

Apesar das negociações serem coletivas, as normas e regras acabam sendo aplicadas individualmente, cada um tem a sua competência e por isso tem a sua norma e sua regra. E que diante desta pouca capacidade de participação na regulação social, pode levar a desfiliação dos trabalhadores das suas entidades representativas na relação de trabalho, e na escola levarem apenas a formação para o trabalho, o que representa um retrocesso aos avanços educacionais e sociais, até então conquistados.

Analisando a afirmativa de Neves, sobre a natureza das políticas sociais do estado capitalista, Souza (2002, p.50) conclui que:

O binômio Industrialismo/Democracia é elemento determinante da natureza das políticas sociais na sociedade de classes, na medida em que tal elemento impulsiona a redefinição das estratégias econômicas e político-sociais do Estado.

Para legitimar a reforma do ensino profissionalizante, o governo apresenta números a respeito destas instituições de ensino, embora admitindo que a qualidade do ensino seja excelente, critica que o número de alunos atendidos é reduzido, em torno de apenas 100.000 alunos/ano. Argumenta ainda que devido à excelência da educação nestas instituições, os alunos das elites buscariam nelas apenas o ensino geral do curso médio profissionalizante, para posteriormente buscar o ensino superior. Assim o aluno que migra para o curso superior acaba não exercendo a profissão do nível médio, estaria assim tirando a oportunidade da formação profissional para os alunos de menor poder aquisitivo que deveriam permanecer

como trabalhadores depois de formados como técnicos e não cursar graduação. Isto está de acordo com afirmativas de Ramos (2002, p.403):

Ao mesmo tempo, organismos internacionais tais como o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento e a Organização Internacional do Trabalho, cujas interferências na educação brasileira têm indicadores históricos, vinham apontando o ensino técnico como ineficiente, ineficaz e custoso em relação às suas finalidades. Razões como as seguintes foram apontadas: a) a educação secundária profissionalizante de qualidade atraía os filhos de classes mais favorecidas, em detrimento dos filhos das classes trabalhadoras; b) alunos com esse perfil, em vez de se deterem no mercado de trabalho, acabavam se dirigindo às universidades; c) a educação profissional não deveria ocupar-se com a formação geral do educando, responsabilidade exclusiva da educação básica.

Com todos estes argumentos surgiu à proposição de acabar com o ensino médio nestas instituições e manter somente o curso técnico profissionalizante, que não interessa a elite.

Analisando o que foi posto anteriormente, é difícil admitir que algo que está cumprindo a sua função e demonstrando excelência, passa a ser reprimido, quando na verdade deveria servir como modelo e copiado por outros sistemas e não criar dificuldades ao livre acesso ao mesmo.

Desta forma a proposição seria a de acabar com o ensino médio, por ser desnecessário para o trabalhador, mantendo somente o curso de treinamento técnico do qual a elite estaria desinteressada. Obtendo assim a otimização dos recursos públicos, que deveriam ser investidos para preparar a mão de obra qualificada e adequada à necessidade das empresas. Desta forma os cursos técnicos deveriam ser oferecidos apenas para aqueles que efetivamente fossem trabalhar na área da formação profissional oferecida e não serem desperdiçados recursos com quem não fosse ingressar no processo produtivo.

Ainda junto ao projeto neoliberal da Globalização, quando o mesmo apresentou a necessidade de novas áreas de exploração, tendo em vista que as tradicionais formas de exploração não mais eram suficientes para atender a especulação capitalista. Nesta conjuntura retorna à cena as proposições do BM para a privatização do ensino, como alternativas frente à necessidade de expandir as fronteiras para o acúmulo do capital. Assim aquelas áreas que até então eram consideradas como estratégicas e de assistência social, como: comunicação, petróleo, energia, saúde, educação, entre outros, passam a ser alvo da privatização. A alegação aqui é que tudo deva ser privatizado, devido a gerar muito custo ao estado, também alegando serem administrados de forma ineficiente. No entanto o objetivo estava voltado para atender a globalização, que é um projeto ideológico formado por um conjunto de reformas no plano econômico, político, jurídico, educacional, entre outros. Desta forma produziria como consequência a anulação do estado, a partir do momento em que o capital assumisse estas áreas estratégicas, teria sobre elas a regulação, isso representava uma alternativa para a crise do capitalismo, que também anularia a possibilidade de políticas sociais. Assim com o poder de regulação do mercado, com a redução de impostos e com a expansão da base de exploração o capitalismo poderia acumular e centralizar mais riquezas.

Em resposta a pressão política o governo neoliberal, para implantar a reforma da educação profissional, edita o Decreto nº 2.208/97, que classifica a Educação Profissional, nos seguintes níveis: O Básico, que é destinado à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia; O Técnico destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados e egressos do ensino médio; o Tecnológico corresponde aos cursos de nível superior na área tecnológica, destinados aos egressos do

ensino médio e técnico e para formar trabalhadores em área específica e rapidamente. Aqui os currículos dos cursos, antes fechados, adquiriram uma flexibilidade muito grande, podendo até ser agrupados em módulos independentes.

A intenção do decreto nº 2.208/97 indicava para a separação do ensino propedêutico, com recomendação de sua extinção nas esferas do ensino profissionalizante, mantendo apenas a formação técnica, reforçando o princípio dual que o ensino propedêutico é desnecessário para o trabalhador. O decreto assim prescreve, “A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este” (BRASIL, 1997, Artigo 5º). Separando desta forma os ensinos em médio e técnico, separando o saber do fazer, desvinculando totalmente o ensino técnico-profissional do ensino acadêmico e se opondo à ideia de um curso realmente integrado. Criava desta forma uma dificuldade a mais para a educação complexa, contrapondo-se ao pensamento de Morin (2002, p.58), quando defende que, no ensino secundário deveria ser estabelecido o diálogo entre a cultura das humanidades e a cultura científica. Aqui é ainda importante lembrar que, conforme já acontecia no sistema “S”, em que a separação entre a educação geral e a profissional era uma realidade, agora, conforme o decreto que literalmente proibiu os cursos integrados, sob pena de não receber recursos para a sua manutenção, deve ser executado também nas Instituições Federais de Ensino Técnico e Profissionalizantes, como argumento que este ensino deve agora ser democratizado, oportunizado para mais alunos. Isto está em contradição ao comentário de Ramos, quando afirma que:

Se o saber tem uma autonomia relativa face ao processo do trabalho do qual se origina, o papel do ensino médio deveria ser o de recuperar a relação entre o conhecimento e a prática do trabalho. Isto significaria explicitar como a ciência se converte em potência material no processo de produção. Assim, seu horizonte deveria ser o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não se deveria, então, propor que o ensino médio formasse técnicos especializados, mas sim politécnicos (RAMOS, 2005, p.235).

Este isolamento dos conhecimentos, imposto por força da lei, deveria agora ser implantado também no ensino oferecido nas Instituições Federais de Ensino que, pelo decreto, deveriam oferecer apenas as disciplinas profissionalizantes, oferecer somente ensino de treinamento para que o aluno adquira habilidades técnicas, assim estas escolas passariam a prestar à mesma forma de “aprendizagem” já oferecida pelo sistema “S”, com a ausência do ensino médio, da “cultura da humanidade”. Assim nas escolas agrotécnicas onde o ensino propedêutico e técnico era integrado, deveria agora passar a ser concomitante, conforme as instruções do decreto nº 2.208/97. Desta forma deveria ser concretizado também no setor primário da economia, aquilo que já era uma realidade para o setor terciário, em que ocorreu:

[...] a construção de um novo modelo de educação média que *desvincule o ensino acadêmico do técnico-profissionalizante*; e a introdução neste modelo de uma vertente *modulada* no ensino técnico-profissionalizante que articule formação profissional de curta duração e formação técnica, principalmente para o setor terciário da economia (CUNHA, 2000a, p.253, grifos do autor).

A exceção quanto à aplicação do prescrito no Decreto nº 2208/97 se deu para a maioria das escolas agrotécnicas, pela especificidade de sua estrutura e também pela resistência imposta pelos seus professores, que decidiram continuar com o ensino médio, aquele, considerado pelo governo como excelente. Na EAFRS, o ensino propedêutico permaneceu, mas de forma concomitante ao Técnico Profissionalizante.

Na concepção desta lei, os cursos técnicos poderiam ser diplomados ou certificados por conclusão de parte ou de todos os módulos previstos para o curso técnico, sem, no entanto ser necessário concluir o ensino médio. No intuito de corrigir esta distorção o Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu o parecer 17/97, estabelecendo que o certificado de ensino técnico somente fosse emitido após a comprovação da conclusão do ensino médio.

Nesta concepção o BIRD e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a título de incentivo para que fossem implantados estes modelos educacionais, colocaram à disposição recursos para financiar estes projetos educacionais. No entanto, só financiariam se estes projetos se dispunham a incorporar as suas orientações que buscavam na formação do novo trabalhador, a flexibilidade, a qualidade e a produtividade. Este incentivo funcionou como um impulso no sentido da segmentação das educações. O PROEP foi o modelo proposto para que a educação profissional incorporasse tais princípios. Este programa sugeria que as citadas instituições deveriam abandonar gradativamente o ensino propedêutico, que está de acordo com a afirmativa:

Outra estratégia utilizada pelo governo com esse fim foi a instituição do [...] PROEP, voltado para o financiamento de obras e equipamentos. Um dos critérios de elegibilidade de projetos era a extinção do Ensino Médio ao longo de cinco anos a contar da data a aprovação do projeto (FRIGOTTO & CIAVATA, 2006, p.294).

Seguindo a Recomendação nº444 de 30 de julho de 1997, da Comissão de Financiamentos Externos, o PROEP, instituído pela portaria nº1.005 do dia 10 de setembro de 1997 e assinado em 27 de novembro de 1997, foi orçado em 500 milhões, de iniciativa do MEC, que investiria 25% deste montante, em contrapartida o BID participaria com empréstimo no valor de 50% do montante e ainda o Ministério do Trabalho e Emprego, que aplicaria recursos do Fundo de Amparo do Trabalhador (FAT) no valor de 25% restante. De acordo com Vieira (2005, p.7), o programa tinha por meta financiar ações como:

Estudos de pré-investimentos necessários à elaboração de planos estaduais para a Reforma e Expansão do Ensino Médio (PEM) e Expansão da Educação Profissional (PEP), bem como de projetos escolares;
Investimento na área de educação profissional, incluindo ações de reforma e ampliação de instituições federais ou estaduais já existentes;
Construção de centros de educação profissional sob a responsabilidade dos estados e Distrito Federal e do segmento comunitário;
Aquisição de equipamentos técnico-pedagógicos e de gestão e de materiais de ensino-aprendizagem;
Capacitação de docentes e pessoal técnico-administrativo;
Prestação de serviços e consultorias para a realização de estudos nas áreas técnico-pedagógica e de gestão.

Estes recursos deveriam ser repassados às escolas da rede federal, do distrito federal e dos estados, além das escolas comunitárias. Programa este que pretendia ser o principal agente de implantação do Sistema de Educação Profissional no país, dentro do projeto

neoliberal de desobrigação do estado no financiamento do ensino profissional. E que segundo o MEC, que através da SEMTEC/PROEP, buscava desenvolver “ações integradas de educação com o trabalho, a ciência e a tecnologia, em articulação com a sociedade” bem como propõe expandir, modernizar e melhorar a qualidade de ensino e a atualização profissional, para isso seria necessária a ampliação e diversificação da oferta de vagas.

As ações do PROEP, conforme (SOARES, 2003a, p. 121-122), tinham como objetivos primordiais:

1. A ampliação e diversificação da oferta de cursos, nos níveis básico, técnico e tecnológico.
2. A separação formal entre o ensino médio e a Educação Profissional.
3. O desenvolvimento de estudos de mercado para a construção de currículos sintonizados com o mundo do trabalho e com os avanços tecnológicos.
4. O ordenamento de currículos sob forma de módulos.
5. O acompanhamento do desempenho dos (as) formandos (as) no mercado de trabalho, como fonte contínua de renovação curricular.
6. O reconhecimento e certificação de competências adquiridas dentro e fora do ambiente escolar.
7. A criação de um modelo de gestão institucional inteiramente aberto.

A gestão do PROEP passa a ser de responsabilidade do FNDE, pela portaria de nº376, de 02 de fevereiro de 2005. As discussões sobre aquelas reformas foram de forma não consensual e giravam em torno de questões como:

[A] estrutura, as condições e os objetivos de uma educação voltada à formação e para o trabalho e para a cidadania, assim como os conceitos de *competências, empregabilidade, laboralidade, pedagogias da qualidade, empreendedorismo* e outros (CARVALHO, 2006, p.237, grifo do autor).

De acordo com serviço de Informação de Investimento em Educação ‘*EdInvest*’ criado pelo BM, para justificar a privatização do ensino, apresenta dois argumentos, o primeiro, devido à grande limitação dos recursos financeiros dos governos para expandir e melhorar educação e o segundo é o crescente interesse do setor privado em investir em educação. Aponta estes motivos para que a educação privada seja promovida, e justifica que:

Hoje, muitos países em desenvolvimento dão boas-vindas ao investimento estrangeiro em educação, especialmente quando este traz tecnologias inovadoras e novos enfoques. Os investimentos do setor privado em educação estão crescendo em todas as regiões do mundo, especialmente nos países de baixa-renda (EDINVEST, 1999 apud SIQUEIRA, 2001, p.4).

As diretrizes da educação Profissional foram definidas pela resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional da Educação (CEB/CNE) 4/99, que determinou as primeiras 20 áreas profissionais: Agropecuária, Artes, Comércio, Comunicação, Construção Civil, Design, Geomática, Gestão, Imagem Pessoal, Indústria, Informática, Lazer e Desenvolvimento Social, Meio Ambiente, Mineração, Química, Recursos Pesqueiros, Saúde, Telecomunicações, Transporte e Turismo e Hospitalidade.

Novas diretrizes governamentais e educacionais são apresentadas com a posse de Luis Inácio Lula da Silva, assume o MEC o Ministro Tarso Genro, quando é editado, o decreto nº 5.154/04, que regulamenta a educação profissional e revoga o decreto nº 2.208/97, regulamenta também o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da LDB. Agora apesar de indicar a necessidade da educação profissional de ser articulada ao ensino médio, na forma integrada, concomitante ou subsequente, e possibilita também de, pelo caráter de terminalidade, que o trabalhador quando adquira uma qualificação prevista em um determinado módulo, já poderá ser certificado. Desta forma o aluno, na busca imediata da oportunidade de trabalho, poderá ingressar em um curso específico, em busca apenas de habilidades necessárias e exigidas para ocupar aquela determinada vaga disponível no mercado de trabalho, sem necessariamente concluir o curso, esta possibilidade está de acordo com que prescreve o decreto nº 5.154/04:

Os cursos e programas de educação profissional técnica de nível médio e os cursos de educação profissional tecnológica de graduação, quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade, incluirão saídas intermediárias, que possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após sua conclusão com aproveitamento (BRASIL, 2004b, artigo 6º).

Estas saídas intermediárias significam a conclusão de módulos, que de acordo com a estrutura didática da escola podem ser anuais, semestrais ou outros períodos, em que o profissional sai somente habilitado para executar uma determinada função laboral.

O decreto nº 5.154/04 prescreve que a educação profissional será desenvolvida por meio de cursos e programas de:

- I - formação inicial e continuada de trabalhadores;
- II - educação profissional técnica de nível médio; e
- III - educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação (BRASIL, 2004, artigo 1º).

Com a edição do decreto nº 6.095/07, no dia 24 de abril, que estabelece diretrizes para o processo de integração de Instituições Federais de Educação Tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica.

Considerando que dentro das políticas sociais estejam às políticas educacionais, estas têm atendido tanto a valorização do capital como a emancipação da classe trabalhadora pelo acesso do saber socialmente produzido (SOUZA, 2002, p.51). Tanto para educação básica como da profissional, os seus projetos políticos educacionais são conflitantes e distintos. De acordo com o projeto do capital, o industrialismo divide com as forças de trabalho os seus conhecimentos técnicos e científicos, necessários ao processo produtivo, estes conhecimentos são controlados pelo estado dentro das suas políticas educacionais e avalizados pelo capital, que os limita ao que é estritamente necessário para dominar as novas tecnologias. Nesta concepção o domínio dos fundamentos não é necessário, porque é neste aspecto que a cessão de conhecimento pode conduzir a organização dos trabalhadores. Com isso evita que as classes dominadas busquem a sua emancipação uma vez que o domínio deste conhecimento pode lhe proporcionar condição para isso.

É então a educação profissional, o ponto fundamental para o capitalismo manter o contínuo acúmulo de capital já que, é através da melhoria da eficiência no trabalho, que pode ser aumentada a sua taxa de mais-valia. Enquanto que na ótica do capital, a força do trabalho, é considerada uma mercadoria, que é usada para agregar valores aos bens e estes serem

vendidos com lucros, para outros usufruírem da satisfação e/ou conforto gerado por estes bens, por outro lado, pela ótica do trabalho e conforme Souza (2002, p.56) a força do trabalho é a forma com que o homem busca seu bem estar junto à natureza, dominando ela e apropriando-se dos seus recursos. A essa forma natural de trabalho em que o resultado dele é a produção de bens de valor para o seu uso ou dos seus. Então da mesma forma que a educação profissional é importante aos dois pontos vista, e que representam classes sociais diferentes ela é aceita de forma hegemônica.

As reformas educacionais que foram efetuadas estiveram sempre objetivando um foco mais tecnicista ao trabalhador, na busca por um trabalhador polifuncional, por um trabalhador perfeito. E diante do fracasso escolar, ilegitimamente surge a pedagogia da qualidade como forma de salvar a educação.

Se observarmos as mudanças a que levou estas reformas educacionais, veremos que no seu objetivo intrínseco o capital criava condições favoráveis para uma maior dominação. Através dos organismos de controle internacional, que inclusive financiavam e adequavam estas reformas segundo o seu interesse.

A dualidade da educação, diferente para a elite do que para o proletariado, gera a respectiva divisão do trabalho, de acordo com Carvalho (2006, p. 247-248), embora o discurso da pedagogia das competências suponha a liberdade e a cidadania, reafirma a dualidade que permeia toda a história da educação brasileira. Uma formação para pensar e outra para fazer, hierarquizando o trabalho e impondo reformas educativas, que reforçam as desigualdades sociais, a alienação e garantem a hegemonia da classe trabalhadora.

Podemos observar um padrão histórico, no processo de produção capitalista, centrado em três núcleos: O primeiro pela divisão entre o trabalho intelectual e o trabalho manual, o segundo tem a ver com a hierarquia no trabalho, em que as regras no processo de produção são impostas de cima para baixo, na qual a disciplina é essencial para determinar a velocidade de produção, monitorar a qualidade, entre outras, e o terceiro tem como consequência a educação por competências, em que a “fragmentação/desqualificação do trabalho” (SOUZA, 2002, p.28) e a competição entre os trabalhadores, levam a rotina calculáveis e padronizáveis, quando a cada etapa podem ser diagnosticadas as falhas e seus responsáveis, e ainda determinando a velocidade com que deve ser executada a rotina automatizada da maquinaria, aumentando assim a taxa de mais valia.

A alegação por parte das classes dominantes que o desemprego é consequência da falta de qualificação do trabalhador, para tanto propõe a necessidade desta qualificação para ocupar os postos de trabalho. Tal debate encontrou na escola, tanto por parte dos professores como dos alunos, a vontade de querer garantir ao aluno pós-formado, através das competências exigidas para a empregabilidade, uma das vagas que na verdade não existia no mercado de trabalho (CARVALHO, 2006, p.238).

Pelo interesse das classes dominantes em aproveitar os recursos públicos para treinamento e qualificação dos seus empregados, no intuito de melhorar a produtividade, vem a alegação de que, aqueles que não se reciclarem certamente serão substituídos, na medida em que, pessoas mais qualificadas estiverem disponíveis. Nesta competição os trabalhadores por sua vez entregam a sua subjetividade à disposição do capital, criando uma sensação de culpa aos desafortunados que por não se prepararem ficam sem emprego.

As condições impostas criaram uma conjuntura favorável, para uma maior dominação do capital, tendo na hegemonia, na competitividade, no individualismo tanto dos indivíduos como das classes dentro da força de trabalho, a anulação das instituições de defesa do trabalho. Podemos afirmar que as reformas educacionais que ocorreram na América Latina na última década, foi de acordo com os interesses das elites dominantes que usaram para isso o poder dos organismos de controle internacional, como o BIRD, o BID a UNESCO a OIT, bem como a estrutura educacional do estado. Estes organismos usam seus meios,

financiamento e projetos educacionais, para atingir os fins, dominação capitalista, como no caso do “[...] papel desempenhado internacionalmente pela UNESCO é, principalmente, de influência política e não de caráter científico” (RIBEIRO, 1997, p.148).

Considerando que o aporte de conhecimentos tecnológicos que a pesquisa produz e disponibiliza em grande quantidade e com muita rapidez, faz com que o mercado de trabalho selecione cada vez mais os atualizados, melhores qualificados ou competentes, para as insuficientes vagas de trabalho. Esta falta de empregos leva aos desempregados ao trabalho informal ou ao desafio do empreendedorismo.

O que podemos ver então é que as políticas da educação tecnológica no Brasil têm sido periodicamente determinadas pelo interesse econômico, que vê na educação a possibilidade hegemônica da relação acúmulo do capital X Exploração do trabalho, e nesse sentido a educação passa a ser vista como treinamento para o trabalho & treinamento para a produtividade. Nessa perspectiva, a educação tecnológica não deveria ser crítica nem dar subsídio ao conhecimento e capacitação para o planejamento e gerenciamento, tendo em vista que isso leva a emancipação do trabalhador e dificulta a exploração do trabalho pelas elites e afortunados.

5 A EAFRS E O PROEJA

5.1 A Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul (EAFRS).

Com o passar do tempo, a região do Alto Vale do Itajaí, em Santa Catarina, revela a necessidade de se preparar para praticar uma agropecuária competitiva, de alta produtividade. A presença de agroindústrias na região precisaria de estrutura educacional que desse suporte para formação profissional de técnicos. A proposição da implantação de uma Escola Agrotécnica em Rio do Sul surge a partir de um grupo de empresários, que inclusive fazem doações para aquisição da área rural onde seria implantada a sede da escola. Apesar de a ideia ter partido do grupo de empresários passou-se a impressão que esta necessidade partiu das comunidades rurais conforme está implícito no histórico da criação da mesma:

A Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul foi idealizada a partir de agosto de 1972 em razão da alta prioridade que representava a Agricultura no contexto da atividade econômica na Região do Alto Vale do Itajaí e das reivindicações das comunidades rurais da região através da Fundação Educacional do Alto Vale do Itajaí - FEDAVI que liderou o estudo de viabilidade de uma Escola Agrotécnica Federal para o Alto Vale, sendo este entregue ao então Presidente da República, Sr. Emílio G. Médici. No ano de 1986, através de uma campanha Regional, coordenada pelo professor Viegand Eger, foi adquirido o imóvel, com área de 192 hectares, onde colaboraram 147 doadores, entre instituições públicas, empresas comerciais, industriais, bancárias e pessoas físicas de todo o Alto Vale do Itajaí (EAFRS, 2008, p.1).

