

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CAMPUS GOIÂNIA**

SUELI DE FREITAS LOPES

**PROEJA - EDUCAÇÃO, EMANCIPAÇÃO POLÍTICA DO
TRABALHADOR: UM SONHO POSSÍVEL?**

GOIÂNIA

2010

SUELI DE FREITAS LOPES

**PROEJA - EDUCAÇÃO, EMANCIPAÇÃO POLÍTICA DO
TRABALHADOR: UM SONHO POSSÍVEL?**

Monografia apresentada à Coordenação de especialização do Curso de Pós-Graduação Latu-Sensu do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Goiás, Campus Goiânia como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Orientador: Professor Dr. Revalino Antônio de Freitas.

GOIÂNIA

2010

LOPES, SUELI DE FREITAS; PROEJA: Educação, Emancipação Política do Trabalhador: Um sonho possível ? [Goiânia, Goiás] 2010, 76 p.

Monografia apresentada ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás e a Universidade Federal de Goiás. Para obtenção do grau de Especialista em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

1. Educação e Formação Humana: Via de acesso profissional?
2. Traços da Educação de Jovens e Adultos no Brasil
3. Proeja no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Campus Goiânia: Um porto seguro?

I – IFG/UFG

II Especialista em EJA

SUELI DE FREITAS LOPES

PROEJA - educação, emancipação política do trabalhador: um sonho possível?

Trabalho Monográfico de Conclusão do Curso de Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, apresentada à banca examinadora abaixo, para obtenção do grau de Especialista.

Prof. Dr. Revalino Antônio de Freitas

Prof^a. Dr^a. Miriam Fábria Alves

Goiânia, 31 de janeiro de 2010

Dedico aos sujeitos trabalhadores, jovens e adultos educandos, que acreditam nos sonhos utópicos, que procuram alargar seus horizontes e desnudar o véu que encobre a realidade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por conceder-me sabedoria e persistência para enfrentar os obstáculos do cotidiano e continuar lutando e sonhando com uma sociedade mais justa .

À minha família, que me acompanhou nessa jornada e me encorajou na travessia de um tratamento doloroso.

Ao Mestre Professor Francisco Hudson Lustosa, da Faculdade de Educação, que buscou oferecer as bases para a compreensão da realidade que nos cerca.

Aos professores do Instituto Federal de Goiás e da Faculdade de Educação, em especial ao professor Dr. Revalino Antônio de Freitas que me incentivou e acompanhou nesta trajetória de luta.

RESUMO

Este trabalho pretende analisar o processo de implantação do Curso Técnico Integrado em Serviços de Alimentação do IFG – Campus Goiânia, buscando indícios de uma educação emancipatória e a condição de permanência dos ingressantes no curso. A investigação revisitou o referencial teórico sobre o tema educação e trabalho, documentos e leis que oficializaram um novo Programa de Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de natureza interpretativa. Para atingir os objetivos propostos, a coleta de dados utilizou fontes documentais e aplicação de questionários. O público-alvo foi os coordenadores do curso e os alunos do 2º e 6º período do Curso Técnico Integrado em Serviços de Alimentação – Modalidade de Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos, do IFG – Campus Goiânia. Procurou-se compreender e avaliar os aspectos da permanência do aluno no curso e os fatores que motivam os alunos a prosseguirem.

Palavras-chave: educação de jovens e adultos, emancipação, PROEJA.

ABSTRACT

This work intends to analyse the implantation process of the Curso Técnico Integrado em Serviços de Alimentação of IFG – Campus Goiânia, looking for traces of an emancipatory education and permanence condition of the course beginners. This investigation revisited the theoretic referential about the topics education and work, documents and laws which made official a new Programa de Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). This study is characterized as a qualitative research of interpretative nature. To reach proposed objectives, the data collect made use of documental sources and application questionnaires. Target audience were the coordinators of the course and students from 2nd and 6th period of the Curso Técnico Integrado em Serviços de Alimentação – Modalidade de Educação Profissional Integrado à Educação de Jovens e Adultos, of IFG – Campus Goiânia. There was an attempt to comprehend and evaluate the aspects of student's permanence in the course and factors that motivate them to keep on.

Keywords: youth and adult's education, emancipation, PROEJA.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

GRÁFICO 1 – Matrículas iniciais por gênero	41
GRÁFICO 2 – Matrículas atuais por faixa etária	42
GRÁFICO 3– Perfil dos alunos	43
GRÁFICO 4 – Motivação para a matrícula	44
GRÁFICO 5 – Preparação profissional	45
GRÁFICO 6 – Como deveria ser o curso	46
GRÁFICO 7 – Faixa etária	48
GRÁFICO 8 – Motivos de desistência	50
GRÁFICO 9 – Nível de escolaridade	52
GRÁFICO 10 – Condições sócio-econômicas.	53

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADCT – Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

BM – Banco Mundial

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FMI – Fundo Monetário Internacional

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

FUNEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos professores da Educação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFG – Instituto Federal de Goiás

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

OIT – Organização Internacional dos Trabalhadores

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PROEJA – Programa de Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

UNESCO – Organização Educacional, Científica e Cultural das Nações Unidas.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 EDUCAÇÃO FORMAÇÃO HUMANA: VIA DE ACESSO PROFISSIONAL? ..	12
2.1 O saber e a razão	12
2.2 A formação do trabalhador: uma questão educacional?	14
2.3 A pedagogia para a emancipação	17
3 TRAÇOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL	21
3.1 Breves reflexões sobre a EJA	21
3.2 Trajetórias circulares	23
3.3 PROEJA: resgate oficial	25
3.4 Os números nos revelam	29
4 O PROEJA NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS CAMPUS GOIÂNIA: UM PORTO SEGURO?	35
4.1 A implantação do curso técnico integrado em serviços de alimentação: caminhos em descompasso	35
4.2 Análise geral da pesquisa: os gráficos expressam por si só	39
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	54
REFERÊNCIAS	56
APÊNDICES	62

1 INTRODUÇÃO

O mundo do trabalho, de acordo com o contexto sócio-econômico e cultural de cada época e lugar, aponta as várias formas organizacionais produtivas, bem como, as relações intrínsecas que se estabelecem com a educação. Partindo desSa premissa, observa-se que a sociedade vive em constante transformação em decorrência dos modelos econômicos adotados e suas adaptações. Isso acontece em consonância com o avanço tecnológico, com a globalização da economia e da cultura.

Com o modelo capitalista mundialmente adotado, novas formas de organização e gestão do trabalho são postas em atividade, visando à racionalidade produtiva. Estabelecem-se, assim, vínculos entre trabalho, ciência e cultura. Segundo Kuenzer (1998, p.34), a partir dessas relações “constitui-se historicamente um novo princípio educativo, isto é, um projeto pedagógico que pretende formar os intelectuais/trabalhadores, os cidadãos/produtores para atender as novas demandas do mercado”. (KUENZER, 1998 p.34)

Situando o indivíduo nessa realidade concreta, cabe aos profissionais da educação perquirir a função da escola e a responsabilidade que a mesma tem na formação desse indivíduo na condição de participante do contexto produtivo em voga. Buscar meios para fortalecer e garantir uma educação de qualidade, a fim de preservar a permanência desse sujeito na escola e questionar o papel dos educadores/gestores como coadjuvantes da escola *mediatizadora* da possível emancipação do trabalhador, na tentativa de salvaguardar sua cidadania.

Com esse propósito, a pesquisa desenvolveu-se com base no materialismo dialético. Nesse enfoque, deve-se considerar para análise não só a aparência, mas a essência do fenômeno, ou seja, buscar no contexto em que este se insere as causas de sua existência, as contradições que apresentam e como as mesmas intervêm na vida humana (TRIVINUS, 1996, p.8). A essência do fenômeno perpassa pela condição de formação do trabalhador dentro de um cenário globalizado e excludente.

Para proceder este estudo procurou-se revisitar a literatura sobre o tema educação e trabalho, documentos e leis que oficializaram um novo Programa de Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Foi também, alvo da pesquisa o processo de implantação do PROEJA no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Campus Goiânia. Através de um questionário junto aos alunos do Curso Técnico Integrado em Serviços de Alimentação, na Modalidade de

Jovens e Adultos, procurou-se compreender e avaliar os aspectos da permanência do aluno no curso, objeto desta pesquisa, e os fatores que motivam os alunos a prosseguirem.

No primeiro capítulo procurar-se-á ressaltar a imbricação da educação com o trabalho no sentido da concretização das políticas educacionais e econômicas, superando as possíveis falácias na relação trabalho/educação e sociedade. Em consonância, salientar-se-á, no segundo capítulo, com base na legislação vigente, a aprovação e o percurso do Programa de Educação Integrada na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA). A implantação deste no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Campus Goiânia –, (antigo CEFET) será o foco do terceiro capítulo. Será avaliado o perfil do aluno do Curso técnico Integrado em Serviços de Alimentação, a condição de sua permanência no curso e as expectativas dos educandos em relação ao curso.

A proposta da pesquisa será revelar um pouco do universo desse sujeito que possui uma formação precária e luta para conquistar o seu espaço no mundo do trabalho. Também reconhecer a participação da educação nesse processo, de diferentes maneiras na sociedade brasileira e, principalmente, a educação do trabalhador que vivencia as mudanças dessa sociedade global dentro do modo de produção capitalista. Com esses propósitos pretende-se desenvolver este trabalho, uma vez que o tema é de significativa relevância social para situar o indivíduo em nossa realidade concreta, em prol da dignidade e felicidade do homem.

2 EDUCAÇÃO FORMAÇÃO HUMANA: VIA DE ACESSO PROFISSIONAL?

Os mais avançados métodos da ciência e do cálculo racional nas mãos de um sistema que é antagônico às necessidades humanas, nada mais produz que irracionalidade

Braverman.

A evolução científica e tecnológica dos últimos tempos trouxe um progresso imensurável, mas o acesso aos bens produzidos historicamente ficou restrito à minoria da população.

A educação, enquanto possibilidade de transformação social, não conseguiu propiciar as condições mínimas necessárias para assegurar aos homens o direito a uma vida digna e, com isso, o fosso entre os povos alargou-se em meio às relações antagônicas e excludentes.

Contudo, a transgressão dos valores operou de tal forma que se tornou lesiva e quase natural à humanidade, produzindo uma irracionalidade imensamente desproporcional à razão.

2.1 O saber e a razão

Neste tópico objetiva-se discutir a educação como possibilidade de formar o trabalhador numa perspectiva de superação da condição de subserviência na qual vive hoje, na sociedade capitalista, em vista de sua emancipação. Nesse sentido, pensar em uma proposta de educação de qualidade para Jovens e Adultos (EJA), tem um significado relevante para que o aluno trabalhador permaneça na escola e compreenda o valor da educação. Consequentemente, faz-se necessário, primeiro, considerar a questão: o que é educação?

Para Brandão (1995, p.10-11), educação é um processo sócio-histórico e dinâmico. Realiza-se através dos tempos e em espaços diversos como uma prática essencialmente humana e peculiar a cada indivíduo. Concretiza-se através de trocas de experiências e, na relação de uns com os outros, é transmitida de geração a geração, e, com ela, o homem transforma-se e transforma o mundo. Dependendo de sua dimensão, pode-se constituir em força e/ou fraqueza. De uma forma ampla pode-se entender como um processo de formação cultural de um povo.

A educação escolar, objeto específico deste estudo, caracteriza-se por ser uma atividade sistemática, intencional, organizada e por ter como finalidade socializar e reelaborar

o saber produzido historicamente.

Comênius (1592-1656), considerado revolucionário para sua época, século XVII, apresenta o ideal de escola *para todos*. Entretanto, como ele mesmo destaca, a socialização proclamada é do conhecimento básico, mínimo possível para as camadas populares. Poucos devem ser contemplados com saberes mais elitizados (BUFFA, 1996, p.19).

Para a burguesia, esse é o ponto de apoio. De acordo com os princípios liberais essa classe emergente lança mão da educação com a pretensão de eliminar as desigualdades sociais. A educação é postulada como *redentora* da humanidade e equalizadora social, com o objetivo de formar o *cidadão pleno*, cidadão compreendido, então, como proprietário e com direitos iguais perante a lei (Ibidem, 1996, p.18).

Neste sentido, a educação deveria formar cidadãos conscientes, que respeitassem os direitos dos outros e pudessem reconhecer também os seus. Contudo, essa educação tem como base o princípio liberal do *individualismo* e, portanto, o indivíduo portador de talentos naturais estaria apto para que, com seu esforço e trabalho, alcançasse o sucesso e, em decorrência, pudesse contribuir para o progresso da nação. Nesse aspecto encerram-se as relações antagônicas.

O direito de acesso deveria ser preservado *para todos*, mas a conquista, o êxito, seria pessoal e é óbvio que as condições para a auto-realização não são igualitárias. Adam Smith (1723-1790), expressa esse pensamento quando advoga uma educação mínima para fazer do trabalhador um cidadão passivo e disciplinado para a produção (BUFFA, 1996, p.28), ou seja, educação em doses homeopáticas.

Nessa perspectiva, segundo Arroyo (1996, p.37), “somente será reconhecido apto a participar como sujeito social e político quem tiver vencido a barbárie, a ignorância, quem tiver aprendido a nova racionalidade, quem tiver sido feito homem moderno”. Em decorrência, não participará da vida política e não será cidadão de direito àquele que não for proprietário e não for esclarecido pelas *luzes* do saber.

Arroyo (1996, p.39), considera que desmistificar essa ideologia burguesa é fácil, entretanto é difícil enfrentar o esquema sutil por meio do qual se vinculam educação e cidadania, como condição para a participação e liberdade. Essa condição vem atuando há vários séculos para legitimar a exclusão da cidadania, para penalizar as camadas populares à condição de selvagens, de inaptos como sujeitos históricos e políticos, como também, para instituir a contenção das forças populares e desarticulá-las, por insistirem em agir politicamente fora dos limites determinados pela classe dominante.

Dessa forma, a *plebe*¹ fica às margens da civilização e delimitada nas ações políticas. Ela é considerada a *ralé baderneira* e ameaçadora e, enquanto isso, a cidadania permanece negada e reprimida. Só resta a ela a criminalidade e a mendicância, ou seja, uma *antivida*.

Observa-se que, ainda hoje, os governos liberais e democratas mantêm o pensamento político do século XVIII e colocam a educação como condição para a cidadania. No entanto, educar para a submissão é uma questão política e não pedagógica (Ibidem, 1996, p. 46-48). Verifica-se, também, que nessa ideologia burguesa, a educação que pode tornar alguns indivíduos sujeitos históricos, capazes de transformar a realidade, serve também para justificar as diferenças sociais como naturais. Torna-se crucial, por conseguinte, desnudar a questão base que condiciona a classe trabalhadora a essa situação.

Sobre isso Arendt (1989, p.19-31), analisa o homem como ser condicionado, mas não condicionado de modo absoluto. “Todas as atividades humanas são condicionadas pelo fato de que os homens vivem juntos, mas a ação é a única que não pode sequer ser imaginada fora da sociedade dos homens”. Mas haverá sempre um canal aberto para superar essas condições. A autora pontua ainda que a condição humana, hoje, está se transformando pelos processos desencadeados pelo trabalho.

Realmente em decorrência disso vive-se em conflitos e contradições. Todas essas questões aqui sinalizadas fazem refletir e indagar: O que é educação nesta sociedade hoje? Existe a possibilidade de, através da educação, o homem se transformar e transformar o mundo? Construir outro tipo de sociedade? Como ocorre atualmente a relação trabalho e educação? Será uma educação voltada para atender à lógica do mercado, ou será uma educação que corresponda aos anseios de promover a dignidade humana?

2.2 A formação do trabalhador: uma questão educacional?

A formação do trabalhador perpassa pelas condições reais de sua existência e, por isso mesmo, é relevante levar em consideração e discorrer, mesmo que de modo sumário, sobre o modelo de produção capitalista que se afirma com a exploração do trabalhador de uma forma muito intensa e grotesca, desde as suas origens. Ao longo do processo de seu desenvolvimento o capitalismo engendrou arranjos e articulações *macabras* que

¹ Chauí, “retoma a distinção romana entre populares e plebe, isto é, entre povo como instância jurídica-política, legisladora, soberana e legitimadora dos governos, e plebe como dispersão de indivíduos desprovidos de cidadania, multidão anônima que espreeita o poder e reivindica direitos tácitos” (APUD Arroyo, 1991, p. 43).

possibilitaram sua manutenção hegemônica, deixando cicatrizes profundas de caráter predatório no tecido societário. Nele “o trabalho deixa de ser móvel de realização humana para constituir-se em fonte de aniquilamento do ser humano como sujeito” (PARO, 1999, p.7), fonte de miséria, de exclusão, de degradação, de marginalidade das camadas populares de trabalhadores, como se fosse um processo natural. Os adeptos desse sistema difundem uma ideologia como única alternativa possível de produção da vida humana.

Segundo Alves (1998, p.161), um dos maiores traços do capitalismo planetário é a contradição entre a racionalidade crescente no interior da empresa e a irracionalidade societária que assume dimensões globais. Dessa forma, o trabalho desvirtuou-se, perdeu a sua dimensão ética, o seu fim específico, que é possibilitar ao homem a realização de desfrutar bem da vida, de emancipar-se, de ter condições dignas de vida, de construir-se como sujeito e construir a história.

Nesse sentido, considera-se que o novo modelo econômico exige uma educação voltada para o mercado. Propõe-se, então, que a escola deva cuidar-se para formar os alicerces desse novo trabalhador, pois a tendência é direcionar o ensino para capacitar, habilitar o educando para atender às necessidades do mercado, quais sejam: formar um trabalhador que seja polivalente, competente, flexível, capaz de desenvolver o espírito de participação e de integração e outras.

Isso dentro de um país periférico, em uma sociedade capitalista altamente competitiva, conflituosa, individualista, sendo extremamente escassa a oferta de oportunidade para a melhoria das condições de vida, onde a escola pública não se estende a todos e sua qualidade é questionável, haja vista o número de adultos analfabetos no Brasil, que atinge a mais de 15 milhões. Comprova-se isso pela análise de Frigotto (1995, p.158) – a universalização da escola básica no Brasil sofreu o atraso de um século. Pode-se concluir que em todos os sentidos.

A despeito, a Constituição Federal, de 1988, garante em seu art. 205 que “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”. O art. 22 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), 1996, define por objetivo a formação básica do cidadão.

Para cumprir esse fim Delors (1996, p.77), aponta como princípios básicos os quatro pilares da educação:

a educação deve transmitir, de fato de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber fazer evolutivos adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das ‘competências’ do futuro: (...) aprender a conhecer, isto é, adquirir instrumentos de compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente, aprender a viver junto, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas, e finalmente, aprender a ser, via essencial que integra às três precedentes. (DELORS, 1996, p.77)

No que concerne aos objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s –, os alunos devem ser capazes de compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o respeito.

