



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

WELLINGTON MOREIRA DA ROCHA

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A EVASÃO
ESCOLAR: O CASO DO INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ
CAMPUS DE FORTALEZA**

FORTALEZA

2011

WELLINGTON MOREIRA DA ROCHA

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A EVASÃO ESCOLAR: O
CASO DO INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ – CAMPUS DE
FORTALEZA**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. PhD. José Ribamar Furtado de Souza

FORTALEZA

2011

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

-
- R577e Rocha, Wellington Moreira da.
Educação de jovens e adultos e a evasão escolar: o caso do Instituto Federal de Educação /
Wellington Moreira da Rocha . – 2011.
154 f. : il. ; 30 cm.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2011.
Área de Concentração: Educação Brasileira.
Orientação: Prof. Ph.D. José Ribamar Furtado de Sousa.
1. Educação de adultos – Fortaleza (CE). 2. Evasão escolar – Fortaleza (CE). 3. Instituto
Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFCE. 4. Evasão escolar na educação de adultos. I.
Título.



UFC
PR/PPGG

ATA DE SESSÃO DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Centro/Faculdade	
Educação	
Departamento	Curso de Pós-Graduação
Pós-Graduação em Educação	Mestrado em Educação
Ata da Sessão de Defesa de Dissertação do(a) Mestrando(a)	
Wellington Moreira da Rocha	
Realizada no Dia	
Vinte e quatro de outubro de 2011	

01 As dozessete horas e _____ de dia

02 Vinte e quatro de outubro de 2011

03 realizou-se a sessão de defesa da dissertação do mestrado do aluno(a) Wellington Moreira da

04 Rocha.

05 O trabalho tinha como título: Educação de jovens e adultos e a evasão escolar: o caso do

06 Instituto Federal do Ceará: campus de Fortaleza.

07 _____

08 Compunham a banca examinadora as professoras doutoras José Ribamar Furtado de Souza

09 (UFC), orientador(a), Enéas de Araújo Arrais Neto (UFC), Kátia Regina

10 Rodrigues de Lima (UEVA/colaboradora) e Maria Marina Dias Cavalcante (UECE)

11 A sessão foi aberta pelo(a) professor(a) doutor(a) José Ribamar Furtado de Souza

12 Representante do Coordenador(a) do Curso de Pós-Graduação

13 em Educação Brasileira, professor(a) Enéas de Araújo Arrais Neto que apresentou a banca

14 examinadora e passou a palavra para o(a) orientador(a) a fim de que apresentasse o candidato(a).

15 Após a exposição do trabalho, seguiu-se o processo de arguição do(a) mestrando(a). O primeiro

16 examinador foi o professor(a) doutor(a) MARIA MARINA DIAS CAVALCANTE

17 Logo após procederam a arguição os professores doutores KÁTIA REGINA ROSADES

18 DE LIMA


19 e ENÉAS DE ARAÚJO ARAÍIS NETO

20 Em seguida a banca examinadora se reuniu reservadamente a fim de avaliar o desempenho do(a)

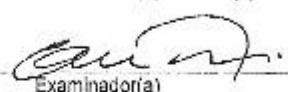
21 mestrando(a). A banca examinadora Aprovou integralmente o trabalho do(a) aluno(a).

- 22 E eu João Ribamar Furlan do Souza
- 23 Presidente da Comissão, lavrei a presente ata, que depois de lida e aprovada será assinada por mim
- 24 e pelos membros da banca examinadora.

Fortaleza, 24 de Outubro de 2011.


Orientador(a)

Mauri Daurim de Carvalho
Examinador(a) Externo(a)


Examinador(a)

Kristina Regina Rodrigues
Examinador(a) Limca

RESUMO

Esta dissertação procurou identificar os fatores que influenciaram, mais fortemente, os alunos evadidos dos cursos de nível médio integrados à formação profissional na modalidade EJA, no Instituto Federal do Ceará (IFCE) - campus de Fortaleza. Na busca de aumentar as chances de encontrar respostas mais confiáveis e consistentes, procurou-se trabalhar com todos os segmentos envolvidos no processo pedagógico: evadidos, alunos, professores, administradores e pedagoga. A pesquisa se caracterizou como um estudo de caso, empírica, do tipo explicativa, descritiva, e pretendeu analisar: a) o desenvolvimento do currículo, b) a dinâmica do relacionamento professor/aluno, c) as condições de infraestrutura do IFCE para o bom desempenho dos cursos e d) as questões de maior relevância que motivam o abandono por parte do aluno. O procedimento metodológico da investigação decorreu no recorte temporal entre 2009 e 2011 e se realizou em três tempos e formas: pesquisa bibliográfica, documental e de campo, subsidiadas pelas técnicas de grupo focal, de observação participante e de entrevistas semiestruturadas, junto aos segmentos investigados. Buscando uma fundamentação para os possíveis achados, foi feita uma revisão sobre as trajetórias da EJA e do ensino profissional no Brasil, caracterizou-se o IFCE, e realizou-se uma rápida incursão sobre o IFCE - campus de Fortaleza, o seu PROEJA e em particular sobre o perfil de seus alunos. Considerou-se como fundamentos teóricos, trabalhos de Makarenko (1987), Freire (2000) e (2001), Bourdieu (1992), McLaren (1992), os trabalhos de Haddad (2000), Kuenzer (1997), Frigotto (2005), Ciavatta (2008), de Oliveira (2003), de Andriola (2003), Almeida (2008), Marconatto (2009) entre outros. Obteve-se pela técnica da análise de conteúdo, um total de 580 recortes das falas dos participantes, destacando-se 188 (32,41%) para as questões relacionadas à **prática pedagógica**, 163 (28,10%) relacionados à **evasão**, 161 (27,76%) relacionados à **permanência** e 68 (11,72%) relacionados à **infraestrutura**. Na análise do conjunto de recortes, do perfil dos alunos e das observações realizadas, constatou-se que os “fatores internos” relacionados à instituição tiveram uma prevalência bastante acentuada no aumento da evasão naquele campus.

Palavras chaves: Evasão. PROEJA. Ensino Profissional. Instituto Federal.

ABSTRACT

In this work, we aimed at identifying the stronger factors that contributed to the dropping out of high school integrated to the professional education. The analyzed sample group belongs to the EJA modality at Federal Institute of Ceará (IFCE) – Fortaleza Campus. In order to improve the probabilities of finding more reliable and consistent answers, we worked with all involved segments in the pedagogical process: current ones and students that drop out, teachers, administrative staff and the pedagogue. This research was defined as an empirical case study with descriptive and explanatory features. Moreover, we intended to analyze: a) the composition of the curriculum, b) the dynamic of the relationship between teacher and student, c) the infrastructure conditions of the IFCE regarding the good performance of the course, and d) the more relevant issues which motivate the student to abandon the course. The methodological process of investigation, composed of three phases, occurred sequentially from 2009 to 2011. Summarily, these phases were: bibliographic, documental, and field researches, helped by techniques of focus group; participative observations; and semi-structured surveys along the investigated segments. With the purpose of founding our possible findings, we made a review about the history of the EJA and of the professional education in Brazil. Additionally, we defined the IFCE's aspects, its PROEJA system, and, particularly, its students. Considered as theoretical, work of Makarenko (1987), Freire (2000) and (2001), Bourdieu (1992), McLaren (1992), the work of Haddad (2000), Kuenzer (1997), Frigotto (2005), Ciavatta (2008), Oliveira (2003), of Andriola (2003), Almeida (2008) and Marconatto (2009), among others. From content analysis, we obtained speech samples of participants, distinguishing 188 (32.41%) for questions related to **pedagogical practice**, 163 (28.10%) related to **dropping out**, 161 (27.76%) related to **permanence** and 68 (11.72%) related to **infrastructure**. Based on the speech samples, students' profile, and overall observations, it was found that the "internal factors" from the institution had a high contribution to dropping out of that campus.

Keywords: Dropping out of School. PROEJA. Professional Education. Federal Institute.

À minha família:

Ao meu pai, José Moreira da Rocha (*in memoriam*), pelo exemplo de caráter;

À minha mãe Maria Moreira, pelo exemplo de alegria e perseverança;

Às minhas filhas Rebeca, Sarah e Sabrina, pelo encorajamento;

Aos meus filhos Vivian, Erick e Victor, pela paciência nos dias de “folga”;

À minha esposa Cida, pela compreensão, ajuda e dedicação.

AGRADECIMENTOS

Ao professor José Ribamar Furtado de Souza, pela orientação e direcionamento teórico e por acreditar no meu potencial e empenho;

À professora Eliane Dayse Pontes Furtado, pelas muitas sugestões ao longo dessa jornada;

À professora Kátia Regina Rodrigues Lima, pelas sugestões na avaliação do projeto;

Ao professor Enéas Araújo Arrais Neto, pelos elogios e incentivos na avaliação do projeto;

À professora Maria Marina Dias Cavalcante, pela gentileza e pelas sugestões no aprimoramento deste trabalho;

Aos amigos e colegas Eudes Moreira e Raimundo Albuquerque, pelas palavras de estímulo e de encorajamento na permanência nesta jornada;

Aos alunos, ex-alunos, professores, pedagogos e administradores do IFCE – campus de Fortaleza, que tornaram possível a realização desta pesquisa.

Lista de Quadros

Quadro 01 – Total de artigos encontrados em periódicos nacionais, em todos os níveis	17
Quadro 02 – Total de Teses e Dissertações sobre as categorias, em todos os níveis	18
Quadro 03 – Distribuição do corpo Docente do IFCE quanto à titulação	42
Quadro 04 – Distribuição dos Docentes do IFCE quanto ao regime de trabalho	43
Quadro 05 – Distribuição do corpo Técnico/Administrativo quanto à titulação	44
Quadro 06 – Distribuição do corpo Discente por tipo de ensino	45
Quadro 07 – Relação concluinte/aluno (RCA)	46
Quadro 08 – Índice de Retenção de Fluxo Escolar (IRFE)	47
Quadro 09 – Gasto corrente por aluno	48
Quadro 10 – Gasto com Pessoal	48
Quadro 11 – Titulação dos Professores - campus de Fortaleza	54
Quadro 12 – Titulação dos servidores Técnico/Administrativos - campus de Fortaleza	55
Quadro 13 – Cursos Técnico de nível médio ofertados no campus de Fortaleza	55
Quadro 14 – Cursos superiores de Tecnologia do campus de Fortaleza	56
Quadro 15 – Cursos de Bacharelado do campus de Fortaleza	56
Quadro 16 – Oferta de Licenciatura do campus de Fortaleza	57
Quadro 17 – Cursos de Pós-Graduação do campus de Fortaleza	58
Quadro 18 – Oferta de curso na modalidade à distância (UAB) – campus de Fortaleza	58
Quadro 19 - Corpo Discente – 2009 do campus de Fortaleza	59
Quadro 20 – Características da Biblioteca do campus de Fortaleza	60
Quadro 21 – Caracterização dos ex-alunos evadidos e/ou concludentes	68

Lista de Quadros – continuação

Quadro 22 – Caracterização dos alunos do Grupo Focal	69
Quadro 23 – Caracterização dos professores	70
Quadro 24 – Caracterização dos administradores	70
Quadro 25 – Registro das falas dos alunos obtido através de entrevista semiestruturada	75
Quadro 26 – Registro das falas dos alunos obtido através da técnica de Grupo Focal	76
Quadro 27 – Registro das falas dos alunos obtido através de entrevista semiestruturada	77
Quadro 28 – Registro das falas dos alunos obtido através da técnica de Grupo Focal	78
Quadro 29 – Categorias de análise temática	80
Quadro 30 – Resultado geral da análise de conteúdo	109

Lista de Figuras

Figura 01 – Recorte das falas das entrevistas e grupo focal com alunos/ex-alunos	110
Figura 02 – Recorte das falas das entrevistas com professores	111
Figura 03 – Recortes das falas das entrevistas com administradores	112
Figura 04 – Recorte das falas da entrevista com a pedagoga	114
Figura 05 – Recorte das falas das entrevistas de todos os segmentos	115

SUMÁRIO

I – INTRODUÇÃO.....	13
II – MINHA INQUIETAÇÃO – A Investigação e seu contexto	23
1 – A Educação de Jovens e Adultos no Brasil, uma breve retrospectiva.....	23
2 – A Educação Profissionalizante no Brasil a partir do século XX	37
3 – O Instituto Federal de Educação Tecnológica do Ceará (IFCE)	41
III – O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	53
1 – O IFCE campus de Fortaleza - caracterização.....	56
2 – O PROEJA no IFCE campus de Fortaleza	63
3 - O Perfil do dos alunos de EJA do IFCE campus de Fortaleza	66
4 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa e critério de seleção.....	69
IV – OS ACHADOS DA PESQUISA E SEUS SUJEITOS.....	76
V – DE VOLTA À QUESTÃO INICIAL – Considerações finais e conclusões	111
Referências	124
Apêndices	131
Anexos	145

I - INTRODUÇÃO

Nasci na primeira metade da década de 50, na zona rural do município de Russas, no estado do Ceará, sétimo filho de uma prole de onze, família numerosa, mas comum naqueles tempos por aquelas bandas. Meu pai, agricultor quando prometia inverno, e ajudante de construção do meu avô Mundola (como era chamado por lá) quando a seca assolava, como era frequente na região.

Em função das dificuldades decorrentes da irregularidade das chuvas, da baixa renda no ramo da construção, da total ausência do Estado para auxiliar nas necessidades básicas de saúde e educação dos filhos, (dos pais então?) meu pai se aventura em outra profissão que na época lhe parecia promissora e menos sofrida. Foi ser motorista de um grande latifundiário da região. Em 1955, por convite de um irmão que morava em Tabuleiro do Norte (antiga Tabuleiro de Areia¹), transferiu-se com toda a família e continuou na profissão, agora, trabalhando para outro latifundiário e comerciante do ramo de cereais, peles de animais, algodão e cera de carnaúba.

Como era raro encontrar mecânico na época, para os reparos freqüentes decorrentes da falta de estradas adequadas, meu pai (com as suas habilidades inatas) novamente se aventura em outra profissão. Desta vez, e com a ajuda do “tino comercial” de minha mãe, uma época de prosperidade chegou.

Toda a família, (menos para mim que era bebê) acostumada ao modo de vida rural, teve de se amoldar ao novo estilo de vida urbana, conviver com a comodidade da luz elétrica do grupo-gerador (de 18:00 às 22:00h), com o cinema, a pracinha, o grupo escolar, o matadouro público, o mercado de frutas, legumes e cereais, as lojas de “fazenda”², a rua principal com calçamento, a pracinha com o pavilhão, a igreja da matriz, as feiras aos sábados tão lotadas, a vizinhança (tão perto), as disputas políticas (normalmente entre famílias), e tantas outras que não eram comum na vida rural.

Meus pais cursaram apenas as quatro primeiras séries do ensino fundamental, por iniciativa de meus avós e outras famílias, bancavam professores particulares, pois na zona rural da região

¹ Tabuleiro de Areia, povoação iniciada em 1778 e hoje denominada de Tabuleiro do Norte, distante de 210 km ao sul de Fortaleza.

² Fazenda: denominação dada aos tecidos industrializados, pelo povo da região.

era muito precária a educação estatal. Melhor sorte, tivemos, meus irmãos e eu, que já encontramos na cidade uma infra-estrutura pequena, mas satisfatória para as necessidades de então. Crescemos e quando chegou a hora de cursar o ginásio, por não existir na cidade uma escola estadual, tivemos de nos deslocar para outras cidades maiores em busca de educação que nos proporcionasse alguma perspectiva de melhoria futura. Minha irmã mais velha foi estudar no patronato de Russas e meu irmão mais velho em Limoeiro do Norte, no ginásio Diocesano.

O tempo foi passando, a condição financeira da família mudou, o comércio expandiu e a necessidade de educação dos filhos exigia a busca de melhores colégios. A família teve que se separar, eu e mais dois irmãos viemos para Fortaleza e os demais permaneceram por mais dois anos na cidade do interior. Logo vieram as pressões e meu pai, sem alternativa, expandiu os negócios para a capital e trouxe o restante da família para que também tivessem o acesso a escolas com maior estrutura e em condições de continuarem sua formação.

O pequeno relato acima, ocorrido na segunda metade do século XX a pouco mais de 200km da capital do Ceará, é apenas um dos inúmeros casos que se repetiram e talvez ainda se repitam em alguns dos estados do Norte, Nordeste e quem sabe do Centro-Oeste do Brasil. Esta realidade retrata o descaso que quase sempre a nossa “Sociedade” e nossos “Governantes” tiveram com as populações distantes do centro do poder, notadamente na zona rural. Sabemos dos esforços de várias personalidades de nossa história, de educadores e até mesmo de uns poucos políticos, tentando mudar a realidade cruel imposta aos povos, notadamente dos países “em desenvolvimento”, pelo modelo capitalista e o modo de produção dominante desde a revolução industrial.

Na minha caminhada em busca de uma formação que me assegurasse (era o que se inculcava na juventude da época) uma perspectiva profissional, ao terminar o curso ginásial em escola pública de Fortaleza, fui convidado por um colega para irmos à Escola Industrial³ pedir informações sobre uns cursos técnicos de nível médio que ofereciam por lá. Solicitei inscrição, e fui selecionado para cursar por três anos o curso técnico de Eletrotécnica “integrado” ao ensino médio. Concluído o curso técnico, estagiei por um ano na Companhia de Eletricidade do Ceará, onde permaneci como funcionário por mais um ano. Nos dois anos de contato com o campo, pude perceber a enorme carência de profissionais com alguma

³ Denominação na década de 60, das Escolas Técnicas Federais dos anos 70 a 90.

qualificação. A maioria dos trabalhadores nas funções de eletricista, auxiliar de eletricista e motorista eram semianalfabetos e sem nenhuma formação para o exercício de suas profissões. Esta situação me incomodava bastante e dificultava muito o desenvolvimento das atividades no campo.

Com a determinação de fazer um curso superior, fui forçado a deixar a Empresa em que trabalhava e fui para outra que me facilitava a continuação dos estudos. Por três anos e sete meses trabalhei na Embratel, onde o problema do baixo nível dos trabalhadores era menos grave, pois a empresa mantinha no Rio de Janeiro, um Centro de Formação Profissional que suplantava em parte, a carência de técnicos e de auxiliar-técnico. Em 1977, a Companhia Energética do Ceará (COELCE), (antiga Companhia de Eletricidade do Ceará), estrutura o seu Centro de Formação Profissional e fui convidado a me submeter a uma seleção para Instrutor. Iniciei aí a minha caminhada na formação de pessoas Jovens e Adultas nas habilidades técnicas, porém, voltada para uma formação humanista, por influência de um grande educador que era o engenheiro chefe do Centro de Formação Profissional. Em 1979, fui convidado para substituir um professor da Escola Técnica Federal que se afastara para fazer Pós-Graduação. Meu envolvimento com a formação de Jovens e Adultos se intensificava e agora em dois ambientes distintos, o acadêmico e o de extensão, pois, continuava em contato com os eletricistas, auxiliares de eletricista e motoristas da COELCE.

Em 1984 e 85, (já formado em Engenharia Elétrica), coordenei o curso de Eletrotécnica da Escola Técnica Federal do Ceará e no período de 1986 a 1990 respondi pela Diretoria de Ensino da mesma instituição, onde pude acompanhar de perto os problemas relacionados ao desempenho acadêmico de professores e alunos dos diversos cursos.

No final dos anos 80, uma preocupação começa a se fortalecer, em decorrência da crescente elevação dos indicadores de evasão nos cursos técnicos da Escola Técnica. O problema se agrava ainda mais na década de 90 com as reformas impostas pelo acordo do Ministério da Educação (MEC) e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD). A desintegração da formação técnica com o ensino médio, imposta pelo Programa de Expansão do Ensino Profissional (PROEP) causou uma debandada dos alunos dos cursos técnicos para os cursos superiores.

Em 2005, através do Decreto 5.478, o Governo Federal instituiu o Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade Jovens e

Adultos (PROEJA). No ano seguinte o Programa foi ampliado através do Decreto 5.840/2006⁴, atendendo também o Ensino Fundamental.

O Programa de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, instituído pelo decreto⁵ presidencial 5.840 de 13 de julho de 2006, constitui um campo epistemológico e político inédito⁶.

A visão mecanicista do mundo, decorrente do paradigma cartesiano-newtoniano que se tornou a base natural de todas as ciências, começou a perder o seu poder de influência como teoria que fundamenta a ocorrência dos fenômenos naturais, a partir de algumas descobertas iniciadas no início do século XX. Portanto, o paradigma emergente é configurado através de uma rica e diversificada reflexão epistemológica, que assenta suas bases nas novas e instigantes descobertas no domínio das ciências naturais, como por exemplo na física, na biologia, estendendo-se às ciências humanas, (VITKOWSKI 2004).

Para (SANTOS 2003) a relevância do conjunto de teorias, deve-se ao fato de que não são um fenômeno isolado, mas, faz parte de um movimento convergente, pujante, (...) que atravessa as várias ciências da natureza até as ciências sociais, um movimento de vocação transdisciplinar (...).

A necessidade de outros saberes torna-se fundamental e importantíssima nos espaços educacionais e na sociedade em que, por exemplo, a noção de arte, os seus mecanismos de produção e de percepção devam ser acionados, (VITKOWSKI 2004).

O caráter inédito corresponde ao fato da ocorrência das vagas, em sua primeira fase, dar-se nas escolas federais, sendo o público da EJA, na sua maioria, inédita nestas instituições marcadas por rigorosos exames de seleção, selecionando os excelentes dentre os excelentes, sujeitos estes, na sua maioria, bem distantes do perfil do público da EJA, (SANTOS 2006).

A proposta do PROEJA supõe inserir no sistema de ensino um modelo que possa romper com a histórica dualidade entre educação geral e formação profissional.

⁴ Decreto em anexo

⁵ O modo de regulamentar políticas públicas estatais tendo como instrumento decretos lei determina uma vulnerabilidade, pois compõe política de governo, facilmente modificadas, sem debate no Legislativo.

⁶ A Integração da EJA à Educação Profissional pode ser denominada como inédita enquanto proposição do Ministério da Educação, pois a Central Única dos Trabalhadores (CUT) vinha implementando o Programa Integrar, no governo de Fernando Henrique Cardoso, sob financiamento do PLANFOR (Plano Nacional de Formação Profissional), o qual contemplava recuperação de escolaridade com Educação Profissional.

O caráter aleatório do PROEJA ocorre na compreensão do aluno da EJA, como figura de desordem em relação à ordem estabelecida pela escola moderna no que diz respeito aos tempos, às aprendizagens e aos processos. As origens históricas da EJA e da Educação Profissional no Brasil e, como causa e/ou conseqüência de tais trajetórias, a valorização da escola, sendo tal origem desencadeadora de modificações à formulação do PROEJA, enquanto experiência educativa inédita e aleatória, anunciando-se aí um campo de possibilidades, (SANTOS 2006).

O Decreto 5.840/2006 definiu que as instituições da Rede Federal de Educação Técnica e Tecnológica⁷ deveriam ofertar a partir de 2006, 10% da oferta de vagas oferecidas para o Ensino Médio em 2005, para o ensino médio Integrado à Educação Profissional de jovens acima de 18 anos e adultos que tenham cursado apenas o Ensino Fundamental.

O decreto prevê expansão para as redes municipais e estaduais, sendo prevista, também, a possibilidade de colaboração entre tais entes públicos, na oferta de Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio integrados à Educação Profissional, estando a certificação do nível fundamental vinculada à formação inicial e continuada de trabalhadores e o nível médio vinculado à formação técnica subordinada ao título profissional, conforme o texto do decreto:

Art. 3º Os cursos do PROEJA, destinados à formação inicial e continuada de trabalhadores, deverão contar com carga horária mínima de mil e quatrocentas horas, assegurando-se cumulativamente:

I- a destinação de, no mínimo, mil e duzentas horas para a formação geral; e
II-a destinação de, no mínimo, duzentas horas para a formação profissional.

Art. 4º Os cursos de educação profissional técnica de nível médio do PROEJA deverão contar com carga horária mínima de duas mil e quatrocentas horas, assegurando-se cumulativamente:

I-a destinação de, no mínimo, mil e duzentas horas para a formação geral;

II-a carga horária mínima estabelecida para a respectiva habilitação profissional técnica; e

III-a observância às diretrizes curriculares nacionais e demais atos normativos do Conselho Nacional de Educação para a educação profissional técnica de nível médio, para o ensino fundamental, para o ensino médio e para a educação de jovens e adultos.

A separação da Educação Profissional da formação geral foi regulamentada pelo decreto 2.208/97, de autoria do então governo de Fernando Henrique Cardoso. O governo federal, na gestão do presidente Luis Inácio Lula da Silva, regulamentou o decreto 5.154, de 23 de julho de 2004, revogando o 2.208/97, voltando a privilegiar a integração da Educação Profissional à

⁷ Composto pelas Escolas Agrotécnicas, Centros Federais de Educação Tecnológica, Colégio Pedro II e os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologias dos vários Estados.

formação geral, prevendo os modos: integrado, quando o aluno cursa as disciplinas de formação geral de forma integrada e correlacionadas com as disciplinas de formação específicas, concomitante⁸, quando o curso de Educação Profissional ocorre junto à formação geral, na maioria das vezes em outro turno, ou subsequente, denominado também de pós-médio, pois o estudante cursa o nível médio e depois se matricula em curso de Educação Profissional. Segundo Santos, o diferencial dos alunos de EJA se apresenta como uma situação aleatória dentro do quadro tradicional da educação profissional, ao afirmar:

Os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IF), nomenclatura adotada para as escolas federais tecnológicas a partir de dezembro de 2008, por força desses decretos, passam a atuar também, no segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA), conseqüentemente, necessitam se adequar às metodologias pedagógicas que são próprias da educação dessa modalidade, conforme descreve o Documento Base do PROEJA. Essas metodologias devem levar em conta os saberes e vivências dessas pessoas, seu afastamento do ensino regular, sua faixa etária, suas habilidades profissionais entre outros fatores.

Notadamente a partir dos anos 90, venho percebendo pela minha experiência, como coordenador e como gestor do ensino técnico no período de 84 a 90, que a evasão nos cursos ofertados pelo IFCE vem aumentando. No caso específico dos cursos de EJA vinculados ao PROEJA, apesar de recentes, já se nota uma preocupação crescente no que se refere à evasão.

Essas preocupações sentidas pelos professores e gestores atuais, me levam a indagar: Que elementos, associados ou não, às práticas pedagógicas nos cursos do PROEJA no IFCE contribuem para o aumento do índice de evasão?

Ao longo dos mais de trinta anos que atuo na educação profissional, sempre me incomodou a questão da evasão escolar, e particularmente na modalidade de Jovens e Adultos, onde o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) atua desde 2006, tenho percebido e comprovado, através de depoimentos de professores e de estatísticas do setor de registros acadêmicos, que os indicadores da evasão nessa modalidade tem se apresentado de maneira preocupante.

O tema da evasão, na área educacional, vem sendo discutido de forma recorrente, sendo que, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos esta discussão vem ocorrendo, notadamente,

⁸ Tais alternativas colocadas pelo atual governo no formato de currículo integrado são discutidas no texto de FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS (2005).

no âmbito Estadual nas ações específicas de inclusão tradicional, porém, no caso da inserção no mundo do trabalho e da integração com o ensino médio, por se tratar de um programa relativamente novo, muito pouco se encontra nos registros acadêmicos. Destaco desse modo, a sua relevância como objeto de pesquisa, e vejo a possibilidade de trazer contribuições que possam ajudar na formação de políticas públicas voltadas ao aumento da oferta do ensino profissional na modalidade EJA.

É sabido que as crises recorrentes porque passam as economias capitalistas, tem sua consequência mais violenta sobre os mais desfavorecidos e menos preparados, e que os postos de trabalho estarão cada vez mais disputados. Desse modo, proporcionar alternativas de profissionalização, vinculadas ao ensino fundamental ou médio, gera uma perspectiva de dar aos jovens e adultos, meios de sobrevivência capazes de proporcionar ocupação e renda a um contingente que, de outra forma, continuaria marginalizado.

Por outro lado, os elevados custos que representam a formação profissional, nos remetem à indispensável necessidade de monitorar o retorno desses investimentos, além de, como em todo processo, balizar a necessidade de corrigir eventuais desvios de rumo.

Muitas são as dificuldades encontradas no ensino profissional noturno mesmo na modalidade regular, fruto de uma série de fatores conhecidos pelo senso comum como: falta de tempo para estudo (devido ao trabalho), cansaço devido à dupla jornada, infraestrutura administrativa precária (só funciona no expediente normal), falta de conhecimentos básicos (fruto de uma formação deficitária no ensino fundamental), dificuldades na aquisição de material bibliográfico (por carências financeiras e/ou deficiências nas bibliotecas), deslocamentos demorados após o final das aulas (depois das 22:00h), insegurança, entre outros.

A pesquisa sobre evasão escolar no ensino técnico é um tema de estudo bastante frequente em outros países, mas, no Brasil ela é reduzida, e no tocante à EJA, mais ainda. Foi o que constatei na revisão bibliográfica sobre o assunto.

Pesquisa realizada pela Universidade Federal de Minas Gerais⁹ e sintetizada pelos Quadros 1 e 2 mostram, respectivamente, os números de artigos, dissertações e teses publicados, tendo

⁹ Estudo realizado por Marcela Machado e Priscila Moreira alunas da UFMG, coordenadas pela prof^a Dr^a Rosemary Dore Heijmans.

como referência o ano de 1996¹⁰, fazendo ainda um comparativo com as publicações sobre o abandono e fracasso escolar. Verifica-se, claramente, o aumento de publicações sobre evasão depois de 1996. De um total de 43 periódicos encontrados sobre evasão, 35 ocorreram após 1996.

Quadro1- Total de artigos encontrados em periódicos nacionais em todos os níveis.

CATEGORIAS	ANTES DE 1996	DEPOIS DE 1996	TOTAL
Evasão	08	35	43
Abandono Escolar	02	04	06
Fracasso Escolar	35	162	197
Total	45	201	246

Fonte: UFMG 2006

De um total de 106 teses e dissertações envolvendo o tema evasão, 71 foram publicadas após a LDB de 1996. O Quadro 2 mostra o número de teses e dissertações encontradas, antes e depois de 1996 em todos os níveis de educação.

Quadro 2 - Total de Teses e Dissertações sobre as categorias em todos os níveis.

CATEGORIAS	ANTES DE 1996	DEPOIS DE 1996	TOTAL
Evasão	35	71	106
Abandono Escolar	1	25	26
Fracasso Escolar	18	76	94
Total	54	172	226

Fonte: UFMG 2006

¹⁰ O ano de 1996 foi tomado como referência, em função da aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, bem como o ano de início da pesquisa da prof^a Heijmans.

Tenho conhecimento de que não se realizou no âmbito do IFCE - campus de Fortaleza, nenhum trabalho de pesquisa que busque investigar as causas que tem dado origem aos elevados indicadores de evasão nos cursos de EJA. A ausência de estudos sobre o tema específico, pode estar relacionada ao fato de que o processo de democratização da escola técnica de nível médio no Brasil, apenas se iniciou, (comparado com a sua existência de mais 100 anos), no final da década de 90, com o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), além de ser (a EJA), uma modalidade relativamente nova no campo da formação profissional na rede Federal de Educação Profissional.

A evasão, pelo senso comum, se relaciona com os fatores que levam o estudante a não permanecer nos estudos. É, portanto, uma questão relacionada à democratização da escola técnica no país, sendo vista, ainda, como uma questão de **exclusão**, o que é mais um elemento para evidenciar a relevância da investigação deste tema, desenvolvendo estudos sobre os processos de evasão escolar, de modo a propor medidas preventivas que contribuam para a permanência do aluno na escola e para a sua formação.

Com o propósito de encontrar respostas a este problema, fui investigar as práticas docentes e discentes, os currículos dos cursos do PROEJA, o perfil dos alunos dos cursos ofertados desde 2007, nas habilitações de Telecomunicações e de Refrigeração, que são ofertados com 30 vagas por semestre para cada habilitação, com duração de seis semestres, e aulas teóricas e práticas no período noturno. Como objeto de estudo desta pesquisa, trabalhei com 34 alunos/ex-alunos, (13 alunos e ex-alunos de Telecomunicações e 21 alunos e ex-alunos de Refrigeração), sendo que 14 desses de forma mais direta, (6 ex-alunos e 8 alunos do curso de Refrigeração) com 7 professores, 3 administradores e 1 pedagoga. Os sujeitos pesquisados são alunos e ex-alunos dos dois cursos de EJA do PROEJA, bem como todos os professores que atuam ou atuaram, nos mesmos cursos. A pedagoga acompanhou os dois cursos desde sua implantação em 2007/I. Os administradores atuam gerenciando ou dirigindo as ações diretas relativas aos cursos pesquisados e alguns atuam de forma mais abrangente como é o caso do diretor de Ensino do IFCE campus de Fortaleza.

Adotei como procedimento metodológico, a pesquisa do tipo qualitativa, descritiva e explicativa, e como estratégia, o estudo de caso. Como instrumentos de coleta de dados, utilizei a observação participante, a técnica de grupo focal e entrevistas semiestruturadas. Como forma de registro de dados, utilizei de caderneta de campo, gravador digital e

filmadora. Para a análise e interpretação dos dados, adotei a técnica de análise de conteúdo. Estes procedimentos estão detalhados no capítulo de “Percurso metodológico da pesquisa”.

Para fundamentar os achados desta pesquisa, buscou-se os conceitos de Trabalho como princípio educativo, o conceito de Escola Unitária de Gramsci, analisados por (NOSELLA 1992) e (RUMMERT 2007), os conceitos de Trabalho e educação de (SAVIANI 2007), os Impasses Teóricos e Práticos apontados por Frigotto, (GOMEZ 2002) em relação ao Trabalho e ao Conhecimento, os posicionamentos de (HADDAD 2000) sobre a EJA no Brasil, os conflitos apontados por (LOVISOLO 1988) sobre os modelos de Educação de Adultos, as Implicações políticas e pedagógicas da EJA no PROEJA feitas por (RAMOS 1976) e finalmente os estudos sobre Evasão apontados por (RIGOTTI 2001), (REBELLO 2008), (VIEIRA 2009), e (ALMEIDA 2008). Os fundamentos teóricos, estão textualizados no capítulo IV- “Os achados da pesquisa e seus sujeitos”. As conclusões contribuições e sugestões encontram-se no capítulo V - “De volta à questão inicial”.

Na tentativa de situar a temática, faço no capítulo II – “Minha inquietação- A investigação e seu contexto”, uma breve revisão sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, sobre o Ensino Profissionalizante no Brasil a partir do século XX e também uma caracterização do Instituto Federal do Ceará. Esta revisão tem a intenção tão somente de contextualizar o problema, não se caracterizando como uma pesquisa histórica profunda e muito menos completa, visando tão somente atender aos objetivos desta pesquisa. No capítulo III – “O percurso metodológico da pesquisa”- apresentamos o campus de Fortaleza, o seu PROEJA, o perfil dos alunos de EJA e a caracterização dos sujeitos pesquisados.

Estudar, portanto, os fatores que podem estar influenciando a evasão nos cursos de EJA do IFCE - campus de Fortaleza, reveste-se de grande importância, pois delineado o problema e identificadas as suas possíveis causas, espera-se poder contribuir com os pesquisadores que atuam na área de EJA bem como com os legisladores e formadores de políticas públicas.

II – MINHA INQUIETAÇÃO – A Investigação e seu contexto

A educação no Brasil se caracterizou ao longo de sua história, sempre, como um elemento de discriminação e de distinção social, sendo restrita às classes socialmente mais bem posicionadas e quando, por pressões de segmentos sociais ou de organismos internacionais, ela se “democratiza”, esta, via de regra, tem surgido de forma diferenciada: para as classes dominantes a educação integral com o domínio do conhecimento em todas as suas vertentes, para as classes dominadas, quando chegava, era excludente, limitada e voltada às vertentes laborais. As conquistas legalmente asseguradas pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB) de 2006, ainda são hoje, campo de disputas sociais e políticas na busca de sua efetivação. Para um contingente de 14,1 milhões de brasileiros com 15 anos ou mais, a alfabetização ainda não chegou, (PNAD 2009). Da população com idade entre 25 e 64 anos de idade, 44,7% estudou menos de 8 anos, ou seja, não concluiu nem o ensino fundamental, (PNAD 2009). Como se vê, a população de Jovens a Adultos que precisa ser atendida com um maior grau de conhecimento cultural e com a possibilidade de se apropriar das tecnologias atuais para a sua plena intervenção social é enorme.

