

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA (IFSC)
CENTRO DE REFERÊNCIA EM FORMAÇÃO E EAD (CERFEAD)
ESPECIALIZAÇÃO EM FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA A DOCÊNCIA NA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

PERMANÊNCIA E ABANDONO ESCOLAR NOS LIMITES DA (IN)VISIBILIDADE:
o caso do Proeja em Eletromecânica do IFSC câmpus Chapecó

Trabalho de Conclusão
EMY FRANCIELLI LUNARDI

Florianópolis/SC

2017

EMY FRANCIELLI LUNARDI

**PERMANÊNCIA E ABANDONO ESCOLAR NOS LIMITES DA (IN)VISIBILIDADE:
o caso do Proeja em Eletromecânica do IFSC câmpus Chapecó**

Trabalho de Conclusão apresentado ao Centro de Referência em Formação e EaD (CERFEAD) do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) como requisito parcial para Certificação do Curso de Pós-Graduação lato sensu em Formação Pedagógica para a Docência na Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Prof^ª. Marizete Spesatto, Dra.

Florianópolis/SC

2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor.

LUNARDI, Emy Francielli

Permanência e abandono escolar nos limites da (in)visibilidade
: o caso do Proeja em Eletromecânica do IFSC câmpus
Chapecó / Emy Francielli LUNARDI ; orientação
de Marizete Spesatto. - Florianópolis, SC, 2017.
122 p.

Monografia (Pós-graduação Lato Sensu - Especialização)

- Instituto Federal de Santa Catarina, Centro
de Referência em Formação e Educação à Distância
- CERFEAD. Especialização em Formação Pedagógica para
Docência na Educação Profissional e Tecnológica.
Departamento de Formação de Formadores.
Inclui Referências.

1. Permanência e abandono escolar. 2. Educação de
Jovens e Adultos. 3. Educação Profissional e Tecnológica.
I. Spesatto, Marizete. II. Instituto Federal de Santa
Catarina. Departamento de Formação de Formadores.
III. Título.

EMY FRANCIELLI LUNARDI

**PERMANÊNCIA E ABANDONO ESCOLAR NOS LIMITES DA (IN)VISIBILIDADE:
o caso do Proeja em Eletromecânica do IFSC câmpus Chapecó**

Este Trabalho de Conclusão foi julgado e aprovado para a obtenção do título de Especialista em Formação Pedagógica para a Docência na Educação Profissional e Tecnológica do Centro de Referência em Formação e EaD do Instituto Federal de Santa Catarina (CERFEAD/IFSC).

Florianópolis, 15 de agosto de 2017.

.....
Prof. Carlos Alberto da Silva Mello, MSc.
Coordenador do Programa

BANCA EXAMINADORA

.....
Prof^ª. Marizete Spesatto, Dra. - Orientadora

.....
Prof^ª Roberta Pasquali, Dra.

.....
Prof^ª. Sandra Aparecida Antonini Agne, Dra.

AGRADECIMENTOS

Determinadas pessoas foram parte essencial do desenvolvimento desta pesquisa:

Agradeço à minha família por compreender o distanciamento necessário para ser um aluno-trabalhador e, nos intervalos disponíveis, dispor do tempo para ficar com eles para poder escrever nas madrugadas e finais de semana.

Ao Instituto Federal de Santa Catarina por permitir a realização deste trabalho e a vários dos seus servidores e educadores por sua disponibilidade de colaborar.

À coordenação do curso Técnico em Eletromecânica Integrado ao Ensino Médio na Modalidade de Educação para Jovens e Adultos pelo auxílio e pela constante preocupação com o fenômeno invisível e naturalizado do abandono.

Aos alunos que, gentilmente, aceitaram participar desse longo processo de observação e intervenção pedagógica.

À minha paciente e sempre presente orientadora professora Dra. Marizete Spesatto, por mais reticente que eu fosse, por confiar na minha capacidade.

Finalmente, agradeço nominalmente a algumas pessoas cujas contribuições foram extremamente relevantes: professora Dra. Sandra Agne pelas indicações teóricas, professora Ma. Luciane Mario e professora Roberta Cajaseiras pela parceria.

[...] a EJA não se reduz a escolarização. Sua história, na realidade brasileira, e também na realidade latino-americana, abarca a luta pelo direito de acesso, permanência e conclusão da escolarização com qualidade, em consonância com inúmeras outras lutas: pelos direitos à saúde, ao trabalho, à moradia digna (seja no campo ou nas cidades), à igualdade de gênero, ao respeito às diversidades, dentre tantas outras, que a configuram como educação ao longo de toda a vida e pela construção de uma sociedade que, de fato, seja espaço de vivência e convivência de todas e todos.

(Maria Margarida Machado)

RESUMO

LUNARDI, Emy Francielli. **Permanência e abandono escolar nos limites da (in)visibilidade: o caso do Proeja em Eletromecânica do IFSC câmpus Chapecó.** 2017. 122 f. Trabalho de Conclusão (Curso de Pós-Graduação *lato sensu* em Formação Pedagógica para a Docência na Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2017.

Ao longo do século XX, ocorreu a democratização da educação escolar no Brasil de modo que a legislação educacional passou a garantir o direito de acesso e permanência de todos, independentemente de classe social, idade, gênero, etnia ou deficiência. Contudo, esse direito não é cumprido em sua plenitude, em virtude dos elevados índices de repetência, infrequência e abandono escolar que ainda marcam a escolarização no país. Isso pode ser percebido de forma mais acentuada na Educação Profissional e Tecnológica e na modalidade de Educação para Jovens e Adultos. Diante desse cenário, investigou-se neste trabalho, a partir de pesquisa bibliográfica e documental, questionários estruturados quanti e qualitativos, observação participante e intervenção pedagógica, o contexto do curso Técnico em Eletromecânica Integrado ao Ensino Médio na Modalidade de Educação para Jovens e Adultos (Proeja) do câmpus Chapecó do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), de modo a compreender os motivos do abandono e da permanência na perspectiva dos alunos e dos professores. Realizou-se uma análise comparativa entre os dados obtidos com os sujeitos jovens e adultos do Proeja e os adolescentes do curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, visando definir as semelhanças e diferenças que constituem o perfil desses alunos. Além disso, averiguaram-se os pontos de vista e os processos institucionais relativos ao acolhimento dos alunos ingressantes, promovendo discussões a respeito da temática, normalmente invisibilizada, da repetência e do abandono escolar. Por fim, são apresentados os resultados da intervenção pedagógica que indicou a necessidade de conhecer a especificidade dos alunos ingressantes, através da análise de um perfil socioeconômico, cultural e de trajetória escolar. De modo geral, os resultados obtidos no Proeja do câmpus Chapecó corroboraram a literatura, seja quanto aos principais fatores de abandono estarem relacionados a causas intraescolares ou a fatores ligados a condição de alunos jovens e adultos trabalhadores e provenientes de grupos socialmente excluídos, seja quanto ao perfil que apresentaram. Contudo, perceberam-se diferenças relevantes entre os estudantes de outros cursos e mesmo de turmas diferentes, portanto, fica evidente a necessidade de conhecer melhor os ingressantes a cada semestre e realizar um processo de acolhimento e de prevenção ativa às causas da reprovação, da infrequência e do abandono.

Palavras-chave: Permanência e Abandono Escolar. Educação de Jovens e Adultos. Educação Profissional e Tecnológica

ABSTRACT

LUNARDI, Emy Francielli. **School permanence and drop-out within the boundaries of (in) visibility: the case study of the Proeja in Electromechanics of the IFSC campus Chapecó.** 2017. 122 f. Trabalho de Conclusão (Curso de Pós-Graduação *lato sensu* em Formação Pedagógica para a Docência na Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2017.

Throughout the twentieth century, the democratization of school education in Brazil occurred, so that educational law came to guarantee the right of access and permanence of all, regardless of social class, age, gender, ethnicity or disability. However, this right is not fulfilled due to the high rates of repetition, infrequency and school drop-out that still mark schooling in the country. This can be seen more sharply in Professional and Technological Education and in the modality of Youth and Adult Education. In view of this scenario, we investigated through quantitative and qualitative structured questionnaires, participant observation and pedagogical intervention, the context of the Technical Course in Electromechanical Integrated to Secondary Education in the Modality of Youth and Adult Education (Proeja) of the Chapecó campus of the Federal Institute of Santa Catarina (IFSC), in order to understand the reasons for school drop-out and permanence from the perspective of students and teachers. A comparative analysis was carried out between the data obtained from the young and adult Proeja students and the adolescents from the Technical Course on Computer Science Integrated to Secondary Education, with the purpose to define the similarities and differences between this students' profile. In addition, the points of view and the institutional processes regarding the reception of incoming students were investigated, promoting discussions about the usually invisible theme of repetition and school drop-out. Finally, we report the results of the pedagogical intervention that indicated the need to know the specificity of the incoming students, through the analysis of a socioeconomic, cultural and school trajectory profile. In general, the results obtained in the Proeja of the Chapecó campus corroborated the literature about the main factors of abandonment were related to internal school causes or related to the condition of young and adults working students from socially excluded groups, as well as the profile they presented. However, significant differences were observed between students from other courses and even from different classes, so it is necessary to know the participants better each semester and carry out a process of reception and active prevention of the causes of repetition, infrequency and school drop-out.

Keywords: School Permanence and Drop-out. Youth and Adult Education. Professional Education.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1– Questionários obtidos no total de alunos do Proeja em 2016/1	39
Gráfico 2 – Pontos positivos do curso para os alunos do EMI.....	42
Gráfico 3 – Atendimento das expectativas dos alunos do PPC 2010 do Proeja quanto ao curso	43

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Questionários obtidos no total dos alunos do Proeja em 2016/1	39
Tabela 2 – Expectativas dos alunos do PPC 2010 do Proeja com relação ao curso	41
Tabela 3 – Pontos positivos do curso para os alunos do EMI	42
Tabela 4 – Atendimento das expectativas dos alunos do PPC 2010 do Proeja quanto ao curso	43
Tabela 5 – Sugestões dos alunos do PPC 2010 do Proeja para melhorar o curso	45
Tabela 6 – Fatores para o abandono segundo alunos do PPC 2010 do Proeja	46
Tabela 7 – Comentários livres acrescentados ao questionário pelos alunos do PPC 2010 do Proeja	47
Tabela 8 – Fatores para o abandono segundo alunos do EMI	49
Tabela 9 – Questionários obtidos dos alunos do PPC 2015 do Proeja	67
Tabela 10 – Sexo dos alunos do PPC 2015 do Proeja	67
Tabela 11 – Idade dos alunos do PPC 2015 do Proeja	68
Tabela 12 – Autodeterminação racial dos alunos do PPC 2015 do Proeja	68
Tabela 13 – Estado civil dos alunos do PPC 2015 do Proeja	69
Tabela 14 – Alunos do PPC 2015 do Proeja com filhos	69
Tabela 15 – Escolaridade da mãe dos alunos do PPC 2015 do Proeja	70
Tabela 16 – Escolaridade do pai dos alunos do PPC 2015 do Proeja	70
Tabela 17 – Alunos que precisaram ou precisam mudar de cidade para estudar ou trabalhar .	72
Tabela 18 – Pessoas com quem residem os alunos do PPC 2015 do Proeja	72
Tabela 19 – Número de pessoas que residem junto com os alunos do 2015 PPC do Proeja....	72
Tabela 20 – Propriedade da casa em que moram.....	73
Tabela 21 – Renda mensal familiar dos alunos do PPC 2015 do Proeja.....	73
Tabela 22 – Pessoas que contribuem para a renda familiar mensal.....	74
Tabela 23 – Pessoas que vivem da renda familiar mensal.....	74
Tabela 24 – Participação dos alunos do PPC 2015 do Proeja na renda familiar mensal.....	75
Tabela 25 – Vínculo empregatício.....	75
Tabela 26 – Carga horária semanal de trabalho.....	76
Tabela 27 – Turno em que trabalham	76
Tabela 28 – Satisfação quanto à sua atividade profissional.....	76
Tabela 29 – Relação entre a atividade profissional e o curso técnico Proeja em Eletromecânica	77

Tabela 30 – Alunos que vêm direto do trabalho para o IFSC.....	77
Tabela 31 – Distância aproximada entre casa/trabalho e o IFSC	78
Tabela 32 – Transporte utilizado para se deslocar ao IFSC.....	78
Tabela 33 – Posse de computador em casa.....	79
Tabela 34 – Forma de acesso à internet.....	79
Tabela 35 – Acesso a meios de comunicação social.....	79
Tabela 36 – Percorso escolar no Ensino Fundamental dos alunos do PPC 2015 do Proeja.....	80
Tabela 37 – Instituição em que cursaram o Ensino Fundamental	80
Tabela 38 – Conclusão de outro curso técnico	80
Tabela 39 – Reprovação na trajetória escolar.....	80
Tabela 40 – Quantidade de reprovações na trajetória escolar	81
Tabela 41 – Impacto da reprovação no abandono	81
Tabela 42 – Abandono na trajetória escolar.....	81
Tabela 43 – Quantidade de abandonos na trajetória escolar.....	82
Tabela 44 – Tempo fora da escola no último abandono	82
Tabela 45 – Relevância dos fatores para o abandono.....	83
Tabela 46 – Infrequência dos alunos do PPC 2015 do Proeja.....	86
Tabela 47 – Motivos para estudar no IFSC	87
Tabela 48 – Motivos para escolher o curso Proeja em Eletromecânica	87
Tabela 49 – Alunos que já pensaram em abandonar o curso Proeja em Eletromecânica	87
Tabela 50 – Relevância dos fatores para a permanência	89
Tabela 51 – Avaliação sobre a instituição, o câmpus e o curso	91
Tabela 52 – Avaliação se as mudanças no PPC 2015 favorecem a permanência.....	92
Tabela 53 – Conhecimento sobre as ações institucionais de permanência e êxito	92
Tabela 54 – Alunos do PPC 2015 do Proeja que reconhecem dificuldade em unidades curriculares	93
Tabela 55 – Unidades curriculares em que os alunos reconhecem ter dificuldade	94
Tabela 56 – Utilização da monitoria pelos alunos com dificuldades	94
Tabela 57 – Utilização do horário de atendimento extraclasse dos professores pelos alunos com dificuldades.....	95
Tabela 58 – Expectativas após a formatura do curso técnico	96
Tabela 59 – Intenção dos alunos de fazerem graduação.....	96
Tabela 60 – A graduação pretendida é na mesma área do curso técnico	96

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CNE	Conselho Nacional de Educação
CPC	Centros de Cultura Popular
CEB	Câmara de Educação Básica
DE	Dedicação Exclusiva
DEPE	Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMI	Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FIC	Formação Inicial e Continuada
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFSC	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
NDE	Núcleo Docente Estruturante
PAEVS	Programa de Atendimento ao Estudante em Vulnerabilidade Social
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEA	População Economicamente Ativa
Pnad	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPE	Plano Estratégico de Intervenção e Monitoramento para Superação da Evasão e Retenção
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

Proeja	Curso Técnico em Eletromecânica Integrado ao Ensino Médio na Modalidade de Educação para Jovens e Adultos
Secad	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
TAES	Servidores Técnico-Administrativos
TCU	Tribunal de Contas da União
TI	Terra Indígena
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UNE	União Nacional de Estudantes
UNOESC	Universidade do Oeste de Santa Catarina
Unopar	Universidade do Norte do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	ABANDONO: UM PROBLEMA (IN)VISÍVEL NO COTIDIANO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	20
2.1	Abandono, evasão ou desistência? – As marcas da exclusão da e na escola	21
2.2	O PROEJA e as especificidades do educando jovem e adulto.....	26
3	PERMANÊNCIA E ABANDONO NO IFSC CHAPECÓ.....	35
3.1	Contexto de pesquisa: a configuração do IFSC Chapecó.....	36
3.2	O abandono no IFSC Chapecó: a perspectiva dos alunos.....	38
3.3	O abandono no IFSC Chapecó: a perspectiva dos professores.....	51
3.4	Indicações para a redução do fenômeno do abandono	56
3.5	Conhecendo os alunos do Proeja: o perfil socioeconômico e a trajetória escolar	66
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	101
	APÊNDICE A – Questionário Alunos PPC 2010 do Proeja.....	105
	APÊNDICE B – Perfil Socioeconômico dos Alunos do PPC 2015 do Proeja.....	106
	ANEXO A – Questionário Alunos EMI	121
	ANEXO B – Questionário aplicado pelo Núcleo Pedagógico	122

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa decorreu no contexto da Pós-Graduação *Lato Sensu* em Formação Pedagógica para a Docência na Educação Profissional e Tecnológica, cuja intenção principal foi desenvolver uma cultura de pesquisa, de modo a repensar o universo de atuação dos docentes e técnico-administrativos, qualificando sua prática pedagógica, avaliativa, formativa e de gestão e promovendo a reflexão e a proposição de melhorias nos processos institucionais. Nesse sentido, foi proposto aos pós-graduandos o desafio de observar o cotidiano escolar com olhos de pesquisador, problematizando-o, selecionando uma carência ou uma prática que poderia ser aperfeiçoada, registrando sistematicamente os dados e realizando um esforço compreensivo e teórico de interpretação.

A observação atenta do cotidiano escolar do câmpus Chapecó do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) apontou a necessidade de um olhar analítico que levasse em consideração alguns problemas recorrentes enfrentados pelo curso Técnico em Eletromecânica Integrado ao Ensino Médio na Modalidade de Educação para Jovens e Adultos (Proeja), relacionados à repetência e ao abandono dos alunos. Trata-se de um fenômeno complexo, imbricado em questões sociais, políticas, econômicas e culturais, que perpassa o processo de democratização da educação pública brasileira.

Ao longo do século XX, a educação passou a ser, paulatinamente, um direito de todos, independentemente de classe social, idade, gênero, etnia ou deficiência. Principalmente a partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei n.9394/1996) reconheceu-se o dever do Estado em garantir o acesso à educação, bem como a permanência e o êxito escolar de todos os brasileiros, tendo em vista “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, art.205). Não obstante essa garantia legal, percebe-se como um problema recorrente os altos índices de abandono escolar, de tal modo que eles vêm se tornando uma preocupação de diversos setores da sociedade: educadores, instituições de ensino, pesquisadores, formuladores de políticas públicas e, inclusive, do Ministério Público e do Tribunal de Contas da União (TCU).

O abandono é um fenômeno generalizado, de abrangência nacional e que atinge o Ensino Fundamental, o Médio, o Superior, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e também a Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Alguns números relativos ao abandono escolar são apresentados por Dore e Lüscher (2011) e Gonçalves (2014), de modo a demonstrar o quanto esse problema assume proporções graves, que afetam o cumprimento do direito

educacional supracitado: em 2009, aproximadamente 3 milhões de jovens de 15 a 17 anos estavam fora do Ensino Médio, enquanto o número de brasileiros com mais de 25 anos sem completar o Ensino Fundamental cresceu de 51,2 para 54,4 milhões entre 2000 e 2010.

Segundo dados do IBGE de 2010, cerca de 56,2 milhões de jovens e adultos não têm Ensino Fundamental (entre eles estão incluídos os que não sabem ler e escrever), 65 milhões não completaram o Ensino Médio e cerca de 15 milhões de pessoas são analfabetas. (GONÇALVES, 2014, p.41).

Diante desses dados e da proposta de observação da realidade escolar do IFSC câmpus Chapecó, o problema de pesquisa posto tratou de questionar quais os motivos que levam ao fenômeno do abandono dos jovens e adultos estudantes da Educação Profissional e Tecnológica, qual é a responsabilidade institucional nele e, na medida do possível, que intervenções podem ser pensadas para reduzi-lo.

Objetivou, portanto, compreender as causas mais importantes do abandono no Proeja em Eletromecânica do câmpus Chapecó, de modo a propor uma alteração nos processos de acolhimento dos alunos ingressantes no curso que seja capaz de diagnosticar as dificuldades específicas daqueles estudantes e compartilhar os dados obtidos para viabilizar ações conjuntas direcionadas a minimizá-las ou solucioná-las. Especificamente, propôs-se a analisar a visão dos alunos e dos professores a respeito desse fenômeno, de outros a ele relacionados, como a repetência e a infrequência, e também do seu contrário: a permanência, interpretando as respostas obtidas a partir de alguns referenciais teóricos. Além disso, visou comparar os dados referentes aos dois cursos técnicos integrados ao Ensino Médio presentes no câmpus: o de Informática, vespertino e para o público em “idade própria”,¹ e o de Eletromecânica, noturno e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), verificando semelhanças e diferenças. Por fim, pretendeu verificar os processos de acolhimento e diagnóstico atualmente existentes, promover reflexões sobre as mudanças necessárias para o seu aprimoramento e propor um questionário para coleta de dados socioeconômicos e sobre a trajetória escolar dos alunos ingressantes, de modo a conhecê-los em sua especificidade e pensar formas concretas de atender às suas necessidades.

Esse problema de pesquisa se justifica em primeiro lugar pela relevância da formação técnica que atenda ao público jovem e adulto que, por diversos motivos (como oferta irregular de vagas, inadequações do sistema de ensino, trajetórias constantemente interrompidas,

¹ Ramos e Brezinski (2014, p.37) explicam essa expressão: “De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000) a expressão *idade própria*, além de seu caráter descritivo, serve também para a organização dos sistemas de ensino, para as etapas e as prioridades postas em lei” (grifos no original), ressaltando, contudo, sua inadequação diante da compreensão atual de que a educação deve ocorrer ao longo de toda a vida das pessoas, ou seja, não haveria uma “idade própria” para educar-se. Devido a isso, neste trabalho, a expressão aparece sempre entre aspas.

condições socioeconômicas desfavoráveis, etc.), não pôde realizar ou concluir a Educação Básica de nível Médio na “idade própria”. Trata-se da necessidade de saldar uma dívida histórica com essa parcela da população, em busca de garantir a universalização dos direitos humanos e da cidadania, bem como da superação das desigualdades (IFSC, 2010; 2015; GEVAERD; OLIVEIRA, 2009; GONÇALVES, 2014; OLIVEIRA, 2016; RAMOS; BREZINSKI, 2014). Nesse sentido, entende-se que a análise e a intervenção propostas são medidas necessárias para a manutenção do curso Proeja em Eletromecânica, especialmente num contexto nacional de consideráveis cortes de recursos e congelamento de investimentos para a área educacional.

Além disso, essa intervenção pode ser considerada como uma proposta que atende ao disposto no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFSC, em alguns dos seus objetivos estratégicos, indicadores, metas e iniciativas estratégicas citados a seguir. Inicialmente, relaciona-se ao objetivo “A1 – Atender os potenciais alunos, considerando seus diferentes perfis e o contexto social, ambiental e econômico da sua região” (IFSC, 2014, p.75), especialmente com relação ao indicador “A1.3 – Percentual de vagas de ingresso disponibilizadas ao Proeja”, cuja meta estratégica estipula 8,5% de vagas nessa modalidade de educação para o ano de 2016, aumentando progressivamente até 10% em 2019. Para ampliar o número de vagas nessa modalidade pretende-se fortalecer os cursos já existentes e criar cursos novos, processo em curso nesse ano de 2017. Nesse sentido, é importante atentar para o objetivo “P3 – Aprimorar os processos que conduzem à permanência e ao êxito” (incluindo estratégias de acolhimento e acompanhamento do discente), e aos seus indicadores “P3.1 – índice de retenção do fluxo escolar por tipo de oferta/curso; P3.2 – índice de evasão anual por tipo de curso/oferta; P3.3 – índice de evasão total por tipo de curso/oferta” (IFSC, 2014, p.83), os quais atualmente não trazem dados – que seriam importantíssimos – pois a primeira medição ainda não foi realizada, ou não foi disponibilizada. Devido a essa ausência de dados, as metas estratégicas relacionadas a esse objetivo não foram definidas, embora sejam urgentes se se analisarem os dados apresentados nacionalmente.

Em segundo lugar, justifica-se pela importância de se tratar da problemática do abandono, que atinge todos os níveis e modalidades de ensino, mas afeta fortemente a Educação Profissional e Tecnológica (DORE; LÜSCHER, 2011), especialmente o Proeja. De acordo com os dados de uma auditoria realizada pelo Tribunal de Contas da União (TCU) nos Institutos Federais em 2011, nacionalmente, as taxas de evasão e retenção, respectivamente, são de 6,4% e 44,42% para o técnico integrado ao médio; **24% e 37,99% para o Proeja**; 8,7% e 64,53% para a licenciatura, 4% e 68,09% para o bacharelado e 5,8% e 50,82% para os

tecnólogos. Enquanto isso, as taxas de conclusão atingem apenas 46,8% para o técnico integrado ao médio; **37,5% para o Proeja**; 25,4% para a licenciatura, 27,5% para o bacharelado e 42,7% para os tecnólogos (MEC, 2014, p.27). Diante desses dados, o TCU estabeleceu, no Termo de Acordo de Metas (MEC, 2010), uma porcentagem de 80% de conclusão para os cursos ofertados pelos IFs em 2016, calculada pela média aritmética entre o número de alunos concluintes e o número de vagas ofertadas para cada turma – valor demasiado superior à realidade atualmente constatada.² Por isso, há uma mobilização nacional sintetizada no Documento Orientador para a Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (MEC, 2014) para diagnosticar e tentar corrigir esse problema. Esse processo transformou-se, dentro do IFSC, no Plano Estratégico de Intervenção e Monitoramento para Superação da Evasão e Retenção (PPE). Esse plano corresponde à seguinte iniciativa estratégica: “P0306 – Desenvolver estudos e ações sobre evasão e permanência” (IFSC, 2014, p.84). Destaca-se, porém que, embora esta proposta de pesquisa e intervenção também atenda à referida iniciativa, sua pesquisadora não faz parte do grupo envolvido no processo do PPE.

Por fim, este projeto justifica-se uma vez que o esforço das últimas décadas em prol da democratização do ensino no Brasil com igualdade de oportunidades envolve não somente a possibilidade de acesso à educação por parcelas da população antes excluídas. Envolve também a garantia de permanência e êxito de todos, tanto reduzindo os índices de retenção e abandono, quanto promovendo a melhoria da qualidade da educação (GEVAERD; OLIVEIRA, 2009; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2015).

Metodologicamente, de acordo com Gerhardt e Silveira (2009), trata-se de uma pesquisa qualitativa pois visa aprofundar o olhar sobre o cotidiano da Educação Profissional e Tecnológica dentro do IFSC Chapecó, analisando e interpretando os dados obtidos através de questionários, discussões, observação participante e análise documental, a partir da capacidade de as pesquisas dessa abordagem revelarem questões subjacentes e relevantes para o problema de pesquisa. Quanto à natureza, trata-se de uma pesquisa aplicada, pois visa diagnosticar, provocar reflexões e discussões e, na medida do possível, sugerir soluções para os problemas enfrentados especificamente no curso Proeja de Eletromecânica. Além disso, é uma pesquisa explicativa cujo objetivo é identificar, a partir da perspectiva de alunos e professores do curso, os motivos que explicam o fenômeno do abandono, bem como outros

² No curso Proeja do câmpus Chapecó, no período estudado concluíram o curso: cinco alunos em 2016/1 e cinco alunos em 2016/2, o que representa 12,5% de formandos diante das 40 vagas de ingresso. Portanto, uma estatística bastante inferior tanto em relação ao percentual nacional de 37,5% de taxa de conclusão nesses cursos, quanto aos 80% exigidos pelo TCU e que já deveriam ter sido atingidos.

correlacionados como a infrequência, a retenção e a permanência. Também se configura como um Estudo de Caso, pois pretende compreender em profundidade as causas do abandono e da permanência dos alunos do Proeja, a partir do ponto de vista dos próprios participantes, sejam eles alunos ou servidores.

A pesquisa configurou-se como um processo de etapas sucessivas e complementares que durou um ano, entre maio de 2016 e maio de 2017. Abrangeu revisão bibliográfica de artigos e dissertações, análise documental das atas das reuniões de área do Proeja em Eletromecânica e dos documentos norteadores do curso (Projetos Pedagógicos do Curso – versão 2010 e 2015) e institucionais (como o Plano de Desenvolvimento Institucional), coleta de dados de alunos permanentes do Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio (EMI) e do Técnico em Eletromecânica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). Com relação aos alunos do Proeja, a pesquisa dividiu-se em dois momentos distintos, entremeados por discussões com os servidores e professores. Numa primeira etapa, aplicou-se um questionário escrito, mais breve e aberto (conforme Apêndice A), para os estudantes das turmas com matriz curricular definida pelo PPC 2010 – módulos 2 a 7 no semestre 2016/1 –, de modo a diagnosticar as opiniões, expectativas, sugestões e reclamações com relação ao curso. Posteriormente, com o respaldo da observação, dos dados analisados e do embasamento teórico, retornou-se a essa realidade visando intervir de modo a promover uma reflexão com alguns docentes e servidores do Registro Acadêmico e do Núcleo Pedagógico sobre os processos institucionais de acolhimento ao aluno ingressante no Proeja e identificar alternativas para aprimorá-los. Após essas discussões e com a colaboração dos servidores e professores, numa segunda etapa, elaborou-se um formulário on-line, majoritariamente objetivo (conforme Apêndice B), para aferir o perfil socioeconômico e a trajetória escolar dos alunos do PPC 2015 – módulos 1 a 3 no semestre 2017/1, com o objetivo de conhecer a realidade e as especificidades desses estudantes.

Esta monografia de conclusão de curso está estruturada em duas partes. A primeira, relacionada à fundamentação teórica, intitula-se *Abandono: um problema (in)visível no cotidiano escolar da Educação Profissional e Tecnológica*. Nela, descrevem-se os conceitos e as discussões relacionados à revisão bibliográfica, definindo os termos utilizados semântica e historicamente para referir-se ao fenômeno estudado. Também se apresenta a trajetória da Educação de Jovens e Adultos na sua confluência com a formação profissional, especificando a realidade e as diferenças dos alunos que a frequentam.

Na segunda parte, intitulada *Permanência e abandono no IFSC Chapecó*, detalha-se a metodologia utilizada em cada etapa da pesquisa, apresentam-se e analisam-se as informações

específicas sobre a permanência, a retenção e o abandono no câmpus Chapecó, cotejando-as ao referencial teórico. A apresentação e análise dos dados empíricos divide-se em cinco seções. Na primeira, descreve-se o contexto do câmpus Chapecó, local onde ocorreu a observação e a intervenção pedagógicas. Na segunda, analisa-se a perspectiva dos alunos, comparando-se os dados coletados em 2016/1 através de questionários aplicados aos permanentes do projeto pedagógico 2010 do curso Técnico em Eletromecânica Integrado ao Ensino Médio na modalidade de Educação para Jovens e Adultos (Proeja) e do curso Técnico de Informática Integrado ao Ensino Médio (EMI). A terceira traz a perspectiva dos professores atuantes no curso Proeja a partir da observação participante e da análise dos documentos referentes às discussões do Plano Estratégico de Intervenção e Monitoramento para Superação da Evasão e Retenção (PPE). A quarta seção inicia a proposição de soluções para o complexo fenômeno do abandono. Partindo da revisão bibliográfica, resumem-se relatos de ações de permanência e descreve-se a primeira etapa da intervenção pedagógica realizada em 2016/2 com professores do primeiro módulo, servidoras do Registro Acadêmico e do Núcleo Pedagógico. Esta etapa discute os atuais processos de coleta de informações sobre e de acolhimento aos alunos ingressantes, bem como as dificuldades percebidas pelos professores nestes estudantes. Na quinta, a partir das conversas realizadas, relata-se a segunda fase de intervenção, efetivada em 2017/1, que se configurou como um processo de produção de um perfil socioeconômico e de trajetória escolar. Nessa seção, analisam-se os dados obtidos com a aplicação desse perfil nos três primeiros módulos do PPC 2015 do Proeja, de modo a caracterizar os alunos ingressantes no referido curso em suas especificidades.

Por fim, as considerações finais trazem uma síntese sobre os dados coletados na pesquisa bibliográfica e empírica, bem como observações gerais sobre as mudanças necessárias para corrigir os problemas encontrados e apontados no decorrer da pesquisa.

2 ABANDONO: UM PROBLEMA (IN)VISÍVEL NO COTIDIANO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Este capítulo pretende apresentar parte da discussão teórica atual sobre o abandono escolar e outros conceitos relacionados ao fenômeno estudado, bem como resumir algumas informações importantes sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) em especial na sua imbricação com a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), destacando as especificidades do público jovem e adulto.

Os altos índices de abandono, infrequência e repetência marcam a história da EJA no Brasil. E, embora algumas escolas e alguns educadores demonstrem preocupação em reduzir esses índices através de práticas pedagógicas diferenciadas³, a maioria das instituições carece de políticas específicas e efetivas de combate a esse fenômeno. Daí assumir-se que se trata de um problema (in)visível: por estar tão presente no cotidiano educacional, principalmente da EPT e da EJA, deixa de ser notado, torna-se a “norma” da conduta escolar e, muitas vezes, para de preocupar os docentes e servidores da educação. Em parte, essa (in)visibilidade decorre do fato de que, historicamente, construiu-se uma percepção de que a escola concede iguais oportunidades a todos. Portanto, considerando-se justas e igualitárias, as instituições educacionais eximem-se da culpa e responsabilizam exclusivamente o aluno e sua condição socioeconômica pela exclusão e pelo fracasso escolar. Essa perspectiva também foi percebida no decorrer da pesquisa realizada, principalmente na fala de diversos professores do curso Proeja, como se relata no próximo capítulo. Procura-se problematizar e desconstruir essa visão, complexificando os fatores que levam ao abandono e ao fracasso escolar e visando expandir o diálogo sobre essa temática, de modo a evitar a sua naturalização e invisibilização.

