

IZABEL MARIA FRANÇA DE SOUZA BORJA

**EVASÃO ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL:
A CONCEPÇÃO DE EGRESSOS DO PROJOVEM
URBANO EM CARMÓPOLIS/SE – UM ESTUDO DE
CASO**

Orientadora: Prof.^a Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins

**UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E
TECNOLOGIA**

Instituto de Educação

Lisboa

2012

IZABEL MARIA FRANÇA DE SOUZA BORJA

**EVASÃO ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL:
A CONCEPÇÃO DE EGRESSOS DO PROJOVEM
URBANO EM CARMÓPOLIS/SE – UM ESTUDO DE
CASO**

Dissertação de Mestrado apresentada para obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação no Curso de Mestrado em Educação, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientadora: Prof.^a Doutora Alcina Manuela Oliveira Martins

**UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E
TECNOLOGIA**

Instituto de Educação

Lisboa

2012

Eu creio em mim mesmo. Creio nos que trabalham comigo, creio nos meus amigos e creio na minha família. Creio que Deus me emprestará tudo que necessito para triunfar, contanto que eu me esforce para alcançar com meios lícitos e honestos. Creio nas orações e nunca fecharei meus olhos para dormir, sem pedir antes a devida orientação a fim de ser paciente com os outros e tolerante com os que não acreditam no que eu acredito. Creio que o triunfo é resultado de esforço inteligente, que não depende da sorte, da magia, de amigos, companheiros duvidosos ou de meu chefe. Creio que tirarei da vida exatamente o que nela colocar. Serei cauteloso quando tratar os outros, como quero que eles sejam comigo. Não caluniarei aqueles que não gosto. Não diminuirei meu trabalho por ver que os outros o fazem. Prestarei o melhor serviço de que sou capaz, porque jurei a mim mesmo triunfar na vida, e sei que o triunfo é sempre resultado do esforço consciente e eficaz. Finalmente, perdoo os que me ofendem, porque compreendo que às vezes ofendo os outros e necessito de perdão.

(Mahatma Gandhi)

A Deus, porque Ele é o Senhor de todos os seres e de todas as possibilidades;

A Oscar Rodrigo Pessoa Borja, meu esposo, por acreditar em meu potencial e ajudar-me a realizar o sonho de cursar e concluir um Mestrado;

A Fernando Antônio de Souza, meu pai, minha segurança e minha garantia, por nunca ter desistido de mim: “O senhor e eu daremos empate a vida toda. Está escrito nas Tábuas de Moisés”;

À Maria Angélica França e Souza, minha mãe, meu exemplo de dedicação, determinação, força e coragem.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me proporcionar sabedoria necessária para a execução desse trabalho;

À Prof.^a Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins, orientadora, pela amizade, comprometimento e importantes contribuições para a realização desse trabalho;

À Nadja Naira de França Oliveira, tia e eterna professora de Português, pela paciência e disponibilização de preciosos momentos para leitura e enriquecimento dessa pesquisa;

A Wellington de Oliveira Santos, tio e responsável por facilitar o acesso ao ProJovem, por a todo instante, preocupa-se em apresentar-me como profissional competente e qualificada e por ter me estendido a mão no momento que muito precisava de um amigo.

RESUMO

A presente pesquisa objetivou, a partir da percepção dos egressos do ProJovem Urbano, do Município de Carmópolis/Sergipe, compreender as razões que levam o aluno à evasão escolar, depois de aderir a um programa educacional. Tendo em atenção o objetivo desse trabalho, que era o de investigar a evasão em programas educacionais, a estratégia de pesquisa selecionada, foi o estudo de caso, exploratório e descritivo, com abordagem qualitativa. A coleta de dados constituiu-se de entrevistas semi estruturadas, realizadas com 20 egressos e 07 professores do programa educacional de governo, ProJovem Urbano, que teve início em abril de 2009 e encerramento em Outubro de 2010, realizado no Município de Carmópolis, Estado de Sergipe/Brasil. Os resultados obtidos permitiram apontar que fatores, enquadrados em três grandes categorias: contexto familiar, contexto social e contexto escolar concorreram para que o estudante interrompesse ou abandonasse sua vida acadêmica. Os dados coletados possibilitaram, também, considerações acerca do conceito de evasão e dos procedimentos utilizados para a investigação desse fenômeno. Buscou-se, em especial, oferecer subsídios para uma reflexão crítica, a respeito dos programas educacionais de governo, criados com o objetivo de facilitar e estimular o ingresso ou o retorno do indivíduo ao ambiente educacional, mas não são suficientes para amenizar as taxas de fracasso ou evasão escolar.