1 – A Educação de Jovens e Adultos no Brasil: uma breve retrospectiva

A história da educação no Brasil, é impregnada pela forma da constituição de sua sociedade, calcada na dominação política e econômica, no uso da violência contra as comunidades indígenas, africanas e camponeses pobres, gestando um estado centralizador, autoritário e comprometido com os interesses das elites. É uma história de exclusão do povo e de sua cultura, com ensino elitista, excludente e seletivo.

Nessa história, a Educação de Adultos se inicia com a chegada dos espanhóis e portugueses e a catequização dos índios pelos jesuítas. Inúmeras, foram as formas e processos ao longo desses cinco séculos, formais e informais, relacionadas à aquisição ou ampliação de

conhecimentos básicos, de competências técnicas e profissionais ou de habilidades socioculturais. Limitei-me neste estudo, aos processos sistematizados e organizados de formação geral de pessoas Jovens e Adultas.

As práticas de Educação de Adultos nasceram no seio da sociedade civil, das “lacunas” do Sistema Educacional Brasileiro. As principais características das ações governamentais em EJA no século XX foram de políticas assistencialistas, populistas e compensatórias.

No final da década de 40, como consequência do Plano Nacional da Educação, de responsabilidade da União, previsto pela constituição de 1934, deveria incluir em suas normas o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos. A Educação de Jovens e Adultos era reconhecida e recebia um tratamento particular pela primeira vez.

A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos - CEAA, surgida em 1947 exerceu influência notadamente na criação de infraestrutura nos estados e municípios, que já a partir de 1940 por indução do governo federal, com sua política nacional, com verbas vinculadas e atuação estratégica, passa a atuar em todo o território nacional.

As massas populares nas zonas urbanas se organizavam e pressionavam por mais e melhores condições de vida. O governo, como estratégias de incorporação dessas massas nos seus processos de sustentação política, tenta estender as oportunidades a uma camada cada vez maior da população. Os esforços empreendidos nas décadas de 40 e 50 reduziram o índice de analfabetismo de pessoas acima de cinco anos de idade, para 46,7% em 1960. Índice ainda muito elevado se comparado com os países europeus e mesmo com alguns vizinhos da América Latina. No entanto, na visão de alguns educadores é possível constatar: “Um olhar na segunda metade deste século, onde o pensamento pedagógico e as políticas públicas de educação escolar de jovens e adultos, adquiriram identidade e feições próprias, a partir das quais é possível pensar o seu desenvolvimento futuro, (HADDAD 2000).”

Voltando um pouco no tempo

Em 1537, cinco franciscanos espanhóis aportam no porto de Dom Rodrigo (hoje São Francisco do Sul) após serem arrastados por uma tempestade e acabaram por desenvolver uma grande obra catequética junto aos índios Carijós na região sul do Brasil, entre Cananéia e o

Rio Grande do Sul. Segundo (MOTA 1984), esses frades já usavam a técnica de percorrer as aldeias indígenas em missões volantes, unindo a catequese à instrução. Foi essa técnica que mais tarde caracterizou a ação dos jesuítas, (SAVIANI 2007). É também um dos primeiros registros do que poderíamos identificar como Educação de Adultos. No Brasil Colônia, a referência à população adulta era apenas de educação para a doutrinação religiosa, abrangendo um caráter muito mais religioso que educacional.

Com a expulsão dos jesuítas do Brasil em 1759, e a conseqüente desorganização do sistema de instrução, somente no Império, em 1824, com a primeira Constituição sob forte influência Européia, reaparece novo indício de “escolarização básica e gratuita para todos”, portanto também para adultos, que não passou de intenção legal. Segundo (CUNHA 1999), com o desenvolvimento industrial, no início do século XX, inicia-se um processo lento, mas crescente, de valorização da educação de adultos.

Em 1834, o Ato Adicional à Constituição do Império desobrigou o governo central de cuidar das escolas primárias e secundárias, transferindo-as às Províncias. Em conseqüência, muito pouco se fez, e o que foi feito deveu-se aos esforços de algumas Províncias, tanto no tocante à educação de adultos como na educação das crianças e adolescentes. Ao final do Império, 82% da população com mais de cinco anos era analfabeta.

Merece destaque nessa época a obra de José Liberato Barroso, que pode ser considerada como o “primeiro estudo de conjunto sobre a educação brasileira”, que em 1860, abordava os vários ramos e níveis de ensino, não apenas os tradicionais, como o primário, secundário e superior, mas também o profissional, o ensino religioso, normal, militar e de adultos entre outros então, não contemplados, como o ensino de excepcionais.

Com a proclamação da República em 1889 e o conseqüente advento do regime federativo, a instrução popular foi mantida sob a responsabilidade das antigas Províncias, agora transformadas em Estados. À União reservou-se o papel de animador dessas atividades, assumindo uma presença maior no ensino secundário e superior. Mais uma vez, garantiu-se a formação das elites em detrimento de uma educação para amplas camadas sociais marginalizadas, que passam a depender das fragilidades financeiras dos Estados e dos interesses das oligarquias regionais que as dominavam politicamente.

A nova Constituição republicana suspendia a participação pelo voto, dos adultos analfabetos, isto numa época em que a maioria da população adulta era iletrada. O censo de 1920, realizado 30 anos após o estabelecimento da República, aponta que 72% da população acima de cinco anos, continuava analfabeta.

Surge nos anos vinte, o que (NAGLE 1974) denomina de “entusiasmo pela educação”, fundado por intelectuais, médicos, empresários imbuídos do fervor nacionalista, pregavam o patriotismo, o moralismo, o civismo e visam erradicar o analfabetismo. O movimento dos educadores e da população em prol da ampliação do número de escolas e da melhoria de sua qualidade, começou a estabelecer condições favoráveis à implementação de políticas públicas para a educação de jovens e adultos.

Os precários índices de escolarização de nosso país, em comparação com os outros da América Latina ou da Europa, começava a fazer da educação uma preocupação permanente da população e das autoridades brasileiras. É bem verdade que também havia um caráter político, no sentido de aumentar o contingente eleitoral. “No entanto, as nossas elites, que já haviam se adiantado no sentido constitucional de reconhecer o direito à educação para todos, viam agora esse direito unido a um dever que cada brasileiro deveria assumir perante a sociedade, (HADDAD 2000)”.

Tida como um marco na reformulação do papel do Estado no Brasil, pensava-se, o Brasil como um todo, confirmado de forma inequívoca com a constituição de 1934¹¹ que no aspecto educacional, propôs um Plano Nacional de Educação, fixado, coordenado e fiscalizado pelo governo federal, determinando de maneira clara as esferas de competência da União, dos Estados e Municípios em matéria educacional, vinculou constitucionalmente uma receita para a manutenção e desenvolvimento do ensino. É também nesta constituição que pela primeira vez, através de normas que estabelecem a educação primária integral gratuita e de frequência obrigatória para todos, que a Educação de Jovens e Adultos recebe um tratamento particular. Através da instituição, em 1942, do fundo nacional do ensino primário¹², é criado um

¹¹ Constituição Federal de 1934 – promulgada em 16 de julho de 1934, pela Assembléia Nacional Constituinte, durou apenas três anos e vigorou apenas um, suspensa pela lei de Seg. Nacional.

¹² Em 9 de abril de 1942, na gestão do Ministro Gustavo Capanema, foi promulgada a Lei Orgânica do Ensino Secundário - conhecida como Reforma Capanema, que instituiu o primeiro ciclo secundário de quatro anos, ou curso ginasial, e um segundo ciclo, de três anos, apresentando duas opções: curso clássico ou científico

programa de ampliação progressiva da educação primária que incluísse o ensino Supletivo para adolescentes e adultos.

Com sua regulamentação em 1945, 25% dos recursos de cada auxílio deveriam ser aplicados num plano geral de ensino Supletivo destinado a adolescentes e adultos analfabetos. Também em 1942 é criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), pelo Ministério do Trabalho Indústria e Comércio, atrelando a educação de adultos ao ensino profissional. Vale salientar que o ensino profissional, desde a época do império até a nova república, mantinha as mesmas características originais, ou seja, “atender às classes populares”, às “classes pobres”, “órfãos”, “abandonados” e “desfavorecidos da fortuna”. Funcionava menos como um programa educacional e mais como um plano assistencial aos “necessitados da misericórdia pública”; o seu objetivo inequívoco explicitamente proposto, era o da regeneração pelo trabalho, (NAGLE 1974).¹³

Por influência dos Estados Unidos, em 1942 é iniciada uma reforma no ensino industrial que visa à preparação técnica rápida e em larga escala, de mão-de-obra destinada à defesa da guerra. Isto modifica a atuação do SENAI e dá início à criação do Sistema Nacional de Ensino Industrial.

Com a criação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), ocorreu, então, por parte desta, a solicitação aos países integrantes (e entre eles, o Brasil) de se educar os adultos analfabetos.

Os esforços empreendidos nas décadas de 1940 e 1950 fizeram cair os índices de analfabetismo das pessoas acima de cinco anos de idade para 46,7% no ano de 1960.

Em 1958, com a realização do II Congresso Nacional de Educação de Adultos¹⁴, no Rio de Janeiro, percebia-se uma grande preocupação dos educadores em definir as características

¹³ Nesta perspectiva, já em 1909, no governo de Nilo Peçanha, através do Decreto 7.566 de 23 de setembro, são criadas as Escolas de Aprendizes Artífices ligadas ao Ministério da Agricultura Indústria e Comércio, que se destinam a ministrar “ensino profissional primário gratuito”. Deu origem ao que é hoje, a Rede Federal de Educação Tecnológica.

¹⁴ Em 1958 foi realizado o 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos, tendo a participação marcante de Paulo Freire. Esse congresso abriu as portas para o problema da alfabetização que desencadeou o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos, dirigido por Paulo Freire e extinto pelo Golpe de Estado de 1964.

específicas e um espaço próprio para essa modalidade de ensino, reconhecia-se que a atuação dos educadores de adultos, apesar de organizada como subsistema próprio, reproduzia de fato, às mesmas ações e características da educação infantil, (HADDAD 2000). Já repercutia uma nova forma de pensar a educação de adultos.

Em Recife, quando da preparação para o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, com a presença do Professor Paulo Freire, discutia-se:

[...] a organização de cursos que correspondam à realidade existencial dos alunos, o desenvolvimento de um trabalho educativo “com” o homem e não “para” o homem, a criação de grupos de estudo e de ação dentro do espírito de autogoverno, o desenvolvimento de uma mentalidade nova no educador, que deveria passar a sentir-se participante no trabalho de soerguimento do país; propunha, finalmente, a renovação dos métodos e processos educativos, substituindo o discurso pela discussão e utilizando as modernas técnicas de educação de grupos com a ajuda de recursos audiovisuais, (PAIVA 1973).

Estes temas acabaram por prevalecer posteriormente no II Congresso, marcando uma nova forma no pensar dos educadores. O momento era de turbulência política e diversos grupos buscavam junto às camadas populares, meios de sustentação política para suas propostas. Era a forma mais pertinente, pois trabalhava os aspectos pedagógicos e políticos, como prática social.

No pós-guerra, já sob a tutela da UNESCO, com a missão de resgatar as sociedades e suas culturas, de eliminar o analfabetismo e a exclusão social, como uma de suas ações, registra-se em 1949 - a I Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (Dinamarca) tendo como eixo central a educação de adultos para “ o respeito aos direitos humanos e para a construção de uma paz duradoura, que seria uma educação continuada, mesmo depois da escola,”(GADDOTI 2001).

A economia brasileira crescia, internacionalizando-se e o modelo da substituição das importações implantado por Vargas¹⁵ fortaleceu a indústria de base. No governo de

¹⁵Getúlio Vargas, criou a Justiça do Trabalho (1939), instituiu o salário mínimo, a Consolidação das Leis do Trabalho, também conhecida por CLT. Os direitos trabalhistas também são frutos de seu governo: carteira profissional, semana de trabalho de 48 horas e as férias remuneradas. GV investiu muito na área de infraestrutura, criando a Companhia Siderúrgica Nacional (1940), a Vale do Rio Doce (1942), e a Hidrelétrica do Vale do São Francisco (1945). Em 1938, criou o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Saiu do governo em 1945, após um golpe militar.

Juscelino¹⁶, a política desenvolvimentista baseada no capital internacional acaba por gerar desequilíbrio interno de difícil administração. O padrão de consumo da classe média já não se sustentava em função da insegurança de emprego e pela perda do poder aquisitivo. Ampliaram-se o clima de insatisfação e as manifestações populares. É, neste contexto de conturbação econômica e política, que se desenvolvem as ações da Educação de Adultos, e ganha visibilidade e importância. Diversas correntes ideológicas passam a se utilizar de tais ações visando angariar apoio das massas populares. A Nacional-desenvolvimentista, a do Pensamento Renovador Cristão, o Partido Comunista, etc., passaram a utilizar como pano de fundo a educação política dos adultos, indo além dos aspectos pedagógicos do processo ensino-aprendizagem. É, portanto, dentro deste contexto que analiso os vários acontecimentos, campanhas e programas voltados para a Educação de Jovens e Adultos no período de 1959 a 1964. Sendo os principais: O Movimento de Educação de Base¹⁷ (MEB), organizado pela Conferência Nacional dos Bispos, e patrocinado pelo governo federal em 1961, O Movimento de Cultura Popular do Recife¹⁸, a partir de 1961; Os Centros Populares de Cultura¹⁹, órgãos culturais da UNE; a campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”²⁰ da Secretaria Municipal de Natal; A Campanha Nacional da Educação Rural- CNER²¹ que funcionou de 1952 a 1963; o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura²², que contou com a participação do professor Paulo Freire.

De 1961 a 1963, ocorre uma grande Mobilização Nacional contra o Analfabetismo, período de efervescência política e cultural pelo clima de reformas de base preconizadas pelo governo

¹⁶ Conhecido como **JK**, foi prefeito de Belo Horizonte (1940-1945), governador de Minas Gerais (1951-1955), e presidente do Brasil entre 1956 e 1961. Durante todo o seu mandato como presidente da república, o Brasil viveu um período de notável desenvolvimento econômico.

¹⁷ Criado pela Igreja Católica em 1961, com apoio do Governo Federal, propunha-se a desenvolver programa de alfabetização e educação de base, por meio de escolas radiofônicas, a partir de emissoras católicas.

¹⁸ O Movimento de Cultura Popular (MCP) foi criado no dia 13 de maio de 1960, como uma instituição sem fins lucrativos, durante a primeira gestão de Miguel Arraes na Prefeitura do Recife.

¹⁹ O Centro Popular de Cultura - CPC é criado em 1961, no Rio de Janeiro, ligado à União Nacional de Estudantes - UNE, e reúne artistas de distintas procedências: teatro, música, cinema, literatura, artes plásticas etc.

²⁰ A Campanha De Pé no Chão também se Aprende a Ler, deflagrada pela Secretaria Municipal de Educação de Natal, em fevereiro de 1961

²¹ Iniciada no Governo de Getúlio Vargas e oficializada na gestão de Juscelino Kubitschek. Tendo como objetivo adequar os camponeses ao novo modelo de desenvolvimento daqueles anos e elevar os níveis econômicos da população rural através do emprego de técnicas avançadas, de organizações comunitárias e de trabalho, pela via da educação.

²² Em 1962 é criado o Plano Nacional de Educação e o Programa Nacional de Alfabetização, pelo Ministério da Educação e Cultura, inspirado no Método Paulo Freire.

e pela organização e mobilização popular na vida política nacional. A grande maioria desses programas ou projetos funcionava no âmbito do Estado ou contavam com seu patrocínio. Os projetos dessa época, influenciados pela nova forma de pensar a Educação de Adultos, já propunham um tratamento didático e pedagógico específico. Assim a Educação de Adultos se torna um forte instrumento de valorização da cultura popular e de ação política.

Com o golpe de 1964, todos os programas de educação popular foram desmantelados, seus líderes presos ou exilados, seus ideais censurados, seus materiais apreendidos e os estudantes ou professores envolvidos foram torturados, presos ou exilados e tiveram seus direitos políticos cassados.

A secretaria Municipal de Natal foi ocupada e a Campanha “De Pé no Chão” foi interrompida e seus líderes presos. O Movimento de Educação de Base da CNBB foi pressionado inclusive pela hierarquia católica. Nos anos 70, chegou a funcionar mais como um movimento de evangelização do que de educação popular. Esta foi a resposta autoritária dos governantes militares, na tentativa de desorganizar e desestruturar os movimentos de base que, pela educação libertadora que construíam, já buscavam a conquista de seus direitos elementares, com os quais as elites não estavam e nem queriam evidentemente se amoldar. Era preciso “restabelecer a ordem” para o retorno da “normalização” das relações sociais.

Sob a denominação de “educação popular”, diversas tentativas de reconstrução, inspiradas no mesmo ideário anterior, atuaram de modo discreto e até mesmo clandestino, em alguns casos, com o apoio de segmentos da igreja católica. Enquanto as ações repressoras ocorriam, o governo tenta algumas ações oficiais na área de educação, uma vez que reconhecia na Educação de Jovens e a Adultos, um canal de mediação com a sociedade civil. Além do mais, seria difícil conciliar os baixos níveis de educação popular com a proposta de um grande país.

Na EJA destacam-se: Cruzada da Ação Básica Cristã (ABC)²³ de 64-71, financiada pelo governo federal, tenta contestar os movimentos educativos do nordeste inspirados em Paulo Freire, em 1966 o Governo cria o Plano Complementar ao Plano Nacional de Educação e a

²³Cruzada ABC - Cruzada de Ação Básica Cristã, maior programa de reação (pós-abril de 1964), liderado por missionários protestantes e técnicos norte-americanos.

Comissão Nacional de Alfabetização e Educação Assistemática (CNAED)²⁴, com objetivo central de “subsidiar” financeiramente ações na EJA e de fazer o controle ideológico. Em 1967, cria a Fundação do MOBREAL²⁵ - Lei 5.379, concebido como sistema de controle da população, que busca uma alternativa ao trabalho da Cruzada ABC, programa de maior extensão apoiado pelo Estado e que vinha recebendo enormes críticas. Era a referência de EJA no regime militar.

Porém, em 1969 o Mobral começa a se distanciar da proposta inicial, mais voltada aos aspectos pedagógicos, pressionado pelo regime militar, passa a atender aos marginalizados do sistema escolar e aos objetivos políticos dos governos militares.

A atuação inicial do Mobral foi dividida em dois programas: o Programa de Alfabetização implantado em 1970, e o PEI – Plano de Educação Integrada, correspondendo a uma versão compacta dos cursos da 1ª a 4ª séries do antigo primário que seguiriam ao curso de alfabetização, (HADDAD 2000).

Posteriormente, uma série de programas foi implantada pelo Mobral, dentre eles citamos: Convênios com o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC)²⁶, SENAI, Projeto Minerva²⁷ (radiodifusão), Centro Brasileiro de TV Educativa, com a Fundação Padre Anchieta entre outros. O Mobral chegava, no auge do controle autoritário, prometendo acabar em dez anos o analfabetismo, classificado como a “vergonha nacional”. O Mobral é criticado pelo pouco tempo destinado a alfabetização e pelos critérios de verificação de aprendizagem.

Em 1973, o Conselho Federal de Educação reconheceu a equivalência do PEI ao ensino primário, e no ano seguinte, foi concedido ao Mobral, autorização para expedir certificados referendados pela Secretaria Municipal ou Estadual de Educação.

²⁴ No ano de 1966, o governo cria o Plano Complementar ao Plano Nacional de Educação e a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação Assistemática (CNAED), com objetivo central de auxiliar financeiramente as ações na Educação de Jovens e Adultos e de fazer o controle ideológico.

²⁵ O Movimento Brasileiro de Alfabetização - o MOBREAL surgiu como um prosseguimento das campanhas de alfabetização de adultos iniciadas com Lourenço Filho. Só que com um cunho ideológico totalmente diferenciado do que vinha sendo feito até então.

²⁶ O Senac foi criado em 10 de janeiro de 1946 pela Confederação Nacional do Comércio (CNC), por meio do decreto-lei 8.621.

²⁷ O Projeto Minerva nasceu no Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação e Cultura. Foi iniciado em 1º de setembro de 1970. O nome Minerva é uma homenagem a deusa grega da sabedoria.

Foi, principalmente, no capítulo IV da nova LDB, que se apoiou o “famoso” ensino Supletivo do regime militar, regulamentado pelo parecer nº 699 do Conselho Federal de Educação, publicado em 28 de julho de 1972, de autoria de Valnir Chagas²⁸ e por outro documento denominado “Política para o Ensino Supletivo” produzido por um grupo de trabalho e entregue ao ministro da Educação em 20 de setembro de 1972. Segundo o autor do parecer, se estava constituindo uma nova “concepção de escola” e uma “nova linha de escolarização não formal” que viria a modernizar o Ensino Regular pelo seu exemplo e pela interpenetração esperada entre os dois sistemas. A idéia central do ensino supletivo na visão militar era a de “recuperar o atraso”, “reciclar o presente” e formar mão-de-obra que ajudasse no esforço de desenvolvimento nacional.

Foi apresentado à sociedade como um “projeto da escola do futuro” compatível com a modernização socioeconômica dos anos 70. Surgia como uma nova oportunidade aos que perderam a possibilidade de escolarização em outras épocas, ao mesmo tempo em que seria a oportunidade de atualização para os que gostariam de acompanhar a modernização da sociedade dentro da lógica do “Brasil Grande” da era Médici²⁹.

As reformas propiciaram que os serviços de educação de Adultos, fossem estendidos, ainda que apenas no plano formal, aos níveis do ensino fundamental e médio, com a possibilidade também, do acesso à formação profissional. No entanto, ao não assumir a responsabilidade pela gratuidade e expansão da oferta, entregou a Educação de Jovens e Adultos, ao sabor dos interesses da educação privada.

Resgatado o governo nacional pela sociedade civil, todos os organismos, associações, sindicatos, movimentos de base, partidos políticos, agremiações, etc., agora muito mais fortalecidos, se organizando e se institucionalizando sob novas e cada vez mais dinâmicas formas de manifestação, modalidades de ação e formas de expressão. Essas dinâmicas todas resultaram em uma nova Constituição Federal, promulgada em 1988 e seus desdobramentos nas Constituições Estaduais e Leis Orgânicas Municipais.

²⁸ Raimundo Valnir Cavalcante Chagas, nascido em Morada Nova, estado do Ceará, em 21 de junho de 1921, faleceu no dia 4 de julho de 2006. Atuou no Conselho Federal de Educação (1962-1976) e contribuiu para a gênese e regulamentação do sistema brasileiro de educação

²⁹ **Emílio Garrastazu Médici** (Bagé, 4 de dezembro de 1905 — Rio de Janeiro, 9 de outubro de 1985) foi um militar e político brasileiro, presidente do Brasil entre 30 de outubro de 1969 e 15 de março de 1974.

Esta nova carta notabilizou-se, pelo reconhecimento social dos direitos das pessoas Jovens e Adultas, à educação fundamental, com conseqüente responsabilização do Estado, por sua oferta pública, gratuita e universal. Porém, nos anos que se seguiram, a Educação de Jovens e Adultos foi marcada pela contradição, de um lado o direito constitucional da população Adulta à Educação básica, e do outro, a sua negação pela ausência de políticas públicas concretas.

A primeira tentativa de ruptura, do novo governo (civil) com a educação de Jovens e Adultos do regime militar, foi a extinção da fundação Mobral, que se caracterizava como modelo de educação domesticadora, de baixa qualidade e que não se adequava aos preceitos da Nova República. Em seu lugar foi instituído ainda em 1985 a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – Educar³⁰. Subordinada à Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus do MEC, nasceu com a missão de articular o sistema de educação Supletiva, a política nacional de educação de Jovens e Adultos, fomentando o atendimento nas séries iniciais do ensino do 1º grau, promover a formação e o aperfeiçoamento de educadores, produzir material didático, supervisionar e avaliar as atividades.

As ações de educação popular, que até então, trabalhavam quase que na clandestinidade, ganharam visibilidade nos ambientes universitários e passaram a influenciar programas públicos e comunitários de educação de Jovens e adultos.

A Constituição de 1988, garantia no artigo 208 - inciso I “ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que não tiveram acesso na idade própria” e no artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, havia o compromisso do Poder Público de em dez anos desenvolver esforços para eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental, com recursos previstos para esse fim. Essa foi sem dúvida a maior conquista da educação de Jovens e Adultos.

Com a mobilização Internacional, realizada em Jomtien na Tailândia, a Organização das Nações Unidas (ONU) declara 1990 como o Ano Internacional da Alfabetização.

³⁰ Com a criação da Fundação EDUCAR, em 1985, o governo federal optou por abandonar a execução direta dos serviços educacionais, passando a órgão de fomento e apoio técnico mediante a assinatura de convênios com órgãos estaduais e municipais de ensino, empresa e entidades comunitárias (DI PIERRO, 1991, p. 25).

Contraditoriamente, o governo Collor³¹, com a justificativa de enxugamento da máquina administrativa, e com a alegação de controlar a inflação, extingue nesse mesmo ano a fundação Educar e retira os subsídios estatais. No mesmo conjunto de medidas, suprime o dispositivo que estimulava as pessoas jurídicas, voluntariamente, destinar 2% do valor do imposto de renda devido, às ações de alfabetização de Adultos. Estas ações unilaterais, caracterizaram a transferência para os municípios e o isolamento da união, das ações de Educação de Adultos.

A Emenda constitucional n° 14 proposta pelo governo de Fernando Henrique Cardoso³² em 1996, suprimiu a obrigatoriedade do Poder Público em oferecer o Ensino Fundamental aos Jovens e Adultos que não tiveram acesso e suprimiu o artigo 60 que determinava acabar com o analfabetismo em dez anos. Esta emenda cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), e não inclui a EJA na distribuição dos recursos.

Apesar do movimento tímido de mobilização de educadores, educandos, gestores e pesquisadores de EJA em torno do chamamento do MEC para os eventos preparatórios da V Conferência Internacional de Jovens e Adultos (V CONFINTEA), restou um saldo positivo, que fermentou a partir do Fórum de EJA do Rio de Janeiro, em 1996, gênese de um processo organizado de debates e discussões que se espalhou por todo o país daí em diante.

Com o início da nova legislatura, e a nova correlação de forças, boa parte dos direitos e garantias previstas no projeto da LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDBEN), acabou por não ser incluído na versão final da lei. A EJA viveu seus momentos mais difíceis nos últimos anos. (BRASIL 2008) – Documento Base, preparatório a VI CONFINTEA - 2008. Após intensa disputa no Congresso Nacional, onde a mobilização das entidades da sociedade civil cumpriu papel estratégico, foi aprovado um Plano Nacional de Educação, (BRASIL 2001) Lei n° 10.172, que incorporou varias metas defendidas pelos

³¹ Foi o trigésimo segundo presidente da República Federativa do Brasil, cargo que exerceu de 15 de março de 1990 a 29 de dezembro de 1992. Foi também o primeiro presidente eleito por voto direto após o Regime Militar, em 1989.

³² Fernando Henrique Cardoso ou FHC (Rio de Janeiro, 18 de junho de 1931) é um sociólogo e cientista político Brasileiro. Professor Emérito da Universidade de São Paulo, lecionou também no exterior, notadamente na Universidade de Paris. Foi funcionário da CEPAL, membro do CEBRAP, Senador da República (1983 a 1992), Ministro das Relações Exteriores (1992), Ministro da Fazenda (1993 e 1994) e presidente do Brasil por duas vezes (1995 a 2002).

movimentos em defesa da escola pública. No que se refere à EJA, 26 (vinte e seis) metas prioritárias, foram definidas para serem cumpridas até 2011. Mais uma vez, um veto do presidente FHC, impedindo a aplicação de 7% do Produto Interno Bruto (PIB) na educação, previstos no projeto, inviabiliza a implementação do Plano Nacional da Educação.

O Governo FHC centra-se na Gestão por resultados, na perspectiva neoliberal, de Estado Mínimo, atrelado aos acordos bilaterais – Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial. A EJA foi utilizada como estratégia de aceleração da “aprendizagem”, contribuindo para o esvaziamento do ensino regular. As ações na área educacional nos vários Estados geraram uma perversa exclusão, “a exclusão por dentro”, o esvaziamento do conhecimento no interior da escola. As Características deste período são Centralização e Descentralização: Descentralização financeira – estados, municípios e sociedade civil assumem responsabilidade com o financiamento da Educação, através de parcerias, Centralização das decisões, as equipes de técnicos do MEC/Secretaria de Educação à Distância (SEED) definem as ações sem a participação da sociedade (vista como executora).

O fracasso nas tentativas de convencer o governo neoliberal a retirar os vetos, tanto do Fundef, como do PNE, acabaram por alimentar o diálogo da sociedade com o governo Lula e resultou em progressiva implantação de políticas de financiamento para a EJA, culminando com a aprovação do Fundo Nacional da Educação Básica e de Valorização do Magistério – FUNDEB, em 2006. Este fundo contempla, na contabilização e na destinação de recursos, os educandos de EJA. A conquista de espaço no Fundo, contudo, não foi integral, uma vez criado o limite de destinação de 15% dos recursos do Fundo, em cada estado, para a modalidade de EJA e a contabilização de um educando de EJA como equivalente a 0,7 de outro estudante de séries iniciais do ensino fundamental urbano.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) elabora as Diretrizes Curriculares para a EJA, baseado na resolução 11/2000, da Câmara de Educação Básica (CEB), que estabelece:

- Mudança da nomenclatura de ensino supletivo para EJA.
- O direito público subjetivo dos cidadãos à educação.
- As funções: reparadora; equalizadora e qualificadora.
- Distinção da EJA, da aceleração de estudos.
- A necessidade de contextualização do currículo e das metodologias.
- Recomendações para a formação específica dos educadores.

Ao longo da história muitos movimentos, programas e projetos (governamentais e não governamentais), produziram lições a serem apreendidas por educadores, dirigentes e gestores públicos, para que se avance em relação aos desafios que se mantêm, e sobre os quais, muito do que foi produzido pode evitar que erros semelhantes se repitam. Os programas voltados a públicos específicos, integrados à EJA como modalidade do sistema de educação básica: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)³³, nascido da interlocução e parceria dos movimentos sociais do campo e sindicais de trabalhadores rurais com o governo federal; Programa Brasil Alfabetizado (PBA); Saberes da Terra³⁴, Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a educação básica na modalidade EJA (PROEJA); Pescando Letras³⁵, são algumas de muitas iniciativas que compõe o espectro de atendimento a Jovens e Adultos, os quais demandam maior compreensão e a perspectiva de se constituírem como políticas públicas de Estado (MEC- SECAD- Documento Base Nacional Preparatório à VI CONFINTEA - 2008).

Especificamente o PROEJA, instituído a partir das alterações promovidas pelo Decreto N° 5840, de 13 de julho de 2006, do governo Lula, que amplia a integração profissional, em níveis, fundamental e médio, nos interessa de modo particular porquanto em minha pesquisa, me proponho analisar “A evasão nas turmas do PROEJA, no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE”.

Quando as políticas públicas voltam-se, para o que tem sido chamado de universalização do atendimento, e a escola básica deixa de ser elitizada, passando a atender também as classes populares, torna-se evidente que não é o acesso suficiente para dar conta do saber ler e escrever. Desse modo, ainda hoje, mesmo os que chegam ao final, saem sem dominar a leitura e a escrita. Este fato tem representado um aumento substantivo de jovens na EJA, todos com escolaridade descontínua, não-concluintes com êxito do ensino fundamental, obrigados a abandonar o percurso ou pelas reiteradas repetências, indicadoras do próprio “fracasso”, ou pelas exigências de compor renda familiar, insuficiente para a sobrevivência, face ao desemprego crescente, à informalidade e a degradação das relações de trabalho, ao decréscimo do número de postos, (PROEJA, 2007).

³³ Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), tem a missão de ampliar os níveis de escolarização formal dos trabalhadores rurais assentados.

³⁴ O Pró-jovem Campo - Saberes da Terra oferece qualificação profissional e escolarização aos jovens agricultores familiares de 18 a 29 anos que não concluíram o ensino fundamental.

³⁵ Proposta Pedagógica para a Alfabetização de Pescadores e Pescadoras Profissionais e Aquicultores e Aquicultoras Familiares.

Essa presença marcante de jovens na EJA, principalmente nas áreas metropolitanas, vem desafiando os educadores, do ponto de vista das metodologias e das intervenções pedagógicas, obrigando-os a refletir os sentidos das juventudes - e de seus direitos - que permeiam as classes de Jovens e Adultos. Neste sentido, (e também lembrando que em consequência das mudanças nas relações de trabalho decorrentes das inovações tecnológicas e da globalização, dificilmente poderemos dispor de postos de trabalho para todos), as instituições que trabalham na oferta de vagas, visando atender às demandas do PROEJA, devem, além de adequar as suas turmas do período noturno às especificidades da EJA e da população já inserida no mercado, também vislumbrar a possibilidade de atender um contingente enorme que está fora do mercado de trabalho, nos outros turnos de atividade escolar.

O desafio é a efetivação de políticas de Educação que levem em conta o povo e suas lutas, garantindo o direito à educação, a escolarização, ressignificando a escola pública, buscando superar o ainda insuficiente nível de oportunidades e de condições oferecidas a jovens e adultos dos setores populares, reduzindo as desigualdades sócio – étnico - raciais, de gênero, de campo, das periferias urbanas entre outros, reduzindo a precariedade e vulnerabilidade dos direitos humanos básicos, e especificamente o direito à educação e o direito à cidadania.

2 – A Educação Profissionalizante no Brasil a partir do século XX

Fazendo uma imersão na história da educação profissional no Brasil, encontra-se relatos e fragmentos dessas ações, mesmo que travestidas de outras intenções, desde a época do início da colonização. Porém, para os propósitos dessa pesquisa, focarei nas ações do início do século XX, onde tem origem a atual Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

O ensino profissional, no início do século XX, conserva o mesmo traço assistencial, típico das ações do passado, porém, voltado para a preparação de operários para o exercício profissional. Em 1910, foram instaladas dezenove escolas de aprendizes e artífices, nas principais capitais brasileiras, subordinadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio e destinadas aos pobres e humildes.

Essas escolas, antes de pretender atender às demandas de um desenvolvimento industrial praticamente inexistente, obedeciam a uma finalidade moral de repressão: educar, pelo trabalho, os órfãos, pobres e desvalidos da sorte, retirando-os da rua. Assim, na primeira vez que aparece a formação profissional como política pública, ela o traz na perspectiva mobilizadora da formação do caráter pelo trabalho, (KUENZER 1998).

Nesta mesma época foi reorganizado o ensino agrícola no país, objetivando formar chefes de cultura, administradores e capatazes. As escolas de formação profissional de ferroviários desempenharam importante papel na história da educação profissional no Brasil, ao se tornarem embriões da organização do ensino profissional da década seguinte.

A partir de 1930, a demanda da força de trabalho para atuar nos ramos industrial e ferroviário, intensifica-se e, em consequência, “o Estado passa a desenvolver alternativas destinadas à formação dos trabalhadores, situação que se estende às décadas de 1930 e 1940, exigindo a melhoria da qualificação do trabalhador para adaptar a mão-de-obra aqui existente às exigências do processo produtivo”, (REBELLO 2008).

A Constituição de 1937 estabelecia como responsabilidade do Estado, em parceria com as indústrias e sindicatos patronais, prover escolas vocacionais e pré-vocacionais. Determinava também esta Lei, que as indústrias e sindicatos patronais deveriam criar, no contexto de especificidade, escolas de aprendizes destinadas aos filhos de seus operários e associados.