A EAFRS é então vinculada à Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) e compõe o Sistema Nacional de Educação Tecnológica do Ministério da Educação e do Desporto, sediada em Brasília-DF, ela foi criada em 30 de junho de 1993, pela Lei nº 8.670, foi transformada em autarquia em 16 de novembro de 1993, pela Lei nº 8.731. Em 17 de Dezembro de 1994 a EAFRS foi inaugurada e inicia suas atividades letivas em 05 de junho de 1995.

A EAFRS quando implantada foi constituída no Sistema Escola Fazenda, desta forma a estrutura foi adequada para atender ao mesmo modelo de educação. A estrutura continua praticamente a mesma, o que leva a certa tendência da manutenção de seu princípio “Aprender a fazer, Fazendo”, embora de forma tênue. Assim a EAFRS, para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, integrando a teoria à prática, disponibiliza aos alunos, as Unidades de Educação e Produção (UEP's), em que são desenvolvidos projetos agrícolas, zootécnicos e agroindustriais. Possui área rural que congrega os seguintes laboratórios: zootecnia I (animais de pequeno porte); zootecnia II (animais de médio porte); zootecnia III (animais de grande porte); agricultura I (horta e jardins); agricultura II (culturas anuais); agricultura III (culturas perenes e fruticultura); agroindústria (laticínio, abatedouro e processamento de vegetais); mecanização; gestão ambiental; produção florestal e laboratório de sementes.

Quanto à área geográfica, a EAFRS possui 273,7 hectares de área rural, dividida em duas extensões. A primeira onde está localizada a sede da escola com infraestrutura composta de salas de aulas, alojamento estudantil, laboratórios, área administrativa, UEP's, entre outros,

e está situada em local com relevo acidentado, com área de 190,1 ha, destes 39 ha são de reserva legal e 44,5 ha são de área de preservação permanente. A segunda área dista aproximadamente 5 km da primeira e possui áreas reflorestadas com pastagem, com fruticultura e mecanizadas, com um total de 83,6 ha, destes 12,8 ha são de área de preservação permanente e 16,7 ha de área de reserva legal.

Para o educando, a escola funciona nos períodos matutinos e vespertinos com aulas teóricas e práticas. À noite é disponibilizado o laboratório de informática, biblioteca, eventos culturais e aulas de apoio para alunos com dificuldades na aprendizagem.

A sede da escola situa-se a aproximadamente cinco quilômetros do centro da cidade e para facilitar a estadia dos alunos, principalmente dos que têm sua origem em outras cidades da região, há moradia, casa do estudante, em regime de internato, que atende aproximadamente 75% dos alunos matriculados. Os alunos em regime de semi-internato não moram na escola, no entanto, fazem o uso diário do restaurante da escola para as suas refeições, outro grupo que representa em torno de 5% dos alunos da EAFRS estão em o regime de externato, este grupo somente frequenta a escola nos períodos das aulas ou atividades letivas, sem benefícios de moradia e refeitório, normalmente devido a estarem cumprindo medidas disciplinares. Da mesma forma os alunos do curso Superior e os do Técnico em Informática, somente permanecem na escola no horário das aulas, com algumas exceções que frequentam a biblioteca ou aulas de apoio.

A EAFRS iniciou suas atividades ofertando o curso Técnico Agrícola com habilitação em Agropecuária, que teve a regulamentação através da portaria nº 018/98 – MEC/SEMTEC.

A matriz curricular do curso oferecido pela EAFRS, quando da sua criação, por atender o que preconizava a Lei nº 5692/71, caracterizava-se por ser uma matriz única, a qual era composta por disciplinas de conteúdos considerados gerais (núcleo comum) e disciplinas da parte diversificada (disciplinas de formação técnica). A carga horária total previa três mil e novecentas horas aula (3.900 horas/aula) mais 360 horas de estágio curricular supervisionado (EAFRS, 2007, p. 5).

Em 14 de fevereiro de 1997, a EAFRS vincula-se ao Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), nos termos do artigo 2º do anexo I ao Decreto nº 2.147.

A edição do Decreto nº 2.208/97 coincide com o segundo ano das atividades da EAFRS, quando os alunos que haviam ingressado na primeira turma, estavam frequentando o segundo ano letivo do curso Técnico em Agropecuária, com a matriz curricular integrada. Pelas imposições do Decreto, a EAFRS passa por transformações com a segmentação de cursos e oferta de novas habilitações. Dentre estas mudanças, podemos citar a avaliação por competência e a oferta do curso Técnico Agrícola com habilitação em Agropecuária, concomitante ao ensino médio.

Assim a EAFRS passa a ofertar, a partir de 1998, o curso Técnico Florestal concomitante ao Ensino Médio; 2003, o curso Técnico Agrícola com Habilitação em Agropecuária na modalidade subsequente ao Ensino Médio; 2003, o curso de Técnico Agrícola, com habilitação em Agroecologia concomitante ao Ensino Médio; 2005, o Curso de Técnico Florestal na modalidade subsequente ao Ensino Médio e, ao mesmo tempo, encerrou a entrada de alunos para o Curso de Técnico Florestal na modalidade concomitante ao Ensino Médio.

Apesar de o Decreto nº 5.154/04 possibilitar a oferta de cursos na modalidade integrada, que gerou muito debate em reuniões pedagógicas da escola, optou-se por manter a oferta dos cursos na modalidade concomitante.

Em 2006, no segundo semestre, teve início o PROEJA com a oferta do Curso Técnico Agrícola com habilitação em Agropecuária, na modalidade integrada, que teve uma única turma ingressante.

Para o ano de 2007 o número de matriculados, para todos os cursos, foi de 1006 alunos, considerando que para os cursos concomitantes em que 362 alunos possuíam uma matrícula no Ensino Médio e outra no Técnico (Tabela 01).

Tabela 01 – Parâmetros de gestão da EAFRS para o ano letivo de 2007.

DESCRIÇÃO	TAXA %	N ^o de ALUNOS
Matriculados Início 2007	100	1006
Evasão	12,5	125
Retenção Escolar (Reprovação)	2,7	28
Ingressantes no Ano 2007	36,1	363
Concluintes no Ano 2007	18,3	184
Eficiência Acadêmica*	51	
Custo médio anual/Aluno	R\$ 7.499,55	

Dados do Relatório de Gestão 2007 (EAFRS, 2007, p. 28-31).

(*) Índice de eficiência acadêmica que é calculado pela equação (Índice = total de alunos concluintes por modalidade*100/pelo total de alunos ingressos por modalidade).

Em 2008, no segundo semestre, são implantados dois cursos, um de nível superior e outro na modalidade subsequente ao ensino médio. O primeiro, de Tecnologia em Horticultura; o segundo, de Técnico em Informática.

Na EAFRS, a origem dos alunos é bem caracterizada, sendo a grande maioria proveniente da zona rural, filhos de agricultores. Alunos matriculados na modalidade concomitante encontram-se na faixa etária compreendida entre 14 e 17 anos, os matriculados nos cursos da modalidade subsequente regular, encontram-se na faixa etária entre 18 a 27 anos.

Conforme os dados da Secretaria Escolar, em dezembro de 2008, a EAFRS contava com 1011 alunos de nível médio, regularmente matriculados, mais 59 de nível fundamental em cursos conveniados com prefeituras (Tabela 02 e 03).

Tabela 02 – Número de alunos por curso matriculados e frequentando aulas na sede da EAFRS em Rio do Sul – 2008.

CURSO	MODALIDADE	Nº de ALUNOS
Técnico Agrícola com habilitação em Agropecuária	Concomitante ao Ensino Médio	282
	Subsequente ao Ensino Médio	83
	Educação de Jovens e Adultos	13
Técnico Agrícola com habilitação em Agroecologia	Concomitante ao Ensino Médio	57
Técnico Florestal	Concomitante ao Ensino Médio	03
	Subsequente ao Ensino Médio	72
Técnico em Informática	Subsequente ao Ensino Médio	18
Ensino Médio	Concomitante ao Ensino Técnico	303
Tecnólogo em Horticultura	Tecnológica	11
TOTAL DE ALUNOS		842

A EAFRS atende também a alunos matriculados em outras escolas prestando curso de qualificação fora de sua sede, como no caso do Projeto Interinstitucional de Formação do Jovem Rural Cooperativista, em parceria com a Cooperativa Regional do Alto Vale do Itajaí Ltda. (CRAVIL), Secretaria de Estado de Desenvolvimento Regional (SDR), Empresa de Pesquisa Agropecuária e Extensão Rural de Santa Catarina (EPAGRI) e Companhia Integrada de Desenvolvimento Agrícola de Santa Catarina (CIDASC) no nível de Qualificação Profissional básica para Jovens Agricultores (Tabela 03). O Projeto Político Pedagógico desse Curso propõe que o curso seja realizado na comunidade do aluno para que a partir do conhecimento prático já adquirido pelo aluno possa construir a aprendizagem e ser o sujeito da própria formação.

Tabela 03 – Número de alunos por curso matriculados e frequentando aulas fora da sede da EAFRS em Rio do Sul – 2008.

CURSO	MODALIDADE	CIDADE	Nº DE ALUNOS
Técnico Agrícola com habilitação em Agroecologia	Concomitância Externa ao Ensino Médio	Escola 25 de Maio Fraiburgo/SC	37
Alternativas a Cultura do Fumo	Qualificação Profissional Básica	Presidente Getúlio e José Boiteux	132
Ensino Fundamental	Casa Familiar Rural	Rio do Sul	59
TOTAL DE ALUNOS			228

No ano de 2008 a EAFRS reforma a Organização Didática e Pedagógica para adequá-la à nova estrutura do Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia e compor o seu Plano Político Pedagógico (PPP) e define que as matrizes dos cursos que eram concomitantes passam a ser integradas, a partir de 2009. Passaram a ter a matriz curricular integrada os cursos de Técnico Agrícola, com Habilitação em Agropecuária e com habilitação em Agroecologia.

Na reformulação de 2008, a Organização Didática e Pedagógica da EAFRS define como seus objetivos, de acordo com incisos de seu Artigo 3º:

Desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores;

Formar cidadãos, integrando-os às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduzindo ao permanente desenvolvimento cultural e de aptidões para a vida produtiva;

Atuar como centro de produção, desenvolvimento e divulgação tecnológica;

Capacitar alunos com potencialidades de se posicionar frente às mais diversas demandas sociais e profissiográficas, visando o exercício consciente da cidadania e sua auto-realização;

Formar o educando para que possa atuar como agente de produção, desenvolvimento e difusão de tecnologia;

Atuar como centro de desenvolvimento, apoiando as atividades de educação básica e da educação comunitária em geral, colaborando para o desenvolvimento científico, técnico e tecnológico local e regional;

Prestar cooperação técnica ao ensino técnico e tecnológico junto aos demais sistemas de educação;

Ministrar educação profissional técnica em nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;

Ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas do ensino médio, educação profissional técnica e tecnológica;

Realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;

Desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional técnica e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais;

Estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional.

Conforme o Departamento de Recursos Humanos da EAFRS, em 09 de dezembro de 2008, a escola dispunha de um quadro docente composto de 62 professores de Ensino de 1º e 2º Graus (Ensino Médio e Técnico); um quadro técnico-administrativo de 53 servidores; 28 trabalhadores terceirizados, para atender as necessidades pedagógicas, de planejamento, de organização, de produção, de assistência e manutenção, entre outros, da escola.

O nível de formação do quadro docente, incentivados pelo Plano de Carreira, vem a cada ano sendo alterado, no caso dos efetivos praticamente 20% estavam estudando para melhorar o seu nível de formação. Em dezembro de 2008, (Tabela 04), 52 eram do quadro efetivo e 10 do quadro de substitutos. No caso dos técnicos administrativos são todos do quadro efetivo e aproximadamente 15% estão buscando a melhoria do seu nível de formação.

Os 28 servidores terceirizados desempenham as atividades de vigilância, preparo de alimentação, serviços de limpeza, manutenção, operação de máquinas entre outros. A estes, a melhoria no nível de formação é restrita, um único está frequentando o curso tecnólogo dentro da escola e outros frequentam a EJA.

Falta na escola um programa de ampliação da escolaridade tanto para o quadro de Técnicos Administrativo, como para os terceirizados, como pode ser constatado na tabela 03:

Tabela 04. Nível de formação dos servidores da EAFRS em dezembro/2008.

NÍVEL DE FORMAÇÃO	QUADRO EFETIVO		TERCEIRIZADOS	TOTAL
	DOCENTES	TÉCNICO-ADMINISTRATIVO		
Doutores	12	00	00	12
Doutorandos	05	00	00	05
Mestres	33	02	00	35
Mestrandos	05	00	00	5
Especialistas	03	10	00	13
Graduados	03	14	00	17
Graduandos	00	07	02	09
Ens. Médio	01	18	06	25
Ens. Fundamental Incompleto	00	02	20	22
TOTAL	62	53	28	143

A estrutura da EAFRS tem crescido muito nestes últimos cinco anos, facilitando muito o trabalho e dando condições de ampliação do número de alunos matriculados. Desde a sua inauguração, em 1995, até dezembro de 2008, a escola já formou 1064 técnicos, nas modalidades ofertadas. Os egressos estão atuando em propriedades agrícolas, empresas agrícolas e de extensão rural, casas agropecuárias, planejamento, entre outras, e muitos destes continuam estudando ou já concluíram cursos superiores.

A perspectiva atual da escola busca atender à necessidade da formação para o trabalho, mas também promover a formação cidadã, isso está de acordo com:

[...] as reflexões, discussões e proposições apresentadas no Seminário do Ensino Agrícola da Região Sul é possível depreender que o ensino agrícola necessita promover a formação humana na sua totalidade, indissociável da ciência e da cultura, humanismo e tecnologia. Da mesma maneira, que a ressignificação do ensino agrícola significa contribuir com ações efetivas no sentido de desenvolver possibilidades formativas que contemplem as múltiplas necessidades socioculturais e econômicas dos sujeitos que a constituem (MEC-SETEC, 2008, p. 13).

A EAFRS deixa de existir em janeiro de 2009, através da Lei nº 11.892 que incorpora a mesma ao Instituto Federal Tecnológico Catarinense, com sede em Blumenau - SC, que juntamente com a EAF de Concórdia, EAF de Sombrio, Colégio Agrícola de Araquari e Colégio Agrícola de Camboriú – estas duas últimas escolas que eram vinculadas à Universidade Federal de Santa Catarina – e um sexto campi na cidade de Videira, no meio oeste do Estado de Santa Catarina. O Instituto é uma Autarquia Federal vinculada ao Ministério da Educação e possui Autonomia Administrativa, patrimonial, financeira, didático-científica e disciplinar.

5.2 O PROEJA na EAFRS.

Na EAFRS, o decreto nº 5.478/2005 que institui o PROEJA, foi recebido com desconfiança e muitas dúvidas. Desconfiança porque acompanhava a promessa de que haveria recursos para as instituições que o implantasse sem, no entanto deixar claro qual a origem dos recursos, esta desconfiança era procedente principalmente porque na educação brasileira já havia uma década de abandono e sem investimentos. Dúvidas, porque nas instruções para a implantação do PROEJA se falava em capacitação para os docentes que atuassem no curso, mas não dizia como, quando nem onde. Somava ainda a dúvida relativa à integralização curricular do curso, como conseguir formar alunos com a mesma capacitação em um menor tempo de curso já que o decreto prescrevia que a carga horária máxima para o curso técnico de nível médio era de 2400 horas e destas 1200 para a formação geral, enquanto que para os outros cursos técnicos de nível médio da EAFRS, demandavam uma carga horária de 4800 horas, destas 2400 para a educação geral. Apesar do pressuposto que os alunos da EJA tragam consigo experiências e conhecimentos anteriores, limitar a carga horária máximo do curso é determinar um limite ao conhecimento nessa formação, de acordo com (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 1098):

Limitar a carga horária dos cursos a um ‘máximo’ é, na verdade, admitir que aos jovens e adultos trabalhadores se pode proporcionar uma formação ‘mínima’. Em contrapartida, se por essa carga horária se distribuem os mínimos definidos para a formação geral e a específica, como se poderia elevar a carga horária de uma sem se diminuir a outra?

A proposição do Decreto foi levada para a discussão em Reunião de Professores, no dia 06 de julho de 2005, que acatou a instalação do PROEJA na Escola. A partir desta decisão foi então constituída uma comissão para elaboração do projeto do novo curso. Os voluntários que se propuseram para compor a Comissão foram os seguintes docentes: Alceu Kaspary, Ângela Regina Poletto, Cláudio Keske, Lauri João Marconatto, Luiz Carlos Bordin, Marilise

Schimitz Braibante, Nério José Zago, Paula Andréia Grawieski Civiero e Vera Lúcia Freitas Paniz.

Os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2003, apontam uma população de 247.478 habitantes para a Região do Alto Vale do Itajaí, onde está inserida a EAFRS, desses 40.659 matriculados no ensino fundamental e 14.193 no ensino médio. Os dados indicam a existência de um déficit de matrículas no ensino médio, em relação ao ensino fundamental de mais de 1000 alunos. Ainda considerando que dos matriculados, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio 2004 (PNAD), na média 18% não concluíram os estudos, teríamos, desta forma, mais 2550 alunos evadidos depois de matriculados.

Na região da AMAVI, caracterizada pela predominância de pequenas propriedades e consequentemente da agricultura familiar, bem como pela redução da população rural, desta forma e:

Diante desse contexto agrícola e agroindustrial regional diversificado formado por pequenas unidades de produção familiar, entende-se a necessidade de estímulo ao desenvolvimento de empreendimentos de produção agrícola, industrial e de serviços nesta região, oportunizando a permanência do jovem no meio rural e priorizando sua qualidade de vida. Esses empreendimentos devem ser constituídos com base nas potencialidades já diagnosticadas que incluem a formação de sistemas agroindustriais que permitam agregar ainda à agricultura familiar e o resgate do patrimônio histórico e cultural local associado à valorização da biodiversidade dos agroecossistemas (EAFRS, 2006, p.3).

Após analisar informações, vindas das Secretarias da agricultura e educação dos municípios, bem como de sindicatos e cooperativas da região, sobre demandas e caracterização da clientela, foram identificadas algumas características que representavam dificuldades aos futuros alunos, tais como: residirem distante da escola; os candidatos, na maioria eram provedores do sustento próprio ou também da família, e com baixa renda familiar. No intuito de viabilizar para que estes candidatos pudessem participar deste programa, a escola, optou por implantar o curso integrado e na forma de alternância.

Dos trabalhos da comissão, resultou a elaboração da proposta para implantar o curso de Técnico Agrícola de forma integrada ao ensino médio, que foi apresentada em uma nova reunião do Conselho de Professores. A deliberação do Conselho foi pelo curso indicado pela comissão e que a forma de articulação com o ensino médio deveria ser integrada, tendo em vista, principalmente a redução da evasão que era apresentada nos outros cursos. No entanto surgiu o debate sobre a necessidade e dificuldade em atender tanto aos mínimos estabelecidos para a formação geral nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, quanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação de Jovens e Adultos, ambas definidas pelo Conselho Nacional de Educação, acrescida ainda à preparação para o exercício de profissões técnicas de acordo com o decreto nº 5.154/2004. As deliberações foram aprovadas pela maioria, mas a unanimidade não foi possível. Os debates aconteceram da mesma forma nos CEFET's:

Desse processo suscitaram debates calorosos, uma vez que o grupo de professores ainda tinha arraigado os fazeres escolares tradicionais, caracterizados por trabalhos isolados, construídos a partir de uma concepção de conhecimento científico fragmentado, que priorizava a memorização em detrimento do raciocínio lógico e de um conhecimento crítico. Essa é uma característica decorrente tanto da formação

acadêmica, como da cultura tecnicista da instituição (FERREIRA; RAGGI; RESENDE, 2007, p.8).

5.3 O Currículo do Curso.

Quanto à organização curricular para formar jovens e adultos, do meio rural, aos quais não foram oportunizadas em tempo regular, as políticas de educação para a sua emancipação. Desta forma, com o objetivo de proporcionar além das capacidades próprias do técnico agrícola, para atuar em sistemas agrícolas com ênfase na agricultura diversificada e familiar, também oportunizar:

A capacidade de interagir crítica e transformadoramente com meio; O exercício da cidadania e socialização de conhecimentos em suas comunidades; Educandos que possam produzir impactos positivos na qualidade de vida das comunidades; A interação entre a categoria TRABALHO e os conhecimentos técnicos, tecnológicos, culturais e científicos; A capacidade de interagir em equipe e com diferentes grupos sociais; A capacidade de posicionar-se criticamente frente às novas tecnologias; A identificação dos diferentes processos de produção a partir de um diagnóstico sistêmico das potencialidades regionais (EAFRS, 2006, p.5).

O perfil para o egresso do Curso Técnico Agrícola com Habilitação em Agropecuária na modalidade de Educação de Jovens e Adultos propõe que o mesmo deverá ser capaz de:

Monitorar a qualidade de produtos agrícolas e derivados; Desenvolver a capacidade empreendedora, identificando demandas e soluções empreendedoras; Auxiliar na tomada de decisões; Elaborar planos e orçamentos; Conduzir e/ou prestar trabalhos técnicos; Operar e realizar manutenção de equipamentos e instalações, adaptando tecnologias nas condições do agricultor; Elaborar e executar projetos de instalações, montagem e reparo; Aplicar a legislação pertinente à área de atuação; Atuar como facilitador na resolução dos problemas dos sistemas produtivos de forma participativa (EAFRS, 2006, p.5-6).

Levando em consideração, a experiência agropecuária, vivência dos alunos em suas propriedades e o regime de alternância, não foi incluída aos alunos do PROEJA a participação nas atividades práticas. Desta forma, o currículo do curso integrado do PROEJA foi definido, com uma carga horária de 2400 horas mais 240 horas de estágio, totalizando assim 2640 horas (quadro 01).

A proposta da metodologia de avaliação apontada no projeto do curso sugere a necessidade de considerar, o conhecimento já adquirido e essa mensuração ser obtida através de avaliações, diagnóstica e/ou formativa e a evolução contínua na aprendizagem com um peso maior, no mínimo três avaliações a cada semestre, e ao final sendo avaliadas em conselhos modulares. O Conselho é composto pelos professores e alunos envolvidos no módulo. A avaliação terá como princípio:

O diagnóstico das potencialidades dos educandos, compreendendo-os como seres em construção, situados em um contexto histórico com capacidades de interagirem com o seu meio através de uma ação dialógica. Ela será contínua e prospectiva, visando elevar o nível de

saberes, bem como promover e estimular o educando no aprimoramento do conhecimento de si mesmo, do mundo vivenciado, buscando uma formação cidadã. Nesse processo serão realizadas provas, trabalhos, seminários, debates. Também serão valorizadas as participações, o esforço demonstrado, a assiduidade, o respeito com o coletivo, os cuidados com o patrimônio público (EAFRS, 2006, p.8).

A recuperação paralela, para os alunos que demonstrassem dificuldades de acompanhamento e/ou nivelamento com a turma, foi prevista que, “Ao educando que não estiver acompanhando as atividades propostas de forma suficiente, serão proporcionados estudos de recuperação paralela, no decorrer do módulo” (EAFRS, 2006, p.8).

