UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FATORES DE PERMANÊNCIA E EVASÃO NO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE MINAS GERAIS (PEP/MG): 2007 A 2010

Wander Augusto Silva

Belo Horizonte
Julho de 2013

Wander Augusto Silva

FATORES DE PERMANÊNCIA E EVASÃO NO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE MINAS GERAIS (PEP/MG): 2007 A 2010

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), como requisito para conclusão do curso de Doutorado deste Programa de Educação.

Orientadora: Professora Drª. Rosemary Dore

Belo Horizonte
Julho de 2013

Dedico este trabalho

Aos meus queridos pais,
Auxiliadora e Walter (em sua memória).

e

Para minhas amadas,
Cristina, Mariana e Ana Luísa.

AGRADECIMENTOS

À minha Orientadora, Profª. Rosemary Dore, pela sua segura e rigorosa condução em meu percurso de pesquisa e formação neste programa de pós-graduação, também pelo prazer e pela oportunidade de conhecer o pensamento de Gramsci de forma viva e lúcida.

À Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) e a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), por meio do Programa Mineiro de Capacitação Docente (PMCD), pela oportunidade da qualificação em nível de Doutorado.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), pelo auxílio ao desenvolvimento da pesquisa.

À Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais e a Superintendência de Ensino Médio e Profissional desta Secretaria de Estado, pelo acesso a informações e dados sobre o PEP/MG.

Aos professores do Programa de Doutorado da Faculdade de Educação da UFMG, pela qualidade e empenho para a formação adequada e em melhor nível possível.

Aos meus colegas de Doutorado e de pesquisas, Mônica Maria Teixeira, Paula Sales, Edmilson Paixão, Herbert Glauco, Priscila Moreira e Tatiana Lage, pela ajuda e companheirismo durante a realização do doutorado.

Aos alunos e pesquisadores da PUC/MG e a Profª. Drª. Auxiliadora de Oliveira, pela oportunidade do trabalho de pesquisa em equipe.

Às escolas em que realizei a Pesquisa de Campo, pela permissão para conduzir a pesquisa em suas instituições.

Ao Wemerson, que desperte logo e venha dar continuidade ao seu trabalho de ensino e formação.

O Olhar do Aluno do PEP/MG

Os olhos são vivos, brilhantes e procuram no futuro,
o que há de vir.
São os olhos da juventude
de moças e moços de Minas, do Brasil,
que muito sonha e pouco têm.
Olhos que
não conseguem ver no espelho
o tanto que precisam e o tanto que não tiveram.
Percorrem o dia a dia,
o trânsito, o barulho, a lotação, a comida de pouca qualidade,
E trabalham...
Não são exatamente miseráveis,
são necessitados.
E trabalham...
São balconistas,
vendedores, padeiros, enfermeiros, cozinheiros,
faxineiros, secretárias...
E com que olhar podemos percebê-los?
E os seus olhos continuam mirados,
E trabalham...
E trabalham...
(Wander Augusto silva)

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é o de identificar alguns dos motivos que levam os alunos do Programa de Educação Profissional do Estado de Minas Gerais (PEP/MG) a abandonarem o curso de formação profissional ou a permanecer nesse programa até a obtenção do diploma de Técnico de nível médio. As pesquisas realizadas nesta tese sobre esse Programa indicam a existência de altos índices de abandono escolar, com ocorrência média de desistência de alunos da ordem de 30%. O PEP/MG é gratuito para o aluno, uma vez que o governo do Estado de Minas Gerais paga o curso e também o material didático a ser utilizado pelo estudante em escolas privadas profissionalizantes do Estado. O fenômeno da evasão no PEP/MG constitui um sério problema para o ensino e a inserção social devido ao alto investimento público a ele direcionado. Este estudo investiga os possíveis motivos dessa evasão escolar e as condições que poderiam viabilizar a permanência do aluno. Inicia-se no ano de 2007, ano de criação do Programa, terminando em 2010. Para concretizar os objetivos propostos, partiu-se de estudos teóricos sobre a Evasão escolar e o Ensino Profissionalizante. Posteriormente, adotou-se o trajeto metodológico da triangulação de pesquisa, envolvendo duas pesquisas empíricas sobre o PEP/MG, realizadas pelo autor, e dados estatísticos secundários sobre a evasão no PEP/MG do Governo Mineiro. Os estudos sobre o fenômeno da evasão escolar ganham expressividade com a democratização do acesso à educação profissional. Mostra-se a existência de poucos estudos sobre a evasão escolar no Brasil e, em específico, no ensino médio técnico. No campo teórico, este trabalho analisa a organização da escola e o seu lugar na formação profissional. Para isso, recorre-se aos conceitos da Escola Ativa, da Teoria do Capital Humano, do "Estado Mínimo", do neoliberalismo e da Escola Unitária. A evasão escolar é atualmente um dos grandes problemas do ensino médio e, em particular, do ensino profissionalizante no Brasil. Em Minas Gerais, através do PEP/MG, esse problema é evidenciado conforme indicam os altos níveis de abandono.

Palavras-chave: *Ensino Médio. Ensino Profissionalizante. Evasão escolar.*

ABSTRACT

The main objective of the present work is identifying some of the reasons that lead the students of the Programa de Educação Profissional do Estado de Minas Gerais Vocational Training Program of Minas the Gerais State of Brazil (PEP/MG) to leave the vocational training course or to continuing on the program until getting the degree of technician of medium level. The researches carried out on that thesis on the program evince the existence of high rates of dropout, with average occurrence of desistence of students around 30% by classroom. The PEP/MG is free of charge for the student, since the govern of the state of Minas Gerais pays for the course and also for the didactical material to be used by the student in private vocational schools of the State. The dropout phenomenon in PEP/MG constitutes a serious problem for the educational system of the State due to the high public investment directed towards it. This study investigates the possible reasons for school dropout and the condition that can allow the student's permanence. The investigation begins on the year 2007, date of creation of the Program, and finishes in 2010. In order to achieve the goals set, we begun with the theoretical studies on School Dropout and Vocational Teaching. Later, we adopted the methodological approach of triangulation research, involving two empirical studies on PEP/MG, carried out by the author, and secondary statistical data on dropout of PEP/MG program from the government of Minas Gerais. The studies on the dropout school phenomenon gained expressivity with the democratization of access to vocational education. There are few studies on school dropout in Brazil, and specifically on technical medium education. On the theoretical field that work analysis school organization and its place on vocational training, for this it resorts to the concepts of Active School, Human Capital Theory, Minimal State, neoliberalism and Unitary school. School dropout is nowadays one of the biggest problems of high school, and in particular of vocational education in Brazil. In the state of Minas Gerais, by the implementation of PEP/MG, this problem is evinced as it show the high dropout rates.

Key-words: High School; vocational Education; School Dropout.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

GRÁFICO 1 – RELAÇÃO ENTRE OS GASTOS PÚBLICOS ESTADUAIS POR ALUNO E A TAXA DE EVASÃO NO ENSINO MÉDIO NO BRASIL, POR ESTADO, 2008.....32
GRÁFICO 2 – DISTRIBUIÇÃO DA POPULAÇÃO NO BRASIL POR SEXO, SEGUNDO OS GRUPOS DE IDADE – 2010 ..70
GRÁFICO 3 – DISTRIBUIÇÃO DA POPULAÇÃO NO BRASIL POR SEXO, SEGUNDO OS GRUPOS DE IDADE – 2000 ..71
GRÁFICO 4 – EXPANSÃO DAS ESCOLAS TÉCNICAS FEDERAIS: 2002 A 2010.....82
GRÁFICO 5 – GASTOS DO GOVERNO FEDERAL EM EDUCAÇÃO NO ENSINO MÉDIO ENTRE 1995 A 2009 83
GRÁFICO 6 – MOTIVOS PARA A EVASÃO DOS ALUNOS QUE REALIZARAM O PEP/MG NA FORMA CONCOMITANTE, SEE/MG.....122
GRÁFICO 7 – RELAÇÃO ENTRE OS ALUNOS EVADIDOS E MATRICULADOS POR TURNO NO PEP/MG, SEE/MG. 124
GRÁFICO 8 – ESCOLARIDADE DA MÃE DO ALUNO DO PEP/MG, SEE/MG 126
GRÁFICO 9 – CONDIÇÃO DE TRABALHO DO ALUNO DURANTE O CURSO DO PEP/MG, SEE/MG.....128
GRÁFICO 10 – MUNICÍPIO ONDE MORAM OS ALUNOS EVADIDOS DO PEP/MG, PESQUISA DE CAMPO, 2012...144
GRÁFICO 11 – SEXO DOS ALUNOS EVADIDOS DO PEP/MG, PESQUISA DE CAMPO, 2012 145
GRÁFICO 12 – IDADE DOS ALUNOS EVADIDOS DO PEP/MG, PESQUISA DE CAMPO, 2012. 145
GRÁFICO 13 – NÚMERO DE FILHOS DOS ALUNOS EVADIDOS DO PEP/MG, PESQUISA DE CAMPO, 2012.....146
GRÁFICO 14 – RENDA MENSAL INDIVIDUAL DOS ALUNOS EVADIDOS DO PEP/MG, PESQUISA DE CAMPO DO AUTOR, 2012.....147
GRÁFICO 15 – RENDA MENSAL FAMILIAR DOS ALUNOS EVADIDOS DO PEP/MG, PESQUISA DE CAMPO DO AUTOR, 2012.....147
GRÁFICO 16 – COM QUEM RESIDEM OS ALUNOS EVADIDOS DO PEP/MG, PESQUISA DE CAMPO DO AUTOR, 2012. 148
GRÁFICO 17 – TIPO DE MORADIA DOS ALUNOS EVADIDOS DO PEP/MG, PESQUISA DE CAMPO DO AUTOR, 2012. 148
GRÁFICO 18 – NÚMERO DE PESSOAS COM QUEM MORAM OS EVADIDOS DO PEP/MG, PESQUISA DE CAMPO, 2012 149
GRÁFICO 19 – GRAU DE INSTRUÇÃO DO PAI DOS ALUNOS EVADIDOS DO PEP/MG, PESQUISA DE CAMPO, 2012 150
GRÁFICO 20 – GRAU DE INSTRUÇÃO DA MÃE DOS ALUNOS EVADIDOS DO PEP/MG, PESQUISA DE CAMPO, 2012 150
GRÁFICO 21 – NÍVEL DE ESCOLARIDADE DOS ALUNOS EVADIDOS DO PEP/MG, PESQUISA DE CAMPO, 2012 151
GRÁFICO 22 – TIPO DE LEITURA DOS ALUNOS EVADIDOS DO PEP/MG, PESQUISA DE CAMPO, 2012.....152
GRÁFICO 23 – LOCAL ONDE OS ALUNOS EVADIDOS DO PEP/MG ACESSAM O COMPUTADOR, PESQUISA DE CAMPO DO AUTOR, 2012.....154
GRÁFICO 24 – O USO DO COMPUTADOR PELOS ALUNOS EVADIDOS DO PEP/MG, PESQUISA DE CAMPO DO AUTOR, 2012.....154
GRÁFICO 26 – MODALIDADE DE CURSO EM QUE ESTAVA O ALUNO EVADIDO DO PEP/MG, 2012. 156
GRÁFICO 27 – TURNO EM QUE FREQUENTAVA O ALUNO EVADIDO DO PEP/MG, PESQUISA DE CAMPO DO AUTOR, 2012.....157
GRÁFICO 28 – SITUAÇÃO DE TRABALHO DO ALUNO EVADIDO DO PEP/MG, PESQUISA DE CAMPO DO AUTOR, 2012. 158
GRÁFICO 29 – AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES PELOS ALUNOS DO PEP/MG, PESQUISA DE CAMPO, 2012.....158
GRÁFICO 30 – CONDIÇÕES OFERECIDAS AOS ALUNOS EVADIDOS DA ESCOLA CONTRATADA PELO PEP/MG, PESQUISA DE CAMPO, 2012. 159
GRÁFICO 31 – REDE DE ENSINO EM QUE O ALUNO EVADIDO DO PEP/MG CURSOU O ENSINO MÉDIO, PESQUISA DE CAMPO DO AUTOR, 2012. 160

QUADRO 1 – ESTUDOS REALIZADOS SOBRE EVASÃO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES NO PERÍODO DE 1962 A 1993. 22
QUADRO 2 – FATORES QUE PROPICIAM A EVASÃO ESCOLAR CONFORME ESTUDO DO MEC (PAIUB) – CURSOS DE GRADUAÇÃO NO BRASIL – 1996.....24
QUADRO 3 – COMPARAÇÃO ENTRE O PIB, O IDH E O ÍNDICE DE GINI DO BRASIL ENTRE OS ANOS DE 1980 E 2010 45
QUADRO 4 – CARACTERIZAÇÃO DO ALUNO DO PEP/MG IV (2010) 99
QUADRO 5 – SÍNTESE DOS RESULTADOS ENCONTRADOS NA PESQUISA POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: ESTUDO DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL OFERTADO PELO GOVERNO AÉCIO NEVES – MG, 2011. 108

QUADRO 6 – SÍNTESE DOS RESULTADOS OBTIDOS NO QUESTIONÁRIO REALIZADO NA PESQUISA DE CAMPO, 2012 163
QUADRO 7 – SÍNTESE DOS RESULTADOS OBTIDOS NA ENTREVISTA DO AUTOR, 2012 175
QUADRO 8 – SÍNTESE DA PESQUISA POR TRIANGULAÇÃO: MOTIVOS PARA A EVASÃO 180
QUADRO 9 – SÍNTESE DA PESQUISA POR TRIANGULAÇÃO: MOTIVOS QUE LEVARAM O EVADIDO A CURSAR O PEP/MG 181
QUADRO 10 – SÍNTESE DA PESQUISA POR TRIANGULAÇÃO: MODALIDADE DO CURSO E REDE DE ENSINO DO EVADIDO DO PEP/MG. 183
QUADRO 11 – SÍNTESE DA PESQUISA POR TRIANGULAÇÃO: TRATAMENTO DA ESCOLA EM RELAÇÃO AO BOLSISTA DO PEP/MG 184

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – ESTIMATIVA DE ALUNOS EVADIDOS, POR EDIÇÃO DO PEP/MG, SEE/MG.....19
TABELA 2 – TAXA PERCENTUAL DE ABANDONO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO (BRASIL/ESTADOS) ANOS 2007-2010 30
TABELA 3 – COMPARATIVO ENTRE AS MATRÍCULAS DAS MODALIDADES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL ENTRE 2007 A 2010 (EM MILHÕES). 69
TABELA 4 – NÚMERO TOTAL DE ESTABELECIMENTOS NO ENSINO MÉDIO (PROFISSIONALIZANTE E NÃO PROFISSIONALIZANTE), POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA EM MINAS GERAIS DE 1986 A 1996.....92
TABELA 5 – NÚMERO DE MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA, EM MG ENTRE 1986 A 1996. 93
TABELA 6 – NÚMERO DE ESTABELECIMENTOS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA EM MG – 2009 93
TABELA 7 – NÚMERO DE MATRÍCULAS NO ENSINO MÉDIO, POR TIPO DE ENSINO, EM MINAS GERAIS: 1986 A 1996 94
TABELA 8 – NÚMERO DE MATRÍCULAS NO ENSINO MÉDIO, POR TIPO DE ENSINO, EM MINAS GERAIS EM 2000 E 2009 94
TABELA 9 – NÚMERO DE MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA, EM MG ANO 2009.....94
TABELA 10 – NÚMERO DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL POR FAIXA ETÁRIA EM MG – 2009.....95
TABELA 11 – RELAÇÃO DE CANDIDATO POR VAGA NO PEP/MG, 2010, POR TURNO 97
TABELA 12 – TOTAL DE INSCRITOS NO PEP/MG 2010, POR ÁREA.....97
TABELA 13 – AS CIDADES QUE PARTICIPAM DO PEP/MG 2010 COM MAIOR Nº. DE INSCRIÇÕES POR VAGA ...98
TABELA 14 – CAUSAS DE EVASÃO NO PROGRAMA PEP I, SEE/MG, 2008.....110
TABELA 15 – CIDADES COM MAIOR ÍNDICE DE EVASÃO NO PEP I, SEE/MG, 2008 111
TABELA 16 – CIDADES COM MENOR ÍNDICE DE EVASÃO NO PEP I, SEE/MG, 2008 112
TABELA 17 – ÍNDICE DE EVASÃO NAS CIDADES NO PEP IV, SEE/MG, 2010 113
TABELA 18 – RELAÇÃO POR CURSOS DE ALUNOS EVADIDOS NO PEP I, SEE/MG, 2008.....116
TABELA 19 – RELAÇÃO POR CURSOS DE ALUNOS EVADIDOS NO PEP IV, SEE/MG, 2010 118
TABELA 20 – ESTIMATIVA DE ALUNOS EVADIDOS, POR EDIÇÃO E PORCENTAGEM ACUMULADA DO PEP/MG, SEE/MG.....121
TABELA 21 – MODO DE REALIZAÇÃO DO CURSO DOS EVADIDO NO PEP/MG, SEE/MG.....121
TABELA 22 – CONCOMITÂNCIA DE CURSOS E A EVASÃO NO PEP/MG, SEE/MG.....122
TABELA 23 – CONDIÇÕES DA ESTRUTURA FÍSICA E PEDAGÓGICA DO PEP/MG NA OPINIÃO DO ALUNO.....123
TABELA 24 – INTERFERÊNCIA DO TURNO NA EVASÃO DO CURSO 124
TABELA 25 – NÍVEL DE SATISFAÇÃO NO CURSO E A EVASÃO DO PEP/MG 125
TABELA 26 – RAZÕES DA INSATISFAÇÃO DO CURSO DO PEP/MG APRESENTADAS PELO EVADIDO 125
TABELA 27 – HABILIDADES PRÉVIAS REQUERIDAS DO ALUNO E EVASÃO NO PEP/MG 127
TABELA 28 – TRABALHO E EVASÃO DO ALUNO NO PEP/MG 128
TABELA 29 – O TEMPO GASTO COM TRANSPORTE E EVASÃO DE ALUNOS NO PEP/MG 129
TABELA 30 – MOTIVOS PARA EVASÃO (DOIS PRINCIPAIS) DO PEP/MG 130
TABELA 31 – MUNICÍPIO ONDE RESIDE O EVADIDO DO PEP/MG, CONFORME PESQUISA DE CAMPO, 2012 144
TABELA 32 – ESTADO CIVIL DO EVADIDO DO PEP/MG, PESQUISA DE CAMPO, 2012. 146
TABELA 33 – NÚMERO DE ALUNOS EVADIDOS DO PEP/MG QUE TINHAM FILHOS, PESQUISA DE CAMPO, 2012 146
TABELA 34 – LAZER DOS ALUNOS EVADIDOS DO PEP/MG, 2012.....153
TABELA 35 – PRINCIPAIS DIFICULDADES ENCONTRADAS PELO ALUNO EVADIDO DO PEP/MG, PESQUISA DE CAMPO DO AUTOR, 2012.....161
TABELA 36 – PRINCIPAIS FATORES QUE LEVARAM O ALUNO DO PEP/MG À EVASÃO, PESQUISA DE CAMPO DO AUTOR, 2012.....162

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BIRD -	Banco Interamericano de Desenvolvimento Econômico
CEFEMG -	Centro de Enfermagem de Minas Gerais
CEFET's -	Centros Federais de Educação Tecnológica
ENEM -	Exame Nacional do Ensino Médio
EPEM -	Equipe de Planejamento do Ensino Médio
EUA -	Estados Unidos da América do Norte
FaE/UFMG -	Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gera
FAT -	Fundo de Amparo ao Trabalhador
FGV -	Fundação Getúlio Vargas
FIEMG -	Federação da Indústria do Estado de Minas Gerais
FMI -	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB -	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF -	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
GOT -	Ginásio Orientado para o Trabalho
HIPPY -	Instruction Program for Preschool Youngsters
IBGE -	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
IDE -	Índice de Desenvolvimento Educacional
IDEB -	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH -	Índice de Desenvolvimento Humano
IFET's -	Institutos Federais de Ensino Tecnológico
INEP -	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC -	Ministério da Educação
MTE -	Ministério do Trabalho e Emprego
NDPC -	National Dropout Prevention Center (EUA)
NEFOR/MG -	Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação Profissional em Minas Gerais
OIT -	Organização Internacional do Trabalho
PAIUB -	Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras
PEP/MG -	Programa de Educação Profissional de Minas Gerais
PIB -	Produto Interno Bruto

PISA -	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PLANFOR -	Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
PMDI -	Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (2007-2023)
PNUD -	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPAG -	Plano Plurianual de Ação Governamental (MG)
PQTE -	Programa de Qualidade Total na Educação
PREMEN -	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio
PROEJA -	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PRONATEC -	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI -	Programa Universidade para Todos
PUC/MG -	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
SAEB -	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEBRAE -	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SEE/MG -	Secretaria de Educação de Minas Gerais
SEMP/MG -	Superintendência de Ensino Médio e Profissional da SEE/MG
SENAC -	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI -	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SEPLAN/MG -	Secretaria de Planejamento
UFMG -	Universidade Federal de Minas Gerais
UNESCO -	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICEF -	Fundo das Nações Unidas para a Infância (*United Nations Children's Fund – UNICEF*)
USAID -	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (*United States Agency for International Development – USAID*)
UTFPR -	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
UTRAMIG -	Fundação para o Trabalho de Minas Gerais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 9

CAPÍTULO I – O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO ESTADO DE MINAS GERAIS (PEP/MG): PERMANÊNCIA E EVASÃO 15

CAPÍTULO II – CULTURA, ECONOMIA, A EDUCAÇÃO E A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA PROFISSIONALIZANTE NO MUNDO CONTEMPORÂNEO 36

CAPÍTULO III – POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO NO BRASIL: A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL 53

3.1 POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO NO BRASIL 53
3.2 POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL 71

CAPÍTULO IV. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM MINAS GERAIS: O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE MINAS GERAIS (PEP/MG) 87

4.1. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM MINAS GERAIS NOS ANOS DE 1990 87
4.2. O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL (PEP/MG): CARACTERIZAÇÃO E PERFIL DO ALUNO 96
4.3 EVASÃO E PERMANÊNCIA ESCOLAR NO PEP/MG 100
4.3.1 Os resultados da pesquisa Políticas Públicas para a Educação Profissional: Estudo do Programa de Educação Profissional ofertado pelo Governo Aécio Neves – MG 104
4.3.2 Os documentos da SEE/MG sobre a evasão no PEP/MG 109
4.3.3 A pesquisa de campo sobre os alunos evadidos do PEP/MG em quatro instituições de Belo Horizonte 132
4.3.4 Análise da evasão do PEP/MG 176

CONCLUSÃO 185

REFERÊNCIAS 192

ANEXOS 199

INTRODUÇÃO

O objetivo desta pesquisa é o de identificar os motivos que levam os alunos do Programa de Educação Profissional do Estado de Minas Gerais (PEP/MG), instituído pela Superintendência de Ensino Médio e Educação Profissional da Secretaria de Estado da Educação do Governo do Estado de Minas Gerais a partir do ano de 2007, a permanecerem no programa até a obtenção do diploma de técnico ou a abandonarem-no antes do final de sua formação profissional.

O PEP/MG foi implementado em 2007 e ainda está em funcionamento. Seu objetivo é o de permitir aos jovens a aquisição da formação profissional, complementando, assim, a formação no ensino médio de Minas Gerais.

O PEP/MG é totalmente gratuito para o estudante, pois o governo do Estado de Minas Gerais paga o curso e também o material didático a ser utilizado pelo aluno. A maioria das escolas nas quais o governo oferece aos estudantes possibilidades de realizar sua formação profissional é privada. A Secretaria de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) paga entre R$ 1.551,83 a R$ 6.284,80[1] (cf. ANEXO A) às escolas privadas, conforme o curso e a carga horária, escolhidos pelo aluno. Não obstante os alunos disporem dos recursos oferecidos pelo governo para realizar sua formação profissional, a taxa de abandono é elevada, conforme indicam os dados estatísticos da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, através da Superintendência de Ensino Médio e Educação Profissional – SEMP/MG.

A SEE/MG possui um sistema de monitoramento do PEP/MG que coleta informações para a confecção de dados estatísticos, com o objetivo de avaliar o programa e indicar necessidades de mudanças em sua estrutura. Com referência aos alunos evadidos, o presente estudo mostrou, desde o PEP I até o PEP IV, entre os anos de 2007 a 2010[2] que, de um total de 77.784 alunos participantes do PEP/MG entre 2007 a 2010, 17.203 abandonaram o programa, ou seja, 22,1% em média geral. Todas as versões do Programa tiveram mais de 25% de

[1] - Conforme Tabela de Preços atualizada para o ano de 2012, através do Edital de Credenciamento 01/2012 – PEP 2012. Informação obtida no Portal da SEE/MG, link http://wrk.educacao.mg.gov.br/pep2011/geral/tabelapreco_2012.pdf. Acesso em: 23/03/2012.

[2] - Os gestores do PEP/MG denominam cada versão deste programa por algarismo romano, que corresponde a um ano de atividade do programa. Assim a designação de PEP I refere-se ao ano de 2007; PEP II ao ano de 2008; PEP III ao ano de 2009; e PEP IV ao ano de 2010.

abandono, com exceção do PEP III. Segundo dados oficiais da SEE/MG, apresentados em 2010, também nas 117 cidades participantes houve mais de 30% de evadidos, sendo que em 13 municípios a evasão foi superior a 50% dos alunos.

No início do PEP I, foram registradas taxas de abandono elevadas em quinze cidades que ofereceram cursos, em torno de 46,67% a 15,02%. Quanto à evasão nos cursos em todo o Estado de Minas Gerais, os dados mostram que, dos 66 cursos ofertados no PEP I, 6 deles (Panificação, Movelaria, Máquinas Agrícolas, Eletrônica e Desenho Industrial) apresentaram índice superior a 20% de evasão; em 13 deles a taxa é de mais de 15% de abandono, e em 32 deles o abandono durante a realização do curso chega a mais de 10%, esta evasão ocorreu em cursos das diversas áreas oferecidas, não ocorrendo em um setor especifico. Os demais cursos apresentaram taxas menores que 10%. Em 2010, com o PEP IV, foram oferecidos 55 cursos técnicos; 20 deles apresentaram índices de evasão maiores que 40%; e 30 deles tiveram uma taxa de abandono de até 30%.

A procura por esse programa de ensino técnico profissionalizante pelos jovens moradores no estado de Minas Gerais é grande e crescente: em 2007, houve cerca de 60.000 inscritos para os cursos do PEP I, que ofereceu 27.000 vagas; no ano de 2010, mais de 146.000 alunos participaram do processo de seleção ao PEP IV, que disponibilizou apenas 29.000 vagas.

O governo mineiro indica[3], através da SEE/MG, que o custo médio de cada aluno do PEP I seria de R$ 3.640,00 e que teria investido R$ 49.000.000,00 entre os anos 2007 e 2008 nesse Programa. No entanto, o índice de evasão no PEP/MG é muito alto. O que levaria a um abandono tão significativo, uma vez que o curso é gratuito e o investimento para sua manutenção é tão alto? O que seria necessário para que o jovem permanecesse no curso em que se matriculou no PEP/MG e concluísse sua formação?

Considerando os objetivos deste estudo, foram adotados os seguintes procedimentos metodológicos: a) revisão bibliográfica sobre a especificidade da formação técnica e profissional no conjunto do ensino médio no Brasil; b) identificação, com base na revisão bibliográfica, de estudos e teorias que descrevam e analisem o fenômeno do abandono escolar e as possibilidades de se

[3] Disponível em <http://www.educacao.mg.gov.br/projetos/projetos-estruturador>. Acesso em: 20/04/2010.

evitá-lo; c) estudo documental sobre a origem do PEP/MG, a sua concepção, o contexto histórico e as fundamentações, bem como suas formas de implementação; d) registro e análise, com base em dados estatísticos, do fenômeno de evasão no PEP/MG no período entre 2007 e 2010; e) identificação, em âmbito qualitativo e quantitativo, dos motivos que levam os alunos de algumas instituições integram o PEP/MG a abandonarem este programa profissionalizante; f) realização de estudos sobre a expansão do ensino médio técnico no Brasil, desde os anos 1930; g) estudo do programa de expansão e das políticas públicas adotadas pelo Governo Estadual para o ensino profissionalizante, desde a década de 1990 até 2010; e h) identificação e análise de documentos sobre as diretrizes para a organização do ensino médio e do ensino técnico de nível médio no Brasil, no período de 1930 a 2010.

Para atingir esses objetivos, foram realizados estudos sobre os temas da evasão escolar, da educação no Brasil e do ensino profissionalizante. Posteriormente, foi adotada a metodologia da triangulação de pesquisa, indicada por Minayo (2005), Duarte (2009) e Flick (2009), como estratégia para a validade e a confiabilidade da pesquisa. Dessa forma, foram realizadas três ordens de investigação, conforme descritas no *Capítulo 4,* intitulado *Políticas públicas para a educação profissional em Minas Gerais: o Programa de Educação Profissional de Minas Gerais (PEP/MG)*. O objetivo é o de aprofundar o conhecimento sobre o objeto em questão.

A abordagem metodológica se inicia com a participação deste autor doutorando pesquisador na investigação *Políticas Públicas para a Educação Profissional: Estudo do Programa de Educação Profissional ofertado pelo Governo Aécio Neves – MG*, realizada pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/MG) em conjunto com a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG). Essa investigação, concluída em outubro de 2011, objetivou analisar a política de formação profissional de nível médio em Minas Gerais, tendo, como objeto de estudo, a formulação do PEP/MG. O universo pesquisado foi constituído por onze instituições particulares e públicas, nas seguintes cidades: Belo Horizonte, Contagem, Betim, Juatuba, João Monlevade e Muriaé. Os cursos técnicos ministrados intitulavam-se de Segurança para o Trabalho, Microinformática, Gestão, Enfermagem e Magistério. A pesquisa foi realizada com 412 alunos, 49 professores e 11 gestores que atuavam no PEP/MG durante a aplicação do questionário e das entrevistas; em onze instituições

particulares de ensino profissionalizante de nível médio, conveniadas com a SEE/MG, através do PEP/MG, e uma escola pública estadual (o curso de Magistério). Essas instituições de ensino foram escolhidas após um percurso de contato direto por parte dos pesquisadores para a anuência dos responsáveis em participar da pesquisa. Foi delimitada a região metropolitana de Belo Horizonte como área de pesquisa devido à disponibilidade dos pesquisadores e dos recursos obtidos para o financiamento da investigação. A cidade de Muriaé constitui uma exceção, por haver um pesquisador residente naquela cidade mineira.

A participação deste autor na mencionada pesquisa consistiu em auxiliar a elaboração dos instrumentos de pesquisa de campo (questionário e entrevista), na aplicação desses instrumentos, na análise quantitativa e qualitativa dos instrumentos de pesquisa e em ministrar palestra sobre o ensino profissionalizante no Brasil, ao grupo de pesquisadores participantes da investigação.

Continuando a pesquisa por triangulação, deu-se início ao estudo também do problema da evasão no PEP/MG. Para tal, foram analisados os documentos e dados estatísticos sobre o PEP/MG, fornecidos pela SEE/MG, através da Superintendência de Ensino Médio e Profissionalizante (SEMP/MG). Foram cedidos para esta pesquisa pela SEMP/MG documentos sobre o perfil dos alunos do PEP/MG, sobre a configuração das escolas privadas que participaram do programa, sobre as cidades que ofereceram os cursos, além de dados estatísticos sobre o problema da evasão no PEP/MG. Quanto aos dados relativos à evasão do programa, o *survey* realizado pela SEMP/MG mostrou um total de 2.163 ex-alunos pesquisados em todo o estado de Minas Gerais, referente ao período de 2007 a 2010. Somente os motivos do abandono de PEP/MG foram considerados nesse levantamento. A análise desses dados secundários contribuiu para o entendimento geral do problema da evasão no PEP/MG, sendo usados na segunda abordagem metodológica de pesquisa desta tese.

Concluindo o processo da triangulação de pesquisa, definido para a análise do tema em pauta, realizou-se uma pesquisa de campo em âmbito qualitativo e quantitivo, concentrada no estudo da evasão e permanência de ex-alunos do PEP IV/MG em quatro instituições de ensino profissionalizante de Belo Horizonte. Esse trabalho visou à construção de dados estatísticos primários, possibilitando, assim, estabelecer condições de obter os dados e as informações

fornecidas pela SEE/MG, e compará-los com a investigação *Políticas Públicas para a Educação Profissional: Estudo do Programa de Educação Profissional ofertado pelo Governo Aécio Neves – MG*. Os dados obtidos foram relacionados aos encontrados na pesquisa de campo realizada nas quatro escolas de Belo Horizonte pesquisadas.

Para expor os resultados encontrados, esta pesquisa foi organizada em quatros capítulos. No *primeiro capítulo*, intitulado *Programa de Educação Profissional do Estado de Minas Gerais (PEP/MG): Permanência e Evasão*, encontram-se o problema desta investigação, uma revisão documental sobre tema da evasão e permanência no PEP/MG, objeto da tese. Demonstrando o problema da evasão dos alunos no PEP/MG, no qual, apesar da gratuidade, apresenta altos índices de abandono, evidencia-se a importância do estudo sobre a evasão escolar desse programa. Em seguida, são apresentados estudos sobre a temática da evasão escolar, bem como da permanência, como fenômenos que ganham mais expressividade com a democratização do acesso à educação profissional. Aliás, existem poucos estudos sobre a evasão escolar no Brasil e, em específico, no ensino médio técnico. Também algumas teorias e alguns dados estatísticos sobre o fenômeno da evasão analisados fazem parte deste capítulo. No referido capítulo, conclui-se que, para explicar o problema da evasão no PEP/MG e suas características como curso profissional em instituições privadas, é importante analisar o lugar da educação profissional na sociedade capitalista, no Estado e nas políticas educacionais no Brasil e em Minas Gerais.

O capítulo seguinte, *Cultura e economia, a educação e a organização da escola profissionalizante no mundo contemporâneo*, trata da organização escolar e do lugar específico da escola de formação profissional. São analisadas teorias e conceitos sobre Escola Ativa, Teoria do Capital Humano, *Estado Mínimo*, neoliberalismo, Escola Polivalente, Escola Unitária e Cultura. Portanto, este capítulo indica o referencial teórico que fundamenta esta investigação.

Já o terceiro capítulo, *Políticas Públicas para a Educação no Brasil: a Educação Profissional*, descreve o contexto histórico do ensino profissionalizante no Brasil. Apresenta-se, aí, o papel do Estado e das políticas educacionais; focalizam-se as políticas para a educação no Brasil, especialmente para a educação profissional e o seu processo de expansão.

E no último capítulo, *Políticas públicas para a educação profissional em Minas Gerais: o Programa de Educação Profissional de Minas Gerais (PEP/MG)*,

são focalizadas as políticas públicas para a educação profissional em Minas Gerais nos anos de 1990. O objetivo desse capítulo foi o de situar a criação do Programa de Educação Profissional (PEP/MG), aprofundando-se os estudos sobre os fenômenos da evasão e permanência escolar nesse programa. É feita a análise do material documental, da pesquisa empírica e da pesquisa de campo sobre o PEP/MG. Para tal, o capítulo foi dividido em três seções secundárias, a saber: *Políticas públicas para a educação profissional em Minas Gerais nos anos de 1990*; *O Programa de Educação Profissional de Minas Gerais (PEP/MG)*; e *O problema da evasão escolar no PEP-MG*. Assim são apresentados os resultados da pesquisa por triangulação.

Ao final, é apresentada a conclusão dos resultados da pesquisa, de forma a articulá-los aos estudos teóricos apresentados ao início desta investigação.

CAPÍTULO I – O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO ESTADO DE MINAS GERAIS (PEP/MG): PERMANÊNCIA E EVASÃO

O Programa de Educação Profissional do Estado de Minas Gerais (PEP/MG) surgiu no ano de 2007, num contexto de redução acentuada do número de escolas estaduais de ensino profissionalizante pelo governo mineiro. Segundo seus gestores, a criação do programa se deveu à necessidade urgente do mercado de trabalho para atender à demanda por técnicos de ensino médio. Por isso, constituiria uma ação política, específica do governo estadual de Minas Gerais, que não assume, de fato, a responsabilidade direta pelo ensino médio profissionalizante.

O objetivo do PEP/MG, lançado pelo governo mineiro em 2007, é o de oferecer cursos técnicos de nível médio ao estudante de Minas Gerais. Atualmente, ele já está em sua sexta versão, sendo identificado por seus gestores da seguinte forma: PEP I (ano de 2007), PEP II (2008), PEP III (2009), PEP IV (2010), PEP V (2011) e PEP VI (2012). O estudante é selecionado por meio de uma prova classificatória, realizada anualmente. O curso e o material didático são gratuitos. O governo do Estado custeia toda a formação para o aluno, porém, não é fornecida nenhuma outra ajuda, tais como bolsa de estudo ou auxílio financeiro indireto.

O PEP/MG, conforme Campos e Guimarães (2009)[4], constitui uma iniciativa emergencial do Governo do Estado de Minas Gerais para responder à demanda por ensino médio profissionalizante, advinda das empresas privadas do Estado. Tal proposta foi enfatizada pelo governador Aécio Neves em 2006:

> Expandir a oferta e melhorar a qualidade de educação profissional, seja pela oferta de cursos de qualificação básica para o trabalho em todas as escolas de ensino médio, seja pela ampliação de vagas ou criação de novos cursos técnicos em escolas já existentes ou em novas escolas a serem construídas (NEVES apud CAMPOS e GUIMARÃES, 2009, p. 14).

[4] Estes autores são funcionários e técnicos da Secretaria de Planejamento e Gestão do Governo do Estado de Minas Gerais e responsáveis pela elaboração do *Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (PMDI), 2007-2023*, que resultou na criação do PEP/MG.

A equipe de governo de Aécio Neves elaborou o Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (PMDI/2007), do qual resultou posteriormente o PEP-MG, apresentando como diretriz "ampliar a oferta e melhorar a qualidade do Ensino Profissionalizante" (Campos e Guimarães, 2009). Contudo, não foi definido o modo como essa expansão seria realizada, nem o modelo de qualidade desejado. Dessa maneira, surgiu o *Projeto Estruturador Ensino Médio Profissionalizante*, que, no Plano Plurianual de Ação Governamental (PPAG/2004-2007), é apontado por meio da ação *Expansão e Melhoria da Educação Profissional*.

O Projeto Estruturador Ensino Médio Profissionalizante, em que o PEP/MG é a principal ação, está sob a gestão da SEE/MG. Em meados de junho de 2007, surgiu a concepção da compra de vagas no setor privado, uma estratégia emergencial, face à carência desse tipo de ensino em MG, conforme justificativa da SEE/MG.

Nesse quadro, o objetivo do PEP passa a ser o de ampliar as oportunidades de formação profissional técnica de nível médio para atender aos alunos regularmente matriculados no ensino médio da Rede Estadual de Ensino, e aos jovens de 18 a 24 anos que já concluíram esse nível de ensino. A compra de vagas para esse fim é justificada por Campos e Guimarães (2009) como uma estratégia para agilizar a proposta do PEP/MG, tornando a sua implementação mais rápida, uma vez que o programa não dependeria apenas da expansão da Rede Estadual para essa modalidade de ensino, mas contaria, principalmente, com a capacidade ociosa instalada no setor privado e nas instituições públicas municipais e federais.

Assim, em 8 de outubro de 2007 foi criada a Rede Mineira de Formação Profissional de Nível Técnico (Decreto nº. 44.632)[5]. Ela abrange as escolas estaduais de nível técnico, as instituições privadas credenciadas e as escolas conveniadas. Essa estrutura de suporte à criação do PEP/MG, conjugando os setores público e privado, é considerada por Campos e Guimarães (2009) um benefício à formação profissional. Segundo eles, a Rede Pública Estadual não conseguiria expandir o suficiente para atender às demandas de formação profissional técnica. Essa justificativa é uma clara defesa ao pensamento do

[5] A Rede Mineira de Formação Profissional Técnica de Nível Médio foi constituída com base em normas estabelecidas pelo governo (Decreto 44.632 – 09/10/2007) para o credenciamento de instituições prestadoras de serviços educacionais de formação profissional técnica pela Secretaria de Estado de Educação.

Estado Mínimo, para o qual o governo deve se afastar da responsabilidade direta com a educação e, assim, da formação e qualificação de estudantes.

A oferta de vagas nas instituições credenciadas se deu a partir de 26 de outubro de 2007, quando da publicação do 1º edital[6], sendo ofertadas 21 mil vagas e contratadas 34 instituições para suprir a demanda por educação profissional. O ingresso do aluno no PEP/MG foi realizado mediante uma prova classificatória, contendo questões fechadas (10 de Língua Portuguesa e 10 de Matemática) para seleção das vagas. As aulas para os alunos selecionados, como planejado no primeiro edital, iniciaram-se no primeiro semestre de 2008. Nesse mesmo ano de 2008, foi realizado um segundo edital para seleção de alunos para o 2º semestre. O segundo edital, publicado em 22 de maio de 2008, contou com 5 mil candidatos inscritos e ofertou 10,1 mil vagas. Foram contratadas 42 instituições para atender a essa oferta.

O discurso do governo mineiro em 2008 e 2009 (Cf. Campos e Guimarães, 2009), justificava a implementação do PEP-MG, e demonstrava que a ação desejada pelas políticas públicas era a de desregulamentação do Estado, afirmando a noção de *Estado para Resultados*:

> Utilizar a capacidade instalada do setor privado, trazendo apenas a função de regulação para o Estado, consiste na fórmula do sucesso dessa política [desregulamentação]. O PEP, portanto, apresenta-se pautado por princípios alinhados à concepção de 'Estado para Resultados', tendo a qualidade do gasto e a inovação em gestão pública como premissas na forma de provisão desse serviço (CAMPOS e GUIMARÃES, 2009, p. 16).

Atualmente, podem participar do processo seletivo para ingressar no PEP/MG alunos regularmente matriculados no 2º ou no 3º ano do Ensino Médio de escolas públicas estaduais, alunos regularmente matriculados no 1º ou no 2º ano do curso de Educação de Jovens e Adultos de Ensino Médio, na modalidade presencial; jovens que já concluíram o Ensino Médio, em instituições públicas ou privadas, desde que não estejam cursando o ensino superior.

Quanto às vagas oferecidas pelo PEP/MG, metade delas é destinada somente aos alunos que estejam cursando o ensino médio na Rede Pública Estadual. As demais são disputadas por alunos oriundos de escolas privadas, ou

[6] - Posteriormente, foi aberto outro edital com mais seis mil vagas sendo oferecidas para o PEP I.

que já tenham concluído o ensino médio em qualquer rede de ensino. Como já foi dito, o governo de Minas Gerais compra vagas em escolas da rede privada de ensino profissionalizante e as oferece ao aluno mais bem classificado.

Com o Programa de Educação Profissional, o governo de Minas estabeleceu a meta de qualificar profissionalmente, no período de 2007 a 2010, cerca de 110.000 jovens que freqüentavam o 2º e 3º anos do Ensino Médio das escolas estaduais, bem como jovens de 18 a 24 anos que já haviam concluído o Ensino Médio em qualquer rede[7]. No entanto, conforme dados recentes fornecidos pela Superintendência de Ensino Médio e Profissional da SEE/MG (SEMP/MG)[8], tal pretensão não se concretizou, pois dos 110.000 estudantes previstos para realizar e concluir os cursos no PEP/MG entre os anos de 2007 a 2010, apenas 77.784 o fizeram.

Quanto à participação das escolas no âmbito do PEP, os convênios estabelecidos entre o Governo do Estado de Minas Gerais e as instituições de formação profissional se fundamentam em análises das propostas das escolas apresentadas. Além disso, elas devem aceitar a regulamentação do programa. Nas instituições credenciadas pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais (escolas particulares e do *sistema "S"*[9]*). O* PEP-MG ofereceu, em 2008, 67 diferentes cursos, em 72 municípios[10].

Apesar de o governo incentivar a realização de cursos de formação profissional, oferecendo aos jovens as maiores facilidades, a taxa de abandono do PEP-MG pelos alunos tem se mostrado surpreendentemente elevada. Prova disso são os dados estatísticos apresentados pela SEE/MG sobre a estimativa de alunos evadidos desde o PEP I ao PEP IV. O índice de abandono escolar nesse Programa é muito elevado (V. Tabela 1). Em todas as suas edições, existe uma porcentagem mínima de 18,32% de evadidos, atingindo um máximo de 28,08%.

---

[7] Esses dados são apresentados no sítio do PEP-MG. Disponível em <http:www.educacao.mg.gov.br/projetos/projetos-estruturador> Acesso em 20/04/2010.

[8] Conforme o documento *ESTUDOEVADIDO_SURVEY2011*, da Superintendência de Ensino Médio e Profissional da SEE/MG (SEMP/MG), arquivo PDF, de 25/10/2012.

[9] O chamado *sistema S* refere-se ao ensino técnico de nível fundamental e médio profissionalizante, oferecido por nove autarquias: Serviço Social do Comércio (SESC), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e Serviço Social da Indústria (SESI). Serviço Social do Transporte (SEST), Serviço Nacional de Aprendizagem no Transporte (SENAT), Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) e Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP), com unidades nos 27 estados brasileiros e no Distrito Federal.

[10] As referidas Informações são apresentadas no sitio do PEP-MG (URL: https://www.educacao.mg.gov.br/ projetos/projetos- estruturadores/417-programa-de- educacao-profissional-pep. Acesso em 20/04/2010).

O total geral estimado de abandono ficou em 22,1%. Esses dados foram consolidados pelos dados da SEE/MG relativos aos alunos do PEP/MG que apresentaram freqüência mínima no curso. Não foram computados alunos que foram classificados no processo seletivo, matricularam-se e não iniciaram o curso, apesar de o valor percentual ser considerado significativo.

TABELA 1 – Estimativa de alunos evadidos, por edição do PEP/MG, SEE/MG

Status	PEP I		PEP II		PEP III		PEP IV		TOTAL	
	Alunos	%	Alunos	%	Alunos	%	Alunos	%	Alunos	%
Evadido	5.594	28,08	2.345	24,10	3.988	18,32	5.276	20,00	17,203	22,1
Regular	14.322	71,92	7.385	75,90	17.706	81,68	21.168	80,00	60.581	77,9
Total	19.916	100	9.730	100	21.694	100	26.444	34,0	77.784	100

Fonte: Superintendência de Ensino Médio e Educação Profissional, SEE/MG, 2011.

Atualmente, não é tarefa simples definir, identificar e classificar a evasão escolar. Além da dificuldade de determinar o conceito de *evasão*, outros obstáculos ainda precisam ser superados, tais como a dificuldade em obter dados sobre a evasão; identificar os períodos que são considerados pelos organismos que coletam informações sobre esta questão; identificar metodologias adotadas nos estudos. Não bastassem essas limitações, também é difícil localizar os jovens que abandonaram a escola e conseguir que eles falem sobre o assunto, devido, muitas vezes, ao desconforto que a situação representa para eles.

Comumente, associa-se a imagem de abandono escolar ao aluno que sai da escola e não retorna no prazo ou período de conclusão regulamentado para receber o diploma. Segundo um estudo sobre a evasão nas universidades públicas (Brasil, 1996), o abandono escolar seria a saída definitiva do aluno do curso de origem, sem a conclusão do mesmo, ou a diferença de tempo entre o ingresso e a conclusão, após uma geração completa. De acordo ainda com essa pesquisa, poderiam ser caracterizadas várias formas de evasão escolar. Um exemplo de evasão de curso é o desligamento do estudante do curso superior, em situações diversas, tais como: abandono (deixa de matricular-se); desistência (oficial); transferência ou (re)opção (mudança de curso); trancamento, exclusão por norma institucional.

Por sua vez, Dore e Lüscher (2008) ressaltam que as pesquisas sobre evasão no ensino médio e, em particular, no ensino médio profissionalizante, são praticamente inexistentes no Brasil. As autoras, em diálogo com autores internacionais, questionam o conceito de evasão escolar relacionado a uma

educação que não foi completada. Na visão delas, existem alunos que, mesmo realizando o ensino obrigatório, não seguem o curso de forma contínua, indo e voltando à escola em períodos de tempos descontínuos e variáveis.

De acordo com as referidas autoras, para investigar o fenômeno da evasão escolar, devem ser consideradas três dimensões conceituais: o nível de escolaridade; a questão da tipologia quanto à descontinuidade nos estudos e à não conclusão; e, por fim, as razões que motivam o abandono escolar. Dore e Lüscher (2008) acrescentam, ainda, que um elemento fundamental para tal estudo é a definição do recorte da investigação pelo pesquisador tendo em vista a análise do problema: se seu ponto de partida é o indivíduo, a escola ou o sistema social em que o aluno se insere. Citando o pesquisador norte-americano Rumberger[11], as autoras identificam duas perspectivas principais para o estudo da evasão: a *individual*, que se refere ao estudante, às circunstâncias do percurso escolar do estudante; e a *institucional*, a partir da qual são considerados os valores, os comportamentos e as atitudes para maior ou menor permanência do estudante na escola.

Tendo essa premissa como referência, a pesquisa de campo sobre a evasão escolar no PEP/MG, realizada nesta investigação, escolheu como referencial a condição do indivíduo, do ex-aluno do PEP/MG. Nesse sentido, pesquisar a evasão escolar é pesquisar as causas que levam o aluno a abandonar a escola. Trata-se de uma análise que tem dimensões qualitativas e qualitativas.

Tendo em vista a escassez de estudos sobre a evasão escolar no ensino médio técnico no Brasil, Dore e Lüscher (2008) sistematizaram estudos já realizados sobre a evasão no ensino superior, em relação ao qual se encontra um volume de maior de estudos sobre o abandono escolar. E, no que diz respeito às causas mais relevantes para o abandono escolar no ensino superior, encontram-se a condição socioeconômica da família; a necessidade de trabalhar; as dificuldades resultantes de formação no ensino fundamental; a repetência e o desempenho escolar insuficiente; a frustração em relação ao curso escolhido; e, por fim, os fatores intraescolares, como currículo, carga horária das disciplinas.

Mais recentemente, contudo, o tema vem ganhando a atenção de pesquisadores da educação no Brasil. Até a década de 1970, o foco das pesquisas sobre a evasão, segundo Freitas (2009), concentrava-se nas razões

[11] - Rumberger, R. In: Gary Orfied (Ed.), *Dropouts in America: Confronting the Graduation Rate* Crisis (pp. 131-155). Cambridge, MA: Harvard Education Press, 2004.

que levam os jovens a abandonar a escola. A partir do início dos anos de 1980, as pesquisas incorporaram outros aspectos significativos ao estudo do problema, focalizando os motivos que levaram os estudantes a persistir na escola. O objetivo de tais pesquisas é o de prevenir o abandono e identificar formas para encorajar a permanência do aluno na escola.

Fazendo uma retrospectiva histórica dos estudos sobre a evasão escolar no mundo, a partir da década de 1930, Freitas (2009) os classifica em sete categorias e modelos de pesquisa: I) estudos descritivos – antes da II Guerra Mundial; II) estudos preditivos – entre a II Guerra Mundial e 1950; III) estudos sobre a adequação dos estudantes à instituição de ensino – 1950 a 1960; IV) estabelecimento de tipologia dos evadidos e suas experiências na escola – fins de 1960; V) análise de variáveis institucionais – início da década 1970; VI) estudos sobre o modo pelo qual as escolas incentivam os estudantes a completar o curso – fins de 1970; e VII) estudos sobre a qualidade da interação entre professor e aluno, tipo de diploma ou cerificação ao final do curso e ajuda financeira ou bolsa aos estudantes – início dos anos de 1980. Atualmente, ainda segundo a referida autora, tem aumentado o leque de estudos sobre a evasão e permanência de estudantes considerando-se principalmente os efeitos das políticas sociais sobre o estudante e seu entorno sociocultural.

Para visualizar melhor os estudos realizados sobre a permanência e evasão escolar no mundo, será apresentado a seguir um quadro sinóptico elaborado por Freitas (2009), indicando, sinteticamente, o foco de alguns estudos teóricos no período de 1962 a 1993.

QUADRO 1 – Estudos realizados sobre evasão e permanência de estudantes no período de 1962 a 1993.

AUTOR , ANO, TEORIA	FOCO DO ESTUDO	COMENTÁRIO
Astin (1977, 1983) – Teoria do envolvimento	Quanto mais envolvido com a instituição, maior probabilidade de permanência.	A satisfação é uma forte variável com efeito positivo na permanência.
Bean (1980, 1983) – Teoria organizacional sobre falta e evasão de trabalhadores aplicada à educação	Usa conceitos de estudos organizacionais sobre a falta de trabalhadores ao emprego e sua evasão. Examina como os atributos das organizações organizacionais e a estrutura de recompensa afetam a satisfação e a persistência dos estudantes.	Estabelece uma forte relação entre satisfação e persistência de estudantes e trabalhadores.
Bean e Metzner (1985) – Evasão de estudantes não tradicionais	Fatores ambientais têm mais impacto do aluno adulto de deixar de estudar do que as variáveis acadêmicas.	Estudantes não tradicionais podem estar em uma faixa etária acima da regularmente considerada adequada ao nível estudado.
Price (1977) – Evasão dos trabalhadores na indústria	Seis variáveis sobre o controle da organização: integração social no emprego, pagamento, participação na tomada de decisões, rotina de trabalho, conhecimento do que deve fazer no trabalho e tratamento justo.	Adaptado e muito usado em educação.
Kamen (1971, 1974) – Tamanho da instituição	Dados multi-institucionais para demonstrar como instituições de ensino superior de grande porte e complexidade têm, comparativamente, a menor taxa de evasão.	
McNeely (1973) – Desistência do estudante do ensino superior.	Múltiplos fatores, inclusive o tempo do curso até a graduação, quando ocorre a evasão e impacto do tamanho da evasão.	
Spady (1970) – Interação	Interação entre as características do estudante e ambiente institucional.	
Summerskill (1962) – Atributos pessoais	Relação entre atributos pessoais e motivo para evadir.	
Tinto (1975, 1993) – Integração social e acadêmica	Integração social e acadêmica formal e informal, com ambos os sistemas (acadêmico e social).	Modelo largamente usando nas pesquisas sobre educação presencial e a distância.

Fonte: Freitas, 2009, *Alguns estudos sobre evasão e persistência de estudantes.* p. 247 a 264.

Os modelos e tipologias de pesquisas realizadas sobre a evasão escolar e permanência de alunos na escola, apresentados por Freitas (2009), constituem importante referência para fundamentar a investigação proposta na presente investigação. Eles possibilitam o conhecimento dos estudos já realizados sobre evasão e indicam a melhor metodologia de abordagem com essa finalidade. No caso da presente pesquisa os estudos sobre a *integração social e acadêmica* são considerados. Ambos os conceitos abordam a questão do envolvimento do aluno com a instituição, oferecendo maior probabilidade de sua permanência na escola.

O problema da evasão escolar analisada nesta tese, refere-se à escola pública e gratuita; embora também ocorra um grande número de abandono de alunos em escolas privadas. Os principais motivos para a evasão em escolas particulares, de acordo com Martins (2007), são a mensalidade elevada, a dificuldade financeira momentânea e a falta de financiamento do curso. Entretanto, existem metodologias para identificar o tipo de evasão e localizar onde ela ocorre com maior frequência que podem ser empregadas tanto em estudos relativos a escolas públicas quanto privadas. Algumas ações relevantes para a sistematização do fenômeno da evasão escolar e seus possíveis tipos em qualquer modalidade escolar são enumeradas por Biazus (2004), consistindo em identificar o período em que a evasão ocorre com maior intensidade; identificar o ano e a série em que ocorrem índices mais elevados de abandono; fazer uma relação quantitativa entre o número de alunos evadidos em comparação com o número de matriculados; identificar as principais causas para o abandono; identificar o estado civil, faixa etária, sexo e rendimento familiar do aluno e os cursos em que existe maior número de evadidos.

Esses elementos identificadores do processo da evasão escolar foram considerados, na presente pesquisa, nas seguintes situações: ao compilar e analisar os dados estatísticos da SEE/MG sobre a evasão no PEP/MG, ao elaborar os instrumentos metodológicos a serem adotados; ao realizar a pesquisa de campo quantitativa e qualitativa com ex-alunos evadidos do PEP/MG em quatro escolas de Belo Horizonte (Seção 4.3); ao elaborar o questionário (ANEXO B) e o roteiro para entrevista semiestruturada (ANEXO C); e ao analisar os dados coletados.

Como outros autores, também Biazus (2004) assinala que, no Brasil, a literatura que trata do tema da evasão escolar concentra-se nos níveis de graduação e pós-graduação. Entre os anos de 1992 a 1994, afirma o referido

autor, o Ministério da Educação (MEC) propôs e intensificou estudos sobre evasão, com a criação do Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras (PAIUB). Esse programa não conseguiu apresentar, com plenitude, os motivos da evasão no ensino da graduação, porém, foi elaborado um relatório técnico (BRASIL, 1996) indicando fatores que propiciam a evasão, bem como suas características.

Na verdade, vários fatores causadores de evasão indicados pelo PAIUB, senão todos, podem ser identificados também no ensino médio e profissionalizante, tais como: o nível cultural da família; a necessidade de busca de trabalho para sustento próprio e da família; o conhecimento e o interesse do aluno pelo curso; a falta de conhecimento e estratégias pedagógicas da escola para evitar o abandono escolar; a falta de professores capacitados; a infraestrutura física da escola inadequada à demanda de alunos; e a falta de base educacional. Esses fatores podem ser vistos no quadro a seguir:

QUADRO 2 – Fatores que propiciam a evasão escolar conforme estudo do MEC (PAIUB) – cursos de graduação no Brasil – 1996

FATORES REFERENTES A CARACTERÍSTICAS INDIVIDUAIS DO ESTUDANTE	FATORES INTERNOS ÀS INSTITUIÇÕES	FATORES EXTERNOS ÀS INSTITUIÇÕES
a) Relativos à habilidade de estudo; relacionados à personalidade; decorrentes da formação escolar anterior; b) Vinculados à escolha precoce da profissão; relacionados a dificuldades pessoais de adaptação à vida universitária; c) Decorrentes da incompatibilidade entre a vida acadêmica e as exigências do mundo do trabalho; d) Decorrentes do desencanto ou da desmotivação dos alunos com cursos escolhidos em segunda ou terceira opção; e) Decorrentes de dificuldades na relação ensino-aprendizagem, traduzidas em reprovações constantes ou na baixa freqüência às aulas; f) Decorrentes da desinformação a respeito da natureza dos cursos; decorrente da descoberta de novos interesses que levam à realização de	a) Peculiares a questões acadêmicas: • currículos desatualizados, alongados; • rígida cadeia de pré-requisitos, além da falta de clareza sobre o próprio projeto pedagógico do curso. b) Relacionados a questões didático-pedagógicas, por exemplo: • critérios impróprios de avaliação do desempenho discente; • relacionados à falta de formação pedagógica ou ao desinteresse do docente; • vinculados à ausência ou ao pequeno número de programas institucionais para o estudante; c) Decorrentes da cultura institucional de desvalorização da docência na graduação; • Decorrentes de insuficiente estrutura de apoio ao ensino de graduação (laboratórios de ensino, equipamentos de informática, etc.); • Inexistência de um sistema	a) Relativos ao mercado de trabalho; b) Relacionados ao reconhecimento social da carreira escolhida; c) Afetos à qualidade do ensino fundamental e médio vinculados a conjunturas econômicas específicas; d) Relacionados à desvalorização da profissão, por exemplo, o caso das licenciaturas; vinculados a dificuldades financeiras do estudante; e) Relacionados às dificuldades de atualizar a universidade ante os avanços tecnológicos, econômicos e sociais da contemporaneidade; f) Relacionados à ausência de políticas governamentais consistentes e continuadas, voltadas ao ensino de graduação.

novo vestibular.	público nacional que viabilize a racionalização da utilização das vagas, afastando a possibilidade da matrícula em duas universidades.	

Fonte: Quadro elaborado pelo autor, baseado em Brasil (1996, p.115-118) e Biazus (2004, p. 70-73)

No que diz respeito à permanência do aluno na escola, Biazus (2004) destaca alguns fatores, tais como o apoio e a valorização familiar ao estudo; o apoio de amigos ou grupos sociais que valorizam a educação; informações sobre programas de incentivo ao estudo que proporcionem oportunidades de desenvolvimento; corpo docente que motive e encoraje o aluno; informações sobre os benefícios de uma educação sólida para a vida e profissão e exemplo de casos de sucessos de ex-alunos para motivar o aluno em risco. O conhecimento desses fatores (MEC, PAIUB, 1996) também possibilitou formular com mais precisão os instrumentos de análise desta investigação.