Com relação ao levantamento bibliográfico, ressalta-se a dificuldade de obtenção dos dados de aprovação, reprovação e abandono dos estudantes do ensino técnico de nível médio no Censo Escolar disponibilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), bem como dentro da própria instituição IFSC, e também a ainda insuficiente produção sobre a temática em revistas científicas e em produções

³ Por exemplo, Gonçalves (2014, p.57-60) apresenta sete ações contra o fenômeno do abandono na EJA desenvolvidas por diversas escolas no Brasil que envolvem adequação e variação das linguagens utilizadas (música, poesia, teatro, etc), reorganização do tempo escolar articulando aulas presenciais e trabalhos a distância, currículo diferenciado e contextualizado abrangendo temáticas do cotidiano dos alunos e da realidade local, negociações com as empresas para reduzir a infrequência e os atrasos motivados pelo trabalho, elaboração de planos de estudo individualizados, criação de infraestrutura para atendimento aos filhos das alunas, garantia de alimentação e melhorias nos processos de acolhimento.

acadêmicas, em especial na relação entre EPT e EJA. De modo geral, a bibliografia consultada configura-se como estudos de caso, carecendo de dados e análises mais gerais.

2.1 Abandono, evasão ou desistência? – As marcas da exclusão da e na escola

Para iniciar, é necessário conceituar e debater alguns termos importantes para a compreensão do fenômeno estudado: evasão, abandono, desistência, infrequência e retenção, relacionados ao fracasso escolar e à exclusão da e na escola. Tratam-se de expressões controversas, uma vez que existem diversas formas de identificar os estudantes que pararam de frequentar a escola, carregadas de significados semânticos e historicidade, que são discutidas pelos teóricos e estudiosos da educação, em busca do conceito mais adequado para referir-se a esse fenômeno.

Enfatiza-se que os processos de desistência, abandono e evasão não podem ser correlacionados apenas a fatores pessoais do aluno ou mesmo a questões meramente escolares, pois relacionam-se a aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais gerais da sociedade brasileira, que se acentuam com o processo de democratização da educação. Diversos autores destacam a imbricação do universo escolar com a sociedade circundante, às vezes atuando como reprodutora, às vezes como questionadora dos parâmetros sociais, culturais, políticos e econômicos (BOURDIEU; PASSERON, 2013; COELHO, 2014; FARIA; MOURA, 2015; GEVAERD; OLIVEIRA, 2009; GONÇALVES, 2014; KUENZER, 2005; OLIVEIRA, 2016).

Kuenzer (2005) discute as relações entre a sociedade capitalista, os processos produtivos do mercado de trabalho e as pedagogias educacionais predominantes no sistema escolar. Após analisar a trajetória percorrida desde os modelos tayloristas/ fordistas até os toyotistas, sintetiza a situação atual como uma “exclusão includente” no mercado de trabalho – no qual os trabalhadores são excluídos de empregos com direitos e boas condições e são incluídos em situações precarizadas (terceirizados, sem carteira assinada, autônomos, informais) – acompanhada de uma “inclusão excludente” na educação – na qual se dá acesso a todos, mas não se oferecem as mesmas condições de permanência, aprendizagem e formação qualificada, destinando às classes mais vulneráveis cursos aligeirados marcados pela “empurroterapia” (progressão automática) e a “certificação vazia” (incapaz de formar cidadãos críticos e autônomos).

Bourdieu e Passeron (2013) também se contrapõem à visão otimista da escola neutra, igualitária e meritocrática, propondo uma teoria crítica que a acusa de servir à reprodução

social e à legitimação das desigualdades, através do mecanismo de dominação simbólica pelo qual reconhece como legítima e universalmente válida e desejável a cultura de um grupo social específico: a elite. Através da organização do sistema educacional, das regras e normas escolares, a escola privilegia aqueles alunos que já são portadores de um tipo determinado de capital cultural. Esses terão mais facilidade na aprendizagem de conteúdos e modos de atuação, obtendo sucesso no percurso escolar; enquanto os que não possuem esse capital, por serem provenientes de outras realidades econômicas, sociais e culturais, tendem a enfrentar maiores dificuldades e a fracassarem em sua trajetória escolar.

Outros autores (ARROYO, 1992; DUBET, 2003; FERRARO, 1999; OLIVEIRA, 2004) citados por Coelho (2014) também destacam a cultura de exclusão da escola, pensada e formatada para um determinado grupo social e cultural e incapaz de lidar com a heterogeneidade do seu público após a democratização do acesso. Promove-se, assim, a exclusão escolar simultaneamente pelo processo de “exclusão da escola”, o qual dificulta o acesso de determinados grupos de alunos (normalmente os mais vulneráveis), e pelo processo de “exclusão na escola”, que reforça a não aprendizagem, a reprovação, a repetência, a retenção e o fracasso escolar daqueles que não seguem os padrões estabelecidos, e que considera que reprovar faz parte da prática avaliativa do processo de ensinar e aprender.

Com relação a esse assunto, cabe pensar os conceitos de “fracasso” e “sucesso”. Tradicionalmente, na lógica da escola, o “sucesso escolar” é atrelado à progressão contínua nas séries e níveis, à conclusão do curso, à obtenção de certificados, à continuidade dos estudos, enfim, a uma trajetória sem interrupções ou repetências. Ao contrário, o “fracasso” adviria de um percurso inconstante, repleto de repetências, abandonos, retornos e infrequência, marcado pela não-aprendizagem ou por dificuldades de aprendizagem, abreviado constantemente por questões pessoais ou socioeconômicas, sobre as quais a escola não tem controle, nem responsabilidade. Paula (2009 *apud* COELHO, 2014) questiona de quem é esse fracasso, discutindo a tradicional culpabilização da vítima, o estudante, mas ressaltando que a responsabilização também não cabe exclusivamente à família, à escola, ao sistema econômico, político ou social, mas que deve ser compreendido como um resultado de diversos fatores indissociáveis.

Procurando ampliar o olhar sobre esse processo, principalmente na EJA, Gonçalves (2014) contrapõe essa percepção generalizada que valoriza o diploma a diversas histórias de vida de jovens e adultos que retornaram à escola com objetivos específicos que não visavam a certificação ou a conclusão do curso, como alfabetizar-se, conseguir determinado documento, aprender conteúdos essenciais ao trabalho atual, etc. “O problema se revela muito mais

complexo, quando pensamos nos sujeitos, em suas expectativas, desejos, e quando pensamos na escola e sua cultura, nos sentidos atribuídos à instituição e ao seu papel nos dias atuais” (GONÇALVES, 2014, p.13).

Avançando na compreensão sobre o fenômeno estudado, normalmente percebido como “fracasso escolar”, cabe pensar sobre qual seria a melhor expressão para denominá-lo. A literatura sobre o tema apresenta diversas expressões similares, empregadas por uns e criticadas por outros, devido à sua carga semântica, teórica e histórica. O termo mais empregado, inclusive por documentos oficiais do Ministério da Educação e das instituições de ensino, costuma ser “evasão”. Esse é também um dos maiores alvos de críticas, pois, segundo o dicionário Larousse, a expressão “evasão” provém do latim “*evasio*”, significando saída. Portanto, evadir-se reportaria ao ato de escapar e fugir, e derivaria de uma postura ativa do aluno que decide, por vontade própria, desligar-se da instituição educacional. Nesse sentido, remeteria à culpabilização do aluno que, intencionalmente, escapou da escola e serviria para isentar a instituição e o sistema educacional, conforme crítica apontada por Moura e Silva (2007 *apud* FARIA; MOURA, 2015).

Diante dessa crítica, Faria e Moura (2015, p.152) propõem a utilização do termo “desistência para abordar a interrupção da trajetória escolar”, independentemente dos múltiplos motivos. Autores como Coelho (2014), Gevaerd e Oliveira (2009) e Steimbach (2012 *apud* COELHO, 2014) preferem a expressão “abandono” por sua ambiguidade relativa à ação que pode ser do estudante que deixa ou larga a escola, ou da escola que desampara, renuncia, descuida ou despreza o aluno. Dessa forma, concorda-se com Gevaerd e Oliveira (2009, p.87, grifos no original) que “mais adequadamente, talvez, seria usar o termo evasão escolar como o **abandono do aluno pela escola**”, de modo a romper com a tendência persistente de responsabilizar quase que exclusivamente o aluno e fatores externos pelo fenômeno da evasão e de desresponsabilizar o sistema de ensino.

[...] o fracasso e a evasão não estão localizados exatamente no aluno, “mas nas instituições escolares que têm sido incapazes de lidar com os segmentos da população a que elas se destinam. Fracassamos todos nós, os que ensinam, os que são ensinados e todos os demais integrantes desta sociedade”. (CARVALHO, 1997 *apud* GEVAERD; OLIVEIRA, 2009, p.86).

Embora este estudo opte pelo termo “abandono”, menos implicado semântica e historicamente, cabe notar que nem todos os autores e instituições tomam essas expressões como sinônimos. Por exemplo, para o INEP, “evasão” implica a saída definitiva do sistema escolar, enquanto “abandono” supõe a saída num momento com retorno em outro ano ou semestre. Já para o IDEB, “desistência” significa afastamento do estabelecimento de ensino,

não atendimento dos critérios de aprovação e assiduidade, sem solicitar transferência. Por sua vez, Dore (*apud* MEC, 2014) define “evasão” como a interrupção do curso, a saída definitiva do aluno sem concluir o percurso formativo, por desistência, abandono ou não renovação da matrícula.

Apesar dessas distinções, adota-se a expressão “abandono” por postura teórico-crítica, mas também devido à impossibilidade de determinar se os alunos que param de frequentar o curso Proeja em Eletromecânica do IFSC câmpus Chapecó o fazem de forma definitiva, deixando o sistema escolar, ou de forma temporária, por motivos diversos, visando retornar ou estudar em outro curso ou escola. Cabe ressaltar que alguns estudos de caso (CRAVO, 2012; RHEINHEIMER; DELLA BETTA; BORTOLOTO, [s.d.]) apontam a constante não formalização do abandono nos registros acadêmicos/escolares, criando ausência e incompletude de dados – fato que se verificou também no curso investigado, no qual apenas uma pequena parcela de estudantes formaliza a desistência ou o abandono.

Diante do exposto, pode-se perceber que há divergências quanto ao sentido de cada termo e à maior ou menor precisão dos mesmos. Outros dois conceitos precisam ser esclarecidos: “infrequência” compreendida como as constantes ausências dos alunos, principalmente jovens e adultos, no período letivo devido a problemas de trabalho, saúde, família ou outros aspectos que se sobrepõem ao estudo (LAFFIN, 2009; OLIVEIRA; EITERER, 2008); e “retenção” que significa a não conclusão do curso no prazo previsto, decorrente de trancamento, abandono ou reprovação. Todos estes são conceitos relacionados porque, normalmente, a retenção e a infrequência tendem a aumentar as chances de abandono, desistência ou evasão (OLIVEIRA, 2016).

Nesse sentido, de acordo com Dore e Lüscher (2011, p.777), o fenômeno da evasão deve ser compreendido como um “processo complexo, dinâmico e cumulativo de desengajamento do estudante da vida da escola” sendo que a saída seria apenas o “estágio final desse processo”. As autoras também esclarecem que é preciso compreender que, sob a temática da evasão, associa-se uma gama de situações diversas que abarcam a reprovação, o abandono, a saída da escola, a saída do sistema de ensino, a não conclusão de um nível de ensino, a conclusão com um percurso repleto de paradas e retornos, e/ou a matrícula que nunca se efetivou em presença.

Trata-se de fenômenos complexos, compostos por múltiplas variáveis, nem todas previsíveis ou sob controle individual e institucional. Não obstante, compreender suas causas é primordial para construir soluções para o problema. Sobre esse aspecto, apesar da escassez de informações teóricas e empíricas (COELHO, 2014; CRAVO, 2012; DORE; LÜSCHER,

2011; OLIVEIRA; EITERER, 2008), a literatura de referência varia quanto aos fatores decisivos para a ocorrência desses fenômenos. Por muito tempo, a culpabilização recaiu sobre o aluno, taxado de preguiçoso, incapaz ou incompetente para os estudos.

Como relata Patto (2010 *apud* OLIVEIRA, 2016), desde o final do século XIX, a psicologia justifica o rendimento escolar diferenciado através das capacidades pessoais inatas, definindo o sucesso ou o fracasso escolar unicamente a partir do mérito ou demérito pessoal. Com novas roupagens, essa teoria reaparece ao longo do século XX, na ideologia do dom, na explicação devido à carência cultural e na meritocracia. Seus pressupostos começam a ser questionados fortemente nas décadas de 1960 e 1970, a partir da denúncia de Bourdieu e Passeron sobre a forma como a escola, enquanto um aparelho ideológico do Estado, serviria como instrumento de dominação cultural de modo a reproduzir as desigualdades sociais (BOURDIEU; PASSERON, 2013).

No caso específico da Educação de Jovens e Adultos (EJA), os estudos analisados por Oliveira e Oliveira (2015) demonstram o grande índice de abandono – que se torna a regra, enquanto a permanência é a exceção – e, normalmente, indicam a culpabilização do aluno e de suas condições para justificá-lo. Essa percepção generalizada é corroborada pela história do aluno Sidnei, narrada por Gevaerd e Oliveira (2009) e pelo exposto por Gonçalves (2014).

Cada vez mais, diversos autores, procurando reduzir a culpabilização do aluno e complexificar o fenômeno, frisam o papel institucional ao indicar o desencontro entre os jovens e a escola, com conteúdos, pedagogias, organização e linguagem atrasadas, pouco atrativas e desinteressantes, aprendizagens que não são significativas, problemas de interação professor-aluno ou aluno-aluno, normas de funcionamento, formas de avaliação e tratamento homogeneizante que não consideram as especificidades dos alunos (ARAÚJO, 2012 *apud* OLIVEIRA, 2016; COELHO, 2014; CRAVO, 2012; FARIA; MOURA, 2015; GEVAERD; OLIVEIRA, 2009; LAFFIN, 2009; OLIVEIRA; EITERER, 2008; OLIVEIRA, 2011 *apud* RHEINHEIMER; DELLA BETTA; BORTOLOTO, [s.d.]; STOISCH, 2012 *apud* OLIVEIRA, 2016). Para Tinto (*apud* MEC, 2014), o abandono decorre principalmente de aspectos relacionados à integração com o ambiente acadêmico e social da instituição de ensino, embora características individuais, expectativas e compromissos pessoais tenham influência.

Para superar o “jogo de empurra” entre escola e alunos para a culpabilização pelo abandono, deve-se considerar que “(...) os motivos envolvidos no processo de evasão estão articulados entre si e é preciso que se dê atenção a cada um deles” (RHEINHEIMER; DELLA BETTA; BORTOLOTO, [s.d.], p.4). Ou, nas palavras de Coelho (2014, p.29):

Entende-se que a questão do abandono escolar não é prerrogativa única e exclusiva da escola, nem somente do indivíduo e que as questões de exclusão e fracasso escolar envolvem questões sociais, econômicas e culturais externas e internas à instituição, relacionadas entre si dialeticamente, **sem sobreposição de importância de um fator sobre o outro, mas sim mutuamente relacionados** (grifos nossos).

Por isso, diversos autores atuais citados por Oliveira (2016) têm organizado as causas em dois grandes grupos: intraescolares e extraescolares. Seguindo essa premissa, Dore (*apud* MEC, 2014, p.15-16) afirma que:

A escolha de abandonar ou permanecer na escola é fortemente condicionada por características individuais, por fatores sociais e familiares, por características do sistema escolar e pelo grau de atração que outras modalidades de socialização, fora do ambiente escolar, exercem sobre o estudante.

Segundo os resultados obtidos pela Comissão Especial de Estudos sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (*apud* MEC, 2014), as causas podem ser agrupadas em três categorias principais: a primeira particular ao estudante, a segunda relativa aos cursos e instituições, e a terceira de ordem conjuntural que engloba questões como mercado de trabalho, contexto socioeconômico e políticas governamentais. Numa proposta muito similar, o Documento Orientador para a Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (MEC, 2014) categoriza os motivos da evasão em: individuais, internos às instituições e externos às instituições. Para facilitar essa categorização, o Apêndice C deste documento (MEC, 2014, p.41-45) apresenta uma lista com 110 fatores específicos para a evasão. Outros autores como Dore e Lüscher (2011) e Oliveira (2016) preferem chamar essas 3 categorias de individuais, institucionais e sociais, sendo que esta última abrange questões econômicas, políticas e culturais.

2.2 O PROEJA e as especificidades do educando jovem e adulto

Historicamente no Brasil, a educação destinada àqueles que não puderam cursar ou concluir o ensino básico em idade própria ficou, por muito tempo, restrita à alfabetização ou à formação de modo aligeirado, sob uma perspectiva compensatória, descontínua e de baixa qualidade, por isso, comumente foi chamada de “ensino supletivo”. Apenas a partir da década de 1990, as lutas dos movimentos sociais, a nova legislação educacional derivada da Constituição de 1988 – que reconheceu o direito de todos, independentemente da idade, à educação – e a criação dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos produziram uma mudança na forma de pensar o ensino para esse público. Nesse sentido, a substituição do

termo “Ensino Supletivo” por “Educação de Jovens e Adultos (EJA)” representa a alteração na concepção dessa modalidade, que passa a ser percebida como uma educação diferenciada que deve ter tempos e metodologias próprias, considerando as especificidades dos alunos (MACHADO, 2009; 2016; RAMOS; BREZINSKI, 2014).

Nos últimos vinte anos, essa modalidade educacional ampliou seu espaço e passou a vivenciar um esforço coletivo para construir-se como uma política pública de educação básica e de formação profissional que, apesar dos avanços, ainda precisa estabelecer-se como um direito educacional cumprido com qualidade e especificidade para todos os jovens e adultos trabalhadores. De acordo com Machado (2016), essa mudança começou com os movimentos populares e estudantis dos anos 1950 e 1960⁴, cuja perspectiva emancipatória contrapunha-se à concepção compensatória tradicional. Essas duas visões opostas polarizaram os debates, as legislações e as ações a respeito da EJA desde então e ambas permanecem vivas e atuantes, tanto nas políticas públicas quanto nas práticas pedagógicas.

No texto constitucional predominou a perspectiva emancipatória, garantindo o direito de todos a uma educação que possibilite o desenvolvimento pleno das pessoas, nos aspectos do conhecimento sistematizado, da cidadania e da preparação para o trabalho (BRASIL, 1988, art. 205). Além disso, a Constituição de 1988 determina a igualdade de condições de acesso e permanência na escola; a gratuidade do ensino público (BRASIL, 1988, art. 206, incisos I e IV); e a oferta de ensino fundamental gratuito para os que não tiveram acesso na idade própria e de ensino noturno regular adequado às condições do educando (BRASIL, 1988, art. 208, incisos I e VI).

Por sua vez, o texto final da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – também chamado substitutivo Darcy Ribeiro – desprezou as discussões levantadas pela sociedade civil, as negociações e os acordos decorrentes dos debates entre 1988 e 1993 que resultaram no Projeto de Lei nº 101, e apresentou as normas legais referentes à EJA de forma reduzida, generalizada e menos detalhada, diminuindo o papel do Estado como propositor dessas políticas e o da sociedade como coautora (MACHADO, 2016). Configurou-se, pois, como uma retomada da perspectiva tradicional, embora com alguns avanços ao determinar que a EJA, além de cursos e exames supletivos, deve ser ofertada de forma regular e gratuita nos níveis Fundamental e Médio, preferencialmente articulada com a educação profissional, “com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades,

⁴ Organizações populares como o Movimento de Cultura Popular (MCP) de Paulo Freire, o Movimento de Educação de Base (MEB) da Igreja Católica e os Centros de Cultura Popular (CPC) da União Nacional dos Estudantes (UNE), que representavam a mobilização da sociedade civil pela alfabetização de adultos e pela educação popular, numa perspectiva emancipadora e de formação sociocultural e política.

garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1996, art. 4º, inciso VII). Por esses avanços e pela possibilidade de flexibilização na organização do ensino de EJA, para Ramos e Brezinski (2014), a LDB tornou-se um ponto-chave na reconfiguração do campo educacional para jovens e adultos no Brasil.

A reconfiguração se ampliou com o parecer CNE/CEB nº11/2000, elaborado pelo conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury, e com a resolução CNE/CEB nº1/2000 que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA. Ambos os documentos compreendem a Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade da Educação Básica, nas suas etapas Fundamental e Média, que deve expressar uma identidade e um modelo pedagógico com processos, métodos, tempos escolares e currículos próprios e adequados ao perfil e à faixa etária dos alunos, os quais devem ser tratados com equidade na formação, respeito à diferença e proporcionalidade (MACHADO, 2009; RAMOS; BREZINSKI, 2014).

A lei n.10.172/2001 que trata do Plano Nacional de Educação (PNE) também reforça essa compreensão da EJA, dedicando 26 metas à modalidade. Contudo, sua aplicação foi comprometida pelos vetos presidenciais sobre a disponibilização do orçamento da União. Os programas Recomeço, Fazendo Escola e Brasil Alfabetizado descentralizaram e suplementaram recursos de forma crescente para fomentar as matrículas na EJA até 2007, ano da inclusão desse público no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) (MACHADO, 2009). Observa-se que, devido ao esforço empreendido, houve ampliação das matrículas, depois estabilidade, mas atualmente há decréscimo (GONÇALVES, 2014; MACHADO, 2009; 2016; RAMOS; BREZINSKI, 2014). Segundo essas autoras, também se percebe o processo de municipalização da oferta de EJA Fundamental.

Contudo, de modo geral, essa política de financiamento via União resultou numa dependência das gestões locais, municipais e estaduais, as quais se movimentam sempre para se adequar às propostas nacionais, sem constituir planos próprios para a EJA (MACHADO, 2016). Além disso, Gonçalves (2014) aponta que o menor financiamento público destinado aos alunos dessa modalidade – 80% em relação ao aluno em “idade própria” – manteve programas educacionais aligeirados, dificultou as ações pedagógicas que atendessem com qualidade as especificidades desse público (com currículos, tempos e espaços adequados conforme preveem as Diretrizes Curriculares) e impactou em altos índices de retenção e de abandono escolar (42,7%).⁵

⁵ Coelho (2014) e Gonçalves (2014) apontam as políticas de assistência estudantil como uma tentativa, ainda pouco relevante por restringir-se ao auxílio financeiro, de reduzir esses índices. Coelho (2014) comprovou com

Nesse processo de alteração na percepção da educação voltada ao público jovem e adulto, destacam-se duas instâncias importantes na formulação, divulgação e implementação da nova política pública de EJA, principalmente a partir de 2004: os Fóruns de Educação de Jovens e Adultos, coletivos organizados nos estados brasileiros que se configuraram como interlocutores do Ministério da Educação (MEC) e defendem uma perspectiva emancipatória, e o Departamento de Educação de Jovens e Adultos, dentro da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), cuja atuação se preocupa com a pluralidade e a especificidade dos sujeitos jovens e adultos resultando em programas como PROEJA, PROJOVEM, Pescando Letras, Educando para a Liberdade e Literatura para Todos.

Dentre as iniciativas que pretendem renovar a EJA a partir do encontro entre a Educação Profissional e Tecnológica e a Educação de Jovens e Adultos e da busca por currículos e percursos adequados às necessidades desses sujeitos destaca-se o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).⁶ Inicialmente estabelecido pelo decreto nº5.478/2005 como um programa de formação técnica de nível médio, foi reformulado pelo decreto nº5.840, de julho de 2006, que ampliou sua abrangência abarcando toda a Educação Básica e estendendo-se como possibilidade para todas as instituições de ensino (estadual, municipal ou particular), além da rede federal, onde a oferta tornou-se obrigatória.⁷ Outra mudança foi a retirada de um limite máximo de horas para os cursos nessa modalidade, mantendo-se apenas a carga horária mínima, de modo a possibilitar formações mais completas e menos aligeiradas.

Trata-se de uma proposta inovadora no quadro educacional brasileiro de proporcionar ensino básico integrado ao técnico, numa perspectiva de formação integral do ser humano, destinada ao público trabalhador jovem e adulto excluído do sistema escolar por diversos

seus dados empíricos que os alunos, em geral, não percebem esse auxílio como uma ação de permanência, de incentivo ao estudo e de combate ao abandono – fato observado também na pesquisa realizada no IFSC câmpus Chapecó, conforme apresentado no próximo capítulo.

⁶ Neste trabalho, optou-se por diferenciar graficamente as duas utilizações da sigla, sendo que o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos está escrito totalmente em letras maiúsculas – PROEJA – enquanto o curso estudado no câmpus Chapecó do IFSC aparece escrito em letras minúsculas – Proeja.

⁷ Segundo Ramos e Brezinski (2014) e Faria e Assis (2014), a obrigatoriedade da oferta do PROEJA na rede federal foi alvo de muitas críticas e de muitas resistências – e em certo sentido ainda é: basta observar-se a pequena quantidade de cursos nessa modalidade que são ofertados pelo IFSC, por exemplo, ou o fato de que somente em junho de 2017 o Documento Orientador da Educação de Jovens e Adultos do instituto foi finalizado. De acordo com as autoras, embora faça parte das ações de expansão da educação profissional, a adoção do PROEJA não foi seguida por contratação de novos professores, nem pela preparação dos existentes para atuar com esse público diferenciado, gerando resistência dos docentes em lecionar nesses cursos ou problemas de adequação às especificidades dos alunos – fato que pode ser constatado na análise dos dados levantados e que contribui para a retenção e o abandono dos alunos.

fatores. Visa o resgate da cidadania dessa parcela da população na perspectiva de uma inclusão social emancipatória que lhes possibilite pensar sobre a realidade e o conhecimento de forma a colocar-se criticamente como sujeito histórico, social e político. Para autores como Maria Ciavatta, Gaudêncio Frigotto, Marise Ramos, Eliezer Pacheco e Dante Moura, essa formação deve ser integrada, integral, unitária, politécnica e omnilateral,⁸ tendo o trabalho como princípio educativo, em suas dimensões histórica e ontológica⁹ e a pesquisa como princípio pedagógico. Isso pressupõe uma formação ampla, que abarque os diversos campos do conhecimento (ciência, tecnologia, trabalho e cultura), que supere a divisão entre o trabalho manual e o intelectual e a dicotomia entre educação técnica e propedêutica e que se volte para o mundo do trabalho, não apenas para atender às demandas do mercado, mas para compreender as relações sociais de produção, bem como o processo histórico do desenvolvimento das forças produtivas. (CIAVATTA, 2014; CIAVATTA; RAMOS, 2011; FARIA; ASSIS, 2014; FRIGOTTO, 2007; FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, [s.d.]; MACHADO, 2009; 2016; MOURA, 2007; RAMOS; BREZINSKI, 2014).

Para essa proposta efetivar-se, é absolutamente indispensável compreender as especificidades dos educandos jovens e adultos a que se destina, pois não se trata de apenas adaptar o currículo dos cursos técnicos diurnos – embora essa seja uma prática comum.¹⁰

⁸ **Formação integrada** pressupõe a articulação entre a Educação Profissional e Tecnológica e a Educação Básica, numa mesma instituição de ensino, num mesmo curso, com currículo e matrículas únicas, de modo a superar o dualismo entre as unidades curriculares da formação geral e da técnica e entre a educação intelectual para a elite e a educação manual para a população. **Formação integral e omnilateral** implica em atender a todos os aspectos humanos: físicos, intelectuais, culturais, emocionais, sociais, psicológicos, políticos... de modo a preparar o estudante tanto para o exercício da cidadania quanto para o mundo do trabalho, envolvendo as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura. Por sua vez, o sentido de **politecnicidade** apresenta mais disputas de sentido: para alguns, trata-se do domínio dos fundamentos científicos de variadas técnicas, enquanto para outros aponta para a união entre conhecimento e prática científicos-tecnológicos para construir uma outra sociedade e superar a divisão social do trabalho (CIAVATTA, 2014). Por fim, a **escola unitária** configura-se como uma escola que não exclui ninguém do processo educativo, que é igualitária e que se organiza pautada numa base unitária de conhecimentos gerais que fundamentam e justificam a formação específica para o trabalho produtivo, considerado como um elemento essencial para a aprendizagem escolar. Assim, todas essas expressões se relacionam “com a luta pela superação do dualismo estrutural da sociedade e da educação brasileira, a divisão de classes sociais, a divisão entre formação para o trabalho manual ou para o trabalho intelectual, e em defesa da democracia e da escola pública” (CIAVATTA, 2014, p.197-198).

⁹ O trabalho como princípio educativo envolve a compreensão marxista do trabalho em suas dimensões ontológica (o processo de humanização decorre do trabalho como forma de produção da vida e dos conhecimentos) e histórica (as diversas formas que a organização do trabalho produtivo já assumiu ao longo da trajetória humana) e justifica-se como estratégia para superar a divisão entre trabalho manual e intelectual e para formar trabalhadores capazes de pensar sua atuação profissional e de agir como dirigentes. (CIAVATTA, 2014; FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, [s.d.]).

¹⁰ Segundo Haddad (2007 *apud* RAMOS; BREZINSKI, 2014), muitas vezes a EJA acaba permanecendo na postura cômoda de reproduzir as práticas curriculares, metodológicas e pedagógicas aplicadas às crianças e adolescentes. Atitude que deve ser erradicada. Contudo, permanece sendo um grande desafio para os docentes e para as instituições dar conta de cursos cujo perfil de saída é igual, mas os públicos são totalmente diferenciados. Por isso, torna-se tão importante conhecer a realidade dos estudantes, bem como proporcionar uma formação pedagógica adequada aos docentes dos cursos PROEJA.

Além disso é necessário superar preconceitos, velhas práticas e concepções pedagógicas ultrapassadas, o que “requer uma mudança de mentalidade em relação ao sentido da escola, ao papel que ela deve cumprir no âmbito da comunidade e ao significado do ato de educar e aprender” (MACHADO, 2009, p.27).

Essa modalidade dedica-se a um público específico, com trajetória e condições de vida diferenciadas das crianças e adolescentes, portanto, com necessidades diferenciadas de aprendizagem, que demandam estratégias e métodos pedagógicos próprios capazes de reconhecer suas especificidades (FARIA; ASSIS, 2014; FARIA; MOURA, 2015; GONÇALVES, 2014; LAFFIN, 2009; OLIVEIRA, 1999; OLIVEIRA; EITERER, 2008; RAMOS; BREZINSKI, 2014). Assim, os sujeitos da EJA têm particularidades etária, cultural e social. Para Oliveira (1999), trata-se de um grupo relativamente homogêneo de adultos, geralmente migrantes de áreas rurais empobrecidas, ocupando trabalhos com pouca qualificação e com uma trajetória escolar curta e não sistemática, e de jovens também excluídos da escola por diversos motivos, embora com histórias de vida mais urbanas. Outros autores enfatizam sua condição fundamental de alunos-trabalhadores (FARIA; ASSIS, 2014; FARIA; MOURA, 2015; GEVAERD; OLIVEIRA, 2009; GONÇALVES, 2014; RAMOS; BREZINSKI, 2014).

Segundo Oliveira (1999), definir a especificidade de jovens e adultos enquanto estudantes exige refletir sobre três campos: a condição de “não-crianças”; a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos sociais e culturais. A primeira condição determina que, por não serem crianças, esses estudantes têm uma forma própria de aprender e de construir conhecimentos ainda pouco estudada pela psicopedagogia. Além disso, esse público possui toda uma vida construída fora da escola, com demandas específicas relacionadas ao trabalho e à família – que se sobrepõem à escola¹¹ – com formas

¹¹ Esse é um fator de infrequência, retenção e abandono apontado pela maioria dos estudos (COELHO, 2014; FARIA; ASSIS, 2014; FARIA; MOURA, 2015; GONÇALVES, 2014; LAFFIN, 2009; OLIVEIRA, 1999; OLIVEIRA; EITERER, 2008; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2015; RAMOS; BREZINSKI, 2014). Em geral, muitos desses sujeitos indicam como um dos fatores de desistência a dificuldade de conciliar trabalho e estudo e o cansaço decorrente da dupla ou tripla jornada (trabalho-estudo-casa/família). Nesse sentido, Arroyo (2005 *apud* GONÇALVES, 2014) explica que o período de duração do curso configura-se para o educando, na prática cotidiana, como um longo período de precarização de sua vida já vulnerável, na qual ele passa a ter menos tempo disponível, mais atividades e mais cansaço acumulado, dificultando a articulação entre seu desejo por educação, sua trajetória escolar e suas necessidades diárias. Contudo, essa é uma característica da imensa maioria dos estudantes da EJA e, apesar disso, muitos concluem os cursos. Além disso, diversos estudos apontam o trabalho também como um dos fatores de retorno à escola e de permanência (COELHO, 2014; FARIA; MOURA, 2015; GEVAERD; OLIVEIRA, 2009; GONÇALVES, 2014; OLIVEIRA; EITERER, 2008; OLIVEIRA, 2016). Portanto, esse motivo, embora relevante, não pode ser visto como algo isolado, deve-se atentar para os fatores intraescolares que contribuem para que o cansaço seja mais forte do que a vontade de estudar. Por isso tantos autores e os documentos norteadores da EJA e do PROEJA destacam a necessidade de se observar a

de socialização, saberes, habilidades, dificuldades e reflexões acerca de si e do mundo já constituídos. Conforme apontam Faria e Assis (2014), são, em geral, trabalhadores com um perfil próprio e diferenciado em relação à experiência de vida, às necessidades diárias e à faixa etária, carregando um nível de aprendizagem representado por saberes adquiridos em sua prática social e em seu ambiente de trabalho, cujas experiências devem ser reconhecidas e valorizadas. Gonçalves (2014) corrobora que a EJA deve tratar o jovem e o adulto como um sujeito de conhecimento, que possui saberes conceituais e habilidades válidas que podem ser associados e dar sentido aos conhecimentos escolares. Assim, reforça que esse público é capaz de aprender pois, inclusive, já aprendeu muitas coisas em sua vivência diária.

