

Permanência e êxito do educando no CEFET-SC



**Centro Federal de
Educação Tecnológica
de Santa Catarina**





**Centro Federal de
Educação Tecnológica
de Santa Catarina**

**PROJETO PERMANÊNCIA E ÊXITO DO
EDUCANDO NO CEFETSC**

Florianópolis, dezembro de 2006

COMISSÃO DE ELABORAÇÃO

- Aparecida Rocha Gonçalves
- Geysa Spitz Alcoforado de Abreu
 - José Luís Alves da Rocha
 - Juçara Eller Coelho
- Sandra Lopes Guimarães
- Silvana Rosa Lisboa de Sá
- Waléria Kulkamp Haeming

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO	1
2. OBJETIVOS	2
2.1. Objetivo Geral	2
2.2. Objetivos Específicos	2
3. JUSTIFICATIVA	2
4. METODOLOGIA	3
4.1. Identificação do Problema	4
4.1.1. A Evasão Escolar	4
4.1.2. Seleção, Permanência e Evasão	6
4.1.3. A Evasão no CEFET-SC	9
4.2. Hipóteses	14
4.3. Observação	14
4.3.1. Observação da Evasão	15
4.3.2. Observação da Reprovação	16
4.4. Análise	17
4.5. Plano de Ação	17
4.6. Ação	18
4.7. Verificação	18
4.8. Padronização	18
4.9. Conclusão	19
5. PERÍODO DE EXECUÇÃO	19
6. ORÇAMENTO	20
7. RESULTADOS ESPERADOS	20
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	21
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR	24
ANEXO 1	31
ANEXO 2	32
ANEXO 3	37
ANEXO 4	39
ANEXO 5	42
ANEXO 6	45

1. APRESENTAÇÃO

A evasão escolar é um problema complexo e se relaciona com outros importantes desde aqueles ligados diretamente à pedagogia, como também os de ordem social, a exemplo da desestruturação familiar e necessidade de complementação da renda familiar.

Para combater a evasão escolar, portanto, é preciso um olhar para duas frentes: uma de ação imediata que busca resgatar o aluno "evadido", e outra de reestruturação interna que implica a discussão e avaliação das questões acima, de modo a gerir políticas, não só de combate à evasão, mas ao fracasso escolar como um todo. Isso significa dizer que a gestão de uma Instituição de Ensino precisa efetivar processos para garantir a permanência do aluno no seu itinerário de formação.

Nesse contexto, apresenta-se esse Projeto cujo título “Permanência e êxito do educando no CEFET-SC” remete-o à proposição de uma política de acompanhamento sistemático no CEFETSC com vistas à permanência e êxito do educando. Ressalta-se que está fundamentado em dados coletados neste CEFETSC, desde relatórios de Gestão até entrevistas semi-estruturadas com gerentes educacionais e coordenadores de curso, além de toda fundamentação teórica relacionada ao tema que o origina.

Foi elaborado a partir da instituição de uma Comissão de Trabalho, sob a Portaria 291, de 07/08/2006, da Diretora Geral. Conforme Portaria, os servidores por ela designados deveriam “compôr Grupo de Trabalho para organizar o projeto de combate à evasão escolar no CEFETSC”. Essa Comissão, ao longo dos trabalhos, foi reestruturada de acordo com a possibilidade de horário dos integrantes e alguns membros foram substituídos. Assim, o grupo de trabalho responsável por este Projeto assina o presente documento.

Sob essa égide legal, o presente projeto está assim estruturado: delineiam-se o objetivo geral e os específicos, apresenta-se a relevância da proposta bem como a metodologia para executá-la, qual seja: “Método de Solução de Problemas QC STORY”. Tal proposição se deve ao fato de que esse método atua no ciclo gerencial do PDCA, de planejar, fazer, controlar e agir, o que garante a qualidade e a continuidade do processo. Isso ganha guarita na proposta maior que reveste este trabalho: Criação de uma política no CEFETSC para a permanência do educando.

Este projeto, por sua semântica, propõe um cronograma para o desenvolvimento das ações propostas que necessitarão do envolvimento de toda a comunidade escolar, desde a gestão administrativa, docentes e discentes – em curso e evadidos.

Assim posto, esta Comissão que o apresenta entende que o trabalho está encerrado na sua primeira etapa, conforme designação. Entende ainda e, para além disso, que sua implantação precisa ser cuidadosamente planejada para que não se perca a qualidade do trabalho aqui estruturado.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo Geral

Desenvolver um projeto para propor uma política de acompanhamento sistemático no CEFET-SC com vistas à permanência e êxito do educando.

2.2. Objetivos Específicos

- Elaborar um diagnóstico baseado nos dados Institucionais que permita construir hipóteses indicadoras do problema da evasão e do fracasso escolar no CEFET-SC.
- Realizar uma revisão bibliográfica em torno dos temas: evasão escolar e fracasso escolar, a fim de subsidiar o projeto.
- Apresentar uma metodologia de solução de problemas para o desenvolvimento do projeto.

3. JUSTIFICATIVA

Os dados relativos à evasão no CEFET-SC, apresentados nos relatórios de gestão de 2003/2, 2004/1 e 2004/2 evidenciaram um grande número de alunos que se afasta da

escola. Além disso, mais recentemente, uma pesquisa realizada pela Direção do CEFET-SC revelou que o índice de evasão no semestre 2005/2 foi de 22,2% na média.

Ao se avaliar esses dados numa perspectiva temporal, percebe-se que há certa discrepância do índice de evasão entre os semestres pesquisados, tanto indicando aumento desse índice quanto sua amenização.

Essa sazonalidade tem causas diversas e que precisam ser identificadas de forma a permitir a atuação política do CEFET-SC para o estabelecimento de um índice aceitável para a questão da evasão escolar nesta Instituição.

Além disso, para efeitos de diagnóstico deste projeto foi elaborada uma entrevista de caráter amostral com a gerência do curso de Eletrotécnica, cujos índices de evasão apresentaram uma redução significativa, passando de 22,95% em 2003/2 para 12,99% em 2004/1 e 7,51% em 2004/2.

Nessa entrevista ficou constatado que o índice de evasão – maior ou menor – envolve, pelo menos, três atores do processo como um todo: a instituição, o docente e o educando. Evidenciou-se, ainda, que quando existe o acompanhamento dos alunos com dificuldades há a possibilidade de diminuir o índice de evasão. Por outro lado, observou-se também que o problema do fracasso escolar não se resolve apenas com medidas que favoreçam a permanência do aluno. Há períodos em que os índices de evasão foram reduzidos, mas a repetência foi alta.

Esse cenário, por si só, tem plena relevância para a proposição de um projeto que busque a adoção de políticas voltadas para a permanência e êxito do educando, oferecendo condições para que o aluno obtenha o resultado esperado.

4. METODOLOGIA

A metodologia utilizada baseia-se no “Método de Solução de Problemas QC STORY”. Esse método é eficiente, pois atua no ciclo gerencial do “PDCA” de planejar, fazer, controlar e agir, o que garante a qualidade e a continuidade do processo (ver figura 1).

Para se resolver um problema é necessário identificar sua causa fundamental. Essa identificação deve ser feita pela análise dos processos, de acordo com uma seqüência de procedimentos lógicos, baseada em fatos e dados.

A seqüência de procedimentos a ser executada no método será:

1. Identificação do Problema: definir claramente o problema e reconhecer sua importância;
2. Observação: Investigar as características específicas do problema com uma visão ampla e sob vários pontos de vista;
3. Análise: descobrir as causas fundamentais;
4. Plano de Ação: conceber um plano para bloquear as causas fundamentais;
5. Ação: bloquear as causas fundamentais;
6. Verificação: verificar se o bloqueio foi efetivo;
7. Padronização: prevenir contra o reaparecimento do problema;
8. Conclusão: recapitular todo o processo de solução do problema para trabalho futuro.

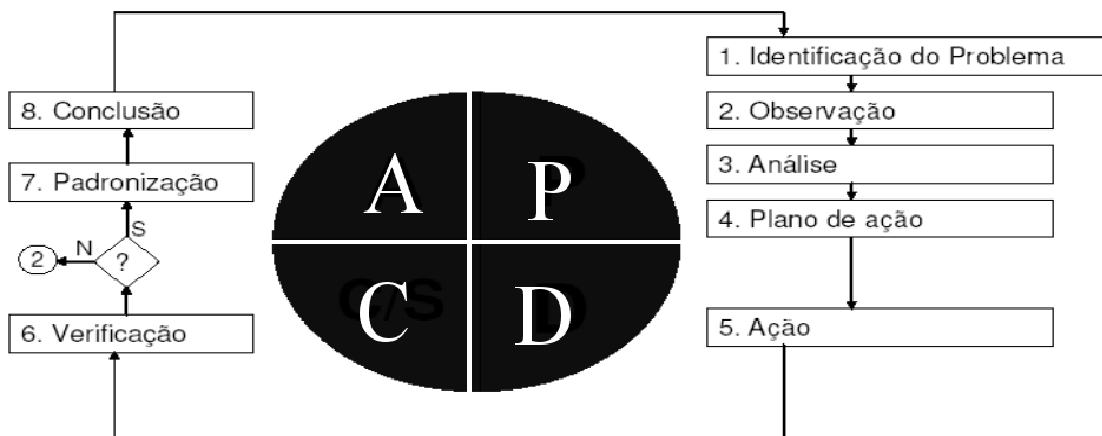


Figura 1: “Método de Solução de Problemas QC STORY”. Adaptado de Ferreira, 2005.

4.1. Identificação do Problema

4.1.1. A Evasão Escolar

O conceito de EVASÃO ESCOLAR pode ser tomado como um dos exemplos de alguns termos utilizados com freqüência no meio educacional cujo uso constante pressupõe seu aparente entendimento. Em uma parada reflexiva um pouco mais apurada, contudo, observa-se a superficialidade do domínio desse conceito. Pode-se pensar que a banalização de

seu uso possa ter relação com a idéia genérica subjacente ao termo evasão (evadir, fuga, escapada), e a possibilidade de implicar uma posição em que o outro é o responsável pela ação (é o aluno que evade, que abandona, que escapa...).

Ao realizar uma pesquisa bibliográfica para dar suporte a este projeto de pesquisa, deparamo-nos com um silêncio, um vazio. Esse silêncio tem sido a forma de fazer frente à complexidade do problema da evasão escolar.

O termo Evasão Escolar pode ser definido como: o abandono da escola pelo aluno. Ao lado da repetência, tem sido considerado como um dos principais problemas da educação brasileira. Acredita-se, inclusive, que um dos fatores que causam a evasão é o desânimo dos alunos pelas sucessivas repetências. Assim, os dois problemas podem, de alguma forma, estar relacionados. Para combater a evasão escolar, as políticas educacionais passaram a atuar, principalmente a partir de meados dos anos 90, em duas frentes: uma de ação imediata que busca resgatar o aluno evadido, e outra de reestruturação do ensino para mantê-lo na escola)¹.

Patto (1999), que estuda a questão do fracasso escolar, reforça esta idéia de inter-relação entre a repetência e a evasão escolar. Quem repete o ano, fracassa porque não aprendeu o que deveria no tempo proposto. E o aluno que se evade fracassa porque fica fora desta possibilidade de aprender no tempo determinado. Para Pain (1999) o aluno que não aprende não realiza nenhuma das funções sociais da educação.

