



EVASÃO VERSUS PERMANÊNCIA ESCOLAR: DESAFIOS PARA O PROEJA

CARMO, Gerson Tavares do

*Professor do Programa de Pós-graduação em Políticas Sociais
gtavares33@yahoo.com.br*

PESSANHA, Josemara Henrique da Silva

*Estudante de mestrado do Programa de Pós-graduação em Políticas Sociais
josihsp@gmail.com*

372

RESUMO

Este trabalho¹ apresenta um estudo preliminar sobre os aspectos da evasão e permanência escolar dos estudantes do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, implementados no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, localizado no estado do Rio de Janeiro. Esse estudo, de caráter descritivo-exploratório, primeiro apresenta, a partir do Relatório do Tribunal de Contas da União (TCU), a seção em que aponta a necessidade de aprimoramento na atuação relacionada à evasão escolar nos Institutos Federais. Em seguida, chama a atenção para a contradição existente entre as muitas centenas de publicações sobre evasão e as poucas dezenas sobre permanência escolar publicadas nos últimos 15 anos. Dessa forma, o artigo objetiva constituir um *lócus* de discussão sobre a ênfase dada à evasão em detrimento da permanência escolar. Em consequência, caberá neste trabalho apontar algumas investigações sobre os processos de permanência em programas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), buscando pistas para ampliar o debate e expor novas perspectivas para pensar a qualidade da educação nos cursos do PROEJA nos *campi* do Instituto Federal Fluminense.

Palavras-chave: Evasão. Permanência Escolar. PROEJA

ABSTRACT

The purpose of this paper is to present a study on aspects of dropout and retention of students of the National Program for the Integration of Professional Education with Basic Education in the form of Young and Adults – PROEJA implemented at the Federal Institute of Education, Science and Technology Fluminense, located in Rio de Janeiro State. From the Tribunal de Contas da União (TCU), this study, descriptive and exploratory, first presents the section that shows the need for improvement in performance related to dropout in the Federal Institutes. Then it is made an observation to the contradiction between the many hundreds of publications on dropout and the few dozen about retention on school published in the last 15 years. Therefore, the paper aims to provide a locus for discussion of the emphasis on dropout in detriment of retention in school. Consequently, in this work will point out some research on the processes of retention in the Youth and Adults (EJA) programs, seeking signs to increase the discussion and expose new perspectives to think the quality of education in PROEJA courses on the campuses of the Federal Institute Fluminense.

Key-words: Evasion. School permanence. PROEJA

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio do Programa Observatório da Educação, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/Brasil.



Da EJA ao PROEJA: uma síntese

Historicamente, o campo da educação de jovens e adultos se configurou em diferentes fases, onde as relações de cooperação e conflito perpassaram entre as esferas governamentais federal, estadual e municipal.

No início, quando surgiram as primeiras iniciativas de valorização da educação de adultos, os interesses incidiam pela alfabetização daqueles que colaborariam para o desenvolvimento produtivo e vida cívica urbana no país.

A partir de 1947, quando ocorre a primeira campanha de Educação de Jovens e Adultos, diversos movimentos foram desenvolvidos visando solucionar as carências educacionais da população no nível fundamental. Implementou-se as primeiras políticas públicas nacionais no campo da educação de jovens e adultos, através das campanhas de alfabetização (DI PIERRO *et al.*, 2001).

Um novo cenário contraditório em relação às décadas anteriores surgiu entre os anos 1960 e 1970. Movimentos de educação e cultura popular ligado a organizações sociais, a Igreja Católica e a governos realizaram experiências de alfabetização de adultos orientadas a conscientizar os participantes sobre os seus direitos, a analisarem criticamente o contexto em que estavam inseridos e neste sentido, buscar alternativas de intervenção sobre sua realidade. Estas ações pautaram a proposta de Paulo Freire, cujas experiências formuladas marcaram a educação de jovens e adultos no Brasil.

Com o Golpe 1964, foram combatidos os movimentos de educação popular e implementado o Movimento Brasileiro de Educação (MOBRAL), como doutrina do Ensino Supletivo que se difundiu por milhares de municípios, buscando legitimidade e ampliação. De acordo com Di Pierro (2005, p. 1117), esta ação

[...] atendeu ao apelo modernizador da educação a distância e aderiu aos preceitos tecnicistas da individualização da aprendizagem e instrução programada, que fundamentaram a difusão das modalidades de educação não-presencial em centros de estudos supletivos e telecurso, que se somaram aos cursos presenciais na configuração de um subsistema de ensino supletivo em expansão (DI PIERRO, 2005, p. 1117).