O edital de Seleção, de 31 de maio de 2006, disponibilizou 25 vagas, foram efetuadas 38 inscrições, sendo que apenas 28 candidatos participaram da entrevista para a seleção dos alunos. A todos que participaram da entrevista foi oportunizado a possibilidade de matricular-se, no entanto, apenas 27 matrículas foram efetivadas, sendo este o número de alunos que ingressaram na primeira turma.

Nesta turma, uma característica marcante, é que a maioria dos alunos apresentou dificuldades de aprendizagem ou interesse quando os conteúdos eram compartimentalizados, na forma de disciplinas isoladas. Isto ocorria porque as experiências até então vividas por estes alunos não se resumiam a uma única área disciplinar, mas sim dentro de uma conjuntura natural, em que todas as áreas de conhecimento acabam sendo envolvidas:

Neste sentido, haverá uma necessidade de desescolarizar a educação de adultos e de revalorizar epistemologicamente a experiência dos aprendentes, promovendo modalidades de educação não-formal e refletindo (sic) criticamente sobre os saberes da experiência (CASTRO, 2007, p.76).

Quadro 01 - Matriz Curricular do Curso Técnico Agrícola com Habilitação em Agropecuária Integrado com o Ensino Médio, modalidade EJA.

Semestre	Módulos	Unidades Curriculares	*CH
	Fundamentos Básicos	Agricultura Geral	80
		Zootecnia geral	80
		Fundamentos e Manejo Agroecológico	40
		História	40
		Língua Portuguesa	40
		Geografia	40
		Artes	40
		Matemática	40
CARGA HORÁRIA DO SEMESTRE			400
	Solo	Conservação e Manejo do Solo	40
		Fertilização do Solo	40
		Irrigação e Drenagem	60
		Mecanização	60
		Matemática	40
		Química	40
		Biologia	40
		Física	40
Geografia	40		
CARGA HORÁRIA DO SEMESTRE			400
	Culturas	Olericultura	80
		Culturas Anuais	80
		Defensivos Agrícolas	40
		Língua Portuguesa	60
		Filosofia	40
		Biologia	40
		Matemática	60
CARGA HORÁRIA DO SEMESTRE			400
	Criações	Bovinocultura	80
		Suinocultura	60
		Matemática	60
		Avicultura	60
		Língua Portuguesa	40
		Informática básica	60
		Biologia	40
CARGA HORÁRIA DO SEMESTRE			400
	Silvicultura e Fruticultura	Silvicultura	60
		Fruticultura	60
		Manejo Integrado de Pragas	40
		Legislação Ambiental	40
		Matemática	60
		Língua Portuguesa	40
		Língua Estrangeira Moderna	40
		Informática Básica	40
CARGA HORÁRIA DO SEMESTRE			400
	Alternativas Rurais	Tecnologia e Processamento de Alimentos	80
		Administração rural	80
		Informática Aplicada	40
		Língua Portuguesa	80
		Matemática	80
		Sociologia	40
CARGA HORÁRIA DO SEMESTRE			400
Estágio Curricular Supervisionado			240
TOTAL DA CARGA HORÁRIA DO CURSO			2.640

Estágio Curricular Supervisionado = 240 horas

FONTE PPP PROEJA, (EAFRS, 2006, p.7).

Além de considerar a aprendizagem, também importa a forma com que ela foi construída durante a experiência de vida, principalmente quando envolve a natureza, proporcionando ao aluno a oportunidade de “aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a conviver” (DELORS, 2000, p.89). A construção do conhecimento, para

quem trabalha na agropecuária, acontece de forma natural, a natureza e a vida respondem as ações do homem, e o mesmo empiricamente ou culturalmente percebe estas reações e convive com as mesmas.

Esta característica acabou exigindo a prática da transdisciplinaridade¹¹ por parte de alguns professores. Um grupo passou a discutir os conteúdos entre si e realizar trabalhos interdisciplinares.

Um exemplo destas atividades ocorreu no segundo semestre do curso, entre os professores da disciplina de irrigação e drenagem, de matemática e desenho técnico. Desta atividade foi possível elaborar um projeto e dimensionamento de um sistema de irrigação, na disciplina de irrigação e drenagem, e outras atividades nas disciplinas envolvidas.

Na atividade aqui relatada, que foi realizada devido à necessidade de um levantamento planialtimétrico da propriedade de cada aluno, como fonte de dados para a elaboração de um projeto de irrigação individualizado para cada propriedade. Sabedores de que existem tecnologias para obter os dados necessários com grande facilidade, como por exemplo, o GPS, níveis ópticos ou teodolitos, que são os equipamentos normalmente usados para esta finalidade. No entanto conhecendo a realidade destes alunos e de sua pequena propriedade, sabemos que não há disponibilidade destes aparelhos. Considerando então que ali a disponibilidade de equipamentos para medição topográfica, resumia-se ao nível de mangueira e trena métrica, foi programada atividade na escola com a utilização destes equipamentos, para a obtenção de dados.

Foi demarcada uma área na lavoura, na forma de um polígono irregular com nove piquetes que delimitavam a área e definiam os lados da área, e que formavam entre eles ângulos variáveis. Como não dispúnhamos para a atividade, de aparelhos para determinar os ângulos da área, foram então medidas as distâncias entre todas as estacas, pela periferia bem com pelo centro, obtendo sempre a medida dos lados, obtendo figuras geométricas triangulares. Através do uso de uma mangueira de plástico transparente com 20 metros de comprimento e cheia de água, era medida e obtida a diferença de nível relativa a cada medição de distância. Tínhamos então a medida vertical entre os dois pontos que formava um dos lados do polígono, esta atividade necessitou menos de uma hora para obter as 13 medidas de distância horizontal e vertical (nível).

De posse das medidas, o grupo de alunos foi conduzido para a sala de aula, onde, o professor no quadro usando uma régua de um metro de comprimento e um barbante, desenhou no quadro negro a área proporcional a real e na escala de 1:10. Com o barbante era tomada a medida correspondente ao lado dos triângulos e em movimento de compasso assinalavam-se os arcos e, nos pontos de encontro de duas linhas e definia-se assim um vértice do perímetro, posteriormente foram ligados os vértices e assim obtido o desenho. Os alunos acompanhavam desenhando no caderno, em escala de 1:100. Aproximadamente uma hora, foi o tempo para que todos obtivessem os seus desenhos. De posse deste desenho na disciplina de matemática foram trabalhados, os ângulos internos, o estudo dos tipos de triângulos formados, o cálculo da área do polígono, também a partir dos dados topográficos foi calculado a declividade da área e definida as linhas de cotas. Ainda na informática, com o uso de Planilha de Cálculo, os alunos aprenderam a transformar em fórmulas as metodologias de cálculos, que eram repetidas, como por exemplo, a soma das áreas de cada um dos diversos triângulos da área demarcada, que depois de totalizados se obteria a área total do polígono ou ainda as

¹¹ A transdisciplinaridade, como prefixo “trans” indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento (NICOLESCU, 1999, p.46).

porcentagem de declividade na área. Estes resultados quando confrontados entre os colegas serviam para averiguar aproximação de acerto nos cálculos.

Após realizarem o exercício citado anteriormente, e quando os alunos retornaram para suas casas, seguindo os mesmos passos fizeram o levantamento das áreas de suas propriedades, onde desejariam implantar um sistema de irrigação. Trouxeram estes dados para a sala de aula e as etapas do trabalho anterior foram desenvolvidas agora, com as determinações nos dados individuais e elaboração de uma planta planialtimétrica.

Finalmente, de posse das plantas de cada propriedade, com as respectivas áreas e declividades, cada um elaborou o seu projeto de irrigação, com dimensionamento de tubulação, aspersores, potência da bomba de recalque, etc. Foi assim atingido o objetivo sem a necessidade de grande incremento de tecnologia, o que poderia ser o limitante para a obtenção desta capacitação bem como da viabilização do uso da mesma na propriedade.

Desta forma, a participação de quatro professores de disciplinas diferentes, numa prática, além de cada disciplina, em torno de um tema, conseguiu-se em um curto espaço de tempo, resolver um problema de forma prática, dentro das possibilidades tecnológicas do aluno e a partir do conhecimento já dominado pelos mesmos. Aqui a importância em reconhecer a realidade e experiências anteriores do aluno, durante o processo ensino aprendizagem, para o uso de metodologia adequada que possa servir como ferramenta de emancipação. Desta forma;

[...] é preciso ter clareza sobre os limites e possibilidades de construção de um currículo para Educação de Jovens e Adultos em que se articulem o trabalho e a formação, em um mundo no qual a produção de riquezas está associada à produção do desemprego. Sem esta clareza, ou estaremos produzindo apenas novos discursos ou enganando nossos alunos com propostas superficiais e irrealistas (RIBEIRO, 2002, p.09).

Em outros semestres, do curso PROEJA, novos grupos de docentes optaram por trabalhar em conjunto, interagem entre si e, inclusive, participaram de aulas conjuntas obtendo maior êxito junto aos alunos. Este êxito ficou explícito nas reuniões em que os alunos avaliavam as aulas e o seu desempenho no curso, reuniões estas realizadas sempre ao final de cada período semestral.

No caso do PROEJA, a opção pela Pedagogia da Alternância, buscava superar as dificuldades do aluno em poder permanecer um tempo na propriedade aplicando os conhecimentos adquiridos no período que estava na escola, no entanto não deu conta de evitar a evasão de 48% da turma.

Ainda a Pedagogia da Alternância induz a uma necessidade de buscar além de uma maior eficiência no processo ensino-aprendizagem, também maiores incentivos ou motivação para que os alunos possam aprender o mínimo proposto pelo curso no tempo previsto. Pela necessidade de buscar a motivação, a importância de definir conteúdos de interesse e útil ao aluno, por que:

[...] se um aluno não conhece o propósito de uma tarefa e não pode relacionar esse propósito à compreensão daquilo que implica a tarefa e às suas próprias necessidades, muito dificilmente poderá realizar aquilo que o estudo envolve em profundidade. Pelo contrário, quando tudo isso permanece desconhecido, o que emerge como guia são as indicações do professor para cumprir os requisitos da tarefa, que, como não podem ser relacionadas às finalidades a que respondem, podem levar à adoção de um enfoque superficial (SOLÉ, 1999, p. 35).

Uma forma para motivar e estimular o aluno no processo de aprendizagem é a valorização dos conhecimentos adquiridos e das experiências vividas. Neste foco, o conhecimento da realidade sócioeconômica dos alunos evadidos e de que forma essa realidade pode interferir nos índices da evasão, que constituem uma ferramenta importante para melhorar a prática pedagógica.

Uma prática ao alcance dos profissionais da educação seria a revisão dos conteúdos, o abandono da metodologia da propagação única e pura de inovações tecnológicas, sem levar em conta as reais condições de infraestrutura do meio onde vive o educando. Novamente o reconhecimento da realidade pode ajudar a escola a tornar o processo educativo mais adequado, de forma a atender às expectativas do aluno. Dentro desta perspectiva, levar ao aluno conhecimentos e tecnologias que possam ser aplicadas, em consonância com a sua realidade, é a forma de valorizar as mesmas, que ao utilizar estes conhecimentos, o aluno possa buscar independência econômica e melhorar sua qualidade de vida, que normalmente é baixa nas propriedades rurais de origem dos alunos. Considerar que:

[...] mais do que uma mera formação técnica e sua inserção no mercado por meio do certificado, ocorra sua formação que lhe proporcione a oportunidade de elevar o nível de conhecimento para além do senso comum, de modo a ser capaz de elaborar crítica sobre a divisão social do trabalho no capitalismo e suas consequências sobre as relações dos homens entre si e com a natureza (MEC-SETEC, 2008, p. 13).

Ainda tendo em vista o cumprimento do Decreto que instituiu o PROEJA, bem como garantir a qualidade da aprendizagem, é que surge a necessidade de encontrar uma alternativa que incentive os alunos a permanecerem na escola e que esta melhore a eficiência do processo de aprendizagem capacitando os alunos a serem instrumentos de mudanças sociais positivas e transformadoras da realidade atual, bem como agentes da independência do setor produtivo alicerçado nas pequenas propriedades rurais, onde é a origem destes alunos.

6 DISCUSSÃO E ANÁLISE DE DADOS

Na EAFRS, de acordo com seu Relatório de Gestão 2007 (EAFRS, 2007, p.28-31), a taxa de retenção escolar de 2,7%, enquanto a taxa de ingresso foi de 36,0% e a taxa de formados de 18,3%, já o índice de eficiência acadêmica médio foi de 51% e a taxa geral de evasão de 12,5%. No curso do PROEJA a taxa de evasão de 48% foi muito superior ao índice apresentados na escola.

O que tem acontecido na EAFRS com a única turma do PROEJA foi o ingresso de 27 alunos em Agosto de 2006 e, já no segundo semestre do curso, dos alunos ingressantes, apenas 15 alunos retornaram para a escola. Dos que retornaram 02 transferiram matrícula para o curso subsequente, uma vez que já haviam cursado o ensino médio, e 12 abandonaram o curso.

A evasão dos alunos matriculados no Curso Técnico Agrícola da EAFRS, na modalidade de EJA, de aproximadamente quatro vezes superior aos outros cursos da EAFRS, despertou o interesse de diagnosticar as suas causas, para entender de forma mais clara a problemática da Educação para os Jovens e Adultos.

A pesquisa busca subsídio para entender o motivo da evasão no Curso de Técnico Agrícola da EAFRS, na modalidade de EJA, e com isso corrigir os problemas diagnosticados para reduzir a evasão. A compreensão desta conjuntura servirá de subsídio para compreender a realidade dos demais cursos oferecidos pela EAFRS e em outras escolas profissionalizantes com EJA.

Com o propósito de buscar junto aos alunos do Curso Técnico Agrícola na modalidade de EJA da EAFRS, informações para dar respostas as seguintes perguntas: a) por que esses alunos desistiram? b) O que a escola pode fazer para melhor cumprir a sua função social? c) Como proceder diante das dificuldades encontradas?

A partir destas respostas, provavelmente poderemos encontrar argumentos importantes que poderão melhorar a eficiência no processo educativo desta instituição e uma melhoria na qualidade da Educação, especialmente para aqueles que não tiveram oportunidade na idade própria. Manter o aluno na escola significa oportunizar educação a um grupo maior de cidadãos, já que quando um aluno abandona a escola não há sua substituição, assim uma vaga é perdida.

A elaboração da pesquisa foi efetuada em duas etapas. Na primeira a pesquisa bibliográfica para a fundamentação teórica sobre as políticas voltadas para a Educação Profissional e EJA, bem como sobre a Evasão Escolar. Ainda foram coletados dados a partir de documentos primários produzidos pela EAFRS, disponíveis na secretaria da instituição, tais como: editais de seleção, livro de registro de matrículas entre outros, para obter o número de alunos matriculados no início do curso, o número de evadidos e concluintes; o endereço completo e telefone para contato com os alunos evadidos. Numa segunda etapa foi elaborado um questionário para coletar dados para um diagnóstico dos motivos da evasão e verificar se a oferta do curso está adequada à demanda social e econômica da população atendida e identificar as causas da evasão.

Nesse questionário (anexo 01), o aluno, além de apontar os motivos da evasão, também identifica sua condição sócioeconômica, em questões que buscam indicadores, tais como: faixa de renda familiar, número de pessoas na família, identificação do provedor da família e outras questões que avaliam a qualidade do atendimento prestado pela escola.

Para a elaboração do questionário foi usado como modelo, parte do questionário socioeconômico do ENADE-2004, com 22 questões fechadas e uma questão aberta. A

questão aberta para os evadidos perguntava sobre os motivos da evasão, e para os que permaneceram, sobre os motivos que motivaram ao aluno a permanecer no curso. No questionário não foi abordada a identificação de gênero devido ser conhecido que todos os evadidos eram sexo masculino.

Este questionário foi aplicado primeiro aos alunos que permanecem frequentando o Curso Técnico Agrícola modalidade de EJA da EAFRS e teve por objetivo indicar a ocorrência de condições semelhantes apresentadas tanto pelos evadidos quanto pelos não evadidos, o que demandaria a necessidade de considerar outros fatores em conjunto para justificar como motivo de evasão. Os dados coletados através deste procedimento serviram para comparar as condições sócioeconômicas entre os evadidos e os que permaneceram e a implicação das mesmas para a evasão ou não.

Foi então aplicado o questionário, para os 13 alunos que permaneceram no Curso, em que a questão de nº 23 pergunta sobre quais “os motivos da permanência do aluno no curso”. A mesma questão, para os alunos evadidos, foi alterada e perguntava sobre “os motivos que o levaram a evadir-se”.

Uma vez de posse dos endereços dos alunos evadidos foi enviado o questionário para cada um deles. Dos 12 questionários enviados retornaram apenas três. Posteriormente, por meio de contatos telefônicos, foram reenviados dois questionários pelo correio e dois via e-mail. Destes, retornou um de cada. Após estas tentativas foram realizadas visitas nas residências dos evadidos que não haviam respondido ao questionário por meio postal e eletrônico. Assim, foi conseguida a resposta de mais seis questionários, sendo que ainda, um não demonstrou interesse em responder o mesmo. Então, dos 12 evadidos, conseguimos aplicar o questionário a 11 deles.

De posse destes dados foi montada uma tabela para cada pergunta, relacionando as opções escolhidas, tanto para os alunos evadidos, como para os que permaneceram cursando o Curso investigado, em duas colunas, bem como as respectivas porcentagens (anexo 02), de forma a confrontá-las facilmente e possibilitando a construção de gráficos.

Um aluno matriculado, por não ter participado de nenhuma aula, não respondeu algumas questões que versavam sobre as condições de infraestrutura e atendimento por parte da escola e professores. Outros dois, frequentaram apenas uma semana de aulas e também não responderam algumas questões.

Para análise dos dados serão apresentados gráficos com os dados referentes às respostas dos alunos ingressantes que evadiram e dos que permaneceram frequentando o curso investigado. Na análise de dados que segue, buscamos identificar nas respostas por opção de cada questão, a frequência das respostas dos alunos evadidos e dos que permaneceram, quando identificada grande diferença entre elas, é feita a análise mais acurada em busca do motivo desta diferença.

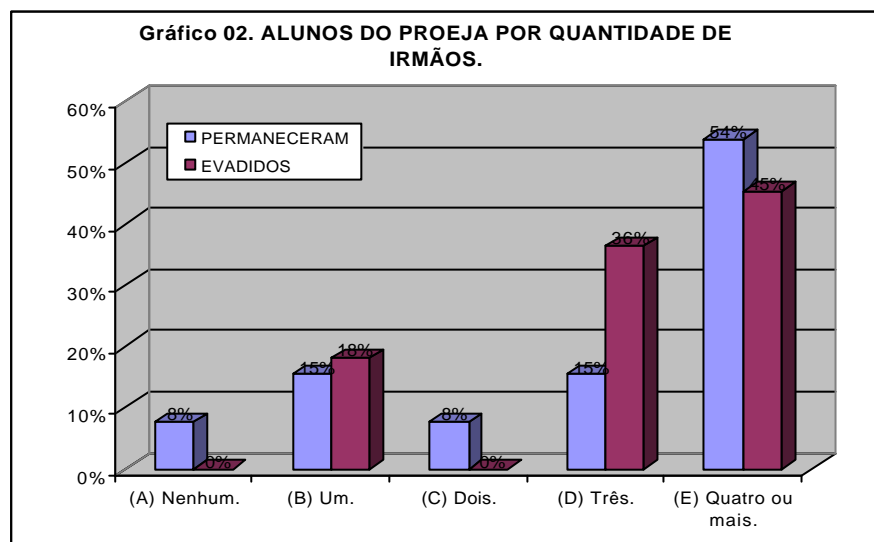
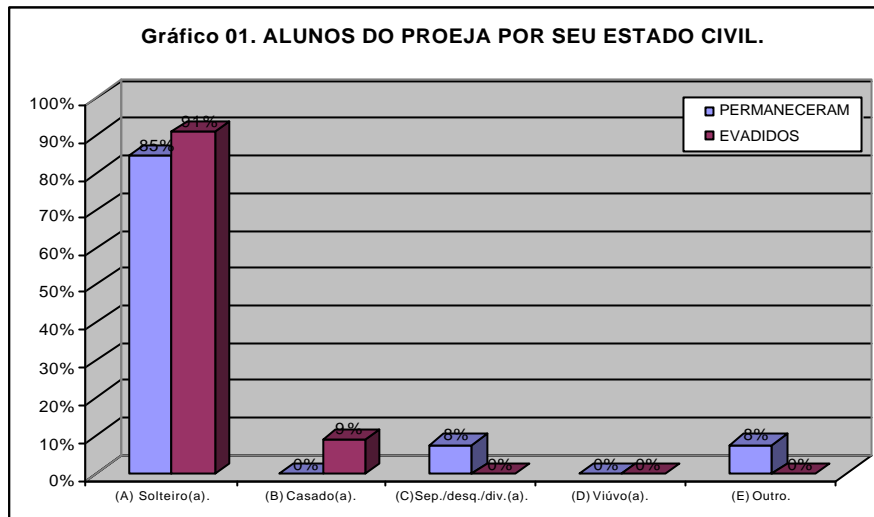
Para facilitar a descrição das observações e análise de dados passo a utilizar as abreviaturas como sendo:

NRPC: Número de Respostas por Opção para os Alunos que Permaneceram no Curso.

NREC: Número de Respostas por Opção para os Alunos que Evadiram do Curso.

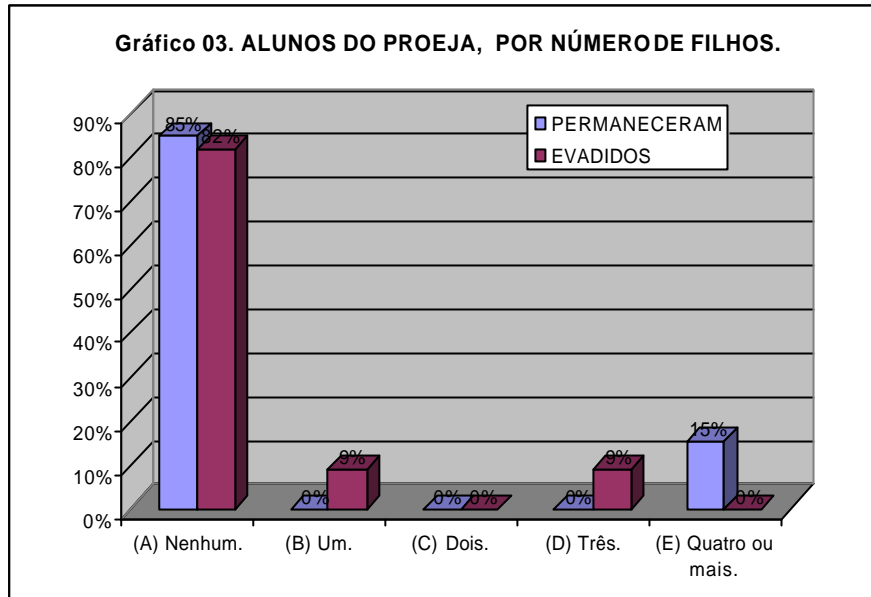
%RPC: Porcentagem de Respostas por Opção para os Alunos que Permaneceram no Curso.