O termo “evasão escolar”, que remete a um sujeito que abandonou os estudos, contraditoriamente não explica os motivos do abandono. Sabemos que esse abandono da escola não é necessariamente um desistir de aprender, ou de estudar, pois há casos em que o aluno volta a estudar em outra instituição, em outro tempo. Há, por outro lado, situações em que o sujeito perdeu o desejo e criou mecanismos de distanciamento.

Esta falta de desejo, de interesse, este desânimo com relação ao aprender pode ser uma resposta reativa ao sistema escolar ou pode estar vinculado a uma demanda de angústia e sofrimento do aluno que encontra como forma de expressão a inibição cognitiva. Para Fernandes (2001) é importante diferenciar a questão “do problema de aprendizagem reativo”,

¹ MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. "Evasão escolar" (verbetes). *Diccionario Interativo da Educação Brasileira* - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora. Disponível em <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=363> acessado em 30/11/2006.

fracasso escolar, “do problema de aprendizagem sintoma”, inibição cognitiva, para buscar um encaminhamento adequado.

Assim, este projeto de pesquisa se propõe a estudar os alunos que desistiram de aprender no CEFET-SC, conhecer quais os motivos dessa desistência, fazer um levantamento no sentido de apurar se a saída da instituição também implica a saída do sistema de ensino (outras escolas). Pesquisar para conhecer a realidade dos nossos alunos, para poder relacionar nossa oferta às necessidades e anseios da sociedade onde estamos inseridos.

Segundo Brandão *et al.*(1983, p11), a questão da evasão escolar e da repetência precisa passar pelo conhecimento da forma como a escola pública trabalha com sua clientela dominante, em uma visão contextualizada das questões da escola, de forma a possibilitar o conhecimento da totalidade do processo, que se desenvolve no sistema escolar.

Para isso, é preciso que a escola seja atingida pelo estágio de compreensão crítica de sua prática e adquira a capacidade de refletir sobre o seu fazer de forma articulada com os interesses populares. Isso, trazido para o contexto desta pesquisa, exigirá dos profissionais do CEFET-SC a busca de um saber fazer novo.

4.1.2. Seleção, Permanência e Evasão

As discussões que se fazem sobre o processo de seletividade da escola apontam para duas ordens de fatores: os intra-escolares, que estão relacionados à forma como está organizado o trabalho pedagógico – conteúdos e metodologia de ensino, interações professor-aluno e normas de avaliação; e os extra-escolares que fazem com que a educação escolar seja fortemente determinada pelas condições socioeconômicas da sociedade (MELLO, 1981).

A acentuada desigualdade social do país, aliada às atuais direções das políticas públicas, reflete-se na precariedade do atendimento à população, como mostram os serviços de saúde e educação, por exemplo. Seus reflexos na educação manifestam-se como problemas educacionais, mas têm origem social, e não podem apenas ser resolvidos no âmbito do espaço escolar. As dificuldades sociais não se restringem aos alunos, dificultando sua frequência regular e seu desempenho, mas reproduzem-se do mesmo modo na precariedade do atendimento escolar.

Apesar de a Constituição Brasileira, no seu artigo 206, declarar que todos têm igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, poucos resistem ao processo de exclusão. Conforme dados do Censo Escolar (MEC/INEP, 2001), o contingente de crianças e adolescentes que se encontra fora da escola ainda é bastante significativo: 1,1 milhão de indivíduos que tinham entre 10 e 14 anos e seis milhões dos que tinham entre 15 e 19 anos não estudavam em 2000. Também, os dados sobre o atraso e a evasão escolar no país revelam índices, igualmente, elevados. No Ensino Fundamental, 39% dos alunos têm idade superior à adequada para a série que cursam. Por lei, a faixa etária destinada à educação básica é de 6 a 14 anos para Ensino Fundamental e de 15 a 18 anos para o Ensino Médio. No Ensino Médio, esse índice é de 53%. É particularmente nesse nível de ensino que se encontra a maior taxa de abandono, sendo de 16,7%, em 2000, sugerindo que o abandono e, possivelmente, a evasão escolar sejam fenômenos de classe, relacionados à necessidade de sobrevivência e maiores problemas de conciliação entre estudo e trabalho. Esses dados estão diretamente relacionados às profundas desigualdades socioeconômicas, contribuindo para que o acesso à escolarização, para um grande contingente de pessoas, ocorra mais tarde, como também para que a trajetória escolar seja interrompida precocemente. O empobrecimento crescente da população tem levado, cada vez mais cedo, um grande número de crianças e jovens ao mundo do trabalho, na forma de subemprego. Buscar meios de sobrevivência que amenizem suas péssimas condições de vida, contribuir para o sustento da família, tem se tornado uma prática constante no cotidiano de crianças e adolescentes brasileiros. Essa realidade indica que a “pobreza vem dificultando e afastando as crianças e adolescentes da vida escolar” (FRIGOTTO, 1991, p.53).

Apesar dos limites impostos pela condição de uma classe social desfavorecida, esses alunos buscam com persistência a escola básica, por motivos diversos, inclusive visando a ascensão social. Contrapondo-se a esse processo de exclusão social, constituem-se as reivindicações dos movimentos populares pela expansão do ensino de segundo grau (SPOSITO, 1993). Analisando a luta por educação nos movimentos populares, a referida autora ressalta que as manifestações expressavam que não basta a “garantia de acesso ao ensino de primeiro grau, é preciso conquistar a continuidade e, mais que isso, o direito de volta ao estudo às populações excluídas da escola pública” (SPOSITO, 1993, p.105). Embora se reconheça que somente a igualdade social e econômica garante a igualdade de condições para ter acesso aos benefícios educacionais (MELLO, 1982) e admita-se que a escola é

fortemente determinada pelo sistema social no qual se insere, ela não deixa de constituir, também, um espaço favorável à mudança, refletindo, portanto, no próprio sistema social. Nesse sentido, a constatação de que a “escola não é o principal motor da transformação social não deve encobrir a perspectiva de uma atuação transformadora no interior da escola” (ROSEMBERG, s.d., p.30).

É, pois, nesse espaço contraditório em que a escola determina e é determinada pelas condições sociais que reside a probabilidade de ela atuar a fim de melhorar suas condições, repercutindo, desse modo, em maiores oportunidades de acesso e permanência aos alunos das camadas populares. As estatísticas demonstram que, sobretudo, o aluno menos favorecido economicamente é penalizado pela situação do fenômeno do fracasso escolar que grassa a realidade educacional, corroborando dessa maneira para a idéia de que há uma relação direta de tal fenômeno com a situação de classe (BRANDÃO, 1985).

A função seletiva e excludente da escola não se dá somente quando ela não se abre para absorver a totalidade dos indivíduos que a procuram (FERRARI, 1999), mas ocorre também por meio da organização do trabalho pedagógico em seus diversos aspectos: conteúdo, metodologia e normas de avaliação. Tal forma tem se constituído por conteúdos acrílicos, sem muita significância e relevância social para os alunos. Sem a devida compreensão das determinações sociais que incorporam o que ensinar, como ensinar e para que ensinar, muitas escolas tendem a reproduzir em sua prática educativa um trabalho alienado, um ensino mecânico e burocrático.

Outro aspecto pedagógico a contribuir para a seletividade na escola refere-se à prática da avaliação que pode constituir um mecanismo de êxito e permanência ou eliminação dos alunos na escola. No processo de avaliação adotado na grande maioria das escolas, os alunos são medidos, julgados e classificados conforme o grau de comparação do desempenho de certas habilidades e capacidades intelectuais, de seu comportamento e de certos valores com os objetivos proclamados pela escola. Tradicionalmente, a prática avaliativa comporta quatro componentes: a escolha dos aspectos da realidade que devem merecer a atenção do avaliador, o julgamento do valor, a comparação com um padrão ideal e, por último, uma tomada de decisão (LUCKESI, 1997).

Assim, os resultados das avaliações, ao se transformarem em notas ou conceitos, determinam o destino dos alunos no decorrer de sua escolaridade: excluídos ou mantidos. Dessa forma, ao estabelecer um juízo de valor sobre o desempenho do aluno, a escola

certifica o aprendido e o não aprendido, credencia os aptos e os não aptos, os que sabem dos que não sabem.

A busca de ampliação dos níveis de escolaridade não se prende apenas às mudanças no mundo do trabalho, mas também às exigências de novas relações com o conhecimento para se viver em sociedade; o que, para a grande maioria da população, só pode ocorrer por meio da escola. Para os que vivem do trabalho, [...] a escola é o único espaço disponível para aprender e compreender o mundo do trabalho, pela mediação do conhecimento, enquanto produto e enquanto processo da práxis humana, na perspectiva da produção material e social de existência (KUENZER, 2001, p.35).

Além desses aspectos, não se pode deixar de destacar a própria forma de acesso às vagas nesta instituição que, por si só, apresenta-se como uma barreira “democrática” a ser transposta. O exame de seleção ideologicamente propõe-se a assegurar a todos os indivíduos oportunidades iguais para serem desiguais.

4.1.3. A Evasão no CEFET-SC

Analisando os dados relativos à evasão no CEFET-SC, apresentados nos Relatórios de Gestão de 2003/2, 2004/1 e 2004/2, constatou-se um grande número de alunos que se afastam da escola².

Nessa análise, verificou-se que o Ensino Médio regular apresenta um percentual de evasão menor que os demais cursos. É comum que o aluno encare esse nível de ensino como uma etapa que encerra um ciclo de sua formação, imprescindível para dar continuidade a outras modalidades que, posteriormente, vão lhe qualificar para uma profissão (ver figura 2).

² Embora os dados apresentados em tais relatórios estejam incompletos, essa foi a fonte utilizada no primeiro momento de levantamento de dados para a pesquisa. Os dados relativos à reprovação não constam no relatório de Gestão de 2004/2.

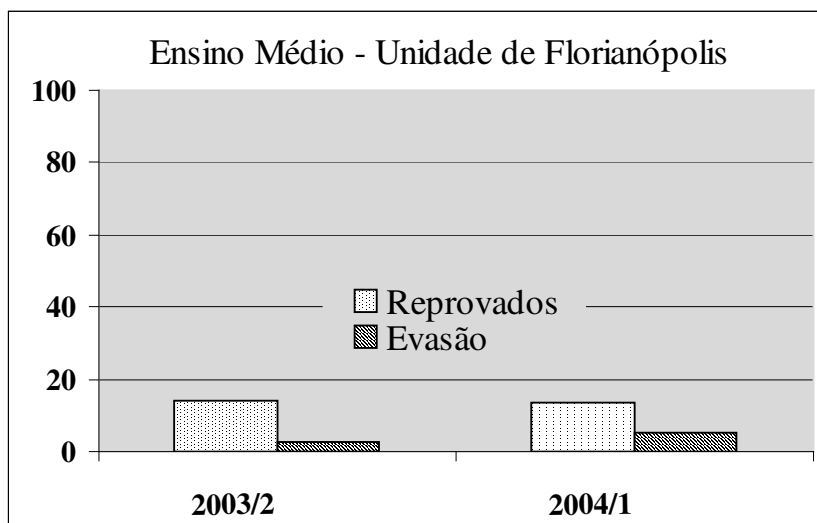


Figura 2: Reprovação e evasão no Ensino Médio - Unidade de Florianópolis

Em contrapartida, os dados relativos aos cursos técnicos, superiores e Ensino Médio para Jovens e Adultos indicam que há uma perda significativa de alunos. Pode-se, por exemplo, observar na figura 3 a diferença entre os índices de evasão do Ensino Médio em comparação aos índices de evasão do Ensino Médio para Jovens e Adultos. Embora esses dados refiram-se a apenas um semestre letivo (2004/1), são suficientes para indicar a necessidade de se dedicar uma atenção especial a essa modalidade, posto que a evasão somada à repetência chegam a 33,33 % dos alunos.