Nota-se que, devido ao caráter compensatório desta ação política de ensino supletivo, a educação de jovens e adultos ficou marcada significativamente até os dias atuais, onde apesar dos avanços legais instituídos, como por exemplo, a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, esta cultura dificulta o reconhecimento de novas referências



curriculares para este público, de metodologias e organização escolar que atendam as especificidades deste grupo. Inclusive, dificulta o entendimento do quanto o discurso da evasão se fortalece a partir de tais concepções.

Porém estas dificuldades não comprometem de modo algum as conquistas legais, no final da década de 1980. A Constituição Brasileira de 1988, em seu artigo 208, declarou como dever do Estado, a educação como direito, ampliando para todos aqueles que não tiveram a escolaridade básica, independente da idade. De forma complementar, a LDBEN 9394/1996, em seus artigos 37 e 38, coloca a educação de jovens e adultos na condição de modalidade de educação como direito, superando o paradigma da suplência constante na LDBEN anterior.

Por ocasião da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, tendo com meta primordial a revitalização do compromisso mundial de educar todos os cidadãos do planeta, destacando o campo da educação de jovens e adultos e propondo implementação de políticas nesta área.

Entretanto, após a transição de paradigmas, da LDBEN 5692/1971 para a LDBEN 9394/1996, as ações governamentais de atendimento as demandas da educação de jovens e adultos sofreram contração². Com políticas educacionais fragmentadas, descontínuas e irregulares, no período dos anos 1990, o governo brasileiro não assumiu o seu compromisso com este grupo e promoveu a desvalorização da EJA.

De forma complementar, outros avanços da EJA podem ser constatados nos últimos anos. No período posterior à V Conferência Internacional de Educação de Adultos (V CONFINTEA)³, ocorrida em Hamburgo, Alemanha, em julho de 1997, vários movimentos na sociedade brasileira, em defesa das conquistas democráticas e dos direitos constitucionais, assim como acordos firmados internacionalmente, contribuíram para que a EJA assumisse o

² “A reforma educacional iniciada em 1995 veio sendo implementada sob o imperativo de restrição do gasto público, de modo a cooperar com o modelo de ajuste estrutural e a política de estabilização econômica adotados pelo governo federal. Tem por objetivos descentralizar os encargos financeiros com a educação, racionalizando e redistribuindo o gasto público em favor do ensino fundamental obrigatório. Essas diretrizes de reforma educacional implicaram que o MEC mantivesse a educação básica de jovens e adultos na posição marginal que ela já ocupava nas políticas públicas de âmbito nacional, reforçando as tendências à descentralização do financiamento e da produção dos serviços” (HADDAD, S.; DI PIERRO. M. C., 2000) .

³ Os acordos dessa Conferência assumiram, principalmente, a questão da educação como direito humano e o sentido do aprender por toda a vida. Entre nós a educação como direito, afirmada na Constituição de 1988, foi regulamentada pela LDBEN n.º 9394 de 1996, definindo o âmbito desse direito para os que não estudaram na idade própria no nível de Ensino Fundamental.



status de modalidade própria de educação na LDB n.º. 9394/96⁴, tendo o Parecer CNE/CEB n.º. 11/2000⁵ disposto suas Diretrizes Curriculares Nacionais.

Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), as agências internacionais de fomento e financiamento da educação conduziram as reformas educativas no mundo, indicando quais as prioridades e homogeneizando as ações. O caso brasileiro, não foi diferente.

Inicia-se o século XXI, e a demanda por políticas públicas para a educação de jovens e adultos continua presente no contexto brasileiro. O presidente Luís Inácio Lula da Silva, empossado em 2003, apontou uma mudança discursiva, no que tange a alfabetização de jovens e adultos, conjuntamente com a oferta de programas emergenciais de alívio a pobreza.

Nota-se que as limitações iniciais que o governo Lula encontrou, com recursos financeiros restritos para o campo da educação de jovens e adultos, foram sendo superadas com a articulação entre os próprios programas governamentais vigentes a época que foram assumidos pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD).

Para além das ações governamentais voltadas para a “erradicação” do analfabetismo no Brasil (proposta do Programa Brasil Alfabetizado), enfrentamento do analfabetismo e baixa escolaridade em bolsões de pobreza do país (proposta do Programa Fazendo Escola) e oferta de cursos de qualificação profissional em nível básico para estudantes pobres (proposta do Programa Escola de Fábrica) administrados pela SECAD, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), concomitantemente, reservou vagas para jovens e adultos em cursos de ensino médio integrados ao ensino técnico certificados pela Rede Federal de Educação Tecnológica.

Desta forma, surge o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, através do Decreto n.º 5.840 de 13/07/2006, que se propõe a ofertar cursos e programas de educação profissional nas modalidades: Formação inicial e continuada de trabalhadores e na educação profissional técnica de nível médio.

