



HOLOS

ISSN: 1518-1634

holos@ifrn.edu.br

Instituto Federal de Educação, Ciência e  
Tecnologia do Rio Grande do Norte  
Brasil

FARIA, D. S. A.; MOURA, D. H.  
DESISTÊNCIA E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES DE ENSINO MÉDIO DO PROEJA  
HOLOS, vol. 4, 2015, pp. 151-165  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte  
Natal, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=481547287012>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica  
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal  
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

## DESISTÊNCIA E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES DE ENSINO MÉDIO DO PROEJA

D. S. A. FARIA e D. H. MOURA\*

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande de Norte  
dante.moura@ifrn.edu.br\*

Artigo submetido em julho/2015 e aceito em julho/2015

DOI: 10.15628/holos.2015.3195

## RESUMO

Este artigo trata do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, desenvolvido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN – Campus Caicó. Analisa as causas da desistência e os motivos da permanência de estudantes do referido programa no âmbito da trajetória de estudos. Utilizamos a pesquisa bibliográfica, a análise documental, a entrevista semiestruturada, o grupo focal e analisamos as falas de alguns sujeitos. Concluímos que condições institucionais, socioeconômicas e pessoais,

repercutiram em uma nova interrupção da trajetória escolar de parcela significativa desses sujeitos. Mediante a pesquisa, concluímos que a permanência de estudantes também é motivada por condições institucionais no que concerne à qualidade do ensino, (infraestrutura e qualificação da equipe técnica e dos professores), como também pelas condições socioeconômicas e pessoais, como o apoio dos colegas e da família. Concluímos, então, que as causas da desistência e os motivos da permanência têm sua origem nas interações entre aspectos institucionais, socioeconômicas e pessoais.

**PALAVRAS-CHAVE:** PROEJA; Desistência; Permanência.DROPOUT AND RETENTION OF HIGH SCHOOL STUDENTS OF PROEJA AT IFRN  
CAICÓ CAMPUS

## ABSTRACT

This article approaches the National Program for the Integration of Vocational Education to Basic Education in the form of Education for Youth and Adults - PROEJA - developed by the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Norte - IFRN - Caicó Campus. It analyzes the causes of the withdrawal and the reasons for the permanence of students within the program. We used bibliographic research, documental analysis, a semi-structured interview, the focus groups and we also analyzed the speeches of some subjects. We concluded that the institutional, socio-economic and

personal conditions reflected on a repeated school interruption of a significant portion of these subjects. Through this research, we concluded that the retention of students is also motivated by institutional conditions regarding the quality of education (infrastructure and qualification of technical staff and teachers), but also by socio-economic and personal conditions, such as peer support and family. We conclude that the causes of the withdrawal and the reasons for permanence have their origin in the interplay between institutional, socioeconomic and personal aspects.

**KEYWORDS:** PROEJA; Withdrawal; Permanence.

## 1 INTRODUÇÃO

Este artigo resulta de pesquisa que investigou as causas da desistência e os motivos da permanência de jovens e adultos no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA/Ensino médio no *Campus Caicó*, do IFRN (FARIA, 2014). Dos jovens e adultos que participaram do estudo, os que permaneceram, frequentavam o curso técnico de Eletrotécnica integrado ao ensino médio na modalidade da educação de jovens e adultos (EJA) e, os demais, haviam desistido do referido curso.

O artigo encontra-se dividido em quatro partes: na primeira serão discutidas as concepções da desistência escolar na confluência dos termos, fracasso escolar, exclusão da escola e fracasso social. Na segunda parte, discutimos a permanência a partir da constituição de sentidos enquanto dimensão social e pessoal. Na terceira parte tratamos da desistência e da permanência no curso de Eletrotécnica do PROEJA desenvolvido no *Campus Caicó*, à luz da visão dos sujeitos – docentes e discentes - envolvidos no Programa. Em seguida, apresentamos as considerações finais.

## 2 A DESISTÊNCIA ESCOLAR COMO UMA QUESTÃO SOCIAL

Para uma melhor compreensão acerca da descontinuidade dos estudantes no processo escolar materializada na desistência, explicitamos concepções sobre esse fenômeno.

Ao discutir sobre a utilização do termo desistência ao invés de evasão, Moura e Silva (2007, p.31) afirmam que:

o termo evasão é muito carregado de um sentido que culpabiliza o indivíduo que, por várias razões, interrompeu definitivamente sua trajetória em uma determinada oferta educacional. Dessa forma, o termo também contribui para isentar a instituição e o respectivo sistema educacional de qualquer responsabilidade sobre esse fenômeno. É preciso ter claro que o afastamento definitivo de um estudante de determinada oferta educacional é fruto de múltiplos fatores sociais, econômicos, familiares, institucionais e pessoais, os quais se reforçam mutuamente e resulta na chamada evasão.

É por isso que neste artigo utilizamos o termo desistência para abordar a interrupção da trajetória escolar. Para Charlot (2002), a desistência enquanto fracasso escolar está representado pelos estudantes que, por vários motivos, interrompem a trajetória escolar.

Em meio à discussão sobre o fracasso escolar, Arroyo (1992) parte do pressuposto que existe na escola pública brasileira a cultura da exclusão que não se faz peculiar de um colégio, de um professor ou de um sistema escolar, mas segundo Arroyo, (1992, p. 46) “das instituições sociais brasileiras geradas e mantidas, ao longo deste século republicano, para reforçar uma sociedade desigual e excludente”.

Nesse sentido, cabe destacar que a escola é criteriosa e exigente no atendimento às normas do sistema escolar, excluindo dela os que não conseguem seguir os padrões, como por exemplo, os estudantes trabalhadores, porque precisam sobreviver, só sendo possível essa sobrevivência por meio do trabalho.