Há que considerar, entretanto, que o padrão de organização capitalista “não cria condições para que o indivíduo seja pleno em sua individualidade, isto é, não cria condições para que todos os homens deem todo o seu potencial a serviço da humanidade” (GUIMARÃES, 1997, p.5). Nesse cenário a educação ainda é concebida como instrumento para a ascensão social, o homem vale pelo *ter* e não pelo *ser*. São os frutos dos fundamentos positivistas que foram arraigados, por vários séculos, nos *corações e mentes* e ainda prevalecem.

A educação é também concebida como *capital humano* coerente com os interesses hegemônicos da classe dominante e deve produzir, dar retorno lucrativo, formar trabalhadores que correspondam à produtividade e à eficiência empresarial (FRIGOTTO, 1995, p.153). Postula-se, pois, sob a ótica neoliberal, reduzir a função do Estado também em relação à esfera social: saúde e educação, grosso modo, gestadas pelos órgãos internacionais, Banco Mundial – BM –, Fundo Monetário Internacional – FMI –, Organização Educacional, Científica e Cultural das Nações Unidas – UNESCO e Organização Internacional dos Trabalhadores – OIT.

Assim, o Estado entrega a educação à iniciativa privada oferecendo-lhe concessões e sanções, repassando recursos volumosos cujo retorno é questionável. Frigotto (1995, p.187), analisa essa questão como “uma prática perversa de dilapidar o fundo público sem avaliação e controle pela sociedade organizada”.

Enquanto persistem com a falácia de que o Estado é ineficiente para gerir seus recursos, continuam desviando as verbas públicas para atenderem ao capital. Como assinala Arroyo (1996, p. 14), “toda a crítica que se faz em termos de ética é no âmbito da administração pública - não se fala de ética na administração privada”. Os rombos nos cofres bancários são acobertados pelos financiamentos do Governo. Essa lógica perversa de

acumulação é uma violência aos direitos e à dignidade humana.

No Brasil, a política educacional coaduna aos interesses de setores privados voltada para o âmbito da produção e do consumo. Em decorrência, ela avança nos seus limites para produzir ciências, tecnologia e recursos humanos. “Elites econômicas devem consumir saber elitizado, cultura nobre, ciência de alto nível, tecnologia avançada, produtos sofisticados” (RODRIGUES, 1995, p.57).

Dessa forma, a educação e o seu caráter dual justifica a sua *força* e a sua *fraqueza*, a educação e a deseducação, no entanto, esse modelo seletivo e excludente, à medida que produz essa diversidade reforça a indignação e a consciência de marginalidade por parte do grupo social que passa a manifestar, a reivindicar por melhores condições, pois a apropriação dos bens materiais e culturais produzidos socialmente é desigual e injusta. Além disso, programas importados para inovação da educação são implantados seguindo modelos dos países desenvolvidos, sem considerar o contexto e condições locais e as singularidades do país receptor. O FMI e o BM têm sua cota de participação. Estas reformas educacionais ancoram-se como *imperativos da modernidade*.

Observa-se, portanto, que algumas medidas são válidas, mas não conseguem equacionar os problemas da educação. Enquanto isso se projeta “a escola sonhada como garantia da futura república, da futura democracia, da futura cidadania, do futuro progresso, da futura vivência dos direitos, da futura libertação, da futura igualdade²” (SEGRAC, 1994), da realização de sonhos que divagam nas mentes e não se concretizam. Entretanto, a educação deve estar a serviço da humanidade, do homem total e pleno e não a serviço de uma determinada classe.

2.3 A pedagogia para a emancipação

No aporte teórico de Gramsci (1891-1937), encontra-se um canal para a educação, no qual a escola não é apenas reprodutora das relações sociais dominantes, mas sim “um *locus* contraditório que abriga forças sociais distintas e divergentes, espaço em que se encontra presente uma possibilidade de construção de uma contra-hegemonia, uma contracultura” (MASCARENHAS, 1995, p.26). Essa possibilidade concretiza-se através dos autores sociais denominados por Gramsci como *intelectuais orgânicos*.

² Cadernos Escola Plural, 4, SEGRAC, 1994.

Pela análise de Manfredi (1980, p.41- 61) sobre esta concepção, compreende que nos movimentos sociais, articulados por *intelectuais orgânicos*, é possível gestar uma contra-hegemonia que seja capaz de reverter a condição de subordinação das classes trabalhadoras e construir uma sociedade mais justa e igualitária. No cerne de movimentos sociais verifica-se a participação dos *intelectuais orgânicos*. O intelectual orgânico para Gramsci, é o organizador da vontade coletiva, e este pode emergir tanto dentro das classes dirigentes, quanto dentro do proletariado.

É no bojo desse processo educacional que vai se estabelecendo o embate contra-hegemônico em meio às relações conflitantes e antagônicas que se constituem e são constituídas historicamente. Às margens, às escondidas vão-se gestando organizações, movimentos de base, capazes de contestar ou recusar os princípios vigentes. A população vendo excluídas as possibilidades de participação encontra canais institucionais para o exercício da negociação. Entretanto, está comprovado historicamente que “uma sociedade segregada aos efeitos da educação” (LUSTOSA, 1998, p.47) não atinge um desenvolvimento sustentável. É necessária então a socialização do conhecimento historicamente produzido, a democratização da escola para elevar o grau de consciência das camadas populares, a fim de que tomem conhecimento e possam refletir, com maior senso crítico, sobre os condicionantes materiais históricos.

Stein (1987, p.47) pontua que, enquanto a educação for usada para domesticar, enquanto o ensino: gratuito, público, obrigatório, elitista e assistencialista for usado para formar o cidadão ordeiro e submisso, não se terá uma democratização da educação.

Conforme observa Arroyo (1996, p.17), não existe democracia entre desiguais. O exame das abordagens pedagógicas aporta os educadores para o referencial teórico de Gramsci da *Escola Unitária* como proposta emancipatória.

Na análise de Frigotto (1995, p.177), a concepção de Escola Unitária e/ou de formação humana omnilateral perpassa pela identificação dos “eixos básicos de cada área de conhecimento que em sua unidade detenham a virtualidade do diverso. O princípio da ciência é, neste sentido, por excelência, unitário, isto é, síntese do diverso e do múltiplo”. São princípios universais que, uma vez incorporados à existência do homem, permitir-lhe-ão ampliar o gozo de sua liberdade e de suas necessidades materiais e espirituais.

Liberdade aqui entendida, não como a liberdade natural de se estar livre para fazer o que se deseja apenas, mas a liberdade enquanto “produto da atividade humana em sua autocriação histórica” (PARO, 1999, p.4). Essa liberdade só se constrói coletivamente através

de exercício da democracia. Assim o papel da escola é de preparar sujeitos históricos coletivos, *intelectuais orgânicos*, capazes de articular um novo modo de vida que supere o velho, que resgate e amplie o bem-estar da maioria da população. O papel da escola é propiciar uma educação que priorize a universalização da cultura, a construção de uma consciência pública, a condução do educando na apropriação e reelaboração do saber, problematizando-o e, assim, recuperar a dimensão do ato pedagógico.

Essa dimensão ética, que Arroyo (1996, p.11-19-20), na acepção da *Escola Plural*, advoga os direitos de sujeitos concretos, históricos. Para isso é crucial tornar a escola um espaço democrático, político, dialógico, que não segregue, que não selecione, que garanta o direito de acesso e permanência na escola, que redimensione valores culturais e que respeite os ciclos, biológico, psíquico e da natureza humana, ou seja, uma educação que compreende a totalidade das diversidades culturais, sociais, rítmicas, temporais, espaciais, curriculares, funcionais e administrativas. Torna-se relevante, pois, resgatar a educação realmente pública e socialista que enfoca uma formação completa do homem, preparando-o para interagir na realidade.

Essa concepção pedagógica, numa perspectiva libertadora, orienta-se a partir da experiência de vida do educando, mas vai além do senso comum, ela o transgride. Alicerça-se no desenvolvimento da capacidade de analisar criticamente o mundo, a história, a ciência, a cultura e o processo de trabalho. Uma educação escolar voltada para a prática política, social e criativa que possa “produzir um novo homem, uma nova sociedade, uma nova visão de mundo que incorporada ao educando o impulse a ser cidadão”. (RODRIGUES, 1995, p.21). No sentido literal, preparar o cidadão para a vida da *polis* e para a participação política do processo decisório da direção da sociedade.

Freire (1996, p.21), alerta os educadores para que percebam “a ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal, que com ares de pós modernidade, insiste em convencerem de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural passa a ser ou virar quase natural.” A escola não pode continuar servindo à reprodução e expansão do capital para a minoria. A educação, como um dos processos de formação da cidadania, pode contribuir para a transformação social. É preciso, pois, levar o homem a vir a ser o sujeito de sua história como ele deseja. Todos nós somos a infinita possibilidade de ser, portanto, é possível mudar, mesmo que essa mudança se faça lentamente, pois “a inexorabilidade do futuro é a negação da história” (FREIRE, 1986, p. 81).

Neste sentido, propõe-se a construção de projetos que busquem desnudar o véu que encobre a realidade, que possibilitem a construção da identidade e da autonomia de cada

grupo através da interação e da parceria entendida enquanto “partilha solidária, que requer abertura, humildade e compromisso de todos³” e, sobretudo, uma educação humanista.

Acredita-se que essa possibilidade esteja, não só, mas também, nas mãos do professor que na “assunção” de seu compromisso com *eticidade*, como intelectual orgânico, articulador, adote “uma postura vigilante contra todas as práticas de desumanização”. Edna C. de Oliveira, no prefácio do livro *Pedagogia da Autonomia*, reforça essa abordagem que Freire tanto proclama. (FREIRE, 1996, p. 11). Neste sentido, que o professor, em sua prática, seja sujeito de socialização e emancipação política em prol da dignidade humana.

³ Caderno do Mova 4. p.9.

3 TRAÇOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Navegar é preciso, viver não é preciso.

Fernando Pessoa

O povo e o trabalhador brasileiro caracterizam-se bem pelo aspecto da uniformidade e da passividade. Poder-se-ia dizer que a subserviência historicamente construída no país pelo domínio estrangeiro violentou a identidade dessa nação, que foi marcada pela exclusão social e pela desuniformidade entre as classes sociais e entre os países líderes capitalistas, principalmente quanto à Educação Pública.

3.1 Breves reflexões sobre a EJA

Dissertar e analisar a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional (EJA), no Brasil, remete ao contexto histórico brasileiro, no qual se forjou este quadro. Refletir sobre este tema é importante para compreender todo o processo, as políticas públicas educacionais que permearam ao longo dos anos e o que ocorre na contemporaneidade. Haja vista, que por séculos, essa educação alcançou pouca relevância diante do descaso dos governos.

Neste sentido, pode-se perceber que pouco se avançou e ainda hoje se constata o atraso que há de se contemplar, para que a educação possa resgatar e mesmo compensar a dívida com esse público, cuja educação foi negligenciada. Em face disso, a pesquisa tem por objetivo verificar e analisar se houve avanços em relação à educação de jovens e adultos nas mudanças legais contemporâneas das políticas públicas.

Para isso, faz-se necessário voltar ao tempo em que prevalecia o sistema escravocrata de produção, que desde o início da colonização portuguesa, priorizaram as práticas educativas informais, ou seja, o aprendizado para o trabalho manual, para os ofícios. Os portugueses utilizaram-se do trabalho escravo dos índios e mais tarde dos negros africanos. Para Manfredi, (2002, p.70) o sistema escravocrata de produção que permaneceu “por mais de três séculos, deixou marcas profundas na construção das representações sobre o trabalho como atividade social e humana (...) criando a representação de que todo e qualquer trabalho que exige esforço físico e manual consistiria em um ‘trabalho desqualificado’”.

Percebe-se que ao longo desse período buscou-se uma educação voltada para atender às necessidades da produção e pautou-se na dicotomia entre trabalho intelectual e trabalho manual, este considerado desqualificado. Esse sistema provocou um fosso social imensurável e permeou as propostas de educação forjada para atender os desvalidos, educação esta de cunho moral, assistencialista, compensatório, além da formação profissional com fins de execução. Ventura (2007), ratifica essa dualidade da e na Educação de Jovens e Adultos e a exclusão de grande contingente deste processo. Pontua que a EJA sempre esteve direcionada aos subalternizados da sociedade, à classe trabalhadora. Por isso mesmo, verifica-se que o ensino profissionalizante ganhou prioridade nas políticas públicas.

Segundo Manfredi (2002 p.101):

A lógica dualista calcada na diferenciação e na distinção de classes sociais, sobreviveu após a queda do Estado Novo, resistindo por mais 16 anos às lutas de amplas correntes de opinião, favoráveis a uma escola secundária unificada, e que não institucionalizasse a separação entre trabalho manual e o intelectual. Ideário protagonizado, principalmente, por Anísio Teixeira (MANFREDI, 2002, p. 101).

No contexto brasileiro, a história da Educação de Jovens e Adultos (EJA), é fruto de programas aligeirados, sem perspectivas de continuidade, sem se pautar na realidade dos sujeitos envolvidos, sem financiamento específico e políticas públicas educacionais que perdurem e contemplem esta modalidade de ensino de forma eficaz. Jaqueline Ventura, (2007), pontua que a EJA sempre foi traçada para as classes *subalternas* e sua trajetória caminhou par e passo ao sistema regular de ensino, enquanto a expansão de oferta sempre ocorreu de forma desigual.

Até então, e apesar de todos os esforços, pode-se considerar que a EJA foi compreendida como uma concepção aligeirada, fragmentada, de cunho compensatório e ainda dentro desse período em questão, permanece a histórica dicotomia entre Educação Propedêutica e Educação Profissional. Sua efetivação esteve entregue as várias instâncias e secretarias de governo, a iniciativas de instituições e a movimentos populares.

Assim, percebe-se que, ao longo dos anos, a EJA ficou relegada em segundo plano e no século XXI, ainda temos, no Brasil, um enorme legado de analfabetos. Ventura (2007), analisa “que houve um atendimento frágil e insuficiente, não ocorrendo registro de nenhuma preocupação específica para o enfrentamento dessa problemática em relação à amplitude que ela apresenta”.

Apesar de que na década de 2000 as atenções estiveram dirigidas de maneira mais enfática para a Educação de Jovens e Adultos, o que se há de fazer para que de fato estabeleça

uma Educação que possibilite ao Jovem e Adulto ser um agente transformador da atual situação excludente em que se encontra e do caos que se instalou nesta sociedade pós-moderna? Como deve ser a *praxis* para que este jovem e adulto permaneça na escola e reconheça na educação um viés para resgatar a sua dignidade?

3.2 Trajetórias circulares

Ao se fazer uma releitura do contexto político contemporâneo e da legislação vigente no Brasil, observa-se que nos anos de 1980 o país passa por uma transição de um longo período de ditadura para um regime democrático. Um dos marcos significativos no período, foi a elaboração da Carta Magna e a sua homologação em 1988. Aqui se redefiniu a estrutura federativa da nação e o papel institucional de cada ente federado em seus diferentes níveis. Designou-se a implementação de políticas públicas de democratização e descentralização também na esfera da educação.

Entretanto, a nova Lei emerge em um novo cenário econômico: o neoliberalismo, a globalização, o avanço tecnológico no qual o Brasil tem que correr atrás do tempo perdido. No cenário mundial, vivencia-se uma outra crise do modo de produção capitalista manifesta nos anos de 1970, que direcionam para os postulados de Hayek (1945) e Friedman⁴. Eles preconizam o mercado como auto-regulador da sociedade. A intervenção estatal é perniciososa para o capital e restringe a iniciativa individual. O Estado deve interferir o mínimo, oferecer o básico para os necessitados.

Dá-se início a uma nova era do Capital o “neoliberalismo”. A universalidade dos direitos, a igualdade e a gratuidade dos serviços sociais são endêmicas neste modelo de produção, pois a desigualdade é a mola propulsora para a competitividade. Os movimentos sociais e a unidade da classe trabalhadora tendem a se fragmentar diante da desregulamentação e da flexibilização das relações trabalhistas.

Neste cenário, a política neoliberal aplicada nos últimos anos, no mundo globalizado, tem grifado profundas marcas perniciosas para as classes subalternas e ampliado a desigualdade social nos países ditos emergentes. Engrossam as filas de desempregados,

⁴ Hayek indicava como causas da crise o poder excessivo e nefasto dos sindicatos; o forte movimento operário que corroeram as bases de acumulação – capitalista com suas reivindicações salariais, a pressão parasitária para que o Estado aumentasse os encargos sociais (ANDERSON, 1995, p. 9:10).

subempregados e intensifica o processo de exclusão e de alienação para a maioria da população quando privilegia a hegemonia de uma aristocracia empresarial e a acumulação do capital nas mãos de poucos.

Tal proposta promove a falácia da incompetência e deteriorização da coisa pública. Dá-se ênfase ao privado, incentiva-se os investimentos e, em contra partida desenvolve “com suas políticas, uma acelerada redistribuição regressiva da riqueza” (LAURELL, 2002, p.166). Resulta em um processo incomensurável de empobrecimento com consequências drásticas para o Brasil e para a América Latina.

Dessa forma:

As mudanças técnico-organizativas introduzidas com a adoção do padrão capitalista de acumulação flexível iriam gerar tensões e contradições entre o ‘velho sistema educacional’ e as novas necessidades de educação para o trabalho. Novas demandas e necessidades iriam tensionar velhas estruturas e fazer emergir, nos anos de 1990, os debates para a reestruturação do ensino médio e profissional (MANFREDI, 2002, p. 107).

A década de 1990 foi marcada pela recessão e os índices econômicos não revelam um futuro promissor. Segundo Ianni (1993, p.20), a ideologia hegemônica cumpre seu papel de encobrir a visibilidade das massas, dos grupos sociais. Isso porque a retórica é uma das bases de sustentação desse modelo político-econômico. Assim, a ideologia neoliberal continua alcançando em novos continentes.

Observa-se que as mudanças propostas pelo mundo capitalista intensificam cada vez mais a exploração do trabalhador e a sua desmobilização política o que dificulta “o surgimento do desenvolvimento da consciência de classe dos trabalhadores” (KUENZER, 1986, p.87). Pode-se considerar que esta afirmação permanece em plena evidência.

Mediante toda a problemática dessa “realidade histórica contraditória que na concretude das relações internacionais produz o subdesenvolvimento” (EVANGELISTA, 1997, p.75), que futuro pode-se vislumbrar? Qual é o resultado desse processo para a classe trabalhadora? Como encontrar um caminho que resgata valores éticos, sociais, verdadeiramente emancipadores?. De que forma a educação pode contribuir para desenvolver o grau de consciência da classe trabalhadora a fim de que ela possa construir alternativas concretas de superação das relações de trabalho desta sociedade capitalista?