Estas ações previstas no PROEJA foram sendo implantadas pelas Instituições Federais de Educação Profissional, que historicamente não tinham essa “experiência” de ofertar

⁴ A atual LDBEN abriga no Título V (*Dos Níveis e Modalidades de Educação e Ensino*), capítulo II (*Da Educação Básica*) a seção V *Da Educação de Jovens e Adultos*. Os artigos 37 e 38 compõem esta seção. A EJA é definida como uma modalidade da educação básica, nas etapas fundamental e média.

⁵ Resolução CNE/CEB n.º. 1, de 5 de maio de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.



cursos/programas para um público especificamente delimitado (EJA), salvo casos excepcionais.

Inicialmente, os desafios se desencadeiam para a integração de três modalidades de ensino aparentemente distintos: o ensino médio, a formação profissional técnica e a educação de jovens e adultos. Concordando com Moura & Henrique (2007, p. 19)

Igualmente desafiante é conseguir fazer com que as ofertas resultantes do Programa efetivamente contribuam para a melhoria das condições de participação social, política, cultural e no mundo do trabalho desses coletivos, ao invés de produzir mais uma ação de contenção social. (MOURA & HENRIQUE, 2007, p. 19)

376

A proposta do PROEJA é inovadora, na medida em que, além de atender a uma demanda histórica da educação de jovens e adultos oferecendo a educação básica, possibilita também a integração desta com a educação profissional.

De acordo com o Documento Base do PROEJA,

(...) uma das finalidades mais significativas dos cursos técnicos integrados no âmbito de uma política educacional pública deve ser a capacidade de proporcionar educação básica sólida, em vínculo estreito com a formação profissional, ou seja, a formação integral do educando. A formação assim pensada contribui para a integração social do educando, o que compreende o mundo do trabalho sem resumir-se a ele, assim como compreende a continuidade de estudos. Em síntese, a oferta organizada se faz orientada a proporcionar a formação de cidadãos-profissionais capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho, para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando à transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos especialmente os da classe trabalhadora. (DOCUMENTO BASE, 2007, p. 35)

Uma proposta educacional para atendimento ao PROEJA, enquanto política pública requer um rol de metas a alcançar, para a consolidação das concepções, princípios e diretrizes a serem tomadas institucionalmente.

Numa abordagem descritiva exploratória, procura-se compreender sucintamente as características da Rede Federal de Ensino atual, como também os primeiros passos e desafios colocados a proposta PROEJA, enquanto modalidade de ensino regulamentada no Instituto Federal Fluminense.



O PROEJA no Instituto Federal Fluminense

Com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, a partir da Lei 11.195 de 18 de novembro de 2005, e posterior reinstitucionalização das escolas técnicas e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's) em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia⁶, houve um salto quantitativo na criação de novas unidades (instituições/campi) visando ampliar a abrangência das ações educacionais e formativas.

O plano de expansão da Rede Federal foi dividido em fases I, II e II, cada qual com critérios estabelecidos pelo governo, cuja meta é atingir o número de 562 campi, ao final do ano de 2014. Conforme apresentado na tabela 1, a Região Nordeste concentrou o maior índice de crescimento da expansão com 35% dos investimentos na criação/instalação de escolas/campi.

Tabela 1 – Quantitativo de campi da Rede Federal de Ensino Profissionalizante, por Região e fase de expansão.

	<i>Norte</i>	<i>Nordeste</i>	<i>Centro-oeste</i>	<i>Sudeste</i>	<i>Sul</i>	<i>Total</i>
<i>Pré-existentes</i>	13	49	11	39	28	140
<i>2003-2010</i>	18	68	21	66	41	214
<i>2011-2012</i>	8	25	18	18	19	88
<i>2013-2014</i>	14	52	14	23	17	120
Total	53	194	64	146	105	562

Fonte: Relatório da Auditoria – Tribunal de Contas da União (TCU).

A concentração nesse território é consequência, dentre outros aspectos, dos critérios estabelecidos nas fases de expansão que buscavam a interiorização da rede, visando o atendimento a regiões com maior carência socioeconômica, assim como, abrangendo municípios com até 50.000 habitantes e outros com 20.000 habitantes.

No caso do Instituto Federal Fluminense (IFF), localizado no estado do Rio de Janeiro, sua expansão vem avançando em representatividade territorial, com 3 (três) *campi* em construção, situados nos municípios de Santo Antônio de Pádua, Maricá e Itaboraí, integrando a fase III da expansão. Brevemente, o IFF estará comportando 13 (treze) *campi*, situados na Região Norte, Noroeste, Baixada Litorânea e Metropolitana do estado do Rio de Janeiro.



Figura 1 – Mapa dos campi do Instituto Federal Fluminense



Fonte: Mapa disponível no portal: <http://portal.iff.edu.br/campus> - Julho/2014.