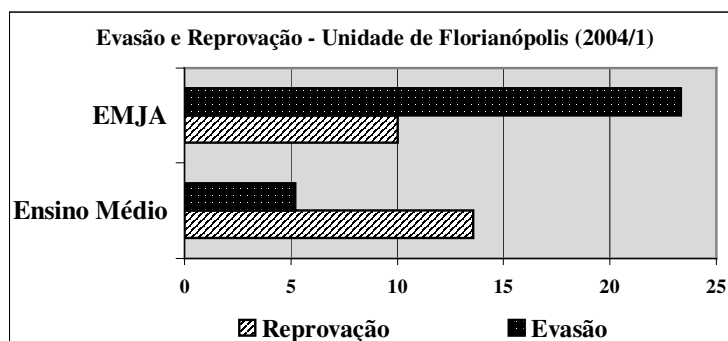


Figura 3: Reprovação e evasão no Ensino Médio - Unidade de Florianópolis

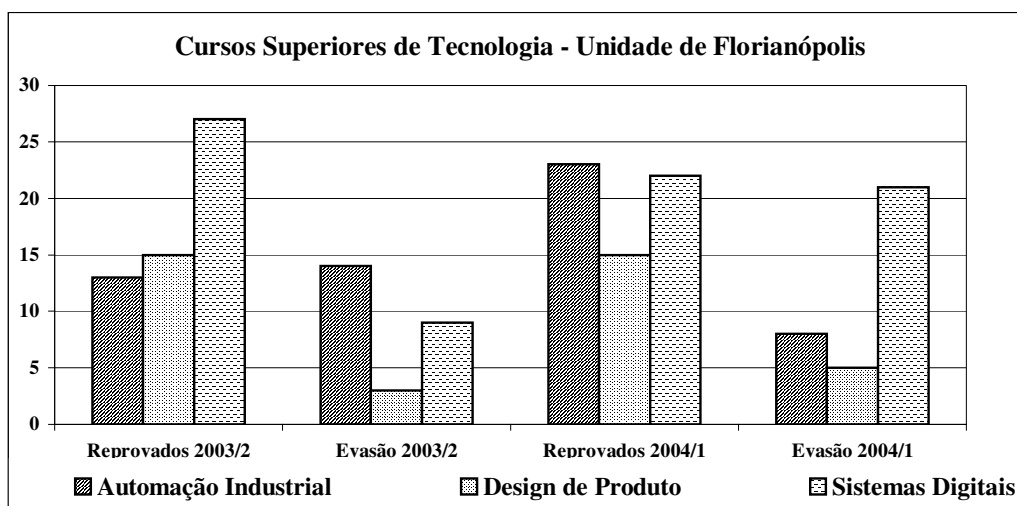


Figura 4: CSTs da Unidade Florianópolis - reprovados e evadidos por semestre letivo

Observou-se que nos Cursos Superiores de Tecnologia o número de reprovações também foi expressivo. Apesar de ser recente no CEFET-SC a implantação desse nível de ensino, os dados relativos a 2003/2 e 2004/1 indicam que o resultado alcançado ficou muito aquém do desejado³.

Dentre os Cursos Técnicos de nível médio do CEFET-SC, alguns apresentaram alterações significativas nos percentuais de evasão, de um ano para outro, causando um estranhamento e indicando a necessidade de se buscar os motivos dessas alterações. Em alguns dos cursos, o percentual de evasão diminuiu. De acordo com os dados dos Relatórios de Gestão de 2003/2, 2004/1 e 2004/2, são eles: Geomensura, Eletrotécnica, Mecânica, Meio Ambiente, Saneamento. Em outros cursos, os índices aumentaram. Ressalta-se, porém, que os dados não são totalmente confiáveis por estarem incompletos.

No curso de Eletrotécnica, por exemplo, em 2003/1 o índice de evasão foi de 8,59%, passando para 22,95% em 2003/2, em 2004/1 foi de 12,99% e, em 2004/2, para 7,51%. Há que se ressaltar, porém, que, no mesmo período, quando a evasão reduziu a reprovação apresentou índices altos.

³ No Relatório de Gestão de 2004/2, não constam os dados relativos à reprovação. Por este motivo, não foi acrescentado ao gráfico e à análise.

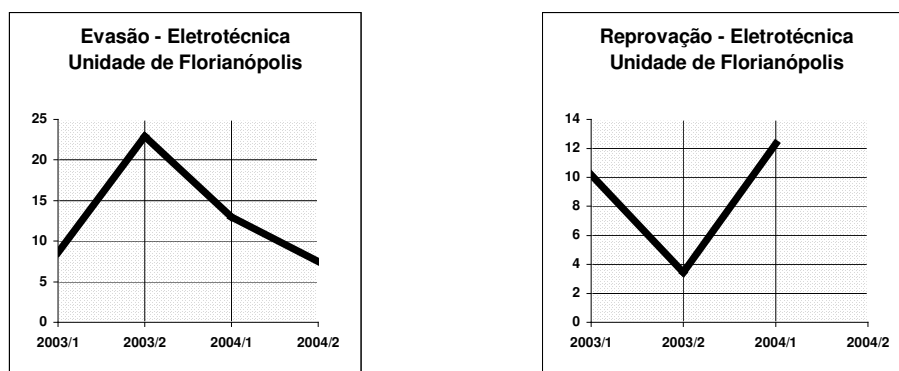


Figura 5 e 6 : Evasão e reprovação no curso de Eletrotécnica da Unidade de Florianópolis.

O curso de Mecânica apresentou em 2003/2, um índice de 21,88%, passando em 2004/1 para 15,75%, e em 2004/2 para 6,3%.

No curso de Meio Ambiente, em 2003/2, o índice de evasão foi de 28,30% e o de reprovação foi de 3,77%. Em 2004/1 o índice de evasão caiu para 9,09% e a reprovação foi de 4,55%, porém, em 2004/2, o índice de evasão se manteve baixo, apenas 6,78%.

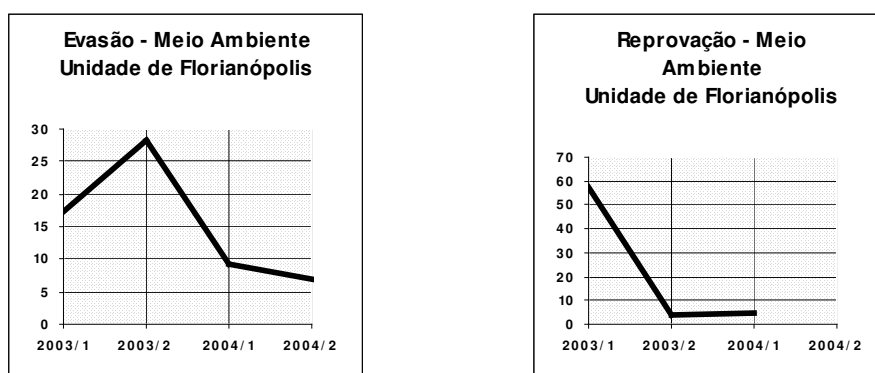


Figura 7 e 8 : Evasão e reprovação no curso de Meio Ambiente da Unidade de Florianópolis.

Com uma evolução um pouco diferente, no curso de Sistemas de Informação os índices aumentaram significativamente. De acordo com os Relatórios de Gestão, o índice de evasão em 2003/2, foi de 10,77%, passando em 2004/1 para 28,57%, e em 2004/2 para 16%. Em 2005/1, o índice de reprovação foi de 10,91% e o de evasão caiu para 12,73%. Se tomarmos os índices isoladamente, parecem baixos, mas somados chega-se a 23,64% de fracasso escolar.

Num trabalho realizado por ocasião das discussões para elaboração do Projeto Político Pedagógico - PPP, foi perguntado se a instituição conhecia os motivos do afastamento de alunos, quais eram e o que a escola estava fazendo para solucionar o problema. Naquela ocasião, na Unidade São José, não era realizado um acompanhamento sistemático quando o aluno desistia do curso sem comunicar a escola, entretanto, era realizado quando o mesmo procurava a Coordenação de Suporte Educacional para comunicar o seu interesse em trancar ou cancelar o curso.

Nos casos de abandono, quando o aluno parava de freqüentar as aulas e o Suporte Educacional tomava conhecimento por comunicado do coordenador de curso ou professor, realizava-se um contato com o aluno para identificar o(s) motivo(s) do abandono e a possibilidade de seu retorno. No semestre 2006/1 foram realizados contatos com os alunos desistentes, cujos motivos da evasão são apresentados no anexo 5.

Na mesma pesquisa para o PPP, constatou-se que na Unidade Florianópolis o acompanhamento era realizado nos casos de trancamento ou transferência para outra instituição de ensino, por meio de requerimento próprio junto às Gerências Educacionais. Ficou evidenciado também, que quando os alunos resolviam abandonar o curso, não comunicavam a escola e que a mesma não realizava um contato sistemático para detectar as causas do afastamento.

Sabe-se que a evasão escolar é um problema complexo e que está relacionado com outros importantes temas de ordem pedagógica, como formas de avaliação, reprovação escolar, organização curricular e trabalho docente. Portanto, este é um momento também de reflexão sobre a necessidade de reestruturação interna que implica a discussão e avaliação dessas questões enumeradas acima. Assim, poderiam ser identificados os problemas existentes para que possam ser resolvidos, na tentativa de oferecer uma educação que venha atender, de fato, às necessidades do indivíduo e da sociedade e, principalmente, superar o processo da evasão escolar e da repetência.

Acrescenta-se, ainda, que os dados mostrados no Relatório de Gestão 2005 (p. 61) revelam que, no CEFET-SC, o custo aluno/ano foi de R\$12.184,21. Cabe ressaltar que, desse valor, o gasto com pessoal foi de R\$8.336,00/aluno.

Isso indica que há um investimento significativo com a educação dos alunos que estudam no CEFET-SC, fato que eleva a responsabilidade social do CEFET-SC com o êxito desses alunos.

4.2. Hipóteses

- O fracasso escolar (evasão e repetência) no CEFET-SC está relacionado a fatores externos e/ou fatores internos. São fatores externos à escola: problemas de ordem familiar, mau uso da moratória social⁴, desemprego ou necessidade premente que o aluno tem de ingressar no mercado de trabalho para prover o próprio sustento e/ou colaborar na renda familiar. São fatores internos: a organização curricular, questões metodológicas, forma de avaliação, reprovação;
- O tempo que o aluno ficou afastado da escola;
- Dificuldades de aprendizagem;
- A modalidade de ensino cursado pelo discente influencia no índice de evasão;
- As normas internas da instituição dificultam em alguns casos o êxito da jornada escolar empreendida pelo educando;
- O status social da Instituição e/ou da titulação.