Vicent Tinto, autor norte-americano citado anteriormente nesta pesquisa e muito referido em estudos sobre evasão, formulou um modelo para entendimento do fenômeno da evasão de alunos das escolas americanas. Para compreender a evasão escolar, afirma Tinto (1994)[12], é necessário averiguar a forma de relação existente entre a escola e o aluno, pois quanto melhor for essa relação, menor será o abandono escolar. O problema da evasão, observa o autor, centra-se na falta de identificação do aluno com o grupo acadêmico e os problemas que surgem estão ligados principalmente a questões sociais e à área do relacionamento humano. Na ótica de Tinto, portanto, a evasão ocorre quando o aluno não está integrado, de forma coerente, ao sistema acadêmico e social da escola, ou quando ele mesmo não percebe alguma vantagem na sua relação com a instituição educacional.

Os estudos de Schargel e Smink (2002), por estarem direcionados ao ensino médio, também contribuíram para esta pesquisa. Eles analisam algumas situações que caracterizam a evasão escolar, indicadas pelo *National Center for*

[12] TINTO, Vicent. Dropout from higher education: a theoretical synthesis of research. Chicago: Review of Educational Research, 1993. 243 p

Education Statistics (NCES), nos Estados Unidos (EUA), tendo como base o início do ano letivo daquele país, que se inicia no mês de outubro:

> a) Estava matriculado em uma escola em algum período do ano letivo anterior, mas que não se encontrava mais matriculado em 1º de outubro do ano letivo em curso,
>
> b) Não estava matriculado em 1º de outubro do ano letivo anterior, embora devesse estar,
>
> c) Não concluiu o segundo grau nem um programa educacional aprovado pelo estado ou distrito,
>
> d) Não atende qualquer das seguintes condições excludentes: - transferência para escola pública de outro distrito, para uma escola particular, ou para um programa educacional aprovado pelo estado ou distrito, ausência temporária da escola por motivo de suspensão ou doença ou morte (SCHARGEL E SMINK, 2002, p. 17).

Outros fatores considerados relevantes pelos referidos autores no exame da evasão escolar no ensino médio são a complexidade e variedade de situações que a permeiam. Além disso, ressaltam a existência de diversos outros tipos de fatores que incidem sobre o fenômeno da evasão, tais como o abandono *eventual* (o aluno abandona a escola e depois de um período a ela retorna), o abandono *situacional* (o aluno faz o curso, mas não o conclui e não recebe um certificado de segundo grau); e o abandono por *contemporaneidade* (refere-se ao conjunto de alunos que deixam o ensino médio ao longo de um período de formação). Alguns fatores, complementam Schargel e Smink (2002), incidem com maior freqüência sobre a evasão escolar, tais como a necessidade de trabalho, a pobreza, a falta de formação básica de qualidade no ensino fundamental, a dificuldade de acesso à escola, o não gostar da escola, a violência, a gravidez, entre outros. Os referidos autores fizeram um resumo dos três possíveis tipos de evadidos mais comuns e chegaram à seguinte classificação: o primeiro tipo seria o dos *dissidentes*, alunos prestes a abandonar ou que já abandonaram a escola; o segundo seria o dos *desinteressados*, alunos

que permanecem na escola, mas perderam o interesse pelo aprendizado; e, finalmente, o dos *excluídos*, que são aqueles suspensos ou expulsos das escolas.

Nos EUA, o fenômeno da evasão escolar já é considerado um dos grandes problemas educacionais atuais, tendo sido criado o *National Dropout Prevention Center* (NDPC), em 1986, com a finalidade de estabelecer diretivas para prevenir a evasão. Trata-se de uma organização que congrega representantes de empresas privadas e do setor educacional daquele país que trabalham com o intuito de reduzir o índice de abandono escolar, principalmente entre jovens em situação de risco de evasão. O NDPC realiza pesquisas de ação, coleta e analisa dados e informações, com o objetivo de diminuir a evasão escolar. Também presta serviços de assistência e qualificação a escolas que necessitem de auxílio pedagógico e administrativo quanto ao problema da desistência de alunos.

Entre as ações implementadas pelo NDPC, está a identificação de estratégias de prevenção do abandono escolar. Os governos estaduais norte-americanos adotaram medidas como, por exemplo, o *Home Instruction for Parents of Preschool Youngsters* (HIPPY)[13]. Trata-se de um programa pré-escolar que oferece aos pais orientação para a instrução de seus filhos em casa. Segundo Schargel e Smink (2002), foram criados vários programas estaduais nos EUA através do NDPC, que possibilitaram ao governo oferecer auxílio pedagógico a alunos em situação de risco de evasão. Grande parte dessas ações toma como modelo o princípio de Tinto sobre a relação do aluno com a escola em que estuda. São ações que têm como ponto de partida a relação do aluno com a escola, no intuito de identificar formas de melhorar as atividades de ensino. Com esse objetivo, procuram reforçar ações relacionadas à responsabilidade e ao envolvimento da família na vida escolar do aluno, além de ressaltar a importância da adequada formação intelectual e moral das crianças nas séries iniciais do ensino.

Nos EUA, as principais razões para os estudantes e, especificamente, os alunos do ensino médio abandonarem a escola estão relacionadas, segundo Schargel e Smink (2002), à falta de sucesso na área acadêmica e às precárias habilidades sociais, como, por exemplo, a incapacidade de convivência com colegas ou professores, a falta de sentido de participação e os problemas

[13] Disponível em http://www.dropoutprevention.org/modelprograms/show_program.php?pid=196. Acessado em 22/04/2010.

disciplinares. Para minimizar esses problemas que levam à evasão escolar, Schargel e Smink (2002, p.51-257) apresentam *Quinze estratégias mais eficazes de prevenção da dissidência escolar*, que serão comentadas neste capítulo.

Assim A abordagem inicial dos autores refere-se à série de ações denominada *intervenções precoces*, com base em três tipos de intervenções. A primeira delas refere-se ao *envolvimento da família*, pois o auxílio, envolvimento e a participação familiar é o elemento considerado mais positivo para o sucesso escolar. Outro fator mencionado pelos autores é a atenção e intervenção na *Educação infantil*, que vai do nascimento aos três anos de idade. Os cuidados nessa fase, advertem Schargel e Smink (2002), proporcionam enriquecimento adicional à criança, ao lhe possibilitar nutrição adequada, vínculos emocionais e afetivos com seu grupo familiar, acesso ilimitado à assistência médica, ambiente físico seguro e previsível, baixo nível de estresse em casa e boa qualidade das creches, se for o caso. Por fim, e finalizando esta primeira abordagem, Schargel e Smink (2002) sugerem o *Programa de leitura e redação*, para o auxílio das habilidades de leitura e escrita que podem gerar benefícios, pois ajudam todas as demais ações para evitar a evasão escolar.

A segunda abordagem, denominada por Schargel e Smink (2002) *estratégias essenciais básicas*, abrange quatro linhas de ação. *As Funções de orientador e professor* chamam a atenção para a relação individualizada e solidária entre orientando e orientador no desenvolvimento das noções de cidadania, linguagem e matemática. Outra, o *Aprendizado em serviço*, afirmam os autores, relaciona experiências significativas do serviço comunitário ao aprendizado escolar. Para os autores a atividade de trabalho do aluno para a comunidade torna-o mais responsável, proporciona-lhe crescimento pessoal e abertura para uma escolha profissional mais adequada no futuro. De acordo com esses autores, seria necessário, também, a adoção de *Escolas alternativas* para possibilitar ao evadido condições de concluir seu curso de ensino médio em ambiente escolar diverso da escola regular. E o *enriquecimento extraescolar*, através da oferta de cursos de reforço escolar, fora do horário normal de aula é o item apresentado por Schargel e Smink (2002) para fechar as *estratégias essenciais básicas*.

O *melhor aproveitamento da instrução* é a terceira abordagem analisada por Schargel e Smink (2002). Eles a dividem em quatro fases: *desenvolvimento profissional* dos professores que trabalham com alunos em

situação de risco de reprovação. Segundo esses autores, esses profissionais precisam de maior apoio institucional para desenvolver melhores ações pedagógicas aos alunos em tal situação. Também a *receptividade a diversos tipos de aprendizado e de inteligências múltiplas* é enfocada por Schargel e Smink (2002). Significa, na visão deles, que os educadores devem mostrar aos alunos a possibilidade de diversas maneiras de aprender. A utilização das *tecnologias instrucionais*, outro ponto abordado pelos referidos autores, está diretamente ligada ao item anterior, pois envolve a utilização da tecnologia da informação, para multiplicar a forma de ensinar. A possibilidade de oferecer um *aprendizado individualizado* ao aluno em risco de evasão é considerada muito importante para Schargel e Smink (2002). Assim, eles afirmam que os professores devem ter um tempo para trabalhar, individualmente, com cada aluno as maiores necessidades deles.

A última seção abordada por Schargel e Smink (2002) é denominada *o melhor aproveitamento da comunidade mais ampla*. Eles partem do princípio de que o aluno que ingressa no ensino médio sempre está inserido em determinada comunidade, com a qual mantém vínculos que devem ser observado, durante o curso, e, principalmente, após sua conclusão. No item *renovação sistêmica* é enfatizada a importância de um processo contínuo de avaliação das metas e objetivos das escolas relacionadas às políticas, às práticas e à estrutura organizacional. Também a *cooperação comunitária* é necessária, com grupos de pessoas da comunidade prestando apoio à escola. Outro fator, apontado dentro desta seção, refere-se à *educação profissional e habilitação para a força de trabalho*. E educação profissional implica um trabalho de orientação e preparação do aluno do ensino médio, não apenas para o mercado de trabalho, mas também para formação pessoal e esclarecimento sobre o mundo do trabalho. Finalizando a apresentação das *Quinze estratégias mais eficazes de prevenção da dissidência escolar*, os autores analisam a *Resolução de conflito e prevenção da violência*. Para eles, a na qual a escola deve estabelecer um plano de ação para o fim da violência. Assim, eles consideram importante a elaboração de um plano de intervenção tanto contra a violência potencial quanto da administração da crise que gera a violência na escola. Sugerem, então, experiências diárias que despertem atitudes sociais positivas e habilidades interpessoais em todos os alunos.

Com relação à literatura referente a esse tema, no Brasil, apesar de reduzida, os estudos recentes se distinguem. O primeiro deles apresenta a taxa percentual de abandono escolar no Brasil, no ensino médio, por unidade da federação, entre os anos de 2007 a 2010, feito pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE). Este trabalho revela a existência de alto índice de abandono escolar registrado no Ensino Médio como um todo, formação geral e profissional (V. Tabela 2). Assim, nos anos de 2007 a 2010, ocorreram índices expressivos de abandono escolar (24,2%) e uma média geral relativa (14,0%). Entretanto, observa-se um aspecto positivo: a queda da taxa percentual de evasão entre os anos de 2007 a 2010, em todos os estados do Brasil, em alguns com maior aceleração do que em outros. O estado de São Paulo foi a unidade da federação que apresentou o menor índice de evasão, com uma queda expressiva no ano de 2009 de abandono (3,9%). Contudo, a tendência de queda não se manteve e, no ano de 2010, ela aumentou para 4,5%. Já o Rio Grande do Norte é o estado com maior porcentagem de evadidos no ensino médio no Brasil no ano de 2007 (24,7%), sendo reduzida em 2010 (17,3%). Minas Gerais, pelo estudo do IBGE, é o sétimo estado com menor porcentagem de evasão no ensino médio, como mostra a tabela abaixo.

TABELA 2 – Taxa Percentual de Abandono Escolar no Ensino Médio (Brasil/Estados) anos 2007-2010

COLOCAÇÃO	UF	2007	2008	2009	2010
1º	R. G. do Norte	24,2	22,7	20,9	17,3
2º	Pernambuco	22,0	18,0	14,0	11,1
3º	Pará	20,0	22,0	20,7	19,2
4º	Alagoas	19,9	17,0	19,2	17,8
5º	Bahia	19,9	19,8	18,5	15,7
6º	Piauí	19,7	22,2	20,2	16,7
7º	Amapá	19,6	18,4	17,5	15,3
8º	Paraíba	18,9	18,8	17,8	17,4
9º	Sergipe	18,3	18,4	16,2	15,5
10º	Mato Grosso	17,9	19,4	15,8	11,2
11º	Maranhão	17,5	16,2	13,8	14,7
12º	Goiás	15,9	15,1	12,0	11,7
13º	Acre	14,9	14,3	12,8	12,5
14º	Ceará	14,7	13,8	13,0	10,6
15º	Rio de Janeiro	14,0	14,8	13,8	12,8
16º	Rondônia	13,2	12,7	11,6	11,5
17º	R. G. do Sul	13,0	12,4	11,7	11,0

COLOCAÇÃO	UF	2007	2008	2009	2010
18º	M. G. do Sul	12,7	11,9	11,8	11,0
19º	Espírito Santo	12,5	11,5	10,7	7,0
20º	Minas Gerais	12,0	11,0	9,3	8,8
21º	Tocantins	11,7	11,3	8,7	8,0
22º	Amazonas	11,2	14,1	13,4	10,2
23º	Paraná	9,0	10,3	8,3	6,7
24º	Roraima	8,9	8,7	7,8	6,9
25º	Santa Catarina	7,1	7,3	6,8	7,1
26º	São Paulo	5,2	4,3	3,9	4,5

Fonte: IBGE, *Séries Estatísticas*, 2011.

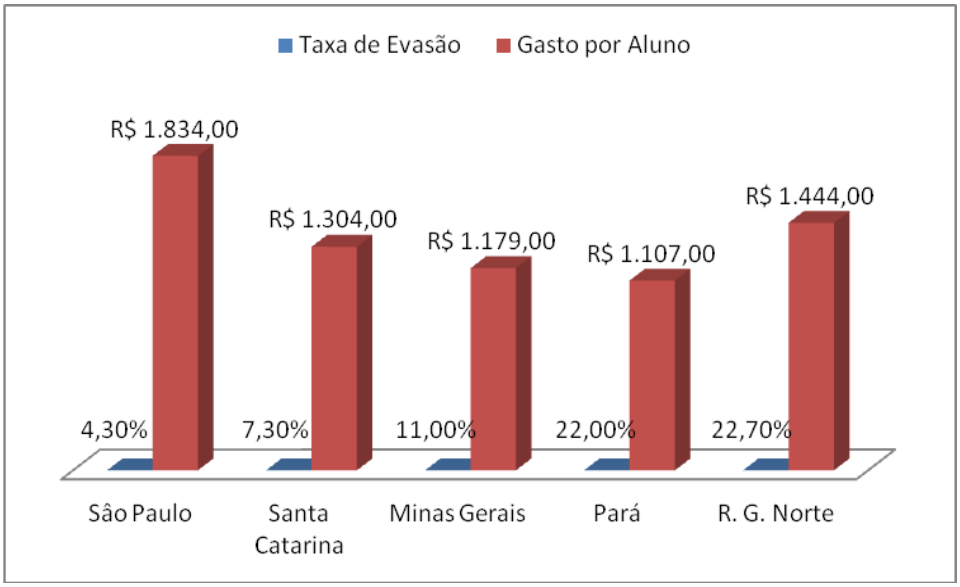
Como se vê, essa tabela apresenta informações gerais de todas as redes de ensino médio do País, agrega dados tanto da rede pública como a rede privada. Por isso, não é possível distinguir em qual setor, rede privada ou pública, existe maior incidência de evasão. O que se pode afirmar é que a evasão de alunos, no Brasil, é enorme, ao final do ensino fundamental. No ano de 2010, por exemplo, conforme dados do INEP[14], havia 31.005.341 alunos matriculados no ensino fundamental, e nesse mesmo ano existiam somente 8.357.675 alunos cursando o ensino médio. É desproporcional o número de alunos que estavam no ensino fundamental em 2010 em relação ao número de alunos que cursavam o ensino médio naquele ano. Em outras palavras, somente 23% do total de alunos do ensino básico eram do ensino médio. Supõe-se, pois, que muitos jovens em idade escolar para cursar o ensino médio nem iniciaram essa etapa final da formação básica.

Outro dado importante acerca da evasão diz respeito às despesas com a educação. No caso do Brasil, ao analisar a relação existente entre a evasão escolar e o gasto de cada Estado brasileiro com o ensino médio no ano de 2008, verifica-se que, quanto maior o investimento na educação, menor a evasão encontrada, como se pode observar no Gráfico 1 adiante. Isso fica claro ao comparar os dados apresentados pelo IBGE, contidos na Tabela 2, anteriormente apresentada, com os estudos de Amaral, Castro e Pinto (2011) sobre os gastos, por aluno do ensino médio no Brasil. O estado de São Paulo, por exemplo, investiu, em 2008, o valor de R$ 1.834,00 para cada aluno do ensino médio e a evasão foi de 4,3%. Resultado semelhante obteve Santa Catarina, isto é, mais gasto por aluno e menor evasão(R$ 1.304,00/7,3%). Por sua vez, Minas Gerais,

[14] Conforme dados obtidos através do INEP, *Sinopses Estatísticas*, ano 2010.

nesse quesito, ficou em sétimo lugar: melhor desempenho com R$ 1.179,00 de gasto por aluno com uma taxa de 11,00%. Os piores resultados foram encontrados no estado do Pará (R$ 1.107,00/22,0%). O Rio Grande do Norte foi uma exceção, pois tinha o maior índice de abandono escolar brasileiro (22,7%), apesar de ter investido no ensino médio R$ 1.444,00, mais do que Santa Catarina, que era o segundo mais bem colocado em termos de evasão.

GRÁFICO 1 – Relação entre os Gastos Públicos Estaduais por Aluno e a Taxa de Evasão no Ensino Médio no Brasil, por Estado, 2008



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor, tendo como base de dados: Evasão, IBGE, *Séries Estatísticas*, 2011; Gastos por aluno, conforme Amaral, Castro, Pinto (2011).

O segundo estudo recente feito no Brasil sobre evasão escolar no Ensino Médio foi realizado pela Fundação Getúlio Vargas (FGV) em 2009. Nessa pesquisa, conforme Neri (2009)[15], é indicada a tendência acentuada de abandono da escola média n os anos de 2004 e 2006. Seus resultados mostram que, em 2006, 17,8% dos jovens entre 15 a 17 anos abandonaram a escola já no primeiro ano de estudos. Dentre os principais motivos encontrados para a tal evasão escolar, destacam-se: a) trabalho (27,09%), b) falta de acesso (10,89%) e c) desinteresse (40,29%). Portanto, de acordo com os dados desta investigação, apesar de podermos fazer considerações sobre a imprecisão das

[15] *O tempo de Permanência na Escola e as Motivações dos Sem-Escola*. Coordenação Marcelo Côrtes Neri. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2009.

perguntas apresentadas aos respondentes para indicar a causa do abandono no ensino médio, a desorientação e o desinteresse destacam-se como os principais motivos para a evasão, seguidos pela busca e necessidade de emprego não conciliável com tempo para o estudo.

Contudo, não se pode negar que o Governo Federal tem se preocupado com o problema da evasão escolar. O tema tem sido objeto de políticas públicas voltadas para a educação no Brasil. Dentre elas, encontram-se, pelo menos, dois programas de avaliação de ensino, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), cujos principais objetivos são não apenas verificar a qualidade do ensino (aquisição de conhecimentos), como também fazer diagnósticos para evitar o desinteresse, a evasão e o fracasso escolar.

O IDEB foi criado pelo MEC em 2007, através do INEP. Seu propósito é reunir, num só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: *fluxo escolar* e *médias de desempenho nas avaliações*. Esse índice agrega ao enfoque pedagógico os resultados das avaliações em larga escala realizadas pelo INEP, possibilitando a obtenção de resultados sintéticos e resumidos, facilmente assimiláveis. Tornando-se possível traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O indicador é calculado tomando-se os dados da aprovação escolar, obtidos pelo Censo Escolar, e as médias de desempenho nas avaliações do INEP, como as do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) para as unidades da federação e País, e as da Prova Brasil[16] para os municípios.

O ENEM, por sua vez, foi criado em 1998[17] e tem por objetivo avaliar o desempenho do estudante ao final da escolaridade básica. Podem participar do exame alunos que estejam concluindo o ensino médio no ano em que o exame é realizado, ou que já o concluíram em anos anteriores à data do exame. O ENEM é utilizado como critério de seleção para os estudantes que pretendem concorrer a uma bolsa no Programa Universidade para Todos (ProUni). Além disso, cerca

[16] SAEB e PROVA BRASIL são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo INEP/MEC, que objetivam avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Nos testes, os estudantes respondem a itens (questões) de Língua Portuguesa, com foco em leitura, e de Matemática, com foco na resolução de problemas. No questionário socioeconômico, os estudantes fornecem informações sobre fatores de contexto que podem estar associados ao desempenho.

[17] Tendo sido instituído dentro das ações do governo de Fernando Henrique Cardoso, o ENEM sofreu alterações de metodologia no governo seguinte de Lula.

de 500[18] universidades utilizavam o resultado do ENEM como critério de seleção para o ingresso no ensino superior em 2010, seja complementando ou substituindo o vestibular.

Tanto o IDEB como o ENEM são iniciativas do Governo Federal. Ambas fornecem dados para a pesquisa dos fatores que contribuem tanto para a permanência dos estudantes da escola quanto para a evasão. Seus indicadores e dados possibilitam a comparação entre a entrada e saída de alunos, o rendimento escolar, além de vislumbrar prováveis variáveis que têm dificultado o aprendizado, provocando desinteresse escolar.

Grande parte dos estudos sobre a dificuldade escolar e estratégias para diminuí-la está relacionada ao ensino superior ou ao ensino médio em geral. Como já foi dito, poucos são os trabalhos sobre a evasão no ensino médio profissionalizante no Brasil. Além disso, não existem políticas públicas diretas para tratar do abandono escolar por parte do setor público brasileiro. Portanto, a ausência de pesquisas sobre a evasão no ensino técnico e de políticas públicas para tratar desse problema reforçam a relevância desta investigação sobre o PEP/MG.

Em relação ao fenômeno da evasão escolar o PEP/MG se distingue pela peculiaridade de alguns aspectos, como já foi exposto neste capítulo, o Governo de Minas paga somente o curso técnico que será feito pelo aluno selecionado, o objetivo do PEP/MG é somente a formação técnica profissional. Por conseguinte, o aluno geralmente realiza o curso médio em outra escola, ou já concluiu-o; e, por isso, não possui maiores vínculos acadêmicos com a instituição na qual realiza seu curso profissionalizante. Além disso, o Governo de Minas Gerais não lhe oferece a oportunidade de melhoria e ampliação de outras competências, como noções de ética, de cultura, de cidadania e de elementos de formação geral no ensino médio, conforme será analisado no capítulo IV.

Considerando-se as características específicas do PEP/MG, a formação somente profissionalizante e a compra de vagas em instituições privadas, para esta investigação, o aluno evadido do PEP foi identificado com base nos seguintes critérios: comprovação da desistência expressa no documento de cancelamento do curso, através do *Termo de Cancelamento da Gratuidade* da

[18] Conforme o portal do INEP. Disponível em <http://www.enem.inep.gov.br>. Acesso em 02/07/2010.

SEE/MG[19]; prova de que tenha iniciado e frequentado, pelo menos um mês de curso; demonstração de que não esteja fazendo outro curso do PEP/MG e confirmação de que tenha confirmado sua aceitação em participar desta pesquisa.

Quanto ao conceito teórico adotado neste estudo, para a identificação de aluno evadido, optou-se pelo *aluno que deixar o curso sem concluí-lo*, e diplomado seria *o aluno que concluiu o curso dentro do prazo regular de formaçã*o. Adotou-se, pois, a mesma conceituação empregada para evadido e diplomado utilizada no Relatório Técnico feito pelo MEC sobre a evasão no ensino superior, conforme Brasil (1996, p.32).

Os próximos dois capítulos analisam a educação no Brasil identificando as ações de políticas públicas direcionadas ao ensino médio profissionalizante. Para o desenvolvimento e o aprofundamento do fenômeno da evasão escolar e da educação profissional em nível médio, e dos temas estudados neste Capítulo I, será apresentada, nos capítulos seguintes, uma análise do Estado e das políticas públicas educacionais adotadas por seus representantes para esta modalidade de ensino. Buscar-se-á, também, o entendimento sobre os aspectos da cultura, da educação e a organização da escola no mundo contemporâneo. Pretende-se, assim, mostrar a importância das ações das políticas públicas na educação profissional para esclarecimento do problema da evasão e permanência escolar.

[19] Conforme o *Manual do Candidato*, ao ingressar no PEP/MG o estudante assina um *Termo de Compromisso*, que entre outras condições, o obriga, em caso de desistência, a formalizar sua saída assinando o documento de cancelamento denominado *Termo de Cancelamento da Gratuidade*. Nele, o aluno expõe o motivo para a desistência do Curso. Disponível em: <http://wrk.educacao.mg.gov.br/pep2010/geral/Manual%20do%20 Candidato.pdf> Acesso em: 01/06/2010.

CAPÍTULO II – CULTURA, ECONOMIA, A EDUCAÇÃO E A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA PROFISSIONALIZANTE NO MUNDO CONTEMPORÂNEO

A proposta deste capítulo é a de analisar o lugar específico da escola de formação profissional na sociedade e a atuação do Estado e suas políticas destinadas à educação, bem como descrever as formas de apresentação das ações de políticas públicas para a organização da escola no interior da sociedade contemporânea.

A origem e concepção do PEP/MG em Minas Gerais foram descritas e detalhadas no capítulo anterior. Assim, este capítulo se concentrará nos pressupostos básicos do programa que são a compra de vaga em escola privada de ensino profissionalizante, qualificação exclusiva para o ensino técnico, metodologia pedagógica não ativa, investimento e qualificação de capital humano visando, somente, à demanda imediata do mercado de trabalho e da produção.

Em 1991, a *Rede estadual* de ensino de Minas Gerais contava com 59,85% dos estabelecimentos de educação profissional, enquanto as escolas particulares tinha 30,04%[20]. Comparando esses percentuais com os dados do ano de 2009, verifica-se a ocorrência de alteração significativa, pois o Estado passou a ter somente 5,40% das escolas profissionalizantes, ao passo que a rede privada chegou a 82,60%. A notória transferência de responsabilidade do governo do Estado com o ensino técnico de nível médio para a escola privada constitui uma das evidências da redução da ação do poder público na área social, perspectiva que está em sintonia com os paradigmas do *Estado Mínimo*. Trata-se de uma noção que passou a prevalecer no primeiro a partir dos anos oitenta e que foi se espalhando na América Latina principalmente na década de noventa.

No que diz respeito à concepção do Estado Mínimo, o presente estudo focaliza apenas os teóricos da denominada *Escola de Chicago*. Essa escola teria servido de justificativa político-econômica para a ação planejada pelo Governo de Minas Gerais: não intervir nas políticas públicas educacionais que contemplassem o ensino profissionalizante de nível técnico. A ação de diminuir, ou quase extinguir o ensino público estadual profissionalizante, foi uma escolha política,

[20] Conforme dados do relatório final da pesquisa: *Análise Prospectiva da Formação Profissional: o caso de Minas Gerais, 1999.*

pois, ao não oferecer tal modalidade de ensino, deixaria de atender a milhões de jovens pobres que necessitam dessa especialização.

Entre os teóricos modernos que defedem o *Estado Mínimo* estão os economistas da *escola de Chicago* como Milton Friedman a partir de 1946, Robert Stigler em 1948, e a partir da década de 1960 Gary Becker e Robert Lucas.

Friedman (1977) ao analisar o capitalismo e a questão da liberdade das pessoas dentro desse sistema econômico, defende a total separação e liberdade dos cidadãos em relação ao Estado. Indica a total responsabilidade que as pessoas de uma nação devem ter em relação ao Estado que os governam. E, assim, exemplifica seu pensamento:

> Há uma frase muito citada do discurso de posse do Presidente Kennedy: 'Não pergunte o que sua pátria pode fazer por você – pergunte o que você pode fazer por sua pátria'. Constitui uma clara indicação da atitude dos tempos que correm... Nenhuma das duas metades da declaração expressa uma relação entre cidadãos e seu governo que seja digna dos ideais de homens livres numa sociedade livre. A frase paternalista 'o que sua pátria pode fazer por você' implica que o governo é o protetor, e o cidadão, o tutelado, uma visão que contraria a crença do homem livre em sua própria responsabilidade com relação a seu próprio destino. A frase organicista "o que você pode fazer por sua pátria" implica que o governo é o senhor ou a deidade, e o cidadão, o servo ou o adorador. Para o homem livre, a pátria é o conjunto de indivíduos que a compõem, e não algo acima e além deles. (FRIEDMAN, 1977, p. 17)

Parece que o pressuposto de Friedman, é que todos os cidadãos sejam iguais em renda, porém, não se trata de o Estado fazer ou não fazer igualmente tudo por todos, existem demandas e carências específicas e variadas. As classes subalternas precisam de apoio econômico e melhoria educacional e cultural. Não possuindo essas condições para superarem sozinhas questões financeiras, cabe ao Estado fazê-lo. Não se trata de o Estado fazer tudo ou nada pelo cidadão e sim verificar quem, de fato, necessita do seu auxílio.

O Estado Mínimo que Friedman (1977) defende justifica a limitação ou isenção do governo nas ações coletivas dos cidadãos através do princípio filosófico da liberdade humana. Mas essa condição de afastamento do Estado não

significa liberdade para todos. Nesse modelo, a liberdade constitui apenas uma justificativa para a ação dos que possuem recursos econômicos e culturais exercerem seu poder político. O Estado, em Friedman (1977), é apenas um regulador da ordem e da estrutura capitalista. Para ele:

> [...] o objetivo do governo deve ser limitado. Sua principal função deve ser a de proteger nossa liberdade contra os inimigos externos e contra nossos próprios compatriotas; preservar a lei e a ordem; reforçar os contratos privados; promover mercados competitivos. Além desta função principal, o governo pode, algumas vezes, nos levar a fazer em conjunto o que seria mais difícil ou dispendioso fazer separadamente. Entretanto, qualquer ação do governo nesse sentido representa um perigo. Nós não devemos nem podemos evitar usar o governo nesse sentido. Mas é preciso que exista uma boa e clara quantidade de vantagens, antes que o façamos. (FRIEDMAN, 1977, p. 20).

Entre as principais características do Estado moderno que adota o modelo do Estado Mínimo, ou governo limitado, destacam-se que o Estado é ineficiente como agente de resultados que podem ser mais bem realizados pela iniciativa privada, a qual busca o lucro e, portanto, evita desperdícios e desvios; no Estado, há espaço para que os funcionários públicos, quase sempre, realizem seus desejos próprios, manipulando o recurso público em seu favor; o Poder Executivo, em vez de se concentrar no interesse público, em geral, beneficia somente o grupo hegemônico.

A transferência de responsabilidades do setor público para o privado, no caso da educação técnica de nível médio, é acompanhada por outro aspecto, a qualificação do profissional do jovem passa a ser estritamente vinculada a demandas imediatas do mercado de trabalho e ao crescimento econômico. Essa tendência, que também será encontrada na fundamentação do PEP/MG, mostra a relação das políticas públicas com os princípios da *Teoria do Capital Humano*. É uma teoria que justificou a associação entre políticas educacionais e mercado de trabalho no Brasil desde os anos setenta, sendo retomada pelo Governo do Estado de Minas Gerais para orientar o PEP-MG.

Dessa forma, o governo do Estado de Minas Gerais, como ocorre no PEP/MG, alega ser seu dever qualificar jovens, principalmente os das camadas

pobres do Estado, visando a formar mão de obra qualificada emergencial para o setor produtivo. Todavia, essa qualificação não fornece ao jovem que realiza um curso profissionalizante bases culturais, políticas e éticas para superar sua condição de subalterno. Nessa direção, na história da educação, segundo Dore (2000), ao final do século XIX houve um avanço quanto à concepção de educação como *serviço público*. Tornou-se um *dever* do Estado ofertar educação gratuita em contraposição à ideia anterior: educar é um *ato de caridade* ou filantropia de corações humanitários. Por pressão das camadas subalternas e para manter sua hegemonia, a classe dominante organiza um novo programa educacional:

> O grande movimento reorganizador da escola, que teve lugar no final do século XIX, põe em evidência que a burguesia não tem sustentado uma prática de recusar a educação popular. Ao contrário, pressionada pelas exigências da produção econômica e/ou do exercício da hegemonia, a classe dominante se vê compelida a elevar o nível cultural das massas populares. (DORE, 2000, p.193).

Na década de 1950 nos Estados Unidos da América do Norte (EUA) a universidade de Chicago, introduziu no curso de economia a disciplina *Economia da Educação* cujo principal elaborador era o economista Theodore W. Schultz. A justificativa para a introdução desta disciplina estava na questão de aumentar os ganhos na produção econômica por meio do "fator humano". A criação dessa disciplina estava fundamentada na premissa de que, quando o trabalho humano é qualificado pela educação, esta se torna o principal meio de aumento da produtividade econômica e, por consequência, das taxas de lucro do capital. A concepção de *capital humano* ligado à qualificação, por meio da educação, daquele período, rapidamente ganhou espaço em centros acadêmicos de todos os continentes.

Ao analisar os dados econômicos sobre estabilidade e eficiência no setor educacional, Shultz (1973) afirma que não existe instabilidade econômica na área da educação, assim como também não existem ciclos elevados de baixa e alta produtividade. Na sua opinião, a condição de equilíbrio determinaria a educação como um bom campo de investimento. Portanto, somente a instrução aumentaria a produtividade e os lucros futuros, sendo a instrução "um dos fatores de crescimento econômico computado" (SHULTZ, 1973, p. 55). Mas o

autor faz uma distinção, entre *instrução* e *instituição educacional* segundo a qual a instrução seria a transmissão do conhecimento de técnicas e tecnologias visando a produção, enquanto a instituição educacional teria a função de transmisão de conhecimentos básicos e de cidadania.

> Novamente, far-se-á necessário mencionar a distinção entre ‘instrução‘ e ’instituição educacional‘, uma vez que as escolas, que integram a instituição educacional, se empenham em determinadas atividades cujos padrões não se ajustam à instrução. (SHULTZ, 1973, p.55).

Assim, na opinião de Shultz (1973), é a escola de modelo instrucional que deveria receber maiores investimentos, pois seria a mais adequada ao setor produtivo e a que mais interessa à economia geral.

Esclarecida a diferença entre isso e aquilo, pode-se dizer que instrução, salário e crescimento econômico se relacionam e constituem a base da justificativa de Shultz, para o investimento no setor educacional. A lógica desse vínculo estaria em quanto maior investimento em instrução, melhor seria o salário do trabalhador e ocorreria um alto crescimento econômico para o Estado.

Mas, contrariando esse raciocínio, a teoria do capital humano, concebida por Shultz, desloca para a condição do indivíduo os graves problemas do emprego e da performance profissional, e somente o que gera ou pode gerar riqueza imediata e produção é importante. Insere o ser humano, o trabalhador, dentro de uma lógica que visa ao fator econômico da produção. Os critérios para o investimento em educação, dessa forma, devem ser balizados por necessidades capitalistas, da produção.

No Brasil, alguns teóricos adotaram os conceitos da Teoria do Capital Humano, entre eles, Cláudio de Moura Castro. Desde a década de 1970 esse economista defende a idéia do investimento em educação como elemento chave para o progresso econômico do Brasil. A respeito da indagação de Adam Smith sobre as causas da riqueza das nações, Castro (1976) aponta alguns teóricos que defenderam a acumulação de capital, como Karl Marx por exemplo, ou como o puritanismo protestante, segundo Max Weber. Por fim, desenvolvendo seu pensamento, Castro (1976) considera a Teoria do Capital Humano, definida por Shultz e Becker, a mais conveniente para responder à questão proposta por Adam Smith.

Conforme Castro (1976) entre as metodologias propostas na teoria do capital humano, aplicadas ao setor educacional, uma delas permite calcular o montante do investimento gasto em educação com relação à renda das pessoas que a receberam. Além disso, o resultado desses cálculos pode ser expresso em forma de taxa de retorno, que é como se expressam, também, os resultados de investimentos em máquinas ou fábricas.

O pensamento de Castro, semelhante ao de Shultz, se orienta pela questão da produção, da qualificação instrucional, da racionalidade do custo, das taxas de retorno, do mercado e da necessidade econômica. Como exemplo desse modelo de pensamento, cita-se a relação estabelecida por Castro (1976) entre estudante, não trabalho e custo. Em outras palavras, a preocupação dele é com os gastos com o aluno que, em certa idade, não podendo trabalhar acaba gerando custo à educação. E esse custo seria arcado por alguém para manter o aluno, daí ele propõe que esse seja calculado posteriormente, mediante taxa de retorno econômico estipulada de acordo com o investimento feito.

> Devemos lembrar que, a partir de certa idade, para freqüentar a escola as pessoas tem de deixar de trabalhar, sacrificando sua renda. Esta renda não recebida adiciona-se aos custos da educação (CASTRO, 1976, p.21).

A primeira crítica, no Brasil, à Teoria do Capital Humano é bem elaborada por Rossi (1980) quando analisa o problema da relação existente entre investimento na educação e geração de ganhos de produtividade para todos. Conforme Rossi (1980) a inculcação da idéia de quanto mais qualificado for o trabalhador, melhor será seu salário e, conseqüentemente, a riqueza será repartida menos desproporcionalmente, oriunda da Teoria do Capital humano é falaciosa. A escola capitalista, segundo Rossi (1980), prepara o trabalhador que desenvolverá a produção, o capital, mas nunca o capital humano. Explicando melhor, o trabalhador é preparado para operar máquinas, equipamentos, balcões do comércio, bancos ou sistemas de comunicação de cujos meios de produção nenhum trabalhador é proprietário. Nesse sentido, Rossi contextualiza a condição da educação no Brasil entre 1960 a 1980 em relação ao aumento do número de escolas e diminuição do salário real do trabalhador:

> As condições de dominação-espoliação permanecem na concreção da própria realidade. Uma expansão extraordinária (em termos quantitativos e

> acompanhada de uma degeneração qualitativa igualmente extraordinária) da educação do Brasil em todos os níveis, pôde, nos últimos anos, compatibilizar-se com o aviltamento do salário real, especialmente grave entre trabalhadores de renda mais baixa, mas atingindo também as camadas médias, enquanto privilegiava o lucro das empresas...
>
> Assim um projeto de ampliação da educação escolar pode tornar-se inteiramente compatível com um arranjo econômico que torne os ricos ainda mais ricos e que agrave a situação dos pobres. (ROSSI, 1980, p.37)

Atualizando a crítica de Rossi (1980) com relação à expansão do número de escolas e matrículas e à falsa idéia da melhoria de vida da classe trabalhadora no Brasil, observa-se que, apesar do aumento quantitativo das escolas, a repartição da riqueza e melhoria da vida da classe subalterna quase não melhorou nos últimos anos. De acordo com os dados de indicadores internacionais elaborados pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o ano de 2010 indicou a baixa qualidade do Ensino Básico no Brasil. Conforme a UNESCO, em 2010, o Ensino Fundamental se aproximou da meta da universalização, com 94,4% da população de 7 a 14 anos já incluídos nesse nível de ensino[21], porém, o Ensino Médio em 2010, conforme dados do MEC[22], ainda precisava incorporar cerca de 30% dos jovens, com idade entre 14 a 18 anos, na escola.

Mesmo com a quase universalização do Ensino Fundamental, a questão da qualidade nessa modalidade educacional apresentava sérios problemas em 2010, principalmente na rede pública. Assim, conforme dados da UNESCO, o Brasil situava-se entre os 53 países que ainda não tinham atingido e nem estavam perto de atingir os objetivos do programa *Educação para Todos* até 2015, do qual é um dos signatários. O relatório feito pela UNESCO sobre o *Educação para Todos* em 2010 mostrou a baixa qualidade do ensino nas escolas brasileiras, dado esse diretamente responsável por manter o Brasil na 88ª posição no Índice de Desenvolvimento Educacional (IDE), em um total de 128

---

[21] - Conforme disponível em <http://www.unesco.org/pt/brasilia/education-in-brazil/education-for-all-in-brazil/>. Acesso em 10/05/2011.

[22] Conforme dados do MEC "ENSINO MÉDIO INOVADOR". Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ documentoorientador. pdf. Acesso em: 27/04/2012.

países pesquisados, atrás, por exemplo, de países com Produto Interno Bruto (PIB) menores como o Paraguai, o Equador e a Bolívia[23].

O alto investimento realizado no Brasil em educação não melhorou a qualidade do ensino. O formato adotado da aplicação de recursos na educação expandiu quantitativamente o número de vagas e escolas, mas não a sua qualidade, como se verifica ao analisar a relação entre o crescimento do PIB nacional e as avaliações sobre a qualidade na educação. No ano de 2010, o Brasil investiu o equivalente a 5% do PIB[24] em educação e ficou em 53º lugar no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA)[25]. Nesse mesmo ano, a Coréia do Sul investiu 3,6% do seu PIB[26] no setor educacional e ficou em 2º lugar no PISA. A Coréia do Sul, com uma porcentagem menor de investimentos, obteve classificação bem melhor nesse programa de avaliação de qualidade mundial do que o Brasil.

Nesse contexto, a teoria do capital humano tenta se justificar e induzir o Poder Público a exigir mais investimentos na qualificação instrucional, como meta para o crescimento econômico do país, não da classe subalterna, enfatizando a falsa idéia de que com mais recursos para a qualificação todos, mas não a classe subalterna, se beneficiariam. Alguns gestores da educação, como os criadores do PEP/MG, usam dessa premissa para concretizar programas instrucionais, da mesma forma que muitos educadores incorporam essa pretensa verdade, sem nenhuma crítica. Essa tendência à economicidade dentro da educação, e também dentro de alguns setores do pensamento marxista, é destacada por Dore (2000), ao analisar a condição da classe trabalhadora no Estado capitalista e a concepção do *Estado-ampliado* expresso por Gramsci:

> Gramsci percebera que uma forte tendência nessa direção quando insistiu na luta contra o economicismo que, para ele, impedia o entendimento das novas determinações do 'Estado-ampliado' (DORE, 2000, p.186)

---

[23] - Disponível em <http: /www.unesco.org>. Acesso em: 20/04/2010.

[24] - Disponível em <http: www.brasil.gov.br>. Acesso em 04/12/2012.

[25] - Disponível em <http://www.ocde.org.fr/statistiques>. Acessso em 07/12/2012. O Pisa, sigla de *Programme for International Student Assessment*, é um programa internacional de avaliação comparada, aplicado a estudantes da 7ª série em diante, na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. As avaliações do Pisa acontecem a cada três anos e abrangem três áreas do conhecimento: Leitura, Matemática e Ciências, havendo, a cada edição do programa, maior ênfase em cada uma dessas áreas.

[26] - Disponível em <http: www.rieoei.org/deloslectores/3172trojan.pdf>.

Não se pode negar que investir em educação seja um ganho social, mas qual tipo de educação deve receber mais recursos? Com quais objetivos pedagógicos? Para atender a qual camada social prioritariamente? Tais perguntas devem ser feitas antes da aplicação dos recursos públicos em educação.

Ao verificar a relação entre crescimento econômico e melhoria da qualidade de vida da população brasileira, nos anos de 1980 e 2010, percebeu-se que a melhoria na qualidade de vida, mensurada pelos indicadores de Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e Índice de Gini, não acompanham o grande crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) naqueles anos. A premissa da Teoria do Capital Humano de quanto mais investimento em educação, maior será o crescimento econômico do País e, logo, a melhoria da qualidade de vida de toda a população não se concretiza, pois beneficia somente uma minoria, a camada mais rica do povo brasileiro.

O PIB brasileiro evoluiu significativamente entre os anos de 1980 a 2010, conforme dados do Banco Mundial[27]. Em 1980, o Brasil era a 12ª economia do mundo, com um PIB de duzentos e trinta e cinco bilhões de dólares; já no ano de 2010, o País passou a ser o 7º país mais rico do planeta, com um PIB dois trilhões de dólares, como se pode observar no quadro 3 adiante.

Observando-se também os dois indicadores de qualidade de vida, adotados em todo o mundo, o IDH e o Índice de Gini, verifica-se que não houve uma evolução positiva, na mesma proporção do crescimento do PIB no Brasil. Para avaliar o IDH brasileiro, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD)[28], que mede as condições de vida de um país, considerou três áreas: saúde, pela estimativa de vida da população; educação, pela média dos anos de estudo; e renda, pela renda bruta per capita. Nessa avaliação, em 1980, o IDH no Brasil era de 0,549, correspondendo ao 62º lugar entre os 122 países pesquisados naquele ano. Em 2010, com um IDH de 0,718, o Brasil ficou em 73º lugar entre os 169 países pesquisados para aquele ano (cf. QUADRO 3). O IDH entre 1980 a 2010 melhorou, porém, em ritmo bem menor se comparado à evolução do PIB para o mesmo período. Os níveis de atendimento à saúde, e a renda por pessoa ficaram abaixo do crescimento

[27] Disponível em <http: // www.data.workbank.org/indicador/ny.gpd.mktp.cd/contries>. Acesso em: 08/12/2012.
[28] Disponível em <http: www.pnud.org.br >. Acesso em: 06/12/2012.

compatível com o PIB. A educação evoluiu pouco, os anos de estudo do brasileiro ainda é baixo em relação aos povos mais cultos e letrados.

Outro fator de significativa importância para esta pesquisa é a comparação do Índice de Gini[29] entre os anos de 1980 e 2010 no Brasil[30]. Assim, no ano de 1980, o Brasil apresentou um coeficiente de 0,593 de desigualdade de renda entre os brasileiros, e, em 2010, 0,543. Como mostra o quadro, a distribuição de renda e riqueza no Brasil quase não se alterou, evoluiu pouco. O crescimento econômico registrado em comparação ao PIB de forma alguma acompanhou a distribuição de renda entre os brasileiros no período de 1980 a 2010.

Assim, conclui-se que, mesmo tendo ocorrido um crescimento econômico no Brasil entre os anos de 1980 a 2010, a qualidade de vida da maioria da população não melhorou na mesma proporção. Nessa perspectiva, a adoção dessa teoria para a análise do setor público no Brasil entre os anos de 1964 a 2004, período da ditadura militar e do governo do Estado Mínimo de Fernando Henrique Cardoso, mostra o quanto ela é falaciosa. Assim, a justificativa quanto à melhoria da condição de vida da maioria da população no Brasil é equivocada, pois tal fato não ocorreu.

QUADRO 3 – Comparação entre o PIB, o IDH e o Índice de Gini do Brasil entre os anos de 1980 e 2010

Indicador	1980	2010
Produto Interno Bruto (PIB)	12º no mundo com PIB de 235 bilhões de dólares.	7º no mundo com PIB de 2.143 trilhões de dólares.
Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)	0,549 – 62º entre os 122 países pesquisados nesse ano.	0,718 – 84º entre os 169 países pesquisados nesse ano.
Índice de Gini	0,593	0,543

Fonte: Quadro elaborado pelo autor, tendo como base de dados: PIB, Banco Mundial; IDH, PNUD; Índice de Gini, IPEA.

Outra análise realizada por Rossi (1980) acerca da teoria do capital humano diz respeito à falsa idéia da mobilidade social transmitida à classe trabalhadora, qual seja: a qualificação profissional, adquirida por meio da educação, possibilitará uma ascensão social:

[29] - O Coeficiente de Gini é uma medida de desigualdade desenvolvida pelo estatístico italiano Corrado Gini em 1912, utilizada para calcular a desigualdade de distribuição de renda. Ele consiste em um número entre 0 e 1, onde 0 corresponde à completa igualdade de renda (onde todos têm a mesma renda) e 1 corresponde à completa desigualdade (onde uma pessoa tem toda a renda, e as demais nada têm).

[30] Disponível em <http// www.ipeadata.gov.br>. Acesso em 07/12/2012.

> A ’subida‘ de alguns indivíduos da classe trabalhadora, que se reveste do caráter da excepcionalidade, atende à necessidade do sistema capitalista de se apresentar como baseado no mérito individual. A ideologia da classe dominante acena aos oprimidos e despojados com a possibilidade de que venham a tornar-se também dominadores. A educação, que aparece como instrumento de “mobilidade social”, pode, por exceção, ensejar a ascensão individual de um trabalhador, mas não será hábil para alterar condição da classe trabalhadora (ROSSI, 1980, p.45).

A idéia da teoria do capital humano, segundo Frigotto (2003), começou a ser incorporada pelo Poder Público no Brasil, a partir das décadas de 1960 e 1970. Ela foi difundida e financiada por organismos internacionais como: o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID); a Organização Internacional do Trabalho, Fundo Monetário Internacional (FMI); a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO); o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID).

Para a adoção do modelo dessa teoria no Brasil, Frigotto (2003) indica o economista Mário Henrique Simonsen, como principal executor dela no setor público. A partir de então, e principalmente após 1964, o Estado brasileiro passou a fazer investimentos de maior volume no setor educacional. Na visão de Frigotto (2003), o pomo da discórdia não é de ordem de concepção, e sim de ordem metodológica, relacionada ao objetivo final dos investimentos. Afinal, não existe de dúvida que a educação no Brasil precisa de maiores investimentos, o problema é em que tipo de ensino são aplicados os recursos:

> O conjunto de postulados básicos da teoria do capital humana teve profunda influência nos (des)caminhos da concepção, políticas e práticas educativas no Brasil, sobretudo na fase mais dura do golpe militar de 1964, anos 1968 a 1975.
>
> No plano da política, de forma autocrática, o economicismo serviu às forças promotoras do golpe, da base conceptual e técnica à estratégia de ajustar a educação ao tipo de opção por capitalismo associado e subordinado ao grande capital. A Reforma Universitária de 1968, e

> sobretudo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1971, corporificam a essência deste ajuste (FRIGOTTO, 2003, p.43)

Por sua vez, Arapiraca (1982) argumenta que o principal instrumento para a implantação da teoria do capital humano na educação, no Brasil, foram os acordos realizados entre o governo brasileiro e o norte-americano através da USAID. Esses acordos, além de aportarem recursos para a ampliação e modernização de escolas públicas brasileiras, qualificavam técnicos e gestores educacionais seguindo a concepção de capital humano. Ademais, ressalta o autor que, nesses acordos com os EUA, o governo brasileiro, principalmente após 1965[31], firmava também compromissos políticos em troca da ajuda prestada. Além de ter que pagar, futuramente, o financiamento para os programas educacionais da USAID, o Brasil se comprometia em assimilar os padrões *pedagógico-filosóficos* indicados pela agência norte-americana.

Desse modo, segundo essa concepção educacional, baseada no mito da ascensão social individual, valorizada pela teoria do capital humano, criou-se um número técnicos qualificados além ,da capacidade de absorção do mercado de trabalho. Tal concepção constituiu o núcleo dos acordos firmados entre o MEC e a USAID, após o ano de 1965, como esclarece o trecho abaixo:

> Todo o sistema de ensino primário e médio brasileiro foi radicalmente transformado: unificou-se o ensino primário com o ginásio e profissionalizou-se o colegial. Modificou-se estruturalmente a Lei básica da normalização de ensino. E, mais especificamente, criou-se um novo tipo de escola, modelada nas soluções alternativas para as minorias nos EUA denominada escola polivalente. Explicitamente, tomou-se esse modelo de escola como um *efeito demonstração* para toda reformulação a que se seguiu no sistema escolar. (ARAPIRACA, 1982, p.111)

Em março de 1965, foi assinado, entre o MEC e a USAID, um Acordo de Consultoria para a Educação Secundária e Industrial com a finalidade de auxiliar os Conselhos e Secretarias Estaduais de Educação em planos de ensino para o Ensino Médio. Para tal, a USAID contratou, através da Universidade da Califórnia, a *San Diego State College Foundation e a University of Wisconsin* –

[31] - Em 1961 já haviam sido feitos acordos de ajuda na área educacional pela política de alinhamento aos EUA, expressos na *Carta de Punta del Leste*.

Milwaukee, para orientar a formação dos técnicos do MEC. Foi criada, no Brasil, a Equipe de Planejamento do Ensino Médio (EPEM), sob a orientação da *San Diego State* que resultou, posteriormente, na organização do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (PREMEN). Segundo Arapiraca (1982), os principais estados a receberem assessoramento do EPEM foram: Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Espírito Santo, Bahia e Pernambuco. As instituições de ensino nos EUA que treinavam os técnicos brasileiros não eram as que educavam os estudantes mais qualificados e preparados para tornarem-se futuros dirigentes daquele País:

> É relevante observar, inclusive, que o treinamento para os brasileiros não foi proporcionado nos padrões mais desenvolvidos do ensino norte-americano. O treinamento tomou como parâmetro as comunidades de baixa renda. (ARAPIRACA, 1982, p.121).

O PREMEN[32], segundo Arapiraca (1982), tinha como meta implementar o desenvolvimento quantitativo, a transformação estrutural e o aperfeiçoamento do ensino médio, por meio da construção e instalação de escolas então denominadas *polivalentes*[33]. Assim, em fevereiro de 1970, os estados de Minas Gerais, Bahia, Rio Grande do Sul e Espírito Santo iniciaram suas atividades. O PREMEN também assimilou o formato pedagógico anterior do Ginásio Orientado para o Trabalho (GOT), criado pelo MEC, na década de 1950. O custo total para a construção e funcionamento dessas escolas ficou em mais de setenta e quatro milhões de dólares, com contrapartida de aporte de recursos entre a USAID, o Governo Federal e os Estados[34].

Esse tipo de escola, denominada *polivalente* segundo a USAID, originou-se do modelo instrucional da *Comprehensive High School* dos EUA e adaptado e antecedido, no Brasil, pelas GOTs. Nas décadas de 1950 e 1960, antes dos acordos com o USAID, foram criados cerca de seiscentos GOTs operando junto com escolas ginasiais tradicionais. Na Bahia, o GOT era denominado Centro de Educação Popular, sob a orientação do educador liberal Anísio Teixeira. Essas escolas ofereciam ensino profissionalizante técnico através de escolas de ensino Fundamental e Médio. Tinham, como objetivo, dar ao

[32] - Criado pelo Decreto Presidencial nº. 63.914 de 26 de dezembro de 1968.
[33] - Conforme documento do MEC/SG/PREMEN: Fundamentação Teórica da Escola Polivalente (série A Escola Polivalente, v.1).
[34] - A USAID aplicou 32 milhões de dólares, o Governo Federal 26 milhões de dólares, Minas Gerais 7.300 milhões, Rio Grande do Sul 3.300 milhões, Bahia 2.700 milhões e o Espírito Santo 2.300 milhões.

estudante de baixa renda condições de obter uma especialização técnica para inserção no mercado de trabalho.

Na realidade, a *Escola Polivalente*, defendida e implantada no Brasil, seguindo modelo norte-americano, não pode ser denominada verdadeiramente polivalente, pois a finalidade da USAID e o governo brasileiro, à época, objetivavam formar mão-de-obra imediata para a produção, e não formar o jovem cidadão, em sua totalidade e potencialidade cultural, social e política. Arapiraca (1982) ressalta a diferença existente entre escola única e a escola polivalente que se pretendia implantar no Brasil. Para este autor, o modelo criado pela USAID baseava-se, sobretudo, nas *Escolas Compreensivas* dos EUA (*Comprehensive High School*) e da *Educação Politécnica* da extinta URSS. Pretendia-se, apenas, qualificar o aluno para o trabalho, sem fornecer condições efetivas para formação de jovens críticos, cultos e em condições de serem futuros dirigentes, como esclarece este trecho:

> A educação Polivalente da dimensão politécnica e a da escola Única [deve ter] como fim o homem crítico, enquanto ser histórico, capaz de assim se perceber. Mesmo porque o homem se transforma com a atividade que transforma as circunstâncias, e com isso, o próprio homem, ele se cria e se realiza como totalidade, na medida da satisfação das necessidades históricas. (ARAPIRACA, 1982, p.154)

Conclui-se, pois, que este modelo de ensino médio implantado no Brasil, do Ensino Médio Técnico Profissionalizante, por meio dos acordos com a USAID, confirmava a opção pela formação meramente instrumental, visando a suprir o setor produtivo de força de trabalho mais bem qualificada, para o crescimento econômico do País, baseando-se numa concepção de *trabalho* passiva, não reflexiva e fragmentada. Passiva, pois o aluno somente teria de absorver conteúdos técnicos predefinidos; não reflexivo, por não possibilitar um questionamento ou crítica ao ensino ministrado; e, por fim, fragmentado, por não permitir a compreensão do contexto político-social que permeava o momento histórico da época. Dessa forma, inexistia uma relação pedagógica *ativa* no ensino profissionalizante criado pelo Governo Federal após 1964 e, principalmente através da LDB de 1971, cuja orientação de gestão e funcionamento cabia à USAID. Da mesma forma, também o formato do projeto pedagógico do PEP/MG não visa à relação *ativa*, ou seja, de propiciar, além da

elevação econômica a elevação cultural e política do país, o diálogo entre o aluno e a escola, entre o aluno e os conteúdos técnicos ou entre o sujeito aprendiz e a sociedade que o envolve.

Na opinião de Dore (2000), a condição política para o surgimento da idéia de *atividade* como princípio pedagógico, e a *liberdade de expressão*, mesmo tendo surgido como uma proposta burguesa, em educação, somente tornou-se efetiva com a pressão popular. Em educação, segundo Dore (2000), a participação política é compreendida como a relação *ativa* entre professor e aluno, entre educador e educando.

Assim, *a escola ativa* permite a participação do aluno e do professor no processo cognitivo e social, como sujeitos que observam, compreendem e modificam a realidade da escola e da sociedade. E *trabalho*, na concepção da escola *ativa*, não é considerado somente como objetivo instrumental, ligado a produção imediata, é sim a um processo de fazer e pensar, de atividade, de formação cultural e profissional. A escola do tipo *ativa* supera a *escola humanista* e a *escola do trabalho*:

> Gramsci foi contemporâneo dos vivos debates sobre a ’escola ativa‘ e, ao se defrontar com eles, entendeu que este modelo de escola expressava um momento superior da organização da cultura. Suas reflexões sobre esse modelo mostram que ele o compreendia como tendência que superava a velha escola oligárquica, a ’escola humanista‘, formulada pela burguesia liberal. Além disso, tal tendência se mostrava superior à ’escola do trabalho‘, apresentada pelo movimento operário, principalmente no contexto da revolução soviética. (DORE, 2000, p.197)

Para Gramsci, segundo Dore (2000) as teorias da *escola ativa* representam uma idealização inicial de pensadores neoidealitas, como Giovani Gentile (1875 – 1944) e Giuseppe Lombardo Radice (1879 – 1938). Esses autores, que partindo da noção do sujeito ativo presente na história do marxismo, revitalizaram o conceito de *atividade* para as escolas burguês-liberais, para permitir o domínio e o controle político:

> Gramsci está percebendo que o princípio da ‘atividade’ é muito mais amplo do que a relação pedagógica da escola. Trata-se de uma relação de *hegemonia* em todo o organismo social. Apoiado no conceito de *guerra de*

> *posição*, o autor compreende que o núcleo racional da categoria 'atividade' é a questão do trabalho como princípio ético, apresentado para substituir a crise do princípio humanista. (DORE, 2000, p.420)

Partindo da proposta de *escola ativa*, que oferece condições aos jovens das camadas subalternas de se qualificarem profissionalmente ao mesmo tempo em que recebem conhecimentos culturais permitindo que sejam também dirigentes políticos, Gramsci formulou sua concepção de escola *unitária*:

> A crise [entre a dualidade de escola propedêutica ou profissionalizante] terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (GRAMSCI, 2011, p.33-34).

A escola *única* proposta por Gramsci (2011), alia a escola tradicional, de base *humanista* com a formação para o trabalho do jovem estudante. Gramsci (2011) percebe alguns benefícios da escola tradicional como dar condições ao aluno de pensar e orientar-se para a vida:

> Assim, ao lado do tipo da escola que poderíamos chamar de 'humanista' (e que é do tipo tradicional mais antigo), destinado a desenvolver em cada indivíduo humano a cultura geral ainda indiferenciada, o poder fundamental de pensar e saber orientar-se na vida, foi criando paulatinamente todo um sistema de escolas particulares de diferentes níveis, para inteiros ramos profissionais ou para profissões já especializadas. (GRAMSCI, 2011, p.31)

Dore (2000) sintetiza o novo princípio educativo proposto por Gramsci para uma escola de base *unitária* fundamentado no entendimento, adequação e superação das concepções da *escola tradicional*, da *escola politécnica*, da escola meramente profissionalizante e da *escola nova*. Para Gramsci a *escola tradicional*, mesmo não sendo democrática, defendia, em sua base curricular, uma cultura humanista e métodos de ensino que possibilitavam a aquisição de

capacidades dirigentes, sendo por isso, referência para a educação da classe subalterna.

A *escola única do trabalho* ou *politécnica*, conforme Dore (2000), formulada na ex-URSS, propunha unificar o trabalho intelectual ao produtivo. Constituía a expressão educacional da luta popular contra a divisão de classe da sociedade. Contudo, não fornecia uma visão hegemônica do projeto cultural do operariado, o trabalho era entendido como uma categoria diretamente ligada à produção industrial. Formava-se um trabalhador qualificado, mas não um trabalhador culto que teria condições de fazer críticas e assumir liderança política.

Por fim, as escolas profissionalizantes, com métodos meramente instrucionais, voltados para a formação técnica imediata, não forneciam base cultural e reforçavam o dualismo escolar: ensino propedêutico para as elites econômicas e profissionalizantes para as classes subalternas.