%REC: Porcentagem de Respostas por Opção para os Alunos que Evadiram do Curso.

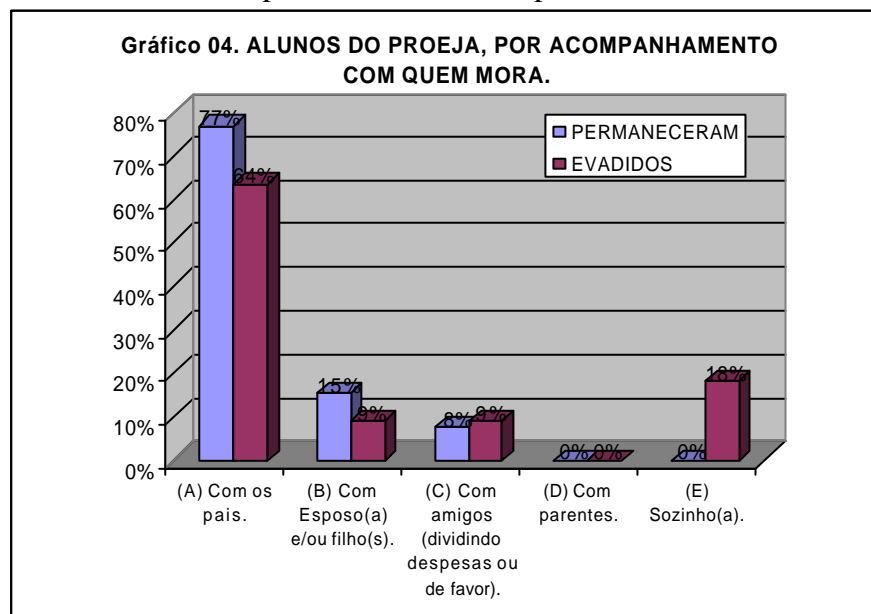


Desta forma quando analisamos a variável, estado civil dos alunos (Gráfico 01) percebemos que a ampla maioria são solteiros, a proporção praticamente não difere entre os evadidos (%REC=91; NREC=10) e os que permaneceram estudando (%RPC=85; NRPC=11). Não podemos portanto identificar isoladamente esta como uma causa da evasão. A escolha do modelo da Alternância e turno diurno pode ter sido determinante para a exclusão, já no ingresso, de casados e com família tendo em vista a impossibilidade de abandonar a família durante o período, de permanência na escola, de uma semana.

Quando analisamos os dados que representam o tamanho da família de origem do aluno (Gráfico 02), vemos que tanto para os evadidos (%REC=45; NREC=05) quanto aos que permaneceram (%RPC=54; NRPC=4), a maior frequência representa famílias com Quatro ou mais filhos, aqui podemos afirmar que não é o número de irmãos a causa da evasão destes alunos, já que a frequência está distribuída de forma semelhante entre as respostas dos que permaneceram do que evadiram para este mesmo critério.



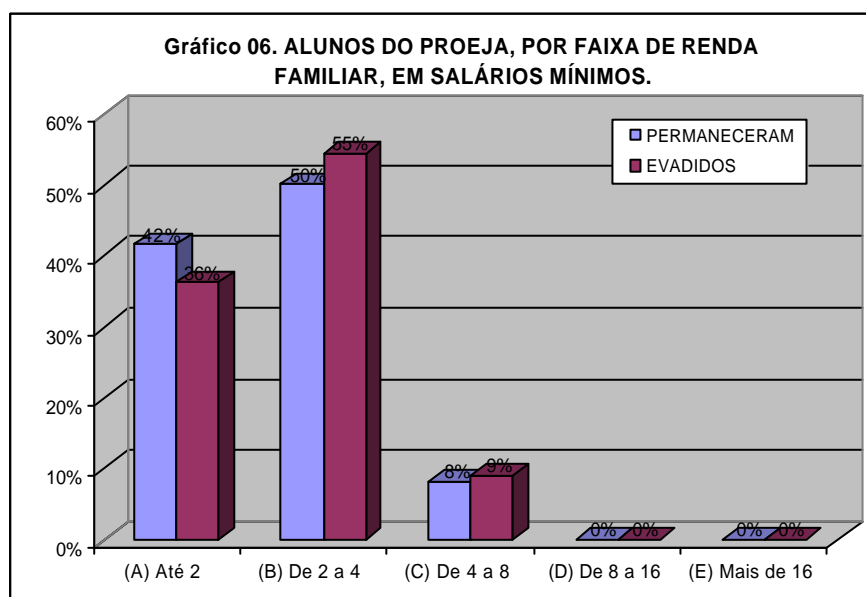
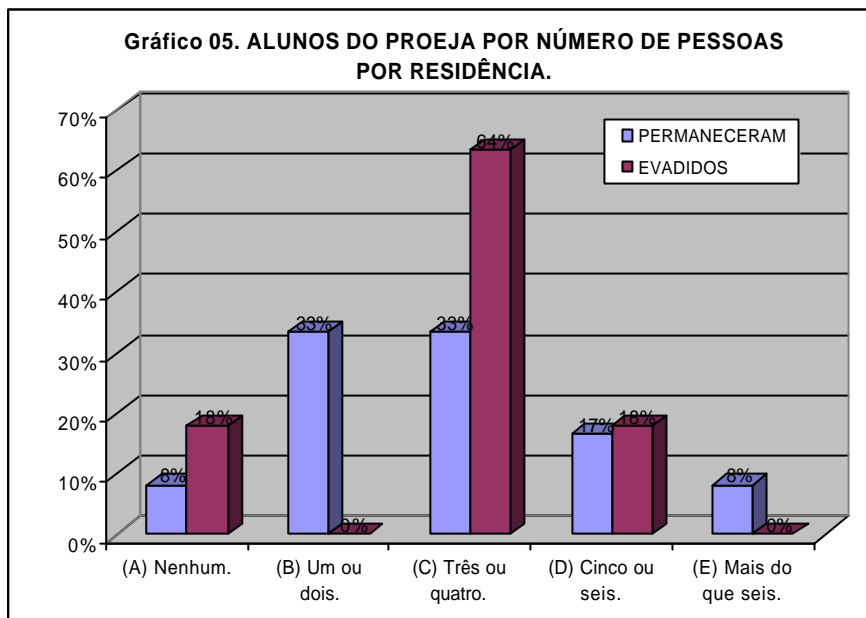
Analisando o (Gráfico 03) referente à pergunta “Quantos filhos você tem?”, a grande maioria dos alunos assinala a opção, “Nenhum” e a proporção para os evadidos (%REC=82; NREC=9) e os que permaneceram no curso (%RPC=85; NRPC=11), estão muito próximos, assim já ter constituído família e ter filhos, não representando ser a causa da evasão, por outro lado, podemos observar que, aqueles que têm mais filhos, permaneceram no curso. No entanto da mesma forma que a análise do gráfico 01 a escolha do modo de Alternância para a oferta do curso pode ter sido determinante para o não acesso de pais no curso.



Ao analisarmos as respostas para a pergunta, “Com quem você mora atualmente?”, (Gráfico 04) que refletem acompanhamento em moradia, morar acompanhado ou sozinho pode indicar, por um lado, o apoio familiar, incentivo e estímulo para que o mesmo continue estudando, por outro, indicar autonomia e independência. Percebemos uma pequena diferença de frequência para aqueles que moram com os pais, e permaneceram no curso (%RPC=77; NRPC=10) em relação aos que se evadiram (%REC=64; NREC=7) sem, no entanto significar motivo de evasão. O interessante é que no extremo contrário, todos que moram sozinhos são

desistentes e são os mesmos que evadiram e “trabalham para o seu sustento” (gráfico 07), um deles com renda de até dois Salários Mínimos (SM) e outro entre dois e quatro SM.

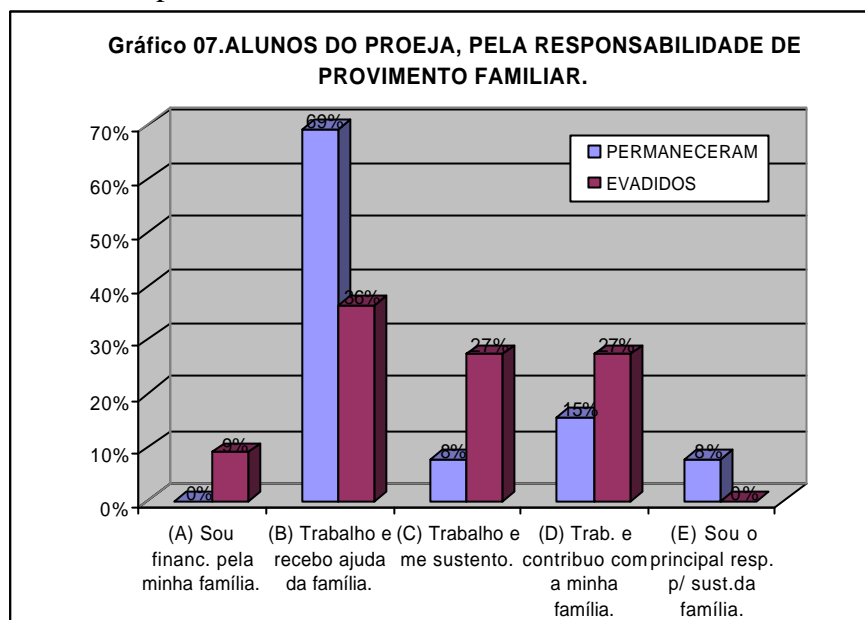
A quantia de pessoas que moram na residência (Gráfico 05) parece não influenciar nem para a evasão, nem para a permanência dos alunos. No entanto no grupo dos que moram com “três ou quatro pessoas”, que representam 64% dos evadidos, destes, cinco alunos “moram com os pais e não têm filhos”, um aluno “mora com os amigos e não tem filhos”, o outro “com a esposa e tem três filhos”.



Ao analisar os dados da renda familiar (Gráfico 06) percebemos que a grande maioria dos que permaneceram (%RPC=92; NRPC=11) e dos que evadiram (%REC=91; NREC=10), têm “renda familiar abaixo de quatro salários mínimos por mês”, não podemos afirmar ser esta a causa da evasão sem, no entanto, considerar outros fatores, já que a frequência apresentada para os evadidos e os que permaneceram no curso está muito próxima.

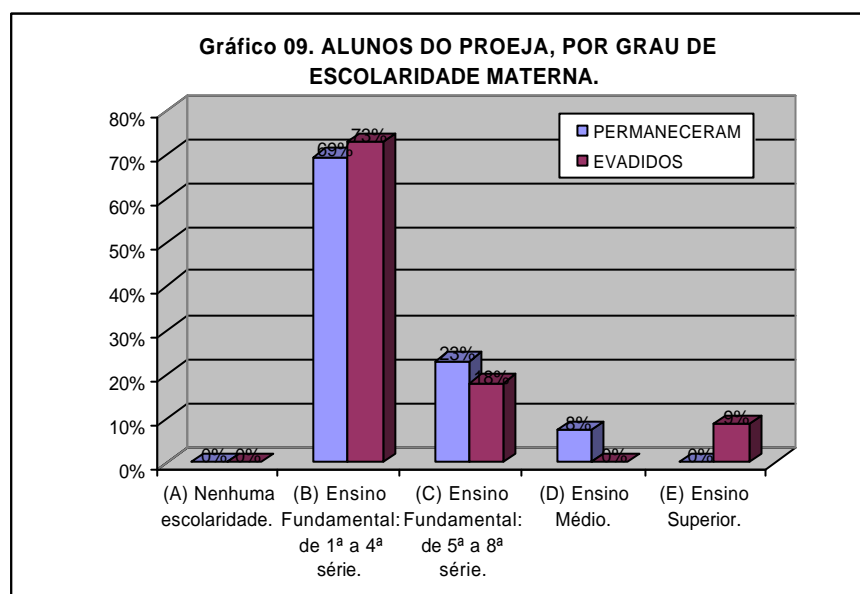
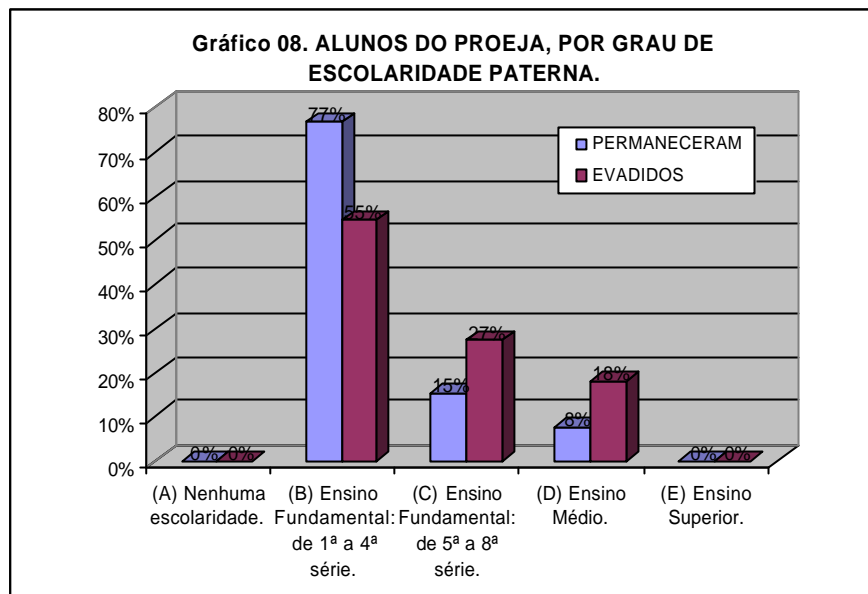
Quando a análise é relacionada ao financiamento (Gráfico 07), podemos observar que dos alunos que permaneceram nenhum deles é “totalmente financiado pela família” enquanto que, isto ocorre com um dos evadidos, por outro lado se analisarmos a frequência para os

alunos que “Trabalham e recebem ajuda de sua família”, vamos deparar com a maioria (%RPC=69; NRPC=9) dos que permaneceram e isso pode indicar que, além da tranquilidade por ter uma fonte de renda, o incentivo ao aluno na busca da sua independência pode vir do apoio que recebe da família em progredir em seus estudos, por outro lado no grupo dos evadidos (%REC=54; NREC=6), acumulando os que “Trabalham para o seu sustento ou ainda contribuem para o sustento da família”, pode indicar aqui que a evasão é consequência da necessidade de trabalhar para a subsistência sua e de sua família.

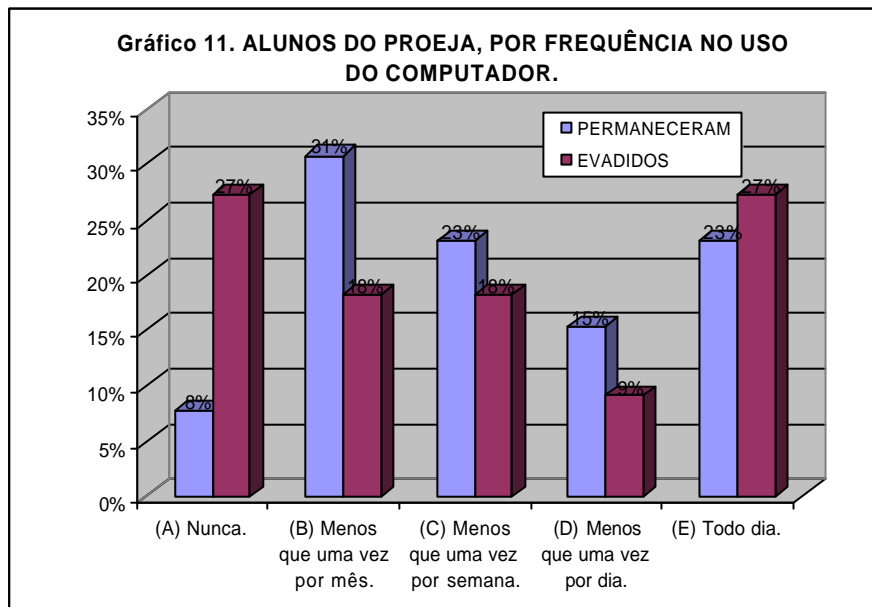
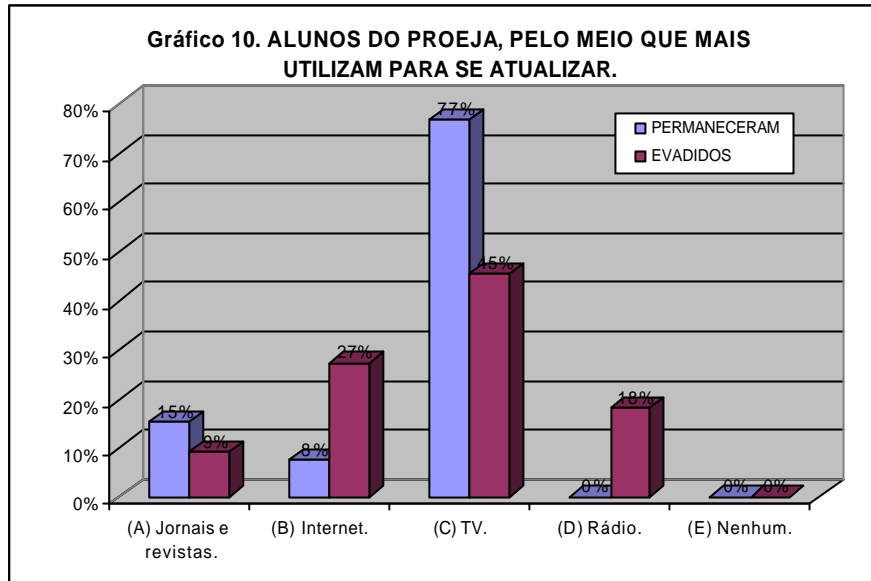


Ao analisarmos a escolaridade paterna (Gráfico 08) percebemos que a maioria dos alunos da turma são filhos de pais com ensino fundamental incompleto, diminuindo o número de alunos de acordo com o aumento de escolaridade do pai, esta queda é mais acentuada para o grupo dos que permaneceram do que para o grupo dos evadidos. Estes dados se forem analisadas com pouco cuidado, indicam que quanto maior a escolaridade do pai, menor o número de alunos na escola. No entanto devemos considerar que o PROEJA representa uma nova oportunidade aos alunos que estavam fora da escola, que haviam se evadido anteriormente em maior número de acordo com a menor escolaridade do pai e, agora retornam na mesma proporção. A ausência de alunos com pai analfabeto pode indicar que estes continuam evadidos e por outro lado a ausência de alunos com pai com formação em ensino superior, indicar que estes deram continuidade aos estudos e frequentaram a escola em período regular. Desta forma, os dados estão de acordo com as conclusões da pesquisa realizada pelo IBGE, e indicam que quanto maior o grau de escolaridade do pai, maior é o tempo de permanência do aluno na escola, confirmando:

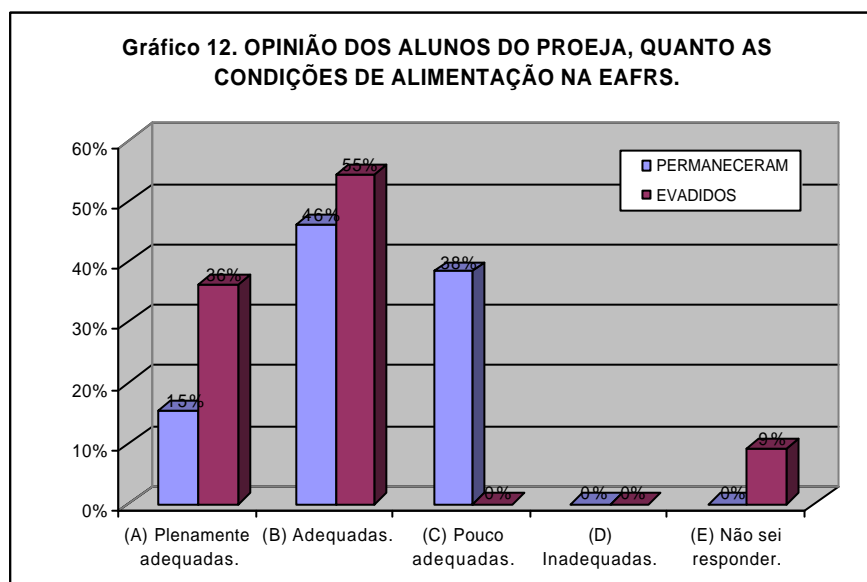
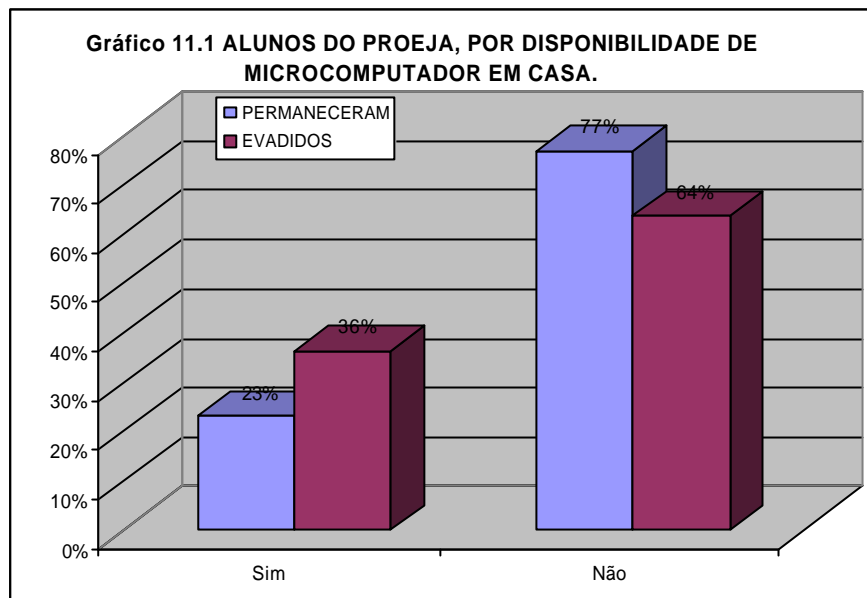
[...] que há como que uma ‘transmissão da herança escolar parental’: quanto mais baixo o nível de instrução dos pais, maiores os percentuais dos que estão fora da escola ou por nunca terem nela ingressado, ou por já terem dela se evadido. Enquanto que mais de 10% dos pais ou mães que nunca frequentaram a escola têm filhos de 15 a 25 anos na mesma situação, mais de 80% dos pais ou mães com curso superior ou mais têm filhos nessa faixa etária que continuam estudando (CARVALHO, 2000, p.5).



Quando analisamos os dados sobre o grau de escolaridade da mãe (Gráfico 09), o resultado é muito semelhante ao anterior onde a maior frequência de respostas ocorre para alunos com mães com “Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série”, para ambos os casos, (%RPC=69; NRPC=9) e (%REC=73; NREC=8), reduzindo a frequência conforme a escolaridade aumenta. A ocorrência de uma mãe com formação no “Ensino superior” em que seu filho evadiu, este aluno é financiado pelos pais, mora com três a quatro pessoas junto com a família que tem uma receita familiar de dois a quatro salários mínimos, e o pai tem escolaridade de 5ª a 8ª série. Observando as respostas para a principal forma que os alunos usam para se atualizarem (Gráfico 10), percebemos que o principal meio de informação para ambos os casos é a “Televisão” (%RPC=77; NRPC=10) e (%REC=45; NREC=05) e para aqueles que usam a “Internet” como meio, a frequência é maior para os evadidos (%REC=27; NREC=03) do que para os que permaneceram (%RPC=8; NRPC=01), o que pode indicar que o aluno tendo esta ferramenta por ter facilidade de buscar informação por conta própria, acredita ser desnecessária a sua permanência na escola, estimulando a sua evasão. Esta visão do aluno é consequência da forma com que a muitas escolas trabalham, servindo como fonte de informações ao invés de ser uma sintetizadora de conhecimentos.