Com a promulgação das Leis Orgânicas do Ensino, a partir de 1942, o ensino médio começa a ser reformulado, principalmente no ramo técnico profissional. Há uma tentativa de articulação entre as modalidades científica, clássica e profissionalizante. “No entanto a dualidade permanece, pois persiste a separação: o ensino científico para a formação das elites condutoras do país, e o ensino técnico-profissionalizante para a formação dos indivíduos que precisam ingressar no mercado de trabalho”, (REBELLO 2008). Essa dualidade, persiste desde a época do Império e conforme afirma Kuenzer:

O que caracteriza, portanto, a relação entre educação e trabalho até esse período é a inexistência de articulação entre o “mundo da educação”, que deve desenvolver as capacidades intelectuais independentemente das necessidades do sistema produtivo, e o mundo do trabalho, que exige o domínio de funções operacionais que são ensinadas em cursos específicos, de formação profissional. Essa desarticulação se explica pelo caráter de classe do sistema educativo, uma vez que a distribuição dos alunos pelos diferentes ramos e modalidades se faz a partir de sua origem de classe. Em resumo, permanece a mesma situação existente no início do século, quando da criação dos cursos profissionais: educação para a burguesia e formação profissional para o povo, (KUENZER 1991).

É desse período, a criação da Escola Técnica Nacional, a primeira escola padrão de ensino industrial. Também é desse período a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e mais tarde, em 1946, do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), ambos visando à formação de profissionais para a indústria e o comércio.

Algumas anos depois, um incipiente processo de industrialização começa a despontar no Brasil, o que passa a ganhar maior impulso na década de 40, com o fim da segunda guerra mundial. Foi então que se deu a transformação da Escola de Aprendizes Artífices em Liceu Industrial, no ano de 1941, passando, no ano seguinte, a denominar-se Escola Industrial. Nesse momento, a instituição passou a ofertar cursos de formação profissional, com objetivos distintos daqueles traçados para as artes e ofícios, mas certamente voltados ao atendimento das exigências do momento vivido pelo parque industrial brasileiro, como forma de contribuir com processo de modernização do país, (IFCE 2009).

Em 1961, com a entrada em vigor da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 4.024/61 - veio substituir a Lei Orgânica do Ensino Secundário. Com esta lei foi sepultada a dualidade entre o ensino para os desvalidos da sorte e o ensino para as elites condutoras do país, onde, todos os ramos e modalidades de ensino passaram a ser equivalentes.

O crescente processo de industrialização, antes realizado tão só com tecnologias importadas, gerou a necessidade de formar mão-de-obra técnica para operar esses novos sistemas industriais e para atender às necessidades governamentais de investimento em infraestrutura. No arroubo desenvolvimentista da década de 50, as Escolas Industriais, mediante a Lei Federal nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, ganham a personalidade jurídica de autarquia federal, passando a gozar de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didática e disciplinar, incorporando mais uma missão, a de formar profissionais técnicos de nível médio. Em 1965, passam a se chamar Escola Industrial Federal e, em 1968, recebe a denominação de Escola Técnica Federal. Estava demarcado o início de uma trajetória de consolidação de sua imagem como instituição de educação profissional de elevada qualidade, responsável pela oferta de cursos técnicos de nível médio em diversas áreas, (IFCE 2009).

Em Agosto de 1971, com a proposta de uma nova reforma na estrutura do ensino no país, entra em vigor a Lei Federal nº 5.692/71, que fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Considerada um marco decisivo, com uma Política

Educacional que norteou a filosofia da nova reforma do ensino brasileiro, a nova LDB 5692/71, procurava ajustar o sistema educacional às exigências do desenvolvimento econômico, social e cultural. Nesse sentido, estabelecia a profissionalização obrigatória para todos os alunos do 2º grau, “definindo formalmente uma mesma caminhada educacional para os indivíduos, ou seja, em nome da necessidade de formação de técnicos de nível médio, atribui ao ensino de 2º grau um caráter de profissionalização compulsória”, (REBELLO 2008).

Somente em 1994, as Escolas Técnicas da rede federal, são transformadas em Centro Federal de Educação Tecnológica, mediante a publicação da Lei Federal nº 8.948, de 08 de dezembro de 1994, que estabeleceu uma nova missão institucional, a partir da ampliação das possibilidades de atuação no ensino, na pesquisa e na extensão, (IFCE 2009).

Em dezembro de 1996, o advento de uma nova Lei Federal – a LDB nº 9.394/96, vem revolucionar o ensino brasileiro, propondo profundas mudanças desde o ensino fundamental até o ensino superior, evidenciando o começo dos conhecimentos adquiridos no ensino continuado do fundamental, da preparação para o trabalho e da cidadania. Configura-se assim a identidade do ensino médio como uma etapa da educação básica, de aprimoramento do educando como pessoa humana, de aprofundamento dos conhecimentos adquiridos. Conforme (FRIGOTTO 2006), “não por acaso, os embates mais duros no processo constituinte e desde os primeiros debates da Lei, deram-se em torno da educação tecnológica e profissional”.

O parágrafo único do artigo 39 da LDB 9394/96 define: “[...], o aluno matriculado, ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional”.

A educação profissional, na LDB, não substitui a educação básica e nem com ela concorre, assim a valorização de uma não representa a negação da outra. Assim, conforme afirma a LDB em seu artigo 36 parágrafo 2º “[...]. A educação profissional poderá ocorrer, no nível de ensino médio, depois de atendida a formação geral do educando”. A LDB reservou um espaço privilegiado à educação profissional, articulando-a de forma inovadora à educação básica. No entanto, de acordo com (GUIMARÃES 2005), “a preparação para o trabalho, apregoada pela nova LDB, fundamentava-se numa qualificação massificada, por meio de treinamento, exigência de uma combinação entre a política neoliberal e a nova ordem econômica, que emergiam da inserção do país no processo de globalização”. Assim, para (GUIMARÃES

2005), no que tange à educação profissional, “a LDB 9394/96, trouxe de volta a dualidade entre educação geral e profissional”, (REBELLO 2008).

O Ministério da Educação, reconhecendo a prontidão dos Centros Federais de Educação Tecnológica para o desenvolvimento do ensino em todos os níveis da educação tecnológica e ainda visando à formação de profissionais aptos a suprir as carências do mundo do trabalho, incluiu entre as suas finalidades a de ministrar ensino superior de graduação e de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, mediante o Decreto nº 5.225, de 14 de setembro de 2004, artigo 4º, inciso V.

Ganha corpo então o movimento pró-implantação dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, cujo delineamento foi devidamente acolhido pela Chamada Pública 002/2007, ocasião em que o MEC reconheceu tratar-se de uma das ações de maior relevo do Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE. O Governo Federal, por meio da Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008 cria 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com 312 campi espalhados por todo o país, cada um deles constituindo-se uma autarquia educacional vinculada ao Ministério da Educação e supervisionada pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica, todos dotados de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didática, pedagógica e disciplinar, (IFCE 2009).

3 - O Instituto Federal de Educação Tecnológica do Ceará (IFCE)

Antes da atual denominação, passou historicamente por várias transformações estruturais, de finalidades e funções na nossa sociedade, mas primordialmente vinculada a um tipo particular de educação, ainda que, originalmente atendesse basicamente a uma “questão de comodidade da burguesia” retirando das ruas os “desafortunados da sorte”. Com o passar dos tempos e com a conseqüente industrialização, foi sendo ajustada em sua missão e denominação, sendo em 1941 transformada em Liceu Industrial de Fortaleza. No ano seguinte, recebe a denominação de Escola Industrial de Fortaleza. Nesse momento, a instituição passou a ofertar cursos de formação profissional, com objetivos distintos daqueles traçados para as artes e ofícios, mas certamente voltados ao atendimento das exigências do momento vivido pelo parque industrial brasileiro, como forma de contribuir com o processo de modernização do país.

Em 1959, mediante a Lei Federal nº 3.552, de 16 de fevereiro, ganhou a personalidade jurídica de autarquia federal, passando a gozar de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didática e disciplinar, incorporando mais uma missão, a de formar profissionais técnicos de nível médio. Em 1965, passa a se chamar Escola Industrial Federal do Ceará e, em 1968, recebe a denominação de Escola Técnica Federal do Ceará, (IFCE 2009).

Em 1994, a Escola Técnica Federal do Ceará, juntamente com as demais Escolas Técnicas da rede federal, é transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica, mediante a publicação da Lei Federal nº 8.948, de 08 de dezembro de 1994, que estabeleceu uma nova missão institucional, a partir da ampliação das possibilidades de atuação no ensino, na pesquisa e na extensão. Ressalte-se que, embora incluído no raio de abrangência do instrumento legal atrás mencionado, o CEFETCE somente foi implantado efetivamente em 1999. Cabe aqui registrar que, no interstício entre a publicação da lei atrás mencionada e a efetiva implantação do CEFETCE, mais precisamente em 1995, com o objetivo de promover a interiorização do ensino técnico, a instituição estendeu suas atividades a duas Unidades de Ensino Descentralizadas (UnEDs), localizadas nas cidades de Cedro e Juazeiro do Norte, distantes, respectivamente, 385km e 570km da sede de Fortaleza. Em 1998, foi protocolizado junto ao MEC seu Projeto Institucional, com vistas à implantação definitiva da nova instituição, o que se deu oficialmente em 22 de março de 1999. Em 26 de maio do mesmo ano, o Ministro da Educação aprova o respectivo Regimento Interno, pela Portaria nº. 84, (IFCE 2009).

O Ministério da Educação, visando à formação de profissionais aptos a suprir as carências do mundo do trabalho, incluiu entre as suas finalidades a de ministrar ensino superior de graduação e de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, mediante o Decreto nº 5.225, de 14 de setembro de 2004, artigo 4º, inciso V. A essa altura, a reconhecida importância da educação profissional e tecnológica no mundo inteiro desencadeou a necessidade de ampliar a abrangência dos Centros Federais de Educação Tecnológica. O Governo Federal, por meio da Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008 cria 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Hoje, constituído de 12 campi e 11 UnEDs, o IFCE atua em 23 municípios do Estado do Ceará, surgem também como “instituições de regime especial de base educacional humanístico-técnico-científica, encontrando na territorialidade e no modelo pedagógico

elementos singulares para sua identidade pluricurricular e multicampi” (AGUIAR 2011), especializados na oferta de educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino.

A Instituição atua em cursos técnicos (50% das vagas), em sua maioria na forma integrada com o ensino médio e modalidade PROEJA, licenciaturas (20% das vagas), além de outros cursos de graduações. Os institutos podem ainda disponibilizar pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, voltados principalmente para a pesquisa aplicada de inovação tecnológica.

O IFCE é administrado por um Conselho Superior, órgão máximo da instituição, de caráter deliberativo e consultivo, que observa na sua composição, o princípio da gestão democrática, com participação ativa da comunidade interna e externa; um Conselho de Dirigentes: órgão consultivo de apoio ao processo decisório da Reitoria; e os órgãos executivos: Reitoria, responsável pela administração, coordenação e supervisão de todas as atividades da autarquia; Pró-Reitoria de Ensino: responsável por planejar, executar e acompanhar as políticas de ensino, formular diretrizes, de modo a integrar orgânica e sistematicamente o ensino no IFCE; Pró-Reitoria de Administração e Planejamento: responsável pelas políticas administrativas e de planejamento do IFCE, bem como pela coordenação e acompanhamento das atividades de planejamento, orçamento, modernização administrativa, manutenção predial e de equipamentos, controle patrimonial, arquivo, contabilidade e finanças nos diversos *campi*; Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação: órgão responsável por planejar, coordenar, avaliar e acompanhar os resultados de ações envolvendo pesquisa básica e aplicada, incluindo as proteções a elas relacionadas, e as pós-graduações, *lato* e *stricto sensu*; Pró-Reitoria do Desenvolvimento Institucional: responsável pela definição (ou revisão) das formas de atuação do IFCE, dos métodos de intervenção na realidade e do impacto que sua ação deve ser capaz de provocar, partindo da visão que a organização tem do contexto social, econômico, político e cultural onde atua; Pró-Reitoria de Extensão: órgão responsável por planejar, executar e acompanhar as políticas de extensão, de modo a promover a integração do conhecimento acadêmico e cultural com a comunidade, (IFCE 2009).

O IFCE conta, no momento, com 613 docentes, distribuídos quanto à titulação e ao regime de trabalho como mostrado nos Quadros 03 e 04 abaixo:

No Quadro 03 vemos a distribuição dos docentes quanto à titulação nos vários campi. Destacamos nesse quadro um total de 290 professores com o título de Mestrado, correspondendo a 47,3% do total de professores e, 77 com o título de Doutorado, correspondendo a 12,56% do total de professores do Instituto. É importante frisar, que há

pouco mais de 15 anos, esses números eram praticamente insignificantes. Por outro lado, ainda persiste no quadro docente, 5 professores sem a graduação superior e 64, correspondendo a 10,44% do total de professores apenas com a graduação. Percebe-se ainda, neste quadro, que 173 professores, (28,22%) dispõem apenas de cursos de aperfeiçoamento e/ou especialização, destacando, portanto, a necessidade de um trabalho no sentido de viabilizar a atualização desse contingente.

Quadro – 03 Distribuição do corpo docente do IFCE quanto à titulação

TITULARIZAÇÃO	QUANTIDADE									
	FORTALEZA	CEDRO	JUAZEIRO DO NORTE	SOBRAL	LIMOEIRO DO NORTE	QUIXADÁ	MARACANAÚ	CRATO	IGUATU	TOTAL
FUNDAMENTAL INCOMPLETO	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
ENSINO FUNDAMENTAL	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
ENSINO MÉDIO	05	-	-	-	-	-	-	-	-	05
ENSINO SUPERIOR	27	05	02	06	04	10	07	03	-	64
APERFEIÇOAMENTO	06	-	-	-	-	-	-	01	01	08
ESPECIALIZAÇÃO	87	12	17	01	11	06	07	12	12	165
MESTRADO	130	08	29	19	23	19	22	17	23	290
DOCTORADO	46	02	03	09	07	02	04	03	01	77
PÓS-DOCTOR	03	-	-	-	-	-	-	01	-	4
TOTAL	304	27	51	35	45	37	40	37	37	613

Fonte: Informações fornecidas por cada *campus* (junho de 2009)

No Quadro 04 vemos a distribuição dos docentes quanto ao regime de trabalho nos vários campi. Destaca-se aqui, o total de 508 professores (82,87%) com regime de dedicação exclusiva, fato louvável por um lado (efetivo disponível), porém preocupante por outro lado, considerando que no ensino profissionalizante é de fundamental importância o convívio do professor com as atividades práticas do ambiente do trabalho. Essa ausência dos professores no campo laboral, normalmente, conduz a uma desatualização nos conteúdos programáticos das diversas habilitações.

Quadro – 04 Distribuição dos docentes do IFCE quanto ao regime de trabalho

REGIME DE TRABALHO	QUANTIDADE									
	FORTALEZA	CEDRO	JUAZEIRO DO NORTE	SOBRAL	LIMOEIRO DO NORTE	QUIXADÁ	MARACANAÚ	CRATO	IGUATU	TOTAL
20 HORAS	24	.	02	.	.	.	03	01	.	30
40 HORAS	41	01	09	02	02	07	12	01	.	75
DEDICAÇÃO EXCLUSIVA	239	26	40	33	43	30	25	35	37	508
TOTAL	304	27	51	35	45	37	40	37	37	613

Fonte: GRH/DIRAP

O corpo Técnico/administrativo do IFCE conta com 534 servidores distribuídos em vários níveis e graus de formação como mostrado no Quadro 05 a seguir: neste quadro, vemos a distribuição dos servidores administrativos em função da escolarização, nos vários campi. Destaca-se neste quadro o efetivo de 306 (57,3%) funcionários com graduação e/ou especialização e 180 (33.7%) com nível médio e/ou técnico.

Quadro – 05 Distribuição do corpo Técnico/administrativo quanto à titulação

ESCOLARIZAÇÃO/ FORMAÇÃO	QUANTIDADE									
	FORTALEZA	CEDRO	JUAZEIRO DO NORTE	SOBRAL	LIMOEIRO DO NORTE	QUIXADÁ	MARACANAÚ	CRATO	IGUATU	TOTAL
ALFABETIZADO	04	-	-	-	-	-	-	-	01	05
FUNDAMENTAL INCOMPLETO	08	-	-	-	-	-	-	03	01	12
ENSINO FUNDAMENTAL	02	-	-	-	-	-	-	01	02	05
ENSINO MÉDIO	76	06	04	02	03	09	02	28	33	163
ENSINO TÉCNICO	-	-	-	01	02	-	-	-	14	17
ENSINO SUPERIOR	67	05	13	13	16	06	02	35	-	157
APERFEIÇOAMENTO	-	-	-	-	-	-	01	-	-	01
ESPECIALIZAÇÃO	53	04	04	08	08	03	18	15	36	149
MESTRADO	09	-	01	-	-	01	05	06	02	24
DOCTORADO	-	-	-	-	-	-	01	-	-	01
TOTAL	219	15	22	24	29	19	29	88	89	534

Fonte: GRH/DIRAP

A Instituição finalizou o segundo semestre do ano de 2009 contando com mais de 14.000 alunos em suas diversas modalidades de ensino, que comportam desde os níveis técnico e tecnológico, as licenciaturas e os bacharelados, até o nível de formação de especialistas em Educação de Jovens e Adultos e de mestres em Tecnologia e Gestão Ambiental, conforme demonstrado no Quadro 06 a seguir: neste quadro mostra-se o corpo discente do IFCE distribuídos nos vários tipos de ensino e nos diversos campi. Ressalte-se neste quadro um efetivo de 486 alunos de EJA, (3,4%) do total e 9,37% em relação aos cursos Médio Integrado e Técnico. Há que se fazer também o registro de um total de 8602 alunos (60,6%) em cursos de nível Tecnológicos ou acima deste, mostrando desse modo uma nova “cara” da Rede Federal, que antes se caracterizava pela formação em nível médio.

Quadro – 06 Distribuição do corpo discente por tipo de Ensino

Tipo de Ensino	F	J. N.	C.	M.	Q.	L. N.	S.	CR.	I.	Total
Integrado	1.148	137	347	-	-	-	-	393	294	2.319
Integrado-EJA	246	103	77	-	-	-	-	-	60	486
Técnico	855	48	228	345	106	394	334	110	365	2.785
Tecnológico	2.288	409	181	46	58	577	446	-	140	4.145
Licenciatura	707	424	124	61	66	-	25	-	26	1.433
Engenharia	471	73	-	162	-	-	-	-	27	733
Bacharelado	-	-	-	59	-	45	-	-	-	104
Especialização	101	35	-	35	-	-	35	-	-	206
Mestrado	23	-	-	-	-	-	-	-	-	23
Tecnológico - UAB	527	-	-	-	-	-	-	-	-	527
Licenciatura - UAB	-	715	-	-	-	-	-	-	-	715
E-ETEC	668	48	-	-	-	-	-	-	-	716
Total	7.034	1.909	957	708	230	1.016	840	503	912	14.192

LEGENDA:

F.	Fortaleza	L.N.	Limoeiro do Norte
J.N.	Juazeiro do Norte	S.	Sobral
C.	Cedro	Cr.	Crato
M.	Maracanau	I. I	guatu
Q.	Quixadá		

Fonte: Relatório de Gestão 2009-IFCE

Alguns Indicadores de Eficiência e Eficácia do IFCE

Relação Concluintes/Alunos (*RCA*)

Utilidade/Objetivo: Quantificar a taxa de concluintes em relação ao total de alunos.

Tipo: Eficácia

Definição: O número de alunos em cada ano corresponde ao total de matrículas no mesmo ano. Concluinte é o aluno que integralizou os créditos, estando apto a colar grau.

Cálculo: $\text{Relação} = \frac{\text{Número de Concluintes (Manhã,Tarde,Noite, Integral,Total) x100}}{\text{Alunos Matriculados}}$

Fonte: Sistema de Controle Acadêmico/órgãos setoriais dos *Campi*.

Aferição: Os dados originais coletados junto aos setores responsáveis pelas realizações do controle acadêmico nos vários *Campi* do IFCE, conduziram aos resultados do Quadro 07 a seguir:

Quadro – 07 Relação Concluinte/Aluno - (RCA)

<i>Campus de</i>	RCA (%)
Fortaleza	7,90
Juazeiro do Norte	5,13
Cedro	3,65
Maracanaú	16,10
Quixadá	13,04
Limoeiro do Norte	15,05
Sobral	3,57

Fonte: Relatório de Gestão 2009 – IFCE

Percebe-se no quadro acima que os campi de Cedro, Juazeiro do Norte e Fortaleza, apesar de atuarem há muito mais tempo que os demais, apresentam uma relação concludente/aluno (RCA) muito baixos, inferiores a 8%. Destacando o campus de Cedro com apenas 3,65% de alunos concluintes, índice lamentavelmente muito baixo. O campus de Sobral ainda tinha muito pouco tempo de funcionamento quando feito o levantamento.

Índice de Retenção do Fluxo Escolar (*IRFE*)

Utilidade/Objetivo: Quantificar a taxa de retenção do fluxo escolar em relação ao total de alunos.

Tipo: Efetividade

Definição: O número de alunos em cada ano corresponde ao total de matrículas no mesmo ano. Retenção escolar refere-se à subdivisão: reprovação e trancamento.

Cálculo: Índice = Número de Alunos Retidos (Reprovação + Trancamento) x 100 / Alunos Matriculados

Fonte: Sistema de Controle Acadêmico/órgãos setoriais dos *Campi*.

Aferição: Os dados originais coletados junto aos setores responsáveis pelas realizações do controle acadêmico nos vários *Campi* do IFCE, conduziram aos resultados do Quadro 08 abaixo:

O Quadro 08 a seguir, apresenta os índices de retenção de fluxo escolar (IRFE) nos vários campi, no ano de 2009.

Quadro – 08 Índice de Retenção de Fluxo Escolar (*IRFE*)

<i>Campus de</i>	IRFE (%)
Fortaleza	38,04
Juazeiro do Norte	12,20
Cedro	34,79
Maracanaú	30,36
Quixadá	32,17
Limoeiro do Norte	19,19
Sobral	37,26

Fonte: Relatório de Gestão 2009 – IFCE

Neste quadro percebe-se que apenas os campi de Limoeiro do Norte e Juazeiro do Norte apresentam um Índice de Retenção de Fluxo Escolar (IRFE) abaixo de 32 pontos percentuais, o que convenhamos, é muito elevado.

Gastos Correntes por Aluno (*GCA*)

Utilidade/Objetivo: Quantificar os Gastos por Aluno durante o ano de 2009.

Tipo: Efetividade

Definição: Consideram-se todos os gastos, exceto investimento, capital, precatórios, inativos e pensionistas. O número de alunos em cada ano corresponde ao total de matrículas no mesmo ano.

Cálculo: Divisão do total de gastos acima definido pelo número de matrículas do mesmo ano.

$GCA = \text{Total de Gastos} / \text{Alunos Matriculados}$

Fonte: SIAFI 2009.

Base de Cálculo: Total de gastos (R\$ 99.938.071,01) menos Despesa de capital (R\$ 21.332.747,08) menos Pessoal inativo mais Pensões (R\$ 11.168.037,52 +R\$ 2.517.818,26)

Alunos Matriculados: 12.818 (dado extraído do SIMEC, maior número no ano).

Definição do indicador: $GCA = \text{Total de gastos correntes} / \text{alunos matriculados}$.

Determinação do GCA em 2009: $GCA = 64.919.468,15 / 12.818 = R\$5.064,71$. Quadro 09 abaixo:

O Quadro 09 abaixo, indica os gastos correntes por aluno/ano, nos anos de 2005 a 2009. Percebe-se um gasto relativamente baixo, comparado com o que é praticado na rede particular do ensino médio tradicional, onde praticamente não se dispõe de laboratórios e/ou oficinas especializadas nas várias habilitações profissionais.

Quadro – 09 Gasto Corrente por Aluno

Ano	GCA - (R\$)
2005	4.611,00
2006	6.366,16
2007	7.647,00
2008	6.519,95
2009	5.064,71

Fonte: Relatório de Gestão de 2009 – IFCE

Houve um decréscimo em torno de 23% no GCA de 2009 em relação ao valor alcançado em 2008, o indicador representa um custo/aluno/mês de R\$ 422,00 (quatrocentos e vinte e dois reais).

Gasto com Pessoal

A série histórica a seguir, (Quadro 10), contém, para os anos de 2005 a 2008, os valores alcançados pelas unidades de ensino do antigo CEFETCE e, na última linha, o resultado consolidado para os *Campi* de Fortaleza, Maracanaú, Juazeiro do Norte, Cedro, Sobral, Quixadá e Limoeiro do Norte:

Quadro – 10 Gasto com Pessoal

Ano	PGP - (%)
2005	72,22
2006	72,49
2007	56,28
2008	63,67
2009	77,57

Fonte: Relatório de Gestão 2009 – IFCE

O IFCE, no que tange à estruturação das matrizes curriculares dos cursos ofertados, estabelece, no seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI), a adoção de um modelo de currículo voltado às expectativas da comunidade e estruturado em bases legais, a partir de um referencial teórico que torne claros e consistentes a ação da Instituição e o significado da filosofia dessa ação.

A articulação entre os conteúdos programáticos e as demais atividades curriculares deve contemplar basicamente a missão do IFCE e se dará mediante a observação das seguintes exigências:

- atualização dos conteúdos das disciplinas, considerando os ditames do desenvolvimento cultural, científico e tecnológico;
- atendimento ao disposto na legislação educacional e profissional;
- coerência entre o desenvolvimento das competências / habilidades de cada curso e a relação com o mundo do trabalho.

Na elaboração das matrizes curriculares de todos os cursos, o IFCE contempla as quatro “aprendizagens” essenciais à realização pessoal e à coletiva: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser”, (DELOR'S 1999) tendo por premissa ser a educação um processo dialético que começa pelo conhecimento de si mesmo para se abrir, em seguida, à relação com o outro, (IFCE 2009).

O Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio não é uma experiência nova no IFCE. A Escola Técnica Federal do Ceará já o havia praticado durante muito tempo, mais precisamente até 1998, com resultados satisfatórios no que tange à expectativa da sociedade em relação à profissionalização de jovens advindos do ensino fundamental, com o objetivo de inserir-se no mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, de prosseguir os estudos, se o desejassem.

O ingresso nos cursos da Educação Profissional Técnica de nível médio, independentemente da forma (técnico subsequente e/ou concomitante, integrado ao Ensino Médio e na modalidade EJA), se dá por meio de exame de seleção, realizado semestralmente. Os cursos técnicos de nível médio na modalidade EJA foram introduzidos no IFCE a partir de 2005, em observância ao Decreto nº. 5.478, de 24 de junho do mesmo ano, com o objetivo primordial de oferecer formação profissional a jovens e adultos que não concluíram a educação básica em tempo hábil. Embora, no campus de Fortaleza, as primeiras turmas foram iniciadas em

2007/I com os cursos de Refrigeração e Climatização e de Telecomunicações. O IFCE oferece cursos técnicos nessa modalidade em diversos eixos tecnológicos, com carga horária dividida entre a formação geral (1.200 horas) e a específica (de 800 a 1.200 horas).

III - O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A presente pesquisa realiza estudos sobre a evasão nas turmas de EJA, do PROEJA dos cursos de Refrigeração e de Telecomunicações, no IFCE, campus de Fortaleza, nas turmas iniciadas a partir de 2007.

A fim de atender ao objeto de investigação, à temática abordada e aos objetivos desta pesquisa, considerando-se o significado histórico-cultural da temática, adotei o tipo de pesquisa qualitativa.

(TRIVIÑOS 1992; GIL 1993) afirmam existir, “em geral, três tipos de pesquisa, cujas finalidades são diferentes: exploratória, descritiva e experimental”. A linha geral que norteou o presente trabalho foi a descritiva e explicativa. Descritiva, “pela análise dos fatos ter sido realizada sem manipulação ou interferência do pesquisador, tendo-se verificado tão somente sua frequência, natureza e características”, (PARDAL 1995). O estudo descritivo deve “descrever com exatidão, os fenômenos de determinada realidade”,(TRIVIÑOS 1987).

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, “ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”, (MINAYO 1994).

Como estratégia, utilizei o estudo de caso, também fundamentado no trabalho de (YIN 2005), que afirma: “em geral o estudo de caso representa a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo (como), e (por que), quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos...” (Yin, 2005, p. 19), consciente de suas vantagens e desvantagens.

A este respeito, (BOURDIEU 1989) acrescenta que “é preciso saber converter os problemas abstratos em operações cientificamente práticas a fim de pôr em causa os objetos pré-construídos”. Nesse sentido, procurei investigar os fatores sociais e as práticas pedagógicas do cotidiano das salas, buscando identificar elementos que permitam de forma precisa, vincular os acontecimentos aos dados registrados nas estatísticas do IFCE.

Tendo em vista a natureza do problema pesquisado — a problemática do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e

Adultos (PROEJA), em especial aquela que envolve os sujeitos, os que participam desta reintegração educacional —, adotei a pesquisa qualitativa. De acordo com (RICHARDSON 1989), “este tipo de abordagem se justifica principalmente quando procuramos entender a natureza de determinado fenômeno social”, nesse caso: a alta evasão dos alunos dos cursos de Telecomunicações e de Refrigeração do PROEJA no IFCE - campus de Fortaleza. Ademais, os autores afirmam que comumente as investigações que utilizam a pesquisa qualitativa são as que tratam de situações complexas; ou ainda, quando a pretensão do pesquisador é compreender e classificar processos dinâmicos vividos por determinados grupos sociais a fim de possibilitar a compreensão do comportamento subjetivo dos sujeitos.

Em seguida, aponto o problema, a delimitação, o desenho e as perspectivas da pesquisa, bem como os sujeitos participantes do estudo, as definições constitutivas e categorias de análise, as técnicas de coleta, análise e interpretação dos dados.

A opção estratégica de utilização do estudo de caso como *design* adotado para esta pesquisa, baseia nas afirmações de (YIN 1990) e (BAILEY 1982)

[...] que afirmam ser o *design* da pesquisa que nos indica como os dados serão obtidos, analisados e interpretados, ou seja, é ele que relaciona os dados a serem coletados com as respectivas conclusões às questões iniciais do estudo. *Design* de pesquisa também define o nível de generalização, ou seja, se as interpretações obtidas podem ser generalizadas para uma população maior ou para outras situações.

O procedimento metodológico da investigação decorreu de modo seqüencial entre janeiro de 2010 e junho de 2011, e se realizou em três etapas: 1) pesquisa bibliográfica; 2) pesquisa documental; e 3) pesquisa de campo – subsidiadas pelas técnicas de observação participante, grupo focal e entrevista semiestruturada junto aos alunos, professores, pedagoga e administradores dos cursos de Refrigeração e de Telecomunicações do – PROEJA.

Segundo (COSTA 2009), pode-se definir grupo focal como:

[...] uma técnica de entrevista coletiva, que envolve uma discussão objetiva e mediada, sobre um tema ou questão específica. A interação entre os participantes (geralmente em torno de 10 a 12) favorece e influencia, sobremaneira, a discussão. Os dados gerados, que podem ser obtidos a partir de maneira estruturada ou não, são gravados e/ou filmados e, posteriormente, transcritos para análise (análise de conteúdo ou de análise de discurso).

Na primeira fase, - pesquisa bibliográfica - foram estudados os principais autores e pesquisadores de EJA e do ensino profissional, bem como os principais teóricos da educação com vinculação ao tema em estudo como: (MAKARENKO 1987), O poema pedagógico, (FREIRE 2000), A pedagogia da autonomia, (FREIRE 2001), A pedagogia do oprimido, (HADDAD 2000), A escolarização de Jovens e Adultos, (KUENZER 1998), As mudanças no mundo do trabalho, (KUENZER 1997), O ensino médio e profissional: as políticas..., (McLAREN 1992), Rituais na Escola, (BOURDIEU 1992), A Reprodução, (FRIGOTTO 1998), Educação e crise no trabalho:..., (FRIGOTTO 2005), O Ensino médio integrado:..., (SAVIANI 2007), Trabalho e educação: fundamentos..., (NOSELLA 2007), Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores:..., (RUMMERT 2007), Gramsci, Trabalho e Educação, (CIAVATTA 2008), Implicações curriculares... ,(OLIVEIRA 2003), Políticas Públicas para o Ensino Profissional, (ANDRIOLA 2003), Evasão discente na Universidade..., (ALMEIDA 2008), A problemática da evasão no processo de implantação da EJA..., (MARCONATTO 2009), A evasão escolar no curso de..., (VIEIRA 2009), A evasão escolar no PROEJA....., entre outros.

Na segunda fase da investigação — pesquisa documental — foram analisados os principais programas nacionais de educação profissional e educação de jovens e adultos, na Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica/Ministério da Educação. Também foram estudados os documentos: (BRASIL 1988) Constituição Federal 1988; (BRASIL 1996) LDB nº 9.394/96; (BRASIL 2006) decretos nº 5.840/2006; (BRASIL 2004) decreto 5.154/2004; (BRASIL 2000) parecer nº 11/2000; (BRASIL 2007) Documento Base PROEJA, projeto pedagógico dos cursos de Telecomunicações e de Refrigeração e Climatização do PROEJA do IFCE - campus de Fortaleza, Relatórios de Gestão de 2007/2008/2009 e 2010 do IFCE, Plano de Desenvolvimento Institucional do IFCE de 2005/2009 e 2009/2013 dentre outros que se fizeram necessários para embasamento da pesquisa.

A coleta de dados secundários foi realizada na Coordenadoria de Controle Acadêmico - CCA do IFCE, onde foi observado o fluxo acadêmico, aferidos os índices de matrícula, evasão e reprovação mediante dos Relatórios de Gestão do período de 2008 a 2010.

Na terceira fase da pesquisa, - a coleta de dados primários - busquei encontrar respostas para alguns questionamentos sobre os fatores motivadores da evasão dos alunos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos – PROEJA no IFCE , campus Fortaleza. Com recortes relativos a domínios restritos de conteúdos teóricos e práticos, frutos de experiências e trajetórias individuais e

coletivas dos alunos evadidos, dos alunos do 5º e 6º períodos dos cursos de Refrigeração e o e de Telecomunicações, dos professores, do pedagogo e administradores, possibilitou identificar as diferentes percepções teóricas e pessoais dos sujeitos entrevistados, assim como analisar as questões relacionadas ao problema da evasão dos alunos do PROEJA, da prática pedagógica e da permanência desses alunos. Com esses instrumentos e procedimentos, procurou-se alcançar o Objetivo Geral da pesquisa que visa: conhecer os fatores relacionados ou não à prática pedagógica, que contribuem para a evasão escolar da EJA no PROEJA, no sentido de colaborar para o projeto formativo do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), buscando atuar no processo visando reduzir a evasão e contribuir com as políticas públicas de EJA. Para alcançar esse objetivo geral, analisei o PROEJA no IFCE, estudei os currículos e as práticas docente e discente, em ação nas turmas dos cursos de Telecomunicações e de Refrigeração e Climatização, bem como, estudei as questões sócio-econômicas em que estão envolvidos os alunos de EJA do IFCE.

Esta pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, conforme Of. 308/10, protocolo COMEPE N° 267/10, em 19 de novembro de 2010, em anexo.

1 - O IFCE campus de Fortaleza - caracterização

O Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará - campus de Fortaleza participa do desenvolvimento econômico do Estado e tem contribuído positivamente com a alteração do perfil da Região Metropolitana de Fortaleza (Caucaia, Maracanaú, Maranguape, Eusébio, Aquiraz, Pacatuba, Horizonte, Guaiúba, Pacajús, Itaitinga, São Gonçalo do Amarante e Chorozinho), cuja população é de 2,9 milhões de habitantes, com uma taxa média de crescimento anual de 2,4%, sendo a capital do Ceará a quinta do país em concentração populacional, conforme a mais recente estatística publicada pelo IBGE, (IFCE 2009).