Já a *escola nova* representava um projeto de hegemonia ético-político da burguesia liberal. Entretanto, ela preocupava-se com algumas reivindicações dos movimentos socialistas, formulados na *escola ativa*.

Por sua vez, a *escola unitária* pode ser compreendida como:

> Síntese do debate de Gramsci com as diferentes concepções educacionais da sua época. Em primeiro lugar ela supera a “escola tradicional” ao incorporar a cultura humanista como base formativa para o exercício das funções de governo na sociedade. Em segundo lugar, supera a “escola única do trabalho” (escola politécnica) ao apresentar a unidade do trabalho intelectual e produtivo numa dimensão mais cultural: o conceito do trabalho como elemento historicizante e socializante que realiza a mediação entre a ordem natural (ciências naturais) e a ordem social e política (leis civis e estatais). Enfim, supera a “escola nova” porque aprofunda e amplia a idéia de *atividade* como mediação entre o trabalho teórico e prático apresentada como método para “responder” ao dualismo escolar. (DORE, 2000, p.438-439).

CAPÍTULO III – POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO NO BRASIL: A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Pretende-se, neste capítulo, discutir as políticas governamentais destinadas à educação no Brasil, em particular, à educação profissional. Para concretizar esse objetivo, foram estudas algumas políticas públicas destinadas à educação para análise do contexto histórico em que foram criadas e, assim, compreender as políticas destinadas à educação profissional.

Assim procedendo, examinou-se a influência de organismos multilaterais sobre as tendências da educação no Brasil, as formulações das políticas públicas para a educação profissional no Brasil, bem como sua expansão no território brasileiro.

3.1 Políticas para educação no Brasil

No âmbito desta pesquisa, as *políticas públicas* são vistas como ações do governo e de toda a sociedade e voltadas para o atendimento das necessidades da população.

Antes, porém, do aprofundamento do tema, torna-se necessário distinguir os significados dos conceitos de *Estado* e *governo*. Conforme Höfling (2001), o *Estado* é o conjunto de instituições permanentes que possibilitam a ação do governo (como órgãos legislativos, tribunais, exército e outros órgãos que não formam necessariamente um bloco monolítico). Já *governo* é o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por determinado período. Dessa forma, Höfling (2001) argumenta que:

> O Estado não pode ser reduzido à burocracia pública, aos organismos estatais que conceberiam e implementariam as políticas públicas. As políticas públicas são aqui compreendidas como as de *responsabilidade* do Estado – quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada.

> Neste sentido, políticas públicas não podem ser reduzidas a políticas estatais [...]. Nestes termos, entendo educação como uma política pública social, uma política pública de corte social, de responsabilidade do Estado, mas não pensada somente por seus organismos (HÖFLING, 2001, p. 31).

Para Höfling (2001), a educação é uma *política pública de corte social*. E, para ela, *política pública* em educação pode ser uma ação de governo, mas não é representada somente pelos entes governamentais; é de responsabilidade do Estado, porém, pertence, no âmbito da ação e direito, a toda sociedade.

Definidos esses termos, para a análise das políticas educacionais brasileiras foram adotados dois procedimentos metodológicos. O primeiro refere-se ao tempo, considerando-se o início em 1930 e findando em 2010; o segundo, à escolha do ensino médio como foco principal de análise. Por conseguinte, serão discutidas, aqui, algumas diretrizes das políticas públicas para o Ensino Médio no Brasil, entre os anos de 1930 a 2010.

A opção pelo ano de 1930 se deve à sua importância histórica para o Brasil, em decorrência de vários acontecimentos políticos, econômicos, sociais e culturais ocorridos nessa época. É o que se deduz da análise dos estudos de vários pensadores brasileiros.

Na visão de Fausto (1995), por exemplo, é a *Revolução de 1930* que determina o fim da hegemonia dos cafeicultores na política nacional e lança condições para o processo de urbanização e industrialização no Brasil e, por consequência, a necessidade de uma população escolarizada. Já os estudos de Sodré (1982) revelam que, antes de 1930 já ocorria uma transformação significativa na economia brasileira pois, em 1907, o número de estabelecimentos industriais era de 3.258 e, em 1920, havia subido para 13.336. Portanto, o número de operários quase dobrou naquele período, criando uma tensão social sobre a política da Primeira República. As fábricas e o trabalhador urbano passaram a necessitar de formação educacional mais qualificada.

Também o estudo sobre as raízes da formação cultural do povo brasileiro realizado por Holanda (1995) mostra a possibilidade de novas condições para a sociedade brasileira em 1930. Em *Raízes do Brasil*, Holanda (1995), ao analisar a cultura brasileira, sugere que o País passava por *uma grande revolução* já desde meados do século XIX, cuja base era a elite cafeeira e os setores urbanos mais amplos da sociedade. Como assinalam

Fausto (1995) e Holanda (1995), a década de 1930 foi marco divisor brasileiro em relação à mudança da estrutura econômica, social e cultural levando à necessidade de novas formulações políticas e sociais.

Pensamento semelhante observa-se em Silva (2003). Para ele, a presença do Estado no Brasil na área da educação, pode-se dizer, tomou maior amplitude somente a partir de 1930. Com base em Ghiraldelli Jr. (2000), é possível identificar nesta data três propostas político-educacionais distintas para a então denominada *construção de um Brasil Novo*. Havia os *liberais*, intelectuais desejosos da construção de um país em bases urbano-industriais democráticas e que, no plano educacional, defendiam as teses gerais da Pedagogia da *Escola Nova*. Em oposição direta a esse grupo, estavam os *católicos*, defensores da pedagogia tradicional, e de menor intervenção pública no ensino. E havia também o *Movimento Operário da Primeira República*, que defendia uma política educacional com teses sobre democratização do ensino. A propósito, Ghiraldelli Jr. (2000) considera que, de 1930 a 1964, o Estado brasileiro adotou políticas educacionais semelhantes ao que se poderia denominar *bem-estar social*, isto é, de um lado se *privatiza-se* dando prioridade aos setores produtivos ligados ao capital nacional, e de outro lado criam-se benefícios à classe trabalhadora.

Contudo, até 1930, a legislação educacional brasileira não era organizada segundo um modelo federativo único. Os estados faziam suas próprias leis. Para Gonçalves e Pimenta (1992), até aquela data, o ensino secundário era caracterizado por ser somente uma preparação para os cursos de graduação. Francisco Campos, como ministro do Ministério da Educação e Saúde Pública, iniciou a organização da estrutura escolar no Brasil a partir de 1931, por meio de seis Decretos federais[35], que não tratavam do ensino primário nem dos outros cursos técnicos de nível secundário. Esse conjunto de decretos foi mais tarde denominado *Reforma Francisco Campos*, cujo principal objetivo era separar e consolidar o ensino de nível médio propedêutico. Os poucos cursos técnicos eram tidos como terminais e não ofereciam possibilidade de progressão ao nível superior. Gonçalves e Pimenta (1992) consideram a Reforma Francisco Campos

[35] Conforme Gonçalves e Pimenta (1992), foram os seguintes decretos: Decreto nº19.850 de 11/04/1931 (que cria o Conselho Nacional de Educação); Decreto nº19.851 de 11/04/1931 (que organiza o ensino superior no Brasil e adotou o regime universitário); Decreto nº19.852 de 11/04/1931 (que organizou a Universidade do Rio de Janeiro); Decreto nº19.890 de 11/04/1931 (que organiza o ensino secundário); Decreto nº20.158 de 30/06/1931 (que organizou o ensino comercial e regulamentou a profissão de contador) e o Decreto nº21.241 de 14/04/1932 (que consolida a organização do ensino secundário).

elitista e nacionalista, o que caracterizava o período do Governo Federal de Getúlio Vargas no Brasil quanto ao nível da organização política.

A Reforma Francisco Campos organizava o ensino secundário em dois ciclos. Primeiro, o ciclo Fundamental, de cinco anos, posteriormente denominado ginasial, equivalente hoje às séries finais do ensino fundamental. E, o segundo, o Complementar, tinha duração de dois anos, e preparava os alunos para os cursos de nível superior. O ciclo Fundamental continha disciplinas de formação geral; já o nível Complementar era dividido em três áreas preparatórias à profissão superior, a saber: direito; medicina, odontologia e farmácia; e engenharia e arquitetura.

De acordo com Romanelli (2001), esse período caracteriza-se pelo início da atenção aos problemas do desenvolvimento e da educação, em uma sociedade basicamente agrária. Nela, as políticas públicas para a educação não atingiam nem a escola primária da cidade, nem as das áreas rurais e da maioria da sociedade brasileira, daquela época.

O período de 1930 a 1945 é caracterizado politicamente como a *era Vargas*, devido aos quinze anos consecutivos que o Presidente Getúlio Vargas governou o Brasil. Nesse longo período de governabilidade, conforme Sodré (1982), ocorreram mudanças na economia, na política e na educação brasileira. Observa-se também, nesse período, as tendências políticas internacionais, com as consequências da Crise Mundial de 1929 e da Segunda Guerra Mundial (1939 -1945). Foi um período de governo federal ditatorial. Nesse período, foram instituídas duas constituições federais: a de 1934, de caráter liberal, laica e cidadã, e a de 1937, feita sob inspiração fascista, portanto, ditatorial.

Nessa época, normatizou-se um conjunto de leis educacionais, posteriormente denominadas *Leis Orgânicas de Ensino*, com assinatura do então ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema. Ao todo foram assinados oito decretos-leis[36] que reforçavam a divisão do ensino médio, chamado de colegial à época. Deste modo, só os alunos que cursassem os cursos

[36] As *Leis Orgânicas do Ensino* eram: o decreto que criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) (Decreto-Lei nº. 4.028 de 22 de janeiro de 1942); a Lei Orgânica do Ensino Industrial (Decreto-Lei nº. 4.073 de 30 de janeiro de 1942); a Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-Lei nº. 4.244 de 09 de abril de 1942); a Lei Orgânica do Ensino Comercial (Decreto-Lei nº. 6.141 de 28 de dezembro de 1943); a Lei Orgânica do Ensino Primário (Decreto-Lei nº. 8.529 de 02 de janeiro de 1945); a Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei nº. 8.530 de 02 de janeiro de 1945); os decretos que criaram o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Decreto-Lei nº. 8.621 e 8.622 de 10 de janeiro de 1946) e a Lei Orgânica do Ensino Agrícola (Decreto-Lei nº. 9.613 de 20 de agosto de 1946).

propedêuticos deveriam ingressar no ensino superior, enquanto os demais deveriam fazer o ensino profissional, destinado à formação de trabalhadores para o mercado de trabalho.

De qualquer forma, pode-se dizer que as reformas propostas pelo Ministro Gustavo Capanema, durante o governo de Getúlio Vargas, constituíram o primeiro instrumento normativo federal que sistematizou o ensino técnico no País. A esse respeito, descreve Dore Soares (1999b):

> A partir do conjunto de reformas dos anos quarenta [1940], o ensino profissional passou a atuar no nível médio e foi assumindo especificidades próprias e se configurando como um ramo dentro do sistema escolar nacional, que então estava se organizando. Entretanto, enquanto foi mantida a idéia de que o ensino secundário formaria a elite dirigente do país, o ensino técnico continuava com a finalidade de preparar trabalhadores. Assim, por suas características e seus objetivos, o ensino profissional foi diferenciado do ensino médio acadêmico e propedêutico (DORES SOARES, 1999b).

O caráter do gênero está incluído em dois artigos da *Lei Orgânica do Ensino Secundário*, conforme Gonçalves e Pimenta (1992): o artigo 20º determinava a educação militar aos alunos do sexo masculino; e o artigo 25º recomendava que a educação secundária das mulheres fosse realizada em escolas destinadas ao sexo feminino. Também, conforme a *Lei Orgânica do Ensino Secundário*, os alunos que fizessem o ensino secundário profissionalizante só poderiam prestar exame de seleção ao curso superior dentro da área que havia feito o ensino técnico; porém, o aluno que tivesse cursado o ensino clássico, propedêutico, poderia concorrer a qualquer curso superior.

Conhecidos os dispositivos das *Leis Orgânicas de Ensino* e seguindo a cronologia histórica sobre políticas públicas para a educação, passa-se à análise da primeira lei que tratava de todos os níveis de ensino e era válida para todo o território brasileiro: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional do ano de 1961[37] (LDB de 1961). Na LDB, conforme Kuenzer (2001) e Freitag (1980), é que se manifesta, pela primeira vez no ensino brasileiro, uma articulação entre o ensino secundário acadêmico e o profissionalizante no nível médio, através do

[37] Lei nº. 4.024 de 1961 que normatizava as Diretrizes e Bases da Educação Nacional no Brasil.

sistema de *equivalência*. Tal sistema permitia ao jovem concluinte do ensino técnico cursar uma graduação superior.

Dore Soares (2000) critica a esquerda brasileira por não ter indicado uma proposta escolar própria naquele momento histórico que possibilitasse a todos os jovens cursar o ensino superior. A ausência de programa para a escola pública levou à aceitação do modelo pedagógico da *escola nova*, de cunho neoliberal. Para Romanelli (2001), a referida lei acentuava os interesses do setor privado na educação, apesar de intensos debates na sociedade para a sua promulgação, promovidos, por exemplo, pelos Centros Populares de Cultura, pelo Movimento de Cultura Popular e pelo Movimento de Educação de Base.

Contudo, a organização do ensino era a mesma que já existia: Ensino pré-primário; Ensino Primário; Ensino Médio, dividido em ginasial (com quatro anos de duração) e colegial (com três anos de duração); e Ensino Superior.

Entretanto, a LDB de 1961 trazia importantes modificações nos currículos educacionais no Brasil, uma vez que adotava um modelo descentralizado para com os estados da Federação, permitindo maior autonomia regional na determinação do currículo escolar. Tanto assim que, para o Ensino Médio, o Conselho Federal de Educação determinava, para todo o País, apenas cinco matérias obrigatórias; aos estados era facultado completar a grade curricular com as demais disciplinas.

No entanto, para o ensino secundário, o importante avanço da LDB foi a instituição da equivalência do curso colegial com os cursos técnicos profissionalizantes. Assim, ao cursar qualquer escola profissionalizante, o aluno teria o mesmo grau do curso médio, podendo prosseguir nos estudos nivele cursar o ensino superior, semelhante ao aluno concluinte do colegial. Isso até aquela data era proibido.

A partir de 1964, como lembra Silva (2003), o Governo se tornou centralizador das políticas públicas educacionais, dando prioridade ao desenvolvimento da produção econômica. Sabe-se que a reforma do ensino, no final da década de 1960, tentava resolver o problema relacionado à demanda aos cursos superiores, ampliando a existência de cursos técnicos e racionalizando a educação do ponto de vista econômico e administrativo. Esse controle centralizado se deu, segundo Crochik (1998), tanto em relação ao destino de recursos, quanto aos projetos e objetivos a serem atingidos. Tal ação ocasionou

uma tecnocracia que se distanciava da execução das políticas educacionais adotadas.

Quanto à LDB de 1961, teve vigência de dez anos. Em 1971 foi instituída outra LDB, em um contexto histórico totalmente diverso da anterior. A LDB de 1961, mesmo apresentando várias deficiências, foi fruto de discussões e de participação da sociedade civil. Por outro lado, a Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de nº. 5.692, do ano de 1971, foi promulgada em um ambiente político de ditadura militar e com o mínimo envolvimento da sociedade civil em sua elaboração.

Segundo Gonçalves e Pimenta (1992), a reforma educacional adotada através da LDB de 1971 tinha dois eixos principais: o primeiro refere-se à adequação à política socioeconômica do governo militar; e o segundo seria uma tentativa de resposta à crescente demanda por melhores níveis de escolarização. Para a concretização dessas metas, foram firmados acordos entre o MEC e a USAID. Esses acordos, conforme Romanelli (2001), visavam à alteração do sistema educacional brasileiro, com grande volume de recursos da agência americana no Brasil, além de assistência técnica deste órgão ao MEC. Gonçalves e Pimenta (1992) acrescentam que, deste modo, os acordos com a USAID determinaram um modelo de ensino *totalmente técnico*, que resultaram na constituição de dois sistemas educacionais no País, o público e o privado. O ensino público, relegado às condições precárias de funcionamento e estrutura, com baixa qualidade, foi destinado à formação de trabalhadores com menor qualificação.

Nesse contexto, a LDB de 1971 instituiu uma divisão conceitual na ação educativa ao formular termos como *Educação Geral* e *Formação Especial*, com o objetivo de conter as pressões da sociedade quanto à ampliação de oportunidades educacionais. Quanto ao ensino secundário, essa LDB trouxe uma modificação fundamental em sua estrutura ao determinar a profissionalização compulsória e universal a todos os alunos desse nível de ensino. Assim, todo estudante deveria realizar um curso profissionalizante de nível técnico, concomitantemente com o ensino propedêutico regular. Também estava entre as determinações da LDB de 1971, a instituição do ensino no Brasil, em hierarquização de níveis, pois criava os termos *Ensino de 1º grau* para as oito séries iniciais de estudo, acabando com um ano de estudo que existia

anteriormente para esta faixa de idade. O ensino secundário passou a chamar-se *Ensino de 2º grau*, e o ensino superior denominou-se *Ensino de 3º grau*.

Por fim, continuam Gonçalves e Pimenta (1992), é importante destacar três decretos que demonstram o caráter centralizador e doutrinador do regime militar para a educação, nessa época no Brasil. Primeiro, o Decreto-Lei nº. 63.343/1968, que criava os Centros Regionais de Pós-Graduação, os quais foram definidos como meios para preparar *tecnólogos de alto padrão*. O segundo Decreto-Lei nº, 5540/1968, visava impedir qualquer reação política à recém lei de Reforma Universitária, que estabelecia penalidades aos professores e alunos. E o Decreto-Lei nº 477/1969, que determinava a obrigatoriedade da disciplina de Educação Moral e Cívica em todos os graus e modalidades de ensino no Brasil, cujo conteúdo caracterizava-se pelo civismo ideologizado e formalístico.

Deste modo, só bem mais tarde, a Constituição Federal de 1988, promulgada, depois do período militar de 1964 a 1985, elaborada após debates na sociedade civil, deu novos rumos à educação atualmente em vigor no Brasil. Ela trouxe significativas mudanças e incorporações nas formulações das políticas públicas do Brasil.

Com referência à educação, a atual Constituição Federal assegura, em vários artigos, melhorias, critérios e obrigações do Poder Público para com a sociedade em e salienta a responsabilidade do setor público para com a oferta e os níveis de ensino no Brasil. Portanto, está claro na Constituição Federal, segundo o recorte de interesse deste estudo, que o ensino médio é de responsabilidade principal dos governos estaduais as gestões destinadas.

A Emenda Constitucional nº. 14[38] de 1996 estipula que os municípios deverão atuar prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil; e os estados e o Distrito Federal, prioritariamente, no ensino fundamental e médio. As prefeituras, governos estaduais e governo federal podem atuar em qualquer nível de ensino, mas as prefeituras devem primeiro atender ao ensino fundamental e à educação infantil e, uma vez satisfeita essa necessidade, poderão atuar em qualquer outro nível posterior (médio e superior). Os governos estaduais, devem, ainda, se responsabilizar pela efetivação de ações de atendimento ao ensino fundamental, porém, priorizando o Ensino Médio. Portanto, conforme a Constituição Federal de 1988, cabe aos municípios

[38] Conforme os parágrafos 2º e 3º do art. 211 da Constituição Federal, alterados pela Emenda Constitucional nª 14 de 1996.

atenderem, prioritariamente, o ensino fundamental e, aos, Estados o ensino médio.

Voltando à terceira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB de 1996), ela foi elaborada conforme determinação da Constituição Federal de 1988 e instituiu importantes avanços em relação ao ensino secundário, a saber: o retorno da importância do ensino médio como etapa final de um ciclo de formação; a concepção unificadora desta modalidade de ensino, aliada uma ação pedagógica lastreada pelo critério da escola ativa.

A LDB de 1996 retoma, em seu texto, a denominação *Ensino Médio* em substituição ao *ensino secundário*[39], nome análogo ao utilizado na Lei de Diretrizes e Bases nº 402, de 1961[40]. Também afirma que o ensino médio será a etapa final da educação básica. Assim, o ensino secundário readquiriu sua importância e identidade. Para Carneiro (2011), esse conceito pretende romper com a ambigüidade entre o academicismo e o profissionalismo presentes na LDB de 1971[41] e na cultura escolar brasileira. Assim, o ensino secundário adquire caráter de terminalidade, não mais de mera *ponte* entre o ensino fundamental e o superior, e torna-se um de ensino de consolidação e aprofundamento do Ensino Fundamental. Carneiro (2011) destaca a importância dada ao novo Ensino Médio através da LDB de 1996:

> Não se fala mais Ensino Médio propedêutico, Ensino Médio de formação geral, Ensino Médio profissionalizante e expressões outras que lhe desfiguram a compreensão. A Lei é clara 'Ensino Médio etapa final da educação básica' [...] (CARNEIRO, 2011, p. 203).

Como essa modalidade de ensino destina-se ao público jovem, Carneiro (2011), ao analisar o Art. 35 da nova LDB, ressalta que a concepção pedagógica desse nível de ensino deve se pautar por uma escola. Assim, é importante analisar o projeto pedagógico da *escola ativa*, destacado por Carneiro (2011) como um pressuposto pedagógico implícito na LDB de 1996. Para Ramos (2004), essa concepção de escola *ativa* baseia-se no pensamento formulado por Gramsci para este termo, conforme sintetizado pela autora:

---

[39] - Conforme a Seção IV, art. 35 da LDB nº. 9.394 de 1996.
[40] - Lei nº. 4.024 de 1961.
[41] - Lei de Diretrizes e Bases de nº. 5.692 de 1971.

> Com isso queremos erigir a escola ativa e criadora organicamente identificada com o dinamismo social da classe trabalhadora. Como nos diz Gramsci, essa identidade orgânica é construída a partir de um princípio educativo que unifique, na pedagogia, *ethos*, logos e *tecnos*, tanto no plano metodológico quanto no epistemológico. Isso porque esse projeto materializa, no processo de formação humana, o entrelaçamento entre o trabalho, ciência e cultura [...] (RAMOS, 2004, p. 49).

De acordo com Dore Soares (2000), Gramsci foi contemporâneo dos debates sobre a escola ativa e entendeu que esse modelo de escola expressava um momento superior da organização da cultura superava a velha escola oligárquica denominada escola humanista. Desta forma, a escola ativa:

> [...] se mostrava superior à 'escola do trabalho', apresentada pelo movimento operário, principalmente no contexto da revolução soviética, cujos os princípios Gramsci conheceu [...](DORE SOARES, 2000, p. 197)

Na verdade, as primeiras formulações sobre *escola ativa* foram expostas, de acordo com Soares (2006), por John Dewey, Georg Kerschensteine, Hugo Gaudig e Adolphe Ferrière no campo do pensamento liberal; e por Blonski e Gramsci no pensamento marxista. John Dewey defendia a noção da *atividade* na escola ao debater com a pedagogia da *escola tradicional*, em oposição à noção do trabalho como atividade econômica, meramente instrumental, estreitamente ligada à produção da vida material.

O trabalho, na concepção do pedagogo Kerschensteine, tem como fim formar o cidadão útil ao Estado: o Estado nacional deve preparar, na escola pública, o cidadão capaz de exercer um trabalho que lhe seja proveitoso. E Gaudig retoma o conceito de Kerschensteine em outro viés. Eis a síntese do pensamento de Hugo Gaudig sobre a escola *ativa*, apresentada por Dore (2006):

> Para ele, essa harmonia seria conseguida pela mediação do 'trabalho espiritual', devendo a escola permitir que os direitos 'ideais', tanto da esfera individual quanto da social, se afirmem igualmente. Nesse sentido, critica a unilateralidade do interesse puramente pessoal no liberalismo e condena a 'cultura de massas e seus patrões' no socialismo. Se os atritos

> entre essas concepções deixam de ser 'perigosos', diz o autor, a escola pode se harmonizar com o Estado e a igreja (DORE, 2006, p. 7).

Na esfera do pensamento socialista, segundo Dores (2006), Blonski assimila o modelo de *escola ativa* liberal e adapta-o ao que poderia ser concebido como *comunismo*. Aliás, ele utiliza também noções de Dewey e Marx e tenta elaborar um projeto de escola comunista. Na realidade, a proposta escolar de Blonski mistura idéias espontaneístas da escola ativa com uma visão economicista do marxismo, reduzindo a escola do trabalho à fábrica. Assim, ele nega qualquer especificidade da escola como organização cultural e prevê a sua *morte*. Dore (2006) resume desta forma o trabalho de Blonski:

> Reunindo as duas proposições, a de Marx sobre a necessidade do *regime combinado do trabalho e do ensino* e a de Dewey sobre a *comunidade do trabalho*, Blonski conclui que a *fábrica*, no seu conjunto, é uma gigantesca comuna de formação e educação. Nela, o bem coletivo está associado a uma divisão funcional do trabalho, que ele não só considera necessária como a vê como o fundamento do trabalho coletivo. Para ele, o nivelamento produzido pela divisão social do trabalho no capitalismo tornou a fábrica o local *mais comunista* para se realizar a pedagogia do trabalho porque nela todas as diferenças de sexo, idade e habilidades foram niveladas (DORE, 2006, p. 8)

Um novo conceito de escola ativa foi formulado por Gramsci, segundo Dore (2006), alterando a noção economicista da escola do trabalho, aos moldes de Blonski, no pressuposto do entendimento do problema da hegemonia. Gramsci (2011) idealiza a escola ativa como escola criadora, não no sentido de disseminar *inventores e descobridores*, mas de buscar o conhecimento por meio de métodos de investigação e de conhecimentos.

Para Dore (2006), Gramsci parte do estudo da crise do ensino humanista, que estaria em decadência em virtude do *modo tradicional de vida intelectual e moral*, perpassado por várias gerações. Com o desenvolvimento industrial, a escola precisava formar um novo tipo de dirigente. Para Gramsci, a escola para o *trabalho*, ou profissionalizante, em si não resolveria o problema das classes subalternas. Além disso, ele defendia a necessidade de um princípio formativo claro e preciso que garantisse a preparação para as funções de

governo na sociedade, de tal forma que as massas populares fossem capazes de se tornar dirigentes. Assim, propõe-se a escola unitária, pedagogicamente ativa, que eleve a cultura e consciência das camadas populares, que ensine o aluno a pensar, e pensar é uma técnica, uma *arte de operar conceitos*.

A propósito, a atual LDB traz um importante avanço em relação às LDB's anteriores. Ela incorporou, desde o ano de 2008, a Educação Profissional de Nível Técnico entre suas disposições[42]. Ela dedica uma seção inteira ao direcionamento pedagógico, às definições e delimitações de habilitação, bem como à qualificação de diferentes modalidades e níveis de certificações. Ainda, nesta seção, a LDB oferece a possibilidade de formação profissional desde que a formação geral do educando não seja prejudicada.

A LDB de 1996, conforme lei inserida em seu texto em 2009[43], assegura e iguala a importância do ensino médio em relação ao ensino fundamental, ao alterar o texto original. Assim, onde se lia *progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio*, leia-se *universalização do ensino médio gratuito*. Desta forma, a partir de 2009, o ensino médio também deveria ser universal e gratuito à todos em idade escolar correspondente ao curso.

Complementando esse objetivo, foi incorporada à Constituição Federal, também em 2009[44], a ampliação do ensino obrigatório: de 6 a 14 anos passou para a faixa de 4 a 17 anos de idade, aumentando-se a responsabilidade e atuação do setor público no ensino básico.

Outra importante ação incorporada às políticas públicas para a educação no Brasil foi a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)[45], aprovado em 06 de dezembro de 2006. O objetivo desse fundo era proporcionar a elevação da qualidade do ensino através de uma nova distribuição dos investimentos em educação. O FUNDEB e seu antecessor, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental – FUNDEF deram estabilidade à escola pública brasileira, devido à regularização de salários de professores, melhorias nos equipamentos e prédios e a elevação da quantidade e

[42] Conforme os Artigos 36 A, 36 B, 36 C e 36 D da Seção IV A da LDB nº. 9.394 de 1996, incluído através da Lei 11.741 de 16 de julho de 2008.
[43] Lei nº. 12.061 de 2009, inserida na LDB 9.394 de 1996, no Título III, Artigo 4º, inciso II.
[44] Conforme Emenda Constitucional nº. 59 de 2009.
[45] Conforme a Emenda Constitucional nº. 53 de 2006.

qualidade na merenda escolar. O aumento do investimento e a nova distribuição dele ocorreram em virtude das mudanças relacionadas às fontes financeiras e ao porcentual de recursos que o compõem.

Quando ao FUNDEB, atende ao Ensino Fundamental (dos 6-7 aos 14 anos), à Educação Infantil (de 0 a 6 anos), ao Ensino Médio (dos 15 aos 17 anos) e à Educação de Jovens e Adultos. Já o FUNDEF, que vigorou até o fim de 2006, permitia investimentos apenas no Ensino Fundamental nas modalidades regular e especial, ao passo que o FUNDEB deveria proporcionar e garantir educação para a todos os níveis da Educação Básica, incluindo o Ensino Médio (propedêutico e profissionalizante).

Assim, o FUNDEB passou a atender alunos até os 14 anos, a partir do primeiro ano da sua implantação. Os porcentuais de contribuição dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios para esse órgão sobre as receitas de impostos e transferências aumentaram progressivamente de 2006 até atingir 20% no ano de 2009, conforme determinava a lei que o criou.

Entre 2000 e 2007, conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a proporção dos poderes executivos se estabilizou: a União responde por 18% do total dos recursos destinados à Educação; os estados e o Distrito Federal por 42%; e os municípios pelos 40% restantes. Os recursos que mantêm a Educação derivam de duas fontes principais. A primeira, responsável por cerca de 20% do total de verbas, é o salário-educação, uma contribuição social feita pelas empresas ao governo com valor correspondente a 2,5% da folha de pagamento anual. Os outros 80% vêm dos impostos, que são convertidos em orçamento municipal, estadual ou federal.

Quanto ao repasse dos recursos financeiros às escolas, é regulado pela constituição brasileira por meio de uma regra pouco usada em outros países. É a chamada *vinculação de recursos*, que determina um percentual mínimo do orçamento a ser investido em Educação. Para estados e municípios, esse valor é de 25%.

Conforme a lei, os recursos do FUNDEB devem obedecer o seguinte critério de aplicação: a maior parte dos recursos (cerca de 60% do total) deve ser consumida pelo pagamento a gestores, professores e funcionários; outros 27% devem ser destinados à manutenção e ao funcionamento das instituições de ensino; 6,6% para reformas e construções de novas escolas; 6% para os

chamados encargos sociais (contribuições previdenciárias e trabalhistas) e 0,4% no setor de pesquisa a e desenvolvimento.

Vários autores crêem na existência de uma *dualidade estrutural* atuante na educação de nível médio. Neste sentido, as políticas públicas implementadas na história desse nível de ensino alternavam-se, em atendendo ora ao ensino propedêutico, ora ao ensino profissionalizante. Outros autores, como Rosa (2008), identificam seis momentos na história da educação nos quais aparecem propostas para unificação da escola média no Brasil.

Pesquisadores como Kuenzer (2001) e Machado (1989), percorrendo um caminho teórico, via o pensamento de Althusser (2003) em sua teoria sobre *aparelho ideológico de Estado*, consideram a escola a principal instituição que realiza e prática a reprodução das relações de produção do capitalismo e disfarça essa prática por meio da ideologia.

Para Althusser (2003), há, na sociedade capitalista, dois tipos de coerção para o exercício do domínio da classe dominante: os *aparelhos ideológicos do Estado* e os *aparelhos repressivos do Estado*. Os *aparelhos repressivos do Estado* seriam a polícia, os tribunais, e outros que, por meio da violência, assegurariam o domínio da classe dominante. Já os *aparelhos ideológicos do Estado* seriam exercidos, principalmente, pela escola. Dessa maneira, a escola reproduziria as diferenças econômicas existentes no capitalismo dentro de sua estrutura. Para Althusser (2003), a dominação ideológica é feita por meio de leis que são apresentadas como universais, ou seja, devem atender a todas as camadas sociais. Mas, em verdade, essas leis assegurariam somente o domínio da classe dominante. Desse modo, para Althusser (2003), a escola no sistema capitalista seria irrecuperável, não teria outro papel senão o de reproduzir a sociedade capitalista. Em consequência disso, seria impossível existir um ensino único, que atendesse tanto à elite como ao trabalhador.

Essa dicotomia entre ensino propedêutico e profissionalizante no ensino médio poderia ser resolvida, como denomina Machado (1989), com a *unificação escolar*, ou melhor, com o aglutinamento desses dois conceitos. No entanto, Machado afirma que tal unificação só seria possível se fossem eliminadas as condições geradoras de diferenciação e de desigualdade social, portanto, somente a partir da criação de outro tipo sociedade.

Dentro desse modelo de explicação economicista, alguns estudiosos do ensino médio no Brasil cunharam a terminologia *dualidade estrutural* para tratar do problema do ensino médio, dividido e pressionado entre o propedêutico e o profissionalizante. Isso está claro nesse trecho de Kuenzer (2001):

> A história do ensino médio no Brasil é a história do enfrentamento desta tensão, que tem levado, não à síntese, mas à polarização, fazendo da dualidade estrutural a categoria de análise por excelência, para a compreensão das propostas que vêm se desenvolvendo a partir dos anos 40 [1940](KUENZER, 2001, p. 10).

Entretanto, esses autores de cunho economicista ou não indicavam que tipo de escola queriam, ou defendiam uma escola utópica, não existente, ou, ainda, se limitavam a criticar a escola, conforme assinala Dore Soares (2000):

> Enquanto educadores de esquerda defendiam a perspectiva de que a escola é um mero 'aparelho ideológico de Estado', os movimentos populares reivindicavam escolas públicas. Isso passou a ocorrer notadamente depois do intenso período de modernização conservadora, realizado durante a ditadura militar. Defendendo a educação de seus filhos, as classes subalternas forçavam os governantes a colocarem o atendimento escolar à população como prioridade dos seus programas políticos, ainda que as escolas oferecidas fossem muito precárias (DORE SOARES, 2000, p. 22)

Rosa (2008) indica seis momentos que concorreram para a unificação na escola secundária brasileira.

O primeiro momento seria *O programa de 1932 do Movimento dos Pioneiros da Educação Nova*. Esse movimento critica a dualidade existente na educação brasileira, pela divisão entre o ensino para as *mãos* e o ensino para a *mente*, e propõe a unificação da escola média. A unificação consistiria na incorporação da escola profissional ao sistema regular de ensino, passando a ser articulada à formação secundária. Na realização da *escola única*, em lugar de diferenças de classe e econômicas, predominariam as diferenças biológicas, de aptidões.

Uma segunda proposta de unificação no ensino secundário no Brasil seria a incorporação do ensino profissional ao sistema regular de ensino (1942-

1946), com a instituição das leis orgânicas do ensino. Afirma Rosa (2008) que essas leis determinaram a unificação da escola porque, depois da instituição das leis orgânicas, no início da década de 1940, o ensino profissional passou a fazer parte do sistema educacional formal.

A LDB de 1961 também indicaria a unificação escolar por ter sido estabelecida a equivalência, para efeitos de ingresso no vestibular, dos diferentes ramos de ensino da escola media. Afinal, foram suprimidas as barreiras que impediam os egressos da escola média profissional de continuarem seus estudos em nível superior.

Um quarto momento de unificação no ensino secundário estaria expresso na LDB de 1971 ao unificar todo o sistema escolar brasileiro, incluindo o ensino profissionalizante. Desse modo, passaria a existir a equivalência do ensino de segundo grau como o profissionalizante.

Após a LDB de 1971, na década de 1990, conforme Rosa (2008) existiria outra tendência à unificação da escola quando foi aprovada a primeira legislação educacional, posterior à ditadura militar. Assim, entra em vigor a LDB de 1996, na qual a unificação se caracteriza pela configuração de toda a escola média como escola de formação geral.

E, por fim, o Decreto nº. 5.154 de 2004, instituído no início do governo Lula, marcaria outro momento de política pública ao contemplar a unificação no ensino médio. Apesar deste instrumento normativo, em forma de decreto, não ter sido devidamente discutido na sociedade civil, o documento busca romper a dicotomia entre formação básica e formação técnica ao capacitar o aluno para o mundo do trabalho e para a vida. Esse decreto possibilitou a *reunificação* do ensino integrado nas escolas secundárias, revogando o Decreto 2.208 de 1997, do período de governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, que dissociava o ensino propedêutico do profissionalizante.

Ao elaborar uma tabela do número de alunos matriculados nas etapas da Educação Básica no Brasil é possível verificar a situação atual do ensino profissionalizante no País. Como sintetiza a Tabela 3, abaixo, no Brasil, a grande maioria dos jovens cursou o ensino médio propedêutico. Observa-se que, do total de alunos matriculados entre os anos de 2007 a 2010, somente, em média, 9,78% de estudantes estavam matriculados em escolas profissionalizantes. No ano de 2010, o ensino médio propedêutico apresentou um total de 8.357.675 de

alunos, enquanto o ensino médio profissionalizante contava com 924.670 alunos fazendo o curso técnico.

TABELA 3 – Comparativo entre as Matrículas das Modalidades da Educação Básica no Brasil entre 2007 a 2010 (em milhões).

ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA	2007	2008	2009	2010
Educação Infantil	6.509.868 (12,28%)	6.719.261 (12,62%)	6.762.631 (12,86%)	6.756.698 (13,11%)
Ensino Fundamental	32.122.273 (60,58%)	32.086.700 (60,28%)	31.705.528 (60,30%)	31.005.341 (60,14%)
Ensino Médio	8.369.369 (15,78%)	8.366.100 (15,72%)	8.337.160 (15,85%)	8.357.675 (16,21%)
	693.610 (Ser. Profiss./ 8,30% do Ens. Médio)	790.142 (Ser. Profiss./ 9,45% do Ens. Médio)	861.114 (Ser. Profiss./ 10,32% do Ens. Médio)	924.670 (Ser. Profiss./ 11,06% do Ens. Médio)
EJA	4.985.338 (9,4%)	4.945.424 (9,29%)	4.661.33 (8.86%)	4.287.234 (8.32%)
Total	**53.028.52**	**53.232.868**	**52.580.45**	**51.549.889**

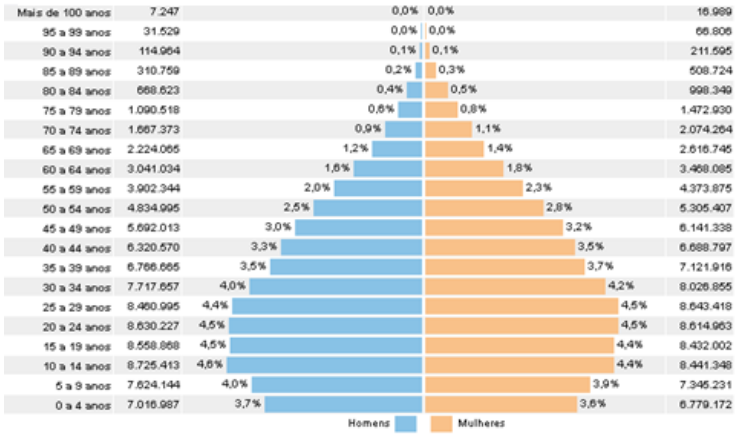
Fonte: Tabela elaborada pelo autor com base nos dados do INEP, *Sinopses Estatísticas* dos anos de 2007, 2008. 2009, 2010.

Outro fator a considerar nessa tabela é a quase manutenção do total de alunos matriculados no Ensino Médio, ao contrário das outras etapas do Ensino Básico, que decresceram. É importante destacar para os objetivos desta tese, ainda, como se verifica na tabela acima, o aumento progressivo da porcentagem de alunos matriculados na educação profissionalizante, em 2007: eram 693.610 alunos. Já em 2010, esse número cresce para 924.670 estudantes, apesar de representar pouco em relação à totalidade dos alunos do ensino médio.

Uma análise importante é comparar o total da população no Brasil, na faixa etária entre 15 aos 19 anos, com o número de alunos matriculados no ensino médio. Verifica-se, assim, o número de jovens nessa idade que estão fora da escola. Conforme dados do Censo Populacional do IBGE, em 2010, a população jovem brasileira, entre 15 a 19 anos, contava com um total de 16.990.000 pessoas, representando 8,9% do total da população, enquanto somente 8.357.675 estavam matriculados no ensino médio naquele ano. Em Minas Gerais, conforme dados do IBGE, no ano de 2010, a faixa etária dos 15 aos 19 anos era composta por uma população de 1.719.275, e o total de alunos matriculados em todo o ensino médio era de 823.464[46], ou seja, somente 47,9% de alunos com idade escolar nesta faixa de idade estudavam no Estado de Minas Gerais.

Por outro lado, observando-se os dados do IBGE relativos aos censos de 2000 a 2010, (cf. GRÁFICO 2 e GRÁFICO 3), percebe-se a diminuição de pessoas nessa faixa de idade, e na população geral. Em 2000, existiam 17.940.000 jovens entre 15 a 19 anos; já em 2010, havia 16.990.000 jovens. Essa tendência de diminuição de população é observável também na Tabela 2, anteriormente apresentada. Portanto, comparando-se o número de matrículas entre os anos de 2007 e 2010, verifica-se uma queda de 1.479.000 de matrículas no ensino médio no Brasil.

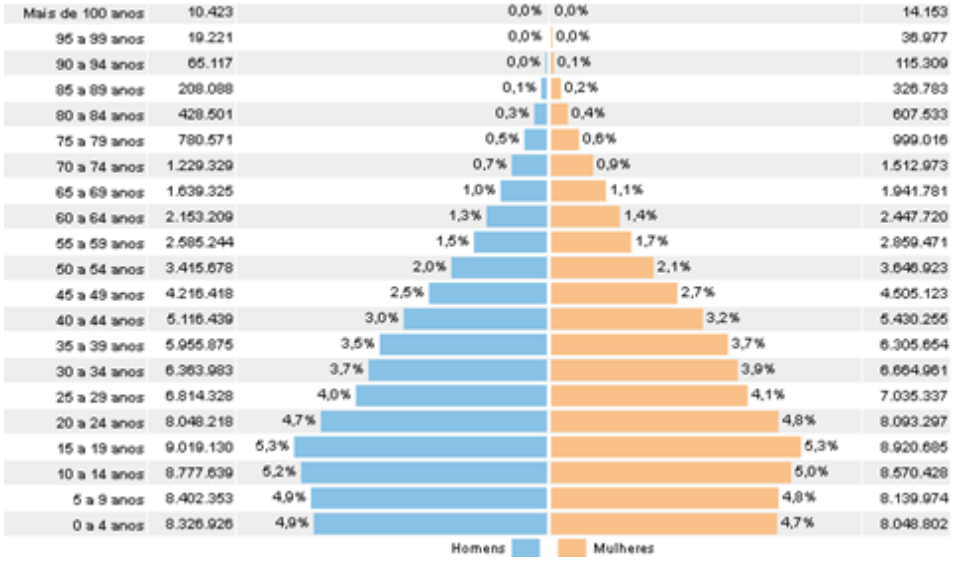
GRÁFICO 2 – Distribuição da população no Brasil por sexo, segundo os grupos de idade – 2010



Fonte: IBGE, "Sinopse dos resultados do Censo 2010", Site IBGE.

[46] Fonte: INEP/Censo Escolar/*Sinopses Estatísticas*/2009.

GRÁFICO 3 – Distribuição da população no Brasil por sexo, segundo os grupos de idade – 2000



Fonte: IBGE, "Sinopse dos resultados do Censo 2010", Site IBGE.

3.2 Políticas para a educação profissional no Brasil

Para estudar a questão do ensino no Brasil e, em específico, o ensino profissionalizante, Cordão (2005) parte da seguinte proposição: não é possível esquecer que a escravidão perdurou aqui por mais de três séculos e deixou marcas na história brasileira. Os que trabalhavam e executavam os serviços sempre foram relegados à condição social inferior, pois eram escravos, não cidadãos.

Nessa perspectiva, as políticas voltadas para a educação profissional, pode-se dizer, têm início com a vinda da corte Portuguesa para o Brasil, em 1808, que oferece condições para criação de instituições profissionalizantes. No início, o ensino profissionalizante no Brasil, conforme descreve Cordão (2005), tinha caráter assistencialista. Na época do Império, na década de 1840, foram construídas dez casas de educandos e artífices em dez capitais de províncias, cujo objetivo principal era a diminuição da *criminalidade e vagabundagem*.

Os *Liceus de artes e ofícios*, segundo Manfredi (2003), foram articulados na sequência nos anos de 1870-1880 em várias capitais (em Minas Gerais, na cidade de Ouro Preto, capital da Província à época). Algumas dessas instituições funcionavam como difusoras do ensino primário e possuíam

disciplinas divididas em dois grupos: ciências aplicadas (ciências e humanidades) e artes (ensino profissionalizante).

Na Primeira República (1889 – 1930), conforme descreve Manfredi (2003), por influência do positivismo dos militares vitoriosas no golpe à Monarquia, o Estado brasileiro demonstra preocupação com a educação profissionalizante e, então, a partir de 1891, com a primeira constituição republicana, é limitado o trabalho de menores nas fábricas e o *Asilo de Meninos Desvalidos* é transformado em Instituto de Educação Profissional. Cunha (2000ª) destaca que a Constituição de 1891, ao separar a Igreja do Estado[47], determinou a proibição do financiamento de qualquer tipo de atividade religiosa, inclusive o financiamento das escolas confessionais, que tinham escolas de ensino profissionalizantes.

Em 1909, Nilo Peçanha, através do Decreto 7.566, cria 19 escolas federais denominadas *Escolas de Aprendizes Artífices* que seriam, no futuro, as Escolas Técnicas e, posteriormente, os CEFET's. Todas as instituições citadas até aqui se destinavam ao público do ensino das séries inicias, não ao ensino médio. O ensino primário era oferecido juntamente com a aprendizagem básica profissionalizante.

Até 1920, segundo Manfredi (2003), as escolas Salesianas da Igreja Católica, cuja origem é a cidade de Turim (na Itália) e cujo mentor é João Bosco (1815-1888), visavam a dar formação profissionalizante em conjunto, oferecendo, também, o ensino básico primário com duração de seis anos.

A partir de 1930, assinala Fausto (1995), o Brasil passa por uma mudança de eixo em sua economia e política dominantes, com a diminuição da importância da produção cafeeira (agroexportação), causada pela crise no sistema capitalista de 1929. Resultou daí o aumento da urbanização e, como consequência, o crescimento da classe média. Essas transformações determinariam o movimento político denominado *Revolução de 1930* e *Estado Novo* de Getúlio Vargas. Ocorre, então, segundo Fausto (1995), um *rearranjo* entre as elites e a mudança do modelo estatal, configurando-se uma nova estrutura, baseada nas exigências da incipiente industrialização, modernização, urbanização e capitalismo liberal.

[47] A Constituição de 1981 acabava com o sistema de *Padroado*, e dessa forma estabelecia a separação oficial do Poder Público com a Igreja Católica no Brasil.

Dois aspectos desse momento histórico merecem ser destacados. O primeiro consiste na constatação de Kuenzer (2001) de que, até 1930, a ênfase curricular determinada pelo governo federal era predominantemente não profissionalizante, conforme a reforma João Luiz Alves de 1925, que determinava uma grade curricular essencialmente propedêutica ao curso ginasial. Quanto ao segundo aspecto, diz respeito ao ensino médio regular. Este só seria estruturado com a reforma Gustavo Capanema, em 1942, apesar de Francisco Campos ter instituído os cursos complementares de cunho propedêutico, em 1932. Esses cursos preparavam alunos para a graduação, através dos cursos pré-médico, pré-jurídico e pré-politécnico. Tais cursos seriam os precursores do ensino médio no Brasil. A partir desse momento histórico, o Estado, segundo Cunha (2001b), percebe-se a necessidade de regulamentar e investir no ensino profissionalizante, de nível fundamental e médio.

Dentro desse contexto, surge, em 1932, no campo educacional, o *Movimento dos Pioneiros da Educação Nova*, cujo programa educacional é expresso no documento *A reconstrução educacional no Brasil: ao Povo e ao Governo*. Esse documento refletia o pensamento de educadores escola-novistas, como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho. Estes, conforme Rosa (2008), praticamente negavam a estrutura tradicional *humanista clássica* do ensino brasileiro em vigência à época. Apesar de divergências intelectuais entre eles, os defensores da *escola nova* formularam uma proposta inovadora e opositora ao sistema educacional então existente. O objetivo básico dessa proposta era instituir uma escola com sentido e orientação bem como pôr fim à dicotomia vigente. Segundo Rosa (2008), o movimento da *Escola Nova* defendia a *escola secundária unificada* com conteúdos formadores ao trabalho e ao intelecto, democrática, laica e pública. Defendiam, também, ou pretendiam defender, os interesses do indivíduo e não os de uma classe favorecida e dominante na esfera política e econômica. Esse movimento educacional tinha caráter liberal e refletia a tensão dominante naquele período da história do Brasil (1930-1937).

O período denominado *Estado Novo Getulista*, que vai de 1937 a 1945, foi de uma ditadura política e de um regime legal ordenado segundo os moldes da Itália fascista (MANFREDI, 2003). Na Constituição de 1934, elaborada dentro de um clima democrático-liberal, o Estado já assumia a responsabilidade do ensino público gratuito, mesmo que somente no nível do ensino primário. Isso

ocorreu, segundo Manfredi (2008), da necessidade de operários razoavelmente qualificados, e não da vontade de melhoria da classe trabalhadora nivelem termos culturais. Manfredi (2003) considera que as *leis orgânicas* para o ensino, definidas pela reforma de Gustavo Capanema em 1942, traduzem certa similaridade com a reforma de *Gentile* da Itália fascista. Essas leis estruturavam o ensino desde o curso primário, com duração de quatro a cinco anos, o ensino ginasial, o ensino secundário até o superior. Os cursos profissionalizantes eram regulamentados e estruturados em dois níveis: primeiro ciclo (básico) até o ginasial e segundo ciclo (técnico) em nível do secundário. Quem cursasse o primário, ginasial e superior, sem instrução profissionalizante, poderia concorrer a qualquer curso superior. O aluno, porém, que fizesse curso profissionalizante (normal, comercial, industrial e agrícola) só poderia concorrer à vaga na graduação tendo feito curso técnico correspondente. Conforme Kuenzer (2001), para complementar esse modelo *taylorista*, foram criados o SENAI (1942) e o SENAC (1946)[48], órgãos de ensino profissionalizante, geridos pelo setor patronal, com subvenção e tutoria estatal. É nesse período que as Escolas de Aprendizes e Artífices se transformam em Escolas Técnicas Federais com a Lei Orgânica do Ensino Industrial de 1942.

Até 1961, o ensino médio não apresentou mudanças legais significativas por parte do governo federal, mantendo-se, praticamente, a mesma configuração do Estado Novo. Para Kuenzer (2001), apenas com a LDB nº. 4.024 de 1961 é que se manifesta, pela primeira vez, no Brasil, a articulação completa entre os ramos secundários, médios e profissionais, através do sistema de *equivalência*. Desse modo, o ensino profissionalizante de nível médio, em qualquer área do curso técnico concluído, dava acesso ao superior de livre escolha do aluno ao curso de graduação, dada sua equivalência com o ensino médio regular propedêutico.

Kawamura (2001) descreve que, após 1964, o governo militar (1964 - 1985) optou pela reestruturação do modelo educacional desejando conectá-lo a outro modelo que estava sendo implantado: o do desenvolvimentismo econômico, usado no setor tecnoindustrial. Desse modo, foi sendo formada uma concepção também desenvolvimentista da educação. O objetivo da educação passou a ser fornecer *recursos humanos* para a economia, sendo a educação

[48] Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e Serviço Nacional do comércio (SENAC).

concebida como *indústria de prestação de serviços*. Essa visão da educação é analisada por Kawamura (2001). Ele comenta que tal pensamento decorre da concepção economicista do homem, considerando-o parte do capital e, portanto, concebido como recurso humano para a produção, cuja fundamentação está na economia clássica de Adam Smith, integrando a teoria do capital humano[49]. Frigotto (2003) e Kawamura (2001) criticam essa teoria, tendo em vista ela justificar os investimentos em educação meramente por meio do critério de crescimento econômico, tendo como fim a produtividade e o ganho individual do trabalhador. Portanto, não são considerados outros fatores importantes que a educação pode conduzir, como o aumento do capital cultural, a possibilidade de melhor formação crítica e ação política melhor qualificada.

Com referência à teoria do capital humano, já aludida neste estudo, foi defendida por alguns teóricos brasileiros entre as décadas de 1970 e 1990 e usada como justificativa para a elaboração de políticas públicas para educação. Como já dito, entre os estudiosos dessa teoria, por centrar-se no setor educacional, destaca-se Cláudio de Moura Castro. Em seu estudo *Educação, educabilidade e desenvolvimento econômico*, publicado em 1972, ele defende a adoção dessa teoria, acreditando que ela atende à necessidade brasileira. Eis o que diz Régnier (2006) sobre a TCH:

> No Brasil, a TCH (teoria do Capital Humano) foi introduzida nos anos 1960/70 por meio, principalmente, dos trabalhos de Carlos Langoni, Cláudio de Moura Castro e Mario Henrique Simonsen. Cabe ressaltar que esta visão, amplamente disseminada ao longo deste período, e que retorna sob várias roupagens nos anos 1990 (inclusive com o patrocínio de agências internacionais como BID e Banco Mundial para a elaboração de estudos empíricos voltados à estimação dos retornos em educação – tanto individuais quanto coletivos (PAIVA: 1998, p.10)[50], tem apresentado vários desdobramentos no que se refere à formulação de políticas públicas

[49] Conforme Paiva (2001), a teoria do capital humano concebe o trabalho humano, quando qualificado por meio da educação. O trabalho é um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica, e, portanto, das taxas de lucro do capital. O capital seria um fator fundamental do desenvolvimento econômico diferenciado entre países. A crítica a esse conceito está essencialmente em se aplicar a palavra *capital* a seres humanos, como se fossem máquinas ou objetos de posse das empresas, o que vai frontalmente contra o pensamento humanista que marcou a esquerda política, após a II Guerra Mundial.

[50] Régnier (2006) apud PAIVA, Vanilda. (1998). *Educação e Mundo do Trabalho: notas sobre formas alternativas de inserção de setores qualificados*. Contemporaneidade e Educação. Rio de Janeiro: Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada, ano III n. 4. pág. 8-21.

> que visam a distribuição de renda e a redução das desigualdades econômicas (RÉGNIER, 2006, p. 46).

Assim, dentro desse contexto histórico e influenciado por essa teoria do capital humano, elaborou-se o decreto que regulamenta a LDB 5.692 de 1971 pelo governo militar da época, quando então o ensino secundário foi modificado. E, assim, instituí-se a obrigatoriedade do ensino médio profissionalizante em todo o País. O Conselho Federal de Ensino, através do Parecer nº. 45 de 1972, relacionou 130 habilitações técnicas que poderiam ser adotadas pela escola para seus respectivos cursos profissionalizantes, algo impraticável. As escolas particulares, preocupadas em satisfazer os interesses da sua clientela, qual seja, proporcionar o acesso ao ensino superior, desconsideraram tais habilitações e continuaram a oferecer o curso médio como preparatório para o ingresso na universidade. Não foram mobilizados recursos humanos e materiais para transformar toda a rede de ensino nacional em uma rede ensino profissionalizante. De acordo com Ghiraldelli Jr. (2000), os tecnocratas do governo militar, que criaram a Lei 5.692/71, instituíram o ensino profissionalizante obrigatório baseado na *teoria do capital humano*, que vê na educação um *investimento* para a produção. Pensava-se que, com essa proposta, o Estado brasileiro poderia sair do subdesenvolvimento e atingir o *capitalismo social*, desde que houvesse investimento em *recursos humanos*. Na visão dos adeptos da *teoria do capital humano*, os salários no Brasil eram baixos porque o trabalhador brasileiro era pouco capacitado tecnicamente. Assim, a profissionalização mediante o ensino técnico resolveria esse problema, fazendo crescer os salários e diminuir as injustiças sociais. Porém, o processo de desenvolvimento do capitalismo brasileiro desmentiu os diagnósticos e soluções propostas pela teoria do capital humano.

O Parecer nº. 76/1975, feito pelo Conselho Federal de Educação, como lembra Kuenzer (2001), já indicava o erro do ensino médio profissionalizante obrigatório, segundo as exigências da LDB de 1971. Foram apontadas as seguintes razões para o insucesso desse ensino: manter unicamente uma formação humanista e geral, dentro de uma sociedade industrial na era tecnológica seria um anacronismo; ao mesmo tempo, não se poderia oferecer formação profissional sem a construção de uma base sólida de educação geral;

e, ainda, a impossibilidade da oferta de ensino técnico profissionalizante em todas as escolas devido à falta de recursos materiais e humanos.

Esse parecer demonstra que o governo da época reconhecia a necessidade da formação *unificada* e, ao mesmo tempo, a sua impossibilidade real em efetivá-la por razões estruturais; como, pela falta de recursos econômicos e humanos. Contudo, a defesa do ensino médio *unificado* por parte do governo federal se dava mais pela ótica do capital e pela necessidade de trabalho *qualificado* do que pela elevação cultural das classes economicamente desfavorecidas. Assim, o modelo instituído pela LDB de 1971, para o ensino médio foi praticamente anulado pela Lei 7.044/82, no governo do general João Batista Figueiredo. Nessa lei, onde até o conceito básico de *qualificação para o trabalho* foi substituído pelo conceito *preparação para o trabalho*.

Instituída a LDB de 1971, e sua quase anulação quanto à formulação do ensino secundário profissionalizante, conforme a Lei 7.044/82, surgiu a LDB de 1996 (Lei nº. 9394/96), normatizada dentro de um momento histórico de redemocratização política no Brasil. A nova LDB atribuiu nova identidade ao ensino secundário, determinando que ele fosse parte integrante da Educação Básica, ao contrário da LDB de 1971, que estabelecia a obrigatoriedade do ensino apenas para o ensino fundamental.

E, então, a política educacional adotada no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, principalmente através do Decreto nº. 2.208/97 e da Portaria nº. 646/97, definia o ensino técnico como *independente* do ensino médio; os cursos integrados (propedêutico junto com o profissionalizante) foram proibidos. Desvinculou-se o ensino médio do profissionalizante com a justificativa de permitir a qualificação profissional independentemente da escolaridade prévia. O ensino técnico passou a ser oferecido em módulos na suposição de que, dessa forma, poderia atender às necessidades imediatas do mercado de trabalho. Ao mesmo tempo, vislumbrava-se o ensino médio da forma clássica, propedêutica, para o aluno que não necessitava da qualificação profissional em nível médio. Porém, com o tempo ocorreu praticamente uma volta à junção do ensino *clássico* com o profissionalizante nas escolas, pela própria necessidade do mercado e dos jovens estudantes do ensino médio. Mas, o Conselho Nacional de Educação determinava que o certificado de técnico somente poderia ser entregue ao aluno que tivesse concluído o ensino médio. Dessa forma, não seria mais possível conferir nível técnico cursando somente módulos específicos. Ao mesmo tempo,

várias escolas particulares voltaram a oferecer o ensino profissionalizante, concomitantemente com o ensino propedêutico.

A análise sobre as políticas públicas desse período, em especial o do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, revela a adequação ao contexto neoliberal mundial, como mostra Oliveira (2005) neste trecho:

> Os anos da década de 1990 têm como pano de fundo o fenômeno da globalização, tomada no sentido atribuído por Bourdieu, que evidencia o caráter de 'mito justificador' que o cerca, por meio da ratificação e glorificação do reino do mercado financeiro. Trata-se de um mito no sentido forte do termo, um discurso poderoso, uma idéia-força, uma ideia que tem força social, que realiza a crença. É a arma principal das lutas contra as conquista do Welfare State (OLIVEIRA, 2005, p. 10)

Portanto, esse período histórico é marcado pela atuação do *Estado Mínimo*, ou seja, o Estado atua na economia e nas políticas públicas de forma menor, sem realizar grandes interferências. Conforme Castel (1998, *apud* Oliveira, 2005), o *Estado Social* (Welfare State), tido como resposta historicamente construída ante o risco à vulnerabilidade social, no capitalismo liberal estaria entrando em processo de desarticulação, à medida que as formas de regulação constituídas em torno do trabalho perdiam capacidade de integração. Seria a reedição da *vulnerabilidade de massa*, mesmo quando ela havia sido aparentemente superada.

Segundo Oliveira (2005), a reforma do ensino médio técnico, realizada através do Decreto nº. 2.208/97, configurou uma nova institucionalidade para a educação profissional, tornando mais nítida a separação entre a formação geral e a formação tecnológica. Além de prever a educação técnica de nível médio e tecnológica superior, o novo modelo previa, também, a educação profissional de nível básico, voltada principalmente aos trabalhadores com pouco estudo e desempregados. Assim, o ensino técnico passou a ser administrado pelo Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR)[51].

