

HELAINNE VIANEY GOMES DE OLIVEIRA

**MOTIVAÇÕES, QUALIDADE DE VIDA E SUAS MUDANÇAS –
PERCEPÇÕES DOS EGRESSOS DO PROEJA/BAMBUÍ-MG**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Economia Doméstica, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

VIÇOSA
MINAS GERAIS – BRASIL
2011

**Ficha catalográfica preparada pela Seção de Catalogação e
Classificação da Biblioteca Central da UFV**

T

O48m
2011

Oliveira, Helainne Vianey Gomes de, 1965-
Motivações, qualidade de vida e suas mudanças :
percepções dos egressos do PROEJA/Bambuú - MG /
Helainne Vianey Gomes de Oliveira. – Viçosa, MG, 2011.
xv, 96f. : il. (algumas col.) ; 29cm.

Inclui anexos.

Orientador: Lourdes Helena Silva.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f. 72-79

1. Programa Nacional de Integração de Educação
Profissional com a Educação Básica na Modalidade de
Educação de Jovem e Adultos (Brasil). 2. Educação de
adultos - Aspectos sociais. 3. Ensino profissional.
4. Qualidade de vida. 5. Família - Aspectos sociais.
I. Universidade Federal de Viçosa. II. Título.

CDD 22. ed. 353.84

HELAINNE VIANEY GOMES DE OLIVEIRA

**MOTIVAÇÕES, QUALIDADE DE VIDA E SUAS MUDANÇAS –
PERCEPÇÕES DOS EGRESSOS DO PROEJA/BAMBUÍ-MG**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Economia Doméstica, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 27 de junho de 2011.

Maria das Dores Saraiva de Loreto
(Coorientadora)

Gilvanice Barbosa da Silva Musial

Lourdes Helena Silva
(Orientadora)

Com muito carinho e saudade, dedico este trabalho à minha querida irmã Helenice, que sempre me apoiou e incentivou em todos os momentos de minha vida. Foi um exemplo de ternura e dedicação, de luta e perseverança, de esperança, fé e amor. Hoje, lá do alto, tenho a certeza de que sempre esteve comigo nesta caminhada...

Pude sentir.

Obrigada, “Maninha”!!!

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por sempre se fazer presente ao meu lado, dando-me luz e força para superar as dificuldades.

Aos meus pais Selma e José Gomes, pelo exemplo de vida e grandeza de sentimentos com que iluminam o caminho de minha existência.

Ao meu esposo Giovanni, pelo carinho, apoio e por entender minhas ausências nas constantes viagens.

Ao meu sobrinho, afilhado querido, que sempre aguardava as “surpresas” de Viçosa. Vou sentir saudades, Henrique!

À minha querida tia e madrinha “Celinha”, pelo constante incentivo e amor.

A todos os meus familiares e amigos, meu muito obrigada por tudo, pelas orações e pelo carinho.

À minha orientadora, Prof^ª. Lourdes Helena da Silva, pela oportunidade, entusiasmo, ensinamento e compreensão durante este trajeto de construção científica.

À Prof^ª. Maria das Dores Saraiva de Loreto, pelas orientações, paciência, incentivo e amor.

À Prof. Neuza Maria da Silva, pela atenção, carinho e orientações.

Às minhas colegas de trabalho Estela e Yara, pelo constante apoio e compreensão.

A Amélia e Aparecida Coelho, pelas valiosas contribuições, que muito enriqueceram o meu trabalho.

Aos meus colegas do MINTER, companheiros de caminhada na busca do conhecimento, pela amizade, companheirismo e apoio nas horas

mais difíceis. Em especial, às minhas colegas e amigas de apartamento e estudo Aline, Joelma, Lina, Margarida e Stella.

Aos entrevistados da pesquisa, pela disposição em colaborar e disponibilizar informações, emprestando seu tempo para a realização deste estudo.

Ao IFMG – *Campus* Bambuí e a toda a equipe da UFV, por terem-me proporcionado esta oportunidade de crescimento pessoal e profissional.

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS	vii
LISTA DE FIGURAS	ix
LISTA DE TABELAS	x
LISTA DE QUADROS	xi
RESUMO	xii
ABSTRACT	xiv
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 – REVISÃO DE LITERATURA	7
1.1. A Educação de Jovens e Adultos no Brasil.....	7
1.2. Educação Profissional no Brasil.....	13
1.2.1. Trajetória da Educação Profissional no Brasil.....	15
1.3. O PROEJA.....	23
1.4. Família e qualidade de vida	26
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA	34
2.1. Natureza da pesquisa	34
2.2. Unidade empírica de análise.....	35
2.3. População e amostra	39
2.4. Métodos para coleta de dados.....	40
2.5. Variáveis de análise.....	41
2.6. Procedimentos de análise dos dados	42
CAPÍTULO 3 – RESULTADOS E DISCUSSÕES	44
3.1. O PROEJA no IFMG <i>Campus</i> Bambuí	44
3.2. Caracterização socioeconômica dos egressos do PROEJA e de suas famílias.....	48

3.2.1. Caracterização dos egressos do PROEJA	48
3.2.2. Renda mensal dos egressos e de suas famílias antes e depois do PROEJA	51
3.3. Motivação para o ingresso no PROEJA.....	55
3.4. Qualidade de vida	59
3.5. Mudanças na qualidade de vida dos egressos após o PROEJA	63
3.6. Mudanças na qualidade de vida da família após o PROEJA	66
CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
REFERÊNCIAS	72
ANEXOS	80
ANEXO 1	81
ANEXO 2	83
ANEXO 3	88
ANEXO 4	91
ANEXO 5	94

LISTA DE SIGLAS

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

IFMG - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ONU - Organização das Nações Unidas

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

PROJOVEM - Programa Nacional de Inclusão de Jovens

ENCEJA - Exame Nacional de Certificações de Competências de Jovens e Adultos

FNEP - Fundo Nacional do Ensino Primário

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa

CEAA - Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

LDB - Lei de Bases e Diretrizes da Educação

PNE - Plano Nacional de Educação

MEC - Ministério da Educação e Cultura

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SESI - Serviço Social da Indústria

SENAR - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

SENAT - Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte

SEST - Serviço Social do Transporte

PROEP - Programa de Expansão de Educação Profissional

CONFINTEA - Conferencia Internacional de Educação de Jovens e Adultos

OBID - Observatório Brasileiro de Informações sobre Drogas

OSM - Organização Mundial da Saúde

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

SEAV - Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário

COAGRI - Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário

CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica

COPEVES - Comissão Permanente de Vestibular e Exame de Seleção

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

IDC - Institute Data Corporation

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Modelo teórico sobre a qualidade de vida.	32
Figura 2 - Mapa de localização do Município de Bambuí no Estado de Minas Gerais.....	36
Figura 3 - Renda mensal dos egressos antes e depois do PROEJA – IFMG <i>Campus</i> Bambuí, MG.	52
Figura 4 - Renda mensal das famílias dos egressos antes e depois do PROEJA – IFMG <i>Campus</i> Bambuí, MG.	53
Figura 5 - Conceito qualidade de vida pelos egressos do PROEJA – IFMG <i>Campus</i> Bambuí, MG.....	60
Figura 6 - Qualidade de vida dos egressos após o PROEJA – IFMG <i>Campus</i> Bambuí, MG.....	64
Figura 7 - Qualidade de vida da família dos egressos após o PROEJA – IFMG <i>Campus</i> Bambuí, MG.	67

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Alunos matriculados no IFMG <i>Campus</i> Bambuí, MG, no ano 2010.....	38
Tabela 2 - Resultado do Processo Seletivo do PROEJA/2006 do IFMG <i>Campus</i> Bambuí, MG, Área de Comércio.....	45
Tabela 3 - Resultado do Processo Seletivo do PROEJA/2006 do IFMG <i>Campus</i> Bambuí, MG, Curso de Mecânica.....	45

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Caracterização do perfil dos egressos do PROEJA do IFMG <i>Campus Bambuí</i>	48
--	----

RESUMO

VIANEY, Helainne Gomes de Oliveira, M. Sc., Universidade Federal de Viçosa, junho de 2011. **Motivações, qualidade de vida e suas mudanças – Percepções dos egressos do PROEJA/BambuÍ-MG.** Orientadora: Lourdes Helena Silva. Coorientadoras: Maria das Dores Saraiva de Loreto e Neuza Maria da Silva.

A maioria dos estudos sobre as políticas da EJA encontra-se ancorados, principalmente, nas questões relacionadas à operacionalização dos programas, tais como motivos da evasão escolar, aspectos da formação e/ou das práticas docentes, adequação do currículo, metodologias de ensino, entre outros. Identifica-se, assim, uma escassez de estudos que abordam os reflexos das ações dos programas de EJA no cotidiano de vida dos sujeitos que delas participaram e, sobretudo, de suas respectivas famílias. É neste contexto que o presente estudo teve como objetivo geral analisar as implicações do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA na vida pessoal, familiar e social dos seus egressos. Especificamente, foram seus objetivos: caracterizar o PROEJA em seus princípios, proposições e público no IFMG *Campus* Bambuí; caracterizar o perfil socioeconômico dos egressos do PROEJA e de suas famílias; identificar os fatores determinantes de inserção dos egressos no Programa; analisar as concepções dos egressos sobre as mudanças ocorridas em suas vidas, particularmente, em relação à qualidade de vida desses e à de suas famílias, pelo ingresso no PROEJA. O delineamento da pesquisa seguiu a abordagem qualitativa. Os procedimentos metodológicos utilizados consistiram de pesquisa documental, complementada com entrevista semi-estruturada realizada com 31 egressos do PROEJA do

IFMG *Campus* Bambuí, particularmente dos cursos técnicos em Gestão Comercial, Mecânica Agrícola e Mecânica Automotiva. Os dados obtidos foram analisados por meio do Método de Análise de Conteúdo, mediante categorias temáticas previamente definidas a partir de indicadores empíricos e teóricos, tendo em vista os objetivos propostos para a pesquisa. Os resultados mostraram que estes sujeitos retornaram ao processo de escolarização, por meio do PROEJA, pelo reconhecimento da falta que fez a escolaridade em suas vidas. Em suas avaliações, a inserção em um Programa de Educação de Jovens e Adultos é considerada como possibilidade de concluir a etapa final da Educação Básica, além de desenvolver uma formação profissional. Do ponto de vista da influência do PROEJA na melhoria da qualidade de vida, a pesquisa revelou que os egressos perceberam melhorias, principalmente, nas dimensões social, intelectual e emocional. De uma forma geral, pôde-se concluir que o PROEJA trouxe melhorias na qualidade de vida da maioria dos pesquisados e de suas famílias, principalmente pela promoção das capacidades e competências do ser, estar e fazer. Considera-se que os objetivos propostos foram alcançados satisfatoriamente e que essa pesquisa poderá contribuir para a ampliação das discussões sobre as mudanças que o PROEJA é capaz de gerar na vida de seus educandos e de suas famílias.

ABSTRACT

VIANEY, Helainne Gomes de Oliveira, M. Sc., Universidade Federal de Viçosa, June, 2011. **Motivations, quality of life and its changes – Perceptions from graduates from the PROEJA/BambuÍ-MG.** Adviser: Lourdes Helena Silva. Co-Advisers: Maria das Dores Saraiva de Loreto and Neuza Maria da Silva.

The majority of studies on the policies of Adult Education are based mainly on issues related to the implementation of programs. These programs are such as, but not limited to: reasons for school evasion, aspects of training and/or teaching practices, and adaptation of curriculum and teaching methodologies. Thus, a scarcity of studies addressing the consequences of the actions of Adult Education programs in the daily life of the subjects who participated in them, and especially in their families, can be identified. In this context, this study aimed to analyze the implications of the National Program for Integration of Professional Education with Basic Education in an Adult Education Format – PROEJA – in the personal and family lives as well as the social development of its graduates. Specifically, its objectives were: To characterize the PROEJA in its principles, propositions and public at the IFMG *Campus* in Bambuí; to characterize the socioeconomic profile of PROEJA graduates and their families, to identify the determinants of integration of the graduates into the program, to analyze the insights of graduates on the changes in their lives particularly those related to their quality life and that of their families following their entrance into PROEJA. The research's outlining followed a qualitative approach. The methodological procedures used consisted of document research, complemented by semi-structured interviews conducted with 31 graduates of PROEJA at the IFMG

Campus in Bambuí, particularly from courses in Business Management, Agricultural Mechanics and Automotive Mechanics. The collected data was analyzed using the Content Analysis Method through thematic categories predefined from theoretical and empirical indicators taking into account the proposed objectives for the research. The results showed that these subjects returned to the schooling process, through PROEJA, due to recognition of what a lack of schooling made in their lives. In their evaluations, the insertion into an Adult Education Program was considered as a possibility to complete the final stage of Basic Education, and develop a vocational training. From the standpoint of the influence of PROEJA on improving their quality of life, the survey revealed that the graduates perceived improvements, especially in social, intellectual and emotional constructs. Overall, it was concluded that PROEJA brought improvements in the quality of life to most of the students and their families, especially by promoting skills and competencies of existing skills. So in conclusion, it is considered that the proposed objectives were achieved satisfactorily, and that this research can contribute to broader discussions about the changes PROEJA is capable of generating in the lives of its students and their families.

INTRODUÇÃO

O objetivo central desta pesquisa consistiu em analisar as mudanças ocorridas nas esferas pessoal, familiar e social dos egressos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Buscou-se, assim, elucidar os impactos que esse processo educacional gerou na vida desses indivíduos e de suas famílias.

Espera-se que este estudo possa contribuir para uma ampla visão das políticas públicas de educação de jovens e adultos para além dos horizontes que perpassam a operacionalização e as metodologias realizadas no programa em questão.

O interesse em estudar essa temática surgiu da prática profissional da pesquisadora, autora desta dissertação, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG) – *Campus Bambuí*, enquanto docente nos cursos do PROEJA e, posteriormente, como coordenadora de uma unidade localizada fora da sede, na cidade de Piumhi, MG, à época da implantação da primeira turma do Programa. Tais oportunidades de atuação viabilizaram o entendimento de sujeitos excluídos da escola formal, com atributos significativos, representantes das múltiplas características da sociedade brasileira, acentuados em consequência de fatores como gênero, raça, classe social.

Também foi possível a compreensão das especificidades e peculiaridades desses alunos, como o grande interesse pelos estudos e esforços centrados na aquisição de novos conhecimentos, a melhoria na comunicação e expressão, a socialização, o trabalho em equipe, entre

outros. Ainda, através de seus relatos de trajetórias de vida, era possível perceber transformações ocorridas na vida desses alunos, o que instigou um olhar problematizador em relação ao PROEJA e seus educandos.

A história da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil apresenta muitas variações ao longo do tempo, demonstrando estar estreitamente ligada às transformações sociais, econômicas e políticas resultantes do avanço tecnológico, da globalização, da mudança nas concepções de Estado, que caracterizaram os diferentes momentos históricos do país.

O reconhecimento da EJA como direito humano foi gradativo. Atingiu plenitude na Constituição de 1988, quando o poder público reconheceu na sociedade brasileira a demanda de jovens e adultos que não tiveram oportunidade de realizar sua escolaridade, ou seja, de exercer o mesmo direito dos alunos de cursos regulares que frequentam a escola em idade própria.

Ainda assim, o Brasil enfrenta, segundo Rummert (2007), nesta primeira década do século XXI, altos índices de baixa escolaridade, conforme dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2006). Segundo aquela autora, em 2005 havia, no país, cerca de 14,9 milhões de pessoas analfabetas, de 15 anos ou mais. Os dados do IBGE revelaram, também, que somente 53,5% dos alunos concluíram a última série do Ensino Fundamental. No que se refere especificamente à juventude, os dados indicaram que a frequência à escola dos jovens de 18 a 24 anos era ainda mais reduzida (31,6%), e, especificamente no que diz respeito ao Ensino Médio, apenas 45,3% dos jovens entre 15 e 18 anos o cursavam.

Na perspectiva de elevar os índices de empregabilidade através da qualificação técnica e, conseqüentemente, ampliar o acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos, o governo brasileiro tem criado e desenvolvido diversos programas que procuram, além de promover a cidadania, consolidar uma educação voltada para jovens e adultos trabalhadores, direcionados para sua (re)inserção em contextos de modernização econômica e política.

Entre as várias iniciativas do atual governo, no sentido de elevar a escolaridade e, conseqüentemente, proporcionar condições necessárias

para o efetivo exercício da cidadania, destacam-se: o Projeto Escola de Fábrica, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), o Exame Nacional de Certificações de Competências de Jovens e Adultos (ENCEJA) e o PROEJA. Entretanto, essas iniciativas “são oferecidas como possibilidades de elevação de escolaridade, com caráter precário e aligeirado, porém anunciadas como portadoras potenciais de inclusão” (RUMERT, 2007, p. 38).

O PROEJA ganhou forma legal através do Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006¹, revelando a decisão governamental de atendimento à demanda de jovens e adultos pela oferta de Educação Profissional técnica de nível médio. Apresenta-se, portanto, como um programa que possibilita acesso à Educação Básica² e à formação profissional, na perspectiva de uma formação integral.

Nesse sentido, muitos estudiosos da educação têm apresentado propostas diferenciadas, tendo em vista a formação mais ampla e abrangente do trabalhador, ou seja, uma formação integrada, visando “garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política” (RAMOS *et al.*, 2005, p. 85).

Para avançar nessa concepção de educação integral, Haddad (2007) afirmou que é de fundamental importância reconhecer os sujeitos históricos que compõem as classes de educação de jovens e adultos, como sujeitos plenos de direitos, em que o direito à educação é parte deles. Elucidando essa ideia de sujeitos escolares como sujeitos históricos, Arroyo afirmou que:

¹ Este Decreto é originário da Portaria 2.080, de 13 de junho de 2005, do Decreto que a substituiu e do de nº. 5.478, de 24 de junho de 2005. As modificações jurídicas se deram em função das impropriedades legais, da redefinição da abrangência do Programa, antes restrito à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, bem como do Ensino Médio e da sua ampliação para outros sistemas de ensino e outros níveis da Educação Básica (BRASIL, 2006).

² A Educação Básica é formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (BRASIL, 1996).

[...] além de alunos ou jovens evadidos ou excluídos da escola, antes do que portadores de trajetórias escolares truncadas, eles e elas carregam trajetórias perversas de exclusão social, vivenciam trajetórias de negação dos direitos mais básicos à vida, ao afeto, à alimentação, à moradia, ao trabalho e à sobrevivência (ARROYO, 2005, p. 14).

Entende-se, então, que a qualificação pretendida pelo PROEJA requer a integração entre os conhecimentos gerais e os profissionalizantes, tendo em vista mais que a formação de meros técnicos. A proposta é a formação de cidadãos que consigam apreender a realidade e nela atuar enquanto profissionais, cuja formação esteja pautada no referencial do trabalho como um princípio educativo.

A educação, ao exercer a função qualificadora, seja através da transmissão de conhecimentos gerais ou através da qualificação, é entendida como redentora dos problemas sociais, como foi verificado: “Melhores resultados educacionais proporcionam mais oportunidades, reduzem as desigualdades de renda, criam postos de trabalho e geram crescimento ao longo do tempo” (BANCO MUNDIAL; CFI, 2003, p.13).

Assim, a criação do PROEJA pode ser considerada iniciativa capaz de proporcionar aos seus alunos a possibilidade de melhor qualidade de vida. Tal melhoria pode se dar no campo profissional, nas relações sociais e familiares, no desenvolvimento da posição do indivíduo enquanto cidadão e, até mesmo, na sua relação consigo mesmo. A família é, muitas vezes, escolhida como parceira da administração pública para enfrentar, em caráter preventivo, problemas relativos à educação, à saúde e à segurança, entre outros. De acordo com Petrini (2007), as necessidades que a família contemporânea enfrenta geram uma demanda cada vez maior por políticas sociais que possam oferecer respostas. Todavia, a maioria dos estudos sobre as políticas da EJA encontra-se ancorada, principalmente, nas questões relacionadas à operacionalização dos programas, como: motivos da evasão escolar, aspectos da formação e, ou, das práticas docentes, adequação do currículo, metodologias de ensino, entre outros. Avaliações de impactos sobre as condições de vida da população são raras e não se

encontram disponíveis no acervo de pesquisas sobre educação de jovens e adultos no Brasil (HADDAD, 2000).

Identifica-se, assim, uma escassez de estudos que abordem as implicações das ações dos programas de EJA no cotidiano dos sujeitos que delas participaram e, sobretudo, de suas famílias.

É nesse contexto que este estudo buscou analisar as implicações do PROEJA no cotidiano de vida de seus egressos e de suas famílias, partindo das seguintes questões: Quem são os sujeitos participantes do Programa? Quais as razões que os levaram a entrar e a permanecer no Programa? Como os egressos avaliam as implicações do Programa na sua vida pessoal e socioprofissional? Quais as principais mudanças percebidas pelos egressos na qualidade de vida do seu sistema familiar?

Dessa forma, este trabalho teve como objetivo geral analisar as implicações do PROEJA na vida pessoal, familiar e social dos seus egressos.

Especificamente, objetivou-se:

- Caracterizar o PROEJA em seus princípios, proposições e público no IFMG *Campus* Bambuí.
- Descrever o perfil socioeconômico dos egressos do PROEJA e de suas famílias.
- Identificar os fatores determinantes de inserção dos egressos no Programa.
- Analisar as concepções dos egressos sobre as mudanças ocorridas em suas vidas, particularmente em relação à qualidade de vida deles e de suas famílias, pelo ingresso no PROEJA.

Considera-se, portanto, que esta investigação possa apresentar contribuições para a melhor compreensão sobre os impactos de programas voltados para a educação de jovens e adultos na vida e no cotidiano familiar de educandos que deles participam. Pela sua inserção na linha de pesquisa “Família, Políticas Públicas e Avaliação de Programas e Projetos Sociais”, do Programa de Pós-Graduação em Economia Doméstica da Universidade Federal de Viçosa, buscou-se, com este estudo, analisar e avaliar o

PROEJA, na sua interface com o sistema familiar, de maneira a identificar e analisar suas implicações no cotidiano das famílias.

CAPÍTULO 1 – REVISÃO DE LITERATURA

A revisão de literatura utilizada para a contextualização deste estudo foi estruturada considerando-se os objetivos propostos e centrando-se nos seguintes tópicos: Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, PROEJA e as interfaces entre Família e Qualidade de Vida.

1.1. A Educação de Jovens e Adultos no Brasil

A história da Educação de Jovens e Adultos, no Brasil, apresenta uma trajetória que acompanha as variações da sociedade ao longo do tempo, demonstrando estar estreitamente ligada às transformações sociais, econômicas e políticas que caracterizaram os diferentes momentos históricos do país.