Vale ressaltar que, no período 1996-2000, a economia cearense registrou taxa de crescimento cumulativa de 11%, alcançando uma taxa média anual de 2,9%, superior às do Brasil e do Nordeste, distribuída setorialmente nos seguintes percentuais: agropecuária, 6%; indústria, 38,1% e serviços, 55,9%. Esse desempenho é o reflexo da política de infraestrutura implementada no Estado, a partir da abertura de novas vias, do incremento da cobertura de abastecimento d'água e saneamento básico, da implantação do novo Porto do Pecém,

responsável por uma receita em exportação de US\$ 481,7 milhões. Junte-se a isso tudo, a expectativa de implantação da Refinaria de Petróleo, que empregará milhares de pessoas e injetará o montante de US\$ 2 bilhões na economia do Estado, (IFCE 2009).

É nesse contexto que se insere o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnológica do Ceará - campus de Fortaleza, cuja atuação se dá concomitantemente com outras Instituições de formação profissional, tais como:

Universidade Federal do Ceará – UFC

Universidade Estadual do Ceará – UECE

Universidade de Fortaleza – UNIFOR

Secretaria de Ciência e Tecnologia do Estado do Ceará – SECITECE

Centros de Ensino Tecnológicos – CENTECs

Centros Vocacionais Tecnológicos – CVTs

Para atender sua missão com proficiência, no cenário da região metropolitana, e até bem pouco tempo, também de todo o Estado, o campus de Fortaleza conta com um quadro de professores relativamente bem qualificado e se distribui como mostrado no Quadro 11 a seguir: como se vê , um total de 176 professores já possuem mestrado ou doutorado, representando um percentual de 57,89% dos professores do campus.

Quadro 11 – Titulação dos professores –campus de Fortaleza

Titulação	Quantidade
Ensino médio	05
Graduação	27
Aperfeiçoamento	06
Especialização	87
Mestrado	130
Doutorado	46
Pós-doutor	03
Total	304

Fonte: PDI 2009/2013 – IFCE

Conta também com o suporte Técnico/Administrativo de um corpo de servidores com uma ampla gama de especialidades e formação como mostra o Quadro 12 abaixo: um total de 129 servidores possuem nível superior e/ou especialização e mestrado, representando 58,9% do efetivo.

Quadro 12 – Titulação dos servidores Técnico/Administrativos – campus de Fortaleza

Titulação	Alfab.	Fund. Incomp.	Fundamental	Ensino Médio	Ensino Técnico	Superior	Aperf.	Esp.	Mest.	Dout.	Total
Quantidade	04	08	02	76	00	67	00	53	09	00	219

Fonte: PDI 2009/2013 – IFCE

O IFCE campus de Fortaleza, atua com uma ampla gama de níveis e especialidades nos cursos que oferece à população, atendendo às demandas de vários níveis de necessidades da sociedade e do mercado de trabalho como vemos abaixo no Quadro 13:

Quadro 13 - Cursos técnicos de nível médio ofertados no campus de Fortaleza

EIXO TECNOLÓGICO	CURSOS	FORMA	ORGANIZAÇÃO CURRICULAR
PRODUÇÃO CULTURAL E DESIGN	Música	Concomitante	Carga horária: 1000 h/a Semestres: 04 (quatro)
INFRAESTRUTURA	Edificações	Concomitante	Carga horária: 2000 h/a Semestres: 04 (quatro)
	Edificações	Integrado	Carga horária: 3.800 h/a Semestres: 08 (oito)
AMBIENTE, SAÚDE E SEGURANÇA	Segurança no Trabalho	Subseqüente	Carga horária: 1.700 h/a Semestres: 04 (quatro)
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	Informática	Integrado	Carga horária: 3.640 h/a Semestres: 08
	Telecomunicações	Integrado	Carga horária: 3.680 h/a Semestres: 08
	Telecomunicações	integrado (PROEJA)	Carga horária: 2.400 h/a Semestres: 06
CONTROLE E PROCESSOS INDUSTRIAIS	Eletrotécnica	Concomitante	Carga horária: 2000 h/a Semestres: 04 (Quatro)
	Eletrotécnica	Integrado	Carga horária: 3.640 h/a Semestres: 08
	Mecânica Industrial	Concomitante	Carga horária: 2000 h/a Semestres: 04 (quatro)
	Manutenção Automotiva	Concomitante	
	Mecânica Industrial	Integrado	Carga horária: 3.640 h/a Semestres: 08
	Refrigeração e Climatização	integrado (PROEJA)	Carga horária: 2.420 h/a Semestres: 06

Fonte: Comissão coordenadora do PDI – campus de Fortaleza

O IFCE começou a ministrar a educação superior em 1999, ainda na condição de Centro Federal de Educação Tecnológica. A Lei nº 11.892, que cria os Institutos Federais, reitera essa prerrogativa, facultando a essas instituições a oferta de bacharelados e licenciaturas. Desse modo também oferta cursos superiores de Tecnologia conforme o Quadro 14 abaixo:

Quadro 14- Cursos superiores de Tecnologia do campus de Fortaleza

EIXO TECNOLÓGICO	CURSO	ORGANIZAÇÃO CURRICULAR	SITUAÇÃO LEGAL DO CURSO
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	Telemática	Carga horária: 2.980 h/a	Portaria nº 3.851, de 15-12-2003 – prorrogada pela Portaria nº 3.850, de 23-11-2004-MEC
CONTROLE E PROCESSOS INDUSTRIAIS	Mecatrônica Industrial	Carga horária: 3.280 h/a	Portaria nº3.852, de 15-12-2003 – prorrogada pela Portaria nº 3.850 de 23-11-2004 – MEC
	Tecnologia em Processos Químicos	Carga horária: 2.480 h/a	Portaria nº 335, de 27-04-2007 – MEC
AMBIENTE, SAÚDE E SEGURANÇA	Gestão Ambiental	Carga horária: 2.500 h/a	Portaria nº 578, de 29-11-2007 – MEC
INFRAESTRUTURA	Saneamento Ambiental	Carga horária: 2.920 h/a	Portaria nº 64, de 28-02-2008 – MEC
	Estradas	Carga horária: 2.440 h/a	Portaria nº 336, de 27-04-2007 – MEC
HOSPITALIDADE E LAZER	Gestão Desportiva e de Lazer	Carga horária: 2.100 h/a	Portaria nº 616, de 19-12-2007 – MEC
	Gestão de Turismo	Carga horária: 2.880 h/a	Portaria nº 577, de 29-11-2007 – MEC
	Hotelaria	Carga horária: 2.620 h/a	Portaria nº 337, de 27-04-2007 – MEC

Fonte: Comissão Coordenadora do PDI – campus de Fortaleza

Também oferece os cursos de Bacharelado como se seguem no Quadro 15:

Quadro 15 – Cursos de Bacharelado do campus de Fortaleza

CURSO	ORGANIZAÇÃO CURRICULAR	SITUAÇÃO LEGAL
Engenharia Mecatrônica	Carga horária: 4.400 h/a Semestres: 10 (dez)	Resolução nº 005, de 27-09-2006 – CONSELHO DIRETOR
Engenharia de Computação	Carga horária: 4.400 h/a Semestres: 10 (dez)	
Engenharia de Telecomunicação	Carga horária: 4.400 h/a Semestres: 10 (dez)	

Fonte: Comissão Coordenadora do PDI – campus de Fortaleza

A prática pedagógica, iniciada já no segundo semestre das licenciaturas, se efetiva por meio do estágio e do desenvolvimento de projetos de pesquisas, realizados no próprio IFCE e em outras escolas das redes pública e privada, em turmas do Ensino Fundamental, escolhidas em comum acordo com os interesses dos futuros professores e da equipe de acompanhamento da prática profissional. Assim o IFCE campus de Fortaleza também oferece as licenciaturas mostradas no Quadro 16:

Quadro 16 – Oferta de Licenciatura do campus de Fortaleza

ÁREA	CURSO	ORGANIZAÇÃO CURRICULAR	SITUAÇÃO LEGAL
Ciências exatas e da Terra	Licenciatura em Física	Carga horária: 3.117 h/a Semestres: 07 (sete)	Portaria MEC nº 543, de 15-06-2007
Ciências exatas e da Terra	Licenciatura em Matemática	Carga horária: 3.100 h/a Semestres: 07 (sete)	Portaria MEC nº 191, de 06 -02-2009
Linguística, letras e artes	Licenciatura Artes Visuais	Carga horária: 3.480 h/a Semestres: 07 (sete)	Resolução nº 10, de 18-06-2008
Linguística, letras e artes	Licenciatura em Teatro	Carga horária: 3.880 h/a Semestres: 07 (sete)	CONSELHO DIRETOR

Fonte: Diretoria de Ensino – campus de Fortaleza

Cabe ressaltar que, além dos cursos geridos pelo próprio Instituto, outras ofertas de caráter interinstitucional são levadas a efeito, como forma de propiciar à comunidade interna o aprimoramento profissional, condição que beneficia igualmente a todos, sobretudo o corpo discente, destinatário imediato do trabalho do IFCE. O Quadro 17, da página seguinte mostra essas ações:

Quadro 17 – Cursos de Pós-Graduação do campus de Fortaleza

CURSO	NATUREZA	ORGANIZAÇÃO CURRICULAR	SITUAÇÃO LEGAL
Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos	Especialização	Carga horária: 400 h/a	Resolução nº 003, de 28-07-2007 - CONSELHO DIRETOR
Políticas Públicas do Turismo	Especialização	Carga horária: 450 h/a	Portaria nº 071/GDG, de 02-03-2004 – CONSELHO DIRETOR
Cultura Folclórica Aplicada	Especialização	Carga horária: 450 h/a	Resolução nº002/GDG, 04-02-2004
Telemática com ênfase em rede de computadores	Especialização	Carga horária: 450 h/a	Resolução nº 003/GDG, 02-04-2009
Tecnologia e Gestão Ambiental	Mestrado	Carga horária: 450 h/a Duração : mínima - 12 meses máxima – 30 meses	Reconhecido (CAPES/MEC)

Fonte: DIPPG – campus de Fortaleza

O IFCE desenvolve projetos de educação a distância desde 1994, primeiro em nível de pesquisa, depois efetivamente, quando da criação do Núcleo de Tecnologia Educacional e Educação a Distância (NTEAD), consolidando-se, em definitivo, com a implantação de programas como InterRed, UAB e e-Tec Brasil. No Quadro 18 a seguir são mostrados estas atividades:

Quadro 18 - Oferta de cursos na modalidade à distância (UAB) do campus de Fortaleza

EIXO	CURSO	ORGANIZAÇÃO CURRICULAR	POLOS ATUAIS	SITUAÇÃO LEGAL
Hospitalidade e Lazer	Hotelaria	Carga horária: 2240 h/a (20% mínimo obrigatório de atividades presenciais no pólo)	Aracati Caucaia FECET Caucaia Jurema Limoeiro do Norte Quixeramobim São Gonçalo do Amarante Barbalha	Resolução nº 010, de 02-05-2007 – CONSELHO DIRETOR

Fonte: Diretoria de EAD

O quadro discente do IFCE campus de Fortaleza, hoje constituído por alunos de várias idades, (a partir de 13 anos nos cursos médio integrado, a mais de 60 anos nos cursos de EJA) está distribuído numa larga gama de modalidades e níveis de graduação, já superando em 2009 a marca de 7000 alunos, como mostra o Quadro 19 abaixo:

Quadro 19- Corpo discente – 2009 do campus de Fortaleza

Tipo de Ensino	IFCE Fortaleza
Integrado	1148
Integrado EJA	246
Técnico	855
Tecnológico	2288
Licenciatura	707
Engenharia	471
Bacharelado	-
Especialização	101
Mestrado	23
Tecnológico - UAB	527
Licenciatura - UAB	-
E-ETEC	668
Total	7034

Fonte: Relatório de Gestão 2009 - IFCE

Para viabilizar as ações em todo esse complexo de atividades, o IFCE campus de Fortaleza conta com a seguinte infraestrutura: 55 salas de aula teóricas, 47 laboratórios e dois auditórios, além de um amplo complexo esportivo composto por quadras cobertas, campo de futebol, piscina semiolímpica, piscina aquecida para hidroterapia, salas de ginástica e de

dança entre outros. Conta ainda com uma biblioteca com quase 30.000 livros, 4900 periódicos, 175 coleções, 220 vídeos e 04 softwares de multimídia, como mostrado no Quadro 20 a seguir:

Quadro 20 – Características da Biblioteca do campus de Fortaleza

ACERVO BIBLIOGRÁFICO		
TIPO DE ACERVO	QUANTIDADE	
	Títulos	Exemplares
Livros	10.097	29.181
Periódicos	142	4.900
Coleções	175	752
Vídeos	220	220
Softwares de multimídia	04	04
Número de pontos de acesso à internet na biblioteca		33
ATENDIMENTO A USUÁRIOS		
Usuário	Empréstimos	Consultas
Alunos/servidores/outros (por ano)	51.131	100.000
Frequência de usuários da biblioteca por ano		100.000
Capacidade máxima de atendimento da biblioteca		161

Fonte: PDI *campus* de Fortaleza

2 - O PROEJA NO IFCE- campus de Fortaleza

O PROEJA, programa instituído pelo decreto 5.478/2005 na sua versão original, e corrigido no que concerne principalmente a ampliação da abrangência, pelo decreto 5.840 de 2006, transformando o PROEJA em um Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade EJA, chegou ao IFCE – campus de Fortaleza, ainda em 2005, quando foram iniciados os estudos de sua provável implantação.

Em virtude das dificuldades encontradas pelos setores Técnico/Pedagógico e Docentes envolvidos na elaboração dos projetos iniciais, decorrentes talvez, da própria falta de informações substanciais por parte do próprio MEC, e da falta de participação efetiva da comunidade, foram montados apenas dois projetos de cursos que contemplam a modalidade prevista no PROEJA, que iniciaram sua oferta de vagas em 2007/I.

Foram ofertados os cursos de Refrigeração e de Telecomunicações, embora o Instituto conte com profissionais com expertise em várias outras áreas do conhecimento, e sem dúvida com

muito maior potencial de satisfazer às necessidades da clientela de EJA. Ressalte-se que os referidos projetos (Grades curriculares em anexo) foram iniciados sem as condições materiais, e de pessoal para as disciplinas específicas (notadamente no caso do curso de Refrigeração), sem a preparação de material didático específico e principalmente, sem a qualificação necessária dos professores que iriam atuar efetivamente nas atividades diárias em sala de aula. Alguns professores passaram por um curto treinamento sobre a EJA, e outros (em torno de 40) chegaram a participar de um curso de especialização especialmente montado com vistas a atender à demanda dessa modalidade. Ocorre, porém, que por um descuido administrativo, já no segundo semestre dos cursos de EJA do PROEJA, apenas três professores da área da Indústria (que coordena o curso de Refrigeração) e dois da área de Telemática (que coordena o curso de Telecomunicações) ainda atuavam nos referidos cursos. Hoje, lamentavelmente, nenhum professor que fez o curso de especialização atua junto às turmas de EJA.

De conformidade com a Declaração de Hamburgo de 1997, a oferta desses cursos deve ser de forma perene e sem as restrições de “tempos próprios” e de “faixa etária”, e deve ser viabilizado ao longo da vida.

Nesse sentido, o que realmente se pretende é a formação humana, no seu sentido lato, com acesso ao universo dos saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos, produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca das melhorias das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa, (BRASIL 2007).

Os cursos técnicos são ofertados nessa modalidade em diversos eixos tecnológicos, com carga horária dividida entre a formação geral (1.200 horas) e a específica (de 800 a 1.200 horas). . Em seu artigo 1º, parágrafo 4, o decreto 5.840 de 2006, determina a construção de um projeto pedagógico único como pré-requisito para a oferta dos cursos que integrem a EJA à formação para o trabalho.

Os cursos do PROEJA-IFCE seguem as metas formuladas em documentos normativos, em especial, no Documento Base, e visam à retomada da oferta pública do ensino médio integrado à educação profissional técnica, à valorização e à ampliação da EJA como política de garantia do direito à educação básica.

Nesse sentido, o PROEJA-IFCE provê a organização de um currículo que integre os conhecimentos gerais e os específicos, incluindo neste o trabalho, para uma formação que contemple a totalidade concreta das relações sociais. A qualidade dessas ações depende de financiamento, planejamento, corpo docente e técnico com titulação e experiência para, por meio do estudo e de projetos coletivos, possa-se construir uma proposta curricular efetiva que considere a especificidade da EJA e consiga resgatar e reinserir os jovens e adultos que se encontram afastados do sistema escolar regular, devido aos problemas internos e externos à escola, através

do acesso à educação geral e, mais especificamente, ao ensino profissional na perspectiva de uma formação integral, (AGUIAR 2011).

Para as turmas dos cursos de EJA do PROEJA do IFCE campus de Fortaleza, a despeito do que prevê o Documento Base, são aplicadas as mesmas regras acadêmicas gerais previstas no Regimento de Organização Didática (ROD) dos demais cursos, ação esta, bastante questionada por boa parte dos entrevistados por ocasião desta pesquisa.

Outro aspecto indispensável de destacar é que a organização dos tempos na modalidade EJA é sempre do projeto do curso, cumprindo definições legais, mas cabendo ao sujeito aluno a possibilidade de permanecer no curso por tempo diverso do previsto, segundo seu ritmo e saberes prévios, desde que tenha alcançado os objetivos previstos para a série/fase/etapa/ciclo de organização curricular, (BRASIL 2007).

“Isto significa dizer que o aluno de EJA entra e sai de um curso desta natureza a qualquer tempo, desde que verificadas suas condições para ingresso e o domínio de conhecimento atingido, em confronto com os objetivos definidos para o curso”, (BRASIL 2007). Neste aspecto, nota-se uma contradição em função da inflexibilidade operacional imposta pelo ROD e plenamente cumprida pelos seus dirigentes. Esta inflexibilidade também aparece nesta pesquisa como fator de contribuição para a evasão verificada.

Outro ponto que merece destaque nos projetos dos cursos de EJA do PROEJA do campus de Fortaleza, é o sistema de avaliação que é posto em prática, pois se distancia mais uma vez do que preconiza o Documento Base:

A aprendizagem não ocorre de maneira imediata e instantânea e nem, apenas, pelo domínio de conhecimentos específicos ou informações técnicas; a aprendizagem requer um processo constante de envolvimento e aproximações sucessivas, amplas e integradas, fazendo com que o educando possa, a partir das reflexões sobre suas experiências e percepções iniciais, observar, reelaborar e sistematizar seu conhecimento acerca do objeto em estudo, (BRASIL 2007).

O Documento Base do PROEJA recomenda a idade mínima de 18 anos para o acesso aos cursos de nível médio do programa, porém é constatado um problema operacional decorrente da omissão de informações referentes à escolarização do candidato à vaga dos cursos de EJA, motivados pela menor concorrência que nos cursos Integrados regulares e talvez pela “bolsa” e ainda pela procura das empresas por profissionais qualificados, muitos candidatos que não se adéquam ao perfil real de EJA, têm conseguido transpor as “condicionantes” da Instituição e se matriculam normalmente. Após um ou dois períodos do curso, via de regra, esses alunos acabam abandonando devido a outras oportunidades que lhes aparecem, contribuindo desse modo para aumentar a evasão nesses cursos.

3 - Perfil dos alunos de EJA do IFCE - campus de Fortaleza

Neste item utilizei o excelente trabalho realizado em 2007, pelos alunos do curso de Especialização em EJA, ministrado no IFCE, Francisco Lincoln Matos da Costa, Francisco Paulo Sobrinho e Ívia Eline Farias Dias, intitulado: “O Perfil dos Alunos do PROEJA no CEFETCE: o que pensam e o que desejam”. Nesse trabalho eles elaboraram uma radiografia bem nítida do perfil desses jovens e adultos que muito auxiliou em minhas pesquisas quando na busca da compreensão de determinados posicionamentos encontrados nas técnicas de Grupo Focal e nas entrevistas realizadas.

Tendo por objetivo identificar o perfil socioeconômico-educacional do aluno do PROEJA no CEFETCE e a partir daí melhor conhecer as representações sociais sobre as suas necessidades e aspirações, tentando-se colaborar responsabilmente com essa clientela, realizou – se o percurso metodológico de forma quantitativa e qualitativa, conforme descreve - se a seguir, (COSTA 2007):

De um universo de 59 alunos matriculados nos cursos de Refrigeração e Telecomunicações do CEFETCE, contou-se com uma amostra de 49 alunos, significando um percentual de 83%, sendo a maioria composta por homens (36), equivalendo a 73,47% e a minoria por mulheres (13), representando 26,53%. Tal fato denota uma acentuada predominância de homens na procura por cursos da área técnica, talvez por serem carreiras mais identificadas com o trabalho profissional masculino.

Quanto à idade, a pesquisa apontou para uma clientela de jovens, tendo em vista que o maior percentual, ou seja, 30,61% dos alunos concentram-se na faixa etária entre 18 e 20 anos; no entanto, também é relevante a quantidade de alunos acima de 30 anos, sendo a faixa etária de 31 a 40 anos representada pelo percentual de 20,41%. Por outro lado, se considerarmos uma pessoa jovem com a idade de 18 a 25 anos, constata-se que 48,98% dos pesquisados estão nessa faixa. Se considerarmos uma pessoa adulta com idade de 26 anos acima, verifica-se um percentual de 51,02%, deduzido-se que a quantidade de jovens e adultos está equilibrada.

No que concerne à etnia, verificou-se que a maioria, representada por 63,27%, identifica-se de cor parda, refletindo, assim, o que já mostram as pesquisas do IBGE acerca da cor da população brasileira. Será essa representação social uma forma de proteção em relação a rótulos que os excluem socialmente?

Outra questão abordada é a relação entre o índice de pessoas mais jovens/solteiras e a quantidade de filhos. 51,02% dos alunos afirmaram não possuir filhos, percentual bem

próximo do índice de solteiros, que foi de 48,98%. Um fator explicativo sobre a grande quantidade de alunos com no máximo até dois filhos, que representa 75,51%, revela a redução nos índices da taxa de natalidade brasileira, que se deve a fatores diversos, tais como: a expansão e divulgação de métodos contraceptivos e a crescente queda de renda da população em geral.

Ao verificar-se a origem educacional, observou-se que 69,39% dos alunos iniciaram e concluíram o ensino fundamental em escolas públicas, fato este que pode muito bem ser explicado pelo perfil socioeconômico. Deduz-se que a procura pela escola pública pode ter sido motivada pela situação da renda familiar, uma vez que a escola pública atual não oferece muitos atrativos, decorrente da crise pela qual passa o sistema de ensino público.

Outro elemento relevante é a associação realizada entre o ensino público e a renda familiar. O percentual de alunos provenientes da escola pública durante todo o ensino fundamental (69,29%) é maior que o percentual de alunos cuja renda familiar é de até três salários mínimos (65,30%), ou seja, uma pequena parcela (4%), embora tenha cursado o ensino fundamental inteiramente em instituições públicas, conseguiu alcançar um patamar maior de renda familiar (de quatro salários mínimos acima).

No que se refere à modalidade de ensino cursada, verificou-se que 81,63% dos alunos pesquisados realizaram seus estudos no ensino regular. Desse total, 55,10%, estudavam durante o dia, coincidindo com o percentual de alunos que concluíram o ensino fundamental até o ano 2000. Visando explicar o motivo da maioria ter feito o curso diurno, pode-se deduzir que os mesmos, à época (até 2000), eram bem mais jovens e apenas estudavam, não se encontrando assim engajados no mercado de trabalho, o que demandaria o ensino noturno.

O percentual de 65,31% de alunos que afirmou ser essa a primeira vez que prestou exame de seleção para ingressar no CEFETCE, aponta para um dos perfis característicos do aluno da EJA, que são jovens e adultos que pararam de estudar há algum tempo. Os dados coletados indicam ainda que o incentivo da família e dos amigos teve um peso significativo para o retorno dos alunos do PROEJA à escola.

Constata-se um percentual de 71,43% que tomou conhecimento do exame de seleção através das fontes citadas anteriormente – família e escola. O conhecimento da situação de vida e trabalho dos jovens e adultos é de grande importância, todavia é fundamental a análise da

motivação dos alunos do PROEJA para a escolha do curso. Como resposta sobre o que teria motivado essa decisão, um esmagador percentual 77,55% revelou que o impulso maior foram as possibilidades no mercado de trabalho, denotando que tal inserção representa uma grande aspiração que move a sua vida.

Observou-se, com relação à expectativa desses alunos após a conclusão do curso, certo nivelamento nas respostas, tendo em vista que 26,55% declararam que pretendem atuar como empregado, 20,41% almejam trabalhar por conta própria e 24,49% esperam fazer um curso superior na mesma área. Tal quadro aproximadamente equilibrado aponta para uma situação conflitante na expectativa da maioria desses jovens e adultos quanto ao seu futuro, após a conclusão do ensino básico.

Ao compararmos os índices de escolaridade de pais e mães dos alunos da EJA, pode-se depreender que o índice de escolaridade das mães apresenta-se maior que o dos pais. Somando-se os percentuais dos pais sem escolaridade com os que cursaram até o fundamental incompleto, obteve-se 65,30% contra 57,15% de mães com esse mesmo nível de ensino.

Quanto à atividade remunerada, verificou-se que a maior parte dos alunos não trabalha ou só trabalham eventualmente, totalizando um percentual de 61,23%. Ao se comparar a quantidade de alunos que não possuem renda (23) com a quantidade de alunos que alegam ser sustentados pela família (22), percebe-se que esses dados mostram-se inter-relacionados, ou seja, a participação na renda familiar está intimamente ligada ao exercício de uma atividade remunerada.

No que se refere aos rendimentos do grupo familiar a maior parte, ou seja, 65,30% dos respondentes afirmou estar enquadrada na faixa salarial de baixa renda, tendo em vista que sua renda familiar é de no máximo três salários mínimos. É interessante perceber um percentual relativamente alto de alunos que possuem renda familiar de quatro salários mínimos acima (28,57%) para um público que historicamente provém de uma parcela da população de rendimentos mais baixos. Por outro lado, quando se procurou identificar quantas pessoas contribuem para essa renda, os resultados apontam para uma grande representação de chefes de família, justificado pelo percentual de 75,51% que representa a soma das famílias sustentadas por uma ou duas pessoas. Enquanto isso, a pesquisa identifica o total de 24,49% de famílias cujos componentes sustentados pela renda são de três ou quatro pessoas, fato que pode também confirmar a baixa quantidade de filhos apontados pelos pesquisados.

Quando indagados sobre a participação em programas sociais do Governo Federal, obteve-se um percentual de 8,16% dos entrevistados, denotando-se um baixo índice de acesso dos beneficiários do Programa Bolsa Família às políticas educacionais, embora o programa articule a educação de jovens e adultos como uma das dimensões a ser contempladas.

O grande percentual de alunos que moram em casa própria (73,47%) levanta uma dúvida sobre a natureza da propriedade da maioria das moradias, ou seja, conduz à indagação se tal fato é ocasionado pela expansão dos programas habitacionais populares (mutirões) ou pelas clássicas ocupações de terrenos da cidade.

O transporte coletivo ainda é o meio mais utilizado dentre as camadas mais pobres da população, denotando que, incluso no percentual de 77,55%, insere-se toda a percentagem dos que possuem renda familiar de até três salários mínimos e ainda um pequeno percentual da camada imediatamente subsequente.

A televisão ainda é o meio de comunicação mais difundido no grupo pesquisado, figurando um percentual de 67,35% dos sujeitos consultados. Convém perceber que a pesquisa realizada apresenta 83,05% dos alunos matriculados, embora o questionário tenha sido aplicado durante vários dias em sala de aula, buscando-se o alcance de um maior percentual de amostragem.

Comparando-se com os dados da instituição, quando da realização da pesquisa socioeconômica no ato da matrícula pela coordenação pedagógica do CEFETCE, percebeu-se que um percentual de 69,4% dos alunos não possuía renda fixa ou remuneração alguma. Ao se defrontar com os dados coletados na presente pesquisa, esse percentual cai para 61% dos alunos, constatando-se que, após aproximadamente um mês de aulas iniciadas, já existe uma alteração na referida taxa, ou seja, uma evasão de aproximadamente 8% dos alunos.

4 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa e critério de seleção

Como instrumentos de coleta de dados, utilizei a técnica do grupo focal, a observação participante e as entrevistas semiestruturadas. A escolha desses instrumentos se deveu ao fato de os atores estarem diante de uma oportunidade de expressarem num processo livre, e dialógico, suas diferentes percepções do processo de inclusão/exclusão desses Jovens e Adultos no Programa.

As observações e outros instrumentos, ocorreram, com ex-alunos evadidos dos dois cursos, com alunos do 5º e 6º períodos em 2010/2 dos mesmos cursos, com professores que atuam nas turmas de EJA do PROEJA, com administradores e com a pedagoga que acompanhou a implantação dos cursos de EJA no período de 2007 a 2010.

Como a evasão (questões central) a ser desvendada na pesquisa, perpassa todos os segmentos envolvidos no processo pedagógico, procurei ouvir a opinião de representantes dos vários segmentos, ou sejam: alunos evadidos, alunos matriculados, professores, administradores e pedagoga. Desse modo, mais importante que a quantidade, é a **diversidade de opiniões** em torno do tema em questão, **critério adotado**, portanto, na escolha dos participantes. Considerando que no IFCE campus de Fortaleza são ofertados apenas dois cursos do Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na modalidade Jovens e Adultos - PROEJA, escolhi representantes dos vários segmentos desses dois cursos:

Através da aplicação de entrevistas semiestruturadas com:

03 Ex-alunos do curso de Telecomunicações (01 concludente e 02 evadidos);

03 Ex-alunos do curso de Refrigeração (03 evadidos);

03 Professores do curso de Telecomunicações; (um destes foi coordenador desde a implantação e deixou a coordenação há dois semestres)

04 Professores do curso de Refrigeração;

01 Coordenador do curso de Refrigeração;

01 Gerente da área da Indústria (responsável pelo curso de Refrigeração);

01 Diretor de Ensino do IFCE, campus de Fortaleza;

01 Pedagoga que acompanhou a implantação dos cursos de EJA do PROEJA no IFCE campus de Fortaleza.

Através da técnica de grupo focal com:

08 Alunos do curso de Refrigeração (cursando o 5º período do curso em 2010/2);

E por meio de observação participante, trabalhei com:

10 Alunos do curso de Telecomunicações (do 6º período em 2010/2);

10 Alunos do curso de Refrigeração (do 6º período em 2010/2).

Para preservar a identidade e a intimidade dos entrevistados, utilizei uma identificação alfanumérica por segmento: EA – ex-aluno, A – aluno, P – professor e Ad – administrador e pedagoga, conforme os Quadros de 21 a 24 abaixo.

Nesses quadros, apresento uma caracterização socioeconômica dos participantes das entrevistas e do grupo focal, por segmento, identificando com:

EA n° x (ex-aluno – n° x);

A n° x (aluno – n° x);

P n° x (professor – n° x) e

Ad n° x (administrador – n° x)

Desse modo, os ex-alunos entrevistados foram caracterizados como mostra o Quadro 21 abaixo, onde nota-se a presença exclusiva do sexo masculino, com idade variando de 24 a 45 anos, apenas um apresenta só o ensino fundamental, os demais já cursavam o ensino médio, todos já trabalhavam e apenas um na área do curso.

Quadro 21 - Caracterização dos ex-alunos evadidos e/ou concludente

Ex-aluno	Sexo	Idade	Escolaridade	Experiência profissional
EA1	M	32	Fundamental	Auxiliar-técnico em Refrigeração
EA2	M	45	Médio	Comerciário
EA3	M	25	Médio incompleto	Microempresário
EA4	M	42	Médio incompleto	Agente de Segurança
EA5	M	24	Médio incompleto	Desenho gráfico p / computador.
EA6	M	45	Médio	Comerciário

Fonte – do próprio autor

Os alunos participantes do grupo focal estão caracterizados como mostra o Quadro 22 abaixo. Neste quadro prevalece a presença do sexo masculino, provavelmente em função das características do próprio curso, tradicionalmente com atividades exercidas por homens, idade

variando de 25 a 48 anos, somente três com apenas o ensino fundamental, o outros cinco já cursavam o ensino médio. Todos trabalham, três na área do curso, dois em área correlata e três em outras atividades.

Quadro 22 - Caracterização dos alunos do grupo focal

Aluno	Sexo	Idade	Escolaridade	Experiência profissional
A1	M	48	Fundamental	Auxiliar de Refrigeração
A2	M	25	Médio incompleto	Operador de máquina
A3	F	34	Médio incompleto	Mecânica de manutenção
A4	F	38	Fundamental	Vendedora
A5	M	42	Médio incompleto	Auxiliar de Refrigeração
A6	M	32	Médio incompleto	Auxiliar de Refrigeração
A7	M	37	Fundamental	Auxiliar de manutenção
A8	M	42	Médio incompleto	Vendedor

Fonte – do próprio autor

Os professores entrevistados foram caracterizados como mostra o Quadro 23. Neste quadro de professores, prevalece o sexo masculino com cinco representantes, contra apenas dois do sexo feminino. Quatro já possuem mestrado, um com doutorado, um com apenas a graduação e um com curso técnico. Apenas três tem experiência profissional fora do magistério em suas habilitações profissionais, os demais atuam exclusivamente no magistério. As idades variam de 38 a 50 anos.

Quadro 23 – Caracterização dos professores

Professor	Sexo	Idades	Escolaridade	Experiência profissional
P1	M	50	Graduação	Magistério/Setor Elétrico
P2	M	45	Mestrado	Administração/Magistério
P3	M	38	Técnico/Esq.II	Técnico / Magistério
P4	F	49	Doutorado	Magistério
P5	M	50	Mestrado	Magistério
P6	F	40	Mestrado	Magistério
P7	M	50	Mestrado	Magistério/Ramo de Telecom.

Fonte – do próprio autor

Os administradores e pedagogo estão caracterizados no Quadro 24 a seguir. Como se percebe, outra vez o sexo masculino prevalece, com três representantes, contra apenas um do sexo feminino. Um possui o grau de mestrado, outro o de doutorado, um está cursando o mestrado e um tem apenas o curso Técnico e o curso de Esquema II. Dois já atuaram em áreas profissionais de suas habilitações e outros dois atuam apenas no magistério/administração do ensino.

Quadro 24 – Caracterização dos Administradores

Administrador	Sexo	Idade	Escolaridade	Experiência profissional
Ad1	M	50	Doutorado	Mineração/Magistério
Ad2	M	46	Técnico/Esq.II	Magistério
Ad3	M	50	Mestrando	Setor Tele/Magistério
Ad4	F	35	Mestrado	Magistério

Fonte – do próprio autor

A atividade de grupo focal se desenvolveu na turma do 5º período do curso de Refrigeração e Climatização, com a participação de oito alunos, sendo de seis alunos e duas alunas, e de dois professores, sendo o pesquisador um destes. A ação se desenvolveu num clima de descontração e cordialidade entre os participantes, porém, em virtude de a atividade ter sido filmada, com a devida concordância dos participantes, houve nos primeiros minutos, uma relativa acomodação que logo foi quebrada, pela ação do moderador. Considerando o tema proposto, “A efetividade das ações do PROEJA nos cursos de formação profissional integrada ao ensino médio, na modalidade Educação de Jovens e Adultos no IFCE”, - tema escolhido pelo grupo de pesquisa do PROEJATEC³⁶, do qual faço parte -, logo os alunos começaram a levantar questionamentos, motivados pelo tema e pelos problemas enfrentados na dinâmica de desenvolvimento do curso. Essa atividade teve a duração aproximada de 46 minutos e sua transcrição foi realizada de modo a preservar a máxima fidelidade às falas dos participantes.

As entrevistas, devidamente esclarecidas e autorizadas, então, foram realizadas seguindo um eixo específico para cada segmento participante, evitando-se perguntas diretas e questões fechadas. No caso dos ex-alunos, todos foram entrevistados em suas residências, em ambiente adequado e sem a interferência de qualquer natureza. Os alunos e demais profissionais do Instituto foram entrevistados nas dependências do IFCE em locais adequados, onde os participantes puderam expressar livremente suas opiniões. Todas as entrevistas foram gravadas com a devida autorização dos entrevistados, com equipamento digital de pequeno porte (para menor intimidação), e tiveram em média a duração de 40 minutos. As transcrições foram realizadas pelo próprio pesquisador, mantendo a máxima fidelidade às falas dos entrevistados.