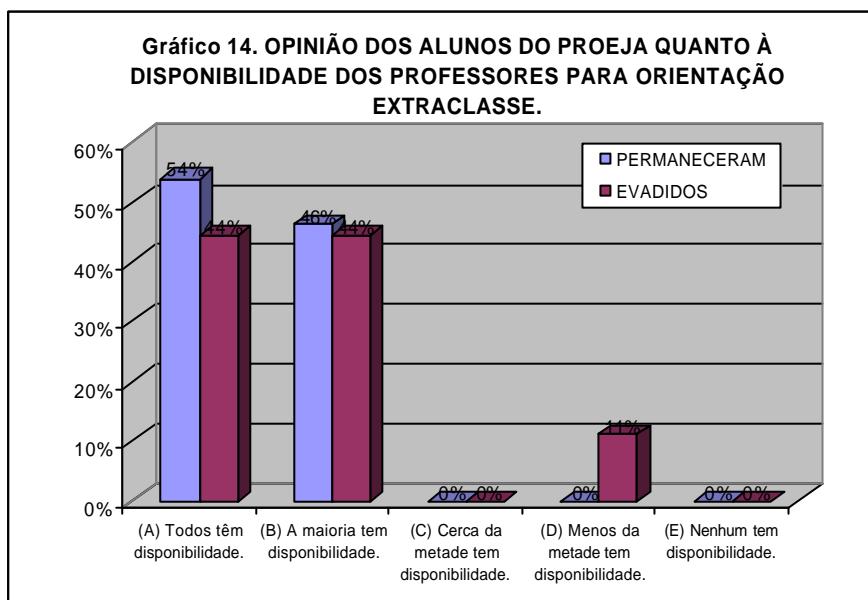
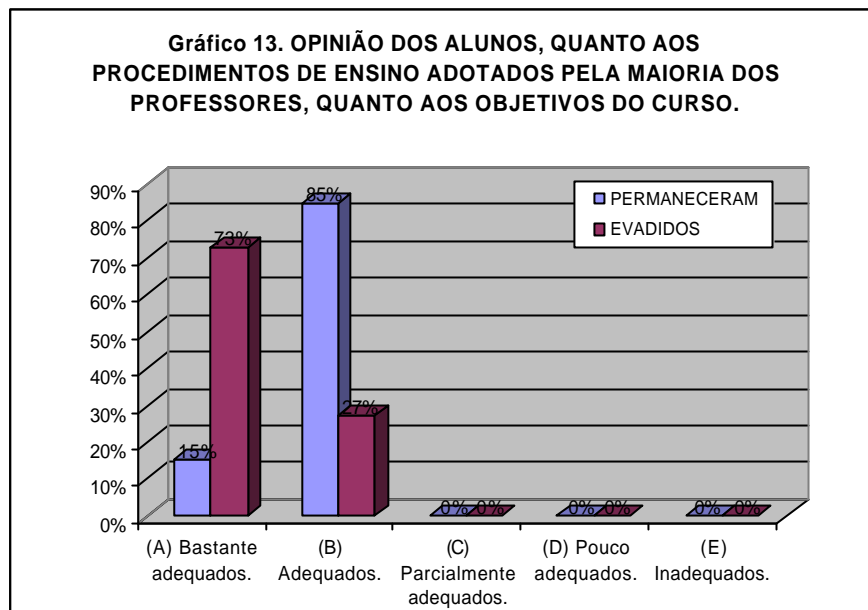


Analisando as respostas da questão que apresenta a facilidade de acesso à informática (Gráfico 11), vemos que a frequência para a opção dos que “Nunca” utilizam computador é bem maior para os evadidos, (%REC=27; NREC=03) dos que permaneceram (%RPC=8; NRPC=1). Dos que usam “Todo o dia” os evadidos também são a maioria, (%REC=27; NREC=03) contra (%RPC=23; NRPC=3), e ao analisarmos a presença do computador na casa dos alunos (Gráfico 11.1), veremos que os que permaneceram (%RPC=23; NRPC=3) também são menos do que os que se evadiram (%REC=36; NREC=4). Neste caso, dos três alunos que permaneceram e “tem computador em casa”, apenas dois “usam todo o dia”, e um tem na internet como a principal forma de atualização, os outros dois é a televisão o meio mais usado, provavelmente por não saberem utilizar adequadamente o recurso. Já para os evadidos, dos três que “usam o computador todo dia”, todos têm o “computador em casa” e utilizam como principal fonte de atualização a “internet”, reafirmando que para este grupo a disponibilidade da informação pode dispensar a necessidade da escola.



A opinião dos alunos quanto à qualidade do atendimento por parte da EAFRS e a infraestrutura disponibilizada, as respostas são analisadas a seguir. Observa-se com clareza que os alunos evadidos normalmente avaliam as condições de infraestrutura e atendimento por parte da escola de forma mais favorável do que os que permaneceram estudando. Entendo que isso se deve ao pouco tempo de permanência na EAFRS, alguns dos casos apenas uma semana, fazendo com que o aluno relacione as condições da EAFRS com as da sua escola de origem, que não o incentivou suficientemente para que continuasse a estudar. Ainda pela característica do aluno da EJA que valoriza a oferta da oportunidade criada para ele, mesmo que esta não lhe seja adequada.

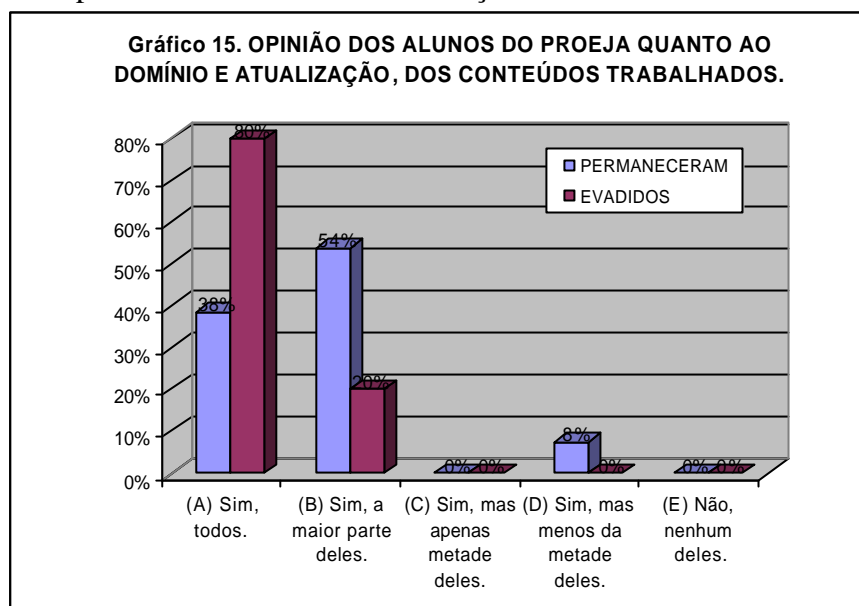
Para as condições de alimentação (Gráfico 12), a grande maioria dos evadidos as considera melhores do que os que permaneceram. Somando as respostas “adequadas” e “plenamente adequadas” temos, (%RPC=61; NRPC=08) e (%REC=90; NREC=10), no entanto o grupo (%RPC=38; NRPC=05) que permaneceu no curso acredita serem “Pouco adequadas”. Aqui se percebe que quanto mais o aluno permaneceu na escola, mais criteriosa é sua avaliação em relação à alimentação e o aluno que evadiu não se propôs a polemizar. Pode assim indicar que a EAFRS pode melhorar as condições de alimentação.



Para a análise dos procedimentos de ensino em relação aos objetivos do curso (Gráfico 13), de novo percebemos que a avaliação dos que permaneceram no curso é mais criteriosa, quando assinalam a opção, “Bastante adequada” com (%RPC=15; NRPC=02) contra (%REC=73; NREC=08), é importante considerar que alguns alunos participaram apenas na primeira semana de aula e depois se evadiram, podendo ser este o motivo de uma avaliação mais otimista neste critério. Percebemos que todos os alunos consideram os procedimentos, “Bastante adequados ou Adequados”, indicando assim, não serem os procedimentos de ensino responsáveis por incentivar a evasão. No entanto, a maioria dos que permaneceram não consideram o melhor conceito para a variável avaliada, demonstrando que pode sim haver problemas pedagógicos, principalmente se considerarmos a simplicidade da avaliação dos alunos, que comparam os procedimentos da EAFRS com os da escola de origem que muito provavelmente eram inadequados.

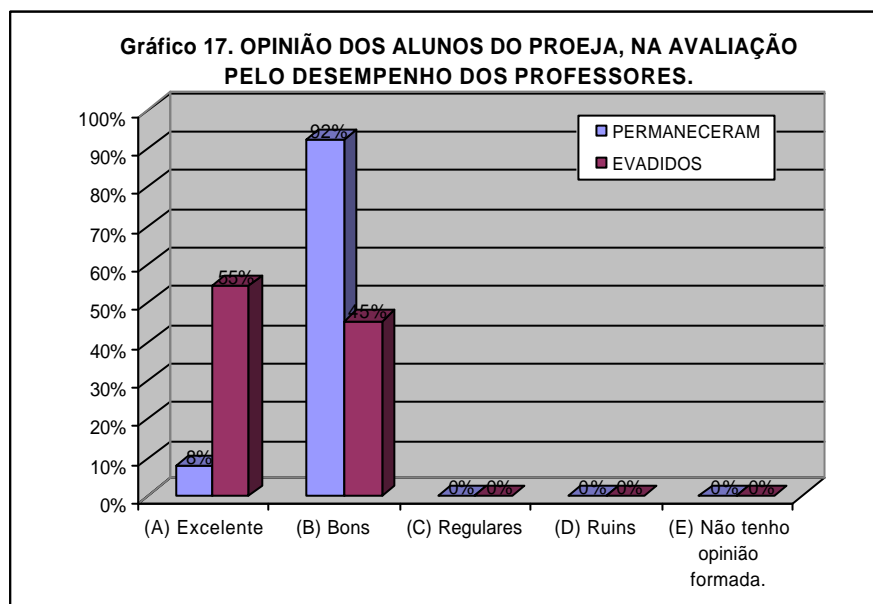
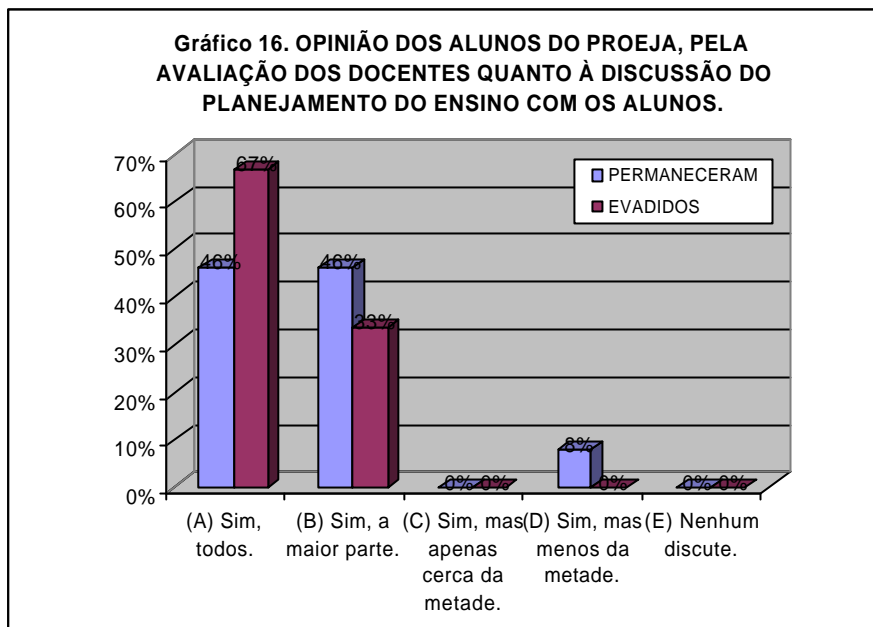
Quando levamos em conta a avaliação por parte dos alunos da disponibilidade dos professores para a orientação extraclasse, (Gráfico 14), podemos observar (%RPC=54; NRPC=07) e (%REC=44; NREC=04), para a opção de “todos têm disponibilidade”, desta

forma o atendimento pelos professores da EAFRS não foi apontado como causa da evasão, até porque para a opção “a maioria tem disponibilidade” praticamente complementa o total da frequência. Nesta opção dois alunos evadidos não indicaram resposta, alegando que por terem participado pouco tempo nas aulas não sentiam condições de avaliar este item.

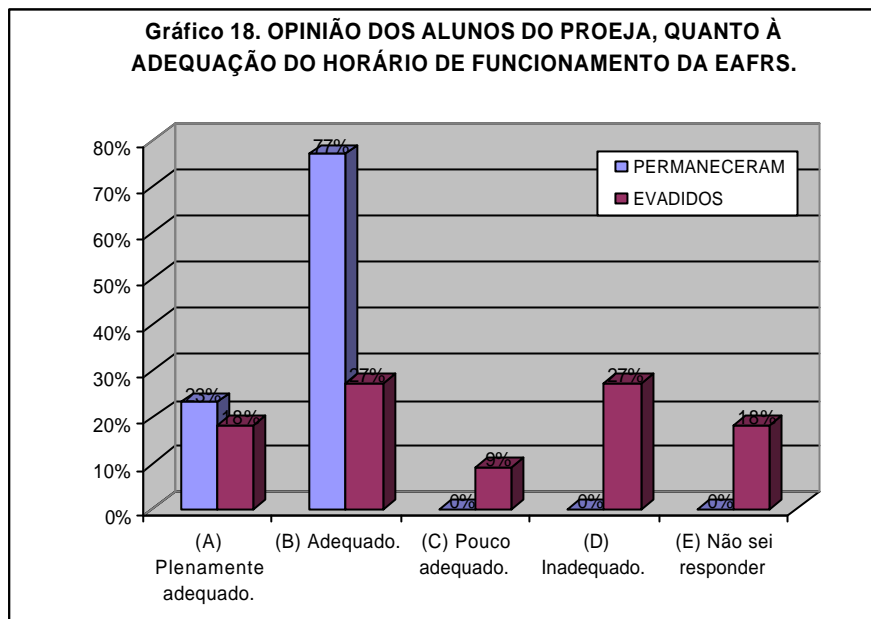


Já pela avaliação, quanto ao domínio atualizado dos conteúdos (Gráfico 15), um aluno evadido não deu resposta, e os alunos que permaneceram têm uma visão mais crítica a dos que se evadiram, em que para a opção “sim todos” apresentam um bom domínio (%RPC=38; NRPC=05) e (%REC=80; NREC=08), que praticamente completa a frequência, se considerarmos junto à opção “sim a maior parte deles”, este critério também pode ser descartado como a causa da evasão. No entanto a avaliação pelos alunos que permaneceram, novamente indica a necessidade de alguns professores, atualizarem os seus conteúdos ou então torná-los adequados à necessidade dos alunos.

Para a análise dos dados sobre a prática de apresentação e discussão do plano de ensino do professor, com os alunos ao iniciar as atividades (Gráfico 16), é interessante considerar que dois alunos evadidos não responderam, por acharem que o curto tempo de participação nas aulas não foi suficiente para o julgamento. Se os professores discutem o plano de ensino com os alunos, a maior frequência se encontra na resposta “sim para todos” (%RPC=46; NRPC=06) e (%REC=67; NREC=06), seguida pela opção “sim a maior parte” (%RPC=46; NRPC=06) e (%REC=33; NREC=03), apesar de mais criteriosa a avaliação por parte dos que permaneceram este motivo não parece indicar causa de evasão. Aqui observar uma contradição quanto à percepção dos alunos que permaneceram no curso, uma vez que um grupo diz que “todos os professores debateram os planos”, para que outro grupo possa dizer que “sim a maior parte”, somente se este grupo faltou na aula no dia em que o professor realizou tal debate. No entanto, é apontada aqui também a necessidade de alguns professores ou talvez, mais da metade, como foi indicado por um aluno, expor seu plano de ensino e realizarem o contrato informal de ensino com os alunos, discutindo e acordando as necessidades e realidades do aluno bem como a forma e objetivos das avaliações.



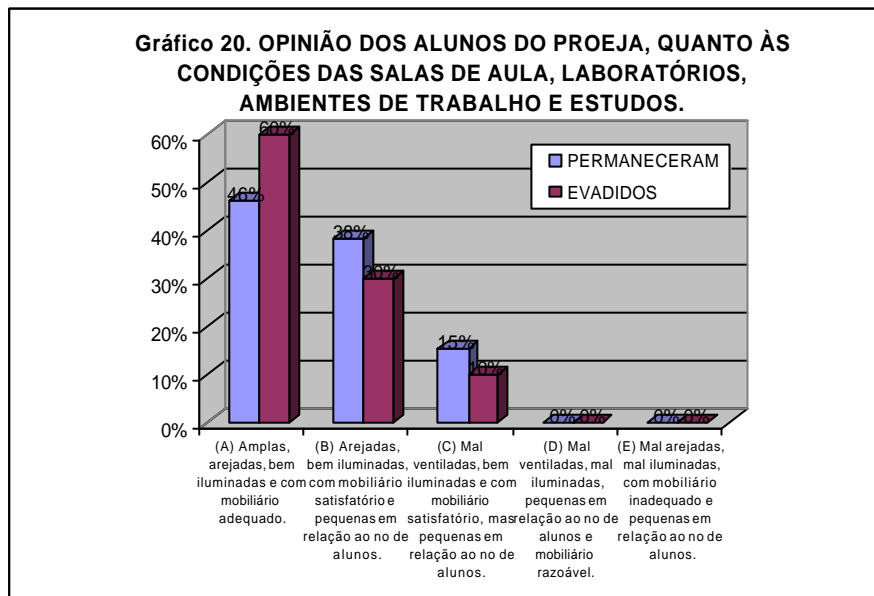
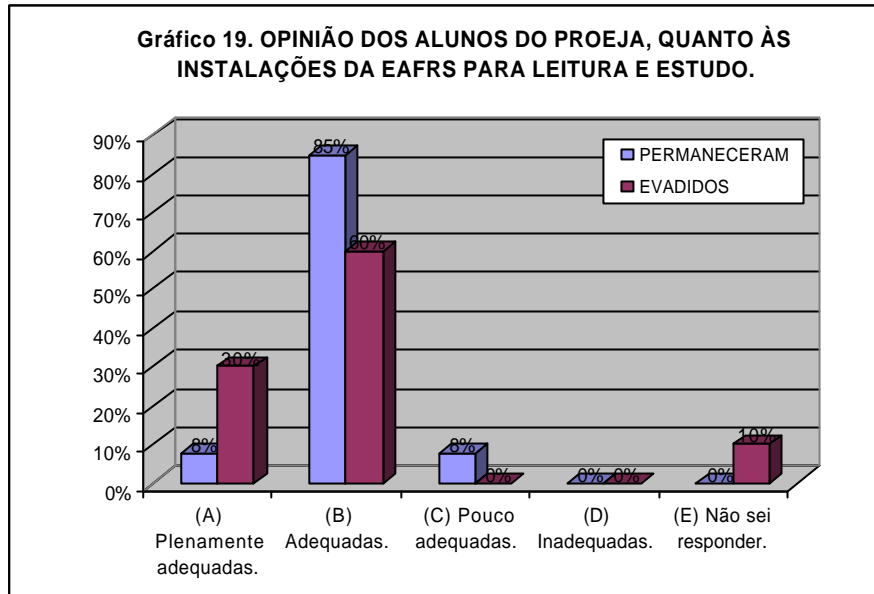
Na avaliação do desempenho dos professores (Gráfico 17), a totalidade dos alunos considera os professores “Bons” (%REC=45; NREC=05) ou “Excelentes” (%REC=55; NREC=06), identificando desta forma que este critério também não é motivo de evasão, no entanto os alunos que permaneceram no curso são novamente mais criteriosos na avaliação de forma que acham “Excelentes” (%RPC=08; NRPC=01) e “Bons” (%RPC=92; NRPC=12), indicando novamente que a EAFRS pode melhorar em relação ao desempenho dos seus professores.



Quanto ao horário de atendimento pela EAFRS (Gráfico 18), podemos observar que a totalidade dos alunos que permaneceram indicam ser o horário “Adequado” ou “Plenamente Adequado” favorecendo a sua permanência, e por outro lado para os evadidos, três alunos (27%) consideram o horário “Inadequado”, destes, são solteiros, não têm filhos, têm três ou mais irmãos, mãe com ensino fundamental de 1ª a 4ª série e sugerem que o curso deveria ser ofertado no período noturno (gráfico 22), o outro sugere que o curso, fosse ofertado aos “finais de semana”, esse mora sozinho, tem renda de dois a quatro salários mínimos, tem computador em casa e usa-o todo dia e tem internet como principal fonte de atualização e trabalha e sustenta-se. O perfil desses alunos evadidos deixa claro que por trabalhar, só poderia estudar a noite ou finais de semana, motivo que foi determinante para a sua evasão.

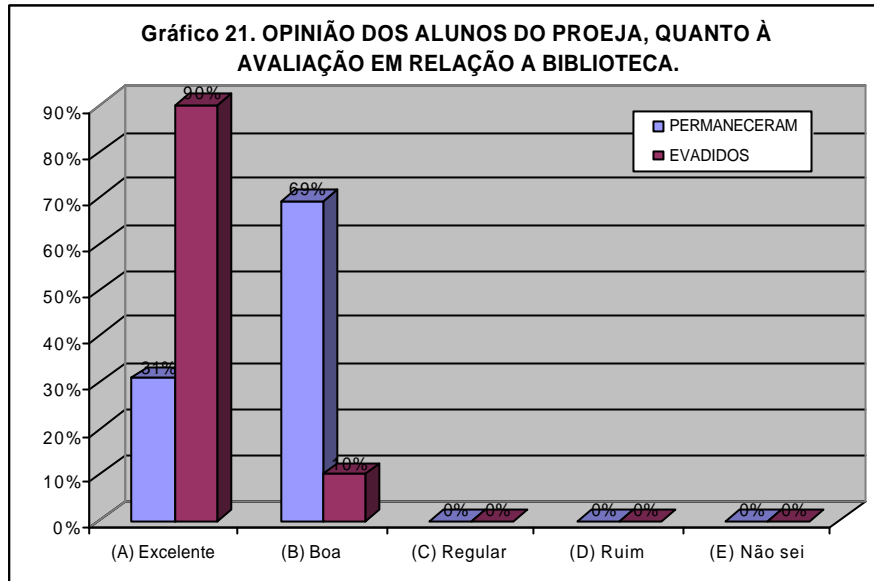
Ainda considerando os dados do (gráfico 18), em que as respostas indicam que para dois alunos evadidos (18%), a opção “não sei responder”, um sugeriu que o curso deveria ser no período noturno (Gráfico 22), é solteiro, com quatro irmãos, não tem filhos, mora com os pais, com a renda familiar mensal de dois a quatro salários, trabalha em parceria com a família, pais com ensino fundamental de 1ª a 4ª série, tem na TV o seu principal meio de atualização, não possui e nunca usa o computador, este apesar do perfil ser bem diferente aos anteriores, também evadiu devido às condições financeiras e ter que contribuir com a família, aqui também pode ter influenciado o nível de escolaridade dos pais.