Seu reconhecimento ocupa lugar privilegiado nas discussões de intelectuais e educadores, seja na realização de pesquisas no campo da *práxis* pedagógica para essa modalidade de ensino, seja na construção de uma política pública para aqueles que não tiveram acesso à escola regular, em idade apropriada.

Além das discussões fomentadas pelas Organizações Não Governamentais, movimentos sociais e atores envolvidos nesse processo, ocorreu a realização da CONFITEA VI³, realizada em território brasileiro, em

³ Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos promovida pela Organização das Nações Unidas para Educação e Cultura (UNESCO) em cooperação com o governo brasileiro, ocorrida na cidade de Belém, Estado do Pará, entre os dias 1º e 4 de dezembro de 2009.

2009, em cujo *Marco de Acción de Belém* foram reafirmados os compromissos com a educação de adultos em todo o mundo, e, especialmente no Brasil, reconhecendo socialmente a capacidade articuladora dos Fóruns EJA, como interlocutor entre a sociedade organizada e o Ministério da Educação e Cultura (MEC), para consolidação das Políticas Públicas para a Educação de Pessoas Jovens e Adultas.

Observou-se que nem sempre as iniciativas governamentais para a educação de jovens e adultos, no Brasil, tiveram como propósito a emancipação do homem; estiveram sempre ligadas à formação de mão de obra, vinculadas à ideia de progresso e desenvolvimento nacional (SOARES, 1987).

A partir da década de 1930, a educação de jovens e adultos começou a demarcar seu lugar. Nesse período, Paiva (1987) relatou que a sociedade brasileira passava por grandes transformações, associadas ao processo de industrialização e concentração populacional em centros urbanos. Ainda, segundo essa autora, a política de ampliação da educação elementar traçava diretrizes educacionais para todo o país, incluindo esforços de extensão dessa modalidade de ensino aos adultos, estabelecendo-se a educação como direito de todos e como dever da sociedade.

A Constituição Brasileira de 1934 estabeleceu um Plano Nacional de Educação que, pela primeira vez, instituiu a educação de adultos como dever do Estado e incluiu a oferta do ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória como direito de todos e extensiva aos adultos (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

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

Em 1947, ocorreu o I Congresso Nacional de Educação de Adultos para o lançamento da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, que se estendeu até fins da década de 1950. A Campanha possuía duas

estratégias: os planos de ação extensiva, de alfabetização de grande parte da população, e os planos de ação em profundidade, como capacitação profissional e atuação na comunidade.

O objetivo não era apenas alfabetizar, mas aprofundar o trabalho educativo. A educação era vista como meio para ajustar a população à vida social e às preocupações do bem-estar e do progresso social, sendo sua função primordial proporcionar recursos humanos para o desenvolvimento e industrialização do país.

Na década de 1950, foi realizado o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, que possibilitou a manifestação de diversos grupos de educadores empenhados na descoberta de novos métodos de alfabetização.

O Congresso marcou a mudança do pensamento pedagógico brasileiro, enfatizando a necessidade de maior eficiência metodológica, de reflexão sobre o social e esforços em favor da educação de adultos para a participação na vida política do país, já que, como analfabetos, eram considerados incapazes e marginais. A delegação de Pernambuco, da qual Paulo Freire⁴ fazia parte, propôs uma educação baseada no diálogo, que considerasse as características socioculturais das classes populares, estimulando sua participação consciente na realidade social.

Na década de 1960, surgiram diversos programas de alfabetização popular na sociedade brasileira: o Movimento de Cultura Popular, o Centro de Cultura Popular e o Movimento de Educação de Base da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, entre outros. Em todo o país ocorreu um processo de mobilização de educadores, intelectuais, artistas, estudantes e militantes católicos, estimulados pela agitação política da época, que resultou na aprovação, em 1964, do Plano Nacional de Alfabetização.

As críticas e denúncias em torno da superficialidade dada à aprendizagem na educação de jovens e adultos, as deficiências administrativas e financeiras e a qualidade discutível das orientações pedagógicas levaram à nova articulação para a educação de adultos,

⁴ Paulo Régis Neves Freire, educador pernambucano, reconhecido internacionalmente pelo seu método de alfabetização. O estudo da linguagem do povo foi um dos pontos de partida de sua elaboração pedagógica, para o que também foi muito significativo o seu envolvimento com o Movimento de Cultura Popular (MCP) de Recife. Foi um dos fundadores do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife e seu primeiro diretor.

inspirada nas reflexões de Paulo Freire. Ele defendia uma concepção que valoriza os aspectos culturais como instrumento de transformação social e fortalecimento da participação política dos brasileiros.

Paulo Freire, ao propor que os processos metodológicos para a alfabetização de jovens e adultos transcendessem aspectos técnico-pedagógicos para elementos de conscientização, contribuiu significativamente para uma mudança no enfoque da educação popular. Manifestou-se contra a educação bancária, que desumaniza o homem e o converte num depósito de conteúdos, e propôs uma educação dialógica e conscientizadora. Concebia a alfabetização de adultos para além da aquisição e produção de conhecimentos cognitivos, mesmo sendo esses necessários e imprescindíveis. Segundo Freire:

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres "vazios" a quem o mundo "encha" de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como "corpos conscientes" e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (FREIRE, 2002, p. 67).

Freire propunha uma educação libertadora, que deveria ser construída com a participação do próprio sujeito e orientada para ele mesmo, numa luta incessante em busca de recuperar sua humanidade, considerando-o como sujeito de sua aprendizagem. Sugeriria uma ação educativa que não negasse sua cultura, mas que a fosse transformando através do diálogo.

Na época, ele se referia a uma consciência ingênua ou intransitiva, herança de uma sociedade fechada, agrária e oligárquica, que deveria ser transformada em consciência crítica, necessária ao engajamento ativo no desenvolvimento político e econômico da nação.

Em 1967, período da ditadura militar, a repressão aos movimentos sociais e populares também se estendeu às iniciativas governamentais em curso, principalmente às ideias de uma educação de adultos libertadora. Foi nesse contexto que o governo militar lançou o Movimento Brasileiro de

Alfabetização (MOBRAL), "que em muitos aspectos era apresentado com antítese dos movimentos que vinha substituir" (BEISIEGEL, 2003, p. 23).

O movimento esteve ligado aos interesses econômicos e à necessidade de formação de mão de obra para as empresas e, segundo Paiva (1973), pretendia-se a modernização da sociedade sem, contudo, a mudança da ordem política vigente.

Em 1971, houve a implantação do ensino supletivo que, por sua vez, constituiu um marco na história da educação de jovens e adultos no Brasil. Pela primeira vez na história da educação brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 5692/71 dedicou um capítulo inteiro à EJA, intitulado "Ensino Supletivo". Segundo Haddad *et al.* (2000), o Ensino Supletivo foi apresentado como um "projeto de escola do futuro e elemento de um sistema educacional compatível com a modernização socioeconômica dessa década".

Em 1974, o MEC propôs a implantação dos Centros de Estudos Supletivos (CES), que se organizavam com o trinômio tempo, custo e efetividade, cujos cursos foram influenciados pelo tecnicismo. Assim, eram adotados módulos instrucionais, atendimento individualizado, autoinstrução e arguição em modular e semestral. Como consequência, ocorreram a evasão, o individualismo, o pragmatismo e a certificação rápida e superficial (SOARES, 1996).

No início da década de 1980, a sociedade brasileira viveu importantes transformações sociopolíticas. O fim dos governos militares e a retomada do processo de democratização trouxeram a extinção do MOBRAL, em 1985, que foi substituído pela Fundação EDUCAR, integrante do Ministério da Educação.

Segundo Haddad e Pierro (2000), essa fundação assumiu a responsabilidade de articular o subsistema de ensino supletivo e a política nacional de educação de jovens e adultos. Cabia-lhe, ainda, promover o atendimento das séries iniciais de 1º grau e favorecer a formação e aperfeiçoamento dos educadores, produzir o material didático, acompanhar e avaliar as atividades educacionais. Não executava diretamente os programas, apenas oferecia apoio técnico e financeiro às iniciativas

governamentais e às instituições que lhe eram conveniadas (RIBEIRO *et al.*, 1997).

Autores como Oliveira (1999) e Paula (2007) consideraram que a Constituição de 1988 trouxe importantes avanços para a EJA, sobretudo no Artigo 208, Inciso I, que especifica como dever do Estado o ensino, obrigatório e gratuito, para aqueles que “a ele não tiveram acesso na idade própria”.

Apesar do reconhecimento de que todos os cidadãos e cidadãs da sociedade brasileira têm o mesmo direito a uma escolarização, os fatos históricos posteriores a esse reconhecimento limitaram a concretização desse direito. Os instrumentos legais que revelam essa limitação foram a aprovação da emenda constitucional 14/96, com o estabelecimento do Fundo de Valorização do Ensino Fundamental (FUNDEF) e a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, que estabeleceram limitações à plena implementação do direito à EJA, impedindo sua universalização e sua oferta com qualidade.

A partir dos anos de 1990, ano declarado pela UNESCO como Ano Internacional da Educação, a EJA começou a perder espaço nas ações governamentais no Brasil, sendo uma das ações mais visíveis, nesse sentido, a extinção da Fundação EDUCAR, em março daquele ano. A União foi, paulatinamente, afastando-se das atividades da EJA e transferindo a responsabilidade para os Estados e Municípios (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Em 2001, foi sancionada a Lei nº 10.172/2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), norma legislativa da Constituição de 1988 e requerida pela nova LDB 9.394/96, considerada instrumento constitucional importante no combate à erradicação do analfabetismo no Brasil.

Existem na sociedade brasileira a preocupação em torno da educação de jovens e adultos e aumento expressivo de ações. Essa valorização da EJA, segundo Paula (2007), assumiu significado especial no Brasil, devido aos graves problemas de déficit educacional enfrentados pelo país. Assim, conforme essa autora, “o Estado está (re) assumindo esse tema na pauta política e redefinindo-o como desafio nacional, promovendo parcerias entre diversos setores da sociedade civil” (PAULA, 2007, p. 2).

Em janeiro de 2003, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) anunciou que a alfabetização de jovens e adultos seria prioridade do novo governo federal. Para isso, foi criada a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo. É inegável que a EJA tem se tornado objeto significativo de iniciativas à ampliação de mecanismos de certificações relativos à conclusão do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Formação Profissional (RUMMERT, 2007).

É importante, todavia, ressaltar que o direito à educação não se reduz à alfabetização. Análises e estudos sobre as experiências acumuladas pela história da EJA evidenciam que intervenções breves e pontuais não garantem domínio suficiente da leitura e da escrita. Além da necessária continuidade no ensino básico, é preciso articular as políticas de EJA para outras políticas. “Afim, o mito de que a alfabetização por si só promove o desenvolvimento social e pessoal há muito foi desfeito. Isolado, o processo de alfabetização não gera emprego, renda e saúde” (VIEIRA, 2004, p. 85-86).

Pode-se, então, considerar que, apesar da descontinuidade das ações e programas, assim como das concepções e práticas de EJA que estiveram presentes em nossa sociedade ao longo do tempo, a Educação de Jovens e Adultos tem sido muito valorizada pela possibilidade de permitir o acesso e inclusão dos brasileiros à educação, independentemente da idade.

Desse contexto emergiu a atual política pública voltada para a EJA, que contempla a elevação da escolaridade, mas com profissionalização, no sentido de oportunizar a participação efetiva dos educandos nos processos de inclusão social, através da ampliação de sua leitura do mundo, da compreensão das relações de trabalho e do acesso aos saberes sistematizados, caracterizada como PROEJA.

1.2. Educação Profissional no Brasil

Desde os primórdios, a formação profissional acompanha as práticas humanas, quando os homens, segundo Manfredi (2002), transmitiam suas

habilidades profissionais por meio de uma educação baseada na observação, na prática e na repetição, pelas quais repassavam conhecimentos e técnicas que lhe facilitassem o cotidiano.

A ideia de que a formação escolar é essencial para a inserção no universo do trabalho é historicamente recente. Foi no século XVIII, com a Revolução Industrial, que tal pressuposição se consolidou, particularmente a partir da Enciclopédia (1751), de Diderot e D'Alembert, onde aparecem pela primeira vez o quadro de ocupações da época e o que se deveria estudar para exercê-las. Todavia, com o advento do capitalismo, quando o mercado assume a organização da produção e as relações de capital, a ligação entre trabalho e educação sofreu variadas modificações.

A escola, segundo Frigotto (1999), destaca-se como espaço de produção e reprodução de conhecimentos, atitudes, ideologias e teorias que justificam o novo modo de produção. Assim, a escola é compreendida e estruturada como instituição imersa na sociedade, como parte integrante de sua cultura, sendo uma organização que une a formação humanística e a atividade prática, preparando o homem para exercer com liberdade suas funções sociais.

A nova Educação para o trabalho implica uma nova proposta educacional que contemple a melhor escolaridade e qualificação do indivíduo, sobretudo em um mundo globalizado, que defende a ideia de trabalhadores pensantes e flexíveis, integrados ao mundo das tecnologias.

Nesse contexto, a Educação Profissional vem recebendo especial destaque no âmbito das políticas públicas de educação, nas mais diversas modalidades, sejam elas para o desenvolvimento pessoal e da cidadania, sejam para a preparação básica para o mundo do trabalho ou, ainda, para o domínio dos instrumentos para continuar aprendendo. Segundo Berger (1999), nessa nova concepção a Educação Profissional tem como objetivos não só a formação de técnicos de nível médio, mas a qualificação, requalificação, reprofissionalização, atualização tecnológica permanente e habilitação nos níveis médio e superior. A Educação Profissional e tecnológica faz parte do processo integral de formação dos trabalhadores, sendo, portanto, compreendida como política pública e estratégica.

Para entender as mudanças ocorridas na Educação Profissional é preciso resgatar a construção histórica do ensino profissional brasileiro, desde a colonização até os dias atuais.

1.2.1. Trajetória da Educação Profissional no Brasil

A formação profissional no Brasil teve início na colonização, quando as principais características desse período, segundo Manfredi (2002), estavam assentadas nas relações escravistas, tanto de índios quanto de negros.

No período colonial, a educação passou por três etapas: a) o predomínio dos jesuítas; b) a reforma do Marquês de Pombal, sobretudo a partir da expulsão dos jesuítas do Brasil e de Portugal, em 1759; e c) a transferência da corte de D. João VI, então rei de Portugal, para o Brasil, entre 1808 e 1821 (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2008).

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

Com a expansão da agroindústria açucareira e a intensificação da atividade extrativista de minérios, base da economia colonial, surgem os núcleos urbanos, onde se localizavam as atividades de comércio e serviços. Surge, também, um mercado consumidor para os mais diversos produtos artesanais e utensílios domésticos. Com ele, apareceram os primeiros locais de formação, as “escolas oficinas”. Os colégios e residências dos jesuítas, sediados em alguns centros urbanos, foram os primeiros núcleos dessa Educação Profissional, de formação de artesãos e demais ofícios (MANFREDI, 2002).

A reforma pombalina de educação (1760 a 1808) veio substituir o sistema jesuítico. O ensino passa a ser dirigido pelos vice-reis nomeados por Portugal. O Estado, que não intervinha na gestão das escolas elementares e

secundárias, tomou a seu cargo a função educativa, que passou a exercer em colaboração com a Igreja, aventurando-se a um largo plano de oficialização do ensino (AZEVEDO, 1996).

De acordo com os Referenciais Curriculares para a Educação Profissionalizante – MEC (2000, p. 67-68), a primeira notícia de um esforço, no sentido de oferecer formação profissional no Brasil, é encontrada em 1809, quando D. João VI, ainda Príncipe Regente, fundou o “Colégio das Fábricas”, após suspender o funcionamento das indústrias manufatureiras no Império. Em 1816, criou também a Escola de Belas Artes, com o intuito de estabelecer o ensino das ciências e do desenho para os ofícios mecânicos (BRASIL, 2004).

Nos anos 40 do século XIX, em Belém do Pará, ocorreu a implantação da primeira Casa de Educandos e Artífices, que visava atender crianças desamparadas. Outras similares foram sendo espalhadas pelas demais províncias e objetivavam “a diminuição da criminalidade e da vagabundagem” advindas do desamparo dos “menores” (BRASIL, 2004).

Em 1854, um Decreto Imperial deu origem aos Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos, onde eles aprendiam noções de alfabetização e eram, depois, encaminhados às oficinas públicas e particulares, mediante contratos fiscalizados pelo Juizado de Órfãos.

Em meados do século XIX, surgiram várias sociedades civis, que, pela primeira vez, propuseram cursos profissionalizantes distantes do objetivo de amparar crianças órfãs e abandonadas, oferecendo a filhos de camponeses e operários “um ensino prático, teórico e de iniciação ao ensino industrial” (MEC, 2000). Destacaram-se, entre os mais importantes, os Liceus de Artes e Ofícios, entre os quais os do Rio de Janeiro – 1858, Salvador – 1872, Recife – 1880, São Paulo – 1882, Maceió – 1884 e Ouro Preto – 1886.

Em 1906, a estrutura econômica do país inaugurava um novo tipo de exploração agrária. As pequenas e médias propriedades foram sendo refeitas, substituindo as grandes propriedades. Foi nessa época que o ensino profissional passou a ser atribuição do Ministério da Indústria e do Comércio, consolidando uma política de incentivo ao desenvolvimento do ensino industrial, comercial e agrícola (MANFREDI, 2002).

Em 1910, as diretrizes para um ensino voltado para o desenvolvimento industrial surgem por iniciativa do presidente da República Nilo Peçanha, que instala 19 Escolas de Aprendizes e Artífices, distribuídas pelas capitais brasileiras e custeadas pelo próprio Estado, ano em que foi reorganizado, também, o ensino agrícola no país, objetivando formar “chefes de cultura, administradores e capatazes” (MEC, 2000, p. 67).

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

A “Era Vargas” compreendeu o período de 1930 a 1945, época em que ocorreram diversas mudanças no sistema educacional brasileiro, devido à criação dos Ministérios da Educação e Saúde Pública e do Trabalho, Indústria e Comércio.

Com a criação do Conselho Nacional de Educação, em 1931, efetivou-se uma ampla reforma educacional, feita pelo então ministro Francisco Campos. Inspirada no escolanovismo-pragmatista, a Reforma não alterou a direção academicista e propedêutica do Ensino Médio, que continuou não contemplando a atividade laboral. Campos criou o Ensino Comercial, que passou a atender às classes trabalhadoras, funcionando completamente desvinculado do sistema escolar e sem dar acesso ao nível superior. Em 1941, a Escola de Aprendizes e Artífices passou a se denominar “Liceu Industrial” e, logo depois, transformou-se em Escola Técnica (OLIVEIRA, 2001, p. 4).

A Constituição Brasileira de 1937 foi a primeira a tratar especificamente de ensino técnico, profissional e industrial, estabelecendo em seu artigo 129:

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

regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público (ARTIGO 129, CONSTITUIÇÃO DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL, 1937).

Era preciso atender à demanda da industrialização, desencadeada na década de 1930, que exigia operários para os setores primário, secundário e terciário, e esses operários deveriam sair das ditas classes “menos favorecidas”.

Foram efetivadas, em 1942, significativas mudanças educacionais através de leis orgânicas. De acordo com Manfredi (2003), vigorou uma série de leis conhecidas como a “Reforma Capanema”, que remodelou todo o ensino no país e tinha como principais pontos: a) o ensino profissional passou a ser considerado de nível médio; b) o ingresso nas escolas industriais veio a depender de exames de admissão; c) os cursos foram divididos em dois níveis, correspondentes aos dois ciclos do novo Ensino Médio: o primeiro compreendia os cursos básico industrial, artesanal, de aprendizagem e de mestria. O segundo ciclo correspondia ao curso técnico industrial, com três anos de duração e mais um de estágio supervisionado na indústria, compreendendo várias especialidades.

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

Na década de 1950 é que se permitiu a equivalência entre os estudos acadêmicos e profissionalizantes. Mas as regras de acesso ao ensino superior eram excludentes, uma vez que era preciso fazer exames das disciplinas não estudadas nos cursos e provar o nível de conhecimento indispensável à realização dos referidos estudos.

[...] com a promulgação da Lei nº 1.076/50 se assiste às primeiras tentativas de superação da dicotomia, com a

garantia de um nível de equivalência entre esses cursos. Até então, os estudos realizados em uma destas modalidades educativas não podiam ser validados ou assumidos pelo outro, gerando uma real divisão entre a educação propedêutica e a profissionalizante (CARVALHO, 2003, p. 81).

A plena equivalência entre todos os cursos do mesmo nível, sem necessidade de exames e provas, só veio ocorrer com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, classificada por Anísio Teixeira como “meia vitória, mas vitória”.

Em 1971, a LDB nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, torna, de maneira compulsória, técnico-profissional todo currículo do segundo grau. Um novo paradigma se estabeleceu: formar técnicos sob o regime da urgência. Nesse tempo, as Escolas Técnicas Federais aumentaram expressivamente o número de matrículas e implantaram novos cursos técnicos, em que o ensino de 2º grau, com três ou quatro anos de duração, seria destinado à profissionalização compulsória e à habilitação para o trabalho (KUENZER, 2001).

Fica, assim, a partir dessa reforma, instituída a “profissionalização compulsória”, em substituição à equivalência dos ramos secundário e técnico, cuja habilitação profissional se torna obrigatória. A finalidade dessa reforma residia na adequação do sistema educacional ao setor produtivo, como é possível verificar no artigo 1º da Lei 5.692/71, que afirma como propósito “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania”.

De acordo com Kuenzer (2001), o fato de a Lei 5.692/71 não admitir dualidade estrutural como modelo de organização escolar, visto que estabelece um mesmo modelo de escola de 1º e 2º graus para todos, independentemente de origem ou classe social, continua permitindo “dualidade estrutural como dado da estrutura social”, verificada nos índices de sucesso e de fracasso escolar.

Em relação ao Ensino Médio e à profissionalização compulsória, Kuenzer (2001, p. 17) esclareceu que:

Articulada ao modelo político e econômico da ditadura, a proposta de Ensino Médio traduz pelo menos três de seus caros objetivos: a contenção da demanda de estudantes secundaristas ao ensino superior, que havia marcado fortemente a organização estudantil no final da década de 1960; a despolitização do ensino secundário, por meio de um currículo tecnicista; a preparação de força de trabalho qualificada para atender às demandas do desenvolvimento econômico que se anunciava com o crescimento obtido no “tempo do milagre”, o qual pretensamente anunciava o acesso do Brasil ao bloco do 1º mundo (Kuenzer 2001, p. 17).