As observações participantes ocorreram em salas de aulas teóricas dos cursos de Telecomunicações e de Refrigeração e Climatização nas turmas do 6º período dos dois cursos, com professores de disciplinas diversas. Embora estivesse presente, procurei interferir o mínimo possível nas atividades desenvolvidas, de modo a buscar captar, com a máxima fidelidade, as relações e comportamentos dos agentes observados. Com o intuito de interferir minimamente, não gravei as atividades desenvolvidas nessas observações, porém fiz o registro de tudo que me pareceu importante para colaborar com o objeto da pesquisa.

³⁶ PROEJATEC – Projeto coordenado pela FACED-UFC, proposto e aprovado em edital da CAPES (2007), para a formação em nível de mestrado e doutorado de professores dos CEFET's (à época), que implica na parceria UFC, IFCE, IFPa, e inclui a formação de um grupo de pesquisa.

Os recortes das falas dos entrevistados, foram separados por segmento investigado, e neste, por grupos de idéias e opiniões centrais, exaustivamente revisados, que me permitiu, ordená-los de acordo com os passos propostos pela pesquisa qualitativa, segundo a análise de conteúdo proposta por Bardin (2004). Neste ponto é importante frisar que por ocasião das transcrições, foram registrados em notas de rodapé, alguns dos aspectos relevantes para a análise e interpretação que, via de regra, só são captados nas gravações e/ou filmagens, como entonação, ritmo, atitudes e expressões próprias de um relato oral.

IV – OS ACHADOS DA PESQUISA E SEUS SUJEITOS

A análise de dados foi realizada, a partir das informações colhidas pelos diversos instrumentos, agrupando as diferentes opiniões e discursos das falas dos vários participantes dos diversos segmentos – ex-alunos, alunos, professores, administradores e pedagogo -, compondo um conjunto de “dados” que me permitiu, utilizando as etapas sugeridas por (BARDIN 2004), para a técnica de análise de conteúdo, após detalhado estudo, montar um relatório acentuando as relações entre os elementos identificados, pontuando e avaliando as interpretações dos participantes, agrupar os fragmentos das falas de acordo com categorias identificadas.

A opção pela análise de conteúdo se deu em função de que: “ o objetivo do tipo de análise preconizado pela Análise de Conteúdo é alcançar uma pretensa significação profunda, um sentido estável, conferido pelo locutor no próprio ato de produção do texto”, (ROCHA 2005) e como diz Bardin (apud TRIVIÑOS, 1987, p. 159), ele se presta para o estudo “das motivações, atitudes, valores, crenças, e tendências”. Como o material trabalhado nesta etapa, se enquadrava muito bem nas descrições acima, não tive dúvida em adotar essa metodologia de análise para as categorias identificadas anteriormente.

Nas fases de descrição analítica e de interpretação referencial, é notório nos recortes das falas dos sujeitos dos vários segmentos entrevistados, a convergência para determinados grupos de agregação de posturas e/ou definições de expressões que aqui definimos como CATEGORIAS DE ANÁLISE. Desse modo ficaram bem determinadas as seguintes categorias:

Evasão: aluno que estava matriculado no início de um ano letivo, mas não se matriculou no ano seguinte, (RIGOTTI 2001). Categoria de análise que define o problema desta pesquisa, e que foi adotado aqui, como definido por Rigotti;

Permanência: categoria de análise que, se caracteriza pelo conjunto de ações, posturas administrativas e pedagógicas e atitudes, inclusive familiares, que contribuem para que o aluno de uma determinada ação educativa, continue e conclua as atividades previstas no plano pedagógico;

Prática pedagógica: Conjunto de ações que procura orientar sobre as finalidades e meios, conforme opções feitas sobre o tipo de homem que se deseja formar (filosofia do PROEJA) e o tipo de sociedade a que se aspira, incluindo-se aí também as ações didáticas, a postura do professor e o comportamento dos setores pedagógicos da instituição;

Infraestrutura: categoria que procura englobar todas as ações que visam proporcionar os meios materiais e de pessoal, com o intuito de viabilizar as ações do plano pedagógico posto em ação.

Depois de efetuado o trabalho de definição das categorias, é conveniente reanalisar as entrevistas. Para tal, utiliza-se de três tipos de unidades: Unidade de registro, Unidade de contexto e Unidade de numeração. A Unidade de contexto serve de unidade de compreensão para codificar a Unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registro) são boas para que se possa compreender a significação da unidade de registro, como por exemplo, ser a frase para a palavra e o parágrafo para o tema. No caso da análise das entrevistas as unidades de registro, foram as **frases** e as unidades de contexto correspondentes são **os parágrafos**. Quanto a unidade de numeração, esta foi aritmética e serviu para contar o número de vezes que se repete a unidade de registro (as frases).

Seguindo as orientações da técnica de análise de conteúdo de (BARDIN 2004), descritas acima, analisei as falas dos entrevistados, (ex-alunos, alunos, professores, administradores e pedagogo), por questão, em cada segmento investigado. Houve dois momentos de recorte: no primeiro, foram selecionados trechos que continham informações relacionadas com o objeto de estudo. No segundo, a partir dos trechos, foram identificadas as diversas unidades de registro, ou seja, os “núcleos de sentido”, relacionadas com o objeto da pesquisa. Cada unidade de registro foi agrupada segundo sua proximidade com os assuntos abordados, conforme as **categorias de análise** acima identificadas e exemplificadas nos Quadros 25, 26, 27 e 28.

No Quadro 25, são registrados os recortes das falas do ex-aluno EA 1, onde codifica-se três unidades de registro para a categoria PERMANÊNCIA. Observe-se que da unidade de contexto (parágrafo), foram feitos recortes (unidade de registro - frases de sentido) e na coluna 4 é feita a codificação (numeração).

Quadro 25 – Registro das falas dos alunos obtido através de entrevista semi-estruturada.

1º Tópico de discussão: Como se deu a escolha do curso do PROEJA?			
SUJEITO	UNIDADE DE CONTEXTO	UNIDADE DE REGISTRO	CATEGORIZAÇÃO/ CODIFICAÇÃO
EA1	<i>A escolha do curso, eu trabalhando na Empresa Fulano de tal, e uns amigos meus que trabalhavam lá viram a propagando num foulder e me falaram, dizendo que tinha esse curso, e aí eu disse eu vou lá, porque eu sou uma pessoa que sempre procurei esse lado de estudo, é tanto que eu fiz o Senai, aí eu disse, é se é o Cefet, Escola Federal, eu vou lá.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>uns amigos meus que trabalhavam lá viram a propagando num foulder e me falaram, dizendo que tinha esse curso,</i> ▪ <i>aí eu disse, é se é o Cefet, Escola Federal, eu vou lá.</i> ▪ <i>sou uma pessoa que sempre procurei esse lado de estudo</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Evasão - 0 ▪ Permanência - 3 ▪ Prát. pedagógica - 0 ▪ Infraestrutura - 0

Fonte- do próprio autor

No Quadro 26, estão registrados os recortes das falas do aluno A 1, onde codifica-se três registros para a categoria PRÁTICA PEDAGÓGICA, retiradas do parágrafo identificado na coluna “unidade de contexto”. Neste foram feitos recortes (frases) e colocados na coluna “unidade de registro”. O número de vezes que a unidade de registro se relaciona com a categoria, é lançado na coluna “categorização/codificação”.

Quadro 26 – Registro das falas dos alunos obtido através da técnica de grupo focal

Pergunta: Como se dá a efetivação da integração do ensino médio e o ensino profissional?			
SUJEITO	UNIDADE DE CONTEXTO	UNIDADE DE REGISTRO	CATEGORIZAÇÃO/ CODIFICAÇÃO
A1	<p>– Eu acho o seguinte, eu analiso assim, deveriam ser mais específicos na área técnica, no caso de História por exemplo, alguma disciplina, num sei, a não ser que vá falar da história da Refrigeração! Os cursos daqui, eu pensei que fossem mais abrangentes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>deveriam ser mais específicos na área técnica,</i> ▪ <i>no caso de História por exemplo, alguma disciplina, num sei, a não ser que vá falar da história da Refrigeração!</i> ▪ <i>Os cursos daqui, eu pensei que fossem mais abrangentes.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Evasão – 0 ▪ Permanência -0 ▪ Prática pedagógica - 3 ▪ Infraestrutura - 0

Fonte – do próprio autor

A seguir, no Quadro 27, estão registrados os recortes das falas do ex-aluno EA 6, onde codifica-se 2 registros para a categoria EVASÃO e 1 registro para a categoria PRÁTICA PEDAGÓGICA

Quadro 27 – Registro das falas dos alunos obtido através de entrevista semiestruturada.

2ª Pergunta- Quais as maiores dificuldades encontradas no curso?			
SUJEITO	UNIDADE DE CONTEXTO	UNIDADE DE REGISTRO	CATEGORIZAÇÃO/ CODIFICAÇÃO
EA 6	<p><i>As maiores dificuldades foi a falta de compromisso dos professores para com o curso, nós éramos vistos como alunos de segunda classe, embora a coordenação tinha designado alguns doutores, que ao meu ver era um desperdício</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>As maiores dificuldades foi a falta de compromisso dos professores para com o curso,</i> ▪ <i>nós éramos vistos como alunos de segunda classe,</i> ▪ <i>embora a coordenação tinha designado alguns doutores, que ao meu ver era um desperdício</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Evasão – 2 ▪ Permanência - 0 ▪ Prática pedagógica - 1 ▪ Infra estrutura - 0

Fonte – do próprio autor

Por último, no Quadro 28, estão registrados os recortes das falas do aluno A 2, na técnica do grupo focal, onde codifica-se 1 registro para a categoria EVASÃO e 2 para a categoria INFRAESTRUTURA.

Quadro 28 - Registro das falas dos alunos obtido através da técnica de grupo focal

2ª Pergunta- Como se dá a efetivação da integração do ensino médio e o ensino profissional?			
SUJEITO	UNIDADE DE CONTEXTO	UNIDADE DE REGISTRO	CATEGORIZAÇÃO/ CODIFICAÇÃO
A2	Agente tem a área de solda e lá o problema não é falta de material, o problema lá é questão de segurança, não tem os equipamentos de segurança e por isso não tivemos nenhuma aula prática até agora.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Agente tem a área de solda e lá o problema não é falta de material ▪ o problema lá é questão de segurança, não tem os equipamentos de segurança ▪ e por isso não tivemos nenhuma aula prática até agora. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Evasão - 1 ▪ Permanência - 0 ▪ Prática pedagógica - 0 ▪ Infra estrutura - 2

Fonte – do próprio autor

Os exemplos acima, foram repetidos em todas as falas de todos os segmentos envolvidos na pesquisa, resultando um total de 580 registros codificados.

As categorias reuniram os grupos de unidades de registros com o mesmo “núcleo de sentido”. Cada categoria expressou uma determinada tendência e o sistema de categorias criado refletiu as intenções da investigação. Os diferentes núcleos de sentidos encontrados nas falas dos sujeitos foram identificados e, a partir daí, foram armadas categorias para agrupar as falas que contivessem os mesmos núcleos de sentido.

Posteriormente, as categorias foram reunidas de acordo com a pergunta formulada no grupo focal e nas entrevistas, de tal sorte que, na análise dos resultados, fosse possível identificar a tendência geral entre os entrevistados, o que pode ser confirmado quando utilizei como regra de enumeração, a frequência, representada pelo número de vezes que determinada fala apareceu. Quanto maior a frequência de sua aparição, maior a sua influência no resultado da análise, considerando-se que todos os itens tinham o mesmo valor.

Para tratamento e interpretação dos resultados, a frequência absoluta foi convertida em frequência relativa³⁷, expressa em porcentagem de falas de uma categoria em relação ao total de falas analisadas.

Na fase de tratamento e interpretação dos dados, emergiram as quatro categorias e seus respectivos núcleos de sentido, encontrados a partir da revisão da literatura que norteou a elaboração deste estudo. As leituras das falas dos entrevistados do Instituto Federal do Ceará permitem analisar o conjunto das categorias selecionadas: Evasão, Permanência, Prática Pedagógica e Infraestrutura, conforme o Quadro 29 a seguir.

Neste quadro, damos exemplos de recortes que se identificam com as várias categorias citadas, com o propósito de elucidar como se deu o desenvolvimento de todo o trabalho, com os diversos segmentos entrevistados. Note-se que cada recorte identifica-se de forma clara e inequívoca, suscitando uma vinculação com as categorias referidas acima. Apenas para reforçar, chamamos a atenção para o recorte da categoria **prática pedagógica**, onde o EA 3 fala:

“[...] cheguei a ouvir um professor dizer que não sabia baixar o nível” EA 3

³⁷A frequência relativa é obtida dividindo-se a frequência absoluta (nº de registros) pelo total de registro da categoria e multiplicando-se por 100, para cada segmento entrevistado.

Quadro 29 - Categorias de análise temática

CATEGORIAS	IDEIA DOS NÚCLEOS DE SENTIDO	ALUNOS/PROFESSORES
Evasão	Aluno que estava matriculado no início de um ano letivo, mas não se matriculou no ano seguinte. Motivado por um conjunto de fatores sócio-culturais, estruturais e pedagógicos que culminam no abandono precoce do aluno, do sistema de ensino.	<i>[...] foi eu ir lá três vezes e não encontrar apoio para sanar minhas dificuldades. (EA1).</i>
Permanência	Ato desejado, num processo pleno de educação, ao aluno que está participando de atividades de ensino/aprendizagem. Normalmente motivado por um conjunto de fatores agregadores de interesses.	<i>[...] ah, o ambiente era ótimo, agente se sentia em casa. (EA6).</i>
Prática pedagógica	Conjunto de ações que procura orientar sobre as finalidades e meios, conforme opções feitas sobre o tipo de homem que se deseja formar(filosofia do PROEJA) e o tipo de sociedade a que se aspira.	<i>[...] cheguei a ouvir um professor dizer que não sabia baixar o nível. (EA 3).</i>
Infraestrutura	O conjunto de elementos materiais e humanos que possibilitam a produção de bens e serviços (educação) de uma sociedade (cursos do PROEJA).	<i>[...] aqui só tem sala de aula, a biblioteca é pobrezinha, não tem salas de estudo nem pro aluno nem pro professor. (P 4).</i>

Fonte: do próprio autor.

Na categoria **Evasão**, os discursos dos alunos consideram que além de suas dificuldades próprias, oriundas do contexto de sua trajetórias, a prática docente de alguns professores descomprometidos com o programa PROEJA e a não preparação adequada das condições necessárias para a implantação dos cursos de EJA por parte do IFCE contribuíram enormemente para a debandada verificada. Os segmentos de professores e administradores reconhecem que a Instituição não se preparou adequadamente, não só em relação ao

aprofundamento das questões relacionadas à EJA, como não direcionou esforços no sentido de assegurar que os professores formados para atuarem nos cursos do PROEJA permanecessem em ação naqueles cursos. Ficando claro que o IFCE, campus de Fortaleza, não estava preparado para iniciar este programa. Os estudantes relatam que a instituição não tem condições estruturais de material e pessoal adequadas às especificidades de um programa voltado para educação de jovens e adultos:

“ [...] é necessário criar uma comissão pra estudar as necessidades desses alunos e criar cursos mais direcionados para a profissionalização”, EA 6. “[...] reestruturar o curso e dar mais aulas práticas”, EA 3.

“[...] treinar mais os professores e dar acesso aos laboratórios”, EA 2.

No centro de nossas inquietações estão as questões motivadoras ou “justificadoras” da **evasão escolar**. Desde a implantação da lei (BRASIL 1971) 5692/71 que fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, agora com a pedagogia tecnicista e com princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, as preocupações com a obtenção de índices de “produtividade” escolar veem crescendo no cenário brasileiro. Recentemente, (19 de maio de 2010) os Institutos Federais de Educação Tecnológica assinaram com o Ministério da Educação, o Termo de Acordos e Metas (TAM), no qual estes Institutos se comprometem atingir em horizontes bastante otimistas, percentuais de “eficiência” nunca antes alcançados. Hoje os Institutos Federais apresentam uma relação aluno/professor igual a 14 e até 2016 deve atingir 20. Há a expectativa que em 2016 se alcance uma frequência de 90%, mas em 2013 pretende-se atingir 75%. É previsto que em 2016 o total de formandos seja de 80% dos matriculados e em 2013, 70%. A julgar pelo que vemos hoje nas pesquisas realizadas e nas estatísticas apresentadas no próprio “Relatório de Gestão” desses Institutos, muito dificilmente tais metas serão alcançadas, e como consequências os repasses de recursos financeiros serão dificultados, como prevê o T.A.M.

Proposto pela *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO), o modelo de fluxo escolar que tem por objetivo medir a movimentação dos alunos no sistema educacional, através da promoção, da repetência e da evasão, analisado por Rigotti (2002, p.81), descreve assim seus conceitos:

Promovido: aluno que se matricula na série seguinte àquela na qual estava matriculado no ano anterior;

Repetente: aluno que se matricula na mesma série que estava freqüentando no ano anterior;

Evadido: aluno que estava matriculado no início de um ano letivo, mas não se matriculou no ano seguinte.

De acordo com pesquisas já realizadas, (VIEIRA 2009), (MARCONATTO 2009), (ANDRIOLA 2003), foram identificadas algumas causas para a evasão escolar, são freqüentemente apontados:

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

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

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

A análise mostrou que os alunos não estão conseguindo conciliar trabalho e estudo, havendo então, confrontos entre os estudos e a dimensão da vida que o trabalho pode realizar.

“ [...] só estudava na hora do almoço, quando dava, e nos finais de semana” AE-3

“[...] não tenho tempo para estudar em casa ou no trabalho, por isso sou exigente com o professor, sugo o que posso” EA6

Nas citações dos ex-alunos, fica clara as suas intenções de superar as dificuldades encontradas em suas trajetórias, porém a inflexibilidade na postura de alguns professores e no próprio ROD³⁸ tem se caracterizado como um dos grandes obstáculos para a permanência dos alunos nos cursos de EJA.

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

³⁸ ROD – Regimento de Organização Didática, documento que estabelece as regras de funcionamento do IFCE e regulamenta os direitos e deveres de alunos e professores.

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

Como se vê, várias são as facetas do mesmo problema, e no intuito de diagnosticar com mais clareza os fatores que tem impellido os alunos dos cursos de Telecomunicações e de Refrigeração do PROEJA, implantados no Instituto Federal de Educação Tecnológica do Ceará, campus de Fortaleza a partir de 2007, a abandonar prematuramente os cursos que tão esperançosos buscaram naquele Instituto, é que me lanço neste desafio.

Nos instrumentos de coleta de dados utilizei entre outros, de entrevistas semiestruturadas, observações em sala de aula e de grupo focal. Em todos esses instrumentos, ficaram bastante evidentes alguns pontos que passo ao destaque:

“[...] fui buscar mais conhecimento prático e não encontrei” EA 3

Essa observação é recorrente nas entrevistas da maioria dos evadidos do primeiro ou segundo semestre dos cursos. Percebemos aí dois pontos importantes: em primeiro lugar, a total desinformação do aluno quanto à estrutura do curso (Ensino médio integrado à formação Técnica), pois se deixaram claramente acreditar que estavam fazendo uma “preparação profissional” aligeirada, nos moldes que se encontra em cursos profissionalizantes de curta duração. Em segundo lugar, leva-nos a crer, que o currículo dos cursos de EJA do Instituto Federal do Ceará, campus de Fortaleza, não cumpre as orientações mínimas preconizadas no Documento Base do MEC de agosto de 2007, que orienta a construção de um currículo voltado à:

Uma integração epistemológica, de conteúdos, de metodologias e de práticas educativas. Refere-se a uma integração teoria- prática, entre o saber e o saber fazer, (Documento Base – 2007, p. 41).

Pela constante afirmação dos entrevistados, em não ter oportunidades de vivenciar experimentos práticos de laboratórios, de campo, visitas a instalações industriais etc., perguntamos se o aspecto da integração pretendida, de algum modo foi estimulado? Embora essas questões tenham sido levantadas por alunos evadidos dos primeiros semestres, na atividade de grupo focal realizada com alunos do quinto semestre do curso de Refrigeração, encontramos as mesmas reclamações,

“[...] não temos tido atividades práticas”. A 4

A esse respeito, os professores das disciplinas específicas, embora poucos tenham tido formação pedagógica, reconhecem as carências estruturais apontadas pelos alunos e buscam, em atividades teóricas, se apoiar em exemplos ou em recursos tecnológicos virtuais, voltados à prática, de modo a minorar as deficiências da estrutura curricular e material dos cursos.

Na década de 70, quando estudei na antiga Escola Técnica Federal do Ceará, no curso integrado de Eletrotécnica, tive a oportunidade de vivenciar uma experiência semelhante à idéia de “Escola Unitária de Gramsci”, (NOSELLA 1992) pois, graças às concepções postas em prática por educadores como o Professor Adil Dallago, Maria Mercedes Vieira, Francisco William Guedes, Aloísio de Castro Silva e tantos outros, tínhamos a oportunidade de estudar as ciências exatas, tecnológicas e as artes, a cultura de um modo amplo e os esportes, com uma integração dentro do possível, já que na época, eram poucos professores e alunos, tornando mais fácil a integração entre os conteúdos. O trabalho, embora houvesse a preocupação com o emprego, era utilizado na escola como princípio educativo de fato. Éramos educados verdadeiramente para interagir no e com o mundo, como sujeitos ativos da sociedade. Lamentavelmente, pelos depoimentos dos diversos segmentos entrevistados nesta pesquisa, não podemos reconhecer mais, no paralelo do hoje com o ontem, os traços mínimos que caracterizavam aquela Escola em que estudei, o que muito me entristece, descartado aqui qualquer saudosismo.

Nas palavras de (NOSELLA 1992), “[...] considero que a bandeira da **politecnia** os tem lavado preferencialmente a desenvolver estudos sobre a escola média e profissional. Com isso, o trabalho como princípio educativo sofreu entre nós certo reducionismo”. E continua Nosella: “Aos educadores, porém, compete abrir os canais educacionais mais adequados para que todos sejam cada vez mais livres”. Entendemos ser este o espírito contido nos escritos de Gramsci e seus colaboradores de *Ordine Nuovo* em 1920.

Outro ponto abordado com frequência pelos entrevistados, alunos e ex-alunos, e confirmado pelos outros segmentos entrevistados, é a falta de material didático específico para a EJA:

“[...] agente procurava os livros que os professores indicavam, mas eram todos livros dos cursos técnicos ou superiores regulares” EA 6

Um projeto de Política Pública do porte do PROEJA, não poderia ser implementado, sem uma orientação e diretrizes específicas para a formatação e elaboração de material bibliográfico próprios para a sua clientela. Lamentavelmente, todos os segmentos (alunos, professores, pedagogos e direção) entrevistados, foram unânimes em confirmar a total

inexistência de material bibliográfico específico para a EJA. Embora alguns editais específicos para Elaboração de Material Bibliográfico para a EJA tenham sido conduzidos pelo MEC, como o Edital MEC/SECAD/DPEJA 03/2009 e o Edital MEC/SECAD 01/2010, o IFCE não se mobilizou com vistas à superação deste problema. No curso de Refrigeração, ainda ensaiou a elaboração de material, notadamente na disciplina de Tecnologia dos Materiais, nas demais disciplinas, foi confirmado por todos, a utilização do mesmo material dos cursos Técnicos Integrados Regulares. Ora, se a literatura usual já apresenta para os alunos de cursos técnicos em fase/idade regular, dificuldades inerentes ao grau de complexidade das disciplinas específicas, o que esperar dos alunos com o perfil típico de EJA ao utilizarem a mesma literatura? Sem dúvida, esse é mais um fator de contribuição para o desestímulo e desinteresse do aluno. Os professores e a pedagoga entrevistados, lamentam a inexistência de material bibliográfico específico para os cursos de EJA do PROEJA, e alguns administradores classificaram tal falta...

“[...] como mais uma crueldade contra esses meninos”. Ad 3

Nas prescrições do Documento Base de 2007, esta atividade é colocada em uma perspectiva futura de elaboração conjunta entre professores e alunos, porém até que se superem as barreiras próprias dessa ação, os alunos das turmas iniciais e os seguintes, até que se concretizem as previsões daquele Documento Base, sofrerão toda sorte de dificuldades e quem sabe desestímulo e desistência.

Conciliar as atividades curriculares discentes com os compromissos profissionais e as cobranças familiares, são tarefas que os alunos de EJA tem demonstrado dificuldade em administrar como é possível observar:

“[...] dentro do possível, quando o trabalho dava uma folguinha, eu estudava” EA 1

“[...] eu me empenhava muito, mas a jornada era muito cansativa” EA 4

“[...] trabalhando ou não, agente sempre reclama, tinha gente que até dormia na sala” EA 5

“[...] procurava tirar um tempinho na hora do almoço” EA 3

“[...] esperava o final de semana pra tentar pôr em dia” EA 1

Considerando que 83% dos alunos entrevistados trabalhavam, as respostas acima foram as mais replicadas. Combinando as dificuldades típicas do aluno do perfil de EJA, (com histórico de descontinuidade escolar, fracasso escolar, muito tempo fora de sala de aula, idades e experiências diversas, etc.), com a realidade hoje vivenciada pelos que ainda estão

tentando suplantar as enormes barreiras próprias e as que a Instituição lhes impõem, não é alentador o que se vislumbra para a maioria dos Jovens e Adultos que enfrentam o sistema de ensino atual na Rede Federal de Educação Tecnológica.

Revedo os escritos de (DURKHEIM 1978), “[...] de um modo natural, espontâneo, predeterminado, o educando não chegaria a determinados destinos ou estados, se o processo educativo não o “forçasse” a chegar”. Vemos nestas afirmações que a condução desses Jovens e Adultos depende, tanto quanto deles próprios, ser também de responsabilidade da Instituição que se propõe realizar o processo educativo. Lembrando que está em pauta a educação de Adultos e Jovens, o modelo escolar em prática no IFCE, transmissor de um conjunto sistematizado de conhecimentos e valores, impostos pela sociedade e impregnada pelo modo de produção dominante, gera sem dúvida, conflitos e tensões ao receber educandos que trazem suas aprendizagens e valores forjados na experiência vivencial. Reforçando esta preocupação, outro aspecto revelado nas entrevistas foi a “frequência à biblioteca”, onde 83% responderam que não freqüentava e 13% freqüentava muito pouco. Dos que freqüentavam, foi registrado que sempre que buscava uma bibliografia para estudos, se deparava com o mesmo material utilizado nos cursos Técnicos e/ou Superiores mantidos pelo Instituto. Confirmando o que já citamos anteriormente, ou seja, total ausência de literatura própria para os alunos com as especificidades da EJA.

No Documento Base do PROEJA, apenas é citado que:

O Material educativo e publicações poderá ser desenvolvido sob a responsabilidade das Instituições proponentes e parceiras, envolvendo alunos e professores participantes do projeto, considerando a realidade local e o projeto político-pedagógico. (Documento Base, 2007, p. 61).

Lamentavelmente essas ações, pelo menos no âmbito do IFCE, até o momento não se concretizaram ou mesmo fazem parte de qualquer projeto em fase de implementação.

Outra questão que aparece nas entrevistas realizadas com os evadidos se refere à didática do professor, que aparece sob vários aspectos e variam da

“[...] *total falta de compromisso*” EA 6

ao reconhecimento de que

“[...] *eles também estavam aprendendo conosco*” EA 5

passando ainda pelas situações grotescas como

“[...] não consigo baixar o nível” A3

ou

“[...] tinha professor que não gostava da EJA” EA 4

e ainda o caso do ultraconservador que

“[...] dava aula pra todo mundo, do mesmo jeito, seja no Técnico, no Superior ou na EJA”. EA 6

Interpretando a fala citada pelo aluno A-3, “não consigo baixar o nível”, proferida por um de seus professores, nos remete aos estudos de McLaren, quando se refere à:

“cultura da sala de aula não se manifesta como uma unidade pura ou desencarnada, uma unidade homogeneia, mas é ao invés disso, turva, e provocadora de competição e conflito, em uma coletividade cheia de “competição” entre ideologias e disjunções entre condições de classe, cultura e símbolos”, (McLAREN, 1992, p.35).

Fica evidenciado na postura do professor, o conflito entre os seus “valores” e a função que o mesmo teria que desempenhar com os alunos em sala de aula. Quem sabe o “mais” não sabe o “menos”, seria esta a mensagem angustiada do professor?

Aqui merece uma reflexão mais detalhada. Se a clientela de EJA, pelo seu histórico tem mais dificuldade, é de se esperar que o professor que se propõe trabalhar com os mesmos, procure conhecer a realidade dos seus alunos, procure discutir com o setor pedagógico do Instituto sobre a melhor forma de trabalhar os conteúdos, se prepare com uma carga de flexibilidade, paciência e principalmente com a mente aberta para contextualizar os conteúdos na realidade vivencial dos alunos e do curso.

Um depoimento que corrobora o que estou falando, foi dado em entrevista com um dos administradores do Instituto:

“ [...] um professor de Inglês da EJA solicitou sua demissão pois havia passado num concurso em outra Instituição. Outro professor foi solicitado a substituí-lo provisoriamente enquanto o novo titular da disciplina era contratado. No dia seguinte, para surpresa do administrador, vários alunos o procuraram para elogiar aquele substituto. “Ali sim é professor!”, “Não tem jeito de ele ficar conosco?” Surpreso, o administrador procurou o professor substituto para saber o que houvera feito para despertar tanto interesse nos alunos? O professor simploriamente disse: “Eu só levei um texto sobre Refrigeração em Inglês e traduzi com eles todos os termos Técnicos que muitos já conheciam, mas não sabiam a origem”.. Ad 2

É nessas pequenas ações simples, mas inteligentes, que se conquista a atenção e o interesse dos alunos. Há que se aventurar na área em que eles “aparentemente se sentem seguros” e deixá-los também sentirem o sabor do saber. O ego do aluno de EJA precisa ser “trabalhado”

para que ele se sinta à vontade e em casa. Só dessa maneira é possível penetrar no seu mundo confuso e cheio de interrupções. Relembrando o mestre Freire mais uma vez:

A libertação, por isto, é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce desse parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressor-oprimido, que é a libertação de todos, (FREIRE, 2001, p. 35).

Quando comentando a jornada diária do curso, 33% classificaram como “muito puxada” e outros 33% além de classificar como “pesada” ainda sugere começar mais tarde e ter pelo menos um dia livre para a realização de tarefas e estudos.

[...] pra quem trabalha e tem família, é muito pesado, o curso regular tem oito semestres, a EJA poderia ter 12!” EA 3

Alguns alegam que como o curso regular é desenvolvido em oito semestres, o curso de EJA poderia ser, em dez ou doze semestres, pois só assim, seria possível resgatar os conhecimentos já esquecidos ou não vistos na época devida e montar uma base mais sólida para uma profissionalização mais bem elaborada e consistente, compatível com o grau de exigências do mercado de trabalho. Com, talvez essa preocupação, percebeu-se na grande maioria dos professores do curso de Telecomunicações, uma tendência de exigir da clientela de EJA, o mesmo grau de rendimento e participação que o dos alunos dos cursos Técnicos regulares, alegando os mesmos que eles (os alunos de EJA) vão receber o mesmo certificado que o dos alunos dos cursos regulares, portanto devem ser cobrados da mesma forma! Pois, vão para o mercado de trabalho ocupar os mesmos postos e representar a Instituição da mesma forma. Seria extremamente louvável se em contrapartida, esses professores que pensam dessa forma, se colocassem à disposição dos alunos e utilizassem de **práticas pedagógicas** compatíveis com a clientela, lhes proporcionando igualdade de condições e exigindo da Instituição os meios necessários para a superação das dificuldades já citadas. Ainda, verifiquei nesse tópico, que muitos alunos chegaram a sugerir que o curso fosse ministrado em forma de módulos, onde o aluno só passaria para o módulo seguinte após cumprir todas as atividades exigidas no módulo anterior, dando dessa forma, maior flexibilidade ao aluno, para suplantar eventuais dificuldades decorrentes das atividades do trabalho ou mesmo de problemas pessoais.

[...] é muito puxado, talvez se fosse modulado seria melhor” EA 2

“[...] se começar um pouco mais tarde e tiver um dia livre pra fazer as tarefas fica melhor” A5

Quando abordei a questão da discriminação por ser de EJA, houve uma divisão equilibrada, 50% asseguraram ter sofrido discriminação regularmente tanto pelos alunos de outros cursos como por professores. Um aluno chegou a citar que:

“[...] não há discriminação maior que faltar sistematicamente e não fazer a reposição das aulas, porque se tratava de EJA”. EA 6

Na entrevista com a Pedagoga que acompanhou os cursos de EJA de 2007 a 2010, esta classificou esse período como “anos de chumbo”, devido à diversidade de problemas enfrentados pelos alunos e pela própria pedagoga, em virtude da absoluta falta de estruturação dos meios materiais, pela falta de compromisso dos professores, inclusive alguns, chegaram a fazer curso de Especialização especialmente programado para os professores que estariam atuando em EJA, e, por fim, pela ineficácia administrativa das ações decorrentes do acompanhamento pedagógico nos vários cursos. Essas afirmativas de discriminação foram confirmadas pela pedagoga que fez ainda a ressalva de que o problema foi mais perceptível nos dois primeiros anos, mas que na opinião da mesma,

“[...] já melhorou muito, mas ainda não foi totalmente superado. A principal mudança ainda é aguardada dentro da sala de aula, na postura dos professores”. Ad 4

Outros 50% alegam nunca ter percebido qualquer tipo de discriminação, embora não concordem com a postura de alguns professores e mesmo de coordenadores. É provável que muitos dos alunos que não manifestaram perceber discriminação, não chegaram a avaliar a ação de alguns setores da própria administração, que talvez, por total desconhecimento da existência dos cursos de EJA, agiram com atitudes discriminatórias inocentes ou inadvertidamente.

Ao abordar a questão do tratamento diferenciado, destaco o registro de 66% dos alunos que afirmam terem sentido o tratamento diferenciado pelo fato de serem de EJA, alguns afirmam que determinados professores até tentavam tratar de forma diferente, com cuidado para não “discriminar”,

“[...] alguns professores tentavam tratar diferente” EA 3

“[...] tinha professor que não topava a EJA” EA 5

já outros alegam que alguns professores achavam que a EJA era a “ralé”. No entanto, 33% afirmam categoricamente nunca terem sentido qualquer distinção ou discriminação por serem alunos de EJA:

“[...] tratavam igualmente, alguns eram até muito atenciosos” EA 4

“[...] excelentes, todos sem exceção” EA 5

Já entre os professores, a questão é tratada de forma bastante controversa, enquanto um professor entrevistado alega não sentir qualquer diferença no tratamento dado aos alunos de EJA, outro alega que não se trata de discriminação:

”[...] é uma diferença natural pelo contexto da clientela trabalhada anteriormente”.

P 3

Contrariamente, outros alegam que esses alunos são “largados” e que o tratamento deixa muito a desejar, que falta mais atenção por parte dos coordenadores, enquanto outro professor acha que:

“[...] o tratamento é muito bom e que tem até privilégios”. P 4

Há ainda a afirmação de um dos administradores de que havia uma orientação da direção no sentido de que:

“[...] se evitasse tratamento diferenciado, exatamente para que não se sentissem discriminados”. Ad3

Na opinião de 66% dos alunos entrevistados, as reuniões de avaliação do curso com participação dos alunos só ocorreram devido às pressões exercidas pelas lideranças e representações dos alunos de EJA e da ajuda da pedagoga que os acompanhava.

“[...] aconteceram umas duas ou três, por pressão dos alunos”, A 6.

“[...] tinha uns caras brigões que reclamavam, aí acabou acontecendo”, EA 2.

Lamentavelmente, nem nas ações da Coordenação Técnica Pedagógica – CTP, nem nas programações das Coordenações de Curso ou Coordenação Geral de Ensino Médio e EJA, foram encontradas ações planejadas. Segundo o depoimento dos professores, coordenadores e pedagoga, essas reuniões quando ocorriam, eram para “apagar incêndios”:

“[...] quando não dava mais pra suportar as pressões dos alunos, eram então agendadas com a minha intermediação”, Ad4.