A segunda condição apontada por Oliveira (1999) indica-os como indivíduos que já passaram por processos de exclusão da e na escola, uma ou mais vezes, em sua trajetória de vida. Essa característica distingue-os, pois reforça a necessidade de repensar a educação para esse público – em seus currículos, programas e métodos de ensino. Além disso, aponta a dificuldade de adequação dos jovens e adultos às normas escolares e à cultura imposta e legitimada pela escola (ARROYO, 1992 *apud* COELHO, 2014; BOURDIEU; PASSERON, 2013; FARIA; MOURA, 2015; GONÇALVES; 2014; OLIVEIRA, 1999). Dessa forma, essa postura escolar reforça o sentido de fracasso e de insegurança quanto à própria capacidade de aprender. Devido à configuração das instituições escolares como mecanismos de dominação simbólica que reproduzem e legitimam as desigualdades sociais, reproduzindo e legitimando o capital cultural da elite, esses alunos acabam por construir uma autoimagem negativa e sentem-se inferiores, incapazes e fracassados, naturalizando os rótulos sociais e assumindo como responsabilidade pessoal algo que é intrínseco à constituição da escola (GONÇALVES, 2014; OLIVEIRA, 1999; OLIVEIRA, 2016). Por outro lado, segundo Nunes (*apud* GONÇALVES, 2014) instala-se um paradoxo: ao mesmo tempo em que o jovem e adulto reconhece a importância da escola para seu desenvolvimento pessoal e profissional, para melhorar na sua qualidade de vida e como mecanismo de ascensão e reconhecimento social, desenvolve uma desconfiança quanto a essa instituição que, claramente, não foi pensada para ele e, na maioria das vezes, desconsidera seus saberes acumulados na vivência cotidiana.

A terceira condição citada por Oliveira (1999) compreende-os como membros de certos grupos sociais e culturais, principalmente de extratos populares, pouco escolarizados e inseridos em ocupações de baixa qualificação profissional. Por pertencerem a grupos culturais específicos e serem educados em contextos socioeconômicos próprios, tendem a construir

especificidade desse público e de se construir uma educação diferenciada em seu currículo, tempos, processos e métodos pedagógicos.

conhecimentos de acordo com sua experiência. Por outro lado, a autora destaca que compartilhar determinadas condições de vida não significa necessariamente ter as mesmas habilidades ou dificuldades cognitivas e que há diferenças individuais dentro de um mesmo grupo sociocultural, pois o desenvolvimento psicológico é um processo de geração de singularidades.

Resumindo, a EJA deve ser pensada de modo a adequar-se às condições concretas específicas de seu público em sua condição de jovens e adultos, estudantes trabalhadores, repetidamente excluídos da e na escola, com percursos de vulnerabilidade social, empregatícia e educacional, que vivenciam tempos de vida, cultura, identidade e saberes próprios e que demandam uma escola que concilie os períodos de trabalho e a jornada escolar (FARIA; ASSIS, 2014; FARIA; MOURA, 2015; GONÇALVES, 2014; OLIVEIRA, 1999; RAMOS; BREZINSKI, 2014). Gonçalves (2014, p.30) completa:

A evasão é consequência de um processo de exclusão dessas pessoas ao longo da vida. Daí, a relevância de se compreender a condição e situação desses jovens e adultos, os sentidos e significados atribuídos à escolarização, ao trabalho, à vida – em seus múltiplos aspectos – e à configuração estabelecida em cada caso.

Ou seja, é preciso compreendê-los como sujeitos históricos concretos, marcados pelas vivências e pelo lugar sociocultural que ocupam, mas que são capazes de produzir, compreender e interpretar a vida e o mundo. São, portanto, sujeitos de conhecimentos com limites, mas também com muitas possibilidades. Por isso, a escola precisa conhecê-los, abrir-se a eles, não os rotular ou torná-los um público genérico e abstrato. (CASTRO; MACHADO; VITORETTE, 2010 *apud* RAMOS; BREZINSKI, 2014).¹²

A partir da compreensão da especificidade desse público, o fundamento dos cursos nesta proposta está em alguns pressupostos políticos e pedagógicos apresentados no Documento Base do PROEJA e reforçados por diversos autores (FARIA; ASSIS, 2014; GONÇALVES, 2014; LAFFIN, 2009; OLIVEIRA, 1999). São eles: o reconhecimento dos saberes dos estudantes e de sua capacidade intelectual; a aprendizagem significativa, que coloque o aluno e suas expectativas como centro do processo educativo; a construção coletiva do conhecimento; a abordagem articulada e interdisciplinar das informações, buscando a percepção crítica das relações e dos fenômenos em seu contexto; o constante diálogo entre professor e aluno, aprimorando o acolhimento e criando uma dinâmica metodológica que motive a permanência dos estudantes; a organização diferenciada de tempos e espaços de

¹² Embasado nessa necessidade de conhecer os sujeitos concretos, este trabalho se propôs a traçar o perfil socioeconômico, cultural e de trajetória escolar dos alunos do Proeja em Eletromecânica do IFSC Chapecó, conforme apresentado na seção 3.5.

aprendizagem, bem como de percursos curriculares, mais flexíveis e adaptados às condições concretas e diversas dos alunos, superando a linearidade esperada como “sucesso” escolar;¹³ a compreensão da avaliação como um processo indispensável ao diagnóstico e ao planejamento da aprendizagem coletiva, reduzindo sua função classificatória e reprobatória, que leva à concepção de “fracasso” escolar.

Educar a partir desses pressupostos exige estudo, interesse e empenho dos docentes,¹⁴ sendo que diversos autores (FARIA; ASSIS, 2014; FARIA; MOURA, 2015; GONÇALVES, 2014; RAMOS; BREZINSKI, 2014) discutem a falta de formação adequada dos professores para atuar com esse público, pois estes sujeitos demandam, conforme apontado acima, recursos e saberes pedagógicos diferenciados. Faria e Assis (2014) indicam ainda a necessidade de se pensar um currículo integrador que dialogue com conteúdos do mundo do trabalho e da prática social do estudante. Por fim, Paulo Freire, citado por Gonçalves (2014), sugere como princípios norteadores o diálogo, a problematização e a contextualização, bem como a transformação da sala de aula num espaço de encontro entre sujeitos-agentes do processo educativo, ao mesmo tempo iguais em possibilidades e diversos em suas características e perspectivas.

Observa-se que vários desses pressupostos apontam para a necessidade de conhecer os sujeitos jovens e adultos em sua especificidade e realidade cotidiana. Daí a proposta aqui apresentada da urgência de se traçar e compartilhar os dados referentes ao perfil socioeconômico e à trajetória de vida e escolar desses alunos. Diante dessa realidade, passa-se para a pesquisa desenvolvida no câmpus Chapecó do IFSC, apresentando o *lócus* de estudo, com suas características, seus sujeitos e seus dados sobre abandono e permanência, cuja análise considera as categorizações supracitadas.

¹³ Nesse sentido, tanto a LDB quanto as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010 *apud* GONÇALVES, 2014, p.49) ressaltam a necessidade dos currículos de EJA pautarem-se pela flexibilidade de métodos, tempos e espaços, diferenciando-se do ensino regular para crianças e adolescentes, e levando em consideração a especificidade do público jovem e adulto.

¹⁴ Sobre os docentes da EJA, Machado (2016, p.447) levanta alguns questionamentos relevantes e que contribuem para pensar a prática pedagógica: “[...] o que os faz estar na EJA? **O que difere do trabalho que realizam com crianças e adolescentes, para o que fazem nessa modalidade? É possível ser um educador da EJA sem se preocupar onde estão os educandos, quem são, de onde vem, para onde pensam ir com essa escolarização?** Por que não permanecem nas classes? O que o lado de fora das escolas tem a nos ensinar sobre como ser uma escola dos trabalhadores? É possível ser educador da EJA sem nenhum envolvimento com as lutas sociais que impactam sob a vida dos educandos e sobre a sua própria vida enquanto trabalhador? Como assumo o protagonismo da minha profissão frente as definições político-pedagógicas: sobre currículo, sobre material pedagógico, sobre metodologias de ensino-aprendizagem, sobre avaliação? (grifos nossos)”

3 PERMANÊNCIA E ABANDONO NO IFSC CHAPECÓ

A presente pesquisa decorreu do desafio de olhar o cotidiano escolar sob perspectiva crítica, problematizando-o e selecionando uma prática que poderia ser aperfeiçoada. No processo de observação analítica do câmpus Chapecó do IFSC, descortinou-se um problema recorrente e grave tanto no contexto nacional como no curso Técnico em Eletromecânica Integrado ao Ensino Médio na Modalidade de Educação para Jovens e Adultos (Proeja), mas que, na maior parte do tempo, é naturalizado e invisibilizado: o fenômeno da infrequência, repetência e abandono da grande maioria dos alunos, de modo que as turmas começam com 40 estudantes no primeiro semestre e, três anos e meio depois, formam-se entre cinco e dez. Nesse sentido, como apontaram Oliveira e Oliveira (2015), a permanência é exceção e o abandono a regra nos cursos com público jovem e adulto.

Conforme discutido, trata-se de um fenômeno complexo e multifatorial, imbricado em questões pessoais, sociais, políticas, econômicas e culturais, que atinge nacionalmente as diversas modalidades e etapas educacionais, e amplia-se com o processo de democratização da educação pública brasileira. Diante dos alarmantes índices de abandono, esse fenômeno vem se tornando foco de preocupação acadêmica e institucional, inclusive dentro do IFSC. Dessa forma, este trabalho buscou confluir com outros esforços, visando compreender os motivos que levam ao abandono escolar dos jovens e adultos, indicando a parcela de responsabilidade institucional e alguns possíveis caminhos para melhorar os processos de acolhimento, ampliar o conhecimento sobre as especificidades dos ingressantes e estimular a permanência dentro da realidade do câmpus Chapecó. Para tanto, esta pesquisa qualitativa, aplicada e explicativa configurou-se como um estudo de caso que pretendeu investigar em profundidade o fenômeno do abandono e da permanência dos alunos do Proeja em Eletromecânica, a partir da perspectiva dos próprios participantes.

Por isso, delimitou-se o universo da pesquisa dentre os discentes do curso, separados em dois grupos: os pertencentes às turmas vinculadas ao projeto pedagógico de 2010 (módulos 2 a 7 no semestre 2016/1) e às correspondentes ao projeto de 2015 (módulos 1 a 3 no semestre 2017/1). Abarcou também os professores atuantes nesse curso nos semestres 2016.1 e 2016.2 e os servidores do Núcleo Pedagógico e do Registro Acadêmico do câmpus Chapecó. Por fim, aproveitou-se uma pesquisa interna realizada pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio (EMI) para realizar um estudo comparativo entre os públicos de adolescentes e de jovens e adultos, destacando suas especificidades. A seguir apresentam-se e analisam-se os dados coletados

através de questionários, discussões, observação participante e análise documental, cotejados com as informações teóricas e empíricas obtidas via pesquisa bibliográfica.

3.1 Contexto de pesquisa: a configuração do IFSC Chapecó

O espaço selecionado para a observação e a intervenção pedagógica foi o Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) câmpus Chapecó, localizado na Rua Nereu Ramos, 3450D, no final do bairro Seminário, próximo a outros centros de ensino como UNOESC, Unopar e Santa Rita. Trata-se de uma área com moradias mais populares, menos empreendimentos comerciais e poucas linhas de ônibus. Além disso, os terrenos laterais estão desocupados, não tendo construções habitadas nem iluminação pública razoável. Por esse motivo, registraram-se reclamações com relação aos horários de ônibus, à distância, à dificuldade de transporte e à segurança no entorno, principalmente no período noturno – no qual já foram notificados alguns roubos aos alunos.

O IFSC é uma organização pública, social e educacional, orientada para a educação científica e profissional de adolescentes, jovens e adultos, numa perspectiva emancipadora e cidadã, sendo mantida por recursos da União e fazendo parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. O câmpus Chapecó, construído no processo de expansão 1, há onze anos, foi edificado num terreno que se tornou exíguo para a ampliação da oferta de cursos e vagas e para o melhoramento da infraestrutura. No momento, a estrutura física dos blocos B, D, E e F conta com 22 laboratórios, 17 salas de aula, uma sala para videoconferência, quatro salas de professores e uma para o Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão (DEPE). Além disso, o bloco A destina-se para a Biblioteca, o Núcleo Pedagógico e o Registro Acadêmico, enquanto o bloco C abriga a cantina e as salas administrativas.

Quanto às áreas disponíveis para recreação, esporte e lazer, o câmpus disponibiliza poucas áreas verdes e de convivência pois o terreno foi absorvido quase totalmente por prédios administrativos, salas de aula e laboratórios, ou pelo estacionamento – que costuma ficar superlotado nos horários de aula, principalmente à noite. Não constam também auditório, nem ginásio, sendo que as funções que demandam esses espaços tendem a utilizar áreas externas, emprestadas ou alugadas. Para recreação há quase só os corredores com poucos bancos, o espaço da cantina e o contêiner do Grêmio/Centro Acadêmico. Essa informação é relevante se considerarmos que os discentes que frequentam a instituição no período noturno normalmente vêm direto do trabalho para a escola, o que transforma os intervalos em momentos de relaxamento e convivência social. Além disso, relaciona-se aos tempos e

espaços que permitem a formação de vínculos afetivos – fator considerado importante para a permanência dos alunos na escola (GEVAERD; OLIVEIRA, 2009; OLIVEIRA, 2016).

Essa infraestrutura é compartilhada por cursos permanentes e temporários, além dos setores de administração e suporte ao ensino. No semestre 2016/2, foram oferecidos os seguintes cursos:

- Graduação em Engenharia de Controle e Automação, no período matutino e vespertino, com 232 alunos matriculados por disciplina e distribuídos em dez semestres, sendo que os três primeiros seguiam um novo Projeto de Pedagógico de Curso (PPC);
- Técnico Integrado em Informática, no período vespertino, com 208 alunos matriculados em oito módulos, com uma média de 20 alunos a partir do terceiro semestre e 40 alunos nos dois primeiros;
- Técnico Subsequente em Eletroeletrônica, no período noturno, com aproximadamente 120 alunos, divididos em quatro módulos;
- Técnico Subsequente em Mecânica, no período noturno, com 97 alunos, divididos em quatro módulos;
- Técnico em Eletromecânica na Modalidade EJA, no período noturno, com 99 alunos divididos em sete semestres, sendo que os módulos 3 a 7 pertenciam ao PPC 2010 com matrícula seriada, e os dois primeiros inseriam-se no PPC aprovado em 2015, com matrícula por disciplina;
- Mulheres Sim: Geração de renda, tecnologia e valorização do trabalho feminino, com 28 alunas indígenas Kaingang da aldeia Kondá, nas segundas e quartas-feiras à tarde;
- FIC Informática I – Introdução à informática com 60h/a e 35 vagas no turno matutino;
- FIC em Operador e Programador em Torno CNC com 70h/a e 20 alunos nos períodos noturno e matutino (sábado);
- FIC NR-35 – Trabalho em Altura com 40h/a e 20 alunos no período noturno;
- FIC Segurança em Instalações e Serviços em Eletricidade com 40 h/a e 20 alunos no período noturno.

Em 2017/1, há seis cursos permanentes, os cinco supracitados, que mantiveram com poucas alterações o número de alunos, mais a especialização *lato sensu* em Ensino de Língua Inglesa, cuja primeira turma iniciou com 28 alunos, tem duração de três semestres e entrada

anual. Já os cursos FIC foram reduzidos aos dois últimos: NR-35 e Segurança em Instalações e Serviços em Eletricidade, nos mesmos parâmetros citados. Outra mudança é que os novos projetos pedagógicos avançaram tanto na Engenharia de Controle e Automação quanto no Proeja em Eletromecânica, atingindo respectivamente o quarto e o terceiro semestres.

Para o atendimento aos alunos desses cursos, o câmpus conta com 51 servidores técnico-administrativos (TAES) e 72 professores, dos quais apenas oito são substitutos e os demais são efetivos em regime de trabalho de 40 horas, com Dedicção Exclusiva (DE). Observando mais atentamente a composição dos 30 professores que, neste semestre, atuam no curso Proeja em Eletromecânica, temos sete docentes subordinados a essa coordenação – dos quais apenas três da área técnica – e 23 professores subordinados a outras coordenações – e que, portanto, são alocados primeiramente nas unidades curriculares referentes aos seus cursos de origem. Isso é mais recorrente com os professores da área técnica do que com os da formação geral, visto que estes normalmente trabalham em apenas dois cursos (com raras exceções), enquanto os primeiros tendem a atuar em mais, devido à proximidade das ofertas técnicas (mecânica, eletromecânica, eletroeletrônica, engenharia e alguns dos FIC) e a existência de apenas dois cursos integrados (Informática e Proeja). Além disso, provavelmente em decorrência do exposto, há quatro substitutos lecionando no Proeja, embora nenhum deles esteja alocado nesta coordenação. Observa-se ainda uma alta rotatividade seja nos professores do câmpus seja nos que são alocados no curso pelas outras coordenações. Essa situação acaba afetando a continuidade das unidades curriculares do Proeja em Eletromecânica e também sua qualidade, pois, muitas vezes os professores são obrigados a assumirem-nas para completar a carga horária e não têm experiência, nem tiveram capacitação para lidar com as especificidades dos alunos jovens e adultos, trabalhadores e que estão afastados da educação formal por algum tempo. Constata-se que o curso acaba sendo prejudicado no quesito do corpo docente e que isso, sem dúvida, tem efeitos na questão da retenção e do abandono – como pode ser observado nas respostas dos alunos pesquisados que passam a ser apresentadas na sequência.

3.2 O abandono no IFSC Chapecó: a perspectiva dos alunos

No contexto apresentado, realizou-se a primeira etapa de pesquisa no curso Proeja em Eletromecânica. Inicialmente no semestre 2016/1, para coleta dos dados referentes aos alunos permanentes do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de 2010, utilizou-se um questionário composto por quatro perguntas abertas e duas fechadas (conforme Apêndice A), com a

intenção de investigar as expectativas com relação ao curso, os pontos positivos e negativos, os possíveis motivos de desistência, bem como aspectos relacionados à estrutura curricular e aos setores de apoio ao ensino. As questões foram formuladas de modo aberto, permitindo liberdade de resposta para os sujeitos inquiridos. A aplicação foi individual e presencial, aproveitando-se de um momento de intervenção da coordenação nas turmas, realizada nas noites dos dias 04, 05, 11 e 13 de maio de 2016. Dos sete semestres de duração do curso Proeja em Eletromecânica, apenas a turma do primeiro módulo não respondeu ao questionário nesta etapa, pois pertence ao PPC 2015.¹⁵

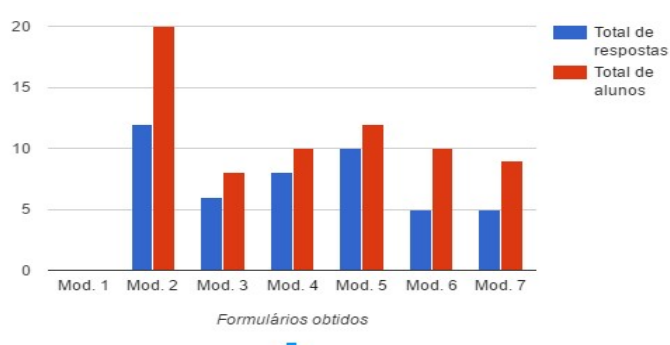
Para possibilitar uma análise comparativa, utilizaram-se pesquisas elaboradas pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio (EMI), realizadas em março de 2016, com o objetivo de aferir o ponto de vista dos alunos sobre algumas questões relativas ao processo de reestruturação do PPC deste curso. O questionário aplicado aos sete primeiros semestres do EMI era composto por duas perguntas abertas investigando os fatores de permanência e desistência, e uma fechada que inquiria sobre a duração preferida pelos alunos (conforme Anexo A).

Nesse processo de pesquisa, tentou-se abarcar o maior número possível de integrantes do corpo discente das turmas vinculadas ao PPC 2010, sendo que, algumas foram visitadas mais de uma vez. Do total de 69 alunos matriculados nos semestres 2 a 7, obtiveram-se 46 respostas. Pode-se observar a quantidade de alunos e de questionários obtidos por módulo/semestre na tabela 1 e no gráfico 1.

Tabela 1 – Questionários obtidos no total dos alunos do Proeja em 2016/1

Questionários obtidos	Mod. 2	Mod. 3	Mod. 4	Mod. 5	Mod. 6	Mod. 7	Total
Total de respostas	12	6	8	10	5	5	46
Total de alunos	20	8	10	12	10	9	69

Gráfico 1– Questionários obtidos no total de alunos do Proeja em 2016/1



¹⁵ Esses alunos participaram da pesquisa em sua segunda etapa que abrangeu as turmas do novo PPC.

De acordo com os dados apresentados acima, observa-se que, com exceção do segundo semestre, as turmas do Proeja são bastante pequenas. Isso não se deve à baixa procura pelo curso. Ao contrário, a procura existe e, na maior parte das vezes, o ingresso atinge os 40 alunos matriculados. No semestre letivo de 2016/1 constavam como alunos do primeiro módulo 49 indivíduos, dos quais 39 ingressantes e dez retidos – em sua maioria discentes que desistiram e não trancaram a matrícula. No semestre 2016/2 houve 30 ingressantes e nove alunos retidos e no semestre 2017/1, 40 ingressantes e quatro alunos retidos.¹⁶ Se o problema não é o interesse inicial pelo curso, o que explica o pouco número total de alunos é o abandono, que impacta principalmente nas três primeiras fases do curso, especialmente no primeiro semestre no qual o índice observado fica próximo aos 50%.¹⁷ Essa constatação é corroborada pela pesquisa de Coelho (2014) que demonstrou índices de abandono entre 28% e 40% no primeiro semestre de cursos concomitantes e subsequentes de Joinville e Jaraguá do Sul. Márcia Machado (2009) e Noro (2011), citadas por Oliveira (2016), destacam a importância do primeiro semestre numa nova instituição, momento de adaptação em que emergem expressões de negatividade. Portanto, torna-se necessário desenvolver estratégias eficazes de acolhimento e suporte para esses alunos – aspecto que será retomado no decorrer da intervenção.

Na busca por compreender os fatores que favoreceriam a permanência escolar, investigou-se inicialmente as expectativas dos discentes com relação ao curso em que ingressaram. De modo geral, as respostas indicam preocupação principalmente com a formação profissional para trabalhar na área e, na sequência, com o ensino de qualidade, este atrelado às possibilidades futuras tanto no mercado de trabalho quanto na continuação dos estudos (conforme a tabela 2). Informações similares também foram obtidas por Coelho (2014) e por Oliveira (2016) com relação aos cursos técnicos subsequentes e concomitantes dos câmpus Criciúma, Joinville e Jaraguá do Sul.

A respeito do ensino gratuito e de qualidade ofertado pelos Institutos Federais ser um motivador para o ingresso e a permanência na instituição é interessante a reflexão de Coelho (2014). Cotejando os dados dos questionários com as entrevistas dos alunos que deixaram de frequentar os cursos por ela investigados, a autora observa que essa qualidade de ensino, construída histórica e culturalmente na rede federal, fica num limite tênue entre o estímulo e o

¹⁶ Destaca-se que o número de alunos retidos nos semestres analisados varia de acordo com a unidade curricular visto que se tratam de turmas ingressantes no novo projeto pedagógico (2015), cuja matrícula se dá por disciplina e não mais por módulo.

¹⁷ Em 2016/2, o segundo módulo tinha 24 alunos diante dos 49 que constavam no primeiro módulo do semestre anterior; e em 2017/1, o segundo módulo tem 21 alunos dos 39, o que representa índices de abandono de 51% e 46%, respectivamente.

desestímulo à permanência, pois não são raras as reclamações sobre o excesso de cobrança dos professores, apontada por diversos ex-estudantes como um dos fatores de abandono. Então a autora pergunta: “o que é qualidade de ensino se os dados e falas dos educandos sinalizam o fracasso escolar e altos índices de abandono, em especial nos primeiros módulos?” (COELHO, 2014, p.99). Percebe-se aqui a naturalização e a invisibilidade desse fenômeno, afinal trata-se de uma instituição à qual todos têm acesso, mas somente os “bons e com potencial” permanecem, demonstrando a realidade da inclusão excludente denunciada por Kuenzer (2005).

Outra questão importante é a indicação das aulas práticas com uso dos laboratórios que aparece principalmente nos últimos módulos e que, já enseja uma reclamação com relação à sua pouca frequência – evidenciando a grande distância que ainda separa teoria e prática na rotina pedagógica (ARAÚJO, 2010). Por fim, as questões de relacionamento social na instituição, tão caras a Tinto (1975 *apud* MEC, 2014), têm pouco destaque e, em geral, estão atreladas a conflitos específicos com algum professor ou colega ou a preconceitos como racismo, machismo e homofobia. Houve reclamações nesse sentido principalmente de alunas e servidoras, incluindo relatos de fotos não permitidas e comentários depreciativos via redes sociais e grupos no Whats App.

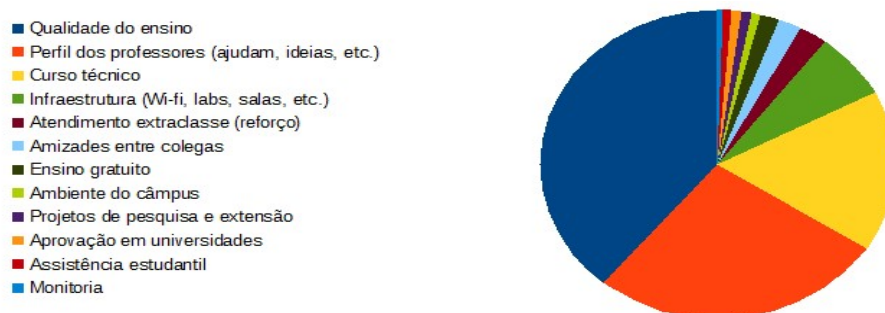
Tabela 2 – Expectativas dos alunos do PPC 2010 do Proeja com relação ao curso

1. O que você espera do curso?	Mod. 2	Mod. 3	Mod. 4	Mod. 5	Mod. 6	Mod. 7	Total
Ensino de qualidade	5	4	5	7	1	1	23
Formação profissional	8	4	7	7	1	4	31
Aulas práticas/ laboratórios	2		1	4	1	1	9
Melhorar de vida	2		2			1	5
Bons professores	1	1	1	1			4
Bom convívio entre professores e alunos		2	2				4
Transparência			1				1

Como parâmetro de comparação, pode-se perceber na tabela 3 e no gráfico 2, que as respostas oferecidas pelos alunos do curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio (EMI) dão muito mais ênfase à qualidade de ensino e ao perfil dos professores (65,8%), do que à formação técnica (16,8%) – aspecto que, inclusive, foi levantado como um dos fatores de abandono.

Tabela 3 – Pontos positivos do curso para os alunos do EMI

	Mod. 1	Mod. 2	Mod. 3	Mod.4	Mod.5	Mod. 6	Mod. 7	Total
Qualidade do ensino	10	16	13	15	18	13	5	90
Perfil dos professores	2	14	9	14	9	6	8	62
Curso técnico	4	13	5	4	3	7	3	39
Infraestrutura	3	0	4	5	3	1	0	16
Atendimento extraclasse	0	0	0	2	0	4	0	6
Amizades entre colegas	1	0	4	0	0	0	0	5
Ensino gratuito	1	0	0	0	2	1	0	4
Ambiente do câmpus	1	0	0	1	0	0	0	2
Projetos de pesquisa e extensão	0	0	0	1	0	1	0	2
Aprovação em universidades	0	0	0	2	0	0	0	2
Assistência estudantil	0	0	0	0	1	1	0	2
Monitoria	0	0	0	0	0	0	1	1

Gráfico 2 – Pontos positivos do curso para os alunos do EMI

Provavelmente essa diferença explica-se pelas especificidades do público de cada curso: enquanto a maior parte dos alunos do EMI está na faixa dos 15 aos 20 anos, têm grandes perspectivas de prosseguir os estudos e não têm, com algumas exceções, necessidade imediata de trabalhar, os discentes do PPC de 2010 do Proeja já são trabalhadores, muitas vezes possuem família que devem sustentar, estão acima dos 20 anos, tiveram que abandonar os estudos antes de concluí-los e os estão retomando algum ou muito tempo depois. Por isso, suas necessidades e expectativas estão mais relacionadas ao mundo do trabalho e menos à continuação dos estudos, embora haja alguns alunos que expressaram seu interesse em prestar o ENEM para acessar um curso superior na área de engenharia. Nesse sentido, pode-se perceber o quanto ainda permanece a dualidade estrutural da educação brasileira que forma intelectualmente uma parcela populacional para prosseguir os estudos e tornar-se dirigente dos rumos do país enquanto prepara a imensa maioria para desempenhar funções manuais e menos valorizadas socialmente (ALMEIDA; SUHR, 2012; CANALI, s.d.; TAVARES, 2012).

Quanto ao aluno da Educação de Jovens e Adultos, Gevaerd e Oliveira (2009) ressaltam que é deveras importante levar em consideração sua especificidade sociocultural e

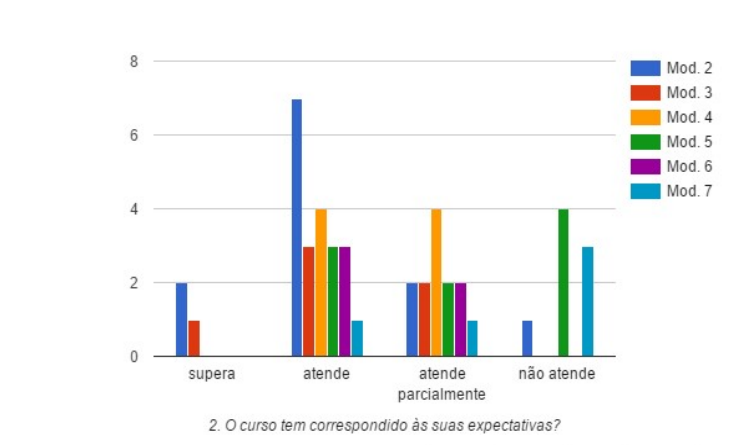
historicizar sua trajetória de vida. Os autores levantam algumas características desse público: alunos provenientes de áreas rurais ou periféricas, pouco qualificados no mercado de trabalho, com baixa autoestima, às vezes com dificuldade de aprendizagem, mas sempre com uma trajetória escolar marcada por faltas, abandonos e descontinuidades, devido à incompatibilidade de conciliar as necessidades da vida e do trabalho e as exigências do sistema escolar. Seu lugar social é marcado pelas três condições indicadas por Oliveira (1999): “não-crianças”, excluídos da escola e membros de determinados grupos sociais. Diante disso, diversos autores reforçam a necessidade da escola e de seus servidores considerarem a especificidade do aluno jovem e adulto trabalhador no seu fazer pedagógico e na sua organização curricular (FARIA; ASSIS, 2014; FARIA; MOURA, 2015; GONÇALVES, 2014; LAFFIN, 2009; NORO, 2011 *apud* OLIVEIRA, 2016; OLIVEIRA, 1999; OLIVEIRA; EITERER, 2008; RAMOS; BREZINSKI, 2014).

Quando questionados com relação à correspondência entre as expectativas iniciais e a realidade vivenciada, os alunos do Proeja indicaram majoritariamente a concordância total ou parcial (observe-se a tabela 4 e o gráfico 3). Contudo, é importante constatar a forma como essa correspondência é sentida no decorrer dos módulos: a medida em que o aluno avança para o final do curso, aparecem mais respostas negativas (não atende) e reduz-se a proporção entre os que sentem suas expectativas atendidas e os que demonstram insatisfações parciais.

Tabela 4 – Atendimento das expectativas dos alunos do PPC 2010 do Proeja quanto ao curso

2. O curso tem correspondido às suas expectativas?	Mod. 2	Mod. 3	Mod. 4	Mod. 5	Mod. 6	Mod. 7	Total
Supera	2	1					3
Atende	7	3	4	3	3	1	21
Atende parcialmente	2	2	4	2	2	1	13
Não atende	1			4		3	8

Gráfico 3 – Atendimento das expectativas dos alunos do PPC 2010 do Proeja quanto ao curso



O motivo dessa decepção é apontado principalmente com relação às unidades curriculares da área técnica – um aluno do módulo 5 explica que “já se passaram muitos semestres e não tivemos as aulas que abrangem a área técnica”, outro do módulo 7 indica que “aprendi muito pouco para atuar na área” – e também pela falta de aulas práticas e em laboratório – “houve muito pouco laboratório e matéria correspondente”. Essas questões relativas às características institucionais são apontadas novamente pelos alunos quando abordam os fatores do abandono e sugerem melhorias no curso. Se considerarmos que os alunos iniciam o curso, em sua maioria, com vistas à formação profissional, esse apontamento demonstra o não atendimento de suas expectativas, causando desmotivação – outro fator destacado como importante para o abandono (COELHO, 2014; GEVAERD; OLIVEIRA, 2009; GONÇALVES, 2014; FERRÃO, 2010 *apud* OLIVEIRA, 2016; MACHADO, 2009 *apud* OLIVEIRA, 2016; OLIVEIRA, 2016).

Isso pode estar relacionado tanto às questões de infraestrutura, quanto aos problemas de alta rotatividade dos professores da área específica, expostos na seção anterior. Além disso, essa insatisfação crescente transparece nos módulos finais devido à estruturação da matriz curricular no PPC de 2010 (IFSC, 2010) pois as unidades curriculares desenvolvidas em laboratório só podiam ser lecionadas posteriormente à de Segurança e Higiene do Trabalho, que estava alocada no quarto módulo. Assim, somente depois da metade do curso é que a parte mais técnica e prática iniciava. Nesse momento, a expectativa dos alunos estava bastante elevada e a decepção tornava-se mais intensa diante dos percalços relativos aos problemas de infraestrutura e pedagógicos. Em parte, essa situação poderá ser solucionada com a nova matriz curricular (IFSC, 2015), iniciada em 2016/1, que alocou a unidade curricular de Segurança e Higiene do Trabalho na primeira fase do curso, de modo a permitir a diluição das disciplinas teóricas e práticas da área técnica ao longo dos seis semestres do curso. Contudo, se essa medida realmente será eficaz somente será possível averiguar quando a nova matriz estiver implementada em mais fases.

As próximas duas perguntas são analisadas primeiro separadas e depois conjuntamente pois acredita-se que ambas revelem as causas do abandono na perspectiva dos alunos pertencentes ao PPC 2010 do Proeja. Instados a sugerirem propostas visando a melhoria no curso, a esmagadora maioria apontou a necessidade de haver mais aulas práticas, utilização de laboratórios e realização de visitas técnicas, integrando teoria e prática bem como o ensino e o contato com a realidade da profissão (conforme a tabela 5).