Os programas de educação profissional realizados entre 1996 a 2002, como esclarece Oliveira (2005), tanto no âmbito nacional quanto nos governos

[51] O Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR) foi instituído em 1995 pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), para qualificar trabalhadores com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT).

estaduais, foram executados por meio de parcerias com terceiros, incluindo o sistema *S*[52], as centrais sindicais, ONGs, entre outros. Enquanto as escolas técnicas contavam com setecentos mil alunos em 1996, o sistema *S* atingiu três milhões de alunos, e o PLANFOR cerca de um milhão. Esses dados evidenciam a caracterização da transferência de responsabilidade da formação profissional, durante esse período, para autarquias, conforme enfatiza Ferretti (1999)[53]:

> Assim, o Estado, o empresariado e a sociedade civil, via ONGs, dão respostas ao desemprego oferecendo cursos de formação. Ora, de um lado, isso parece muito interessante, porque afinal de contas pode revelar uma certa preocupação social. Mas, com o que oferece em boa parte desses cursos, os indivíduos pouco escolarizados e subempregados ou desempregados dificilmente conseguirão situar-se consistentemente no mercado. Além disso, tal tipo de estratégia tende a transferir às pessoas a culpa por não terem emprego, ao deixar subentendida a mensagem de que, apesar de todo o empenho do Estado, da sociedade civil e dos empresários, nada resultou, então a responsabilidade não é social, mas individual. (OLIVEIRA, 2005, p. 19-20, *apud* FERRETTI, 1999).

Para Ferretti (2005) o Decreto 2.208/97 é reflexo direto das proposições de organismos internacionais como o Banco Interamericano de Desenvolvimento Econômico (BIRD) e do Banco Mundial. Ainda segundo o autor, desde 1989, o Banco Mundial vinha recomendando ao governo brasileiro que fizesse mudanças no ensino médio, como: introduzir o sistema de *custo compartilhado*, traduzido em cobrança de anuidades ou taxas aos estudantes mais ricos das escolas técnicas federais; atrair mais estudantes de baixo nível de renda para os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's); e aumentar o número de alunos por classe nos CEFET's. Ferreti (2005) também ressalta que o Decreto 2.208/97 era justificado pelo Banco Mundial em âmbito internacional e também pelos seus consultores no Brasil, como Cláudio de Moura e Castro e João

---

[52] O chamado *sistema S* refere-se ao ensino técnico de nível fundamental e médio profissionalizante, oferecido por nove autarquias: Serviço Social do Comércio (SESC), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e Serviço Social da Indústria (SESI). Serviço Social do Transporte (SEST), Serviço Nacional de Aprendizagem no Transporte (SENAT), Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) e Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP), com unidades nos 27 estados brasileiros e no Distrito Federal.

[53] Ferretti, Celso J. *Brasil: educação e formação profissional nos anos recentes, formação sindical em debate*. São Paulo: Núcleo Temático Educação do Trabalhador /Escola São Paulo. Nº. 2, 1999.

Batista de Araújo e Oliveira. A explicação para isso seriam os altos custos dos CEFET's e o *desvio de função*, ou seja, os egressos dos CEFET's, no lugar de irem para o mercado de trabalho imediatamente, como seria *natural*, disputavam vagas e ingressavam nos cursos superiores.

Também Manfredi (2003) analisou o Decreto 2.208/97, de forma objetiva. Sua análise coaduna com o que Oliveira (2005) expôs anteriormente quanto à redução de custos e retirada da atuação do Estado, segundo o pensamento neoliberal brasileiro. De acordo com Manfredi (2003),

> [...] o custo do aluno do curso profissionalizante é muito mais alto do que o custo do aluno do ensino médio regular. Assim a separação das redes de ensino permite, por um lado, que a democratização do acesso seja feita mediante um ensino regular de natureza generalista, o que é bem menos custoso para o Estado. [...] e por outro lado enseja a possibilidade de construção com a iniciativa privada (MANFREDI, 2003, p.134-135).

As políticas destinadas ao ensino profissionalizante no governo Lula, no período de 2003 a 2010, indicaram o estímulo ao ensino médio integrado à educação profissional, enfatizando a educação científica e humanística, por meio da articulação entre a formação geral e a educação profissional. Foram elaborados documentos como o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2007, o Programa Brasil Profissionalizado[54], e o Decreto nº. 5.154/2004, que determina a opção pela formação integral do trabalhador, anulando-se os efeitos do Decreto 2.208/97.

A ação do Governo Lula, desde julho de 2008 até os dias atuais, a educação profissional e tecnológica passou a integrar os dispositivos legais da LDB de 1996. Assim, conforme os artigos 37º, 39º, 41º e 42º, a educação profissional passou a fazer parte dos diferentes níveis e modalidades de educação e das dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. Atualmente, os cursos poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando, assim, a construção de diversos itinerários formativos e o aperfeiçoamento do aluno na área escolhida. As alterações na atual LDB têm o propósito de transformar em lei

[54] Instituído pelo Decreto n º. 6.302, de 12/12/2007, o Programa Brasil Profissionalizado, criado em 2007, pretende fortalecer as redes estaduais de educação profissional e tecnológica. O programa contempla o repasse de recursos do governo federal para os estados investirem na expansão e modernização da rede pública de ensino médio integrado à educação profissional.

as inovações trazidas pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), de 2007. Portanto, seriam obrigatórias aos estados e municípios.

Na sequência, em setembro de 2009, o MEC, através do Conselho Nacional de Educação, propôs e apresentou o Programa *Ensino Médio Inovador*. De acordo com o MEC (2009ª), esse Programa tem como um dos seus objetivos superar o dualismo existente entre o ensino propedêutico e o ensino profissionalizante no Brasil. A intenção do MEC era obter uma *identidade unitária*, articulada entre as dimensões dos conceitos de trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Eis as suas principais propostas:

a) ampliar o conceito do ensino médio integrado, com o seu significado mais amplo (integração entre os saberes da ciência, da cultura e do trabalho);
b) enfatizar a centralidade na leitura enquanto elemento basilar de todas as disciplinas;
c) estimular a utilização, elaboração de materiais motivadores e orientação a docente, voltados para esta prática;
d) estabelecer a carga horária de no mínimo de 3.000 (três mil horas);
e) estimular as atividades teórico-práticas, apoiadas em laboratórios de ciências, matemática e outros que auxiliem os processos de aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento;
f) estipular o mínimo de 20% da carga horária total do curso para atividades optativas e disciplinas eletivas à escolha dos estudantes;
g) estimular a atividade docente em dedicação exclusiva a escola;
h) determinar que o Projeto Político Pedagógico da escola seja implementado com participação efetiva da comunidade escolar e a organização curricular articulada com os exames do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Médio.

Diante do exposto, pode-se dizer que, durante o governo do presidente Lula as instituições de ensino profissionalizante de nível técnico se expandiram: as escolas técnicas federais ganharam recursos e ampliaram a capacitação de atendimento à população brasileira. De acordo com o MEC (2009b), entre os anos de 1909 a 2002, foram construídas 140 escolas técnicas federais no País; já no período de 2003 a 2010, o Governo Federal instalou 214 novas escolas técnicas no Brasil. Atualmente, existem 354 escolas federais

oferecendo 400.000 vagas em todo o território nacional, como se pode observar no gráfico 4 abaixo.

GRÁFICO 4 – Expansão das Escolas Técnicas Federais: 2002 a 2010

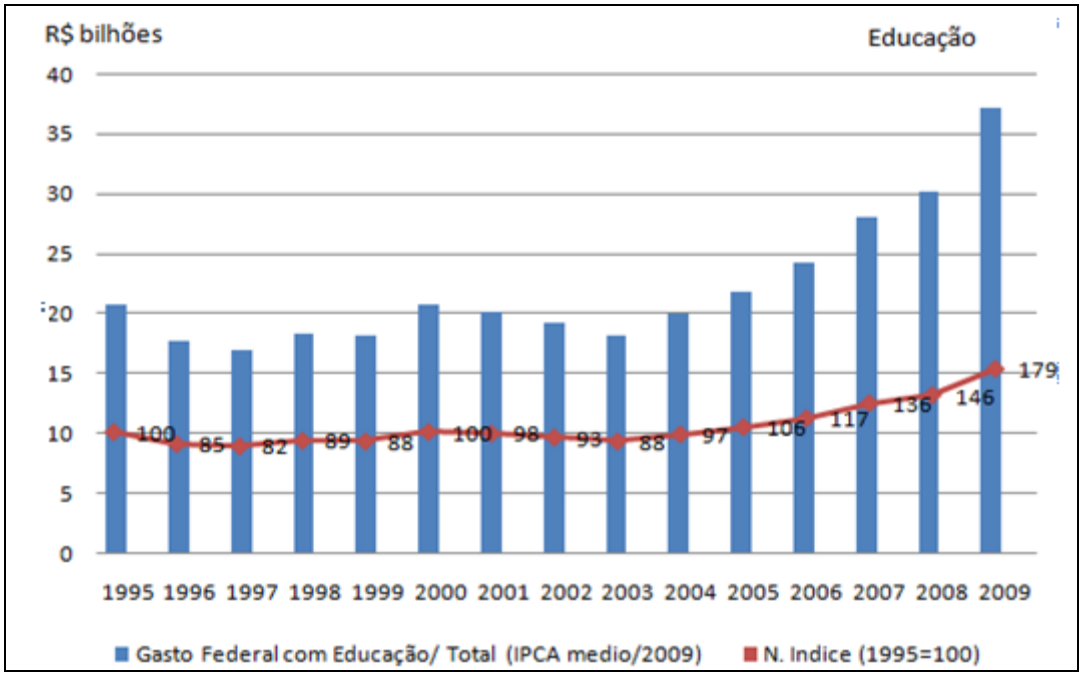


Fonte: MEC, SETEC, 2009.

As escolas técnicas federais formam a atual Rede Federal de Ensino Técnico, que é composta, atualmente, por 354 instituições, compostas pelos Institutos Federais de Ensino Tecnológicos (IFET's), os CEFET's, pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), e pelos Colégios Técnicos vinculados às Universidades Federais. Essa rede federal tem participação reduzida no total nacional de estabelecimentos desse tipo de ensino, correspondendo a apenas a 14,4% de matrículas em todo o Brasil. Esse percentual representa um total de matrículas de 165.388 alunos no ano de 2011.

Outro indicador da expansão da Rede Federal de Educação do ensino médio diz respeito aos gastos do Governo Federal para com essa modalidade de ensino entre os anos 1995 a 2009. No ano de 2002, o Governo Federal gastava dezenove bilhões e trezentos milhões com o ensino médio, e no ano de 2009 esse investimento quase dobrou de volume chegando a trinta e sete bilhões, dentro de uma crescente consistente e contínua, conforme se vê no gráfico a seguir.

GRÁFICO 5 – Gastos do Governo Federal em Educação no Ensino Médio entre 1995 a 2009



Fonte: Amaral, Castro e Pinto (2011, p.653)

Por meio dessa política de expansão da educação profissionalizante proposta no governo Lula, iniciado em 2006, o governo federal sistematizou um conjunto de programas para incentivar a oferta do ensino médio integrado à educação profissional, entre as quais citam-se: o Programa Brasil Profissionalizado, o Programa Ensino Médio Inovador, já analisado acima, e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)[55]. Dentro desse quadro de expansão do ensino profissionalizante, o ensino a distância, denominado EaD, também se inclui como instrumento de formação técnica adotado hoje. Essa modalidade de ensino foi estruturada pelo governo federal, através da criação do *E-Tec Brasil*, uma rede de ensino a distância que constitui um programa de parceria com escolas públicas de nível técnico, em todo território nacional.

As escolas estaduais de educação profissional têm atualmente 398.238 matrículas, o que equivale a 34,9% do total de alunos em todo o Brasil. Esse dado faz delas a segunda maior rede de ensino no País nesta modalidade de

[55] O PROEJA é um programa que se destina à oferta pública de ensino médio integrado à educação profissional para jovens e adultos.

ensino. Entretanto, analisando a importância dessas escolas por região, percebe-se significativas diferenças entre as regiões brasileiras. Assim, conforme dados fornecidos por Manfredi (2003), do Censo de 2000, observa-se que, nas regiões Norte e Centro-Oeste, as escolas estaduais de ensino profissionalizante respondiam por uma média de 47% de alunos matriculados, enquanto as instituições profissionalizantes privadas atendiam, em média, 32% dos alunos desta modalidade de ensino. Já nas regiões Sul e Sudeste do Brasil, ocorreu o inverso: as escolas privadas profissionalizantes abrigavam cerca de 50% das matrículas, enquanto as escolas estaduais, 37%. Ainda com base em Manfredi (2003), as regiões Norte e Centro-Oeste são mais dependentes do setor público para a formação de jovens no ensino profissionalizante, logo necessitam de mais recursos dos governos estaduais e federal para se manterem.

Outro dado apresentado por Manfredi (2003) refere-se ao número expressivo de escolas estaduais que fornecem cursos baseados no setor terciário. Percebe-se, claramente, o predomínio de habilitações em magistério, administração, secretariado e contabilidade. Poucos estados, como São Paulo, oferecem cursos nas áreas industriais e agrícola. Acredita-se que tal fato esteja baseado no baixo custo para a abertura e a manutenção de tais cursos do setor terciário, diferentemente de outros cursos que precisam de laboratórios e oficinas e, portanto, demandam maiores investimentos.

Sintetizando, as escolas privadas de ensino profissionalizante constituem a maior rede dessa modalidade, contando com 544.570 matrículas, o que equivale a 47,7% do total de alunos.

Mas, conforme já comentado neste estudo, o Brasil também conta com outra rede de ensino profissionalizante de nível médio, o denominado *Sistema S*. O *Sistema S* é uma autarquia ligada ao empresariado e que recebe tanto verbas por contribuições patronais como também do governo federal. Atualmente, oferece educação profissional em todos os níveis, do básico à pós-graduação. No que se refere à sua participação no sistema formal, apenas duas de suas instituições, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) oferecem cursos técnicos de nível médio e, desde o final dos anos de 1990, cursos de graduação e de pós-graduação. Houve um crescimento significativo com relação ao atendimento da educação profissional nesses dois sistemas de ensino em 2010, chegando a 351.652 matrículas, segundo dados do MEC (2011).

Outra iniciativa na área profissional foi a criação pelo Governo Federal atual, em outubro de 2011, do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) cujo objetivo é ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica em todo o Brasil. Conforme a lei federal que instituiu o PRONATEC[56], esse programa, além da expansão da oferta de cursos, objetiva: interiorizar e democratizar a educação profissional técnica de nível médio e de cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional presencial e a distância; construir, reformar e ampliar as escolas que ofertam educação profissional e tecnológica nas redes estaduais; aumentar as oportunidades educacionais dos trabalhadores por meio de cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; intensificar os recursos pedagógicos para apoiar a oferta da educação profissional e tecnológica; e melhorar a qualidade do ensino médio.

O PRONATEC fornece gratuitamente vagas para o ensino profissionalizante a alunos de baixa renda mediante acordos com o Sistema *S* e com os governos estaduais e municipais brasileiros que queiram participar desse Programa. Desse modo, através do *Acordo de Gratuidade*, o Estado financia cursos técnicos no SENAI, no SENAC, no SESC e no SESI ao aluno que deseje participar do PRONATEC, em cursos técnicos e de formação inicial e continuada, ou de qualificação profissional, em vagas gratuitas destinadas a pessoas de baixa renda, com prioridade para estudantes e trabalhadores.

Para viabilizar a permanência do estudante no PRONATEC, foi criada a *Bolsa-Formação*. Essa bolsa, além de oferecer gratuitamente os cursos técnicos para os estudantes matriculados no Ensino Médio e cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional financia todo o material didático e fornece auxílio à alimentação e ao transporte durante a realização do curso.

Para ingresso do aluno no PRONATEC, são utilizados os seguintes critérios: escolha do curso, a análise de indicadores socioeconômicos, revisão do

[56] Lei n° 12.513, de 26 de Outubro de 2011, que instituiu o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), alterando as Leis nº. 7.998, de 11 de janeiro de 1990, nº. 8.121, de 24 de julho de 1991 e nº. 10.260, de 12 de julho de 2001.

histórico escolar ou profissional, realização de prova específica, sorteio, ordem de inscrição e desempenho em entrevista.

O PRONATEC oferece vagas aos alunos de baixa renda em instituições públicas de nível municipal, estadual e federal e maior número de vagas em escolas profissionalizantes privadas. Esse Programa se assemelha ao PEP/MG em termos da compra vagas em instituições particulares, para ofertar ensino profissionalizante ao aluno do ensino médio. O que diferencia principalmente o PRONATEC do PEP/MG é que o Programa do Governo Federal oferece assistência estudantil, financiando o aluno carente oferecendo-lhe recursos para a alimentação e transporte.

Em novembro de 2012, foram instituídas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, no Brasil, passando a vigorar no início do ano de 2013. Trata-se de diretrizes gerais que orientam o ensino profissionalizante, atualizando seus ordenamentos, conceitos e as alterações feitas na LDB de 1998, quanto ao ensino técnico. Desse modo, e rompem-se os conceitos até então presentes da década de 1990. Trata-se, especificamente[57], da definição de novas orientações para as instituições educacionais e sistemas de ensino, à luz das alterações introduzidas na LDB pela Lei nº. 11.741/2008, no tocante à Educação Profissional e Tecnológica, com foco na Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Também definem normas gerais para os cursos e programas destinados à formação inicial e continuada ou qualificação profissional, bem como aos de especialização técnica de nível médio. A perspectiva de propiciar aos trabalhadores o contínuo e articulado desenvolvimento profissional e consequente aproveitamento dos estudos realizados no âmbito dos cursos técnicos de nível médio, organizados segundo a lógica dos itinerários formativos.

[57] Conforme Parecer nº. 11/2012, do Conselho Nacional de Educação em 04/08/2012.

CAPÍTULO IV. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM MINAS GERAIS: O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE MINAS GERAIS (PEP/MG)

Neste capítulo, serão analisadas inicialmente as políticas públicas destinadas à educação profissionalizante a partir dos anos da década de 1990, em Minas Gerais, período esse caracterizado, conforme análise realizada no capítulo anterior, por um contexto histórico de fim do Governo Militar no Brasil, da instituição da atual LDB (ano de 1996), da emergência do ideário neoliberal, da contestação às conquistas do *Welfare State* (*Estado Social*) e, também, da influência de agências multilaterais quanto às ações de políticas públicas no Brasil.

Posteriormente, será feita uma análise do PEP/MG, sua caracterização pedagógica e o perfil socioeconômico do aluno que participa desse programa.

E, por último, será apresentada a pesquisa sobre a evasão e a permanência de alunos no PEP/MG, iniciando-se com a apresentação da metodologia adotada para a melhor compreensão do fenômeno do abandono escolar no PEP/MG. Na sequência, serão apresentados os três instrumentos de pesquisa utilizados para viabilizar o estudo empírico, conforme a metodologia da triangulação, seguidos dos resultados obtidos na coleta de dados e nos documentos estudados sobre o PEP/MG.

4.1. Políticas públicas para a educação profissional em Minas Gerais nos anos de 1990

De acordo com Ferretti (2005), a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais publicou, no ano de 1996, três estudos que indicavam ações para o ensino de nível técnico profissionalizante. No primeiro estudo[58], foi analisada a adequação entre as características econômicas das superintendências regionais de ensino e a oferta de cursos de ensino médio profissionalizante e não

[58] Minas Gerais. Secretaria de Estado da Educação (1996a). *Análise da adequação entre as características econômicas das Superintendências Regionais de Ensino e a oferta de cursos de 2º grau, acadêmicos e profissionalizantes, em Minas Gerais*. (mimeo.)

profissionalizante. Outro documento[59] analisou a distribuição de cursos profissionalizantes dos sistemas federal, estadual, municipal e particular em Minas Gerais. E, por último, estudo indicou a estimativa da população em idade escolar no Estado entre o de 1991 a 1996[60]. Analisando esses estudos, Ferretti (2005) conclui que o governo mineiro iniciara o processo de desregulamentação e desestruturação do ensino médio técnico da Rede Estadual de Ensino, antes mesmo do Decreto-Lei 2.208/97. Antes de 1996 ainda existiam escolas estaduais que ofereciam cursos com integração escolar, ou seja, ensino com formação geral e formação técnica. Dessa forma, segundo Ferretti (2005), esses estudos da SEE/MG tinham o objetivo de subsidiar a reformulação no ensino médio em Minas Gerais com o intuito de diminuir a abrangência da Rede Estadual de Ensino nos cursos profissionalizantes que eram oferecidos pelo governo estadual.

A justificativa para a realização desses estudos, conforme a SEE/MG, era adequar os cursos de ensino médio profissionalizante e não profissionalizante às necessidades produtivas das regiões de Minas Gerais. Na opinião de Ferretti (2005) estes documentos já demonstravam as possibilidades de mudança pela qual a Rede de Ensino do Estado de Minas Gerais deveria passar, para promover maior integração entre educação e produção. Os dados referentes aos cursos regulares foram obtidos no *Catálogo dos Estabelecimentos de Ensino de 2º grau por Curso e Habilitação Profissional*, editado pela SEE/MG em 1995. Os dados relativos ao SENAI, UTRAMIG[61], CEFET e SENAC foram obtidos nas próprias instituições. Quanto aos dados das escolas privadas que administram cursos técnicos livres, a SEE/MG encontrou dificuldades em fazer o levantamento dada a ausência de cadastros.

Em relação às informações sobre o perfil econômico do Estado de Minas Gerais, foram obtidas pelo *Perfil socioeconômico das regiões de Planejamento*, elaborado pela então denominada Secretaria de Planejamento

[59] Minas Gerais. Secretaria de Estado da Educação (1996b). *Distribuição dos cursos profissionalizantes dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e particular nas Superintendências Regionais de Ensino e nos Pólos Regionais de Minas Gerais.* (mimeo.)

[60] Minas Gerais. Secretaria de Estado da Educação (1996c). *Estimativas da população em idade escolar do Estado de Minas Gerais*. Superintendências Regionais de Ensino e respectivos municípios: período 1991 – 1996. (mimeo.)

[61] A Fundação para o Trabalho de Minas Gerais (UTRAMIG) é uma escola de ensino profissionalizante em forma de autarquia do governo do Estado de Minas Gerais, criada no ano de 1967 com sede em Belo Horizonte.

(SEPLAN/MG) e pelo documento elaborado pela Federação da Indústria do Estado de Minas Gerais (FIEMG)[62].

Esse levantamento, segundo Ferretti (2005), identificou 2.894 instituições de ensino médio, das quais 33,38% eram denominadas *acadêmicas*, ou seja, mantinham cursos não profissionalizantes. E 30,54% eram de formação de professores (curso normal, magistério) e 20,18% eram de cursos técnicos em contabilidade, ou seja, perfazendo os dois cursos um total de 50,72% de todos os cursos. Repetindo a observação de Manfredi (2003), referida no capítulo anterior, a existência de tantas escolas profissionalizantes no setor terciário devia-se, principalmente, ao baixo custo de criação e manutenção destes.

Esses três tipos de escola resultavam em 84,10% do total de cursos levantados nas diferentes redes de ensino profissionalizante e os únicos presentes em todas as Superintendências Regionais de Ensino de Minas Gerais. A rede estadual era responsável por 69% dos cursos de contabilidade, por 77% dos cursos de habilitação ao magistério, e por 63% dos cursos propedêuticos. Dos 2.894 cursos levantados, 167 pertenciam à área industrial (o que correspondia a 5,8% do total), e 64 desses cursos estavam localizados no Pólo Regional Metropolitano[63]. Conforme indicava a SEE/MG, havia, nessas áreas, maior participação do sistema particular, que mantinha 47% dos cursos industriais, seguido pela Rede Estadual, com 34%.

De acordo com as análises feitas pela SEE/MG, existia correspondência entre a oferta dos cursos da área industrial e as características econômicas do Polo Metropolitano e do Polo Norte do Estado. Esse documento da SEE/MG também ressaltava que era importante de considerar as novas demandas que seriam criadas com a instalação de uma montadora em Juiz de Fora (Mercedes-benz) e com o desenvolvimento de indústrias de alta tecnologia no Pólo da Regional Sul.

Ferretti (2005) destaca, ainda, que a SEE/MG apresentava sugestões de caráter geral como, por exemplo, ampliação do número de cursos ligados às atividades de siderurgia, como cursos de metalurgia. Foram feitas indicações

[62] Através da Gerência de Relações Internacionais e Comércio Exterior e Gerência de Assuntos Econômicos (Minas em Síntese, fevereiro de 1996).

[63] Esses Polos estavam localizados nas seguintes cidades de Minas Gerais: Belo Horizonte, Conselheiro Lafaiete, Divinópolis, Ouro Preto, Sete Lagoas, Curvelo, Diamantina, Januária, Montes Claros, Pirapora, Almenara, Caratinga, Coronel Fabriciano, Governador Valadares, Guanhães, Manhuaçú, Nova Era, Teófilo Otoni, Barbacena, Carangola, Juiz de Fora, Muriaé, Ponte Nova, São João del'Rei, Ubá Leopoldina, Campo Belo, Caxambú, Itajubá, Poços de Caldas, Pouso Alegre, São Sebastião do Paraíso e Varginha.

específicas para a criação ou o desenvolvimento de cursos na área das novas tecnologias da informação em regiões com maior concentração industrial ou com potencial para tal.

Ferretti (2005) conclui que esses estudos foram decisivos para a reformulação do ensino médio em Minas Gerais uma vez que o governo mineiro seguiu uma linha de ação de abandono do ensino profissionalizante. Para o autor, essa ação político-pedagógica de Minas Gerais à época era lastreada por orientações de organismos multilaterais como o Banco Mundial, que incentivava e oferecia recursos técnicos e financeiros para tal reestruturação do ensino médio.

Conforme indicado no capítulo anterior, nos anos da década de 1990, acentuou-se, no Brasil e, em específico, em Minas Gerais, a tendência à privatização da educação, com a retirada do Estado como agente financiador de políticas públicas na área social, o que atingiu, particularmente, a educação e a cultura.

Nesse contexto, Minas Gerais, era governada por Eduardo Azeredo, e seguia, de perto, o Governo Federal, logo, acolhia a política de minimização do Estado na área social. Em 1995, indica Pires (2003), o governo mineiro celebrou com o Banco Mundial um contrato de empréstimo para financiamento do Projeto de *Melhoria da Qualidade na Educação Básica* e, ao mesmo tempo, iniciou a elaboração de um Programa de Melhoria do Ensino Médio. O intuito principal dessa medida era solucionar o problema de vagas na educação média, então considerado a meta principal a ser atingida pelo governo Azeredo (DORE SOARES, 1999a). A proposta a ser implementada tinha como objetivo ampliar o ensino médio com formação propedêutica e estabelecer parcerias com os setores produtivos e de serviços para oferecer cursos técnicos. Esse modelo implicava a extinção dos cursos profissionalizantes, então existentes nas escolas estaduais. Desse modo, suprimiriam-se os cursos técnicos[64], os quais seriam organizados pelo Estado em parceria com o setor privado, tais como: organizações sociais, instituições particulares, instituições ou empresas governamentais.

Por conseguinte, em 1996, o governo de Minas Gerais estabeleceu que, até 1998, as habilitações profissionais ofertadas pelas escolas da Rede

[64] Conforme Pires (2002), a Escola Estadual Técnica Industrial Professor Fontes, em Belo Horizonte, em 1998 foi obrigada pela SEE/MG a encerrar os cursos técnicos de nível médio; a comunidade dessa escola, através de forte mobilização pediu a continuidade dos cursos técnicos, que foram reativados em 1999 (foram reativados os curso de Técnico em Mecânica e Técnico em Eletrônica).

Estadual de Minas Gerais seriam avaliadas e, dependendo do resultado da avaliação, seriam extintas[65]. Segundo Pires (2003), como resultado dessa medida, foram eliminadas 311 habilitações profissionais das instituições escolares da Rede Estadual de Ensino.

Segundo Dore Soares (1999), a consequente redução da oferta de formação profissional pelas escolas estaduais, resultante da reforma empreendida pelo governo do Estado de Minas Gerais, atendia às recomendações do Banco Mundial, órgão esse que se transformou na principal agência de assistência técnica em matéria de educação aos países em desenvolvimento. Ainda conforme a autora, as políticas adotadas pelo Banco Mundial vinculavam-se às determinações vindas do *Consenso de Washington*.

O elo entre as políticas educacionais no Brasil e as diretivas do Banco Mundial também é analisado por Cunha (2000b). Para esse autor, desde o início da década de 1990, aquele banco fazia recomendações explícitas a respeito da educação técnico-profissional, entendida como um elemento estratégico de mudança da estrutura educacional de diversos países, especialmente os da América Latina.

Cunha (2000b) menciona o documento *Educación técnica y formación profesional*[66] cujo propósito era separar a educação da capacitação profissional, com base no argumento de que cada uma dessas esferas demandava aspectos diferentes dos sistemas, das instituições, dos instrutores e dos administradores. No que concerne ao formato institucional, o Banco Mundial chegou a recomendar a retirada das escolas técnico-profissionais do âmbito do Ministério da Educação de cada país para vinculá-las ao setor privado.

Esclarece Dore Soares (1999a), que o Banco Mundial financiou, ao Estado de Minas Gerais, um projeto na área gerencial *Programa de Qualidade Total na Educação* (PQTE) concebido com o apoio técnico da Fundação Christiano Ottoni. A iniciativa e o apoio do Banco Mundial para implementar as estratégias de política educacional em Minas Gerais se sustentavam no seguinte argumento: seria Minas o primeiro estado a implantar, simultaneamente, o ciclo básico, o programa de avaliação da escola pública, a eleição dos diretores pela comunidade escolar, e a criação dos colegiados escolares e a autonomia escolar.

[65] Conforme Resolução nº. 7905 de 1996 da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, indicado por Pires (2002).

[66] Conforme documento elaborado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento Econômico no ano de 1992.

Tais medidas eram vistas como resultado de um processo de democratização da educação em Minas Gerais que davam ao Banco Mundial os subsídios para aplicar suas propostas conservadoras.

No período de 1996 a 1997, quando se iniciou o processo de extinção das habilitações profissionais na Rede Estadual de Minas Gerais, a professora Drª. Rosemary Dore coordenava a pesquisa intitulada *Análise Prospectiva da Formação Profissional: o caso de Minas Gerais*, realizada por professores e pesquisadores de instituições integrantes do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação Profissional em Minas Gerais (NEFOR-MG)[67].

Naquela época, de acordo com os dados da referida pesquisa, Minas Gerais possuía 1.852 escolas de ensino médio (profissionalizante e propedêutico), compreendendo todas as redes existentes, na esfera pública e privada, como se pode observar na tabela a seguir[68]. A Rede Estadual de Educação contava, no ano de 1996, com a maioria das escolas de ensino médio em Minas Gerais: 64,96% do total de escolas. A rede particular possuía 24,19% dos estabelecimentos.

TABELA 4 – Número total de estabelecimentos no Ensino Médio (profissionalizante e não profissionalizante), por dependência administrativa em Minas Gerais de 1986 a 1996

Rede de ensino	1986	%	1991	%	1996	%
Federal	16	1,35	14	1,03	22	1,19
Estadual	522	44,16	811	59,85	1.203	64,96
Municipal	145	12,27	123	9,08	179	9,67
Particular	499	42,22	407	30,04	448	24,19
Total	1.182	100	1.355	100	1.852	100

Fonte: Análise Prospectiva da Formação Profissional: o caso de Minas Gerais, 1999 (Relatório Técnico Final).

No ano de 1996, a Rede Estadual se destacava quanto à oferta do ensino profissional, possuindo 183.649 matrículas, representando 69,56% do total de alunos matriculados nesse tipo de ensino. A Rede Particular de Ensino, por sua vez, registrava 37.892 alunos, representando 14,35% do total de

[67] As instituições participantes do NEFOR-MG eram: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/MG), Universidade Federal de Lavras (UFLA), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e a Fundação de Educação para o Trabalho de Minas Gerais (UTRAMIG). Essa pesquisa ganhou prêmio de Educação Profissional do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) em 2000.

[68] As tabelas 3, 4 e 6 foram organizadas pela equipe de pesquisadores do NEFOR-MG (DORE SOARES, 1999), tendo como fonte de dados a SEE/MG atualizados em 2000, por Pires (2002).

matrículas no Ensino Profissionalizante em Minas Gerais (como evidencia a tabela a seguir).

TABELA 5 – Número de Matrículas na Educação Profissional por Dependência Administrativa, em MG entre 1986 a 1996.

Rede de ensino	1986	%	1991	%	1996	%
Federal	4.866	3,08	4.933	2,97	9.887	3,75
Estadual	74.120	46,95	104.717	62,95	183.649	69,56
Municipal	14.766	9,35	15.801	9,50	32.570	12,34
Particular	64.126	40,62	40.902	24,59	37.892	14,35
Total	157.856	100	166.353	100	263.998	100

Fonte: *Análise Prospectiva da Formação Profissional: o Caso de Minas Gerais*, 1999 (Relatório Técnico Final).

Instituída a reforma do Ensino Médio no Estado de Minas Gerais, ocorreu um expressivo aumento da participação da rede privada na oferta de ensino profissional. Tal crescimento, que corresponde a 82,60% de todas as escolas (Rede Estadual, Rede Municipal e Rede Federal), pode ser identificado pelos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), referentes ao ano de 2009. Vejam-se os dados na tabela a seguir.

TABELA 6 – Número de Estabelecimentos de Educação Profissional por dependência administrativa em MG – 2009

Rede de ensino	2009	%
Federal	28	5,60
Estadual	27	5,40
Municipal	32	6,40
Particular	414	82,60
Total	501	100

Fonte: INEP/Censo Escolar/Sinopses Estatísticas/2009.

Observando-se os dados do INEP sobre o número de estabelecimentos escolares de Minas Gerais em 2009, na esfera pública e privada, constata-se que, enquanto as escolas públicas representam 17,4% do total da oferta de ensino profissional, as escolas da rede particular representam 82,60%. Nesse quadro, o governo estadual era responsável por apenas 5,4% da oferta de formação profissional em nível médio.

Com referência ao número de alunos matriculados no ensino médio, os dados também permitem dizer que, em 1986, a grande maioria (67,20%) freqüentava escolas profissionalizantes (cf. TABELA 7). No ano 2000, passou a predominar a formação geral, já que 95,39% dos alunos, a maioria, portanto,

freqüentava escolas que não ofereciam nenhuma habilitação profissional (cf. TABELA 8). Contudo, a situação se manteve em 2009, pois a maioria dos alunos (87%) continuou a freqüentar a escola de formação geral, embora o número de matrículas no ensino médio profissionalizante tivesse aumentado (conforme TABELA 8).

TABELA 7 – Número de matrículas no ensino médio, por tipo de ensino, em Minas Gerais: 1986 a 1996

Tipo de ensino	1986	%	1991	%	1996	%
Sem habilitação	77.060	32,80	118.674	41,64	309.660	53,98
Profissionalizante	157.856	67,20	166.353	58,36	263.998	46,02
Total	234.916	100	285.027	100	573.658	100

Fonte: *Análise Prospectiva da Formação Profissional: o Caso de Minas Gerais*, 1999 (Relatório Técnico Final).

TABELA 8 – Número de matrículas no ensino médio, por tipo de ensino, em Minas Gerais em 2000 e 2009

Tipo de ensino	2000	%	2009	%
Sem habilitação	947.256	95,39	716.146	87,00
Profissionalizante	45.753	4,61	107.318	13,00
Total	993.009	100	823.464	100

Fonte: INEP/Censo Escolar/*Sinopses Estatísticas*/2009.

Em 1996, conforme os dados do Relatório Técnico Final da supracitada pesquisa, o número de matrículas no ensino profissionalizante da Rede Estadual de Ensino em Minas Gerais correspondia a 183.649 alunos, o que representava 69,56% do total de matrículas (cf. TABELA 5). Naquele ano, quando teve início a extinção dos cursos profissionalizantes da Rede Estadual, esta se constituía a maior rede a oferecer esse tipo de ensino em Minas Gerais. Todavia, em 2009 (cf. TABELA 9), o declínio na Rede Estadual da oferta de formação profissional foi gritante, correspondendo a apenas 6,90%, enquanto a Rede Particular se responsabilizava pela mais elevada oferta de ensino profissional, 76,85% da oferta dessa modalidade de formação no Estado de Minas Gerais. Em seguida, com diferença bastante significativa, encontrava-se a Rede Pública Federal, representando apenas 12,08% da oferta de ensino profissional no Estado.

TABELA 9 – Número de Matrículas na Educação Profissional por Dependência Administrativa, em MG ano 2009

Rede de ensino	2009	%
Federal	12.971	12,08
Estadual	7.408	6,90
Municipal	4.471	4,17
Particular	82.468	76,85
Total	107.318	100

Fonte: INEP/Censo Escolar/*Sinopses Estatísticas*/2009.

No ano de 2009, de acordo com os dados do INEP, a maioria dos alunos matriculados na educação profissional, em Minas Gerais, estava na faixa de 20 a 24 anos, correspondendo ao total de 40.222 alunos (cf. TABELA 10). Já aqueles que deveriam cursar essa modalidade de ensino na idade regular, entre 15 e 17 anos, representavam somente 9.317 alunos. Dessa forma, quem cursa o ensino profissionalizante atualmente, em Minas Gerais é, predominantemente, o jovem maduro que já passou pelo ensino médio de formação geral.

TABELA 10 – Número de Alunos da Educação Profissional por Faixa Etária em MG – 2009

Total	0 a 14	15 a 17	18 e 19	20 a 24	25 a 29	30 a 39	Mais de 39
106.701	69	9.317	19.527	40.222	19.446	13.206	4.914

Fonte: INEP/Censo Escolar/Sinopses Estatísticas/2009.

A extinção da educação profissionalizante nas escolas estaduais pelo Governo de Minas Gerais, entre 1996 e 2009, levou à situação atual: a insignificante oferta de formação profissional na Rede Pública, principalmente quando comparada à Rede Particular.

Destruídas as possibilidades de formação profissional na Rede Estadual, o governo mineiro decidiu então, a partir daquele ano de 2007, criar o Programa de Educação Profissional do Estado de Minas Gerais (PEP-MG). Por meio desse programa, passou a comprar vagas das escolas particulares de ensino profissional para oferecê-las aos estudantes da Rede Pública Estadual e também aos concluintes das Redes Particular e ou Municipal.

Com essa política pública do governo mineiro, consolidou-se a transferência da competência da oferta do ensino médio profissional do setor público estadual para o setor privado. O governo estadual passou a contratar a escola técnica privada para prestar um serviço temporário, não assumindo o seu papel de manter escolas públicas para essa modalidade de ensino. E, assim, o PEP/MG apenas oferece curso e material gratuito aos estudantes das escolas públicas estaduais. Entretanto, mesmo que os alunos disponham dos recursos oferecidos pelo governo para realizar sua formação profissional, é elevado o número daqueles que abandonam os cursos profissionalizantes.

4.2. O Programa de Educação Profissional (PEP/MG): caracterização e perfil do aluno

O PEP/MG e sua caracterização, os dados sobre o volume de alunos e cursos oferecidos, a política pedagógica e o perfil do aluno que fez o PEP/MG são temas tratados neste item.

Conforme dados da SEE/MG e da Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica Superintendência de Ensino Médio e Profissional (SEMP/MG)[69], no ano de 2010, inscreveram-se 146.720 candidatos em 117 cidades, para o total de 29.408 vagas oferecidas, porém apenas 26.444 alunos iniciaram o curso do PEP/MG. Foram ofertados 720 cursos, em 10 áreas do conhecimento. Grande parte dos inscritos era oriunda da Região Central do Estado (43,12%), seguidos da Região Norte (11,62%) e Rio Doce (10,46%). Os maiores contingentes de candidatos eram de Belo Horizonte (33.816 inscritos), Montes Claros (10.383 inscritos) e Uberlândia (7.690 inscritos). Observando os primeiros números de inscritos e vagas oferecidas, constata-se a dificuldade de o governo do Estado oferecer esse programa à maioria das cidades mineiras. Minas Gerais possoui são 853 municípios, logo, a pouca oferta de vagas era reduzida em relação à procura de jovens para fazer o curso profissionalizante[70].

No documento elaborado pelo Governo de Minas Gerais, o *Relatório de Inscritos PEP, 2010*, observa-se que maior procura para participar do PEP/MG foi de alunos que já haviam concluído o Ensino Médio, ou seja, 65,9% de todos os candidatos, e 34,10% de alunos faziam, concomitantemente, o PEP e o Ensino Médio Regular.

Observa-se na tabela a seguir que, durante o PEP/MG 2010, o turno mais procurado pelos alunos para realizar o curso profissionalizante por meio desse programa era o noturno, com 93.651 inscritos para 10.775 vagas disponíveis. Nota-se claramente que o número quantidade de alunos que precisavam fazer este curso à noite era desproporcional às vagas oferecidas.

---

[69] Conforme documento MINAS GERAIS (2010), *Relatório de Inscritos PEP, 2010*, realizado pela Herkenhoff & Prates, agência que faz o monitoramento e a avaliação do PEP para o Governo de MG.

[70] A população na faixa etária de 15 a 19 anos em Minas Gerais era de 1.719.275 jovens no ano de 2010. Fonte: IBGE, *Sinopse dos Resultados do Censo 2010*.

TABELA 11 – Relação de Candidato por Vaga no PEP/MG, 2010, por Turno

Turno	Total de Inscritos	Vagas	Relação Candidato/Vaga
Manhã	26.622	8.365	3,2
Tarde	26.413	10.268	2,6
Noite	93.651	10.775	8,7
TOTAL	146.686	29.408	-

Fonte: SEE/MG, *Relatório PEP 2010*.

Quanto à escolha do curso, verificou-se que as áreas de Meio Ambiente, Saúde e Segurança apresentaram o maior número de inscritos (39,97%), seguidos pelos cursos da área de Gestão e Negócios (21,40%). Constatou-se, ainda, nessas áreas, maior concentração de candidatos em alguns poucos cursos, a saber: como Técnico em Segurança do Trabalho (18.804 candidatos), Curso Técnico em Enfermagem (13.798 candidatos), Curso Técnico em Meio Ambiente (7.398), Curso Técnico em Informática (16.372 candidatos), e Curso Técnico em Administração (22.225 candidatos). Embora a soma do número de inscritos desses cinco cursos alcance 53,56% do total de candidatos, nem sempre a relação candidato/vaga apresentada foi a mais elevada, pois foram esses cursos que tiveram maior número de vagas ofertadas. As áreas que tiveram a menor procura, tendo em vista o total de candidatos, foram Hotelaria e Lazer (0,27%), e Produção Cultural e Design (0,29%). (cf. TABELA 12)

TABELA 12 – Total de Inscritos no PEP/MG 2010, por área.

Área	Matrículas	Porcentagem
AMBIENTE, SAÚDE E SEGURANÇA	58.730	39,97
GESTÃO E NEGÓCIOS	31.429	21.40
CONTROLE E PROCESSOS INDUSTRIAIS	22.429	15,27
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	21.037	14,32
INFRAESTRURURA	4.905	3,34
RECURSOS NATURAIS	4.431	3,20
PRODUÇÃO INDUSTRIAL	2.567	1,75
PRODUÇÃO ALIMENTÍCIA	564	0,38
DESIGN	427	0,29
HOTELARIA E LAZER	391	0,27

Fonte: SEE/MG, *Relatório PEP 2010*.

Com relação ao número de inscrições por cidade, a SEE/MG mostra que no PEP/MG de 2010, Montes Claros, Contagem, Itabira, Governador Valadares, Mariana e Ipatinga foram as cidades que apresentaram maior número de

inscritos relativamente ao total de vagas oferecidas, apesar de Belo Horizonte apresentar o maior número de inscritos (33.816 alunos). Portanto, os dados indicam uma necessidade de abertura de mais vagas nessas cidades, como evidencia a tabela abaixo:

TABELA 13 – As Cidades que Participam do PEP/MG 2010 com maior nº. de Inscrições por Vaga

Cidade	Inscrições	Vagas	Inscrições/ Vaga
Montes Claros	10.383	540	19,23
Contagem	3.159	303	10,43
Itabira	2.266	247	9,17
Governador Valadares	3.410	380	8,97
Mariana	1.456	170	8,56
Ipatinga	7.246	850	8,52
Santos Dumont	500	60	8,33
Conselheiro Lafaiete	990	120	8,25
Belo Horizonte	33.816	4.137	8,17
Juiz de Fora	4.128	520	7,94
TOTAL (em todo Estado – PEP IV)	**147.720**	**29.408**	**5,05**

Fonte: SEE/MG, *Relatório PEP 2010*.

Para facilitar a análise do perfil do aluno do PEP/MG IV, optou-se por agrupar os dados em um quadro sinóptico. Foram criados dois campos de análise. O primeiro campo (primeira coluna) indica os dados pessoais que se desejava conhecer, e o segundo campo (segunda coluna) o resultado obtido na pesquisa de campo. Foram consideradas, para efeito deste quadro, as principais porcentagens encontradas, em geral as três maiores, e não todas as variáveis. Optou-se, também, por considerar as variáveis mais discrepantes dentro de um dado específico abordado.

Observando, então, o quadro a seguir, verifica-se que a maioria dos alunos do PEP IV (2010) era, em sua maioria do sexo feminino, jovem (entre 18 e 25 anos), solteiro, não tinha filhos, possuía computador em casa e era oriundo da Rede Pública Estadual de Ensino. À época da pesquisa trabalhavam e recebiam pouco, remuneração máxima de dois salários mínimos por mês e não trabalhavam na área do curso que faziam no PEP/MG. A formação educacional dos pais baixa, em média somente os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Entretanto, este aluno residia em casa própria. A sua principal motivação para participar do PEP era aprender realizando um curso de que gostava e por ser gratuito. Observou-se, também, que a grande maioria dos alunos do PEP/MG realizara o curso logo após a conclusão do ensino médio. Foi interessante constatar que uma parcela significativa dos alunos do PEP/MG participava de algum grupo religioso.

QUADRO 4 – Caracterização do Aluno do PEP/MG IV (2010)

Característica	Descrição
Gênero	Feminino (62,16% são mulheres).
Idade	Jovem (70% dos alunos têm idade entre 18 a 25 anos).
Estado Civil	Solteiros (76,36%) e Casados (19,25%).
Filhos	Não tem filhos (79,13%), tem um filho (10,21%) e dois filhos (7,13%).
Egressos	Rede pública Estadual de Ensino (83,90%).
Ano de conclusão no Ensino Médio	Concluiu em 2009 (90,73% dos alunos).
Trabalho	Estão trabalhando ou já trabalharam (78,22%).
Quantidade de pessoas que moram em sua casa	Moram de 01 a 04 pessoas em sua casa (65,59%)
Moradia	Moram em casa própria ou herdada (58,42%)
Renda média mensal familiar	De um a dois salários-mínimos (41,10%), de dois a três salários-mínimos (23,26%), até um salário-mínimo (15,12%), e acima de três salários mínimos (11,86%).
Renda própria	Quase a metade dos alunos tem algum tipo de atividade remunerada (49.18%).
Remuneração no trabalho	Os que trabalham recebem até dois salários mínimos (91,8%).
Área em que trabalha atualmente	Poucos trabalham na mesma área do curso em que estuda no PEP/MG (16,17%).
Situação de trabalho do pai ou padrasto do aluno	Tem trabalho constante (38,35%), tem trabalho inconstante (10,77%) e aposentado, afastado ou pensionista (21,39%).

Característica	Descrição
Inserção no mercado de trabalho	Nunca trabalhou (31,96%), empregado com carteira assinada (27,46%) e não está trabalhando mas já trabalhou (21,88%).
Escolaridade da mãe	Completou a 5ª série do Ensino Fundamental (26,63%), e possui curso superior (7,38%).
Escolaridade do pai	Completou a 5ª série do Ensino Fundamental (27,26%), e possui curso superior (5,81%).
Motivação do aluno para cursar o PEP/MG	Fazer um curso na área que gosta (41,38%), não tem condições de pagar um curso técnico (20,24%), conseguir um emprego (10,56%), não teve oportunidade de fazer um curso técnico (7,68%) e porque o curso é gratuito (6,40%).
Computador em casa	Tem (68,35%) e não tem (31,65%).
Grupo social que o aluno frequenta	Igreja ou grupo religioso (51,62%)

Fonte: SEE/MG, *Relatório de Inscritos PEP 2010*.

4.3 Evasão e permanência escolar no PEP/MG

A abordagem desse tema iniciar-se-á com a descrição da metodologia adotada para a realização da pesquisa empírica e documental e seu processo de construção, seguida da justificativa teórica para a escolha e laboração dos instrumentos de pesquisa. Serão descritos, então, os três processos usados no estudo da evasão e permanência de alunos no PEP/MG. Em primeiro lugar, serão apresentados alguns resultados da pesquisa *Políticas Públicas para a Educação Profissional: Estudo do Programa de Educação Profissional ofertado pelo Governo Aécio Neves*, uma investigação realizada pela FaE/UFMG, coordenada pela Professora Drª. Rose Dore, em conjunto com a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/MG), na pessoa da professora Drª. Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira. Em seguida serão analisados os procedimentos, os dados estatísticos e informações apresentados sobre a evasão do PEP/MG entre os anos de 2007 a 2010, constantes nos documentos oficiais da SEE/MG. E, concluindo, será descrita a pesquisa de campo realizada, associando-se à metodologia, triangulação como elemento finalizador da investigação, realizada com alunos que cursaram e/ou abandonaram o PEP/MG, em quatro instituições de ensino

profissionalizante, alunos esses moradores da Região Metropolitana de Belo Horizonte.

É necessário esclarecer que a definição do tema em questão, bem como da abordagem metodológica, enfim, tudo isso foi sendo construído desde o segundo semestre de 2009, data do início do ingresso do autor do trabalho no doutorado. Um desenho mais definido dos métodos e instrumentos de pesquisa a serem utilizados foi traçado a partir do segundo semestre de 2010, tendo já concluído um adequado estudo teórico sobre o fenômeno da evasão escolar e delineado a metodologia de pesquisa. Contribuíram, também, para esta maturidade acadêmica, os estudos realizados nas disciplinas no doutorado, os trabalhos acadêmicos desenvolvidos e as comunicações científicas que foram apresentadas durante a realização do curso.

Esclarecidos esses pontos, para investigar os fatores responsáveis pela permanência no curso e/ou evasão dele no PEP/MG, no período 2007 a 2010, objetivo da presente pesquisa, buscou-se uma metodologia que permitisse a identificação desses fatores. Paralelamente, recorreu-se à revisão bibliográfica sobre a especificidade da formação técnica e profissional ensino médio no Brasil. Feito esse estudo, foi realizada a análise sobre o conceito de evasão, seus indicadores e processos. Completadas as análises, percebeu-se que era necessário entender a temática da expansão do ensino médio técnico no Brasil, desde os anos de 1930, e especificamente em Minas Gerais desde os anos da década de 1980. Para isso, em primeiro lugar, procurou-se aprofundar o estudo sobre as políticas públicas destinadas ao ensino médio técnico profissionalizante no Brasil e, então, iniciar o estudo sobre o PEP/MG. Nesse sentido, procedeu-se à analise da origem do PEP, sua concepção pedagógica, seu contexto histórico, suas fundamentações teórica e formas de implementação.

Dessa modo, visando obter validade e confiabilidade da pesquisa, adotou-se a metodologia da *triangulação*. De acordo com Flick (2009), deve-se optar pela triangulação quando se pretende discutir a questão da qualidade na pesquisa. Essa metodologia implica a adoção de diferentes perspectivas para a análise da questão em estudo, propiciando responder às perguntas formuladas. Para analisá-las, foram empregados vários métodos de pesquisa ou abordagens teóricas, direcionados sempre ao objeto de estudo. Flick (2009) considera que esse tipo de abordagem refere-se à combinação de diferentes tipos de dados, dentro de um mesmo contexto de tema pesquisado. As discussões sobre a

metodologia de pesquisa, usando-se a triangulação, segundo Flick (2009), tiveram início na década de 1970, quando Normam Denzim apresentou uma definição mais sistemática dessa estratégia.

Prosseguindo com Flick (2009), a metodologia da triangulação está baseada em princípios que incluem relacionar diferentes abordagens metodológicas (qualitativas, quantitativas, entrevistas e observações), analisá-las para emitir um diagnóstico mais preciso sobre o problema pesquisado. Ao mesmo tempo podem ser encontradas diferentes perspectivas metodológicas como fatos objetivos, atitudes subjetivas, questões históricas e atuais. O conceito de triangulação significa que uma questão de pesquisa será considerada a partir de pelo menos dois pontos, utilizando-se diferentes abordagens metodológicas. Esse conceito foi importado das áreas da agrimensura e da geodésia, nos quais é usado como método econômico de localização na superfície da terra.

Outra característica da pesquisa por triangulação, apontada por Flick (2009), é o emprego de vários investigadores, portanto, diferentes olhares sobre o mesmo tema, o que possibilita minimizar vieses, no caso da análise individual.

A propósito, para Minayo (2005), o uso da triangulação exige também a combinação de múltiplas estratégias de pesquisa. Estas, juntas, serão capazes de apreender as dimensões qualitativas e quantitativas do objeto, atendendo tanto aos requisitos do método qualitativo, ao garantir a representatividade e a diversidade de posições dos grupos sociais que formam o universo da pesquisa, quanto às ambições do método quantitativo, ao propiciar o conhecimento da magnitude, cobertura e eficiência do objeto de estudo.

Também Minayo (2005) lança mão da *Crítica da Razão Pura*, obra na qual a filosofia kantiana propõe a unidade sintética entre os fenômenos e a razão, para explicar a triangulação. Segundo Kant, os conhecimentos que o sujeito detém, *a priori*, possibilitam-no experimentar a realidade; mas a atribuição de sentido ao que é experimentado só pode ser construída no contato efetivo com a própria realidade. As proposições kantianas são estudadas por Minayo (2005) visando possibilitar a compreensão de como se dá a interdependência entre as dimensões objetivas e quantificáveis e as dimensões subjetivas de interpretação da realidade. Os argumentos usados por Minayo (2005), baseados nos conceitos de Kant, demonstram como os procedimentos de triangulação de métodos propiciam essa reunião.

Nessa medida, adotou-se o trajeto metodológico da triangulação de pesquisa, indicado por Minayo (2005) e Flick (2009). Deste modo, foram realizadas três ordens de investigações sobre o PEP/MG. A primeira abordagem, seguindo a metodologia adotada, foi a participação, como pesquisador, na investigação *Políticas Públicas para a Educação Profissional: Estudo do Programa de Educação Profissional ofertado pelo Governo Aécio Neves – MG*, já várias vezes citada neste trabalho. Investigação que estudou o PEP/MG em onze instituições particulares e públicas, nas cidades de Belo Horizonte, Contagem, Betim, Juatuba, João Monlevade e Muriaé, através da metodologia quali-quanti, tendo como sujeitos da pesquisa: alunos, professores e gestores do PEP/MG. Pesquisa realizada pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC/MG em conjunto com a Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG e concluída em outubro de 2011. Essa investigação não visava somente ao estudo da evasão escolar no PEP/MG. Tinha outros objetivos, a saber: determinar a condição da qualidade dos cursos oferecidos pelo PEP/MG aos alunos; verificar a condição oferecida aos alunos e docentes e a relação entre os gestores das escolas particulares e a estrutura oferecida pela SEE/MG.

A segunda abordagem desta pesquisa, conforme a perspectiva metodológica da triangulação adotada, foi a análise de documentos oficiais e dados estatísticos sobre o PEP/MG, fornecidos pela SEE/MG. A análise desses dados secundários serviu para o entendimento geral do problema da evasão no PEP/MG, em toda a Minas Gerais. A amplitude desses dados possibilitou verificar os motivos do abandono dos alunos do PEP/MG, apontados por 2.163 ex-alunos, segundo levantamento realizado pela SEE/MG.

Por fim, foi efetivada uma pesquisa de campo no âmbito quantitativo e qualitativo, somente com os alunos evadidos do PEP/MG, em quatro instituições de ensino profissionalizante de Belo Horizonte que fizeram parte do PEP/MG. O objetivo era obter dados estatísticos primários e, desse modo, estabelecer condições para uma análise comparativa entre as informações fornecidas sobre o PEP/MG pela investigação *Políticas Públicas para a Educação Profissional: Estudo do Programa de Educação Profissional ofertado pelo Governo Aécio Neves – MG* e a documentação fornecida pela SEE/MG sobre evasão no PEP/MG.

4.3.1 Os resultados da pesquisa Políticas Públicas para a Educação Profissional: Estudo do Programa de Educação Profissional ofertado pelo Governo Aécio Neves – MG

Nesta parte da tese serão apresentados alguns dos resultados da investigação supracitada, no período de 2007 a 2010 entre alunos, professores e gestores do PEP/MG. Como já dito, procurou-se entender o PEP/MG. Para isso, foram definidos os seguintes objetivos: organizar um mapa dos cursos de capacitação ofertados pelo PEP/MG, em Minas Gerais; caracterizar o grupo de municípios selecionados para a investigação; identificar progressos e dificuldades das instituições em realizar os cursos ofertados pelo PEP/MG, nos municípios selecionados para a investigação; identificar a trajetória educacional dos estudantes que concluíram uma das capacitações profissionais oferecidas pelo PEP/MG; e investigar as possibilidades de inserção dos egressos dos cursos pesquisados na atividade produtiva.

O autor da presente investigação participou dessa pesquisa como doutorando pesquisador e auxiliou na elaboração dos instrumentos de pesquisa de campo (questionário e entrevista), na aplicação desses instrumentos nas escolas, na análise quantitativa e qualitativa dos instrumentos de pesquisa. Além disso, ministrou palestra sobre o ensino profissionalizante no Brasil, ao grupo de pesquisadores participantes da investigação.

A referida pesquisa foi realizada com 412 alunos, 49 professores e 11 gestores que atuavam no PEP/MG, durante a aplicação do questionário e das entrevistas, em onze instituições particulares de ensino profissionalizante de nível médio, conveniadas com a SEE/MG, através do PEP/MG.

Quanto às escolas participantes dessa pesquisa, se localizam nas cidades de Belo Horizonte, Contagem, Betim, Juatuba, João Monlevade e Muriaé. Essas instituições de ensino foram escolhidas após um percurso de contato direto por parte dos pesquisadores para a anuência dos responsáveis em participar da pesquisa. Foi delimitada a Região Metropolitana de Belo Horizonte para a pesquisa de campo, devido à disponibilidade dos pesquisadores e dos recursos obtidos para o financiamento da investigação. A cidade de Muriaé foi uma exceção, devido à residência de um pesquisador naquela cidade mineira.

Quanto à análise descritiva do PEP/MG, ofertado pelo Governo Aécio Neves – MG, originalmente não havia previsto um sistema de avaliação e acompanhamento que mensurasse a qualidade dos cursos ofertados e os

problemas pedagógicos e logísticos que poderiam surgir na efetivação desse Programa. Tal medida surgiu com a instituição do *Comitê Gestor da Rede Mineira de Formação Profissional Técnica de Nível Médio*[71], cujas atribuições eram: revisão de normas de organização e funcionamento do Programa; a proposição de melhorias e acompanhamento geral do fluxo de cursos e alunos, com base em dados e informações obtidas dos alunos e das escolas. Foi organizado, para tal finalidade, o SYSPEP, um sistema de processamento e estatística de banco de dados oficiais para o monitoramento do PEP/MG e geração das parcelas de pagamento às instituições que ofertavam os cursos.

De acordo com a *Análise Descritiva* da pesquisa realizada pela PUC e FaE/UFMG, procurou-se investigar o que levava os alunos a se inscreverem no PEP/MG, escolherem a área que cursariam e, ainda, o que esse Programa representava na vida profissional e pessoal deles. De acordo com a maior parte dos depoimentos, o Programa lhes proporcionaria uma oportunidade de capacitação gratuita para o mercado de trabalho e melhoraria da condição financeira. Além disso, o Programa foi considerado uma alternativa para que muitos estudantes, sem condições financeiras, ingressassem no ensino superior.

Em relação ao discurso dos professores das escolas privadas que foram contratadas para o PEP/MG, quanto à opção por trabalhar com educação profissional e os desafios como professor dessa modalidade de ensino, percebeu-se que a maioria dos docentes entrevistados ainda encaravam o magistério como sacerdócio e vocação. Percebeu-se, também, que os professores tinham dificuldades em usar as novas tecnologias da informação como metodologia de ensino.

A propósito do processo seletivo realizado para ingresso no PEP/MG de 2007 a 2010, foi criticado por um número significativo dos alunos. Na opinião deles, a prova não agregava conhecimentos que pudessem levar à reflexão dos conteúdos privilegiados.

Sobre essa questão, alguns gestores entrevistados comentaram o acesso ao PEP/MG teria sido facilitado. Para eles, esse fato se devia à reforma ocorrida no processo seletivo do Programa, que passou a selecionar os alunos por meio de duas provas objetivas: de Língua Portuguesa e outra de Matemática, com vinte questões cada. Outros, por sua vez, destacaram a necessidade de um

[71] Conforme Decreto n. 45.160 de 2009.

processo seletivo mais criterioso, porém, não indicaram como deveria ser esse processo, para que os pré-requisitos necessários à matrícula fossem atendidos. Por outro lado, alguns gestores apontaram fatores que prejudicaram o fluxo normal das aulas, como problemas administrativos que resultaram na desistência de alunos e atraso do início das aulas.