A pedagoga, que participava ativamente de tais reuniões, montava uma espécie de “Ata das reuniões e compromissos dos Dirigentes”. Como consequência dessas pressões, professores foram substituídos, equipamentos e materiais didáticos foram adquiridos e, principalmente, as revisões e reorganização dos currículos dos dois cursos foram iniciadas. O curso de Refrigeração, como consequência dessas reivindicações, suspendeu por dois semestres (2010/I e 2010/II) o ingresso de novos alunos, refez a “grade do curso” e comprou alguns laboratórios para disciplinas específicas. Também planejou e executou um “Encontro com profissionais e fabricantes de Equipamentos de Refrigeração” no espaço físico do IFCE no início de 2011. Já o curso de Telecomunicações, iniciou um processo de reestruturação, tentando dar um enfoque mais prático. Ainda está em fase de desenvolvimento, porém, desde 2010/I não oferta novas vagas no curso de EJA. Há uma preocupação na Gerência da Telemática, que administra o curso, porquanto um sentimento de “abortar” o curso de Telecomunicações na modalidade EJA vem se manifestando em um número razoável de professores.

Na concepção dos alunos entrevistados fica clara a necessidade de uma formação pedagógica direcionada para o trabalho com as turmas de EJA, segundo o depoimento de um dos alunos:

“[...] tinha professor que não deveria estar ali”, EA 1.

no entanto outros alunos, reconheceram que muitos professores faziam um esforço visível e encaravam a EJA como um grande desafio.

Muitos dos professores reclamaram por terem sido indicados para trabalhar com turmas de EJA em função de nunca terem tido oportunidade sequer de conhecer o perfil dessa clientela e muito menos de terem sido treinados para tal função:

“[...] quem não teve preparação sem dúvida sofreu mais”, P 3.

é o depoimento de um dos professores que atuam no curso de Refrigeração.

Outro assume um papel mais intrigante ainda ao falar:

“[...] agente tem que ser meio camaleão, pois tem que “atuar” com as turmas do curso Técnico Regular, com as turmas do Tecnólogo e com os cursos de Engenharia e também com a EJA”, P 2.

É uma troca de “cenário” muito brusca, e num tempo muito curto. A clientela varia de garotos de 13 ou 14 anos e alcança senhores e senhoras de 55 ou 60 anos. É, pois, para o professor uma exigência brutal da sua capacidade de adaptação.

Na opinião da pedagoga que acompanhou os cursos de EJA nos três primeiros anos, ficaram caracterizados dois momentos distintos na atuação dos professores:

“[...] um primeiro momento em que aplicaram as mesmas metodologias dos outros cursos por total desconhecimento, e um segundo momento onde o comportamento do professor variava da “dureza”, passando pela “omissão” e atingindo por fim uma “colaboração quase fraterna”, Ad 4.

Ela deixou evidente que não se tratava de melhores nem piores professores, mas questionou:

“[...] o que é que o Instituto está fazendo para ajudá-los?” , Ad 4.

Aqui vale lembrar o conceito de Transgressão tão claramente explicitado por Freire:

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência, (FREIRE 2000)..

Questionados sobre, a interferência dos problemas sociais na questão da evasão, os alunos se posicionaram de formas diversas, enquanto uns achavam que as dificuldades sociais servem é de estímulo para a superação das dificuldades, outros reconheceram que:

“[...] quando a vida está organizada fica mais fácil acompanhar um curso como este”, EA 5.

Porém, a grande questão levantada é que quando as dificuldades financeiras apertam:

“[...] agente tem que priorizar o sustento da família e deixar o curso pra uma outra oportunidade”. EA 3

“[...] estudar exige dedicação, se o trabalho e a família te exigem mais do que você consegue administrar, infelizmente é o curso que fica em segundo plano, apesar de sua importância no médio prazo”, EA 2.

Insistindo ainda nesse tema, procurei saber dos alunos evadidos “outros motivos para a evasão”, e aí surgiram fatos numa variedade bem ampla que devem ser considerados como:

“[...] falta de informações e de objetivos bem definidos por parte dos alunos, nas dificuldades, pulam fora” EA 6

“[...] perfil não adequado à EJA”, EA 3.

“[...] cansaço devido ao trabalho pesado, muitas vezes em pé durante todo o expediente”, A 5.

“[...] dificuldade em acompanhar o nível das disciplinas, em virtude de estar há muito tempo sem estudar”, EA 2.

“[...] falta de flexibilidade nas atividades e nas regras da Instituição”, EA 1.

Na opinião da pedagoga, um conjunto de fatores que se afastam totalmente das questões elencadas pelos alunos nos chamou a atenção em particular, pois esta também tem sido minha maior percepção ao entrevistar o conjunto de atores desse processo, quais sejam:

“[...] currículo que não contempla a EJA e que causa duplo estranhamento (Instituição com o aluno e o aluno com a Instituição); professor desprezando o aluno, por não se aceitar trabalhando com esta clientela; sobrecarga de aulas e níveis diversos e finalmente a falta de preparação para trabalhar com a EJA”, Ad 4.

Na opinião dos professores, as motivações para a evasão também ganham um leque amplo:

passando pelas:

“[...] dificuldades financeiras”, P 1.

por

“[...] desinformação dos alunos”, P 2.

por

“[...] um currículo não focado nas atividades mais compatíveis com a clientela de EJA”, P 3.

por

“[...] acharem que os alunos se sentem desvalorizados pelo fato de ninguém querer dar aulas pra eles”, P 4.

e finalmente por um conjunto de fatores vinculados como falta de base, o fato do curso ser à noite e por estarem muito tempo fora de sala de aula sentem dificuldade de “entrar no ritmo” novamente.

Ficou claro pelas entrevistas com professores e pedagoga, que não existe um programa sistemático de monitoramento de alunos com dificuldades. O setor pedagógico CTP³⁹ sequer

³⁹ CTP – Coordenadoria Técnica Pedagógica

tem acesso ao Sistema Acadêmico⁴⁰ e, os professores em sua maioria, não mantêm atualizados os registros de nota e frequência, pois, se a administração se dispuser, fica impraticável um acompanhamento mais sistemático.

Questionados sobre a comunicação com o setor pedagógico surge um misto de ceticismo com desconfiança na medida em que nos depoimentos dos professores surgem:

“[...] nem daqui pra lá nem de lá pra cá”, P 1.

“[...] a minha aula é num horário muito cruel, 4ª aula de sexta feira, (à noite) a pedagogia não chega lá”, P 2.

“[...] seria interessante o setor pedagógico chegar às turmas”, P 3.

O processo todo inverte a direção, e passa a depender da busca pelo aluno ou da ação pontual do professor, que, via de regra, está sobrecarregado de aulas e de uma variedade de níveis de ensino no seu dia a dia na Instituição. Nesse sentido, registrei alguns depoimentos:

“[...] todos os alunos que estão abaixo da média, eu chamo e converso, tento saber o que está acontecendo”, P 1.

“[...] quando o aluno não quer, fica difícil, mas agente tenta, conversa, procura ouvir os problemas e orientar”, P 2.

“[...] aqui ainda existe uma distância muito grande com a área pedagógica, em sala eu tento ajudá-los, fora não”, P 4.

“[...] não há acompanhamento sistemático, a palavra que melhor define é órfão”, P 6.

Torna-se claro nos depoimentos acima, que não só os alunos de EJA estão “órfãos”, mas toda a comunidade discente do Instituto. Caracterizando-se como a perfeita dissimulação apregoada por Bourdieu:

Assim, pode-se dizer que um sistema de ensino seja tanto mais capaz de dissimular sua função social de legitimação das diferenças de classe sob sua função técnica de produção das qualificações quanto menos lhe é possível ignorar as exigências incompressíveis do mercado de trabalho: sem dúvida as sociedades modernas conseguem cada vez mais obter da Escola que ela produza e garanta como tais cada vez mais indivíduos qualificados, isto é, cada vez mais bem adaptados às exigências da economia, (BOURDIEU 1992).

A qualidade do ensino está intimamente relacionada com as condições econômicas, sócio-culturais e psicológicas da clientela atendida. Desse modo, compreender as condições necessárias e indispensáveis para se obter o sucesso escolar, passa por uma análise também cuidadosa dos fatores que proporcionam a **permanência** do aluno no sistema educacional,

⁴⁰ Sistema Acadêmico – Programa que registra toda movimentação (matrículas, trancamento, evasão, etc.) o rendimento dos alunos (notas, frequência, etc.), os horários das turmas e os conteúdos ministrados.

Isso significa que programas, conteúdos, métodos, formas de organização somente adquirem qualidade – elevam a qualidade de ensino – quando são compatibilizados com as condições reais dos alunos, não apenas individuais, mas principalmente as determinadas pela sua origem social. Deficiências e dificuldades dos alunos não são naturais, isso é, não são devidas exclusivamente à natureza humana individual, mas provocadas pelo modo de organização econômica e social da sociedade, determinante das condições materiais e concretas da vida das crianças, (LIBÂNEO 1994).

Analisando o perfil dos alunos de EJA do IFCE, campus de Fortaleza, encontramos:

De um universo de 59 alunos matriculados nos cursos de Refrigeração e Telecomunicações do CEFECE, contou-se com uma amostra de 49 alunos, significando um percentual de 83%, sendo a maioria composta por homens (36), equivalendo a 73,47% e a minoria por mulheres (13), representando 26,53%. Tal fato denota uma acentuada predominância de homens na procura por cursos da área técnica, talvez por serem carreiras mais identificadas com o trabalho profissional masculino, (COSTA 2007).

No que se refere ao curso de Refrigeração, é de fato comprovado no mercado a predominância do sexo masculino, porém, em relação ao curso de Telecomunicações, considerando as mudanças provocadas pelas novas tecnologias, notadamente o uso da informática no ramos das telecomunicações, percebe-se uma modificação rápida no perfil dos profissionais dessa ares, onde o sexo feminino vem conquistando espaço muito rapidamente.

Ao verificar-se a origem educacional, observou-se que 69,39% dos alunos iniciaram e concluíram o ensino fundamental em escolas públicas, fato este que pode muito bem ser explicado pelo perfil socioeconômico. Deduz-se que a procura pela escola pública pode ter sido motivada pela situação da renda familiar, uma vez que a escola pública atual não oferece muito atrativo, decorrente da crise pela qual passa o sistema de ensino público, (COSTA 2007), p. 10).

Confrontando os dados de minhas entrevistas com os alunos evadidos, encontrei 71% de alunos oriundos de escola pública, o que confirma o perfil acima citado, e desses entrevistados, apenas 21% tinham somente o ensino fundamental (8ª série). O curioso nas afirmações dos entrevistados, é que 100% afirmaram gostar muito do ambiente e da estrutura do Instituto, o que me leva evidentemente a concluir de forma subliminar que o ambiente era acolhedor e não contribuía em tese para a sua não permanência. Contudo, ficou claro nas afirmativas dos entrevistados, que a falta de informações precisas sobre os cursos de EJA, sua estruturação, a metodologia do desenvolvimento dos conteúdos, o rigor das regras acadêmicas e principalmente a carência de professores especializados no trabalho com essa clientela, prejudicaram em muito na hora de tomar a decisão quanto à sua participação. Daí, muitos “mergulharam no escuro” como quem diz: “seja o que Deus quiser, estou parado mesmo, e o trabalho vem sempre me cobrando mais do que sou capaz de corresponder no momento, então

eu vou!”. Lembrou-me, muito, o caso da “compra precipitada de um bem valioso, sem a devida análise de todas as condições necessárias para a realização de um bom negócio”.

Contraditoriamente, 50% dos evadidos, embora gostassem do ambiente e da estrutura, se sentiram em algum momento, discriminados, ou por professores ou eventualmente por alunos de outros cursos. Esse fato, contribui sem dúvida, para a desmotivação que de um modo geral, já é característica dos alunos com o perfil de EJA. Demonstraram por outro lado, que a questão do trabalho, muito acusado como um vilão da evasão, pode ser um incentivador, quando o curso escolhido tem uma relação direta com as atividades desenvolvidas no trabalho. E aí, a questão cobrado desde cedo, por todos os alunos, da “falta de atividades práticas, laboratoriais, manuais, motoras, etc.”.

Com relação à renda familiar, encontrou-se no perfil elaborado por (COSTA, SOBRINHO, E DIAS, 2007) que a maior parte, ou seja, 65,30% dos respondentes afirmou estar enquadrada na faixa salarial de baixa renda, tendo em vista que sua renda familiar é de no máximo três salários mínimos. Mesmo assim, com relação à bolsa de R\$100,00 que é paga a todos os alunos com a frequência estabelecida de 75% ou mais das atividades, reconhecem a importância para os participantes, a maioria carentes, contudo afirmaram categoricamente que:

“[...] se o curso for bom agente vem e fica mesmo sem a bolsa”, EA 2.

Não quero aqui, nem de longe, insinuar que a bolsa não é importante, para muitos ela é vital, pois representa a diferença entre frequentar ou largar o curso, pela carência material, no entanto alguns entrevistados questionaram o uso indevido e chegaram até a propor a substituição por uma espécie de “*pass-card*”.

Manifestaram a necessidade de uma rotina de reuniões com a administração pedagógica e administrativa dos cursos, visando participarem das decisões que envolvam a melhoria e a adequação dos cursos à realidade vivencial dos participantes. Relembrando o Documento Base do proeja outra vez, no que se refere ao projeto pedagógico:

[...] define-se, então, o currículo como um desenho pedagógico e sua correspondente organização institucional à qual articula dinamicamente experiências, trabalho, valores, ensino, prática, teoria, comunidade, concepções e saberes observando as características históricas, econômicas e socioculturais do meio em que o processo se desenvolve.” Antes de ser uma proposta pré-definida, o currículo orienta-se pelo diálogo constante com a realidade”, (BRASIL, 2007, p. 49).

Alegam que estas reuniões, quando ocorreram, foram por pressões exercidas por alunos responsáveis e conscientes das necessidades de melhorias. Nesse sentido, as questões envolvendo a didática, as motivações dos professores e o compromisso da administração, (e aí, cita-se com bastante ênfase, a figura do coordenador do curso) com a qualidade e a permanência dos cursos de EJA.

A maioria dos entrevistados demonstrou dificuldades em administrar o seu tempo, entre as cobranças do trabalho as necessidades das famílias e o cumprimento das obrigações acadêmicas. E nesse sentido, também foi questionada a falta de tempo para freqüentar a biblioteca. Esta, por outro lado, segundo os alunos, deve ser mais equipada com material didático adequado à EJA e de mais recursos computacionais que favoreçam um acesso mais livre e de qualidade aos recursos disponíveis na internet.

Apesar das dificuldades registradas pelos entrevistados, todos se manifestaram com desejo de retornar e concluir seus cursos:

“[...] meu desejo é retornar e concluir meu curso”, EA 1.

“[...] quando minha vida se organizar um pouco mais, eu gostaria de retornar”, EA 3.

“[...] eu só não tento porque já me engajei em outro curso e vou mudar de Estado”, EA 4.

Evidenciaram a importância da conclusão dos estudos do segundo grau, e, principalmente, o desejo de se profissionalizarem e se adequarem, com melhores condições às exigências cada dia maiores, do mercado de trabalho. Nesse aspecto se faz importante alertar aos alunos de EJA sobre os conceitos relacionados ao Trabalho:

[..] lembrando de que o trabalho é uma relação social, e que esta relação, na sociedade capitalista, é uma relação de força, de poder e de violência; e que o trabalho também é a relação social fundamental que define o modo humano de existência, e que, enquanto tal, não se reduz à atividade de produção material para responder à reprodução físico-biológica (mundo da necessidade), mas envolve as dimensões sociais, estéticas, culturais, artísticas, de lazer etc. (mundo da liberdade), (FRIGOTTO, 2002, p. 14)

Questionados se recomendariam o curso de EJA para alguém, todos, com absoluta convicção afirmaram que, apesar de alguns problemas encontrados, já recomendaram e continuarão a recomendar os cursos de EJA para os amigos e conhecidos. Reconheceram que o fato de não terem concluído seus cursos, lhes fizeram perder oportunidades de alcançar postos e/ou funções melhores em suas atividades. Mesmo assim se, mostraram esperançosos de um dia concluírem e conseguir um bom emprego ou montar seu próprio negócio.

Indagados se esses cursos, quando em pleno funcionamento e ajustados para as necessidades de sua clientela, contribuiriam para a redução das desigualdades sociais de nosso país, todos foram unânimes e afirmaram:

“[...] sem dúvida, tudo passa pela educação, vai depender do ritmo que o governo permitir”, EA 6.

“[...] com certeza, o estudo é o caminho certo”, EA 5.

“[...] sim, sem o estudo a gente não faz nada”, A 6.

“[...] sim, e se pudesse ampliar as opções de cursos, ajudaria muito mais”, EA 3.

Analisando as questões postas pelos professores no que se refere às implicações do seu trabalho na permanência dos alunos nos cursos, devemos frisar com especial atenção que 100% dos professores entrevistados alegaram gostar muito do que faz, frisando em alguns casos um destaque para o relacionamento com o aluno, e um chegou a citar:

“[...] sim. Agente se levanta com vontade de vir pra escola”, P 2.

e outro diz:

“[...] sempre me deu muito prazer ensinar”, P 6.

Porém, quando questionados sobre a “disciplina” dos alunos, surgem posicionamentos diversos, alguns citam o fato de não ter tido problemas porque trabalha com uma disciplina prática, e eles gostam muito, portanto:

“[...] não me dão trabalho”, P1.

outro já faz uma citação um tanto “discriminatória”, alegando que:

“[...] aqui na Escola tem uma cultura do “coitadinho” com os alunos de EJA”, P2.

Já outro coloca a questão um pouco mais pro aspecto administrativo alegando que:

“[...] eu tenho a impressão que eles se sentem assim meio que colocados de lado”, P 4.

Enquanto outro se mostra mais democrático e se identifica como sendo mais do diálogo e da conscientização.

Por outro lado, quando questionados sobre a participação dos alunos nas atividades, a maioria confirma a boa vontade dos alunos e a pré-disposição principalmente quando se trata de atividades práticas. Apenas um dos entrevistados salientou que:

“[...] os alunos de EJA sempre procuram arranjar uma desculpa para não cumprir as tarefas”, P 2.

No tocante à avaliação dos alunos, ficou bastante caracterizado que o Instituto Federal do Ceará não desenvolveu nenhum tipo de sistemática de avaliação específica para os alunos de EJA. Sem dúvida, essa atividade quando não bem elaborada, pode acarretar sérias implicações no aspecto da superação das dificuldades pelo aluno, resultando em uma maior dificuldade de sua permanência no sistema. A esse respeito, um dos entrevistados falou:

“[...] temos que sair do comodismo e fazer diferente”, P 6.

Enquanto outro comenta:

“[...] acho que deve ser adaptado ao perfil deles”, P 7.

Já tem quem pense diferente quando afirma:

“[...] acho que deve ser o mesmo dos outros cursos, mas deve haver um nivelamento antes”, P 1.

“[...] tem que se fazer de alguma forma, a avaliação atual do IFCE é uma boa forma”, P 2.

Outro aspecto questionado junto aos professores, foi relativo aos constantes atrasos dos alunos nas primeiras aulas do turno. Encontramos diante de tal problema posturas normalmente compreensivas e até justificadoras como:

“[...] alguns atrasam porque fazem “serão” pra aumentar a renda, e a aula começa às 18:30 h”, P 3 .

Outros se posicionam no sentido de tentar conscientizar da importância de chegar no horário.

Já no caso de atrasos e/ou faltas do professor, a maioria dos professores entrevistados pertencem à área profissionalizante e com raras exceções, todos procuram cumprir suas obrigações regularmente sem grandes destaques. Em alguns inícios de semestre é que tem havido alguns transtornos em virtude de problemas decorrentes da elaboração e ajuste dos horários dos professores e das salas de aulas. Contudo, foi bastante criticado pelos alunos e confirmado pelas coordenações e pela pedagoga que acompanhou a implantação desses cursos, que alguns professores das disciplinas de formação geral, tem faltado sistematicamente sem justificativa satisfatória aos alunos ou à coordenação. Daí, uma das indignações acusadas pela pedagoga quanto à “ineficiência administrativa” decorrente do acompanhamento pedagógico de “certos” professores.

Na questão do relacionamento professor/aluno, não se destaca nenhuma postura digna de reprovação, pelo contrário, a maioria se mostrou muito acessível aos alunos e classificou como excelente tal relacionamento. Há inclusive depoimentos interessantes como:

“[...] agente sente quando o aluno gosta, ele não falta, e quando falta avisa”, P 3.

“[...] muito bom apesar da diversidade de idades”, P 6.

“[...] eu procuro ser parceiro, não sei ser ditador”, P 6.

Já, quando na questão da reprovação ou a evasão, as posições se dividem em dois grupos claramente distintos: um onde alega que praticamente não tem reprovação e que a evasão quando acontece, geralmente é por causa de “outras” disciplinas ou problemas particulares; enquanto o outro grupo alega que a reprovação é elevada e seria maior ainda se cobrasse como cobra no Técnico Integrado Regular, e que a evasão é sempre muito elevada e culpa quase sempre a “falta de nível” dos alunos para acompanhar as disciplinas Técnicas. Esse mesmo posicionamento último, se observa em algumas disciplinas de formação geral, notadamente as de “exatas”. Notei nesse ponto, uma questão a ser muito bem trabalhada pela equipe pedagógica e as coordenações, visando superar problemas e tentar aumentar a permanência dos alunos nos cursos ofertados. Nessa questão, ficou muito patente a necessidade de um maior entrosamento dos professores com a CTP e desta com a administração superior da Instituição, visando a superação das dificuldades diagnosticadas no corpo docente, notadamente nos quesitos: ação didática com os alunos de EJA, sistema de avaliação específica para a EJA e finalmente flexibilização do ROD no que se refere aos cursos de EJA.

A formação profissional é um processo pedagógico, intencional e organizado, de preparação teórico-científica e técnica do professor para dirigir competentemente o processo de ensino, (LIBÂNEO 1994, P. 27).

Diante de uma clientela nova, com a qual os professores do Instituto Federal do Ceará, Campus de Fortaleza, não tinham qualquer experiência, (apesar da longa história de mais de 100 anos trabalhando com a formação voltada para as ocupações iniciais de trabalhadores, e depois, após a 2ª guerra mundial, com a formação profissional Técnica, e mais recentemente com a formação Tecnológica numa verticalização quase completa nas carreiras da tecnologia), ao se depararem, com os novos e imensos desafios de trabalhar a partir de 2007, com Jovens e Adultos que por si só, já é uma grande empreitada, e esta se torna maior ainda quando se trata de Educação de nível médio integrada à formação profissional, na modalidade EJA, os professores se sentem confusos pela forma como são designados para esse novo trabalho, via de regra, sem a devida preparação.

Em meio às novidades da nova tarefa, ainda ocorreram as transformações estruturais decorrentes da mudança de Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará – CEFET-

CE⁴¹, para Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE⁴² (BRASIL 2008) Lei 11.892 . Os professores assim como os demais servidores, ainda estão em processo de adaptação às novas estruturas. Em consequência da não preparação de todo o conjunto de “atores”, as dificuldades específicas na **prática pedagógica** ficaram bastante evidentes em todos os segmentos entrevistados.

As ambigüidades decorrentes das dúvidas quando à funcionalidade e operacionalização dos novos postos de trabalho e de decisão, geram ainda muito desconforto funcional, notadamente no corpo Técnico Pedagógico. Muitos são os problemas detectados nas entrevistas com alunos, professores, pedagoga e dirigentes do IFCE, campus de Fortaleza.

Iniciando a nossa análise com a formação dos professores das disciplinas profissionalizantes, encontramos um percentual de 20% com título de Doutorado, 40% com título de Mestrado e 40% apenas com Graduação. A maioria com formação em Engenharia Elétrica e Engenharia Mecânica. Muitos com larga experiência prática nas empresas da região, e outros apenas com experiência acadêmica. Contudo, um número muito reduzido de professores com formação pedagógica (apenas dois na área de Telemática que coordena o curso de Telecomunicações, e três na área da Indústria que coordena o curso de Refrigeração e Climatização).

É importante frisar que no período de início das primeiras turmas de EJA, o Instituto programou inicialmente uma “preparação de alguns professores para atuar na EJA”, logo em seguida, foi montado um curso de Especialização com os mesmos propósitos. Lamentavelmente, hoje, nenhum dos professores que participaram das Formações Pedagógicas para a EJA, atuam em sala de aula com essa clientela. Ou se aposentaram, ou estão em cursos de Pós-Graduação ou estão atuando em outras áreas que não as de EJA, simplesmente porque não aceitam trabalhar com esse segmento.

Restou-nos os “heróis” que continuam, apesar de todas as dificuldades, a se desempenharem na medida de suas habilidades e de suas “disposições” das tarefas honrosas mas, difíceis de suplantar. Nas colocações dos alunos, era comum a alegação de que

“[...] alguns professores precisavam de um treinamento pedagógico para trabalhar com a EJA”, EA 6.

⁴¹ CEFET – Designação dada às antigas Escolas Técnicas Federais a partir de 8 de dezembro de 1994, pela Lei 8.948.

⁴² IFCE – Designação dada ao antigo CEFET-CE a partir de 2008, por decreto do Presidente Luis Inácio Lula da Silva.

Outros acusavam que o professor trabalhava com um:

“[...] nível muito alto para os alunos que estavam há muito tempo sem estudar”, EA 2.

Já outro aluno fala como que admirado,

“[...] pelo nível excelente dos professores”, EA 5.

Essa variedade de opiniões entre os alunos, no mínimo sinaliza que algo precisa ser feito no sentido de equalizar a ação didática. O depoimento de um aluno de que um professor falou:

“[...] não sei baixar o nível”, A 4.

é sintomático de que algo está errado.

Percebemos que, apenas metade dos professores das disciplinas profissionalizantes, atuavam ou atuaram nas empresas ligadas à sua formação. Isto é relevante, na medida em que a visão prática, a experimentação passa ao aluno a segurança típica de quem sabe o que diz, fundamentado na teoria e confirmado na prática. Essa segurança, que é um atributo Didático forte, passa ao aluno, principalmente àquele com algum conhecimento prático da disciplina, a firmeza e convicção de estar em “boas mãos”.

“[...] dar notas sem sequer ministrar aulas”, EA 6.

Diante de situação semelhante e pensando na forma de “levar vantagem em tudo”, infelizmente uma grande maioria de nossos jovens talvez aceitasse esse comportamento de forma passiva e achando que se “daria bem” no final. Pois essa postura provocou em um dos alunos do PROEJA, o abandono do curso no último semestre. É evidente que tal comportamento (do professor) felizmente, pelo que se constatou nas diversas investigações, não se constitui prática freqüente entre os demais professores. No entanto, como prática docente, um comportamento profundamente desmotivador e característico de uma total falta de compromisso com os alunos, com a Instituição e com a sociedade. Nota-se no comportamento citado, uma clara forma de opressão, onde o professor do alto do seu posto, passa a oprimir aqueles que de sua ação dependem, na trajetória de um currículo instituído nos padrões formais e tradicionais. A esse respeito Freire cita:

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela, (FREIRE 2001, p. 31).

Contrapondo essa posição, temos registrado o depoimento de professores que se dizem preocupados com o aprendizado de seus alunos, enquanto outros questionam a:

“[...] a falta de pré-requisitos técnicos para acompanhar as disciplinas profissionalizantes”, P 2.

Alguns professores mesmo não tendo sido treinados para atuarem com a EJA, se preocupam com as dificuldades encontradas pelos seus alunos em sala de aula e tentam, buscando nos exemplos práticos, a superação e o envolvimento deles. Isto ficou bastante evidenciado no depoimento de um professor que, apesar de ter cursado duas especializações em Educação, assegura que com a EJA ainda prefere:

“[...] seguir a intuição e, buscando conhecer seus alunos, ganhar a sua confiança, para, desse modo poder cobrar com mais firmeza as suas responsabilidades”, P 6.

Nas observações retiradas dos contatos com os professores, podemos constatar a fragilidade pedagógica de alguns “réu-confessos” que não tiveram dificuldade alguma de se mostrar inseguros quanto às suas posturas diante daquela clientela “diferente”. Alguns citam:

“[...] no início foi complicado, foi muito complicado, mas os cursos de Esquema I⁴³ e Esquema II muito me ajudaram”, P 2.

“[...] nunca fiz disciplinas pedagógicas, mas procuro associar o conteúdo ao lado prático da vida deles”, P 4.

“[...] como a minha formação era técnica, fiz dois bons cursos na área de Educação que muito me ajudaram”, P 6.

“[...] procuro usar o feed-back dos alunos pra ir aprimorando minhas aulas, procuro sentir a turma, criar um laço, depois vou desenvolvendo o conteúdo no ritmo dela”, P 4.

Diante das várias atitudes e reações dos professores, uma em particular me despertou, pois é criada uma falsa idéia de que os alunos de EJA são fracos ou inferiores, e dizia o professor:

“[...] me admirei com a EJA, achei que teriam dificuldades, pois uso muito as tecnologias digitais e eles me surpreenderam, acompanharam e gostaram”, P 2.

Vale aqui lembrar Libâneo que diz:

A didática se caracteriza como mediação entre as bases teórico- científicas da educação escolar e a prática docente. Ela opera como uma ponte entre o “o quê” e o “como” do processo pedagógico escolar, (LIBÂNEO, 1994, p. 28).

O aluno com o perfil da EJA, naturalmente, pela ausência prolongada dos bancos escolares, dará preferência às atividades voltadas ao contato prático, mecânico, a quê na maioria, estão acostumados por força do seu percurso de vida. Nesse sentido, desfaltar as atividades práticas por falta de “material”, é no mínimo, não alimentar preocupações quanto à **permanência** desses alunos no sistema de ensino, em outra oportunidade rara. A atividade

⁴³ Esquema I e Esquema II – curso de formação pedagógica em caráter emergencial para oportunizar aos professores das áreas técnicas, conhecimentos pedagógicos indispensáveis ao exercício de sua profissão.

ensino/aprendizagem precisa contar com elementos subjetivos importantíssimos que são o “gostar” e o “sentir-se bem”, principalmente em se tratando de EJA. No momento em que lhes retiramos parte das ações que lhes mobilizam, não podemos esperar outras atitudes que não o desinteresse e o abandono. Segundo Peter Mc Laren:

O ensino escolar deve, - e aqui eu não vou além daquilo que é programático – tornar-se mais uma celebração do que um rito doloroso de passagem e deve tentar incorporar algumas das formas culturais do “estado de esquina de rua” o qual, afinal, pertence ao mundo fenomenal dos estudantes, ((McLAREN 1992).

Assim, programar atividades que despertem o interesse e a participação do aluno, vai ao encontro do que é didaticamente esperado dentro da política pedagógica prevista no PROEJA. Os professores são unânimes em apontar dificuldades decorrentes da própria estrutura curricular posta em prática nos cursos de EJA do PROEJA, no entanto, reconhecem o esforço dos alunos em tentar superar as dificuldades próprias e as do curso, chegando sempre a solicitar a ida aos laboratórios quando o assunto começa a ficar “áspero” para eles em sala teórica. Lamentavelmente, nem todas as disciplinas contam ainda, com recursos materiais e equipamentos necessários para o bom desempenho das disciplinas.

Quando abordados sobre a questão das “respostas” administrativas às solicitações de materiais para as aulas práticas, surgem contradições curiosas:

“[...] sempre que solicitei, tem respondido bem” , P 1.

“[...] em termos de infra estrutura tem melhorado”, P 3.

“[...] uma coisa que me assustou muito é que havia um discurso que o Instituto não investia no Proeja, em laboratório e em nada, e aí eu fui fazer um levantamento de todas as solicitações do Departamento para aquisição de equipamento e material e descobri que nunca tinha sido feita nenhuma programação de solicitação, não havia nada solicitado para a EJA.”, Ad 2.

O que se percebe nas palavras do administrador que talvez justifique a contradição, é que no “passado” nada foi solicitado, mas que no “presente”, talvez, como consequência das diversas reclamações dos alunos e dos professores e pedagoga, já se vem atendendo as solicitações principalmente, no que diz respeito a equipamentos e laboratórios.

No curso de Telecomunicações, os professores reconhecem a disponibilidade de laboratórios, porém reclamam da não adaptação aos propósitos do curso de EJA. Falta aí com certeza, tempo dedicado às tarefas de planejamento e elaboração, das atividades práticas a serem executadas pelos alunos e monitoradas pelos professores. A esse respeito, em relação ao curso de Telecomunicações tem sido muito preocupante o depoimento de um administrador ao dizer:

“[...] eu vi que a EJA estava abandonada e a EJA de Tele principalmente”, Ad 3.

“[...] essa história de pedir a reestruturação do curso de Tele matou um pouco”, Ad 3.

E, o depoimento de um professor desse mesmo curso, confirmando essas afirmativas acima, merecem uma atenção especial:

“[...] na nossa área de Telecomunicações, simplesmente o projeto foi abortado, não entraram mais turmas, só as duas turmas, 2007/I e 2007/II e acho que está com uns dois semestres que não entram mais alunos”, P 7.

Em relação ao curso de Refrigeração, há o reconhecimento de que nos primeiros três anos do curso, de fato não havia equipamentos e/ou laboratórios para as disciplinas profissionalizantes específicas. Porém, com as constantes reclamações dos alunos e o acompanhamento da pedagoga, a administração se mobilizou e adquiriu no final de 2010, alguns equipamentos, além de firmar convênio com outra Instituição no sentido de proporcionar algumas atividades de cunho prático.

Discutindo com os professores sobre a forma de trabalhar seus conteúdos nas disciplinas, percebi que os mesmos ainda estão impregnados pelo hábito como trabalham com os cursos Técnicos regulares, ao citarem:

“[...] normalmente sigo a mesma seqüência dos cursos técnicos regulares”, P 6.

“[...] na verdade tem a “espinha dorsal” do programa, e eu vou adaptando a cada semestre”, P 2.

Mas tem os que procuram inovar tentando atingir a clientela, como se nota a seguir:

“[...] procuro mostrar os objetivos a alcançar e priorizo o que tem mais a ver com os mesmos”, P 4.

E tem os tradicionais que assumem:

“[...] eu tenho uma tendência de seguir o planejamento da disciplina”, P 6.

Nos questionamentos postos aos professores, uma análise de como são escolhidos os professores que atuam na EJA, revelam-se dados curiosos e sintomáticos de uma falta de planejamento pedagógico acentuada. Senão vejamos:

“[...] quem não teve preparação sofreu bem mais”, P 3.

“[...] preenche primeiro os cursos regulares, o que sobra vai pra EJA”, P 1.

“[...] os professores não foram preparados e então eles têm que ser meio “camaleão”, se adaptando em cada sala e em cada turma de nível diferente que pega”, P 2.

“[...] a maioria procura se esquivar, pois acha só dor de cabeça”, P 6.

Frente a essas colocações, não resta dúvida quanto a necessidade de um trabalho de conscientização político-pedagógico que deve começar a partir da Direção geral do Instituto e

descer aos níveis mais humildes da escala de funções. E o professor é peça vital nesse processo.

Quando solicitado para que os professores fizessem uma avaliação dos cursos do PROEJA, aparecem posições otimistas como:

“[...] apesar dos problemas, os alunos reconhecem que está melhorando”, P 1.

ou

“[...] eu acredito que é possível vencer (nos estudos) mesmo trabalhando”, P 3.

e tem os mais realistas ou indignados que dizem:

“[...] o que eu ouço, é que ninguém quer dar aulas em EJA”, P 4.

ou então

“[...] o governo empurrou de goela abaixo, mas ninguém gosta não”, P 6.

Finalmente quando o assunto é Formação continuada, o “coro” se faz ecoar nos três segmentos: professores, pedagogos e administração, infelizmente tudo ainda depende da escolha e esforço do professor:

“[...] a Instituição faz o que é possível (liberando quando dá)”, Ad 2.

“[...] até existe, só que não é respeitada nem pela própria direção geral”, Ad 2.

“[...] tem que existir, principalmente agora com a EJA”, Ad 3.