4.3. Observação

Esta etapa tem por objetivo descobrir as características do problema. Como tarefas têm-se: a coleta de dados e a observação no local. Neste momento é importante ressaltar que quanto mais tempo se investir, mais fácil será resolver o problema.

Na elaboração dos instrumentos de coleta de dados, deve-se levar em consideração os vários pontos de vista, ou seja, realmente estratificar o problema.

As variáveis descritas a seguir devem estar no foco da observação e as perguntas: “o que”, “quem”, “quando”, “onde”, “por que” e “como” devem ser respondidas para cada variável.

⁴Moratória Social seria o período de tempo no qual jovens pertencentes às classes mais abastadas da nossa sociedade permanecem isentos de responsabilidades e livres para o seu desenvolvimento pessoal, capacitação e estudo. Essa situação difere do caso do tempo livre que é vivenciado forçadamente pelos jovens das classes mais desfavorecidas em função da crise econômica e do desemprego e que em situações extremas poderá levá-los a situações de risco. Este nosso entendimento de moratória social está de acordo com Camacho (2004), onde esta propõe uma revisão deste conceito a partir de Margulis.

- a. Tempo –variação por semestre, por período.
- b. Local – a cidade em que se encontra a Unidade de Ensino.
- c. Tipo – a modalidade de ensino, a área do curso.
- d. Sintonia – atuação no processo para amenização do problema.
- e. Indivíduo – a condição socioeconômica, a faixa etária.

A etapa de observação no âmbito deste projeto se concretizará com a realização das atividades do CEFET-SC em duas frentes: uma para a evasão e outra para a reprovação.

4.3.1. Observação da Evasão

1. Aplicação de instrumento (questionário) pelas coordenações de curso com os alunos evadidos no semestre 2006/2 (Anexo 2). Para a aplicação do instrumento faz-se necessário o treinamento dos servidores que trabalham no apoio às coordenações de curso.
2. Realização de entrevista com os coordenadores de curso pelos setores pedagógicos das Unidades de Ensino (Anexo 3).
3. Acompanhamento sistemático da freqüência dos alunos pelos docentes e coordenações de curso no semestre 2007/1 (Anexo 4). Os docentes deverão estar envolvidos e sensibilizados.
4. Atuação das coordenações de curso e dos setores pedagógicos para permanência e êxito do educando, por meio de ações individualizadas (Anexo 5).

Tarefas	Ano 2007											
	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez
1 e 2			X									
3		X	X	X	X	X	X					
4		X	X	X	X	X	X					

Tabela 1: Cronograma – Observação da Evasão

4.3.2. Observação da Reprovação

O problema da repetência pode estar relacionado a três grandes fatores, a saber: hábitos inadequados de estudo dos alunos; diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos; professores com metodologias e formas de avaliação inadequadas.

Para aprofundar este diagnóstico, propõe-se acompanhar de forma sistemática algumas ações que já estão e/ou serão realizadas nas Unidades do CEFET-SC, tais como:

- Projeto: Hábitos de Estudos no Ensino Médio da Unidade de Florianópolis (falar com as meninas da orientação)
- Monitoria para os alunos do Ensino Superior da Unidade de Florianópolis (Proposta para a Regulamentação da Monitoria do CEFET-SC, em anexo);
- Atendimento paralelo aos alunos realizado pelos professores nas Unidades de São José e Florianópolis;
- Projeto piloto de capacitação para os professores do Curso Superior de Tecnologia em Automação Industrial (em fase de discussão);

Tarefas	Ano 2007											
	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez
Aplicação de instrumento			X									
Realização de entrevista		X	X	X	X	X	X					
Acompanhamento frequência		X	X	X	X	X	X					
Ações individualizadas			X	X	X	X	X					
Motivação para os estudos			X	X	X	X	X					
Monitoria			X	X	X	X	X					
Atendimento paralelo			X	X	X	X	X					
Projeto piloto de capacitação			X	X	X	X	X					

Tabela 2: Cronograma – Observação da Reprovação

4.4. Análise

A etapa de análise tem o objetivo de definir as causas fundamentais do problema do fracasso escolar no CEFET-SC. O levantamento das causas mais prováveis deve ser realizado por um grupo de trabalho de modo a envolver de forma participativa todas as pessoas que possam contribuir. Para auxiliar nessa etapa, sugere-se usar como ferramentas, a “brain storm” e o “diagrama de causa e efeito”.

As causas levantadas nessa etapa serão contrastadas com aquelas levantadas na etapa de observação para se eliminar as de pouca ou nenhuma influência e se evidenciar as fundamentais.

Com as causas fundamentais levantadas as hipóteses anteriormente elaboradas devem ser testadas e, se necessário, agregarem-se novos dados ao processo.

Resumidamente, durante a etapa de análise serão executadas as seguintes tarefa:

1. Definição das causas influentes;
2. Escolha das causas mais prováveis: Refinamento das hipóteses;
3. Análise das causas mais prováveis: Verificação das hipóteses.

Tarefas	Ano 2007											
	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez
Definição das causas influentes						X	X					
Escolha das causas mais prováveis							X	X				
Análise das causas mais prováveis							X	X				

Tabela 3: Cronograma - Análise

4.5. Plano de Ação

Como tarefa posterior à análise, essa etapa tem por objetivo elaborar a estratégia de ação certificando-se de que a mesma esteja focada nas causas fundamentais do problema e

não sobre os seus efeitos. Com o estabelecimento da estratégia de ação, o plano de ação será elaborado para o bloqueio das causas fundamentais.

O Plano de ação deverá definir o que será feito, quando será feito, quem irá fazer, onde será feito, por que será feito, como será feito, as metas a serem alcançadas,

4.6. Ação

Após a elaboração do plano de ação, este será implantado através das seguintes tarefas:

- Treinamento: serão apresentadas aos envolvidos as ações, certificando-se de que todos entendam e concordem com o trabalho a ser realizado;
- Execução da Ação: durante a execução todos os resultados bons ou ruins devem ser registrados.

4.7. Verificação

A etapa de verificação é de suma importância, pois neste momento, se fará a comparação dos resultados antes e após a ação. Uma listagem dos efeitos indesejáveis será elaborada com o objetivo de se verificar se o problema persiste e/ou efeitos secundários foram gerados com as ações.

Se o bloqueio ao problema não foi efetivo, deve-se retornar a etapa de observação para coleta de novos dados.

4.8. Padronização

Com o problema bloqueado, elaboram-se procedimentos que serão adotados Institucionalmente para que o problema não retorne. Essa de etapa de padronização é executada pelas seguintes tarefas:

- Elaboração do procedimento padrão;

- ☞ Comunicação;
- ☞ Educação e treinamento;
- ☞ Acompanhamento da utilização do padrão.

4.9. Conclusão

Para garantir a qualidade do processo é importante se ter uma etapa de conclusão do projeto. Nessa etapa, vai-se elaborar uma relação dos problemas remanescentes e planejar uma nova rodada do método de solução de problemas para aqueles que forem relevantes. Ainda nessa etapa, se faz necessária uma reflexão sobre o projeto seus ganhos e suas perdas.

5. PERÍODO DE EXECUÇÃO

2006/2 – Elaboração do projeto/Identificação do Problema

2007/1 – Observação, Análise e Plano de Ação

2007/2 – Ação, Verificação

2008/1 - Padronização e Conclusão

Etapas	Ano 2007											
	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez
2		X	X	X	X	X	X					
3						X	X	X				
4							X	X				
5								X	X	X	X	
6												
Etapas	Ano 2008											
	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez
7		X	X									
8			X	X								

Tabela 4: Cronograma do Projeto

6. ORÇAMENTO

Este projeto necessita de previsão orçamentária para implantar as ações propostas. O quadro a seguir indica o orçamento inicialmente planejado, sendo que alterações podem ocorrer durante sua execução.

Especificação	Valor R\$	Início	Término
Material de Consumo	1.500,00	FEV/07	NOV/07
Serviços de Terceiros Pessoa Física / Jurídica	12.000,00	FEV/07	NOV/07
Diárias	5.000,00	FEV/07	NOV/07
Passagens	8.000,00	FEV/07	NOV/07
Total	26.500,00		

Tabela 5: Orçamento

7. RESULTADOS ESPERADOS

Por meio da efetivação das ações propostas por esse projeto, espera-se atingir os seguintes resultados:

- Reduzir o índice de evasão no CEFET-SC para 10%
- Diminuir o índice de reprovação dos alunos no CEFET-SC
- Implementar um processo de acompanhamento sistemático da frequência do aluno na Instituição

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel G. *Da escola carente à escola possível*. São Paulo: Loyola, 1986.

_____. O direito do trabalhador à educação. In: GOMES, Carlos Minayo et al. *Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez, 1987.

_____. Fracasso e êxito: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWICZ, Anete. MOLL, Jacqueline. *Para além do fracasso escolar*. 6 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

BEDRAN, Maria Ignez Saad. Avaliação de estudos e pesquisas sobre a profissionalização do ensino de 2º grau no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, 65 (149): jan/abr. 1984.

BOBBIO, Norberto. *O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

BRANDÃO, Zaia (Org.). *Democratização do ensino: meta ou mito?* 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1985.

BRANDÃO, Zaia et al. *A escola em questão: evasão e repetência no Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1985.

CAMACHO, Luíza Mitiko Yshiguro. *A invisibilidade da juventude na vida escolar*. In: PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 325-343, jul./dez. 2004. Acesso em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectivas.html> em 28 de novembro de 2006 às 17h53min.

CORDIÉ, Anny. *Los retrasados no existen*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1994.

CORDIÉ, Anny. *Malestar en el docente*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1998.

CHAUÍ, Marilena. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CUNHA, Luiz Antônio. , GÓES, M. de. *O golpe na educação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

_____. Educação na transição para a democracia: o caso do Brasil. *Educação e Realidade*, Porto Alegre: 13 (2): jul/dez. 1988.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e contradição*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

D'ÁVILA, José Luís Piôto. Trajetória escolar: investimento familiar e determinação de classe. *Educação & Sociedade*, ano XIX, n.62, abr., p.31-63.]

FRANCO, Maria Aparecida Ciavatta; CASTRO, Cláudio M. A. Contribuição da educação

técnica à mobilidade social. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo (36), p.41-60, fev. 1981.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: Impasses teóricos e práticos. *Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*. GOMES, Carlos Minayo et al. São Paulo: Cortez, 1987.

_____. *A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo, Cortez, 1995.

_____. *Formação técnico-profissional: avanço ou regressão ao dualismo, fragmentação e reducionismo economicista? II CONED*. Belo Horizonte: 1997.

_____. A escola como ambiente de aprendizagem. In: CASALI, Alípio et al. (Org.). *Educação e empregabilidade: novos caminhos de aprendizagem*. São Paulo: EDUSC, 1997.89

FRIGOTTO, Gaudêncio et al. Políticas educacionais no Brasil: desafios e propostas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 83, p.5-14, nov. 1992.

GATTI, Bernardete A. Democratização do ensino: uma reflexão sobre a realidade atual. *Em Aberto*, Brasília, ano 8, n. 44, out./dez. 1989.

GENTILI, Pablo. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das majorias. In: GENTILI, P. (Org.). *Pedagogia da exclusão*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

KUENZER, Acácia. *Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo*. São Paulo: Cortez. 1988.

_____. A reforma do ensino técnico no Brasil e suas conseqüências. In: FERRETTI, Celso J. et al. (org.). *Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?* São Paulo: Xamã, 1999.