Palavras-chave: Evasão Escolar. Políticas Educacionais. Contexto Familiar. Contexto Social. Contexto Escolar.

ABSTRACT

The present research aimed, from the perception of those who dropped out the educational program called *ProJovem Urbano*, in the city of Carmópolis/Sergipe, to understand the reasons that make a student, after joining an educational program, dropping it out. Bearing in mind the objective of the study, investigating the drop out in educational programs, the selected research strategy was the case study, exploratory and descriptive, with a qualitative approach. Data collection consisted of semi structured interviews with 20 dropouts and 07 teachers of the governmental educational program, *ProJovem Urbano* that began in April, 2009 and ended in October, 2010, of the Municipality of Carmópolis, State of Sergipe/Brazil. The results allowed to point out that, factors grouped in three broad categories: family background, social and educational contexts contributed to the student interrupted or abandon his academic life. The collected data also allowed considerations about the concept of drop out and the procedures used for researching on this phenomenon. It aimed, in particular, to provide support for a critical reflection about the governmental educational programs that are created to facilitate and encourage the enrollment or the return of the individual to the educational environment, but, otherwise, are not sufficient enough to mitigate the failure rates or the school drop out.

Keywords: Drop out. Educational Policy. Family Context. Social Context. School Context.

ÍNDICE

Introdução	13
Capítulo 1 – Enquadramento Teórico	17
1 - A Educação no Contexto dos Direitos Humanos	17
2 - Entraves da Educação Brasileira	20
3 - A Evasão Escolar	27
3.1 - Definição do Conceito	27
3.2 - Causas e consequências da evasão escolar	29
3.2.1 - A violência e a evasão escolar	32
3.2.2 - Violência na escola	33
3.3 - A evasão escolar no Brasil	36
3.4 - O território Sergipano	40
3.4.1 As regiões do território Sergipano	40
3.4.2 - A evasão escolar no estado de Sergipe	45
4 - Programas de governo educacionais	46
4.1 – ProJovem	47
4.1.1 - Histórico do ProJovem	47
4.1.2 - O ProJovem Urbano	49
4.2 - O ProJovem Urbano em Sergipe	50
4.2.1 - Caracterização do município de Carmópolis	52
4.2.1.1 – História	52
4.2.1.2 – Economia	53
4.2.1.3 – Educação	54
4.2.2 - O ProJovem Urbano no município de Carmópolis	54
Capítulo 2 – Fundamentação Empírica	55
1- Contexto Metodológico da Investigação	55
1.1 - Metodologia	55
1.2 - Problemática da Pesquisa	57
1.2.1 – Objetivos	57
1.2.1.1 - Objetivo Geral	57
1.2.1.2 - Objetivos Específicos	57

1.3 - Técnicas e Instrumentos de coleta de Dados	58
1.3.1 – Entrevista	58
1.4 - Local de Coleta de Dados	60
1.4.1 - População da Pesquisa	60
1.4.2 - Seleção dos Sujeitos	61
1.4.3 - Análise dos Dados	61
1.5 - Processo de Coleta e Análise de Dados	62
1.5.1 - A Análise de Conteúdo	62
1.6 - Procedimentos para categorização das respostas	65
1.6.1 – Princípios	65
1.6.2 - Concretamente, como fazer	65
1.6.2.1 - Organização das comparações	65
1.6.2.2 - Codificar as entrevistas e transcrever os resultados	66
2 – Análise e Discussão dos Resultados	67
2.1 - Apresentação dos resultados das entrevistas	67
2.2 - Percepção dos professores do ProJovem Urbano de Carmópolis	69
2.2.1 - Dificuldades consideradas como maior problema externo à instituição escolar que levam à evasão dos alunos que ingressaram no ProJovem Urbano de Carmópolis	69
2.2.2 - Dificuldades consideradas como maior problema interno à instituição escolar que levam à evasão dos alunos que ingressaram no ProJovem Urbano de Carmópolis	75
2.2.3 - Relação Professor – Aluno do ProJovem Urbano de Carmópolis	80
2.2.4 Tratamento dado à temática da evasão no ProJovem Urbano de Carmópolis	83
2.2.5 O ProJovem atendeu às expectativas dos jovens da cidade de Carmópolis que ingressaram para cursá-lo	86
2.3 - Percepção dos egressos do ProJovem Urbano de Carmópolis	88
2.3.1 - Dificuldades que impediram o aluno de continuar a estudar ..	89
2.3.1.1 - Fatores Externos	90