Segundo Oliveira (2003), pode-se, contudo, afirmar que a profissionalização não ocorreu na prática nas escolas públicas (municipais ou estaduais), e isso se deveu a aspectos como falta de professores devidamente habilitados para atuarem na Educação Profissional, bem como deficiência de oficinas, laboratórios e equipamentos. Para Oliveira (2003, p. 38-39):

[...] o que de fato ocorreu, nessas escolas, a partir da vigência da nova legislação, foi que a sua já questionável qualidade decaiu ainda mais; isso pode ter sido consequência do aligeiramento do currículo acadêmico e da diminuição da carga horária das disciplinas que o compunham, em função da inclusão compulsória das matérias de cunho técnico-profissionalizantes e, ainda, das de caráter políticoideológico¹⁴. [...] a “profissionalização” compulsória não passou mesmo de uma grande falácia (Oliveira 2003, p. 38-39).

O fracasso da profissionalização universal e compulsória do ensino de 2º grau culminou com a promulgação, em 1982, da Lei nº 7.044, que extinguiu a obrigatoriedade da habilitação profissional nesse nível de ensino.

Para Kuenzer:

[...] se, por um lado, tornou esse nível de ensino livre das amarras da profissionalização, por outro, praticamente restringiu a formação profissional às instituições especializadas. Rapidamente, muitas escolas reverteram suas grades curriculares, extinguindo ou oferecendo um remendo do ensino profissional (KUENZER, 1997, p. 30).

O sistema de ensino profissionalizante, segundo Manfredi (2002), era composto por quatro redes de ensino: uma de escolas públicas federais, uma de escolas estaduais, uma de escolas públicas municipais e uma

mantida por entidades privadas, em que se incluem as escolas do sistema “S” (SENAI, SESI, SENAR, SENAT e SEST).

Em 1996, foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9.394, que configura o Ensino Médio como uma etapa de aprofundamento do Ensino Fundamental, com vistas à preparação básica para o trabalho e a cidadania. A LDB dispõe, ainda, que “a Educação Profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, deverá conduzir ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (LDB, 1996).

Paralelamente, a LDB cuidou da Educação Profissional de forma inovadora, dando-lhe um estatuto moderno e relevante, do ponto de vista de sua importância para o desenvolvimento econômico e social.

O Decreto Federal nº 2.208, de 17 de abril de 1997, estabeleceu a organização curricular para a Educação Profissional de nível técnico, de forma articulada, mas independente do Ensino Médio, mediante a adoção de módulos, que proporcionem maior flexibilidade às escolas; e certificação de competências (art. 41, LDB), que permite a avaliação do aluno e o reconhecimento de seu aproveitamento, através da emissão de certificado.

O Ensino Técnico, a partir desse decreto, passa a ser oferecido de duas formas: a) concomitante ao Ensino Médio, em que o estudante pode fazer ao mesmo tempo o Ensino Médio e um curso técnico, mas com matrículas e currículos distintos, podendo os dois cursos ser realizados na mesma instituição (concomitância interna) ou em diferentes instituições (concomitância externa); e b) sequencial, destinada a quem já concluiu o Ensino Médio e, portanto, após a Educação Básica.

Em 1997, através da Portaria nº 646/97, que regulamenta a implantação dos artigos 39 a 42 da LDB e do Decreto nº 2.208/97, efetivou-se a reforma que traz para a Educação Profissional uma nova estrutura, com o apoio do Programa de Expansão de Educação Profissional (PROEP) – Portaria MEC nº 1.005/97, que refletiu não apenas na rede federal de ensino, mas também nas instituições estaduais e privadas.

Em 2004, foi sancionado o Decreto nº 5.154, que garante a possibilidade de articulação entre o Ensino Médio e o Ensino Técnico. Esse

Decreto revoga o de nº 2.208/1997 e normatiza a articulação integrada dos níveis técnico e médio, podendo esta ser feita da seguinte maneira: a) integrada (uma única matrícula); b) concomitante (na mesma instituição com matrículas distintas; em instituições de ensino distintas; em instituições de ensino distintas, porém com convênio de intercomplementaridade); e c) subsequente (somente para quem já tenha concluído o Ensino Médio). O referido Decreto não obriga, portanto, uma ou outra maneira de ensino, cabendo à instituição, no uso de sua autonomia, decidir pela forma de ensino que melhor se coaduna com a sua proposta político-pedagógica.

Esse decreto contemplou, também, a articulação entre a Educação Profissional Técnica de nível médio e os cursos de Educação de Jovens e Adultos de Ensino Médio, pretendendo, simultaneamente, “a qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade do trabalhador”.

Em 2006, através do Decreto nº 5.840/2006, fica estabelecido, dessa forma, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos.

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

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

Assim, é fundamental a articulação da Educação Profissional e Tecnológica, como atividade digna e construtiva, com a universalização da Educação Básica, na perspectiva da formação integrada, de modo a favorecer a emancipação do trabalhador, atendendo às exigências de sua melhor inserção no mundo do trabalho⁵, superando o mero adestramento ou a conformação com as necessidades do capital.

⁵ A vinculação da escola média com a perspectiva do trabalho não se pauta pela relação com a ocupação profissional diretamente, mas pelo entendimento de que homens e mulheres produzem sua condição humana pelo trabalho — ação transformadora no mundo, de si, para si e para outrem (BRASIL, 2006, p. 38).

1.3. O PROEJA

O PROEJA é um projeto do governo brasileiro que vislumbra um processo educacional vinculado ao mundo do trabalho, por meio da Educação Profissional integrada à Educação Básica. Constitui um campo epistemológico e político inédito, enquanto proposição do Ministério da Educação.

A execução deste Programa compreende a elaboração de um projeto que tem por objeto a igualdade de condições entre todos os membros da sociedade e se baseia nos eixos norteadores das políticas de Educação Profissional do atual governo:

[...] a **expansão da oferta pública de Educação Profissional**; o desenvolvimento de **estratégias de financiamento público** que permitam a obtenção de recursos para um atendimento de qualidade; a oferta de Educação Profissional dentro da concepção de **formação integral do cidadão** - formação esta que combine, na sua prática e nos seus fundamentos científico-tecnológicos e histórico-sociais - trabalho, ciência e cultura - e o **papel estratégico da Educação Profissional nas políticas de inclusão social** (BRASIL 2006, p. 3).

A proposta do PROEJA, por ser uma política de integração da educação, estabelece a relação das três áreas educacionais, a saber: o ensino básico, a Educação Profissional de nível técnico e a educação de jovens e adultos.

Essa integração, por sua vez, parte de um projeto educativo para “além de segmentações e superposições que tão pouco revela das possibilidades de ver mais complexamente a realidade e, por esse ponto de vista, pensar também a intervenção pedagógica” (BRASIL, 2006, p. 30).

O Programa propõe, dessa forma, atender ao público de jovens e adultos, no sentido de elevação da escolaridade com profissionalização, objetivando, também, a implementação de um projeto pedagógico baseado em princípios, fundamentos, parâmetros e critérios que respeitem a diversidade dos estudantes da EJA.

Em geral, esses sujeitos com idade superior ou igual a 18 anos, com trajetória escolar descontínua, são portadores de saberes produzidos no

cotidiano e na prática laboral, formam grupos dissimilares, quanto a conhecimentos, ocupação (trabalhadores ativos, desempregados, trabalhadores atuando na informalidade), e, ainda, fazem parte de grupos em situação de risco e, muitas vezes, são amparo de família, possuindo pouco tempo para o estudo fora da sala de aula. Assim, segundo a proposta do Programa, o educando do PROEJA deve ter acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos, isto é, uma educação “integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida” (BRASIL, 2006, p. 6).

O termo integrar, segundo Ciavatta, no seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social:

[...] significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (CIAVATTA, 2005 *apud* BRASIL, 2006, p. 30).

A vinculação entre educação e trabalho sugere superar o ser humano, entre a ação de pensar, dirigir ou planejar, enfim, uma referência primordial. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho no seu aspecto operacional, livre dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social.

No que diz respeito à Educação Profissional, a LDB/9.394, de 20 de dezembro de 1996, esclarece que “a Educação Profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (BRASIL, 1996, Art. 39).

Isso significa que se deve perceber a formação como um ponto de interseção entre o mundo do trabalho e o mundo da educação, para o qual devem convergir diversas abordagens e contribuições, entre elas a dos sujeitos trabalhadores. Nesse encontro de “mundos”, a qualificação nunca é

apenas profissional, mas sempre social em termos da dimensão sociolaboral (BRASIL, 2006).

Para denominar as ações de formação voltadas para uma inserção de indivíduos no mundo do trabalho, pode-se falar, portanto, em qualificação social e profissional. “A qualificação social e profissional permite a inserção e atuação cidadã no mundo do trabalho, com efetivo impacto para a vida e o trabalho das pessoas” (BRASIL, 2006, p. 24).

Para isso, faz-se necessário no decorrer do processo formativo:

[...] a promoção de atividades político-pedagógicas baseadas em metodologias inovadoras dentro de um pensamento emancipatório de inclusão, tendo o trabalho como princípio educativo; o direito ao trabalho como um valor estruturante da cidadania; a qualificação como uma política de inclusão social e um suporte indispensável do desenvolvimento sustentável, a associação entre a participação social e a pesquisa como elementos articulados na construção desta política e na melhoria da base de informação sobre a relação *trabalho-educação-desenvolvimento*. Isso possibilita a melhoria das condições de trabalho e da qualidade social de vida da população (BRASIL, 2005, p. 20-21).

O PROEJA ainda apresenta em seus princípios a ideia da educação como direito de todos e como processo contínuo, que se desenvolve ao longo da vida, conforme a 3º da Declaração de Hamburgo, oriunda da V Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos (CONFINTEA), realizada em 1997:

A educação de adultos engloba todo o processo de aprendizagem formal ou informal, onde pessoas consideradas “adultas” pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade. A educação de adultos inclui a educação formal, a educação não formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos (IRELAND *et al.*, 2004, p. 42).

Nesse sentido, investir na formação de jovens e adultos, dentro de um projeto nacional de desenvolvimento soberano, implica um compromisso que

as entidades públicas integrantes dos sistemas educacionais devem ter com a inclusão da população de jovens e adultos em suas ofertas educacionais.

De acordo com os Documentos Base (2006-2007) do PROEJA, fica, assim, evidenciado que o Programa proporcionará benefícios à classe trabalhadora ao possibilitar o acesso à educação e à profissionalização, elevando o nível de escolaridade de uma população historicamente excluída do sistema educacional.

Se a formação oferecida a esses sujeitos conseguir se efetivar, integrando os conhecimentos de formação geral e de formação profissional com qualidade, será possível prover os alunos com conhecimentos que antes não possuíam, ampliando o conhecimento deles sobre a realidade social e econômica.

A Educação Profissional, nessa perspectiva, poderá ainda – ao menos para alguns trabalhadores estudantes e, ou, egressos do PROEJA – favorecer a sua preparação para atuar, de forma crítica e responsável, na construção de um mundo cada vez mais complexo e competitivo, contribuindo, assim, para mudanças nas relações e dinâmicas familiares, favorecendo melhorias na qualidade de vida.

1.4. Família e qualidade de vida

As famílias têm passado por grandes transformações sociais nas últimas décadas. Devido às suas várias estruturas e modalidades ao longo do tempo, “família” é um termo de difícil definição. Alguns conceitos, conforme retratou Osório (1996), podem ser enunciados ao se considerar a família uma organização central da sociedade, constando de: a) um conjunto de atores sociais (ou seja, de pessoas em interação que desempenham papéis diversos, como pai, mãe, filho e outros); b) um conjunto de normas explícitas (morais, jurídicas, usos sociais e outros), que regulam a ação dos atores sociais; c) um sistema de tomada de decisão, que atribui responsabilidades, segundo papéis e situações; d) um sistema de valores compartilhados pelos integrantes do grupo que orientam seus

comportamentos, dando-lhes coesão; e) uma rede de relações com outros grupos familiares, com redes de parentesco e outras organizações sociais; e f) condições materiais, que incluem a casa, os utensílios do lar, os serviços comunitários de apoio e os elementos que promovem a qualidade de vida.

Segundo Gonçalves (2006), a família assume compromisso com a proteção do grupo, podendo servir, também, como inspiração e como modelo de caráter e comportamento, o que a coloca em posição fundamental no sistema social. Dessa forma, focar a família como objeto de estudo implica reconhecê-la como unidade básica da sociedade, como também reconhecer que ela não é uma unidade social simples, mas um todo complexo, com relações recíprocas entre seus membros e entre outros grupos sociais do seu micro e macroambiente de sobrevivência, visando à melhor qualidade de vida para o sistema familiar.

A convivência doméstica é que possibilita à família constituir-se como um grupo social, que se organiza para garantir a lógica necessária para a conquista dos objetivos. Dessa forma, segundo Romanelli (2002), visando à melhoria das condições de vida, o grupo familiar define as estratégias possíveis para atender às necessidades e enfrentar as dificuldades cotidianas.

Nesse contexto, a família tem sido vista como elemento central das políticas públicas sociais, que visam à maior inclusão social e alcance da cidadania. Ou seja, na perspectiva do familismo existe explícita parceria entre o Estado e a família na produção do bem-estar social (MIOTO, 2004). O grau de valorização da família vai aumentando até chegar a ser colocada como instância primordial na sociedade, “a partir da qual podem ser garantidas a educação, a assistência, a segurança e a felicidade de cada um dos sujeitos que compõem o corpo social” (CAPONI, 2000 *apud* MIOTO, 2009, p. 133).

As políticas sociais com foco na família nascem, assim, do reconhecimento de necessidades que o mercado não pode satisfazer. “O indivíduo é incapaz de satisfazer suas necessidades através da compra e venda de bens e serviços no mercado” (SOUZA, 2000, p. 2), ou porque vive em condições de pobreza, ou porque necessita de bens que o mercado não é capaz de produzir e oferecer.

As políticas públicas sociais, segundo Pereira (2008), têm como uma de suas principais funções a concretização de direitos de cidadania conquistados pela sociedade e amparados por lei, constituindo, assim, algo que compromete tanto o Estado quanto a sociedade; o Estado, por alocar e administrar recursos, a exemplo das políticas voltadas para a saúde, a assistência e a educação. Já a sociedade possui papel fundamental de “controle” desses recursos públicos, os quais poderão ser apresentados na forma de implantação de novas políticas ou de reestruturação das já existentes. Dessa forma, as políticas públicas devem ser guiadas pelos interesses da sociedade, portanto “devem visar à satisfação das necessidades sociais e não da rentabilidade econômica privada, ou das necessidades do capital” (GOUGH *apud* PEREIRA, 2008, p. 96). Além disso, as políticas também visam efetivar direitos que foram conquistados por meio de lutas e tensões no decorrer da história da sociedade mundial, conforme relatou Pereira:

[...] os direitos sociais declarados e garantidos nas leis são, de regra, conquistas da sociedade e só têm aplicabilidade por meio de políticas públicas, as quais, por sua vez, operacionalizam-se por meio de programas, projetos e serviços. São os serviços sociais que tornam evidente uma política pública (PEREIRA, 2008, p. 95).

Nesse sentido, Carvalho (2002, p. 18) afirmou que a família “é ao mesmo tempo beneficiária, parceira e pode se dizer uma miniprestadora de serviços de produção e inclusão social”. Isso leva a crer que políticas sociais dirigidas à família devem pensar em uma pluralidade de sujeitos e arranjos diferenciados que, livremente, coordenam suas ações, de maneira a convergir para uma finalidade comum, a de promover o bem-estar e a inserção social.

Para que se entenda o processo de inserção social, segundo o Observatório Brasileiro de Informações sobre Drogas – OBID (2010), é necessário que se reporte ao conceito de exclusão social, visto como o ato pelo qual a pessoa é privada ou excluída de determinadas funções e espaços relacionais. Assim, a inserção social pode ser utilizada para designar o processo que caracteriza a passagem das pessoas das situações de exclusão para as de participação social ou cidadania.

Reconhece-se, porém, que se faz necessária uma educação que permita ao homem compreender o mundo, transformar-se em um novo homem, mais participativo e mais crítico, e nele atuar na busca da melhor qualidade de vida, integrando não somente aspectos profissionais e familiares, mas também econômico-financeiros, comunitários, espirituais, médicos e psicológicos e sociais.

A maior participação ou acesso às oportunidades e possibilidades de escolha, que se refletem na melhoria da qualidade de vida, implica a promoção e reforço das capacidades e competências em seis níveis, conforme detalhado por Amaro (2010). Ou seja:

Competências do **SER**, ou seja, **competências pessoais**: reforço de autoestima e da dignidade, autorreconhecimento etc.; Competências do **ESTAR**, ou seja, **competências sociais e comunitárias**: reativação ou criação das redes e dos laços familiares, de vizinhança e sociais mais gerais, retoma ou desenvolvimento das interações sociais, etc.; Competências do **FAZER**, nomeadamente **competências profissionais**: qualificações profissionais, aprendizagem de tarefas socialmente úteis, partilha de saberes-fazer, etc.; Competências do **CRIAR**, ou seja, o que podemos designar por **competências empresariais**: capacidade de sonhar e de concretizar alguns sonhos, assumindo riscos, protagonizando iniciativas, liderando projetos (mesmo os mais simples) de qualquer tipo, etc.; Competências do **SABER**, ou seja, **competências informativas**: escolarização, outras aprendizagens de saberes formais e informais, desenvolvimento de modelos de leitura da realidade e de capacidade crítica, fundamentação das decisões etc.; Competências do **TER**, consubstanciadas no que se poderia apelidar de **competências aquisitivas**: acesso a um rendimento e sua tradução em poder de compra, capacidade de priorizar e escolher consumos etc. (AMARO, 2010).

A inserção social das pessoas está ligada, assim, a esse conjunto de competências, implicando melhorias da sua qualidade de vida, pois, como ressaltou a Organização Mundial da Saúde (OMS), o conceito de qualidade de vida refere-se a um método usado para aferir condições de vida de um ser humano, estando relacionado ao bem-estar físico, mental, psicológico e emocional, além de relações sociais e familiares, envolvendo também temas como saúde, educação, economia, entre outros; ou seja, é um método medidor do bem-estar de uma população.

O conceito de qualidade de vida, segundo Cebotarev (1994), está associado às condições necessárias para que as famílias e comunidades possam satisfazer as suas necessidades básicas, que são definidas social e culturalmente, sendo consideradas imprescindíveis ao desenvolvimento humano e influenciadas pelo ambiente vivenciado. Considera que o conceito sobre qualidade de vida deve investigar o nível de formulação do próprio conceito, de forma vivencial e experimental, visando identificar a visão do sujeito e de sua família, de acordo com sua realidade.

Na busca pela qualidade de vida, fica claro o papel essencial exercido pela família, como afirmaram Fontes *et al.*:

A família, como sistema de sustentação para seus membros, busca, por meio de suas redes de convivência e interação com o ambiente, a melhoria da qualidade de vida. Assim, de acordo com sua estrutura organizacional, possui conexões e interfaces com seu meio circundante, tanto no contexto micro quanto macro, tendo como propósito uma vida com qualidade (FONTES *et al.*, 2008, p. 193).

Essa vinculação da qualidade de vida ao meio ambiente circundante, vivenciado pelas pessoas, faz que o termo qualidade de vida seja um termo ambíguo, cuja definição varia de pessoa para pessoa, de acordo com seus costumes, crenças e valores; além disso, que sofre interferência, de acordo com a época em que se vive, pois o que antes era considerado indispensável para se ter qualidade de vida há alguns anos hoje já não é mais determinado pelos mesmos fatores. Confirmando essas informações, Pascoal e Donato comentaram:

Embora o conceito geral de qualidade de vida envolva a questão da saúde, sabemos que a qualidade de vida difere de pessoa para pessoa e envolve outros aspectos também importantes como: satisfação e disposição para o trabalho, salário, lazer, boas relações familiares, prazer e valores espirituais (PASCOAL; DONATO, 2005, p. 3).

No trabalho de diversos autores, como Corbin *et al.* (1996), De Marchi (1997), Franks (1970), Guiselini (2000), Nahas (2001), Willians (1996) e Guiselini (2004), analisados por Pascoal e Donato (2005), os conceitos saúde total, bem-estar, estilo de vida e qualidade de vida apresentam

dimensões e componentes similares que, na realidade, estão interligados uns aos outros. As dimensões são assim descritas:

a) Dimensão social – diz respeito ao desenvolvimento do relacionamento pessoal e à importância da convivência com a família e o círculo de amizades; b) Dimensão Emocional – diz respeito ao desenvolvimento da autoconfiança, na forma de como lidar com situações estressantes e, principalmente, aceitar suas próprias limitações; c) Dimensão Física – diz respeito à capacidade de realizar exercícios físicos de forma racional, alimentar-se de forma balanceada, evitando hábitos considerados nocivos à saúde; d) Dimensão Mental ou Intelectual – diz respeito à capacidade de realizar exercícios cognitivos e o constante desenvolvimento da capacidade crítica, identificando soluções e utilizando-se de informações atualizadas para aumentar o conhecimento pessoal; e) Dimensão Espiritual – diz respeito à capacidade do indivíduo encontrar significados na vida, nele mesmo e na religião, aumentando, dessa forma, o desenvolvimento da ética e da moral (PASCOAL; DONATO, 2005, p. 94).

Além dessas dimensões discutidas por Pascoal e Donato (2005), pode-se acrescentar a dimensão econômica, como: rendimento e consumo, mercado de trabalho, mercado de habitação, dinamismo econômico, entre outros, que se relacionam à segurança financeira desejada pelas famílias. Assim, o conceito de qualidade de vida está intimamente ligado à noção que cada indivíduo tem de si e do que o cerca, em razão das condições sociais, psíquicas, espirituais, físicas e econômicas, levando a uma conceituação múltipla.

Pode-se verificar, nas diferentes abordagens conceituais, a multidimensionalidade da qualidade de vida, que contempla fatores tanto objetivos quanto subjetivos, associados às necessidades humanas. Metzen *et al.* (1980) formularam um modelo teórico explicativo, em que o nível individual de satisfação com a qualidade de vida não deve abranger somente as condições concretas do ser e viver, mas também como os indivíduos ou grupos se sentem com relação aos diversos domínios ou campos da vida (Figura 1).