Um aluno evadido que sugeriu ser o horário “pouco adequado”, contradiz-se quando também destaca na questão nº 22 como melhor forma de oferta, “dia inteiro e semanas alternadas” que é a forma de oferta do curso, este aluno é filho de pai com escolaridade de 5ª a 8ª e mãe com ensino superior, usa a internet como principal meio de atualização e o computador todo o dia e tem computador em casa, tem somente um irmão, receita familiar de dois a quatro salários mínimos e é financiado pela família. Este aluno pode ter evadido, por falta de afinidade com o curso, não acreditar que o curso pudesse melhorar as condições financeiras, não ter necessidade de se autofinanciar, acreditar que as condições a ele oferecidas já bastam, bem como, que a facilidade em buscar informações (internet), atenda às suas expectativas.

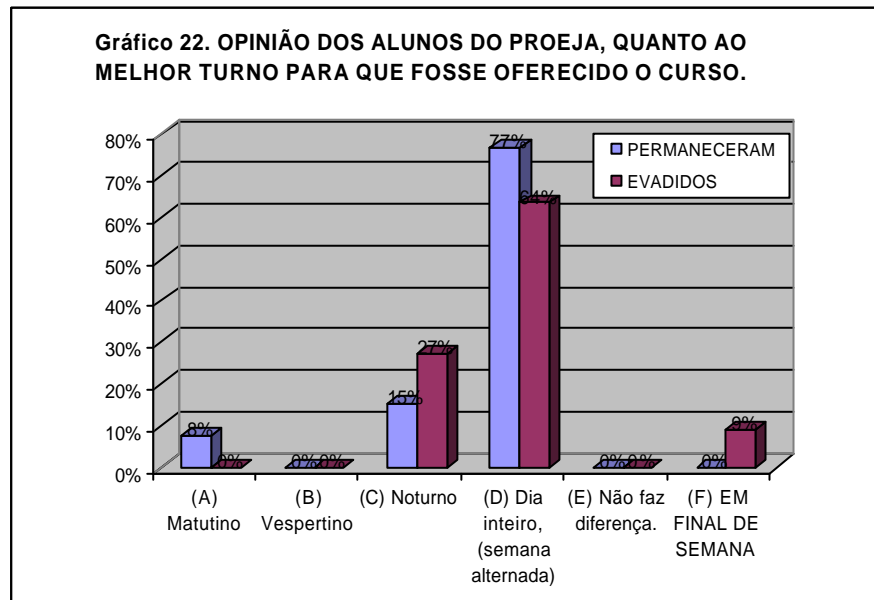


Quanto às condições das instalações para leitura e estudo (Gráfico 19), novamente os alunos que permaneceram são mais criteriosos em relação aos que evadiram. Para a opção, “Plenamente adequadas” (%RPC=08; NRPC=01) e (%REC=30; NREC=03), e para a opção, “adequadas” (%RPC=85; NRPC=11) e (%REC=60; NREC=06), indicações estas que não justificam motivos para evasão. Novamente é interessante perceber que os alunos que permaneceram indicam que existem problemas com os ambientes para leitura, que a EAFRS poderá melhorar.

Quanto à infraestrutura (Gráfico 20), de maneira geral os alunos consideram os ambientes como sendo “Amplios, arejadas, bem iluminadas, e com mobiliário adequado” (%RPC=46; NRPC=06) e (%REC=60; NREC=06), e outra parcela significativa (%RPC=38; NRPC=05) e (%REC=30; NREC=03), considera que os ambientes são “Arejados, bem iluminados, com mobiliários satisfatórios, e pequenos em relação ao número de alunos”. Aqui pode ser entendido que um grupo de alunos que evadiu não estava totalmente satisfeito com o ambiente das aulas, também um grupo maior dos que permaneceram fez as mesmas observações indicando principalmente que alguns espaços didáticos da EAFRS deveriam ser ampliados.



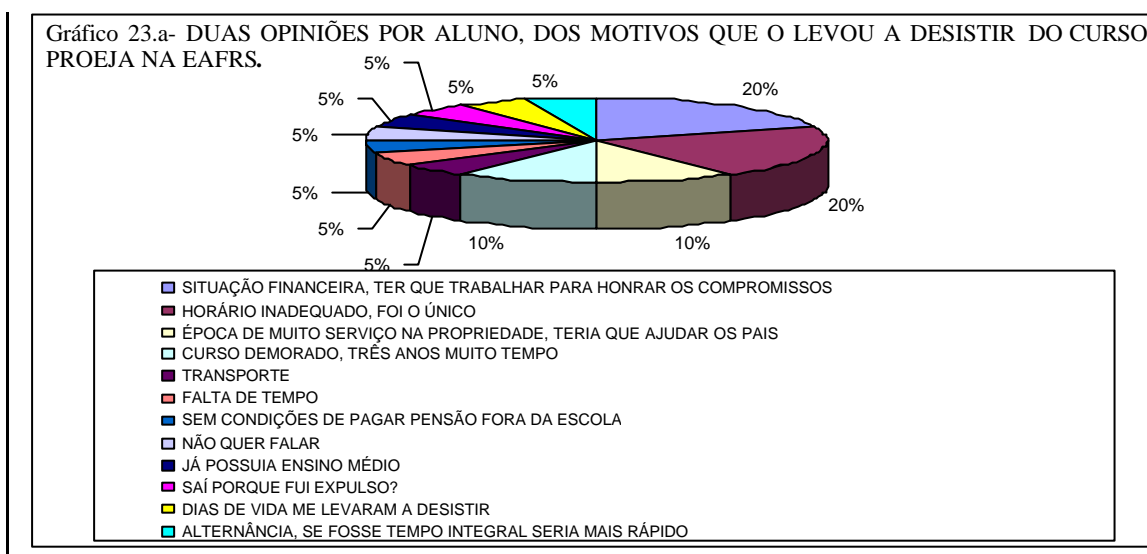
Em relação à avaliação das condições da biblioteca (Gráfico 21), a totalidade dos alunos indica serem “boa” ou “excelente”, os alunos que permaneceram novamente são mais criteriosos na avaliação, em que para a opção “Excelente” (%RPC=31; NRPC=04) e (%REC=90; NREC=09), e para a opção “Boa” (%RPC=69; NRPC=08) e (%REC=10; NREC=01), não demonstrando aqui nenhuma possibilidade de indicar causa da evasão devido às condições da biblioteca, mas da mesma forma das análises anteriores um grupo significativo dos que permaneceram não consideram nota máxima para a biblioteca indicando que existe alguma deficiência.



Quanto ao melhor turno para oferta do curso do PROEJA (Gráfico 22), a escola parece ter acertado na forma de alternância para esta turma e que atendeu a maioria (%RPC=77; NRPC=10) e (%REC=64; NREC=07), alguns alunos apesar de não acharem o turno ofertado, como o melhor ainda assim permaneceram, por outro lado para o grupo, dos que se evadiram e citaram que o melhor turno seria o ‘noturno’ (%REC=27; NREC=03) indicam ter sido determinante o turno de oferta para a evasão deste grupo, esta indicação coincide com dois e um alunos que citaram, respectivamente, o horário como “inadequado” e “pouco adequado”,

da questão 18, da mesma forma, um aluno evadido sugere que deveria ser ofertado o curso “Em Final de Semana”, opção esta que não estava no questionário, no entanto foi escrita por um aluno, e que coincide com a indicação anterior de que o horário em que foi ofertado o curso era “inadequado”, desta forma podemos entender que 36% dos evadidos o fizeram devido à dificuldade de articular horário e turno com suas outras atividades, como trabalho por exemplo.

A questão aberta foi elaborada em duas versões, uma para ser aplicada aos evadidos (23.a) “Cite dois motivos que o levou a desistir do curso PROEJA na EAFRS” e outra aos que permaneceram no curso(23.b) “Cite dois motivos que considera terem sido importantes para a sua permanência no curso PROEJA na EAFRS”. Os seus dados estão representados nos gráficos (23.a) e (23.b), respectivamente.



No gráfico (23.a) podemos observar que quatro (20%) opiniões de alunos evadidos, indicam que o motivo da desistência foi o horário inadequado e quando comparado com os dados do (Gráfico 18), que analisa a adequação do “Horário de Atendimento”, observamos que dos evadidos, também quatro alunos acharam o horário “Pouco adequado” ou “Inadequado”, o mesmo foi identificado quando à pergunta se referia ao turno do curso, em que quatro alunos evadidos indicaram que deveria ser noturno e ao final de semana, estas respostas se referem aos mesmos alunos. Desta forma podemos observar que o horário ou turno disponibilizado, por não ser o ideal para que o aluno pudesse frequentar as aulas, foram determinantes para a evasão de quatro alunos.

Quanto às condições de trabalho (Gráfico 23.a), se acumularmos a indicação de “situação financeira, ter que trabalhar para honrar os compromissos (20%)” com “Época de muito serviço na propriedade, teria que ajudar os pais (10%)”, seis opiniões citadas por evadidos também vêm a confirmar que no grupo dos evadidos (Gráfico 07), acumulando os que “Trabalham para o seu sustento ou ainda contribuem para o sustento da família”, são respostas dos seis mesmos alunos e indica que a evasão deste grupo ocorre em consequência da necessidade de trabalhar para a subsistência sua e de sua família, ou para honrar compromissos.

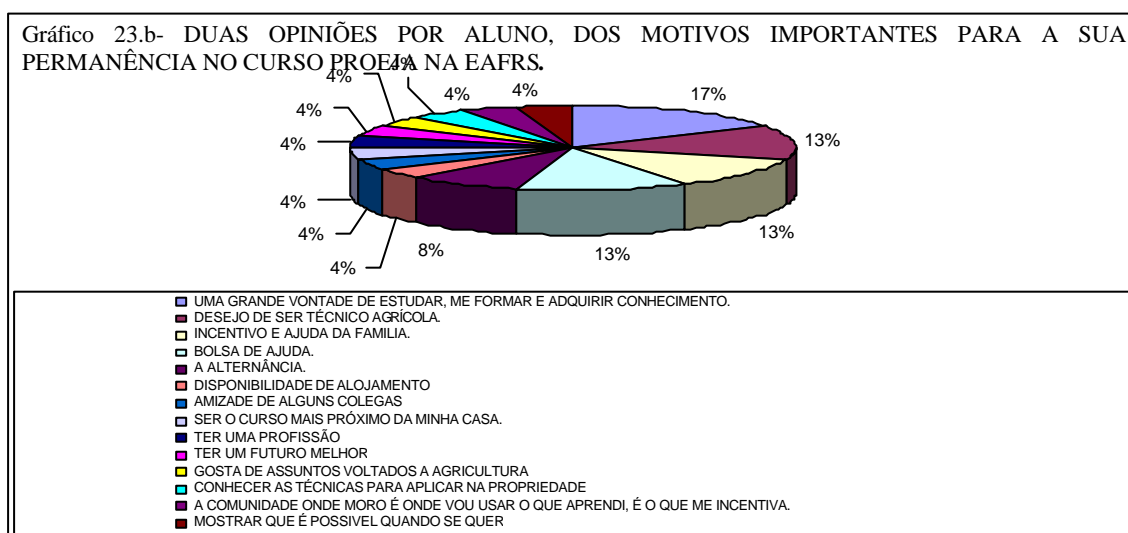
Estes resultados indicam também que quando o currículo está voltado para a empregabilidade, o próprio emprego concorre com a permanência do aluno na escola, porque a partir do momento em que o aluno tem oportunidade de trabalhar não mais vê motivo de estudar para poder trabalhar e:

[...] toda a formação que estiver associada ao trabalho, enquanto emprego assalariado, por maiores mudanças que se queira introduzir no currículo e na gestão da escola, permanecerá mantendo a separação trabalho e educação. (RIBEIRO, 2002, p.07).

Nas opções de menor proporção, encontramos duas que são determinantes, para dois alunos, um que citou “Já possuir o ensino médio” e outro que afirmou, “saí porque fui expulso”.

A “Bolsa de Ajuda” citada em três opiniões (13%) de motivos que levaram a permanecer, passou a ser paga a partir do terceiro semestre com valor equivalente a R\$ 100,00 (cem reais por mês). A partir do pagamento da bolsa, não houve mais evasão, a mesma serviu como incentivo para permanência do grupo. Podemos observar também que a totalidade dos alunos que permaneceram indica ser o horário “Adequado” ou “Plenamente adequado” (Gráfico 18) este fator pode ter sido determinante para a sua permanência.

Em diversas avaliações quanto à infraestrutura e atendimento por parte da escola e professores, os alunos que permaneceram avaliam serem as condições “piores” do que a avaliação pelos evadidos, conforme defendido anteriormente, podem sim representar deficiências da escola no atendimento.



Ainda no gráfico (23.b) são destacados como motivos, que os incentivaram a permanecer no curso, “uma grande vontade de estudar, me formar e adquirir conhecimento” (17%) e “o desejo de ser técnico agrícola” (13%); “incentivo e ajuda da família” (13%), a amizade com os colegas, ter uma profissão e um futuro melhor, levar o conhecimento para a comunidade, mostrar que é possível quando se quer. Observamos aqui que a vontade, o desejo, o otimismo, o incentivo familiar, a determinação, podem ter sido determinantes para que os mesmos continuassem no curso. Principalmente quando os mesmos trabalham junto com a família, podemos observar que a autoestima é fator determinante para a continuidade dos estudos, por outro lado:

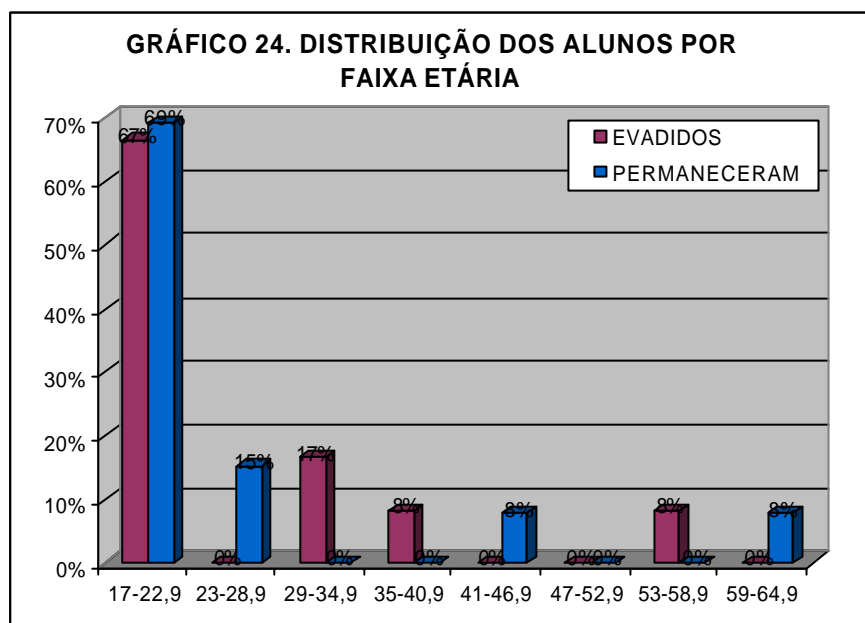
[...] enquanto a baixa auto-estima [sic], a inferiorização e a negatividade por parte dos educandos pertencentes às camadas populares não forem tocadas, assumidas e trabalhadas, a superação da desigualdade social não se efetivará. Tal processo é complexo e envolve fatores de natureza política, econômica, social e cultural. Aliados, porém, a esses fatores de caráter macro, existem aqueles de caráter micro, do plano pessoal e

subjetivo, que também desempenham seu papel (GIOVANETTI, 2003. p.5).

Ainda o esclarecimento ao aluno ingressante, do perfil e área de atuação do profissional egresso evitará surpresas ao perceber que não era aquilo que desejava, da mesma forma, quando o aluno tiver clareza, sobre os seus objetivos e metas estará motivado a superar as dificuldades.

7 CONCLUSÕES

A pesquisa indicou o perfil da turma ingressante em agosto/2006 no Curso Técnico Agrícola da EAFRS, oferecido na modalidade de EJA, aproximadamente 91% dos alunos têm renda familiar de até quatro salários, 88% dos alunos são solteiros, 84% não têm filhos, 70% moram com os pais, 68% dos seus pais possuem formação de Ensino fundamental de 1ª a 4ª série, 52% trabalham e recebem ajuda da família, 50% moram com três ou quatro pessoas, 50% têm quatro ou mais irmãos, 61% têm a televisão como principal meio para atualização e 30% têm computador em casa.



A faixa etária dos alunos da turma (Gráfico 24) varia de 17 a 61 anos de idade quando do ingresso, a grande maioria dos alunos (68%) se concentram na faixa etária de 17,0 a 23,9 anos, podemos observar que somente permaneceram dois alunos com idade acima de 29 anos, trata-se de um casal de aposentados, cujos os filhos já estavam encaminhados e que permaneceram devido estarem juntos, na escola ou na comunidade.

Para um aluno que seja casado ou já tenha constituído família é muito difícil se ausentar por períodos sucessivos com a finalidade de estudar, demonstrando assim que a oferta do curso para alunos com este perfil não foi adequada e que, muito provavelmente, à noite ou nos sábados seria mais apropriado para eles. A prova disso é que no edital de seleção da segunda turma, não houve candidatos para formar uma nova turma, confirmando que a oferta nestes moldes, exclui o aluno devido às condições oferecidas não serem favoráveis a ele.

As dificuldades apresentadas por parte dos que permaneceram no curso não são muito diferentes daquelas apresentadas pelos evadidos, no entanto, os primeiros apresentam uma maior determinação ou desejo de realizar o curso. Desta forma apesar dos evadidos acusarem seus motivos, percebemos, pelas respostas dos alunos que permaneceram, que o determinante para evitar a evasão é a perspectiva, de encontrarem através do curso, uma melhoria no nível de vida dele e de sua família e, quando:

[...] as exigências do mercado de trabalho não apenas sejam pouco compatíveis com o estudo, como também que a inserção nele articulada ao pouco sucesso educacional da maioria [...] amplie a decepção com o que a escolarização pode oferecer como perspectiva de melhoria de condição de vida [...] (CARVALHO, 2000, p.11).

No caso do PROEJA, a falta de formação para os professores atuarem na Pedagogia da Alternância e com a EJA, devido ao tempo de permanência na escola ser praticamente a metade do tempo de um curso regular, fez com que alguns professores apressassem as aulas “atropelando” os conteúdos, na tentativa de cumprir as ementas previstas para as disciplinas, criando certo pânico no aluno, que diminui o seu rendimento, podendo estimular a evasão. No entanto faltou buscar dados junto aos professores para comprovar o mesmo e fica como sugestão para futuros trabalhos.

Da mesma forma, o desconhecimento do perfil do curso e/ou área de atuação do futuro profissional, apontado em três opiniões (Gráfico 23.b), pode surpreendê-lo ao perceber que não é bem aquilo que desejava, como profissão ou ainda:

[...] que as exigências do mercado de trabalho não apenas sejam pouco compatíveis com o estudo, como também que a inserção nele articulada ao pouco sucesso educacional da maioria (em termos de nível de escolaridade alcançado com aprovação) amplie a decepção com o que a escolarização pode oferecer como perspectiva de melhoria de condição de vida [...] (CARVALHO, 2000, p.11)

Apesar de não ser apontada como motivo, também pode ser causa de evasão a percepção pelo aluno que a vaga no mercado de trabalho não está reservada para ele, de acordo com a falsa ideia passada pela escola e sociedade, que o estudo profissionalizante lhe garantiria vaga no mercado de trabalho. Assim o aluno ingressa na escola, com a perspectiva de se capacitar para conquistar o emprego, no entanto, a partir do momento que consegue trabalho, perde o interesse pelo estudo, principalmente quando continuar estudando, passa a ser incômodo e difícil. O emprego desta forma acaba concorrendo com a escola e induzindo o aluno, para a desistência.

Quanto à evasão do PROEJA da EAFRS e partindo da análise dos dados, destacamos isoladamente dois principais motivos apontados que apresentaram diferenças significativas de frequência, quando comparados os dados do grupo dos alunos que permaneceram no curso em relação aos do grupo de alunos que se evadiram.

O primeiro, analisando os dados apresentados na questão “07. O que melhor descreve seu caso?”, indica que 54% dos alunos evadidos o fizeram por razões econômicas, pela necessidade de trabalhar para o seu sustento e/ou da família.

O segundo pelos dados obtidos das questões, “18. Em relação às suas necessidades, o horário de funcionamento da EAFRS é” e “22. Para você o melhor seria que o curso PROEJA fosse oferecido no turno”, que foi apontado por 36% dos evadidos o fato do horário em que foi disponibilizado o curso ser “inadequado ou pouco adequado”, por outro lado 100% dos alunos que permaneceram indicaram ser o horário adequado ou plenamente adequado.

Partindo destes dois destaques, um que avalia as condições de financiamento, o outro que avalia as condições adequadas de horário para frequentar as aulas, descrevo a seguir o perfil dos alunos, agrupando os que apresentam motivos semelhantes.

Dos três alunos (27%) que consideram o horário “Inadequado”, do (Gráfico 18), dois são solteiros, não têm filhos, com quatro ou mais irmãos, mãe com escolaridade equivalente ao ensino fundamental de 1ª a 4ª série, com renda familiar de dois a quatro salários, esses

sugerem que o curso deveria ser noturno. Um deles mora com os pais e os irmãos, trabalha e contribui com a família, pai com escolaridade de 5ª a 8ª série tem a TV como o seu principal meio de atualização, nunca usa e não tem computador, o outro trabalha para o seu sustento, mora sozinho, usa a internet como principal fonte de atualizações, tem computador em casa e usa todo dia, pai com escolaridade de 1ª a 4ª série. O terceiro sugeriu que o curso fosse ofertado nos “finais de semana”, esse mora sozinho, tem três irmãos, tem renda de dois a quatro salários mínimos, tem computador em casa e usa todo o dia, tem a internet como principal fonte de atualização, trabalha e se sustenta.

Ainda considerando os dados do (gráfico 18), em que as resposta para a opção “não sei responder” é indicada por dois alunos, desses um aluno (9%) sugere que o curso deveria ser no período noturno (gráfico 22), ele é solteiro, com quatro irmãos, não tem filhos, mora com os pais, com a renda familiar mensal de dois a quatro salários, trabalha em parceria com a família, pais com ensino fundamental de 1ª a 4ª série, tem na TV o seu principal meio de atualização, não possui e nunca usa o computador, esse, apesar do perfil ser bem diferente aos anteriores, também evadiu devido às condições financeiras e necessidade em contribuir com a família. Também pode ter influenciado o nível de escolaridade dos pais.