A esse respeito, Arroyo (1992, p. 50), enfatiza que:

o sistema escolar produziu e continua reproduzindo suas disciplinas, sua seriação, suas grades; e se limita a ensinar suas próprias produções e a aprovar ou reprovar a partir de critérios de procedência que ele mesmo definiu como mínimos para transitar no seu próprio curso, percurso escolar.

Se não existe por parte dos indivíduos o domínio de um desses critérios de procedência, o mesmo fica excluído de aprender o saber socialmente produzido. Portanto, a concepção de desistência que defendemos nesse trabalho é a de que os estudantes da EJA são excluídos da escola é devido a aspectos intraescolares (institucionais) e extraescolares (socioeconômicos e pessoais).

Em se tratando dos aspectos intraescolares, destacamos as práticas educativas dos professores e nesse sentido Charlot (2002, p. 28) afirma que:

[...] quando se diz que a responsabilidade está na desigualdade social, na globalização, mas não é por essa razão que tenho o direito de deixar meu aluno sem entender nada do que estou ensinando. Temos que considerar que nossas práticas são importantes.

Ademais outros aspectos como a pressão que o trabalho exerce sobre as condições dos estudantes trabalhadores, o que implica em limitações para conciliar trabalho, escola e família, repercutem na desistência escolar.

Ferraro (1999) adverte que, além da exclusão da escola, em muitos casos, há a exclusão na escola, quando mesmo nela permanecendo o estudante não aprende, porque essa é inadequada à sua realidade. Por isso, o autor defende que é necessário analisar, conjuntamente a exclusão da escola e a exclusão na escola, pois somente juntas dão conta da dupla dimensão do fenômeno da exclusão escolar.

Por exclusão na escola, buscamos o pensamento de Kuenzer quando afirma que esse duplo movimento de exclusão da escola e na escola contribui para a eliminação escolar das classes populares, pois, não se realiza a inclusão da população com qualidade, exigindo cada vez mais políticas de acesso, permanência e de acompanhamento na escola de educação básica.

Assim, Soares (1986, p. 5 - 6) ao se referir a esse contexto afirma que:

Nossa escola tem-se mostrado incompetente para a educação das camadas populares, e essa incompetência, gerando o fracasso escolar, tem tido o grave efeito não só de acentuar as desigualdades sociais, mas, sobretudo, de legitimá-las.

Na mesma direção Haddad (2000) corrobora com o pensamento de Soares (1986) ao afirmar que a escola está muito aquém da realidade do alunado e de suas condições concretas de existência, contribuindo para o fracasso escolar e a consequente exclusão.

Como vimos, todas as posições teóricas de autores citados, discutidas anteriormente em relação à desistência dos educandos do processo educacional reforçam a decisão de não utilizarmos o termo evasão, mas desistência, pois, esta é ocasionada pela lógica excludente da sociedade capitalista.

Nesse sentido, a escola pública apresenta um quadro de precariedades que vai desde a inadequação do ambiente escolar até o desrespeito pelas especificidades de vida do educando.

A realidade é mais complexa ainda na EJA, que é frequentada por estudantes que já foram excluídos anteriormente no ensino fundamental ou no ensino médio, voltando à EJA tempos depois. Paiva (2006, p. 16) ao se referir a essa temática ressalta :

[...] assim, mais tarde, esses jovens retornam, via EJA, convictos da falta que faz a escolaridade em suas vidas, acreditando que a negativa em postos de trabalho e lugares de emprego se associa exclusivamente à baixa escolaridade desobrigando o sistema capitalista da responsabilidade que lhe cabe pelo desemprego estrutural.

Além disso, ao retornar na modalidade EJA, esses sujeitos encontram uma escola que não está pensada para sujeitos adultos trabalhadores, que demandam por uma escola na qual seja possível conciliar o tempo do trabalho com a jornada escolar.

Diante dessa problemática, Arroyo (2007, p, 13) destaca que:

a maior parte dos jovens e adultos da EJA são vítimas, exatamente, da rigidez dos tempos escolares desde o pré-escolar e, ainda, teimamos que eles se adaptem à mesma rigidez no tempo da EJA. Será que não há percepção de que não é possível obrigar jovens e adultos que não dominam os seus tempos, que tem que esticá-los, sempre, para poder sobreviver, a modelos rígidos de organização dos tempos escolares?

E, ainda, considerando a importância da categoria tempo na organização curricular da EJA, é necessário delimitar o campo pedagógico dessa modalidade de educação, considerando a concretude da realidade de seus sujeitos. Esses são trabalhadores que vivenciam tempos de vida, cultura e identidade específicos. Assim é necessário criar espaços e situações reais de aprendizagem que atendam a essas especificidades (ARROYO, 2007).

Assim, fundamentados em Arroyo (2007, p. 13), entendemos que:

[...] é muito mais complicado um bom projeto de educação de garantia do conhecimento para quem não tem o domínio dos seus tempos do que para quem tem domínio dos seus tempos. Penso no meu neto que acorda às sete horas e vai para a escola e na parte da tarde faz os deveres. Mas ele não tem nada o que fazer. E como fica o menino da rua? E o adolescente que luta pela sobrevivência?

Diante das reflexões apresentadas podemos inferir que entre os motivos que levam à elevada desistência estão à inadequação do currículo, dos programas de estudo e dos métodos de ensino, o que demonstra que a escola não está preparada para receber os estudantes, principalmente, com as características dos que procuram a EJA.

Entretanto, diante de tantos problemas que dificultam a permanência dos sujeitos da EJA na escola, alguns conseguem permanecer e concluir seus cursos. Por que isso ocorre? O próximo item vai tratar das motivações dos que permanecem no ambiente de estudo.