Para além das construções e surgimento de espaços escolares, configurado nos *campi*, se institucionaliza uma nova missão,

formar e qualificar profissionais no âmbito da educação profissional e tecnológica, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional, bem como realizar pesquisa aplicada e promover o desenvolvimento científico e tecnológico de novos processos, produtos e serviços, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade em geral, especialmente de abrangência local e regional, oferecendo mecanismos para a educação continuada e criando soluções técnicas e tecnológicas para o desenvolvimento sustentável com inclusão social. (Relatório de Gestão do Exercício 2013 IFF, 2014, p. 26)

Sendo assim, o Instituto Federal Fluminense assume seu compromisso com a comunidade escolar quando também propõe, enquanto objetivo e meta institucional “ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do Ensino Fundamental e para o público da educação de jovens e adultos.” (PDI 2010-2014, p. 98)

⁶ Lei de criação dos Institutos Federais, nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.



Nesse sentido, a oferta de cursos para as modalidades de ensino de Educação de Jovens e Adultos devem ser consideradas e reafirmadas na perspectiva de promover a inclusão dos sujeitos envolvidos na ação, como também buscar atender a demanda regional, conforme exposto no Decreto de nº. 5.840 de 13 de julho de 2006.

Os cursos oferecidos pelo Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos - PROEJA, garante tanto a formação do ensino médio quanto o ensino técnico profissional para aqueles que não tiveram acesso ao ensino médio na “idade regular”. São destinados aos estudantes que já concluíram o Ensino Fundamental e que possuem idade igual ou superior a 18 anos.

Atualmente, foram ofertadas no IF Fluminense, 245 vagas para os cursos do PROEJA, previsto no Edital n.º 127 de 11/09/2013 para o ano letivo de 2014, conforme apresentado na tabela 2:

**Tabela 2 – Quantitativo de vagas por curso no PROEJA
Instituto Federal Fluminense (ano letivo 2014)**

<i>Campus</i>	<i>Curso(s)</i>	<i>Vagas</i>
Campos Centro	Eletrotécnica – 1º sem	25
	Eletrotécnica – 2º sem	25
Campos Guarus	Eletrônica – 1º sem	35
	Meio Ambiente – 1º sem	40
Macaé	Eletrotécnica – 1º sem	40
Itaperuna	Eletrotécnica – 1º sem	40
Quissamã	Segurança do Trabalho – 1º sem	40

Fonte: Edital público 2014 (disponível no portal: www.iff.edu.br)

Conforme está previsto no *Projeto Pedagógico Institucional* do IF Fluminense (PDI, 2010-2014, p. 111), as ações pedagógicas, dentre outras, deverão estar direcionadas para:

- a) Desenvolver políticas no sentido da verticalização do ensino e elevação do nível de escolaridade, atendendo desde o Ensino Médio, à Educação de Jovens e Adultos e Formação Inicial e Continuada do trabalhador até a Pós-Graduação. [...] b) Adotar políticas que possibilitem a inclusão social, a democratização do acesso e permanência na instituição.

Observa-se que, o itinerário formativo do estudante poderá ser afetado, em maior ou menor grau, de acordo com sua condição pessoal, mas também se, as ações institucionais que se pretende realizar, conforme consta no Projeto Pedagógico Institucional, estiverem sendo executadas para o alcance ao êxito dos sujeitos em formação.



Há de se reconhecer que houve um avanço com relação às políticas de acesso, especificamente com a garantia de oferta de vagas em cursos de educação profissional integrados à educação básica na modalidade de jovens e adultos (PROEJA) no IF Fluminense. Contudo, o compromisso institucional, não somente voltado ao PROEJA, como também em todos os níveis e modalidades de ensino deveria

[...] articular-se às políticas afirmativas e de permanência na educação básica e superior, garantindo que os segmentos menos incluídos da sociedade possam realizar e concluir a formação com êxito e com alto padrão de qualidade, como fator efetivo e decisivo no exercício da plena cidadania e na inserção no mundo do trabalho. (MORAES, 2013, p. 5)

380

O debate que está colocado é de se estabelecer políticas, programas e ações educacionais que viabilizem a permanência e sucesso escolar, minimizando os índices de evasão, identificados nas pesquisas que serão abordadas no próximo tópico.

Evasão versus permanência escolar: Um debate necessário

O fenômeno da evasão escolar tem sido alvo de diversos estudos e pesquisas, cujos principais apontamentos mencionados nesses trabalhos são os motivos que levam a evasão, suas causas e as implicações na vida do estudante. Citaremos alguns trabalhos no decorrer desta análise.

A autora Rosimery Dore (2011), em sua pesquisa sobre *Educação Profissional e evasão escolar em Minas Gerais*, reforça que esse fenômeno (evasão) faz associação a diferentes casos: “retenção e repetência do aluno na escola, a saída do aluno da instituição, a saída do aluno do sistema de ensino, a não conclusão de um determinado nível de ensino, o abandono da escola e posterior retorno” (p. 775).