3.3 PROEJA: resgate oficial

Mesmo com todo antagonismo podemos considerar que entre todas as realizações e legalizações para a EJA a mais recente e mais significativa diz respeito ao Decreto n. 5840, de 13 de julho de 2006, que instituiu, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, que veio para salvaguardar os mutilados deste sistema perverso.

Neste sentido, as políticas públicas educacionais enunciadas a partir da Constituição de 1988 consubstanciam uma grande conquista também para a EJA, ao estabelecer em seu art. 206, alguns princípios que norteiam o ensino: igualdade de condições para acesso e permanência na escola; gratuidade; (...) garantia de qualidade; (...), e em seu art. 214 a universalização do ensino e erradicação do analfabetismo (BRASIL, 1988). Nos anos seguintes, deu-se início a um processo de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9394/96 –, fruto, em parte, de muitos debates e embates, no que inclui a Conferência Brasileira de Educação e o Fórum Nacional de Educação na Constituinte em Defesa da Escola Pública.

Enfim, em 1996 aprovam no Congresso a Lei n. 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação –LDB – e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF –, Lei 9424/96. “A educação está contemplada nas diretrizes que tratam do conhecimento, qualificação e melhoria do perfil educacional da população e da universalização do alcance e melhoria da qualidade dos serviços sociais básicos” (VIEIRA,2007, p.155).

Conforme analisa Kuenzer (1997, p.38), tal proposta formaria o cidadão como sujeito capaz de pensar, de criar, de compreender o processo histórico-crítico da sociedade e de, fundamentalmente poder libertar-se das amarras do sistema capitalista de produção que leva à exclusão social.

A nova Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96) estabelecem os princípios norteadores (art. 3º Inc. I, II, III, IV) e a obrigatoriedade de oferta de ensino público e gratuito. Além disso, conforme menciona o Art. 211, § 1º desta Constituição, a proposta de equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, Distrito Federal e Municípios, ao definir o ensino fundamental.

Algumas modificações favoráveis verificam-se a partir de alterações feitas na legislação pela Lei 11.494/2007, no que se refere ao artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT). Esta Lei veio substituir o FUNDEF, pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Com ela ampliou-se a oferta do ensino básico obrigatório para nove anos a partir dos seis anos de idade (art. 10, Inc. XVII, § 3º e 4º) e incluiu a Educação de Jovens e Adultos em função das matrículas (art. 11). Até então, esses alunos não eram computados para a definição de financiamento do ensino básico específico.

A lei da educação, a LDB de 1996, define, em seu artigo 1º que: “A educação abrange seus processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Em seu § 2º: “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho” (BRASIL, 1996). No título II, o artigo 2º, define os fins da educação: “A educação, dever da família e do estado, inspirada nos princípios da liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996).

Em consonância com estas premissas, o art. 3, § 2º, inc. I estabelece o princípio de igualdade de condições de acesso e permanência e no inciso VI a garantia de qualidade de ensino-aprendizagem. E ainda, o Título III, art. 1º, refere-se ao ensino fundamental, obrigatório e gratuito, e estende para os que não tiveram acesso na época própria. O inciso II acrescenta a “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade, no ensino médio”. (BRASIL, 1996). Neste sentido, a lei confere uma perspectiva de caráter ímpar e significativo para esse nível de ensino, em relação às propostas anteriores que não lograram êxito necessário para resgatar a dívida com esse público, há muito, marginalizado.

Em conformidade com a Constituição e a LDB, o Decreto 5840/2006 revoga os Decretos 5154/2004 e 5478/2005 e abre espaço para adoção de cursos em instituições públicas dos sistemas de ensino, federais, estaduais, municipais e entidades nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional, inclusive a formação inicial e continuada de trabalhadores com ensino fundamental na modalidade EJA. (BRASIL, 2006b, p. 1)

Neste contexto, a implementação do Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA –, esboça-se como um desafio pedagógico e político para os envolvidos que almejam uma sociedade mais justa. Esta educação sustenta-se em uma

concepção de formação integral do cidadão – formação essa que combine, na sua prática e nos seus fundamentos científicos tecnológicos e histórico-sociais – trabalho, ciência e cultura – e o papel estratégico da educação profissional nas políticas públicas de inclusão social. (BRASIL, 2006a, p. 5).

Considera-se que não é apenas uma educação profissional designada para o mercado de trabalho com metas para atender a demanda de mão-de-obra. Outrossim, estabelece um elo entre Educação Profissional e Formação Propedêutica e espelha-se num projeto que possibilite uma transformação social dos educandos e da nação e o desenvolvimento científico-tecnológico e cultural, em consonância com os pressupostos da EJA, ou seja, voltados para a inclusão de homens e de mulheres alijados do sistema escolar e econômico de direito.

Nesta perspectiva, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio será desenvolvida da seguinte forma: articulada com o ensino médio ou subsequente a ele e no mesmo estabelecimento de ensino ou em outro. (incluído pela Lei n.º 11.741 de 2008, Art. 36-B, incisos I e II). O propósito da Lei é de conferir à Educação de Jovens e Adultos o acesso ou a continuidade no ensino fundamental e médio, além de assegurar gratuidade e oportunidades educacionais apropriadas, que levem em consideração as características dos alunos - Art. 37, § 1º (BRASIL, 2008).

Em relação à Educação Profissional e Tecnológica a lei 11741/2008, não limita o grau de acesso ao aluno, ele pode ingressar desde a formação inicial e continuada à educação profissional. Ainda conforme o disposto no Art. 42 “As instituições de educação profissional e tecnológica, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade.” (BRASIL, 2008).

Cabe reconhecer o mérito dessas concessões às lutas de profissionais educadores e entidades compromissadas com a EJA, que se debruçaram incansavelmente, em Fóruns estaduais e regionais, cujas discussões sobre políticas públicas estiveram voltadas para essa demanda social e deram voz às reivindicações pretendidas. De acordo com o Documento Base do PROEJA:

Tais políticas devem pautar o desenvolvimento de ações baseadas em princípios epistemológicos que resultem em um corpo teórico bem estabelecido e que respeite as dimensões sociais, econômicas, culturais, cognitivas e afetivas do jovem e do adulto em situação de aprendizagem escolar. (BRASIL, 2006a p. 9-10)

Retoma-se agora a questão primordial nesta proposta. Para Marta Khol de Oliveira, “é necessário historicizar o objeto de reflexão, pois do contrário, corre-se o risco de, involuntariamente, se fazer um julgamento de valores na descrição do jovem e do adulto em questão” (OLIVEIRA, 1999, p.62). Ela nos esclarece que este adolescente, este jovem, adulto ou idoso não é *qualquer um*, ele não só compreende a uma especificidade etária, mas também uma especificidade cultural. “o primeiro traço cultural (...) é a sua condição de excluído da escola regular” (Ibidem, p. 64),. e isso já é um fator responsável que dificulta a sua adaptação no ambiente escolar. Decorre daí uma situação de acanhamento, de insegurança quanto à sua própria capacidade de aprendizagem

Este sujeito, de uma forma geral, é aquele que apresentou limitações para avançar na aprendizagem no tempo *próprio* e ficou à margem do processo; ele é o trabalhador em ocupações urbanas não qualificadas e com baixo nível de escolarização, é o migrante de regiões como a região nordeste, ou do interior para os grandes centros. É também aquele que busca melhorar as suas condições de *empregabilidade* e de vida.

Diante de tudo isso, delinea-se o perfil dos sujeitos da EJA, que se caracteriza pela baixa escolaridade, não permanência no ensino fundamental na idade própria e fatores que acentuam a exclusão como: raça (etnia), gênero, cor, padrões sociais, que em geral retratam os indígenas, ribeirinhos, idosos, negros, trabalhadores informais, desempregados, subempregados, camponeses, mulheres vítimas da segregação social brasileira. (BRASIL, 2006a, p.10)

Vale ressaltar que o Decreto 5840/2006 veio ampliar o programa para toda a educação básica, na modalidade EJA e dá mostras de credibilidade em sua concretude, institucionalização e extensão. Apreende-se, assim, que a formação humana é contínua e permanente e não se esgota em períodos. Ela se estende pela vida afora, nos moldes

De saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar em busca de melhorias das próprias condições e a construção de uma sociedade socialmente justa. (BRASIL, 2006a, p.11:12)

Portanto, para este público uma educação ‘humanizadora’ que de fato confira meios para enfrentamento dos diversos matizes no mundo do trabalho. Isto inclui saberes sobre os processos produtivos que não releve apenas uma educação para o mercado. Nesse sentido, a produção científica do conhecimento deve ter em vista a resolução de problemas dos cidadãos e das camadas periféricas. Uma educação que ultrapasse as políticas formais, cientes de que os fazeres gestados no chão da escola pautam-se por uma formação integral.

3.4 Os números nos revelam

Para melhor analisarmos o nível de escolaridade em que este público alvo do PROEJA se encontra, direcionamos para o que nos revelam os números. Com base na pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios (IBGE/PNAD de 2002), havia, nessa época, um contingente expressivo: mais de vinte e três milhões (23.098.462), de jovens com idade entre 18 e 24 anos, no Brasil. Desse grupo apenas 23,3 % (5.388.869), estavam incluídos no mercado de trabalho formal, segundo o Registro Anual de Informações Sociais (RAIS/MTE). (In. BRASIL, 2006a, p. 13)

Em se tratando de escolaridade (PNAD/IBGE, 2003) verifica-se que há em torno de 23 milhões de pessoas que têm 11 anos de estudo. Portanto o índice de escolaridade da maioria da população é muito pequeno. O senso ainda confirma que 31,4 % da população de 10 anos de idade ou mais, só atingem três anos de escolaridade. O quadro que se desenha, agrava-se nas regiões norte e nordeste.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2000), os números relacionados aos jovens entre 15 a 17 anos teve o percentual aumentado de 55,3% para 78,8%. Pode-se perceber que o acesso à escola alargou-se, mas o período de permanência nela reduziu-se. Isso comprova uma disparidade entre o ingresso e a permanência na escola. Inclui-se nessa situação os indivíduos de 18 e 19 anos de idade com uma taxa considerável de 50,3% de matrículas em algumas das modalidades de ensino. Esse quantitativo reduz-se para 26,6% entre os jovens de 20 a 24 anos. (BRASIL, 2006a)

Ainda registrou-se um aumento significativo da taxa de escolarização relativa às pessoas com 25 anos ou mais, no período de 1991 a 2000, que de 2,2% passou a 5,9%. Mesmo assim considera-se que o percentual é muito pequeno. Por outro lado, essa pesquisa abrange a todos no geral, desde os alunos que estão se alfabetizando até os que já atingiram a pós-graduação, o que encobre a exatidão dos dados. Além do que, não há registro esclarecedor dos que transitam nesse meio, ou seja, o retorno dos alunos que deixaram a escola.

O Censo IBGE /2000 revela que 79% dos estudantes estão matriculados e frequentam a rede pública de ensino. Em relação ao quantitativo absoluto de pessoas de 15 ou mais anos de idade (que equivalem a 119,5 milhões de brasileiros), há 65,9 milhões de pessoas sem a conclusão do ensino fundamental (BRASIL, 2006a, 14). Dentro da faixa etária de pessoas

com mais de 14 anos, 10 milhões dos que integram a população econômica ativa e produtiva são analfabetos ou subescolarizados.

Conta-se ainda com um agravante: a população de negros e pardos com mais de 10 anos de idade alcança menos anos de escolarização que os de cor branca. Esses são produtos das desigualdades endêmicas já cristalizadas. Os números retratam uma situação comprometedora, que se arrasta por um longo tempo. As políticas públicas deste período, até então, para a educação de jovens e adultos, foram meramente revestidas para combater o analfabetismo, fracionadas, desconectadas do ensino fundamental e da formação para o trabalho, este compreendido aqui como “princípio educativo”. Na compreensão de Saviani (2009, p.113), com base em Marx, o trabalho como princípio educativo tem uma relação harmônica com o conceito do modo de produção, “pois é pelo trabalho que o homem produz a sua existência”.

Isso comprova que, apenas a universalização do ensino não é suficiente para garantir a escolarização. Basta verificar:

O imenso contingente de jovens que demanda a educação de jovens e adultos, resultante de taxas de abandono de 12% no ensino regular e de 16,7% no ensino médio, acrescido de distorção idade-série de 39,1% no ensino fundamental e de 53,3 no ensino médio, revela a urgência de tratamento não fragmentado, mas totalizante e sistêmico. (BRASIL, 2006a, p. 15).

Além de tudo, os alicerces das práticas pedagógicas alimentam a reprodução de moldes culturais de outras classes sociais distintas das dos alunos e reforçam o “fracasso escolar” e a temível evasão. Isso compromete o ensino-aprendizagem dos educandos de certa forma que mesmo aqueles que permanecem na escola e ou chegam a termo, não dominam a leitura e a escrita.

O *fracasso escolar* e a *evasão* são fatores preocupantes neste contexto e vários motivos são responsáveis por isso. Entre eles destacam-se as deficiências financeiras, as repetências contínuas muito agravantes, a precariedade das relações trabalhistas diante do aumento de desemprego e do declínio de postos de trabalho.

Essa presença marcante de jovens na EJA, principalmente nas áreas metropolitanas, vem desafiando os educadores, do ponto de vista das metodologias e das intervenções pedagógicas, obrigando-os a refletir sobre os sentidos da juventude – e de seus direitos que permeiam as classes de jovens e adultos (BRASIL, 2006a, p.16).

As distorções idade-série e idade-conclusão concorrem para acentuar o número de exclusão escolar prematura de crianças, adolescentes e jovens da rede de ensino pública. O

documento base do PROEJA aponta outros fatores que contribuem para isso. Entre eles, as precárias condições de oferta, a inadequação do calendário, o quantitativo insuficiente de professores e a assunção de um projeto pedagógico que, embora expresse a importância da diversidade, executa uma concepção de aluno ideal (BRASIL, 2006a, p. 17). Além disso, reforça-se a falácia de que o aluno, quase sempre vítima do processo, passa a ser o responsável pelo próprio fracasso.

É neste contexto que o governo, em curso, tem o propósito de assumir o que rege a Constituição (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases (1996) para garantir uma educação com qualidade e a democratização do acesso e permanência. Em face disso a Educação Profissional e a Educação de Jovens e Adultos recebem os benefícios do Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério que garante os recursos para a EJA.

Por outro lado, o modelo de desenvolvimento sócio-econômico do Brasil definido por organismos internacionais e investidores financeiros, em um cenário global, inviabiliza a implantação de políticas públicas que possam atender ao povo e principalmente aos marginalizados desta sociedade excludente. O elevado índice de relegados, à margem do mercado de trabalho serve como mecanismo de pressão para controle e redução de salários e para a eliminação de direitos trabalhistas conquistados historicamente.

Por tudo isso, tem-se que buscar um outro tipo de sociedade calcada em valores e princípios mais humanistas e que compreende o homem na sua relação de respeito com o meio e com a natureza, que constrói e se constrói como sujeito autônomo, solidário, ético. Nesse sentido a produção coletiva do conhecimento deve ter em vista a resolução de problemas do povo e substancialmente da classe trabalhadora.

Assim importa uma educação que ultrapasse as políticas formais, que os fazeres no chão da escola pautem-se pela formação integral e que supere o modelo de educação, especialmente no ensino médio, com fim exclusivo ao êxito no vestibular e que, na sua maioria, prioriza as elites sociais. Nesse sentido, pressupõe-se uma formação igualitária que prepare o aluno para a vida e que se norteie pela prática social do estudante, uma formação de cunho científico, humanístico e tecnológico.

Entretanto, nesse contexto, a educação volta para satisfazer o mercado, sob o aspecto da *qualidade total* e as necessidades do *cliente*, pois o aluno é visto como *capital humano*. A mesma oportunidade de ingresso não ocorre com a maioria dos alunos que frequentam a rede pública, pois eles esbarram em variáveis sociais e econômicas que limitam uma formação plena e o acesso à universidade.

Dessa forma, *para essa classe operária uma formação precária*, nem sempre ocasionada por deficiência da rede pública de ensino. Diante de tamanha *impotência* cabe-lhe enfrentar uma concorrência *desleal*, desigual e injusta para ter acesso à educação profissional, cuja oferta é singular e os números confirmam. (BRASIL, 2006a, p. 23).

Para esses sujeitos, a ausência de perspectivas valida a miserabilidade, o subemprego e o envolvimento com o *submundo* da marginalidade. Martins, (2002, p.124), em sua reflexão sobre o tema, alerta que “o problema está em discutir as formas de inclusão, o preço moral e social da inclusão, comprometimento profundo do caráter desses membros das novas gerações, desde cedo submetidos a uma socialização degradante”.(MARTINS, 2002 p.124).

Em face ao cenário descrito, a oferta de EJA na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica pode configurar um *porto seguro* para esse público e para os educadores comprometidos com a causa da inclusão. Embora, apenas isso, não garanta a solução para os problemas sócio-culturais e econômicos do Brasil, no mundo do trabalho.

Nesse sentido, o Brasil necessita de um novo projeto de sociedade, de políticas e empreendimentos estruturais a nível micro e macro, capazes de amenizar o processo de exclusão social que envolve a concentração de riquezas, a tênue qualificação profissional, a reestruturação produtiva, o desemprego, a aplicação das tecnologias de informação no mundo do trabalho, assim como outros fatores, para poder alterar esse estado lesivo que se vivencia hoje.

A despeito dessa urgência, cumpre efetivar

Um projeto de desenvolvimento nacional auto-sustentável e inclusivo que articule as políticas públicas de trabalho, emprego e renda, de educação, de ciência e tecnologia, de cultura, de meio ambiente e de agricultura sustentável, identificadas e comprometidas com a maioria (BRASIL, 2006a, p. 26).

Para percorrer caminhos alternativos rumo a melhores maneiras de viver fraternas, éticas e solidárias, há que se objetivar uma política de educação profissional e tecnológica integrada ao ensino médio, que se destine aos jovens e adultos afetados pela trajetória antagônica cursada por 62 milhões deles (BRASIL, 2006a, p. 27), alvo de apartações sócio-educacionais daqueles que não tiveram oportunidade no tempo certo.

É importante traçar uma política voltada para a ruptura com a dicotomia arraigada de cultura geral contraposta com a cultura técnica, ou seja, *educações* distintas: acadêmica para as camadas tidas como *superiores* e instrumental, laboral para a classe trabalhadora. Portanto, é preciso orientar-se por uma formação integral, a fim de atender os sujeitos concernentes a esse grupo.