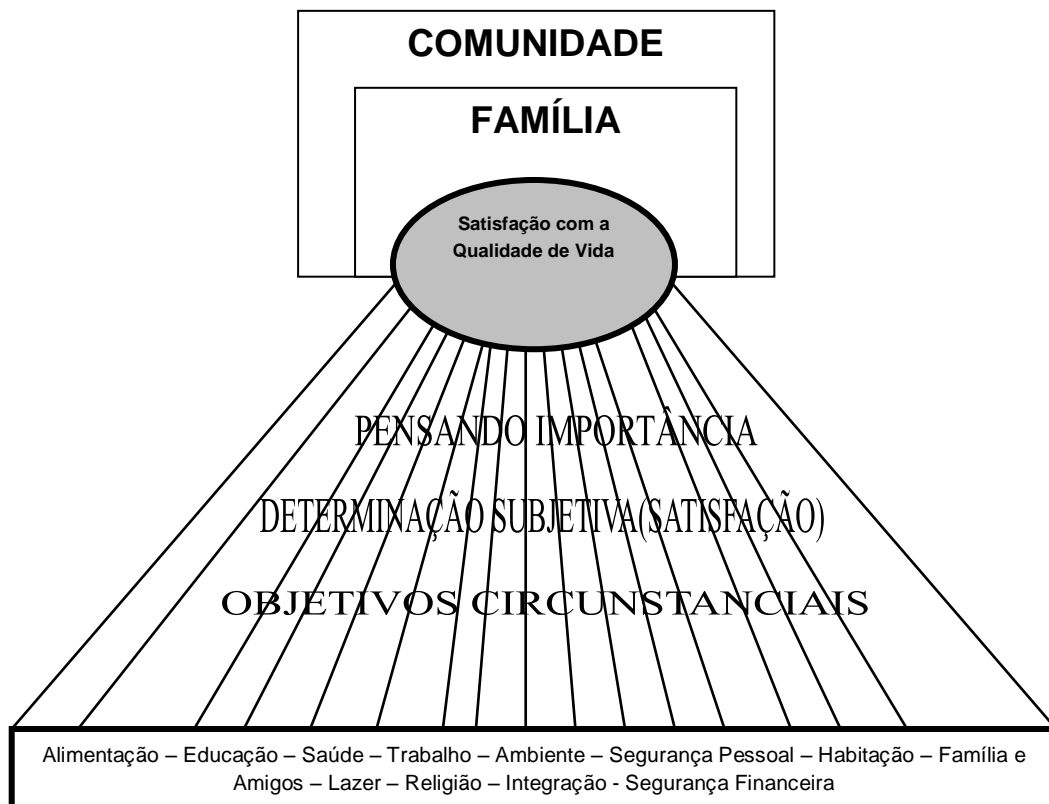


Figura 1 - Modelo teórico sobre a qualidade de vida.

Fonte: METZEN *et al.*, 1980, com adaptações.

A qualidade de vida deve referir-se, também, à forma como as pessoas se sentem como indivíduos ou grupos, como percebem as características do meio ambiente em que vivem, ou seja, qual é o grau de importância e o nível de satisfação que possuem com os diferentes domínios da vida, anteriormente mencionados. Conforme mostrado na Figura 1, o nível individual de satisfação com a qualidade de vida está relacionado com a satisfação em variados aspectos ou campos da vida humana, que fazem parte do contexto da realidade de egressos do PROEJA e suas famílias, como: alimentação, educação, saúde, trabalho, relação com a comunidade, ambiente de convivência familiar e social, segurança pessoal, segurança

financeira, habitação, emprego, integração social, lazer e o desenvolvimento da espiritualidade.

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA

Neste capítulo, procurou-se inicialmente delimitar a natureza da pesquisa, descrever a unidade de análise e o campo empírico, bem como os sujeitos pesquisados. Em seguida, explicitaram-se as formas de operacionalização da pesquisa e os métodos de coleta e análise de dados.

2.1. Natureza da pesquisa

Na busca de analisar as mudanças ocorridas nas esferas pessoal, familiar e social dos egressos do PROEJA do IFMG *Campus* Bambuí, identificando as implicações desse processo educacional na vida desses indivíduos e das respectivas famílias, utilizaram-se, neste estudo, os pressupostos da abordagem de pesquisa qualitativa, de natureza exploratória e descritiva.

De acordo com Minayo e Sanches (1993), esse tipo de abordagem é útil, à medida que permite ao pesquisador:

[...] uma aproximação fundamental e de intimidade entre sujeito e objeto, uma vez que ambos são da mesma natureza: ela se volve com empatia aos motivos, às intenções, aos projetos dos atores, a partir dos quais as ações, as estruturas e as relações tornam-se significativas. No entanto, não se assume aqui a redução da compreensão do outro e da realidade a uma compreensão introspectiva de si mesmo (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 244).

Segundo Triviños (1987), a pesquisa qualitativa surge diante da compreensão dos pesquisadores da necessidade de interpretar, de forma

mais ampla, as informações que não podem ser apenas quantificadas em uma pesquisa.

Na realização do trabalho empírico da pesquisa, utilizou-se o Estudo de Caso, tendo como referência os egressos do PROEJA, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais – IFMG, *Campus Bambuí*.

O Estudo de Caso, de acordo com Triviños (1987), trata-se de “uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente”. Para esse autor, “entre os tipos de pesquisa qualitativa característicos, talvez o Estudo de Caso seja um dos mais relevantes”. Esse mesmo autor ainda ressaltou que:

O importante é lembrar que no Estudo de Caso qualitativo, em que nem as hipóteses nem os esquemas de inquirição estão aprioristicamente estabelecidos, a complexidade do exame aumenta à medida que se aprofunda no assunto. [...] pela implicação do sujeito no processo e pelos resultados do estudo, exige severidade maior na objetivação, originalidade, coerência e consistência das idéias (TRIVIÑOS, 1987, p. 134).

Bogdan e Biklen (1991) definiram o Estudo de Caso como uma forma de investigação profunda de uma instituição, situação ou pessoa, sem a pretensão de generalizar ou universalizar os dados coletados e os resultados da pesquisa. Neste estudo, buscou-se atender às exigências de uma investigação realizada pela via do Estudo de Caso, com a coleta e exame do maior número de dados possível sobre o tema em estudo.

2.2. Unidade empírica de análise

A unidade empírica de análise compreendeu o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais – *Campus Bambuí*, localizado na zona rural, no Município de Bambuí, Minas Gerais. Esse município situa-se no Centro-Oeste mineiro, e as principais rodovias de acesso são: MG-050, BR-354 e BR-262. Seu território possui área total de 1.456 km² e fica a 270 km de distância de Belo Horizonte. Possui uma

população estimada de 22.709 habitantes, de acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2010).



Figura 2 - Mapa de localização do Município de Bambuí no Estado de Minas Gerais.

Fonte: IBGE, 2007.

A economia do município baseia-se, principalmente, na agropecuária (a agricultura contribui com cerca de 70% no setor e a pecuária com aproximadamente 30%) e no comércio local, despontando o distrito industrial com pequenas e médias indústrias de laticínios, produtos apícolas, fábricas de doces e fábricas de material de construção civil. O setor industrial conta ainda com a implantação da Total Agroindústria Canavieira S/A. Essa empresa possui participação acionária da Petrobrás S/A e atua no ramo de produção de álcool combustível. Nos últimos anos, a produção de cana-de-açúcar intensificou-se no município, merecendo destaque a partir de 2006, com a implantação do agronegócio alcooleiro.

O PIB *per capita* do município, de acordo com dados do IBGE (2010), é de 10.032,34 (dez mil, trinta e dois reais e trinta e quatro centavos).

De acordo com o Censo de 2009 do IBGE, o município contava com três escolas estaduais de Ensino Fundamental, seis escolas municipais e três, também de Ensino Fundamental, na rede particular. Em relação ao Ensino Médio, o município contava com duas escolas estaduais, uma escola pública federal e uma escola particular.

Localizado na Fazenda Varginha, o IFMG *Campus* Bambuí é referência na área educacional e tecnológica, agregando valores para o desenvolvimento de profissionais de níveis técnico e superior, para as áreas de administração, turismo, informática, alimentos e agropecuária. Originou-se de um posto agropecuário, ligado ao Ministério da Agricultura e criado em 1948, para atender à necessidade de se fomentar a agricultura no município e na região. Ligado ao Posto Agropecuário, em 1957 é criado o Centro de Treinamento de Tratorista Agrícola.

No ano de 1961, o Decreto Presidencial nº 3.864/A, de 24 de janeiro de 1961, cria a Escola Agrícola de Bambuí, subordinada à Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário (SEAV), do Ministério da Agricultura. Pelo Decreto de criação, a escola deveria utilizar-se das dependências do Posto Agropecuário e do Centro de Treinamento de Tratorista Agrícola do Ministério da Agricultura, absorvendo suas terras, benfeitorias, máquinas e utensílios.

Em 1964, a escola foi transformada em Ginásio Agrícola de Bambuí pelo Decreto nº 55.358 e, em 20/08/1968, elevada à categoria de Colégio Agrícola de Bambuí pelo Decreto Presidencial nº 63.923, de 30/12/1968.

Pelo Decreto nº 83.935, no ano de 1979 a sua denominação passa para Escola Agrotécnica Federal de Bambuí, com subordinação à Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário (COAGRI). Através da Lei nº 8.731, de 16 de novembro de 1993, a Escola Agrotécnica Federal de Bambuí foi transformada em autarquia, concedendo-lhe autonomia didática, financeira e administrativa, com orçamento e quadro de pessoal próprio.

A criação de novos cursos, novos laboratórios, investimentos em infraestrutura, crescimento da receita como fonte de sua própria manutenção e a união de esforços da comunidade escolar culminaram num projeto de transformação da então Escola Agrotécnica em Centro Federal de Educação Tecnológica de Bambuí (CEFET BAMBUÍ), no ano de 2002, com o curso de Tecnologia em Alimentos, o primeiro de nível superior oferecido pela Instituição.

Continuando o processo de evolução, no ano de 2009 o atual governo criou os Institutos Federais, unindo vários centros federais e escolas técnicas e agrotécnicas, especializadas na oferta de Educação Profissional e

Tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com características pluricurriculares e *multicampi*. O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais – IFMG é uma das 38 instituições criadas no país pela Lei nº 11.892, sancionada em 29 de dezembro de 2008.

O CEFET – Bambuí passou, então, a fazer parte do IFMG, que é composto por mais oito *campi*: Betim, Congonhas, Formiga, Governador Valadares, Ouro Branco, Ouro Preto, Ribeirão das Neves e São João Evangelista, vinculados a uma reitoria com sede em Belo Horizonte.

O IFMG *Campus* Bambuí atualmente conta com uma área de 341 ha e cerca de 70.000 m² de construção; um corpo docente composto por 110 professores efetivos e 13 professores substitutos, além de 117 servidores da área administrativa e 93 trabalhadores terceirizados⁶.

Vinculados ao *Campus* Bambuí estão mais quatro unidades conveniadas, nos Municípios de Bom Despacho, Oliveira, Piumhi e Pompéu. Os convênios foram firmados entre o IFMG *Campus* Bambuí e os respectivos municípios, tendo como objeto a viabilização de ambientes de ensino e aprendizagem, destinados à implantação de cursos técnicos, devido à existência de demanda de mercado de trabalho local.

Trazendo um delineamento do perfil dos alunos do Instituto, tem-se a seguinte Tabela 1.

Tabela 1 - Alunos matriculados no IFMG *Campus* Bambuí, MG, no ano 2010

Modalidade do curso	Nº de matrículas
Técnico	1.530
Superior	705
Pós-graduação <i>Lato Sensu</i>	116
TOTAL	2.351

Fonte: GERÊNCIA DE REGISTRO ESCOLAR IFMG *CAMPUS* BAMBUÍ, 2010.

São oferecidos, no *Campus* Bambuí, cursos profissionalizantes de nível médio nas formas subsequente, integrada e concomitante⁷. Também

⁶ Dados coletados no sítio <<http://www.cefetbambui.edu.br>> e na Coordenadoria Geral de Recursos Humanos – *Campus* Bambuí, no mês de abril de 2010.

⁷ A articulação da Educação Profissional Técnica de nível médio e o Ensino Médio dar-se-á de forma:

são ofertados os cursos de graduação em tecnologia, bacharelado, licenciatura e pós-graduação, na modalidade *Lato sensu*.

2.3. População e amostra

Para o desenvolvimento deste estudo, optou-se por uma abordagem censitária, envolvendo todos os egressos das primeiras turmas formadas nos cursos do PROEJA, do IFMG *Campus* Bambuí. O Censo, segundo Babbie (1999), implica a enumeração de toda a população. Dessa forma, os dados empíricos foram obtidos através da participação de todos os egressos que aceitaram participar da pesquisa.

Para se chegar à população de egressos, foram solicitadas à Gerência de Registros Escolares dos Cursos Técnicos (GRE) do *Campus* Bambuí as seguintes informações: nome dos egressos, respectivas turmas, endereços e números de telefone e, ou, celular. Nas informações obtidas, identificou-se um total de 40 egressos, assim distribuídos: 10 oriundos do Curso Técnico em Mecânica e 13 do Curso Técnico em Gestão Comercial, do *Campus* Bambuí, 17 do Curso Técnico em Gestão Comercial, provenientes da unidade localizada em Piumhi, MG.⁸ Porém, desse total de 40, chegou-se a uma amostra de 31 egressos para a pesquisa, considerando que nove não integraram o estudo pelos seguintes motivos:

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

II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental ou esteja cursando o Ensino Médio, na qual a complementaridade entre a Educação Profissional técnica de nível médio e o Ensino Médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer na mesma instituição de ensino, em instituições de ensino distintas ou em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;

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

⁸ A Unidade de Piumhi foi a precursora das demais unidades, sendo a parceria celebrada em 2004, através do Convênio 01/2004 firmado entre o Centro Federal de Educação Tecnológica de Bambuí e a Prefeitura Municipal de Piumhi, publicado no D.O.U. de 30.03.2004, Seção 3, Página 13.

a) Três egressos do Curso Técnico em Mecânica não foram localizados, por residirem em outras cidades e o telefone informado não pertencer mais ao aluno e, ou, o número informado não existir mais. Além disso, o endereço disponível era do período em que eles moravam em Bambuí.

b) Um egresso do Curso Técnico em Mecânica que, apesar de ser morador do Município de Bambuí, não compareceu à entrevista.

c) Cinco egressos do Curso Técnico em Gestão Comercial, da Unidade de Piumhi, não foram localizados, devido aos números de telefones e ao fato de os endereços não estarem atualizados.

A amostra foi, então, constituída por 31 egressos que participaram da entrevista e responderam ao questionário, representando, assim, 77,50% da população.

2.4. Métodos para coleta de dados

Na realização da investigação, visando ao alcance dos objetivos propostos, a análise documental e a entrevista semiestruturada foram utilizadas como procedimentos técnicos de coleta de dados.

Com o objetivo de caracterizar o Programa e seu público, foi realizada uma análise documental que, segundo Gil (1996, p. 51) “[...] vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa”. Dessa forma, foram consultados os projetos pedagógicos dos cursos Técnico em Gestão Comercial e Técnico em Mecânica Agrícola e Automotiva, os editais dos exames de seleção dos cursos em referência, nos anos de 2006 e 2007, além do regimento interno do IFMG *Campus* Bambuí.

A entrevista objetivou tanto caracterizar a situação socioeconômica dos egressos do PROEJA e de suas famílias quanto identificar os fatores determinantes de sua inserção no Programa e as mudanças ocorridas em suas vidas e de suas famílias, a partir do ingresso no PROEJA. Referindo-se à entrevista, Minayo considerou que:

[...] suas qualidades consistem em enumerar, de forma mais abrangente possível, as questões onde o pesquisador quer abordar no campo, a partir de suas hipóteses ou pressupostos, advindos, obviamente, da definição do objeto de investigação (MINAYO, 1999, p. 121).

As entrevistas tiveram um roteiro semiestruturado (Apêndice 1), combinando questões fechadas e abertas. Elas foram realizadas com um egresso de cada vez, em locais e horários marcados *a priori* por eles mesmos, de maneira a atender às suas particularidades. Os locais mais comuns foram suas residências ou a própria instituição de ensino, quando isso facilitava o acesso dos egressos. As entrevistas foram gravadas com autorização dos entrevistados, os quais foram informados sobre o objetivo da pesquisa e, principalmente, sobre o sigilo de seus nomes na publicação dos resultados da investigação. Em média, as entrevistas tiveram duração de 25 min.

2.5. Variáveis de análise

A partir dos objetivos propostos, foram estabelecidos como categorias de análise: a caracterização do Programa e seu público, a caracterização socioeconômica dos egressos e de suas famílias, os fatores determinantes de inserção dos egressos no PROEJA, as mudanças ocorridas na qualidade de vida deles e respectivas famílias.

Para caracterização do Programa e seu público, foram consideradas as seguintes variáveis: o processo de implantação do Programa no IFMG *Campus* Bambuí, o acesso aos cursos do PROEJA no Instituto, a elaboração dos projetos pedagógicos, a organização curricular e a dinâmica dos cursos, bem como o número de vagas ofertadas, o número de alunos matriculados e o número de egressos.

Para a caracterização socioeconômica dos egressos e de suas famílias, foram consideradas as seguintes variáveis: sexo, idade, estado civil, escolaridade, ocupação, rendimento pessoal e familiar, tipo de família, número de filhos, escolaridade dos membros da família, tipo de imóvel em

que residiam, responsável pelo sustento da família e número de pessoas que viviam com a renda familiar.

Para identificação dos fatores determinantes de inserção no PROEJA, foram analisados os fatores que motivaram os entrevistados a se ingressarem no Programa, levando-se em consideração as variáveis relacionadas à formação básica, técnica e humana.

Na análise sobre a compreensão do termo qualidade de vida pelos egressos, bem como das mudanças ocorridas na qualidade de vida deles e de suas famílias, tendo como referência os estudos de alguns autores citados por Guiselini (2004)⁹, foram consideradas as seguintes variáveis:

a) Dimensão Emocional: diz respeito ao desenvolvimento da autoconfiança, da autoestima, do viver bem, do estar satisfeito, de saber aceitar as próprias limitações e de lidar com situações estressantes.

b) Dimensão Social: diz respeito ao desenvolvimento do relacionamento pessoal, à convivência entre membros da família e da sociedade, ao círculo de amizades e ao reconhecimento pelo outro.

c) Dimensão Econômica: diz respeito à aquisição de bens e de patrimônio, rendimento e consumo, mercado de trabalho, inserção profissional, melhoria salarial.

d) Dimensão Intelectual: diz respeito à capacidade cognitiva e mental, ao desenvolvimento da capacidade crítica, de aprendizagens, de competências e de comunicação, utilizando-se de informações atualizadas para aumentar o conhecimento.

2.6. Procedimentos de análise dos dados

Os dados foram analisados por meio de análise descritiva dos conteúdos das mensagens dos sujeitos pesquisados, seguindo-se as

⁹ As variáveis de análise eleitas para a categoria qualidade de vida, nesta pesquisa, tiveram como referência os estudos de Gueselini (2004), nos quais, para esse autor, os conceitos de qualidade de vida apresentam dimensões e componentes similares que, na realidade, estão interligados uns aos outros. As dimensões aqui estabelecidas foram adaptadas para atender aos objetivos da pesquisa.

orientações e procedimentos técnicos propostos pelo Método de Análise de Conteúdo de Bardin (2009).

Primeiramente, procedeu-se a uma leitura flutuante das respostas dos entrevistados, com os objetivos de conhecer suas opiniões e permitir a evidenciação dos temas mais significativos para essas pessoas, com a posterior categorização dos dados. A leitura flutuante no contexto, segundo Minayo (1992), permitiu elaborar um esquema provisório de interpretação (uma síntese de cada depoimento), com base na leitura reiterada das entrevistas. Na análise de conteúdo, a leitura flutuante apresenta-se como um dos principais pontos da pré-análise, constituindo as primeiras leituras de contato com os textos (BARDIN, 2009).

A categorização de dados, segundo Bardin (2009), é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. Através desse procedimento, extraíram-se informações que deram embasamento para responder aos objetivos propostos.

CAPÍTULO 3 – RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo são apresentados os resultados da pesquisa, buscando-se, a partir da caracterização do PROEJA no IFMG *Campus* Bambuí, do perfil socioeconômico dos seus egressos e respectivas famílias e da identificação dos fatores determinantes da inserção desses sujeitos no Programa, construir uma interface desse processo de formação de jovens e adultos com a melhoria da qualidade de vida.

3.1. O PROEJA no IFMG *Campus* Bambuí

O PROEJA foi implantado no IFMG *Campus* Bambuí, no segundo semestre de 2006, iniciando-se com duas turmas: uma no *Campus* e outra em uma das unidades fora de sede, a do Município de Piumhi. Inicialmente, foi ofertado o Curso Técnico em Gestão Comercial Integrado ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. No primeiro semestre de 2007, foram oferecidos o Curso Técnico em Mecânica Agrícola e o Curso Técnico em Mecânica Automotiva Integrados ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

O acesso ao curso Técnico em Gestão Comercial do PROEJA, no IFMG *Campus* Bambuí e na Unidade de Piumhi, foi feito através de processo seletivo aberto ao público, sem taxa de inscrição, regido por editais¹⁰, que indicaram número de vagas, prazos e documentação exigida para inscrições

¹⁰ No *Campus* Bambuí, o processo seletivo foi regido pelo Edital CEFET BAMBUÍ nº 08/2006 (Anexo 3) e na Unidade Fora de Sede de Piumhi regido pelo Edital Município de Piumhi nº 02/2006 (Anexo 4).

e matrículas, critérios de classificação dos candidatos, entre outras informações (Anexo 3).

A seleção dos candidatos foi realizada pela Comissão Permanente de Vestibular e Exame de Seleção (COPEVES) do IFMG *Campus* Bambuí, através de sorteio, uma vez que o número de candidatos excedia o número de vagas.

Todos os candidatos inscritos foram classificados de acordo com a ordem do sorteio. O número de vagas ofertadas, o número de inscritos e o de matrículas efetivadas, tanto no *Campus* Bambuí quanto na Unidade de Piumhi, encontram-se na Tabela 2.

Tabela 2 - Resultado do Processo Seletivo do PROEJA/2006 do IFMG *Campus* Bambuí, MG, Área de Comércio

Localidade	Vagas ofertadas	Nº de candidatos inscritos	Nº de matrículas efetivadas
<i>Campus</i> Bambuí	30	34	26
Unidade Piumhi	30	59	30
TOTAL	60	93	56

Fonte: SETOR DE PESQUISA INSTITUCIONAL IFMG *CAMPUS* BAMBUÍ, 2010.

O processo de seleção de candidatos para os cursos Técnico em Mecânica Agrícola e Técnico em Mecânica Automotiva foi regido pelo Edital CEFET BAMBUÍ, nº 16/2006, de 20 de dezembro de 2006 (Anexo 5), e obedeceu a critérios similares aos do curso Técnico em Gestão Comercial.

Na Tabela 3, visualiza-se que os dados referentes ao número de vagas, o número de inscritos e o número de matrículas efetivadas dos cursos de mecânica foram o mesmo, não havendo demanda expressiva.

Tabela 3 - Resultado do Processo Seletivo do PROEJA/2006 do IFMG *Campus* Bambuí, MG, Curso de Mecânica

Cursos	Vagas ofertadas	Nº de candidatos inscritos	Nº de matrículas efetivadas
Mecânica Agrícola	16	16	16
Mecânica Automotiva	16	16	16
TOTAL	16	16	16

Fonte: SETOR DE PESQUISA INSTITUCIONAL IFMG *CAMPUS* BAMBUÍ, 2010.