Dentre essas circunstâncias, a autora também salienta que as situações de evasão têm significados diferentes, dependendo do nível e modalidade de ensino que se está analisando. No caso da evasão no nível médio ou na modalidade profissionalizante, Dore (2011) classifica o fenômeno da evasão em três dimensões conceituais indispensáveis à investigação:

1) níveis de escolaridade em que ela ocorre, como a educação obrigatória, a educação média ou a superior; 2) tipos de evasão, como a descontinuidade, o retorno, a não conclusão definitiva, dentre outras; 3) razões que motivam a evasão como, por exemplo, a escolha de outra escola, um trabalho, o desinteresse pela continuidade de estudos, problemas na escola, problemas pessoais ou problemas sociais (JORDAN, LARA, MCPARTLAND, 1996 apud DORE).



Rocha (2011) em seu estudo sobre *Educação de Jovens e Adultos e a evasão escolar: o caso do Instituto Federal do Ceará – Campus de Fortaleza* sinaliza sua preocupação com os indicadores que apresentavam o aumento da evasão na modalidade de ensino de Jovens e Adultos (PROEJA) naquela instituição.

Na conclusão do autor, os fatores internos (institucionais) se aproximam de maneira considerável pelas causas da evasão:

[...] a percepção aligeirada de que o problema está “no outro”, não se encaixa no caso dos cursos de EJA do PROEJA do campus de Fortaleza, porquanto os resultados das análises nos recortes feitos nas falas dos vários segmentos investigados, convergem para as questões de ordem interna da instituição como as práticas pedagógicas, a falta de preparação adequada e a permanência desses professores atuando na EJA, a falta de infraestrutura material, entre outros” (ROCHA, 2011, p.119).

Em outra pesquisa, intitulada *A evasão no PROEJA ministrado pelo Instituto Federal do Espírito Santo Campus Santa Teresa*, Oliveira (2011) salienta que, os fatores que levam as causas da evasão do aluno do PROEJA são diversas, dentre eles, ela destaca

[...] a falta de atratividade e de motivação por parte da escola, seu autoritarismo e sua insuficiência, além do despreparo do corpo docente; demonstrações de desinteresse ou de indisciplina ou mesmo a ocorrência de problemas de saúde por parte do aluno; desinteresse em relação ao destino dos filhos e o não cumprimento do pátrio poder por parte dos pais ou responsáveis; a imposição e manutenção de trabalho com incompatibilidade (2011, p. 48).

De acordo com Dore (2011), a evasão e suas causas acabam sendo elementos de difícil compreensão e identificação, pois são influenciadas “por um conjunto de fatores que se relacionam tanto ao estudante e à sua família, quanto à escola e à comunidade em que vive” (2010, p. 776).

Esta pesquisadora cita Rumberger, um investigador que identifica as causas da evasão relacionadas em duas vertentes: 1) a perspectiva individual e 2) a perspectiva institucional. Este autor, compreende que a perspectiva individual “abrange o estudante e as circunstâncias de seu percurso escolar”, e já a perspectiva institucional refere-se “a família, a escola, a comunidade e os grupos de amigos” (p.776)

Os autores em discussão compreendem que o fenômeno da evasão é um processo complexo, que demanda alternativas com caráter dinâmico e sistêmico a partir do envolvimento de diferentes atores no ambiente educativo.



Com base nesta breve reflexão, e após leitura do Relatório de Auditoria, realizada recentemente pelo Tribunal de Contas da União⁷ nas Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, foi constatado neste documento que “a evasão representa problema que alcança diferentes modalidades de ensino em maior e menor medida” (2013, p.11).

Neste Relatório constava, tomando como referência os dados oriundos do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC) e dados do Censo da Educação Superior (2009), as Taxas de alunos evadidos a nível nacional, que variavam conforme apresentado na tabela 3:

Tabela 3 – Alunos evadidos, em curso e concluintes, por tipo de cursos iniciados a partir de 2004 e encerrados até dezembro de 2011.

Indicador / Tipo de curso	Nível Médio			Nível Superior		
	Proeja Médio	Subsequente Médio	Integrado Médio	Licenciatura	Bacharelado	Tecnólogo
Quantidade de alunos dos cursos	5.836	59.871	16.066	3.084	2.538	21.762
Percentual de evadidos	24,0%	18,9%	6,4%	8,7%	4,0%	5,8%
Percentual de alunos em curso	37,9%	49,3%	44,4%	64,5%	68,1%	50,8%
Percentual de concluintes	37,5%	31,4%	46,8%	25,4%	27,5%	42,7%

Fonte: Elaboração própria adaptado da Tabela disponível no Relatório da Auditoria (TCU).