### 3 PERMANÊNCIA: AS MOTIVAÇÕES DOS JOVENS E ADULTOS

Como visto até agora, a sociedade brasileira e o sistema educacional, são, em sua essência, excludentes no que se refere às classes trabalhadoras populares. A regra é a exclusão, posto que a sociedade não está pensada para todos no que se refere ao acesso aos bens materiais, simbólicos, culturais, artísticos e ao conhecimento científico produzidos e acumulados historicamente pela humanidade.

Não obstante, esses sujeitos não estão isentos de produzir materialmente o que essa mesma sociedade precisa para se reproduzir. Dessa forma, são convocados/obrigados a produzir para que os estratos médios e, especialmente, as classes dirigentes, possam usufruir de todos esses bens. Porém, mesmo em condições adversas, alguns resistem e permanecem estudando.

Compreender os motivos da permanência desses sujeitos é um desafio para professores e pesquisadores do campo da educação em geral e, particularmente, da EJA. A literatura sobre os motivos da permanência na escola não é ampla. Neste estudo, recorreremos aos anais das reuniões anuais da ANPED e dos eventos promovidos pela ANPAE e ao banco de teses e dissertações da CAPES.

Assim, concordamos com Fonseca (2002, p. 75), para quem a permanência estaria ligada “à constituição de sentidos nas atividades que na escola se desenvolvem, nas ideias que ali circulam, nas relações que ali se estabelecem”. Partindo dessa perspectiva, Parenti (2000) explorou os significados da experiência escolar para estudantes jovens e adultos, operários da construção civil, que faziam o Curso Intensivo de Preparação de Mão de Obra Especializada (CIPMOI), de natureza profissionalizante, ofertado pela Escola de Engenharia da UFMG e ministrado por estudantes bolsistas sob orientação dos professores dessa Universidade. Conforme os estudos de Parenti (2000), os significados para a escolarização se dividem em três dimensões, a saber: o conhecimento teórico, o pessoal e o social. Assim, de acordo com Parenti (2000) apud Oliveira (2011, p. 22), os significados do conhecimento teórico se relacionam com “a forma de organização do conhecimento e o significado para a sua vivência de trabalhador, operário da construção”.

Quando discute os aspectos relacionados à dimensão pessoal, de acordo com Oliveira, (2011, p. 22) esse advém de “uma possibilidade de elaborar ou ter reforçados planos de mudança na atuação profissional e de retomar o processo de escolarização”. Parenti (2000) observou que a possibilidade de uma mudança pessoal elevou a autoestima dos estudantes, que passaram a sentir orgulho em concluir o curso. A dimensão social, consoante Oliveira (2011) está representada no relacionamento com os colegas de jornada.

As relações sociais com os colegas foram embasadas em laços de solidariedade, na generosidade em partilhar e socializar serviços, técnicas e materiais de construção (OLIVEIRA, 2011).

Por seu turno, Solé (2006), afirma que os estudantes constroem representações sobre si e a situação didática que pode ser motivadora e desafiadora ou ao contrário.

Referindo-se às motivações, Tapia e Fita (1999) consideram que têm relação com o processo de ensino e aprendizagem, decorrendo de caráter intrínseco, ligados ao “eu” e à autoestima. Também se apresenta com caráter extrínseco, como o cumprimento de tarefas para obter resultados positivos no processo de aprendizagem. Assim, a motivação consiste em ações

determinantes para alcançar um fim, a partir da interação do homem sobre o meio e deste sobre o homem. Por isso, a motivação é um determinante das condições materiais de existência, que definem entre outros aspectos, oportunidades educacionais e profissionais.

Estudo realizado por Correa; Souza e Bicalho (2003) concluiu que as trajetórias escolares de jovens e adultos são representadas pelas marcas da subjetividade, da exclusão e das relações com o conhecimento. Essas marcas se inter-relacionam, balizando os motivos que justificam o ingresso de jovens e adultos na EJA.

Em se tratando das marcas da subjetividade, estas estão representadas na construção histórica de vida produzida na relação com o mundo (CORREA; SOUZA e BICALHO, 2003).

As marcas da exclusão são identificadas no fato de ser filho de trabalhadores com pouca instrução escolar, por ter passagem curta e não sistemática pela escola. A privação da escola levou-os à exclusão de direitos, entre os quais, o direito à oportunidade de inserção no mundo do trabalho e a melhores condições de vida.

De acordo com Correa; Souza e Bicalho (2003, p. 7):

compreender a marca da exclusão é pois compreender que o significado atribuído à escolarização pelo jovem e adulto é o significado da percepção de um espaço que (por suas normas e regras) não lhe é próprio, é o sentimento de não pertença a este lugar e de negação deste espaço como espaço de direitos e, portanto, espaço em que se deveria primar por reais condições de acesso, qualidade no trabalho dos professores, material adequado, perspectivas de continuidade.

Por sua vez, a necessidade de inclusão acontece a partir da internalização de sua exclusão, pois conforme Freire (1987, p. 74), o sujeito adulto “[...] é capaz de perceber-se enquanto percebe a realidade que lhe parecia em si inexorável, é capaz de objetivá-la”. Quando os homens tomam a consciência da situação de opressão, apropriam-se dela enquanto realidade histórica e, portanto, capaz de ser transformada por eles. Então o reconhecer-se excluído enquanto sujeitos cede lugar ao ímpeto do desafio da transformação e da busca por melhores condições de vida. Assim, de acordo com Freire (1987, p. 29), “[...] mais uma vez os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos como problema”.