A elaboração dos projetos pedagógicos do PROEJA, no IFMG *Campus* Bambuí, foi feita através de uma construção coletiva, envolvendo docentes de diferentes áreas do conhecimento, profissionais em assuntos educacionais e a pedagoga do Instituto. Esses projetos foram elaborados em consonância com leis, decretos, pareceres, referências e diretrizes curriculares que normatizam a Educação Profissional e o Ensino Médio, na modalidade EJA, no sistema educacional brasileiro.

A organização curricular dos cursos do PROEJA, no IFMG *Campus* Bambuí, está, assim, de acordo com as determinações legais pertinentes, como: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e Educação Profissional de Nível Técnico; Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Profissional e da EJA; Decretos nº 5.154/2004 e nº 5.840/2006; Resoluções CNE/CEB nº 04/1999, 01/2000, nº 01/2005; e diretrizes definidas no projeto pedagógico do Instituto.

Nesse sentido, a organização curricular desses cursos, observando-se as especificidades de um currículo integrado com a Educação Profissional na modalidade EJA, está estruturada levando-se em conta: a) a Educação Básica, que integra disciplinas das três áreas de conhecimento do Ensino Médio (Linguagens e Códigos e suas tecnologias, Ciências Humanas e suas tecnologias e Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias); e b) a Educação Profissional, que integra conteúdos voltados para a maior compreensão das relações no mundo do trabalho, articulando-os com os conhecimentos específicos da área de cada curso.

Os conteúdos do Curso Técnico em Gestão Comercial estão distribuídos em cinco semestres, com carga horária total de 2.000 h, acrescidas de 200 h de estágio curricular¹¹ e atividades de

¹¹ De acordo com o Projeto Pedagógico do PROEJA em Gestão Comercial, o estágio supervisionado constará de práticas pré-profissionais, exercidas em situações reais de trabalho em empresas, num total de 160 h. O aluno receberá orientações básicas para realização do estágio durante o curso, além de poder contar com um professor orientador. Deverá apresentar um relatório das atividades desenvolvidas e defender seu estágio em seminário, para uma banca e público, quando houver. O aluno será avaliado tanto pelo relatório quanto pela apresentação da qualidade do estágio, em termos de participação e contribuição com as empresas, conhecimentos demonstrados e adquiridos e postura profissional. A nota a ser avaliada será composta de 30%, oriunda do supervisor do estágio na empresa e 70% composta do relatório e apresentação oral, avaliadas pela banca examinadora. Será considerado reprovado o aluno que obtiver nota inferior a 60%.

extensão¹² (Anexo 1). Propuseram-se desenvolver competências requeridas pelo setor comercial, combinando teoria e prática como estratégia para desenvolvimento das habilidades necessárias à formação técnica, tendo em vista a empregabilidade dos alunos e a melhoria da qualidade dos serviços oferecidos no comércio local e regional.

Os conteúdos dos cursos de mecânica também foram organizados em regime semestral, com carga horária de 2.400 h, divididas em seis semestres, somadas com 240 h de estágio (Anexo 2).

A proposta desses cursos se justifica pela necessidade de profissionalizar pessoas para atendimento de necessidades locais e regionais de manutenção de veículos automotivos e máquinas agrícolas. Para isso, contam com dois laboratórios equipados para o desenvolvimento de aulas práticas.

O enriquecimento do currículo é feito através de visitas técnicas, sendo escolhidas empresas, feiras, congressos e outros eventos relacionados a cada área específica, bem como palestras e monitorias dentro e fora da Instituição.

A dinâmica dos cursos contempla o desenvolvimento da capacidade empreendedora, apresentando situações reais do trabalho como ponto de partida. Nesse sentido, segundo Kuenzer (2002), a *práxis* é compreendida como atividade material, transformadora e orientada para a consecução de finalidades. Ainda, segundo essa autora, a produção ou apreensão do conhecimento produzido não pode se resolver teoricamente, através do confronto dos diversos pensamentos, para mostrar sua verdade. O conhecimento tem que adquirir corpo na própria realidade, proporcionando sua transformação sob a forma de atividade prática.

¹² A Atividade de Extensão contempla o desenvolvimento de uma tarefa multidisciplinar, que deverá ser apresentada pelo aluno no final do 3º semestre, sob a orientação dos professores do semestre em curso, desenvolvendo um Plano de Vendas em um comércio a ser escolhido pelo próprio aluno, perfazendo uma carga horária de 40 h, em que o aluno deverá elaborar o plano de vendas, que também será avaliado por uma banca. A avaliação do discente significará 20% da nota final do estágio. O mínimo para aprovação na atividade é de 60%.

Por intermédio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC)¹³, em 2008, os alunos do PROEJA começaram a receber uma bolsa mensal de assistência estudantil, no valor de R\$100,00, para ajudar no transporte coletivo, material escolar e alimentação. Para receber essa bolsa, o aluno deve ter frequência escolar mensal mínima de 75% do total da carga horária das disciplinas cursadas e também um mínimo de 60% de rendimento escolar.

3.2. Caracterização socioeconômica dos egressos do PROEJA e de suas famílias

Os dados para a construção do perfil socioeconômico dos egressos dos cursos de Gestão Comercial e Mecânica foram tabulados a partir das informações contidas no questionário.

3.2.1. Caracterização dos egressos do PROEJA

A fim de obter uma visão geral sobre o perfil social dos entrevistados, alguns dados foram agrupados no Quadro 1.

Quadro 1 - Caracterização do perfil dos egressos do PROEJA do IFMG Campus Bambuí

Variáveis	Frequência	%
SEXO		
Masculino	18	58,06
Feminino	13	41,94

Continua...

¹³ A Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) é um órgão do governo federal, pertencente ao Ministério da Educação, e a ele compete, entre outros fins, planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da política da Educação Profissional e Tecnológica; promover ações de fomento ao fortalecimento, à expansão e à melhoria da qualidade da Educação Profissional e Tecnológica; e zelar pelo cumprimento da legislação educacional no âmbito da Educação Profissional e tecnológica (<http://portal.mec.gov.br>).

Quadro 1 - Cont.

Variáveis	Frequência	%
IDADE		
De 23 a 28 anos	13	41,93
De 29 a 34 anos	04	12,90
De 35 a 40 anos	06	19,35
De 41 a 46 anos	02	6,45
De 47 a 52 anos	04	12,90
Acima de 52 anos	02	6,45
ESTADO CIVIL		
Casado (a)	12	38,70
Solteiro (a)	12	37,70
Separado (a)	05	16,12
Relação Estável	01	3,22
Viúvo (a)	01	3,22
TRABALHA NA MESMA ÁREA?		
Sim	23	74,19
Não	08	25,81
OCUPAÇÃO		
Autônomo (a)	09	29,03
Área Comercial	14	45,16
Funcionário Público	04	12,90
Outros	04	12,90
TIPO DE IMÓVEL		
Próprio	22	70,96
Alugado	04	12,90
Financiado	03	9,68
Emprestado	02	6,45

Fonte: DADOS DA PESQUISA, 2010.

Como pode ser observado no Quadro 1, dos 31 egressos, 18 são do sexo masculino e 13 do sexo feminino, cujo percentual representa 58,06% e 41,94%, respectivamente. As idades dos entrevistados, no período da coleta de dados, variavam entre 23 e 54 anos.

Quanto ao estado civil dos entrevistados, existiam 12 pessoas casadas (38,70%), sendo 10 do sexo masculino (32,25%) e duas (6,45%) do sexo feminino. Doze entrevistados eram solteiros (38,70%), cinco mulheres eram separadas judicialmente (16,12%), uma tinha relação estável e uma era viúva. Dos 12 entrevistados casados, seis responderam que seus cônjuges trabalhavam.

Em relação ao número de filhos, dos 31 egressos entrevistados, três responderam que tinham três filhos, quatro possuíam dois filhos e 12 apenas um filho. Os demais entrevistados não possuíam filhos.

Quanto ao tipo de família¹⁴, os dados mostraram que prevaleceu a família nuclear, equivalente a 51,61% da amostra pesquisada, o que vai ao encontro das estatísticas nacionais, que registram como o tipo de arranjo familiar predominante no Brasil o tipo nuclear, formado pelo casal com seus filhos (IBGE, 2007). O tipo monoparental de família nesse universo foi equivalente a 35,48%. Constatou-se, também, a presença das famílias extensas, formadas pelo casal e filhos mais parentes e não parentes, cujo percentual foi de 12,90%.

Em termos de prosseguimento de estudos após o término do PROEJA, dois informantes ingressaram no ensino superior, e os demais permaneceram na situação do ensino intermediário.

Em se tratando do grau de escolaridade das 31 famílias dos entrevistados, constatou-se que, dos que tinham pai e, ou, mãe morando na mesma casa, uma mãe possuía curso superior completo e uma, curso superior incompleto. Verificou-se que os demais pais e mães tinham Ensino Fundamental incompleto.

Quanto aos entrevistados casados, pode-se verificar que, dos cônjuges, sete possuíam o Ensino Fundamental, quatro o Ensino Médio e dois o Ensino Superior incompleto.

Do número total de filhos desses grupos familiares, seis não estavam em idade escolar, quatro se encontravam matriculados na Educação Infantil, nove estavam cursando o Ensino Fundamental e seis haviam concluído o Ensino Médio. Entre os filhos que ingressaram no ensino superior, observou-se que seis estavam cursando e apenas um já havia concluído e se especializado.

Quanto ao tipo de imóvel em que a família habitava, verificou-se que 22 dos respondentes, representando 70,96% dos entrevistados, logo a

¹⁴ As unidades familiares, segundo Goldani (2002), podem ser tipificadas em: nucleares (presença do pai, mãe e filhos), monoparentais (presença de um dos cônjuges, geralmente a mãe, além dos filhos, seja por separação, seja por viuvez) e extensa (formada por mais de um grupo familiar ou inclusão de outros parentes).

grande maioria, moravam em residência própria. Os demais (29,03% da amostra) residiam em casas alugadas, cedidas ou financiadas.

Ao se questionar quem era o principal responsável pelo sustento da família, 17 entrevistados se consideraram o principal responsável, ou seja, 54,83% dos informantes. Oito entrevistados, representando 25,80%, tinham pai/mãe respondendo pelo sustento da casa. Três, representando um percentual de 9,67%, informaram que o sustento familiar era partilhado com todos os membros. Dois entrevistados (6,45%) disseram ser o cônjuge o responsável. Apenas um, representando 3,22%, apontou os avós como principais responsáveis.

Quando questionados sobre a quantidade de pessoas que dependiam da renda familiar, 12 dos respondentes informaram que três pessoas viviam com a renda, e nove informaram ser quatro o número de pessoas que dependiam da renda familiar. Seis dos entrevistados tinham mais de quatro pessoas vivendo com a renda familiar e quatro deles, duas pessoas. Dessa forma, pode-se considerar uma média de 3,74 pessoas vivendo com a renda familiar.

Diante dos dados apresentados sobre o perfil dos egressos do PROEJA, observou-se um equilíbrio de gênero e que a idade variava de 23 a 40 anos, havendo pequeno percentual dos acima de 52 anos. Também houve equilíbrio entre casados e solteiros, com predomínio da família nuclear. A maioria trabalhava na mesma área dos cursos que frequentava como autônomos ou na área comercial, e mais da metade tinha imóvel próprio. Assim, foi possível perceber que a maioria da clientela estudada possuía recursos mínimos de sobrevivência como habitação e fonte de renda.

3.2.2. Renda mensal dos egressos e de suas famílias antes e depois do PROEJA

No que diz respeito ao rendimento mensal percebido, pelos ingressantes do PROEJA, verificou-se que 13 egressos (41,93% da

amostra) recebiam até um salário mínimo e 13 (41,93%) contavam com um salário e meio a dois. Constatou-se que três deles (9,67%) tinham uma renda que ultrapassava dois salários. Encontravam-se sem atividade remunerada dois dos entrevistados, ou seja, 6,45% da população (Figura 4).

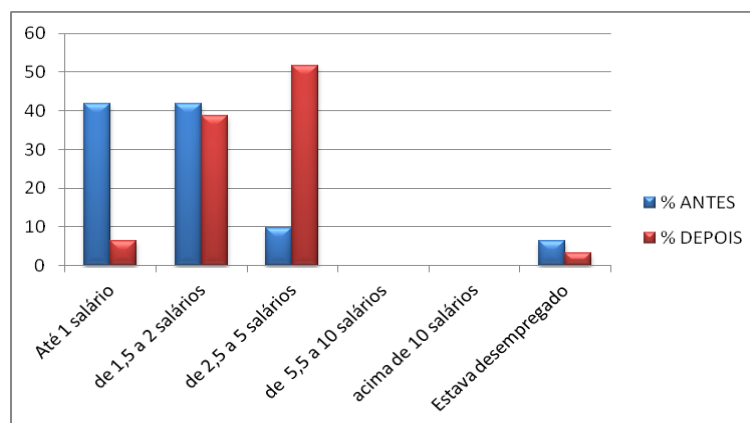


Figura 3 - Renda mensal dos egressos antes e depois do PROEJA – IFMG Campus Bambuí, MG.

Fonte: DADOS DA PESQUISA, 2010.

Após o término do curso, os dados indicaram ter ocorrido mudança significativa: 51,61% dos entrevistados afirmaram que a renda pessoal estava entre dois e meio e cinco salários e, antes, 9,67% se encontravam nessa posição. Outros 38,71% dos entrevistados responderam que a renda estava entre um e meio e dois salários, enquanto 6,45% permaneceram com ganhos de até um salário mínimo.

É importante destacar que apenas uma entrevistada continuava desempregada, situação justificada como decorrente das atividades domésticas, do cuidar da casa e dos filhos que se encontravam em idade inferior a 3 anos. Conforme apontado por Bruschini *et al.* (2006), em relação a maternidade e trabalho remunerado, a presença de filhos pequenos é o que mais dificulta a atividade produtiva feminina.

Na análise da renda familiar, os dados relativos ao período anterior à conclusão do curso mostraram que apenas duas famílias recebiam até um salário mínimo (6,45%) e nove (29,03%) contavam com salários de um e meio a dois. Quinze (48,38%) apresentavam renda de dois e meio a cinco

salários mínimos, enquanto cinco famílias (16,12%), renda entre cinco e meio e 10 (Figura 4).

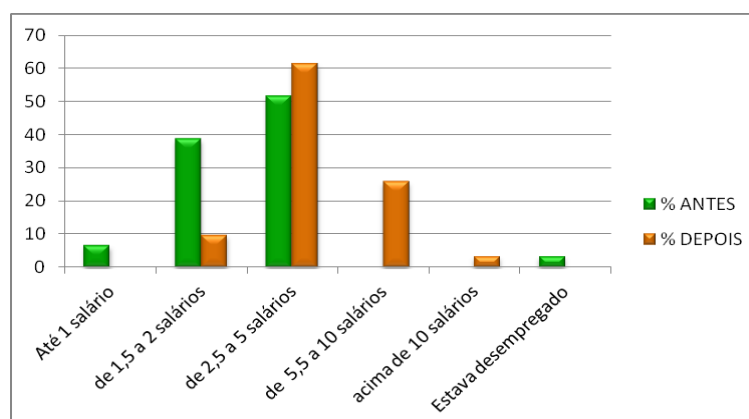


Figura 4 - Renda mensal das famílias dos egressos antes e depois do PROEJA – IFMG *Campus* Bambuí, MG.

Fonte: DADOS DA PESQUISA, 2010.

No que diz respeito à renda familiar, depois de os entrevistados terminarem o PROEJA, é importante salientar que 19 das famílias deles, equivalendo a 61,29%, recebiam de dois e meio a cinco salários mínimos. Oito famílias (25,80%) contavam com salários entre cinco e meio e 10. Apenas três (9,67%) tinham renda mensal de até dois salários mínimos, conforme mostrado na Figura 4.

De acordo com os dados, percebeu-se que a renda familiar aumentou para mais de dois e meio salários até 10, ficando evidente que a incorporação da renda melhorada do egresso contribuiu para esse aumento.

Quanto ao aumento da renda dos egressos, cabe ressaltar que o grau de instrução reflete sobre o acesso ao mercado de trabalho e, conseqüentemente, sobre a renda familiar. Schwartzman (2006), com base nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 1998, 2002, 2004, afirmou que na década dos anos de 2000, mais do que no passado, o mercado rejeitava as pessoas que não concluíram o Ensino Médio, além de pagar menos aos empregados com menor nível de instrução.

Esse dado corrobora a conclusão do estudo de Pereira (2001, p. 88), que afirmou ser a escolaridade o principal fator indutor de melhores

expectativas de rendimento, elevando a renda das pessoas, em comparação com a renda daquelas sem estudo nenhum.

Conforme indicaram os dados, no caso dos egressos do PROEJA houve aumento de seus rendimentos, e a maioria deles (63,63%) associou esse fato aos conhecimentos e habilidades adquiridos no curso. Nesse aspecto, Cunha (2007, p. 28) considerou que “a aquisição de mais conhecimentos e habilidades aumenta o valor do capital humano das pessoas, aumentando sua empregabilidade, produtividade e rendimento potencial”.

É possível afirmar, dessa forma, que, segundo os egressos do PROEJA, a formação realizada no curso e o acesso a saberes científicos e tecnológicos proporcionaram-lhes aprendizagens e competências que possibilitaram melhorias em suas condições de vida.

A diferença que teve foi no meu atendimento, no meu modo de trabalhar, **eu mudei o meu jeito de trabalhar**, sabe... **Eu apliquei o que eu aprendi, dentro do salão. Foi onde mudou...** (Entrevistado 1).

Teve influência total. **Atribuo aos conhecimentos adquiridos aqui** (Entrevistado 7).

Sim teve, por que hoje eu posso, eu tenho ferramentas, entendeu, digamos assim, o PROEJA **me forneceu ferramentas pra eu melhorar o meu lado profissional**, lapidar mais alguma coisa em mim... vamos dizer assim, alguma aresta que de repente eu não sabia lidar com ela, determinadas situações... (Entrevistado 22).

Além das aprendizagens e competências, os outros entrevistados (31,81%) atribuíram o aumento da renda à certificação obtida pela realização do Programa, destacando-se mais a dimensão da comprovação, da certificação formal de aquisição dos conhecimentos, habilidades, atitudes e competências desenvolvidas pelo curso, requeridos pelo sistema produtivo e definidos em termos de padrões ou normas acordadas previamente.

Nesse aspecto, os dados da pesquisa foram coerentes com os argumentos de Ramos (1996), que afirmou que a educação no Brasil tem

funcionado tanto para elevar a produtividade dos indivíduos quanto para sinalizar oportunidades no mercado de trabalho.

Na minha teve, por que como se diz, **eu estudei, então eu consegui melhorar aqui...** Então, assim, ajudou bastante... o diploma...eu tive esse argumento (Entrevistado 5).

Teve! Me profissionalizou. Não tinha nenhuma profissão. Agora abriu portas... agora eu posso fazer mais curso, seguir carreira, ir crescendo... **Passei prum serviço melhor, porque trabalhava num serviço mais braçal, mais cansativo, né?** (Entrevistado 9).

Sim. Claro, **se não fosse ele eu não tinha conseguido emprego...** O PROEJA pra mim foi mudança da água pro vinho. **Se eu não tivesse feito o curso, eu estava ganhando um salário até hoje** (Entrevistado 21).

Pesquisa do Institute Data Corporation Brasil (IDC) destacou que as oportunidades de emprego do profissional certificado aumentam em 53% em relação a profissionais que não possuem esse título, podendo esse índice ser ainda mais elevado de acordo com a categoria de certificação obtida.

Nesse aspecto, e segundo a indicação dos entrevistados, pode-se considerar que o PROEJA tem buscado implementar o estabelecido tanto na Constituição Federal de 1988¹⁵, em seu artigo 6º, quanto na LDB de 1996, em relação à garantia do ensino básico e ao trabalho, quando determina que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

3.3. Motivação para o ingresso no PROEJA

Embora sejam muitas as razões para ingresso em cursos na modalidade EJA, é importante conhecer as causas mais evidentes que

¹⁵ A Constituição Federal de 1988 estabelece em seu Art. 6º que "são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição" (Nova redação dada pelo art. 2º da Emenda Constitucional nº 65, de 13 de julho de 2010).

determinaram a inserção dessa clientela nos cursos do PROEJA, do IFMG *Campus* Bambuí, especificamente, nos cursos de Mecânica Agrícola e Automotiva e de Gestão Comercial.

Conforme expresso no próprio nome, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com o Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos – PROEJA visa oferecer oportunidades educacionais que integrem a última etapa da Educação Básica a uma formação profissional. Surge, então, com a dupla finalidade de enfrentar as descontinuidades e o voluntarismo que marcam a modalidade EJA no Brasil, no âmbito do Ensino Médio, e, além disso, integrar a Educação Básica a uma formação profissional que contribua para a integração socioeconômica de qualidade desses coletivos.

Analisando as motivações de ingresso no PROEJA, verificou-se que a maioria dos egressos (48,38%) atribuía sua inserção no curso, principalmente pela integração, a uma oportunidade de fazer ao mesmo tempo o Ensino Médio e um Curso Técnico.

O motivo foi que eu tinha vontade, **um sonho de terminar o meu 2º grau, e aproveitando o PROEJA, que teve o técnico junto...** (Entrevistado 1).

Na verdade, eu achei que era negócio, assim - porque além de eu **estar concluindo o Ensino Médio que eu não tinha terminado, eu estaria com um curso técnico**, né? Então eu achei que **era uma oportunidade boa...** (Entrevistado 5).

...uma oportunidade de... tirar o 2º grau e fazer um curso técnico, né? E juntou o útil ao agradável, né? (Entrevistado 14.)

Eu não tinha o segundo grau completo e pra mim foi uma **oportunidade de vida, praticamente a única – de concluir o 2º grau, junto com o Gestão Comercial** (Entrevistado 21).

Para 38,70% dos egressos, o motivo de inserção vinculou-se mais no sentido de concluir a última etapa da Educação Básica, formação que todo brasileiro jovem deve ter para enfrentar a vida adulta e que assegura ao estudante a oportunidade de consolidar e aprofundar os conhecimentos,

sendo um caminho indispensável para o exercício da cidadania e uma forma para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Então, **eu tinha muita vontade de terminar o 3º ano**, eu tinha só até a 8ª série, na época, né? Só que eu tava meio desanimada de começar colégio, tudo de novo, mas eu sabia que eu precisava... eu morro de vontade de fazer uma faculdade (Entrevistado 8).