Diante do quadro apontado, a priori, o índice de evasão é preocupante em todos os níveis e modalidades de ensino ofertado pelos Institutos Federais, e reconhece-se no documento sua complexidade. As porcentagens demonstraram que no PROEJA Médio, o valor de 24% de alunos evadidos é significativo, porém nas outras modalidades, apesar de terem porcentagens menores, há de se considerar alguns pontos:

Observar que os índices de alunos concluintes (tabela 3) é muito baixo em todos os segmentos educacionais citados, tendo por referência que a taxa de eficácia prevista no Termo de Acordo de Metas e Compromissos feito entre o MEC e os IFs é de aproximadamente 75% do total de alunos matriculados, apresentando-se assim, percentuais de desempenho pouco satisfatório no período.

A taxa de retenção nos cursos de nível superior também deverá ser considerada, pois de acordo com o mesmo relatório, há uma probabilidade de aumento da evasão nesse nível de ensino tendo em vista a quantidade de alunos com atrasos significativos ou com alta retenção.

⁷ Relatório de Auditoria recebido em anexo ao Ofício Circular, datado em 22 de outubro de 2013.



Pode-se ocorrer variações nestes índices, caso seja avaliado a região da oferta do curso, demandas locais, como também os eixos tecnológicos, influenciando nos dados quantitativos.

Constatou-se neste documento, a necessidade de se monitorar e acompanhar os índices de evasão, retenção e conclusão para se pensar em políticas que se atentem para minimizar os problemas apresentados.

Os elementos relacionados à evasão foram investigados na pesquisa realizada, através da auditoria na modalidade de Fiscalização de Orientação Centralizada (FOC), junto aos alunos, professores, técnicos administrativos e gestores (reitores e pró-reitores) das Instituições⁸. A opinião dos sujeitos investigados será apresentada na tabela (4) seguinte:

Tabela 4 – Descrições sobre situações de evasão

<i>Item</i>	<i>Situação diagnosticada</i>	<i>Consequências</i>	<i>Formas de combate à evasão diante da realidade encontrada</i>
1	Oferta de cursos para públicos bastante heterogêneos em termos acadêmicos e sociais.	Necessidade de desenhar políticas específicas ou estratégias de combate à evasão, levando-se em conta as diferenças de cada segmento atendido.	Há na prática, formas para diagnosticar ou lidar com as heterogeneidades acadêmicas e sociais dos alunos, porém não foi encontrado em nenhum IF pesquisado, estudos que identificassem as causas e combate à evasão.
2	Perfil de alunos que ingressam na instituição com déficits educacionais.	Dificuldades na atuação dos professores, tendo em vista que os alunos apresentam dificuldades de aprendizado dos conteúdos do curso.	Identificar os alunos que tenham propensão a evasão. Após essa identificação, designar assistentes sociais para intervirem junto a esses alunos; ofertar reforço acadêmico com vistas a melhorar a performance acadêmica; selecionar adequadamente os alunos receptores de assistências de caráter social.
3	Acesso de alunos nos cursos com objetivos de ascensão acadêmica, “preparação para o ENEM”, tendo em vista a qualidade do ensino, e desinteresse pela formação profissionalizante (técnica).	Interesse pela qualidade do ensino ofertado nos IFs, não priorizando a formação profissionalizante.	-
4	Oferta de cursos com características altamente especializadas, com “duração longa, entre 2 e 4 anos em média”, exigindo “conhecimento sofisticados” dos alunos	Necessidade de alunos com perfil para esta oferta, “que tenham interesse e vocação para a área escolhida”.	Investir na divulgação do conteúdo dos cursos para que os candidatos tenham <i>informação suficiente sobre o tipo de investimento educacional que irão enfrentar</i> . Outra ação seria oferecer orientação vocacional aos interessados.

Fonte: Relatório da Auditoria – Tribunal de Contas da União (TCU).

⁸ Os Institutos Federais envolvidos na pesquisa de auditoria estavam localizados nos seguintes estados: Espírito Santo, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, São Paulo, Pernambuco, Goiás e Rio Grande do Norte.



Diante deste cenário, onde os pesquisados expuseram situações de evasão escolar, suas consequências e possíveis formas de intervenção diante do quadro encontrado, pode-se repensar alguns aspectos que podem contribuir nesta avaliação:

- Possibilidade de articular uma política de combate à evasão com caráter multiprofissional, envolvendo os atores no ambiente educativo, professores, alunos, assistentes sociais, psicólogos, pedagogos e gestores.
- Conhecer quem é o aluno que ingressa na instituição, traçar um perfil da turma e repensar a didática, buscando formas de trabalho docente com significado e sentido para o aluno, sem perder de vista o que é realmente importante academicamente e para formação humana do indivíduo.
- Perceber situações que estão inter-relacionadas à permanência escolar, e não somente vinculada à evasão dos alunos no ambiente educativo.