Tabela 5 – Sugestões dos alunos do PPC 2010 do Proeja para melhorar o curso

3. Sugestões para melhorar o curso:	Mod. 2	Mod. 3	Mod. 4	Mod. 5	Mod. 6	Mod. 7	Total
Mais aulas práticas	6	5	2	6	2	3	24
Mais uso dos laboratórios	1	1	1	1		1	5
Mais visitas técnicas	1	6					7
Material impresso	1						1
Mais conteúdo	1			1			2
Explicações mais detalhadas	2	1		1			4
Menos teoria	1	2				1	4
Dinamicidade nas aulas		1	2	4		1	8
Melhoria no ensino técnico				2	3	1	6
Mais rigorosidade professores	1						1
Menos rigorosidade professores	1						1
Menos trocas de professores	3			2		3	8
Mais segurança	1						1
Momentos de integração entre turmas		1			1		2
Maior atendimento dos setores			1			1	2
Melhoria no câmpus (elevador)				1			1

Essa necessidade de integração teórico-prática, citada por Araújo (2010), foi expressa por um aluno do módulo 4 quando sugeriu “mais aulas práticas envolvidas com o conhecimento” e também por um do módulo 3 que pediu: “interação teórica com prática voltada pra técnica”. Verifica-se, portanto, a predominância da teoria no contexto pedagógico do curso, sentido especialmente nas áreas técnicas, das quais os discentes esperam mais prática – “No ensino médio está OK, mas no técnico deve-se trabalhar parcialmente aulas práticas e teóricas” (módulo 6). Sobre essa temática, as entrevistas de Coelho (2014) com egressos, permanentes e aqueles que abandonaram o curso apresentaram críticas quanto ao excesso de teoria e de complexidade dos conteúdos – que lembravam uma graduação, não um curso técnico – e também reclamações quanto à pequena quantidade de aulas práticas, incapazes de preparar adequadamente para o mercado de trabalho. Trata-se de uma situação recorrente, pois os resultados obtidos por Faria e Moura (2015, p.159) com os alunos desistentes do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) câmpus Caiacó também indicaram como causa relevante do abandono para 50% dos pesquisados: “a metodologia de ensino inadequada, não compatível com o nível da turma, o ritmo excessivo de atividades em sala de aula e o despreparo dos professores para lecionar na modalidade EJA”.

Retornando à tabela 5, embora a maior parte das sugestões envolvam aspectos pedagógicos (organização e dinamicidade das aulas, conteúdo, material didático, rigorosidade

dos professores...), outras questões internas à instituição foram levantadas pelos alunos: infraestrutura do câmpus (elevadores, segurança), atendimento de outros setores, excesso de trocas de professores, momentos de integração entre os módulos.

Quando questionados explicitamente sobre os possíveis fatores de desistência, a maioria respondeu que, no momento, não tinha nenhum (de acordo com a tabela 6), confirmando a tendência de redução nos abandonos e estabilização no número de alunos a partir do segundo e terceiro semestres de curso. Nesse sentido, caberia aprofundar os motivos específicos que impactam tão fortemente (em média 50% de abandono) no primeiro semestre letivo, daí a proposta de intervenção pedagógica destacar esses alunos. Não obstante, o abandono ainda ocorre nos demais módulos, atrelado a motivos individuais (como distância e cansaço), por fatores sociais e familiares (problemas no trabalho e na família), por características do sistema escolar internos ao curso (aprovação automática, dificuldades específicas em conteúdos, pouco tempo para estudar, problemas relativos à composição das turmas, organização curricular, relacionamento com professores) ou gerais do câmpus/instituição (mudanças constantes de professores, problemas com a assistência estudantil).

Tabela 6 – Fatores para o abandono segundo alunos do PPC 2010 do Proeja

4. Que motivos você teria para desistir do curso?	Mod. 2	Mod. 3	Mod. 4	Mod. 5	Mod. 6	Mod. 7	Total
No momento não tenho	5	3	4	2	5	3	22
Problemas no trabalho	2						2
Problemas familiares			2	1			3
Distância	3			1			4
Cansaço	2	1		1			4
Pouco tempo para estudar	2			2			4
Passar alunos que não se dedicam	1						1
Dificuldades em algumas matérias	1	1	1	2			5
Apresentações finais de PI	1						1
Turmas pequenas	1						1
Falta/má qualidade de conteúdos técnicos		2			1	2	5
Relacionamento com os professores		1	1	2			4
Falta/mudanças de professores			1	2		1	4
Problemas com a bolsa/assistência estudantil				3			3

Outras respostas que fornecem subsídios para pensar as causas do abandono no Proeja encontram-se no espaço aberto para “outros comentários” (conforme tabela 7). Ali os alunos indicaram outras questões de infraestrutura: limpeza dos banheiros, lanches e problemas com a cantina e indisponibilidade de computadores para pesquisa (43 alunos assinalaram a sua

necessidade na questão 6). Quanto à questão da cantina, para compreender as reclamações dos discentes é necessário levar em consideração que a maior parte deles trabalha o dia todo e vem direto para a escola. Portanto, fazem seu lanche na instituição todas as noites. Assim, a variedade, a qualidade e o preço dos alimentos disponíveis é um fator importante para a permanência desses alunos. Quanto a isso, a direção agiu no sentido de não cobrar aluguel da cantina, de modo a permitir lanches mais acessíveis, mas falta fiscalização, pois os valores são consideravelmente altos para trabalhadores assalariados e que se alimentam diariamente. Por sua vez, a disponibilidade dos computadores é relevante pois uma grande quantidade de alunos não tem acesso à internet em casa e parte deles apresenta dificuldade para lidar com computadores e programas de informática.

Na questão 7, reiteraram-se motivos já apresentados como a aprovação automática, os problemas na área técnica e a integração entre teoria e prática. Além disso, solicitou-se a compreensão sobre sua especificidade de alunos-trabalhadores – aspecto que demandaria momentos de capacitação pedagógica específica para a modalidade EJA – e aproveitou-se para agradecer o empenho de alguns professores.

Tabela 7 – Comentários livres acrescidos ao questionário pelos alunos do PPC 2010 do Proeja

7. Outros comentários	Mod. 2	Mod. 3	Mod. 4	Mod. 5	Mod. 6	Mod. 7	Total
Injusto os alunos passarem sem fazer todas as atividades	1						1
Problemas de manutenção e limpeza dos banheiros	1						1
Disponibilizar computadores para pesquisa				2			2
Melhorar a avaliação das bolsas/ assistência estudantil				1			1
Melhorar a qualidade dos lanches				2			2
Questão do valor dos lanches	1	1		4			6
Máquina de cartão na cantina		2					2
Problema das aulas ao sábado		1					1
Agradecimento aos professores		1	2		2		5
Compreensão nos atrasos de quem trabalha			1	1			2
Mudança na matéria de PI				1			1
Melhorar a área técnica			1	1	2	2	6
Melhorar a divisão entre aulas teóricas e práticas						1	1

Na percepção dos estudantes das turmas vinculadas ao PPC 2010 do Proeja, portanto, observa-se principalmente a indicação de fatores institucionais para explicar o abandono, especialmente com fundo didático-pedagógico, embora também sejam citadas questões de

infraestrutura, atendimento estudantil e relacionamento institucional e entre colegas, problemas familiares, socioeconômicos e individuais. Importante perceber que a maior parte dos motivos citados pelos alunos são de responsabilidade institucional ao contrário da visão generalizada de que a culpa pelo abandono é do aluno, sua incapacidade de aprender e seu desinteresse. A esse respeito, Gevaerd e Oliveira (2009, p.87) ressaltam a necessidade de avançar em direção àquelas causas da retenção e do abandono que são de responsabilidade da escola e do sistema educacional: “o fazer pedagógico, os conteúdos ensinados, as normas de avaliação, as interações professor-aluno”, sem esquecer os compromissos extraescolares. Araújo (2012 *apud* OLIVEIRA, 2016) ratifica essa percepção, indicando que os aspectos intraescolares são os maiores responsáveis pelo fenômeno do abandono. Resultados parecidos foram encontrados por Coelho (2014), sendo que o principal fator extraescolar citado foi a dificuldade de conciliar trabalho e estudo.

Quanto aos compromissos extraescolares, faz-se necessário destacar o consenso dos pesquisadores de que a incompatibilidade entre trabalho e escola tende a levar ao atendimento do primeiro em detrimento da segunda (COELHO, 2014; CRAVO, 2012; DORE; LÜSCHER, 2011; FARIA; ASSIS, 2014; FARIA; MOURA, 2015; GEVAERD; OLIVEIRA, 2009; GONÇALVES, 2014; LAFFIN, 2009; OLIVEIRA, 2016; OLIVEIRA; EITERER, 2008; RAMOS; BREZINSKI, 2014; RHEINHEIMER; DELLA BETTO; BORTOLOTO, [s.d.]). Prioriza-se o trabalho porque dele depende a manutenção imediata da sobrevivência, bem como a aquisição dos bens de consumo, enquanto a educação, por mais que seja percebida como importante para melhorar de vida, como um investimento na carreira e uma forma de conseguir um aumento salarial, é uma ação voltada ao futuro. Assim, “quando o trabalho e o estudo entram em conflito, os estudantes adiam os estudos” (STROISCH, 2012 *apud* OLIVEIRA, 2016, p.79), pois a centralidade de suas vidas está no trabalho e na família que, em diversos momentos, apresentam-se como empecilhos para a permanência dos estudos. Além disso, como aponta Arroyo (2005 *apud* GONÇALVES, 2014), o processo de escolarização configura-se como um período de precarização da vida desses jovens e adultos que já tem cotidianamente uma vida difícil. Por isso, é preciso considerar as especificidades desses alunos ao pensar na sua educação, como lembra Gonçalves (2014, p.22):

A instabilidade e a precariedade nas condições de vida têm um peso importante sobre o percurso e as formas de investimento escolar. Dessa forma, é preciso que as propostas pedagógicas estejam alinhadas à condição e situação de vida desses jovens e adultos.

Por sua vez, os alunos do EMI indicaram razões mais variadas, como pode ser observado na tabela 8. Nos motivos de ordem pessoal, familiar e socioeconômica,

apareceram: distância e segurança do câmpus, dificuldades financeiras e incompatibilidade com o trabalho. Com relação aos fatores institucionais, indicou-se: longa duração do curso (quatro anos), dificuldades na aprendizagem de conteúdos, reprovação, a área técnica oferecida (incluindo a não-adaptação ao curso e as dificuldades com as unidades curriculares técnicas), o turno vespertino, a infraestrutura e as greves.

Com relação à incompatibilidade entre o discente e a área do curso, vários estudos indicam esse fator de abandono (CRAVO, 2012; DORE; LÜSCHER, 2011; OLIVEIRA, 2016; RHEINHEIMER; DELLA BETTO; BORTOLOTO, [s.d.]). Nesse sentido, uma atuação da instituição que favorecesse maior divulgação e melhor esclarecimento sobre o curso e a área técnica envolvida na hora da inscrição poderiam minimizar esse problema recorrente.

Tabela 8 – Fatores para o abandono segundo alunos do EMI

	Mod. 1	Mod. 2	Mod. 3	Mod. 4	Mod. 5	Mod. 6	Mod. 7	Total
Tempo de duração do curso muito grande	7	13	8	12	15	5	4	64
Dificuldade de acompanhar as aulas/ curso	2	8	8	7	3	7	3	38
Localização do câmpus fora da cidade	1	6	4	7	0	1	1	20
Disciplinas técnicas	0	0	0	4	7	5	4	20
Dificuldade financeira (transp, alimentação, etc.)	1	6	4	2	0	2	0	15
Reprovação	0	1	3	4	3	0	2	13
Somente turno vespertino	0	3	0	3	4	0	0	10
Falta de interesse dos alunos	4	0	0	0	0	3	0	7
Conseguiu trabalho	0	0	0	2	4	0	1	7
Infraestrutura (Ginásio, restaurante, etc.)	0	4	2	0	0	0	0	6
Greve	2	1	0	2	1	0	0	6
Técnico somente em informática	0	0	0	4	1	0	0	5
Não se identificou com o curso	1	1	0	2	0	0	0	4
Disciplinas de vestibular só no início do curso	0	0	0	1	2	0	1	4
Segurança	0	0	2	0	0	0	0	2
O "clima do IFSC"	1	0	0	0	0	0	0	1
Ser semestral	0	0	0	1	0	0	0	1
Possibilidade de validar ENEM	0	0	0	0	1	0	0	1

Importante ressaltar que os apontamentos com relação à área técnica divergem imensamente entre os alunos do Proeja e do EMI. Enquanto estes citavam questões relativas à inadaptação ao curso oferecido (Informática) e à dificuldade das unidades curriculares relacionadas à programação de softwares, aqueles reiteradamente afirmam os problemas

pedagógicos enfrentados nas unidades curriculares técnicas, seja quanto à ausência ou pouca frequência das aulas práticas, ao conteúdo aprendido, à incapacidade de atuar no mercado de trabalho com os conhecimentos adquiridos, às constantes trocas de professores... Percebe-se assim a necessidade de uma intervenção urgente que trabalhe a formação dos professores, especialmente levando em consideração as especificidades do público jovem e adulto.

Nesse sentido, cabe uma crítica a respeito da tendência homogeneizante da escola, que ainda pretende ensinar a todos da mesma forma e desconsidera a diversidade sociocultural, as particularidades de trajetória de vida e as maneiras de aprender de cada estudante. Nesse processo, o sistema educacional promove os alunos que assimilam facilmente o conteúdo e as normas culturais escolares – considerados como casos de “sucesso” – e, simultaneamente, reprova os que demoram a inserir-se em uma cultura diferente da sua, estigmatizando-os como “incapazes” – rotulados como “fracasso”. E, como a retenção tende a aumentar o abandono, a escola acaba por criar um ciclo vicioso de exclusão educacional, cultural e socioeconômica (BOURDIEU; PASSERON, 2013; COELHO, 2014; FARIA; MOURA, 2015; GEVAERD; OLIVEIRA, 2009; OLIVEIRA, 2016). Esse ciclo tende a afetar ainda mais fortemente os estudantes jovens e adultos, cuja especificidade ainda é pouco assumida pelas instituições educacionais, ampliando seus índices de infrequência, reprovação, abandono e exclusão da e na escola.

Afora isso, outro grave problema institucional foi levantado pelos estudantes do PPC 2010 do Proeja: trata-se do horário de funcionamento dos setores de apoio ao ensino, quais sejam biblioteca, núcleo pedagógico e registro acadêmico. Apesar do turno noturno possuir a maior quantidade de cursos – Proeja em Eletromecânica, subsequentes em Eletroeletrônica e em Mecânica, além da maioria dos FIC – e as aulas terminarem às 22h30, esses setores funcionam apenas até às 21h. Além disso, é necessário levar em consideração que a maior parte dos alunos do período noturno trabalham durante o dia e, normalmente, chegam atrasados para as aulas, tendo que optar entre resolver seus problemas nesses setores ou frequentar as aulas, bem como que há grandes dificuldades pedagógicas constatadas nesses cursos que demandariam um suporte extraclasse, mas não o encontram. Nesse sentido, 40 alunos requisitaram a extensão do horário de funcionamento da biblioteca, 39 do núcleo pedagógico e 42 do registro acadêmico. Essa situação poderia ser facilmente resolvida por uma atuação da gestão do câmpus que fiscalizasse o horário de funcionamento e que revertesse a decisão anterior de permitir que esses setores funcionem apenas até às 21h porque a possibilidade de flexibilização da jornada de trabalho dos servidores técnico-administrativos para 6h diárias depende dos setores serem capazes de atender todos os turnos – o que,

claramente, não está acontecendo. Nesse aspecto novamente pode-se perceber um certo descaso com os cursos noturnos e com seus sujeitos.

Descritos e analisados os dados coletados na primeira etapa com os alunos, parte-se agora para uma breve exposição com relação às discussões levantadas pelos docentes durante a observação.

3.3 O abandono no IFSC Chapecó: a perspectiva dos professores

A análise da visão dos professores que atuam no curso do Proeja baseou-se em dois momentos de discussão realizados em junho de 2016 no processo de elaboração do diagnóstico docente exigido pelo Plano Estratégico de Intervenção e Monitoramento para Superação da Evasão e Retenção (PPE).

De acordo com a observação dos professores, o abandono no Proeja é provocado, em grande parte, por problemas familiares, de trabalho, de renda e religiosos – portanto fatores considerados particulares ou externos à instituição, diferentemente das indicações dos estudantes abordadas na seção anterior. Tal como apontado por Machado (2009 *apud* OLIVEIRA, 2016), as visões de discentes e docentes não coincidem, levando a um “jogo de empurra” sobre a responsabilização pelos fenômenos de retenção, abandono e evasão. Percebe-se, pois, que os professores se eximem da responsabilidade, bem como eximem a instituição, e atribuem toda a responsabilidade à condição social e pessoal dos alunos. Nas palavras de Coelho (2014, p.99):

Essa naturalização do abandono nos cursos técnicos retira da instituição a obrigação de ações para mudar esses altos índices, fortalecendo muitas vezes que essa é uma questão que ocorre em todo Brasil e, principalmente, que o mesmo é culpa do aluno, além de fortalecer a visão social de competitividade, na qual é natural eliminar o outro e de que a Instituição sendo pública e forte possibilita que “todos” tenham acesso, mas só os “bons e com potencial” permanecem (*sic*).

Essa postura condiz com a perspectiva teórica exposta anteriormente que culpabiliza o discente pela retenção e pelo abandono, desresponsabilizando a escola e seus funcionários. Essa tendência estava presente também no PDI da instituição de 2009. Segundo a exposição realizada por Oliveira (2016, p.92-98), a versão anterior do PDI do IFSC elencava seis fatores para o abandono, dentre os quais apenas um era intraescolar: o horário de oferta do curso. Observa-se que se trata de um motivo menor, não citado pelos alunos questionados e pouco citado pelos pesquisadores, pois, predominantemente os cursos de EJA são noturnos. Causas intraescolares mais relevantes, como a reprovação, a inadequação do currículo e diversos

problemas didático-pedagógicos e infraestruturais, não foram mencionadas pelo PDI em 2009. Quanto aos motivos extraescolares, alguns poderiam ser minimizados pela atuação institucional, como o desconhecimento com relação ao curso (melhorando a divulgação, por exemplo) ou a dificuldade de acompanhar os conteúdos por falta de embasamento anterior (realizando monitorias, oportunidades de reforço escolar, projetos de ensino). A versão atual do PDI (IFSC, 2014) não faz menção aos fatores desencadeadores do abandono.

Apesar da culpabilização do aluno, os professores destacaram o impacto da constante troca de docentes em algumas unidades curriculares e dos problemas na utilização dos laboratórios, bem como reforçaram a necessidade de aperfeiçoamento docente nos processos de ensino e aprendizagem de modo que passem a contemplar a realidade do aluno de EJA. Nesse sentido, constataram a ausência de espaços e de políticas institucionais de formação continuada em EJA, que permitam a troca de experiências e o debate de estratégias e metodologias adequadas a esta modalidade de ensino. Sendo assim, foi sugerido pelo grupo a implementação de um calendário – não impositivo – para proporcionar momentos de diálogo e formação docente. Percebe-se, portanto, que apesar da resistência em assumir o papel da instituição e dos docentes no processo de abandono, alguns professores têm consciência de sua falta de preparo para lidar com as especificidades desses alunos e dessa modalidade de ensino. Como resolver essa deficiência? Seria necessária uma negociação entre a gestão e o corpo docente para pensar maneiras de propiciar essa capacitação.

A esse respeito cabe lembrar que a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) configura-se como um espaço educacional que possui profissionais de diversas áreas que passam a atuar como docentes, mas sem formação para serem professores. Nas palavras de Anastasiou e Pimenta (2000 *apud* VIELLA; SANTOS, 2015, p.2-3), são pessoas que “na maioria das vezes nunca se questionaram sobre o que significa ser professor. [...] dormem profissionais e pesquisadores e acordam professores”. Possuem, portanto, o saber específico de suas unidades curriculares e de sua prática profissional, mas lhes faltam os saberes didático-curriculares, os pedagógicos e, por vezes, os crítico-contextuais. No caso específico de Santa Catarina, segundo dados de Viella e Santos (2015), dos 3.689 professores que atuavam na EPT em 2014, somente 14,71% possuíam graduação em licenciatura. Ou seja, 3.146 docentes possuíam outras graduações que não envolviam a formação pedagógica. Destes apenas 648 (20,6%) interessaram-se por realizar uma complementação pedagógica, de modo a adquirir os conhecimentos necessários para sua atuação na EPT. Se levarmos em consideração que, as atuais licenciaturas também não preparam adequadamente para a

docência na EPT, observa-se uma defasagem imensa de formação. Portanto, ressalta-se novamente a necessidade de promover a formação continuada do corpo docente.

Por outro lado, a ressalva de que esse calendário de formação contínua dos professores fosse “não impositivo” demonstra a resistência de uma parcela dos profissionais em participar desses momentos de capacitação ou de troca de experiências, provavelmente por considerá-los desnecessários. Interessante notar que a maior parte das ressalvas partiram dos docentes da área técnica, justamente a apontada pelos discentes como mais problemática e a indicada pelos teóricos como a mais necessitada de formação. Falta, de modo geral, interesse por parte desses profissionais, mas também compreensão da complexidade do trabalho docente e da necessidade de repensar constantemente sua prática. Gasparin e Petenucci ([s.d.]) reforçam essa urgência de aprofundar o conhecimento sobre o processo de ensino-aprendizagem, os fundamentos da educação e as práticas metodológicas e didático-pedagógicas e destacam a importância destes momentos de formação, de discussão teórica e de troca de experiências e de práticas. Ramos e Brezinski (2014) corroboram a necessidade de formação docente especializada para o PROEJA de modo a compreender que esses educandos compõem um grupo com características específicas e diferenciadas, tanto da graduação quanto dos técnicos integrados, e que exigem práticas curriculares, métodos pedagógicos, tempos e uma relação professor-aluno diferenciada, repensando todo o processo de ensino-aprendizagem.

Quanto às causas da retenção, os professores apontaram as dificuldades de aprendizagem e o déficit de conhecimentos básicos principalmente nas ciências exatas e linguagens. Daí a proposta inicial de intervenção tentar diagnosticar a experiência dos professores do primeiro semestre sobre essas dificuldades de modo a se poder pensar em estratégias institucionais para minimizá-las. Além disso, há o cansaço e fatores relacionados às atividades laborais dos educandos que dificultam uma dedicação maior aos estudos e provocam excesso de faltas, fenômeno conhecido como infrequência. Nesse sentido, identificaram que o desempenho dos estudantes está abaixo do adequado para a formação técnica de excelência, visto que há muitas trocas de docentes nas unidades curriculares e falta de identidade dos docentes com a EJA, pois trabalham em diversos cursos. Há, portanto, a necessidade de criar um corpo docente completo no curso, que possa discutir e promover ações para aprimorar a metodologia de ensino e aprendizagem, e que conheça melhor seu público, de modo a atender suas especificidades. Além disso, é necessário que os demais setores ampliem o atendimento das 21h até as 22h30, pois sua assistência é fundamental para o ensino, especialmente levando em consideração as características específicas dos alunos

jovens e adultos, que constituem quase a totalidade do público noturno dos cursos técnicos subsequentes, do Proeja e de formação inicial e continuada (FIC).

Os docentes também indicaram problemas estruturais como necessidade de organização dos espaços; de ações de manutenção contínua dos equipamentos e ambientes; de maior disponibilidade de ferramentas e materiais para as aulas práticas nos laboratórios, além de aprimorar as formas de acesso; de ampliação do acervo bibliográfico atendendo as especificidades das unidades curriculares; de melhoria na entrega de materiais de escritório e didáticos; e de adequação dos espaços às regras de acessibilidade. Além disso, a questão da manutenção e da limpeza foi levantada como um problema importante. No entanto, os professores não percebem esses aspectos como essenciais para a retenção e o abandono.

Por fim, com relação às questões didático-pedagógicas, ressaltaram a falta de materiais direcionados ao público de EJA, sendo que normalmente cada professor precisa adaptar ou produzir esse material – e muitos acabam utilizando materiais produzidos para outros cursos, não os adaptando à especificidade dos jovens e adultos. Indicaram, novamente, a ausência de momentos para discutir e trocar experiências de modo a possibilitar reflexão e contribuir para o aprimoramento das metodologias de ensino e avaliação voltadas a esse público. Esses momentos também seriam importantes para obter uma melhor integração entre as unidades curriculares e os conteúdos, bem como para pensar a articulação entre a teoria e a prática, utilizando de forma mais frequente e mais adequada os laboratórios disponíveis. Conseqüentemente, essas medidas permitiriam atender melhor as especificidades dos educandos.

Sobre isso, cabe um aparte: a coordenação do curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio realiza periodicamente reuniões para discussão de textos teóricos para pensar sua prática pedagógica e também propicia momentos para planejamento e preparação conjunta entre os professores, favorecendo a integração interdisciplinar e teórico-prática. Não se trata, portanto, de uma proposta irrealizável, nem de todo inovadora. Por outro lado, pode-se esperar uma resistência muito maior dos docentes que atuam no Proeja a atividades dessa natureza, conforme apontado acima. Além disso, observou-se que, apesar da frequência muito menor das reuniões do Proeja (aproximadamente uma por mês) em relação às do EMI (toda semana), a presença dos docentes é consideravelmente menor no primeiro curso, já tendo ocorrido situações em que não havia sequer um professor da área técnica e, na maioria delas, estão presentes os mesmos dois ou três docentes. No semestre corrente (2017/1), essa situação melhorou devido a uma intervenção do DEPE, que organizou um cronograma quinzenal, de modo a evitar reuniões concomitantes de cursos diferentes, e à postura da nova coordenação

do Proeja que passou a exigir presença ou justificativa para as ausências nas reuniões. Isso demonstra novamente o descompromisso de diversos professores para com o curso e para aspectos relevantes da profissão docente, como o planejamento e a organização coletiva.

Resumindo, no diagnóstico produzido pelos professores, percebe-se a congruência de opiniões relativas a várias das causas de abandono apontadas pelos alunos (como as questões de infraestrutura, de apoio ao ensino e da necessidade de integração entre teoria e prática). Não obstante, ainda há discrepâncias importantes a respeito dos pontos essenciais, em especial ao impacto que as questões intraescolares têm sobre o fenômeno estudado. Nesse sentido, como aponta Brandão et al. (1985 *apud* GEVAERD; OLIVEIRA, 2009, p.88): a escola e os servidores da educação precisam passar por um exercício constante e crítico de sua prática, refletindo sobre seu fazer e conhecendo seu público de modo a:

[...] atender com eficiência esses sujeitos a partir do tipo de organização de tempos, espaços e conteúdos educacionais, assim como transformar o espaço do Ensino Médio, do PROEJA de forma a funcionar como uma instituição de fato envolvida com esses sujeitos e inserida nas redes sociais de apoio e inclusão. (GEVAERD; OLIVEIRA, 2009, p.77-78).

Observa-se, portanto, que falta aos agentes educacionais observar criteriosamente sua prática, conhecer minimamente seus alunos, suas características e especificidades, pensar sua atuação pedagógica de forma direcionada para as particularidades discentes. Por outro lado, também falta à instituição disponibilizar momentos de formação continuada e de troca de experiências entre os profissionais da educação de modo a favorecer essa reflexão, fator que é apontado pelos docentes. No caso específico da Educação de Jovens e Adultos, mais um obstáculo precisa começar a ser superado: o desprezo pelo PROEJA considerado inferior ao sistema “regular” de ensino, pouco valorizado educativa e socialmente, sendo comum que os docentes não queiram trabalhar nesse curso, principalmente por causa das “deficiências” discentes. Outro episódio que ilustra esse desprezo pôde ser percebido numa discussão sobre o planejamento da oferta educacional pelo câmpus Chapecó: um coordenador de curso apontou que seria mais interessante disponibilizar vagas em cursos técnicos subsequentes e tecnológicos, do que “ocupar” os docentes no Proeja, cuja oferta, na sua opinião, deveria ser cancelada, apesar das diretrizes da reitoria de que todos os câmpus deveriam ofertar no mínimo um curso de PROEJA e um de formação de formadores. Pelo averiguado no processo de observação, essa opinião representa a postura de um grupo considerável de professores da área técnica.

Após a exposição dos dados coletados sobre a perspectiva dos alunos e dos professores a respeito da retenção e do abandono, parte-se para a busca por soluções para

alguns dos aspectos geradores desses problemas. Essa busca inicia-se pela revisão bibliográfica e pela análise do atual PDI da instituição. Baseando-se nas indicações da literatura e do referido documento, relata-se a intervenção realizada no câmpus Chapecó em duas etapas, primeiro na forma de diagnóstico institucional com servidores e docentes (realizada em 2016/2) e, posteriormente, na formulação de um questionário para aplicação aos alunos do PPC 2015 do Proeja (efetivada em 2017/1).

3.4 Indicações para a redução do fenômeno do abandono

Diversas pesquisas que se dedicam a estudar o fenômeno da retenção, da infrequência, do abandono e da evasão preocupam-se em sugerir algumas medidas capazes de diminuir esses problemas inter-relacionados e complexos. Sem dúvida, as possíveis soluções devem ser pensadas a partir da realidade local de cada instituição, mas as indicações da revisão bibliográfica podem ser utilizadas como inspiração para uma intervenção eficaz no IFSC Chapecó.

Rheinheimer, Della Betta e Bortoloto ([s.d.]), após apresentarem um estudo de caso sobre o abandono em um curso subsequente numa escola pública estadual do Paraná, listam algumas sugestões relacionadas a integrar os ingressantes ao curso, levantando expectativas e informações sobre a percepção deles a respeito da instituição e do curso; incentivar a participação dos alunos em projetos da Escola; manter conversas frequentes entre os discentes e os docentes para melhoria do processo de ensino-aprendizagem; flexibilizar as exigências organizacionais para os alunos do noturno (como a possibilidade de entrar mesmo após o início das aulas); ampliar as ofertas de estágio favorecendo a inserção profissional e investigar as razões de cada abandono, para traçar um diagnóstico constante e atualizado.

Por sua vez, Cravo (2012) relata as medidas efetivamente tomadas por uma faculdade de tecnologia da grande Florianópolis com relação ao grande índice de abandono, formalizado ou não, que afetava o curso técnico de Informática. Formou-se uma equipe multidisciplinar que se reunia mensalmente para acompanhar os alunos e as turmas. Esta equipe era responsável por produzir uma planilha com dados sobre as faltas, a quantidade de estudantes evadidos e de concluintes; contatar os alunos que apresentassem excesso de faltas; conversar pessoalmente com os que indicassem a intenção de abandonar o curso; identificar os motivos e estabelecer estratégias para evitar o abandono. Além disso, dedicavam especial atenção aos concluintes. A autora explica que nem sempre foi possível reduzir os índices nas primeiras fases do curso, mas que pelo menos conseguiram garantir a formalização desse fenômeno – o

que fornece dados continuamente para o aprimoramento do processo – e que foi possível melhorar os índices de conclusão. Também indica que é fundamental envolver os docentes e realizar ações no sentido de promover “o enriquecimento extraescolar, a educação orientada, a capacitação dos professores, o aprendizado individualizado e a orientação para o mercado de trabalho” (CRAVO, 2012, p.249).

Autores citados por Oliveira (2016) reforçam a necessidade do engajamento dos professores e de sua capacitação contínua. Stroisch (2012 *apud* OLIVEIRA, 2016) sugeriu o aprimoramento didático-pedagógico, a revisão dos métodos avaliativos, o respeito às especificidades e individualidades dos alunos, e a realização de trabalho diferenciado nas unidades curriculares com maior índice de retenção. Matias (2003 *apud* OLIVEIRA, 2016) reitera a importância de espaços conjuntos de planejamento e de troca de experiências, da avaliação contínua com recuperação paralela, e da instalação de programas de monitoria.

Após a revisão bibliográfica e a análise do estudo de caso dos cursos subsequentes do IFSC Criciúma, Oliveira (2016) corrobora a percepção de que os profissionais da educação e a instituição precisam assumir sua parcela de responsabilidade pelos fenômenos da retenção, do abandono e da evasão, engajando-se em estratégias voltadas à redução desses problemas. Ressalta que as diferentes maneiras de aprender são uma realidade a ser considerada e que os dados sobre o perfil socioeconômico dos alunos devem ser investigados e compartilhados, de modo a facilitar ações pedagógicas e meios didáticos que respeitem as individualidades e diversidades presentes em sala de aula, evitando a exclusão justamente daqueles que possuem as maiores defasagens sociais, culturais e econômicas.¹⁸

Institucionalmente, a visão do IFSC sobre esses problemas está expressa no PDI. Em 2009, conforme apontado por Oliveira (2016), a percepção institucional sobre as causas do abandono era bastante problemática e culpabilizava principalmente o discente. Apesar disso, o plano que sugeria possíveis formas de combatê-la apresentava propostas interessantes, mesmo com algumas limitações. Esse plano indicava fortalecer a identidade do IFSC; propiciar apoio pedagógico ao estudante; estabelecer a política de Assistência Estudantil; planejar as atividades acadêmicas baseadas no perfil socioeconômico; reestruturar o programa de monitorias; ampliar as bolsas de pesquisa; criar programas de atendimento paralelo pelos docentes e propiciar a formação político-social dos estudantes.

¹⁸ A esse respeito, o autor discute o trabalho de Guimarães (2012 *apud* OLIVEIRA, 2016) que traz uma experiência bem-sucedida do IFSC Florianópolis. Trata-se de um projeto institucional de acesso, permanência e êxito que envolve uma entrevista de acolhimento para os alunos ingressantes e o estabelecimento de um contrato de trabalho pedagógico, que cria um laço entre alunos e professores, ambos comprometidos para o sucesso da empreitada educativa.