Nessa linha de raciocínio, superar a situação opressora que leva à exclusão implica no reconhecimento da razão dessa situação para que através da sua transformação se instaure a busca de ser mais.

Desse modo as pessoas ao imergirem no espaço socializador de aprendizagens (família, sociedade e trabalho) definem as marcas de suas relações com o conhecimento. Exatamente a esse respeito, Tapia e Fita (1999) definem um tipo de motivação que se centra na valorização social, levando à aceitação do outro e de grupos sociais. Permanecem no curso por causa da socialização que desenvolvem nos grupos de amigos e em espaços de lazer e diversão na escola. Corroborando esse aspecto, estudo realizado por Chamorro (2002) apud Oliveira (2011, p. 29), baseando-se em pesquisa empírica, apontou que:

a permanência do aluno jovem e adulto na escola fundamenta-se na relação dialógica entre professores e alunos, no seu reconhecimento recíproco, na rigorosidade da construção de seu processo de aprendizagem e nas relações de amizade entre os colegas, em situações geradas e/ou geradoras de alegria.

Assim, as relações que o educando estabelece com os colegas e os professores na instituição escolar ampliam novos conhecimentos e contribuem para a socialização. À medida que vão se familiarizando com o espaço e as demais pessoas tornam-se confiantes para se expressar mais abertamente no decorrer das interações estabelecidas na escola.

Sob outro olhar acerca das motivações para permanecer na escola, Cardoso e Ferreira (2012) enfatizam que os estudantes concebem a escola como um lugar de possibilidades para a ascensão social. Essa afirmação partiu de estudo de caso realizado por eles para identificar os fatores que determinam o retorno dos estudantes à escola, o qual comprovou ser a socialização um dos motivos que os fazem retornar.

Conforme Cardoso e Ferreira (2012, p. 68), “ao interrogar os estudantes sobre o porquê de terem retomado os estudos, os motivos vão desde a realização de um sonho à obtenção de qualificação para o mercado de trabalho”. A escola, portanto, adquire importância no que diz respeito à realização pessoal e à ampliação dos laços das amizades funcionando como espaço de sociabilidade. A turma de amigos se torna referência para trocar ideias, afinar interesses comuns, buscar formas de se afirmar, criando um “eu” e um “nós” específicos.

Evidentemente, a partir dessa discussão não se quer responsabilizar exclusivamente a escola, os professores e os sujeitos estudantes da EJA pela produção da interação que resulta na permanência no espaço de educação escolar. Tampouco se trata de potencializar o discurso do tipo se “você quer você pode,” “ou se você se esforçar você consegue”. Conforme discutimos anteriormente, a exclusão dos sujeitos do direito à educação assim como a outros direitos, ocorre, primariamente, em um espaço mais amplo, ou seja, na sociabilidade produzida pela sociedade capitalista que tem como pressuposto e alimento vital a desigualdade social entre classes e fragmentos de classes. Não obstante, se, além disso, a escola não faz um esforço no sentido de promover um verdadeiro acolhimento aos sujeitos, contribui também para a manutenção da ordem hegemônica.

Mas, afinal, o que pensam e dizem os estudantes do PROEJA do IFRN – *Campus Caicó* acerca das causas da desistência e sobre os motivos da permanência no PROEJA? Buscaremos respostas para essas questões na próxima parte.

#### **4 DESISTÊNCIA E PERMANÊNCIA NO PROEJA – CAMPUS CAICÓ: POR QUE MUITOS NÃO CONSEGUEM CONTINUAR E ALGUNS PERMANECEM?**

Analisando as razões de muitos estudantes não prosseguirem os estudos no curso técnico de Eletrotécnica integrado ao ensino médio no âmbito do PROEJA – *Campus Caicó*, ao mesmo tempo procurando compreender as motivações dos que permanecem, realizamos uma pesquisa empírica cujos sujeitos participantes foram assim divididos: dois professores, sendo um professor das disciplinas da educação geral (PEG) e um professor das disciplinas da formação profissional (PFP), um gestor acadêmico (GA) e os estudantes que desistiram (D) e permaneceram (P).

Inicialmente é importante destacar a elevada desistência. Dos 77 estudantes, divididos em duas turmas, que iniciaram o curso de Eletrotécnica em 2009.1 apenas 15 continuaram matriculados em 2013.1, último período do curso. Isso representa uma desistência de 80,5% da turma.



Com base na análise das respostas dos estudantes, construímos o Quadro 1, resumindo em categorias, as principais causas para a desistência.

**Quadro 1 – Causas da desistência de estudantes do PROEJA**

| CATEGORIAS DE ANÁLISE   | DESISTENTES   | Nº |
|---|---|----|
| <b>QUESTÕES INSTITUCIONAIS</b>  | D3, D4, D6, D8, D9, D11, D13, D14, D15, D17                 | 10 |
| Organização curricular  | D3, D4  | 02 |
| Práticas pedagógicas dos docentes   | D3, D4, D6, D8, D9, D11, D13, D14, D15, D17                 | 10 |
| <b>QUESTÕES SOCIOECONÔMICAS E PESSOAIS</b>  | D1, D2, D5, D7, D10, D11, D12, D13, D15, D16, D18, D19, D20 | 13 |
| Necessidade de trabalhar  | D1, D7, D18, D19  | 04 |
| Dificuldades para conciliar tempo do trabalho, o tempo da escola e o tempo da família | D2, D5, D10, D11, D12, D13, D15, D16, D20                   | 09 |

Fonte: elaboração dos autores a partir de Faria (2014)

Conforme está exposto nos depoimentos, as causas da desistência decorrem de vários aspectos institucionais, socioeconômicos e pessoais, interdependentes. Portanto, as categorias de análise do quadro acima refletem a possibilidade de um mesmo estudante se enquadrar em mais de uma delas para explicar as causas da sua desistência.