O perfil destes quatro (36%) alunos evadidos indica que, por trabalharem, só poderiam estudar à noite ou finais de semana, motivo que foi determinante para a evasão, isso vale tanto para os que detêm boas condições para atualização e a renda familiar individual e exclusiva, quanto para os desprovidos de boas condições para atualização e com a renda familiar dividida com os pais mais quatro irmãos. Aqui o trabalho concorre com a escola e ao ter que optar entre trabalhar ou estudar o aluno acaba optando pela necessidade financeira, e consequentemente a desistência dos estudos.

Observamos ainda que sete (64%) alunos que se evadiram, ao responder a questão (nº22), afirmam ser adequada a forma que o curso foi ofertado, “Dia inteiro (semana sim outra não)”, e para a questão (nº18), cinco (45%) alunos consideram o horário de funcionamento da EAFRS, como sendo “adequado ou plenamente adequado”, indicando não ser o “turno de oferta”, nem o horário o motivo da evasão deste grupo. Observamos então que apesar das condições do horário disponibilizado ao curso estarem adequadas, outros fatores levou este grupo para a evasão. Desse grupo, um (9%) aluno se contraria, quando sugere ser o horário “pouco adequado” e também destaca como a melhor forma de oferta do curso “dia inteiro e semanas alternadas”, coincidentemente a forma ofertada, seu perfil indica que é financiado pela família, que possui receita familiar de dois a quatro salários mínimos, o pai possui escolaridade de 5ª a 8ª série e mãe, ensino superior, ele cita usar a internet como principal meio de atualização e tem computador em casa e o usa todo o dia, tem somente um irmão e responde na questão (nº23) que, “dias de vida me levaram a desistir”. A não necessidade de se autofinanciar, leva a acreditar que as condições a ele oferecidas já bastam, bem como, que a facilidade em buscar informações na internet dará conta de suas expectativas, ou ainda, pelo curso não lhe interessar, podem ser as causas de sua evasão.

Os seis (54%) alunos evadidos, que apontaram a necessidade de trabalhar para o seu sustento e/ou da família (Gráfico 07), indicam as condições de financiamento familiar e apontam que a evasão escolar ocorre por razões econômicas. Desses, um aluno (9%), aponta que necessita trabalhar e contribuir com a família, ele mora com os pais e mais três irmãos, é solteiro, não tem filhos, com renda familiar de até dois salários mínimos, escolaridade do pai de 5ª a 8ª série e da mãe de 1ª a 4ª série, tem o rádio como principal meio de atualização, não tem computador em casa e usa menos que uma vez por mês, e acha que o horário e turno de oferta do curso são adequados. Dois alunos (18%) trabalham e se sustentam, são solteiros, com renda familiar de até dois salários, os pais e mães com escolaridade de 1ª a 4ª série, não têm computador e acessam os mesmos menos de uma vez por semana, um deles tem quatro irmãos, um filho e mora sozinho, tem a TV como principal fonte de atualização, o outro tem

um irmão, não tem filhos, mora com quatro amigos ou mais, utiliza jornais e revistas como principal forma de atualização. Três alunos (27%) indicaram trabalhar e receber ajuda da família, dois deles são solteiros, têm dois ou mais irmãos, moram com os pais que tem formação escolar de 1ª a 4ª série e tem a TV como principal meio de atualização, desses, um deles mora com três a quatro pessoas, tem renda de dois a quatro salários, mãe com escolaridade de 5ª a 8ª série, não tem e nunca usa computador, o outro, mora com cinco ou seis pessoas, renda familiar de quatro a oito salários, mãe com escolaridade de 1ª a 4ª série, tem computador em casa e usa todo dia e respondeu na questão (nº23) que saiu da escola “porque fui expulso”. O terceiro tem computador em casa e usa todo o dia e utiliza a internet como principal fonte de atualização, é casado, tem quatro ou mais irmãos, mora com a esposa e três filhos, com renda familiar de dois a quatro salários, pai com formação no ensino médio e mãe de 5ª a 8ª série. Dos três casos apresentados, e considerando como própria a causa da saída do aluno que cita ter sido expulso, os outros dois apesar de possuírem perfis totalmente diferentes, assemelham-se nas condições financeiras, em que a receita familiar média *per capita* fica próxima de R\$ 249,00, bem inferior que a média de R\$ 851,00 para a região sul no ano de 2008 (IBGE, 2008, tabela 7.6.9), de forma a concordarmos que temos aqui cinco alunos (45%) com baixa renda, que por necessitarem trabalhar foram levados a evadirem no curso.

Desta forma, são apresentados como causas para a evasão dois grupos: o dos que evadiram por motivos comportamentais e dos que desistiram por motivos financeiros.

Das evasões por motivos comportamentais, com dois (18%) alunos evadidos, temos o caso do aluno que foi expulso e do aluno que indicou que “dias de vida me levaram a desistir”.

No caso dos que alegaram dificuldade de horário e/ou turno não adequados, como motivo de evasão, o perfil indicava também que o trabalho era necessidade ou prioridade. Fica evidente que a opção foi assinalada porque não possibilitava para este aluno estudar e trabalhar. Podemos concluir que para um grupo de quatro (36%) alunos, a evasão foi consequência de não conseguirem conciliar horário de trabalho com o horário de estudo.

Os outros cinco alunos, que representam 46% dos evadidos, sejam os que moram sozinhos ou com familiares, os que se sustentam, os que ajudam a sustentar a família ou são ajudados pela família, com boas ou precárias condições de atualização, todos têm o trabalho como concorrente com a escola ou precisam trabalhar para a subsistência ou desejam trabalhar para manter o padrão de vida dele e da família. Apesar deste grupo de alunos não ter indicado o horário como impedimento, tiveram que escolher entre estudar e trabalhar.

Os evadidos apresentam ainda outras dificuldades que favoreceram a evasão como: dificuldade de transporte, falta de tempo, já possuir formação no ensino médio e demora em concluir o curso.

Quando somamos o grupo dos 36% dos alunos evadidos por não conseguirem conciliar horário de trabalho com o horário de estudo, com os 46% dos evadidos que precisam ou desejam trabalhar, para a sua subsistência ou para manter o padrão de vida dele e da família, respectivamente, podemos afirmar que o principal motivo da evasão escolar dos alunos do Curso de Técnico Agrícola da EAFRS, na modalidade de EJA, foi devido à dificuldade em conciliar o estudo com o trabalho, que representou um total de 82% dos evadidos e os outros 18% por motivos pessoais não se adaptaram à escola ou ao curso.

O PROEJA é mais uma “tentativa de redução do processo educativo a um mecanismo instrumental e adaptativo voltado para a integração periférica ou informal no mercado de trabalho” (VENTURA, 2002, p.9), outro programa concebido para melhorar os indicadores educacionais, bem como para aproveitar o espaço e capacidade pedagógica das Instituições Federais de Ensino Técnico que possuem ensino de qualidade, no entanto percebemos que o programa proposto para atender Jovens e Adultos mais uma vez não consegue atingir o

objetivo devido às dificuldades apresentadas, como no caso em questão. Desta forma foi determinante para a evasão a forma de oferta do curso, horário diurno e modo de alternância, bem como a exclusão de outros já no processo seletivo, de forma que para constituir uma segunda turma não houve candidatos. Concluímos que a formação nesta modalidade, para atender àquele que já constituiu família e trabalha, deveria ser ofertada na comunidade do aluno, em dias alternados ou à noite. No entanto, o ideal que fosse concentrado esforços para garantir a formação até a conclusão do Ensino Médio na idade de 17 anos para toda a população, desta forma a Educação de Adultos se concentraria apenas no Ensino Superior.

Certo de que não foram esgotadas as possibilidades de avaliação e análise, devido à elaboração do questionário não ter sido tão abrangente, como um exemplo, poderia também ter buscado informações quanto à adequação do curso aos interesses e expectativas dos alunos, bem como a percepção dos professores frente ao trabalho com os alunos, talvez pudessemos obter respostas para: Será que os professores estariam dispostos a se deslocar até a comunidade do aluno para trabalhar? Poderia ser à noite? Como o professor vê o trabalho com a EJA? Até que ponto o professor acha importante o PROEJA? A Educação Profissional deve ser voltada para o trabalho, para atender as necessidades do empregador ou não?

Desejo que as informações contidas neste trabalho venham a contribuir para a redução da evasão no curso investigado, bem como oferecer subsídios para outros trabalhos de pesquisa a serem desenvolvidos.

Desejo também convidar a todos os “Mestres” a repensar as suas práticas e oportunizar que a cada dia possa melhorar a ação em sala de aula e assim ter a maior sucesso neste nobre ofício. Entender que o professor além de ensinar, também pode aprender com os alunos. Assim concluo reescrevendo uma citação de Eistein que um aluno evadido, anotou no verso do questionário:

“Não há nada mais insano que fazer as coisas sempre da mesma maneira e esperar que os resultados sejam diferentes” (Albert Einstein).

“**então viva a POSITIVA DIFERENÇA**” (Joel José Hillesheim – Ex-aluno do PROEJA).

8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABMES- Associação Brasileira de Mantenedores de Ensino Superior. O Projeto Brasileiro de Classificação de Ocupações. In: **Ocupação, emprego, programação Escolar**. ABMES Cadernos 2, 2006. Disponível em <<http://www.abmes.org.br/publicacoes/Cadernos/02/Cap2.htm>>. Acesso em: 10 fev. 2009.

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento. **BID aprueba US\$600 millones para apoyar educación secundaria en Argentina**. Disponível em <<http://www.bid.org.uy/news/detail.cfm?language=Spanish&id=494>>, 2001>. Acesso em: 13 fev. 2009.

BATISTA, Eraldo Leme. Transformações no Mundo do Trabalho e o Debate: Trabalho e Educação. In: ALVES, Giovani. [et.Al] (Orgs). **Trabalho e Educação: Contradição do Capitalismo Global**, Maringá-Pr: Ed. Práxis, 2006. p. 191-213.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1934. Brasília, DF, Senado, 1934.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil de 1937. Brasília, DF, Senado, 1937.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil de 1946. Brasília, DF, Senado, 1946.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF, Senado, 1988.

_____. **Decreto-lei nº. 7.566**, de 23 de Setembro de 1909. Rio de Janeiro, DF, 1909.

_____. **Lei nº. 1.821**, de 12 de março de 1953. Rio de Janeiro, DF, 1953.

_____. Congresso Nacional. **Lei nº. 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Brasília, DF, 1961.

_____. Congresso Nacional. **Lei nº. 5.692**, de 11 de Agosto de 1971. Brasília, DF, 1971.

_____. Congresso Nacional. **Lei no. 7.044**, de 18 de Outubro de 1982. Brasília, DF, 1982.

_____. Congresso Nacional. **Lei Federal nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

_____. **Educação de Jovens e Adultos: Proposta curricular para o primeiro segmento do ensino fundamental**. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: 1997.

_____. **PNE - Plano Nacional de Educação**. Ministério da Educação, Brasília. DF: 1998. Disponível em <http://www.dme.ufcg.edu.br/uame/administrativo/legislacoes_usuais/pne.htm#Plano Nacional de Educação>. Acesso em: 20 fev. 2009.

_____. Proposta curricular para educação de Jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental (5ª a 8ª série). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: 2002, 146p.

_____. **Decreto nº. 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, Brasília, DF, 26 jul. 2004a.

_____. Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art.36 e os arts. 39 a 42 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1997.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer nº 39**, de 08 de dezembro de 2004. Aplicação do Decreto n. 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. Brasília, DF, 2004b.

_____. **Decreto nº. 5.478**, de 23 de junho de 2005. Regulamenta o § 2º do artigo 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 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*, Brasília, DF, 24 jul. 2005b.

_____. **Decreto nº. 5.840**, de 13 de julho de 2006. 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). Brasília, DF, 2006.

_____. **Portaria Nº 2.080, de 13 de junho de 2005**. MEC, Brasília, 2005a. Disponível em <<http://www.in.gov.br/materias/xml/do/secão1/1572046.xml>>. Acesso em: 01 abr. 2009.

CARLOS, Erenildo João. O Enunciado da Educação de Adultos no Brasil: Da Proclamação da República a Década de 1940. In: Reunião Anual da ANPED, XXIX, Out./2006, Caxambu(MG). **Anais da XXIX Reunião Anual da ANPED**. Caxambu(MG): 2006, 17 p. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT18-2344-Int.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2008.

CARVALHO, Celso. As Políticas educacionais para o Ensino Médio e sua Caracterização na instituição escolar. In: ALVES, Giovani. [et. Al] (Orgs). **Trabalho e Educação: Contradição do Capitalismo Global**, Maringá-Pr: Ed. Práxis, 2006. p. 231-254.

CARVALHO, Cynthia Paes de. Jovens fora da escola - estudo sobre jovens e adultos fora da escola, a partir de dados da pesquisa sobre padrões de vida – ppv/ibge – 1996/1997. In: Reunião Anual da ANPED, XXIII, set/2000, Caxambu, MG. **Anais da XXIII Reunião Anual da ANPED**. Caxambu(MG): 2000, 28 p. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1801t.PDF>>, Acesso em; 14 mar. 2009.

CASTRO, Mary Garcia & ABRAMOVAY, Miriam. Por um Novo Paradigma do Fazer Políticas – Políticas de/para/com Juventudes. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v.19, n.2, p. 19-46, jul./dez. 2002.

CASTRO, Rui Vieira; GUIMARÃES, Paula; SANCHO, Amélia Vitória. Mutações no campo da educação de adultos. Sobre os caminhos da formação dos educadores. In: **Educar**, Curitiba, n. 29, p. 63-81, 2007. Editora UFPR.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre (RS): Artes Médicas Sul, 2000. 138 p.

CNTE. **Análise da CNTE sobre o Decreto 5.154 de julho de 2004**. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE: Brasília, DF, 2004. Disponível em: <http://www.cnte.org.br/fundeb/analise_da_CNTE_decreto_5154.ddf>. Acesso em: 14 dez. 2007.

CEDECOM - CENTRO DE COMUNICAÇÕES DA UFMG. **Abandono da Escola é mais Preocupante no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos** – de 08 de fev. de 2007, 2 p. Disponível em <<http://www.ufmg.br/online/arquivos/005102.shtml>>. Acesso em: 21 fev. 2008.

COSTA, Francisco Lincoln Matos da; SOBRINHO, Francisco Paulo; DIAS, Ívia Eline Farias. **O Perfil dos Alunos do Proeja no CEFETCE: o que pensam e o que desejam**. Fortaleza, CEFETCE, 2007, 19p.

CUNHA, Luis Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO. 2000a. 270p.

CUNHA, Luiz Antônio. “Ensino Médio e Ensino Técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile”. In: **Cadernos de Pesquisa** nº 111, dez/2000b, P.47-70. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n111/n111a03.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2009.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 2000.

DI PIERRO, Maria Clara. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.27, n.2, p. 321-337, jul./dez., 2001.

EAFRS - ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE RIO DO SUL. **Histórico**. Disponível em <<http://www.eafrs.gov.br>>. Acesso em: 22 fev. 2008.

EAFRS - ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE RIO DO SUL. **Relatório de Gestão 2007**. Disponível em <<http://www.eafrs.gov.br>>. Acesso em: 22 dez. 2008.

EAFRS - ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE RIO DO SUL. **Projeto Político Pedagógico** do Curso Técnico Agrícola com Habilitação em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio. EAFRS. Rio do Sul, 2006. 15p. Mimeo.

FÁVERO, Altair Alberto (coord.). [et.Al]. **Apresentação de trabalhos científicos: normas e orientações práticas**. 4ªed. Passo Fundo-RS: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2008. 167p.

FGV - Fundação Getúlio Vargas. **Biografias**. Disponível em <http://www.cpdoc.fgv.br/nav/historia/htm/biografias/ev_bio_gustavocapanema.htm>. Acesso em: 04 dez. 2008.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; RAGGI, Desirré e RESENDE, Maria José. A EJA Integrada a Educação Profissional no CEFET: Avanços e Contradições. In: Reunião Anual da ANPED, XXX, Out./2007, Caxambu (MG), GT: Trabalho e Educação/n.09. **Anais da XXX Reunião Anual da ANPED**. Caxambu (MG): 2007. Disponível em <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 26 maio 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 245p.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade: e outros escritos**. São Paulo: Paz e Terra, 2007, 176 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Capital Humano**. Re: [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <marconatolauri@hotmail.com>, em 08 mar. 2008 19:43:41.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação estrutura econômico-social capitalista**. São Paulo. Cortes. 1993.

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. In: **Educação e Sociedade**. Campinas: Cortez, vol.26, n.92, p. 1087-1113, out. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 21 fev. 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise (Orgs.). **Formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: INEP, 2006, 372p.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação**. 2ª. ed. rev. São Paulo: Cortez, 1994. 240p.

GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro. A RELAÇÃO EDUCATIVA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: SUAS REPERCUSSÕES NO ENFRENTAMENTO DAS RESSONÂNCIAS DA CONDIÇÃO DE EXCLUSÃO SOCIAL. GT: Educação de Pessoas Jovens e Adultas /n.18: - UFMG. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/inicio.htm/out/2003>>. Acesso em 13 mar. 2008.

GRUPO PERMANENTE DE TRABALHO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO/MEC. Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo - **Caderno de Subsídios**. BRASÍLIA, DF: MEC, 2003. 40 p.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Diretrizes da Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos** - Consolidação de documentos 1985/1994. São Paulo, 1994. (mimeo).

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n.º 14, p. 108-130, maio/ago. 2000.

HORTA, José Silvério Bahia. Planejamento educacional. In: TRIGUEIRO, Durmerval (org). **Filosofia da educação brasileira**. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira. 1998.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO de GEOGRAFIA e ESTATÍSTICA. **Economia - Demografia das Empresas 2005**. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/demografiaempresa/2005/default.shtm>>. Acesso em: 21 fev. 2008.

IBGE. Rendimento médio mensal per capita real dos domicílios particulares permanentes com rendimento, por Grandes Regiões, segundo as classes de percentual dos domicílios particulares permanentes, em ordem crescente de rendimento domiciliar per capita - 2007-2008. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2008/defaulttab_hist.shtm>. Acesso em: 25 out. 2009.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Escolar 2007**. Disponível em <http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news08_01.htm>. Acesso em: 21 fev. 2008.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997. 104 p. (Coleção Questões da nossa época; v. 63).

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Educação e divisão social do trabalho: contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro**. 2 ed. São Paulo : Autores Associados: Cortez, 1989. 150p.

MARCONATTO, Lauri João; SOUZA, José dos Santos. A evasão escolar no curso de técnico agrícola na modalidade de EJA da Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul (EAFRS). In: **Seminário Internacional formación de formadores para el desarrollo rural**. Montevídeu: 2008. 8 p. 1 CD-ROM.

MEC – Portal do Ministério da Educação e Cultura. **Ministros da Educação**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=206>. Acesso em: 15 jan. 2009.

MEC-SETEC. **Relatório do planejamento estratégico do Proeja 2007**: 1. De programa a política pública. BRASÍLIA, JUNHO/2007, 39p.

MEC-SETEC. Seminário Regional do Ensino Agrícola, 1, 2008, Rio do Sul – SC. **Resignificação do Ensino Agrícola - Relatório Consolidado da Região Sul**. Agosto/2008, 13 p.

MENDES, Amanda Sanches A. & CAMPOS, Luciana M. Lunardi. **Materiais didáticos como facilitadores dos processos de ensino e Aprendizagem**: o ensino de ciências naturais

na educação de jovens e Adultos. p. 682-699. Disponível em <<http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2005/artigos/capitulo%2010/materiaisdidaticos.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2008.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma/reformar o pensamento**. Tradução: Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. 128 p.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). [et. Al]. **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005. 312 p.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: Trion, 1999. 167 p.

OTRANTO, Celia Regina. **O Neoliberalismo como Proposto Hegemônica**. Trabalho publicado na Série Textos CPDA, Nº 10, Setembro/1999, p. 11-18. Disponível em <<http://www.celia.na-web.net/pasta1/trabalho1.htm>>. Acesso em: 13 dez. 2008.

PAIVA, Jane. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. In: **Revista Brasileira de Educação**. Vol.11 no. 33, p. 519-566, set./dez. 2006. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Mobral: um desacerto autoritário**. Parte I: o Mobral e a legitimação da ordem. Síntese, Rio de Janeiro, n. 23, p. 83-114, 1982.

QUEIROZ, Lucileide Domingos. Um estudo sobre a evasão escolar: para se pensar na inclusão escolar. In: Reunião Anual da ANPEd, XXV, Out./2002, Caxambu(MG). **Anais da XXV Reunião Anual da ANPEd**. Caxambu(MG): 2002, 16 p. Disponível em <www.anped.org.br/reunioes/25/lucileidedomingosqueirozt13.rtf>. Acesso em: 14 dez. 2007.

RAMOS, Avia Gusmão; LIMA, Eliene Rodrigues de. O Secundarista e o Processo de Escolha da Profissão. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.77, n.185, p.191-219, jan/abr.1996. 29p. Disponível em <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/260/262>>. Acesso em: 25 abr. 2009.

RAMOS, Marise Nogueira. A Educação Profissional pela Pedagogia das Competências e a Superfície dos Documentos Oficiais, Educ. Soc., Campinas, v. 23, n 80, setembro/2002, p. 401-422.

RAMOS, Marise Nogueira. O ensino médio ao longo do século XX: um projeto inacabado. In: STEPHANOU, Maria, BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil: vol III: Século XX**, Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, 435p.

RIBEIRO, Marlene. Trabalho Como Base da Formação: Elementos de um currículo para Educação de Jovens e Adultos. In: **Anais da XXV Reunião Anual da ANPEd**. Caxambu (MG): 2002. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/25/texced25.htm>>. Acesso em: 19 abr. 2008.

RIBEIRO, Vera Masagão. Alfabetismo funcional: referências conceituais e metodológicas para a pesquisa. In: **Educação & Sociedade**, ano XVIII, nº 60, dezembro/97.

RIGOTTI, José Irineu Rangel; CERQUEIRA, César Augusto. As Bases de Dados do INEP e os Indicadores Educacionais: Conceitos e Aplicações. In: **BASES DE DADOS EDUCACIONAIS PARTE II**, disponível em <<http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/outraspub/demoedu/parte2cap1p71a88.pdf>>. Acesso em: 26 abr. 2009.

ROCHA, Halline Fialho da. [et. Al]. **As Práticas Educativas na Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis, UCP, 2002. Relatório de Pesquisa apresentado como requisito de conclusão do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Católica de

Petrópolis. Disponível em <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/jovens01.html>>. Acesso em: 29 mar. 2009.

SANCHEZ, Sandra Barros. Conceituação, concepção e organização de um programa de pós-graduação para docentes da Educação Profissional Agrícola. Seropédica: UFRRJ, 2002, 129 p. (Tese, Doutorado em Agronomia, Ciência do Solo).

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. 472 p.

SILVA, Márcia Cristina Lopes e. Da Casa da Família à Casa da Escola: **Dimensões de Gênero na Experiência Educativa em Alternância no Município de Cametá- Pará**. Dissertação (Mestrado em Agricultura Familiar e Desenvolvimento Sustentável) - Universidade Federal do Pará. Belém, 2008. 139p. Disponível em <http://www.cultura.ufpa.br/cagro/pdfs/AA_Agriculturas_Amazonicas/AA_MARCIA_CRISTINA_LOPES_E_SILVA.pdf>. Acesso em 19 nov.2009.