Enfim, deve-se buscar propiciar uma formação plena que torne os cidadãos profissionais aptos para *ler o mundo*, compreendê-lo e desnudar a realidade circundante em suas dimensões econômica, histórico-cultural, social e política do mundo do trabalho e nele integrar-se e interagir a favor dos oprimidos.

Nessa perspectiva, vale lembrar que a formação continuada dos professores da EJA é imprescindível no processo de ensino-aprendizagem, para conhecer e acompanhar esse público específico. Pois os educadores de EJA têm um compromisso maior de investigar

As reais necessidades de aprendizagem dos sujeitos alunos; como produzem-produziram os conhecimentos que portam, suas lógicas, suas estratégias e táticas de resolver situações e enfrentar desafios; como articular os conhecimentos prévios produzidos no seu estar no mundo àqueles disseminados pela cultura escolar; como interagir, como sujeitos do conhecimento, com os sujeitos professores, nessa relação de múltiplos aprendizados; de investigar também, o papel do professor de EJA, suas práticas pedagógicas, seus modos próprios de reinventar a didática no cotidiano, desafiando-o a novas buscas e conquistas (BRASIL, 2006a, p. 28).

O Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2006a, p. 29), ainda elenca os princípios que devem nortear esta política educacional e se alicerçam em teorias pedagógicas educacionais, em estudos realizados na área da EJA, no ensino médio e em cursos de formação profissional. Eles estabelecem o comprometimento que os órgãos e setores públicos envolvidos com a educação precisam ter para com *a inclusão da população em suas ofertas educacionais*. Isto se traduz em assegurar a permanência e o êxito dos alunos nos estudos.

Contempla o princípio da *inserção orgânica da modalidade EJA integrada à educação profissional nos sistemas educacionais públicos; a ampliação do direito à educação básica pela universalização do ensino médio*. Esse fundamento enseja que a educação se estende pela vida afora e não apenas em programas aligeirados.

A assunção do *trabalho como princípio educativo* é sinalizadora da compreensão de que os homens se humanizam através do trabalho, via de “ação transformadora no mundo, de si, para si e para outrem” (BRASIL, 2006a, p. 30). Ele se constrói pela sua própria construção na relação com o outro e com o meio. Um outro princípio absorve *a pesquisa como fundamento da formação* do sujeito. Releva-se assim, que através da pesquisa produz-se conhecimento o que facilita a compreensão da realidade e auxilia na construção da autonomia intelectual dos sujeitos.

Por fim, o sexto princípio elege *as condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais*. No que diz respeito a esse argumento, deve-se considerar as diversidades

dos sujeitos, suas especificidades e características de origem. Nesse sentido, torna-se indispensável abolir os preconceitos e as discriminações que há em relação a esses grupos e reconhecer os seus direitos.

Para exercer de fato a política de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade EJA, cabe pensar um projeto político-pedagógico integrado, nacional único sustentado por um currículo integrado. É claro que se deve considerar a diversidade entre as entidades educacionais que colocarão em prática o projeto e as múltiplas realidades envolvidas nesse processo. Esta integração do currículo diz respeito a “uma integração epistemológica, de conteúdos, de metodologias e de práticas educativas. Refere-se a uma integração teoria-prática, entre o saber e o saber-fazer” (CIAVATTA, 2005, p.84).

É com base nesses pressupostos que alguns dos(as) professores(as), do Instituto Federal de Goiás, compromissados com esta conquista, enfrentam os desafios para realizar o processo de Implantação do Curso Técnico Integrado em Serviços de Alimentação, na Modalidade de Jovens e Adultos.

4 O PROEJA NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS CAMPUS GOIÂNIA: UM PORTO SEGURO?

A lógica da exclusão das pessoas deve gerar a lógica para resgatá-las.

Aluno Participante

Esta reflexão, de um dos alunos participantes da pesquisa, da turma T5 2008/1.3, nos remete a concepção de Marx. Marx concebe que a base de todo o processo de acumulação primitiva efetivou-se a partir da expropriação do produtor rural, do camponês que fica privado de suas terras. “Aconteceu que uma elite foi acumulando riquezas e a população vadia ficou sem ter outra coisa para vender além da própria pele. Temos aí o pecado original da economia” (MARX, 1989, 829).

Não é propósito da pesquisa refletir sobre o processo histórico do modo de produção capitalista, mas é papel da educação para uma formação emancipatória e prioritariamente, é papel dos educadores questionar as relações de produção que se desenvolvem no atual mundo capitalista para compreender os mecanismos que as regem, as causas dos problemas e os condicionamentos econômicos e sociais do mundo do trabalho, qual seja, as condições concretas em que se realiza a organização da sociedade em questão, pode desvelar o que está oculto: a relação de dominação, de alienação, de exploração do homem pelo homem, o capital sobrepujando a condição humana, a racionalidade técnica e econômica imperando sobre a ética.

4.1 A implantação do curso técnico integrado em serviços de alimentação: caminhos em descompasso

Este tópico tem por objetivo acompanhar a trajetória percorrida no processo de implantação do curso, verificar se a permanência dos alunos é satisfatória e as condições de funcionamento desde a sua implantação. Para atender ao disposto no Art. 2º, do Decreto nº 5840, 2006, que delimita: “*as instituições federais de educação profissional deverão implantar cursos e programas regulares do PROEJA até o ano de 2007*”, o Instituto Federal

de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás⁵, antigo CEFET-GO, dá início ao processo de implantação do Curso Técnico Integrado em Serviços de Alimentação, na área de Turismo e Hospitalidade.

O histórico de implantação do PROEJA, no então CEFET – Goiânia, foi elaborado pelas professoras da instituição, Mad’Ana Desirée Ribeiro Castro e, Jacqueline Maria Barbosa Vitorette, que analisaram e relataram o processo e as implicações decorrentes, os desafios e conflitos enfrentados, o modo de acolhimento por parte das equipes e outros interesses e limitações para assumir o PROEJA.

Com base na pesquisa realizada por Silva e Oliveira (2007), com o fim de identificar o perfil dos alunos da primeira turma do PROEJA, logo de início, confirmou-se que o curso não obteve a aprovação dentro da escola. Os membros envolvidos apontaram questões implicadoras em razão da falta de professores, da infra-estrutura deficitária da escola, da motivação das áreas em oferecer cursos de pós-graduação e em virtude do alto quantitativo de níveis e modalidades de cursos em andamento na entidade.

Essas justificativas validaram-se diante das alterações implementadas pela política educacional que transformou as Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica, ampliou a rede, reduziu a contratação de servidores efetivos, desarticulou os cursos de educação profissional e encerrou os cursos de educação integrada. Tais arranjos se efetivaram em função da concepção de um Estado Mínimo, a partir dos anos 1990. Os Centros passaram a orientar-se para ofertar cursos com enfoque na flexibilização, na fragmentação do processo ensino-aprendizagem e cursos técnicos sequenciais atrelados à lógica do mercado capitalista. Apesar dos enfrentamentos das condições antagônicas as autoras pontuam que:

A configuração de um contexto interno profundamente dividido em relação às concepções, princípios e funções da educação profissional e tecnológica ressalta a vitória das proposições políticas educacionais de âmbito estrutural que procuraram desarticular uma orientação educacional de cunho formativo, assentada na integração entre conhecimentos gerais e técnicos. (CASTRO e VITORETTE, 2008, p.2)

Mesmo com tamanhas resistências, as autoras citadas consideram que o PROEJA, um programa em construção no então CEFET-GO, ao retomar as discussões sobre o papel social da instituição, pode conquistar a adesão das pessoas, edificar projetos e resgatar os princípios

⁵ BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº6.095, de 24 de abril de 2007. Institui os Institutos Federais de Educação, Ciências e Tecnologia.

norteadores da educação pública: gratuidade e qualidade acadêmica e social para a educação profissional integrada e tecnológica.

Regulamentado pelo Decreto nº 5.154/2004, dentro de um novo cenário governamental, originou-se um outro modelo de educação profissional integrada, sobre o prisma de uma educação humanística, emancipadora, unitária e politécnica. Machado, (1989, p.126), em sua análise sobre a concepção Marxista de politécnica, esclarece que “o ensino politécnico, de preparação multifacética do homem, seria o único capaz de dar conta do movimento dialético de continuidade e ruptura. (...) O ensino politécnico seria , por isso, fermento da transformação”, de superação, de contraposição à concepção burguesa de educação.

Vários debates ocorreram em torno de práticas e teorias inovadoras como formas de relações entre os sujeitos mais humanizadoras, capazes de transformar o trabalho pedagógico e o processo educativo em uma concepção Freiriana *libertadora*. Nesse sentido, as autoras compreendem que:

A inserção do Programa na Instituição tem ajudado a retomar a educação técnica integrada, a aguçar os sentimentos e a compreensão sobre as características dos sujeitos da aprendizagem, a repensar as possibilidades de promoção curricular dos educandos, a forma como a Instituição tem estabelecido a sua Organização Didática e o acesso aos cursos ofertados, dentre outras questões. O Programa tem colocado, ainda que timidamente, discussões sobre outros princípios e maneiras de se pensar e realizar processos educativos. (CASTRO e VITORETTE, 2008, p. 4)

Ao lado de alguns professores adeptos à implantação do programa, as coordenações de Turismo e Hospitalidade, de Português, de Química e de Ciências Humanas participaram com um professor membro e contribuíram para a elaboração do projeto do Curso Técnico Integrado em Serviços de Alimentação na Modalidade de EJA.

Uma vez elaborado, o projeto passou pela apreciação do Conselho Diretor da instituição e esse apontou várias inviabilidades a serem sanadas entre as quais a falta de material para a concretização do curso, a formação técnica do curso e outras. Castro e Vitorette (2008, p.5), salientam que foi muito desgastante para a equipe envolvida, convencer os Conselheiros sobre a relevância de se retomar o curso técnico integrado e a premência de se abrigar parte dos milhões de jovens e adultos, hoje alijados no Brasil.

Enfim, a implantação do Curso Técnico Integrado em Serviços de Alimentação, na Modalidade de Jovens e Adultos no Instituto Tecnológico de Goiás (CEFET-GO), ocorreu em 2006, sob a vigência do Decreto nº 5478/2005, atendendo aos princípios norteadores do PROEJA, já mencionados anteriormente, e se acerca de debates sobre o Programa e o papel social da Instituição por uma premissa de inserção.

Assim, a escola estende seu espaço para acolher os que necessitam de uma educação facilitadora de inclusões: social, econômica, cultural e política, em outra forma *cidadã*. Esta abertura foi uma concessão histórica substancial sem precedentes, pois até então, mesmo reconhecendo a qualidade desta escola, reconhece-se também que ela sempre abrigou uma minoria privilegiada intelectualmente e não raro, economicamente.

Na implantação do curso, o processo seletivo para a composição das primeiras turmas mostrou-se deficitário, assim como o curto prazo e a forma como se divulgou, dificultaram a procura para o preenchimento das vagas. Além disso, apesar do intento de se fazer uma seleção por sorteio e a inscrição gratuita, optou-se por realizá-la através da internet distanciando, ainda mais, o acesso desse público alvo. O curso tem a duração de três anos, divididos em seis períodos, com uma carga horária de 2130 horas. Foram disponibilizadas trinta vagas semestrais e o acesso fez por sorteio para a composição da primeira e da segunda turma, conforme estabelecia o Edital.

A opção pelo curso em serviços de alimentação foi feita com base em pesquisa na área, em conformidade com a demanda local. A pesquisa foi realizada por profissionais habilitados, que consultaram diversas entidades envolvidas do setor. De início, definiu-se o horário das 16:30 horas às 20:30 horas depois de observações do período de trabalho dos possíveis postulantes.

Castro e Vitorette (2008, p.9), analisam que:

Dada às especificidades do Curso Técnico Integrado em Serviços de Alimentação, tais como seu público alvo, as orientações legais e o convencimento de que é necessário, estruturar uma trajetória formativa que estimule, de um lado, o início de um rompimento do isolamento das disciplinas e de uma aprendizagem centrada numa visão de mundo fragmentada, e de outro, buscar, por meio de conhecimentos das diversas áreas, pensar, refletir e propor alternativas de aprendizagem mais próximas da experiência dos jovens e adultos, estabeleceram-se quatro eixos temáticos como estratégia metodológica. Assim, foi pensada uma matriz curricular a partir da definição desses eixos: Trabalho, Cultura e Alimentação; Conhecimento, Tecnologia e Alimentação; Sujeito, Desenvolvimento e Responsabilidade Sócio-ambiental e Serviços de Alimentação e Renda X Gestão e Alternativas de Trabalho e Renda. (CASTRO e VITORETTE, 2008, p.9)

A partir da implantação do curso vieram à tona outros desafios a serem enfrentados, como a alteração na composição da coordenação de Turismo e Hospitalidade, o horário pouco apropriado, materiais didáticos, recursos financeiros e currículo. Ao avaliar os dois primeiros processos seletivos verificaram que alunos contemplados com o direito à vaga não se matricularam; perceberam ainda a necessidade de se alcançar o público de jovens e adultos e

de verificar o perfil do egresso do curso. Então optou-se por um outro processo seletivo realizado por meio de sorteio, palestra e entrevista.

Para Castro e Vitorette (2008), o maior de todos os desafios seria o de “transformar o PROEJA em uma política pública, com previsão orçamentária regular e garantidora de ações que não se tornassem reféns das alternâncias de governo”, bem como, manter a “democratização do acesso e permanência dos sujeitos cujos direitos sociais foram historicamente negados”. (CASTRO e VITORETTE 2008, p.14)

4.2 Análise geral da pesquisa: os gráficos expressam por si só

Este trabalho teve como intuito verificar como se deu o processo de implantação do Curso Técnico Integrado em Serviços de Alimentação - na Modalidade de Jovens e Adultos - PROEJA, instalado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Campus Goiânia. Avaliar também a trajetória do curso até então e a viabilidade dele para a emancipação e a permanência dos alunos no curso. A pesquisa foi realizada no final do 1º semestre e no início do 2º semestre do ano de 2009. Buscou-se delinear a trajetória em percurso das primeiras turmas e compreender o que leva os alunos a permanecerem no curso. Constituíram-se sujeitos desse estudo todas as turmas do curso em pauta. O quantitativo das matrículas iniciais do curso perfaz um total de 218 alunos, sendo 48 do gênero masculino e 170 do gênero feminino. Ao responder o questionário um dos participantes da pesquisa, afirma que em sua turma (T2 2007/1.6), a chamada foi de 30 alunos, mas só compareceram 20 deles.⁶

O processo seletivo das turmas iniciais fez-se por meio de sorteio dos que se inscreveram através da internet. Porém, como não logrou êxito, buscou-se alternativas para melhorar o processo. De acordo com a citação da coordenadora dos Cursos em Turismo e Hotelaria e do Curso Técnico Integrado em Serviços de alimentação - PROEJA, do IFG, professora Gisélia Lima Carvalho, a partir do ano de 2010 a inscrição será realizada pelo sítio da Instituição.

No processo seletivo 2010/1 a seleção contará com a entrega de documentos no centro de seleção que comprovem que o aluno concluiu o ensino fundamental e que ainda não tenha o segundo grau completo;

1. Divulgação de lista, por ordem de inscrição, de candidatos para a segunda etapa do processo. No processo de 2009/2 o sorteio foi excluído. Todos os

⁶ Quanto a isso não tivemos confirmação oficial da instituição

- candidatos foram chamados para a entrevista (272) para 2010, oficialmente, não haverá mais sorteio.
2. Participação de todos os candidatos em palestra e apresentação do curso pelo coordenador e professores para verificar se eles têm afinidades com aquela formação profissional (alguns alunos jovens, após ouvirem a palestra desistem de continuar o processo, entendendo que não tem perfil para o curso, sobretudo porque já concluíram o segundo grau e percebem que o público se constitui de pessoas com mais idade);
 3. Entrevista individual com professores do curso e assistentes sociais da instituição com preenchimento de formulário e questionários com perguntas objetivas e subjetivas que tentam buscar um perfil de aluno para a área de alimentação e para o PROEJA.
 4. Reunião com equipe de professores e assistentes sociais para a escolha dos trinta ingressantes e mais uma lista de reserva. (CARVALHO, 2009)

Para análise dos dados da pesquisa compôs-se o perfil das turmas e elas foram identificadas pela ordem que iniciaram o curso, pelo ano, pelo semestre que iniciou e pelos períodos que estão cursando.⁷

- Turma T1 2006/2.6: T1 (primeira turma), 2006 (ano que iniciou) 2 (semestre que iniciou) 6 (período que cursou no 1º semestre do ano de 2009).
- Turma T2 2007/1.6: T2 (segunda turma), 2007 (ano que iniciou) 1 (semestre que iniciou) 6 (período que está cursando no 2º semestre do ano de 2009).
- Turma T3 2007/2.5: T3 (terceira turma), 2007 (ano que iniciou) 2 (semestre que iniciou) 5 (período que está cursando no 2º semestre do ano de 2009).
- Turma T4 2008/1.4: T1 (primeira turma), 2008 (ano que iniciou) 1 (semestre que iniciou) 4 (período que está cursando no 2º semestre do ano de 2009).
- Turma T5 2008/2.3: T5 (quinta turma), 2008 (ano que iniciou), 2 (semestre que iniciou), 3 (período que está cursando no 2º semestre do ano de 2009).
- Turma T6 2009/1.2: T6 (sexta turma), 2009 (ano que iniciou), 1 (semestre que iniciou), 2 (período que está cursando no 2º semestre do ano de 2009).
- T7 (sétima turma), 2009 (ano que iniciou), 2 (semestre que iniciou), 1 (período que está cursando no 2º semestre do ano de 2009).

⁷ A instituição (IFG) possui a sua nomenclatura própria, mas para preservar a identificação dos participantes da pesquisa, optamos por não utilizá-la.

Os alunos que participaram da pesquisa pertencem às turmas T2 2007/1.6, T3 2007/2.5, T4 2008/1.4, T5 2008/2.3 e T6 2009/1.2, mas, também se levou em consideração para o estudo, os dados estatísticos das turmas T1 2006/2.6 e T7 2009/2.1. O gráfico abaixo expressa o quantitativo das matrículas iniciais de todas as turmas, por sexo, desde a implantação do curso no segundo semestre do ano de 2006 até o segundo semestre de 2009. Pelos dados, observa-se que se trata de um curso de público majoritariamente feminino, em torno de 78% do total, e a presença masculina tem-se reduzido ao longo dos anos. Esse elevado contingente de mulheres é um dado bastante significativo.

Nesse sentido, a coordenadora do Curso professora Gisélia Lima Carvalho, afirmou que não há nenhum critério de seleção em relação ao gênero.