Com relação à organização curricular, ao analisar o Quadro 1, ressaltamos que embora somente dois estudantes tenham relatado que a desistência se relacionou à supremacia da carga horária das disciplinas propedêuticas, (português e matemática), em detrimento das disciplinas técnicas, faz-se necessário alguns esclarecimentos.

Em primeiro lugar, não houve tempo nem profissionais com formação adequada para elaborar uma proposta curricular especificamente voltada para a modalidade EJA.

Dessa forma, o currículo do Proeja foi elaborado a partir de uma transposição do que a Instituição havia desenvolvido para o ensino médio integrado (EMI) destinado aos adolescentes. No que concerne à carga horária, foi mantida a das disciplinas de formação profissional e nas de educação geral houve uma redução em até 50% em relação ao EMI destinado aos adolescentes. Isso tudo com amparo legal proveniente dos Decretos nºs 5.478/2005 e 5.840/2006, além da Resolução nº 11/2000 - CNE/CEB.

A esse respeito, Moura e Pinheiro (2009, p.102) afirmam que “[...] os planos de cursos são semelhantes aos do EMI para os adolescentes. A principal diferença está na carga horária, que para os alunos da EJA é significativamente menor do que nos dirigidos aos adolescentes.”

Além disso, não havia no *Campus* Caicó, à época, quadro docente para lecionar as disciplinas técnicas nem tampouco as propedêuticas: física, química e artes. As soluções encontradas para oferecer as disciplinas citadas consistiam no seguinte: a disciplina de química ficou sob a responsabilidade de dois técnicos de laboratório, um deles bacharel em química e o outro técnico de nível médio. À pedagoga, coube lecionar a disciplina artes. Embora esses profissionais tivessem alguma experiência nessas disciplinas não pertenciam ao quadro docente da Instituição.

Como não havia todos os professores das disciplinas técnicas, a carga horária a elas destinada foi ocupada pelas disciplinas de língua portuguesa e matemática, as quais foram concentradas no início do curso, sendo as disciplinas técnicas concentradas no final, com a chegada dos respectivos professores. Sobre isso D4 relatou: “Eu já sou eletricitista, me interessava à parte prática, mas durante quatro semestres letivos só vimos português e matemática.”

Esse panorama demonstra, dentre outros aspectos, que a implantação do *Campus* Caicó do IFRN não foi acompanhada de um planejamento adequado quanto à contratação do número de professores necessários à atuação nas disciplinas do EMI, dificultando a sua materialização<sup>1</sup>.

Dos 20 (vinte) estudantes desistentes entrevistados na pesquisa, 10 (dez) apontaram como causa da desistência as práticas dos professores, tais como: 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. Assim, os estudantes enfatizaram ser primordial uma formação específica para lecionar na EJA.

Alguns depoimentos dos estudantes são representativos do pensamento da maioria dos que afirmaram ter desistido em razão das práticas pedagógicas dos professores. Entretanto, também revelam aspectos socioeconômicos e pessoais, os quais se imbricam para constituir a gênese do processo de desistência dos sujeitos da EJA.

D6 ressaltou que sua desistência foi motivada pela falta de sensibilidade do professor em não ter entendido que ele faltou e não fez a prova de matemática porque sua esposa havia falecido, tendo o professor ainda afirmado: “eu não tenho nada com isso”. Segundo o aluno, essa atitude revoltou bastante a turma e a prova só foi feita porque houve a intervenção da Pedagoga.

D8 revela que se identificou bastante com o curso e estava motivado porque trabalha como profissional autônomo na área de eletricidade. Contudo, o número excessivo de atividades nas aulas acabou impossibilitando que continuasse. Ante esse problema, deu preferência ao trabalho tendo em vista que já é proprietário de uma empresa de pequeno porte que presta serviços de eletricidade. Embora tenha desistido, lembrou o prazer que tinha em vestir a camisa do IFRN. “Quando vestia aquela camisa e andava na rua, os olhares das pessoas eram diferentes, muitos não acreditavam que eu estudava naquela instituição”. Esse relato demonstra o sentimento de autoestima e inclusão social que o IFRN oportuniza aos seus estudantes.

D9 iniciou sua explicação sobre a desistência afirmando “que tinha professor que ensinava até o estudante aprender, mas outros adiantavam a matéria e diziam que a gente não aprendia porque não tinha interesse para estudar.”

D11 Comentou, também, que os professores não entenderam que ele trabalhava e, portanto, não tinha tempo para estudar. Caso “os professores tivessem oportunizado mais tempo para ele estudar e entendido que passava o dia todo no trabalho, não teria desistido do curso”. Esse conflito demonstra que os professores não compreendem a realidade vivencial dos estudantes.

Nos motivos da desistência de D13 está o conflito entre o estudo (escola), trabalho e família e a prática dos professores diante da situação:

Ora, eu trabalhava no comércio todos os dias até às 18 horas da noite. Começava às 5 horas da manhã. Tinha filho, mulher, conta para pagar. Então, tive que escolher, se o professor disse que não abonaria minhas faltas. Quando eu chegava depois do início das aulas alguns professores não me deixavam entrar, porque diziam que era norma do colégio. Achei melhor desistir. Preciso trabalhar né? Preciso comer e dar de comer à minha família.

<sup>1</sup> Apesar dessa afirmação não poder ser generalizada diretamente para o IFRN como um todo nem para toda a rede federal de EP, a observação sobre o quadro geral da expansão no país nos permite inferir que essa situação é recorrente na rede como um todo.