A preocupação dos órgãos reguladores (MEC/SETEC) se detém nas estratégias de combate à evasão e possíveis ações imediatas que minimizem tal fenômeno institucional.

Com o olhar voltado para os cursos do PROEJA, e observando a Tabela 4, constata-se que a evasão escolar (24%) se destaca e toma amplitude, quando observado o percentual de alunos concluintes (37,5%). Contudo, conforme aponta Carmo, é necessário ultrapassar o olhar sobre “a evasão escolar na EJA como problema ou obstáculo de forma naturalizada” (CARMO, 2010, p. 177), permitindo compreender os fatores macro e micro determinantes que impulsionam os estudantes a permanecerem nos respectivos cursos e persistirem na sua trajetória escolar.

Porém, um aspecto a se considerar é o fato de que o termo da evasão pode ter se tornado um discurso saturado, ao invés de uma noção capaz de refletir propositivamente sobre as saídas e retornos à escola por parte de jovens e adultos. Essa possibilidade é melhor percebida quando Carmo (2014) compara o número das produções acadêmicas sobre o tema “permanência escolar”, totalizando 31 publicações, enquanto o número de trabalhos sobre o tema “evasão” ou “fracasso escolar” girou em torno de 1.000 (mil) publicações no período compreendido entre 1996 a 2007. (BRAGANÇA, 2008 apud CARMO).

Nesse sentido, por um lado, questiona-se a, ainda atual, “ênfase” científica sobre a expressão “evasão escolar”. Por outro lado, aponta-se a iniciativa de pesquisadores que apostaram na discussão sobre a permanência escolar, mesmo que timidamente, como um possível caminho para “sair do círculo vicioso das explicações ‘saturadas’ sobre a evasão”. (Carmo, 2014, p.6)



Acredita-se que mesmo com um número “insipiente” de trabalhos acadêmicos sobre a permanência escolar, este vem se formatando enquanto “símbolo de mudança na forma de pesquisar sobre jovens e adultos nos meios populares” (Carmo, 2014, p.30).

Diante desta realidade, nossas indagações para a investigação, fogem do sentido de averiguar quais os fatores que motivaram a desistência, mas sim, investigar junto àqueles estudantes que continuaram seus estudos as razões pelas quais *permaneceram*, buscando compreender que elementos favorecem sua permanência escolar.

Fazendo o caminho inverso traçados nas pesquisas sobre evasão, podemos pensar: o que propiciou aos estudantes a continuidade de sua trajetória acadêmica? Quais os pontos favoráveis nesse processo? Eles existem?

Embora Carmo (2014), afirme que as 31 publicações sobre o tema *permanência escolar*, não dialoguem entre si, deve-se considerar, contudo, que são propostas de um movimento instituinte que vai de encontro ao discurso da evasão. Nesse movimento, Carmo (2014) percebe a necessidade de reconhecer e desenvolver um contra-discurso a favor da expressão permanência escolar, não pela sua repetida afirmação, mas sim pelo desenvolvimento de sua possível conceptualização.

Por exemplo, sob o olhar de Santos (2013), a permanência do estudante pode estar relacionada a dois aspectos: 1º a permanência material que está associada às condições materiais de subsistência no espaço escolar, que no caso de seu estudo, está direcionado aos estudantes negros ingressantes na Universidade. E o 2º aspecto é a permanência simbólica que se refere às condições que o estudante tem de identificar-se com o grupo, ser reconhecido e se sentir pertencente a ele.

Na abordagem de Carmo & Carmo (2014), os autores apresentam o termo permanência, como uma busca a sua significação conceitual, especificamente para a modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Pensando neste enfoque, os autores avançaram delimitando duas categorias, a partir do diálogo com as publicações escolhidas por eles e percebidas enquanto *experiências instituintes*:

A permanência escolar como símbolo de mudança na forma de pesquisar sobre jovens e adultos dos meios populares e; a permanência escolar como lugar de agir, refletir e escrever sobre o direito a qualidade na educação para jovens e adultos dos meios populares. (CARMO; CARMO, 2014, p. 33)



Já na pesquisa de Mileto (2009), o autor trata das *Estratégias e trajetórias de permanência na Educação de Jovens e Adultos* em sua dissertação de mestrado. Desistir ou permanecer num curso de EJA pode estar relacionado ao que o autor chamou de fatores externos e fatores internos relacionados a instituição escolar.

Os fatores externos estão vinculados principalmente aos obstáculos interpostos pelas estruturas sócio-econômicas, que se refletem no cotidiano e nas histórias de vida dos alunos. Os fatores internos decorrem da configuração das relações sociais instituídas no âmbito do espaço escolar, destacadamente as interações estabelecidas no interior da turma (ou classe, segundo a designação usada em alguns estados brasileiros). (MILETO, 2009, p.12)

Diante dessa aproximação inicial sobre a temática *permanência escolar* percebe-se que este elemento poderá estar associado diretamente à educação de qualidade, conforme mencionados na legislação brasileira (Constituição/1988 e LDBEN/1996).