2.3.1.2 Fatores Internos	97
2.3.2 - O ProJovem atendeu às expectativas dos egressos	103
2.3.3 - Participação dos alunos em reuniões para o esclarecimento de regras e dúvidas do Programa	106
2.3.4 - Relação professor – aluno na percepção dos egressos	107
2.3.5 - A importância do conteúdo abordado em sala de aula e proposto pelo Programa	111
2.3.6 - As formas de avaliação realizadas no ProJovem Urbano	113
Conclusão	116
Bibliografia	120
Anexos	I

LISTAS DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa do Estado de Sergipe com destaque no município de Carmópolis	52
--	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Categoria dos Fatores Externos que levam à evasão escolar na percepção dos professores	69
Gráfico 2 – Categoria dos Fatores Internos que levam à evasão na percepção dos professores	75
Gráfico 3 – Tratamento dado à temática da evasão na percepção dos professores .	83
Gráfico 4 – Expectativas foram atingidas no ProJovem na percepção dos professores	86
Gráfico 5 - Vida Acadêmica dos Egressos	89
Gráfico 6 - Fatores Externos apontados pelos egressos	90
Gráfico 7 - Fatores Internos apontados pelos egressos	97
Gráfico 8 - Expectativas dos egressos do ProJovem Urbano de Carmópolis	103
Gráfico 9 – Ocorrência de reuniões explicativas	106
Gráfico 10 – Relação professor – aluno na percepção dos egressos	107
Gráfico 11 – Atuação do professor em sala de aula	109
Gráfico 12 - Pertinência dos conteúdos e Disciplinas abordados no ProJovem Urbano	111
Gráfico 13 – Avaliação do ProJovem na percepção dos egressos	113

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Características do Baixo São Francisco Sergipano.....	40
Quadro 2- Características do Leste Sergipe	41
Quadro 3- Características da Grande Aracaju	41
Quadro 4- Características do Sul Sergipano	42
Quadro 5- Características do Centro Sul Sergipano	43
Quadro 6- Características do Agreste Central Sergipano	43
Quadro 7- Características do Médio Sertão Sergipano	44
Quadro 8- Características do Alto Sertão Sergipano	44
Quadro 9 – Número de alunos afastados por abandono, na educação	

fundamental, por dependência administrativa e localização - 1998-2003	45
Quadro 10 - Categorização das entrevistas relativa aos contextos familiar, social e escolar	68
Quadro 11 - Sistema de Pontos para Avaliação da Aprendizagem no ProJovem ...	114

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição dos jovens segundo situação atual em relação ao estudo, por faixa etária	25
Tabela 2 - Números de alunos que realizaram a Avaliação Diagnóstica e a Prova de Ciclo 1 na Região Nordeste 1	50
Tabela 3 - Número Efetivo de Alunos Avaliados Avaliação Diagnóstica e Ciclo I	51

Introdução

A evasão escolar vem sendo observada em diversos ambientes e níveis educacionais, tornando-se questão de debates e reflexões no âmbito da educação brasileira. De acordo com Zagury (2006), resultados de avaliações nacionais e internacionais evidenciam que o Brasil ainda não consegue democratizar, igualitariamente, o saber. Para Charlot (2005), o insucesso escolar pode ser explicado através da análise da relação existente entre a linguagem, a cultura e o saber. Para tanto, o investigador enfatiza que para se entender as causas do fracasso e do abandono escolar, deve-se levar em consideração, também, a história do sujeito, de sua construção e de suas transformações. Dessa maneira, a problemática da evasão escolar ocupa espaço de relevância no cenário das políticas públicas e da educação em particular. Marchesi (2006) acredita que as dificuldades encontradas no sistema educacional são oriundas, em sua maioria, das “(...) próprias contradições que, sem dúvida, se tornam mais visíveis e, inclusive, se agravam no momento atual.” (Idem, p. 15)

Mas, então, de quem é a culpa? Zagury (2006, p. 12) acredita que se atribuem “culpas” quase sempre calcadas em opiniões pessoais e em impressões da verdade, ou seja, na maior parte das vezes, não são realizados estudos concretos que fundamentem tais opiniões. Marchesi (2006) acredita que o sistema educacional, ao longo de suas diferentes etapas, estabelece filtros que conduzem à seleção dos melhores, deixando de fora os menos capazes. Gusso (1998) aponta que o insucesso escolar está relacionado a fatores sociais, econômicos e culturais, como a pobreza e a exclusão social.