Já D14 afirma:

[...] bem, o que vou dizer é duro de escutar, mas é verdade. Eu adorava o meu curso, mas tinha muita dificuldade em matemática. Não conseguia tirar nota boa. Pedia a ajuda de meus colegas que me ajudavam, mas a matéria não entrava na cabeça. Um dia fui explicar a meu professor que tinha dificuldade em entender matemática, que me achava velho para entender. Ele não me deu incentivo, fez foi dizer que eu fosse para casa porque estava perdendo tempo naquele colégio. Que eu não ia aprender mesmo. Disse tudo isso na frente de meus colegas. Me humilhou. Meus colegas incentivaram que eu não desistisse, a pedagogia ligou pra mim, mas não teve jeito. Só o professor que tem razão mesmo né?

O conjunto desses depoimentos evidenciam, as lacunas na organização escolar, a falta de estudo de tempos e espaços escolares para um projeto de EJA, práticas pedagógicas dos professores incompatíveis com as singularidades dos sujeitos da EJA, e uma inadequada preparação para lidar com as especificidades dos sujeitos da EJA.

Isso requer dos professores reflexão em torno de estratégias mais adequadas para uso em sala de aula (KUENZER, 2002). Na elaboração das estratégias terá que considerar-se, também, que os jovens e adultos do PROEJA estudam e trabalham, portanto, concordando com as ideias de Dantas; Paiva e Barbosa Júnior (2007, p. 87) “necessária se faz a organização dos tempos e espaços adequados a cada realidade, considerando as peculiaridades existentes, entre outras, os turnos de trabalho”.

Compreendemos, então, que a rigidez na organização escolar, com ênfase na frequência e no cumprimento do cronograma de provas e estudos tenha sido uma das barreiras na garantia do direito à educação desses jovens e adultos, sujeitos desta pesquisa. Assim, é preciso que os profissionais que integram a Instituição reconheçam que o estudante da EJA tem uma relação com o mundo do trabalho e com a família, exigindo adequação da escola a essa realidade.

Mesmo considerando todas as dificuldades dos estudantes e suas implicações para se manterem estudando, não podemos culpabilizar os professores pelo não reconhecimento dessa situação. O problema está, inicialmente, na implementação do Programa pelo MEC que o lançou sem vinculá-lo a um amplo processo de formação dos docentes que nele iriam atuar. No plano interno, o IFRN tampouco o fez de forma sistematizada.

A partir desses aspectos constatamos que a realidade que o PROEJA vivencia necessita ser discutida, reavaliada e reestruturada para que realmente se possa realizar uma ação conjunta em torno da construção de uma política educacional comprometida com a melhoria das ofertas educacionais para a EJA em que a inclusão se dê levando em consideração a permanência com qualidade.

É importante ressaltar, inclusive, que os achados da pesquisa corroboram o que discutimos na parte inicial deste artigo sobre o caráter social da desistência dos sujeitos jovens e adultos da educação escolar.

Entretanto, apesar da desistência de parcela significativa dos sujeitos, parte deles conseguiram permanecer. Por isso, passamos a discutir os principais motivos dos 15 (quinze) estudantes que conseguiram permanecer no curso, os quais estão sintetizados no Quadro 2.

Quadro 2 – Motivos da permanência de estudantes do Proeja

| CATEGORIAS                           | PERMANECERAM  | Nº |
|--------------------------------------|---|----|
| QUESTÕES INSTITUCIONAIS              | P1, P2, P3, P4, P5, P9, P11, P12                    | 08 |
| Infraestrutura física da Instituição | P9, P11, P12  | 03 |
| Práticas pedagógicas dos docentes    | P1, P3, P5, P9, P11, P12                            | 06 |
| Qualidade do ensino                  | P2, P4, P9  | 03 |
| QUESTÕES SOCIOECONÔMICAS E PESSOAIS  | P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P10, P12, P13, P14, P15 | 12 |
| Apoio dos colegas e da família       | P5, P6, P7, P8, P12, P13, P14                       | 07 |
| Valorização profissional e pessoal   | P2, P3, P4, P10, P15                                | 05 |

Fonte: elaboração dos autores a partir de Faria (2014)

De acordo com o exposto nos depoimentos dos estudantes, as questões institucionais, socioeconômicas e pessoais estão na gênese dos motivos da permanência na escola.

Esclarecemos que os estudantes relataram mais de uma categoria e subitens como motivos para permanecer no curso. No que se refere à infraestrutura física da Instituição, ressaltaram a limpeza das salas e do Instituto como um todo, enfatizando o fato de ser bem equipado com materiais que facilitam o acesso à aprendizagem.

Quanto às práticas pedagógicas dos docentes, consideram que alguns professores tiveram comprometimento com o processo de ensino e aprendizagem incentivando-os a seguir adiante.

Tapia e Fita (1999) afirmam que as motivações para permanecer na escola têm relação com o processo de ensino e aprendizagem, decorrendo de aspectos ligados ao “eu” e à autoestima. Por sua vez, os professores podem ser percebidos como pessoas que compartilham objetivos.

Contraditoriamente, a prática pedagógica dos docentes do ponto de vista dos estudantes foi motivo tanto para desistirem quanto para permanecerem. Nesse sentido, procuramos elucidar que quando os estudantes dizem que alguns professores foram acolhedores e outros não tiveram essa conduta, não estão se referindo, obrigatoriamente, aos mesmos sujeitos, apesar de estudarem no mesmo curso.

Essas divergências decorrem de um movimento contínuo de remanejamento dos professores durante o período do curso, portanto, muitos dos professores que iniciaram lecionando no semestre letivo 2009.2 foram sendo remanejados, gerando uma significativa rotatividade dos professores<sup>2</sup>.