...pra mim, o que me levou mais, foi **completar o Ensino Médio e adquirir conhecimento**, por que a gente... precisa adquirir mais conhecimento, né? (Entrevistado 10).

Primeiro, **fazer o meu 2º grau, eu sempre quis fazer a minha faculdade**, sonhei com isso, e... assim precisava de fazer o meu 2º grau (Entrevistado 22).

Eu queria terminar o meu... **concluir o Ensino Médio** e... supletivo eu não dava conta de acompanhar, por que, você pode ir o dia que quer, aí lá... eu interessei mais em fazer, pra mim terminar o meu curso (Entrevistado 24).

Eu tinha necessidade de completar isso, que é o básico na vida duma pessoa, acho que o 3º ano é o básico que uma pessoa pode ter (Entrevistado 30).

Em razão dos relatos, as motivações ainda foram associadas ao adquirir mais conhecimentos (6,45%) e à melhoria e crescimentos pessoal e profissional (6,45%).

A formação técnica integrada ao Ensino Médio surge em um período em que se faz necessário corrigir a falta de oportunidade para colocar esse trabalhador novamente como participante desse processo, proporcionando-lhe educação vinculada à formação profissional.

Segundo o Parecer 16/99, a Lei Federal nº 9.394/96 configura a identidade do Ensino Médio como etapa de consolidação da Educação Básica, de aprimoramento do educando [...] e de preparação básica para o trabalho e a cidadania. A LDB dispõe, ainda, que “a Educação Profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”.

Essa concepção representa a superação dos enfoques assistencialista e economicista da Educação Profissional, bem como de preconceito social que a desvalorizava.

As reformas curriculares do Ensino Médio e profissional de nível técnico têm a chamada noção de competências como fundamento e pressuposto básico. O Parecer 15/98, ao abordar a organização do currículo do Ensino Médio, define que:

A formação básica a ser buscada no Ensino Médio realizar-se-á mais pela constituição de competências, habilidades e disposições de conduta do que pela quantidade de informação. Aprender a aprender e a pensar, a relacionar conhecimentos com dados da experiência cotidiana, a dar significado ao aprendido e a captar o significado do mundo, a fazer a ponte entre a teoria e a prática, a fundamentar a crítica, a argumentar com base em fatos, a lidar com os sentimentos que a aprendizagem desperta (BRASIL, 1998, Parecer nº 15, p. 26).

Verifica-se, assim, que o modelo de competências possui um viés de argumentação em prol de uma formação do indivíduo que o leve a desenvolver habilidades e qualidades pessoais para atendimento das necessidades de resolução de situações rotineiras ou imprevistas. Em relação à combinação entre teoria e prática, Araújo (2001) argumentou que essa proposição tem a pretensão de possibilitar a formação integral e de competências gerais de responsabilidade da Educação Básica, associando-as a outras específicas, necessárias às diferentes ocupações.

As falas dos egressos sobre os motivos que os levaram a voltar a estudar também vão ao encontro da afirmação de Dayrell (1996) sobre a presença dos alunos jovens na escola – “afirmamos que todos os alunos têm, de uma forma ou de outra, uma razão para estar na escola, e elaboram isso de uma forma mais ampla, ou mais restrita, no contexto de um plano de futuro” (DAYRELL, 1996, p.144). No entanto, esse mesmo autor relatou que os projetos que levaram essas pessoas a procurarem a escolarização não são imutáveis ou permanentes, podendo ser reelaborados a cada momento.

3.4. Qualidade de vida

Considerando que os estudos sobre qualidade de vida produziram uma diversidade de definições e conceitos, para o propósito de compreender as mudanças ocorridas na qualidade de vida dos egressos do PROEJA buscou-se, inicialmente, identificar a concepção deles sobre qualidade de vida.

Nas diferentes ideias e concepções construídas pelos egressos entrevistados foi possível identificar a presença de múltiplas dimensões, que sustentam o conceito de qualidade de vida, o que corrobora os estudos de Metzen *et al.* (1980). Esses autores alertaram para a necessidade de, na análise do nível individual de satisfação com a qualidade de vida, esse nível não ficar reduzido apenas a condições concretas do ser e viver, mas também à forma como os indivíduos e, ou, grupos se sentem com relação aos diversos domínios da vida, em função do meio onde vivem.

Nessa perspectiva, autores como Fayer (2000), Queiroz *et al.* (2004), Fonseca *et al.* (2005) e Zanei (2006) consideraram ser de suma importância, na compreensão sobre qualidade de vida, o componente subjetivo, normalmente avaliado pelo sujeito, ao relatar sua própria concepção sobre o termo, suas expectativas, sua satisfação e bem-estar na vida.

Baseados nos estudos de Pascoal e Donato (2005), elegeram-se as dimensões emocional, social, econômica e intelectual como categorias para análise das ideias e concepções construídas pelos egressos para compreensão do termo, que assumiu uma multidimensionalidade, conforme mostrado na Figura 5.

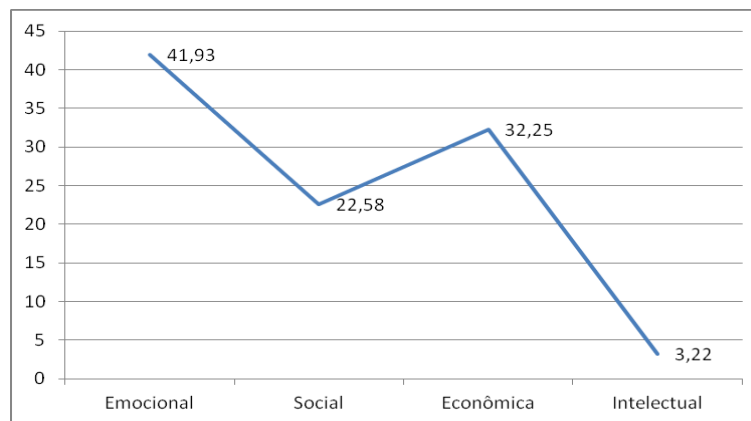


Figura 5 - Conceito qualidade de vida pelos egressos do PROEJA – IFMG Campus Bambuí, MG.

Fonte: DADOS DA PESQUISA, 2010.

Dos 31 entrevistados, a maioria (41,93%) identificou o termo qualidade de vida como associado a uma dimensão emocional, relacionada ao desenvolvimento da autoconfiança, da autoestima, do viver bem, do estar satisfeito e da capacidade de aceitar limitações e lidar com situações novas. Ou seja:

Isso pra mim é qualidade de vida, **você amar, você aproveitar as pessoas que gosta, falar que ama, fazer as coisas que gosta com dignidade, não deixar a vida passar na frente dos seus olhos sem fazer nada.** Pra mim é isso... (Entrevistado 8).

Viver bem, mais alegre, né? Fazer o que gosta, por aí... (Entrevistado 12).

Qualidade de vida... **bem estar com a família,** né? Por que não adianta o dinheiro, se não tiver bem estar com a família... ele é bom, você precisa – mas se não tiver bem com a família, ele não é nada. **Paz de espírito, paz em casa, sem doença, sem nada, isso é qualidade de vida pra mim.** Assim... você não vai numa farmácia e fala, quero comprar paz. Você compra? Quero comprar saúde. Você não compra... saúde e paz é Qualidade de vida pra mim (Entrevistado 21).

Olha, eu acho que, qualidade pra mim, **é uma pessoa viver bem, né? Viver feliz, né? Como se diz, ser honesto, ser humilde, né? Uma pessoa educada, inteligente,** ter um pouco de conhecimento. E... como se diz... tá bão, né? Eu acho que eu já... (Entrevistado 31).

A qualidade de vida e a busca para melhorá-la são procuras incessantes dos seres humanos. Ao afirmar isso, está-se partindo do pressuposto de que uma das características fundamentais da espécie humana é a eterna necessidade de querer viver bem, de constantemente vislumbrar novas condições para a melhoria do cotidiano, de tentar superar as condições mais adversas por outras um tanto melhores.

Nesse sentido, almejar algo melhor está circunscrito na realidade vivida e nas possibilidades que de fato vão se desenvolvendo e se apresentando ao longo de nossas vidas.

Para outros egressos (32,25%), o termo qualidade de vida vincula-se mais à dimensão econômica, envolvendo melhorias materiais e o atendimento satisfatório das suas necessidades básicas como alimentação, habitação. Ou seja:

Qualidade de vida? Uai eu acredito que... Qualidade de vida pra mim é **ter um salário que me dê um conforto... que você não passe tanto aperto, né?** Que você possa **ter um convênio médico, odontológico... que eu consiga manter as minhas contas em dia** né? (Entrevistado 15).

Qualidade de vida pra mim... **a gente ter uma casa de morar, é... ter condições financeiras da gente tá mantendo a família e ter condições também pra lazer**, eu acho que seria uma boa Qualidade de vida aí, a gente viver tranquilo, **sem passar aperto financeiro**, ter uma vida mais ou menos controlada, né? (Entrevistado 18).

Qualidade de vida é isso... **ter um carro, uma casa própria**, eu acho que pra mim, qualidade de vida, seria isso, um sonho da pessoa realizar... uma casa, ou o que **ela sempre conquista com o próprio dinheiro dela** (Entrevistado 19).

Segundo Elster (1992), os argumentos postos em defesa do capitalismo enfatizam que a melhor vida para o indivíduo está pautada no consumo, devendo este ser valorizado, pois está diretamente relacionado à felicidade ou bem-estar. É importante ressaltar que esse autor não sugeriu que os bens materiais, que facilitam a vida do homem, sejam dissociados do conceito de bem-estar. Conforme Crocker (1993), “as pessoas sequer podem ser, para não falar em ter bem-estar ou uma boa vida, se não dispõem de certos bens”. O que se tenta enfatizar é que não é somente

através do consumo, estimulado a todo instante pelos meios de comunicação, que o homem pode alcançar o bem-estar, a felicidade.

Percebe-se, dessa forma, que a qualidade de vida tem relação direta tanto com os elementos subjetivos e geradores de bem-estar quanto com os elementos objetivos, bens materiais e serviços, indispensáveis para a manutenção da dignidade humana.

Emergiram, ainda, ideias de qualidade de vida associadas à dimensão social, em que os pesquisados (22,58%) enfatizaram aspectos relacionados, entre outros, à melhoria das relações interpessoais, da convivência familiar, do círculo de amizades.

Ah! Qualidade de vida é você poder trabalhar, **viver bem com a sua família, ter amigos**, poder sair, passear, né? Eu acho que é isso (Entrevistado 17).

Qualidade de vida... é... **Amizades... é... conversas**, trabalho, envolve tudo né? Envolve de tudo um pouco (Entrevistado 26).

Eu acho que desde a questão, **sociedade, família, lazer**, eu acho que isso tudo é qualidade de vida (Entrevistado 30).

Essas múltiplas interações humanas, que ocorrem na convivência dos membros de um grupo, de uma família, de uma instituição, consolidam valores e crenças de que, por sua vez, determinam comportamentos individuais e coletivos.

A valorização do ser humano e a preocupação com sentimentos e emoções são fatores que fazem a diferença. Segundo Bom Sucesso (2002), a qualidade de vida não decorre apenas de salários e benefícios, mas do tratamento humano, da gentileza, da leveza nas relações, das possibilidades de expressão de pontos de vista divergentes, do relacionamento sincero.

Mesmo que em menor frequência, a noção de qualidade de vida também foi associada a uma dimensão intelectual (3,22%), relacionada à capacidade intelectual, às aprendizagens.

Verificou-se que, a partir dos aspectos mencionados pelos egressos, aqueles relacionados a eventos emocionais, como autoconfiança,

autoestima, viver bem, foram os principais significados para qualidade de vida.

3.5. Mudanças na qualidade de vida dos egressos após o PROEJA

Nesta seção são apresentados os dados relacionados às mudanças ocorridas na qualidade de vida dos egressos após o término do curso.

Quando questionados a esse respeito, a maioria deles (96,77%) respondeu afirmativamente que houve mudanças significativas. Apenas um dos entrevistados (3,22%) respondeu que não existiram melhorias.

Apesar de esse último entrevistado ter respondido negativamente, pode-se constatar em seus argumentos que ele associou essa melhoria à dimensão intelectual, retratando não atribuir ao termo qualidade de vida aspectos econômicos. Ou melhor:

Não. Qualidade não. Em conhecimento teve. Eu não posso dizer que teve melhorias na qualidade por que eu continuo no mesmo né? Sobre o que eu consegui, eu não evolui, em temos de salário, financeiro. Mas em conhecimento, na área que eu trabalho, pra mim mesmo... eu acho que sim. Hoje se eu for sair daqui e apresentar numa empresa, né? Cê chega né? Cê apresenta o seu currículo, né? Então, cê tem um grau de estudo, né? Então é bom... (Entrevistado 15).

Ao julgar quais seriam os elementos indicadores de uma qualidade de vida para esse entrevistado, percebeu-se que, em seu discurso, estavam subentendidos, além de aspectos objetivos, das condições materiais e dos aspectos subjetivos, percepções do indivíduo com o meio, não consciente e explicitado por ele.

Observou-se que os demais entrevistados associaram, em suas avaliações, que as melhorias ocorridas em sua qualidade de vida foram de encontro às dimensões elegidas para o estudo e atingiram múltiplos aspectos, conforme mostrado na Figura 6.

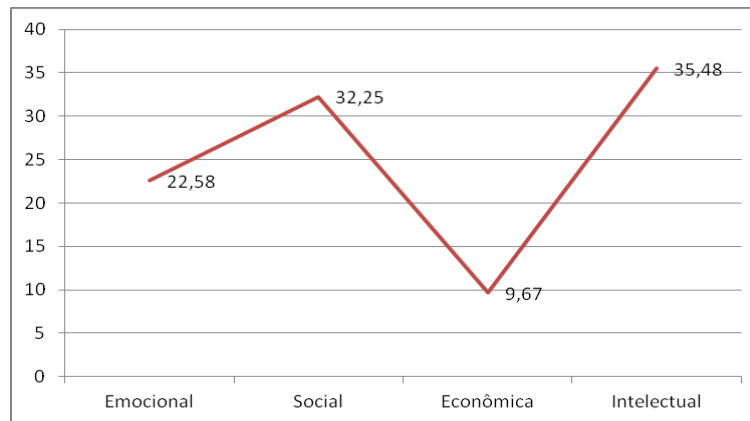


Figura 6 - Qualidade de vida dos egressos após o PROEJA – IFMG *Campus* Bambuí, MG.

Fonte: DADOS DA PESQUISA, 2010.

Na dimensão social, os efeitos positivos de melhoria da qualidade de vida foram destacados por 32,25% dos egressos, que associaram essas mudanças ao reconhecimento e respeito de si pelos outros e, principalmente, à melhoria dos relacionamentos:

Eu acho no sentido assim, de visão, sabe? E... até de respeito. **Das pessoas te respeitarem... as pessoas te veem de forma diferente**, as pessoas te respeitam, entendeu? Parece que quem estuda, é muito respeitado. Você não acha? Eu acho que eu posso até estar errada. Mas eu sinto assim, que as pessoas respeitam mais a gente, sabe? (Entrevistado 3).

No sentido, principalmente de convivência. A gente vivia, eu vivi muitos anos no mundo de caminhão, o mundo do caminhão é muito diferente do mundo, do conjunto de uma faculdade, de um colégio, sabe? **Coleguismo, amizade...** (Entrevistado 13).

É grande, bem grande a parte que eu melhorei. **Na minha vida social**, em tudo. A gente chega no comércio hoje, a gente vê com outros olhos, né? Chegava, às vezes, num via um defeito, uma coisa, nada. Agora hoje cê chega, cê vê diferente, né? Tudo é diferente pra gente, pelo menos pra mim, né? (Entrevistado 25).

Outros egressos (32,25%) relacionaram as mudanças à dimensão intelectual. Consideraram que os efeitos positivos se ancoravam nas

competências adquiridas, no seu desenvolvimento intelectual e na sua capacidade crítica e de comunicação.

No sentido **de conhecimento...** de **ver as coisas de outra maneira** (Entrevistado 11).

Melhorou o jeito de entrar num lugar sem precisar fazer certas coisas ...a gente **perde aquela timidez** que tem. Hoje qualquer lugar que pedir pra eu falar... Até já fiz isso muitas vezes. Se for preciso de... levantar e falar, vou, não ligo... o maior medo que muita gente tem é falar no microfone... o jeito de agir, **a parte administrativa que eu não tinha nada...**me trouxe melhoria sim, sem dúvida. O curso é fundamental pra melhoria de vida. Notei diferença no pensamento, abri a mente, o PROEJA, a escola do CEFET abre a sua mente. A escola te ensina – não te ensina só o Português, a Matemática, **ela te abre outros campos também, a ver a vida como ela é**, né (Entrevistado 20).

Eu acho que a gente **melhora em termos de assunto, em termos de visão de vida, educação em todos os sentidos**, melhorou muito... o primeiro PROEJA, nós todos saímos de lá com bastante evolução (Entrevistado 27).

Sim. Ah! Cabeça, **visão mesmo**. Acho que você começa a prestar mais atenção nas coisas, né? Acho que sim. E muito! (Entrevistado 28).

Na dimensão emocional emergiu um percentual de 22,58% dos participantes que indicaram melhoria da autoestima, da autoconfiança:

Antigamente **eu tinha a autoestima muito baixa, digamos depois do curso eu descobri que eu posso ir mais além, eu tenho capacidade de ir mais além**, entendeu? Eu tenho um... eu não sou burro... eu tenho uma mente boa, uma mente aberta, eu acho que me forneceu isso ai, me deu coragem, digamos assim me deu coragem, mais firmeza (Entrevistado 22).

Foi uma responsabilidade a mais... **agora tenho... um nome, né? A zelar. Por que eu trabalho lá, qualquer coisa que eu faço com a minha imagem eu estou afetando ele também, né?** De certo modo. E isso, pior pra mim, né?, mais responsabilidade... muda o comportamento. (Entrevistado 9).

Para 9,67% da população entrevistada, as mudanças que mais se destacaram foram na dimensão econômica, na melhoria salarial e no crescimento no trabalho. Ou seja:

Como eu mudei de cargo, aí aumentou meu salário e com isso eu já estou conquistando uma coisa que eu queria muito, que é comprar a minha moto, que já vou pegar ela agora em abril, que eu já paguei já, terminando de pagar, entendeu? Melhorou bastante, né? (Entrevistado 2).

Sim. Olha, em todos... como se diz, **no crescimento aqui dentro do supermercado** mesmo... (Entrevistado 19).

De acordo com os depoimentos, a melhoria da qualidade de vida dos egressos foi associada às dimensões social e intelectual. Observa-se, com isso, que o PROEJA, além de contribuir para ampliar conhecimentos e perspectivas, com sua dinâmica de desenvolvimento de competências relacionais, favoreceu a inserção social desses estudantes.

3.6. Mudanças na qualidade de vida da família após o PROEJA

Discutindo a percepção das mudanças após o curso na qualidade de vida da família, constatou-se que 83,78% dos respondentes afirmaram ter percebido implicações na vida familiar. Verificou-se que 16,12% dos entrevistados não atribuíram mudanças na qualidade de vida do grupo familiar. Dessa forma, as respostas deles não se encaixaram nas quatro dimensões utilizadas neste estudo, ou seja, voltaram-se para satisfações individuais. Isso levou à reflexão de questões como até que ponto a melhoria na esfera individual influencia a melhoria da qualidade de vida da família?

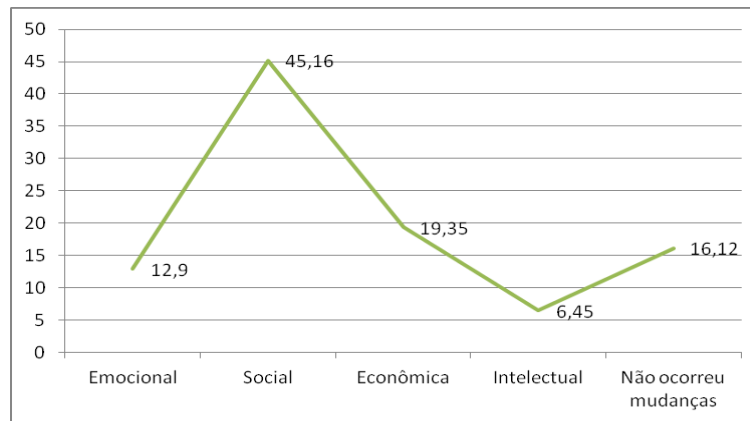


Figura 7 - Qualidade de vida da família dos egressos após o PROEJA – IFMG Campus Bambuí, MG.

Fonte: DADOS DA PESQUISA, 2010.

Dos entrevistados que perceberam mudanças, 45,16% associaram as implicações ao relacionamento, à convivência e à valorização de si pelos demais membros, componentes ligados à dimensão social.

Eu acho, principalmente com o meu filho, né?...por exemplo, **a forma de ensinar o Miguel, de sentar com ele, de ajudar ele a fazer um trabalho, até a forma dele me ver...** ele falava... a minha mãe estuda lá no CEFET. Pra ele o dia que eu formei... você não tem ideia, o tanto que ele achou bom, o dia da minha formatura... e justamente... a questão até do respeito (Entrevistado 3).

Eu acho que na **maneira de convivência, né. Você muda o jeito de agir com as pessoas** (Entrevistado 20).

Ah! Muita! Muita! Na parte de educação, **relacionamento... faz abrir a cabeça, se você tem mais estudo, você consegue passar uma coisa melhor pros seus filhos.** Sentar, conversar, eu acho que é mais na base da conversa, do diálogo. **Eu acho que no setor da família foi o PROEJA pra mim foi tudo, pros meus filhos...** (Entrevistado 23).

Na forma de... **O relacionamento, com o meu pai, com a minha mãe, com o meu irmão** (Entrevistado 29).

Emergiram 19,34% de respostas associadas à dimensão econômica, tendo destaque questões relacionadas à aquisição de bens e ter condições de proporcionar conforto aos membros da família. Ou seja:

Olha... agora, lá em casa, todos estudam, todos estão correndo atrás de curso, de uma faculdade – é difícil, mas todo mundo tá correndo atrás... **tem computador, moto, bicicleta. Antes não tinha nada disso.** Hoje já tá todo mundo encaminhado (Entrevistado 7).

Olha, melhorias que houve, assim, na minha família, depois que eu terminei o estudo... **consegui um aumento de salário, então, foi onde eu fui dando uma comodidade maior para a minha mãe,** pude ajudar ela ter um pouco de conforto. Não seria assim “o conforto”, mas já teve uma melhoria bem grande (Entrevistado 19).

Houve, ainda, quem associou melhoria em relação à dimensão emocional (12,90% dos entrevistados), destacando-se aspectos relacionados à autoconfiança:

Então, a **autoestima da gente ajuda na qualidade de vida...** influencia na família por que te incentiva, eles ficam felizes... incentivam a gente... (Entrevistado 30).