Acerca do material didático, na avaliação dos alunos, era reduzido e precário. Foi citado que algumas instituições exigiam a devolução do material de estudo, ou cobravam pelo fornecimento das apostilas. Isso não era permitido pelas normas do PEP/MG que previa que o aluno teria o curso pago e direito ao material didático gratuito.

Quanto ao problema da evasão escolar examinado nessa pesquisa realizada de 2007 a 2010, na perspectiva dos estudantes, as principais causas se relacionavam com problemas encontrados no decorrer do curso técnico, como: dificuldades de dialogar com a coordenação em algumas instituições; problemas financeiros que dificultavam a permanência na escola; excessivo número de aulas teóricas; falta de disponibilidade de laboratórios para as aulas práticas; conciliação entre trabalho e estudo; dificuldades para a prática do estágio, entre outros. Esses fatores foram explicitados pelos depoentes como determinantes para a evasão dos alunos. No entanto, percebeu-se que, apesar de apontarem as dificuldades enfrentadas no PEP/MG, inclusive em relação à evasão, o maior problema deles era relacionado a conciliar trabalho e estudo, principalmente para os alunos do período da tarde que não podiam fazer estágios ou obterem empregos.

Por sua vez, para os gestores, as causas da evasão eram diversas, como razões financeiras ou a falta de identificação do aluno com o curso. Alguns gestores pesquisados afirmaram que a evasão escolar no PEP/MG era maior que os índices de repetência. Entretanto, não citaram nenhum dado que comprovasse isso.

Quanto à questão abordada da infraestrutura física das instituições pesquisadas, na visão dos alunos, a biblioteca e os laboratórios de informática e aulas práticas de algumas escolas precisavam ser mais bem equipados para a realização do curso. Citaram, como exemplo, a aquisição de maior número de livros e computadores e *softwares* atualizados. As salas de aula, na opinião de alguns, deveriam possuir mobiliário melhor e serem mais bem conservadas. Já as cantinas e as salas de aula consideraram boas. Lembram, ainda, que a

biblioteca e laboratório de informática, estavam em situações precárias, pequeno acervo, falta de livros e computadores, e assistência técnica e manutenção também precárias.

Essas informações sobre as bibliotecas e os laboratórios de informática contradizem a fala de um número significativo de gestores que afirmaram que a infra-estrutura das instituições pesquisadas atendia às exigências da SEE/MG.

Outro tema analisado nessa pesquisa desenvolvida no governo Neves refere-se às possíveis diferenças de tratamento da escola particular com os alunos do PEP/MG em relação ao aluno regular. Nesse sentido, os depoimentos dos gestores foram divergentes. Alguns afirmaram que não existiam diferenças na estrutura curricular, no corpo docente e entre os alunos (bolsistas ou não). Já outros apontaram nas entrevistas, diferenças entre os alunos do PEP/MG e os não bolsistas quanto à aprendizagem, responsabilizando a deficiência dos primeiros à forma de ingresso no curso. Afirmaram, porém, não haver diferenças em relação ao tratamento entre professor e aluno. Entretanto, em outro momento, referiam-se a disparidades entre os alunos pagantes e não pagantes, principalmente acerca do grau de conhecimentos anteriores, pois os alunos bolsistas tinham mais dificuldades.

Para os gestores, em relação ao desenvolvimento do PEP/MG, os cursos eram bem-sucedidos, o que levava à oferta de novos cursos. Mas assinalaram dificuldades de comunicação administrativa entre as escolas e a SEE/MG. Opinião semelhante apresentaram os professores entrevistados. Para eles, a coordenação do PEP/MG, segundo a pesquisa *Políticas Públicas para a Educação Profissional: Estudo do Programa de Educação Profissional ofertado pelo Governo Aécio Neves – MG* era satisfatória. Contudo, ressaltaram que poderia haver maior interação entre a gestão e os alunos, pois auxiliaria no andamento do curso.

Sobre a importância da disciplina que lecionavam e a participação dos professores na elaboração da ementa, constatou-se que os docentes tinham ciência da importância e da especificidade de suas respectivas disciplinas, todavia, queixavam-se da carga horária reduzida. De acordo com eles, a participação na elaboração da ementa ficava a cargo da equipe pedagógica, conforme as diretrizes da SEE/MG. Acrescentam, também, que não participavam do planejamento do curso, ficando restritos ao planejamento da aula.

Acerca do perfil das turmas, segundo os gestores entrevistados, não havia um perfil definido, pois não existiam critérios para a enturmação dos alunos. Além disso, às vezes havia uma só turma do PEP/MG em cada turno. Houve ainda alunos bolsistas e não bolsistas em uma mesma classe em algumas instituições pesquisadas.

Quanto à certificação do curso, segundo os gestores, na maioria das instituições eram conferidos após o término de cada módulo. E com relação ao estágio, na maioria das instituições pesquisas não era obrigatório. Ainda nessa pesquisa sobre o PEP/MG, nas entrevistas realizadas com os alunos verificou-se que em sete instituições pesquisadas, a realização do estágio era compulsória, enquanto em três escolas, essa atividade não era obrigatória.

Em última análise, sobre o ingresso dos egressos do PEP/MG no mercado de trabalho, não existia acompanhamento específico por parte das instituições particulares pesquisadas. Alguns gestores chegaram a afirmar que já havia, antes do PEP/MG, uma forma de acompanhamento dos alunos egressos, enquanto outros limitaram-se a dizer que ainda não possuíam turmas formadas do PEP na instituição, e passaram a apontar dificuldades em estabelecer contato com os alunos que já concluíram o curso.

QUADRO 5 – Síntese dos resultados encontrados na pesquisa Políticas Públicas para a Educação Profissional: Estudo do Programa de Educação Profissional ofertado pelo Governo Aécio Neves – MG, 2011.

Categoria	Resultado
Motivos da escolha do curso técnico pelo PEP/MG.	Por ser gratuito e melhorar sua condição financeira.
Sobre o processo seletivo realizado para ingresso no PEP/MG.	Foi criticado pelos alunos devido ser formal e não agregar conhecimentos. Para gestores a prova apresenta baixo nível de conteúdo.
Em relação ao material didático que a escola oferece.	Foi avaliado pelos alunos como sendo reduzido e precário.
Os motivos para a questão da evasão escolar no PEP/MG.	Para os estudantes os principais problemas que poderiam levar ao abandono são: a dificuldade de dialogar com a coordenação em algumas instituições; aos problemas

Categoria	Resultado
	financeiros que dificultavam sua permanência na escola; ao excessivo número de aulas teóricas; à falta de disponibilidade de laboratórios para as aulas práticas; à conciliação entre trabalho com o estudo; às dificuldades para a prática do estágio.
A avaliação dos alunos sobre a infra-estrutura física das escolas.	A biblioteca e os laboratórios de informática e aulas práticas necessitavam de uma melhoria como a aquisição de maior número de livros e computadores e softwares atualizados. As salas de aula, na opinião de alguns alunos, deveriam possuir um mobiliário melhor.
Quanto as possíveis diferenças de tratamento da escola particular com os alunos do PEP/MG em relação ao aluno regular.	Não era percebido nenhuma diferença de tratamento entre bolsista do PEP/MG e o aluno regular.
Acompanhamento do ingresso dos egressos do PEP/MG no mercado de trabalho,	Não existia acompanhamento ao aluno quanto a seu ingresso no mercado de trabalho.

Fonte: Pesquisa "Políticas Públicas para a Educação Profissional: Estudo do Programa de Educação Profissional ofertado pelo Governo Aécio Neves – MG", 2011.

4.3.2 Os documentos da SEE/MG sobre a evasão no PEP/MG

A SEE/MG, através da Superintendência de Ensino Médio e Profissional (SEMP/MG) forneceu para esta pesquisa importantes dados e informações sobre a evasão de alunos no PEP/MG. O primeiro volume de arquivo da Secretaria consultado continha documentos sobre a situação do abandono escolar no PEP I. Posteriormente, no ano de 2012, foram enviados pela SEMP/MG dados estatísticos sobre a evasão ocorrida em todas as edições do PEP/MG, no período aqui estudado. Assim, serão apresentadas neste tópico primeiramente as informações fornecidas sobre a evasão somente no PEP I e PEP IV e, posteriormente, os dados estatísticos sobre o PEP I, PEP II, PEP III e PEP IV em conjunto.

As informações sobre a evasão no PEP/MG I foram obtidas por meio do sistema de monitoramento dos cursos, organizado pela SEE/MG, da seguinte forma: apresentava-se uma lista ao aluno contendo 13 motivos para o abandono do curso ofertado pelo PEP/MG, conforme visualiza-se na tabela à frente.

A análise desses dados da SEE/MG sobre a evasão no PEP I mostra que a principal razão da desistência apresentada pelos evadidos era a necessidade de emprego (36,56%), seguida pelo desinteresse (20,91%) e, depois, bem abaixo, encontravam-se outros motivos, tais como horário incompatível, ingresso no curso superior, mudança de cidade, entre outros. Portanto, o aluno do PEP I geralmente abandona o curso por duas razões principais: a) sobrevivência, logo, a necessidade imediata de trabalho; ou b) desinteresse em fazer um curso profissionalizante. (cf. TABELA 14)

Por outro lado, os motivos da evasão escolar, constantes do questionário aplicado pela SEE/MG, durante o PEP I, não são muito precisos. Algumas alternativas são imprecisas, como se pode observar, por exemplo, na segunda opção mais indicada *Desinteresse/Sem justificativa*. O resultado dessa opção corresponde a 20,91%, mas não deixando claro o tipo de desinteresse ao qual o aluno se refere. Portanto, não se pode apontar, com segurança, as causas do abandono do aluno do PEP.

TABELA 14 – Causas de Evasão no Programa PEP I, SEE/MG, 2008.

CAUSAS DO ABANDONO (PEP)	%
1. EMPREGO	36,56
2. DESINTERESSE / SEM JUSTIFICATIVA	20,91
3. HORÁRIO INCOMPATÍVEL	9,15
4. ESTUDOS	8,91
5. INGRESSO NO CURSO SUPERIOR	7,40
6. MUDANÇA DE MUNICÍPIO	4,23
7. SAÚDE	3,01
8. TRANSPORTE	2,95
9. GRAVIDEZ	1,85
10. ACHOU MUITO DIFÍCIL	1,85
11. NÃO SE IDENTIFICOU COM O CURSO	1,75
12. FILHOS	1,43

Fonte: Superintendência de Ensino Médio e Educação Profissional, SEE/MG, 2010.

As informações obtidas pelo sistema de monitoramento mostram que, em relação ao ano de 2008, do qual participaram setenta e dois municípios,

houve um índice de evasão superior a 10%, nos cursos oferecidos em vinte e cinco cidades do Estado de Minas Gerais (cf. TABELA 15). Trata-se de um alto índice de abandono.

Avaliar se determinada taxa de evasão é alta ou baixa é algo complexo, pois o objetivo das organizações internacionais, voltadas à educação, bem como dos pesquisadores do assunto é que não exista evasão. No âmbito internacional, a União Europeia fixou, em uma reunião realizada em Lisboa em 2000, que até o ano de 2010, a taxa média de abandono escolar precoce nos países componentes daquela organização não deveria ser superior a 10% (EUROPEAN COUNCIL, 2004, p. 21). No que diz respeito ao Brasil, uma pesquisa realizada pela Fundação Getúlio Vargas (FGV), em 2009, indicou que uma taxa de evasão acima de 17,8% poderia ser considerada alta. Mas essa entidade não apresentou maiores detalhamentos sobre o uso desse parâmetro. Entretanto, tomando-se o valor de até 10% como índice aceitável e de 17% como elevada taxa de evasão, verifica-se que, em 11 municípios do Estado de Minas Gerais contemplados pelo PEP I, os índices são ainda maiores que os detectados pela pesquisa brasileira, cuja taxa variou entre 46,67 e 19,26%, e, em quatro deles, a taxa foi de até 15% de evasão, como se vê na tabela abaixo.

TABELA 15 – Cidades com Maior Índice de Evasão no PEP I, SEE/MG, 2008

MUNICÍPIO (PEP)	% de evasão
CARMO DO PARANAÍBA	46,67
SANTA VITÓRIA	29,82
SANTA RITA DO SAPUCAÍ	27,49
ARAGUARI	26,67
FRUTAL	25,76
MATOZINHOS	21,32
ITAÚNA	20,48
POÇOS DE CALDAS	19,75
CATAGUASES	19,67
VESPASIANO	19,58
VAZANTE	19,26
PARACATU	17,39
CARATINGA	17,14
TEÓFILO OTONI	15,25
BELO HORIZONTE	15,02

Fonte: Superintendência de Ensino Médio e Educação Profissional, SEE/MG, 2010.

Considerando-se o índice de 1,5% como baixo e tomando-o como parâmetro do desempenho do PEP I, verifica-se que somente 15 municípios, dos

72 participantes deste programa, demonstraram, no ano de 2008, baixo índice de evasão. Veja a tabela a seguir:

TABELA 16 – Cidades com Menor Índice de Evasão no PEP I, SEE/MG, 2008

MUNICÍPIO (PEP)	% de evasão
SETE LAGOAS	1,15
ÁGUAS FORMOSAS	0,95
ITUIUTABA	0,86
ARCOS	0,00
BRUMADINHO	0,00
CEL. FABRICIANO	0,00
CONS. LAFAIETE	0,00
COROMANDEL	0,00
DIAMANTINA	0,00
OLIVEIRA	0,00
PEDRA AZUL	0,00
SANTOS DUMONT	0,00
TIMÓTEO	0,00
TRÊS CORAÇÕES	0,00
TRÊS MARIAS	0,00

Fonte: Superintendência de Ensino Médio e Educação Profissional, SEE/MG, 2010.

Ainda de acordo com as informações obtidas pelo sistema de monitoramento, em relação ao ano de 2008, do qual participaram setenta e dois municípios, houve um índice de evasão superior a 10% nos cursos oferecidos em vinte e cinco cidades do Estado de Minas Gerais, como mostra a tabela anterior. Trata-se de alto índice de abandono.

Passando ao PEP IV, ano 2010, conforme os dados fornecidos pela SEMP/MG, participaram do Programa 117 cidades mineiras e o índice de evasão foi muito superior ao registrado no PEP I, como registra a tabela adiante. Conforme critério indicado acima, considerou-se o índice acima de 15% de evasão nas cidades como alto. Observou-se que, em 109 municípios, quase todas as cidades que foram contempladas com o PEP IV, apresentaram porcentagem de evasão superior a esta taxa. Treze cidades apresentaram taxas muito altas de evasão, entre 50% a 60,68%, o que significa que mais da metade dos alunos matriculados no PEP IV, nessas cidades, abandonarou o curso. É expressivo o número de cidades que apresentaram número de evasão entre 20% a 48,61%. Apenas uma cidade, Betim, das 117 cidades que tiveram o PEP IV, obteve taxa de evasão inferior a 15%. Sete municípios que participaram desta versão do PEP/MG não informaram o índice de evasão.

Comparando-se os resultados apresentados pela SEMP/MG sobre a porcentagem de alunos egressos do PEP IV, com os apresentados no PEP I, observa-se forte acréscimo da evasão desse Programa.

TABELA 17 – Índice de evasão nas Cidades no PEP IV, SEE/MG, 2010

MUNICÍPIO	Taxa de Evasão (%)
OURO PRETO	60,68
SÃO GOTARDO	58,24
MACHADO	56,10
MATOZINHOS	55,68
UBERABA	55,58
SÃO GONÇALO DO RIO ABAIXO	55,41
BELO ORIENTE	53,42
MANHUAÇÚ	52,42
SÃO SEBASTIAO DO PARAÍSO	52,17
ARAXÁ	50,93
LEOPOLDINA	50,60
ITAJUBÁ	50,00
ITUIUTABA	50,00
POUSO ALEGRE	48,61
COROMANDEL	48,28
VÁRZEA DA PALMA	47,06
SER JOAO DEL REI	46,85
UBÁ	46,82
ALMENARA	46,67
CARMO DO PARANAIBA	46,67
ANDRADAS	46,48
JOÃO PINHEIRO	46,23
PONTE NOVA	45,45
PARÁ DE MINAS	44,81
JUATUBÁ	44,81
GOVERNADOR VALADARES	44,55
CATAGUASES	43,93
SANTOS DUMONT	43,66
JUIZ DE FORA	43,17
GUAXUPÉ	42,86
ARAÇUAÍ	42,11
ALFENAS	41,92
UBERLANDIA	41,34
BOA ESPERANÇA	41,22
BARÃO DE COCAIS	40,86
TRÊS CORAÇÕES	40,78

MUNICÍPIO	Taxa de Evasão (%)
CURVELO	40,57
FRUTAL	40,25
TRÊS MARIAS	39,53
SABARÁ	38,91
PASSOS	38,69
MONTE CARMELO	38,57
NOVA LIMA	38,22
TEÓFILO OTONI	38,12
CONGONHAS	37,73
JOÃO MONLEVADE	37,47
SANTA RITA DO SAPUCAÍ	37,38
ARAGUARI	36,76
POÇOS DE CALDAS	36,51
UNAÍ	36,09
OLIVEIRA	35,88
SETE LAGOAS	35,77
PARACATU	35,76
VESPASIANO	35,59
PEDRA AZUL	35,53
ÁGUAS FORMOSAS	35,42
SANTA LUZIA	35,38
ALÉM PARAIBA	35,37
MURIAÉ	35,34
CORONEL FABRICIANO	35,33
ITURAMA	35,14
OURO BRANCO	35,14
CONTAGEM	35,02
ITABIRITO	35,00
JANAÚBA	34,73
CARATINGA	34,25
SARZEDO	34,23
VARGINHA	33,90
VIÇOSA	33,33
BARBACENA	32,64
IGARAPÉ	32,26
PATOS DE MINAS	31,74
SANTA BÁRBARA	31,65
ITABIRA	31,29
PIUMHI	30,18
DIVINÓPOLIS	29,94
CONSELHEIRO LAFAIETE	29,91
LAVRAS	29,88
NOVA SERRANA	29,63

MUNICÍPIO	Taxa de Evasão (%)
PATROCÍNIO	29,38
SÃO JOAQUIM DE BICAS	29,27
BELO HORIZONTE	29,14
MONTES CLAROS	29,00
RAPOSOS	28,85
SANTA VITÓRIA	28,36
CAMPINA VERDE	28,16
MARIANA	28,11
MÁRIO CAMPOS	27,87
VAZANTE	27,84
ITAÚNA	27,51
CAMPO BELO	26,92
IPATINGA	26,50
ITAGUARA	26,15
BOCAIÚVA	24,19
NOVA ERA	23,84
PIRAPORA	23,81
PRATA	23,36
FORMIGA	23,26
ARCOS	22,58
TIMÓTEO	21,66
BRUMADINHO	21,43
POMPEU	21,30
LAGOA DA PRATA	18,93
GRÃO MOGOL	18,00
MATO VERDE	17,90
TAIOBEIRAS	17,78
ESPINOSA	17,39
PORTEIRINHA	17,21
RIO PARDO DE MINAS	16,03
BETIM	13,29
JAÍBA	Não informado
MINAS NOVAS	Não informado
NOVO CRUZEIRO	Não informado
PEÇANHA	Não informado
RIO MANSO	Não informado
SALINAS	Não informado
SÃO FRANCISCO	Não informado

Fonte: Superintendência de Ensino Médio e Educação Profissional, SEE/MG, 2012.

Pode-se observar, conforme dados da tabela adiante, que dos 66 cursos oferecidos através do PEP I, 32 tiveram mais de 10% de evasão escolar. Assim, os cursos de Técnico de Panificação apresentaram 33,85% de evasão; o Técnico de Movelaria, 31,79%; o Técnico em Manutenção em Máquinas Agrícolas, 23,43%; o Técnico em Eletrônica, 22,43%; o Técnico de Desenho Industrial, 22,39%; e o Técnico de Química industrial, 21,62%. Esses cursos apresentaram o maior índice de evasão. E treze cursos tiveram porcentagem de abandono maior que 15%. Somente em nove cursos não houve nenhum aluno evadido; em sua maioria, da área da saúde ou meio ambiente. A área com maior índice de evasão estava concentrada no setor industrial.

TABELA 18 – Relação por Cursos de alunos evadidos no PEP I, SEE/MG, 2008

CURSO	Alunos	Evadidos	%
TÉCNICO DE PANIFICAÇÃO E CONFEITARIA	65	22	33,85
TÉCNICO DE MOVELARIA	151	48	31,79
TÉCNICO DE MANUTENÇÃO DE MÁQUINAS AGRÍCOLAS	175	41	23,43
TÉCNICO DE ELETRÔNICA	1003	225	22,43
TÉCNICO DE DESENHO INDUSTRIAL	67	15	22,39
TÉCNICO DE QUÍMICA INDUSTRIAL	37	8	21,62
TÉCNICO DE MANUTENÇÃO DE MÁQUINAS INDUSTRIAIS	56	11	19,64
TÉCNICO DE AUTOMAÇÃO INDUSTRIAL	192	37	19,27
TÉCNICO DE ALIMENTOS	153	29	18,95
TÉCNICO DE ELETROELETRÔNICA	452	85	18,81
TÉCNICO DE INFORMÁTICA INDUSTRIAL	278	52	18,71
TÉCNICO DE SECRETARIADO EXECUTIVO	92	16	17,39
TÉCNICO DE METALURGIA	35	6	17,14
TÉCNICO DE GUIA DE TURISMO	24	4	16,67
TÉCNICO DE MECÂNICA	882	146	16,55
TÉCNICO DE RADIOLOGIA MÉDICA	178	29	16,29
TÉCNICO DE EDIFICAÇÕES	106	17	16,04
TÉCNICO DE CONFECÇÃO VESTUÁRIO	140	20	14,29
TÉCNICO DE SISTEMA DE INFORMAÇÃO	91	13	14,29
TÉCNICO DE INFORMÁTICA	833	117	14,05
TÉCNICO DE HIGIENE DENTAL	143	20	13,99
TÉCNICO DE TURISMO	30	4	13,33
TÉCNICO DE ELETROMECÂNICA	450	58	12,89
TÉCNICO DE ELETRÔNICA INDUSTRIAL	33	4	12,12
TÉCNICO DE MEIO AMBIENTE	133	16	12,03
TÉCNICO DE ELETROTÉCNICA	505	57	11,29
TÉCNICO DE CONSTRUÇÃO CIVIL	173	19	10,98
TÉCNICO DE QUÍMICA	276	30	10,87

CURSO	Alunos	Evadidos	%
TÉCNICO DE HOTELARIA	232	24	10,34
TÉCNICO DE MECÂNICA INDUSTRIAL	545	56	10,28
TÉCNICO DE ADMINISTRAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS	60	6	10,00
TÉCNICO DE SAÚDE E SEGURANÇA NO TRABALHO	327	32	9,79
TÉCNICO DE CALÇADOS	35	3	8,57
TÉCNICO DE GESTÃO DE PROCESSOS INDUSTRIAIS	35	3	8,57
TÉCNICO DE DESIGN INDUSTRIAL MOVELEIRO	50	4	8,00
TÉCNICO DE AGROPECUÁRIA	42	3	7,14
TÉCNICO DE INFORMÁTICA GERENCIAL	100	7	7,00
TÉCNICO DE MECÂNICA DE MANUTENÇÃO	236	16	6,78
TÉCNICO DE MECATRÔNICA	282	19	6,74
TÉCNICO DE EVENTOS	64	4	6,25
TÉCNICO DE MECÂNICA DE MANUTENÇÃO INDUSTRIAL	70	3	4,29
TÉCNICO DE INFORMÁTICA EMPRESARIAL	120	5	4,17
TÉCNICO DE MANUTENÇÃO DE EQUIPAMENTOS DE MINERAÇÃO	140	5	3,57
TÉCNICO DE ENFERMAGEM	2944	103	3,50
TÉCNICO DE GESTÃO DE NEGÓCIOS	1770	61	3,45
TÉCNICO DE ÓTICA	90	3	3,33
TÉCNICO DE MINERAÇÃO	303	10	3,30
TÉCNICO DE CONTABILIDADE	981	31	3,16
TÉCNICO DE RADIOLOGIA MÉDICA E DIAGNÓSTICO POR IMAGEM	70	2	2,86
TÉCNICO DE SECRETARIADO	600	15	2,50
TÉCNICO DE SEGURANÇA DO TRABALHO	1374	34	2,47
TÉCNICO DE FARMÁCIA	540	12	2,22
TÉCNICO DE ELETROELETRÔNICA INDUSTRIAL	65	1	1,54
TÉCNICO DE SEGURANÇA NO TRABALHO COM ÊNFASE DE GESTÃO AMBIENTAL	70	1	1,43
TÉCNICO DE NUTRIÇÃO DIETÉTICA	374	5	1,34
TÉCNICO DE AUTOMOBILÍSTICA	80	1	1,25
TÉCNICO DE ESTETICISTA	566	7	1,24
TÉCNICO DE INFORMÁTICA – REDES DE COMPUTADORES	510	5	0,98
TÉCNICO DE ADMINISTRAÇÃO HOSPITALAR	60		0,00
TÉCNICO DE ENFERMAGEM (COM ESPECIALIZAÇÃO DE ENFERMAGEM DO TRABALHO)	105		0,00
TÉCNICO DE GESTÃO DE MEIO AMBIENTE E AGRONEGÓCIOS	115		0,00
TÉCNICO DE PATOLOGIA CLÍNICA	60		0,00
TÉCNICO DE PODOLOGIA	37		0,00
TÉCNICO DE TRANSAÇÕES IMOBILIÁRIAS	30		0,00
TÊCNICO DE TURISMO E HOSPITALIDADE	50		0,00
TÉCNICO DE VESTUÁRIA	33		0,00

Fonte: Superintendência de Ensino Médio e Educação Profissional, SEE/MG, 2010.

No PEP IV foram oferecidos aos alunos 55 cursos técnicos de ensino médio. E a taxa de evasão registrada pela SEMP/MG também foi bem mais alta

que a do PEP I: 51 cursos apresentaram índice de evasão maior que 15%, e em 49 cursos foi registrado índice de abandono entre 72,43% e 25,61%. O curso de Técnico em Conservação e Restauro obteve um índice enorme de abandono: 72,46%. Somente um curso não apresentou evasão, o curso de Técnico em Petroquímica.

Abaixo segue a tabela que mostra o percentual de alunos, por cursos, evadidos do PEP IV:

TABELA 19 – Relação por Cursos de alunos evadidos no PEP IV, SEE/MG, 2010

CURSO	Taxa de Evasão (%)
TÉCNICO EM CONSERVACÃO E RESTAURO	72,46
TÉCNICO EM INFORMÁTICA PARA INTERNET	58,06
TÉCNICO EM DESIGN DE MÓVEIS	55,56
TÉCNICO EM AGRONEGÓCIO	55,08
TÉCNICO EM FINANÇAS	55,07
TÉCNICO EM ELETRONICA	49,05
TÉCNICO EM ELETROMÊCANICA	48,81
TÉCNICO EM ÓPTICA	48,39
TÉCNICO EM AÇÚCAR E ÁLCOOL	46,31
TÉCNICO EM MANUTENCÃO DE MÁQUINAS AGRÍCOLAS	44,58
TÉCNICO EM DESIGN GRÁFICO	44,04
TÉCNICO EM ELETROTÉCNICA	42,52
TÉCNICO EM MECÂNICA	42,30
TÉCNICO EM REDES DE COMPUTADORES	42,03
TÉCNICO EM PRÓTESE DENTÁRIA	41,82
TÉCNICO EM AUTOMAÇÃO INDUSTRIAL	41,59
TÉCNICO EM MASSOTERAPIA	40,74
TÉCNICO EM ALIMENTOS	40,00
TÉCNICO EM COMÉRCIO	39,53
TÉCNICO EM ELETROELETRÔNICA	39,37
TÉCNICO EM MECATRÔNICA	39,30
TÉCNICO EM TRANSAÇÕES IMOBILIÁRIAS	38,60
TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA	37,69
TÉCNICO EM INFORMÁTICA	37,60
TÉCNICO EM MANUTENÇÃO AUTOMOTIVA	36,36
TÉCNICO EM RECURSOS HUMANOS	35,94
TÉCNICO EM ANÁLISES CLÍNICAS	35,72
TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO	35,63
TÉCNICO EM NUTRICÃO E DIETÉTICA	35,41
TÉCNICO EM LOGÍSTICA	35,24

CURSO	Taxa de Evasão (%)
TÉCNICO EM METALURGIA	35,16
TÉCNICO EM MINERAÇÃO	31,64
TÉCNICO EM MANUTENÇÃO DE AERONAVES	31,54
TÉCNICO EM ENFERMAGEM	31,44
TÉCNICO EM ESTÉTICA	31,23
TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES	31,06
TÉCNICO EM QUÍMICA	30,24
TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO	30,13
TÉCNICO EM FARMÁCIA	29,86
TÉCNICO EM CALÇADOS	29,63
TÉCNICO EM VESTUÁRIO	29,55
TÉCNICO EM MEIO AMBIENTE	29,25
TÉCNICO EM GERÊNCIA DE SAÚDE	29,17
TÉCNICO EM AGRICULTURA	28,13
TÉCNICO EM RADIOLOGIA	27,74
TÉCNICO EM IMAGEM PESSOAL	27,71
TÉCNICO EM CONTABILIDADE	27,14
TÉCNICO EM REFRIGERAÇAO E CLIMATIZAÇÃO	26,19
TÉCNICO EM SECRETARIADO	25,61
TÉCNICO EM AGRIMENSURA	17,65
TÉCNICO EM HIGIENE DENTAL	16,67
TÉCNICO EM AGENCIAMENTO DE VIAGENS	7,89
TÉCNICO EM GESTÃO	6,32
TÉCNICO EM HOSPEDAGEM (TÉCNICO EM HOTELARIA)	6,17
TÉCNICO EM PETROQUÍMICA	0,00

Fonte: Superintendência de Ensino Médio e Educação Profissional, SEE/MG, 2012.

No ano de 2011 a SEMP/MG, através do seu sistema de monitoramento Do PEP/MG, realizou um estudo sobre a evasão dos alunos desse Programa de ensino profissionalizante. O principal instrumento utilizado para a pesquisa foi a finalização de um *survey* sobre os motivos que levaram os alunos a abandonarem o curso. Foram identificados 17.203 casos de alunos que evadiram do PEP/MG entre as edições do PEP I ao PEP IV dentro de um universo de 77.784 alunos participantes dessas edições. A seguir, serão analisados alguns dos principais dados estatísticos apresentados pela SEMP/MG sobre a evasão de alunos, tendo como base os dados gerados até o mês de fevereiro de 2011.

Assim, para a *Pesquisa de Evadidos*, a SEMP/MG trabalhou duas dimensões para a busca de informações: uma relacionada às condições de oferta

do curso, e outra, à análise dos fatores responsáveis pelo abandono por parte do aluno, como retratado nesse trecho:

> De modo geral, duas dimensões foram trabalhadas na Pesquisa de Evadidos: em um primeiro momento, foram abordados aspectos atribuíveis às condições de oferta dos cursos; em seguida, focou-se a análise sobre diversos fatores relacionados ao aluno. A partir das evidências empírica fornecidas pelos dados coletados, pôde-se avaliar se a evasão se deve mais a aspectos dos próprios cursos ou a características do seu público-alvo. Dessa forma, nesse trabalho, buscou-se abordar fatores intra e extraescolar que pudessem determinar a não continuidade do aluno no Programa. (MINAS GERAIS, 2011, p. 1)

Este *survey* aplicado em 2011, pela SEMP/MG, foi realizado com alunos que evadiram do PEP/MG desde sua primeira edição. Logo existiam cursos que já haviam sido concluídos e cursos que estavam em andamento. Conforme o Minas Gerais (2011), foram adotados critérios para identificar os alunos que seriam considerados evadidos. Para os cursos já concluídos, os critérios foram: considerar o aluno não certificado, o aluno infreqüente no último mês do curso; e o aluno com frequência inferior a 75% ao longo de todo o curso. Para os cursos em andamento adotaram-se dois critérios: o aluno com mais de 25% de faltas e o aluno que tivesse sido classificado como infreqüente no último mês pesquisado.

A adoção desses critérios permitiu ao SEMP/MG determinar o universo de alunos a ser investigado pelo *survey*. Dos 77.785 casos válidos existentes, 17.203 alunos (22,1%) foram classificados como evadidos. Desse universo de 17.203 evadidos, 2.163 alunos foram selecionados para a realização do *survey*. A escolha dos casos se deu por amostragem estratificada, que consistiu em dividir a população em subgrupos homogêneos para determinadas características, sendo selecionada uma amostra aleatória simples, em cada um deles. Para a realização da Pesquisa de Evadidos, foram consideradas as instituições de ensino e os cursos como grupos de referências, e foi calculada a proporção de casos para cada um desses estratos (instituição e, depois, curso).

Conforme demonstra a tabela abaixo, o PEP/MG apresentou um elevado índice de evasão escolar, totalizando 17.203 alunos (22,1%) que iniciaram o curso e abandonaram-no. Por sua vez, O PEP I teve o maior índice de evasão, representando 32,5% do total de alunos e um número maior de alunos

evadidos (5.594) que o PEP IV (5.276), mesmo tendo um número menor de participantes (19.916) que o PEP IV (26.444).

TABELA 20 – Estimativa de alunos evadidos, por edição e porcentagem acumulada do PEP/MG, SEE/MG

Status	PEP I		PEP II		PEP III		PEP IV		TOTAL	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Evadido	5.594	32,5	2.345	13,6	3.988	23,2	5.276	30,7	17,203	22,1
Regular	14.322	23,6	7.385	12,2	17.706	29,2	21.168	34,9	60.581	77,9
Total	**19.916**	**25,6**	**9.730**	**12,5**	**21.694**	**34,0**	**26.444**	**34,0**	**77.784**	**100**

Fonte: Superintendência de Ensino Médio e Educação Profissional, SEE/MG, 2011.

Outro indicador calculado na Pesquisa de Evadidos, conforme o Minas Gerais (2011), relacionava-se ao tempo de permanência no curso em que o aluno se matriculou. A maioria dos evadidos do PEP/MG deixou o curso no início ou durante o primeiro módulo do curso profissionalizante. A concentração da evasão ocorreu nos meses iniciais de realização dos cursos, com grande recorrência de alunos que nunca frequentaram as aulas, ou que frequentaram por um período de até três semanas. Somados, esses dois grupos correspondem a 48,4% dos evadidos, contingente que se manteve freqüente, segundo a SEE/MG, às aulas por um período inferior a um mês.

Observou-se que a maioria expressiva dos alunos que evadiram do PEP/MG já haviam concluído o Ensino Médio, em termos percentuais, 79,5% dos evadidos. Os alunos que cursavam o Ensino Médio, concomitantemente ao profissionalizante, correspondiam a apenas 20,5% dos que abandonaram esse Programa. Como informam os dados sobre os evadidos do PEP/MG, o perfil do aluno que mais desiste é o jovem maduro que já concluíra o ensino médio, como retrata a tabela abaixo:

TABELA 21 – Modo de realização do curso dos evadido no PEP/MG, SEE/MG

MODO	Frequência	%
Concomitante	443	20,5
Subseqüente	1.720	79,5
Total	2.163	100

Fonte: Superintendência de Ensino Médio e Educação Profissional, SEE/MG, 2011.

Grande parcela dos alunos que evadiram do PEP/MG e o nível de escolaridade correspondia à idade, e faziam o curso técnico concomitantemente ao ensino médio, não atribuíram a dupla carga de estudo a dificuldade em continuar no curso (cf. TABELA 22). A maioria (55,98%) dos entrevistados respondeu que esse fator não interferiu na realização do curso, e 19,41% ainda disseram que a forma concomitante interferiu positivamente em seus estudos. Somente 24,60% dos alunos responderam que foram prejudicados pela forma concomitante de estudo. Esses dados indicam, possivelmente, que a realização simultânea de cursos técnico e ensino médio não é fator preponderante para a evasão de alunos. A tabela abaixo mostra dados relativos á pergunta: o ensino médio interferiu na realização do seu curso no PEP?

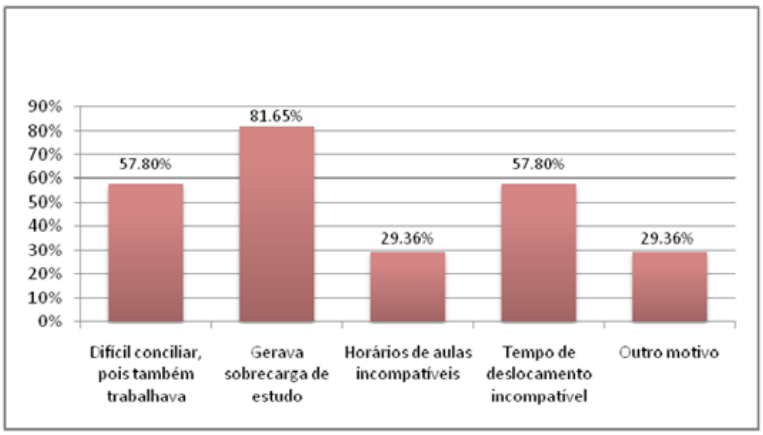
TABELA 22 – Concomitância de cursos e a evasão no PEP/MG, SEE/MG

OPÇÕES	Freq.	%
Sim, positivamente	86	19,41
Sim, negativamente	109	24,60
Não interferiu.	248	55,98
Total	443	100,00

Fonte: Superintendência de Ensino Médio e Educação Profissional, SEE/MG, 2011.

Do grupo de alunos que responderam que a concomitância dos cursos realizados interferiu em seus estudos, 109 evadiram-se. A maioria deles indicou que a sobrecarga de estudo (81,65%) levou ao abandono; em seguida vem a dificuldade de conciliar trabalho com o estudo (57,80%), e o tempo de deslocamento incompatível (57,80%). Esses dados encontram-se no gráfico abaixo:

GRÁFICO 6 – Motivos para a evasão dos alunos que realizaram o PEP/MG na forma concomitante, SEE/MG



Fonte: SEE/MG, SEMP/MG, *EstudoEvadido_Survey2011*, 2011.

Em relação às condições da estrutura física e pedagógica das escolas profissionalizantes privadas, selecionadas pelo PEP/MG, e o abandono delas pelo alunos, como registra a tabela a seguir, 77, 11% dos alunos responderam que as possíveis deficiências das instituições e material didático não interferiram na decisão de abandonar o curso. A tabela seguinte está relacionada á questão: os aspectos relacionados ao ensino, ao material didático ou à qualidade da infra-estrutura física, levaram ao abandono?

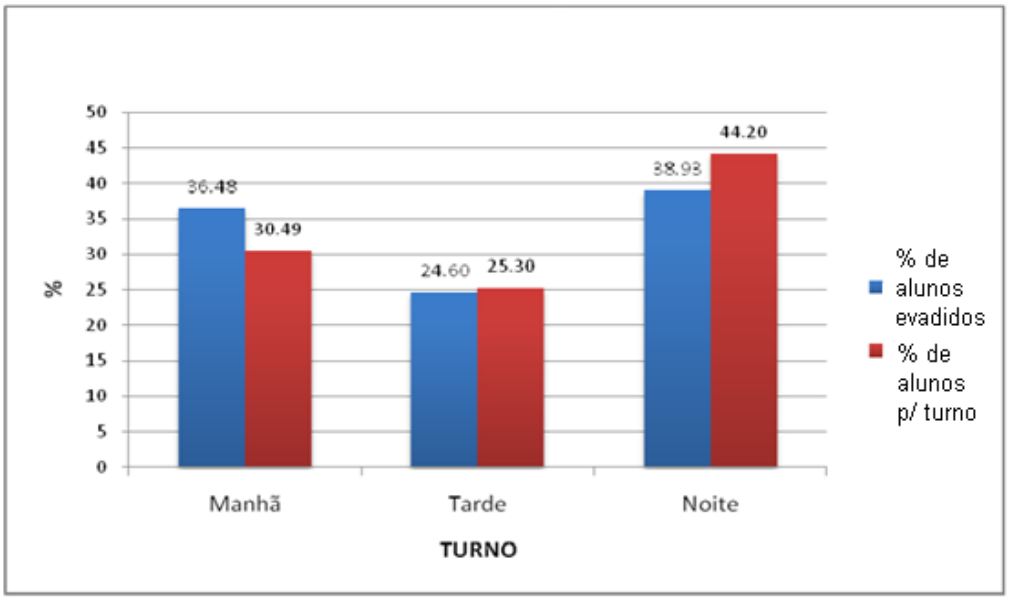
TABELA 23 – Condições da estrutura física e pedagógica do PEP/MG na opinião do aluno

Opções	Freq.	%
Inviabilizou a permanência no curso	87	7,11
Impôs algumas dificuldades	193	15,78
Não interferiu na evasão	943	77,11
Total	1.223*	100

Fonte: Superintendência de Ensino Médio e Educação Profissional, SEE/MG, 2011.
*Foram considerados apenas os 1.223 casos de alunos evadidos que permaneceram ao menos um mês realizando o curso.

Observando-se o gráfico seguinte, que mostra a incidência da evasão de alunos do PEP/MG entre os turnos, constata-se que o turno matutino o é mais preocupante. Os resultados indicam variações entre os períodos da manhã e noite. Assim, o percentual de alunos evadidos que realizaram o curso no turno da manhã (36,48%) foi superior à proporção de alunos matriculados nesse mesmo período (30,49%). Por outro lado, para o turno da noite, nota-se um percentual menor de evadidos (38,93%), em comparação com a proporção de matrículas realizadas (44,20%). Esses resultados são indicativos de que os alunos do período da manhã têm maior propensão a abandonar o curso.

GRÁFICO 7 – Relação entre os alunos evadidos e matriculados por turno no PEP/MG, SEE/MG.



Fonte: SEE/MG, SEMP/MG, *EstudoEvadido_Survey2011*, 2011.

Também quanto à adaptação do aluno do PEP/MG foi outro aspecto pesquisado pela SEE/MG. Foram entrevistados 603 alunos evadidos que disseram terem feito o curso em turno inadequado. A pergunta feita aos 603 respondentes tinha por objetivo saber se o turno inadequado teria contribuído na decisão de abandonar o Programa. A maioria dos evadidos (54,23%) respondeu positivamente, como se vê na tabela abaixo:

TABELA 24 – Interferência do Turno na evasão do curso

A realização do curso neste turno interferiu na sua não continuidade no curso do PEP?		
Opções de resposta	**Freq.**	**%**
Inviabilizou a permanência no curso	327	54,23
Impôs algumas dificuldades	214	35,49
Não interferiu na evasão	62	10,28
Total	603*	100

Fonte: Superintendência de Ensino Médio e Educação Profissional, SEE/MG, 2011.
(Foram considerados apenas os 603 casos de alunos evadidos que realizavam o curso em turno inadequado)

A insatisfação do aluno com a realização do curso é uma das causas importantes que podem levá-lo a evasão escolar. A não correspondência das expectativas dos estudantes com o curso pode motivá-los a interromper a sua formação. Embora esse aspecto seja de natureza subjetiva, alguns estudos o

têm apontado como um fator determinante para os níveis de evasão observados nos ensinos profissionalizante e superior. A pesquisa da SEMP/MG mostrou que 78,96% dos evadido do PEP/MG estavam satisfeitos com o curso que e somente 21,04% se mostravam insatisfeitos com a escolha do curso. Os dados da tabela abaixo referem-se à pergunta: Você estava satisfeito por ter optado por fazer esse curso?

TABELA 25 – Nível de satisfação no curso e a evasão do PEP/MG

Opção	Evadidos	
	Freq.	%
Sim	1.708	78,96
Não	455	21,04
Total	2.163	100

Fonte: Superintendência de Ensino Médio e Educação Profissional, SEE/MG, 2011.

Aprofundando o tema da insatisfação do aluno com o curso, a SEMP/MG aplicou outro questionário no qual dos 455 alunos que haviam respondido que estavam insatisfeitos com o curso, 316 evadidos responderam que essa questão interferira na continuidade no PEP. Foi então feita outra pergunta sobre as razões que os levariam a esta insatisfação. Nesta questão, onde o respondente poderia apontar mais de uma justificativa. A análise dos resultados (Cf. TABELA 26) leva a concluir que as motivações de evasão do curso referiam-se a uma causa comum. As três razões apontadas com maior frequência, todas elas com incidência superior a 66,59%, foram: o desejo de realizar outro curso técnico (81,76%); desistência da área de atuação profissional correspondente ao curso (69,23%); e frustração das expectativas (66,59%). Essas três motivações parecem apontar para a incompatibilidade entre o curso técnico escolhido e os interesses pessoais do estudante, incompatibilidade essa indicada pelo desejo de realização de outro curso, uma vez que o escolhido no processo seletivo do PEP/MG se mostrara diferente do que se esperava, e incompatível às suas aspirações profissionais. Daí, finalmente, a insatisfação gerou dificuldades para a permanência no curso.

TABELA 26 – Razões da insatisfação do curso do PEP/MG apresentadas pelo evadido

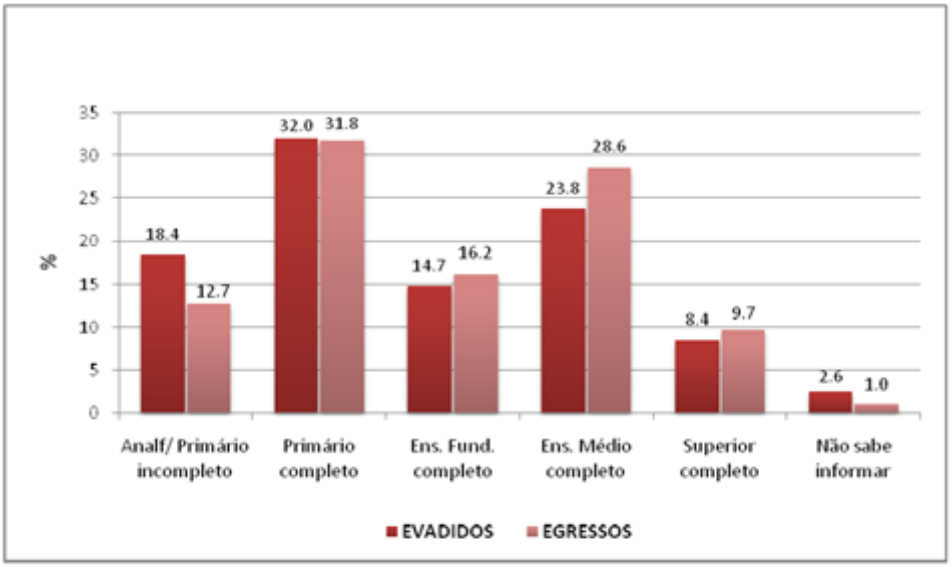
Opções	%
Gostaria de fazer outro curso técnico	81,76

Descobriu que não quer mais esta profissão	69,23
O curso era diferente do que imaginava	66,59
Outro motivo	52,75
Mercado de trabalho desfavorável	30,33
Não vale a pena investir em ensino técnico	23,08

Fonte: Superintendência de Ensino Médio e Educação Profissional, SEE/MG, 2011.

Outra questão pesquisada neste estudo diz respeito às condições culturais e econômicas da família. Esse dado seria importante para averiguar a possibilidade de relação causal entre a evasão do aluno do PEP/MG e estrutura familiar em que ele estava inserido. O primeiro item abordado a esse respeito foi o grau de instrução da mãe do aluno. Conforme registro no gráfico à frente, foi feita uma comparação entre a formação escolar da mãe do aluno evadido com a do aluno egresso do PEP/MG. De modo geral, em ambos os grupos houve a predominância de baixo nível de ensino: aproximadamente 60% das mães dos alunos possuíam escolaridade igual ou menor que o Ensino Fundamental completo, e apenas 10% haviam concluído o Ensino Superior. A dispersão dos casos, segundo as categorias de escolaridade, apresentava grande similaridade, embora se possa perceber que entre os evadidos havia maior presença de mães analfabetas ou com primário incompleto (usando a denominação antiga) e, entre os egressos, uma pequena vantagem quanto à presença de mães com ensino médio e superior completos.

GRÁFICO 8 – Escolaridade da mãe do aluno do PEP/MG, SEE/MG



Fonte: SEE/MG, SEMP/MG, *EstudoEvadido_Survey2011*, 2011.

Continuando a análise sobre a condição cultural do aluno do PEP/MG e a importância desse fator sobre a decisão de abandono do curso, o questionário do SEMP/MG buscou informação sobre os conhecimentos prévios que os alunos evadidos possuíam e se as habilidades exigidas pelo curso, no caso, língua estrangeira, domínio da internet e de informática básica, foram determinantes para a continuidade no PEP/MG. Só responderam à questão os 1.223 alunos que frequentaram pelo menos um mês os cursos até abandonarem o Programa. Como mostram os resultados presentes na tabela seguinte, apesar da demanda pelo domínio desses conhecimentos, apenas 1,23% dos evadidos (15 casos) afirmou que essas exigências foram decisivas para a desistência do curso. Para outros 10,22%, os conhecimentos prévios requeridos impuseram algumas dificuldades, e para a grande maioria (88,55%), isso não trouxe prejuízos que os levassem à evasão. Conforme a SEMP/MG, não há razões para sustentar a hipótese de que os conhecimentos prévios exigidos pelo curso teriam sido responsáveis pelo fracasso escolar dos alunos do PEP, pelo menos, no que se referia a essas três habilidades listadas.

TABELA 27 – Habilidades prévias requeridas do aluno e evasão no PEP/MG

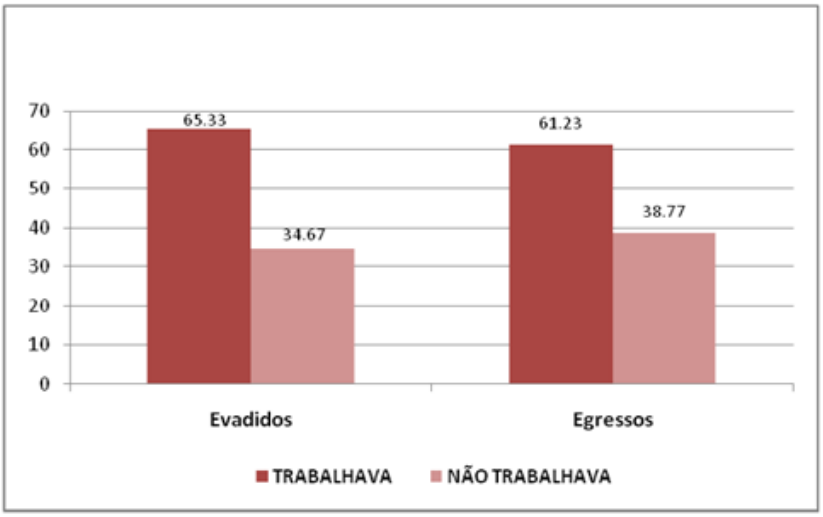
Os conhecimentos prévios exigidos pelo curso interferiram na sua não continuidade no PEP? (conhecimentos: língua estrangeira, internet e informática básica)		
Opções	**Freq.**	**%**
Inviabilizou a permanência no curso	15	1,23
Impôs algumas dificuldades	125	10,22
Não interferiu na evasão	1.083	88,55
Total	1.223*	100

Fonte: Superintendência de Ensino Médio e Educação Profissional, SEE/MG, 2011.
*Só responderam essas questões os 1223 casos de alunos que ficaram ao menos 1 mês

Essa pesquisa realizada pela SEMP/MG averiguou, também, se o tempo e o esforço destinados ao teria contribuído para o abandono escolar. Concluí-se que essas condições levam ao conflito, levando o aluno a optar ou pelo trabalho ou pelo estudo. O gráfico abaixo descreve algumas informações a esse respeito. Nota-se nele que, entre os 2.163 casos de evadidos da amostra, 65,33% trabalhavam e realizavam o curso; entre os egressos, esse percentual era um pouco inferior (61,23%), não destoando dos dados observados relativos

aos alunos evadidos. Assim, em ambos os grupos, houve predominância de casos de estudantes que se dedicavam a alguma ocupação no período em que ainda cursavam o ensino técnico pelo PEP.

GRÁFICO 9 – Condição de trabalho do aluno durante o curso do PEP/MG, SEE/MG



Fonte: SEE/MG, SEMP/MG, *EstudoEvadido_Survey2011*, 2011.

Como a maioria dos alunos do PEP/MG trabalha e estudava, a SEMP/MG formulou uma pergunta especialmente ao evadido que trabalhava à época em participava desse Programa. Entre os 1.413 casos de evadidos que conciliavam trabalho e estudo, 72% afirmaram que sua ocupação interferira negativamente na realização do curso, desses aproximadamente 2/3 abandonaram o PEP/MG em consequência da dedicação ao trabalho, entre outros possíveis motivos. Apenas 28,03%, menos de 1/3 dos respondentes, afirmaram que sua ocupação não trouxera dificuldades para a realização do curso. Portanto, diante desse conjunto de resultados, é possível afirmar que o fator trabalho é uma das causas que levam os alunos a evadirem-se do Programa, como comprovam os dados da tabela abaixo:

TABELA 28 – Trabalho e evasão do aluno no PEP/MG

O trabalho interferiu no abandono do PEP/MG?	**Frequência**	**%**
Inviabilizou a permanência no curso	596	42,18
Impôs algumas dificuldades	421	29,79
Não interferiu na evasão	396	28,03
Total	1.413*	100

Fonte: Superintendência de Ensino Médio e Educação Profissional, SEE/MG, 2011.
*Só responderam a essa questão os 1.413 casos de alunos que trabalhavam no período em que ainda realizavam o seu curso técnico.

Em relação ao tempo gasto pelo aluno com transporte e deslocamento para a escola profissionalizante do PEP/MG, e à possibilidade desse fator determinar sua evasão, poucos estudantes atribuíram a esse fator a causa da evasão do Programa (cf. TABELA 29). Assim, apenas 11% dos evadidos afirmaram que o tempo gasto com transporte ou trânsito para frequentar as aulas interferira na não continuidade no Programa. Para aproximadamente 2/3 dos casos, não existiria relação entre a sua decisão de abandonar o curso e o tempo de ida e volta para a instituição de ensino.

TABELA 29 – O tempo gasto com transporte e evasão de alunos no PEP/MG

O tempo gasto com o transporte interferiu para sua evasão no PEP/MG?	Freq.	%
Inviabilizou a permanência no curso	241	11,14
Impôs algumas dificuldades	513	23,72
Não interferiu na evasão	1.409	65,14
Total	2.163	100

Fonte: Superintendência de Ensino Médio e Educação Profissional, SEE/MG, 2011.

A última pergunta feita pelo estudo da SEMP/MG na pesquisa *EstudoEvadidos_Survey2011* tinha por objetivo saber dos ex-alunos dois principais motivos que os levaram a abandonar o PEP/MG. A tabela 30 apresenta a frequência das categorias de respostas. Os resultados confirmam a análise desenvolvida ao longo da análise do *survey*. Os três motivos mais recorrentes demonstram convergir para um único fator: a necessidade de se manter trabalhando para o provimento do sustento familiar e pessoal. A categoria mais vezes mencionada foi *conciliação do trabalho/ensino médio* com o curso técnico, lembrada por 58,9% dos evadidos. Essa porcentagem demonstra a importância do trabalho como fator de desistência do aluno do ensino profissionalizante. A opção *inadequação de turno* (31,51%) foi a segunda resposta com maior porcentagem de escolha, indicando um não conhecimento do aluno quanto ao curso oferecido pelo PEP/MG. Na sequência, vem a opção *condições financeiras* com 29,33% de escolha, o que mostra que, para grande parte dos alunos do PEP/MG não é somente necessário o curso ser gratuito para fazê-lo, é preciso que haja um auxílio financeiro para concluir o curso escolhido.

TABELA 30 – Motivos para evasão (dois principais) do PEP/MG

Ordem	Motivos da evasão	%
1	Concilar o trabalho com o Ensino Médio	58.90
2	Inadequação de turno	31.51
3	Condições financeiras	29.33
4	Tempo gasto com transporte/transito	15,53
6	Qualidade do curso	14.42
7	Questões familiares	13.80
8	Outro curso	12.01
9	Mudança de endereço	7.19
10	Insatisfação com opção de curso	7.06
11	Outros motivos	6.65
12	Desempenho no curso	6.05
13	Atraso do início do curso	2.72
14	Problemas com estágio/prática profissional	0.62
15	Exército/outros impedimentos legais	0.57
16	Cancelamento do curso	0.14

Fonte: Superintendência de Ensino Médio e Educação Profissional, SEE/MG, 2011.

Os três primeiros motivos para a evasão do aluno no PEP/MG apontados na tabela acima coincidem com as causas apontadas na tabela 14 somente sobre a evasão no PEP I. Na pesquisa da SEMP/MG de 2010, os quatro principais motivos para a evasão foram: emprego, desinteresse, horário incompatível e estudos. Na pesquisa mais ampla e detalhada de 2011, desenvolvida pela SEMP/MG através do *survey*, também foram indicados, como fatores determinantes para o abandono, a dificuldade de conciliar trabalho e estudo, inadequação do turno, horário, e a situação financeira do aluno.

Sintetizando o estudo sobre os evadidos dos PEP I, II, III e IV a SEMP/MG, analisou seis questões centrais, sobre os motivos da evasão de alunos apontados pelo *survey*. A primeira questão mostrou que a evasão de alunos do Programa se dá nos meses iniciais de execução dos cursos, com um percentual baixo de casos que permanecem regulares por um período superior a um semestre letivo. Assim, o evento mais recorrente, o de abandono no primeiro mês de curso, obteve-se somando os casos de alunos que nunca frequentaram as aulas e aqueles que frequentaram por um período de até três semanas, no total 48,4% da amostra de evadidos.

O segundo ponto detectado refere-se aos cursos realizados no turno da manhã cujos índices de evasão eram superiores aos observados para os turnos da tarde e noite, embora as diferenças não fossem tão expressivas.

Outra questão importante para a evasão do aluno do PEP/MG, apontada pela pesquisa da SEMP/MG é que grande número de alunos que abandonaram o curso já haviam concluído a Educação Básica. Apenas 20% dos casos examinados participaram dos cursos enquanto ainda realizavam o ensino médio. Embora essa diferença seja expressiva, segundo a SEMP/MG, não há indícios claros de que a modalidade de curso influencie diretamente a evasão dos alunos, pois poucos estudantes dessa amostra afirmaram que a realização simultânea dos cursos inviabilizava a permanência deles no PEP/MG.

A categoria insatisfação do aluno do PEP/MG com o curso que escolhera, o que causou desinteresse, frustração ou desejo de fazer outro curso atingiu um percentual reduzido de alunos. De modo geral, os alunos realizavam os cursos que eram de sua preferência. Portanto, os efeitos da insatisfação do aluno são residuais para o PEP como um todo.

Além disso, fatores correlacionados à responsabilidade pelo sustento pessoal e familiar parecem ter concorrido para o abandono do curso. Esses condicionantes econômicos não se devem exclusivamente à renda ou à capacidade de consumo do núcleo familiar; é a necessidade de participação do aluno no orçamento familiar que parece exercer influência sobre o abandono de curso.

Desse modo, o estudo realizado pela SEMP/MG esboçou o quadro de evasão de alunos do PEP/MG, ao detectar as causas para tal. A propósito, eis a análise dos dados colhidos e tabulados:

> Tomando como verdadeiras as interpretações gerais apresentadas acima, pode-se concluir que o aluno mais propenso à evasão seria aquele que já se encontra inserido no mercado de trabalho (em uma atividade não relacionada à área do curso), que já tenha concluído o Ensino Médio e tenha participação ativa no orçamento familiar. Esse aluno tem como principal atividade o trabalho, que em muitos momentos pode competir com a formação técnica em termos de importância, fazendo-o optar por um ou outro. Evidentemente, outros fatores também respondem pela evasão de alunos, mas nenhum deles teve a importância do trabalho na decisão do aluno de abandonar o curso. (MINAS GERAIS, 2011, p. 26)

Em última análise, pode-se dizer que o estudo sobre o fenômeno da evasão escolar no ensino médio profissionalizante no Brasil ganha, especialmente

em Minas Gerais, contornos de urgência, uma vez que se trata de um curso caro (cf. ANEXO A), para o qual têm sido canalizados investimentos muito altos. Sem concluir a formação profissional, o indivíduo também reduz suas chances de inserção de modo qualificado no mercado de trabalho.

4.3.3 A pesquisa de campo sobre os alunos evadidos do PEP/MG em quatro instituições de Belo Horizonte

O problema da evasão escolar do ensino profissionalizante mineiro tem uma característica própria: o PEP, patrocinado pelo Estado, paga somente o curso técnico que será feito pelo aluno que foi selecionado. O objetivo do PEP/MG é somente a formação técnica profissional. Portanto, o aluno realiza o curso médio geralmente em outra escola, ou já concluiu o ensino médio, logo, esse estudante não possui maiores vínculos com a instituição em que estuda.