Em relação à qualidade do ensino, enfatizam a qualificação da equipe técnica e dos professores envolvidos no processo educativo. Destacamos, também, a percepção dos professores e do gestor acadêmico sobre a permanência. Conforme menciona o professor da disciplina de educação geral (PEG), o estudante permanece “porque recebe apoio por parte de alguns professores, sem deixar de mencionar o apoio pedagógico e dos colegas de classe. Existe muita Integração e união entre a turma”.

Com base na entrevista do professor da formação profissional (PFP) e do gestor acadêmico (GA), acreditam que os estudantes permanecem por causa do “crescimento pessoal e aperfeiçoamento profissional que vão possuir ao concluir o curso”. Nesse sentido, suas falas, por

<sup>2</sup> Normas para o remanejamento de servidores entre as unidades do CEFET-RN Aprovada pela Resolução nº 03/2001-CD/CEFET-RN, de 19 de março de 2001 e Alterada pela Resolução nº 09/2007-CD-CEFET-RN, de 25 de maio de 2007. Art. 1º - No interesse da Instituição e respeitando-se a decisão do servidor, poderá ocorrer remanejamento de servidores entre as unidades de ensino do CEFET-RN, a pedido do servidor ou dos diretores das Unidades.

ocasião das entrevistas, corroboram o que foi relatado pelos estudantes, que se aprofundam nas categorias socioeconômicas e pessoais.

Alguns depoimentos são representativos da imbricação entre os aspectos institucionais que motivaram a permanência dos sujeitos investigados.

P12 disse que estudar no IFRN é motivo de orgulho, pois “faz gosto a gente estudar aqui, a limpeza das salas, das cadeiras, do prédio, quando outras escolas públicas estaduais não prezam por isso”. Ressaltou o incentivo de alguns professores e dos colegas para fazer as atividades.

P11 verbalizou a satisfação em estudar no IFRN, o incentivo de alguns professores, o fato do Instituto ser bem equipado, ressaltando que como já trabalha na área, pretende continuar se qualificando depois que terminar o curso.

P1 relatou que a motivação para não desistir foi devido a uma série de fatores, entre os quais: a escola em si, a preparação dos professores e o comprometimento de alguns que os incentivavam a seguir em frente e a estudar para passar de semestre letivo.

P3 revelou que a perspectiva de aprendizagem tornou-se preponderante para que não desistisse do curso, “[...] a outra coisa que me fez continuar foi a tecnologia que está levando para todos os campos, todas as áreas, quem não tiver estudo hoje independente de idade, não consegue trabalhar”.

Esse relato reforça o que diz Piconez (2003), ao explicar que jovens e adultos mesmo que não escolarizados são sujeitos sociais que se envolvem permanentemente em contextos culturais de aprendizagem. Tem “[...] o perfil de cidadania exigido, requer movimento dinâmico do saber aprender e acessar informações, do saber relacionar as interações sociais com propostas de intervenção na realidade e tomada consciente de decisões” (PICONEZ, 2003, p. 02).

Sobre as questões socioeconômicas e pessoais, apontaram como motivação o apoio dos colegas e da família e a valorização profissional e pessoal. O apoio dos colegas e da família foi preponderante para que continuasse no curso, o que demonstra que deverá existir um novo olhar por parte dos educadores envolvidos com o PROEJA para contemplar esse aspecto na formação dos estudantes no programa.

A formação de jovens e adultos conforme a proposta do PROEJA só se justifica pela possibilidade de inserção laboral e da inclusão social dos coletivos excluídos que retornam à escola. Essa, portanto, deve proporcionar-lhes uma formação que não esteja centrada exclusivamente no mercado de trabalho, mas no pleno desenvolvimento humano e no exercício da cidadania.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluímos que a escola brasileira é dual, o que se apresenta como consequência da dualidade da própria sociedade capitalista que é cindida em classes, separando o trabalho intelectual do trabalho manual e valorizando o primeiro em detrimento do segundo. Dessa forma a escola também é cindida em classes, uma para os filhos dos dirigentes e outra para os filhos das classes populares.

Essa última é extremamente excludente, ou seja, não consegue fazer com que seus sujeitos, crianças e adolescentes, aprendam conforme está previsto nas diversas etapas da educação básica ou, mais preocupante ainda, não consegue fazer que esses sujeitos nela permaneçam.

No caso daqueles que não conseguem permanecer, ao se tornarem adultos e perceberem que suas condições de inserção social, cultural, política e, principalmente, econômica, estão comprometidas pela baixa escolarização, decidem voltar para a escola na busca pela retomada dos estudos.

Nessa volta, se deparam outra vez com uma escola cujo metabolismo é excludente, pois não é pensada para sujeitos adultos das classes populares que têm que trabalhar para produzir a própria existência. Dessa forma, o metabolismo do capital faz com que a história tenda a se repetir, ou seja, a maioria desses sujeitos é novamente excluída da escola em função de vários aspectos que se inter-relacionam, compondo a totalidade social na qual estão inseridos.

No caso deste estudo específico, alguns aspectos interagem no sentido de potencializar a permanência dos sujeitos da EJA na educação escolar, como, por exemplo, a integração entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio, a qual se torna muito atrativa a esses sujeitos, por conjugar a possibilidade de continuidade de estudos com a formação profissional para os sujeitos que são trabalhadores.

Associado a essa possibilidade que o PROEJA anuncia, também merece destaque o fato do curso ser ofertado por uma instituição que goza de importante reconhecimento social como sendo de qualidade. Mesmo assim, isso não tem sido suficiente para romper com a lógica excludente da educação proporcionada às classes populares, resultando na desistência da maioria dos sujeitos em função de vários aspectos que se imbricam entre si.