“[...] infelizmente cada professor faz a sua escolha, agente faz o que pode para ajudá-lo”, P 7.

ou então os colegas assumem a carga daquele que se afasta, numa espécie de pacto mútuo, na esperança de num futuro próximo cada um ser recompensado. Não existe uma política da Instituição, efetiva, com planejamento estratégico, avaliando as áreas de interesse da Instituição e determinando uma sistemática formal para o aprimoramento e a qualificação continuada, apesar de no Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI de 2009/2013 conter: A progressão na carreira docente se dá por meio de critérios que englobam tempo de serviço, avaliações de desempenho acadêmico e titulação.

Nesse plano de carreira, estão também previstas as duas possibilidades de o professor se afastar de suas funções para aprimorar o seu desempenho profissional. Em ambos os casos, a autorização de afastamento se dá mediante a aplicação das normas que regulam a atividade docente:

- Aperfeiçoar-se em instituição nacional ou estrangeira, em nível de pós-graduação, observados os dispositivos constantes na Resolução CONSUP⁴⁴ n° 01/96/ETFCE.
- Prestar colaboração técnica noutra instituição federal de ensino ou realizar pesquisa.

Aí, provavelmente reside a explicação para boa parte dos problemas citados pelos entrevistados.

Questionado aos administradores sobre programas e ou projetos de acompanhamento pedagógico que visem a redução dos indicadores de evasão no Instituto como um todo e na EJA em particular, as respostas forem lamentavelmente uníssonas e negativas:

“[...] oficialmente eu desconheço, o que eu faço é dar injeção de ânimo nos alunos sempre que uma ação positiva nos ocorre!”, Ad 1.

“[...] para reduzir não, o que eu faço é tentar com a pedagoga, acompanhar alguns casos com o intuito de ajudá-los a não desistir”, Ad 2.

“[...] não, aguardamos pelo trabalho de vocês do PROEJATEC, para nos ajudar”, Ad3.

⁴⁴ CONSUP – Conselho Superior da Instituição. Órgão colegiado, deliberativo/consultivo da administração dos Institutos Federais.

V – DE VOLTA À QUESTÃO INICIAL – Considerações finais e conclusões

As análises de conteúdo executadas sobre os textos produzidos por ocasião do grupo focal, com oito alunos do 5º período do curso de Refrigeração e Climatização e sobre os textos das entrevistas semiestruturadas realizadas com seis ex-alunos, sendo um concludente e cinco evadidos, sete professores, sendo quatro do curso de Refrigeração e Climatização e três do curso de Telecomunicações, com três administradores e uma pedagoga, produziram dados empíricos sobre as quatro categorias melhor identificadas, que bem denotam as preocupações e pensamentos dos vários membros dos respectivos segmentos que compõem a Instituição estudada. Dos 580 recortes realizados nos referidos documentos, destacam-se a “prática pedagógica” com 188 registros e praticamente empatados a “evasão” e a “permanência” com 163 e 161 registros respectivamente. Um destaque curioso, e até certo ponto contraditório, foi percebido em relação à “infraestrutura” que, durante a técnica de grupo focal foi bastante evidenciada, porém no geral ela se distancia bastante das outras categorias causando maior surpresa por se destacar mais evidente entre os administradores.

No Quadro 30, abaixo, estão dispostos todos os registros com suas frequências e percentuais por categorias e segmentos, que me permite aprofundar a análise sobre os sentimentos, opiniões e posturas dos entrevistados, com o propósito de encontrar respostas ao objeto de pesquisa.

Vejo nesse Quadro, que o percentual de 44,21% dos registros gerais, refere-se à **prática pedagógica**, confirmando claramente uma das grandes preocupações abordadas pela pedagoga quando falou:

“[...] eu posso dividir assim em dois momentos, no momento do desconhecimento, do choque desses professores nas turmas da EJA, eles vinha aplicando as mesmas metodologias que aplicavam nos cursos integrado ou nos cursos tecnológicos, ele não se atentava pra isso, depois de um certo tempo, que vem o segundo momento, aí tem várias posturas, a gente tem o professor que consoante as dificuldades ele vai tentando trabalhar esse conteúdo para que o aluno aprenda, a gente tem o professor que fica só na superfície porque ele já taxou, ele já profetizou que o aluno não tem condições e ele não vai “perder o tempo dele” com alguém que ele não acredita, e agente tem aquele professor que coloca a responsabilidade pro aluno, ele endurece mesmo e o aluno tem que dar conta, o grande temor é que saia um técnico de segunda categoria”, Ad 4.

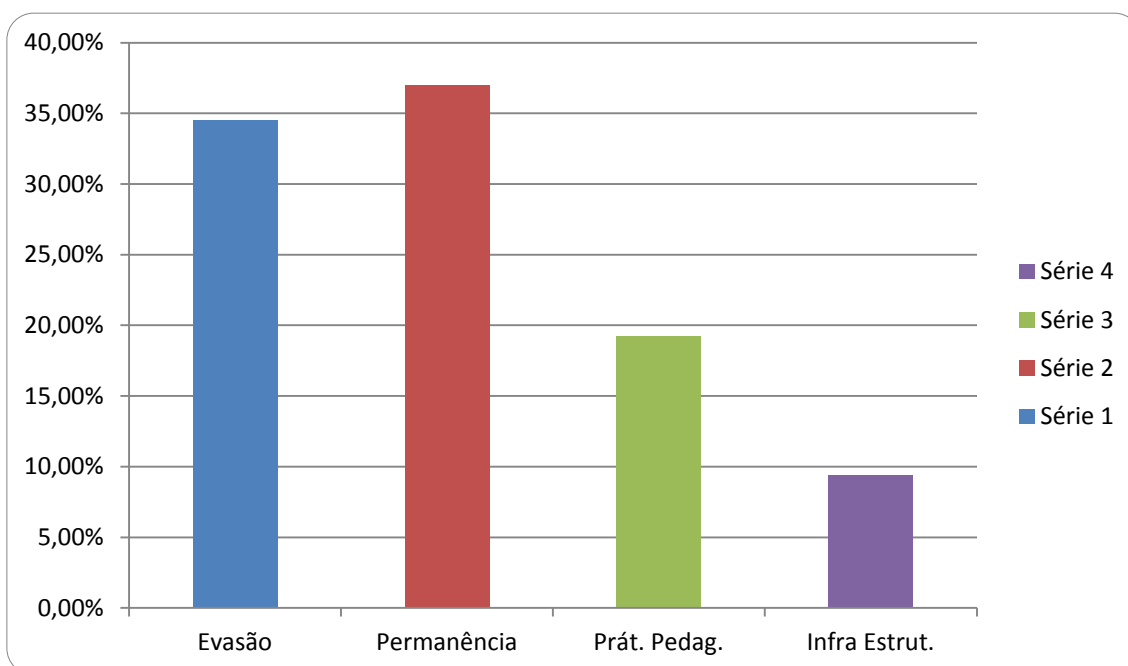
Quadro 30 - Resultado geral da análise de conteúdo

Categorias	Segmentos									
	Ex./Aluno		Professor		Administradores		Pedagoga		Totais	
	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%	Total	%
Evasão	62	34,25	43	23,36	35	29,17	23	24,21	163	28,10
Permanência	67	37,01	49	26,63	25	20,83	20	21,05	161	27,76
Prát. Pedag.	35	19,33	73	39,67	38	31,67	42	44,21	188	32,41
Infraestrut.	17	9,39	19	10,32	22	18,33	10	10,53	68	11,72
Total	181	100	184	100	120	100	95	100	580	100

Fonte: do próprio autor

Esta forte marca apontada nos registros, evidencia que a maioria dos professores do IFCE, campus de Fortaleza, não estava preparada e nem disposta a assumir o desafio “imposto” pela Direção, ao implantar os cursos de EJA do PROEJA, sem as condições mínimas de infraestrutura material e “pessoal formado”. A postura adotada na prática pedagógica de alguns professores, vai claramente se refletir nos índices de **evasão** como de fato aparece no Quadro 30 (geral), com um total de 28,10% dos registros, sendo o segundo maior no geral. Analisando os dados da Figura 02, onde estão os registros recortados dos diálogos dos professores, mais uma vez se reforçam essas preocupações, onde a **prática pedagógica** aparece com 39,67% dos registros (o maior novamente), e a **evasão** aparece em terceiro lugar com 23,36%. Os depoimentos dos alunos e ex-alunos, descontados aqui, qualquer tipo de “revanche”, vem confirmar com o alarmante percentual de 34,25% para a **evasão**, como mostrado na Figura 01 da folha seguinte.

Recortes das falas das entrevistas e grupo focal com Alunos / Ex- alunos



Fonte: do próprio autor

Figura 01

Não vamos aqui crucificar os nossos professores, pois sabemos que, tanto quanto os alunos de EJA do PROEJA, eles também são vítimas de uma ação precipitada, embora com toda a boa intenção e urgência, que a Educação de Jovens e Adultos merece.

Analisando ainda a Figura 01, nos recortes dos depoimentos dos alunos e ex- alunos, percebo um forte apelo à **permanência** quando se vê o maior registro nessa categoria, com um total de 37,01%. Fica evidente que esses alunos e ex-alunos estavam motivados para permanecer no ambiente escolar, porém alguns fatores, e entre eles sem dúvida nenhuma (agora), a **prática pedagógica**, contribuíram para o seu novo desligamento. Destaca-se também nos dados da Figura 01, a categoria **infraestrutura** com somente 9,39%, a menor no segmento dos alunos e ex-alunos. Isto pode ser explicado com facilidade, pelo fato de a maioria dos alunos evadidos e entrevistados se concentrarem nos dois primeiros períodos dos cursos, onde a quase totalidade das disciplinas ministradas são da área de formação geral, onde quase não se utilizam de laboratórios, (exceto física).

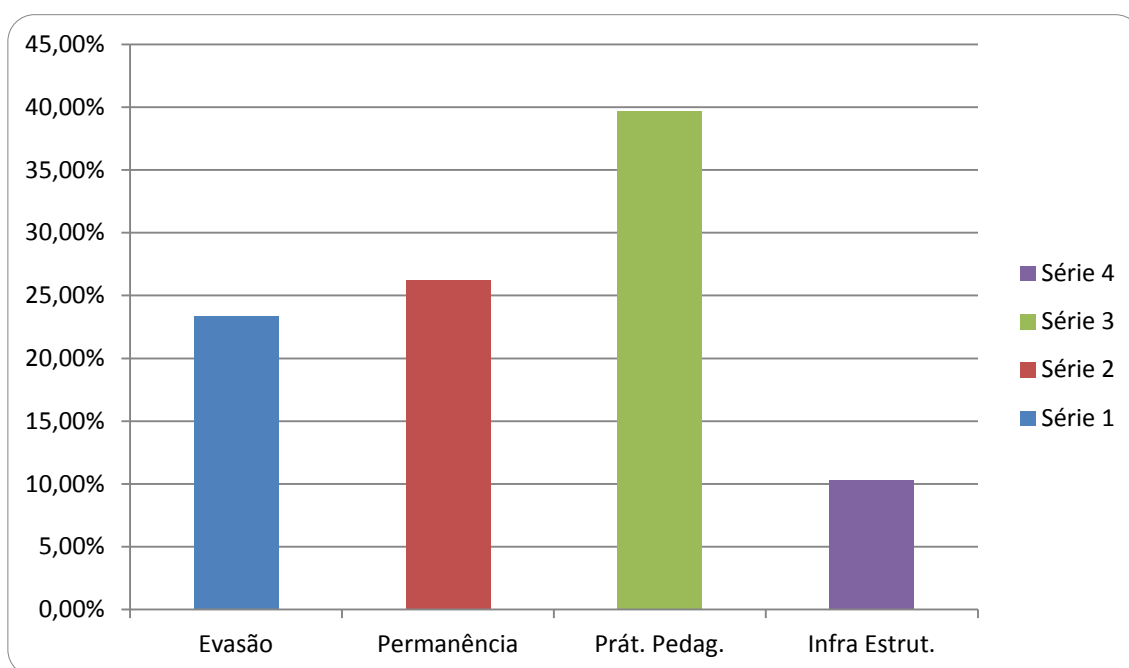
Examinando os dados da figura 02, novamente, observo que a categoria **infraestrutura** também recebe um reduzido percentual de registros, 10,32% nos recortes das falas dos professores. Aqui merece um esclarecimento especial, porquanto os professores do curso de

Telecomunicações não reclamam da falta de laboratórios. O que ocorre é que, segundo o depoimento de um dos administradores:

“[...] você lembra do tempo da faculdade? As disciplinas tinham 4.2, 2.2 etc ,o pós ponto era prática. Uma gerencia lá acabou o ponto, e o curso de Tele não tem mais prática. Você conta um ou outro professor que levam pro laboratório e faz uma prática.”, Ad 3.

O que tem ocorrido, baseado no depoimento acima, é que alguns professores do curso de Telecomunicações não querem ter o “trabalho” de elaborar os roteiros das aulas práticas e por esse motivo, não levam os alunos ao laboratório, pois seria bastante complicado administrar os alunos em um laboratório, sem um roteiro de atividades a ser desenvolvido. Portanto, esses 10% de registros, basicamente são oriundos dos professores do curso de refrigeração que de fato, até o final de 2010 não dispunha praticamente de nenhum laboratório específico.

Recortes das falas das entrevistas com os Professores



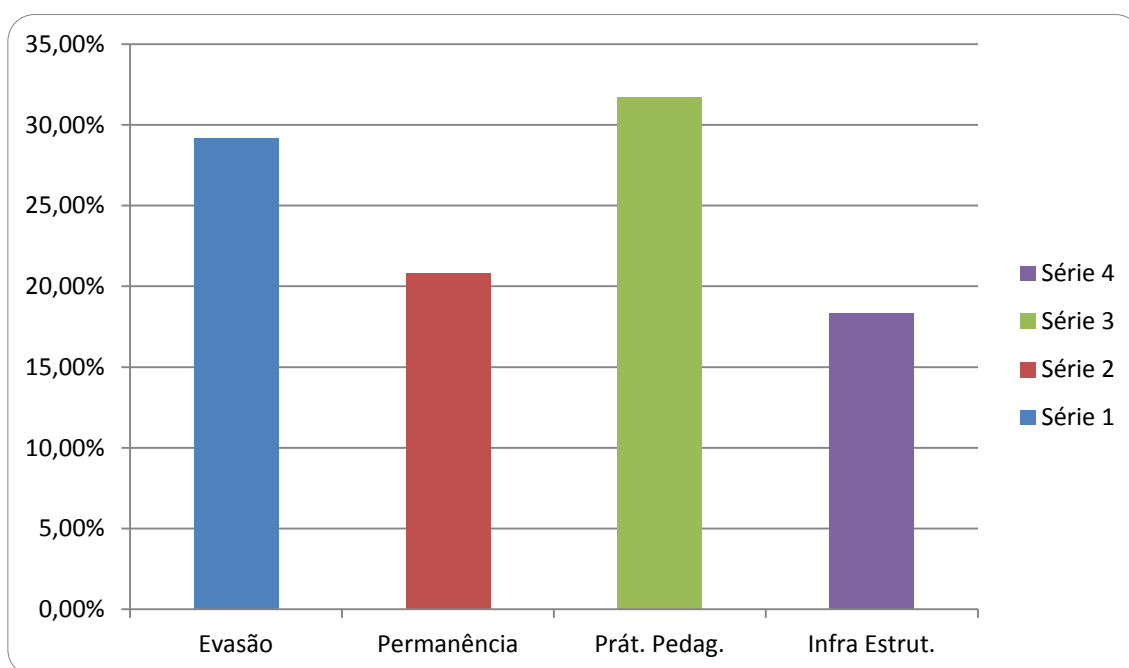
Fonte: do próprio autor

Figura 02

Em relação à figura 03, onde estão pontuados os registros dos recortes das falas dos administradores, é necessário frisar que esses administradores entrevistados trabalham na coordenação e/ou direção do ensino, portanto são profundos conhecedores dos problemas

decorrente da prática docente e por isso aparece com maior percentual, 31,67% dos registros de **prática pedagógica**. As mazelas decorrentes das “posturas questionáveis” de alguns professores fazem parte do cotidiano desses administradores, daí mais uma confirmação da grande preocupação feita logo nos primeiros comentários. A capacitação comprometida com a permanência na atuação junto às turmas de EJA do PROEJA, se faz urgente e exigirá dos administradores do ensino do IFCE um esforço no sentido de sensibilizar e motivar os professores, notadamente os mais experientes, com maiores habilidades didáticas e vivência prática e laboratorial, sem desmerecer aqueles mais jovens na função. Também é preciso pensar em algum mecanismo compensatório, uma vez que a preparação de aulas para uma clientela com o perfil da EJA, exige muito maior dedicação e empenho que nas turmas dos cursos ditos “regulares”.

Recortes das falas das entrevistas com os Administrativos



Fonte: do próprio autor

Figura 03

Outra questão que se faz prudente abordar, como decorrência dos problemas da prática pedagógica, diz respeito aos projetos político/pedagógicos dos curso de EJA do PROEJA postos em prática no IFCE – campus de Fortaleza, pois segundo se depreende dos depoimentos da pedagoga e de alguns administradores:

“[...] em primeiro lugar um currículo que não contempla a especificidade da EJA, conteúdos e o currículo em ação, desenvolvido pelos professores, não todos, mas o currículo aqui na Instituição é um currículo que causa um duplo estranhamento, dele para com a instituição e da instituição para com ele, na verdade eu acho que deveria era ser feito outro currículo que se adéqüe às especificidades da EJA, pois na realidade se transplantou um currículo dos cursos regulares e se rotulou de EJA”, Ad 4.

“[...] vou lhe dizer qual é o crime maior que eles cometeram por último, o P4 de Tele de EJA está misturado com o P8 do integrado, eu não vou brigar por causa disso chamei o Fulano pra conversar, Aluna J. aqui é do P8 e diz: quando o G. abaixa muito o nível, o pessoal de Tele integrado sai, e quando o G. eleva o nível, o pessoal de EJA sai. Nunca os dois ficam. Então está abandonado, está uma coisa sem graça”, Ad 3.

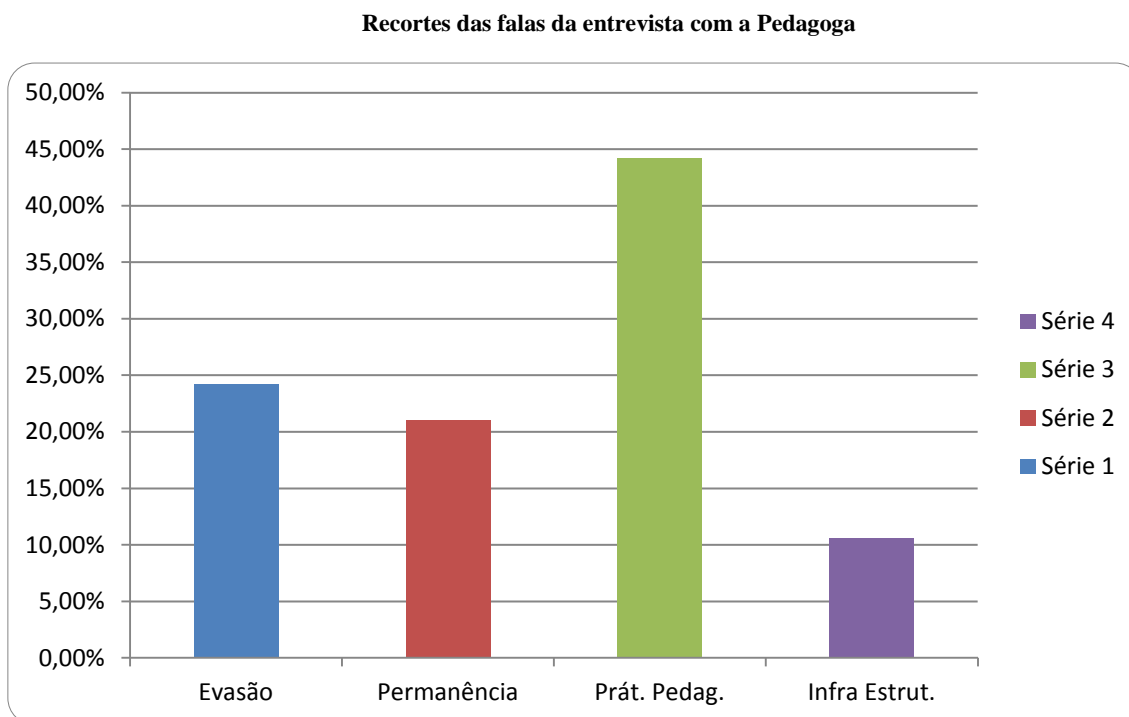
Conforme se percebe nos depoimentos acima, é necessário a urgente ação dos dirigentes maiores da Instituição, no sentido de agilizar as mudanças nos projetos político/pedagógicos desses cursos e, talvez, a estruturação de um Fórum de EJA do IFCE seja um primeiro passo para a divulgação e a conquista de colaboradores que possam unir esforços, no sentido de resgatar e não deixar que uma ação tão importante como essa venha a ser “abortada” dentro das nossas Instituições. Seria lamentável, um projeto que visa **incluir**, por omissão de todos, permita que a Instituição gere a **exclusão**. E exclusão é o termo que melhor se apropria para explicar o que percebo nos recortes das falas da maioria dos segmentos entrevistados, para justificar os elevados percentuais da categoria **evasão** que oscilam entre o segundo e o terceiro maior percentual em todos os segmentos pesquisados. Fatores como o sistema de avaliação inadequado como cita o depoimento abaixo:

“[...] a avaliação prevista no ROD anterior que era uma avaliação mais adequada pra EJA, qualitativa, por isso que foi feita a solicitação de um curso de avaliação para os cursos de EJA, mas como não tinha mais tempo, nem recursos, o que foi feito? Então foi gerado um documento solicitando que se aplicasse a mesma sistemática de avaliação dos outros cursos. Era o feijão com arroz que já se vinha fazendo, então isso gerou uma série de problemas e vai continuar gerando”, Ad 4.

Aliado à utilização de um material didático inadequado ao aluno com o perfil da EJA, como citado anteriormente, uma organização administrativa rígida e presa aos rigores de um ROD que não contempla as especificidades da EJA:

“[...] outro fator é a rigidez da Instituição com seus trâmites e sua burocracia que não contempla as especificidades da EJA, e a falta de traquejo metodológico, traquejo pedagógico do professor”, Ad 4.

São fatores internos bastante fortes, que aliados aos fatores externos próprios aos indivíduos que compõem o corpo discente, para transmutar o programa PROEJA do IFCE em um programa cada vez mais **excludente**.



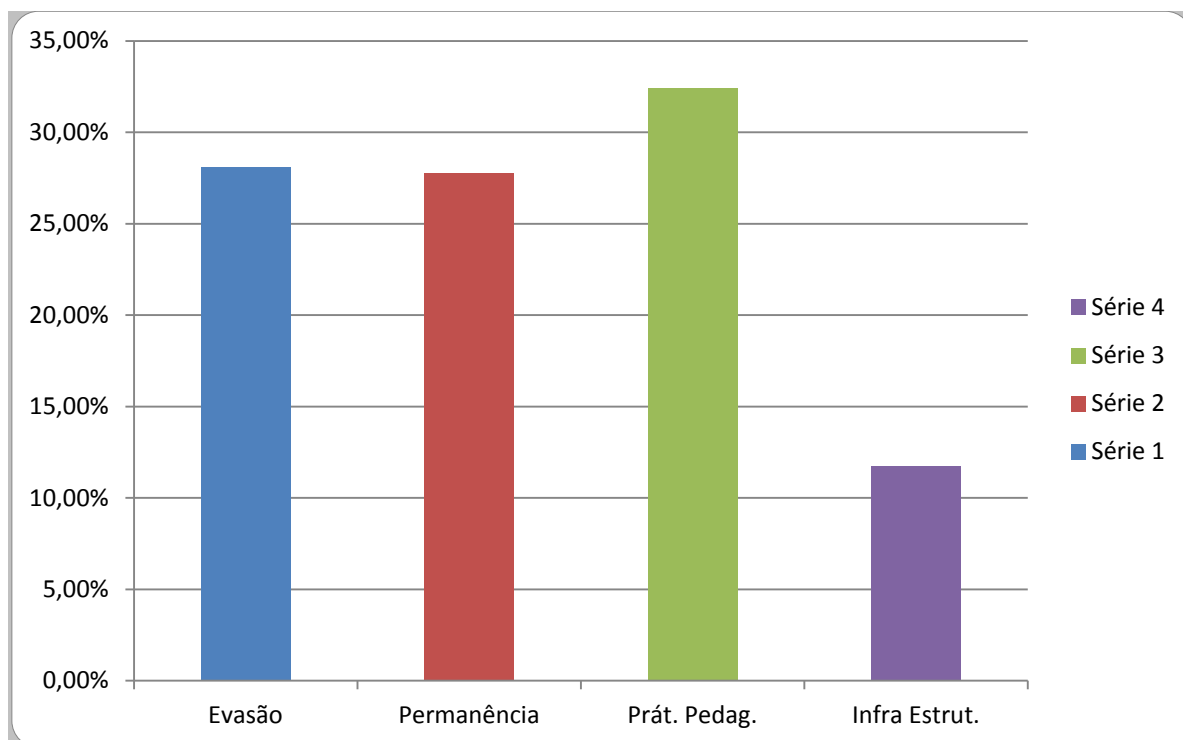
Fonte: do próprio autor

Figura 04

Concluo, pois, esta fase, com um sentimento de frustração e um gosto meio amargo, pois após 32 anos dedicados àquela casa, a quem tenho um carinho todo especial, pois foi fundamentalmente ali que forjei boa parte do meu caráter e da minha formação política/social, mas também, com uma sensação de que estou contribuindo para sua permanente melhoria.

Na Figura 05, temos representados todos os números antes mostrados no Quadro 30 onde se percebe com clareza a influência da categoria **prática pedagógica** e da categoria **evasão** como manifestação dos vários segmentos pesquisados.

Recortes das falas das entrevistas de todos os segmentos



Fonte: do próprio autor

Figura 05

Quando se iniciou em mim o processo de inquietação sobre as questões relacionadas à evasão de um modo amplo, e depois no caso específico dos cursos de EJA do PROEJA, era intuitiva a percepção de que o problema se encerrava fundamentalmente em questões externas, ou seja, em problemas mais afetos aos sujeitos alunos. Provavelmente influenciado por pesquisas mais abrangentes normalmente ligadas à formação básica de um modo geral, e por comentários corriqueiros ouvidos nos eventos pedagógicos por onde andei.

Repensando sobre a trajetória da EJA no Brasil, sobre os embates políticos e sociais que envolveram a educação, notadamente nas últimas sete décadas, na dicotomia histórica entre a educação geral (para os dirigentes) e a educação profissional (para os dirigidos), na enorme dívida social para com uma parcela significativa de nossa população deixada à margem do conhecimento humano acumulado ao longo de séculos, reforça-nos o entusiasmo pelos questionamentos que possam contribuir com mudanças positivas. Os métodos investigativos que adotei, sem dúvida, ainda carecem de aprimoramentos, mas, cientificamente me possibilita inferir posicionamentos que poderão colaborar em estudos posteriores de maior profundidade no tema.

Hoje, depois de partilhar das preocupações de muitos pesquisadores, de conviver mais de perto com os profissionais que atuam em EJA, de auscultar alunos e ex-alunos, percebo que uma gama enorme de questões **internas das instituições** contribuem de forma igualmente ou quem sabe até mais fortemente para alargar o rol de fatores que acabam por agir como a “gota d’água” no processo de evasão.

No caso específico do IFCE - campus de Fortaleza, quando preparei a proposta de projeto de pesquisa, também passava pela minha visão, um tanto turva na época, que provavelmente seria isso (predominância de fatores externos) o que eu constataria sobre o meu objeto de pesquisa. Mas, após uma centena de vezes que olhamos um “quadro” acabamos por vê-lo diferente. Outros ângulos, um contexto diferente, uma iluminação trocada etc., nos concede a possibilidade de novas interpretações.

Nessa perspectiva conclui-se que a percepção aligeirada de que o problema está “no outro”, não se encaixa no caso dos cursos de EJA do PROEJA do campus de Fortaleza, porquanto os resultados das análises nos recortes feitos nas falas dos vários segmentos investigados, convergem para as questões de ordem interna da instituição como as **práticas pedagógicas**, a falta de preparação adequada e a permanência desses professores atuando na EJA, a falta de **infraestrutura** material entre outros.

A forma como foram elaborados os projetos político/pedagógicos de EJA, do IFCE – campus de Fortaleza, não contemplam as orientações contidas no Documento Base que dão suporte ao Decreto 5.840 de 13 de julho de 2006, e mais, a comunidade do IFCE – campus de Fortaleza, não se apropriou da realidade da EJA que o PROEJA se propunha, gerando em muitos casos, verdadeira aversão por parte de alguns professores. A não participação da comunidade nas discussões sobre o PROEJA, (como prevê o próprio Documento Base), resultou em um sentimento de “não é problema meu”, que muito vem prejudicando as ações nos cursos em andamento, e nesse sentido, pode-se afirmar que a Direção do IFCE não assumiu com a devida e necessária importância, o papel político na condução dessa nova e desafiadora tarefa.

A escolha dos cursos implantados foi muito infeliz, porquanto, são cursos com elevado grau de complexidade, o que exigiria da parte do IFCE, maior experiência em outras ações com a EJA em atividades de maior alcance e de menor dificuldade. Por fim, a falta de planejamento, relativos: à preparação dos professores e à sua permanência nas turmas de EJA; à elaboração de material didático específico; ao desenvolvimento de um sistema de avaliação mais adequado à EJA e ao ajuste do ROD às peculiaridades dos sujeitos de EJA, são

provavelmente os fatores que, juntamente com as **práticas pedagógicas**, mais contribuíram para a enorme evasão verificada naquelas turmas.

As compreensões alcançadas após a pesquisa, provavelmente se apliquem na maioria dos Institutos Federais que estão trabalhando com a EJA, pois suas origens e realidades são muito parecidas, e a forma como “receberam” o PROEJA foi semelhante em toda a rede federal.

O desenvolvimento de uma “ferramenta/metodologia” de acompanhamento em tempo real dos alunos com dificuldades, dos cursos de EJA principalmente, se faz indispensável, e aparece aqui como uma proposta para **trabalhos futuros**, uma vez que nesta pesquisa, não contemplei o desenvolvimento de tais ações, porquanto, fugiria ao foco do trabalho. À **academia**, espero, com esse trabalho, estar contribuindo para que outros pesquisadores possam aprofundar o tema e produzir estudos que melhor ainda, permitam contribuir com a solução das questões aqui abordadas, mesmo que de modo não tão conclusivo. Aos elaboradores de **políticas públicas**, espero estar contribuindo na medida em que trago à luz, problemas operacionais e pedagógicos que não se coadunam com o pensamento ou “espírito” legislador embutidos nas propostas dos programas de EJA atuais.

Considerando que até o momento, o número de turmas/cursos de EJA no IFCE é muito reduzido, é provável que as conclusões aqui apontadas, retiradas de uma amostragem relativamente pequena, considerando o universo de EJA no Estado e no País, possam não traduzir fielmente os reais motivos que contribuem para o aumento da **evasão**, uma vez que focamos mais fortemente o interior da Instituição.

Passo agora, à fase pretensiosa, de dar algumas sugestões que sem dúvida poderão contribuir, para a superação de pelo menos parte, das dificuldades ora vivenciadas pela comunidade, notadamente a que trabalha com o PROEJA.

O PROEJA, que instituiu a EJA na rede Federal, surge inserido em um contexto provocado por determinações de organizações internacionais, como a UNESCO, UNICEF⁴⁵, PNUD⁴⁶, BM, e DIRD entre outros, em que os países participantes, dentre eles o Brasil, se propuseram

⁴⁵ UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

⁴⁶ PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

a ações que visavam satisfazer as necessidades de aprendizagem para todos, incluindo crianças, jovens e adultos. Ocorre que esse programa chega às Instituições Federais da Rede Tecnológica, sem a devida participação da comunidade que as constitui. Os professores, e menos ainda, os alunos desse segmento, sequer foram ouvidos. Não houve a gestação natural necessária para que todos se apropriassem do programa e lhe impregnassem marcas típicas de algo que também lhe pertence. Por isso, é compreensível o duplo **estranhamento** citado pela pedagoga que acompanhou no IFCE – campus de Fortaleza, a implantação dos dois cursos.

Objetivando contribuir com as políticas públicas, com a comunidade da Rede Federal Tecnológica e em particular com o IFCE – campus de Fortaleza, me permito, a ousadia de propor: instituir um Fórum de EJA do IFCE, que possibilite o aprofundamento das questões relativas à EJA de modo a envolver gradualmente os segmentos que compõem a comunidade que trabalha a Educação de Jovens e Adultos; instituir um Programa de Capacitação de curta e outro de media duração, em EJA, para os professores dos diversos campi, e condicionar tal capacitação à atuação nesses cursos.

Planejar uma sistemática de “motivação” inclusive usando a opção financeira, uma vez que, as ações de preparação de aulas e materiais didáticos para a EJA, sem dúvida demandam muito maior dedicação do professor. Resgatar o Serviço de Orientação Educacional (SOE), para que atue ativamente nos dois primeiros períodos dos cursos, desenvolvendo “Técnicas de Organização de Estudo”, “Planejamento do Tempo”, esclarecendo detalhes do ROD, informando sobre os direitos e deveres e sobre as diversas atividades de Assistência Social, Médica, Odontológica e até Financeira do IFCE, estimulando a prática de esportes e o envolvimento com as Artes trabalhadas na Instituição, proporcionando desse modo, uma aproximação ao conhecimento mais amplo da cultura de nossa sociedade. Desenvolver uma Sistemática de Avaliação específica para os cursos de EJA, contemplando aspectos qualitativos e valorizando os saberes dos alunos, trazidos de suas experiências vivenciais. Desenvolver um Projeto de Elaboração de Material Didático específico para os cursos de EJA, (como sinaliza o Documento Base do PROEJA), com enfoque regional, voltado para a realidade dos Jovens e Adultos com o perfil típico das regiões dos diversos Campi. Implantar “salas de vivências” para os alunos e melhorar as condições de utilização da Biblioteca, instalar nas “salas de vivências”, terminais de computadores com acesso livre à Internet, mesas amplas para trabalhos em grupo e infraestrutura de impressão. Alocar salas com infraestrutura e acesso à internet, para pequenos grupos de professores, de modo a permitir a produção de material didático no próprio Instituto. Estimular os professores à

elaboração dos roteiros de atividades práticas, e prever nos currículos e nos horários, aulas de laboratórios e oficinas

Desenvolver mecanismos que facilite a identificação e o controle mais rigoroso no que tange ao atendimento dos perfis estabelecidos como parâmetros discentes exigidos pelo MEC (vide Documento Base do PROEJA), no momento da seleção dos candidatos, evitando desse modo receber um aluno fora do perfil de EJA, como se constatou em várias ocasiões nesta pesquisa. Ampliar as políticas de assistência ao discente, inclusive com a viabilização de programas de inserção produtiva, através de projetos e parcerias interinstitucionais que possibilitem a geração de renda e a experiência profissional, (estágios).

Criar um programa que busque atuar junto aos empresários, empregadores de alunos dos cursos do PROEJA, para facilitar aos seus empregados, o acompanhamento das atividades escolares, fazendo ver aos mesmos, da importância e do retorno para eles próprios, disponibilizando tempo para os estudos dos funcionários.

Ampliar o programa de bolsas para 12 meses, em vez de 08 ou 10, considerando que mesmo fora do período letivo, o aluno sente necessidade do convívio com a comunidade escolar, para práticas esportivas e culturais, ou mesmo freqüentar a biblioteca e/ou laboratórios para desenvolver estudos ex-classe, e via de regra têm dificuldades financeiras para tal. Desenvolver um amplo programa de divulgação sobre os Cursos de EJA do PROEJA, junto às comunidades dos bairros identificados nas pesquisas de : O Perfil dos Alunos do PROEJA no CEFETCE: O que Pensam e o que Desejam, elaborado por Francisco Lincoln Matos da Costa, Francisco Paulo Sobrinho e Ívia Eline Farias Dias, objetivando evitar desvios de foco na clientela por desconhecimento, como constatado nesta pesquisa.