O autor analisou as propostas do PDI a partir dos dados levantados por sua pesquisa no câmpus Criciúma, apontando cinco críticas às estratégias sugeridas. Em primeiro lugar, afirmou que a divulgação institucional ainda é lenta e não abarca um aspecto fundamental: a garantia do conhecimento do curso técnico antes do ingresso – fato constatado também na presente pesquisa, principalmente dentre os alunos do EMI que indicaram como forte fator de abandono o não se identificarem com a área técnica do curso. Em segundo lugar, o autor negou a existência de um diagnóstico socioeconômico nas turmas ingressantes, muito menos a possibilidade de usá-lo como base para o planejamento das atividades acadêmicas. Outro dado confirmado por esta investigação: durante o processo de intervenção, organizou-se um momento de conversa com o setor do Registro Acadêmico (conforme descrito abaixo) e constatou-se que a matrícula não exige muitos dados sobre o aluno e que o perfil mais aprofundado é exigido durante a inscrição para o processo de ingresso, mas os dados recolhidos são centralizados na reitoria e só são compartilhados através de um burocrático processo de requisição.

Um terceiro ponto analisado por Oliveira (2016) foi a ineficácia da monitoria para os cursos noturnos, também comprovada pela observação do câmpus Chapecó. Percebeu-se que, embora a utilização de monitores para melhorar o desempenho acadêmico seja uma ideia interessante, os alunos trabalhadores que frequentam os cursos noturnos dificilmente conseguem participar, uma vez que, mesmo quando há um esforço de oferecer a monitoria no período noturno (o que nem sempre acontece), é difícil encontrar um horário viável. Se for oferecida antes das aulas começarem – entre 18h e 19h – muitos não conseguem chegar, devido ao horário de saída do trabalho e à distância de deslocamento. Se for oferecida após o início das aulas noturnas, a maior parte dos alunos teria que deixar de frequentar aulas de outras unidades curriculares para ir à monitoria, o que também seria prejudicial. Essa situação também afeta o atendimento extraclasse realizado pelos docentes, que muitas vezes se torna apenas um cumprimento de horário sem efetiva participação dos alunos e, portanto, sem eficácia para reduzir a reprovação e o abandono. Para sanar essa dificuldade, seria necessário pensar em estratégias que permitissem a participação da maioria, mas isso demanda o conhecimento do perfil de cada turma de alunos e também seu envolvimento na busca institucional por soluções.¹⁹

¹⁹ Dessa constatação durante a intervenção pedagógica realizada no semestre 2016/2 surgiu a proposta de discutir, criar e aplicar um perfil socioeconômico e de trajetória escolar dos alunos do PPC 2015 do Proeja, de modo a conhecê-los em suas especificidades e poder usar os dados levantados como forma de planejamento individual e coletivo para as atividades pedagógicas.

Em quarto lugar, Oliveira (2016) afere que a especificidade de serem alunos trabalhadores que estudam à noite também dificulta a participação nos programas de bolsas de pesquisa e extensão, que são ocupadas pelos alunos diurnos – fato também observado no câmpus Chapecó, com raríssimas exceções (normalmente alunos mais jovens, que ainda vivem com os pais e/ou não tem um emprego formal). E, por fim, o autor aponta a dificuldade de formação político-social por se tratarem de cursos subsequentes com ênfase curricular na área técnica. Embora esse não seja exatamente o caso do Proeja do IFSC Chapecó, percebe-se que a falta de espaços institucionais para planejamento coletivo dificulta a integração entre as unidades curriculares técnicas e de formação geral e compromete a formação integral dos alunos.

Com relação ao atual PDI (IFSC, 2014) observa-se que houve mudanças e permanências. Permaneceu a ênfase na assistência estudantil financeira²⁰ e o pouco conhecimento efetivo sobre o fenômeno da retenção e do abandono, conforme indicam a ausência de dados apontadas na introdução desta pesquisa. Avançou-se na importante proposição de constituírem-se equipes interdisciplinares para “ampliar as ações das Coordenadorias Pedagógicas [...] aprimorar o processo de criação dos cursos, metodologias de ensino e acompanhamento acadêmico discente, a fim de causar um impacto positivo nas taxas de permanência e êxito” (IFSC, 2014, p.60). Essa ação estaria associada a:

- o acompanhamento pedagógico sistemático do processo de ensino-aprendizagem;
- o acompanhamento pedagógico em situações de dificuldade de desempenho e de aprendizagem;
- o acompanhamento docente para adaptação metodológica, buscando facilitar o processo de ensino e aprendizagem;
- o apoio psicossocial em casos de dificuldades emocionais, afetivas e de aprendizagem;
- a prevenção e a promoção de saúde;
- o desenvolvimento de estudos e ações sobre evasão e permanência;
- a organização de parcerias com setores como assistência social, saúde e segurança, quando houver a necessidade de ações intersetoriais articuladas;
- o fomento de ações articuladas das atividades de ensino, pesquisa e extensão como princípio educativo;
- o fomento da inserção dos discentes no mundo do trabalho;
- o fomento da formação empreendedora;
- a promoção de atividades artísticas, culturais e desportivas;
- o fomento da formação político-social para a comunidade acadêmica;
- o desenvolvimento de ações voltadas para a promoção de uma alimentação saudável e segura aos discentes. (IFSC, 2014, p.61)

²⁰ A questão da assistência estudantil é aprofundada por Coelho (2014). A autora constatou que as atuais políticas que visam a permanência no IFSC de Joinville e de Jaraguá do Sul restringem-se à transferência de renda, sendo inclusive pouco percebidas pelos alunos como ações de permanência. Assim, critica a pouca efetividade de um auxílio predominantemente financeiro e que não incentiva necessariamente o estudo, a proximidade e o atendimento das necessidades educacionais desses alunos.

Apesar de considerar-se que várias das proposições são medidas importantes, percebe-se que falta tanto a implantação dessas equipes em vários câmpus, quanto a atuação integrada das equipes com os diversos setores e servidores de cada câmpus. Além disso, a ausência dos dados sistematizados é muito relevante. Somente prever o desenvolvimento de estudos sem envolver todos os interessados e compartilhar seus resultados é pouco efetivo. Nesse sentido, observou-se que, apesar de parte desta pesquisa ter-se desenvolvido simultaneamente ao processo investigativo conduzido pelo grupo responsável pelo PPE, os dados recolhidos pelo grupo não foram compartilhados com os demais servidores do câmpus Chapecó. O assunto sequer foi retomado em qualquer reunião ampliada ou de coordenadorias específicas, como se bastasse a coleta dos dados para efetivar as mudanças necessárias.

Baseando-se nessas observações e nas indicações da literatura surgiu a proposta de intervenção deste estudo, dividida em duas etapas. A primeira visou diagnosticar com os servidores dos diversos setores envolvidos com as turmas ingressantes a atual percepção a respeito das falhas no processo institucional de acolhimento dos alunos. Nesse aspecto, é fundamental retomar a contribuição de Dore e Lüscher (2011, p.777) que afirmam que devido à complexidade do processo de abandono, as soluções também são complexas e sua execução envolve a participação de diversos agentes sociais, relacionados ao sistema de ensino, às instituições escolares e ao sistema produtivo. As autoras apontam o consenso de que o encaminhamento mais adequado é a “prevenção”, através da “identificação precoce do problema e do acompanhamento individual daqueles que estão em situação de risco” – daí a segunda etapa, que procura identificar as dificuldades específicas dos alunos ingressantes.

Portanto, a primeira etapa da intervenção proposta, ocorrida nos meses de outubro e novembro de 2016, envolveu duas servidoras do setor de Registro Acadêmico e duas do Núcleo Pedagógico e também alguns professores que atuaram no primeiro módulo do curso Proeja nos semestres 2016/1 e 2016/2. Os professores foram selecionados levando-se em consideração as principais áreas curriculares que estruturam o curso e que estão presentes no currículo do primeiro semestre (já de acordo com a nova matriz curricular estabelecida em 2015). Por isso, privilegiaram-se as unidades curriculares de Português, Matemática, Informática e Elétrica. A escolha das três primeiras justifica-se por se configurarem como base não apenas de outras unidades curriculares subsequentes da mesma área, mas também serem essenciais no desenvolvimento de outras unidades curriculares diversas. Por sua vez, a área de Elétrica é uma das áreas técnicas estruturantes do curso Proeja de Eletromecânica. Nesse sentido, a outra área técnica estruturante – a Mecânica – foi excluída pois não está

presente no primeiro semestre do curso, somente aparecendo no PPC 2015 no módulo 3 e no PPC 2010 no módulo 5. Ou seja, quando as unidades curriculares da área de Mecânica iniciam, normalmente o maior índice de abandono já ocorreu, uma vez que este problema ocorre principalmente nos dois primeiros semestres.

Nessas quatro áreas selecionadas, convidou-se duas professoras de Português (identificadas como P1 e P2), dois de Matemática (M1 e M2), dois de Elétrica (E1 e E2) e uma de Informática (I1) para dois momentos de conversa de modo a discutir a questão da reprovação e do abandono no primeiro semestre do curso Proeja, a partir da análise das principais dificuldades apresentadas pelos alunos com relação ao acompanhamento de conteúdos básicos. O primeiro encontro foi individual, sendo contatado cada professor dessas áreas que as estava lecionando em 2016/2 ou as lecionou em 2016/1. Nesse contato inicial, explicou-se o projeto em desenvolvimento e o objetivo da intervenção e mobilizou-se a participação dos docentes. O segundo encontro se configurou como um espaço de relatos de experiências e exposição de quais conteúdos básicos são essenciais para o prosseguimento do curso, reduzindo a reprovação e o abandono motivado por questões relacionadas ao desestímulo ligado à dificuldade de compreender os conteúdos.

Nesse momento, ouviram-se relatos muito similares de dificuldades relacionadas à grande diversidade dos alunos presentes na turma – diversidade em todos os sentidos: idade, geração, tempo afastado da escola, trajetória escolar, níveis de dificuldade, acesso à internet e a outras fontes de informação, tempo disponível para estudar fora da escola, etc. Isso pode ser percebido, por exemplo, na seguinte fala da professora de Informática:

No meu caso, eu acredito que o maior complicador é o fato da heterogeneidade da turma quanto aos conhecimentos prévios. Como a disciplina é informática básica, a ementa trata de indicar todos os caminhos para que o estudante domine este conteúdo. Entretanto o que venho percebendo é que boa parte dos estudantes chegam já tendo uma base de informática (seja pelo uso dos smartphones, seja pelas demandas dos trabalhos, etc) e deparam-se com a frustração de não poder avançar. Já, outros estudantes nunca sequer tocaram em um mouse de computador e, percebo necessário seguir a ementa para dar conta destes. Eis o grande problema: a quem atender? Como estimular os estudantes que já sabem o conteúdo a ficar na sala de aula por 2 períodos ouvindo o que eles já sabem? (Professora I1)

Esse trecho deixa claro também a angústia de não saber como lidar com essa diversidade e de não ter espaço institucional para propor alguma alternativa – talvez disso decorra a participação efetiva de todos os contatados para essa intervenção.

Outro relato, de uma das professoras de Matemática, aprofunda a questão da diversidade e dimensiona a percepção sobre a defasagem educacional de parte dos alunos jovens e adultos atendidos pelo curso:

Os alunos deveriam saber os conteúdos do ensino fundamental, porém eles chegam com muitas limitações, esquecimentos e até mesmo defasagem, o que acredito ser o grande problema. Quando comento boa parte dos assuntos eles relatam que nunca viram. Muitos deles fizeram supletivo, EJA por apostila e não aulas presenciais... Enfim, têm várias formas de concluir o ensino fundamental, sendo que em muitas destas não há a garantia de ter sido trabalhado boa parte dos conteúdos que são considerados essenciais para conclusão do Ensino Fundamental. (Professora M1)

Os professores de Matemática M1 e M2 listaram diversos conteúdos básicos do Ensino Fundamental, essenciais para a continuação do curso que vêm detectando como problemáticos nas últimas turmas: operações aritméticas fundamentais (adição, subtração, multiplicação e divisão); Mínimo Múltiplo Comum; porcentagem; potência e propriedades; radiciação e propriedades; resolução de equações de primeiro e segundo grau; regra de três simples; noções de geometria plana (ponto, reta, plano, ângulo e figuras geométricas), bem como calcular áreas, comprimentos, volume, capacidade e massa e identificar as medidas, convertendo medidas diversas.

Essa defasagem matemática afeta boa parte das unidades curriculares da formação geral (Matemática, Química, Física) e da área técnica, como se pode observar no comentário a seguir de um dos professores de Elétrica:

Bem, minhas matérias envolvem muito cálculo, contas básicas como regra de três e as 4 operações básicas. A maioria tem dificuldade em reconhecer e efetuar contas de divisão e subtração, contas em equações (calcular o valor de X), realmente a matemática básica deles é muito fraca (isso que nem falo de potência e raiz). Também há imensa dificuldade em interpretar problemas e extrair dados dos mesmos, pode ser que envolva um certo desentendimento com o português (em saber o significado de certas palavras, por exemplo). (Professor E1)

Outro aspecto destacado, por vários dos participantes, é a quase incapacidade de resolver operações simples do dia a dia sem usar calculadora e a imensa dificuldade de interpretar um problema. Este aspecto relacionado às defasagens na Língua Portuguesa.

Quanto ao Português, todos os professores participantes foram unânimes em ressaltar a percepção da dificuldade de leitura e de interpretação nas diversas unidades curriculares. As professoras de Língua Portuguesa atribuem o problema à inexistência de uma trajetória e de um hábito constante de leitura. Uma delas afirmou que:

A grande dificuldade deles de interpretar e mesmo conhecer e compreender em Português, ou em outras unidades curriculares, é por falta de leitura. A

grande maioria, mais ou menos 98%, tem zero de leitura. Isso vai atrapalhando todo o resto. [...] Então eles têm dificuldades na escrita e mesmo de compreender outras coisas (Professora P1).

A outra professora ratificou essa constatação e complementou:

Creio que todas as dificuldades dos nossos alunos têm uma raiz principal que é a ausência total de leitura na vida deles. O histórico de não leitor, traz consigo todos os problemas facilmente arraigados a essa mesma questão: dificuldades na leitura, na escrita, na compreensão e interpretação crítica. Como eles há alguns anos não estudavam e não leem, as dificuldades na gramática são compreensíveis e os problemas de consciência crítica são assustadores (Professora P2).

Assim, indicaram que faltam aos alunos os conhecimentos mais básicos de gramática, como divisão silábica e acentuação, e que essa ausência só aumenta à medida que os conteúdos se tornam mais complexos: estrutura frasal, parágrafo, texto. E se aprofunda na dificuldade de compreensão dos textos das mais diversas disciplinas.

Outra questão que se mostrou constante nas falas foi a tentativa, muitas vezes pouco eficaz, de sanar essas defasagens em sala de aula, como pode-se perceber no relato a seguir da professora de Matemática:

Sabendo do perfil desse público, tem-se a preocupação de rever os conteúdos considerados essenciais para o acompanhamento do curso, bem como aprofundá-lo e complementá-lo trabalhando assuntos específicos do Ensino Médio. Quando o aluno chega com uma base melhor, ele apresenta menos dificuldades de acompanhar a disciplina. É possível aprofundar mais o conteúdo. Já ocorreram turmas em que foi possível ir além do planejamento, no entanto há outras que não foi possível cumprir o planejado. (Professora M1)

Isso acaba prejudicando o decorrer das unidades curriculares e, muitas vezes, ampliando a retenção e o abandono. Por outro lado, essa narrativa permite perceber que as estratégias de ação institucional devem ser específicas e direcionadas para cada grupo de alunos, levando em consideração suas particularidades. Fato que reforça a já indicada necessidade de realizar um diagnóstico de cada turma de ingressantes que seja capaz de orientar as ações pedagógicas e didáticas adequadas.

Percebeu-se, ainda, a persistente sensação de incapacidade docente de resolver os problemas detectados sem o amparo institucional e sem o envolvimento dos alunos. Essa sensação esteve presente em muitas falas, mas é claramente visível no desabafo do professor de Elétrica: “Sempre me dispus a ajudá-los com qualquer problema, seja de português ou matemática, que estivesse ao meu alcance, mas muito poucos me procuraram” (Professor E1). E também na indignação da professora de Informática:

Eu venho há algum tempo sugerindo que tenhamos um "processo mínimo" de seleção dos estudantes e que eles possam, para esse tipo de disciplina, escolher (ou demonstrar por meio de uma avaliação) se podem, por exemplo, dividir a turma de 40 estudantes em duas, onde uma tenha informática básica e outra, algo mais avançado ou mesmo voltado para o curso. Ou então que se retire do currículo e que se ofereça em forma de FIC para os estudantes que, de fato, precisam. (Professora II)

Diante dos relatos e discussões realizados, percebeu-se a necessidade urgente, constatada por todos os participantes, de realizar alguma ação estratégica para melhorar o quadro apresentado. Esta etapa pretendeu configurar-se como um diagnóstico inicial visando, a partir de 2017/1, levar para a coordenação do curso, para todos docentes, para os alunos e para os outros setores envolvidos a proposta de discutir ações viáveis que possibilitem um acolhimento eficaz, um melhor e mais eficiente processo de coleta e compartilhamento dos perfis socioeconômicos dos ingressantes, o acompanhamento individual dos alunos com mais risco de retenção e abandono, bem como a construção de um programa de monitoria, atendimento extraclasse e/ou reforço escolar, inclusive de conteúdos básicos do Ensino Fundamental, para diminuir as dificuldades específicas apresentadas pelos alunos ingressantes no curso Proeja. Iniciando esse processo, na próxima seção são apresentados o perfil socioeconômico e de trajetória escolar desenvolvido com a colaboração de alguns professores e da coordenação e aplicado nos três primeiros módulos do PPC 2015 do Proeja.

Concomitantemente aos momentos de interlocução dirigidos aos professores, a primeira etapa de intervenção também promoveu uma conversa com os servidores do Registro Acadêmico e do Núcleo Pedagógico com relação às informações pessoais, familiares e profissionais que, costumeiramente, são recolhidas a respeito dos alunos de modo a tentar traçar um perfil social, cultural e econômico dos estudantes do curso Proeja em Eletromecânica. Nesse momento recolheram-se os questionários aplicados por esses setores e verificou-se a não-circulação dos (poucos) dados coletados. Nessas conversas foi possível perceber a necessidade institucional de melhoria no processo de produção e acesso às informações relativas aos discentes.

De acordo com as duas servidoras pesquisadas, o Registro Acadêmico somente questiona dados essenciais para a identificação e localização do estudante como nome, gênero, tipo sanguíneo, número de documentos, nome dos pais e do cônjuge, procedência escolar, endereço pessoal, se utiliza ou não transporte público, se trabalha ou não, a autodenominação racial e a renda familiar em salários mínimos. Esses dados são computados no programa acadêmico ISAAC. As servidoras indicaram a importância, no setor em que trabalham, de possuir dados mais completos sobre os alunos, incluindo perfil socioeconômico

e histórico escolar, e sobre a burocracia relativa ao acesso dos dados recolhidos pela proreitoria no processo de ingresso. Também comentaram que seria importante ter um sistema integrado de acompanhamento do desempenho acadêmico desses estudantes e de suas faltas, de modo a identificar os desistentes de forma mais célere, pois normalmente, esses dados só são computados na metade do semestre, quando ocorre a avaliação parcial, ou então são aferidos de forma bastante precária via pedido por e-mail para cada professor ou em reuniões de área. Nesse ponto cabe retomar a proposta de Cravo (2012) de produzir-se uma planilha com dados sobre as faltas e a quantidade de discentes evadidos, contatando os alunos que apresentassem excesso de faltas e conduzindo esses casos para uma conversa pessoal.

Por sua vez, a intervenção com duas servidoras do Núcleo Pedagógico levantou os procedimentos realizados para o acolhimento dos alunos ingressantes. Verificou-se que, todo semestre, os integrantes desse setor têm uma conversa inicial²¹ com as turmas ingressantes em todos os cursos do câmpus, na qual apresentam os servidores e as funções desempenhadas no Núcleo, resumem as normas institucionais (especialmente o Regimento Didático-Pedagógico) e realizam um questionário descritivo para conhecer melhor os alunos. Esse questionário estimula os estudantes que, de forma aberta, indiquem o que considerarem importante sobre sua família, seus interesses, suas dificuldades, sua história de vida e sua trajetória escolar (conforme pode ser observado no Anexo B). Os dados recolhidos são lidos pelos servidores e depois arquivados num armário do referido setor, para consulta “quando necessário”. Contudo, essas informações não estão sistematizadas e não são compartilhadas efetivamente nem com os docentes nem com os servidores de outros setores institucionais e sua leitura depende totalmente do interesse individual dos educadores. Portanto, não servem, como poderiam, de base nem para o planejamento didático-pedagógico dos professores, nem para possíveis ações para evitar ou reduzir as retenções e abandonos.

Diante dessas constatações, na sequência deste trabalho foi proposta à coordenação do curso Proeja a realização de momentos coletivos de professores para pensar o melhor formato para um diagnóstico a ser aplicado aos discentes do primeiro módulo, de modo a detectar suas condições sociais, culturais e econômicas e a verificar sua trajetória educacional, considerando o tempo em que está afastado da escola, as dificuldades que apresenta com os conteúdos básicos, o acesso que tem às novas tecnologias de comunicação e informação e a

²¹ A pesquisa realizada por Coelho (2014) demonstrou, para os câmpus de Joinville e Jaraguá do Sul, a pouca efetividade dessa apresentação inicial, sem a presença constante dos servidores do Núcleo Pedagógico na vida escolar dos permanentes e dos desistentes. Também mostrou críticas aos contatos telefônicos realizados apenas posteriormente ao abandono, sem terem ação preventiva.

disponibilidade de tempo para estudar fora da escola. Os dados recolhidos dos três primeiros módulos do PPC 2015 são apresentados a seguir.

3.5 Conhecendo os alunos do Proeja: o perfil socioeconômico e a trajetória escolar

A partir da fundamentação teórica apresentada acima sobre a especificidade do público jovem e adulto e da problematização de Oliveira (1999, p.61) sobre a necessidade de “[...] historicizar o objeto de reflexão pois, do contrário, se falarmos de um personagem abstrato, podemos incluir, involuntariamente, um julgamento de valor na descrição do jovem e adulto em questão [...]”, levantou-se a necessidade desta segunda etapa da intervenção pedagógica dedicar-se a conhecer os alunos do Proeja em sua realidade econômica, social, cultural e educacional. Após as conversas promovidas no primeiro momento de intervenção, com a colaboração dos professores do Proeja e da coordenação do curso, partiu-se para a segunda etapa. Em algumas reuniões de março e abril de 2017, baseado em indicações da literatura (COELHO, 2014; OLIVEIRA, 2016), elaborou-se e aperfeiçoou-se um formulário on-line (no Google Formulários) majoritariamente objetivo (conforme Apêndice B) e que direcionava as perguntas de acordo com as respostas dadas, para investigar o perfil socioeconômico e a trajetória escolar dos alunos ingressantes. O questionário foi aplicado aos estudantes do projeto de curso de 2015, correspondentes aos módulos 1 a 3 no semestre 2017/1, com o objetivo de conhecer sua realidade e suas especificidades, bem como sua avaliação com relação ao curso e à instituição. Os discentes foram levados à sala de informática e preencheram anonimamente os formulários. Isso ocorreu em momentos diferentes, sendo que os módulos 2 e 3 responderam na noite de 17 de abril, enquanto o módulo 1 somente na noite de 05 de maio, devido aos feriados e paralizações ocorridas nas sextas-feiras.

Do total de 77 jovens e adultos matriculados nos módulos 1 a 3 neste semestre, obtiveram-se 39 respostas, todas consentindo a participação livre e esclarecida nesta pesquisa. Contudo, cabe a ressalva de que, quando os questionários foram aplicados, já havia um número considerável de abandonos (alunos que fizeram a matrícula e nunca apareceram ou desistiram depois de poucas semanas de aula): no módulo 1, cerca de 25 desistentes (variando de acordo com a unidade curricular devido aos reprovados); no módulo 2, seis e no módulo 3, dois, segundo levantamento realizado pela coordenação do curso e registrado em ata. Pode-se observar a quantidade de alunos e de questionários obtidos por módulo/semestre na tabela 9, sendo que a informação relativa aos estudantes permanentes leva em consideração as unidades curriculares nas quais o formulário foi aplicado – Informática no módulo 1 e

História nos módulos 2 e 3. Novamente, percebe-se que há uma redução considerável no número de discentes por turma após o primeiro semestre de curso, o que reforça a urgência de conhecer esses sujeitos e atuar ativa e preventivamente para evitar o abandono.

Tabela 9 – Questionários obtidos dos alunos do PPC 2015 do Proeja

Questionários obtidos	Mod. 1	Mod. 2	Mod. 3	Total
Total de alunos matriculados	44	21	12	77
Total de alunos frequentando	25	15	10	50
Total de respostas	24	7	8	39

Com relação à análise dos dados coletados nesta etapa, uma vez que os questionários foram aplicados de forma anônima e as matrículas são por unidade curricular (com exceção dos ingressantes do módulo 1, cuja matrícula ocorre em todas as unidades curriculares do primeiro semestre), optou-se por não separar as respostas dos alunos dos módulos 2 e 3, inclusive porque vários desses estudantes frequentam algumas disciplinas de ambos os módulos. Além disso, é importante ressaltar que o formulário não era exatamente o mesmo para cada educando entrevistado, pois foi construído de forma a que as respostas afirmativas conduzissem a um aprofundamento da temática, enquanto as respostas negativas levassem à próxima seção. De modo geral, o formulário divide-se em duas partes.

A primeira parte do questionário intitula-se “Sobre você, sua família e seu trabalho”, tratando mais especificamente do perfil socioeconômico dos estudantes e seu grupo familiar. Inicia-se com os dados pessoais. Quanto ao sexo, o curso Proeja é majoritariamente masculino (conforme tabela 10). De acordo com os dados coletados: 100% dos módulos 2 e 3 e 91,7% do módulo 1 são homens. Há algumas alunas mulheres matriculadas nesses módulos: duas no primeiro e três entre o segundo e o terceiro, mas uma dessas já desistiu e duas faltaram no dia da pesquisa. A esse respeito, percebe-se que é comum os cursos da área de Eletromecânica, Mecânica e Elétrica apresentarem um perfil predominantemente masculino (COELHO, 2014; OLIVEIRA, 2016). Além disso, os dados recolhidos com os estudantes do PPC 2010 do Proeja (seção 3.2) indicaram um posicionamento machista dos alunos que resulta em reclamações e pode favorecer o abandono das poucas mulheres que iniciam o curso.

Tabela 10 – Sexo dos alunos do PPC 2015 do Proeja

Sexo	Módulo 1	Módulos 2 e 3	Porcentagem
Feminino	2	0	5,13%
Masculino	22	15	94,87%

Com relação à idade, 58,97% estão na faixa etária de 22 a 31 anos, 28,21% possuem menos de 21 anos e 12,82% têm entre 32 e 41 anos (de acordo com a tabela 11). Trata-se, portanto, de um público majoritariamente jovem, que compõe a População Economicamente Ativa (PEA) e, ou está inserido no mercado de trabalho, ou está em busca de emprego, e vê na educação uma possibilidade de melhoria de vida para o futuro, conforme observa-se dos dados coletados e expostos abaixo.

Tabela 11 – Idade dos alunos do PPC 2015 do Proeja

Idade	Módulo 1	Módulos 2 e 3	Porcentagem
Menos de 21	7	4	28,21%
De 22 a 31 anos	14	9	58,97%
De 32 a 41 anos	3	2	12,82 %
Mais de 41 anos			

A autodeterminação racial dos alunos, representada na tabela 12, resultou em um equilíbrio relativo entre brancos (46,15%) e pardos (41,03%), com uma pequena porcentagem de pretos (10,26%) – em geral, imigrantes haitianos e senegaleses – e de amarelos (2,56%). Nesse quesito, pode-se relembrar a história da colonização majoritariamente branca europeia (descendentes de alemães e italianos) que comprou as terras da região Oeste Catarinense como devolutas e encontrou uma população indígena e cabocla que já vivia na área e que passou a ser sistematicamente excluída e invisibilizada, quando não literalmente exterminada. Possivelmente esse equilíbrio entre as autodeterminações raciais de pardos (caboclos) e brancos (europeus) deve-se ao sistema de ingresso via sorteio adotado pelo curso. Nesse sentido, o Proeja cumpre seu papel de ressarcir essa dívida histórica de exclusão educacional dessa população. Não obstante, nota-se a ausência de discentes indígenas embora existam Terras Indígenas (TI) demarcadas bastante próximas ao câmpus (como Aldeia Kondá e Toldo Chimbangué)²² e haja interesse dos mesmos em cursos técnicos nessa área, uma vez que parte considerável de sua população trabalha nas agroindústrias da região.²³ Assim, ainda é preciso ampliar a divulgação do Proeja para esse público.

Tabela 12 – Autodeterminação racial dos alunos do PPC 2015 do Proeja

Como você se considera?	Módulo 1	Módulos 2 e 3	Porcentagem
Branco(a)	10	8	46,15%
Pardo(a)	9	7	41,03%
Preto (a)	4		10,26%
Amarelo (a)	1		2,56%
Indígena			

²² Segundo dados do CIMI Sul e da Funai, em 2012, a TI Aldeia Kondá contava com 679 indígenas kaingang e a TI Toldo Chimbangué com 506 indígenas kaingang e guarani. (BRIGHENTI, [s.d.], p.1)

²³ Esse interesse foi explicitado pelo cacique da Aldeia Kondá numa das visitas decorrentes do projeto de extensão “Círculo de debates sobre a questão indígena no Oeste de Santa Catarina” desenvolvido em 2016/1.

Quanto ao estado civil dos alunos, há uma divisão quase igualitária entre os 56,41% de solteiros e os 43,59% de casados ou em união estável (observe-se a tabela 13). Na relação entre faixa etária e estado civil, a maior parte dos alunos com menos de 21 anos é solteiro (com uma exceção), enquanto a maioria dos estudantes entre 32 e 41 anos é casado ou vive em união estável (também com uma exceção), sendo que a faixa intermediária (22 a 31 anos) se divide quase igualmente entre esses dois estados civis. Por sua vez, na relação entre o estado civil e o fato de terem ou não filhos: tanto alunos solteiros (dois) quanto casados ou em união estável (12) indicaram ter filhos, embora esta última condição seja mais frequente.

Tabela 13 – Estado civil dos alunos do PPC 2015 do Proeja

Estado Civil	Módulo 1	Módulos 2 e 3	Porcentagem
Solteiro (a)	14	8	56,41%
Casado (a) ou em união estável	10	7	43,59%
Separado (a)			
Viúvo (a)			
Outro			

A tabela 14 traz os dados sobre os estudantes com filhos, representando que 61,54% não são pais e 38,46% sim. Destes, oito têm apenas um filho, seis têm dois filhos e apenas um tem três filhos. Cruzando esses dados com a faixa etária, com exceção de um aluno com menos de 21 anos com dois filhos, a maior parte dos que são pais, correspondendo a dez alunos (66,67%), estão na faixa etária de 22 a 31 anos e quatro (26,67%) estão na faixa etária de 32 a 41 anos, sendo que estes possuem dois ou três filhos. As duas discentes mulheres têm dois filhos cada, situação que pode levar ao abandono uma vez que culturalmente o papel de cuidar da casa e dos filhos recai sobre o gênero feminino, conforme reforçam Coelho (2014) e Gonçalves (2014). Essa situação inclusive já foi vivenciada no Proeja em Eletromecânica do câmpus Chapecó quando alunas abandonaram o curso ou consideraram seriamente fazê-lo após terem filhos – caso de uma aluna do módulo 5 no semestre 2016/2 – ou quando deixaram de ter suporte familiar para cuidar das crianças no período noturno – caso de uma aluna do módulo 3 no atual semestre que, num acordo com a coordenação, passou a trazer as crianças para as aulas, permanecendo no curso, mas com uma perceptível redução no aproveitamento escolar. Interessante notar nesse caso que o pai das crianças, também aluno do Proeja em outro módulo, não enfrentou o mesmo problema nem com relação a cuidar das crianças na escola, nem de ver-se ameaçado de abandonar o curso por causa delas.

Tabela 14 – Alunos do PPC 2015 do Proeja com filhos

Filhos	Módulo 1	Módulos 2 e 3	Porcentagem
Sim	9	6	38,46%
Não	15	9	61,54%

A seguir, apresentam-se os dados referentes à escolaridade dos pais dos alunos do projeto de curso de 2015 do Proeja. Com relação às mães, 12,82% não frequentaram a escola; 41,03% não concluíram o Ensino Fundamental; 12,82% completaram o Ensino Fundamental; 7,69% não concluíram o Ensino Médio e 17,95% finalizaram o Ensino Médio. Apenas 2,56% têm Ensino Superior completo ou incompleto, ou Pós-Graduação (conforme a tabela 15).

Tabela 15 – Escolaridade da mãe dos alunos do PPC 2015 do Proeja

Escolaridade da mãe	Módulo 1	Módulos 2 e 3	Porcentagem
Não frequentou	5		12,82%
Ensino Fundamental incompleto	9	7	41,03%
Ensino Fundamental completo	4	1	12,82%
Ensino Médio incompleto	1	2	7,69%
Ensino Médio completo	3	4	17,95%
Ensino Superior incompleto	1		2,56%
Ensino Superior completo		1	2,56%
Pós-graduação	1		2,56%

Com relação aos pais, 12,82% não frequentaram a escola; 51,28% não concluíram o Ensino Fundamental; 15,38% completaram o Ensino Fundamental; 7,69% não concluíram o Ensino Médio e 7,69% finalizaram o Ensino Médio. Apenas 2,56% têm Ensino Superior completo ou Pós-Graduação (conforme a tabela 16).