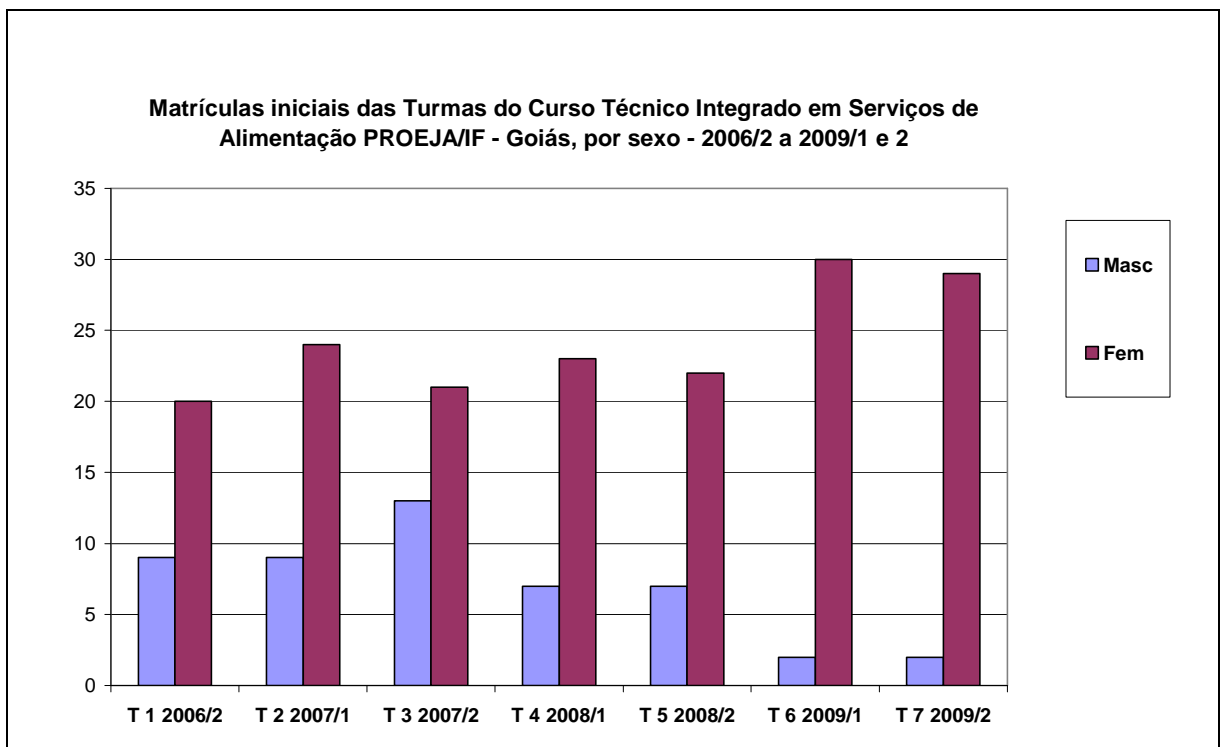


GRÁFICO 1: Matrículas iniciais por gênero
Fonte: Dados de pesquisa (2009)

Geralmente há um predomínio do público feminino na seleção. Isto se deve, possivelmente, ao setor de alimentação que, assim como o setor de turismo e hotelaria, sempre atraiu mais as mulheres. Outro fator que pode estar atrelado é que esses cursos representam alternativas na oferta histórica de cursos na instrução com predomínio de cursos ligados às engenharias, que, ao contrário, sempre atraiu mais o público masculino. (CARVALHO, 2009)

Através do questionário – Apêndice A –, realizado com 52 alunos participantes da pesquisa, 7 homens e 45 mulheres, algo em torno de 63% das matrículas atuais das turmas participantes, foram coletados os dados, realizou-se o tratamento estatístico e obtidos os

resultados, a partir dos quais se chegou às conclusões que levaram ao alcance dos objetivos propostos para a pesquisa em pauta.

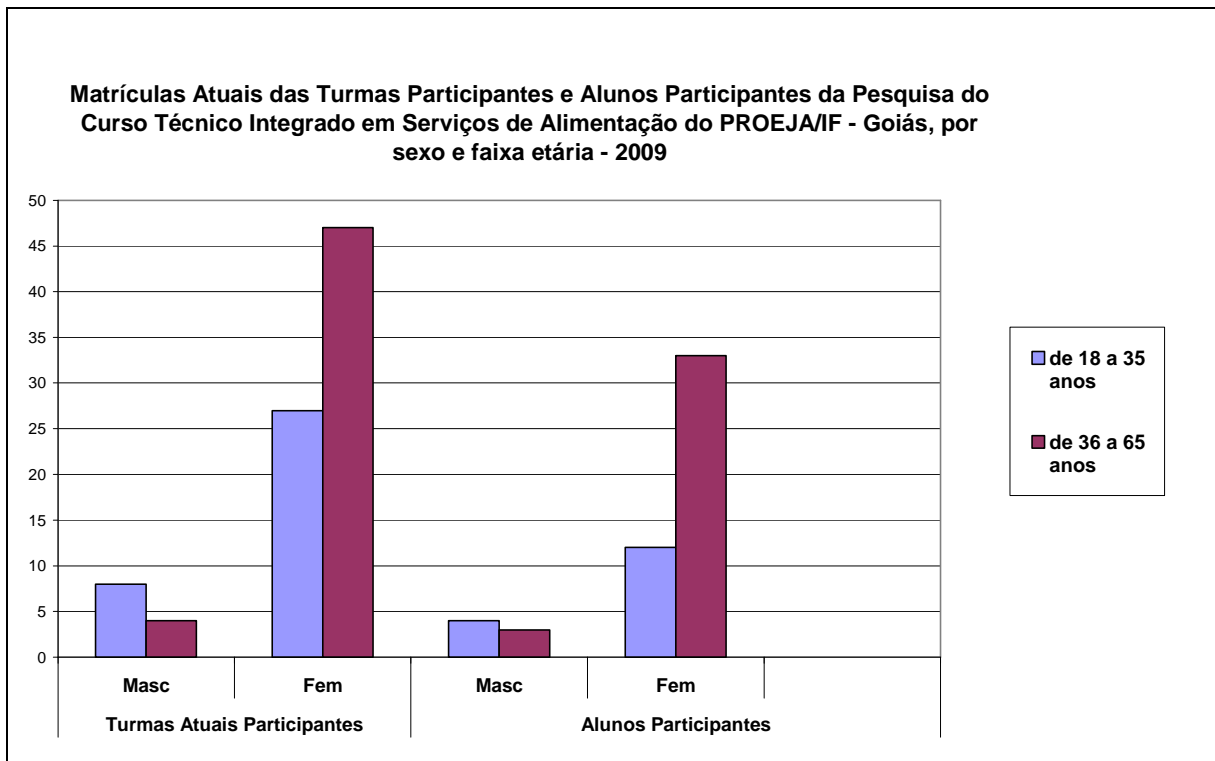


GRÁFICO 2: Matrículas atuais por faixa etária
Fonte: Dados de pesquisa (2009)

Para a pesquisa incluiu-se o quantitativo total das matrículas iniciais de todas as turmas, especificou-se o quantitativo em relação ao sexo, à faixa etária e a movimentação dos alunos em cada turma, com exceção desse último dado para a turma T7 2009/1.2, pois registrou-se apenas os dados do período inicial dessa turma. Também, procurou-se definir algumas questões que descrevem o perfil dos alunos que frequentam o PROEJA e que melhorias se deveriam efetuar para garantir a permanência dos alunos e assim conter a temível evasão dos estudantes.

O Gráfico acima demonstra que, em relação à faixa etária, o grupo apresenta uma variação expressiva que compreende uma faixa entre 18 até mais de 60 anos. Procurou-se estabelecer uma grade com variação de cinco anos, mas para melhor analisar os dados, optou-se por subdividir em dois grupos, um grupo de 18 até 35 anos e outro grupo daqueles que a idade atinge os acima de 35 anos. Verificou-se que entre os participantes das primeiras turmas houve uma incidência maior de matrículas de homens com menos de 35 anos sendo que a porcentagem de homens mais jovens em relação ao todo dos participantes masculinos foi

considerável. Já as turmas posteriores apresentaram um quadro mais próximo entre mais jovens e de mais idade.

Em consulta à coordenadora Gisélia quanto à faixa etária do grupo ela enfatizou que:

Sobre esse fator, podemos dizer que há uma orientação para atender um público de jovens e adultos. Nas entrevistas, os questionários acabam delimitando um perfil daquelas pessoas que pararam de estudar a 10, 20 anos, por exemplo, e que estão em condições socio-econômicas instáveis. Mas, vale ressaltar que se ele não demonstrar um perfil para a área de alimentação ele não entra. (CARVALHO, 2009).

Entre os dados configurou-se o perfil dos alunos em um dos padrões comuns já diagnosticados entre os jovens e adultos que frequentam o curso. Essa constatação revela e confirma os estudos de Marta Khol, descrito no 3º capítulo desta pesquisa. Esse jovem e adulto, é aquele que, pela sua condição de marginalizado na sociedade, ficou fora da escola, mas que enfrenta as adversidades e procura realizar seus sonhos de conquistar seus direitos e melhorar a sua condição de vida. Sobre isso os alunos enfatizaram bem a carência do grupo. Um dos participantes da pesquisa acentua: “Pessoas com toda uma bagagem de vida, marcada por frustrações, exclusões, desilusões contínuas do ‘Estado’ fundado sobre a desigualdade” (T5 2008/2.3) . O gráfico abaixo caracteriza bem esse perfil.

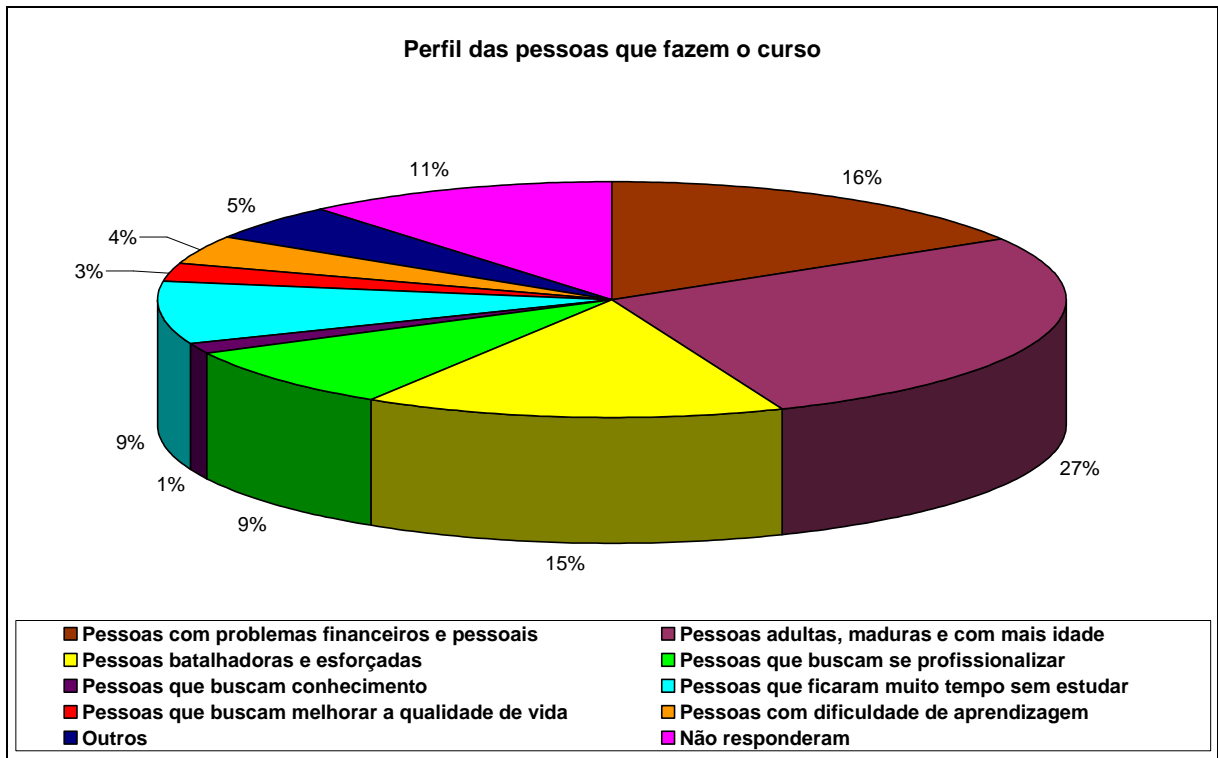


GRÁFICO 3: Perfil dos alunos
 Fonte: Dados de pesquisa (2009)

Vale aqui ressaltar a expressão de um aluno participante da pesquisa, da turma (T2 2007/1.6), em relação ao perfil do grupo: “O perfil é bastante eclético, tanto nas idades, pensamentos, histórias de vida, classe social e econômica, mas todos por um objetivo de querer aprender algo para a vida”. É interessante também observar que o grupo ficou bem caracterizado pela coragem, garra e determinação. Um exemplo disso é a declaração de mais um participante que cita: “Fui selecionada na quarta chamada por muito correr atrás”, aluna da turma T6 2009/1.2.

Sobre os motivos que os alunos optaram pelo Curso Técnico Integrado em Serviços de Alimentação foi curioso constatar que a maioria deles manifestou o desejo de obter maior conhecimento e apenas 30% do grupo considerou a oportunidade de trabalho que o curso pode possibilitar.



GRÁFICO 4: Motivação para a matrícula
Fonte: Dados de pesquisa (2009)

A maioria dos alunos participantes expressa os seus sentimentos em relação à procura pelo curso das seguintes formas: “Eu me arrependo de não ter estudado e casado nova, por isso eu estou me sentindo uma adolescente de 53 anos, mas espero aprender muito com a ajuda de Deus” (T6 2009/1.2); outro diz que retornou para ter “Interação com meus próprios filhos que já estão formados” (T5 2008/2.3). Outra fala interessante prova que se pode resgatar a auto-estima e a segurança das pessoas: “Sair de casa e sempre se aprende alguma coisa, temos

ótimos professores, aprendi muito com história, português, as matérias específicas do curso, muito interessantes. Eu não sabia nada a respeito agora tenho noção, até o final do curso tenho certeza que será bem positivo” (T4 2008/1.4). “Não entendia as coisas, estava parada no tempo” (T6 2009/1.2) Muitas das histórias relatam que os motivos que as levaram a interromper seus estudos foi o casamento precoce, filhos e o trabalho.

Os alunos também avaliaram a qualidade do curso e em uma proporção bastante elevada consideraram o curso muito bom. Um quantitativo considerável dos alunos participantes da pesquisa acreditam que o curso atende às expectativas e acreditam que o curso os prepara para exercer suas atividades relacionadas à formação proposta e para o mercado de trabalho. O gráfico seguinte aponta isso.

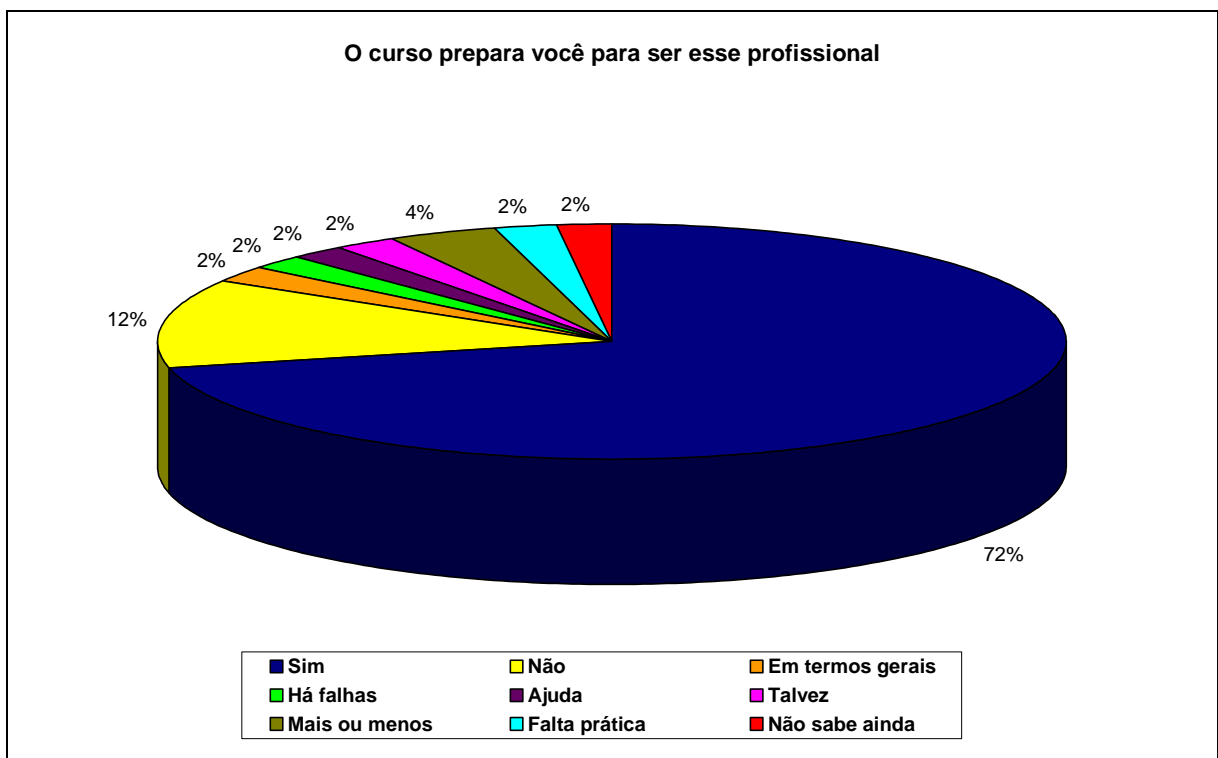


GRÁFICO 5: Preparação profissional
Fonte: Dados de pesquisa (2009)

Alguns alunos indicaram o que o curso necessita para melhorar e um percentual de 10%, dentre eles, sugeriram que o curso fosse voltado mais para o mercado de trabalho. Especificaram que o curso deveria ser focado em seu objetivo, apesar de reconhecerem a importância de todas as disciplinas. Esses participantes da pesquisa pronunciaram: “Deveria ser um curso mais voltado para a realidade atual do mercado de trabalho, ‘onde’* se deveria ver e ser ensinado o que o mercado quer” (T2 2007/1.6); “Mostrar as coisas e não ficar

enrolando, mostrar a realidade e o que devemos fazer para melhorar a nossa condição profissional” (T4 2008/1.4).⁸

A despeito disso, talvez escape a alguns dos alunos a percepção da amplitude que o curso propõe de uma formação una e integral, voltada para a formação da cidadania, uma formação humanista no lugar de uma formação tecnicista. Percebe-se isso na fala de um outro participante da turma (T5 2008/1.3), que tem uma visão oposta sobre a questão: “O tipo de curso que atenderia essa necessidade teria que fugir dos padrões estabelecidos. ‘Onde’ a educação forma apenas reprodutores da lógica do capital”.⁹



GRÁFICO 6: Como deveria ser o curso
Fonte: Dados de pesquisa (2009)

A esse respeito podemos citar o ponto de vista dos educadores que participaram e que definiram a proposta pedagógica, curricular e metodológica do curso expressa pela coordenadora do curso, professora Gisélia:

Talvez esse seja um grande desafio ainda que temos que enfrentar em relação à oferta deste ensino numa escola que tem como critério primeiro de seleção o vestibular (para todos os outros cursos). Foram muitos os problemas enfrentados quanto à pedagogia para este curso que foi inserido em uma coordenação que só ofertava cursos superiores e que já estava acostumada a trabalhar com um perfil de alunos muito específico.