_____. *Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MELLO, Guiomar Namó de. As condições intra-escolares na determinação da seletividade do ensino de 1º grau : um problema de pesquisa. In: *Seletividade sócio-econômica no ensino de 1º grau*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1981.

_____. *Fatores intra-escolares como mecanismo de seletividade no ensino de 1º grau*. Em Aberto, Brasília, ano 1, n. 6, 1982.

- _____. *O ensino médio em números: para que servem as estatísticas educacionais? In: Situação da educação básica no Brasil*. Brasília, MEC/Inep, 1999. Disponível em: <www://inep.gov.br/>. Acesso em: 10 fev. 2003.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade de. et al. (Org.). *Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- OLIVEIRA, Ramon. A divisão de tarefas na educação profissional brasileira. *Cadernos de Pesquisa*, n. 112, p. 185-203, março/2001.
- _____. Algumas questões para pensar a educação de nível técnico e a qualidade profissional. In: ZIBAS, Dagmar. AGUIAR, Márcia. BUENO, Maria Sylvia Simões. (Org.). *O ensino médio e a reforma da educação básica*. Brasília: Plano, 2002. Faculdade de Educação da USP, São Paulo: 1999.
- PAIN, Sara. *A Função da Ignorância*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PETEROSI, Helena Germignani. *Formação do professor para o ensino técnico*. São Paulo: Loyola, 1994.
- PUCCI, Bruno. SGUISSARDI, Valdemar. A qualidade do ensino para os alunos trabalhadores. *Em Aberto*, Brasília: ano 8, n. 44, out./dez. 1989.
- RIBEIRO, Sérgio Costa. *A educação e a inserção do Brasil na modernidade*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: n. 84, p. 63-82, fev. 1993.
- ROSEMBERG, Lia. *Educação e desigualdade social*. São Paulo: Loyola, s.d.
- ROSEMBERG, FÚLVIA. 2º Grau no Brasil: cobertura, clientela e recursos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (68): fevereiro 1989.
- SALGADO, Maria Umbelina Caiafa. Funções sociais do ensino de 2º grau nas condições do Brasil contemporâneo. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: (68): 9-20, fev.1989.
- SANTOS, Jailson Alves dos. A trajetória da educação profissional. In: *500 anos de educação no Brasil*. LOPES, Eliane Marta Teixeira et al. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- SPOSITO, Marília Pontes. *A ilusão fecunda: a luta por educação nos movimentos populares*. São Paulo: Hucitec, 1993.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

- ANDRÉ, M.E.D.A., LUDKE, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- ANDRÉ, M.E.D.A., LUDKE, M. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação*. São Paulo: Moderna, 1989.
- ARAÚJO FILHO, Guajarino de. *A dinâmica socio-técnica da zona franca de Manaus*.
- ARROYO, Miguel G. *Da escola carente à escola possível*. São Paulo: Loyola, 1986.
- _____. O direito do trabalhador à educação. In: GOMES, Carlos Minayo et al. *Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez, 1987.
- _____. Fracasso e êxito: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWICZ, Anete. MOLL, Jacqueline. *Para além do fracasso escolar*. 6 ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.
- BEDRAN, Maria Ignez Saad. Avaliação de estudos e pesquisas sobre a profissionalização do ensino de 2º grau no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, 65 (149): jan/abr. 1984.
- BOBBIO, Norberto. *O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- BRANDÃO, Zaia (Org.). *Democratização do ensino: meta ou mito?* 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1985.
- BRANDÃO, Zaia et al. *A escola em questão: evasão e repetência no Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1985.
- BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no Século XX*. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1984.
- BUENO, Maria Silva Simões. *Políticas atuais para o ensino médio*. Campinas, Papirus, 2000.
- CAMPOS, Vicente Falconi. *TQC Controle de Qualidade Total (no estilo japonês)*. Belo Horizonte, MG: Fundação Christiano Ottoni, Escola de Engenharia da UFMG, 1992 (Rio de Janeiro: Bloch Ed. S/A).
- CORDIÉ, Anny. *Los retrasados no existen*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1994.
- CORDIÉ, Anny. *Malestar en el docente*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1998.
- CHAUÍ, Marilena. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. 9. ed. São

- Paulo: Cortez, 2001.
- CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1996.
- CUNHA, Luiz Antônio. , GÓES, M. de. *O golpe na educação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- _____. Educação na transição para a democracia: o caso do Brasil. *Educação e Realidade*, Porto Alegre: 13 (2): jul/dez. 1988.
- _____. *Política educacional no Brasil: a profissionalização do Ensino Médio*. Rio de Janeiro: Eldorado, 1973.
- _____. *Ensino médio e ensino técnico: de volta ao passado?*. Educação e Filosofia, 12 (24), jul./dez., 1998.
- _____. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. 6. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.
- _____. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. n.14, maio/jun/ago 2000c.
- _____. *Educação, estado e democracia no Brasil*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- AGUIAR, Márcia. BUENO.
- CURY, Carlos Roberto Jamil et al. *A profissionalização do ensino na lei 5.692/71*. INEP, Brasília, 1982.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e contradição*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- Maria Sylvia Simões. (Org.) *O ensino médio e a reforma da educação básica*. Brasília: Plano, 2002.
- D'ÁVILA, José Luís Piôto. Trajetória escolar: investimento familiar e determinação de classe. *Educação & Sociedade*, ano XIX, n.62, abr., p.31-63.]
- FERNÁNDEZ, Florestan. *Educação e sociedade no Brasil*. São Paulo: Dominus, 1966.
- FRANCO, Maria Aparecida Ciavatta; CASTRO, Cláudio M. A. Contribuição da educação técnica à mobilidade social. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo (36), p.41-60, fev. 1981.
- FRANCO, Maria Laura P. B. O ensino de 2º grau: democratização? profissionalização? Ou nem uma coisa nem outra?. *Cadernos de Pesquisa*, 47, nov. 1983.
- FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado & Sociedade*. 6.ed. São Paulo: Moraes, 1986.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Crítica da organização do trabalho pedagógico. FRIGOTTO, Gaudêncio et al. *Pauperização, trabalho e educação: a profissionalização em questão*. I Seminário de Universidades pela integração Brasil – Argentina, realizado na Católica de

- Pernambuco, Recife: 1991. mimeografado.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: Impasses teóricos e práticos. *Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*. GOMES, Carlos Minayo et al. São Paulo: Cortez, 1987.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- FRIGOTTO, Gaudêncio et al. Políticas educacionais no Brasil: desafios e propostas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 83, p.5-14, nov. 1992.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo, Cortez, 1995.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *Formação técnico-profissional: avanço ou regressão ao dualismo, fragmentação e reducionismo economicista? II CONED*. Belo Horizonte: 1997.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A escola como ambiente de aprendizagem. In: CASALI, Alípio et al. (Org.). *Educação e empregabilidade: novos caminhos de aprendizagem*. São Paulo: EDUSC, 1997.89
- GAMBOA, Silvio. (org.) *Pesquisa educacional: quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Cortez. 1997.
- GATTI, Bernardete A. Democratização do ensino: uma reflexão sobre a realidade atual. *Em Aberto*, Brasília, ano 8, n. 44, out./dez. 1989.
- GENTILI, Pablo. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das majorias. In: GENTILI, P. (Org.). *Pedagogia da exclusão*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- GERMANO, José Willington. *Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)*. São Paulo: Cortez/UNICAMP, 1993.
- GOUVEIA, A.J. e HAVYGHUST, R. J. *Ensino Médio e desenvolvimento*. São Paulo: Melhoramento, 1969.
- KUENZER, Acácia. *Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo*. São Paulo: Cortez. 1988.
- _____. A reforma do ensino técnico no Brasil e suas conseqüências. In: FERRETTI, Celso J. et al. (org.). *Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?* São Paulo: Xamã, 1999.
- _____. *Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

- LESSA, Ricardo. *Amazônia: as raízes da destruição*. São Paulo: Atual, 1991.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- MACHADO, Lucília Regina de Souza. *Educação e divisão social do trabalho*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- MANN, Peter H. *Métodos de investigação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- MANFREDI, Silvia Maria. *Educação profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARTINS, Marcos Francisco. *Ensino técnico e globalização: cidadania ou submissão?* Campinas: Autores Associados, 2000.
- MELLO, Guiomar Namó de. As condições intra-escolares na determinação da seletividade do ensino de 1º grau : um problema de pesquisa. In: *Seletividade sócio-econômica no ensino de 1º grau*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1981.
- _____. O ensino técnico, a formação profissional e o mundo do trabalho: algumas questões de método. In: ZIBAS, Dagmar; AGUIAR, Márcia; BUENO, Maria Sylvia. (Org.) *O ensino médio e a reforma da educação básica*. Brasília: Plano, 2002.
- _____. Fatores intra-escolares como mecanismo de seletividade no ensino de 1º grau. *Em Aberto*, Brasília, ano 1, n. 6, 1982.
- _____. Ensino de 1º grau: estratégia da transição democrática. *Em Aberto*, Brasília, ano 4, n. 25, jan./mar. 1985.
- _____. O ensino médio em números: para que servem as estatísticas educacionais? In: *Situação da educação básica no Brasil*. Brasília, MEC/Inep, 1999. Disponível em: <www://inep.gov.br/>. Acesso em: 10 fev. 2003.
- MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. Ensino Médio e qualificação profissional: uma perspectiva histórica. In: BRUNO, Lúcia (Org.). *Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo: leituras selecionadas*. São Paulo: Atlas, 1996.
- MORAES, Carmem Sylvia Vidigal. (Coord.). *Diagnóstico da formação profissional: ramo metalúrgico*. São Paulo: Artchip, 1999.
- NEVES, Lúcia Maria Wanderley. *Educação e política no Brasil de hoje*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade de. et al. (Org.). *Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- OLIVEIRA, Ramon. A divisão de tarefas na educação profissional brasileira. *Cadernos de*

- Pesquisa*, n. 112, p. 185-203, março/2001.
- _____. Algumas questões para pensar a educação de nível técnico e a qualidade profissional. In: ZIBAS, Dagmar. AGUIAR, Márcia. BUENO, Maria Sylvia Simões. (Org.). *O ensino médio e a reforma da educação básica*. Brasília: Plano, 2002. Faculdade de Educação da USP, São Paulo: 1999.
- PAIN, Sara. *A Função da Ignorância*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PETEROSI, Helena Germignani. *Formação do professor para o ensino técnico*. São Paulo: Loyola, 1994.
- PETITAT, André. *A produção da escola/produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- PRADO JÚNIOR, Caio. *História econômica do Brasil*. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1976.
- PUCCI, Bruno. SGUISSARDI, Valdemar. A qualidade do ensino para os alunos trabalhadores. *Em Aberto*, Brasília: ano 8, n. 44, out./dez. 1989.
- QUIVY, Raymond. *Manual de investigação em ciências sociais: trajetos*. Lisboa: Gradiva, 1992.
- RIBEIRO, Sérgio Costa. *A educação e a inserção do Brasil na modernidade*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: n. 84, p. 63-82, fev. 1993.
- RODRIGUES, Neidson. *Estado, educação e desenvolvimento econômico*. São Paulo: Autores Associados, 1982.
- ROMANELLI, Otaíza. *História da educação no Brasil*. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- ROSEMBERG, Lia. *Educação e desigualdade social*. São Paulo: Loyola, s.d.
- ROSEMBERG, FÚLVIA. 2º Grau no Brasil: cobertura, clientela e recursos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (68): fevereiro 1989.
- SAVIANI, Dermeval. Análise crítica da organização escolar brasileira através das Leis 5.540/68 e 5.692/71. In: GARCIA, W. (org) *Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento*. São Paulo: Mc Graw-Hill/MEC, s.d.
- SALGADO, Maria Umbelina Caiafa. Funções sociais do ensino de 2º grau nas condições do Brasil contemporâneo. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: (68): 9-20, fev.1989.
- SANTOS, Jailson Alves dos. A trajetória da educação profissional. In: *500 anos de educação no Brasil*. LOPES, Eliane Marta Teixeira et al. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- SPOSITO, Marília Pontes. *A ilusão fecunda: a luta por educação nos movimentos populares*.