A busca pela efetivação do direito à educação nos remete a questão da *permanência escolar* como elemento crucial na trajetória estudantil, principalmente vislumbrando a integração de ações educacionais que auxiliem no êxito do estudante.

Concordamos com Carmo (2014, p.14) quando menciona que,

a permanência escolar se apresenta como símbolo a materialidade de um lugar discente, um “estar” na escola para aprender e não só para estar de corpo presente. E também, como um lugar discursivo, de onde o pesquisador escreve e diz com o propósito de garantir e proteger o direito a uma educação de qualidade, diferentemente daquele lugar discursivo que se materializa na tentativa de garantir, a qualquer custo, apenas o fluxo escolar dos alunos.”

Com base nessa recente discussão acerca da permanência escolar, com vistas a refletir sobre a qualidade da educação é que embasa-se esta pesquisa de mestrado em políticas sociais, buscando uma aproximação com a realidade do Instituto Federal Fluminense, na perspectiva de analisar a permanência e êxito escolar junto aos alunos dos cursos do PROEJA.

Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA*: documento base. 2006a.

_____. Decreto N° 5.840, de 23 de julho de 2006. *Institui, no âmbito federal, o Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA*. Brasília, DF: 24 de junho de 2006b.



_____. Tribunal de Contas da União. *Acórdão nº 506/2013*. Plenário. Relator: Ministro Jorge José. Processo TC 026.062/2011-9. Ata 08/2013. Brasília, DF, Sessão 13/03/2013.

CARMO, Gerson Tavares do. O enigma da Educação de Jovens e Adultos: um estudo das evasões e retorno à escola sob a perspectiva da teoria do reconhecimento social. Tese (Doutorado em Sociologia Política) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, Universidade Estadual Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, RJ.

CARMO, Gerson Tavares do; CARMO, Cintia Tavares do. A permanência escolar na Educação de Jovens e Adultos: proposta de categorização discursiva a partir das pesquisas de 1998 a 2012 no Brasil. *In: Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 22, n. 63. Revista acadêmica, avaliada por pares, independente, de acesso aberto, e multilíngue. Dossiê Educação de Jovens e Adultos II. Editoras convidadas: Sandra Regina Sales & Jane Paiva, junho, 2014, p. 1-45.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masaão. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. *In: Cadernos CEDES*, ano XXI, nº 55, novembro, 2001.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. *In: Revista Educação e Sociedade*, vol. 26, n. 92, Campinas: outubro, 2005, p. 1115-1139.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. *In: Cadernos CEDES*, ano XXI, n. 55, novembro, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622001000300005&script=sci_arttext. Acessado em 22/09/2013.

DORE, Rosemary; LUSCHER, Ana Zuleima. Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. *In: Cad. Pesqui.* [online]. vol.41, n.144, 2011, p. 770-789. ISSN 0100-1574. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742011000300007>. Acessado em 01/06/2014.

FAVERO, Osmar. Lições da História: os avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições de analfabetismo no Brasil. *In: OLIVEIRA, M. L.; PAIVA, J. (Orgs.). Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 13-28.

INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE. Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2010-2014. Campos dos Goytacazes: Essentia Editora, 2011.

MILETO, Luiz Fernando Monteiro. No mesmo barco, dando força, um ajuda o outro a não desistir – Estratégias e trajetórias de permanência na Educação de Jovens e Adultos. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação. Niterói. 2009, 215 p.

MORAES, Karine Nunes de. Qualidade da Educação: Acesso e Permanência. *In: Revista Salto para o Futuro*. TV Escola. Ano XXIII – Setembro, 2013. p.4-7.



MOURA, Dante Henrique; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento. História do PROEJA: entre desafios e possibilidades. SILVA, Amélia C. R.; BARACHO, Maria das Graças. (Orgs) *In: Formação de educadores para o PROEJA: intervir para integrar*. Natal-RN: Editora do Cefet-RN, 2007. p. 17-33.

OLIVEIRA, Iraldirene Ricardo de. A Evasão no Proeja ministrado pelo Instituto Federal do Espírito Santo Campus Santa Teresa. Dissertação (mestrado). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Instituto de Agronomia. Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, 2011.

PAIVA, Jane. Inclusão na educação de jovens e adultos. *In: Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica*. vol. 01, n. 1, 2011. p. 14-23, Disponível em: <http://ojs.ifes.edu.br/index.php/dect/article/viewFile/3/2>. Acessado em 13/10/2013.

ROCHA, Wellington Moreira da. Educação de Jovens e Adultos e a Evasão Escolar: o caso do Instituto Federal do Ceará Campus de Fortaleza. Dissertação (mestrado) Curso de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, 2011.