Tabela 16 – Escolaridade do pai dos alunos do PPC 2015 do Proeja

Escolaridade do pai	Módulo 1	Módulos 2 e 3	Porcentagem
Não frequentou	4	1	12,82%
Ensino Fundamental incompleto	13	7	51,28%
Ensino Fundamental completo	5	1	15,38%
Ensino Médio incompleto		3	7,69%
Ensino Médio completo	2	1	7,69%
Ensino Superior incompleto			
Ensino Superior completo		1	2,56%
Pós-graduação		1	2,56%

Nos dados apresentados acima, nota-se uma porcentagem maior de escolarização materna em relação à paterna. Observa-se também a predominância de uma trajetória escolar inexistente ou reduzida e interrompida antes do término do Ensino Fundamental para 53,85% das mães e 64,1% dos pais – similar ao resultado obtido por Oliveira (2016). Pouquíssimos têm Ensino Superior completo ou pós-graduação, ambos com 5,12%. Na relação entre a escolaridade dos genitores (considerando mães e pais) e a idade dos alunos, percebe-se que o menor acesso à educação por parte dos pais resultou numa entrada mais tardia dos filhos no Ensino Médio: dos oito alunos com pais que nunca frequentaram a escola, quatro têm mais de 32 anos e dois têm entre 22 e 31 anos. Já entre os estudantes com pais que não completaram o Ensino Fundamental: 22 têm entre 22 e 31 anos e cinco têm mais de 32 anos.

Esses resultados estão de acordo com um estudo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) realizada em 2014, segundo o qual o nível educacional dos pais influencia na escolaridade e no salário dos filhos. De modo geral, quando os pais têm nível superior, a trajetória profissional e a renda dos filhos são melhores e maiores. De acordo com Menegusso (2017):

Conforme os dados analisados, entre os pais que não eram alfabetizados aos 15 anos, 23,6% dos filhos também não eram na mesma idade, e apenas 4% completaram o nível superior posteriormente. Já entre os pais com nível superior completo, apenas 0,5% dos filhos não tinham instrução aos 15 anos e 69,1% também completaram o nível superior.

Cruzando os dados dos alunos do Proeja sobre escolaridade dos genitores (pai e mãe) e renda familiar mensal, observa-se que há algumas relações como as apontadas pelo estudo do IBGE. Por exemplo, dentre os pais que não frequentaram a escola, a renda mensal é mais baixa: para seis alunos fica até um salário mínimo e para quatro entre dois ou três salários. Já entre aqueles que não concluíram o Ensino Fundamental, a renda mensal predominantemente fica entre dois e três salários (30 estudantes) ou menos de um salário mínimo (cinco). Por outro lado, na presente pesquisa não se comprovou o fato de genitores com maior escolaridade resultarem em maior renda familiar: os discentes de pais com pós-graduação indicaram renda de dois a três salários e os de pais com Ensino Superior até um salário. Tal situação pode estar relacionada à baixa qualificação dos filhos que ainda estão cursando o Ensino Médio. Além disso, a escolaridade paterna e materna não é o único fator que influencia na trajetória escolar e profissional dos jovens, sendo resultado de uma conjunção de fatores que envolve também a valorização da educação e o incentivo familiar aos estudos. Atualmente, devido às exigências do mercado de trabalho e à democratização da educação, torna-se cada vez mais comum observar filhos que superam a educação paterna/materna (MENEGUSSO, 2017; OLIVEIRA, 2016).

Na sequência, considerando o fato de Chapecó configurar-se como uma cidade-polo regional, questionou-se se os alunos mudaram ou ainda mudam de município para ter acesso a trabalho ou estudo: 84,62% responderam negativamente e 15,38% afirmativamente (conforme a tabela 17). Destes, três mudaram-se definitivamente, vindo para a região de outros estados e sendo provenientes de Bela Vista (MS), Santa Maria (RS) e Itupeva (SP). Outros três vêm de cidades próximas todos os dias: Guatambu e Coronel Freitas, ambas no oeste de Santa Catarina. Além disso, um dos alunos ausentes desloca-se diariamente de outra cidade vizinha: Xaxim. Esse deslocamento constante, além de implicar em possíveis atrasos e riscos de acidente, é fisicamente desgastante e pode favorecer a infrequência e o abandono.

Tabela 17 – Alunos que precisaram ou precisam mudar de cidade para estudar ou trabalhar

Precisa ou precisou mudar de cidade para estudar ou trabalhar?	Módulo 1	Módulos 2 e 3	Porcentagem
Sim	5	1	15,38%
Não	19	14	84,62%

Na continuidade do formulário, uma série de questões investigava aspectos relacionados à moradia e à renda familiar. Ao perguntar-se com quem os alunos residem (tabela 18), obteve-se como resposta majoritária (56,41%) com o(a) companheiro(a), seja esposo(a) ou namorado(a), com ou sem filhos. Em segundo lugar, 25,64% moram com os pais enquanto 10,26% habitam sozinhos. Além disso, uma estudante reside somente com os filhos, um com outros parentes e um com amigos. Para Oliveira (2016), residir com os pais ou com o companheiro não fez diferença nos índices de abandono, contudo, para Coelho (2014) houve uma clara distinção no perfil dos permanentes (solteiros e sem filhos) e dos que abandonaram (casados, com filhos e que moravam com os/as companheiros/as).

Tabela 18 – Pessoas com quem residem os alunos do PPC 2015 do Proeja

Com quem reside?	Módulo 1	Módulos 2 e 3	Porcentagem
Sozinho	2	2	10,26%
Com os pais	5	5	25,64%
Com namorado(a), companheiro(a), esposo(a) com ou sem filhos(as)	15	7	56,41%
Apenas com os filhos(as)	1		2,56%
Com outros parentes		1	2,56%
Com amigos - dividindo despesas ou não	1		2,56%

Os quatro discentes que moram sozinhos foram redirecionados para a próxima pergunta. Aos demais questionou-se com quantas pessoas eles moram (conforme tabela 19): 38,46% vivem com mais duas pessoas, majoritariamente o(a) companheiro(a) e a prole (dez casos), mas também com os pais (três) ou com amigos (um); 25,64% convivem com outra pessoa, normalmente o(a) companheiro(a) (8 casos), mas dois alunos moram com um dos pais e uma com o filho; 17,95% habitam com três pessoas, principalmente os pais (quatro casos) ou companheiro(a) e filhos (três), sendo que um destes convive com os pais e a namorada; e apenas 7,69% coabitam com mais quatro pessoas, um deles mora com os pais e irmãos, um com a esposa, um filho e os pais, e um com outros parentes.

Tabela 19 – Número de pessoas que residem junto com os alunos do 2015 PPC do Proeja

Com quantas pessoas?	Módulo 1	Módulos 2 e 3	Porcentagem
sozinho	2	2	10,26%
1 pessoa	9	2	25,64%
2 pessoas	9	5	38,46%
3 pessoas	4	3	17,95%
4 pessoas		3	7,69%

Com relação à propriedade da casa onde moram, 48,72% vivem em moradia própria ou da família; 35,90% em residência alugada e 15,38% em casa cedida (de acordo com a tabela 20). Nesse sentido, estes dois últimos grupos têm mais chance de terem problemas com a moradia no futuro, o que poderá impactar nos estudos, conforme indicou Oliveira (2016).

Tabela 20 – Propriedade da casa em que moram

A casa que você mora é:	Módulo 1	Módulos 2 e 3	Porcentagem
Alugada	12	2	35,90%
Cedida	1	5	15,38%
Própria ou da família	11	8	48,72%

Averiguando a renda familiar dos alunos do PPC 2015 do Proeja (tabela 21), constatou-se que a maioria (61,54%) soma de dois a três salários mínimos (entre R\$ 1.874,00 e R\$ 2.811,00), enquanto 30,77% recebe até um salário mínimo (R\$ 937,00). Ainda há uma pequena porcentagem de famílias que acumula mais salários mínimos: 5,13% com quatro a cinco (entre R\$ 3.748,00 e R\$ 4.685,00) e 2,56% com seis a sete (entre R\$ 5.622,00 e R\$ 6.559,00) – essas têm mais pessoas contribuindo e/ou com salários melhores.

Tabela 21 – Renda mensal familiar dos alunos do PPC 2015 do Proeja

Renda mensal familiar	Módulo 1	Módulos 2 e 3	Porcentagem
Até um salário mínimo (Até R\$ 937,00)	9	3	30,77%
Dois a três salários mínimos (Entre R\$ 1.874,00 e R\$ 2.811,00)	13	11	61,54%
Quatro a cinco salários mínimos (Entre R\$ 3.748,00 e R\$ 4.685,00)	2		5,13%
Seis a sete salários mínimos (Entre R\$ 5.622,00 e R\$ 6.559,00)		1	2,56%
Oito a dez salários mínimos (Entre R\$ 7.496,00 e R\$ 9.370,00)			
Acima de dez salários mínimos (Acima de R\$ 9.370,00)			

Aprofundando a temática, indagou-se quantas pessoas contribuem para a renda familiar supracitada. Conforme a tabela 22, a maioria das rendas familiares depende do salário ou do benefício de dois indivíduos (48,72%), numa porcentagem muito aproximada daqueles cuja renda depende de apenas um trabalhador (41,02%). Poucas famílias baseiam-se no trabalho de três ou quatro integrantes (10,26%). Em geral, as famílias que sobrevivem com um salário mínimo são as que contam com o trabalho de apenas uma (nove casos) ou de duas pessoas (três). Os que vivem com dois a três salários mínimos dividem-se em: 15 famílias com dois indivíduos trabalhando; sete com um trabalhador recebendo um salário maior; e duas com três ou quatro integrantes contribuindo. Por sua vez, as famílias que acumulam quatro salários mínimos ou mais contam com a contribuição de duas a quatro pessoas.

Tabela 22 – Pessoas que contribuem para a renda familiar mensal

Quantas pessoas contribuem para a renda mensal familiar?	Módulo 1	Módulos 2 e 3	Porcentagem
1 pessoa	13	3	41,02%
2 pessoas	9	10	48,72%
3 ou 4 pessoas	2	2	10,26%
5 pessoas ou mais			

Com relação a quantas pessoas vivem da renda familiar mensal, a tabela 23 mostra que 48,72% das famílias dividem a renda entre três ou quatro integrantes – na maioria dos casos (14), essa renda é de dois a três salários –; 25,64% entre dois indivíduos – com rendas de dois a três salários (seis casos) ou de um salário (quatro) – e 10,26% entre cinco ou mais pessoas – com renda familiar variável desde um salário até seis ou sete. Apenas 15,38% dos alunos não precisam dividir a renda familiar de um a três salários. Ao comparar as duas últimas tabelas, percebe-se que a tendência geral nas famílias dos estudantes é que mais pessoas vivam da renda produzida por um número menor de trabalhadores.

Tabela 23 – Pessoas que vivem da renda familiar mensal

Quantas pessoas vivem da renda mensal familiar?	Módulo 1	Módulos 2 e 3	Porcentagem
1 pessoa	4	2	15,38%
2 pessoas	6	4	25,64%
3 ou 4 pessoas	13	6	48,72%
5 pessoas ou mais	1	3	10,26%

Especificando a participação dos alunos nessa renda, de acordo com a tabela 24, 35,9% são os responsáveis pelo sustento da família, predominantemente com até três salários de renda familiar, em oito casos com apenas ele como trabalhador e em seis com outros familiares que trabalham, mas recebem menos. Outros 28,2% trabalham e auxiliam parcialmente na renda familiar de dois a três salários, dividindo o sustento da família com mais um parente. Enquanto 12,82%, apesar de trabalharem, recebem auxílio financeiro de outros familiares com quem não coabitam (pais ou ex-companheiros) e 23,08% não contribuem com a renda familiar por estarem desempregados. Para estes alunos que recebem ajuda financeira ou não estão trabalhando, há dois cenários possíveis: os dois estudantes com renda mensal superior a dois salários mínimos e família pequena (uma ou duas pessoas), poderiam dedicar mais tempo aos estudos, enquanto os sete com essa renda mas famílias grandes (mais de três pessoas) e os cinco com renda de um salário ou menos, provavelmente precisam dedicar-se à procura de emprego. Por sua vez, os estudantes que são responsáveis pelo sustento da família têm mais chance de abandonar os estudos por problemas financeiros e pela dificuldade de conciliar o trabalho e a escola.

Tabela 24 – Participação dos alunos do PPC 2015 do Proeja na renda familiar mensal

Participação do aluno na renda familiar	Módulo 1	Módulos 2 e 3	Porcentagem
Não participo	6	3	23,08%
Trabalho mas recebo ajuda financeira	3	2	12,82%
Trabalho e contribuo parcialmente com o sustento da família	6	5	28,20%
Trabalho e sou o responsável pelo sustento da família	9	5	35,90%

Na sequência, investigou-se o vínculo empregatício dos alunos (conforme tabela 25). A maioria (64,10%) está empregada com carteira assinada, outros 7,69% são autônomos ou prestadores de serviço e 2,56% estão em contratos temporários. Por outro lado, 25,64% estão desempregados. Em geral, os alunos que indicaram não participar da renda familiar mensal o fizeram pois não estão trabalhando, com apenas uma exceção que assinalou receber ajuda financeira da família. Dois desempregados ainda contribuem com a renda familiar pois recebem auxílio-desemprego. Com apenas três exceções, os desempregados têm amparo da família e possuem uma renda de dois a três salários mínimos, embora a dividam com os demais moradores da casa. Os autônomos e em contrato temporário tendem a ter uma renda familiar mensal menor: até um salário mínimo, enquanto os trabalhadores com carteira assinada têm uma renda bastante variável de um a sete salários.

Tabela 25 – Vínculo empregatício

Vínculo empregatício	Módulo 1	Módulos 2 e 3	Porcentagem
Estou desempregado	6	4	25,64%
Estagiário			
Em contrato temporário	1		2,56%
Empregado sem carteira assinada			
Empregado com carteira assinada	16	9	64,10%
Funcionário público			
Autônomo ou Prestador de serviços	1	2	7,69%
Proprietário de empresa ou negócio			

A partir da resposta à questão anterior, os 29 alunos que responderam estar trabalhando foram direcionados a uma série de perguntas específicas sobre o trabalho que desempenham, apresentadas na sequência. Os dez alunos desempregados, por sua vez, foram direcionados para a próxima seção sobre o deslocamento para o IFSC. Dentre os alunos trabalhadores, a maioria (44,83%) possui uma carga horária semanal de 41 a 44 horas de trabalho, enquanto 31,03% trabalham mais de 44 horas e 17,24% entre 31 e 40 horas. Apenas 6,9% têm uma carga horária de menos de 30h por semana (conforme tabela 26) e nenhum dos entrevistados trabalha 20h semanais ou menos. Assim, a maioria disponibiliza de pouco tempo livre para dedicar aos estudos, considerando que a essa jornada acrescem-se o turno noturno ocupado pelas aulas presenciais e os demais deveres com a casa e a família. Não se constatou nenhuma

relação significativa entre o vínculo empregatício ou a renda familiar e a carga horária semanal de trabalho, sendo que a maior quantidade de horas trabalhadas pode estar relacionada tanto a rendas de um salário mínimo quanto de quatro a cinco.

Tabela 26 – Carga horária semanal de trabalho

Carga horária semanal de trabalho	Módulo 1	Módulos 2 e 3	Porcentagem
Até 20 horas			
De 21 a 30 horas		2	6,90%
De 31 a 40 horas	2	3	17,24%
De 41 a 44 horas	9	4	44,83%
Acima de 44 horas	7	2	31,03%

Com relação ao turno de trabalho, a maior parte dos alunos (65,52%) trabalha no período diurno (matutino e vespertino) ou em horário comercial (17,24%). Outros 13,79% trabalham principalmente no turno matutino (em geral começando de madrugada), sendo que um deles especificou que seu horário vai das 3h30 às 13h, e um atua em turnos de 6h de trabalho nos dias úteis e 12h nos plantões de final de semana. Analisando-se os dados apresentados nas duas últimas tabelas, percebe-se que o acúmulo dos períodos de trabalho e de estudo reduz consideravelmente o tempo de descanso, de lazer e o dedicado à família. Isso considerando apenas as 3h30 diárias que permanecem na escola. Se acrescentarmos um tempo para realizar atividades extraclasse e estudar em casa, percebe-se claramente a precarização da qualidade de vida apontada por Arroyo (2005 *apud* GONÇALVES, 2014).

Tabela 27 – Turno em que trabalham

Turno de trabalho	Módulo 1	Módulos 2 e 3	Porcentagem
Horário comercial	3	2	17,24%
Diurno (matutino e vespertino)	10	9	65,52%
Matutino	3		10,34%
Vespertino			
Noturno			
Outro: 3h30 às 13h	1		3,45%
Outro: 6 por 12	1		3,45%

Indagados quanto à satisfação com a atividade profissional que desempenham, 62,07% afirmaram estar satisfeitos; 13,79% muito satisfeitos; a mesma quantidade declarou-se insatisfeito e 10,34% indicaram estar indiferentes (conforme tabela 28).

Tabela 28 – Satisfação quanto à sua atividade profissional

Como você se sente com relação à sua atividade profissional?	Módulo 1	Módulos 2 e 3	Porcentagem
Muito satisfeito	3	1	13,79%
Satisfeito	11	7	62,07%
Indiferente	2	1	10,34%
Insatisfeito	2	2	13,79%
Muito insatisfeito			

A tabela 29 mostra que 62,07% dos alunos percebem relação entre a atividade profissional que desempenham e o curso técnico em Eletromecânica, enquanto 37,93% não trabalham em funções relacionadas à área do curso. Nesse sentido, os discentes indicaram posteriormente que a escolha deste curso técnico esteve relacionada principalmente ao mercado de trabalho (por já atuarem ou pretenderem atuar na área), construindo fortes expectativas de que os conhecimentos adquiridos e o diploma permitam melhorar de função e de salário, ampliando a qualidade de vida pessoal e familiar.

Tabela 29 – Relação entre a atividade profissional e o curso técnico Proeja em Eletromecânica

Há relação entre seu trabalho e o curso técnico que está fazendo?	Módulo 1	Módulos 2 e 3	Porcentagem
Sim	10	8	62,07%
Não	8	3	37,93%

Dentre os 18 alunos que indicaram a existência de relação entre o curso escolhido e o trabalho desempenhado, houve grande diversificação na resposta à pergunta “qual sua função ou cargo atual”, que era aberta. A maioria escreveu que sua profissão atual é mecânico industrial (3), mecânico de refrigeração ou ar condicionado (2) ou auxiliar de mecânico (2). Listaram-se também funções profissionais como: eletricista, torneiro mecânico, operador de CNC, montador de componentes, mecânico automotivo, soldador e auxiliar de produção. Outras tinham menos ligação com o curso como impressor gráfico e azulejista.

Com relação à necessidade de sair direto do emprego para o IFSC, 34,48% indicaram irem do trabalho para a escola, mas a maioria (65,52%) respondeu negativamente (tabela 30). Poder-se-ia imaginar que o dia é menos corrido para aqueles que não precisam ir direto do trabalho para o IFSC, contudo isso não significa que esses alunos estão em casa ou desocupados, apenas que fazem escalas no caminho, as quais podem ser em casa ou em outros lugares, sendo que alguns precisam pegar os companheiros ou os filhos antes de seguirem para os estudos. Para esclarecer isso, caberia aprofundar a investigação e verificar quanto tempo estes alunos disponibilizam entre o horário de trabalho e o de estudo e quais obrigações desenvolvem nesse tempo “livre”.

Tabela 30 – Alunos que vêm direto do trabalho para o IFSC

Vem direto do trabalho para o IFSC?	Módulo 1	Módulos 2 e 3	Porcentagem
Sim	5	5	34,48%
Não	13	6	65,52%

A partir da próxima pergunta, apresentada na tabela 31, todos os alunos voltaram a responder. A respeito da distância entre o IFSC e sua casa ou trabalho, 41,03% percorrem até 20km, 25,64% até 10km e 23,08% até 5km, configurando-se como moradores de áreas não

tão próximas ao câmpus, dependendo de transporte e dispendendo tempo no percurso – principalmente considerando que o horário de deslocamento possui bastante trânsito. Apenas lembrando, os três estudantes que indicaram até 50km ou mais são aqueles que se deslocam diariamente das cidades vizinhas para estudar, utilizando van privada ou veículo próprio (carro ou motocicleta). Apenas um discente tem o privilégio de residir a menos de 1km do instituto, podendo deslocar-se a pé.

Tabela 31 – Distância aproximada entre casa/trabalho e o IFSC

Distância aproximada entre casa/trabalho e IFSC	Módulo 1	Módulos 2 e 3	Porcentagem
Até 1 km	1		2,56%
Até 5 km	5	4	23,08%
Até 10 km	7	3	25,64%
Até 20 km	9	7	41,03%
Até 50 km	1	1	5,12%
Mais de 50 km	1		2,56%

Ainda sobre o trajeto entre casa/trabalho e o IFSC, a tabela 32 apresenta as formas de deslocamento utilizadas: 43,59% dispõem de veículo próprio e 10,26% da família; 25,65% usam motocicleta, enquanto 15,38% dependem de transporte público. A predominância de veículos/motos resulta na superlotação do estacionamento no período noturno, um dos problemas infraestruturais indicado anteriormente pelos alunos do PPC 2010.

Tabela 32 – Transporte utilizado para se deslocar ao IFSC

Tipo de transporte utilizado	Módulo 1	Módulos 2 e 3	Porcentagem
Veículo próprio	12	5	43,59%
Veículo da família	1	3	10,26%
Transporte público	4	2	15,38%
Motocicleta	5	5	25,64%
Bicicleta			
A pé	1		2,56%
Outro: Van privada	1		2,56%

Finalizando essa primeira parte do questionário, as próximas perguntas investigam o acesso às novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e aos meios de comunicação social com o objetivo de conhecer os recursos disponíveis aos alunos de forma a servir como subsídio ao planejamento de atividades pedagógicas. Em primeiro lugar, verificou-se que 69,23% dos discentes possuem computador em casa e 30,77% não possuem (tabela 33). Contudo, observa-se que a posse desse equipamento tecnológico não significa necessariamente a habilidade para utilizá-lo para fins acadêmicos como pesquisa ou produção/edição de textos, por exemplo. Inclusive no cotidiano escolar verifica-se que uma

parcela considerável de alunos demonstra grande dificuldade ao lidar com o computador, conforme relato da professora de informática citado anteriormente na seção 3.4.

Tabela 33 – Posse de computador em casa

Tem computador em casa?	Módulo 1	Módulos 2 e 3	Porcentagem
Sim	17	10	69,23%
Não	7	5	30,77%

Em segundo lugar, contabilizou-se o acesso à internet e o local principal onde isso ocorre. Obteve-se que a maioria dos estudantes (82,05%) tem acesso em casa – observa-se que há disparidade com a porcentagem de alunos com computador, portanto, devem utilizar outros aparelhos para isso, como tablets ou smartphones. Outros 7,69% acessam a internet no trabalho e 5,12% somente na escola. Apenas 5,12% não têm qualquer forma de acesso à internet – nesses casos, presume-se que, uma vez que o câmpus disponibiliza wi-fi e também alguns computadores conectados em rede, esses alunos não sabem utilizar as TICs.

Tabela 34 – Forma de acesso à internet

Acesso à internet	Módulo 1	Módulos 2 e 3	Porcentagem
Não tenho	2		5,12%
Sim, em casa	19	13	82,05%
Sim, no trabalho	3		7,69%
Sim, na escola		2	5,12%

Em terceiro lugar, inquiriu-se sobre o acesso a meios de comunicação social (tabela 35). Nessa questão, os alunos podiam marcar quantos veículos de comunicação utilizassem. Nesse caso, a porcentagem foi calculada para cada item em relação à totalidade das entrevistas (ou seja, no universo de 39 respostas). A maior parte informa-se sobre o Brasil e o mundo através da internet (79,49%) ou da televisão (74,36%); com menor frequência pelo computador (48,72%) ou pelo rádio (46,15%). Pouquíssimos têm acesso a jornais e revistas (5,12%), reforçando a constatação das professoras de português que indicaram a ausência de uma trajetória leitora para a maioria desses estudantes jovens e adultos.

Tabela 35 – Acesso a meios de comunicação social

Acesso a meios de comunicação social	Módulo 1	Módulos 2 e 3	Porcentagem
Jornais e revistas	1	1	5,12%
Televisão	16	13	74,36%
Rádio	8	10	46,15%
Computador	11	8	48,72%
Internet	19	12	79,49%

A segunda parte do questionário intitula-se “Sobre seus estudos e formação” e procura investigar a trajetória escolar dos estudantes, bem como sua opinião sobre o IFSC e o curso

que frequentam. Iniciou-se indagando sobre o percurso escolar no Ensino Fundamental. A tabela 36 mostra que majoritariamente (71,8%) os alunos do PPC 2015 do Proeja fizeram todo o Ensino Fundamental no ensino regular. Outros 23,08% iniciaram no ensino regular e concluíram na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e apenas 5,12% cursaram todo na EJA.

Tabela 36 – Percurso escolar no Ensino Fundamental dos alunos do PPC 2015 do Proeja

Ensino Fundamental	Módulo 1	Módulos 2 e 3	Porcentagem
Todo no ensino regular	18	10	71,80%
Parte no ensino regular e parte na EJA	5	4	23,08%
Todo na EJA	1	1	5,12%

Quanto ao tipo de instituição na qual cursaram o Ensino Fundamental, todos os alunos questionados estudaram integralmente em escola pública (conforme tabela 37). Esses dados corroboram os encontrados por Coelho (2014), Faria e Assis (2014) e Oliveira (2016) e reforçam o papel importante dos Institutos Federais para a formação dos jovens e adultos trabalhadores e de classes sociais tradicionalmente excluídas da escola.

Tabela 37 – Instituição em que cursaram o Ensino Fundamental

Instituição do Ensino Fundamental	Módulo 1	Módulos 2 e 3	Porcentagem
Todo em escola pública	24	15	100%
Parte em escola pública e parte em particular			
Todo em escola particular			

Poucos alunos (12,82%) já haviam concluído algum outro curso técnico, sendo que a maioria (87,18%) buscava essa formação pela primeira vez ou não concluiu a tentativa anterior (conforme tabela 38).

Tabela 38 – Conclusão de outro curso técnico

Já concluiu algum curso técnico?	Módulo 1	Módulos 2 e 3	Porcentagem
Sim	2	3	12,82%
Não	22	12	87,18%

Na sequência, averiguou-se a quantidade de alunos que reprovaram em sua trajetória escolar: 82,05% já vivenciaram a repetência em algum momento de suas vidas educacionais e apenas 17,95% nunca passaram por essa situação (de acordo com a tabela 39).

Tabela 39 – Reprovação na trajetória escolar

Já reprovou?	Módulo 1	Módulos 2 e 3	Porcentagem
Sim	18	14	82,05%
Não	6	1	17,95%

Os 32 alunos que afirmaram já ter enfrentado reprovações foram direcionados a duas perguntas específicas. A primeira questionava sobre a quantidade de reprovações

experienciadas em sua vida de estudante (tabela 40). Obteve-se como resposta que: 43,75% já repetiram duas vezes; 34,38% uma vez; 15,62% três vezes e 6,25% quatro vezes. Predomina, portanto, para mais da metade deles uma trajetória marcada diversas vezes pela reprovação e pelo “fracasso” escolar – o que corrobora a bibliografia que especifica os alunos da EJA como sujeitos excluídos da e na escola (BOURDIEU; PASSERON, 2013; FARIA; MOURA, 2015; GEVAERD; OLIVEIRA, 2009; GONÇALVES, 2014; KUENZER, 2005; OLIVEIRA, 1999).

Tabela 40 – Quantidade de reprovações na trajetória escolar

Quantas vezes reprovou?	Módulo 1	Módulos 2 e 3	Porcentagem
Uma vez	7	4	34,38%
Duas vezes	6	8	43,75%
Três vezes	3	2	15,62%
Quatro vezes	2		6,25%
Cinco vezes ou mais			

A segunda pergunta específica para os alunos que já passaram por reprovação averiguava se esta ocasionou abandono. As respostas foram equilibradas: para 53,12% a reprovação impactou no abandono, já para 46,88% não resultou em desistência da escola. Esses dados novamente comprovam a teoria de que há uma imbricação entre os fenômenos de reprovação, repetência, abandono e evasão (DORE; LÜSCHER, 2011; OLIVEIRA, 2016).

Tabela 41 – Impacto da reprovação no abandono

A reprovação causou abandono?	Módulo 1	Módulos 2 e 3	Porcentagem
Sim	8	9	53,12%
Não	10	5	46,88%

Após a reprovação, questionou-se a todos os alunos se, em sua trajetória escolar, já pararam de estudar: 84,62% respondeu afirmativamente e 15,38% negativamente (observe-se a tabela 42). Novamente, a maioria dos estudantes do projeto de curso 2015 do Proeja já vivenciou episódios de abandono escolar, reforçando a trajetória educacional interrompida.

Tabela 42 – Abandono na trajetória escolar

Você já parou de estudar?	Módulo 1	Módulos 2 e 3	Porcentagem
Sim	21	12	84,62%
Não	3	3	15,38%

Os 33 alunos que afirmaram já terem vivenciado abandono em seu percurso escolar foram direcionados a cinco perguntas específicas. A primeira, apresentada na tabela 43, contabilizava os abandonos em sua vida educacional: para 39,39% ocorreu apenas uma vez, para 36,36% duas vezes, para 18,18% três vezes e para 6,06% cinco vezes ou mais. Novamente, para mais da metade deles verifica-se uma trajetória marcada repetidas vezes

pelo abandono (inclusive no sentido de que a escola os abandona), pelo “fracasso” escolar e pela exclusão dos processos formais de educação corroborando a bibliografia (BOURDIEU; PASSERON, 2013; COELHO, 2014; FARIA; MOURA, 2015; GEVAERD; OLIVEIRA, 2009; GONÇALVES, 2014; KUENZER, 2005; OLIVEIRA, 1999). Diante disso, cabe refletir como estará a autoestima desses estudantes, quanto se sentem capazes de aprender e quanto percebem a escola como um lugar que os acolhe e será capaz de atender suas expectativas – nesse sentido, conforme indicam Gonçalves (2014) e Faria e Moura (2015), esses jovens e adultos passam a incorporar e naturalizar uma autoimagem negativa e sentem-se inferiores e, ao mesmo tempo que veem a escola como uma possibilidade de melhoria de vida, desconfiam dela, percebem-na como um lugar de negação de direitos, e sentem-na como uma instituição que, normalmente, não foi pensada para eles em suas especificidades.

Tabela 43 – Quantidade de abandonos na trajetória escolar

Quantas vezes parou de estudar?	Módulo 1	Módulos 2 e 3	Porcentagem
Uma vez	7	6	39,39%
Duas vezes	9	3	36,36%
Três vezes	3	3	18,18%
Quatro vezes			
Cinco vezes ou mais	2		6,06

A segunda questão específica, aferia a quantidade de tempo que os alunos permaneceram afastados da escola na última vez em que houve abandono. Majoritariamente, 66,67% dos estudantes do Proeja ficaram sem estudar por mais de dois anos, sendo que uma aluna explicitou estar há dez anos fora da educação formal – para Faria e Assis (2014) o índice de alunos afastados há mais de dois anos atingiu 69%, sendo que a maior parte deles ficou mais de cinco anos longe da escola. Em Chapecó, constatou-se ainda que 18,18% afastaram-se por um ano, 9,09% por dois anos e 6,06% por um semestre. Obviamente, quanto maior o tempo distante da escola, maiores as dificuldades apresentadas no retorno.

Tabela 44 – Tempo fora da escola no último abandono

Por quanto tempo ficou sem estudar na última vez?	Módulo 1	Módulos 2 e 3	Porcentagem
Por um semestre	2		6,06%
Por um ano	5	1	18,18%
Por dois anos	1	2	9,09%
Por mais de dois anos	13	9	66,67%

Na terceira pergunta específica sobre abandono, os alunos foram instados a apontar, dentre uma lista de fatores, a relevância de cada motivo que contribuiu para que ele parasse de

estudar no passado. Assim, para cada motivo da lista, ele deveria assinalar se foi decisivo; importante, mas não fundamental; pouco importante ou nada importante (conforme tabela 45).

Tabela 45 – Relevância dos fatores para o abandono

Motivos para o abandono	Decisivo	Importante, mas não decisivo	Pouco importante	Sem importância
Problemas financeiros	17	6	4	6
Problemas familiares	6	10	2	15
Problemas de saúde	3	7	1	22
Falta de perspectiva profissional	9	3	6	15
Mudança de emprego ou residência	10	5	3	15
Distância até a escola	10	2	4	17
Dificuldade de conciliar trabalho e estudo	19	6	3	5
Falta de tempo para estudar	13	8	7	5
Opção por mudar de curso	1	2	5	25
Qualidade do curso ou ensino	10	3	3	17
Problemas de infraestrutura da escola	6	3	4	20
Problemas de relacionamento com professores ou servidores	4	3	2	24
Problemas de relacionamento com colegas	3	2	3	25
Dificuldade de ler os textos propostos	5	2	3	23
Dificuldade de compreender as aulas	6	2	6	19
Reprovação	10	4	7	12

Os estudantes do Proeja que já vivenciaram abandonos anteriormente apontaram como decisivos os seguintes fatores: dificuldade de conciliar trabalho e estudo, problemas financeiros, falta de tempo para estudar, mudança de emprego ou residência, distância até a escola, qualidade do curso ou ensino e reprovação. Acrescentaram que problemas familiares são importantes, mas não decisivos. Observa-se que predominam questões relacionadas à sua condição de alunos trabalhadores e à precarização de vida que estudar concomitantemente a trabalhar e cuidar da família traz. Os discentes consideraram sem importância em sua experiência anterior motivos como: decisão de mudar de curso, problemas de relacionamento com os colegas e com professores ou servidores, dificuldades em ler os textos propostos ou em compreender as aulas e problemas de saúde. Nesse sentido, podem-se perceber tanto aproximações quanto diferenças com relação aos fatores indicados pelos autores estudados.

A pesquisa de Coelho (2014) com os permanentes apontou como motivos intraescolares para um possível abandono: as dificuldades de aprendizagem, a falta de tempo para estudar, a não identificação com o curso técnico, problemas com docentes ou de organização do curso. Já os fatores extraescolares citados foram principalmente relacionados ao trabalho: dificuldade de conciliar a dupla ou tripla jornada e cansaço, sendo que problemas financeiros, de saúde e familiares foram apontados como importantes, mas não fundamentais.