O setor pedagógico dos Institutos deve receber maior apoio material e de pessoal, uma vez que seu campo de ação se estendeu enormemente após a transformação de CEFET's em IF's; e principalmente, autonomia de ação, para que as questões relativas à "prática pedagógica" possam mais rapidamente ser sanadas.

Finalizando esse conjunto de sugestões, eu recomendaria à Direção Geral do IFCE, a luta por um maior empenho junto à comunidade que constitui essa Instituição, hoje composta de 12 campi e de 11 unidades descentralizadas, para que conheçam e se apropriem da realidade da EJA com o mesmo empenho e dedicação que lhes garantiu o reconhecimento social no Estado e no País.

Referências

- AGUIAR, G. M. P. d. (2011). PROEJA: Análise acerca das potencialidades de Inclusão Sociolaboral dos alunos. Fortaleza, UFC.
- ALMEIDA, A. d. (2008). A Problemática da Evasão no Processo de Implantação do PROEJA no Estado do Paraná Curitiba, Universidade Federal do Paraná. **Mestrado**.
- ANDRIOLA, W. B. (2003). Evasão discente na Universidade Federal do Ceará (UFC): proposta para identificar causas e implementar um Serviço de Orientação e Informação. Rio de Janeiro, Fundação CESGRANRIO. **V.11, N. 040: 332 - 347**.
- BAILEY, K. D. (1982). Methods of social research. New York, The Free Press.
- BARDIN, L. (2004). Análise de conteúdo. Lisboa, Edições 70.
- BOURDIEU, P. (1989). O poder simbólico. Lisboa, DIFEL
- BOURDIEU, P. P., Jean Claude (1992). A Reprodução. Rio de Janeiro, Francisco Alves.
- BRASIL (1971). Lei 5.692/1971 (Lei Ordinária) 11/08/1971 Fixa Diretrizes e Bases para O Ensino de 1. e 2 Graus, e dá outras providências. Brasília, Diário Oficial da União.
- BRASIL (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, Diário Oficial da União.
- BRASIL (1996). LDB - Lei nº 9.394, de 29 de dezembro de 1996. Brasília, Diário Oficial da União.
- BRASIL (2000). Parecer CNE/CEB nº 11, de 10 de maio de 2000, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, Diário Oficial da União.

BRASIL (2001). LEI No 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Mensagem de Veto Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências

Brasília, Diário Oficial da União.

BRASIL (2004). Decreto nº 5154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.

. Brasília, Diário Oficial da União.

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

. Brasília, Diário Oficial da União.

BRASIL (2007). Documento Base, PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. S. d. E. P. e. Tecnológica. Brasília, Ministério da Educação. **Único: 71.**

BRASIL (2008). Documento Base Nacional Preparatório a VI CONFINTEA. . Brasília, MEC/SECAD.

BRASIL (2008). Lei nº 11.892, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, Diário Oficial da União.

CIAVATTA, M. (2008). Implicações curriculares frente ao contexto político e legal do ensino médio: questões atuais. Texto preparado para o Seminário "O currículo de educação básica em questão". Curitiba, Seminário "O currículo de educação básica em questão".

COSTA, F. L. M. d., SOBRINHO, Francisco Paulo, DIAS, Ívia Eline Farias. (2007). O Perfil dos Alunos do Proeja no CEFETCE: o que pensam e o que desejam. CEFET-CE Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará. **Especialização: 19p.**

COSTA, M. A. F. d. (2009). Metodologia da Pesquisa: conceitos e técnicas. Rio de Janeiro, Editora Interciências.

- CUNHA, C. M. d. (1999). Introdução à Educação de Jovens e Adultos: discutindo conceitos básicos. Brasília, MEC/SECAD.
- DELOR'S, J. (1999). Educação: Um Tesouro a Descobrir. São Paulo, Cortez ,UNESCO, MEC.
- DURKHEIM, É. (1978). Educação e Sociologia. São Paulo, Editora Melhoramentos.
- FREIRE, P. (2000). Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra.
- FREIRE, P. (2001). Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- FRIGOTTO, G., CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise (Org.). (2006). A formação do cidadão produtivo: A cultura do mercado do ensino médio técnico. Brasília, INEP.
- FRIGOTTO, G. C., Maria; RAMOS, Marise (Orgs). (2005). Ensino médio integrado: concepções e contradições. São Paulo, Editora Cortez.
- FRIGOTTO, G. o. (1998). Educação e crise do trabalho: perspectiva de final de século. Petrópolis, Editora Vozes.
- GADDOTI, M. (2001). I Conferência Internacional sobre Educação de Adultos
São Paulo, I CONFINTEA
- GIL, A. C. C. e. p. d. p. (1993). Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo, Editora Atlas.
- GOMEZ, C. M. e. a. (2002). Trabalho e conhecimento:dilemas na educação do trabalhador. São Paulo, Editora Cortez.
- GUIMARÃES, E. R. (2005). Política para o Ensino Médio e Educação Profissional In: 28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd. Caxambu, ANPEd.

HADDAD, S. D. P., Maria Clara (2000). Escolarização de Jovens e Adultos. Revista Brasileira de Educação. **14**: 108-130.

IFCE (2009). Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI 2009-2013

Fortaleza, IFCE.

KUENZER, A. Z. (1991). Educação e Trabalho no Brasil: o estado da questão. Brasília, INEP, Santiago: REDUC.

KUENZER, A. Z. (1997). Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal. São Paulo, Editora Cortez.

KUENZER, A. Z. (1998). As mudanças no mundo do trabalho e a educação: Novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, Naura S.C. Gestão democrática da educação: Atuais tendências, novos desafios. . São Paulo, Editora Cortez.

LIBÂNEO, J. C. (1994). Didática. São Paulo, Cortez.

LOVISOLO, H. (1988). A Educação de Adultos entre dois modelos. São Paulo, Caderno de Pesquisa.

MAKARENKO, A. S. (1987). Poema pedagógico. São Paulo, Editora Brasiliense.

MARCONATTO, L. J. (2009). Evasão Escolar no Curso Técnico Agrícola na Modalidade de EJA da Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul-SC

Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola. Rio de Janeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. **Mestrado**: 116.

McLAREN, P. (1992). Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação. Petrópolis, RJ, Editora Vozes.

MINAYO, M. C. d. S. e. a. (1994). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. PETRÓPOLIS, Editora Vozes.

- MOTA, A. G. (1984). A Influência dos Beneditinos na Educação Brasileira. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal Fluminense. Niterói.
- NAGLE, J. (1974). Educação e Sociedade na Primeira República. São Paulo, Edusp.
- NOSELLA, P. (1992). A Escola de Gramsci. Porto Alegre, Artes Médicas.
- NOSELLA, P. (2007). Trabalho e perspectiva de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. Revista Brasileira da Educação. v.12 n° 34: 137 - 181.
- OLIVEIRA, M. A. M. (2003). Políticas públicas para o ensino profissional: o processo de desmantelamento dos Cefets. Campinas S.P., Editora Papirus.
- PAIVA, V. P. (1973). Educação Popular e Educação de Adultos. São Paulo, Loyola.
- PARDAL, L., CORREIA, Eugénia. (1995). Métodos e técnicas de investigação social. Porto, Areal Editores.
- QUEIROZ, L. D. (2002). Um estudo sobre a evasão escolar: para se pensar na inclusão escolar. Reunião anual sa ANPED. X. ANPED. Caxambu(MG), Anais da XXV Reunião Anual da ANPED. Caxambu(MG): 2002: 16 p.
- RAMOS, M. N. (1976). Implicações Políticas e Pedagógicas da EJA Integrada à Educação Profissional. Porto Alegre, Editores Associados.
- REBELLO, C. E. (2008). Fatores de evasão nos cursos subsequentes noturnos do Colégio Agrícola de Camboriú: Um estudo de caso. Rio de Janeiro, UFRRJ.
- RICHARDSON, R. J. e. a. (1989). Pesquisa social: métodos e técnicas. São Paulo, Editora Atlas.
- RIGOTTI, J. I. R. C., César Augusto. (2001). As Bases de Dados do INEP eos Indicadores Educacionais: Conceitos e Aplicações. In: BASES DE DADOS EDUCACIONAIS PARTE II,. Brasília, INEP/MEC.

- ROCHA, D. D., Bruno (2005). Análise de Conteúdo e Análise do Discurso
Rio de Janeiro, ALEA Volume 7 Número 2 julho – dezembro 2005 p. 305-322
- RUMMERT, S. M. (2007). Gramsci, Trabalho e Educação: jovens e adultos pouco escolarizados no Brasil actual. Coimbra, Imprensa de Coimbra
- SANTOS, B. d. S. (2003). Um discurso sobre as ciências. São Paulo, Cortez.
- SANTOS, S. V. (2006). Possibilidade para a EJA, Possibilidades para a Educação Profissional: O PROEJA – GT-18. Porto Alegre, CAPES/SETC 03/2006.
- SAVIANI, D. (2007). História das idéias pedagógicas no Brasil. Campinas, Editora Autores Associados.
- SAVIANI, D. (2007). Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação. V 12 n° 34: 152 -180.
- SOARES, M. A. (2007). Perfil do aluno da EJA / médio na Escola Dr. Alfredo Pessoa de Lima. Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino. João Pessoa, Universidade Federal da Paraíba. **Mestrado**: 58p.
- .
- TRIVIÑOS, A. N. S. (1987). Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo, Editora Atlas S. A.
- TRIVIÑOS, A. N. S. (1992). Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo, Editora Atlas.
- VIEIRA, E. F. d. C. (2009). Evasão Escolar no Curso do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola. Rio de Janeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. **Mestrado**: 75.

VITKOWSKI, J. R. (2004). Epistemologia e Educação: conhecimento para uma vida decente. ANALECTA. Guarapuava, Paraná. **v. 5 no 1**: p. 9-22.

YIN, R. K. (1990). Case study research: design and methods. Applied Social Research Methods Series. Beverly Hills, Sage Publications.

YIN, R. K. (2005). Estudo de caso- Planejamento e Métodos. São Paulo, Editora Bookman.

APÊNDICES

Apêndice – A – Roteiro de entrevista com aluno evadido

Apêndice – B - Roteiro para entrevista com aluno concludente

Apêndice – C - Roteiro de entrevista com professor

Apêndice – D - Roteiro de entrevista com administrador

Apêndice – E - Roteiro para a entrevista com a pedagoga

Apêndice A - Roteiro de entrevista com aluno evadido.

Projeto: Educação de Jovens e Adultos e a evasão escolar: o caso do IFCE – campus de Fortaleza.

Pesquisador: Wellington Moreira da Rocha

Entidade: Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará

Programa de Mestrado 2009/II

Identificação

Nome: _____

Identidade: _____ CPF: _____

Curso que freqüentou: _____

Endereço: _____

Email: _____

Codinome: _____

- 1- Vida estudantil até entrar no IFCE
- 2- Escolha do curso
- 3- O que gostava no curso
- 4- Dificuldades encontradas
- 5- O que gostava no IFCE
- 6- Atendimento às necessidades dos alunos
- 7- Sugestões de mudanças
- 8- Ação dos professores e compreensão
- 9- Fatores que mais contribuíram para a evasão
- 10- Pretensão de retornar
- 11- A bolsa
- 12- Trabalhar e estudar
- 13- Divisão do tempo

- 14- Frequência à biblioteca do IFCE
- 15- Acesso à internet no IFCE
- 16- Cumprimento das tarefas do curso
- 17- Carga horária diária
- 18- Discriminação por ser de EJA
- 19- Os professores e o tratamento
- 20- Participação em reuniões do curso com administradores
- 21- Condição social e relevância para a evasão
- 22- Fato relevante que contribuiu para a evasão
- 23- Colegas que desistiram
- 24- Motivos alegados
- 25- O ambiente do IFCE
- 26- Recomendação do curso pra outras pessoas
- 27- O curso e a desigualdade social (diminui?)
- 28- Oportunidades perdidas
- 29- Planos!

Apêndice B - Roteiro para entrevista com aluno concludente

Projeto: Educação de Jovens e Adultos e a evasão escolar: o caso do IFCE – campus de Fortaleza.

Pesquisador: Wellington Moreira da Rocha

Entidade: Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará

Programa de Mestrado 2009/II

Identificação

Nome: _____

Identidade: _____ CPF: _____

Curso que frequentou: _____

Endereço: _____

Email: _____

Codinome: _____

I- Sobre o aluno:

- 1- Formação até entrar no IFCE
- 2- Escolha do curso
- 3- Conhecimento sobre os cursos de EJA do IFCE
- 4- Legislação que criou os cursos de EJA do IFCE
- 5- Dificuldades em acompanhar o curso
- 6- Apoio da família
- 7- Vontade de desistir
- 8- Aconselhamento a colegas
- 9- Expectativas com a conclusão do curso

- 10- Dificuldades pra continuar
- 11- Expectativas no início do curso
- 12- Desmotivação durante o curso
- 13- Recomenda o curso pra outras pessoas
- 14- Cumprimento das tarefas
- 15- O que fazia antes do curso
- 16- Mudanças com o curso, expectativas
- 17- Computador e internet em casa
- 18- Avaliação do curso

II- Sobre o curso e a instituição

- 1 – Atendimento às necessidades dos alunos
- 2 - Mercado de trabalho
- 3 – Desenvolvimento das aulas práticas
- 4 – Acessibilidade aos conteúdos
- 5- Maiores dificuldades
- 6- Recursos didáticos
- 7- Discriminação por ser de EJA
- 8 – Instalações do IFCE
- 9- Melhorias propostas
- 10- Professores que fizeram especialização em EJA
- 11- Comparação com outros professores que não fizeram especialização
- 12- A coordenação do curso
- 13- Visitas da Direção
- 14 – A coordenação geral dos cursos
- 15 – Problemas encaminhados, retorno de soluções

- 16 – Atendimento nas coordenações
- 17 – Mudanças na estrutura do curso
- 18 – E na estrutura do IFCE
- 19 – A bolsa
- 20 – Frequência à biblioteca
- 21 – Material didático específico
- 22 – Acesso à internet no IFCE
- 23 – Avaliação dos professores do seu curso
- 24 – Os seus conhecimentos práticos e o curso
- 25 – O sistema de avaliação
- 26 – Acompanhamento pedagógico

Apêndice C - Roteiro de entrevista com professor

Projeto: Educação de Jovens e Adultos e a evasão escolar: o caso do IFCE – campus de Fortaleza.

Pesquisador: Wellington Moreira da Rocha

Entidade: Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará

Programa de Mestrado 2009/II

Identificação

Nome: _____

Identidade: _____ CPF: _____

Endereço: _____

Email: _____

Codinome: _____

Curso em que lecionava: _____

Formação Técnica: _____

Formação pedagógica: _____

Tempo de magistério: No IFCE: _____, em outros: _____

I – Questões relacionados ao entrevistado:

- 1- Formação
- 2- Ingresso no IFCE
- 3- Trabalho pedagógico
- 4- Avaliação pelos colegas
- 5- O que gosta e o que não gosta no trabalho

6- Seria mais feliz fazendo!

7- Auto-avaliação

II - Questões relacionadas à sua ação, como professor:

1 - Planejamento das aulas

2- Estratégia para abordar os conteúdos

3 - Atividades utilizadas com os alunos

4 - Seleção dos conteúdos

5 - Prioridades ao selecionar os conteúdos

6 - A disciplina e os alunos

7 – Participação dos alunos nas atividades

8 – Avaliação dos alunos

9 – Avaliação pelos alunos

10 – Finalidade da avaliação

11 – Atrasos dos alunos

12 – Costuma atrasar ou faltar?

13 – Relacionamento com os alunos

14 – Reprovação e desistência

15 – Causadores da evasão no PROEJA

16 – Dificuldades percebidas nos alunos

17 – Acompanhamento de alunos com dificuldades

18 – Comunicação com o setor pedagógico

III – Questões relativas ao contexto do IFCE

1 – Reuniões administrativas/pedagógicas

2 – Relacionamento com a direção

- 3 – Ambientes de aprendizagem
- 4 – Recursos tecnológicos ou não
- 5 – Gestão pedagógica do curso
- 6 – Gestão administrativa do curso
- 7 – Avaliação dos cursos do PROEJA
- 8 – Comentários ouvidos dos colegas sobre esses cursos
- 9 – Indicação pra ministrar aulas na EJA
- 10 – Fatores que contribuem para a evasão
- 11 – Política de formação continuada
- 12 – Fez cursos de EJA
- 13 – Avaliação do IFCE em relação ao PROEJA
- 14 – Tratamento diferenciado com a EJA
- 15 – Atendimento aos alunos do PROEJA

Apêndice D - Roteiro de entrevista com administrador

Projeto: Educação de Jovens e Adultos e a evasão escolar: o caso do IFCE – campus de Fortaleza.

Pesquisador: Wellington Moreira da Rocha

Entidade: Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará

Programa de Mestrado 2009/II

Identificação

Nome: _____

Identidade: _____ CPF: _____

Endereço: _____

Email: _____

Codinome: _____

Curso em que lecionava: _____

Formação Técnica: _____

Formação pedagógica: _____

Tempo de magistério: No IFCE: _____, em outros: _____

Cargo/Função: _____

1- Formação

2 – Trajetória até entrar no IFCE

3 – Aulas em que atua no momento

4 – O PROEJA e a legislação de origem

5 – Participação na elaboração dos projetos

- 6 – Dificuldades na implantação
- 7 – Dificuldades atuais com o PROEJA
- 8 – Planos de ampliação do PROEJA
- 9 – Escolha dos professores que atuam na EJA
- 10 – Preparação dos professores que atuam na EJA
- 11 – Dados de evasão na EJA
- 12 – Monitoramento de alunos com dificuldades
- 13 – Reuniões com alunos
- 14 – Os professores e suas inquietações
- 15 – Reuniões com professores, questionamentos
- 16 – Comparativo de atuação prof. Especialista x prof. Sem especialização
- 17 – Discriminação de aluno de EJA
- 18 – Dificuldades maiores dos alunos de EJA
- 19 – O pagamento da bolsa
- 20 – Material didático, específico pra EJA
- 21 - Acesso à internet pelo aluno
- 22- Acompanhamento e ajuste de currículo
- 23 – Programa de formação continuada para professore
- 24 – Critério de escolha de professores para atualização
- 25 – Determinação dos indicadores de evasão
- 26 – Trabalho para reduzir a evasão
- 27 – Investigação das causas da evasão
- 28 – Custo mensal de um aluno de EJA
- 29 – Atuação da área pedagógica
- 30 – A EJA e a redução das desigualdades sociais

Apêndice E - Roteiro para a entrevista com a pedagoga

Projeto: Educação de Jovens e Adultos e a evasão escolar: o caso do IFCE – campus de Fortaleza.

Pesquisador: Wellington Moreira da Rocha

Entidade: Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará

Programa de Mestrado 2009/II

Identificação

Nome: _____

Identidade: _____ CPF: _____

Endereço: _____

Email: _____

Codinome: _____

Formação Técnica: _____

Formação pedagógica: _____

Tempo de magistério: No IFCE: _____, em outros: _____

Cargo/Função: _____

I – Questões relativas ao entrevistado

1 – Formação

2 – Chegada ao IFCE

3 – Atividades na área pedagógica

4 – A equipe pedagógica

5 – O que não gosta na atividade

6 – Se sente mais feliz em.

7 – A importância para o processo formativo

II – Questões relativas à atuação na EJA

1 – Documento Base

2 – Acompanhamento das turmas de EJA

3 – Planejamento das ações

4 – Estratégias com os professores

5 – Atividades com alunos

6 – Seleção de tópicos abordados

7 – Participação dos alunos

8 – Avaliação dos professores de EJA

9 – Avaliação pelos alunos

10 – Finalidades das avaliações aplicadas aos alunos

11 – Atrasos de alunos

12 – Faltas e atrasos de professores

13 – Relacionamento com alunos

14 – Reprovação e desistência

15 – Acompanhamento de alunos com dificuldades

16 – Fatores causadores de evasão

17 – Dificuldades dos alunos

18 – Comunicação com professores e coordenação

19 – Ações após o acompanhamento

20 – Metodologia aplicada pelos professores

21 – A formação pedagógica dos professores

22 – Apoio da comunidade

III – Questões relacionadas ao contexto do IFCE

- 1 – Reuniões administrativas/pedagógicas de avaliação
- 2 – Relacionamento com Direção, Coordenadores e Professores
- 3 – Ambiente de aprendizagem
- 4 – Recursos tecnológicos ou não
- 5 – Gestão pedagógica - avaliação
- 6 – Gestão administrativa – avaliação
- 7 – Sensibilização de professores para a EJA
- 8 – Professores de EJA
- 9 – Fatores que contribuem para a evasão (contexto professores)
- 10 – Política de formação continuada
- 11 – Curso de Especialização em EJA
- 12 – Discriminação dos alunos de EJA
- 13 – Processo de avaliação
- 14 – ROD – flexibilização
- 15 – Jornada de aulas de EJA

ANEXOS

Anexo – A – Protocolo COMEPE n° 267/10

Anexo – B - DECRETO N° 5.840/2006

Anexo - C - Matriz curricular do Curso de Refrigeração e Climatização

Anexo – D - Matriz curricular do Curso de Telecomunicações

Anexo A – Protocolo COMEPE nº 267/10

Universidade Federal do Ceará
Comitê de Ética em Pesquisa

Of. Nº 308/10

Fortaleza, 19 de novembro de 2010

Protocolo COMEPE nº 267/10

Pesquisador responsável: Wellington Moreira da Rocha

Título do Projeto: “Educação de jovens e adultos e a evasão escolar: o caso do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará, campus de Fortaleza”

Levamos ao conhecimento de V.Sª. que o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará – COMEPE, dentro das normas que regulamentam a pesquisa em seres humanos, do Conselho Nacional de Saúde – Ministério da Saúde, Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996 e complementares, aprovou o protocolo e o TCLE do projeto supracitado na reunião do dia 18 de novembro de 2010.

Outrossim, informamos, que o pesquisador deverá se comprometer a enviar o relatório final do referido projeto.

Atenciosamente,

Dr. Fernando A. Fialho Neto
Coordenador do Comitê
de Ética em Pesquisa
COMEP/UFCE

Anexo B – DECRETO N° 5.840/2006

Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

DECRETO N° 5.840, DE 13 DE JULHO DE 2006.

Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto nos arts. 35 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, no art. 6º, inciso III, da Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990, e no art. 54, inciso XV, da Lei nº 8.906, de 4 de julho de 1994,

DECRETA:

Art. 1º Fica instituído, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, conforme as diretrizes estabelecidas neste Decreto.

§ 1º O PROEJA abrangerá os seguintes cursos e programas de educação profissional:

I - formação inicial e continuada de trabalhadores; e

II - educação profissional técnica de nível médio.

§ 2º Os cursos e programas do PROEJA deverão considerar as características dos jovens e adultos atendidos, e poderão ser articulados:

I - ao ensino fundamental ou ao ensino médio, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, no caso da formação inicial e continuada de trabalhadores, nos termos do [art. 3º, § 2º, do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004](#); e

II - ao ensino médio, de forma integrada ou concomitante, nos termos do [art. 4º, § 1º, incisos I e II, do Decreto nº 5.154, de 2004](#).

§ 3º O PROEJA poderá ser adotado pelas instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais e pelas entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical (“Sistema S”), sem prejuízo do disposto no § 4º deste artigo.

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

§ 5º Para os fins deste Decreto, a rede de instituições federais de educação profissional compreende a Universidade Federal Tecnológica do Paraná, os Centros Federais de Educação Tecnológica, as Escolas Técnicas Federais, as Escolas Agrotécnicas Federais, as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II, sem prejuízo de outras instituições que venham a ser criadas.

Art. 2º As instituições federais de educação profissional deverão implantar cursos e programas regulares do PROEJA até o ano de 2007.

§ 1º As instituições referidas no caput disponibilizarão ao PROEJA, em 2006, no mínimo dez por cento do total das vagas de ingresso da instituição, tomando como referência o quantitativo de matrículas do ano anterior, ampliando essa oferta a partir do ano de 2007.

§ 2º A ampliação da oferta de que trata o § 1º deverá estar incluída no plano de desenvolvimento institucional da instituição federal de ensino.

Art. 3º Os cursos do PROEJA, destinados à formação inicial e continuada de trabalhadores, deverão contar com carga horária mínima de mil e quatrocentas horas, assegurando-se cumulativamente:

I - a destinação de, no mínimo, mil e duzentas horas para formação geral; e

II - a destinação de, no mínimo, duzentas horas para a formação profissional.

Art. 4º Os cursos de educação profissional técnica de nível médio do PROEJA deverão contar com carga horária mínima de duas mil e quatrocentas horas, assegurando-se cumulativamente:

I - a destinação de, no mínimo, mil e duzentas horas para a formação geral;

II - a carga horária mínima estabelecida para a respectiva habilitação profissional técnica; e

III - a observância às diretrizes curriculares nacionais e demais atos normativos do Conselho Nacional de Educação para a educação profissional técnica de nível médio, para o ensino fundamental, para o ensino médio e para a educação de jovens e adultos.

Art. 5º As instituições de ensino ofertantes de cursos e programas do PROEJA serão responsáveis pela estruturação dos cursos oferecidos e pela expedição de certificados e diplomas.

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

Art. 6º O aluno que demonstrar a qualquer tempo aproveitamento no curso de educação profissional técnica de nível médio, no âmbito do PROEJA, fará jus à obtenção do correspondente diploma, com validade nacional, tanto para fins de habilitação na respectiva área profissional, quanto para atestar a conclusão do ensino médio, possibilitando o prosseguimento de estudos em nível superior.

Parágrafo único. Todos os cursos e programas do PROEJA devem prever a possibilidade de conclusão, a qualquer tempo, desde que demonstrado aproveitamento e atingidos os objetivos desse nível de ensino, mediante avaliação e reconhecimento por parte da respectiva instituição de ensino.

Art. 7º As instituições ofertantes de cursos e programas do PROEJA poderão aferir e reconhecer, mediante avaliação individual, conhecimentos e habilidades obtidos em processos formativos extra-escolares.

Art. 8º Os diplomas de cursos técnicos de nível médio desenvolvidos no âmbito do PROEJA terão validade nacional, conforme a legislação aplicável.

Art. 9º O acompanhamento e o controle social da implementação nacional do PROEJA será exercido por comitê nacional, com função consultiva.

Parágrafo único. A composição, as atribuições e o regimento do comitê de que trata o caput deste artigo serão definidos conjuntamente pelos Ministérios da Educação e do Trabalho e Emprego.

Art. 10. [O § 2º do art. 28 do Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006](#), passa a vigorar com a seguinte redação:

“§ 2º A criação de cursos de graduação em direito e em medicina, odontologia e psicologia, inclusive em universidades e centros universitários, deverá ser submetida, respectivamente, à manifestação do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil ou do Conselho Nacional de Saúde, previamente à autorização pelo Ministério da Educação.” (NR)

Art. 11. Fica revogado o [Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005](#).

Art. 12. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 13 de julho de 2006; 185º da Independência e 118º da República.


LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad


Anexo C – Matriz curricular do Curso de Refrigeração e Climatização

Per.		Componentes Curriculares						Carga Horária	Pré-requisitos
Código	Descrição	Núcleo	OPT	Hab.	Cred.				
1	CEJA.001	ARTES	COM	N	259	2	40		
1	CEJA.002	QUÍMICA I	COM	N	259	2	40		
1	CEJA.003	GEOGRAFIA	COM	N	259	2	40		
1	CEJA.004	MATEMÁTICA I	COM	N	259	3	60		
1	CEJA.005	PORTUGUÊS I	COM	N	259	2	40		
1	CEJA.006	FÍSICA I	COM	N	259	3	60		
1	CEJA.007	DESENHO MECÂNICO	COM	N	259	4	80		
1	CEJA.053	INFORMÁTICA	COM	N	259	2	40		
2	CEJA.009	FILOSOFIA	COM	N	259	2	40		
2	CEJA.010	BIOLOGIA I	COM	N	259	2	40		
2	CEJA.012	MATEMÁTICA II	COM	N	259	3	60		
2	CEJA.013	LÍNGUA PORTUGUESA II	COM	N	259	3	60		
2	CEJA.014	FÍSICA II	COM	N	259	3	60		
2	CEJA.016	METROLOGIA	COM	N	259	2	40		
2	CEJA.017	CAD	COM	N	259	2	40		
2	CEJA.073	GEOGRAFIA	COM	N	259	2	40		
2	CEJA.076	QUÍMICA II	COM	N	259	2	40		
3	CEJA.011	BIOLOGIA II	COM	N	259	1	20		
3	CEJA.018	SOCIOLOGIA	COM	N	259	2	40		
3	CEJA.020	MATEMÁTICA III	COM	N	259	2	40		
3	CEJA.021	PORTUGUÊS III	COM	N	259	2	40		
3	CEJA.022	FÍSICA III	COM	N	259	3	60		
3	CEJA.023	ELETRICIDADE E MAGNETISMO	COM	N	259	3	60		
3	CEJA.024	TECNOLOGIA DOS MATERIAIS	COM	N	259	2	40		
3	CEJA.025	TECNOLOGIA MECÂNICA	COM	N	259	2	40		
3	CEJA.026	ELETRÔNICA BÁSICA	COM	N	259	3	60		
4	CEJA.027	INGLÊS I	COM	N	259	2	40		
4	CEJA.028	MATEMÁTICA IV	COM	N	259	2	40		
4	CEJA.029	HISTÓRIA I	COM	N	259	2	40		
4	CEJA.030	PORTUGUÊS IV	COM	N	259	1	20		
4	CEJA.031	FÍSICA III	COM	N	259	3	60		
4	CEJA.032	HST	COM	N	259	2	40		
4	CEJA.033	TERMODINÂMICA	COM	N	259	2	40		
4	CEJA.043	COMANDOS ELÉTRICOS INDUSTRIAIS	COM	N	259	4	80		
4	CEJA.047	PLAN.MANUT. E LUBRIF.	COM	N	259	2	40		
5	CEJA.034	ELETRÔNICA INDUSTRIAL	COM	N	259	3	60		
5	CEJA.036	INGLÊS II	COM	N	259	1	20		
5	CEJA.037	HISTÓRIA II	COM	N	259	2	40		
5	CEJA.038	FÍSICA V	COM	N	259	3	60		
5	CEJA.039	RESISTÊNCIA DOS MATERIAIS	COM	N	259	3	60		
5	CEJA.040	TECNOLOGIA DE SOLDAGEM	COM	N	259	2	40		
5	CEJA.041	REFRIGERAÇÃO	COM	N	259	3	60		


Anexo C - continuação

		INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ						20/02/2009	
		DIRETORIA DE ENSINO						11:16	
		Matrizes Curriculares						Página: 2	
5	CEJA.042	SIST. VENTILAÇÃO	COM	N	259	3	60		
6	CEJA.035	ISOLAMENTO TÉRMICO	COM	N	259	2	40		
6	CEJA.044	MATEMÁTICA V	COM	N	259	2	40		
6	CEJA.045	FÍSICA VI	COM	N	259	2	40		
6	CEJA.046	GEST.EMPREENDEDOR.	COM	N	259	1	20		
6	CEJA.048	REFRIGERAÇÃO II	COM	N	259	2	40		
6	CEJA.049	PRÁTICA DE DUTOS	COM	N	259	2	40		
6	CEJA.050	STAR-UP E BALCEAM.	COM	N	259	2	40		
6	CEJA.051	BOMBA E TUBULAÇÕES	COM	N	259	3	60		
6	CEJA.052	PRÁTICA DE MANUTENÇÃO	COM	N	259	4	80		
Código	Habilitação						C.H. Optativa	C.H. Estágio	Básica
259	Básico em REFRIGERAÇÃO - EJA							400	Sim

Anexo D – Matriz curricular do Curso de Telecomunicações

		INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ					20/02/2009		
		DIRETORIA DE ENSINO					11:16		
		Matrizes Curriculares					Página: 1		
-Matriz-						Curso			
990 - Telecomunicações - Eja (2008/2)						111 - TELECOMUNICAÇÕES - EJA - Noturno			
-Nível-		Periodicidade		Regime		Situação		Per. Letivo Inicial - C.H. Disciplinas	
Técnico		Período		Seriado		Matriz em Vigor		2008/2 2380	
Per.	Componentes Curriculares						Carga Horária	Pré-requisitos	
	Código	Descrição	Núcleo	OPT	Hab.	Cred.			
1	CEJA.002	QUÍMICA I	COM	N	260	40	40		
1	CEJA.004	MATEMÁTICA I	COM	N	260	60	60		
1	CEJA.005	PORTUGUÊS I	COM	N	260	40	40		
1	CEJA.006	FÍSICA I	COM	N	260	60	60		
1	CEJA.055	ELETRÔNICA DIGITAL	COM	N	260	60	40		
1	CEJA.056	ELETRICIDADE CC	COM	N	260	60	60		
1	CEJA.072	ARTES	COM	N	260	20	20		
1	CEJA.087	INFORMÁTICA	COM	N	260	80	80		
2	CEJA.009	FILOSOFIA	COM	N	260	40	40		
2	CEJA.012	MATEMÁTICA II	COM	N	260	60	60		
2	CEJA.014	FÍSICA II	COM	N	260	60	60		
2	CEJA.018	SOCIOLOGIA	COM	N	260	40	40		
2	CEJA.057	ELETRICIDADE CA	COM	N	260	80	60		
2	CEJA.058	HARDWARE	COM	N	260	40	40		
2	CEJA.076	QUÍMICA II	COM	N	260	40	40		
2	CEJA.077	INGLÊS	COM	N	260	20	20		
2	CEJA.081	PORTUGUÊS	COM	N	260	40	40		
3	CEJA.010	BIOLOGIA I	COM	N	260	40	40		
3	CEJA.021	PORTUGUÊS III	COM	N	260	40	40		
3	CEJA.022	FÍSICA III	COM	N	260	60	60		
3	CEJA.059	COMUNICAÇÃO DE DADOS	COM	N	260	80	80		
3	CEJA.078	CABEAMENTO ESTRUTURADO	COM	N	260	80	80		
3	CEJA.082	MATEMÁTICA III	COM	N	260	40	40		
3	CEJA.083	HST	COM	N	260	40	40		
4	CEJA.019	BIOLOGIA II	COM	N	260	40	40		
4	CEJA.031	FÍSICA III	COM	N	260	60	60		
4	CEJA.062	TCP/IP	COM	N	260	80	80		
4	CEJA.063	INT. AO SIST. TELECOM.	COM	N	260	40	40		
4	CEJA.074	REDE DE COMPUTADORES/TCP-IP	COM	N	260	80	80		
4	CEJA.079	PORTUGUÊS IV	COM	N	260	40	40		
4	CEJA.085	MATEMÁTICA IV	COM	N	260	60	60		
5	CEJA.003	GEOGRAFIA	COM	N	260	40	40		
5	CEJA.064	REDE DE TELEFONIA	COM	N	260	80	80		
5	CEJA.065	SISTEMA DE TELECOM.	COM	N	260	80	80		
5	CEJA.066	SISTEMAS MÓVEIS	COM	N	260	60	80		
5	CEJA.067	TRANSMISSÃO	COM	N	260	80	80		
5	CEJA.075	PORTUGUÊS V	COM	N	260	40	40		
5	CEJA.084	HISTÓRIA I	COM	N	260	20	20		
6	CEJA.037	HISTÓRIA II	COM	N	260	40	40		
6	CEJA.068	TRANSMISSÃO DE TV	COM	N	260	80	60		
6	CEJA.069	REDES CONVERGENTES	COM	N	260	100	80		
6	CEJA.070	SATÉLITES	COM	N	260	80	80		

Anexo D - continuação

		INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ						20/02/2009	
		DIRETORIA DE ENSINO						11:16	
		Matrizes Curriculares						Página: 2	
6	CEJA.071	CELULARES	COM	N	260	40	40		
6	CEJA.073	GEOGRAFIA	COM	N	260	40	40		
6	CEJA.080	PORTUGUÊS V	COM	N	260	40	40		
Código	Habilitação						C.H. Optativa	C.H. Estágio	Básica
260	Básico em TELECOMUNICAÇÕES							400	Sim