São Paulo: Hucitec, 1993.

SUÁREZ, Daniel. O princípio educativo da nova direita: neoliberalismo, ética e escola pública. In: GENTILI, P. (Org.). *Pedagogia da exclusão*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação é um direito*. São Paulo: Nacional, 1967.

ANEXOS

ANEXO 1

ENTREVISTA COM A ELETROTÉCNICA

Com a finalidade de identificar os motivos da discrepância nos dados de evasão de um ano para outro, resolvemos entrevistar às Gerências e Coordenações dos Cursos.

No dia 29 de agosto, fizemos uma entrevista com a gerência do curso de Eletrotécnica, cujos índices de evasão apresentaram uma redução significativa, passando de 22,95% em 2003/2 para 12,99% em 2004/1 e 7,51% em 2004/2, embora, altos níveis de reprovação se alternam com baixa reprovação e vice-versa, só encerrando este mecanismo, em 2005 quando ambos índices se mantiveram altos, 40 reprovados somados a 60 evadidos resultando em 100 casos de fracasso escolar, conforme pudemos constatar nos gráficos 3 e 4.

De acordo com o professor Carlos Ernani Veiga, que era o coordenador do curso no período, no ano de 2003 a coordenação iniciou um trabalho de pesquisa junto aos alunos para tentar detectar as causas do alto índice de evasão. Começaram telefonando para os alunos que não estavam freqüentando as aulas e duas eram as respostas mais freqüentes: “- Não quero mais estudar” e “incompatibilidade com o horário de trabalho”.

Quando o motivo da ausência às aulas era em função de trabalho, optou-se por mudar o aluno de turno, mesmo que este ainda estivesse cursando a primeira fase (mudança de turno, segundo a Organização Didática, não poderia ocorrer na primeira fase).

Iniciaram também um trabalho de acompanhamento aos alunos que estavam apresentando dificuldades. Logo em seguida ao conselho de classe, ligavam para os alunos para identificar as dificuldades individuais e ajudá-los a superá-las. Cada caso era tratado individualmente, e abriam-se exceções sempre que necessário, mesmo que não previstas nas normas gerais da escola.

Na entrevista, alguns professores do curso de Eletrotécnica apontaram a falta freqüente de alguns professores às aulas como sendo a maior queixa dos alunos em relação à instituição. Eles apresentaram também algumas sugestões para tornar o ambiente escolar mais agradável aos alunos, tais como: melhorar a área de convivência e melhorar a biblioteca. Sugeriram ainda que se fizesse um trabalho de motivação junto aos professores e que se procure sempre receber bem os alunos.

ANEXO 2

INSTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS COM EVADIDOS	
Nome: _____ Celular: _____ Ano de nascimento: _____	
RELAÇÃO COM O CEFET	
Ano de Ingresso _____ Ano de Saída do CEFET-SC _____	
1. POR QUE VOCÊ ESCOLHEU ESTUDAR NO CEFET/SC?	
<input type="checkbox"/> Porque oferecia o curso do seu interesse <input type="checkbox"/> Influência dos pais/outras pessoas <input type="checkbox"/> Perspectiva de crescimento profissional <input type="checkbox"/> Por ser uma instituição pública e gratuita <input type="checkbox"/> Qualidade de ensino <input type="checkbox"/> Outros motivos. Quais? _____	
CURSO SATISFAZIA ÀS SUAS EXPECTATIVAS?	
<input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim	
2. POR QUE VOCÊ TRANCOU/ABANDONOU O CURSO?	
<input type="checkbox"/> Falta de tempo para estudar <input type="checkbox"/> Incompatibilidade com o horário de trabalho <input type="checkbox"/> Dificuldades Financeiras	Responder questões 3 e 4
<input type="checkbox"/> Problemas familiares <input type="checkbox"/> Problemas de saúde	Responder questões 3
<input type="checkbox"/> Dificuldades (de aprendizagem) para acompanhar o curso <input type="checkbox"/> Reprovação <input type="checkbox"/> O curso não atendeu às suas expectativas <input type="checkbox"/> Problemas de relacionamento com algum professor <input type="checkbox"/> Problemas de relacionamento com colegas <input type="checkbox"/> Greve	Responder questões 4 e 5
<input type="checkbox"/> Aprovação no vestibular Aonde? <input type="checkbox"/> No CEFET <input type="checkbox"/> Outra instituição Qual ? Qual curso? _____	Responder questão 4

<input type="checkbox"/> Outros motivos. Quais? _____ _____	Registrar
3. PESSOAS E SÓCIO-ECONÔMICAS	
ESTADO CIVIL	
<input type="checkbox"/> casado <input type="checkbox"/> solteiro <input type="checkbox"/> separado <input type="checkbox"/> União estável <input type="checkbox"/> viúvo	
TEM FILHOS?	
<input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim Quantos menores de 16 anos? ____	
MORADIA	
Município _____ Bairro _____	
VOCÊ MORA:	
<input type="checkbox"/> Sozinho <input type="checkbox"/> Com pais <input type="checkbox"/> Com parentes <input type="checkbox"/> Com cônjuge	
<input type="checkbox"/> República/casa de estudante <input type="checkbox"/> Pensão <input type="checkbox"/> Outros	
O IMÓVEL É:	
<input type="checkbox"/> Próprio <input type="checkbox"/> Alugado <input type="checkbox"/> Cedido	
QUANTOS IRMÃOS VOCÊ TEM?	
<input type="checkbox"/> nenhum <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> mais de 4	
VOCÊ EXERCE ATIVIDADE REMUNERADA?	
<input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim TIPO: <input type="checkbox"/> Emprego com carteira assinada	
<input type="checkbox"/> Bolsista	
<input type="checkbox"/> Estagiário	
<input type="checkbox"/> Autônomo	
RENDA:	
<input type="checkbox"/> Até 1 SM (Salários Mínimos) Entre 1 e 2 SM Entre 2 e 5 SM Acima de 5 SM	
DE QUE FORMA A SUA FAMÍLIA DEPENDE DO SEU RENDIMENTO?	
<input type="checkbox"/> Totalmente, pois só eu trabalho.	
<input type="checkbox"/> Parcialmente, pois outros membros da família trabalham.	
<input type="checkbox"/> Minha família não depende do meu salário.	

VOCÊ TEM EM SUA CASA UM LOCAL PARA ESTUDO?

Não Sim

VOCÊ CONSEGUE ORGANIZAR SEU TEMPO PARA ESTUDAR?

Não Sim Esta Organização é: Diária _____ horas. Semanal _____ horas.

VOCÊ TEM ACESSO À INTERNET EM CASA OU NO TRABALHO?

Não Sim

VOCÊ POSSUI HÁBITO DE LEITURA?

Não Sim

4 – RELAÇÃO COM O CEFET

Durante o curso, sentiu necessidade de apoio pedagógico, como aulas de reforço, monitoria ou recuperação de estudos, para poder acompanhar as disciplinas dos cursos?

Não Sim Quais? _____

Em sua opinião, o CEFET-SC ofereceu, durante a sua permanência no curso, todos os meios necessários para que você alcançasse os resultados esperados?

Sim Não. Por quê? _____

Você freqüentou algum atendimento especial (atendimento paralelo/monitoria/reforço) durante a sua permanência no CEFET-SC?

Não Sim. Qual/quais disciplina(s)?

Que sugestões você apresentaria ao CEFET-SC para aumentar o nível de satisfação e de permanência dos alunos nos cursos?

VOCÊ GOSTARIA DE CONTINUAR ESTUDANDO NO CEFET-SC?

Sim, para dar continuidade ao curso interrompido.

Sim, mas para fazer outro curso.

Não.

EM QUAL/QUAIS DISCIPLINAS VOCÊ MAIS SE DESTACAVA OU GOSTAVA DE ESTUDAR?

VOCÊ TEM EM SUA CASA UM LOCAL PARA ESTUDO?

Não Sim

VOCÊ CONSEGUE ORGANIZAR SEU TEMPO PARA ESTUDAR?

Não Sim Esta Organização é: Diária _____ horas. Semanal _____ horas.

VOCÊ POSSUI HÁBITO DE LEITURA?

Não Sim

ANEXO 3

OBSERVAÇÃO LOCAL – GESTORES E ADMINISTRATIVOS

GERÊNCIA DE _____ DATA: _____

COORDENAÇÃO DO CURSO DE _____

OBSERVAÇÃO LOCAL – GESTORES E ADMINISTRATIVOS

1. Número de falta dos alunos

1.1. A Gerência/coordenação acompanha o número mensal de faltas dos alunos?

Não Sim

1.2. A Gerência/coordenação procura saber o motivo das faltas dos alunos?

Não Sim

1.3. Quando se constata que um aluno está faltando muito, que encaminhamento é dado ao problema?

2. Abandono e evasão

2.1. A Gerência/coordenação busca compreender as causas do abandono ou da evasão em seus cursos?

Não Sim

2.2. A Gerência/coordenação adota alguma medida para trazer de volta alunos que se evadiram ?

Não Sim

2.3. Em caso afirmativo, essas medidas têm gerado bons resultados?

Não Sim

3. Atenção aos alunos com alguma defasagem de aprendizagem

3.1 No dia-a-dia, os professores dão atenção individual àqueles alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem?

Não Sim

3.2 A gerência oferece oportunidades especiais para alunos que têm dificuldades de aprendizagem (como lições extras, grupos de reforço, atendimento paralelo, monitoria, etc.)?

Não Sim

Quais? _____

3.3 Caso atividades como estas sejam oferecidas, elas conseguem fazer com que os alunos melhorem seu nível de aprendizagem?

Não Sim

Por quê? _____

3.4 A Gerência/coordenação sabe quais são as disciplinas que mais reprovam. Isso recebe atenção especial da direção e dos professores?

Não Sim

3.5 A Gerência/coordenação conhece as causas das reprovações?

Não Sim

Quais são as principais?