SIQUEIRA, Ângela Carvalho de. O Novo Discurso do Banco Mundial e o seu mais Recente Documento de Política Educacional. In: Reunião Anual da ANPEd, XXIV, Out./2001, Caxambu(MG). **Anais da XXIV Reunião Anual da ANPEd**. 16p. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/24/tp.htm#gt5>>. Acesso em: 19 abr. 2008.

SOARES, Ana Maria Dantas. **Política educacional e configurações dos Currículos de formação de técnicos em agropecuária, nos anos 90: Regulação ou emancipação?** Tese, Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade. Sociedade e Agricultura, UFRRJ. Seropédica-RJ: 2003a, 242 p.

SOARES, Leôncio. **Brasil Alfabetizado em foco. pgm 1 – Alfabetização de Jovens e Adultos: um pouco da História**. In: Boletins Rede Brasil, 2003b. 5 p. Disponível no site <<http://www.redebrasil.tv.br/salto/boletins2003/baf/tetxt1.htm>>. Acesso em: 23 abr. 2008.

SOARES, Maria Aparecida Fontes. **Perfil do aluno da EJA / médio na Escola Dr. Alfredo Pessoa de Lima**. Monografia, Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino. Universidade Federal da Paraíba, 2007, 58p.

SOLÉ, Isabel. Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem. In: COLL, César. [et.A]. **O construtivismo na sala de aula**. 6ª. Ed. São Paulo: Ática, 1999, 222p.

SOUZA, José dos Santos. **Trabalho, educação e sindicalismo no Brasil – anos 90**. Campinas (SP): Autores Associados, 2002. 223 p.

SOUZA, José dos Santos. [et.A]. Análise qualitativa da gestão de recursos do FAT aplicados em qualificação profissional no município de Nova Iguaçu/RJ. Projeto de Pesquisa. Nova Iguaçu, RJ: 2007. 40 p.

TAVARES, José Newton Tomazzoni. **A Política Educacional da União e os Currículos do Ensino Fundamental: Os PCNs**. Dissertação, Programa de Pós-Graduação em educação. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2002. 203 p.

TEIXEIRA, Anísio. Bases para uma programação da educação primária no Brasil. In: **Revista Brasileira de Estudos pedagógicos**, Brasília, v. 80, n. 196, p. 494-507, set./dez. 1999. 14p. Disponível em <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/174/173>>. Acesso em: 25 abr. 2009.

UNESCO. V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos. Hamburgo 1997. In: **Declaração Final e Agenda para o Futuro**. Lisboa: Ministério da Educação, 1998.

VENTURA, Jaqueline P. **Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores no Brasil**: revendo alguns marcos históricos. Disponível em <www.uff.br/ejatrabalhadores/artigo-01.htm>. Acesso em: 02 out.2009.

VENTURA, Jaqueline P. O Planfor e a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores: a subalternidade reiterada. In: Reunião Anual da ANPEd, XXV, Out./2002, Caxambu(MG). **Anais da XXV Reunião Anual da ANPEd**. Caxambu(MG): 2002. Disponível em [[http://www.anped.org.br/...](http://www.anped.org.br/)], acesso em 15/04/2008.

VIEIRA, Sebastião Gândara. **Educação profissional e os apls**: uma ação efetiva na promoção do desenvolvimento regional. Universia, 2005. Disponível em <http://www.universia.com.br/materia/img/ilustra/2005/out/artigos/Artigo%20Educacao_Profissional_e_APLs_Sebastiao.doc>. Acesso em: 11 fev. 2009.

9 ANEXOS

ANEXO 1

O questionário apresentado a seguir terá como fim único a avaliação da Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul no atendimento aos seus alunos. Da sinceridade de suas respostas depende a melhoria do atendimento aos futuros alunos. Desejamos fazer o melhor pela educação e precisamos saber se erramos e onde.

Para responder leia toda a questão e marque um “X” sobre a letra que representa a alternativa de sua escolha.

01. Qual o seu estado civil?

- (A) Solteiro(a).
- (B) Casado(a).
- (C) Separado(a)/desquitado(a)/divorciado(a)
- (D) Viúvo(a).
- (E) Outro.

02. Quantos irmãos você tem?

- (A) Nenhum.
- (B) Um.
- (C) Dois.
- (D) Três.
- (E) Quatro ou mais.

03. Quantos filhos você tem?

- (A) Nenhum.
- (B) Um.
- (C) Dois.
- (D) Três.
- (E) Quatro ou mais.

04. Com quem você mora atualmente?

- (A) Com os pais.
- (B) Com Esposo(a) e/ou filho(s).
- (C) Com amigos (dividindo despesas ou de favor).
- (D) Com parentes.
- (E) Sozinho(a).

05. Quantas pessoas moram com você?

- (A) Nenhum.
- (B) Um ou dois.
- (C) Três ou quatro.
- (D) Cinco ou seis.
- (E) Mais do que seis.

06. Qual o total da renda mensal das pessoas que moram em sua casa?

- (A) Até 2 salários mínimos.
- (B) De 2 a 4 salários mínimos.
- (C) De 4 a 8 salários mínimos.
- (D) De 8 a 16 salários mínimos.
- (E) Mais de 16 salários mínimos.

07. O que melhor descreve seu caso?

- (A) Meus gastos são financiados pela minha família.
- (B) Trabalho e recebo ajuda da família.
- (C) Trabalho e me sustento.
- (D) Trabalho e contribuo com a minha família.
- (E) Trabalho e sou o principal responsável pelo sustento da família.

08. Qual o grau de escolaridade do seu pai?

- (A) Nenhuma escolaridade.
- (B) Ensino Fundamental: de 1ª a 4ª série.
- (C) Ensino Fundamental: de 5ª a 8ª série.
- (D) Ensino Médio.
- (E) Ensino Superior.

09. Qual o grau de escolaridade de sua mãe?

- (A) Nenhuma escolaridade.
- (B) Ensino Fundamental: de 1ª a 4ª série.
- (C) Ensino Fundamental: de 5ª a 8ª série.
- (D) Ensino Médio.
- (E) Ensino Superior.

10. Que meios mais utiliza para se atualizar?

- (A) Jornais e revistas.
- (B) Internet.
- (C) TV.
- (D) Rádio.
- (E) Nenhum.

11. Você utiliza microcomputador?

- (A) Nunca.
- (B) Menos que uma vez por mês.
- (C) Menos que uma vez por semana.
- (D) Menos que uma vez por dia.
- (E) Todo dia.

O computador que você mais usa, está na sua casa?

- () Sim () Não

12. Como você considera que as condições de alimentação na EAFRS:

- (A) Plenamente adequadas.

- (B) Adequadas.
- (C) Pouco adequadas.
- (D) Inadequadas.
- (E) Não sei responder.

13. Como você avalia os procedimentos de ensino adotados pela maioria dos professores, quanto aos objetivos do curso?

- (A) Bastante adequados.
- (B) Adequados.
- (C) Parcialmente adequados.
- (D) Pouco adequados.
- (E) Inadequados.

14. Como é a disponibilidade dos professores do curso Proeja, na instituição, para a orientação extraclasse?

- (A) Todos têm disponibilidade.
- (B) A maioria tem disponibilidade.
- (C) Cerca da metade tem disponibilidade.
- (D) Menos da metade tem disponibilidade.
- (E) Nenhum tem disponibilidade.

15. Seus professores têm demonstrado domínio atualizado das disciplinas ministradas?

- (A) Sim, todos.
- (B) Sim, a maior parte deles.
- (C) Sim, mas apenas metade deles.
- (D) Sim, mas menos da metade deles.
- (E) Não, nenhum deles.

16. Ao iniciarem os trabalhos em cada disciplina, os docentes discutem o plano de ensino com os estudantes?

- (A) Sim, todos.
- (B) Sim, a maior parte.
- (C) Sim, mas apenas cerca da metade.
- (D) Sim, mas menos da metade.
- (E) Nenhum discute.

17. Em sua opinião os professores são:

- (A) Excelentes
- (B) Bons
- (C) Regulares
- (D) Ruins
- (E) Não tenho opinião formada.

18. Em relação às suas necessidades, o horário de funcionamento da EAFRS é:

- (A) Plenamente adequado.

- (B) Adequado.
- (C) Pouco adequado.
- (D) Inadequado.
- (E) Não sei responder

19. Para você, as instalações da EAFRS para leitura e estudo, são:

- (A) Plenamente adequadas.
- (B) Adequadas.
- (C) Pouco adequadas.
- (D) Inadequadas.
- (E) Não sei responder.

20. Na EAFRS as salas de aula, laboratórios, ambientes de trabalho e estudo são:

- (A) Amplas, arejadas, bem iluminadas e com mobiliário adequado.
- (B) Arejadas, bem iluminadas, com mobiliário satisfatório e pequenas em relação ao nº de alunos.
- (C) Mal ventiladas, bem iluminadas e com mobiliário satisfatório, mas pequenas em relação ao nº de alunos.
- (D) Mal ventiladas, mal iluminadas, pequenas em relação ao nº de alunos e mobiliário razoável.
- (E) Mal arejadas, mal iluminadas, com mobiliário inadequado e pequenas em relação ao nº de alunos.

21. Em sua opinião, a avaliação em relação à biblioteca é:

- (A) Excelente
- (B) Boa
- (C) Regular
- (D) Ruim
- (E) Não sei

22. Para você o melhor seria que o curso PROEJA fosse oferecido no turno:

- (A) Matutino
- (B) Vespertino
- (C) Noturno
- (D) Dia inteiro, (semana sim outra não)
- (E) Não faz diferença.

(para os que permaneceram)

23. Cite dois motivos que considera ter sido importantes para a sua permanência no curso PROEJA na EAFRS:

(para os que evadiaram)

23. Cite dois motivos que o levou a desistir do curso PROEJA na EAFRS:

Tabela 05 Respostas para as questões de n^{os} 1 a 22.

TABULAÇÃO DO RESULTADO DAS RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO

Nº de questionários respondidos, alunos que permaneceram no curso =>	13
Nº de questionário respondidos por alunos evadidos =>	11
Nº de questionário não respondidos por alunos evadidos =>	1
Nº de alunos tranferidos para o curso Subsequente =>	2
Total de alunos que iniciaram na turma =>	27

NRPC:Número de Respostas por Opção para os Alunos que Permaneceram no Curso.
NREC:Número de Respostas por Opção para os Alunos que Evadiram do Curso.
%RPC:Porcentagem de Respostas por Opção para os Alunos que Permaneceram no Curso.
%REC:Porcentagem de Respostas por Opção para os Alunos que Evadiram do Curso.

Perguntas X Respostas

01. Qual o seu estado civil?	NRPC	NREC	% RPC	% REC
(A) Solteiro(a).	11	10	85%	91%
(B) Casado(a).	0	1	0%	9%
(C) Sep./desq./div.(a).	1	0	8%	0%
(D) Viúvo(a).	0	0	0%	0%
(E) Outro.	1	0	8%	0%
Total de respostas para questão=>	13	11		

02. Quantos irmãos você tem?	NRPC	NREC	% RPC	% REC
(A) Nenhum.	1	0	8%	0%
(B) Um.	2	2	15%	18%
(C) Dois.	1	0	8%	0%
(D) Três.	2	4	15%	36%
(E) Quatro ou mais.	7	5	54%	45%
Total de respostas para questão=>	13	11		

03. Quantos filhos você tem?	NRPC	NREC	% RPC	% REC
(A) Nenhum.	11	9	85%	82%
(B) Um.	0	1	0%	9%
(C) Dois.	0	0	0%	0%
(D) Três.	0	1	0%	9%
(E) Quatro ou mais.	2	0	15%	0%
Total de respostas para questão=>	13	11		

04. Com quem você mora atualmente?	NRPC	NREC	% RPC	% REC
(A) Com os pais.	10	7	77%	64%
(B) Com Esposo(a) e/ou filho(s).	2	1	15%	9%
(C) Com amigos (dividindo despesas ou de favor).	1	1	8%	9%
(D) Com parentes.	0	0	0%	0%
(E) Sozinho(a).	0	2	0%	18%
Total de respostas para questão=>	13	11		

05. Quantas pessoas moram com você?	NRPC	NREC	% RPC	% REC
(A) Nenhum.	1	2	8%	18%
(B) Um ou dois.	4	0	33%	0%
(C) Três ou quatro.	4	7	33%	64%
(D) Cinco ou seis.	2	2	17%	18%
(E) Mais do que seis.	1	0	8%	0%
Total de respostas para questão=>	12	11		

06. Qual o total da renda mensal das pessoas que moram em sua casa?	NRPC	NREC	% RPC	% REC
(A) Até 2 sal.	5	4	42%	36%
(B) De 2 a 4 sal.	6	6	50%	55%
(C) De 4 a 8 sal.	1	1	8%	9%
(D) De 8 a 16 sal.	0	0	0%	0%
(E) Mais de 16 sal.	0	0	0%	0%
Total de respostas para questão=>	12	11		

07. O que melhor descreve seu caso?	NRPC	NREC	% RPC	% REC
(A) Sou financiado pela minha família.	0	1	0%	9%
(B) Trabalho e recebo ajuda da família.	9	4	69%	36%
(C) Trabalho e me sustento.	1	3	8%	27%
(D) Trab. e contribuo com a minha família.	2	3	15%	27%
(E) Sou o principal responsável p/ sustento da família.	1	0	8%	0%
Total de respostas para questão=>	13	11		

08. Qual o grau de escolaridade do seu pai?	NRPC	NREC	% RPC	% REC
(A) Nenhuma escolaridade.	0	0	0%	0%
(B) Ensino Fundamental: de 1ª a 4ª série.	10	6	77%	55%
(C) Ensino Fundamental: de 5ª a 8ª série.	2	3	15%	27%
(D) Ensino Médio.	1	2	8%	18%
(E) Ensino Superior.	0	0	0%	0%
Total de respostas para questão=>	13	11		

09. Qual o grau de escolaridade de sua mãe?	NRPC	NREC	% RPC	% REC
(A) Nenhuma escolaridade.	0	0	0%	0%
(B) Ensino Fundamental: de 1ª a 4ª série.	9	8	69%	73%
(C) Ensino Fundamental: de 5ª a 8ª série.	3	2	23%	18%
(D) Ensino Médio.	1	0	8%	0%
(E) Ensino Superior.	0	1	0%	9%
Total de respostas para questão=>	13	11		

10. Que meios mais utiliza para se atualizar?	NRPC	NREC	% RPC	% REC
(A) Jornais e revistas.	2	1	15%	9%
(B) Internet.	1	3	8%	27%
(C) TV.	10	5	77%	45%
(D) Rádio.	0	2	0%	18%
(E) Nenhum.	0	0	0%	0%
Total de respostas para questão=>	13	11		

11. Você utiliza microcomputador?	NRPC	NREC	% RPC	% REC
(A) Nunca.	1	3	8%	27%
(B) Menos que uma vez por mês.	4	2	31%	18%
(C) Menos que uma vez por semana.	3	2	23%	18%
(D) Menos que uma vez por dia.	2	1	15%	9%
(E) Todo dia.	3	3	23%	27%
Total de respostas para questão=>	13	11		

O computador que você mais usa, está na sua casa?	NRPC	NREC	% RPC	% REC
SIM	3	4	23%	36%
NÃO	10	7	77%	64%
Total de respostas para questão=>	13	11		

12. Enquanto esteve na EAFRS, considera que as condições de alimentação foram:	NRPC	NREC	% RPC	% REC
(A) Plenamente adequadas.	2	4	15%	36%
(B) Adequadas.	6	6	46%	55%
(C) Pouco adequadas.	5	0	38%	0%
(D) Inadequadas.	0	0	0%	0%
(E) Não sei responder.	0	1	0%	9%
Total de respostas para questão=>	13	11		

13. Como você avalia os procedimentos de ensino adotados pela maioria dos professores, quanto aos objetivos do curso?	NRPC	NREC	% RPC	% REC
(A) Bastante adequados.	2	8	15%	73%
(B) Adequados.	11	3	85%	27%
(C) Parcialmente adequados.	0	0	0%	0%
(D) Pouco adequados.	0	0	0%	0%
(E) Inadequados.	0	0	0%	0%
Total de respostas para questão=>	13	11		

14. Como é a disponibilidade dos professores do curso Proeia, na instituição, para a orientação extraclasse?	NRPC	NREC	% RPC	% REC
(A) Todos têm disponibilidade.	7	4	54%	44%
(B) A maioria tem disponibilidade.	6	4	46%	44%
(C) Cerca da metade tem disponibilidade.	0	0	0%	0%
(D) Menos da metade tem disponibilidade.	0	1	0%	11%
(E) Nenhum tem disponibilidade.	0	0	0%	0%
Total de respostas para questão=>	13	9		

15. Seus professores têm demonstrado domínio atualizado das disciplinas ministradas?	NRPC	NREC	% RPC	% REC
(A) Sim, todos.	5	8	38%	80%
(B) Sim, a maior parte deles.	7	2	54%	20%
(C) Sim, mas apenas metade deles.	0	0	0%	0%
(D) Sim, mas menos da metade deles.	1	0	8%	0%
(E) Não, nenhum deles.	0	0	0%	0%
Total de respostas para questão=>	13	10		

16. Ao iniciarem os trabalhos em cada disciplina, os docentes discutem o plano de ensino com os estudantes?	NRPC	NREC	% RPC	% REC
(A) Sim, todos.	6	6	46%	67%
(B) Sim, a maior parte.	6	3	46%	33%
(C) Sim, mas apenas cerca da metade.	0	0	0%	0%
(D) Sim, mas menos da metade.	1	0	8%	0%
(E) Nenhum discute.	0	0	0%	0%
Total de respostas para questão=>	13	9		

17. Em sua opinião os professores são:	NRPC	NREC	% RPC	% REC
(A) Excelente	1	6	8%	55%
(B) Bons	12	5	92%	45%
(C) Regulares	0	0	0%	0%
(D) Ruins	0	0	0%	0%
(E) Não tenho opinião formada.	0	0	0%	0%
Total de respostas para questão=>	13	11		

18. Em relação às suas necessidades, o horário de funcionamento da EAFRS é:	NRPC	NREC	% RPC	% REC
(A) Plenamente adequado.	3	2	23%	18%
(B) Adequado.	10	3	77%	27%
(C) Pouco adequado.	0	1	0%	9%
(D) Inadequado.	0	3	0%	27%
(E) Não sei responder	0	2	0%	18%
Total de respostas para questão=>	13	11		

19. Para você, as instalações da EAFRS para leitura e estudo, são:	NRPC	NREC	% RPC	% REC
(A) Plenamente adequadas.	1	3	8%	30%
(B) Adequadas.	11	6	85%	60%
(C) Pouco adequadas.	1	0	8%	0%
(D) Inadequadas.	0	0	0%	0%
(E) Não sei responder.	0	1	0%	10%
Total de respostas para questão=>	13	10		

20. Na EAFRS as salas de aula, laboratórios, ambientes de trabalho e estudo são:	NRPC	NREC	% RPC	% REC
(A) Amplas, arejadas, bem iluminadas e com mobiliário adequado.	6	6	46%	60%
(B) Arejadas, bem iluminadas, com mobiliário satisfatório e pequenas em relação ao n° de alunos.	5	3	38%	30%
(C) Mal ventiladas, bem iluminadas e com mobiliário satisfatório, mas pequenas em relação ao n° de alunos.	2	1	15%	10%
(D) Mal ventiladas, mal iluminadas, pequenas em relação ao n° de alunos e mobiliário razoável.	0	0	0%	0%
(E) Mal arejadas, mal iluminadas, com mobiliário inadequado e pequenas em relação ao n° de alunos.	0	0	0%	0%
Total de respostas para questão=>	13	10		

21. Em sua opinião, a avaliação em relação à biblioteca é:	NRPC	NREC	% RPC	% REC
(A) Excelente	4	9	31%	90%
(B) Boa	9	1	69%	10%
(C) Regular	0	0	0%	0%
(D) Ruim	0	0	0%	0%
(E) Não sei	0	0	0%	0%
Total de respostas para questão=>	13	10		

22. Para você o melhor seria que o curso PROEJA fosse oferecido no turno:	NRPC	NREC	% RPC	% REC
(A) Matutino	1	0	8%	0%
(B) Vespertino	0	0	0%	0%
(C) Noturno	2	3	15%	27%
(D) Dia inteiro, (semana alternada)	10	7	77%	64%
(E) Não faz diferença.	0	0	0%	0%
(F) EM FINAL DE SEMANA	0	1	0%	9%
Total de respostas para questão=>	13	11		

Tabela 06 Respostas para a questão aberta 23.

RESULTADO DAS RESPOSTAS CITADAS NA QUESTÃO ABERTA PARA OS EVADIDOS.

23.MOTIVOS QUE LEVARAM A EVASÃO	%eNº Citações	
SITUAÇÃO FINANCEIRA, TER QUE TRABALHAR PARA HONRAR OS COMPROMISSOS	20%	4
HORÁRIO INADEQUADO, FOI O ÚNICO	20%	4
ÉPOCA DE MUITO SERVIÇO NA PROPRIEDADE, TERIA QUE AJUDAR OS PAIS	10%	2
CURSO DEMORADO, TRÊS ANOS MUITO TEMPO	10%	2
TRANSPORTE	5%	1
FALTA DE TEMPO	5%	1
SEM CONDIÇÕES DE PAGAR PENSÃO FORA DA ESCOLA	5%	1
NÃO QUER FALAR	5%	1
JÁ POSSUIA ENSINO MÉDIO	5%	1
SAÍ PORQUE FUI EXPULSO?	5%	1
DIAS DE VIDA ME LEVARAM A DESISTIR	5%	1
ALTERNÂNCIA, SE FOSSE TEMPO INTEGRAL SERIA MAIS RÁPIDO	5%	1
	100%	20

RESULTADO DAS RESPOSTAS CITADAS NA QUESTÃO ABERTA AOS QUE PERMANECERAM.

23. MOTIVOS IMPORTANTES QUE O LEVARAM A PERMANECER NO CURSO:	%eNº Citações	
UMA GRANDE VONTADE DE ESTUDAR, ME FORMAR E ADQUIRIR CONHECIMENTO.	17%	4
DESEJO DE SER TÉCNICO AGRÍCOLA.	13%	3
INCENTIVO E AJUDA DA FAMÍLIA.	13%	3
BOLSA DE AJUDA.	13%	3
A ALTERNÂNCIA.	8%	2
DISPONIBILIDADE DE ALOJAMENTO	4%	1
AMIZADE DE ALGUNS COLEGAS	4%	1
SER O CURSO MAIS PRÓXIMO DA MINHA CASA.	4%	1
TER UMA PROFISSÃO	4%	1
TER UM FUTURO MELHOR	4%	1
GOSTA DE ASSUNTOS VOLTADOS A AGRICULTURA	4%	1
CONHECER AS TÉCNICAS PARA APLICAR NA PROPRIEDADE	4%	1
A COMUNIDADE ONDE MORO É ONDE VOU USAR O QUE APRENDI, É O QUE ME INCENTIVA.	4%	1
MOSTRAR QUE É POSSÍVEL QUANDO SE QUER	4%	1
	100%	24