Os estudantes alegaram muitas questões institucionais para não estarem acompanhando satisfatoriamente o curso. Ainda, alegaram questões socioeconômicas e pessoais, que vão desde a necessidade de trabalhar e a dificuldade para conciliar tempo para o trabalho, para a escola e para a família.

Os professores, por sua vez, atribuíram o fracasso desses à incompreensão com o fato de ser trabalhador, à exigência dos tempos de aprendizagem definidos pela escola e ao grau de exigência do próprio curso técnico.

Conforme o exposto acima, concluímos que o PROEJA no *campus* Caicó, da forma como foi implantado e vem sendo desenvolvido está longe de possibilitar inclusão. Os números elevados da desistência indicam isso.

Ainda, faz-se necessário repensar, para o PROEJA, a formação dos professores para lecionar na EJA, tendo em vista que é um público plural e específico que necessita ter uma formação que priorize a relação entre educação e trabalho.

Contudo, culpabilizar os estudantes ou o professor em detrimento de outros fatores que estão envolvidos com as causas da desistência é mascarar a realidade que se complexifica no próprio sistema capitalista excludente.

Apesar disso, também verificamos que alguns permaneceram por causa da infraestrutura da instituição, das práticas pedagógicas dos professores e da qualidade do ensino (questões

institucionais). Outros permaneceram pelo apoio que receberam dos colegas e da família e pelo sentimento de valorização profissional e pessoal (questões socioeconômicas e pessoais).

No entanto, não podemos ser ingênuos e propor que o fortalecimento desses motivos que contribuíram para a permanência de alguns vai resolver o problema da desistência da maioria, uma vez que essa exclusão, conforme já foi visto, tem sua raiz no próprio metabolismo do capital, mas servem de pistas para que a escola, dentro de seus limites e possibilidades, possa se (re) organizar na busca de minimizar sua ação excludente.

## 6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

1. ARROYO, M. G. Educação de Jovens-Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M.A.G.C.; GOMES, N.L.(Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
2. ARROYO, M. G. **Fracasso-sucesso**: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. Em Aberto, Brasília, ano 11, n.53, jan./mar. 1992
3. ARROYO, M. G. **Formar educadoras e educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD-MEC/UNESCO, 2007.
4. BRASIL. **Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005**. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências, Brasília, DF: junho de 2005.
5. BRASIL. **Parecer CNE/CEB – 11/2000** – Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=13252:parecer-ceb-2000](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=13252:parecer-ceb-2000). Acesso em: 20 de janeiro de 2013.
6. BRASIL. **Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. Brasília, DF, 2006.
7. CARDOSO, J. F., M. J. de R. **Inclusão e exclusão**: O retorno e a permanência dos alunos na EJA. Debates em Educação Científica e Tecnológica, ISSN 2179- 6955, v. 02, nº. 2, p. 61 a 76, 2012.
8. CHAMORRO, C. C. W. **Alegria na escola noturna**: um sonho possível. 2002. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2002.
9. CHARLOT, B. **O saber, a exclusão escolar e a pesquisa em educação**. Educação em Debate, UFC, Fortaleza, p. 115-119, 2002.
10. CORREA, L. M., SOUZA, M. C. R. F. e BICALHO, M. G. P. **Os significados que jovens e adultos atribuem à experiência escolar**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003, Caxambu. Anais da 26ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2003. 18 p.
11. DANTAS, M. B. da S., PAIVA, M. de O, BARBOSA JÚNIOR, W. P. **O PROEJA no estado do Rio Grande do Norte**: possibilidades e limites. Natal: Editora do CEFET, RN, 2007.
12. FARIA, D. S. A. **O PROEJA ENSINO MÉDIO NO IFRN – Campus Caicó**: causas da desistência e motivos da permanência. Natal, 2014. 134 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

13. FONSECA, M. da C. F. R. **Educação Matemática de Jovens e Adultos**- Especificidades, desafios e contribuições. Belo Horizonte:Autêntica, 2002.
14. FERRARO, A. R. **Diagnóstico da escolaridade no Brasil**. In: Revista Brasileira de Educação, n.12, ANPED, set. a dez./1999, p. 22-47.
15. FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
16. FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Paz e Terra; 1987.
17. HADDAD, S. **Educação de jovens e adultos**: uma dívida a ser resgatada. 2000. (Apresentação de Trabalho/Conferência ou palestra).
18. KUENZER, A. Z. **Conhecimento e competências no trabalho e na escola**. Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v. 28, n.2, p. 03-11, 2002.
19. MOURA, D. H.; S., M. dos S. **A evasão no curso de licenciatura em Geografia oferecido pelo CEFET - RN**. Holos (Online), v. 3, p. 26-42, 2007.
20. OLIVEIRA, P. C. S. de. **Alfabetizando/as na EJA**: As razões da permanência nos estudos. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2011.
21. PAIVA, J. **Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 11, n.33, p. 519-539, 2006.
22. PARENTI, M. G. F. **Trabalhadores da Construção civil e a experiência escolar**: significados construídos. In: Anais da 23ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2000.
23. SANTOS, M. A. M. T. **A produção do sucesso na educação de jovens e adultos: o caso de uma escola pública em Brazilândia**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.
24. SIMÕES, C. A. Educação Técnica e escolarização de jovens trabalhadores. In: MOLL, J. e colaboradores. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 96-119.
25. SOLÉ, I. **Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem**. In: COLL, César et all. *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2006.
26. SOARES, M. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 17. ed. São Paulo: Ática, 1986.
27. TAPIA, J. A., FITA, E. C. **A motivação em sala de aula**: o que é como se faz. São Paulo: Loyola, 1999.