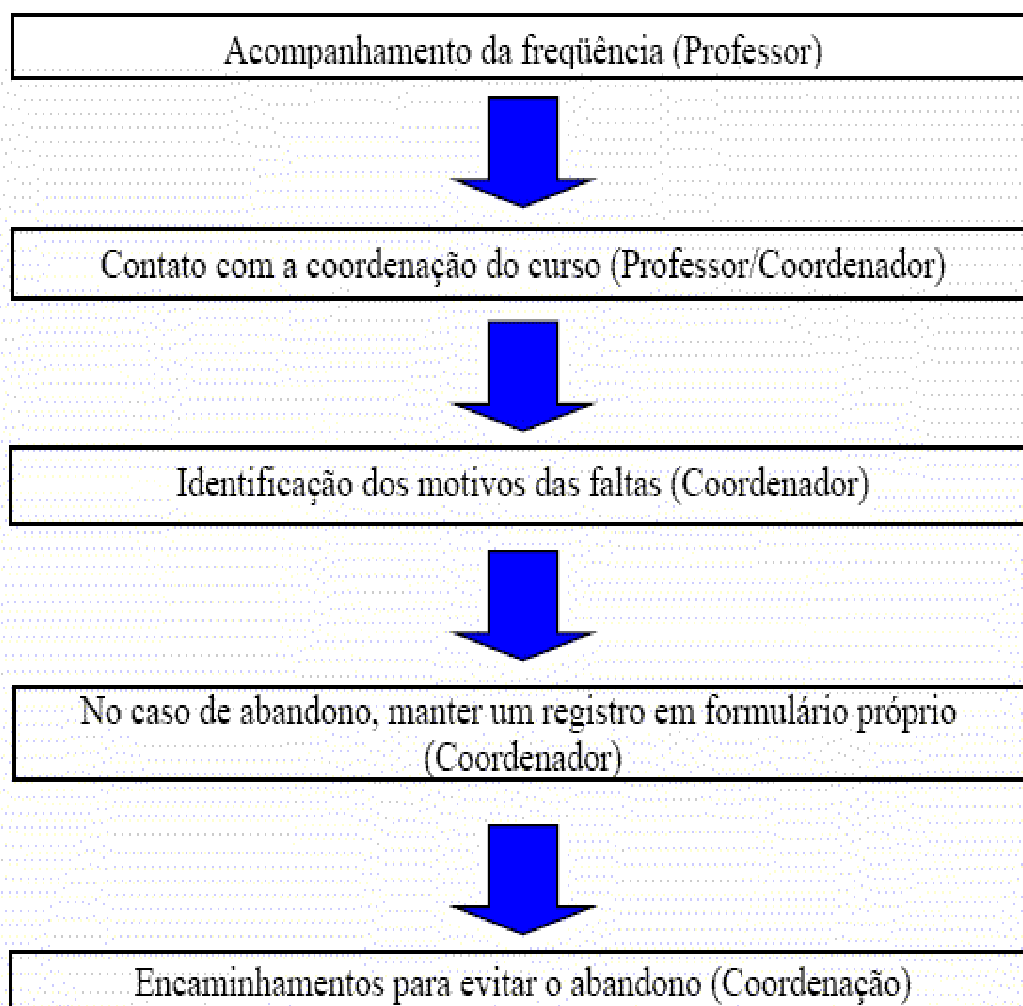
ANEXO 4

PROCEDIMENTOS PARA ACOMPANHAMENTO DA FREQUÊNCIA DOS ALUNOS NO CEFET/SC

- Acompanhamento da frequência do aluno por meio da observação sistemática/periódica do número de faltas de cada aluno
Professor: Diariamente/cotidianamente
Coordenador: Reunião de Avaliação (Conselho de Classe)
- Abordagem direta ao aluno em razão do número de faltas (ainda frequentando)
Professor: cotidianamente
Coordenador: cotidianamente (contato sistemático com os professores)
- No caso de desistência (ou de um possível trancamento), verificar o(s) motivos(s), antes do cancelamento pela escola:
 - A - Dificuldade de aprendizagem
 - B- Incompatibilidade de horário com trabalho ou outro compromisso
 - C- Falta de motivação/estímulo para o curso
 - D- Dificuldade econômica/financeira
 - E- Outros

Encaminhamentos:

- A- Recuperação paralela
 Grupo de reforço
 Atendimento especial
 Acionamento do Núcleo Pedagógico/Supervisão Pedagógica para trabalho com o(s) professor (es)
 Monitoramento
 Nivelamento
- B- Verificar possibilidade de troca de turno, casa haja vaga
- C- Encaminhamento para a Orientação Educacional
- D- Encaminhamento ao setor de Assistência ao Estudante e/ou comunicação com a Orientação Educacional
- E- Avaliação constante do curso

FLUXOGRAMA DE ACOMPANHAMENTO DA FREQUÊNCIA

FORMULÁRIO DE ACOMPANHAMENTO DE FREQUENCIA	
PELO PROFESSOR	
ALUNOS FALTANTES - UNIDADE CURRICULAR _____	
NOME: _____	MATRÍCULA _____
QUANTAS FALTAS: _____	NO PERÍODO DE _____ a _____
PELO COORDENADOR	
ESPECIFICAR O ENCAMINHAMENTO DADO:	



FORMULÁRIO DE ACOMPANHAMENTO DE FREQUENCIA	
PELO PROFESSOR	
ALUNOS FALTANTES - UNIDADE CURRICULAR _____	
NOME: _____	MATRÍCULA _____
QUANTAS FALTAS: _____	NO PERÍODO DE _____ a _____
PELO COORDENADOR	
ESPECIFICAR O ENCAMINHAMENTO DADO:	

ANEXO 5

RELATÓRIO SOBRE EVASÃO ESCOLAR NA UNIDADE DE SÃO JOSÉ – 2006/1

ENSINO MÉDIO

Dos 20 alunos que constam como desistentes do Ensino Médio, 14 foram contatados por telefone. Dos 14 alunos, 10 saíram da escola devido à greve e estão em colégios particulares; 3 saíram porque começaram a trabalhar, destes, 1 está cursando o Ensino Médio em escola pública no período noturno, outro pretende fazer o supletivo, e o terceiro cursou o supletivo, fez vestibular e está cursando pedagogia na UNIVALLE; 1 saiu para fazer o Terceirão. Não foi possível entrar em contato com 6 alunos, pelo fato de não haver ficha do aluno na escola com o telefone.

CURSO TÉCNICO DE REFRIGERAÇÃO E AR CONDICIONADO

Dos 25 alunos que constam como desistentes do curso técnico de RAC, 17 foram contatados por telefone. Destes 17 alunos, 3 não se identificaram com o curso e, atualmente, 2 estão cursando faculdade e 1 está fazendo curso pré-vestibular; 6 desistiram do curso para trabalhar; 1 ingressou na Marinha; 1 passou para o curso de bombeiro; 3 estão fazendo faculdade; 1 precisa ficar em casa para cuidar do filho; 1 não conseguiu acompanhar o curso; 1 desistiu por incompatibilidade de horário com o trabalho, porém hoje está desempregado, pretende reingressar. Não foi possível contatar 8 alunos, devido a alteração no telefone de contato, ou não atendem o telefone.

CURSO TÉCNICO DE TELECOMUNICAÇÕES

Dos 58 alunos que constam como desistentes do curso técnico de Telecomunicações, 34 foram contatados por telefone. Destes 34 alunos, 9 desistiram porque passaram no vestibular; 3 não se identificaram com o curso; 7 pararam por motivo de trabalho; 5 não conseguiram acompanhar o curso; 3 desistiram por motivo de doença e não sabiam que poderiam pedir trancamento; 2 pararam por causa da greve; 1 ingressou na marinha; 1 concluiu o curso de Redes e desistiu de Telefonia; 1 concluiu Telefonia e desistiu de Redes; 2 desses alunos constam como desistentes mas na verdade entraram com pedido de trancamento de matrícula. Não foi possível contatar com 24 alunos, devido a problemas com os telefones de contato.

CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM REDES MULTIMÍDIA E TELEFONIA

Dos 11 alunos que constam como desistentes do Tecnólogo, 7 foram contatados por telefone. Destes 7 alunos, 2 desistiram por terem passado no vestibular da UFSC e 1 passou na ESAG; 1 parou desmotivado pela greve; 1 desistiu por incompatibilidade de horário de trabalho; 1 não foi possível o contato; 1 é aluno nosso do curso técnico de telecomunicações e bolsista no almoxarifado de Tele/Noturno. Não foi possível o contato com 4 alunos pois não havia telefone para contato.

CURSO	MATRICULA INICIAL	DESISTENTES	ALUNOS CONTATADOS	ALUNOS NÃO CONTATADOS ⁵
ENSINO MÉDIO	404	20	14	06
TELE	198	58	34	24
RAC	143	25	17	17
TECNÓLOGO	95	11	07	04
TOTAL	840	114	72	51

Tabela 6: QUADRO SÍNTESE - ALUNOS MATRICULADOS E DESISTENTES 2006/1

⁵Esses alunos não foram contatados devido a algum problema com o telefone de contato (ou por não haver ficha do aluno na escola com um número de telefone para contato, ou por ter havido alteração no telefone, ou por não atenderem depois de diversas tentativas em horários diferentes).

MOTIVOS	ENSINO MÉDIO	TELE⁶	RAC	TECNÓL OGO
Greve	11	02		01
Trabalho (incompatibilidade de horário)	03	08	09	01
Passaram no vestibular		09	03	03
Não identificação com o curso		03	03	
Não conseguiram acompanhar o curso		05	01	
Precisa ficar em casa para cuidar do filho			01	
Desistência por motivo de doença		03		
Concluiu a habilitação de Redes e desistiu de Telefonia (ou vice-versa)		02		

Tabela 7: QUADRO SÍNTESE MOTIVOS DE DESISTÊNCIA 2006/1

⁶Obs: 2 alunos do Curso Técnico de Telecomunicações constam como desistentes, porém em contato realizado, disseram ter solicitado trancamento de matrícula.

ANEXO 6

CONTRATO DE TRABALHO PEDAGÓGICO

Como em toda bibliografia pesquisada com relação ao fracasso escolar nos deparamos com um sujeito de aprendizagem que se relaciona com um professor, em uma instituição que vai firmar um contrato pedagógico e didático.

Utilizamos trechos do artigo da professora Neuza Bertoni Pinto⁷ para buscar esclarecer e referendar questões a respeito do contrato pedagógico e do contrato didático.

CONCEITO DE CONTRATO

No sentido estrito do termo, contrato é uma convenção estabelecida, entre vários parceiros, após negociações. Supõe o respeito às regras estabelecidas “democraticamente” pelas partes envolvidas e a seleção de procedimentos de controle durante sua aplicação, prevendo sanções quando não for respeitado.

Neste conceito, supõe-se que a negociação ocorra no momento da construção do contrato, com a adesão de cada parceiro a todas as cláusulas em questão, sem a qual não há contrato possível. Sugere, com isso, um sistema fechado de regras que não podem ser modificadas, cujas cláusulas não permitem ambigüidade e interpretações.

O CONTRATO DIDÁTICO E O CONTRATO PEDAGÓGICO

Uma breve análise da instituição escolar revela a existência de inúmeros contratos que se estabelecem entre os diferentes atores da escola. A legislação escolar está repleta de acordos estabelecidos para a certificação dos cursos e a própria formação docente também é regida por diferentes contratos. Da mesma forma, inúmeros contratos podem ser identificados entre a escola e a sociedade. De fato, a instituição escolar estabelece suas regras de ação,

⁷Doutora em Educação. Professora da Área de Educação da PUCPR. - Pontifícia Universidade Católica do Paraná – Mestrado em Educação,

desde a escolha dos horários, os componentes curriculares, o sistema de avaliação, sua infraestrutura, as normas e condições de trabalho de seus funcionários e docentes, o regimento escolar, enfim, o cotidiano escolar é permeado por variados contratos, cujas regras nem sempre se revelam facilmente aos sujeitos. No âmbito dessa rede contratual encontra-se uma modalidade de contrato, não convencional, o contrato didático, que segundo Jonnaert e Borght (2002), vem sendo utilizado de forma bastante ambígua. Para esses autores, a escola formaliza com os alunos um *contrato didático* cujas finalidades são confundidas com as finalidades do *contrato pedagógico* (JONNAERT; BORGHT, 2002, p. 158).