Em virtude das características específicas do PEP/MG, adotou-se, como identificador do aluno evadido do programa, a comprovação de sua desistência no documento de cancelamento do curso[72].

Dessa forma, foram adotados os seguintes critérios para seleção dos alunos evadidos do PEP/MG para esta parte da pesquisa empírica: a) aluno ter assinado o *Termo de Cancelamento da Gratuidade*, pois todas as escolas participantes do Programa possuem esse termo, neste caso, assinado pelo aluno, conforme exigência de contrato com a SEE/MG; b) aluno ter frequentado pelo menos um mês de curso, pois tanto na pesquisa quantitativa (aplicação do questionário), quanto na qualitativa (entrevista semiestruturada) formularam-se perguntas sobre a escola, relativas à vivência do aluno na instituição; c) aluno não estar fazendo outro curso do PEP/MG; e d) aluno ter confirmado sua aceitação em participar desta pesquisa.

Quanto ao item b - aluno ter frequentado um mês do curso, observou-se que, em uma das primeiras escolas pesquisadas, no curso de Técnico em Mecânica Industrial, havia um número considerável de alunos, em média 30% do total de alunos aprovados, que passaram pelo processo de seleção e fizeram a

[72] Conforme o *Manual do Candidato* ao ingressar no PEP/MG o estudante assina um *Termo de Compromisso*, que entre outras condições, obriga-o, em caso de desistência, a formalizar sua saída através da assinatura do documento de cancelamento denominado *Termo de Cancelamento da Gratuidade*. Nele o aluno expõe o motivo da desistência do Curso. Disponível em <http://wrk.educacao.mg.gov.br/pep2010/geral/ Manual%20do%20 Candidato. pdf>

matrícula, porém não iniciaram o curso. Os gestores dessa instituição disseram não saber o motivo para tamanha desistência. Tal ocorrência pode ser comprovada por meio das informações da SEE/MG, já indicadas anteriormente, quanto ao PEP IV, que ofereceu 29.408 vagas e apenas 26.444 alunos iniciaram o curso.

Quanto à metodologia de coleta de dados adotada na pesquisa de campo, compreendeu dois momentos. Em um primeiro momento, foram aplicados os questionários denominados *Questionário da Pesquisa* (cf. modelo do ANEXO B), para caracterizar os sujeitos do estudo, apreender as suas opiniões, identificar o universo da pesquisa, traçar o perfil do pesquisado, identificar o contexto do aluno e conhecer os motivos que levaram ao abandono do PEP/MG. Em segundo momento, foram realizadas as entrevistas semiestruturadas, baseando-se no *Roteiro de Entrevista Semiestruturada* (cf. modelo no ANEXO C) com alunos que manifestaram desejo em participar da entrevista, conforme comprovação nos questionários. Considerando-se que esses alunos não representavam somente uma amostra, mas sim eram sujeitos participantes da pesquisa para aprofundamento das análises.

E, então, para realizar uma observação direta e extensiva, optou-se por utilizar, como elemento inicial dos da pesquisa, o questionário, por ser um instrumento de coleta de dados progressivo, preciso e coerentemente articulado (TRIVIÑOS, 1987). Também sobre a ótica de Oliveira (2000), o questionário é a espinha dorsal de qualquer levantamento, reúne todas as informações necessárias e exige linguagem adequada, com certa dose de visão psicológica introspectiva para apreender o pensamento das pessoas.

Ciente dessas especificidades, ao elaborar o questionário, observou-se a sua organização, pois, de acordo com Lakatos e Marconi (1996), é necessário levar em conta os tipos, a ordem, os grupos de perguntas e a formulação delas , de modo que tais elementos ofereçam condições para a obtenção de informações válidas. Além disso, o questionário deve ser limitado em extensão e em finalidade. Assim, a sequência das perguntas do questionário foi elaborada respeitando a causalidade de temas e grupos de interesse em conhecimento e avaliação. O objetivo foi abordar, de forma ampla, os motivos para a evasão do Programa ou permanência do aluno no PEP/MG, escolhendo várias esferas de conhecimento dentro da unidade escolar.

Lakatos e Marconi (1996) indicam que o questionário apresenta uma série de vantagens e desvantagens, destacando-se, como vantagem: a abrangência de uma área geográfica mais ampla; a obtenção de respostas mais rápidas e mais precisas; maior liberdade nas respostas, em razão do anonimato; mais tempo para responder e em hora mais favorável, além da obtenção das respostas que materialmente seriam inacessíveis. Como desvantagens, eles citam: a dificuldade de compreensão do questionário por parte dos informantes, levando à uniformidade aparente; a porcentagem pequena dos questionários recebidos e a devolução tardia, o que prejudica o calendário ou sua utilização.

Tendo como base essas considerações teóricas, foi elaborado o questionário para aplicação aos ex-alunos do PEP/MG. Antes, porém, da confirmação do modelo de questionário definitivo, foi realizado um "pré-teste" para verificação de clareza, objetividade e extensão. Foram convidados cinco alunos do curso de Pedagogia da FaE/UEMG, recém-concluintes do ensino médio, para responderem às questões do questionário. De forma geral, não foram encontradas maiores dificuldades ou erros pelos participantes voluntários, apenas sugeriram que o cabeçalho esclarecesse melhor os objetivos e significado do questionário. O que foi analisado e então considerado e revisto.

Quanto ao outro instrumento de pesquisa, a entrevista semiestruturada, ela foi adotada por caracterizar-se pela junção entre a entrevista estruturada e a não estruturada, possuir perguntas que estruturam e dão uma continuidade à entrevista, entretanto, não totalmente presa às perguntas, permitindo ao entrevistador ser flexível e abordar o tema gerador de forma um pouco mais livre.

A opção pela entrevista semiestruturada também apoiou-se em Triviños (1987), pela seguinte razão:

> Ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação (TRIVIÑOS, 1987, p.146)

De acordo com Triviños (1987), essa técnica de pesquisa tem origem em questionamentos básicos que concernem aos interesses da pesquisa e possibilitam novas interrogativas. Tais perguntas vão se delineando a partir das

respostas, originando-se novas hipóteses que serão condensadas. Dessa forma, a entrevista semiestruturada foi escolhida para o presente trabalho, direcionando-se aos ex-alunos do PEP/MG, como forma de complementar as observações e buscar elementos para reflexão.

A pesquisa de campo foi precedida da pesquisa anteriormente citada, *Políticas Públicas para a Educação Profissional: Estudo do Programa de Educação Profissional ofertado pelo Governo Aécio Neves – MG*. Nessa medida, utilizou-se de parte das informações e contatos dessa investigação para auxiliar a seleção das escolas que fariam parte da pesquisa de campo desta tese. Como já foi dito, adotou-se o modelo metodológico da triangulação de pesquisas, com o objetivo de obter dados somente de alunos evadidos do PEP/MG. Assim, foram consideradas somente as seis instituições da Região Metropolitana de Belo Horizonte, devido às condições financeiras para a realização da pesquisa de campo com os evadidos e o acesso às entidades que seriam pesquisadas. A referida pesquisa sobre políticas públicas de Minas realizada no governo de Aécio Neves foi realizada em onze instituições de ensino médio técnico em seis cidades do Estado de Minas Gerais, são elas: Escola Estadual com formação de professores em Nível Médio de Educação Infantil (em Belo Horizonte); três escolas do sistema *S* (Contagem, Betim e Belo Horizonte); uma escola mantida pelo sistema Industrial de Minas Gerais (Contagem); e uma privada de Técnico em Enfermagem (Belo Horizonte).

A delimitação das quatro instituições que seriam pesquisadas se deu mediante a análise dos cursos oferecidos; cursos mais procurados pelos alunos do PEP/MG; condições de viabilidade da pesquisa de campo para a tese, custo e tempo de pesquisa; valor pago por tipo de curso pela SEE/MG às escolas particulares e aceitação da escola em ser pesquisada.

Estabelecidos os critérios acima mencionados, foram selecionadas as seguintes instituições de Belo Horizonte: uma Escola Estadual (curso Normal em Nível Médio Professor de Educação Infantil); duas escolas do sistema *S* (curso de Técnico em Mecânica Industrial e outra de Formação Gerencial); e uma escola partícula de Enfermagem (curso Técnico em Enfermagem).

O contato com a direção das quatro instituições visava explicar a pesquisa e seus objetivos, informar os procedimentos de coleta de dados e a forma de participação e aceitação dos alunos na pesquisa. Esclarecidos esses ponto, foi apresentada a *Carta de Anuência* (ANEXO D) aos diretores das escolas

que seriam pesquisadas, para confirmação e assinatura. Todas as quatro instituições permitiram a realização do trabalho.

Desta forma, teve início a investigação de campo, primeiramente em duas escolas: primeiro, numa do sistema *S*, curso Técnico em Mecânica Industrial; e depois, numa escola privada que oferecia o curso de Técnico em Enfermagem. Posteriormente, foi realizada a investigação nas outras duas instituições, uma do sistema *S* com o curso técnico de Formação Gerencial e a última, na Escola Estadual que oferecia o curso de técnico Normal em Nível Médio de Professor de Educação Infantil.

Preferiu-se, inicialmente, abordar as pessoas responsáveis pelo ensino e a implementação do PEP/MG na escola em busca de informações administrativas e pedagógicas do curso oferecido ao aluno. Foi feita também uma pesquisa nessas instituições de ensino visando obter informações sobre o aluno que evadira. As escolas profissionalizantes prestaram várias informações que foram sistematizadas em um arquivo contendo: a relação de alunos evadidos, telefone, endereço ou e-mail e o tempo de curso.

Após esse primeiro contato, os coordenadores e diretores responsáveis pelo curso de Mecânico Industrial e de Técnico em Enfermagem relataram experiências positivas e negativas sobre o PEP/MG nas escolas em que trabalhavam. Quanto às experiências positivas, destacaram que o PEP/MG propiciava o acesso ao ensino profissionalizante aos alunos das classes menos favorecidas, o que era importante, já que a maioria dos alunos que faziam o curso profissionalizante na escola era oriunda de classe subalternas. Entretanto, o aluno que fazia o curso técnico através do PEP/MG apresentava ainda maiores carências financeiras. Quanto ao lado negativo, segundo os gestores das escolas particulares, era recorrente a grande evasão do aluno do PEP/MG em suas escolas.

Com referência à escola de saúde, que oferece o curso de Técnico em Enfermagem, está localizada no centro de Belo Horizonte e ocupa um andar de um prédio pequeno e antigo. Foi inaugurada em 2001, e oferece quatro tipos de cursos, todos na área da saúde, como Técnico em Enfermagem e Técnico em Segurança do Trabalho.

Os alunos, segundo seus gestores, à época eram atendidos por uma equipe de 25 professores, todos com especialização ou mestrado. A escola possuía mais de 800 alunos, considerando-se os turnos da manhã, tarde e noite.

Em relação ao PEP/MG, essa instituição exerce parceria com o Governo de Minas, desde 2009, atendendo mais 270 alunos. A enturmação dos alunos enviados pelo PEP é feita de forma homogenia com os alunos regulares da escola. Portanto, não há turmas exclusivas aos alunos do PEP/MG, e outras aos alunos que pagam para fazer o curso. São oferecidos cursos de enfermagem no turno da manhã, tarde e noite, e o turno com menor participação dos alunos do PEP/MG é o da tarde.

Conforme depoimento da supervisora de ensino da escola de Técnico em Enfermagem, os alunos que realizam o curso ofertado pelo PEP/MG demonstram muito interesse em fazê-lo o curso, mas apresentam algumas deficiências em termos de conhecimento sobre as matérias teóricas desenvolvidas no curso.

A segunda escola pesquisada, que ministra aulas para a formação do Técnico em Mecânica Industrial, está subordinada administrativamente ao Sistema das Federações das Indústrias de Minas Gerais (FIEMG) e faz parte do SENAI. Ela se localiza na região central de Belo Horizonte. Essa unidade de ensino já foi contemplada com cinco etapas do PEP/MG (PEP I, PEP II, PEP III, PEP IV e PEP V), apresentando cursos técnicos que são oferecidos nos turnos da manhã e da noite. O aluno que faz parte do PEP/MG é inserido em uma turma com alunos do curso regular de Mecânica, não havendo separação entre os alunos regulares e os do PEP/MG.

Essa instituição de ensino técnico é pioneira na educação técnica em Minas Gerais, atuando desde 1943 e tendo, como foco principal, a formação de jovens e adultos para o mercado de trabalho. Os principais cursos dessa unidade são os cursos de Mecânica, Panificação, Elétrica, Joalheria e, recentemente, o de Meio Ambiente.

Conforme descrição do gestor em educação da escola do SENAI, existe um meio de incentivar a permanência dos jovens no curso, é o chamado *Contrato de Aprendizagem*[73]. Esse contrato é estabelecido por empresas privadas ou filantrópicas que podem oferecer remuneração mínima ao jovem de 14 a 24 anos que esteja cursando um curso técnico. Esse limite de faixa etária não se aplica aos jovens deficientes. O *Contrato de Aprendizagem* pode ser oferecido como semiprática na empresa, após a conclusão das aulas teóricas ou

[73] Contrato Normatizado pela última através do Decreto Federal nº. 5.598 de 01/12/2005.

concomitante à realização do aluno do curso. Reforçando essa idéia, acrescentou que a evasão de alunos do PEP/MG poderia ser reduzida se ocorresse abertura de um maior número de vagas para a efetivação do *Contrato de Aprendizagem*. Afinal, o aluno adquiriria experiência, além do auxílio financeiro para mantê-lo.

Além dessa proposta, ele indicou que três ações de natureza coerciva que levariam alguns alunos do PEP/MG a permanecerem no curso de forma não satisfatória. A primeira seria punir os alunos de contratos pela SEE/MG, em caso de abandono. O evadido não poderia participar de mais nenhuma seleção do PEP/MG. A segunda seria o ressarcimento do valor da bolsa ao Programa, caso a justificativa do abandono do curso não fosse aceita. E, por fim, o aluno que abandonasse o curso sem justificativa, não poderia participar de concursos públicos estaduais. Sobre a execução dessas penalidades ao aluno evadido do PEP/MG, constatou-se nas entrevistas com os gestores das escolas pesquisadas e também com o Superintendente da SEMP/MG que elas não foram efetivadas. Portanto, nenhum aluno das escolas pesquisadas teve que pagar o custo do curso iniciado nem recebeu outra limitação.

Por fim, segundo esse gestor educacional do curso de Mecânica Industrial, os alunos que terminaram o segundo módulo do curso possuíam um nível bom de estudo. Entretanto, já havia cerca de 30% de evasão de alunos do PEP/MG. Como motivo principal para isso, ele destacou a necessidade de trabalho, uma vez que os jovens deixam o curso ao conseguir um emprego.

A terceira escola pesquisada foi uma instituição de ensino profissionalizante que faz parte do SEBRAE, pertencente ao denominado sistema *S* de ensino, com o curso Técnico de Formação Gerencial. Essa escola se localiza em uma região residencial e está longe do centro da cidade de Belo Horizonte. O prédio e a estrutura física dessa escola são de elevado nível, com salas, auditórios, quadras, laboratórios, biblioteca, lanchonetes e área de lazer com padrão de logística, tecnologia e acabamento excelentes. Os alunos regulares não pertencentes ao PEP/MG, que faziam o Ensino Médio e o curso Técnico nessa escola pagavam uma mensalidade elevada para a realização do curso, que a maioria filhos de comerciantes de Belo Horizonte. Havia turmas no período da manhã, tarde e noite. As vagas destinadas aos alunos do PEP/MG eram somente para o turno noturno.

Essa escola Técnica de Formação Gerencial foi inaugurada em 1994. Conforme o depoimento de suas supervisoras pedagógicas a linha educacional

profissionalizante foi baseada em modelo austríaco e adaptada à realidade brasileira. Seu projeto tem como meta a excelência e a qualidade educacional. É uma experiência pioneira nas três Américas em termos de Ensino Médio e Técnico. Harmonizando teoria e prática, num conjunto de disciplinas e atividades integradas, o curso forma Técnicos em Administração, em um período de três anos.

Para os alunos que já concluíram o Ensino Médio e para os estudantes oriundos do PEP/MG a duração do curso era de três semestres, contendo somente as disciplinas técnicas. O currículo do curso oferecia ao aluno que fazia o curso integrado, conteúdos básicos do Ensino Médio. Desse modo, possibilitava uma formação técnico-administrativa, conhecimento das áreas de Ciências Humanas e Sociais e o domínio de duas línguas estrangeiras, o Inglês e o Espanhol.

A última escola profissionalizante participante do PEP/MG foi a Escola Estadual, que ofertava o curso Normal de Nível Médio Professor de Educação Infantil. Essa escola Estadual se localiza em uma área residencial, distante cerca de quatro quilômetros de centro da cidade de Belo Horizonte. Funciona há mais de quarenta anos, formando alunos do Ensino Fundamental nos turnos da manhã tarde, e Ensino Médio à noite. Ela atende alunos de várias regiões da cidade e das cidades vizinhas como Contagem, Neves e Betim. O prédio e as instalações são bem cuidados, entretanto, bastante ultrapassados.

O curso de formação de professor de educação infantil foi criado no ano de 2000, sendo ofertado somente na modalidade subseqüente. Assim, os alunos fazem somente as disciplinas de magistério, com duração de três semestres. Esse curso é oferecido somente para o turno noturno. São formadas, a cada semestre, quatro turmas de 50 alunos que buscam a formação de professor de Educação Infantil.

Segundo explicação da coordenadora pedagógica desse curso, ao final do ciclo dos três semestres, das quatro turmas que iniciam somente três turmas concluem a formação. A maioria dos alunos pertence ao sexo feminino e com idade acima dos 25 anos.

Como apontado acima, essa escola destinada à formação de professores de Educação Infantil pertence à Rede Estadual de Ensino, portanto, pública, fazia parte do PEP/MG. Fato esse que se modificou, como se sabe o PEP/MG tem como característica básica, a compra de vaga em escola privada

profissionalizante para oferecê-la a jovens mineiros classificados em processo de seleção, feito pela SEE/MG. Foram realizadas entrevistas com a Coordenadora Pedagógica dessa escola estadual e com o gestor da SEE/MG que, à época, respondia pela SEMP/MG. O motivo era entender essa contradição. Mas a Coordenadora Pedagógica não respondeu a esta questão dizendo que o assunto não era de sua competência, apenas forneceu algumas informações. Também os professores que ministravam aulas neste curso eram contratados pela SEE/MG, por meio de designações por tempo de serviço e enviados à escola para a realização do curso. Quem era responsável pela estruturação, material didático e manutenção do curso era também a SEE/MG, a escola somente oferecia o curso, as instalações físicas e coordenação pedagógica. Essa dinâmica de funcionamento do curso de Professor de Educação Infantil era a mesma desde sua implantação, antes do PEP/MG.

Por sua vez, em seu depoimento, o gestor responsável pela SEMP/MG não concordava que os cursos de Magistério e de Professor de Educação Infantil fizessem parte do PEP/MG, já que não eram oferecidos por escolas da rede privada. De acordo com ele, desde o início de sua gestão, em 2012, não se contabilizavam estes cursos profissionalizantes como fazendo parte do PEP/MG. Entretanto, não soube informar por qual motivo tinham sido anteriormente considerados como pertencentes ao PEP.

De fato, analisando o *Catálogo de Cursos* no qual estão relacionados os cursos profissionalizantes oferecidos pelo PEP/MG a todas as cidades de Minas Gerais no de 2010, conforme o Jornal Minas Gerais (2010c), não constam neste catálogo o curso de Professor de Educação Infantil nem o curso de Magistério. Portanto, este curso não era oferecido, de forma oficial, ao estudante que desejasse participar do Programa.

Finalizado o conhecimento prévio das escolas pesquisadas, da estrutura física, do modelo pedagógico e da forma de participação no PEP/MG e colhidos depoimentos e informações com os responsáveis, iniciou-se o trabalho de elaboração da lista de alunos evadidos disponibilizadas pelas escolas pesquisadas. O universo de alunos nestas quatro escolas a serem pesquisados era de quarenta evadidos.

Após a organização e sistematização da lista de alunos evadidos do PEP/MG nas escolas pesquisadas, iniciou-se a etapa de abordagem e contato direto com os sujeitos a serem investigados. As abordagens eram realizadas

inicialmente por meio de uma explicação objetiva sobre a pesquisa, seguido do esclarecimento quanto ao sigilo da identidade dos participantes e sobre a utilização das informações no sentido da melhoria da educação. O contato direto terminava com um convite aos ex-alunos para responderem a um questionário, o qual seria aplicado na Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais – FaE/UEMG[74] ou em outro local mais adequado que o aluno pesquisado desejasse fazer, em dia e horário agendado, e informando-o sobre o não ônus com passagem de coletivo no deslocamento entre sua residência e o local da aplicação do questionário.

Esta parte da pesquisa de campo foi a mais difícil, trabalhosa e desgastante. Existia uma extrema dificuldade de contato com o aluno evadido, as variáveis para este entrave eram muitas, a começar pelo endereço fornecido pela escola que, em muitos casos não era confirmado, por mudança do aluno ou inexistência. Outra variável de dificuldade era a incompatibilidade de horários para encontrar o ex-aluno do PEP/MG em seu telefone, não se encontrava o aluno em casa mesmo realizando contatos telefônicos em todos os turnos do dia.

O contato via internet, por e-mail, quase não surtia efeito: a tentativa por este meio de comunicação era pior que a por telefone, o aluno recebia o e-mail, mas eram raros os casos de retorno do e-mail por estar errado seu endereço eletrônico, e não davam resposta. Quando era realizado o contato de forma completa e obtida a aceitação do aluno, em muitos casos estes não compareceram para a aplicação do questionário.

A aplicação do questionário foi realizada durante o primeiro semestre de 2012 e as entrevistas feitas no segundo semestre de 2012. Todos os alunos que aceitaram participar da pesquisa escolheram como local de aplicação do questionário a FaE/UEMG. Assim, foi agendado o dia e horário de melhor comodidade para o aluno ser pesquisado.

Do universo de quarenta pesquisados, somente dez compareceram para responderem de forma presencial. Destes dez respondentes, cinco concordaram em participar da entrevista individual no segundo semestre de 2012. Após este período de aplicação do questionário de forma presencial, retomou-se o contato com os outros trinta alunos representantes do universo

[74] A escolha pela Faculdade de Educação da UEMG se deveu à disponibilidade do espaço e equipamentos que foram cedidos pela direção ao pesquisador, que é professor nesta instituição, e também devido a sua localização, por estar situada na região central de Belo Horizonte, local onde a maioria dos evadidos trabalhavam ou estudavam a época da pesquisa.

estatístico da pesquisa e, destes, sete responderam de forma satisfatória o questionário através do envio de arquivo digital pela internet. Participaram efetivamente respondendo ao questionário dezessete evadidos do PEP/MG, matriculados e que iniciaram o curso nas quatro instituições de ensino profissionalizante pesquisadas.

Em relação ao erro amostral existente em toda pesquisa quantitativa, este é considerado como a diferença entre um resultado da amostra e o verdadeiro resultado populacional; tais erros resultam de flutuações amostrais aleatórias. É muito difícil evitar a ocorrência do erro amostral, porém, pode-se limitar seu valor através da escolha de uma amostra de tamanho adequado. Obviamente, o erro amostral e o tamanho da amostra seguem sentidos contrários. Quanto maior o tamanho da amostra, menor o erro cometido e vice-versa. Foi realizado um cálculo estatístico[75] para a verificação sobre a validação da amostra que respondeu ao questionário da pesquisa de campo realizada pelo autor. A população foi definida como sendo quarenta indivíduos. A probabilidade foi definida com 0.5, pois não é possível estabelecer previamente a probabilidade de o erro ocorrer. Foi feito o cálculo de amostra finita considerando dezessete pesquisados dentro da população de quarenta alunos. Ao aplicar esses valores chegou-se ao valor de 0.16204, ou 16.204% de erro amostral, com 95% de confiança e 16 graus de liberdade. Desta forma, os dezessete questionários respondidos podem ser considerados válidos e confiáveis correspondendo a no máximo 16% de erro amostral e 95% de confiança na amostra.

Assim, concluída a aplicação dos questionários em todas as instituições e ex-alunos participantes da pesquisa, foi realizada uma entrevista semiestruturada, conforme o *Roteiro de entrevista semiestruturada* (ANEXO C) com os alunos que responderam ao questionário e que concordaram em participar da segunda etapa da pesquisa de campo.

Paralelamente ao procedimento das entrevistas, foi realizado o processo de classificação, ordenamento, tabulação, e somatório dos dados fornecidos pelos questionários. Para isso, recorreu-se ao programa estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS)[76], para confecção de planilha Excel com os dados quantitativos, tabelas e gráficos obtidos nos questionários.

---

[75] Conforme consultoria feita através da EstatMG, empresa vinculada a Faculdade de Estatística da UFMG.

[76] O SPSS é um pacote estatístico desenvolvido pela IBM para os sistemas operacionais Windows e MacOS. Trata-se de um dos programas de análise estatísticas mais utilizados em pesquisas, devido aos seus vários

As entrevistas foram previamente agendadas em local mais adequado ao aluno e pesquisador, sendo novamente escolhida a FaE/UEMG. Elas foram realizadas em sala de aula somente com o respondente e o pesquisador e tiveram duração entre trinta minutos e sessenta minutos. Dos dezessete alunos que concordaram com os termos da entrevista, apenas dois participaram de forma presencial, e outros três responderam as mesmas perguntas através da internet em resposta ao arquivo digital em formato Word que foi enviado.

Na sequência, foram realizadas: a transcrição e a análise qualitativa das entrevistas semiestruturadas realizadas com os alunos; a análise de cada pergunta e resposta dada, por grupo de alunos; e a elaboração de um quadro sinóptico com as respostas mais freqüentes ou discrepantes apresentadas na entrevista semiestrutura e destaque, em forma de citação direta, de trechos peculiares que corroborassem os critérios acima descritos.

Posto isso, serão apresentadas, primeiramente, as análises das respostas dadas pelos evadidos ao questionário intitulado *Fatores de Permanência e Evasão no Programa de Educação Profissional de Minas Gerais (PEP/MG): 2007 a 2010*. Este questionário era constituído por duas partes de perguntas: na primeira parte, as perguntas visavam obter informações sobre a condição socioeconômica e nível cultural do evadido do PEP/MG. Na segunda parte, o objetivo delas era saber a opinião dos ex-alunos sobre as condições pedagógicas e materiais oferecidas pela escola profissionalizante que freqüentara como bolsista do PEP/MG. Também, havia perguntas sobre as principais dificuldades e motivos que os levaram a abandonar o curso profissionalizante.

Para facilitar a análise descritiva dos dados, foi feita uma tabela de freqüências, que é uma forma de representação da frequência de cada valor distinto da variável, e também um gráfico em forma de pizza, no qual os valores de cada categoria estatística representada eram proporcionais às respectivas medidas dos ângulos. E, para obter uma visão melhor da situação pesquisada, foram usados os programa Excels e SPSS para a sistematização dos dados estatísticos.

---

recursos e a possibilidade de exportar e importar arquivos de outros programas desenvolvidos para o sistema Windows, como por exemplo, o Excel. Suas ferramentas permitem a realização de análises descritivas de variáveis, correlações entre variáveis, regressão linear e outras possibilidades, como a seleção de certas variáveis ou grupos específicos. Assim, ele possibilita traduzir várias dessas informações em formato de gráficos.

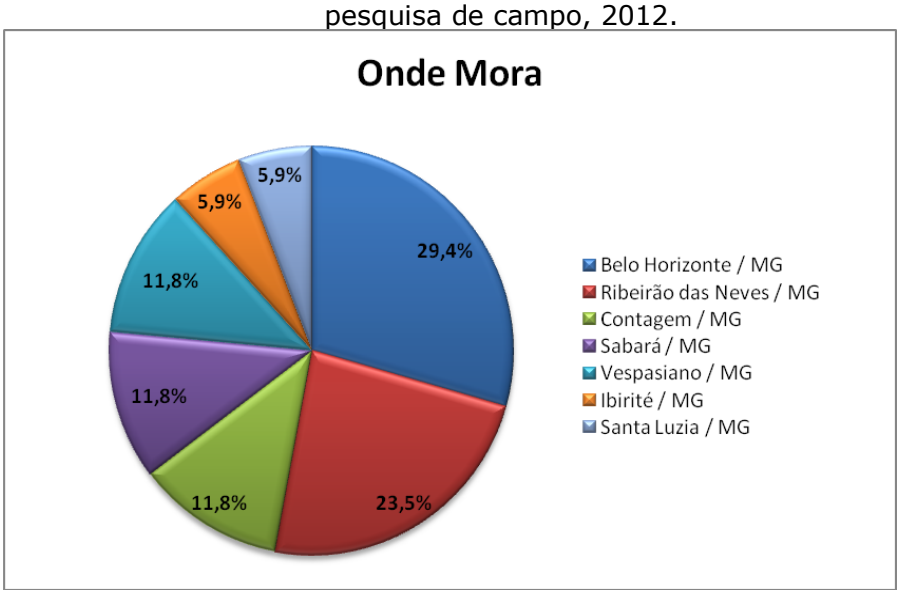
Assim, a primeira pergunta referia-se ao município em que o evadido residia quando era aluno do PEP/MG. Essa informação pareceu importante por constituir a base para análise de dados como deslocamento físico, despesa com transporte e tempo gasto pelo aluno até a escola em que estudava. Obteve-se, assim, uma informação importante para esta tese. Verificou-se que a localização dos evadidos era bastante diversificada, distribuindo-se em sete cidades da Região Metropolitana de Belo Horizonte, mas a maioria dos alunos morava em Belo Horizonte (29,4%) e Ribeirão das Neves (23,5%). Conclui-se, portanto, que para quase 70% dos evadidos do PEP/MG, a realização do curso demandava grande deslocamento e, logo, mais tempo.

TABELA 31 – Município onde reside o evadido do PEP/MG, conforme pesquisa de campo, 2012

Município	Frequência	Porcentagem
Belo Horizonte / MG	05	29,4
Ribeirão das Neves / MG	04	23,5
Contagem / MG	02	11,8
Sabará / MG	02	11,8
Vespasiano / MG	02	11,8
Ibirité / MG	01	5,9
Santa Luzia / MG	01	5,9
Total	17	100,0

Fonte: Questionário da Pesquisa de Campo do Autor, 2012.

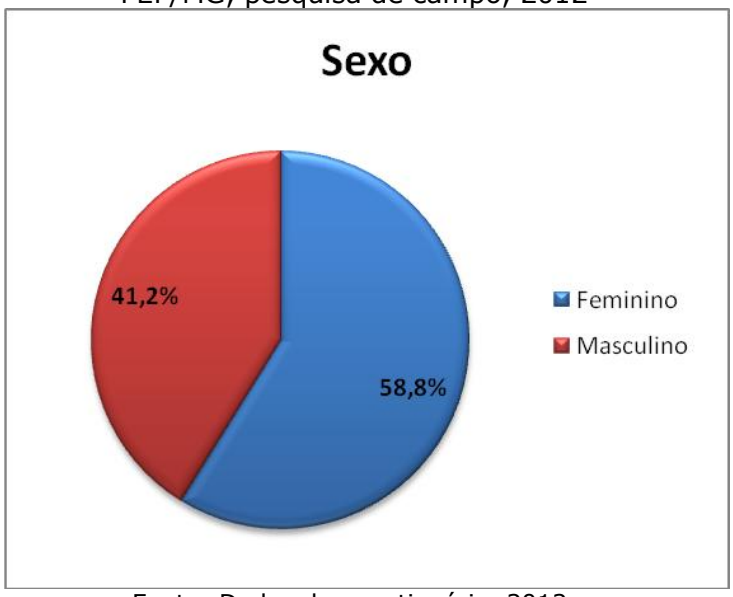
GRÁFICO 10 – Município onde moram os alunos evadidos do PEP/MG, pesquisa de campo, 2012.



Fonte: Dados do questionário, 2012.

A segunda pergunta dizia respeito à questão de gênero. O sexo feminino constituiu uma parcela um pouco maior dos pesquisados (58,8%) e o os alunos do sexo masculino representavam 41,2% do universo pesquisado. Nos cursos de Enfermagem, Professor de Educação Infantil e Técnico em Formação Gerencial predominavam mulheres, enquanto o curso de Técnico em Mecânica Industrial era composto só por homens.

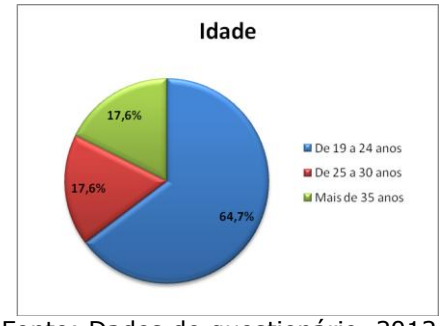
GRÁFICO 11 – Sexo dos alunos evadidos do PEP/MG, pesquisa de campo, 2012



Fonte: Dados do questionário, 2012.

Em relação à idade do ex-aluno, a pesquisa indicou maior concentração na faixa etária dos 19 a 24 (64,7%), e equilíbrio entre as faixas de idade entre 25 a 30 anos (17,6%) e mais de 35 anos (17,6%). Não existiam alunos mais jovens da faixa etária entre os 14 a 18 anos, nem alunos entre os 31 e 35 anos. Como já dito, o aluno participante desta pesquisa é um jovem maduro ou maduro que já completou o Ensino Médio, como mostra o gráfico à frente.

GRÁFICO 12 – Idade dos alunos evadidos do PEP/MG, pesquisa de campo, 2012.



Fonte: Dados do questionário, 2012.

Quanto ao estado civil dos alunos, a maioria respondeu que era solteiro à época da pesquisa de campo. Foram computados onze alunos que não estavam casados, cinco estavam casados, existindo ainda um viúvo entre os alunos que tentaram matricular-se no PEP/MG, como mostra a tabela abaixo.

TABELA 32 – Estado Civil do evadido do PEP/MG, pesquisa de campo, 2012.

Estado Civil	Frequência	Porcentagem
Solteiro (a)	11	64,7
Casado (a)	05	29,4
Viúvo (a)	01	5,9
Total	17	100,0

Fonte: Dados do questionário, 2012.

Conforme a tabela 33 a seguir, a maioria dos ex-alunos (onze no total) não tinham filhos à época desta pesquisa de campo; seis dos pesquisados afirmaram ter filhos sob sua responsabilidade. Desses seis que tinham filhos, metade tinha somente um filho enquanto a outra metade tinha 3 ou mais filhos, como mostra o gráfico 13 adiante.

TABELA 33 – Número de alunos evadidos do PEP/MG que tinham filhos, pesquisa de campo, 2012

Opção	Frequência	Porcentagem
Sim	06	35,3
Não	11	64,7
Total	17	100,0

Fonte: Dados do questionário, 2012.

GRÁFICO 13 – Número de filhos dos alunos evadidos do PEP/MG, pesquisa de campo, 2012

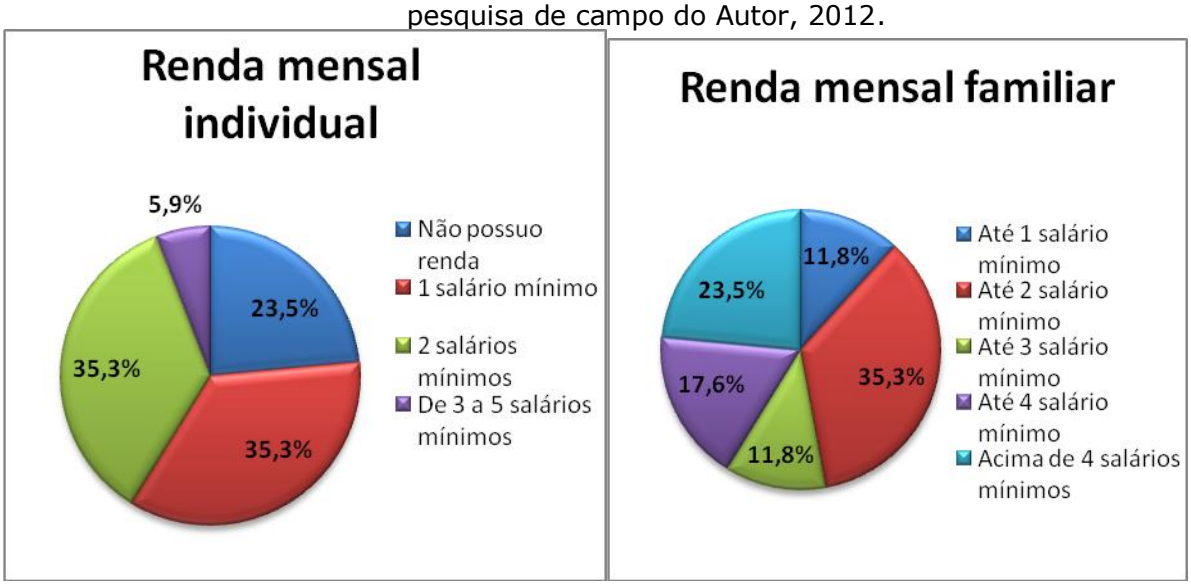


Fonte: Questionário da Pesquisa de Campo do Autor, 2012.

Em relação à renda do aluno, foram feitas duas perguntas: uma sobre a renda individual, e outra sobre a renda familiar. Assim, quanto à renda individual do aluno, (cf. GRÁFICO 14), a maioria (70,6%) respondeu possuir renda de um a dois salários-mínimos por mês; outros 23,5% não possuiam renda individual nenhuma, sendo mínima a parcela dos que ganhavam de três a cinco salários mínimos. Na análise do rendimento familiar (cf. GRÁFICO 15) observou-se maior distribuição de variáveis; novamente os que possuíam renda familiar de um até dois salários-mínimos constituíam a maioria dos questionados (67,1%), seguidos de mais de quatro salários-mínimos com 23,5%, e até quatro salários-mínimos (17,6%). Apesar da maior concentração de nível de renda ser de até dois salários-mínimos, uma parcela considerável de famílias ganhava quatro ou mais salários-mínimos por mês.

GRÁFICO 14 – Renda mensal individual dos alunos evadidos do PEP/MG, pesquisa de campo do Autor, 2012.

GRÁFICO 15 – Renda mensal familiar dos alunos evadidos do PEP/MG, pesquisa de campo do Autor, 2012.

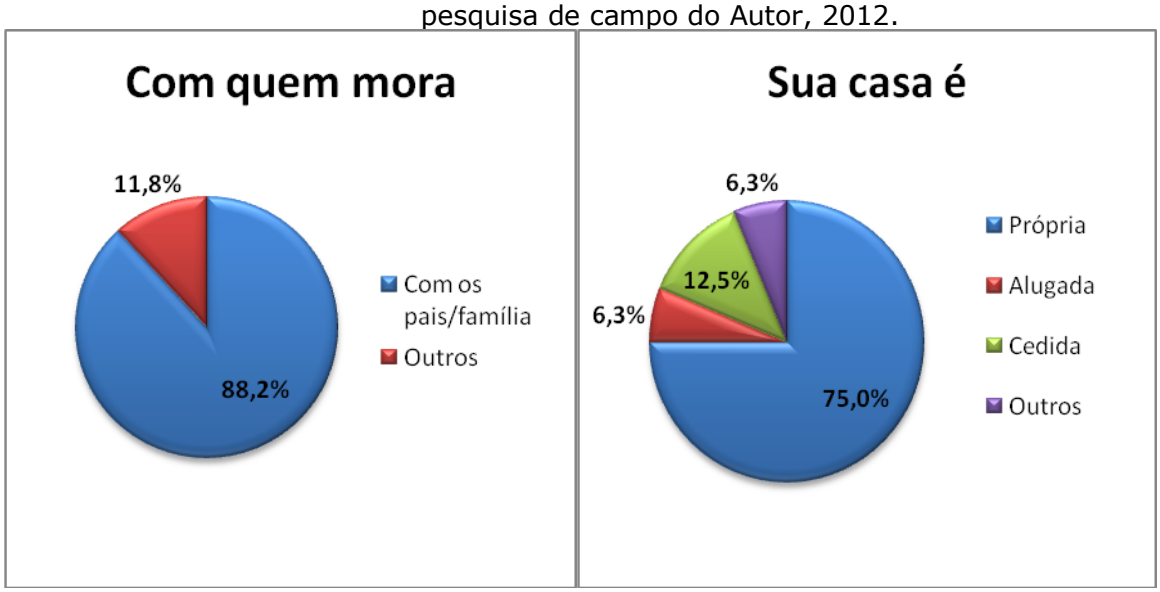


Fonte: Questionário da Pesquisa de Campo do Autor, 2012.

Complementando a condição para o entendimento da estrutura social do aluno que abandona o PEP/MG, verificou-se a condição da moradia, saber como mora e com quem mora, tudo isso fornecesse informações substanciosas sobre a condição econômica e social do aluno. Neste sentido, os dados obtidos na pesquisa de campo mostravam que a grande maioria, (88,2%) dos alunos residia com os pais, ou com esposa e filhos, em casa própria, conforme responderam 75% dos entrevistados.

GRÁFICO 16 – Com quem residem os alunos evadidos do PEP/MG, pesquisa de campo do Autor, 2012.

GRÁFICO 17 – Tipo de moradia dos alunos evadidos do PEP/MG, pesquisa de campo do Autor, 2012.



Fonte: Questionário da Pesquisa de Campo do Autor, 2012.

Dando continuidade à questão da moradia, conforme relato da maioria dos alunos, moravam na mesma casa três pessoas (41,2%), e duas pessoas (23,5%). Esses dois grupos representam 64,7% do total das respostas. Residências com mais de cinco pessoas, somente 23,6% dos pesquisados. Isso demonstra que o evadido não morava com outras pessoas que não eram de sua família. Sua família era composta por poucas pessoas, como ilustra o gráfico seguinte:

GRÁFICO 18 – Número de pessoas com quem moram os evadidos do PEP/MG, pesquisa de campo, 2012



Fonte: Questionário da Pesquisa de Campo do Autor, 2012.

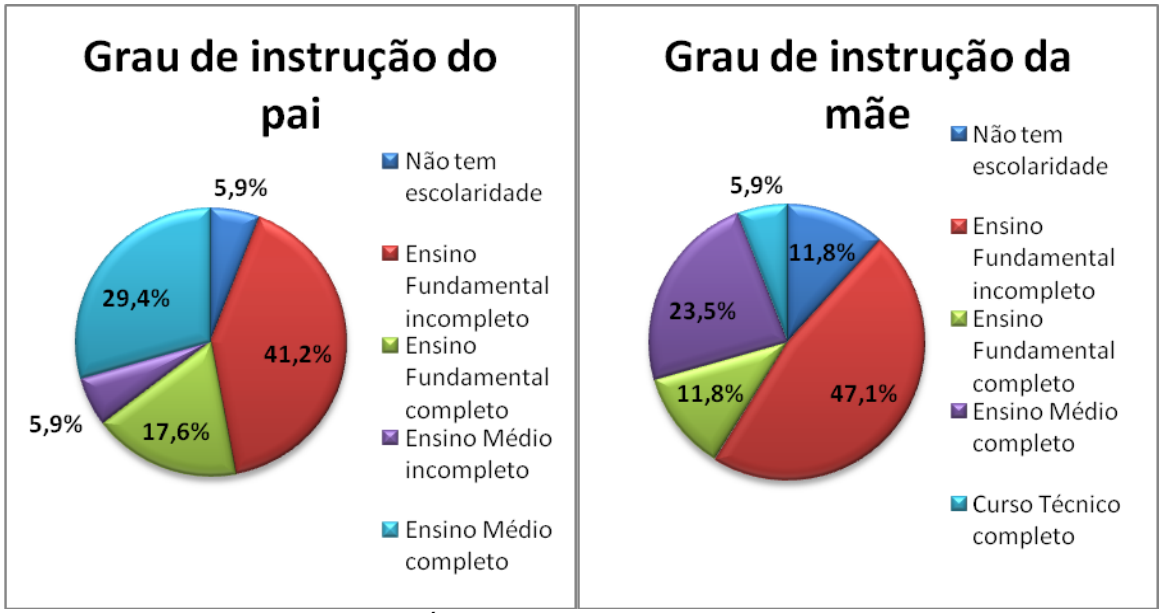
Sobre o nível de escolaridade dos pais do evadido, foram oferecidas dez opções sobre a formação escolar, desde o nível sem escolaridade até o nível de pós-graduação. Em relação ao nível de escolaridade do pai (cf. GRÁFICO 19) 41,2% dos entrevistados apontaram o ensino fundamental incompleto, e o ensino médio completo 29,4%. 17,6% marcaram o grau de instrução do pai, o ensino fundamental completo; 5,9% apontaram o grau de instrução do pai, o ensino médio incompleto; a mesma porcentagem foi atribuída ao pai sem escolaridade alguma.

Quanto ao nível de escolaridade da mãe (cf. GRÁFICO 20), 47,1% dos entrevistados apontaram o ensino fundamental incompleto, e o ensino médio completo, 23,5%. Outros 5,9% entrevistados disseram que o grau de instrução da mãe era o ensino técnico completo; e 11,8%, o ensino fundamental completo; a mesma porcentagem foi atribuída à mãe sem escolaridade alguma.

Comparando-se os níveis de escolaridade do pai e da mãe dos entrevistados, percebe-se grande incidência de respostas na opção Ensino Fundamental incompleto. A formação da mãe registra uma boa porcentagem no Ensino Médio completo e também houve indicação do Curso Técnico completo. Já o pai apresentou uma boa porcentagem somente no item curso médio completo e nenhuma indicação de Curso Técnico. Assim, a mãe do aluno evadido do PEP/MG apresentou, conforme os dados da pesquisa de campo, grau de escolaridade mais alto que o pai.

GRÁFICO 19 – Grau de instrução do pai dos alunos evadidos do PEP/MG, pesquisa de campo, 2012

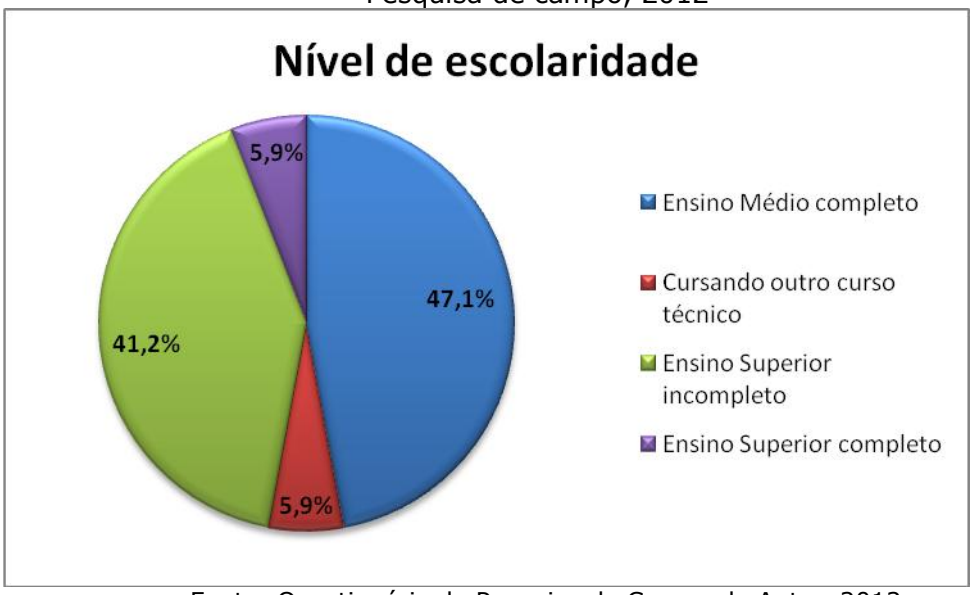
GRÁFICO 20 – Grau de instrução da mãe dos alunos evadidos do PEP/MG, pesquisa de campo, 2012



Fonte: Questionário da Pesquisa de Campo do Autor, 2012.

Quanto ao nível de escolaridade do aluno do PEP/MG, à época de sua evasão, um dado chamou a atenção. Uma grande parcela, 47,1% dos entrevistados, afirmaram ter cursado o ensino médio completo, enquanto 41,2% apontaram o ensino superior incompleto. E, apenas 5,9% dos ex-alunos, disseram ter ensino superior completo, a mesma porcentagem daqueles que disseram que cursavam outro curso técnico (cf. GRÁFICO 21). Esses resultados revelam uma variável interessante sobre os evadidos do PEP/MG, participantes da pesquisa de campo. Verificou-se que a maioria dos alunos já haviam concluído o Ensino Médio ou o curso superior incompleto. Também não se tratava de um jovem que ainda cursasse o Ensino Médio ou tentava fazer outro curso técnico.

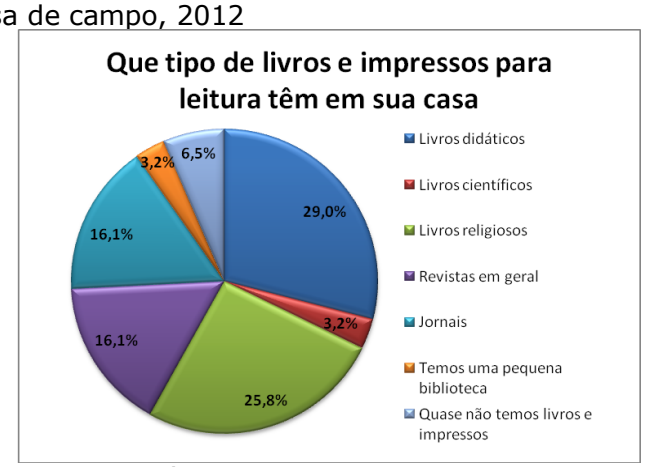
GRÁFICO 21 – Nível de escolaridade dos alunos evadidos do PEP/MG, Pesquisa de campo, 2012



Fonte: Questionário da Pesquisa de Campo do Autor, 2012.

Em adição, procurou-se investigar quais eram as preferências de leitura do aluno em pauta, partindo do pressuposto de que ela indicaria a formação cultural deste. Nesse sentido, foi feita uma pergunta sobre o tipo de leitura preferencial do aluno. Para tal, o entrevistado contou com várias opções para livre escolha. As respostas mostraram (cf. GRÁFICO 22) que 29% dos entrevistados possuíam livros didáticos em casa; uma parcela disse que possuía livros religiosos em casa, 25,8%. Outros 6,5% disseram que quase não possuíam livros e impressos em casa; e 3,2% possuíam uma pequena biblioteca em casa; uma parcela de 16,1% mencionou possuir revistas em geral, em casa; a mesma porcentagem foi observada com relação a quem disse que têm jornais em casa. Deduz-se, então, que os alunos pesquisados não tinha o habito da leitura, em casa, e uma parcela considerável possuía livros sobre religião.

GRÁFICO 22 – Tipo de leitura dos alunos evadidos do PEP/MG, Pesquisa de campo, 2012



Fonte: Questionário da Pesquisa de Campo do Autor, 2012.

Paralelamente, procurando delinear o perfil cultural desse aluno que abandona o Programa, focou-se o estudo no exame das atividades sociais e de lazer nas quais eles se envolvem. Nessa perspectiva, verificou-se uma forte parcela de entrevistados (13,6%) que assistem a televisão na hora do lazer; o mesmo número de entrevistados lê revistas, jornais e livros, 11,1% ficam em casa na hora de lazer; e 9,9% visitam amigos e parentes. 8,6% saem com amigos. As três respostas mais indicadas - assistir televisão, ler jornais e fazer visitas – revelam que as atividades sociais são escassas e escassos também são as oportunidades de lazer.

TABELA 34 – Lazer dos alunos evadidos do PEP/MG, 2012

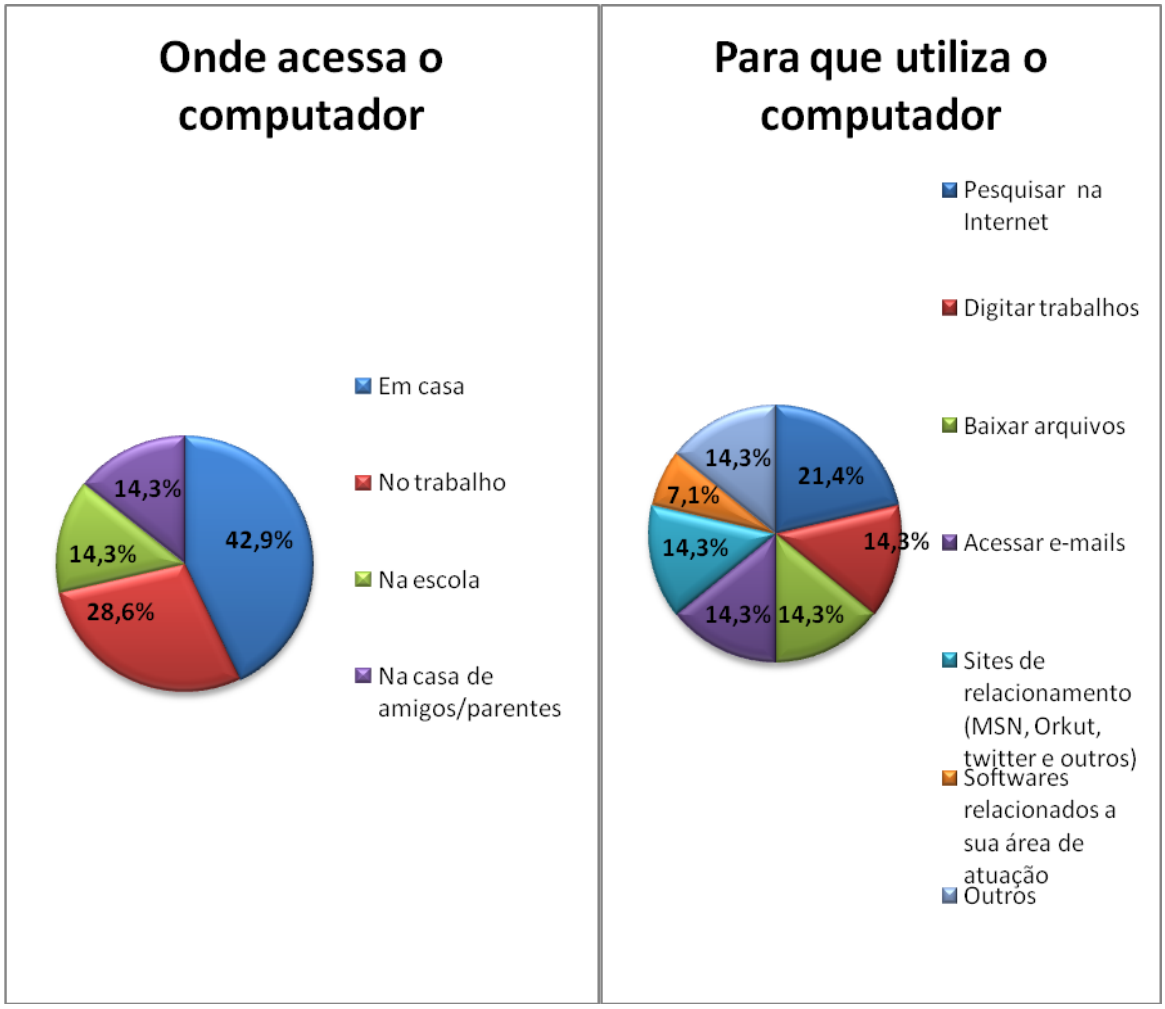
Opção	Frequência	Porcentagem
Assiste à televisão	11	13,6
Lê revistas/ jornais / livros	11	13,6
Fica em casa	09	11,1
Visita amigos/parentes	08	9,9
Sai com os amigos	07	8,6
Pratica esporte	06	7,4
Vai a bares e restaurantes	05	6,2
Vai ao cinema	05	6,2
Vai à igreja	05	6,2
Vai a shows	04	4,9
Sai com os amigos	03	3,7
Vai ao teatro	03	3,7
Vai ao clube	03	3,7
Outros	01	1,2
Total	81	100,0

Fonte: Questionário da Pesquisa de Campo do Autor, 2012.

Outra questão abordada no questionário ao aluno evadido do PEP/MG relaciona-se ao uso do computador. O objetivo principal era saber o local de acesso do aluno ao computador, o objetivo do acesso e a frequência, enfim, se ele tinha acesso à informática (cf. Gráficos 23 e 24). Eis os resultados obtidos: 42,9% dos entrevistados acessavam o computador em casa; 28,6% acessava no trabalho; 14,3% acessam na escola; e a mesma porcentagem acessava na casa de amigos e parentes. Em relação ao objetivo do acesso, 21,3% dos entrevistados disseram que utilizavam o computador para pesquisar na internet; 7,1% para acessar softwares relacionados à sua área de atuação. E 14,3% utilizavam o computador para digitar trabalhos; a mesma porcentagem usava o computador para baixar arquivos, acessar e-mails, e sites de relacionamento. A maioria dos pesquisados usava o computador em casa e, principalmente, para fazer pesquisas na internet.

GRÁFICO 23 – Local onde os alunos evadidos do PEP/MG acessam o computador, Pesquisa de campo do Autor, 2012

GRÁFICO 24 – O uso do computador pelos alunos evadidos do PEP/MG, Pesquisa de campo do Autor, 2012



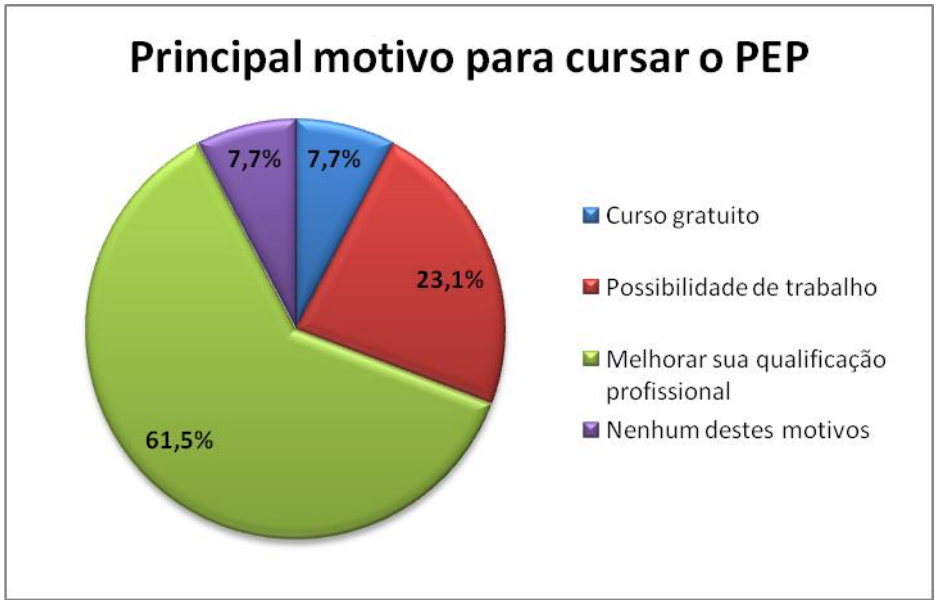
Fonte: Questionário da pesquisa de campo do Autor, 2012.

Conhecida a situação sociocultural dos alunos que abandonam o PEP/MG, teve início uma segunda parte de perguntas do questionário. Elas eram relacionadas com a opinião do aluno sobre o PEP/MG; os motivos da escolha do curso e do PEP/MG; a linha pedagógica da escola; as dificuldades encontradas na realização do curso e os motivos para a evasão.

Assim, perseguindo o objetivo desse estudo, como primeira questão, solicitou-se ao aluno evadido que apontasse o motivo que o levara a cursar o PEP/MG, assinalando a(s) resposta(s) dentre as seis alternativas apresentadas.

Somente quatro destas foram escolhidas, cujos resultados foram: (61,5%) para melhorar sua qualificação profissional; 23,1% pela possibilidade de trabalho; 7,7% por ser curso gratuito; e 7,7% por nenhum dos motivos apresentados. Concluí-se, portanto, que o principal motivo para o aluno ter procurado o PEP/MG fora a necessidade de melhorar a qualificação profissional ou aumentar a possibilidade de emprego. A gratuidade do curso, indicado no questionário, não foi considerado fator de relevância.

GRÁFICO 25 – Principal motivo dos alunos evadidos para cursar o PEP/MG, Pesquisa de Campo do Autor, 2012.

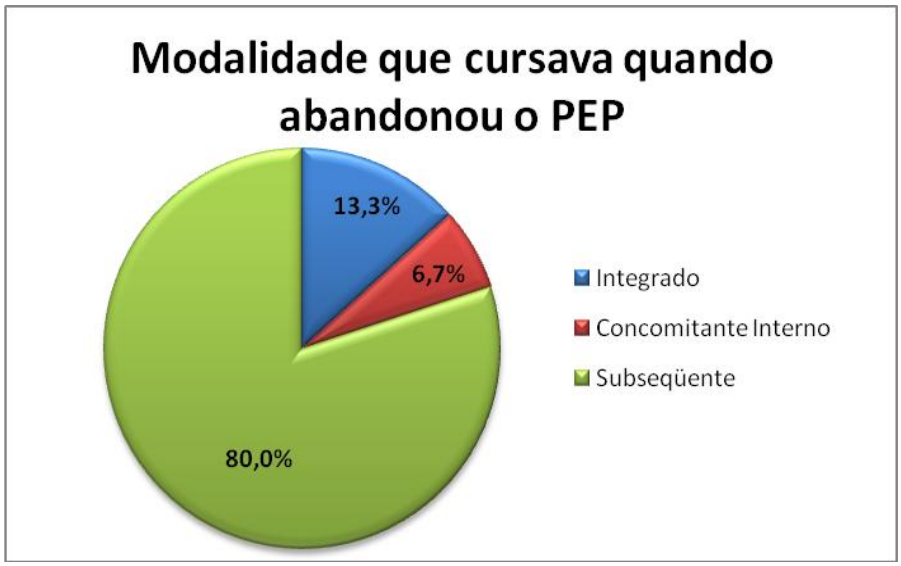


Fonte: Questionário da Pesquisa de Campo do Autor, 2012.