Então, melhora, **a gente compreende mais as coisas, aprende a falar mais o que é certo, deixa umas coisas que são erradas... isso reflete na família, né?** (Entrevistado 31).

Dos demais entrevistados, 6,45% elegeram a dimensão intelectual:

No sentido assim, que... hoje em dia quem não tem segundo grau... é considerado “analfabeto”... o Ensino Médio é um grau mais elevado, já ajuda. Por que assim, tinha esse palavreado lá em casa, a... não quis estudar, a... não formou. Agora, a... formou lá no CEFET, eu tenho as fotos, **eles vão me ver com outros olhos,** entendeu? (Entrevistado 5).

Observou-se que o entendimento sobre melhoria na qualidade de vida pelos entrevistados é resultado da articulação entre noções de autoestima, reconhecimento, aprendizagens, capacidade crítica, boa convivência, bem viver, bem-estar, saúde e alimentação. Noções essas que parecem situar-se em todas as dimensões eleitas para o estudo (emocional, social, econômica e intelectual), criando uma situação que pode ser identificada como limite na interpretação dos resultados. Entretanto, não os compromete, mas abre perspectivas para outras investigações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta pesquisa permitiu identificar algumas implicações do PROEJA, no cotidiano de vida dos egressos dos cursos Técnico em Mecânica Agrícola e Automotiva e Técnico em Gestão Comercial do IFMG *Campus Bambuí*.

Ao longo do trabalho, considerada a possibilidade de o PROEJA servir como instrumento pelo qual se possa fazer frente à exclusão social, foi investigada a possibilidade de identificar nesse Programa de Educação, voltado para jovens e adultos, estratégias em favor da efetivação da cidadania.

Nesse aspecto, cabe ressaltar que a implantação do PROEJA foi norteadada pelas políticas públicas para educação, tendo como base princípios como: a formação integral do cidadão; o papel da Educação Profissional nas políticas de inclusão social; a expansão da oferta pública de Educação Profissional; e o financiamento público.

No IFMG *Campus Bambuí*, esse Programa foi implantado em 2006, tendo em vista a proposta de criar condições para o exercício da cidadania de jovens e adultos ingressantes, desenvolvendo uma formação que contribuísse para mudanças na vida dos alunos, através de práticas pedagógicas centradas em relações dialógicas e de constante interação com suas realidades.

Em relação às motivações que levaram os egressos a ingressarem no Programa, o reconhecimento da falta que fazia a escolaridade em suas vidas foi a mais constante. Para eles, a inserção no PROEJA tornou possível a conclusão da etapa final da Educação Básica, além do desenvolvimento de uma formação profissional. Nesse aspecto, pôde-se observar que os

egressos visualizaram no curso a oportunidade de concretizar sonhos e superar frustrações vivenciadas anteriormente em seus processos escolares.

Este estudo evidenciou que, concluído o PROEJA, houve aumento na renda dos egressos e de suas famílias, o que leva a crer que as condições de empregabilidade melhoraram. O fato de conseguirem ingressar no mercado ou elevar suas rendas nos empreendimentos próprios indica que o desenvolvimento de competências profissionais é imprescindível, mas que a certificação é o passaporte para o mundo do trabalho.

Quanto ao conceito de qualidade de vida, o estudo permitiu constatar que, além de envolver uma diversidade de dimensões, ele diferiu de pessoa para pessoa, de acordo com seus costumes, valores e crenças, sendo complexa a sua definição que envolve fatores subjetivos, orientando-a para outros domínios da existência. Entretanto, a análise dos dados permitiu identificar a tendência de se associar esse conceito a uma dimensão emocional relacionada ao desenvolvimento da autoestima, da autoconfiança, do viver e do estar-bem.

Foi interessante ainda constatar, na análise sobre a contribuição do PROEJA para a melhoria da qualidade de vida dos egressos, que houve ênfase de naturezas intelectual e social, como amadurecimento, mais responsabilidade, respeito pelas pessoas, amizades, competências adquiridas durante o curso e o desenvolvimento da visão de mundo, entre outros.

Em relação à família, os egressos destacaram aspectos relacionados à dimensão social, realçando melhorias que o curso proporcionou no relacionamento social e na convivência familiar.

Ao mesmo tempo que foram observadas melhorias na situação financeira dos egressos e de suas famílias, ocasionadas pelo aumento da faixa salarial, percebeu-se, assim, sua evidente inserção social. Conclui-se, então, que as manifestações de autoestima e ampliação das expectativas ou visão de mundo aumentaram à medida que os entrevistados se sentiram valorizados como pessoa. Entretanto, pôde-se inferir que as conquistas materiais e as oportunidades que se lhe apresentaram foram resultado do

acesso a novos conhecimentos, como também podem ser atribuídas à vivência em ambiente acadêmico que, diferentemente de suas rotinas de vida, abriram novas perspectivas.

A possibilidade de se tornarem mais capazes de realizações que julgavam inatingíveis devido à sua condição acadêmica leva à conclusão de que o acesso às oportunidades educacionais reforça as competências dos estudantes, tornando-os mais participativos, críticos e capazes de buscar melhor qualidade de vida. Por conseguinte, a experiência de escolarização vivenciada no PROEJA pode favorecer processos e práticas de formação que, mesmo realizados fora do tempo regular, contribuem para a melhoria da qualidade de vida dos egressos.

Finalizando, cumpre ressaltar que análises de programas sociais, por meio do estudo das representações sociais e do cotidiano de vida familiar do grupo beneficiado, apresentam-se como perspectivas importantes para a determinação dos resultados. A expectativa é de que estes contribuam para outros estudos que possam ampliar e aprofundar essa e outras realidades.

REFERÊNCIAS

AMARO, Rogério Roque. A exclusão social hoje. Cadernos do Instituto S. Tomás de Aquino. **Revista Ista**, Lisboa, Caderno 09, 2000. Disponível em: <http://www.triplov.com/ista/cadernos/cad_09/amaro.html>. Acesso em: 20 mar. 2010.

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES *et al.* (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. 6. ed. Rio de Janeiro: UFRJ; Brasília: e UnB, 1996.

BABBIE, Earl. **Métodos de pesquisa survey**. Trad. por Guilherme Cezarino. Belo Horizonte: UFMG, 1999. 519 p. (Coleção Aprender).

BANCO MUNDIAL. **Um Brasil mais justo, sustentável e competitivo**. Estratégia de Assistência ao País 2004-2007. Brasília, DF: Banco Mundial. Departamento do Brasil. Região da América Latina e Caribe; Corporação Financeira Internacional, Departamento da América Latina e Caribe, 9 de dezembro de 2003.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, LDA, 2009. 281 p.

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

BERGER, Rui Leite Filho. Educação Profissional no Brasil. **Revista Anglo Americano de Educação**, n. 20, maio-ago. 1999. OEI: 50 anos de cooperação. Disponível em: <www.rieoei.org.br>. Acesso em: 25 fev. 2011.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1991.

BOM SUCESSO, Edina de Paula. **Relações interpessoais e qualidade de vida no trabalho**. Rio de Janeiro, RJ: Qualitymark, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Referenciais curriculares nacionais da Educação Profissional de nível técnico. **Diário Oficial da União**, Brasília, Ministério da Educação, 2000.

_____. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1934.

_____. Constituição (1937). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1937.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

_____. Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: Ministério da Educação, 2004a.

_____. Decreto n. 5.478, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: Ministério da Educação, 2005a.

_____. Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006a.

_____. Emenda Constitucional n. 53, de 19 de dezembro de 2006c. Dá nova redação aos artigos 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006c.

_____. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: 10 jan. 2001.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: Ministério da Educação, 11 ago. 1971.

_____. Lei Federal nº 9.394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília: Ministério da Educação, 1996.

_____. Decreto Federal nº 2.208/1997, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394/96,

que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília: Ministério da Educação, 1997.

_____. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006. (Documento Base, 2006).

_____. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007. (Documento Base, 2007).

_____. Parecer CNE/CEB nº 16/1999, de 5 de outubro de 1999. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: Ministério da Educação, 1999b.

_____. Parecer CNE/CEB nº 39/2004, de 08 de dezembro de 2004. Aplicação do Decreto 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: Ministério da Educação, 2004.

_____. Parecer CNE/CEB nº 15/1998, de 08 de dezembro de 2004. Aplicação do Decreto 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: Ministério da Educação, 2004. p. 26. (BRASIL, 1998, Parecer nº 15).

_____. Resolução nº 1/2005, de 3 de março de 2005. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais Definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto n. 5.154/2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: Ministério da Educação, 2005b.

BRUSCHINI, Cristina; LOMBARDI, Maria Rosa; UNBEHAUM, Sandra. Trabalho, renda e políticas sociais: avanços e desafios. In: **Fundo de desenvolvimento das nações unidas para a mulher**. O progresso das mulheres no Brasil. Brasília, DF: Fundação Ford; Cepia, 2006. p. 60-93.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. A priorização da família na agenda da política social. In: KALOUSTIAN, Silvio Manoug (Org.). **Família brasileira: a base de tudo**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

CARVALHO, Olgamir Francisco de Carvalho. **A Educação Profissional como política pública**. Brasília, DF: MEC/SEMTEC/PROEP, 2003. (Relatório do GT 01).

CEBOTAREV, Eleonora Agatha. Apuntes básicos de la vida. In: **Mujer, familia y desarrollo**. Manizales: Universidad de Caldas, 1994. p. 109-137.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: FRIGOTTO, Galdêncio; CIAVATTA, Maria;

RAMOS, Marise (Org.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, maio/jun./jul./ago. 2000.

CROCKER, D. Qualidade de vida e desenvolvimento: o enfoque normativo de Sen e Nussbaum. **Revista Lua Nova**, n. 31, p. 99-133, 1993.

CUNHA, Jacqueline Veneroso Alves da. **Doutores em Ciências Contábeis da FEA/USP: análise sob a óptica da teoria do capital humano**. 2007. Tese (Doutorado em Ciências Contábeis) – Faculdade de Economia e Contabilidade da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil, 2007.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre a educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

ELSTER, Jon. Autorrealização no trabalho e na política: a concepção marxista da boa vida. **Revista Lua Nova**, n. 25, p. 61-101, 1992.

FALEIROS, Vicente de Paula. **O que é política social**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

FONTES, Márcia Barroso; MAFRA, Simone Caldas Tavares; LORETO, Maria das Dores Saraiva de; SILVA, Neuza Maria da. Trabalho, família e qualidade de vida: o caso dos trabalhadores de uma lavanderia hospitalar. In: TEIXEIRA, Karla Maria Damiano; GOUVEIA, Patrícia. **Tudo em família: textos, temáticas e discussões**. Viçosa, MG: Editora UFV, 2008. Cap. 8.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, Freire, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 1999.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da educação brasileira**. São Paulo: Cortez, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

GUISELINI, Mauro. **Aptidão física, saúde e bem-estar – Fundamentos teóricos e exercícios práticos**. São Paulo, SP: Phorte, 2004.

GOLDANI, Ana Maria. Família, gênero e políticas: famílias brasileiras nos anos 90 e seus desafios como fator de proteção. **Revista Brasileira de Estudos Populacionais**, v.19, n. 1, p. 29-48, 2002.

GONÇALVES, Poliana Ferreira. **O trabalho como experiência moral**: significados e expectativa subjacentes à inserção de crianças, adolescentes e responsáveis no PETI/Ipatinga, MG. 2006. 174 f. Dissertação (Mestrado em Economia Doméstica) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2006.

HADDAD, Sérgio. Por uma nova cultura na educação de jovens e adultos: um balanço de experiências de poder local. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPDED, 30., 2007, Caxambu. **Resumos...** Caxambu, MG: Grupo Temático/Educação de Pessoas Jovens e Adultas, out. 2007. n.18.

_____. Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos no Brasil**: contribuições para uma avaliação da década da Educação para Todos. São Paulo: PUC, Ação Educativa, 1999. Disponível em: <www.acaoeducativa.org.br>. Acesso em: 28 mar. 2010.

_____. Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década de Educação para Todos. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, SEAv, 14, n. 1, p. 29-40, jan.-mar. 2000.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades**. Disponível em: <www.ibge.gov.br/home/estatistica>. Acesso em: 20 fev. 2010.

IRELAND, Timothy; MACHADO, Maria Margarida; PAIVA, Jane (Org.). Declaração de Hamburgo sobre educação de adultos – V CONFINTEA. In: **Educação de Jovens e Adultos**: uma memória contemporânea, 1996. Brasília, DF: MEC/ UNESCO, 2004. p. 41-49.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio e profissional**: as políticas do Estado Neoliberal. São Paulo, SP: Cortez, 1997. 104 p.

_____, Acácia Zeneida. **Ensino Médio e Profissional**: as políticas do Estado Neoliberal. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Acácia Zeneida. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, p. 54-87, maio/ ago. 2002.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

METZEN, E.; WILLIAMS, F. L.; SHULL, J.; KEEFE, D. R. **Quality of live as affected by area of residence**: I project description. Columbia: University

Missouri, College of Agriculture, Agricultural Experiment Station, 1980. 112 p. (Research bulletin, 1036).

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo, SP: Hucitec, 1992.

_____, Maria Cecília de Souza; SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./set. 1993.

_____, Maria Cecília de Souza *et al.* **Fala galera, juventude, violência e cidadania na cidade do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, RJ: Garamond, 1999.

MIOTO, Regina Célia Tamasso. Trabalho com famílias: um desafio para os Assistentes Sociais. **Revista Textos & Contextos**, v. 3, n. 1, 2004.

_____, Regina Célia Tamasso. Família e políticas sociais. In: BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete (Org.). **Política social no capitalismo**: tendências contemporâneas. São Paulo, SP: Cortez, 2008.

_____, Regina Célia Tamasso. Orientação e acompanhamento social a indivíduos, grupos e famílias. In: CFESS/ABEPSS. **Serviço social**: direitos sociais e competências profissionais. Brasília, DF: CFESS, ABEPSS, 2009. p. 497-512.

OBID. **TRATAMENTO/Reinserção Social/Definição**. Disponível em: <<http://www.obid.senad.gov.br>>. Acesso em: 17 abr. 2010.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O direito à Educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de Justiça. **Revista Brasileira de Educação**, n. 11, p. 61-74, maio/ago. 1999. Disponível em: <www.anped.org/rbe/rdigital/RBDE11/RBDE11_07_Romualdo_Portela_de_Oliveira.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2010.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro de. **A reforma do ensino profissional**: desmantelamento da educação de qualidade ministrada pelos CEFETS. 2001. 148 f. Relatório de pesquisa (Pós-Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2001.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro de. **Políticas públicas para o Ensino Fundamental**: o processo de desmantelamento dos Cefets. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

OSÓRIO, Luiz Carlos. **Família hoje**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1996. 91 p.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**: contribuição à história da educação brasileira. São Paulo: Loyola, 1987.

PASCOAL, Miriam; DONATO, José Carlos. Aspectos psicofísicos e socioculturais da qualidade de vida. **Movimento & Percepção**, Espírito Santo do Pinhal, v. 5, n. 6, p. 165-168, nov./dez. 2005.

PAULA, Rouseane Silva. Universidade da Maturidade – Uma proposta de educação permanente para a educação de jovens e adultos. **Revista Ibero-americana de Educación**, n. 44, v. 1. p.1-9, 2007. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectore/2005Rouseane.pdf>>. Acesso em: 4 abr. 2010.

PEREIRA, Potyara Amazoneida Pereira. Discussões conceituais sobre política social como política pública e direito de cidadania. In: BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete (Org.). **Política social no capitalismo: tendências contemporâneas**. São Paulo, SP: Cortez, 2008.

PETRINI, João Carlos. Políticas sociais dirigidas à família. In: BORGES, Ângela; CASTRO, Mary Garcia (Org.). **Família, gênero e gerações: desafios para as políticas sociais**. São Paulo, SP: Paulinas, 2007.

PICAWY, Maria Maira; WANDSCHEER, Maria Sirlei Xavier. Educação de jovens e adultos: uma análise pedagógica do texto legal. In: SCHEIBEL, Maria Fani; LEHENBAUER, Silvana (Org.). **Reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos**. Porto Alegre, RS: Pallotti, 2006. 216 p.

RAMOS, Marise Nogueira. Pedagogia das competências e a psicologização das questões sociais. **Boletim Técnico do Senac**, v. 27, n. 3, set./dez. 2001.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão; VÓVIO, Claudia Lemos; SILVA, Dirceu; MENDES, Margarete Artacho de Ayra; MANSUTTI, Maria Amábile; DI PIERRO, Maria Clara; ALMEIDA, Maria Isabel de; JOIA, Orlando. **Educação de jovens e adultos: Proposta curricular para o primeiro segmento do ensino fundamental**. São Paulo/Brasília: Ação Educativa, 1997. p. 5-34.

ROMANELLI, Geraldo. **Autoridade e poder na família**. 2. ed. São Paulo, SP: EDUC/ Cortez, 2002. 73 p.

RUMMERT, Sônia Maria. A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI. O novo que reitera antiga destituição de direitos. **Revista de Ciências da Educação**, n. 2. jan./abr. 2007. p. 35-50. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt>>. Acesso em: 12 mar. 2010.

SEN, Amartya Kumar. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2000. 410 p.

Schwartzman, Simon. **Redução da desigualdade, da pobreza, e os programas de transferência de renda**. [S.l.]: Instituto de Estudo do Trabalho e Sociedade, 2006.

SOARES, Leôncio José Gomes. **Do trabalho para a escola: as contradições dessa trajetória a partir de uma experiência de escolarização de adultos.** 1987. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 1987.

_____, Leôncio José Gomes. A educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais. **Revista Presença Pedagógica**, v. 2, n. 11, Dimensão, set./out. 1996.

SOUZA, Marcelo Medeiros Coelho de. **A importância de se conhecer as famílias para a elaboração de políticas sociais na América Latina.** Rio de Janeiro, RJ: Ipea, 2000. (Texto para Discussão, n. 699).

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática.** Brasília, DF: UNESCO, 2008. 212 p.

VIEIRA, Maria Clarisse. **Fundamentos históricos, políticos e sociais da educação de jovens e adultos.** Vol. I: aspectos históricos da educação de jovens e adultos no Brasil. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2004. p. 85-86.

YIN, Robert K. **Case study research: design and methods.** 2. ed. California: Thousand Oaks Sage, 1994.

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

ANEXOS

ANEXO 1

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE BAMBUÍ - TÉCNICO EM GESTÃO COMERCIAL - DECRETO Nº 5 478 DE 24 DE JUNHO DE 2005

COMPONENTES	MÓDULO I - Inicial				MÓDULO II - VENDAS				MÓDULO III-COMERCIALIZAÇÃO				MÓDULO IV- ADMINISTRATIVO					
	2006-1ª ETAPA		2006-2ª sem-2ª ETAPA		2007-1ª sem		2007-2ª sem		2008-1ª sem		2008-2ª sem		2008-3ª sem		2008-4ª sem			
	IV/sem	H/A	horas	IV/sem	H/A	horas	IV/sem	H/A	horas	IV/sem	H/A	horas	IV/sem	H/A	horas	IV/sem	H/A	horas
L.PORTUGUESA	4	80	66h40	4	80	66h40	3	60	50h	3	60	50h	3	60	50h	3	60	50h
MATEMÁTICA	4	80	66h40	4	80	66h40	3	60	50h	3	60	50h	2	40	33h20	2	40	33h20
GEOGRAFIA	3	60	50 h	2	40	33h20	2	40	33h20	2	40	33h20	2	40	33h20	2	40	33h20
HISTÓRIA	3	60	50 h	2	40	33h20	2	40	33h20	2	40	33h20	2	40	33h20	1	20	16h40
BIOLOGIA	2	40	33h20	2	40	33h20	1	20	16h40	1	20	16h40	1	20	16h40			
SUB TOTAL	16	320	266h40	14	280	233h20	11	220	183h20	11	220	183h20	11	220	183h20	8	160	133h20
Informática*	2	40	33h20				2	40	33h20	Informática*	1	20	16h40	Informática*	2	40	33h20	
Relações Interpessoais*	2	40	33h20				2	40	33h20	Atendimento ao cliente	2	40	33h20	Técnicas Comerciais I	2	40	33h20	
Introdução à Administração *				3	60	50h	2	40	33h20	Marketing/ Publicidade	2	40	33h20	Marketing	2	40	33h20	
Introdução ao Comércio				3	60	50h	3	60	50h	Gestão de vendas	3	60	50h	Pesquisas de Mercado	2	40	33h20	
sub-total	4	80	66h40	6	120	100h	9	180	150h	sub-total	9	180	150h	sub-total	9	180	150h	200h
TOTAL	20	400	333h20	20	400	333h20	20	400	333h20	Total	20	400	333h20	Total	20	400	333h20	333h20

REGIME SEMESTRAL

MÓDULO-50 MINUTOS		20 H/A-SEMANAIS		REGIME SEMESTRAL	
PROFISSIONAL	Horas	PROFISSIONAL	Horas	PROFISSIONAL	Horas
MI-módulo I -	166h40	MI-módulo I -	166h40	MI-módulo I -	166h40
MI-módulo II -	150h00	MI-módulo II -	150h00	MI-módulo II -	150h00
MI-módulo III -	183h20	MI-módulo III -	183h20	MI-módulo III -	183h20
MI-módulo IV -	200h00	MI-módulo IV -	200h00	MI-módulo IV -	200h00
Total	860h00	Total	860h00	Total	860h00

*Aproveitamento para
FORMAÇÃO GERAL

**aproveitamento para habilitação.

CONFERE COM O ORIGINAL.
Prof. Roberto José de Souza
Assinatura do Servidor
Matrícula SIAPE: 178 3748
Instituto Federal Minas Gerais

Formação Geral	Horas
módulo I -	616h40
módulo II -	216h40
módulo III -	200h00
módulo IV -	166h40
Total	1200h00

RESUMO	
FORMAÇÃO GERAL	1200h00
PROFISSIONAL	860h00
TOTAL GERAL	2060h00
Estágio	170h00
TOTAL GERAL	2 230h00

ANEXO 2

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE BAMBUÍ - CEFET-Bambuí
**MATRIZ CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO EM MECÂNICA AGRÍCOLA -
 PROEJA**

AUTORIZAÇÃO:
ÁREA PROFISSIONAL:
TURMA:

1º SEMESTRE			
DISCIPLINA		Carga Horária	
		Semanal	Semestral
Núcleo Comum	Língua Portuguesa	4	80
	Biologia	2	40
	Física	2	40
	Matemática	4	80
	Geografia	2	40
	História	2	40
			320
Parte específica	Relações Humanas no Trabalho	2	40
	Segurança no Trabalho e Meio Ambiente	2	40
	Subtotal		80
Total Horas Módulo I			400
2º SEMESTRE			
DISCIPLINA		Carga Horária	
		Semanal	Semestral
Núcleo Comum	Língua Portuguesa	3	60
	Biologia	2	40
	Física	2	40
	Matemática	3	60
	Geografia	2	40
	História I	2	40
			280
Parte específica	Desenho Mecânico I	2	40
	Informática Aplicada	2	40
	Metrologia	2	40
	Subtotal		120
Total Horas Módulo II			400
3º SEMESTRE			
DISCIPLINA		Carga Horária	
		Semanal	Semestral
Núcleo Comum	Língua Portuguesa	3	60
	Física	2	40
	Matemática	3	60
	Química	2	40
	Subtotal		200
Parte específica	Educação Ambiental	1	20
	Combustíveis	2	40
	Manutenção e Lubrificação	2	40
	Tecnologia de Materiais	3	60
	Gestão Industrial	1	20
	Gestão da Qualidade	1	20
			200
Total Horas Módulo III			400

Base de Conhecimentos Científicos e Tecnológicos

CONFERE COM O ORIGINAL.