Como este foi o primeiro curso do PROEJA na nossa instituição, acho que temos um desconto, sobretudo porque acredito que nossa prática está mais segura hoje e está

⁸ Grifo nosso.

⁹ Grifo nosso.

havendo uma propagação do interesse de muitos professores por esse projeto de educação.

A proposta metodológica (de eixos temáticos) que está inserida no projeto do curso não foi assimilada pela maioria dos professores. Talvez porque tenha sido discutida por muito poucos professores (mais aqueles que participaram da sua elaboração) e porque haja sempre uma alta rotatividade de professores (o curso trabalha com uma média de 50 professores) de diversas coordenações e de diversos regimes de trabalho.

Os alunos não têm o conhecimento desta proposta metodológica e também têm muita dificuldade de compreender o sistema de avaliação, o regime semestral, os trâmites legais institucionais etc. Em função disso, na turma de 2009/2 foram trabalhados, durante a semana pedagógica, todos esses temas de interesse dos alunos. (CARVALHO, 2009)

Parece haver uma controvérsia das opiniões quanto à expectativa dos alunos em relação ao curso que recebeu a aprovação de 90% do grupo, entretanto há um consenso bastante abrangente (44%) em apontar que é necessário haver mais aulas práticas. Percebe-se, nas entrelinhas, que a concepção que boa parte do grupo demonstra ter sobre preparar para o mercado de trabalho é oferecer-lhes instrumentos para a execução de trabalhos manuais, ou seja, para a prática.

Um outro aspecto que se procurou avaliar neste estudo foi a condição de permanência, considerada como um enorme desafio tanto para os alunos, quanto para o corpo docente e todo o coletivo de uma instituição de ensino. O ensino público para o jovem e adulto trabalhador convive com índices de evasão preocupantes. São vários os motivos que dificultam a permanência dos alunos da EJA na escola e um dos fatores principais é o trabalho.

No que diz respeito a essa questão a coordenadora Gisélia assinala que:

Não foi feito nenhum estudo sobre a evasão dos alunos, que se sabe, segundo estudos nacionais, ser comumente muito frequente na educação de jovens e adultos. No IFG sabemos que houve uma grande evasão, sobretudo nas primeiras turmas, e que ela está mais associada ao gênero masculino, que sempre teve menos presença em todas as turmas. Nas entrevistas, é sempre possível verificar nas mulheres de mais idade (em torno de 40 anos) um elevado desejo de voltar a estudar. Muitas relatam os problemas no casamento (a gravidez é bem citada) como os principais motivos por elas terem parado de estudar. Reforçam que agora, uma vez que os filhos já estão criados, ou às vezes até estão separadas, necessitam de “retomar à vida”, de resgatar sua auto-estima, de conquistar um novo espaço de socialização. Isso talvez seja uma força motriz para a manutenção dessas mulheres na escola. Na palestra e no primeiro dia de aula a coordenação de curso, junto com a Coordenação de Assistência Estudantil (CAE), reforça muito a importância que eles mesmos têm de se manterem unidos para o desafio de continuarem na escola. Assim, verificamos que eles alardeiam sobre uma possível evasão, citando aqueles que estão desestimulados, devido a problemas de saúde, econômicos, familiares etc. A CAE sempre vai atrás desses alunos, liga insistentemente cobrando que voltem ou que, se não tiver jeito, tranquem para voltarem em outro momento quando as coisas tiverem sido resolvidas. (CARVALHO, 2009)

Nesse sentido, o estudo demonstrou que o Curso Técnico Integrado em Serviços de Alimentação PROEJA, no Instituto Federal de Goiás – IFG –, convive com o problema da evasão. Sobre essas questões os gráficos retratam bem essa evolução. Verificou-se que no início do segundo semestre de 2009, o número de pessoas do sexo masculino reduziu-se aproximadamente para 30% (de 48 para 14 alunos) enquanto que o quantitativo do sexo feminino sofreu uma queda de 35% e passou de 170 para 109, conforme planilhas – Apêndice 2. Nesse caso, se desconsiderarmos os quantitativos das turmas T7 2009/2.1, que iniciou no 2º semestre de 2009 e a primeira turma T1 2006/2.1, em que os alunos já concluíram o curso, reduz-se ainda mais o percentual de homens.

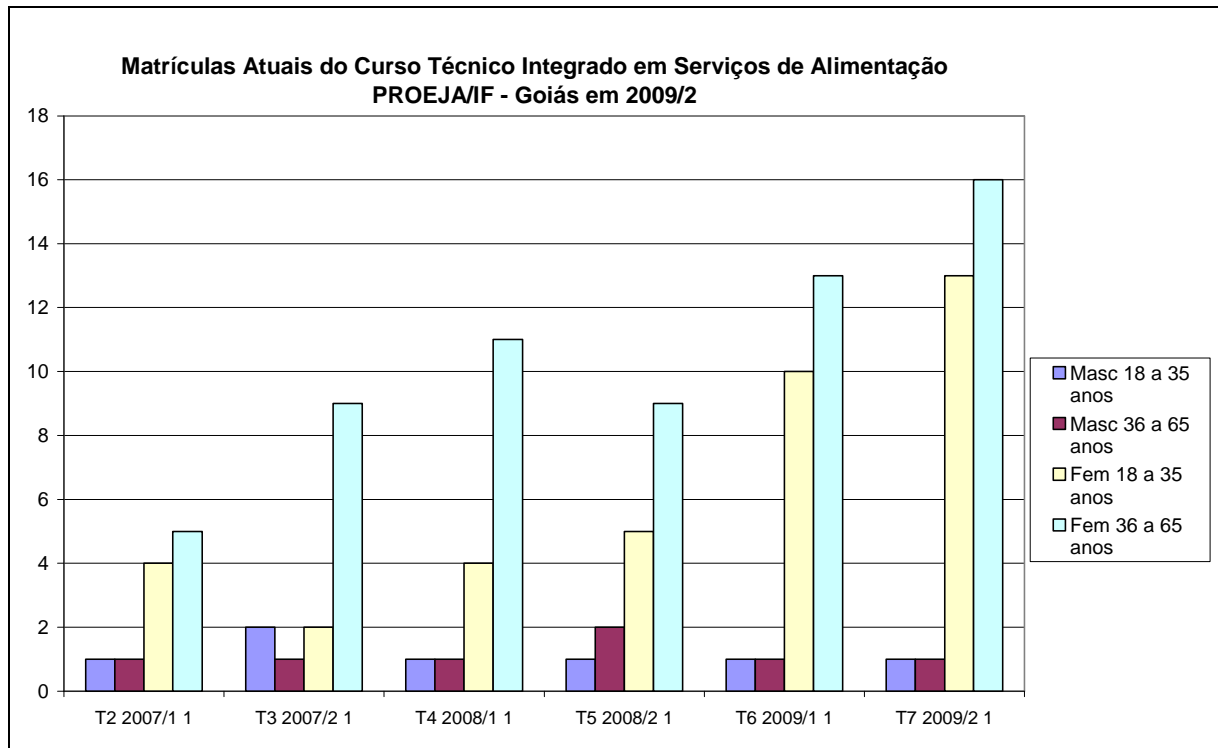


GRÁFICO 7: Faixa etária
Fonte: Dados de pesquisa (2009)

A pesquisa revelou ainda em relação à faixa etária dos ingressantes no curso, que 40 alunos do sexo masculino equivalentes a 85% deles têm menos de 35 anos e apenas sete deles (15%) têm mais de 35 anos. É um percentual também muito expressivo. Entre as alunas do sexo feminino estima-se um total de 53%, são 91 mulheres com menos de 35 e 46%, 78 mulheres com mais de 35 anos. Percebe-se que há uma proporção muito aproximada entre o número de mulheres com menos de 35 anos e as que têm mais de 35 anos e os seus quantitativos são mais uniformes.

Ao comparar o percentual de ingressantes do sexo masculino mais jovem, registrou-se no 2º semestre de 2009 uma queda acentuada da permanência, este índice reduziu-se para dez (25%) do número de homens, que equivale a uma baixa de 75%, enquanto que no percentual de ingressantes do gênero feminino a redução foi bem menor e atingiu 50%. Em relação à faixa etária acima de 35 anos o índice de permanência foi de 57% para os homens e de 63,5% para as mulheres.

É ainda muito provável que esses valores atinjam uma proporção maior com a evolução das turmas até o término do curso, pois as duas últimas turmas que iniciaram no primeiro e segundo semestres de 2009, respectivamente a T6 2009/1.1 e a T7 2009/2.1, apresentam um quantitativo masculino muito mais baixo, de apenas dois em cada turma. Carvalho reitera que:

A coordenação do programa (PROEJA), junto com a coordenação do curso e seus professores, por meio de reuniões com os alunos, entendeu que o problema da alta evasão estava na questão financeira, sobretudo. Daí surgiu o auxílio para alimentação e transportes como uma alternativa para o abandono escolar. Hoje os alunos só recebem um dos auxílios e não sabemos por quanto tempo ele durará. Nas entrevistas para seleção, nunca falamos em ajuda de custos pra estudar. Sempre falamos que eles entrarão para uma escola de referência, que terão excelentes professores, uma ótima biblioteca, ótimos laboratórios (de gastronomia e informática), que viajarão para muitos lugares, que mudarão suas vidas (humanamente e profissionalmente) a partir dali. Por isso eles não podem desperdiçar esta oportunidade. Por outro lado, temos recebido uma grande ajuda do potencial que é esse mercado de alimentação em Goiânia. A procura pelo curso tem sido cada vez maior e as ofertas de estágio estão se ampliando (muitos alunos têm progredido de função devido à formação). Isto, em minha opinião, é um grande inibidor da evasão. (CARVALHO, 2009)

As respostas dos alunos participantes sobre a desistência de seus colegas enfatizam algumas das possíveis razões para isso. Com certeza os dados não são suficientes para determinar os reais motivos que levaram os colegas a desistirem e essa seria uma questão para outro estudo. No entanto, o gráfico abaixo registra:

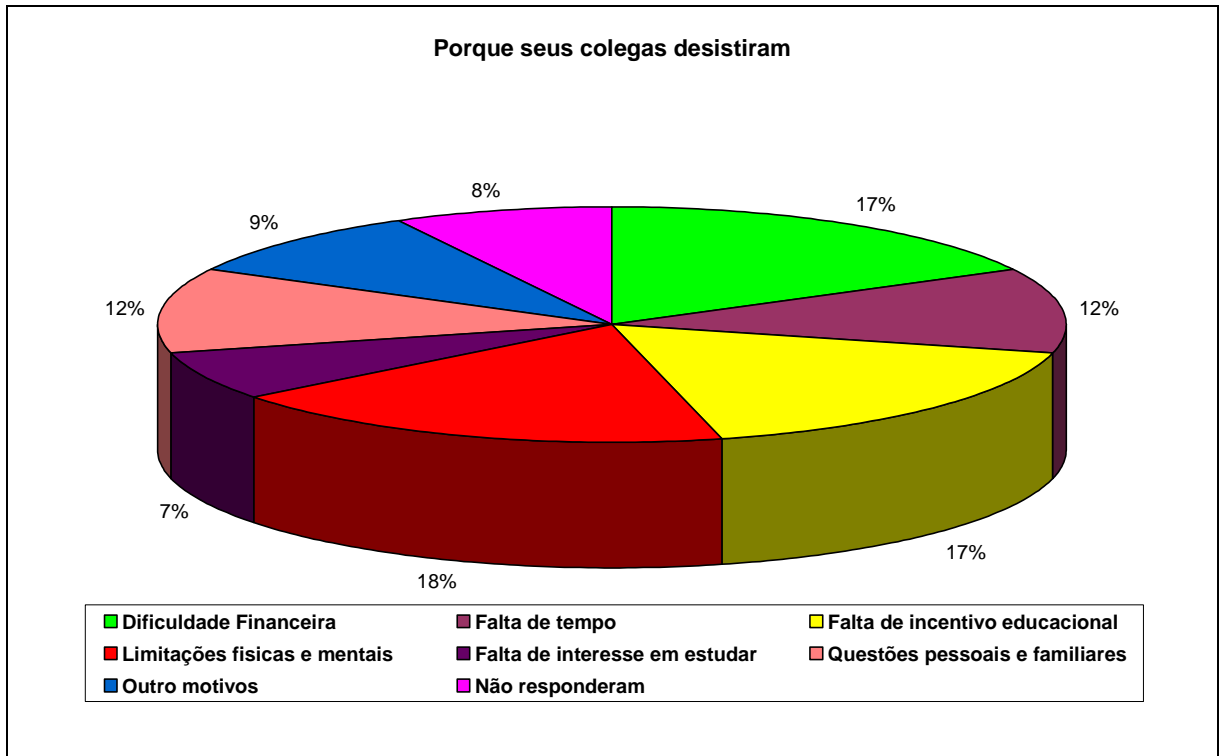


GRÁFICO 8: Motivos de desistência
Fonte: Dados de pesquisa (2009)

Na busca de soluções para este antigo problema, muitos esforços têm-se proposto para evitar que os alunos evadam-se, entre os quais destacam-se: a facilitação do acesso à escola, os horários mais flexíveis, utilização de metodologias e concepções mais humanizadoras, a fim de acolher esse público alvo, além de oferecer uma ajuda de custo. Ao comparar também os dados em relação às idades entre os alunos que evadiram e os que permanecem no curso, verifica-se que os alunos com maior idade permanecem por mais tempo.

Estimam que muitos, com certeza, abandonam o curso por falta de preparo e que, às vezes, as pessoas não conseguem alcançar os seus objetivos. Percebem que o trabalho e o esgotamento físico são fatores que podem comprometer o rendimento do aluno, impedem e dificultam a continuidade dos estudos. Apontam também, como causa de desistência dos alunos, que o retorno ao estudo é difícil, como diz um deles: “Estudar é algo difícil. Responsabilidades e o esgotamento físico impedem e dificultam a continuação dos estudos”, Assim expressa outro aluno: “Pelo que já ouvi os meus colegas falarem é que o curso não supre as expectativas. E que esse curso deveria dar uma base melhor” os participantes pertencem à turma T3 2007/2.5.

Algumas considerações pontuais colocam que no começo o curso não era organizado, não tinha sala definida, não havia professores, o curso deixava a desejar, não supria as expectativas e deveria dar uma base melhor. Reclamam da estrutura física da escola.

Consideram que alguns professores realmente incentivam e brigam pelo projeto, mas outros educadores não levam muito a sério e pontuam que esta pesquisa, quem sabe, possa fazer com que a coordenação volte mais atenção para este curso.

Outras observações feitas pelos participantes da pesquisa sinalizam para as dificuldades de relacionamento como uma das prováveis causas de desestímulo dos alunos. É relevante enfatizar que este aspecto apareceu mais acentuado em uma das turmas, a T4 2008/1.2, cujos integrantes reclamam dos colegas que são arrogantes e não há respeito com os outros alunos e nem com os professores. Também alegam que há alunos que possuem o ensino médio completo e atrapalham as aulas, perturbam as aulas por acharem que sabem demais. Sugerem que se selecionem melhor os alunos a serem matriculados, que uns sabem mais e outros nem concluíram o ensino fundamental.

Sobre o nível de escolaridade verificou-se que entre os participantes há 26 mulheres (57,7 %) que concluíram o ensino fundamental e 17 delas (37,7 %) e cinco dentre os homens, que compreendem 71,4% dos participantes do gênero masculino, já haviam concluído o ensino médio. Sobre este aspecto percebe-se que há uma incoerência ou mesmo uma distorção em relação à lei (Decreto 5.840/2006), pois o curso deveria atender àqueles que não completaram o ensino médio. Entretanto esse dado apresentou uma proporção maior na formação das primeiras turmas, pois na Turma T6 2009/ 1.1, já houve uma incidência muito menor desse quadro. Esses alunos, que têm permanecido até então, correspondem aproximadamente a 42 % dos participantes da pesquisa. Também não se pode comparar com o grupo dos não participantes da pesquisa que ainda permanecem no curso.