A segunda pergunta do questionário ao evadido objetivava saber em qual modalidade de ensino o aluno se encontrava à época da realização do curso no PEP/MG. A grande maioria dos alunos (80%) entrevistados (cf. o GRÁFICO 26) disse ser subsequente à modalidade que cursavam quando abandonaram o PEP; outros disseram ser integrado ao PEP (13,3%); outros ainda (6,7%) disseram que o PEP era realizado concomitantemente com o curso que já faziam. A análise do gráfico abaixo mostra que o aluno do PEP/MG já havia cursado o

Ensino Médio e desejava, ou necessitava, fazer um curso profissionalizante para se qualificar ou buscar emprego qualificado.

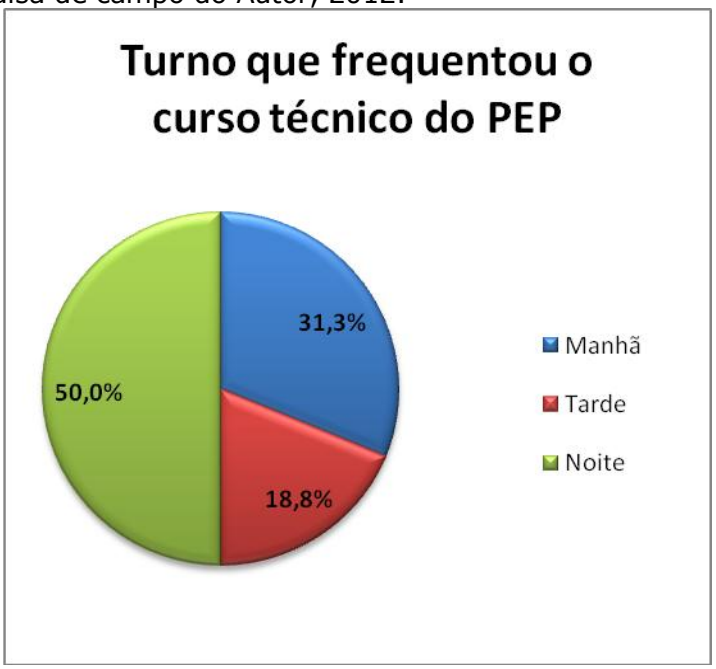
GRÁFICO 26 – Modalidade de Curso em que estava o aluno evadido do PEP/MG, 2012.



Fonte: Questionário da Pesquisa de Campo do Autor, 2012.

Outra pergunta feita ao aluno que havia abandonado o PEP/MG referia-se ao turno em que estava realizando o seu curso quando desistiu de frequentar o Programa. Conforme o gráfico a seguir, a metade dos entrevistados optara pelo turno da noite, outros 31,3% pelo turno da manhã, e 18,8% pelo turno da tarde. Como se vê, a maioria dos alunos investigados nesta pesquisa fazia o curso profissionalizante no turno noturno.

GRÁFICO 27 – Turno em que frequentava o aluno evadido do PEP/MG, Pesquisa de campo do Autor, 2012.



Fonte: Questionário da Pesquisa de Campo do Autor, 2012.

A condição do trabalho à época da pesquisa foi outra questão abordada no questionário. O objetivo era saber se o aluno do PEP trabalhava, ou só estudava, ou ainda, se fazia os dois de forma concomitante. Os dados obtidos foram: 47,1% dos entrevistados (cf. GRÁFICO 28) responderam que apenas trabalhavam; 35,3% trabalhavam e estudavam. 11,8% apenas estudavam e 5,9% nem trabalhavam nem estudavam. Ficou claro, portanto, que apenas alguns ainda tentam trabalhar e estudar ao mesmo tempo na expectativa de melhora profissional.

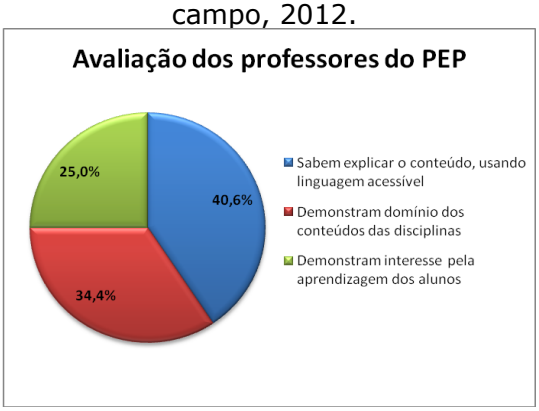
GRÁFICO 28 – Situação de Trabalho do aluno evadido do PEP/MG, Pesquisa de campo do Autor, 2012.



Fonte: Questionário da Pesquisa de Campo do Autor, 2012.

Com relação à avaliação dos alunos sobre os professores e as escolas em que iniciaram o seu curso profissionalizante, através do PEP/MG, foram formuladas cinco perguntas inseridas no questionário da pesquisa de campo. A primeira referia-se ao nível de conhecimento do professor e o interesse dele pela aprendizagem do aluno. O aluno poderia indicar mais de uma opção, caso desejasse. Para uma parcela de 40,6% (cf. GRÁFICO 29) dos entrevistados, os professores do PEP/MG sabiam explicar o conteúdo, usavam linguagem acessível. Outros 34,3% disseram que os professores tinham domínio dos conteúdos das disciplinas, e segundo 25%, os professores demonstravam interesse pela aprendizagem dos alunos. Não houve nenhuma avaliação negativa do professor, no questionário aplicado.

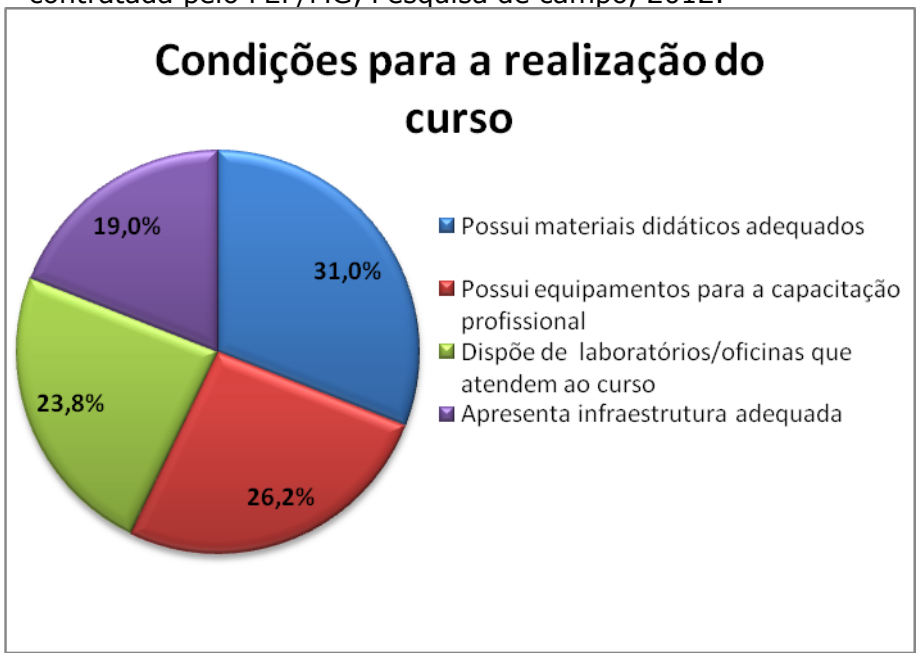
GRÁFICO 29 – Avaliação dos professores pelos alunos do PEP/MG, Pesquisa de campo, 2012.



Fonte: Questionário da Pesquisa de Campo do Autor, 2012.

Quanto à avaliação das instituições escolares, foi proposta uma questão relativa às condições oferecidas pela escolas em que realizavam o curso profissionalizante. Foram considerados, então, as condições dos equipamentos, a infraestrutura física da escola, o material didático utilizado para desenvolvimento e aprendizagem. Os entrevistados poderiam optar por mais de uma resposta. Assim, para 31% dos entrevistados, os materiais didáticos eram adequados; para 26,2%, a escola possuía equipamentos para capacitação profissional; para outros 23,8%, o curso dispunha de laboratórios e oficinas suficientes; e para 19%, a infraestrutura do curso era adequada. De forma geral, os alunos que se evadiram consideram que a escola em que iniciaram o curso técnico oferecia condições adequadas para a realização do curso.

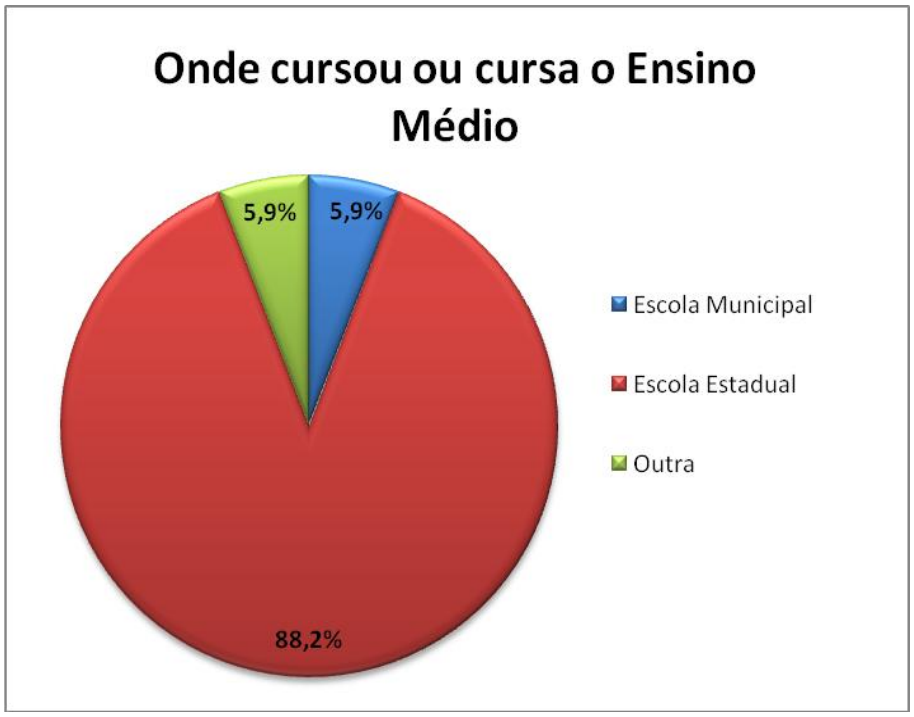
GRÁFICO 30 – Condições oferecidas aos alunos evadidos da escola contratada pelo PEP/MG, Pesquisa de campo, 2012.



Fonte: Questionário da pesquisa de campo do autor, 2012.

A grande maioria dos alunos que se evadiram cursara ou cursava o Ensino Médio em escolas da Rede Estadual de Ensino. Assim, 88,2% deles (cf. o GRÁFICO 31) haviam cursado ou cursavam o ensino médio em escola estadual; 5,9% em escola municipal; e a mesma porcentagem foi apontada para aqueles que fizeram o curso em outro tipo de escola.

GRÁFICO 31 – Rede de Ensino em que o aluno evadido do PEP/MG cursou o Ensino Médio, pesquisa de campo do Autor, 2012.



Fonte: Questionário da pesquisa de campo realizada pelo Autor, 2012.

Em relação às principais dificuldades encontradas pelos alunos que abandonaram o PEP/MG, foram oferecidas várias opções no questionário, podendo o aluno assinalar mais de uma opção apresentada. A principal dificuldade assinalada por 29,2% dos entrevistados (cf. TABELA 35) foi conciliar estudo e trabalho. A dificuldade financeira foi a segunda causa mais assinalada, correspondendo a 20,8% das respostas. Já 16,7% responsabilizaram outros motivos para o abandono. A dificuldade para acompanhar o nível do curso e a falta de tempo para estudar corresponderam a 8,3% de frequência de respostas marcadas.

TABELA 35 – Principais dificuldades encontradas pelo aluno evadido do PEP/MG, pesquisa de campo do Autor, 2012.

Opções	Frequência	Porcentagem
Dificuldade em conciliar estudo e trabalho	07	29,2
Dificuldades financeiras	05	20,8
Outros	04	16,7
Dificuldade em acompanhar o nível do curso técnico	02	8,3
Falta de tempo para estudar	02	8,3
Não teve dificuldades	01	4,2
Gravidez	01	4,2
Distância entre as instituições	01	4,2
Falta de apoio da escola	01	4,2
Total	24	100,0

Fonte: Questionário da Pesquisa de Campo do Autor, 2012.

Conhecidas as dificuldades dos alunos para a realização do curso, o próximo passo seria investigar quais fatores levaram o aluno a abandonar o curso técnico promovido pelo PEP/MG. Foram apresentadas várias alternativas com a possibilidade de o aluno escolher mais de uma opção. Conforme a tabela abaixo, para 15,4% dos entrevistados o fator que influenciara a decisão de abandonar o curso foi não poder estudar e trabalhar ao mesmo tempo. Três alternativas apresentaram o mesmo percentual no segundo maior número de respostas para a evasão escolar, com 12,8% de frequência. São elas: necessidade de trabalhar, dificuldade financeira para fazer o curso e ter que abandonar o PEP/MG para fazer um curso superior. As respostas mostram que as principais razões apontadas para a evasão foram a questão do trabalho e falta de recursos financeiros para se manter no PEP/MG, mesmo o curso sendo gratuito. Esses motivos apontados são semelhantes às principais dificuldades apontadas pelos alunos anteriormente, como mostra o gráfico anterior: a de trabalhar e estudar ao mesmo tempo e dificuldade financeira.

TABELA 36 – Principais fatores que levaram o aluno do PEP/MG à evasão, pesquisa de campo do Autor, 2012

Opções	Frequência	Porcentagem
Não tinha como estudar e trabalhar ao mesmo tempo	06	15,4
Tive necessidade de trabalhar	05	12,8
Tive dificuldade financeira para fazer o curso: transporte, alimentação, material etc.	05	12,8
Tive possibilidade de fazer um curso superior	05	12,8
A escola era distante da minha casa e/ou do meu trabalho	04	10,3
Tive dificuldade para conciliar dois cursos diferentes	03	7,7
Não me identifiquei como curso	02	5,1
Não tinha interesse, afinidade ou gosto pela área/profissão	02	5,1
Não sentia motivação para continuar os estudos	02	5,1
Tinha que cuidar dos filhos e/ou da casa	02	5,1
Fiquei insatisfeito com o curso	01	2,6
Tive problemas de saúde	01	2,6
Falta de segurança ao voltar para casa	01	2,6
Total	39	100,0

Fonte: Questionário da pesquisa de campo, 2012.

As informações obtidas no questionário realizado na pesquisa de campo permitem elaborar uma síntese sobre a situação do evadido do PEP/MG e os fatores apresentados para a sua evasão escolar (cf. QUADRO 5). Como já dito neste estudo, a maioria dos pesquisados residia fora de Belo Horizonte, em cidades vizinhas da Capital. A faixa etária dos alunos estava entre os 19 a 25 e as mulheres constituíam a parcela maior de estudantes à época.

Com referência ao perfil do evadido, conforme o questionário, as principais características foram: ser solteiro e morar com os pais, em casa própria. A maioria dos alunos trabalhava e ganha até dois salários-mínimos e a sua renda familiar estava acima de quatro salários-mínimos. Portanto, o aluno do PEP, pode-se dizer, não se enquadra no grupo de total carência, possui alguma renda e condições sociais básicas para viver minimamente.

Quanto ao nível de escolaridade do pai e da mãe, de modo geral, cursaram o Ensino Fundamental, alguns com formação de nível Médio. Observou-se a mãe do aluno pesquisado possuía uma escolaridade um pouco superior à do pai. E dos alunos que se evadiram, uma significativa parcela cursavam o ensino superior e poucos retornaram os estudos do ensino técnico profissionalizante.

Afinal, dois principais motivos que os evadidos levaram esses aluno a iniciarem o PEP/MG: o primeiro, para melhorar a qualificação profissional de nível técnico e o segundo, ter oportunidade de emprego melhor de nível médio profissionalizante. Em adição, vale lembrar, ou melhor, repetir, que a quase totalidade dos alunos que faziam o PEP/MG era oriunda da rede Estadual de Ensino, estudavam no turno da noite e já haviam concluído o Ensino Médio propedêutico.

Sobre a avaliação da escola em que estudavam, a maioria dos estudantes não responsabilizou as condições oferecidas pelas instituições particulares e pelo PEP/MG para o abandono do curso. Ao contrário, a maioria dos alunos considerou satisfatória a estrutura física e pedagógica dos cursos profissionalizante que abandonaram. Acerca das principais dificuldades enfrentadas para permanência no curso, apontaram a questão do trabalho que dificultava em demasia. Era difícil conciliar o trabalho diário e o estudo. Outro obstáculo apresentado pelos alunos foi a dificuldade financeira (transporte e alimentação) para sustentar a realização do curso, pois o que ganhavam, quando ganhavam salário, era pouco para as despesas escolares. E, finalizando esta síntese, os pesquisados indicaram, entre os fatores principais para a evasão do PEP/MG, quatro motivos; a dificuldade de conciliar trabalho e estudo; em segundo lugar, falta de dinheiro para custear as despesas com transporte e alimentação; a escola profissionalizante localizar-se longe de sua residência; por último, ter iniciado o curso superior, não desejando mais fazer um curso técnico de nível médio.

QUADRO 6 – Síntese dos resultados obtidos no questionário realizado na pesquisa de campo, 2012

Categoria	Resultado
Cidade onde mora	A maioria reside em cidades da Região Metropolitana de Belo Horizonte, não na Capital.
Idade e gênero	Tem entre 19 a 25 anos e a maioria é do sexo feminino (58%).
Estado civil	Solteiro (a) (64,7%).
Condição de moradia	Mora com os pais (88,2%), em casa própria (75%).
Trabalho e renda	A maioria trabalha e possuía uma renda individual de 1 a 2 salários-mínimos por mês e familiar até 4 salários mínimos por mês
Nível de escolaridade dos pais	A escolaridade da mãe é relativamente superior ao do pai.
Dos que estudam, qual curso fazem no momento	Uma boa parcela faz o curso superior (41,2%) e poucos, outro curso técnico (5,9%).

Categoria	Resultado
da pesquisa	
Cultura e lazer	Não têm hábito da leitura e não participam de maiores atividades culturais.
Principal motivo para fazer o PEP/MG	Melhorar sua qualificação profissional e ter possibilidade de emprego
Modalidade de curso e turno que frequentava	A maioria já havia concluído o Ensino Médio (80%) e o fazia à noite (50%).
Avaliação do aluno evadido sobre a escola em que iniciaram o PEP/MG	A maioria avaliou, de maneira positiva, a escola particular em que fazia o PEP/MG
Rede de ensino que eram egressos	A maioria dos alunos era ou estava na Rede Estadual de Ensino (88,2%)
Principais dificuldades para fazer o PEP/MG	Conciliar trabalho com estudo e a dificuldade financeira para realizar o PEP/MG
Os principais fatores para a evasão	Ter que trabalhar e estudar ao mesmo tempo; falta de dinheiro para fazer o curso; início dos estudos em curso superior e localização longe da escola do PEP/MG

Fonte: Questionário da pesquisa de campo do Autor, 2012.

Recapitulando, quanto ao processo da escolha dos instrumentos de pesquisa, para a realização da pesquisa de campo, optou-se por uma abordagem quantitativa. Para tal, foi aplicado um questionário (cf. ANEXO B), cujos dados foram descritos anteriormente. E, ainda, uma abordagem qualitativa, realizada segundo um Roteiro de Entrevistas Semiestruturada (cf. ANEXO C) que será então desenvolvida a seguir.

A pesquisa qualitativa foi realizada após concluída a aplicação dos questionários aos alunos que concordaram em respondê-lo. Conforme já mencionado anteriormente, 17 alunos o fizeram de forma satisfatória. Ao final do questionário, o pesquisado deveria manifestar se concordaria em participar de uma entrevista individual acerca dos motivos que o levaram a abandonar o PEP/MG. Assim, dos 17 alunos, apenas 7 concordaram em conceder a entrevista. Dos sete ex-alunos pesquisados, cinco efetivamente participaram da entrevista semiestruturada.

Durante três semanas foram analisados os questionários dos participantes da pesquisa de campo que participariam da entrevista. O objetivo dessa análise prévia era verificar se havia incongruências ou discrepâncias entre as respostas marcadas no questionário e as fornecidas na entrevista, na intenção de diminuir possíveis enganos ou irregularidades ao analisar as respostas dadas e podendo, então, esclarecer algum ponto obscuro ou aprofundar a pesquisa qualitativa.

Desse modo, foram retomados os contados por telefone e e-mail com todos os alunos participantes da pesquisa qualitativa. Novamente enfrentaram-se inúmeras dificuldades semelhantes as da fase inicial do trabalho, já aludidas no início deste estudo. Com esse processo de ajuste e acerto para a realização das entrevistas foram gastos dois meses. Como na fase anterior, a maioria dos alunos escolheram, para a realização das entrevistas, novamente o prédio da FaE/UEMG, já que se localizava no centro da cidade de Belo Horizonte, logo todos teriam maior facilidade de acesso. Também foram informados de que a despesa de transporte coletivo seria feita pelo pesquisador.

Entretanto, nenhum aluno confirmou a realização da entrevista na data que seria marcada. Foram feitas, por várias vezes, tentativas, mas em vão. A solução encontrada, em acordo com os evadidos, foi substituir a entrevista presencial pela entrevista on-line por e-mail, ou entregando o impresso pessoalmente com as perguntas que deveriam ser respondidas posteriormente. Para a entrevista através do e-mail, enviou-se o arquivo digital seguido de uma explicação, por telefone, das questões. Foi, então, dado o tempo de uma semana para o preenchimento do questionário. E quando se necessitava de resposta mais ampla para entender melhor alguma questão, solicitavam-se novas respostas ao aluno. A entrega do formulário impresso com as questões abertas foi feita pessoalmente ao entrevistado, com as explicações sobre o conteúdo de cada pergunta. Posteriormente, recolheu-se o impresso. Assim, o procedimento de entrevista teve duração de dois meses, composto por questões abertas. Quatro alunos responderam à entrevista por e-mail, de forma satisfatória, e um aluno respondeu de forma impressa, de forma plena. Portanto, pôde-se contar com cinco entrevistas para a realização da tese.

Após a realização das entrevistas com os alunos, foram digitalizadas todas as respostas fornecidas, passando-se à análise do material. Para garantir o sigilo e anonimato com relação à identidade do aluno entrevistado, a letra A foi usada para identificar o aluno ou aluna, seguido de um índice numérico referindo-se sempre no gênero masculino. Deste modo, serão apresentados os dados relativos à entrevistas.

As questões formuladas aos alunos seguiram o roteiro da pesquisa semi-estruturada com questões abertas (cf. ANEXO C). O relato dos dados será feito na ordem em que foram respondidas as perguntas da entrevista. As questões foram analisadas cotejando as respostas dadas por que cada aluno à

mesma pergunta. Deste modo, estabeleceria semelhanças e diferenças entre as concepções dos alunos sobre os motivos para a evasão do PEP/MG. Assim, a primeira pergunta feita ao entrevistado visava obter informação sobre os motivos da escolha do curso, como o aluno se identificava com o curso que ele iniciara e depois abandonou-o. A maioria dos alunos apresentou declarações curtas e sem maior profundidade, ou apenas a especificação relativa às razões do abandono, demonstrando pouco conhecimento da área em que se matricularam e das atividades desenvolvidas na prática profissional. Aliás, gostar da área foi a ideia mais lembrada. Dois dos entrevistados demonstraram preocupação ética e de ordem moral ao indicarem categorias como *convicção*, *caráter* e *ajuda*. Entre as afirmações curtas, citam-se, para ilustrar, as seguintes :

> *"Por gostar muito da área e pela oportunidade de estudo" (A1).*
> *"Acho a área interessante" (A2).*
> *"Na época o que me chamou a atenção foi esse curso"* (A4)[77].

Estas duas respostas apresentaram um pouco mais de explanação:

> *"Por me identificar, por que gosto de crianças e de ter a convicção da importância [desta profissão] em contribuir na formação, caráter de uma criança" (A5).*
> *"Eu escolhi o curso técnico [desta área], pois é uma profissão que sempre tive admiração e vontade de seguir, porque é muito gratificante ajudar as pessoas quando elas mais precisam" (A3).*

A segunda pergunta apresentada objetivava identificar as razões que levaram o evadido a fazer o curso técnico através do PEP/MG. Os entrevistados foram unânimes em afirmar que optaram pelo curso do PEP/MG em virtude da gratuidade do curso e do alto custo para eles de realização de um curso técnico particular. Eis os argumentos apresentados:

> "*Gratuidade do curso e também a possibilidade de encontrar trabalho sendo um técnico poder encontrar um trabalho com remuneração um pouco melhor da que tenho hoje"* (A1).
>
> "Gratuidade dos cursos" (A2).
>
> *"Eu procurei fazer o curso pelo PEP pela gratuidade sendo assim poderia ter a profissão que sempre almejei , mas não tinha condições para investir nos estudos" (A3).*

[77] As falas dos alunos foram reproduzidas na íntegra.

> *"Por ser Gratuito pois não tenho condições para pagar este curso" (A4).*
>
> *"A gratuidade do curso que era oferecido pelo Governo de Minas Gerais" (A5).*

Ao perguntar, sobre o motivo principal para o abandono do PEP/MG, notou-se certo constrangimento e desconforto do aluno em fornecer melhores informações acerca dessa questão. De qualquer forma, a principal razão apresentada foi a falta de recursos para continuar no curso. Também a questão do ingresso do estudante do PEP/MG em uma faculdade foi um fator considerado. Verificou-se que eles optaram pelo curso superior, mesmo sem a certeza de continuar ou concluir a graduação. O desemprego do cônjuge foi um dos motivos para a evasão de um dos alunos, ao afirmar que dependia dos recursos financeiros deste para realizar o seu curso técnico. O preço da passagem do coletivo e a gravidez também foram apontados como causa da evasão, conforme relato destes alunos:

> *"Consegui outra bolsa de estudo, dessa vez de curso superior, o qual estou em andamento. Não sei se poderei chegar até o final deste curso devido aos gastos, você sabe, um curso técnico é caro e um superior mais caro ainda, não tô [estou] falando só da mensalidade mas de tudo mesmo, transporte, alimentação e por aí vai" (A1).*
>
> *"Na época eu estava cursando a faculdade e não deu para conciliar os dois cursos, era muito caro e não tinha tempo." (A2).*
>
> *"A maior dificuldade é a financeira e que mais me prejudica, pois a instituição é longe de minha residência e o PEP não fornece passagem, até que gostaria de continuar, mas falta dinheiro, a passagem é cara, e é, para mim longe." (A3) .*
>
> *"Cheguei ao um ponto que não tinha mais condições para pagar o curso. Apesar de não pagar o curso o dinheiro para ir à escola, alimentar é muito e não tenho isso." (A4).*
>
> *"Minha gravidez. E o desemprego de meu marido, também tive problemas de saúde." (A5)*

Depois da pergunta sobre o principal motivo para a evasão, vinha a indagação sobre a existência de outras razões para o abandono do PEP/MG. A maioria dos alunos negou a existência de outro motivo relevante para isso: mas dois consideraram que a condição de estar trabalhando à época em que fazia o

PEP/MG fora positiva, pois o salário não dava para pagar o transporte, apesar de reforçar que os gastos para fazer o ensino técnico eram altos para ele. Outro aluno também referiu-se à questão da renda familiar como causa para o abandono, e também mencionou o gasto com transporte e não ter com quem deixar os filhos, durante o período em que estava na escola profissionalizante:

> *"Se na época eu não trabalhasse, acho que seria pouco provável dar continuidade ao curso pelo fato de não ter condições para pagar o transporte. Mas como eu trabalhava, e era próximo à escola, ficou mais fácil." (A1).*
>
> *"Recursos financeiros, dinheiro, para pagar o transporte, o ônibus para ir para a escola, e também para pagar alguém para ficar com meus filhos durante minha ausência em que estava na escola" (A5)*.

O objetivo da pergunta era o de saber, na opinião do evadido, se a escola em que havia iniciado o curso técnico profissionalizante e/ou o governo davam alguma assistência ao aluno do PEP, evitando-se, assim, a evasão. As respostas a esta questão foram variadas. Segundo um estudante, o motivo para o abandono do curso era pessoal, e afirmou que a escola pretendeu ajudá-lo, entretanto, desejava fazer outro curso. Outro aluno fez uma declaração importante. Queria que lhe fosse permitido o trancamento da matrícula, pois gostaria de, futuramente, retornar ao curso profissionalizante que deixara. Mas, de acordo no modelo gerencial do PEP/MG, a SEE/MG não permite o trancamento da matrícula, o aluno que deixar o curso deve preencher um formulário justificando a necessidade de abandono e não pode mais retornar ao Programa. Outro aluno considerou que, se houvesse, na caso da escola que ele frequentava, outro horário para realizar o curso que fazia, poderia fazê-lo em outro horário, mas não naquele oferecido além pela instituição profissionalizante em que realizava seus estudos:

> *"Acho que a escola estava preparada para me ajudar em qualquer situação, porém, o motivo de minha desistência não permitiu que me ajudassem. O diretor da escola até me perguntou se era mesmo o que eu queria, desistir, pois ele achava que seria interessante concluir o técnico, mesmo fazendo o superior. Mas como seria muito difícil dedicar aos dois cursos, decidi pelo superior. Sem contar que acho muito egoísmo de minha parte ficar com duas bolsas de estudo,*

> *enquanto existem muitas pessoas que querem tanto estudar, assim como eu queria" (A1).*
>
> *"Acho que se a instituição oferecesse a opção de trancamento de matrícula, eu teria retomado o curso posteriormente, quando tivesse mais tempo" (A2).*
>
> *"Nada, o curso já era gratuito só não conseguia pagar a passagem pra estudar" (A4)*
>
> *"Ter o curso em outro horário, pois neste horário, horário noturno, ficaria mais fácil poder conciliar a escola com os meus filhos" (5).*

Conhecida a opinião dos pesquisados sobre a escola e outras providências do governo em prol da permanência do aluno no curso, perguntou-se de que o aluno precisaria para não abandonar o PEP/MG ou outro curso técnico que pretendesse fazer. Nesse sentido, foram apontados: o auxílio para o pagamento do transporte para a escola e para gastos com o curso; condições para continuar ou melhorar o curso como o encaminhamento ao estágio por parte da escola; encaminhamento ao mercado de trabalho; tempo para o estudo do cursos técnico:

> *"Vejo grande importância na ajuda ao transporte e material para estudo, pois dependendo da situação financeira poderia ser grande obstáculo para conclusão do curso. Necessitaria de oportunidade de estágio, além de oportunidade de emprego na área" (A1).*
>
> *"No meu caso o tempo, ou a falta dele, foi o principal fator.Gostaria de ter mais tempo só para estudar" (A2).*
>
> *"Preciso trabalhar pra pagar a passagem porque quem pagava era meu pai que hoje é aposentado só que não tenho condições pois, só ele que sustenta a casa, Gostaria sim dar continuidade ao curso enfermagem" (A4).*
>
> *"Recursos financeiros para o ônibus, o transporte e para pagar ficar com meus filhos na minha ausência" (A5).*

As perguntas seguintes foram relacionadas à estrutura física da escola em que fizeram o PEP/MG, ao modelo pedagógico e ao nível do professores. O objetivo era entender se essas condições acadêmicas oferecidas aos alunos eram

adequadas e suficientes proporcionando-lhes realizar um bom curso e nele permanecer. A primeira questão abordada em relação a esse tema foi sobre a qualidade das disciplinas oferecidas. Os alunos avaliaram positivamente as disciplinas oferecidas pelas escolas particulares de ensino profissionalizante, conforme demonstram seus depoimentos:

> *"São de grande importância, quando associados à prática, permitindo melhor conhecimento. Eram professores muito bem capacitados que estavam dispostos a ensinar, despertando interesse na turma" (A1).*
>
> *"As aulas eram bem preparadas e os professores eram qualificados" (A2).*
>
> *"As disciplinas são ótimos e maioria dos professores são muito capacitados alguns são um pouco desinteressados e não explicam com tanta vontade" (A3).*
>
> *"O curso era ótimo, as disciplinas... tudo muito bom" (A5).*

Dando continuidade à entrevista, por se tratar de curso profissionalizante, foi feita uma pergunta sobre as aulas práticas que eles tinham tido no curso técnico do PEP/MG. Essa questão era informação importante dada a necessidade de formação de um técnico. Todos os entrevistados consideraram as aulas práticas bem trabalhadas, com equipamentos e materiais adequados. Um aluno apenas reclamou do curto tempo para exercitar a prática cuja profissão pretendia exercer. Outro sugeriu o fim da aula prática em prol da necessidade de realizar o estágio. Eis os relatos dos evadidos:

> *"Sim, se tratava da teoria aplicada, existia laboratório apropriado para cumprimento das aulas e professores capacitados para o mesmo. Porém, o que no meu ponto de vista "prejudicava" os alunos era o tempo de aula, pois cada aluno precisava praticar no laboratório, e assim, quem não podia ficar até mais tarde, acabava não tendo tempo de praticar novamente" (A1).*
>
> *"Sim, pois a professora tinha uma ampla experiência no ramo e sabia passar aos alunos a prática da profissão" (A2).*
>
> *"As disciplinas praticas são muito eficazes porque tem alguns procedimentos que só a teoria não nos prepara, pois quando vamos praticar no boneco podemos errar agora na profissão se erramos podemos levar uma pessoas a sérias complicações. No inicio do curso tínhamos aulas praticas duas vezes por semana em laboratórios bem equipados,*

> *agora que já estamos fazendo estagio não temos mais, pois já não há necessidade para enriquecimento das aulas praticas fazemos visitas técnicas e trabalhos voluntários para termos os primeiros contatos com o público que vamos lidar na nossa futura profissão" (A3).*
>
> *"Este curso está muito bem estruturado, em todos os aspectos " (A5).*

Discutida a questão da prática no ensino profissionalizante, passou-se à pergunta sobre a estrutura física da escola da qual o aluno havia se evadido. Essa pergunta se relacionava com a anterior, e possibilitou verificar se as instalações e equipamentos da escola possui eram adequados ao ensino técnico. Segundo os depoimentos, a estrutura física da escola era adequada e de boa qualidade, somente um entrevistado considerou as salas de aulas pequenas e pouco suporte na área de informática. De fato, quando das visitas às salas para a realização da pesquisa de campo, notou-se que as instalações elétricas e de informática deixavam a desejar e não havia computador para todos os alunos. Além do mais, o mobiliário das salas estava bastante danificado e escasso. Eis os relatos dos alunos sobre a estrutura da escola:

> *"Boa estrutura" (A1).*
>
> *"As salas eram muito pequenas e havia pouquíssimo suporte tecnológico" (A2).*
>
> *"Excelente" (A4).*
>
> *"Ótima estrutura física" (A5).*

A pergunta seguinte relacionava-se às condições do estágio obrigatório para o ensino técnico. Essa pergunta era importante, dados os problemas relativos ao estágio no ensino profissionalizante. Na verdade, não é fácil conseguir empresa que receba estagiário, e as escolas não se responsabilizam pelo encaminhamento do aluno ao estágio. E, como se sabe, só com a conclusão do estágio é que o aluno conclui o seu curso profissionalizante. Dos entrevistados, nenhum chegou a fazer o estágio técnico, ou por ter saído do curso antes do período do estágio, ou por não ter conseguido uma local para realizá-lo.

Conforme já detalhado anteriormente ao descrever as normas do PEP/MG, o aluno ao fazer sua matrícula no Programa assina o *Termo de Compromisso* (cf. ANEXO E), que o obriga, no caso de desistência do curso, a

apresentar os motivos para sua tal, e a cumprir a carga horária mínima do curso que será realizado. Diante dessa condição regimental, a pergunta seguinte visava saber se, ao abandonar o curso, o aluno teria que restituir algum valor ao PEP/MG. Todos responderam que não tiveram de restituir nenhum valor ao Governo do Estado de Minas Gerais, ou ao PEP/MG.

Conforme já se referiu repetidas vezes neste estudo, o governo mineiro, através do PEP/MG, compra a vaga em uma escola profissionalizante e a oferece ao aluno selecionado pelo processo de seleção. E, assim, o aluno que participa do PEP/MG faz o curso em turmas e turnos juntamente com os alunos que pagam pelo curso, logo, bolsistas estudam com não bolsistas. Esse fato levou à pergunta ao entrevistado se o tratamento recebido na escola era o mesmo em relação aos outros alunos. Todos responderam que não percebiam tratamento diferenciado entre os alunos do PEP/MG e os não bolsistas, conforme comprovam estes depoimentos:

> *"Sim, tive o mesmo tratamento, se não foi melhor, davam muita atenção a todos" (A1).*
>
> *"Sim" (A2).*
>
> *"Sim" (A4).*
>
> *"Sim, o tratamento dispensado para mim era o mesmo para os outros" (A5).*

E, para concluir a entrevista, criou-se um espaço para que os alunos expressassem livremente suas opiniões sobre a evasão escolar ou sobre o PEP/MG, tecessem comentários sobre o PEP/MG, enfim, falassem o que desejassem. A maioria dos alunos voltou aos motivos do abandono do PEP/MG, citando os problemas de renda e a possibilidade de fazer um curso superior por meio de bolsa de estudos, como nestes depoimentos:

> *"Queria dizer que se eu não tivesse conseguido outra bolsa, o que me fez desistir do PEP, garanto que teria concluído o curso. Agradeço pela oportunidade de estudo que tive e acho muito importante essa pesquisa, afinal, é um trabalho que não somente avalia o PEP, mas permite identificar possíveis problemas os quais poderão ser resolvidos" (A1).*
>
> *"Não" (A2).*

> *"Se eu tivesse mesmo a condição de ter pago a passagem de casa pro curso e do curso pra casa não iria abandoná-lo de maneira alguma , só que Infelizmente Meu pai não tinha mais condições de pagar a passagem e xerox do curso pra mim" (A3) .*

Sintetizando, então, as informações obtidas na pesquisa qualitativa, percebeu-se uma vontade acentuada do aluno em continuar o curso técnico, e, ao mesmo tempo, frustração comedida por não ter conseguido concluí-lo. Isso, mesmo não tendo sido explicitado nas entrevistas, estava implícito no modo como era tratado o tema em pauta. Portanto, esse dado foi levado em conta na análise das respostas.

De fato, a pesquisa qualitativa revelou aspectos mais próprios de cada aluno que não podiam ser percebidos na pesquisa quantitativa, uma vez que o entrevistado podia apontar outras variáveis e aprofundamentos às questões apresentadas. Nessa direção, entre outros, a pesquisa qualitativa permitiu detectar os motivos que levaram o aluno a abandonar o PEP/MG: as condições que eram oferecidas pelas escolas particulares em que realizava o seu curso; e o que poderia ser feito para a permanência do aluno no PEP/MG. Em relação à identificação no curso técnico escolhido e a aptidão para realizá-lo, os entrevistados demonstraram pouco conhecimento sobre a estrutura pedagógica e a prática do curso. Também desconheciam quais seriam as atribuições e benefícios da futura carreira técnica que almejavam.

Assim, a pesquisa qualitativa propiciou o surgimento de um fator novo e importante que não tinha sido apontado no questionário. Trata-se do motivo principal que levava muitos alunos a participarem do PEP/MG, qual seja: a gratuidade e o elevado custo de um curso técnico em escola profissionalizante particular. Percebe-se, pois, o peso do fator econômico na escolha e percurso do jovem aluno que precisa de um curso técnico para se manter, ou ajudar na despesa familiar.

Quanto aos motivos que levaram o aluno a evadir-se, novamente a questão financeira se destacou. Portanto, a principal causa do abandono do curso, apontada é a falta de renda para se manter no curso. Mesmo sendo gratuito, o estudante não tem condições de realizá-lo dados os custos com transporte e alimentação, despesas consideradas altas tanto para o aluno que trabalha, quanto para o aluno dependente do pai ou cônjuge. Outros fatores

também foram destacados como o desemprego de familiares, o início de um curso superior e a dificuldade de conciliar o trabalho com o estudo.

Outra questão que merece atenção especial relaciona-se com os fatores que propiciariam a permanência do estudante no PEP/MG. Conforme depoimentos dos entrevistados, seria fundamental auxílio financeiro para as despesas com o transporte, a alimentação e o material de estudo próprio. Também o trancamento momentâneo do curso para posterior retorno deveria ser possível ao aluno, uma vez que, até aquela data, o PEP/MG não dava esta opção. A abertura de curso em mais turnos também foi indicada pelo evadido, como fator que auxiliaria a permanência no PEP/MG.

De modo geral, os alunos consideraram as condições das escolas em que iniciaram o PEP/MG boas, com professores qualificados nas áreas técnicas, estrutura física e pedagógica adequadas ao desenvolvimento das aulas profissionalizantes. Apenas um aluno questionou o tamanho das salas de aula, para ele, pequenas, e os equipamentos de suporte de informática, considerados precários. A esse respeito, na observação *in loco* pode-se dizer que as escolas, não apresentavam mobiliário de qualidade e equipamentos de informática na maioria das instituições pesquisadas.

Contudo, nenhum aluno participante dessa pesquisa foi obrigado a restituir ao governo custo do curso pago à escola profissionalizante, mesmo como condição previamente comunicada aos alunos do PEP/MG que, em caso de desistência não justificada, a quantia já paga deveria ser ressarcida ao governo. Aliás, esse fato foi constatado tanto na aplicação dos instrumentos de pesquisa quantitativa e qualitativa, quanto nas abordagens com os diretores, supervisoras e na documentação apresentada pelas secretarias das instituições pesquisadas. Portanto, não foi cobrado dos alunos evadidos o pagamento do curso iniciado.

Por outro lado, a condição de aluno bolsista poderia levar o estudante do PEP/MG a sofrer algum tipo de tratamento diferenciado por parte das instituições participantes do Programa. Mas, conforme declaração dos participantes da entrevista, não houve discriminação ou diferenciação do aluno do PEP/MG. O que se constatou é que uma das escolas oferecia o curso profissionalizante para o PEP/MG, somente no turno noturno, mas havendo também bolsistas e pagantes realizando o curso nas mesmas turmas. Entretanto, o mesmo curso era oferecido no turno da manhã, somente aos alunos pagantes, filhos de associados à instituição.

Um problema muito recorrente observado no ensino médio técnico é a questão do estágio. Os alunos encontravam dificuldade para realizá-lo por diversos fatores, entres os quais o não encaminhamento da escola a uma empresa para a realização dessa prática e a falta de tempo do aluno em realizá-lo, de forma concomitante ao curso técnico. Na entrevista com os pesquisados, observou-se que nenhum aluno fizera o estágio. Alguns haviam se evadido antes do período em que a escola determinava, em sua grade curricular, o momento de fazê-lo. Esse fato demonstra que os alunos deixaram o PEP/MG nos meses iniciais do curso.

Finalizando, à guisa de ilustração, os dados obtidos nas entrevistas serão agrupados no quadro abaixo.

QUADRO 7 – Síntese dos resultados obtidos na entrevista do autor, 2012

Categoria	Resultado
Motivos para escolha e identificação do aluno com o curso	Principalmente por gostar e se identificar com a área do curso
Os motivos que levaram o evadido a fazer o curso técnico através do PEP/MG	Por ser gratuito e pelo alto custo de realização de um curso técnico particular
O motivo principal para o aluno ter abandonado o PEP/MG	Falta de recursos financeiros para fazer o PEP/MG (despesa com transporte e alimentação)
Outros motivos para a evasão no PEP/MG	Desemprego; iniciar curso superior; falta de tempo para conciliar o estudo com o trabalho.
O que a escola ou Estado de MG poderia fazer para diminuir a evasão	O PEP/MG permitir o trancamento da matrícula; mais opção de cursos em outros turnos; auxílio financeiro para custear o curso e encaminhamento do aluno para estágio
As condições oferecidas pela escola particular ao participante do PEP/MG	Bons professores das disciplinas técnicas. A estrutura física da escola era adequada e de boa qualidade. Ocorrência de crítica negativa em relação às salas de aulas pequenas e do pouco suporte na área de informática
Ao abandonar o curso, o aluno teve que	Nenhum aluno foi obrigado a ressarcir ao PEP/MG o valor do curso que iniciou e abandonou

Categoria	Resultado
restituir algum valor ao PEP/MG	
Tratamento diferencial na escola por ser aluno do PEP/MG.	Tiveram o mesmo tratamento que o aluno regular pagante
As condições oferecidas para a realização do estágio obrigatório	Nenhum chegou a fazer o estágio técnico, ou por ter saído do curso antes do período do estágio ou por não ter conseguido local para realizá-lo

Fonte: Registro das Entrevistas da Pesquisa de Campo do Autor, 2012.

4.3.4 Análise da evasão do PEP/MG

Os resultados obtidos nas três ordens de investigação propostas para a análise da evasão e da permanência escolar no PEP/MG, entre os anos de 2007 a 2010, serão apresentados a seguir.

Conforme mencionado anteriormente, a metodologia da triangulação adotada na pesquisa empírica forneceu a base conceitual para a análise dos dados e informações que foram descritos e tabulados. Nos três procedimentos de investigação foram coletados dados sobre os evadidos do PEP/MG envolvendo instrumentos quantitativos e qualitativos, o que possibilitou aproximar-se do problema pesquisado.

Assim, de acordo com Flick (2009), a pesquisa por meio da triangulação, ao usar diferentes métodos e vários pesquisadores, constitui-se como um plano de ação que minimiza os vieses personalisticos que podem resultar de metodologias e pesquisas únicas. Ademais, essa estratégia possibilita a previsão dos resultados dos estudos, segundo Flick (2009), ao planejar-se, por exemplo, num estudo comparativo, entender as características comuns e diferentes observadas entre os investigados, ou identificando as convergências e divergências no cruzamento de informações entre as pesquisas realizadas. Quanto à apresentação dos resultados finais, mesmo existindo diferentes lógicas de amostragem, em virtude da utilização da triangulação, é possível estabelecer uma síntese coerente e válida dos resultados obtidos.

Nessa direção, optou-se por investigar a pesquisa *Políticas Públicas para a Educação Profissional: Estudo do Programa de Educação Profissional ofertado pelo Governo Aécio Neves – MG*. Desse trabalho foram utilizadas

algumas importantes informações para esta tese, relativas aos 412 alunos pesquisados em onze escolas de ensino profissionalizante situadas em seis cidades de Minas Gerais. Essa pesquisa não tinha como objetivo principal o estudo da evasão escolar do PEP/MG, mas analisou questões fundamentais que pudessem levar ao abandono escolar. Nesse sentido, três objetivos foram estabelecidos para a presente pesquisa: determinar a condição da qualidade dos cursos oferecidos pelo PEP/MG aos alunos; identificar as condições de trabalho oferecidas aos docentes; tipificar a relação entre os gestores das escolas particulares e a estrutura oferecida pela SEE/MG. A apresentação de parte dos resultados obtidos nessa pesquisa foi realizada, aqui, por meio da análise qualitativa. Durante dois anos, vários pesquisadores, graduandos, graduados, mestrandos, mestres, doutorando e doutores trabalharam na estruturação da pesquisa e sua execução, sendo encerrada em 2011.

A pesquisa supracitada permitiu aprofundar questões e categorias então pesquisadas no presente estudo, forneceu elementos para a análise comparativa entre o discurso apresentado pelos alunos e o dos diretores das escolas privadas sobre a qualidade e o funcionamento do PEP/MG. Dessa forma, ela compõe um dos lados da pesquisa triangular para o entendimento do problema da evasão. Por outro lado, quanto aos resultados quantitativos, trata-se de uma pesquisa restrita em relação ao número de alunos e cidades pesquisadas, se comparada ao *survey* realizado pela SEE/MG sobre os evadidos no PEP/MG.

A segunda pesquisa examinada foi os *Dados e documentos da SEE/MG sobre a evasão no PEP/MG*. Os dados desse estudo são de grande valor documental e estatístico, dada a amplitude de tempo e o número de sujeitos pesquisados. Portanto, para isso, o *survey* longitudinal pesquisou o problema da evasão do aluno do PEP/MG em suas quatro primeiras edições, durante os anos de 2007 a 2010, obtendo um número de investigados da ordem de 2.163 evadidos. A SEE/MG reconheceu o problema da evasão nesse Programa, tanto que investiu tempo e muito recurso para a produção desse documento sobre os evadidos do PEP/MG, concluído ao final do ano de 2011. A análise desse trabalho foi apresentada tendo, como base, a aplicação de questionários fechados a evadidos de várias cidades do Estado de Minas Gerais que participaram do PEP/MG. Esses dados quantitativos ampliaram a escala sobre universo de alunos

investigados constituindo um dos lados de maior grandeza para a análise triangular da evasão do aluno do PEP/MG.

O último vértice da triangulação foi completado com a apresentação dos dados e análise da *Pesquisa de campo sobre os alunos evadidos do PEP/MG em quatro instituições de ensino de Belo Horizonte*. Para o trabalho de campo, utilizou-se, como recurso para a obtenção de dados quantitativos, o questionário fechado; e qualitativos, a entrevista. Para isso, foram selecionadas três escolas privadas e uma estadual de ensino profissionalizante que faziam parte do PEP/MG, entre os anos de 2009 a 2010. Foram investigados, então, os motivos da evasão de 17 alunos que residiam em sete cidades da Região Metropolitana de Belo Horizonte. Para a realização da pesquisa, iniciada no segundo semestre do ano 2011 e finalizada em dezembro de 2012, trabalharam bolsistas de pesquisa de ensino médio, bolsistas de graduação, o então autor deste estudo e sua orientadora. Os fatores como custo, recursos financeiros disponíveis, tempo para realização da pesquisa e a acessibilidade às escolas pesquisadas foram decisivos para delimitação do universo de escolas e da população que participaria da pesquisa de campo. Apesar da limitação quanto ao número dos sujeitos pesquisados, de escolas e cidades, considerando-se o *survey* da SEE/MG, a pesquisa de campo realizada foi importante, pois as respostas abertas apresentadas pelos evadidos nas entrevistas forneceram substanciais informações e soluções não alcançadas pela pesquisa da SEE/MG. Outro ponto positivo dessa pesquisa de campo, em âmbito qualitativo, foi possibilitar ao pesquisador observar as instituições pesquisadas, e detectar elementos significativos que ampliaram o estudo dos motivos da evasão e os fatores de permanência do aluno no curso. Ela possibilitou, também, o conhecimento, ainda que limitado, de quatro escolas participantes do PEP/MG, sobre o cotidiano escolar e a ações de diretores, supervisores e alunos.

Cumpre-se assinalar que, para a comparação entre os três processos de investigação acima descritos, levaram-se em consideração as categorias que apresentassem condições de equilíbrio e semelhança às pesquisas realizadas no governo Neves, já citadas, e a pesquisa de campo realizada nesta tese. Em termos quantitativos, elas são limitadas, possibilitando ao pesquisador aprofundar o conhecimento em determinadas categorias pesquisadas, enriquecendo a análise qualitativa. Portanto, foram consideradas somente as categorias de análise que fossem semelhantes às três fontes de pesquisas e que

pudessem ser consideradas de forma genérica ao evadido do PEP/MG. Na verdade, cada um dos três processos de investigação usados pelos respectivos pesquisadores forneceu um painel interessante para a produção de uma síntese interpretativa sobre o problema da evasão no PEP/MG.

Assim, em resumo, a análise dos resultados obtidos nas três investigações que compõem a triangulação, baseou-se, como já foi dito aqui, nas categorias presentes na maioria dessas pesquisas. Desse modo, foram identificadas seis grandes categorias que seriam comparadas, tendo em vista a semelhança do conteúdo e importância para o problema em estudo. Nesta perspectiva, a mais importante para a presente pesquisa relacionava-se com a categoria *motivos para a evasão do aluno do PEP/MG*. Ao comparar os resultados apresentados pelas três pesquisas que compunham a triangulação, percebeu-se existirem quatro fatores de maior relevância para a evasão do aluno do PEP/MG, como mostra o quadro adiante. O primeiro, e o mais destacado nas pesquisas, seria a falta de condições financeiras do aluno para continuar o curso. Nesse sentido, foram citados: custos com passagem de ônibus, alimentação e gasto com material didático. Logo a seguir, em grau de importância, foi indicada a dificuldade em conciliar o trabalho com o estudo. Os evadidos apontaram que o tempo necessário às aulas e aos estudos de apoio em casa dificultavam a continuidade dos estudos.

Outros dois fatores apontados foram: o tempo e o dinheiro gasto com o transporte para ir a escola. Também o abandono do curso técnico foi justificado pela necessidade de trabalhar para o sustento próprio e para ajudar à renda familiar. Conclui-se, portanto, que o principal problema da evasão escolar é de ordem financeira. O aluno não possui recursos suficientes, mesmo tendo uma bolsa integral, para a realização do curso, para se manter e completar os estudos. É um aluno de baixa renda, que não tem condições econômicas de se manter sem remuneração auxiliar.

Outros fatores, de menor intensidade, também concorrem para o abandono do PEP/MG, como: a dificuldade de diálogo com a coordenação da escola; a falta de aulas teóricas e de laboratórios; a inadequação do aluno ao turno e, por fim, o início em curso superior motivando sua saída do PEP/MG.

A propósito, o *survey* da SEE/MG de 2011 apresenta três constatações gerais importantes para o entendimento do perfil do aluno que se evade do PEP/MG. Cita-se em primeiro lugar, a porcentagem significativa de alunos que o

abandonam antes mesmo do início das aulas. Outro motivo apontado é que o aluno faz a matrícula no curso e freqüenta-o até a terceira semana de aula. Em termos percentuais, 48,4%, diria, abandonam o curso. Outro fato importante é que 80% dos alunos que se evadem do PEP/MG já haviam concluído o ensino médio e faziam somente o curso técnico através da bolsa do PEP/MG. Por fim, o aluno do turno da manhã é que tem maior propensão a abandonar o PEP.

QUADRO 8 – Síntese da pesquisa por triangulação: motivos para a evasão

Categoria	Fonte	Resultado
Motivos para a Evasão. • A evasão de alunos do Programa se dá nos meses iniciais, 48,4% abandonam antes de começar o curso ou até 03 semanas após o inicio. (B) • 80% dos evadidos são alunos que já concluíram o Ensino Médio. (B) • Os alunos do período da manhã, 36,48% dos evadidos, têm maior propensão de abandonar o curso. (B)	A	• Problemas financeiros dificultavam a permanência na escola; • Dificuldade de dialogar com a coordenação da escola; • Excessivo número de aulas teóricas; • Falta de disponibilidade de laboratórios para as aulas práticas; • Conciliar trabalho com o estudo; • A dificuldade para a prática do estágio.
	B	• Deixar o curso para trabalhar; • Dificuldade de conciliar trabalho com o estudo; • Inadequação de turno; • Condições financeiras para permanecer no curso; • Tempo gasto com transporte.
	C	• Conciliar trabalho com estudo; • A dificuldade financeira para permanecer no curso; • Início dos estudos em curso superior; • Tempo e dinheiro gasto com transporte.

Fonte: (A) Pesquisa PUC/MG, FaE/UFMG, sobre o PEP/MG, 2011; (B) Survey sobre o evadido da SEE/MG, SEMP/MG, 2011; (C) Pesquisa de campo do autor, 2012.

Retomando os dados da SEE/MG, 316 alunos abandonaram o PEP/MG, cujo motivo era a insatisfação para com esse Programa. Conforme dados obtidos na pesquisa de campo, três razões foram apontadas entre as várias alternativas apresentadas relativas ao Programa: a primeira, o desejo de realizar outro curso (81,76%); a segunda, a desistência da área de atuação profissional correspondente ao curso (69,23%); e a terceira, a frustração das expectativas

(66,59%). Essas respostas, entretanto, não possibilitam apontar, com exatidão, os motivos da insatisfação do aluno com o Programa, as razões que o levaram a realizar outro curso, ou quais os motivos da frustração com o curso iniciado.

A segunda categoria escolhida, dada a importância para esta tese, é a que indica os *motivos para permanência do aluno no PEP/MG* ou os *motivos para evitar a evasão do PEP/MG*. Ressalta-se que essa questão somente foi abordada na pesquisa de campo deste estudo, durante a realização das entrevistas com os evadidos, não constando do *survey* da SEE/MG, nem da pesquisa da PUC/MG – FaE/UFMG. Apesar do reduzido número de respostas que se incluem nessa categoria, o resultado obtido, de modo geral, é plenamente possível, aceito em se tratando de aluno do PEP/MG. As três respostas mais frequentes foram: primeiramente, auxílio financeiro ao aluno carente para custear o curso; possibilidade de trancar sua matrícula e, assim, tivesse condições realizar outro curso através do PEP/MG; logo, não haveria nenhuma sanção pela sua desistência. Também apontaram a necessidade de abertura de alguns cursos em outros turnos e, por fim, solicitaram da escola e SEE/MG que se responsabilizassem pelo encaminhamento do aluno ao estágio profissionalizante.

A categoria *motivos que levaram o evadido a cursar o PEP/MG*, também foi destacada para a configuração da análise da evasão deste Programa. Apenas as investigações da PUC/MG – FaE/UFMG e a pesquisa de campo realizada por esta tese possibilitaram ao evadido apresentar sua opinião sobre esse problema (cf. QUADRO 9). O principal motivo indicado pelos estudantes foi a condição da gratuidade do PEP/MG. O elevado custo de um curso de nível médio técnico inviabiliza o bolsista do PEP/MG de fazer cursos profissionalizantes em escolas particulares. O desejo de obter melhora de vida, através do curso técnico, melhorar a qualificação profissional e estar empregado foram os motivos mais expressivos descritos pelos pesquisados. Conclui-se que o aluno, desejava realizar o PEP/MG, por ser gratuito e, assim, esperava conseguir melhor condição de vida.

QUADRO 9 – Síntese da pesquisa por triangulação: motivos que levaram o evadido a cursar o PEP/MG

Categoria	Fonte	Resultado
Motivos que	A	• Por ser gratuito e melhorar sua condição financeira.

Categoria	Fonte	Resultado
levaram o evadido a cursar o PEP/MG.	B	x
	C	• Por ser gratuito e pelo alto custo de realização de um curso técnico particular; • Melhorar sua qualificação profissional e ter possibilidade de emprego.

Fonte: (A) Pesquisa PUC/MG, FaE/UFMG, sobre o PEP/MG, 2011; (B) survey sobre o evadido da SEE/MG, SEMP/MG, 2011; (C) Pesquisa de campo do autor, 2012.

Outras categorias de relevo para a presente tese foram: as que relacionavam à informam a modalidade do curso que o aluno do PEP/MG cursava, se fazia o curso técnico de forma concomitante ao curso médio, ou após ter concluído o Ensino Médio; as relativas ao conhecimento da Rede de Ensino em que o aluno estudava ou tinha estudado, se proveniente de Rede Privada, Municipal ou Estadual de Ensino Médio (cf. QUADRO 10). Tanto no *survey* da SEE/MG quanto na pesquisa realizada neste estudo, a maioria havia concluído o Ensino Médio; cerca de 80% dos evadidos faziam o PEP/MG de forma subseqüente, e somente 20% faziam o curso técnico concomitante ao Ensino Médio. Esses dados e informam que o aluno do PEP/MG era um jovem maduro que se preocupava, à época em que cursava o PEP/MG, somente em obter uma formação profissionalizante, que não possuíam pois já haviam concluído apenas o Ensino Médio.

Em resumo, o aluno evadido do PEP/MG pesquisado era egresso da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, como comprovam os dados desta categoria de pesquisa: cerca de 80% dos alunos tinham estudado ou estudavam em escolas de Ensino Médio do Estado de Minas Gerais. Segundo a determinação do PEP/MG, 50% das vagas ofertadas são destinadas aos alunos da Rede Estadual de Ensino, a outra metade vagas são oferecidas a alunos de outras redes. Mesmo considerando-se esse volume de vagas destinadas somente ao estudante da Rede Estadual, pode-se dizer que os alunos das redes privada ou municipal não se demonstravam interesse em fazer um curso técnico pelo PEP/MG.

QUADRO 10 – Síntese da pesquisa por triangulação: modalidade do curso e rede de ensino do evadido do PEP/MG.