Por sua vez, os alunos que abandonaram os cursos também indicaram primordialmente motivos intraescolares e a questão do trabalho como decisivos.

Os dados levantados por Faria e Moura também apontam aspectos institucionais, socioeconômicos e pessoais como interdependentes, destacando: as práticas pedagógicas dos docentes; a dificuldade de conciliar trabalho, família e escola; a necessidade de trabalhar e questões de organização curricular. Algumas das críticas à atuação da escola levantadas pelos autores também se fizeram presentes na atual pesquisa: a concentração das disciplinas propedêuticas e teóricas no início do curso, passando para as práticas apenas depois da metade do percurso – no caso do Proeja de Chapecó este problema está sendo solucionado pela nova matriz curricular –, a metodologia incompatível com a turma, o excesso de atividades, o despreparo dos professores para atender as especificidades do público jovem e adulto e a incompreensão da realidade vivencial dos alunos.

Já segundo Gonçalves (2014, p.14-31), nos cursos destinados a jovens e adultos, deve-se considerar como motivadores para o abandono:

- Aspectos objetivos como questões relacionadas ao trabalho (jornada diária, escalas indefinidas, atendimentos emergenciais) ou às finanças (desemprego, manutenção de dois empregos, custos extras), distância entre trabalho/casa e escola, cansaço e incompatibilidade entre estudo e vida que provocam atrasos, falta de assiduidade ou infrequência, dificuldade para estudar/realizar trabalhos fora de casa, problemas de aprendizagem. Embora sejam principalmente questões extraescolares, o posicionamento da instituição e dos profissionais da educação pode minimizar os impactos de alguns desses problemas, com currículos e métodos diferenciados de ensino-aprendizagem;
- Aspectos sociais envolvendo família (apoio ou não, doenças) e gênero como proibições do marido, responsabilidades domésticas e familiares que recaem sobre as mulheres;
- Aspectos pedagógicos como currículos e métodos inadequados, desprestígio dos saberes prévios dos alunos, dificuldades na relação professor-aluno, avaliação utilizada como uma classificação que reforça o fracasso dos estudantes;
- Aspectos relacionados à constituição subjetiva dos alunos como baixa autoestima, desconfiança com a escola por sua trajetória anterior de exclusão, prioridades pessoais (nem sempre o que o aluno busca na escola é o diploma, em outras

situações a vontade de estudar não é suficiente para mantê-lo na escola devido às suas condições reais de vida e de trabalho).

Por fim, para Oliveira (2016), os fatores principais foram incompatibilidade entre trabalho e estudo, dificuldades de aprendizagem, em grande medida relacionadas à atuação (ou a falta dela) da instituição e dos docentes que não levam em consideração a especificidade desse público, e falta de identificação com o curso, reforçando a compreensão de que esses alunos precisam priorizar o trabalho, por mais que tenham vontade de estudar e que vejam a educação como uma possibilidade de melhoria de vida e que a escola precisa assumir sua parcela de responsabilidade e mudar posturas e práticas institucionais e pedagógicas.

Retornando ao questionário, a quarta pergunta específica sobre abandono era optativa e aberta. Visava completar a avaliação anterior indagando: “Você indicaria algum outro motivo para ter parado de estudar?” Cinco estudantes reforçaram a questão da necessidade de trabalhar se sobrepôr ao desejo de estudar – confirma-se assim que “A necessidade de trabalhar costuma interromper os estudos ou produzir uma trajetória escolar truncada, não linear e, a consequente dificuldade de permanência na EJA.” (GONÇALVES, 2014, p.23). Dois discentes apontaram a falta de vontade de continuar estudando na época e uma das alunas indicou a necessidade de cuidar dos filhos e a dependência dos recursos financeiros do marido, que a obrigavam à submissão. Aqui reaparecem as questões de gênero construídas historicamente e que impõem às mulheres a responsabilidade pelo cuidado da casa e dos filhos, a anuência aos desejos do pai e do marido, a dependência financeira, como indicadas por Coelho (2014)²⁴ e Gonçalves (2014).

A quinta e última pergunta sobre essa temática, inquiria abertamente: “Se você está voltando a estudar, por que resolveu voltar?”. Em geral, os jovens e adultos apontaram mais de um motivador para retomar a escolarização. Os mais citados foram: manter ou melhorar de profissão (15 indicações), obter conhecimentos (12), visando um futuro melhor (seis) e mais qualidade de vida para si e para a família (oito). Interessante que o número de alunos que apontou especificamente completar o Ensino Médio (oito) foi maior do que os que disseram querer garantir uma formação profissional em um curso técnico (seis). Pode-se inferir disso que o fato do Proeja configurar-se como um curso técnico integrado ao Ensino Médio é um fator importante de procura e de permanência.

Na sequência, todos os estudantes voltavam a responder: “Você já precisou faltar aos estudos por semanas ou meses sem abandonar o curso?”, com o objetivo de verificar a

²⁴ Coelho (2014, p.122 a 124) transcreve trechos emocionantes das entrevistas com alunas que desistiram (ou foram obrigadas a desistir) do curso por questões claramente relacionadas ao gênero.

infrequência (LAFFIN, 2009; OLIVEIRA; EITERER, 2008). Do grupo, 82,05% responderam que não precisaram se afastar por longos períodos da escola devido a exigências do trabalho e apenas 17,95% afirmaram já ter vivenciado esse problema. Contudo, é preciso matizar um pouco essas respostas, pois alguns alunos que normalmente precisam faltar devido ao trabalho não estavam presentes no dia da aplicação do questionário. Além disso, a infrequência fica bastante visível como um problema generalizado no curso quando se observam os diários e as atas dos conselhos de classe, nas quais frequentemente é necessário anexar as justificativas de faltas protocoladas pelos discentes no Registro Acadêmico ao longo do semestre para discutir e permitir a aprovação por conselho dos alunos que obtiveram conceitos mas excederam, às vezes em muito, as faltas ficando abaixo dos 75% de frequência obrigatória.

Tabela 46 – Infrequência dos alunos do PPC 2015 do Proeja

Infrequência	Módulo 1	Módulos 2 e 3	Porcentagem
Sim	4	3	17,95%
Não	20	12	82,05%

As sete respostas afirmativas conduziam a duas perguntas abertas que visavam compreender melhor o fenômeno da infrequência. Primeiro questionou-se “Que fatores foram mais decisivos para esse afastamento parcial dos estudos?”. Obteve-se como resposta de seis alunos problemas relacionados ao trabalho, um citou falta de recursos financeiros e um acrescentou doença. Laffin (2009) também indica principalmente problemas relacionados ao trabalho, à saúde, familiares ou pessoais que se sobrepõe ao projeto de educação.

Na sequência, investigou-se as dificuldades decorrentes da infrequência, com a pergunta: “Que dificuldades você sentiu ao retornar às aulas?”. Cinco discentes indicaram problemas em recuperar o conteúdo, sendo que um especificou que a principal dificuldade foi em matemática e outro que foi acompanhar o restante da turma. Dois alunos afirmaram não terem sentido nenhuma dificuldade no retorno da interrupção parcial da frequência. Pode-se conjecturar que o impacto da infrequência dependa do tempo de afastamento, da quantidade de vezes em que ele se repete e das necessidades de aprendizagem específicas de cada aluno.

Retomando as perguntas aplicadas a todos, buscou-se aferir os motivadores da escolha do IFSC para retornar ou continuar os estudos. Nessa questão, os alunos podiam selecionar quantas alternativas achassem cabíveis como resposta e as porcentagens foram calculadas considerando o número de entrevistados (tabela 47). Os principais motivos apontados foram: o interesse pela área do curso técnico (79,49%), a possibilidade de melhorar de emprego ou função (64,10%), o ensino de qualidade (58,97%) e gratuito (56,41%). Corroborando as informações recolhidas dos alunos do PPC 2010, novamente as motivações mais citadas estão

relacionadas à formação profissional, às expectativas de melhora de vida e ao ensino gratuito e de qualidade – resultados semelhantes também aos de Coelho (2014) e Oliveira (2016).

Tabela 47 – Motivos para estudar no IFSC

Por que você escolheu estudar no IFSC?	Módulo 1	Módulos 2 e 3	Porcentagem
Interesse pela área do curso técnico	19	12	79,49%
Possibilidade de melhorar de emprego ou função	15	10	64,10%
Indicação de um familiar ou conhecido	6	6	30,77%
Ensino de qualidade	15	8	58,97%
Gratuito	11	11	56,41%
Proximidade com a residência ou trabalho	2	2	10,25%
Horário adequado	6	4	25,64%
Falta de opção			
Outros			

Na pergunta seguinte, os estudantes também podiam selecionar quantas alternativas percebessem como motivadores para escolher o curso Proeja em Eletromecânica. De acordo com a tabela 48, os principais fatores da opção pelo curso foram: maior identificação (38,46%); oportunidades do mercado de trabalho (33,33%); já trabalhar na área (30,77%) e desejo antigo de fazer esse curso (28,21%). Novamente, percebe-se a força dos aspectos profissionais, reafirmando a condição desses alunos como jovens e adultos trabalhadores.

Tabela 48 – Motivos para escolher o curso Proeja em Eletromecânica

Por que você escolheu o curso que está fazendo?	Módulo 1	Módulos 2 e 3	Porcentagem
Sempre quis fazer esse curso	6	5	28,21%
Dentre as opções, foi a que mais se identificou	9	6	38,46%
Era a única opção que se adequava à minha formação/horário de trabalho	2	2	10,25%
Por ser o único com vaga	1	1	5,12%
Por já trabalhar na área	7	5	30,77%
Pelas oportunidades no mercado de trabalho	7	6	33,33%
Por influências de amigos ou familiares	2	2	10,25%
Por pressão profissional			
Outros			

Com relação à possibilidade de abandonarem o Proeja em Eletromecânica, 69,23% dos permanentes responderam que não pensaram a respeito enquanto 30,77% já consideraram desistir do curso (conforme a tabela 49).

Tabela 49 – Alunos que já pensaram em abandonar o curso Proeja em Eletromecânica

Você já pensou em desistir desse curso?	Módulo 1	Módulos 2 e 3	Porcentagem
Sim	6	3	30,77%
Não	18	12	69,23%

Aos nove alunos que afirmaram já terem pensado em abandonar o Proeja, indagou-se “Por que você pensou em desistir?”. Diversos fatores foram citados pelos discentes: distância,

doença crônica, problemas financeiros (dois casos), questões relacionadas ao trabalho (dois), falta de tempo (dois) e dificuldades no curso (cinco). Comparando com os dados coletados anteriormente com os alunos do PPC 2010, percebe-se que reaparecem alguns motivos individuais (como distância e cansaço), sociais e familiares (como problemas no trabalho e na família), e características do sistema escolar (como as dificuldades em conteúdos ou unidades curriculares e pouco tempo para estudar).

Destaca-se a fala de um dos estudantes do PPC 2015: “No caso dos temas que não consigo fazer, o tempo é curto em relação ao serviço, pois trabalho nos sábados e apenas aos domingos para ficar com a família.” Esse depoimento ilustra a precarização da vida dos alunos trabalhadores que precisam dividir seu tempo entre trabalho, escola e família, reduzindo o descanso e o lazer e dificultando uma rotina ordinariamente já precária e vulnerável, conforme apontado por Arroyo (2005 *apud* GONÇALVES, 2014).

A dificuldade do curso foi considerada motivo para um possível abandono para cinco estudantes, um dos quais especificou a unidade curricular de matemática. Esse resultado reforça o debate levantado por Coelho (2014) sobre o excesso de cobrança atrelado ao ensino de qualidade determinar uma linha tênue entre a motivação para a procura pela instituição, como visto acima, e o estímulo ao abandono dos alunos. Oliveira (2016) também se deparou com relatos de alunos destacando como fator de desmotivação a dificuldade em acompanhar a quantidade e a complexidade de conteúdos, tarefas e avaliações. Em situações como essa, é comum que a escola, em seu tratamento homogeneizante, reprove e favoreça a evasão do estudante que não consegue acompanhar o processo de ensino-aprendizagem tradicionalmente utilizado. Nesse sentido, é preciso repensar as práticas escolares, principalmente quando se trata da Educação de Jovens e Adultos, para evitar a inclusão excludente explicada por Kuenzer (2005) e a exclusão dentro da escola (ARROYO, 1992 *apud* COELHO; 2014; BOURDIEU; PASSERON, 2013; DUBET, 2003 *apud* COELHO; 2014; FERRARO, 1999 *apud* COELHO; 2014; OLIVEIRA, 2004 *apud* COELHO; 2014; OLIVEIRA, 2016).

Na sequência, os alunos eram instados a assinalar para cada item listado o nível de influência sobre a sua decisão de permanecer no curso Proeja em Eletromecânica. De acordo com a tabela 50, foram considerados motivos decisivos para a permanência pela maioria dos estudantes: a perspectiva de conseguir um melhor emprego no futuro e o fato de gostar da área do curso – que já haviam sido explicitados como fatores de ingresso; a busca por novos conhecimentos; o turno do curso (noturno) – o que se justifica pelo perfil da maioria como trabalhadores diurnos; a qualidade dos laboratórios e dos professores; o prestígio da

instituição e do curso, dentre outros menos citados – como: infraestrutura, disciplinas ofertadas, duração do curso (três anos), incentivo de amigos e de servidores...

Tabela 50 – Relevância dos fatores para a permanência

Motivos para a permanência	Decisivo	Importante, mas não decisivo	Pouco importante	Sem importância
Prestígio da Instituição	29	6	3	1
Estrutura da Instituição	24	9	5	1
Prestígio do curso	28	8	2	1
Qualidade dos professores	28	5	5	1
Qualidade dos laboratórios	30	8	-	1
Disciplinas ofertadas no curso	25	8	4	2
Turno do curso	33	4	1	-
Duração do curso	23	11	2	3
Localização da Instituição em relação à minha residência e/ou trabalho	15	6	7	11
Gostar da área do curso	31	6	-	2
Facilidade de aprender o conteúdo do curso	20	12	3	4
Incentivo de professores e equipe pedagógica	24	10	2	3
Incentivo de amigos e familiares	21	7	2	9
Amizades na Instituição	19	7	3	10
Auxílio financeiro da Instituição e/ou do Governo (bolsa família, estágio, assistência estudantil, etc...)	20	5	6	8
A busca de novos conhecimentos	29	8	1	1
Boa perspectiva de conseguir emprego melhor depois de formado	33	5	-	1
Perspectiva de progressão profissional no emprego atual	22	10	2	5
Já estar trabalhando na área	15	7	2	15
Pressão profissional	11	1	6	21
Pressão familiar	10	1	3	25

A investigação de Coelho (2014) também registrou como principais motivadores de permanência a busca de novos conhecimentos, a perspectiva de melhorar de emprego, a qualidade dos professores e dos laboratórios, a afinidade com a área do curso, o prestígio e o turno do curso. Nunes (2010 *apud* GONÇALVES, 2014) ressalta fatores que concorrem para a permanência como: o apoio da família, a condição social e a situação de vida favoráveis, o desejo pela certificação, as necessidades de profissionalização no trabalho e os sentidos atribuídos à escola e à educação. Para Faria e Moura (2015), os alunos indicaram práticas pedagógicas em que observam o comprometimento docente, a qualidade do ensino, a infraestrutura da instituição, o apoio de colegas e da família e a busca de valorização pessoal e profissional. De modo geral, estes autores destacam que a escola precisa construir sentidos significativos para os discentes sobre as atividades e relações que ocorrem no espaço institucional, reforçando o papel social e pessoal da educação para além do conhecimento teórico e prático e fortalecendo a autoestima dos jovens e adultos.

Nesse sentido, retornando à tabela 50, é interessante notar que uma quantidade considerável de alunos apontou como decisivo ou importante o incentivo recebido dos professores e da equipe pedagógica, reforçando a necessidade de um estreitamento dos laços pessoais e de um processo de acolhimento mais eficaz. Laffin (2009, p.5), ao aprofundar o estudo sobre a relação professor-aluno na EJA, explicita que “ensinar e aprender estão intrinsecamente articulados com uma relação de reciprocidade, de diálogo entre os alunos e docentes” e que para se estabelecer um vínculo com o saber é preciso primeiro e de modo indissociável relacionar-se com o outro e consigo mesmo, tanto da parte dos docentes quanto dos discentes. E isso, segundo a autora, implica em conhecer os alunos, sua realidade e sua especificidade e esforçar-se em direção ao acolhimento e ao cuidado para propiciar a apropriação do conhecimento e a aprendizagem. Apareceu também nos dados coletados como importante o incentivo de amigos e da família e a criação de vínculos de amizade dentro da instituição, aspecto citado por diversos autores como relevante para a permanência (FARIA; MOURA, 2015; GONÇALVES, 2014; LAFFIN, 2009; OLIVEIRA, 2016).

Outra questão interessante é que o item auxílio financeiro da Instituição e/ou do Governo (bolsa família, estágio, assistência estudantil, etc...) – uma das poucas ações de permanência e êxito existentes e em pleno funcionamento como política pública nacional – foi menos citado do que 14 outros fatores numa lista com 21 itens. Essa situação de desconhecimento e pouca valorização dessa política reaparece posteriormente, quando se questiona especificamente sobre as ações de permanência conhecidas. Além disso, os alunos consideraram sem importância a pressão familiar e profissional, o fato de já estar trabalhando na área e a proximidade do câmpus.

A próxima pergunta do questionário era optativa e aberta de modo a completar a avaliação anterior, indagando: “Você indicaria algum outro motivo para ter continuado a estudar?”. Oito alunos responderam, tendo destacado: quatro a possibilidade de melhoria da qualidade de vida para si e para a família, dois a qualificação profissional, um a realização própria e um o fato de ser um PROEJA e possibilitar ambas as formações simultaneamente.

Na sequência, buscou-se conhecer a forma como os alunos do PPC 2015 do Proeja avaliam a instituição, o câmpus e o curso, incluindo os serviços de apoio ao ensino, as unidades curriculares e os servidores em geral. Para cada item da lista, os discentes assinalavam se consideravam ótimo, bom, regular, ruim ou péssimo (tabela 51). A opinião predominante é de que a infraestrutura, a instituição, a organização do curso, os coordenadores, servidores e professores, as questões pedagógicas e didáticas, bem como de relacionamento estão ótimos ou bons. Pouquíssimos alunos indicaram avaliações ruins ou

péssimas e os menores índices de aprovação apareceram nos quesitos possibilidade de conciliar horários de trabalho, família e escola (já citado diversas vezes) e monitoria (que é aprofundada posteriormente).

Tabela 51 – Avaliação sobre a instituição, o câmpus e o curso

Avaliação institucional	Ótimo	Bom	Regular	Ruim	Péssimo
A instituição de modo geral	23	13	3		
A infraestrutura do câmpus	21	13	4	1	
Os laboratórios	25	10	4		
O curso técnico no geral	25	11	3		
A organização do curso	21	16	2		
A carga horária do curso	22	12	4	1	
As disciplinas do curso	21	16	1	1	
A coordenação do curso	26	11	1	1	
Os serviços de suporte ao ensino	22	13	2	1	1
Os professores	29	8	1	1	
A didática dos professores	26	10	2		1
Os conhecimentos teóricos aprendidos no curso	25	10	3	1	
Os conhecimentos práticos aprendidos no curso	23	12	3	1	
A relação entre teoria e prática	23	13	1	1	1
Os conteúdos ensinados em relação à evolução tecnológica	22	12	4	1	
O relacionamento com os professores	28	9	2		
O relacionamento com os colegas	27	10	2		
A possibilidade de conciliar horários de trabalho, família e escola	17	13	6	1	2
A monitoria	18	13	5	1	2
O atendimento extraclasse dos professores	21	12	4		2

Contudo, é preciso considerar que várias críticas foram feitas em outras questões e também pelos discentes do PPC 2010, além disso, outros autores constataram uma diferença considerável entre as avaliações objetivas e discursivas, por vezes dos mesmos alunos – caso de Coelho (2014) e Oliveira (2016). Embora a impressão geral seja bastante positiva, muitos desses alunos demonstraram suas críticas e dificuldades de relacionamento com a instituição escolar em outras oportunidades, principalmente em questões abertas ou em entrevistas. Pode parecer um paradoxo, mas decorre muitas vezes da generalização: no geral não têm problemas com os professores, por exemplo, por isso a avaliação é positiva, contudo, vários desistentes relataram que atritos específicos com um docente contribuíram para o abandono. Situação similar ocorre quando o mesmo fator aparece tanto como causa do abandono quanto da permanência (COELHO, 2014; FARIA; MOURA, 2015; OLIVEIRA, 2016).

Por exemplo, Coelho (2014) aponta incongruências entre a avaliação majoritariamente positiva da relação teoria-prática indicada pelos alunos no questionário objetivo e as falas nas

entrevistas. Nestas, egressos, permanentes e aqueles que abandonaram o curso demonstraram insatisfação com o excesso de conteúdos teóricos, com sua complexidade mais adequada a uma graduação do que a um curso técnico, com a falta de aulas práticas e com a pouca preparação para o saber-fazer e para o que o mercado espera dos profissionais – itens criticados também na presente pesquisa. Para a autora, essa disparidade decorre do medo de denunciar os professores e sofrer represálias. Essa constatação reforça a necessidade de se promover métodos pedagógicos diferenciados, que realmente articulem teoria e prática, bem como de se pensar as unidades curriculares de modo específico para o público a que se destinam – necessário lembrar que se tratam de cursos técnicos de nível médio destinados ao público jovem e adulto trabalhador, não graduações em engenharia.

Na sequência do questionário, aferia-se se, na opinião dos discentes, as mudanças feitas no projeto de curso com a possibilidade de matrícula por disciplina e não só por módulo e o fim das pendências fora do horário de aula tornaram mais fácil a continuidade do curso, evitando desistências. A tabela 52 mostra que 64,10% responderam afirmativamente, 28,21% não perceberam diferença e 7,69% negaram haver impacto das mudanças na permanência.

Tabela 52 – Avaliação se as mudanças no PPC 2015 favorecem a permanência

As mudanças no curso com o novo PPC favorecem a permanência?	Módulo 1	Módulos 2 e 3	Porcentagem
Sim	14	11	64,10%
Não	3		7,69%
Não percebo a diferença	7	4	28,21%

A pergunta seguinte era: “Você conhece algum projeto, programa ou ação da instituição voltada para permanência e sucesso escolar dos estudantes?” Corroborando os dados encontrados por Coelho (2014), a maioria de 84,62% dos discentes negou saber de programas ou ações desenvolvidos pela instituição com essa finalidade, enquanto somente 15,38% denotaram conhecimento (tabela 53).

Tabela 53 – Conhecimento sobre as ações institucionais de permanência e êxito

Você conhece ações institucionais voltadas à permanência e ao sucesso escolar dos estudantes?	Módulo 1	Módulos 2 e 3	Porcentagem
Sim	5	1	15,38%
Não	19	14	84,62%

Ainda sobre a temática das ações de permanência e êxito, as respostas afirmativas conduziam a duas perguntas abertas. A primeira era “Qual projeto, programa ou ação da instituição voltada para a permanência e o sucesso escolar você conhece?” Quatro dentre os seis discentes que haviam respondido afirmativamente não souberam nomear essa ação, um

indicou “IFSC” e outro apontou o Programa de Atendimento ao Estudante em Vulnerabilidade Social (PAEVS). A segunda inquiria: “Qual a sua opinião sobre essa iniciativa?” O aluno que indicou o PAEVS disse que é boa pois o ajuda financeiramente. Três dos demais acham boa a política de permanência, embora não saibam nomeá-la. Disso pode-se constatar o pouco conhecimento efetivo sobre as ações desenvolvidas pelo IFSC, demonstrando a clareza da crítica de Coelho (2014) que apontou a pouca efetividade de uma ação que se configura como auxílio predominantemente financeiro e que não incentiva necessariamente o estudo, a proximidade e o atendimento das necessidades educacionais desses alunos. Além disso, a autora constatou que os permanentes percebem como ações de incentivo à permanência as ações cotidianas do trabalho educativo como as relações com os professores, o incentivo para que não abandonem, a disponibilidade para ouvir os problemas dos alunos e para tentar sanar as dificuldades de aprendizagem, a atuação do núcleo pedagógico como suporte e a busca ativa por evitar os abandonos e por formalizá-los, normalmente feita via telefone.

A próxima questão averiguava a percepção dos estudantes quanto às dificuldades de aprendizado que possuem. As respostas foram equilibradas: 56,41% disseram ter dificuldades e 43,59% não (conforme tabela 54).

Tabela 54 – Alunos do PPC 2015 do Proeja que reconhecem dificuldade em unidades curriculares

Você possui dificuldade em alguma disciplina?	Módulo 1	Módulos 2 e 3	Porcentagem
Sim	14	8	56,41%
Não	10	7	43,59%

Os 22 alunos que reconheceram possuírem dificuldade em alguma unidade curricular foram direcionados a uma pergunta que investigava em que áreas de conhecimento eles apresentavam mais problemas de aprendizagem, sendo que eles poderiam selecionar mais de uma resposta (de acordo com a tabela 55). Destes, 50% indicaram a área de exatas em geral e 40,9% a de matemática em específico. Na sequência aparecem a área técnica (22,73%), a unidade curricular de Língua Portuguesa (18,18%), as áreas de linguagens e humanas (13,64% cada) e Biologia (9,09%). A avaliação dos professores, exposta acima, indicou de forma bastante precisa o déficit de conhecimentos básicos principalmente nas áreas de exatas e linguagens. Das respostas, ressalta-se que uma das alunas que ficou afastada da escola por dez anos, devido a questões financeiras e à necessidade de cuidar dos filhos, apontou ter dificuldades de aprendizagem em todas as áreas e considerou que o nível de complexidade deste curso – por ser considerado “ensino de qualidade” – já a fizera pensar em abandonar novamente, mesmo estando ainda no primeiro semestre.

A esse respeito a literatura mostra que as dificuldades de aprendizagem tendem a gerar desmotivação e posterior abandono e que essas dificuldades costumam ser maiores quanto maior o tempo de afastamento da educação formal – caso dos alunos da EJA (COELHO, 2014; FARIA; MOURA, 2015; GEVAERD; OLIVEIRA, 2009; GONÇALVES, 2014; OLIVEIRA, 2016; RAMOS; BREZINSKI, 2014). Além disso, os autores apontam como agravantes: o processo de adaptação a EPT, a trajetória escolar constantemente interrompida que gera baixa autoestima, o excesso de conteúdos, o tratamento homogeneizante da escola, o grau de exigência dos docentes, a relação ruim entre professor e aluno – como pode ser percebido na fala da aluna citada acima. Sobre essa temática, Coelho (2014, p.147) questiona de forma pertinente: “Quais são essas dificuldades de aprendizagem? São dificuldades oriundas da educação básica ou são dificuldades de aprendizagem que se relacionam com dificuldades de ensinar?”. Sem dúvida, é preciso refletir e discutir sobre as práticas pedagógicas utilizadas na EJA e construir as abordagens de ensino-aprendizagem junto com o estudante e pensando em suas especificidades e necessidades.

Tabela 55 – Unidades curriculares em que os alunos reconhecem ter dificuldade

Em qual(is) disciplina(s) você tem dificuldade?	Módulo 1	Módulos 2 e 3	Porcentagem
Área técnica	4	1	22,73%
Humanas em geral (geografia, história, filosofia e sociologia)	3		13,64%
Linguagens em geral (português, espanhol e inglês)	2	1	13,64%
Exatas em geral (matemática, química e física)	6	5	50%
Biologia	2		9,09%
Mais em Português	4		18,18%
Mais em Matemática	7	2	40,90%
Outras			

Na sequência, os mesmos 22 alunos foram questionados sobre se conheciam e utilizavam a monitoria. A imensa maioria (95,45%) nunca utilizou essa ação de permanência e êxito. Apenas um aluno afirmou conhecê-la e utilizá-la (conforme tabela 56).

Tabela 56 – Utilização da monitoria pelos alunos com dificuldades

Você já utilizou a monitoria?	Módulo 1	Módulos 2 e 3	Porcentagem
Sim		1	4,55%
Não	14	7	95,45%

De acordo com o direcionamento do questionário, os alunos que indicaram ter dificuldades foram instados a avaliar a monitoria. Dos 22 estudantes que receberam essa pergunta, dez não responderam; sete disseram não serem capazes de avaliá-la por não a terem utilizado; três a avaliaram positivamente – mesmo sem a ter usado – provavelmente no sentido de achar interessante que ela exista; um avaliou como razoável – provavelmente por

não ter conseguido usá-la – e o único que já conhecia a monitoria a avaliou positivamente como “boa”. Nesse sentido, retomam-se as críticas feitas por Oliveira (2016) quanto à ineficácia da monitoria para os cursos noturnos, embora seja uma ideia interessante para melhorar o desempenho acadêmico. Em grande medida, a monitoria e o horário de atendimento extraclasse dos professores seria de extrema importância para os jovens e adultos trabalhadores que frequentam os cursos técnicos noturnos, contudo, é difícil encontrar um horário que seja viável para docentes e discentes. Seria necessário debater com os estudantes em busca de uma solução, para evitar que essas ações de permanência continuem não sendo efetivas e existam apenas para cumprir o regulamento interno da instituição.

A seguir, os 22 discentes foram questionados sobre a utilização do horário de atendimento extraclasse dos professores, outra possibilidade para esclarecer as dificuldades de aprendizagem (tabela 57). Novamente, 95,45% nunca utilizaram o atendimento dos docentes, enquanto apenas um já o usou – o mesmo que já frequentou a monitoria.

Tabela 57 – Utilização do horário de atendimento extraclasse dos professores pelos alunos com dificuldades

Você já utilizou o horário de atendimento extraclasse dos professores?	Módulo 1	Módulos 2 e 3	Porcentagem
Sim		1	4,55%
Não	14	7	95,45%

Da mesma forma, os estudantes foram instados a avaliar o atendimento extraclasse dos professores. As avaliações foram muito similares às da monitoria: onze não responderam, sete disseram não serem capazes de avaliá-la por não a terem utilizado, três avaliaram positivamente, mesmo sem tê-la usado, e o único aluno que já fez uso do atendimento extraclasse dos professores avaliou-o como “ótimo”.

Diante dessa realidade de dificuldades pedagógicas e de ações pouco efetivas para atingir realmente esse público jovem e adulto, trabalhador e que estuda à noite, pediu-se aos 22 alunos que sugerissem alternativas para melhorar essas ações e para ajudar a resolver as dificuldades enfrentadas nas unidades curriculares. As sugestões foram variadas: algumas abordaram as práticas pedagógicas, pedindo mais exercícios (4,55%) e mais explicação sobre cada conteúdo (22,72%), mais conteúdo (4,55%), mais aulas práticas (9,09%) e de laboratório (4,55%) e mais tempo para aprender (9,09%). Houve proposição de poder marcar o horário de atendimento direto com o professor, de modo a agendar um momento possível para os dois lados (18,18%). Houve ainda recriminações como “bagunçar menos” e “me esforçar mais” e, inclusive, um desabafo: “estou me dedicando o máximo possível”. Nessas últimas falas pode-

se perceber a interiorização da autculpabilização pelas dificuldades e pelo “fracasso” escolar, possivelmente decorrente da trajetória de exclusão da e na escola.

A respeito de suas expectativas futuras, após a formatura, todos demonstraram ter sonhos de melhorar de vida: 15,38% esperam conseguir um emprego, 23,08% melhorar de emprego ou cargo e 61,54% seguir estudando (como se observa na tabela 58). Esses resultados aproximam-se dos obtidos por Oliveira (2016).

Tabela 58 – Expectativas após a formatura do curso técnico

Quais suas expectativas após a formatura no curso técnico?	Módulo 1	Módulos 2 e 3	Porcentagem
Seguir estudando	17	7	61,54%
Conseguir um emprego	2	4	15,38%
Mudar de emprego ou de cargo	5	4	23,08%
Não tenho expectativas			
Outro			

Também se inquiriu aos estudantes se pretendiam prestar vestibular e fazer uma graduação após a conclusão do curso Proeja. A imensa maioria (82,05%) respondeu afirmativamente e 17,95% negativamente (conforme tabela 59). Alguns alunos do PPC 2010 também mencionaram o interesse em continuar os estudos, embora a maioria demonstrasse mais expectativas relacionadas ao mercado de trabalho e à melhora de vida.

Tabela 59 – Intenção dos alunos de fazerem graduação

Você pretende prestar vestibular e fazer uma graduação?	Módulo 1	Módulos 2 e 3	Porcentagem
Sim	21	11	82,05%
Não	3	4	17,95%

Aqueles que responderam afirmativamente foram questionados se a graduação pretendida era na mesma área do curso técnico (tabela 60) e qual seria ela. Dos 32 alunos investigados, 12,5% pretendem fazer graduações diversas, sendo que foram citadas administração, enfermagem, tecnologia da informação e engenharia química. Por sua vez, os 87,5% que pretendem seguir a mesma área técnica no Ensino Superior, indicaram: cinco uma engenharia sem especificação, seis a engenharia mecânica, seis a de controle e automação e três a elétrica. Sete não responderam qual curso pretendem seguir e um ainda não decidiu. Além disso, um prefere fazer um tecnólogo em vez de um bacharelado.

Tabela 60 – A graduação pretendida é na mesma área do curso técnico

Pretende fazer a graduação na mesma área do curso técnico?	Módulo 1	Módulos 2 e 3	Porcentagem
Sim	18	10	87,5%
Não	3	1	12,5%

Nesse sentido, contempla-se em parte a aspiração de que os IFs possam ser lugares para a população trabalhadora, de classes sociais mais baixas e historicamente excluída das possibilidades educacionais (em especial do acesso ao Ensino Superior) reduzir o déficit de escolarização e a dualidade estrutural que separa a escola dos dirigentes e a dos trabalhadores. Ainda é preciso avançar na prática para ampliar a permanência e o êxito desses alunos, de forma a cumprir seu papel institucional de resgate da cidadania dessa parcela da população na perspectiva de uma inclusão social emancipatória. Cabe aos profissionais da educação dessas instituições abraçarem essa proposta e auxiliarem os jovens e adultos a se tornarem detentores do saber considerado legítimo e cidadãos plenos.