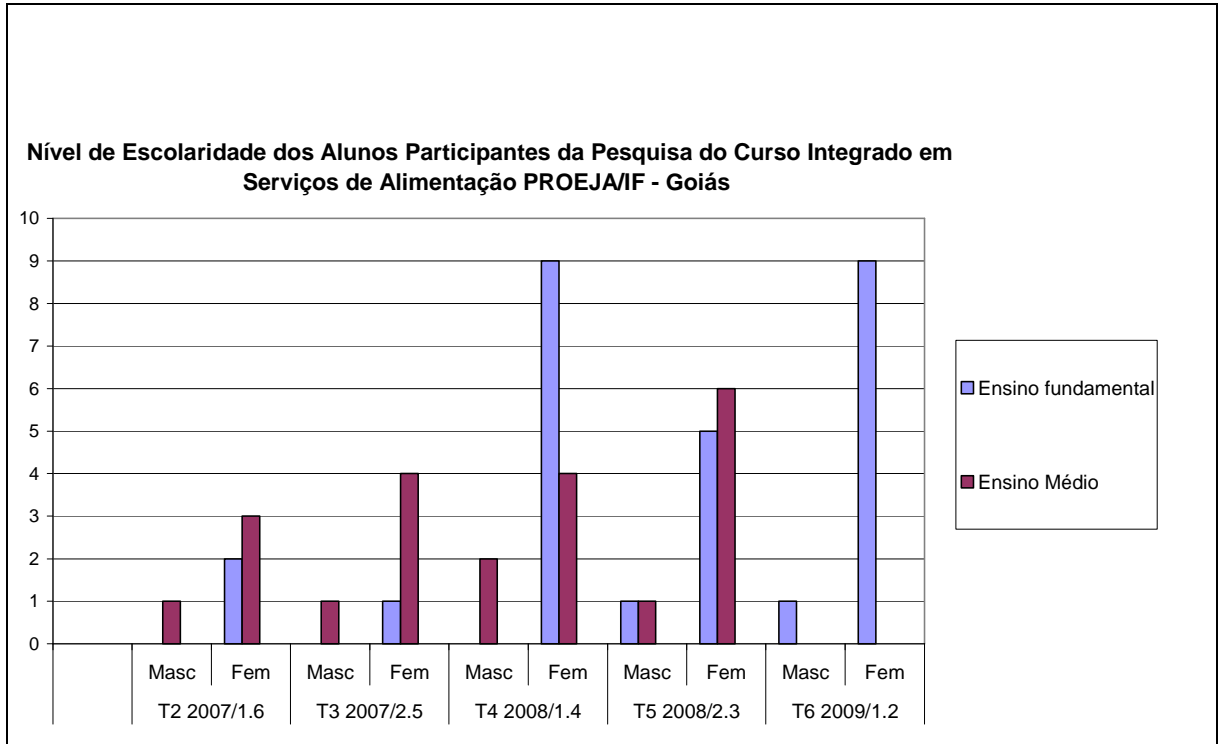


GRÁFICO 9: Nível de escolaridade
Fonte: Dados de pesquisa (2009)

Por outro lado, conforme registro da Coordenadora de Assistência Social da Instituição, Maria Cristina Nunes Hidalgo, alguns dos candidatos inscritos omitem informações e não há como se comprovar a verdade. Por isso, procurou-se primar por uma seleção mais criteriosa, o que demonstra um rigor e uma preocupação maior quanto a este processo. A análise constatou também que a maioria desses alunos ficou muito tempo afastada da escola e passou mais de 20 anos sem estudar.

Quanto à condição sócio-econômica dos participantes a maioria deles enquadrou-se a si próprios como de camadas de baixo e médio rendimento, com um percentual de 50% cada. Na verdade são, no geral, da classe trabalhadora assalariada ou realizam atividades informais. O mesmo não se confirma com o registro da assistente social, pois ela revela que sobre esse aspecto muitos alunos omitem para se beneficiarem da ajuda de custo que o curso oferece.

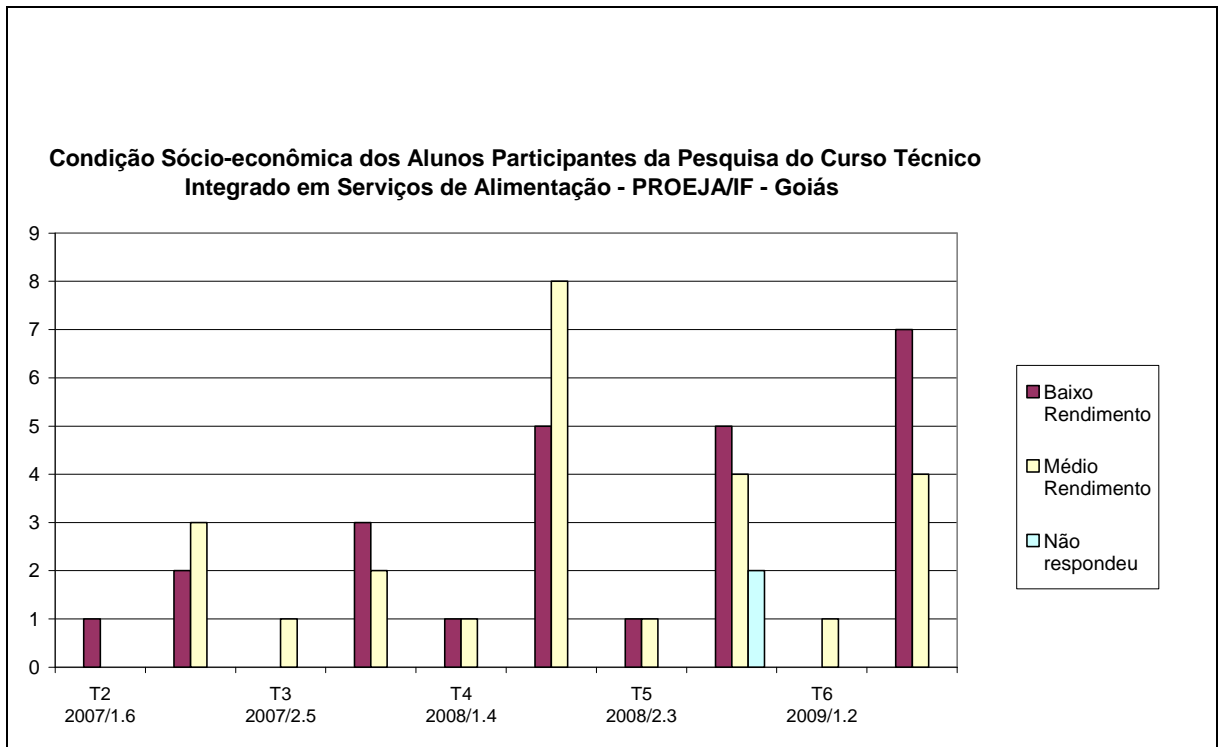


GRÁFICO 10: Condições sócio-econômicas
Fonte: Dados de pesquisa (2009)

Não constitui nosso objetivo questionar esta informação da Coordenação, pois consideramos que esta é uma exceção e não é a condição da maioria dos alunos. Percebe-se isso ao se analisar certos dados como o ramo de atividades, nas quais uma grande porcentagem dos alunos trabalha, que este fator pode justificar a condição dos alunos de menos favorecidos. São profissões que englobam um trabalho informal precário e profissões essenciais, mas que não são valorizadas pela sociedade como um todo. São atividades reconhecidas e relacionadas como trabalhos manuais e prestações de serviços que não dependem tanto da instrução intelectual. A consagrada e eterna divisão entre o fazer e o pensar se faz presente para essa categoria.

A pesquisa confirmou ainda que a maioria deste público alvo, não frequentou nenhum curso profissionalizante e os cursos que frequentaram condizem com as profissões que já exerceram ou exercem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A economia não pode ter em fim um si mesma, mas deve ser um meio para que as necessidades humanas sejam satisfeitas possibilitando usufruir as conquistas sociais, bem como o tempo livre, necessário e indispensável para a busca do lúdico e a expressão de sua própria cultura.

Lustosa

O presente trabalho teve como pressuposto compreender o que delimita a ação do trabalhador diante das transformações ocorridas, especificamente no mundo do trabalho, dentro do modelo de produção capitalista, como também investigar até que ponto o processo educacional tem contribuído para possibilitar a permanência desse aluno na escola, o fortalecimento de sua cidadania e a sua emancipação como trabalhador.

Pelos resultados deste estudo, verificou-se que a maioria dos alunos pesquisados trabalha com atividades na área de serviços gerais (24%), outros ficaram afastados da escola por um período entre 26 anos e até mais de 30 anos (28%), procuraram o curso para obterem maior conhecimento (56%) e 37% dos estudantes não frequentaram e nem concluíram cursos profissionalizantes. A maioria das pessoas que responderam o questionário afirma que o curso atende às suas expectativas (90%) e esperam que o curso os prepare para o mercado de trabalho (43%). Acrescenta-se ainda que:

- Grande parte dos alunos pesquisados considera a capacitação e qualificação habilidades que o profissional deve ter (53%);
- consideram-se ser esse profissional qualificado e capacitado 78% dos estudantes;
- a maior parte dos alunos pesquisados acredita que o curso prepara para que seja esse profissional (72%) e 44% deles almejam que o curso tenha mais aulas práticas.

Quanto aos resultados das afirmativas referentes ao inventário de permanência, objeto deste estudo, e desistência dos alunos do curso das turmas participantes, é importante destacar que realmente constatou-se que é necessário atentar para a questão, pois o índice de permanência no curso não é muito promissor.

Enfim, esse curso foi pensado com base nos pressupostos de uma “Pedagogia Libertadora”, que se alicerça a partir da realidade do educando e que, por isso mesmo, ele é partícipe integrante, portanto deve ser ouvido em seus questionamentos e seus anseios. Talvez

esteja aí o pecado que os organizadores das propostas cometeram no início, pois o que parece é que os alunos não foram consultados e nem esclarecidos sobre a proposta do curso .

Como assinala um dos alunos participantes: “O mercado de trabalho, com certeza, precisa de profissionais que reproduzam a lógica do ‘lucro’. Mas o que a classe trabalhadora precisa é de gente voltada para as necessidades sociais” (T5 2008/1.3). Embora se tenha essa compreensão, esses alunos, que passaram tanto tempo longe da escola, foram limitados das múltiplas possibilidades de serem cidadãos de direito, de serem intelectuais orgânicos, de serem sujeitos que constroem a história.

Por outro lado, o antecedente histórico educacional brasileiro revela um atraso de três séculos, o que justifica que o desenvolvimento brasileiro sustentou-se com base na abundância da matéria-prima, na mão-de-obra barata e não qualificada compatível com uma população “ignorante” e uma pequena elite educada. A educação também, enquanto *investimento* econômico, privilegiou a minoria e estabeleceu bases mínimas de educação dos povos.

Sobre isto, as professoras Miriam Fábria Alves e Mad’Ana Desirée R. de Castro, em um processo de pesquisa em andamento, analisaram que

A implantação do PROEJA se dá em um complexo e contraditório contexto de disputas em torno de projetos educacionais que visam, em última instância, a afirmação de processos formativos emancipatórios de um lado, e de outro, a manutenção de uma educação adequada à dinâmica do mercado” (ALVES e CASTRO, 2009, p. 8).

A alternativa que se encontra para equacionar essa crise é oferecer a todos uma educação unitária, democrática, pública, de qualidade que possa fornecer ao indivíduo instrumentos de luta, de conscientização política. Não apenas no discurso, mas na prática, deve-se efetivar o embate contra-hegemônico. Isto se faz através da constituição de um corpo coletivo e organizado capaz de superar as formas de relações sociais impostas pelo modelo de produção capitalista. A escola é, sem dúvida, um espaço possível de realizar essa transformação social capaz de substituir a educação *pela pedra* por uma *educação pela vida*¹⁰.

¹⁰ João Cabral de Melo Neto

REFERÊNCIAS

- ALVES, Míriam Fábria; CASTRO, Mad'Ana Desirée Ribeiro de. **A Constituição da Educação Profissional na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – As Experiências do PROEJA em Goiás.** Disponível em: <http://www.isecure.com.br/anpae/339.pdf> . Acesso em 15 jan 2010
- ANDERSON, Perry. **Balço do neoliberalismo.** In. SADER. Emir; GENTILLI, Pablo (org.) **Pós - neoliberalismo.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana.** 12 ed. Rio de Janeiro: Forence Universitária, 1989.
- ARROYO, Miguel G. **Trabalho - educação e teoria pedagógica,** In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século.** 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p.138–165.
- _____. Educação e exclusão da cidadania, In: ARROYO, Miguel; BUFFA, Ester; NOSELLA, Paolo. **Educação e cidadania: quem educa o educador?** 3 ed. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1991. p.31–53.
- _____. **Administração e qualidade da prática educativa: exigências e perspectivas.** Revista Brasiliense de Administração da Educação, Brasília: ANPAE, 12(1): 8:21, jan/jun, 1996.
- _____. **Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores.** Revista Educação & Sociedade. Belo Horizonte: UFMG, nº 68, ano XX, dez/1999.
- BELO HORIZONTE. Rede Municipal de Educação. **Proposta político-pedagógica.** Cadernos Escola Plural 4. 2 ed. SEGRAC, 1994.
- BRANDÃO, Carlos R. O. **O que é educação?** 33 ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- BRASIL. Constituição, 1988. República Federativa do Brasil, Senado Federal, Secretaria Especial de Editoração e Publicações, 1997. p.33-36.
- BRASIL. Lei nº 9394, de 24 de Dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação.** Brasília, Senado Federal. Secretaria Especial de Editoração e Publicações, 1997. p. 7-32.

BRASIL. Congresso Nacional. Decreto n.º 5154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n.º 3994, de 20 de dezembro de 1996. Educação profissional técnica de nível médio. Disponível em :
<http://www.planalto.gov.br/ccivil-03-ato2004-2004/Decreto/D5154.htm>

BRASIL. Congresso Nacional. Decreto n.º 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui no âmbito federal o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos-PROEJA.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos/Formação Inicial e Continuada/ Ensino Fundamental/ Documento Base. Brasília, agosto de 2006b. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/PROEJA_fundamental_ok.pdf

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos/Educação Profissional Técnica de Nível Médio/Ensino Médio/ Documento Base. Brasília, agosto de 2006^a. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/PROEJA_médio Acesso em 01 nov 2009

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto n.º 6.095, de 24 de abril de 2007. Institui os Institutos Federais de Educação, Ciências e Tecnologia. Brasília, 2007.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o FUNDEB, Brasília, 2007

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n.º 11.741, de 2008. Regulamenta a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Brasília, 2008

BUFFA, Ester. **Educação e cidadania burguesas**. In: ARROYO, Miguel; BUFFA, Éster; NOSELLA, Paolo. Educação e cidadania: quem educa o educador? 3 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991. p. 11-30

CASTRO, Mad'Ana Desirée Ribeiro de, VITORETTE, Jacqueline Maria Barbosa. **O PROEJA no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás: Uma Análise a partir da Implantação do Curso Técnico Integrado em Serviços de Alimentação**. 2008. Disponível em:
http://www.anped.org.br/reuniões/31a/1_trabalho/GT_184447--Int.pdf . Acesso em 15 ago 2009.

Clavatta, Maria. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade**. In. Ensino Médio Integrado: Concepção e contradições. Frigotto, Gaudêncio, Clavatta, Maria, Ramos, Marise (orgs.). São Paulo: Cortez, 2005.

Cunha, Luiz A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 4 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

Cunha, Maria Couto. **Relações Governamentais, Políticas de Descentralização e Gestão da Educação Municipal**. [200?]. Disponível em: <<http://www.isecure.com.br/anpae/277.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2008.

Delors, Jaques. **Princípios: os quatro pilares da educação**. In. Um tesouro a descobrir. Relatório para UNESCO, da Comissão Internacional sobre Educação do século XXI, Lisboa:

Evangelista, Ely G.S. **Educação e mundialização**. Goiânia: UFG, 1997.

Fidalgo, Fernando S. **Gerência da qualidade total na educação: a privatização do público**. In. Fidalgo, Fernando S.; Machado, Lucília R. de Souza. (Orgs.) Controle da Qualidade Total: uma nova pedagogia do capital, 2 ed. Belo Horizonte: Movimento de Cultura Marxista, 1996. p. 65-78.

Freire, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 6 ed. São Paulo: Paz e terra, 1996.

Frigotto, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito**. In. Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século. 2 ed, Petrópolis: Vozes, 1998. p. 25-38.

Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Educação, síntese dos indicadores sociais**. São Paulo, 1999. In. Estudos e pesquisas, 4.

Gentili, Pablo. **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. **Mentiras que parecem verdades: argumentos neoliberais sobre a crise educacional**. Revista de Educação. Rio Janeiro: UFRJ, AEC, 100:75-98 1996.

GUIMARÃES, Ged. **Educação e qualidade: o que há de novo?** Goiânia: FE, UFG, 1997.

IANNI, Octávio. **A política mudou de lugar.** In. DOWBOR, Ladislau; IANNI, Otávio; RESENDE, Paulo; EDGAR A. Desafios da globalização. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 17- 27

KHOL, Marta de Oliveira. **Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem.** MEC/UNESCO. Educação como exercício de diversidade. Brasília: Unesco/MEC, Anped, 2005.

KUENZER, Acacia Z. **As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão.** In. FERREIRA, Naura Carapeto (Org.) Gestão democrática da educação, atuais tendências, novos desafios, São Paulo: Cortez, 1998. p. 233-57.

_____. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal.** São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Pedagogia da fábrica: as relações de produção e educação do trabalhador.** 2 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.

LAURELL, Asa Cristina. **Avançando em direção ao passado: a política social do neoliberalismo.** LAURELL, Asa Cristina (Org.). Estado e políticas sociais no neoliberalismo. 3ª. ed. São Paulo: Cortez, 2002, p.151-178.

LUSTOSA, Francisco Hudson da Cunha. **A educação da economia.** Revista Trabalho e Educação. FE, UFG. NETE 4: 39-61, ago/dez, 1998.

MACHADO, Lucília R. Souza. **Controle da qualidade total: uma nova gestão do trabalho, uma nova pedagogia do capital.** In. FIDALGO, Fernando S.; MACHADO, Lucília R. de Souza, (Orgs.) Controle de qualidade total: uma nova pedagogia do capital. 2 ed., Belo Horizonte: Movimento de Cultura Marxista, 1996. p. 13-27.

_____. **Politecnia, Escola Unitária e Trabalho.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989, p. 123-130

MANFREIDI, Sílvia Maria . **A educação popular no Brasil: uma releitura a partir de Antônio Gramsci.** In. BANDRÃO, Carlos Rodrigues. A questão política da educação popular. São Paulo: Livraria Brasiliense, 1980

_____. **Educação Profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, José de Souza. **A sociedade vista do abismo**. Novos Estudos sobre a exclusão, pobreza e classes sociais. Petrópolis: Vozes, 2002

MARX, Karl. **A chamada acumulação primitiva**. cap. 24. In: O capital – Livro primeiro, v. 2, 12 ed. SANT’ANNA, Reginaldo (Trad.). Rio de Janeiro. Bertrand. v. 2, 1989. p. 828-882.

MASCARENHAS, Ângela Cristina B. **A educação como objeto de análise sociológica**. Revista Inter-Ação, FE, UFG. 19 (1,2): 123-129 jan/dez, 1995.

PAIVA, Vanilda. **O novo paradigma de desenvolvimento: educação, cidadania e trabalho**. Revista Educação & Sociedade, Campinas: Papyrus, Ano XIV, 45: 309-325, dez/1993.

PARO, Vitor Henrique. **Parem de preparar para o trabalho!!!** Reflexões acerca dos efeitos do neo liberalismo, sobre a gestão e o papel da escola básica. In. FERRETI, Celso João et al. Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999. p. 101/120.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria Municipal Educação de Porto Alegre. **Interdisciplinaridade, tema gerador e avaliação emancipatória**. Cadernos do Mova 4.

RODRIGUES, Neidson. **Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

SAVIANI, Demerval. **Modo de produção e a pedagogia histórico crítica**. Entrevista. Revista eletrônica Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Londrina, v.1, n.1, p. 110-116, jun. 2009. Disponível em www.wel.br/revistas/wel/index.php/germinal/article/... Acesso em 13 jan 2010

STEIN, Suzana Albornoz. **Por uma educação libertadora**. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

TEIXEIRA, Francisco J. S. **Modernidade e crise: reestruturação capitalista ou fim do capitalismo?** In. *Neoliberalismo e reestruturação produtiva: as novas determinações do mundo do trabalho*. 2 ed., São Paulo: Cortez, 1998. p. 15-74.