É necessária uma reflexão sobre o sentido e o uso que fazemos do contrato didático na organização do ensino, mas, principalmente, desocultar elementos que geralmente permanecem obscuros nas práticas pedagógicas e que vão além da simples relação entre professor e aluno. Refiro-me às relações didáticas, interações que são estabelecidas pelo professor e pelo aluno com o saber, 1 interações que dão o “tom” de qualquer aula e vêm dinamizando parte do debate contemporâneo relativo ao ensino e à aprendizagem, campos bastante complexos na formação docente.

A psicanalista francesa Filoux (1974) identificou a vigência de dois tipos de contrato entre os professores: o “contrato institucional” que define o papéis do professor e do aluno em relação à instituição e o “contrato pedagógico” que visa a regular as trocas entre professor e aluno durante um período limitado que suscita direitos e deveres recíprocos (JONNAERT; BORTH, 2002, p. 160). O contrato de Filoux, ao mostrar a existência da regulação das regras entre professor e alunos acerca do projeto de ensino, observa que o contrato pedagógico traz implícitas relações de poder cujas negociações, nem sempre explicitadas, já estão previamente estabelecidas no contrato institucional, que já tem definido o estatuto do professor e o estatuto do aluno em relação aos seus papéis na instituição. Trata-se de um consentimento mútuo das regras necessárias para o funcionamento da escola.

A análise dessas concepções ajuda a compreender por que a idéia de contrato didático se confunde com a de contrato pedagógico. É, pois, no questionamento das diferentes concepções de contrato, que se encontram as premissas do contrato didático. Essa afirmação só é possível com o avanço da própria teoria pedagógica. Se na forma tradicional de ensinar e aprender, ou seja, no contrato pedagógico tradicional, as regras do jogo eram explicitamente dadas pelo saber do professor (notas, castigos, recompensas) e o aluno assumia seu papel de submissão; na pedagogia não diretiva a relação de desigualdade e coação é dissimulada pela

“complementaridade” de papéis, o docente é o protetor, o pai idealizado que estabelece uma relação humana e eficaz (domínio afetivo), com a submissão mais completa do aluno, porém, o saber (do adulto) continua sendo o determinante das regras. Hoje, com todos os apelos das transformações científicas e tecnológicas, a escola depara-se com as diferentes vias de acesso ao saber, o aluno é chamado, novamente, como propôs Parkhurst, a organizar seu processo individual de aprendizagem. Porém, se no século XIX os contratos individuais eram definidos em torno de um objetivo único para todos os alunos, dois séculos depois essa individualização é outra em termos didáticos. Apesar de partir do mesmo princípio, a heterogeneidade cultural que identifica a escola do nosso tempo impõe os desafios de uma pedagogia diferenciada que alteram as regras do contrato pedagógico (MEIRIEU, 1991). No bojo dessa transformação é que surge um novo conceito de contrato.

ANTICONTRATO

Um contrato didático é diferente de um contrato pedagógico, mesmo conservando algumas premissas deste. Pesquisadores da Didática da Matemática Francesa discutiram, intensamente, o conceito de contrato didático em inúmeras pesquisas desenvolvidas, a partir da década de 80, no campo de ensino e de aprendizagem da Matemática. Uma contribuição relevante desses estudos foi a compreensão da estrutura didática a partir da percepção das relações ternárias mantidas entre si pelos pólos do chamado “triângulo didático”, ou sejam, o professor, o aluno e saber.

O aluno e o mestre não ocupam posições simétricas na relação com o saber. O segundo não somente “sabe” mais que o primeiro mas tem a responsabilidade de organizar as situações de ensino consideradas favoráveis para as aprendizagens do primeiro. Conseguir tratar a eventual estrutura comum dessas situações ao mesmo tempo em que sua diversidade, suas características diferentes, seus alcances e limitações subseqüentes levam a uma decisiva clareza dos atos didáticos (JOSHUA; DUPIN, 1993, p. 249).

Esses autores observam que em toda situação de ensino há um contrato didático implícito que vai se constituindo à medida que são efetivadas as responsabilidades recíprocas do professor e do aluno na gestão dos saberes. Ao longo do curso, ou do programa, as relações com o saber vão apresentando determinadas características, evoluindo ou transformando-se em rotinas.

São, justamente, as interações estabelecidas entre professor, aluno e saber que marcam toda a complexidade da relação didática. A função de um contrato é gerir essas relações, não as engessando, mas fazendo-as progredir, colocando-as em tensão, por meio de uma série de rupturas. Essa mobilidade do contrato é que irá permitir, aos atores envolvidos, efetivar seus papéis de aprendizes e produtores de conhecimento. O motor do contrato didático é, portanto, a relação didática mantida com o saber.³ É essa relação que garante a existência do contrato didático e constrói sua identidade. A relação didática é constituída de uma infinidade de relações com o saber e com os conhecimentos. Porém, as regras desse jogo nem sempre são claras para os envolvidos: o professor, ao lidar com as incertezas e os desafios de uma sala de aula, e o aluno por não refletir sobre seus métodos de aprendizagem, deixam escapar o percurso da progressão de suas aprendizagens, ambos acabam por não refletir sobre a qualidade das relações que mantêm com os saberes. Ao dinamizar todas as ações constituintes da relação didática, o contrato didático vai cumprindo sua principal função e à medida que as relações com o saber mudam, ele tende a desaparecer, torna-se inútil.

Jonnaert e Borght (2002, p. 167) afirmam que “um bom contrato didático é, em geral, aquele que mais rapidamente se torna obsoleto”. Se as relações, geridas pelo contrato didático, são assimétricas, supõe que no início da relação didática o aluno (e também o professor) mantém uma relação “confusa, difusa, cafusa” (para não usar o termo fraca) com o saber, no final, esse grau de incerteza se desloca para outros ângulos do objeto de ensino e de aprendizagem, requerendo um novo contrato.

Outro aspecto que caracteriza o contrato didático como um anticontrato é o fato de a relação didática estar inserida em um tempo, curto ou longo. Essa dupla dimensão temporal pode ser observada no processo de construção de um conhecimento. A construção do conhecimento pelo aluno ocorre em uma escala rápida de tempo durante uma aula, ou curso, sem muito domínio das situações, mas também em uma escala temporal longa, além da relação didática. Nesse caso, é o próprio aprendiz que irá regular suas próprias situações de aprendizagem. Essas escalas não se opõem, como afirmam Jonnaert e Borght (2002, p. 168), elas são complementares. Se a relação didática não supera o tempo curto (dando fim ao contrato didático) e nem permite ao aluno desencadear um processo pessoal de busca de novos conhecimentos (determinação inerente ao contrato didático) ela é inexpressiva para o desenvolvimento dos saberes escolares.

O contrato didático exerce uma profunda influência sobre a “zona de desenvolvimento proximal” possibilitando, ou não, que o aluno ultrapasse seu estágio inicial de dependência do professor e conquiste sua autonomia para se relacionar com o saber. É, pelas regras do jogo estabelecidas pelo contrato didático, pelas situações que lhes são propostas na relação didática, que o aluno concretiza a passagem da dependência à autonomia.

CONTRATO DE TRABALHO PEDAGÓGICO

Com base nos conceitos de contrato didático e contrato pedagógico elucidados no artigo da professora Neuza B. Pinto, apresentaremos agora a proposta de Contrato de trabalho pedagógico vivenciadas no GEEMPA.

O GEEMPA, Grupo de Estudo sobre Educação Metodologia da Pesquisa e Ação , tem acumulado muitas experiências na área de formação de professores, uma de suas propostas de trabalho que tem se destacado diz respeito ao Contrato de Trabalho Pedagógico. Esta abordagem foge das teorias tradicionais, porque realiza em ato o que a literatura cita como implícito ao processo de ensino aprendizagem. Além do que sua proposição não atua no campo da ruptura para dar-se conta de que havia um contrato firmado.

Quando, por exemplo, um sujeito deseja aprender e busca uma instituição de ensino realiza a inscrição para sorteio ou concurso, e ou simplesmente faz a matrícula esta implicitamente aceitando as regras da mesma. Estas regras ou procedimentos são documentais, e vão legalizar e resguardar os direitos e deveres das partes envolvidas.

O Contrato Didático vai balizar as relações do professor, aluno e conteúdo em sala de aula. Pode-se dizer que o contrato para ensinar e aprender entre professor e alunos esta mediada também pela Organização Didática, o PPP e a esfera institucional na qual a escola atua entre outros.

A proposta do GEEMPA é diferenciada porque busca fazer um contrato individual com cada aluno, na relação do um por um, levando em conta a bagagem deste sujeito e as possibilidades da escola em atender suas especificidades.

COMO OCORRE ESTE CONTRATO DE TRABALHO PEDAGÓGICO NA PRÁTICA:⁸

-Entrevista: Cada novo aluno agenda um horário de entrevista. Esta entrevista é feita com a Coordenação do Curso e a participação de mais um professor ou um profissional da área pedagógica.

-Tempo: Para que a entrevista foque o tema do contrato o tempo previsto não deve ultrapassar 40 minutos, ou no máximo 40 minutos.

-Local: O ideal é uma sala mais isolada que resguarde a privacidade, onde o entrevistado não se sinta exposto ao público, e que também privilegie a atenção do entrevistador na conversa.

-Apresentação: É muito importante uma apresentação dos entrevistadores e do objetivo da entrevista.

-Objetivo: Conhecer a história escolar e familiar deste aluno, questionar o aluno com relação às suas pretensões no curso, e apresentar a Coordenação do Curso como sendo aliada deste aluno.

-Foco: A entrevista deve focar o contrato de trabalho pedagógico, ou seja, a instituição através da “escuta” do Coordenador de Curso e do outro servidor para conhecerem a individualidade, as particularidades do novo aluno. E será com base nestas informações que os entrevistadores deverão questionar o aluno com relação ao seu real interesse, disponibilidade e organização para acompanhar o curso.

-O contrato: A função imaginária do contrato, feito no início do curso é estabelecer entre instituição e alunos ‘relações’ cordiais, um ‘contacto permanente’, direto, amigável.

-Critérios para ser o entrevistador: Como está explícito, nos itens anteriores, a proposta desta entrevista é ser curta e objetiva. Sendo assim, é muito importante que o entrevistador tenha um raciocínio rápido para “amarrar” as informações recebidas, saiba escutar, e consiga expressar -se de forma clara e concisa.

-Retorno: O retorno esperado ao final da entrevista é contrato verbal, onde cada parte compromete-se em auxiliar o outro, dentro deste espaço e tempo do curso. A curto prazo,

⁸Esta proposta de contrato de trabalho pedagógico do GEEMPA foi escrita com base em depoimentos de ex-alunos do curso de formação de professores.

que o aluno sinta-se comprometido com a instituição, na pessoa de seus representantes, e busque ajuda nas situações complexas.