Essa pergunta sobre o futuro encerrava o questionário aplicado aos alunos do PPC 2015 do Proeja com a intenção de conhecê-los em sua especificidade e concretude de sujeitos sócio-históricos e de conhecimento. Diagnóstico cujas informações devem ser compartilhadas e facilmente acessadas por todos os setores e profissionais envolvidos no processo de acolhimento dos ingressantes²⁵ para que resulte na proposição de ações didático-pedagógicas e institucionais para reduzir os riscos de retenção e abandono que pensem especificamente a situação dos alunos de cada turma em suas particularidades e diversidades.²⁶ Acredita-se que essa proposta seja capaz de atender ao exposto por Gevaerd e Oliveira (2009, p.90):

Finalmente, considerando a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos, apontamos como essencial para se delinear e se constituir uma política e/ou prática educacional que possibilite algum sucesso no processo educativo da EJA, que sejam “valorizados” os seguintes itens: as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias desse alunado e, sobretudo, que seja aplicado o Princípio da Diferença, ou seja, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores.

Por fim, relembra-se que a instituição e seus profissionais podem contribuir tanto para o abandono quanto para a permanência dos alunos, sendo que para efetivar a democratização da educação não basta garantir o acesso, é urgente adotar estratégias que favoreçam o sucesso dos que ingressam. E que esse processo deve ser um compromisso de todos.

²⁵ Nesse sentido, ainda não se encontrou uma forma de divulgação para consulta dos dados recolhidos. Numa das discussões realizadas, sugeriu-se compartilhar o link do questionário (realizado no formulário do Google) para os professores, ou numa pasta do público (compartimento acessível aos servidores). Contudo, houve objeções quanto ao sigilo das informações. Nenhuma outra proposta foi levantada e aceita pelo grupo.

²⁶ Essa expectativa ainda está em suspenso, pois o Núcleo Pedagógico está passando por um processo total de reestruturação no câmpus com as atuais servidoras esperando suas substitutas para poderem concluir a remoção. Espera-se que no semestre 2017/2, com o núcleo recomposto e com a possibilidade de desenvolver um processo próprio de ingresso, as ações para melhorar o procedimento institucional de acolhimento dos alunos ingressantes no Proeja possam ser implementadas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todavia reafirmamos a compreensão de que estamos falando de educação como prática humana, constituída e constituinte das relações sociais e políticas produzidas no âmbito da sociedade. Educação como direito de todas e todos os cidadãos a acessarem democraticamente os saberes sistematizados pela humanidade, contribuindo na construção de novos saberes. Educação garantida como política pública de Estado, pois essa é a única alternativa possível para que os trabalhadores e as trabalhadoras deem prosseguimento a seus estudos (MACHADO, 2016, p.431).

O direito de todos à educação, que envolve acesso, permanência e êxito, foi estabelecido pela Constituição brasileira de 1988 mas, apesar das quase três décadas decorridas desde sua elaboração, ainda está longe de ser concretizado. Segundo dados apresentados por Machado (2016), o Brasil tem quase 900 mil jovens entre 15 e 17 anos fora da escola e sem ter concluído o Ensino Fundamental; 12,5 milhões de jovens entre 18 e 29 anos fora da escola e sem ter concluído o Ensino Médio e mais da metade de sua população adulta e economicamente ativa sem educação básica. Havia, em 2013, mais de 78 milhões de brasileiros sem educação básica e sem matrícula em nenhum nível de escolarização. Trata-se de um público potencial para a Educação de Jovens e Adultos. Contudo, diante desses números, o total de aproximadamente três milhões de matrículas na modalidade representa muito pouco. Menos ainda se levarmos em consideração os altos índices de abandono, na casa de 42,7%.

Por que então há essa discrepância? A maioria dos autores consultados indica, para além dos fatores socioeconômicos e pessoais extraescolares, a falta de sintonia entre a escola, os profissionais da educação e os alunos que ela deveria atender, bem como o desconhecimento de seu público, suas expectativas e suas necessidades para que possam permanecer estudando e a falta de preparo das instituições educacionais e de seus docentes para tratar adequadamente os jovens e adultos estudantes-trabalhadores.

Diante deste contexto nacional e com base na revisão bibliográfica realizada, este trabalho analisou o cotidiano escolar do câmpus Chapecó do IFSC entre os semestres 2016/1 e 2017/1, de modo a investigar as causas dos altos índices de retenção e abandono no curso Proeja em Eletromecânica a partir das perspectivas discentes e docentes. Buscou-se esclarecer os conceitos relacionados ao fenômeno complexo e multifatorial da retenção, da infrequência e do abandono e destacar as especificidades dos alunos jovens e adultos. Na pesquisa empírica, compararam-se os dados coletados dos cursos Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio (EMI) e Técnico em Eletromecânica Integrado ao Ensino Médio na

Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), neste caso, tanto dos estudantes pertencentes ao antigo projeto de curso (2010) quanto do novo (2015), e enfocaram-se questões infraestruturais, didático-pedagógicas, pessoais dos alunos e dos processos institucionais. Promoveram-se momentos de discussão entre professores e com as servidoras do Núcleo Pedagógico e do Registro Acadêmico de modo a refletir sobre as ações de permanência e êxito, principalmente as relativas ao acolhimento dos alunos ingressantes. Além disso, traçou-se um perfil socioeconômico, cultural e de trajetória escolar dos discentes dos módulos 1 a 3, discutindo-se os dados aferidos com base numa revisão bibliográfica e na análise documental do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e dos Planos Pedagógicos de Curso (PPC).

Constatou-se que tanto professores quanto alunos tendem a simplificar os complexos fenômenos de retenção, abandono e evasão, levando em consideração não sua multicausalidade, mas sim uma visão parcial que, normalmente, tende a culpabilizar o outro pelo problema. Do ponto de vista dos alunos, as principais causas estão relacionadas a questões infraestruturais, de atendimento institucional, ou aspectos didático-pedagógicos, curriculares e de relacionamento com os docentes. Por sua vez, os professores apontam fatores pessoais, familiares, profissionais e deficiências educacionais dos estudantes, eximindo-se, bem como à instituição.

Apesar das diferenças nos principais motivos apontados, na análise dos dados coletados na observação e nas conversas provocadas pela intervenção proposta pôde-se perceber que vários docentes se sentem responsáveis pelo fracasso acadêmico dos alunos e esforçam-se por minimizá-lo, mas ressentem-se da ausência de respaldo institucional. Nesse sentido, cabe deixar em aberto algumas perguntas: Por que, apesar de perceberem esses problemas didático-pedagógicos, os professores ainda não se mobilizaram para modificá-los? Por que as propostas institucionais presentes nos documentos norteadores ainda não foram postas em prática? Por que os dados coletados, por diversos setores e profissionais em diversos momentos, não são devidamente compartilhados? Por que, apesar do impacto desses fenômenos, ações efetivas e coletivas ainda não foram propostas?

Reitera-se, portanto, que falta aos agentes educacionais – a todos eles – observar criteriosamente sua prática, conhecer seus alunos, suas características e especificidades, pensar sua atuação pedagógica de forma direcionada para as particularidades discentes e construir uma educação pensada para e com os estudantes enquanto sujeitos concretos, não abstratos; coautores, não passivos. Nesse sentido, espera-se que o diagnóstico aqui traçado possa servir de base para futuras discussões e ações que favoreçam a verdadeira

democratização da educação e a redução tanto da invisibilidade do fenômeno do abandono quanto da persistente exclusão da e na escola dos alunos jovens e adultos do curso Proeja em Eletromecânica do IFSC câmpus Chapecó. Por outro lado, também falta à instituição favorecer essa reflexão, melhorar os processos de produção e compartilhamento dos dados sobre os ingressantes e permitir maior liberdade de atuação local.

Os dados obtidos nesta pesquisa obrigam a concordar com os autores referidos quanto à necessidade de uma atuação institucional que envolva todos os profissionais da educação – tanto servidores, como professores e gestores – para tentar resolver esses problemas complexos. A análise dos dados empíricos do câmpus Chapecó do IFSC reforçam a necessidade de formação continuada dos docentes, da disponibilidade de momentos de troca de experiência e de planejamento conjunto, da revisão das metodologias de avaliação e das posturas didático-pedagógicas, de aprimoramento dos processos de recepção e acompanhamento dos alunos ingressantes, bem como da necessidade de estabelecer rotinas institucionais para a coleta e compartilhamento sistemático de informações sobre o perfil socioeconômico e cultural dos alunos ingressantes no curso Proeja.

Quanto ao perfil discente, percebeu-se que, embora muitos aspectos corroborem a literatura e outros estudos de caso, as especificidades e as particularidades se fizeram notar entre os cursos, entre as turmas e entre colegas. Por exemplo, por um lado, foi quase unânime a questão da dificuldade para conciliar estudo, família e trabalho, ficando claro que as necessidades advindas da sobrevivência têm mais peso que os projetos educacionais. Por outro lado, constatou-se que há mais fatores que favorecem o abandono para as alunas mulheres do que para os homens. Isso confirma a presença de diferentes sujeitos concretos com vivências e experiências próprias dentro da mesma sala de aula, com maneiras diversas de aprender que devem ser consideradas e que podem ser melhor conhecidas a partir da observação atenta dos dados coletados pelo perfil socioeconômico dos alunos.

Por outro lado, isso torna necessário que se reaplique o perfil a cada novo semestre para os ingressantes jovens e adultos do Proeja, de modo a conhecer melhor cada turma. E também que se adapte o perfil aqui proposto para os objetivos institucionais de planejamento de estratégias específicas para garantir a permanência e o êxito desses estudantes bem como de ações pedagógicas e meios didáticos que respeitem as individualidades e diversidades presentes em sala de aula, evitando a exclusão justamente daqueles que possuem as maiores defasagens sociais, culturais e econômicas. Compreende-se que, somente assim, com o envolvimento e o engajamento de todos pode-se conseguir de fato democratizar o acesso e a permanência na Educação Científica, Profissional e Tecnológica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Andréa; SUHR, Inge. Educação profissional no Brasil: a construção de uma proposta educativa dual. **Revista Intersaberes**, v.7, n.13, p.81-110, jan./jun.2012.

ARAÚJO, Ronaldo M. de L. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica e a necessária atitude docente integradora. In: DALBEN, A. L.; DINIZ, J.; LEAL, L.; SANTOS, L. (Orgs.). **Coleção Didática e Prática de Ensino**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p.479- 496.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 6.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**.

Disponível em:

<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf?squence=1> Acesso em: 27 abr.2017

_____. Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 27 abr.2017

BRIGUENTI, Clovis Antonio. **Terras Indígenas em Santa Catarina**. Florianópolis: UFSC, [s.d.]. Disponível em: <<https://leiaufsc.files.wordpress.com/2015/08/terras-indc3adgenas-em-santa-catarina.pdf>> Acesso em: 20 jun. 2017.

CANALI, Heloísa. **A trajetória da educação profissional no Brasil e os desafios da construção do ensino médio integrado à educação profissional**. [s.d.] Disponível em: <<http://www.uepg.br/formped/disciplinas/PoliticaEducativa/CANALI.pdf>>. Acesso em 15 mar.2016.

CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v.23, n.1, p. 187-205, jan-abr 2014.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil – Dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011.

COELHO, Alexsandra J. dal P. **Permanência e abandono escolar na Educação Profissional: um estudo sobre Instituições Federais de Joinville e Jaraguá do Sul**. 2014. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, PR.

CRAVO, Ana Cristina. Análise das causas da evasão escolar do curso técnico de informática em uma faculdade de tecnologia de Florianópolis. **Revista GUAL**, Florianópolis, v.5, n.2, p.238-250, ago.2012.

DORE, Rosemary; LÜSCHER, Ana Z. Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. **Cadernos de Pesquisa**, v.41, n.144, p.772-789, set./dez. 2011.

FARIA, Débora S.A.; MOURA, Dante H. Desistência e permanência de estudantes de Ensino Médio do Proeja. **Holos**, ano 31, vol.4, p.151-165, 2015.

FARIA, Débora S.A.; ASSIS, Sandra M. O Proeja integrado à Educação Profissional: desafios, possibilidades e práticas docentes. **Holos**, ano 30, vol.42, p.123-133, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da Educação Profissional e Tecnológica com a universalização da Educação Básica. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p.1129-1152, out. 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores – Excertos. [s.d.] Disponível em: <http://www.pb.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/201179171745208frigotto_ciavatta_ramos_o_trabalho_como_principio_educativo.pdf> Acesso em: 1 ago. 2016

GASPARIN, João Luiz; PETENUCCI, Maria Cristina. **Pedagogia Histórico-Crítica: da teoria à prática no contexto escolar.** [s.d.] Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf>> Acesso em: 16 nov. 2016.

GERHARDT, Tatiana E.; SILVEIRA, Denise T. (orgs.). **Métodos de Pesquisa.** Porto Alegre: UFRGS, 2009.

GEVAERD, Esterzinha; OLIVEIRA, Sidnei de. **Proeja: o aluno.** Florianópolis: Publicação do IFSC, 2009.

GONÇALVES, Rita de C. P. **Processos pedagógicos para permanência e êxito.** Florianópolis: IFSC, 2014.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA. Câmpus Chapecó. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Eletromecânica na Modalidade EJA.** Chapecó: IFSC, 2010.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Eletromecânica – PROEJA.** Chapecó: IFSC, 2015.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Plano de Desenvolvimento Institucional do IFSC: PDI 2015-2019.** Florianópolis: IFSC, novembro de 2014.

KUENZER, Acacia Z. **Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho.** 2005.

Disponível em:

<http://forumeja.org.br/go/files/13%20Exclusao%20Includente%20Acacia%20Kuenzer_1.pdf> Acesso em: 01 maio 2017.

LAFFIN, Maria Hermínia L. F. As relações de acolhimento e reciprocidade na apropriação do conhecimento na Educação de Jovens e Adultos. In: EUROPEAN CONFERENCE ON READING AND 1ST IBERO AMERICAN FÓRUM ON LITERACIES, 16th., 2009, Braga. **Anais.** Braga: Littera/CIED., 2009.

LAROUSSE. **Grande enciclopédia**. São Paulo: Nova Cultural, 1998.

MACHADO, Maria M. A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei n.9.393/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. **Em aberto**, Brasília, Inep, v.22, n.82, nov. 2009. Disponível em:

<http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/Margarida_5_Texto_2_-_EJA_pos_LDB.pdf> Acesso em: 28 maio 2017.

_____. A educação de jovens e adultos: após 20 vinte anos da Lei nº 9.394, de 1996. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 429-451, jul./dez. 2016. Disponível em:

<<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/687/706>> Acesso em: 28 maio 2017.

MENEGUSSO, Gustavo. Mãe agricultora, filhos doutores! **Jornal O Alto Uruguai**, 21 jul.

2017. Disponível em: <http://www.oaltouruguai.com.br/publicacao-33500-Mae_agricultora_filhos_doutores_.fire> Acesso em: 22 jul. 2017.

MENEZES NETO, Almir. et al. É excessiva a evasão dos cursos superiores ofertados pelos Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica? **Revista do TCU**, Brasil, ano 44, n.124, p.72-81, maio/ago.2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Documento orientador para a superação da evasão e retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Brasília: MEC, 2014.

_____. **Termo de acordo de metas e compromissos do Ministério da Educação e Institutos Federais**. Brasília: MEC, 2010.

MOURA, Dante. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, ano 23, vol.2, p.4-30, 2007.

OLIVEIRA, Elenilce G. de. Novos caminhos na Educação Profissional brasileira. In: SOUSA, Antônia de A.; OLIVEIRA, Elenilce G. de (org). **Educação Profissional: análise contextualizada**. Fortaleza: UFC, 2014.

OLIVEIRA, Gleice de; OLIVEIRA, Maria Rita de. Permanência escolar: um estudo introdutório do estado da arte. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO, CIDADANIA E EXCLUSÃO, 4., 29 e 30 jun. 2015, Rio de Janeiro. **Anais**. Rio de Janeiro: UERJ, 2015.

OLIVEIRA, Lee Elvis Siqueira de. **Evasão nos cursos subsequentes do IFSC câmpus Criciúma**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, SC.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, n.12, p.59-73, set-dez.1999.

OLIVEIRA, Paula C. S. de; EITERER, Carmem L. “Evasão” escolar de alunos trabalhadores na EJA. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E

TECNOLÓGICA, 1., 16 a 18 jun. 2008, Belo Horizonte. **Anais**. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2008.

RAMOS, Elenita E. de L.; BREZINSKI, Maria A. S. **Legislação Educacional**. 2. ed. Florianópolis: IFSC, 2014.

RHEINHEIMER, Dileusa; DELLA BETTA, Francielli; BORTOLOTO, Claudimara. **Evasão escolar no ensino técnico subsequente: um estudo de caso de uma escola pública estadual**. Medianeira, PR: UTFPR, [s.d.].

ROCKWEL, Elsie; EZPELETA, Justa. A escola: relato de um processo inacabado de construção. **Currículo sem Fronteiras**, v.7, n.2, p.131-147, Jul/Dez 2007.

TAVARES, Moacir. A evolução da rede federal de educação profissional e tecnológica: as etapas históricas da educação profissional no Brasil. In: ANPEDSUL, 9., 29 jul. a 1 ago.2012, Caxias do Sul. **Anais**. Caxias do Sul: UCS, 2012.

VIELLA, Maria dos Anjos Lopes; SANTOS, Fabiana Besen. A formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica no quadro das pesquisas sobre formação de professores. In: ENCONTRO INTERNACIONAL TRABALHO E FORMAÇÃO DE TRABALHADORES, 4., nov. 2015, Fortaleza. **Anais**. Fortaleza: UFC; IFCE, 2015.

APÊNDICE A – Questionário Alunos do PPC 2010 do Proeja

1. O que você espera do curso? _____

2. O curso tem correspondido às suas expectativas? _____

3. Quais sugestões você teria para melhorar o desempenho do curso? _____

4. Que motivos você teria para desistir do curso? _____

5. Você acha produtivo ter a mesma disciplina durante toda a noite?
 Sim Não
6. Você utilizaria mais os seguintes setores de apoio ao ensino se eles funcionassem até às 22h:

- Biblioteca	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
- Núcleo Pedagógico	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
- Registro Acadêmico	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
- Computadores disponíveis	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
7. Utilize esse espaço para outros comentários que achar pertinentes _____

APÊNDICE B – Perfil Socioeconômico dos Alunos do PPC 2015 do Proeja

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Informações:

1) NATUREZA DA PESQUISA

O presente questionário faz parte da coleta de dados do Projeto de Pesquisa intitulado Evasão no Proeja em Eletromecânica do IFSC câmpus Chapecó.

2) OBJETIVO GERAL:

Compreender as causas mais importantes da evasão no Proeja em Eletromecânica do câmpus Chapecó, de modo a propor ações para melhorar os processos institucionais e viabilizar ações conjuntas direcionadas a minimizar ou solucionar a infrequência, a reprovação e a evasão.

3) OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- a) Analisar as visões de alunos e professores com relação à evasão e suas causas;
- b) Interpretar as respostas obtidas a partir de alguns referenciais teóricos;
- c) Verificar os processos de acolhimento e diagnóstico atualmente existentes e promover reflexões sobre as mudanças necessárias para o seu aprimoramento.

4) PARTICIPANTES DA PESQUISA:

Participarão desta etapa da pesquisa os estudantes dos três primeiros semestres do curso Proeja em Eletromecânica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina - Câmpus Chapecó.

5) ENVOLVIMENTO NA PESQUISA:

Ao participar deste estudo você responderá a um questionário. É previsto em torno de trinta minutos para o preenchimento às perguntas. Você tem a liberdade de se recusar a participar e tem a liberdade de desistir de participar em qualquer momento que decida sem qualquer prejuízo. No entanto, solicitamos sua colaboração para que possamos obter melhores resultados da pesquisa. Sempre que você queira mais informações sobre este estudo podem entrar em contato com a prof. Emy Francielli Lunardi, pelo fone (49) 3313-1260.

6) SOBRE A PESQUISA:

A pesquisa objetiva compreender os motivos que levam à evasão, retenção e infrequência escolar e também coletar os dados relativos ao perfil socioeconômico dos alunos do Proeja em Eletromecânica do IFSC câmpus Chapecó. As perguntas a seguir estão divididas em dois blocos: a) no primeiro o foco é o aluno, sua família e seu trabalho; b) no segundo bloco, o foco está na sua trajetória escolar.

7) RISCOS E DESCONFORTO:

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais de nenhuma ordem e os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução no 196/96 do Conselho Nacional de saúde. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à sua dignidade.

8) CONFIDENCIALIDADE:

Todas as informações coletadas nesta investigação são estritamente confidenciais. Acima de tudo interessam os dados coletivos e não aspectos particulares de cada entrevistado, que sequer será identificado.

9) BENEFÍCIOS:

Ao participar desta pesquisa, você não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que futuramente os resultados deste estudo sejam usados em benefício de todos os estudantes do Proeja em Eletromecânica do IFSC câmpus Chapecó.

10) PAGAMENTO:

Você não terá nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação. Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que participe desta pesquisa.

Agradecemos a sua autorização e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. A pesquisadora responsável por esta pesquisa é a professora Emy Francielli Lunardi, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. Caso queiram contatar a equipe de pesquisa, isso poderá ser feito pelos telefones (49) 3313-1260.

Consentimento livre e esclarecido - Tendo em vista os itens acima apresentados, ao encaminhar o formulário respondido para a pesquisadora eu, de forma livre e esclarecida:

- Aceito participar da pesquisa
- Não aceito participar da pesquisa

Sobre você, sua família e seu trabalho

1. Qual o seu sexo?

- Feminino
- Masculino

2. Qual é a sua idade?

- Menos de 21 anos
- Entre 22 e 31 anos
- Entre 32 e 41 anos
- Mais de 41 anos

3. Como você se considera:

- Branco(a)
- Pardo(a)
- Preto(a)
- Amarelo(a)
- Indígena

4. Qual seu estado civil?

- Solteiro(a)
- Casado(a) ou em união estável
- Separado(a)
- Viúvo(a)
- Outros _____

5. Você tem filhos?

- Não
- Sim 5a. Quantos: _____

6. Qual a escolaridade da sua mãe?

- Não frequentou a escola
- Ensino fundamental incompleto
- Ensino fundamental completo
- Ensino médio incompleto
- Ensino médio completo
- Ensino superior incompleto
- Ensino superior completo
- Pós-graduação.

7. Qual a escolaridade do seu pai?

- Não frequentou a escola
- Ensino fundamental incompleto
- Ensino fundamental completo
- Ensino médio incompleto
- Ensino médio completo
- Ensino superior incompleto
- Ensino superior completo
- Pós-graduação.

8. Para estudar ou trabalhar, você precisou ou precisa mudar de cidade?

- Não
- Sim 8a. De onde você vem ou veio? _____

9. Com quem você reside?

- Sozinho(a)
- Com os pais
- Com namorado(a), companheiro(a), esposo(a) com ou sem filhos
- Apenas com os filhos
- Com outros parentes
- Com amigos – dividindo despesas ou não

9a. Se não mora sozinho, quantas pessoas moram atualmente em sua casa?

10. A casa que você mora é:

- Própria ou da família
- Cedida
- Alugada

11. Qual é o total da renda mensal de seu grupo familiar?

- Até um salário mínimo (Até R\$ 937,00)
- Dois a três salários mínimos (Entre R\$ 1.874,00 e R\$ 2.811,00)
- Quatro a cinco salários mínimos (Entre R\$ 3.748,00 e R\$ 4.685,00)
- Seis a sete salários mínimos (Entre R\$ 5.622,00 e R\$ 6.559,00)
- Oito a dez salários mínimos (Entre R\$ 7.496,00 e R\$ 9.370,00)
- Acima de dez salários mínimos (Acima de R\$ 9.370,00)

12. Quantas pessoas contribuem para renda de sua família?

- Uma
- Duas
- Três ou quatro
- Cinco ou mais

13. Quantas pessoas vivem da renda mensal de sua família?

- Uma
- Duas
- Três ou quatro
- Cinco ou mais

14. Qual a sua participação na renda familiar?

- Não participo
- Trabalho mas recebo ajuda financeira
- Trabalho e contribuo parcialmente com o sustento da família
- Trabalho e sou o responsável pelo sustento da família

15. Se trabalhar, qual seu vínculo empregatício?

- Estou desempregado

- Estagiário
- Em contrato temporário
- Empregado sem carteira assinada
- Empregado com carteira assinada
- Funcionário público
- Autônomo/ Prestador de serviços
- Proprietário de empresa/ negócio

15a. Se trabalhar, qual sua carga horária semanal de trabalho?

- Até 20 horas
- De 20 a 30 horas
- De 30 a 40 horas
- De 40 a 44 horas
- Acima de 44 horas

15b. Se trabalhar, em qual(is) turno(s) você trabalha?

15c. Se trabalhar, como você se sente com relação à sua atividade profissional?

- Muito satisfeito
- Satisfeito
- Indiferente
- Insatisfeito
- Muito insatisfeito

15d. Se trabalhar, há alguma relação entre seu trabalho e o curso técnico que está fazendo?

Não

Sim 15da. Qual sua profissão/função atual? _____

15e. Você vem direto do trabalho para o IFSC?

- Não
- Sim

16. Qual a distância aproximada entre sua casa/trabalho e o IFSC?

- Até 1 km
- Até 5 km
- Até 10 km
- Até 20 km
- Até 50 km
- Mais de 50 km

17. Que tipo de transporte você utiliza para chegar ao Câmpus:

- Veículo próprio
- Veículo da família
- Transporte coletivo
- Motocicleta
- Bicicleta
- A pé
- Outro _____

18. Você possui computador em casa?

- Não
- Sim

19. Você possui acesso à internet?

- Não tenho acesso.
- Sim, tenho acesso em casa.
- Sim, tenho acesso no trabalho.
- Sim, tenho acesso na escola.
- Outros _____

20. Em casa, você tem acesso a quais meios de comunicação sociais?

- | | |
|---------------------------------------------|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Jornais e revistas | <input type="checkbox"/> Computador |
| <input type="checkbox"/> Televisão | <input type="checkbox"/> Internet |
| <input type="checkbox"/> Rádio | <input type="checkbox"/> Outro: _____ |

Sobre seus estudos e formação:

21. Você fez o ensino fundamental:

- Todo no ensino regular
- Parte no ensino regular e parte na educação de jovens e adultos (EJA)
- Todo na educação de jovens e adultos (EJA)

22. Qual o tipo de instituição em que você fez o ensino fundamental?

- Todo em escola pública
- Em escola pública e particular
- Todo em escola particular

23. Você já concluiu algum outro curso técnico?

- Não
- Sim

24. Em sua trajetória escolar, você já reprovou?

- Não
- Sim

24a. Se sim, quantas vezes reprovou?

- Uma vez
- Duas vezes
- Três vezes
- Quatro vezes
- Cinco vezes ou mais

24b. A reprovação provocou abandono escolar?

- Não
- Sim

25. Em sua trajetória escolar, você já parou de estudar?

- Não
- Sim

25a. Se sim, quantas vezes parou de estudar? _____

25b. Por quanto tempo ficou sem estudar na última vez?

- () Por um semestre
 () Por um ano
 () Por dois anos
 () Por mais de dois anos

25c. No quadro a seguir, assinale com um X a relevância de cada motivo que contribuiu para você parar de estudar:

	Decisivo	Importante mas não fundamental	Pouca importância	Nenhuma importância
Problemas financeiros				
Problemas familiares				
Problemas de saúde				
Falta de perspectiva profissional				
Mudança de emprego ou residência				
Distância até a escola				
Dificuldade de conciliar trabalho e estudo				
Falta de tempo para estudar				
Opção por mudar de curso				
Qualidade do curso ou ensino				
Problemas de infraestrutura da escola				
Problemas de relacionamento com professores ou servidores				
Problemas de relacionamento com colegas				
Dificuldade de ler os textos propostos				
Dificuldade de compreender as aulas				
Reprovação				

25d. Você indicaria algum outro motivo para ter parado de estudar?

25e. Se você está voltando a estudar, por que resolveu voltar?

26. Você já precisou faltar aos estudos por semanas ou meses sem abandonar o curso?

Não

Sim

26a. Que fatores foram mais decisivos para esse afastamento parcial dos estudos?

26b. Que dificuldades você sentiu ao retornar às aulas?

27. Por que você escolheu estudar no IFSC?

Interesse pela área do curso técnico

Para aumentar as chances de melhorar de emprego ou de cargo

Por indicação (inclusive da família)

Por ser ensino de qualidade

Por ser gratuito

Por ser próximo da minha residência

Por ofertar um horário adequado

Por falta de opção

Outros _____

28. Por que você escolheu o curso que está fazendo?

Sempre quis fazer esse curso;

Dentre as opções foi a que mais se identificou;

Era a única opção que se adequava à minha formação/horário de trabalho

Por ser o único com vaga;

Por já trabalhar na área;

Pelas oportunidades no mercado de trabalho;

- () Por influência de amigos ou familiares;
- () Por pressão profissional;
- () Outros _____

29. Você já pensou em desistir do curso técnico que escolheu?

- () Não
- () Sim

29a. Por que você pensou em desistir?

30. No quadro a seguir, assinale com um X a influência de cada item na sua decisão de ter CONTINUADO seu curso técnico:

	Decisivo	Importante mas não fundamental	Pouca importância	Nenhuma importância
Prestígio da Instituição				
Estrutura da Instituição				
Prestígio do curso				
Qualidade dos professores				
Qualidade dos laboratórios				
Disciplinas ofertadas no curso				
Turno do curso				
Duração do curso				
Localização da Instituição em relação à minha residência e/ou trabalho				
Gostar da área do curso				
Facilidade de aprender o conteúdo do curso				
Incentivo de professores e equipe pedagógica				
Incentivo de amigos e familiares				
Amizades na Instituição				
Auxílio financeiro da Instituição e/ou do Governo (bolsa família, estágio, assistência estudantil, etc...)				
A busca de novos conhecimentos				
Boa perspectiva de conseguir				

emprego melhor depois de formado				
Perspectiva de progressão profissional no emprego atual				
Já estar trabalhando na área				
Pressão profissional				
Pressão familiar				

31. Você indicaria algum outro motivo para ter continuado a estudar?

32. No quadro a seguir, avalie cada um dos aspectos indicados, marcando o campo que melhor corresponda à sua opinião:

	Ótimo	Bom	Regular	Ruim	Péssimo
A instituição de modo geral					
A infraestrutura do câmpus					
Os laboratórios					
O curso técnico no geral					
A organização do curso					
A carga horária do curso					
As disciplinas do curso					
A coordenação do curso					
Os serviços de suporte ao ensino					
Os professores					
A didática dos professores					
Os conhecimentos teóricos aprendidos no curso					
Os conhecimentos práticos aprendidos no curso					
A relação entre teoria e prática					
Os conteúdos ensinados em relação à evolução tecnológica					
O relacionamento com os professores					
O relacionamento com os colegas					
A possibilidade de conciliar horários de trabalho, família e escola					
A monitoria					
O atendimento extraclasse dos professores					

33. Em sua opinião, as mudanças feitas no curso, com a possibilidade de matrícula por disciplina e não só por módulo e o fim das pendências fora do horário de aula, tornaram mais fácil a continuidade do curso, evitando desistências?

- Sim
- Não
- Não percebo diferenças

34. Você conhece algum projeto, programa ou ação da instituição voltada para permanência e sucesso escolar dos estudantes?

- Não
- Sim

34a. Qual projeto, programa ou ação da instituição voltada para a permanência e o sucesso escolar você conhece?

34b. Qual sua opinião sobre essa iniciativa?

35. Você possui dificuldade em alguma disciplina?

- Não
- Sim

35a. Em qual(is) disciplina(s) você tem dificuldades??

- Área técnica
- Humanas em geral (geografia, história, português, filosofia, sociologia)
- Exatas em geral (química, física, matemática)
- Biologia
- Mais em Matemática
- Mais em Português

() Outra matéria específica _____

35b. Você já utilizou o horário de monitoria?

() Não

() Sim

35c. Qual a sua avaliação sobre a monitoria?

35d. Você já utilizou o horário de atendimento extraclasse dos professores?

35e. Qual sua avaliação sobre o atendimento extraclasse dos professores?

35f. Que sugestões você teria para ajudar a resolver as dificuldades encontradas nas disciplinas?

36. Quais suas expectativas após a formatura?

() Seguir estudando

() Conseguir um emprego

() Mudar de emprego ou de cargo

() Não tenho expectativas

() Outro

37. Você pretende prestar vestibular, fazer uma graduação?

Não

Sim

37a. Pretende fazer a graduação na mesma área do curso técnico?

Não

Sim.

37b. Qual graduação pretende fazer? _____

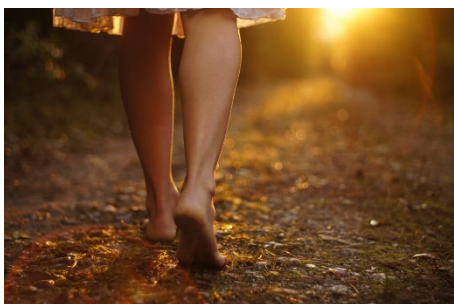
ANEXO A – Questionário Alunos EMI

a) Que fatores favorecem a permanência no curso? _____

b) Que fatores poderiam levar à desistência do curso? _____

c) Assinale a alternativa que melhor se adequa a suas expectativas com relação à duração do curso:

- 4 anos vespertino
- 4 anos matutino
- 3 anos vespertino com 2 manhãs de aula
- 3 anos matutino com 2 tardes de aula

ANEXO B – Questionário aplicado pelo Núcleo Pedagógico

Nome: _____

Pode ser que um dia não mais existamos.
Mas, se ainda sobrar amizade,
nascemos de novo um para o outro.
Albert Einstein

Um pouco de mim

Um pouco da minha família

Um pouco dos meus interesses

Um pouco das minhas dificuldades

Um pouco da minha história

Um pouco da minha antiga escola

Algo mais?

Câmpus Chapecó
Núcleo Pedagógico