10 / 03 / 2011

Val. AB

Assinatura do Servidor
 Matrícula SIAPE: 1783748
 Instituto Federal Minas Gerais

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE BAMBUÍ - CEFET-BambuÍ
 MATRIZ CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO EM MECÂNICA AGRÍCOLA -
 PROEJA

AUTORIZAÇÃO:
 ÁREA PROFISSIONAL:
 TURMA:

4º SEMESTRE			
DISCIPLINA		Carga Horária	
		Semanal	Semestral
Núcleo Comum	Língua Portuguesa	2	40
	Física	2	40
	Matemática	2	40
	Química	2	40
	Língua Estrangeira (Inglês)	2	40
	Subtotal		200
Parte específica	Tecnologia Aplicada	2	40
	Sistema de Tratores	4	80
	Estatística	2	40
	Hidráulica e Pneumática	2	40
	Subtotal		200
Total Horas Módulo IV			400
5º SEMESTRE			
DISCIPLINA		Carga Horária	
		Semanal	Semestral
Núcleo Comum	Língua Portuguesa	1	20
	Literatura	1	20
	Química	1	20
	Artes	1	20
	Sociologia	1	20
	Língua Estrangeira (Inglês)	2	40
	Subtotal		140
Parte específica	Implementos Agrícolas	6	120
	Gestão e Empreendedorismo	3	60
	Eletricidade Aplicada	4	80
	Subtotal		260
Total Horas Módulo V			400
6º SEMESTRE			
DISCIPLINA		Carga Horária	
		Semanal	Semestral
Núcleo Comum	Língua Portuguesa	1	20
	Redação	1	20
	Filosofia	1	20
	Subtotal		60
Parte específica	Motores de Combustão Interna - Ciclo Diesel	4	80
	Projeto	1	20
	Manutenção de Tratores	3	60
	Manutenção de Implementos Agrícolas	4	80
	Sistema de Transmissão de Tratores	2	40
	Desenho Mecânico II	3	60
Subtotal		340	
Total Horas no Módulo VI			400
Total Núcleo Comum			1200
Total Parte Diversificada			1200
Total			2400
Total Estágio Supervisionado			240
Carga Horária Total			2640

CONFERE COM O ORIGINAL

10 / 03 / 2011

Vol. Alz

Assinatura do Servidor
 Matrícula SIAPE: 1782748
 Instituto Federal Minas Gerais

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE BAMBUÍ - CEFET-BambuÍ
**MATRIZ CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO EM MECÂNICA AUTOMOTIVA -
 PROEJA**

AUTORIZAÇÃO:
 ÁREA PROFISSIONAL:
 TURMA:

1º SEMESTRE			
DISCIPLINA		Carga Horária	
		Semanal	Semestral
Núcleo Comum	Língua Portuguesa	4	80
	Biologia	2	40
	Física	2	40
	Matemática	4	80
	Geografia	2	40
	História	2	40
		320	
Parte específica	Relações Humanas no Trabalho	2	40
	Segurança no Trabalho e Meio Ambiente	2	40
	Subtotal	80	
Total Horas Módulo I		400	
2º SEMESTRE			
DISCIPLINA		Carga Horária	
		Semanal	Semestral
Núcleo Comum	Língua Portuguesa	3	60
	Biologia	2	40
	Física	2	40
	Matemática	3	60
	Geografia	2	40
	História I	2	40
	Subtotal	280	
Parte específica	Desenho Mecânico I	2	40
	Informática Aplicada	2	40
	Metrologia	2	40
	Subtotal	120	
Total Horas Módulo II		400	
3º SEMESTRE			
DISCIPLINA		Carga Horária	
		Semanal	Semestral
Núcleo Comum	Língua Portuguesa	3	60
	Física	2	40
	Matemática	3	60
	Química	2	40
	Subtotal	200	
Parte específica	Educação Ambiental	1	20
	Combustíveis	2	40
	Manutenção e Lubrificação	2	40
	Tecnologia de Materiais	3	60
	Gestão Industrial	1	20
	Gestão da Qualidade	1	20
Subtotal	200		
Total Horas Módulo III		400	

Base de Conhecimentos Científicos e Tecnológicos

CONFERE COM O ORIGINAL.

10/03/2011

Val. At

Assinatura do Servidor
 Matrícula SIAPE: 1783748
 Instituto Federal Minas Gerais

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE BAMBUÍ - CEFET-BambuÍ
MATRIZ CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO EM MECÂNICA AUTOMOTIVA -
PROEJA

AUTORIZAÇÃO:
ÁREA PROFISSIONAL:
TURMA:

4º SEMESTRE				
	DISCIPLINA	Carga Horária		
		Semanal	Semestral	
Base de Conhecimentos Científicos e Tecnológicos	Núcleo Comum	Língua Portuguesa	2	40
		Física	2	40
		Matemática	2	40
		Química	2	40
		Língua Estrangeira (Inglês)	2	40
		Subtotal		200
	Parte específica	Sistema de Freios	2	40
		Sistema de Suspensão e Direção	2	40
		Estatística	2	40
		Hidráulica e Pneumática	2	40
	Subtotal		160	
Total Horas Módulo IV				360
5º SEMESTRE				
	DISCIPLINA	Carga Horária		
		Semanal	Semestral	
	Núcleo Comum	Língua Portuguesa	1	20
		Literatura	1	20
		Química	1	20
		Artes	1	20
		Sociologia	1	20
		Língua Estrangeira (Inglês)	2	40
		Subtotal		140
	Parte específica	Sistema de Alimentação e Ignição	2	40
		Eletricidade Automotiva	6	120
		Gestão e Empreendedorismo	3	60
Manutenção Automotiva		3	60	
	Subtotal		280	
Total Horas Módulo V				420
6º SEMESTRE				
	DISCIPLINA	Carga Horária		
		Semanal	Semestral	
	Núcleo Comum	Língua Portuguesa	1	20
		Redação	1	20
		Filosofia	1	20
		Subtotal		60
	Parte específica	Sistema de Transmissão Automotiva	4	80
		Projeto - Manutenção Automotiva	1	20
		Motores de Combustão Interna - Ciclo Otto	6	120
		Tecnologia Automobilística	4	80
		Desenho Mecânico II	3	60
		Subtotal		360
Total Horas no Módulo VI				420
Total Núcleo Comum				1200
Total Parte Diversificada				1200
Total				2400
Total Estágio Supervisionado				240
Carga Horária Total				2640

CONFERE COM O ORIGINAL.

10 / 03 / 2011

Val. At.
Assinatura do Servidor
Matricula SIAPE: 1783748
Instituto Federal Minas Gerais

ANEXO 3

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE BAMBUÍ-MG
EDITAL Nº 08/006 – SELEÇÃO DE CANDIDATOS
PROEJA - 2º SEMESTRE/2006

O Centro Federal de Educação Tecnológica de Bambuí faz saber aos interessados que, no período de 05.06.06 a 10.07.06, estarão abertas as inscrições para a Seleção de Candidatos para O CURSO TÉCNICO INTEGRADO COM ENSINO MÉDIO PARA JOVENS E ADULTOS, para início no 2º Semestre de 2006, regida por este Edital.

1. DAS VAGAS

1.1. TÉCNICO INTEGRADO COM ENSINO MÉDIO

Para esse curso, é necessário que o candidato tenha concluído a 8ª série do Ensino Fundamental. Para se inscrever, o candidato deverá ter, no mínimo, 18 (dezoito) anos de idade, completos até a data da matrícula.

CÓD.	CURSO	VAGAS	PERÍODO	DURAÇÃO
18	Técnico em Gestão Comercial Integrado ao Ensino Médio	30	Noturno	2 anos e meio

1.2. QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL CONCOMITANTE COM ENSINO MÉDIO PARA JOVENS E ADULTOS - Para candidatos que estejam cursando a 3ª série do Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), ou o supletivo do Ensino Médio, com Língua Portuguesa e Matemática concluídos.

Para se inscrever, o candidato deverá ter, no mínimo, 18 (dezoito) anos de idade, completos até a data da matrícula. Confere certificado de Qualificação Profissional. Não dará direito à diplomação em Curso Técnico. Apenas quando completar todos os módulos do curso.

CÓD.	MÓDULOS DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL	VAGAS	PERÍODO	DURAÇÃO
19	Horticultura (cultivo de hortaliças, produção de mudas e jardinocultura)	5	Integral	1 semestre
20	Culturas anuais (cultivo de milho, soja, feijão, cana e sorgo)	5	Integral	1 semestre
21	Culturas Perenes (Fruticultura e Cafeicultura)	5	Integral	1 semestre
22	Avicultura e Piscicultura (criação de aves e peixes)	5	Integral	1 semestre
23	Suinocultura e Caprinocultura (criação de suínos e cabras)	5	Integral	1 semestre
24	Bovinocultura (criação de bovinos)	5	Integral	1 semestre
25	Informática (Manutenção de computadores)	5	Matutino	1 semestre
TOTAL		35		

1.2. Caso o CEFET-BAMBUÍ venha decidir por qualquer mudança no número ou distribuição de vagas, será dada ampla divulgação às alterações até a data da Seleção.

1.3. No decorrer do curso e/ou módulos, serão desenvolvidas atividades práticas em horários diversificados (manhã, tarde ou finais de semana).

2. DA INSCRIÇÃO

2.1. A Inscrição dos candidatos é gratuita e deverá ser feita apenas nos Postos de Vendas do CEFET-Bambuí (campus e cidade).

2.2. Serão de inteira responsabilidade do candidato as informações prestadas no Requerimento de Inscrição.

2.3. O candidato indicará no Requerimento de Inscrição o Módulo a que está se inscrevendo.

3. DA SELEÇÃO

3.1. A Seleção dos Candidatos será realizada pela COPEVES, no dia 17.07.2006, às 10 horas.

3.2. Caso o número de candidatos ultrapasse o número de vagas oferecidas, estas serão distribuídas

CONFERE COM O ORIGINAL.
10 103 12011
 Val. *Ala*
 Assinatura do Servidor
 Matrícula SIAPE: 1783745
 Instituto Federal Minas Gerais

Ala

em forma de sorteio.

3.3. O resultado da Seleção, com os nomes dos candidatos classificados, em ordem alfabética, será divulgado na Internet e em lista afixada no Campus do CEFET-BAMBUÍ e no Posto de Vendas da cidade de Bambuí, no dia 18.06.2006. Não haverá convocação individual.

4. DA MATRÍCULA

4.1. A matrícula dos candidatos será efetuada no CEFET-BAMBUÍ, no dia 19.07.2006, de 07:30 às 10:30h, de 13:30 às 16:30 horas e de 17h às 20h.

4.2. É obrigatória a apresentação dos seguintes documentos (original e cópia), sendo a cópia retida pela SRE: • Histórico Escolar ou Certificado de Conclusão do Ensino Médio, ou equivalente; • Declaração de matrícula para os candidatos aprovados que estiverem cursando o Ensino Médio, em qualquer modalidade; • Certidão de Nascimento ou de Casamento, se for o caso; • Carteira de Identidade; • Título de Eleitor, se for o caso; • CPF próprio; • Certificado Militar, se for o caso; • Dois retratos (recentes) 3x4; • Comprovante de pagamento do prêmio de seguro e cota parte da Coetagri.

4.3. Perderá o direito à vaga o candidato que não efetuar a sua matrícula na data prevista no item 4.1 ou não apresentar os documentos relacionados no item 6.2.

5. DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

5.1. As aulas terão início dia 24.07.2006.

5.2. A inscrição do candidato implica a aceitação de todos os termos deste Edital.

5.3. O CEFET-BAMBUÍ reserva-se o direito de cancelar o curso para o qual não houver o mínimo de 20 alunos.

5.4. Os casos omissos serão resolvidos pela COPEVES.

5.5. Informações complementares poderão ser obtidas no site www.cefetbambui.edu.br ou e-mail copeves@cefetbambui.edu.br. Telefones: 0 xx 37 3431.4900/4911; Fax: 0 xx 37 3431-4954.

Ivan Chaves de Magalhães
Diretor Geral

CONFERE COM O ORIGINAL.
10/103/2011
Val. At.
Assinatura do Servidor
Matricula SIAPE: 1783748
Instituto Federal Minas Gerais

ANEXO 4

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE BAMBUÍ-MG
UNIDADE PIUMHI
EDITAL Nº 02/2006 – SELEÇÃO DE CANDIDATOS
PROEJA – 2º SEMESTRE

O MUNICÍPIO DE PIUMHI, pessoa jurídica de direito público interno, com sede administrativa na rua Padre Abel, nº 332, Centro, Piumhi, inscrito no CNPJ sob o nº 16.781.346/0001-04, nos termos do Convênio nº 001/2004, celebrado com o CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE BAMBUÍ - CEFET-BAMBUÍ (MEC-SETEC), autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação, sediado na cidade de Bambuí-MG, na Fazenda Varginha, inscrito no CNPJ sob o nº 70.915.798/0001-87, faz saber aos interessados que, no período de 05-06-2006 a 10-07-2006, estarão abertas as inscrições para a Seleção de Candidatos para o CURSO TÉCNICO EM GESTÃO COMERCIAL, INTEGRADO COM ENSINO MÉDIO, PARA JOVENS E ADULTOS, para início no 2º Semestre de 2006, regida por este Edital.

1. DAS VAGAS

1.1. TÉCNICO INTEGRADO COM ENSINO MÉDIO

Para esse curso, é necessário que o candidato tenha concluído a 8ª série do Ensino Fundamental. Para se inscrever, o candidato deverá ter, no mínimo, 18 (dezoito) anos de idade, completos até a data da matrícula.

CÓDIGO	CURSO	VAGAS	PERÍODO	DURAÇÃO
18	Técnico em Gestão Comercial Integrado ao Ensino Médio.	30	Noturno	2 anos e meio

1.2. Caso o CEFET-UNIDADE PIUMHI venha decidir por qualquer mudança no número ou distribuição de vagas, será dada ampla divulgação às alterações, até a data da Seleção.

1.3. No decorrer do curso e/ou módulos, serão desenvolvidas atividades práticas em horários diversificados (manhã, tarde ou finais de semana).

2. DA INSCRIÇÃO

2.1. A Inscrição dos Candidatos é gratuita e deverá ser feita apenas no CEFET-UNIDADE PIUMHI, localizado na Praça Dr. Avelino de Queiroz – nº 75, Centro, Piumhi-MG, do dia 05-06-2006 a 10-07-2006, de segunda a sexta-feira, das 08h às 11h e das 13h às 17h.

2.2. Serão de inteira responsabilidade do candidato as informações prestadas no Requerimento de Inscrição.

3. DA SELEÇÃO

3.1. A Seleção dos Candidatos será realizada pela COPEVES, no dia 17.07.2006, às 10:00 horas.

3.2. Caso o número de candidatos ultrapasse o número de vagas oferecidas, estas serão distribuídas em forma de sorteio.

3.3. O resultado da Seleção, com os nomes dos candidatos classificados, em ordem alfabética, será divulgado em lista afixada no CEFET – Unidade Piumhi, no dia 18/07/2006. Não haverá convocação individual.

4. DA MATRÍCULA

4.1. A matrícula dos candidatos será efetuada no CEFET-UNIDADE PIUMHI, no dia 19.07.2006, de 08h às 11h, de 13h às 17h e de 17h às 20h.

4.2. É obrigatória a apresentação dos seguintes documentos (original e cópia), sendo a cópia retida pela SRE: • Histórico Escolar ou Certificado de Conclusão do Ensino Fundamental, ou equivalente; • Certidão de Nascimento ou de Casamento, se for o caso; • Carteira de Identidade; • Título de Eleitor, se for o caso; • CPF próprio; • Certificado Militar, se for o caso; • Dois retratos (recentes) 3x4; • Comprovante de pagamento do prêmio de seguro e cota parte da Coetagri.

4.3. Perderá o direito à vaga o candidato que não efetuar a sua matrícula na data prevista no item 4.1 ou não apresentar os documentos relacionados no item 4.2.

CONFERE COM O ORIGINAL. 10 / 03 / 2011 Val. <i>Alc</i> Assinatura do Servidor Matrícula SIAPE: 7783748 Instituto Federal Minas Gerais

5. DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

- 5.1. As aulas terão início no dia 24.07.2006.
- 5.2. A inscrição do candidato implica a aceitação de todos os termos deste Edital.
- 5.3. O CEFET- Unidade Piumhi reserva-se o direito de cancelar o curso, se não preencher, no mínimo, 70% das vagas oferecidas.
- 5.4. Os casos omissos serão resolvidos pela COPEVES.

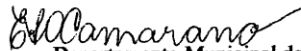
6. DIPLOMAÇÃO

- 6.1. Certificação e diplomação serão feitas pelo CEFET-BAMBUÍ, conforme normas vigentes.

Informações: www.cefetbambui.edu.br

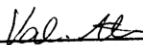
E-mail: cefetpiumhi@cefetbambui.edu.br.

Telefones: (37) 3371.3532



Eliana Silva Oliveira Camarano – Departamento Municipal de Educação de Piumhi

Eliana Silva Oliveira Camarano
Coordenadora de Ensino Municipal
Decreto-1968/05

CONFERE COM O ORIGINAL. <u>10/03/2011</u>  Assinatura do Servidor Matricula SIAPE: <u>1783748</u> Instituto Federal Minas Gerais

ANEXO 5

MEC-SETEC
CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE BAMBUÍ-MG
EDITAL Nº 16/2006 – DE 20 DE DEZEMBRO DE 2006
SELEÇÃO DE CANDIDATOS
PROEJA -1º SEMESTRE/2007

O Centro Federal de Educação Tecnológica de Bambuí faz saber aos interessados que, no período de 02.01.07 a 24.01.07, estarão abertas as inscrições para a Seleção de Candidatos para os CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS COM ENSINO MÉDIO PARA JOVENS E ADULTOS, para início no 1º Semestre de 2007, regida por este Edital.

1. DAS VAGAS

1.1. TÉCNICO INTEGRADO COM ENSINO MÉDIO

Para esse curso, é necessário que o candidato tenha concluído a 8ª série do Ensino Fundamental. Para se inscrever, o candidato deverá ter, no mínimo, 18 (dezoito) anos de idade, completos até a data da matrícula.

CÓD.	CURSO	VAGAS	PERÍODO	DURAÇÃO
15	Técnico em Mecânica Automotiva Integrado ao Ensino Médio	16	Noturno	3 anos
16	Técnico em Mecânica Agrícola Integrado ao Ensino Médio	16	Noturno	3 anos

1.2. Caso o CEFET-BAMBUÍ venha decidir por qualquer mudança no número ou distribuição de vagas, será dada ampla divulgação às alterações, até a data da Seleção.

1.3. No decorrer do curso e/ou módulos, serão desenvolvidas atividades práticas em horários diversificados (manhã, tarde ou finais de semana).

2. DA INSCRIÇÃO

2.1. A Inscrição dos candidatos é gratuita e deverá ser feita apenas nos Postos de Vendas do CEFET-Bambuí (campus e cidade).

2.2. Serão de inteira responsabilidade do candidato as informações prestadas no Requerimento de Inscrição.

2.3. O candidato indicará no Requerimento de Inscrição o curso para o qual está se inscrevendo.

3. DA SELEÇÃO

3.1. A Seleção dos Candidatos será realizada pela COPEVES, no dia 26.01.2007, às 19 horas, no Auditório I do CEFET-Bambuí.

3.2. Caso o número de candidatos ultrapasse o número de vagas oferecidas, estas serão distribuídas em forma de sorteio.

3.3. O resultado da Seleção, com os nomes dos candidatos classificados, em ordem alfabética, será divulgado na Internet e em lista afixada no Campus do CEFET-BAMBUÍ e no Posto de Vendas da cidade de Bambuí, no dia 27.01.2007. Não haverá convocação individual.

4. DA MATRÍCULA

4.1. A matrícula dos candidatos será efetuada no CEFET-BAMBUÍ, no dia 29.01.2007, de 18:30 às 21:00h.

4.2. É obrigatória a apresentação dos seguintes documentos (original e cópia), sendo a cópia retida pela SRE: • Histórico Escolar ou Certificado do Ensino Fundamental ou equivalente; • Certidão de Nascimento ou de Casamento, se for o caso; • Carteira de Identidade; • Título de Eleitor, se for o caso; • CPF próprio; • Certificado Militar, se for o caso; • Dois retratos (recentes) 3x4; • Comprovante de pagamento do prêmio de seguro e cota parte da Coetagri.

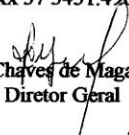
4.3. Perderá o direito à vaga o candidato que não efetuar a sua matrícula na data prevista no item 4.1 ou não apresentar os documentos relacionados no item 4.2.

124

CONFERE COM O ORIGINAL. 10 103 12011 Val - <i>Val</i> Assinatura do Servidor Matrícula SIAPE: 1783748 Instituto Federal Minas Gerais
--

5. DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

- 5.1. As aulas terão início dia 05.02.2007.
- 5.2. A inscrição do candidato implica a aceitação de todos os termos deste Edital.
- 5.3. O CEFET-BAMBUÍ reserva-se o direito de cancelar o curso para o qual não houver o mínimo de 12 alunos.
- 5.4. Os casos omissos serão resolvidos pela COPEVES.
- 5.5. Informações complementares poderão ser obtidas no sítio www.cefetbambui.edu.br ou e-mail copeves@cefetbambui.edu.br. Telefones: 0 xx 37 3431.4900/4911; Fax: 0 xx 37 3431-4954.


Ivan Chaves de Magalhães
Diretor Geral

CONFERE COM O ORIGINAL.
10 / 03 / 2011
Val. H.
Assinatura do Servidor
Matricula SIAPE: 1783718
Instituto Federal Minas Gerais

12/2006.
29 12 2006.