_____. **O neoliberalismo em debate**. In. *Neoliberalismo e reestruturação produtiva: as novas determinações do mundo do trabalho*. 2 ed., São Paulo: Cortez, 1998. p. 195-252.

TRIVINOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1995.

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

VIEIRA, Sofia Lerche. **Neoliberalismo, privatização e educação no Brasil.** Fortaleza: FE, UFCE, 1999. p. 27-55.

VIEIRA, Sofia L; FARIAS, Isabel M. S. de. **Política educacional no Brasil: Introdução Histórica.** Brasília: Líber Livro Editora, 2007. p. 143-171

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO UTILIZADO NA PESQUISA

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE GOIÁS
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA À
EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS

ALUNA: Sueli de Freitas Lopes

PROFESSOR: Revalino Antônio de Freitas

ENTREVISTA: Alunos do curso Técnico Integrado em Serviços de Alimentação

Nome:..... DN:.....

Sexo:

Endereço:

.....

Profissão:.....

Grau de escolaridade... ..

Condição sócio-econômica:

.....

Breve Histórico de Vida:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

1º - Em quais atividades você já trabalhou?

.....

.....

.....

2º - Por que você interrompeu seus estudos?

.....

.....

.....

.....

3º - Quanto tempo você ficou afastado(a) da escola?

.....

.....

4º - O que levou você a procurar este curso?

.....

.....

.....
5º - Você já frequentou e concluiu ou não outros cursos profissionalizantes? Quais?

.....
.....
.....
.....

6º - Esse curso atende às suas expectativas? () Sim () Não
O que você espera que ele lhe proporcione?

.....
.....
.....

7º - Neste modelo de produção econômica, o Capitalismo, há uma competição acirrada para garantir o emprego. Na sua opinião, qual é o profissional que o mercado de trabalho necessita atualmente? Que habilidades e conhecimentos ele deve ter?

.....
.....
.....

8º-Você considera que está se preparando para ser esse profissional?

.....

9º-Você acha que o curso está te preparando para ser esse profissional?

.....

10º - Na sua opinião, como deveria ser um curso para formar esse profissional?

.....
.....
.....

11º - No Encontro Diálogos PROEJA/2008 ficou explicito que ocorre e ocorreu um grande número de evasão escolar especificamente neste grupo de jovens e adultos. O que você pensa a respeito disso? Na sua opinião, por que seus colegas desistiram?

.....
.....
.....
.....
.....

12º - Você, que está em contato direto com os seus colegas, fale sobre o perfil do público que frequenta este curso?

.....
.....
.....
.....

13º - Esta turma iniciou-se com trinta (.....) alunos. Quantos alunos frequentam o curso hoje?

.....
.....
.....

14º - Você encontra dificuldades para dar continuidade a este curso? ()Sim ()Não
Você já pensou em desistir? ()Sim ()Não Em caso de Sim, por quê?

.....
.....

15º - O que motiva você a permanecer nesse curso. Classifique:

- () Corpo de Professores
- () A qualidade da escola
- () A ajuda de custo
- () A oportunidade que o curso pode me oferecer ao concluí-lo
- () Outro

OBSERVAÇÕES:

.....
.....
.....
.....

APÊNDICE B – Tabulação da pesquisa – planilhas

**TABELA 1 – Pesquisa do CTISA – PROEJA/IF – Alunos
Goiás 2009/2º Sem.**

Faixa Etária	T2 2009/2 6		T3 2009/2 5		T4 2009/2 4		T 5 2009/2 3		T6 2009/2 2		Número de Alunos	
	Masc	Fem	Masc.	Fem	Masc.	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem
Até 20	-	-	1	-	1	-	-	1	-	-	2	1
De 21 a 25	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2
De 26 a 30	1	1	-	-	-	2	-	2	-	-	1	5
De 31 a 35	-	-	-	1	-	1	1	-	-	2	2	4
De 36 a 40	-	-	-	1	-	2	-	-	-	2	-	5
De 41 a 45	-	-	-	2	-	1	-	3	-	2	-	8
De 46 a 50	-	2	-	-	-	4	1	3	1	2	3	11
De 51 a 55	-	-	-	1	-	3	-	1	-	1	-	6
De 56 a 60	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1	-	2
Acima de 60	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1
Total:	1	5	1	5	1	13	2	11	1	11	7	45

Fonte: Dados de pesquisa (2009)

TABELA 2: Pesquisa CTISA 2009 - Questão 1

Atividades que trabalhou	Turmas										Número de respostas	
	T2 2007/11		T3 2007/22		T4 2008/11		T5 2008/22		T6 2009/11		Masc	Fem
	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem		
Serviços Gerais	-	5	-	2	1	3	-	3	-	11	1	24
Área de Alimentação	-	2	-	2	-	1	-	1	-	8	-	14
Prestação de Serviços	1	2	-	5	-	6	1	6	-	3	2	22
Ramo de Confecção	-	2	-	1	1	1	-	1	-	-	1	5
Área Comercial	-	2	1	2	2	6	-	5	-	3	3	18
Outras Funções	-	1	1	-	1	1	2	3	1	-	5	5
Não Trabalhou	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1	-
Não Respondeu	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	2
Total	1	14	2	12	6	20	3	19	1	25	13	90

Fonte: Dados de pesquisa (2009)

TABELA 3 – Pesquisa CTISA 2009 - Questão 2

Interrompeu os estudos	Turmas										Número de respostas	
	T2 2007/11		T3 2007/22		T4 2008/11		T5 2008/22		T6 2009/11		Masc	Fem
	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem		
Para trabalhar	1	-	-	-	-	5	2	1	2	2	5	8
Falta de Condições financeiras	-	1		2	-	3	1	2	1	1	2	9
Falta de oportunidade	1	-	-	-	-	1	-	1		-	1	2
Falta de estímulo e coragem	-	1	-	1	-	-	1	-	-	-	1	2
Falta de base	-	-	-	-	1	-	-	2	-	-	1	2
Questões familiares	-	2	1	5	1	4	-	4	-	11	2	26
Motivos diversos	-	1	1	-	1	-	-	2	-	1	2	4
Total	2	5	2	8	3	13	4	12	3	15	14	53

Fonte: Dados de pesquisa (2009)

TABELA 4 – Pesquisa CTISA 2009 - Questão 3

Tempo afastado	Turmas										Número de alunos	
	T2 2007/11		T3 2007/22		T4 2008/11		T5 2008/22		T6 2009/11		Masc	Fem
	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem		
Até 3 anos	-	-	1	2	1	1	-	1	-	-	2	4
De 4 a 6	-	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3
De 7 a 9	1	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1	1
De 10 a 12	-	-	-	1	-	3	-	-	-	1	-	5
De 13 a 15	-	-	-	1	-	-	1	1	-	2	1	4
De 16 a 18	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1
De 19 a 21	-	1	-	-	-	-	-	1	-	2	-	4
De 22 a 25	-	-	-	-	-	5	-	4	-	1	-	10
De 26 a 30	-	1	-	1	1	4	1	3	1	3	3	12
Mais de trinta	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1
Total	1	5	1	5	2	13	2	11	1	11	7	45

Fonte: Dados de pesquisa (2009)

TABELA 5 –2009 Pesquisa CTISA- Questão 4

Motivo pelo qual procurou o curso	Turmas										Número de respostas	
	T2 2007/12		T3 2007/23		T4 2008/12		T5 2008/23		T6 2009/12		Masc	Fem
	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem		
Obter maior conhecimento	-	4	-	4	2	14	-	16	2	18	4	56
Oportunidade de Trabalho	3	2	-	-	1	10	-	7	-	9	4	28
Pela qualidade da Instituição e do Curso	-	-	-	-	1	1	1	-	-	4	2	5
Outras opções	-	-	1	3	-	3	-	1	-	-	1	7
Total	3	6	1	7	4	28	1	24	2	31	11	96

Fonte: Dados de pesquisa (2009)

TABELA 6 – Pesquisa CTISA 2009 - Questão 5

Cursos por área	Turmas										Número de respostas	
	T2 2007/11		T3 2007/22		T4 2008/11		T5 2008/22		T6 2009/11		Masc	Fem
	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem		
Ramo de Empresas	-	3	-	1	2	1	-	-	-	-	2	5
Cursos na área de Informática	-	-	-	1	2	5	1	1	-	-	2	7
Cursos na área de Atendimento	-	-	-	-	-	2	-	2	2	6	2	10
Cursos de Trabalhos Manuais	-	2	-	-	-	3	-	-	-	4		9
Cursos de Culinária	1	1	1	-	-	1	-	-	-	3	2	5
Nenhum	1	2	1	3	1	7	1-	4-	-	7	4	23
Outros	-	-	-	-	-	1	1	-	-	-	1	1
Total	2	8	2	5	5	20	3	7	2	20	13	60

Fonte: Dados de pesquisa (2009)

TABELA 7 – Pesquisa CTISA 2009 - Questão 6

Atende às expectativas	Turmas										Número de Alunos	
	T2 2007/11		T3 2007/22		T4 2008/11		T5 2008/22		T6 2009/11		Masc	Fem
	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem		
Sim	1	3	-	5	1	11	2	11	1	11	5	41
Não	-	2	1	-	1	2	-	-	-	-	2	4
Total	1	5	1	5	2	13	2	11	1	11	7	45

Fonte: Dados de pesquisa (2009)

TABELA 8 – Pesquisa CTISA 2009 - Questão 6.1

Espera que o curso lhe proporcione	Turmas										Número de respostas	
	T2 2007/11		T3 2007/22		T4 2008/11		T5 2008/22		T6 2009/11		Masc	Fem
	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem		
Mais Aprendizagem	2	-	-	2	-	2	2	2	-	6	4	12
Conhecimento e qualificação na área	1	1	1	1	-	3	-	7	1	3	3	15
Preparar para o mercado de trabalho	2	2	-	5	1	10	1	5	-	3	4	25
Outros	-	-	-	-	2	1	-	-	-	1	2	2
Total	5	3	1	8	3	16	3	14	1	13	13	54

Fonte: Dados de pesquisa (2009)

TABELA 9 – Pesquisa CTISA 2009 - Questão 7

Quais habilidades o profissional deve ter	Turmas										Número de respostas	
	T2 2007/11		T3 2007/22		T4 2008/11		T5 2008/22		T6 2009/11		Masc	Fem
	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem		
Que tenha capacitação e qualificação	3	3	1	6	5	14	1	4	1	5	11	34
Que seja competente	-	-	-	2	-	1	-	-	-	-	-	3
Profissional Flexível	1	-	-	-	-	2	1	2	-	-	2	4
Domine o que faz	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1
Facilidade com novas tecnologias	1	2	-	1	-	3	1	2	-	-	2	8
Profissionais Éticos	-	-	-	1	-	3	-	1	-	-	-	5
Outros	-	-	1	-	1	2	1	-	-	2	3	2
Não responderam	-	2	-	1	-	2	-	1	-	2	-	8
Total	5	7	2	11	6	28	4	10	1	9	18	65

Fonte: Dados de pesquisa (2009)

TABELA 10 – Pesquisa CTISA 2009 – Questão 8

Considera ser esse profissional	Turmas										Número de Alunos	
	T2 2007/11		T3 2007/22		T4 2008/11		T5 2008/22		T6 2009/11		Masc	Fem
	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem		
Sim	1	2	1	4	1	11	2	9	1	9	6	35
Não	-	-	-	-	1	2	-	1	-	1	1	4
Não respondeu	-	2	-	-	-	-	-	-	-	1	-	3
Às vezes	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Ainda não	-	-	-	1	-	-	-	1	-	-	-	2
Total	1	5	1	5	2	13	2	11	1	11	7	45

Fonte: Dados de pesquisa (2009)

TABELA 11 – Pesquisa CTISA 2009 – Questão 9

O curso te prepara para ser esse profissional	Turmas										Número de respostas	
	T2 2007/11		T3 2007/22		T4 2008/11		T5 2008/22		T6 2009/11		Masc	Fem
	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem		
Sim	-	1	1	4	1	7	-	10	1	10	3	32
Não	-	1	-	-	1	1	2	-	-	1	3	9
Em termos gerais	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-
Há falhas	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-
Ajuda	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Talvez	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1
Mais ou menos	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	3
Falta prática	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1
Não sabe ainda	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1
Total	2	3	1	5	2	11	2	11	1	11	8	53

Fonte: Dados de pesquisa (2009)

TABELA 12 – Pesquisa CTISA 2009 – Questão 10

Como deveria ser o curso	Turmas										Número de respostas	
	T2 2007/11		T3 2007/22		T4 2008/11		T5 2008/22		T6 2009/11		Masc	Fem
	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem		
Deveria ser voltado para a realidade do mercado	1	1	1	1	2	-	-	1	-	-	4	3
Deveria ter mais aulas práticas	-	5	-	7	-	13	1	4	-	-	1	29
Deveria ter professores bem qualificados	-	-	-	2	3	2	-	-	-	-	3	4
O curso é muito bom	-	-	-	1	-	-	-	4	1	10	1	15
Outras	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	2	-
Não responderam	-	1	-	-	-	3	-	3	-	-	-	7
Total	1	7	1	11	5	18	3	12	1	10	11	58

Fonte: Dados de pesquisa (2009)

TABELA 13 – Pesquisa CTISA 2009 – Questão 11

Motivo da evasão escolar	Turmas										Número de respostas	
	T2 2007/11		T3 2007/22		T4 2008/11		T5 2008/22		T6 2009/11		Masc	Fem
	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem		
Dificuldade Financeira	1	1	-	1	-	5	-	3	-	2	1	12
Falta de tempo	1	1	-	-	-	7	-	-	-	-	1	8
Falta de incentivo educacional	1	4	-	2	1	3	-	2	-	-	2	11
Limitações físicas e mentais	-	-	2	1	-	2	2	3	2	2	6	8
Falta de interesse em estudar	1	-	-	2	-	1	-	1	-	-	1	4
Questões pessoais e familiares	-	-	-	-	-	6	-	-	-	3	-	9
Outro motivos	-	-	-	-	-	3	-	-	-	4	-	7
Não responderam	-	1-	-	-	-	1	4	-	-	-	4	2
Total	4	7	2	6	1	28	6	9	2	11	15	61

Fonte: Dados de pesquisa (2009)

TABELA 14 – Pesquisa CTISA 2009 – Questão 12

Perfil dos alunos	Turmas										Número e respostas	
	T2 2007/11		T3 2007/22		T4 2008/11		T5 2008/22		T6 2009/11		Masc	Fem
	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem		
Pessoas com problemas financeiros e pessoais	-	-	1	-	-	5	2	2	-	3	3	10
Pessoas adultas, maduras e com mais idade	1	4	1	2	1	5	1	3	-	4	4	18
Pessoas batalhadoras e esforçadas	-	1	1	=	-	3	-	1	1	5	2	10
Pessoas que buscam se profissionalizar	-	-	-	2	-	2	-	2	-	1	-	7
Pessoas que buscam conhecimento	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1
Pessoas que ficaram muito tempo sem estudar	-	1	1	1	-	1	-	2	-	1	1	6
Pessoas que buscam melhorar a qualidade de vida	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1		2
Pessoas com dificuldade de aprendizagem	-	-	1	-	-	-	-	-	1	1	2	1
Outros	-	-	-	1	-	3	-	-	-	-	-	4
Não responderam	-	1	-	-	1	2	-	4	-	1	1	8
Total	1	7	5	7	2	21	3	15	2	17	13	67

Fonte: Dados de pesquisa (2009)

TABELA 15 – Pesquisa CTISA 2009 – Questão 13

Faixa Etária	Número de Alunos Inicial		Número de Alunos Atual	
	Masc	Fem	Masc	Fem
Até 20	5	13	1	7
De 21 a 25	11	13	-	7
de 26 a 30	10	18	2	10
de 31 a 35	7	24	4	13
de 36 a 40	8	23	3	14
de 41 a 45	2	23	1	15
de 46 a 50	3	27	3	24
de 51 a 55	2	18	-	15
de 56 a 60	-	7	-	3
Acima de 60	-	4	-	1
Total:	48	170	14	109

Fonte: Dados de pesquisa (2009)

TABELA 16 – Pesquisa CTISA 2009 – Questão 14

Dificuldade para continuar o curso	Turmas										Número de Alunos	
	T2 2007/11		T3 2007/22		T4 2008/11		T5 2008/22		T6 2009/11		Masc	Fem
	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem		
Sim	-	4	-	2	1	8	1	3	1	4	3	17
Não	1	1	1	2	1	5	1	8	-	7	4	23
Não respondeu	-	-	-	1	-	-	-	1	--	-	-	2
Total	1	5	1	5	2	13	2	12	1	11	7	42

Fonte: Dados de pesquisa (2009)

TABELA 17 – Pesquisa CTISA 2009 – Questão 14.1

Pensou em desistir	Turmas										Número de Alunos	
	T2 2007/11		T3 2007/22		T4 2008/11		T5 2008/22		T6 2009/11		Masc	Fem
	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem		
Sim	-	3	1	2	1	9	-	3	-	2	2	19
Não	1	2	-	2	1	4	2	8	1	7	5	21
Não responderam	-	-	-	1	-	-	-	1	-	2	-	4
Total	1	5	1	5	2	13	2	11	1	11	7	45

Fonte: Dados de pesquisa (2009)

TABELA 18 – Pesquisa CTISA 2009 – Questão 15

Motivo da permanência no curso	Turmas										Número de respostas	
	T2 2007/11		T3 2007/22		T4 2008/11		T5 2008/22		T6 2009/11		Masc	Fem
	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem		
O corpo de professores	1	1	-	-	-	6	2	6	-	4	3	17
A qualidade da escola	1	-	-	-	-	2	-	3	-	5	1	10
A ajuda de custo	1	-	-	-	-	5	-	3	-	1	1	9
A oportunidade que o curso pode oferecer	1	5	-	3	-	11	-	8	1	10	2	37
Para realizar o sonho de ter o 2º grau	-	-	-	-	-	1	-	-	1	-	1	1
Buscar conhecimento	-	-	-	-	-	2	-	-	-	2	-	4
Porque não vai desistir agora no meio do curso	-	-	1	-	1	-	-	-	-	-	2	-
Outros	1	1	-	-	-	1	-	-	-	-	1	2
Não responderam	-	-	-	1	-	-	-	1	-	-	-	2
Total	5	7	1	4	1	28	2	21	2	22	11	82

Fonte: Dados de pesquisa (2009)