Categoria	Fonte	Resultado
Modalidade do curso e rede de ensino dos evadidos.	A	x
	B	• Modalidade concomitante (20,5%) e subseqüente (79,5%), • Egresso da Rede Estadual (83,9%).
• Não foram verificados nenhuma área ou curso em específico que tivesse maior propensão a evasão.	C	• Modalidade concomitante (20%) e Subseqüente (80%). • A maioria alunos pertencia à Rede Estadual de Ensino (88,2%).

Fonte: (A) Pesquisa PUC/MG, FaE/UFMG, sobre o PEP/MG, 2011; (B) Survey sobre o evadido da SEE/MG, SEMP/MG, 2011; (C) Pesquisa de campo do autor, 2012.

Por outro lado, comparando-se os cursos e as áreas em que houve maior número de evasão não se verificou nenhuma propensão de relevo que indicasse preferência por um curso específico ou área de ensino profissionalizante. Não se constatou em nenhum curso maior porcentagem de evadidos. Nos dados oferecidos pela SEE/MG sobre os cursos que registraram maior número de alunos evadidos, nos anos de 2008 e 2010, o que se percebeu foi uma variedade de cursos com maior ou menor índice de abandono, em áreas distintas como: Panificação, Movelaria, Manutenção de Máquinas Agrícolas e Técnico de Eletrônica, no ano de 2008; e Técnico em Conservação e Restauro, Informática para Internet, Design de Móveis e Agro-negócio no ano de 2010. Segundo a SEE/MG, a evasão não ocorre por deficiência de conhecimentos prévios de determinados conteúdos.

A última categoria analisada em conformidade com este procedimento da triangulação referia-se ao *tratamento da escola em relação ao aluno bolsista pelo PEP/MG* (cf. QUADRO 11). Essa categoria mereceu atenção e destaque tanto na pesquisa da PUC/MG – FaE/UFMG, quanto na pesquisa desenvolvida para este estudo. Ela possibilitou verificar o tratamento diferenciado dados pelas escolas particulares contratadas pela SEE/MG aos alunos do curso técnico do PEP/MG. Desse modo, pode-se pensar que as o atendimento pedagógico inadequado ao aluno bolsista, tenha contribuído para a evasão por parte deste aluno. Entretanto

não se constatou nenhum elemento dados nem nas entrevistas nem nos questionários que atestasse a falta de atendimento de professores ou diferenciação na forma de atender às demandas dos alunos que evadiram do PEP/MG.

QUADRO 11 – Síntese da pesquisa por triangulação: tratamento da escola em relação ao bolsista do PEP/MG

Categoria	Fonte	Resultado
O tratamento da escola com relação ao bolsista do PEP/MG e o aluno regular	A	• Não foi percebida nenhuma diferença de tratamento entre bolsista do PEP/MG e o aluno regular
	B	x
	C	• Tiveram o mesmo tratamento que o aluno regular pagante

Fonte: (A) Pesquisa PUC/MG, FaE/UFMG, sobre o PEP/MG, 2011; (B) Survey sobre o evadido da SEE/MG, SEMP/MG, 2011; (C) Pesquisa de campo do autor, 2012.

Em última análise, a pesquisa por triangulação realizada neste estudo foi de grande valia ao possibilitar o aprofundamento do conhecimento a respeito do problema de evasão escolar, uma vez que as informações eram enriquecedoras, complementadas por outra investigação, outros pontos de vista, outras reflexões.

CONCLUSÃO

Os capítulos teóricos examinados neste estudo forneceram a esta tese elementos importantes para a compreensão da evasão escolar, ao apontar algumas causas desse fenômeno, logo o caminho para solucioná-las. As análises desenvolvidas pelos estudiosos serviram não só como referencial para elaboração dos instrumentos da pesquisa documental e de campo, mas também como ferramenta conceitual eficaz para a feitura de uma conclusão segura. Isso, graças à articulação das investigações empíricas realizadas com os resultados encontrados na pesquisa por triangulação. Nesse sentido, serão indicados os aspectos relevantes dessa relação entre a teoria e a prática, ou seja, entre as informações obtidas e o tratamento desses dados.

O problema do fenômeno da evasão de alunos do PEP/MG é um fato mensurado pelos índices de abandono apontados pela SEE/MG. Para esse levantamento, a secretaria investiu tempo, recursos e envolveu especialistas na tentativa de entender os motivos que levaram o bolsista do PEP/MG a evadir-se. Em suas quatro primeiras edições, entre os anos de 2007 a 2010, o PEP/MG matriculou 77.784 alunos em todo o estado de Minas Gerais. Mas 17.203 evadiram-se e não puderam voltar a fazer outro curso pelo PEP/MG, em atendimento às regras do Programa. Fato é que o Governo do Estado de Minas Gerais investiu altos recursos públicos na tentativa de qualificar os jovens mineiros, oferecendo-lhes um curso técnico de nível médio. No entanto, apesar do gasto financeiro substancial, constatou-se com a evasão de cerca de 25% de alunos do Programa. Realmente, houve perda de recursos com a compra das vagas que não foram ocupadas, mas por sua vez o governo não forneceu mecanismos sociais e pedagógicos para a correção deste problema.

Recorrendo à literatura, Biazus (2004) ressalta a importância do levantamento dos elementos identificadores do processo da evasão escolar como indicador de possíveis caminhos e soluções. Nesse sentido, será apresentada aqui uma *tipologia do aluno evadido do PEP/MG, anos 2007 a 2010*. No presente estudo, o primeiro traço do perfil do evadido do PEP/MG estava relacionado ao gênero: cerca de 55% dos evadidos do sexo feminino. Em seguida, observaram-se: idade média entre 19 a 25 anos de idade; a maioria solteira e morava em casa própria com os pais; aproximadamente 70%, trabalhavam ou estavam

trabalhando e possuíam renda média mensal de até dois salários-mínimos e familiar de até quatro salários-mínimos. Quanto ao nível de escolaridade dos pais, a maioria possuía o ensino fundamental incompleto, e a mãe possuindo nível um pouco mais alto. Observou-se que esse aluno que estudava ou estudara na Rede Estadual de Ensino. Abandonara o PEP/MG logo no início do curso. Os principais motivos para da evasão foram, a falta de condições financeiras para continuar o curso e dificuldade de conciliar o trabalho com os estudo. Concluindo, o perfil do aluno do PEP/MG era jovem, solteiro, trabalhava, com rendimento familiar e individual baixo, estudava na Rede Estadual de Ensino Médio, e os pais possuíam apenas o ensino fundamental incompleto. Quanto às causas do abando do PEP/MG, logo no início do curso, seriam de ordem financeira. Daí desejo de ingresso no PEP/MG devia-se ao curso ser gratuito, e, ainda, aumentavam-se as oportunidades de emprego, qualificando-se e obtendo salário melhor.

Com relação à concepção ideológica que configura o PEP/MG, é neoliberal, como indicam os Campos e Guimarães (2009). O governo compra vagas da iniciativa privada para oferecer aos alunos mais carentes, configurando-se uma parceria *público-privado*. Desse modo, o ensino profissionalizante é baseado mais na demanda das empresas por trabalhadores qualificados do que pela pretensa justificativa de melhorar o nível de vida de jovens de classes subalternas. Na opinião de Campos e Guimarães, o governo entrega a responsabilidade da realização do curso às escolas privadas, servindo-se, como justificativa, da emergência de atendimento imediato aos alunos que precisam desses cursos.

A questão emergencial, usada como justificativa para a adoção da compra de vagas pelo PEP/MG continua sendo usada ainda hoje, mesmo passados sete anos desde o início deste Programa. Desde 2007, até a data desta pesquisa, não se tem notícia de nenhuma ação na Rede Estadual de Ensino relativa à criação de escolas de ensino profissionalizante de nível médio mantidas e geridas pelo Estado.

Segundo Oliveira (2005), esta é uma prática clara da ideologia do *Estado Mínimo* de contexto neoliberal, ou seja, o Estado atua na economia e nas políticas públicas de forma menor, sem realizar grandes interferências. De fato, a análise sobre o número de estabelecimentos de ensino profissionalizante em Minas Gerais, por dependência administrativa mostrou os seguintes resultados: no ano de 1986, a Rede Estadual possuía 46,95% das escolas profissionalizantes,

enquanto a rede privada, 40,62%; em 2009, a situação se inverteu fortemente, a Rede Estadual contava apenas com 5,40% de instituições com ensino profissionalizante, enquanto a rede particular apresentou a expressiva taxa de 82,62%. Essa prática demonstra volta à condição de *vulnerabilidade de massa*, historicamente minimizada após a Segunda Guerra Mundial. Assim, com a idéia de implementação do "Estado Social" (Welfare State), as políticas públicas visavam a maior proteção social perante os riscos de *vulnerabilidade social* das camadas mais pobres diante do capitalismo liberal.

A cobertura do PEP/MG nas cidades do Estado e no atendimento à demanda de vagas aos que querem fazer os cursos profissionalizantes também é pequena. Do PEP I, por exemplo, participaram 72 cidades mineiras, e no PEP IV havia 117 cidades participantes. Realmente, o número de cidades contempladas é pequeno dentro do total de 853 municípios que fazem parte do Estado de Minas Gerais. Também o número de vagas ofertadas é pequeno em comparação com a demanda de jovens que desejam fazer o PEP/MG. Assim, no PEP I, foram ofertadas 27 mil vagas para 57 mil inscritos e 19.916 foram matriculados; no PEP IV, havia 29 mil vagas disponíveis para um total de 146 mil alunos inscritos e 26.444 foram matriculados. Portanto, é notória a dificuldade do governo do Estado em oferecer esse programa à maioria das cidades de Minas e, ainda, ofertar vagas suficientes à demanda crescente dos jovens que buscam o curso profissionalizante.

Segundo dados fornecidos pela SEE/MG e SEMP/MG[78], o número total de alunos previsto para qualificação no PEP I (2007) e PEP IV (2010) não se concretizou, pois dos 110.000 alunos previstos, ou anunciados, para realização e conclusão dos cursos no PEP/MG, apenas 54.570 alunos o fizeram.

Outro ponto que merece atenção diz respeito ao aluno que já pode fazer o curso técnico no turno noturno. Isso constitui um sério problema para o PEP/MG. Conforme o *Relatório PEP 2010*, documento da SEE/MG, 93.651 jovens inscreveram-se para participar do PEP/MG em 2010 no turno da noite, mas só haviam no noturno 10.775 vagas. De fato, um número pequeno de vagas para tamanha demanda pelo curso profissionalizante técnico à noite.

[78] Conforme o documento *DADOS PRELIMINARES - EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM MINAS GERAIS RECORTE ENSINO MÉDIO PROFISSIONALIZANTE 2000-2010*, da Superintendência de Ensino Médio e Profissional da SEE/MG (SEMP/MG), arquivo PDF, de 27/04/2012,

O governo de Minas Gerais, através de documentos administrativos, como o Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (PMDI/2007) e do discurso político, reconhece a necessidade de, conforme lembram Campos e Guimarães (2009), "ampliar a oferta e melhorar a qualidade do Ensino Profissionalizante". Vê-se, pois, um ponto favorável quanto à aplicação de políticas públicas para a formação de jovens que precisam do ensino técnico profissionalizante gratuito. Entretanto, não se pode considerar como ampliação do número de vagas a oferta episódica de vaga que é comprada para promover o PEP. Além disso, a questão da qualidade do curso que é oferecido por algumas das escolas privadas aos alunos do PEP/MG precisa ser examinada. A esse respeito, os dados da investigação *Políticas Públicas para a Educação Profissional: Estudo do Programa de Educação Profissional, ofertado pelo Governo Aécio Neves - MG*, mostram carência de laboratórios técnicos, falta de organização nos estágios e material didático utilizado nos cursos deficientes.

A pertinente análise feita por Manfredi (2003) quanto as escolas técnicas para o setor terciário é observada em Minas Gerais e no PEP/MG. O grande número de escolas de formação de Magistério e de Contabilidade deve-se ao baixo custo de instalação e manutenção desses cursos. Dado semelhante verificou-se neste estudo: no PEP I, dos 72 municípios participantes, 60 tinham o Curso de Magistério oferecido pela própria Rede Estadual de Ensino nas 81 escolas estaduais. Desse modo, o governo do Estado de Minas Gerais mantém, nas poucas escolas que oferecem o ensino profissionalizante, o curso de Magistério predominantemente.

Retomando a questão central deste texto, tanto Biazus (2004), quanto o estudo do MEC, em 1996, através do PAUIB, mostraram que a principal causa para a evasão de alunos era a carência econômica. Na presente pesquisa, usando a estratégia da triangulação, esse motivo também se destacou estatisticamente. A questão financeira foi relatada pelo responsável pedagógico da escola do sistema *S* de Técnico em Mecânica Industrial. Segundo ele, boa parte dos alunos do PEP/MG abandonavam o curso ante a necessidade de sustento. Mas admitiu esse mesmo educador que um fator diminuía em demasia a tendência de evasão naquela escola: o *Contrato de Aprendizagem* que empresas privadas e filantrópicas ofereciam ao aluno. Eles proporcionavam ao aluno semiprática em suas empresas, semelhante a um estágio, com remuneração durante a realização do curso técnico. O auxílio financeiro ao

estudante constitui um importante suporte para se evitar a evasão e permitir a permanência do aluno em programas de ensino profissionalizante, como o do PEP/MG.

Outra iniciativa, mas do Governo federal, nesse sentido, foi a criação do PRONATEC em 2011, em moldes semelhantes ao do PEP/MG. Portanto, também oferece uma bolsa para o aluno carente fazer um curso técnico profissionalizante na Rede Federal de Ensino Técnico, no sistema *S*, ou em escolas conveniadas com os governos municipais e estaduais. No PRONATEC o termo *compra de vagas*, adotado pelo PEP/MG, é substituído pelo *Acordo de Gratuidade*, isto é, o Governo Federal financia os cursos técnicos. Reconhecendo a vulnerabilidade social dos estudantes de baixa renda que desejam fazer o PRONATEC, o MEC também institui no PRONATEC, a *Bolsa-Formação*. Ela financia o material didático e fornece auxílio financeiro ao estudante para garantir sua permanência na escola e concluir o seu curso técnico. Ambos, a *Bolsa-Formação*, e o *contrato de aprendizagem*, conforme relatado na pesquisa de campo, são importantes, pois possibilitam ao estudante das camadas subalternas, conseguir seu diploma de Técnico de nível Médio.

Outro fator a ser considerado aqui é a relação entre o aluno do PEP/MG e a escola em que é realizado o curso profissionalizante. Lembrando Sacramento (2010) e Tinto (1994), para o entendimento da evasão escolar é preciso verificar como se dá a relação entre a escola e o aluno. Crê-se, que, quanto melhor for a relação, menor será o abandono escolar. De fato, a relação professor/aluno foi apontada em uma das pesquisas analisadas neste trabalho. Alguns alunos se referiram à dificuldade de diálogo com a coordenação do curso. O problema da evasão, para Tinto (1994), tem como causa central a falta de identificação do aluno com o grupo, advinda, principalmente, de questões sociais e problemas na área de relacionamento humano. Dessa forma, pode ocorrer a evasão no caso de o aluno não se integrar, de forma coerente, ao sistema acadêmico e social da escola. Na estrutura do PEP/MG, são mínimas as possibilidades de identificação ou relacionamento do aluno com a escola, de integração com o universo escolar em que freqüenta. No caso do aluno do PEP/MG, que vai à escola profissionalizante somente para fazer um curso técnico, enquanto complementa seu curso médio em uma escola da Rede Estadual de ENSINO ou por já ter concluído o Ensino Médio, essa integração é mais difícil.

Sendo o PEP/MG, um programa que se caracteriza por oferecer ensino somente de base técnica e para o trabalho, pode-se concluir que não existe preocupação com a formação intelectual do aluno bolsista do programa. Também não há preocupação com a formação pedagogicamente ativa na qualificação técnica. De acordo com Dore (2006), analisando o pensamento de Gramsci, uma escola que é destinada somente ao *trabalho* ou ensino profissionalizante em si, não resolve o problema das classes subalternas. Para isso, é necessário um princípio formativo claro e preciso que garanta a preparação para as funções de governo na sociedade. Para tal, é preciso que as massas populares sejam preparadas para se tornarem dirigentes. Gramsci (2011) propõe, então, a escola unitária, pedagogicamente ativa, que eleve a cultura e consciência das camadas populares. Na escola, é preciso ensinar o aluno a pensar, e pensar é uma técnica, uma *arte de operar conceitos*. Esse princípio formativo não é um pressuposto pedagógico do PEP/MG.

Segundo estudo de Schargel e Smink (2002), para o jovem norte-americano que cursa o ensino médio, a falta de interesse pela escola acaba levando à evasão do curso. Também, os dados e informações obtidos no presente estudo evidenciaram que uma das causas do abandono do PEP era o desinteresse pelo curso. Isso ficou claro ao constatar uma porcentagem significativa - 48% de desistentes - já no início do curso ou até a terceira semana de aula. Esse mesmo resultado foi apontado pela pesquisa da SEE/MG feita em 2008, para a evasão do aluno do PEP/MG. Pode-se argumentar que esse dado não seja suficiente para justificar o abandono escolar, porém mostra falta de conhecimento do aluno quanto ao curso técnico escolhido, além da ausência de perspectiva profissional.

Diante do exposto, fica evidente a importância de estudos e sistemas de registro e monitoramento de ações e programas de políticas públicas governamentais. Nos EUA, existe o *National Dropout Prevention Center* (NDPC), que, desde o ano de 1986, coleta dados acerca da evasão escolar, realiza seminários e palestras sobre o tema, constituindo material para consulta. A SEE/MG também percebendo a necessidade de uma visão mais apurada das instituições, alunos e cidades que participantes do PEP/MG, firmou contrato para monitorar o desenvolvimento do PEP/MG com uma empresa particular, especialista em acompanhar trabalhos dessa natureza.

Esse foi o propósito desta pesquisa, objeto desta tese. Semelhante ao NDPC e ao sistema de monitoramento da SEE/MG, esta investigação é mais um instrumento para o estudo sobre o fenômeno da evasão escolar. Justifica-se, desta forma, este trabalho sobre o PEP/MG ao coletar, registrar e analisar dados e informações sobre este programa de ensino, fundamentado nos referenciais teóricos, documentos oficiais e, sobretudo, nos resultados obtidos na pesquisa de campo.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Nelson C.; CASTRO, Jorge A. de; PINTO, Jose Marcelino de R. O financiamento do Ensino Médio no Brasil: de uma escola boa para poucos à massificação barata da rede pública. *Educação e Sociedade*. vol. 32 nº 116, p. 369 – 665, Campinas Julho/Setembro de 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 10/05/2012.

ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos de estado*. 9ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

ARAPIRACA, José Oliveira. *A USAID e a educação brasileira: um estudo a partir de uma abordagem critica da teoria do capital humano*. São Paulo: Cortez, 1982.

BIAZUS, Cleber Augusto. *Sistema de fatores que influenciam o aluno a evadir-se dos cursos de graduação na UFSM e na UFSC:* Um estudo no curso de Ciências Contábeis*. 2003.* 190 f. Tese (Doutorado em Engenharia da Produção). Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, 2004.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Superior. *Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras*. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001613.pdf> Acesso em: 06/04/2012.

BRASIL. *Emenda Constitucional nº. 14 de 12 de setembro de 1996*. Modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/e1496.pdf> Acesso em: 02/11/2011.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Portaria nº. 646, de 14 de maio de 1997*. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº. 394/96 e no Decreto Federal nº. 2.208/97 e dá outras providências (trata da rede federal de educação tecnológica). Brasília, DF, 1997. Disponível em: <portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646_97.pdf->. Acesso em: 10/09/2010.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Documento Base*. Brasil. MEC. SETEC. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf>. Acesso em: 02/04/2012.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. Coordenação Geral de Ensino Médio. *Programa ensino médio inovador*. Setembro de 2009a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documentoorientador.pdf> Acesso em: 27/04/2012.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2009b). *A expansão da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica*. Disponível em: <http://rede federal.mec.gov.br/index.php> Acesso em: 03/05/2012.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Sinopse das ações do Ministério da Educação.* Brasília: MEC, 2011. Disponível em: <http://pronatecportal.mec. gov.br/pronatec.html>. Acesso em: 10/03/2012.

BRASIL. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Séries Estatísticas*. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: <http://seriese statisticas.ibge.gov.br>. Acesso em: 20/01/ 2012.

_____. *Sinopse dos resultados do Censo 2010"*. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/webservice/default. php?cod1=0&cod2=&cod3=0&frm=piramide>. Acesso em: 12/05/ 2012.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Sinopses Estatísticas da Educação Básica*. Brasília: INEP, 2007. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 05 de maio de 2010.

_____. *Sinopses Estatísticas da Educação Básica*. Brasília: INEP, 2008. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 05 de maio de 2010.

_____. *Sinopses Estatísticas da Educação Básica*. Brasília: INEP, 2009. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 05 de maio de 2010.

_____. *Sinopses Estatísticas da Educação Básica*. Brasília: INEP, 2010. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 05 de maio de 2010.

_____. *Sinopses Estatísticas da Educação Básica*. Brasília: INEP, 2008. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 05 de maio de 2010.

_____. *Sinopses Estatísticas da Educação Básica*. Brasília: INEP, 2011. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 20/04/2012.

BRASIL. *CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988*. Presidência da República, Casa Civil. Disponível em: <http://www.planalto.gov. br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 18 de janeiro de 2011.

BRASIL. *Lei das Diretrizes e Bases da Educação*. Lei 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <*www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm*> Acesso em: outubro de 2011.

BRASIL. *Lei 12. 061 de 27 de outubro de 2009*. Altera o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art. 10 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/11741.htm> Acesso em dezembro de 2011.

CAMPOS, Eder Sá Alves; GUIMARÃES, Tadeu Barreto. *Políticas para a Juventude em Minas Gerais: A Aposta Estratégica nos Jovens Mineiros.* II Congresso Consad de Gestão Pública – Painel 54: Inovações em programas educacionais, 2009. Disponível em: <http://www.seplag.rs.gov.br/upload/Painel_54_Eder_e_ Tadeu_ formatado.pdf>. Acesso em: 12/05/2012.

CARNEIRO. Moaci Alves. *LDB Fácil: leitura crítico-compreensiva*. 18ª Ed. Atualizada e ampliada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CASTEL. Robert. *As Metamorfoses da Questão Social: uma crônica do salário.* Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

CASTRO, Cláudio de Moura. *Desenvolvimento econômico, educação e educabilidade*. 2ª. Edição, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1976.

CORDÃO. Francisco Aparecido. A Educação Profissional no Brasil. PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO, PUC/SP (Org.). *Ensino Médio e Ensino Técnico no Brasil e em Portugal: Raízes Históricas e Panorama atual.* Campinas: Autores Associados, 2005. p. 43-109.

CROCHIK, José Leon*. O Computador no Ensino e a Limitação da Consciência.* São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

CUNHA, Luiz Antônio. *O Ensino de Ofícios nos Primórdios da Industrialização.* São Paulo: Ed. Unesp; Brasília: Flacso, 2000a.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino médio e ensino técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile**.** *Cadernos de Pesquisa*, nº. 111, São Paulo, 2000b. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n111/n111a03.pdf>. Acesso em: 22 de outubro de 2009.

CUNHA, Luiz Antônio. *O Ensino Profissional na Irradiação do Industrialismo.* São Paulo: Editora Unesp, Brasília, DF: Flacso, 2000b.

DORE SOARES, Rosemary (Coord.). *Análise Prospectiva da Formação Profissional: o caso de Minas Gerais*. Belo Horizonte: FAPEMIG, 1999a (Relatório Técnico Final - impresso).

_____. *Ensino técnico no Brasil: 90 anos das Escolas Técnicas Federais*. Universidade e Sociedade (ANDES), Brasília, v.18, p.108-115, 1999b.

_____. *Gramsci, o Estado e a escola*. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2000.

DORE, Rosemary. Democratização da escola e o princípio da escola ativa. *UNIrevista* - Vol. 1, n° 2 : (abril 2006). Disponível em: <http://www.unirevista.unisinos.br/pdf/UNIrev_Heijmans.pdf> Acesso em: 20/04/2012.

DORE, R.; LÜSCHER, A. (2008) Educação profissional e evasão escolar In: *Anais III Encontro Internacional de Pesquisadores de Políticas Educativas – Associação de Universidades Grupo Montevidéu*, Porto Alegre: UFRGS/FACED, v.1, 2008, p. 197–203.

DUARTE. Tereza. *A Possibilidade da Investigação a 3: Reflexões Sobre Triangulação (Metodológica).* Centro de Investigação e Estudo de Sociologia (CIES). CIES, e-WORKING PAPER, N. º 60/2009. Lisboa, Portugal, 2009. Disponível em: <http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIESWP60_Duarte_003.pdf> Acesso em: 17/04/2012.

EUROPEAN COUNCIL. Achieving the Lisbon goal: the contribution of VET: Final report to the European Commission 1-11-04, 2004. Disponível em: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/studies/maastricht_en.pdf. Acesso em: 20 Março 2011.

FAUSTO, Boris. *A Revolução de 1930: historiografia e história*. 14ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

FERRETTI, Celso J. *Mudanças em Sistemas Estaduais de Ensino*. PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO, PUC/SP (Org.). *Ensino Médio e Ensino Técnico no Brasil e em Portugal:Raízes Históricas e Panorama atual.* Campinas: Autores Associados, 2005. p. 155 a 176.

FLICK, Uwe. *Qualidade na Pesquisa Qualitativa*. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREITAG, B. *Escola, Estado e sociedade*. 4ª edição, São Paulo: Moraes, 1980.

FREITAS, Kátia Siqueira de. Alguns estudos sobre evasão e persistência de estudantes. *E*ccoS, São Paulo, v. II, n. I, p. 247, 264./junho de 2009.

FRIEDMAN, Milton. *Capitalismo e liberdade*. São Paulo: Artenova, 1977.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e crise do capitalismo r*eal. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FUNDAÇÃO GETÚLIO *VARGAS (FGV). O tempo de permanência na escola* e as motivações dos sem-escola. Coordenação Marcelo Côrtes Neri. Rio de Janeiro:

FGV/IBRE, CPS, *2009*. Disponível em: http://www.fgv.br/cps/tpemotivos/. Acesso em: 05 Maio 2009.

GHIRALDELLI JR, Paulo. *História da Educação.* 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GONÇALVES, Carlos L.; PIMENTA. Selma G. *Revendo o Ensino de 2º Grau:* Propondo a formação de Professores*.* 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1992.

GRAMSCI. Antônio. *Cadernos do Cárcere*. Vol. 02. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 6ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

HÖFLING. Eloísa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. *Cadernos Cedes*, ano XXI, nº. 55. Campinas, Unicamp, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf> Acesso em: 18/04/2012.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. 26ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KAWAMURA, Lili. *Novas Tecnologias e Educação*. São Paulo: Ática, 2001.

KUENZER, Acácia Zeneida. *Ensino Médio e profissional:* as políticas do estado neo-liberal. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2001.

MACHADO, Lucília R. de Souza. *Politecnia, escola unitária e trabalho*. São Paulo: Cortez, 1989.

MANFREDI, Sílvia Maria. *Educação Profissional no Brasil.* São Paulo: Cortez, 2003.

MARTINS, Cleidis Beatriz Nogueira. *Evasão de Alunos nos cursos de Graduação em uma Instituição de Ensino Superior.* (Dissertação de Mestrado), Pedro Leopoldo. Faculdades Integradas de Pedro Leopoldo, 2007.

MINAYO. M.C.S.; ASSIS. S.G.; SOUZA. E.R. (org.) *Avaliação Por Triangulação de Métodos:* Abordagem de Programas Sociais*.* Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.

MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS (SEE/MG) e SUBSECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA SUPERINTENDÊNCIA DE ENSINO MÉDIO E PROFISSIONAL (SEMP/MG). "Relatório de Inscritos PEP, 2010". Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br> Acesso em: 14 de julho de 2010a.

MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS (SEE/MG) e SUBSECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA SUPERINTENDÊNCIA DE ENSINO MÉDIO E PROFISSIONAL (SEMP/MG). "Relatório de Perfil de Entrada Alunos PEP - 2010". Disponível em: **Erro! A referência de hiperlink não é válida.**. Acesso em: 14 de julho de 2010b.

MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS (SEE/MG) e SUBSECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA SUPERINTENDÊNCIA DE ENSINO MÉDIO E PROFISSIONAL (SEMP/MG). *"Catálogo de Curso 2010"*. Arquivo PDF, 2010c. (mimeog.)

MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS (SEE/MG) e SUBSECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA SUPERINTENDÊNCIA DE ENSINO MÉDIO E PROFISSIONAL (SEMP/MG). *"EstudoEvadido_Survey2011"*. Arquivo PDF, 2011. (mimeog.)

MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS (SEE/MG). Portal da SEE/MG. Projeto Estruturador. O Programa de Educação Profissional, 2009. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/projetos/projetos-estruturadores/417-programa-de-educacao-profissional-pep>. Acesso em: 20/04/2010.

MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS (SEE/MG), SUPERINTENDÊNCIA DE ENSINO MÉDIO E PROFISSIONAL (SEMP/MG). Portal da SEE/MG. Programa de Educação Profissional, 2010. Manual do Candidato. Disponível em: http://wrk.educacao.mg.gov.br/pep2010/geral/Manual%20do%. Acesso: 01/06/2010.

MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS (SEE/MG), SUPERINTENDÊNCIA DE ENSINO MÉDIO E PROFISSIONAL (SEMP/MG). Portal da SEE/MG. Programa de Educação Profissional, 2012. Tabela de Preços, atualizada para o ano de 2012. Edital de Credenciamento 01/2012. Disponível em: http://wrk.educacao.mg.gov.br/pep2011/geral/tabelapreco_2012.pdf. Acesso em: 23/03/2012.

OLIVEIRA, Roberto Véras de. *A Qualificação Profissional como Política Pública*. Brasília: MTE, SPPE, DEQ, 2005.

PAIVA, Vanilda. Sobre o Conceito de "Capital Humano". *Cadernos de Pesquisa*, n 113. São Paulo, julho de 2001. Disponível em: www.scielo.br/pdf/cp/n113/a10n113.pdf. Acesso em: 20/04/2012.

PIRES, Raíssa Pimenta. *Políticas Públicas e Educação Profissional em Minas Gerais: 1995 a 2000.* (Dissertação de Mestrado) Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2002.

PIRES, Raíssa Pimenta. Uma análise sobre políticas públicas e educação profissional em Minas Gerais no período de 1995 a 2000. In: *Reunião Anual da Anped*, 2003, Poços de Caldas. Reunião Anual da ANPED, 2003. Disponível em:<*www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/raissapimentapires.rtf*>. *Acesso em: 15 de maio de 2010.*

RAMOS, Marise Nogueira. *O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura.* In: FRIGOTTO, G. e CIAVATTA (Org.) Ensino Médio: Ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004.

ROSSI, Wagner G. *Capitalismo e educação*. 2ª. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

RÉGNIER, Karla von Dollinger*. O que conta como mérito no processo de seleção de gerentes e executivo.* (Tese de Doutorado) Rio de Janeiro: UFRJ/IFCS, 2006.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil (1930/1973).* Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

ROSA, Maria Geralda Oliver. *Concepções e Propostas para Unificar a Escola Média no Brasil.* (Dissertação de Mestrado) Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2008.

SACRAMENTO, Wilfred C. Júnior. *Evasão em Cursos gratuitos: Uma análise de suas principais causas e identificação de perfil dos alunos evadidos no SENAC sete lagoas*. (Dissertação de Mestrado). Pedro Leopoldo: Faculdades Integradas de Pedro Leopoldo, 2010.

SCHARGEL, Franklin P.; SMINK, Jay. *Estratégias para auxiliar o problema de evasão escolar*. Tradução de Luiz Frazão Filho. Rio de Janeiro: Dunya Ed., 2002.

SCHULTZ, Theodore W. *O valor econômico da educação.* 2ª. Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1973.

SILVA, Wander Augusto. *O Ensino da Ética em uma Turma de Curso Técnico em Informática.* (Dissertação de Mestrado). Belo Horizonte: Centro Federal de Educação de Minas Gerais, 2003.

SODRÉ, Nélson Werneck. *Formação histórica do Brasil***.** 11ª. ed. São Paulo: Difel, 1982.

ANEXOS

ANEXO A – Tabela de Preços dos Cursos PEP/MG

A	*O custo/aluno/curso é determinado conforme tabela abaixo.*
B	*Se o curso oferecer estágio curricular, para efeito de enquadramento na tabela, sua carga horária será adicionada à carga horária total do curso.*
C	*O valor do curso inclui o material didático básico, impresso e de boa qualidade, que deverá ser entregue gratuitamente a todos os alunos matriculados.*
D	*O valor do curso inclui as despesas (professores, material, equipamento, etc.) para atendimento aos portadores de necessidades especiais.*
E	*A opção "Outros", constante da Tabela de Preços, só poderá ser utilizada para os cursos que não constem nominalmente da relação.*
F	*Não serão contratados cursos cuja nomenclatura esteja em desacordo com as Normas do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.*

EDITAL DE CREDENCIAMENTO 01/2011 - PEP 2012 - TABELA DE PREÇOS

TABELA DE PREÇOS

	CARGA HORÁRIA DO CURSO INCLUINDO ESTÁGIO									
	800 a 899	*900 a 999*	*1000 a 1099*	*1100 a 1199*	*1200 a 1299*	*1300 a 1399*	*1400 a 1499*	*1500 a 1599*	*1600 a 1699*	*maior 1700*
CURSO	**PREÇO**									
TÉCNICO EM AGRICULTURA (Técnico Agrícola)					R$ 4.019,63	R$ 4.421,58	R$ 4.863,75	R$ 5.350,12	R$ 5.885,13	
TÉCNICO EM AÇÚCAR E ÁLCOOL					R$ 3.925,57	R$ 4.315,93	R$ 4.747,53	R$ 5.222,28	R$ 5.483,39	
TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO			R$ 2.882,30	R$ 3.170,53	R$ 3.487,59	R$ 3.836,35	R$ 4.219,98			
TÉCNICO EM AGRIMENSURA			R$ 3.532,72	R$ 3.885,99	R$ 4.274,59	R$ 4.702,05	R$ 5.172,25			
TÉCNICO EM AGRONEGÓCIO					R$ 3.648,16	R$ 3.830,56	R$ 4.022,08	R$ 4.223,20	R$ 4.434,35	
TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA					R$ 3.602,67	R$ 3.962,93	R$ 4.359,23	R$ 4.795,15	R$ 5.274,67	
TÉCNICO EM ALIMENTOS					R$ 3.483,90	R$ 3.658,09	R$ 3.841,00	R$ 4.033,05	R$ 4.194,37	
TÉCNICO EM ANÁLISES CLÍNICAS (Técnico em Patologia Clínica/Técnico em Biodiagnóstico)					R$ 4.105,68	R$ 4.516,24	R$ 4.967,87	R$ 5.464,66	R$ 6.011,12	
TÉCNICO EM AUTOMAÇÃO INDUSTRIAL					R$ 4.033,10	R$ 4.436,42	R$ 4.880,06	R$ 5.368,07	R$ 5.904,87	
TÉCNICO EM MANUTENÇÃO AUTOMOTIVA (Técnico em Automobilística)					R$ 3.977,54	R$ 4.176,42	R$ 4.385,24	R$ 4.604,50	R$ 4.834,72	
TÉCNICO EM CALÇADOS					R$ 4.119,13	R$ 4.531,04	R$ 4.984,15	R$ 5.482,55	R$ 6.030,82	
TÉCNICO EM COMÉRCIO EXTERIOR		R$ 2.474,87	R$ 2.722,35	R$ 2.994,59	R$ 3.294,04	R$ 3.623,45				
TÉCNICO EM MODELAGEM DO VESTUÁRIO (Técnico em Confecção do Vestuário)		R$ 2.515,54	R$ 2.767,09	R$ 3.043,80	R$ 3.074,24	R$ 3.104,98				
TÉCNICO EM CONTABILIDADE	R$ 1.683,68	R$ 1.767,87	R$ 1.856,25	R$ 1.949,07	R$ 2.046,52					

TÉCNICO EM COMUNICAÇÃO VISUAL (Técnico em Desenho Industrial/Técnico em Design)		R$ 3.278,84	R$ 3.508,16	R$ 3.753,95	R$ 4.016,73	R$ 4.297,89				
TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES (Técnico em Construção Civil)					R$ 3.979,96	R$ 4.218,75	R$ 4.471,88	R$ 4.740,19	R$ 5.024,60	
TÉCNICO EM ELETROELETRÔNICA					R$ 4.365,44	R$ 4.583,70	R$ 4.812,89	R$ 5.053,53	R$ 5.306,20	
TÉCNICO EM ELETROMECÂNICA					R$ 4.380,27	R$ 4.599,29	R$ 4.829,25	R$ 5.070,71	R$ 5.324,25	
TÉCNICO EM ELETRÔNICA					R$ 3.864,92	R$ 4.251,41	R$ 4.676,55	R$ 5.144,21	R$ 5.658,63	
TÉCNICO EM ELETROTÉCNICA					R$ 3.895,13	R$ 4.284,64	R$ 4.713,10	R$ 5.184,41	R$ 5.702,85	
TÉCNICO EM ENFERMAGEM						R$ 5.539,54	R$ 5.705,74	R$ 5.876,90	R$ 6.053,21	R$ 6.234,80
TÉCNICO EM ESTÉTICA					R$ 3.692,72	R$ 3.877,36	R$ 4.071,23	R$ 4.274,79	R$ 4.488,52	
TÉCNICO EM EVENTOS	R$ 1.551,83	R$ 1.613,91	R$ 1.678,46	R$ 1.745,59	R$ 1.815,42					
TÉCNICO EM FARMÁCIA					R$ 4.068,02	R$ 4.474,83	R$ 4.922,31	R$ 5.414,54	R$ 5.685,27	
TÉCNICO EM GEOLOGIA					R$ 4.105,68	R$ 4.516,24	R$ 4.967,87	R$ 5.464,66	R$ 5.737,89	
TÉCNICO EM GESTÃO	R$ 1.901,86	R$ 1.996,96	R$ 2.096,80	R$ 2.201,64	R$ 2.311,72					
TÉCNICO EM HIGIENE DENTAL					R$ 4.659,02	R$ 4.891,97	R$ 5.136,57	R$ 5.393,40	R$ 5.663,06	
TÉCNICO EM HOSPEDAGEM (Técnico em Hotelaria)	R$ 2.075,39	R$ 2.179,16	R$ 2.288,12	R$ 2.402,53	R$ 2.522,65					
TÉCNICO EM INFORMÁTICA (Técnico em Microinformática)			R$ 3.643,62	R$ 3.789,37	R$ 3.940,95	R$ 4.098,58	R$ 4.262,53			
TÉCNICO EM INSTRUMENTAÇÃO				R$ 4.634,40	R$ 4.866,12	R$ 5.109,42	R$ 5.364,90	R$ 5.633,14		
TÉCNICO EM MANUTENÇÃO INDUSTRIAL					R$ 3.975,00	R$ 4.372,49	R$ 4.809,75	R$ 5.290,72	R$ 5.819,79	
TÉCNICO EM MANUTENÇÃO DE AERONAVES					R$ 4.945,36	R$ 5.192,64	R$ 5.452,26	R$ 5.724,88	R$ 6.011,12	
TÉCNICO EM MECÂNICA						R$ 4.222,45	R$ 4.644,69	R$ 5.085,94	R$ 5.569,11	R$ 6.098,17
TÉCNICO EM MECÂNICA DE MOTOS			R$ 3.830,56	R$ 4.022,08	R$ 4.223,20	R$ 4.434,35	R$ 4.656,07			
TÉCNICO EM MECATRÔNICA					R$ 4.430,87	R$ 4.652,41	R$ 4.885,04	R$ 5.129,29	R$ 5.385,76	
TÉCNICO EM MEIO AMBIENTE	R$ 2.455,78	R$ 2.701,35	R$ 2.971,50	R$ 3.268,64	R$ 3.595,51					
TÉCNICO EM MINERAÇÃO					R$ 4.375,49	R$ 4.594,26	R$ 4.823,97	R$ 5.065,17	R$ 5.318,43	
TÉCNICO EM MÓVEIS (Técnico em Movelaria)					R$ 4.838,97	R$ 4.984,15	R$ 5.133,67	R$ 5.287,68	R$ 5.446,31	

ANEXO B – Questionário da pesquisa de campo elaborado pelo Autor, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
QUESTIONÁRIO DA PESQUISA: FATORES DE PERMANÊNCIA E EVASÃO NO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE MINAS GERAIS (PEP/MG): 2007 a 2010

ESCOLA EM QUE REALIZOU O PEP/MG:

ENDEREÇO: BAIRRO:

CIDADE:

Caro (a) Aluno (a):

- **Agradecemos a sua participação nesta pesquisa.**
- **As informações declaradas por você são CONFIDENCIAIS e seu nome não aparecerá em nenhum momento como resposta individual.**
- **Você pode fazer qualquer pergunta para esclarecimento, entendimento e razão sobre qualquer questão deste questionário.**
- **Os conhecimentos resultantes desta pesquisa serão divulgados em revistas especializadas, em congressos e simpósios educacionais e em uma tese de doutorado.**
- **Esta pesquisa e este questionário foram aprovados pelo Conselho de Ética (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais.**
- **Necessitamos de sua assinatura abaixo como confirmação de sua concordância espontânea e voluntária em participar desta pesquisa.**

Declaração de Consentimento

Declaro que li as informações contidas neste documento antes de assiná-lo. E que fui informado(a) sobre esta pesquisa e que recebi todos os esclarecimentos necessários para entender as informações acima. Dou meu consentimento, de livre e espontânea vontade, para participar deste estudo.

_____

Nome do participante (em letra maiúscula)

_____

_____

Assinatura do participante Local e Data

<table>
<tr><th colspan="2">PRIMEIRA PARTE</th></tr>
<tr><td>1. Município de residência</td><td>2. Sexo

a. ☐ feminino
b. ☐ masculino</td></tr>
<tr><td>3. Idade

a. ☐ De 14 a 18 anos
b. ☐ De 19 a 24 anos
c. ☐ De 25 a 30 anos
d. ☐ De 31 a 35 anos
e. ☐ Mais de 35 anos</td><td>4. Estado Civil

a.☐ Solteiro (a)
b.☐ Casado (a)
c.☐ Viúvo (a)
d.☐ Separado (a)
e.☐ Divorciado (a)
f.☐ Outros</td></tr>
<tr><td>5. Você tem filhos?

a.☐ Sim
b.☐ Não</td><td>6. Se tem filhos, quantos?

a.☐ 1
b.☐ 2
c.☐ 3 ou mais
d.☐ Não se aplica</td></tr>
<tr><td>7. Qual sua renda mensal individual?

a.☐ Não possuo renda
b.☐ 1 salário-mínimo
c.☐ 2 salários-mínimos
d.☐ De 3 a 5 salários-mínimos
e.☐ Mais de 5 salários-mínimos</td><td>8. Qual é sua renda mensal familiar?

a.☐ Até 1 salário-mínimo
b.☐ Até 2 salários-mínimos
c.☐ Até 3 salários-mínimos
d.☐ Até 4 salários-mínimos
e.☐ Acima de 4 salários-mínimos</td></tr>
<tr><td colspan="2">9. Você trabalha ou pretende trabalhar na mesma área do curso do qual participou do PEP?

a.☐ Sim b.☐ Não
_____
___

10. Você trabalha com carteira assinada?

a.☐ Sim b.☐ Não</td></tr>
<tr><td>11. Você mora:

a.☐ Sozinho
b.☐ Com os pais/família
c.☐ Com amigos
d.☐ Outros</td><td>12. Sua casa é:

a.☐ Própria
b.☐ Alugada
c.☐ Cedida
d.☐ Outros</td></tr>
</table>

13. Número de pessoas que moram com você: a.☐ 1 b.☐ 2 c.☐ 3 d.☐ 4 e.☐ 5 f. ☐ 6 ou mais g.☐ Não se aplica	**14. Qual é o último grau de instrução de seu pai?** a.☐ Não tem escolaridade b.☐ Ensino Fundamental incompleto c.☐ Ensino Fundamental completo d.☐ Ensino Médio incompleto e.☐ Ensino Médio completo f.☐ Curso Técnico completo g ☐ Curso Técnico incompleto h.☐ Ensino Superior incompleto i .☐ Ensino Superior completo k.☐ Pós-Graduação
15. Qual é o último grau de instrução da sua mãe? a.☐ Não tem escolaridade b.☐ Ensino Fundamental incompleto c.☐ Ensino Fundamental completo d.☐ Ensino Médio incompleto e.☐ Ensino Médio completo f. ☐ Curso Técnico completo g.☐ Curso Técnico incompleto h.☐ Ensino Superior incompleto i. ☐ Ensino Superior completo k.☐ Pós-Graduação	**16. Em sua casa existe que tipo de livros e impressos para leitura: (Você pode marcar mais de uma opção, se necessário)** a.☐ Livros didáticos b.☐ Livros científicos c.☐ Livros religiosos d.☐ Revistas em geral e.☐ Jornais f. ☐ Temos um pequena biblioteca g.☐ Quase não temos livros e impressos h.☐ Não temos livros e impressos
17. Em suas horas de lazer você: (Você pode marcar mais de uma opção, se necessário) a.☐ Assiste à televisão b.☐ Lê revistas/ jornais / livros c.☐ Pratica esporte d.☐ Vai ao cinema e.☐ Vai ao teatro f. ☐ Vai ao clube g.☐ Vai a shows h.☐ Vai a bares e restaurantes i. ☐ Visita amigos/parentes j. ☐ Sai com os amigos k.☐ Fica em casa L ☐ Vai à igreja	**18. Qual é o seu nível de escolaridade hoje?** a.☐ Ensino Médio em curso b.☐ Ensino Médio completo c.☐ Cursando outro curso técnico c.☐ Ensino Superior incompleto d.☐ Ensino Superior completo e.☐ Pós-Graduação.

SEGUNDA PARTE

19. Qual o PRINCIPAL motivo que teve para cursar o PEP:

a. ( ) Curso gratuito
b. ( ) Possibilidade de trabalho
c. ( ) Melhor ganho salarial
d. ( ) Perto de sua casa
e. ( ) Melhorar sua qualificação profissional
f. ( ) Para atender a uma exigência da família
g. ( )Nenhum destes motivos

20. Qual a modalidade que cursava quando abandonou o PEP:

a. ( ) Integrado
b. ( ) Concomitante Interno
c. ( ) Concomitante Externo
d. ( ) Subseqüente
e. ( ) PROEJA

21. Em qual turno você freqüentou o curso técnico do PEP?

a. ( ) Manhã
b. ( ) Tarde
c. ( ) Noite

22. Você reiniciou o curso técnico depois de abandoná-lo?

a. ( ) Sim
b. ( ) Não

23. Quantas vezes você já abandonou o curso técnico iniciado?

a.☐ 1 vez
b.☐ 2 vezes
e.☐ 3 vezes
c.☐ Mais de 4 vezes
e.☐ Nenhuma vez

24. Quais as principais dificuldades que você teve no curso: (Você pode marcar mais de uma opção, se necessário)

a.☐ Dificuldade de conciliar o ensino médio com o técnico
b.☐ Dificuldade de conciliar estudo com trabalho
c.☐ Dificuldade de acompanhar o nível curso técnico
d.☐ Gravidez
e.☐ Distância entre as instituições
f.☐ Falta/precariedade de oficinas e laboratórios
g.☐ Falta de apoio da escola
h.☐ Excesso de disciplinas/conteúdos
i. ☐ Avaliação muito rígida
j. ☐ Dificuldades financeiras
k.☐ Falta de tempo para estudar
l. ☐ Deficientes formação teórica e didática dos professores
m.☐ Não tive dificuldades
n.☐ Outros

25. Como avalia os professores do PEP? **(Você pode marcar mais de uma opção, se necessário)** a.☐ Demonstram domínio dos conteúdos das disciplinas b.☐ Sabem explicar o conteúdo, usando linguagem acessível c.☐ Demonstram interesse pela aprendizagem dos alunos d.☐ Não demonstram domínio e não sabem explicar o conteúdo. e.☐ Outros	**26. Qual a sua avaliação sobre o Curso do PEP que frequentava:** a.☐ Excelente b.☐ Muito Bom c.☐ Bom d.☐ Regular e.☐ Péssimo
27. Nesta escola, como foram as condições para a realização do curso: **(Você pode marcar mais de uma opção, se necessário)** a.☐ Possui equipamentos para a capacitação profissional b.☐ Possui materiais didáticos adequados c.☐ Apresenta infra-estrutura adequada d.☐ Dispõe de laboratórios/oficinas que atendem ao curso e.☐ Não oferece condições adequadas f. ☐ Outros	**28. Você cursou ou cursa o Ensino Médio em:** **(Marque mais de uma opção, se for o caso)** a.☐ Escola Municipal b.☐ Escola Estadual c.☐ Escola Federal d.☐ Escola Particular e.☐ Outra
29. Você realizou o PEP: a.☐ Na mesma instituição do Ensino Médio b.☐ Em outra instituição c.☐ Não se aplica	

30. Indique, dentro dos fatores abaixo, aquele ou aqueles que influenciaram a sua decisão de ABANDONAR o curso técnico:
(Você pode marcar mais de uma opção, se necessário)

1	Tive necessidade de trabalhar	
2	Não tinha como estudar e trabalhar ao mesmo tempo	
3	Falta de base do ensino fundamental	
4	Não me identifiquei com o curso	
5	Tive dificuldade para conciliar dois cursos diferentes	
6	Percebi a falta de credibilidade do curso	
7	Não tinha interesse, afinidade ou gosto pela área/profissão	
8	Não sentia motivação para continuar os estudos	
9	Tinha excesso de matérias no curso	
10	Tive dificuldade para conseguir e/ou concluir o estágio	
11	Tive dificuldade para elaborar o relatório de estágio	
12	Tive dificuldade financeira para fazer o curso: transporte, alimentação, material etc.	
13	Corri risco de ser expulso da escola	
14	Fui reprovado	
15	A escola era distante da minha casa e/ou do meu trabalho	
16	Não via importância no que eu aprendia na escola	
17	Não considerava a escola dinâmica, inovadora, nem atrativa	
18	Percebi o desinteresse dos professores por minha formação	
19	Meus professores eram muito exigentes	
20	Tive dificuldade de relacionamento com professor(es)	
21	Tive dificuldade de relacionamento com colega(s)	
22	Sentia-me isolado, não pertencendo a um grupo no curso ou na escola	
23	Sentia falta de conviver com colegas do mesmo sexo na minha turma	
24	Sofri *bullying* (constrangimento, intimidação, agressão física e/ou verbal)	
25	Sofri discriminação de cor/raça	
26	Sofri discriminação de sexo	
27	Sofri discriminação de religião	
28	Sofri discriminação por ser deficiente físico	
29	Tive problemas de saúde	
30	Fiquei grávida	
31	Tinha que cuidar dos filhos e/ou da casa	
32	Tive problemas familiares	

33	Minha família não me incentivava a estudar	
34	Mudei de bairro ou cidade	
35	Prestei serviço militar	
36	Tive a possibilidade de fazer um curso superior	
37	Outro. Qual? _____	

31. ATUALMENTE, você está:

a. ( ) Apenas trabalhando
b. ( ) Trabalhando e estudando
c. ( ) Apenas estudando
d. ( ) Nem trabalhando, nem estudando

32. Qual é o seu VÍNCULO EMPREGATÍCIO na ATUALIDADE?

a. ( ) Empregado com carteira assinada
b. ( ) Empregado sem carteira assinada
c. ( ) Funcionário público concursado
d. ( ) Autônomo/prestador de serviços
e. ( ) Contrato temporário
f. ( ) Estagiário
g. ( ) Proprietário de empresa/negócio

33. Em qual setor econômico você exerce sua atividade profissional?

a. ( ) Setor Primário (agricultura, pecuária, mineração extrativismo vegetal e caça)
b. ( ) Setor Secundário (indústria)
c. ( ) Setor Terciário (serviços em geral: comércio, educação, informática etc.)

34. Qual a relação entre a área profissional do curso técnico que você abandonou e o seu trabalho atual?

a. ( ) Não tem relação com a área profissional do curso técnico
b. ( ) Pouco relacionada
c. ( ) Razoavelmente relacionada

Obrigado pela sua participação.

Esta pesquisa será feita em duas etapas. A segunda etapa será uma entrevista, na qual poderemos ouvir melhor sugestões e observações a respeito do PEP.
Caso aceite participar das entrevistas que serão realizadas pessoalmente na 2ª etapa desta Pesquisa, favor informar os seguintes dados:

Nome:

Telefone:

E-mail:

ANEXO C – Roteiro de Entrevista Semi-Estruturada, pesquisa de campo, 2012.

Caro (a) Aluno (a):

- **Agradecemos, novamente, a sua participação nesta pesquisa.**
- **Os responsáveis por esta pesquisa são: a Profª. Dr. Rosemary Dore , UFMG, (orientadora) e o doutorando Wander Augusto Silva.**
- **As informações declaradas por você são CONFIDENCIAIS e seu nome não aparecerá em nenhum momento como resposta individual.**
- **Você pode fazer qualquer pergunta para esclarecimento, entendimento e razão sobre qualquer questão desta entrevista.**
- **Os conhecimentos resultantes desta pesquisa serão divulgados em revistas especializadas, em congressos e simpósios educacionais e em uma tese de doutorado.**
- **Esta pesquisa e esta entrevista foram aprovados pelo Conselho de Ética (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais.**

Declaração de Consentimento

Declaro que li as informações contidas neste documento antes de assiná-lo. E que fui informado(a) sobre esta pesquisa e que recebi todos os esclarecimentos necessários para entender as informações acima. Dou meu consentimento, de livre e espontânea vontade, para participar deste estudo de forma confidencial.

_____

Nome do participante (Digitar seu nome completo)

_____ _____

Escola em que iniciou o PEP/MG Local e Data

1) Em que Curso você se matriculou para participar do PEP/MG?

2) Por qual motivo você escolheu este curso?

3) Quais os motivos que o levaram a fazer este curso através do PEP/MG?

4) Qual foi o principal motivo para você abandonar o PEP/MG?

5) Existiram outros motivos que determinaram sua saída do curso do PEP/MG?

6) Em sua opinião, o que a escola ou o governo poderiam ter feito para você ter concluído o curso técnico que iniciou?

7) Além da escola, o que você precisaria para não abandonar o curso do PEP/MG ou outro curso técnico profissionalizante que fizer?

8) Qual sua opinião sobre as disciplinas teóricas do Curso que abandonou no PEP/MG?

9) As matérias das aulas práticas eram adequadas? Justifique sua resposta.

10) Qual é a sua avaliação sobre a estrutura física oferecida pela escola para a realização do curso que você iniciou através do PEP/MG?

11) Você chegou a realizar o estágio técnico? Se sim, como você o avalia?

12) Qual a sua opinião sobre os professores e o material didático oferecido pela escola em que você fez o PEP/MG?

13) Ao abandonar o curso, houve a necessidade de restituir algum valor ao PEP/MG?

14) Você, como aluno do PEP/MG, teve o mesmo tratamento dos outros alunos que não eram faziam o seu curso através do PEP/MG?

15) Você desejaria fazer algum outro comentário, que não foi abordado aqui, sobre sua

Wander Augusto Silva
Telefone: (31) 3332-6004 / 9249-2073
e-mail: wanderasilva@gmail.com
Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Belo Horizonte - MG

ANEXO D – Carta de Anuência das Instituições Participantes do PEP/MG em participar da pesquisa de Campo desta Tese

CARTA DE ANUÊNCIA
(diretor(a) da unidade escolar)

Título do projeto: "FATORES DE PERMANÊNCIA E EVASÃO NO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE MINAS GERAIS (PEP/MG): 2007 a 2010"

Pesquisadores responsáveis: - Profª. Drª. Rosemary Dore Heijmans (orientadora)
- Wander Augusto Silva (doutorando)

Ao(À) Senhor(a) diretor(a) da Escola Profissionalizante;

Alguns alunos da escola sob sua direção serão convidados a participar como voluntários em uma pesquisa educacional que tem como objetivo investigar a evasão e a permanência no curso profissionalizante de nível médio, a fim de contribuir com perspectivas para diminuição da evasão e melhoria de ensino técnico em Minas Gerais.

Para que a pesquisa possa ser realizada é necessário um trabalho de campo que consistirá em:

1) Realizar aplicação de questionário com alguns alunos de forma individual, dentro da própria escola ou na residência do próprio aluno.
2) Realizar entrevistas com os alunos, individualmente, dentro da própria escola ou sua residência.
3) Gravar, em áudio, as entrevistas.

Esclarecemos que:

1) A participação do aluno é voluntária. O aluno é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, bem como para se recusar a responder qualquer questão específica, sem necessidade de justificativa junto ao pesquisador.
2) Qualquer pergunta acerca da pesquisa e seus procedimentos pode ser feita aos pesquisadores responsáveis em qualquer estágio da pesquisa e tais questões serão respondidas.
3) Não identificamos qualquer risco potencial na participação no estudo.
4) Não haverá pagamento de qualquer espécie pela participação na pesquisa.
5) A participação na pesquisa em nada deverá prejudicar o andamento do curso regular das atividades desta escola, ou interferir de forma indesejada na vida privada dos sujeitos da pesquisa.
6) Os conhecimentos resultantes deste estudo serão divulgados em revistas especializadas, em congressos e simpósios sobre pesquisas educacionais e em uma tese de doutorado.

Para realizar esse trabalho de campo queremos solicitar o seu consentimento, garantindo, através desse termo de consentimento livre e esclarecido, que:

A) Em hipótese alguma o material coletado nas observações e nas entrevistas será divulgado sem autorização.

B) A participação é confidencial. Em hipótese alguma, o nome da escola, dos funcionários da escola, dos professores e professoras, dos coordenadores e coordenadoras.

C) Todas as informações e dados obtidos nas observações e entrevistas, assim como todo o material coletado ficarão arquivados em local adequado na Faculdade de Educação sob a guarda da pesquisadora Rosemary Dore Heijmans , professora desta Faculdade.

Em caso de dúvida, você pode entrar em contato com os pesquisadores responsáveis através dos telefones e endereços eletrônicos fornecidos nesse termo. Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3409-4592, e-mail: coep@prpq.ufmg.br ou pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II – 2º andar, sala 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – Cep: 31270 901.

Diante do exposto eu, _____ , Diretor da Escola:_____ .

Telefone: _____, declaro que li este documento, conheci as diretrizes do projeto da pesquisa "FATORES DE PERMANÊNCIA E EVASÃO NO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE MINAS GERAIS (PEP/MG): 2007 a 2010", entendi as informações fornecidas pelas pesquisadoras e sinto-me esclarecido(a) para participar da pesquisa. Participo, portanto, com meu consentimento livre e esclarecido, e por isso firmo o presente Termo de Consentimento:

_____
Assinatura do Participante Belo Horizonte, _____/_____/_____.

Assinatura do orientador da pesquisa
Profª. Drª. Rosemary Dore Heijmans
Telefone: (031) 3409-6173
e-mail: rosepierreheijmans@gmail.com
Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Belo Horizonte - MG

Assinatura do pesquisador co-responsável
Wander Augusto Silva
Telefone: (31) 3332-6004
e-mail: wanderasilva@gmail.com
Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Belo Horizonte - MG

ANEXO E – Termo de compromisso do aluno com o PEP/MG, 2012.



Termo de Compromisso
PEP 2012

Eu, L

matriculado(a) no curso

TÉCNICO I

da

EXPANSÃO TECNOLOGIA DE ENSINO E IMAGENS Ltda

assumo, perante a Secretaria de Estado de Educação (SEE/MG), os seguintes compromissos:

I. participar integralmente de todas as atividades do curso e cumprir todos os requisitos, previstos no regimento escolar da instituição em que estou me matriculando;

II. me esforçar para superar sempre o meu aproveitamento escolar e não faltar às aulas durante o curso;

III. se matriculado no ensino médio, na rede estadual, me comprometo a frequentar regularmente todas as aulas, sob pena de perder a gratuidade do PEP – Programa de Educação Profissional do Governo de Minas;

IV. em caso de cancelamento da minha matrícula no PEP, estou ciente que poderei devolver ao Governo de Minas a quantia de R$5.859,92 correspondente ao valor do curso pago pelo programa, após feita a análise, pela SEE, dos motivos por mim alegados;

V. cancelar minha matrícula na unidade de ensino em que estou, quando do impedimento ou desistência da minha permanência no curso.

VI. que estarei impedido de me matricular em outra fase do PEP, caso eu desista do curso, mesmo que as aulas não tenham começado e por qualquer motivo por mim alegados

Declaro estar ciente que, após assinatura deste Termo de Compromisso, minha desistência da vaga não implicará em nenhuma penalidade pelo Governo de Minas, desde que a minha justificativa seja formalizada documentalmente e aceita pela Secretaria de Estado de Educação.

Consideram-se justificativas aceitáveis doença (imprescindível apresentação de licença ou atestado médico) e mudança para outro Município. Os casos omissos serão analisados pela equipe da SEM – Superintendência de Ensino Médio e Profissional da Secretaria de Estado de Educação.