Programas Governamentais que facilitam o acesso às instituições de ensino como o Programa Brasil Alfabetizado, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, os Programas de Ensino a Distância – UAB, o Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos – PNLA, o Programa de Educação de Jovens e Adultos – EJA, os Programas de Educação Profissional, embora criados com o objetivo de facilitar e estimular o ingresso ou o retorno do indivíduo ao ambiente educacional, não são suficientes para amenizar as taxas de fracasso ou a evasão escolar. Para Zagury (2006), contudo, nenhum projeto a ser implementado deveria possuir objetivo político, portanto não poderia ser interrompido, exceto se apresentasse resultados negativos, o que permitiria que distorções, dificuldades, problemas e desvios fossem detectados e corrigidos. “Façamos

da educação uma ciência. Um trabalho que permaneça acima e além dos interesses pessoais, políticos ou partidários. Em que não se manipulem dados, não se escamoteiem objetivos, nem se admita tergiversação.” (Zagury, 2006, p. 15)

Diante desse contexto excludente que se perpetua, o Governo Federal Brasileiro lançou, em 2005, a Política Nacional da Juventude, que promoveu a criação da Secretaria Nacional de Juventude, do Conselho Nacional de Juventude e do Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem (educação, qualificação e ação comunitária); na tentativa de romper o ciclo de reprodução das desigualdades e restaurar a esperança da sociedade, no que diz respeito ao futuro brasileiro (Manual do Educador, 2008).

“Investir em uma política nacional integrada para/de juventude, com programas e ações voltados especialmente para a população juvenil que se encontra em situação de maior vulnerabilidade, representa uma dupla aposta: significa criar as condições necessárias para romper um ciclo de reprodução de desigualdades e restaurar a esperança desses jovens na sociedade, no seu próprio futuro e no futuro do Brasil.” (Rangel & Figueira, 2008, p. 69).

Sensibilizar o jovem para que ingresse em programas educacionais e retome sua vida acadêmica é desafiador. Porém, evitar a desistência ou a evasão é desafio muito maior. Assim, mesmo que o ProJovem Original tenha apresentado resultados positivos, comprovando a eficácia do projeto pedagógico (Féres, 2008), o acentuado índice de evasão escolar instigou-nos o interesse em pesquisar acerca desta temática de forma a se compreender, na percepção dos egressos, o que os levam a abandonarem a vida estudantil, uma vez que seu ingresso, ou regresso, fora facilitado por programas educacionais.

Nesse sentido, a presente pesquisa visa a contribuir com as questões relacionadas ao processo de evasão, para um melhor conhecimento sobre a temática. Em função disso, esse estudo teve como objetivo investigar a evasão nos programas educacionais, em especial a dos alunos do ProJovem Urbano, do Estado de Sergipe, (programa que teve seu início em abril de 2009, concluído em Outubro de 2010), realizado no Município de Carmópolis (comunidade que apresentou maior índice de

evasão no Estado) buscando, em especial, a partir da percepção dos egressos, oferecer subsídios para uma reflexão crítica a respeito dos principais fatores que levam à evasão escolar.

No território Sergipano, o programa fora implementado nos municípios: Itabaiana, Campo do Brito, Carira, Glória, Poço Roço Redondo, Porto da Folha, Propriá, Nossa Senhora das Dores, Estância, Lagarto, Maruim, Carmópolis, Tobias Barreto, Boquim, Umbaúba, Nossa Senhora do Socorro e Simão Dias.

O ProJovem Urbano, uma das quatro modalidades do ProJovem, com duração de dezoito (18) meses, objetiva propiciar o desenvolvimento humano e o exercício efetivo da cidadania, de jovens e adultos, de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, através da sua reinserção escolar e da sua preparação para o mundo do trabalho.

Tornar-se e sentir-se um verdadeiro estudante significa ter acesso aos universos fora do mundo trivial, compartilhados com outros membros. Em outras palavras, o ofício de estudante, por representar um status social provisório, torna-se um problema, uma vez que o impasse, nos dias atuais, não consiste em entrar em uma escola, mas em permanecer nela (Coulon, 2008).

Contudo, muitos obstáculos surgem na trajetória acadêmica do aluno, o que, às vezes, interferem no prosseguimento dos estudos, desligando-o da instituição ou do curso, isto é, evadindo-se do processo educacional. Muitas são as razões que levam o estudante a abandonar seus estudos; fatores internos, associados ao desenvolvimento psíquico do aluno; e fatores externos, de natureza socioeconômica, obrigam-no a optar por trabalhar em detrimento do estudo. Ao longo da história da Educação Brasileira, constatamos o perpetuamento dos elevados índices de evasão e repetência (Neubauer, 1993).

Todavia, em detrimento da lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (Niskier, 1996), que estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional, estão ocorrendo alterações e inovações que visam ao pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas considerando-se as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho (Brasil, 1996). Paradoxalmente, porém, com tantas mudanças, só temos visto queda na qualidade da educação, como atestam os estudos que vêm sendo feitos – inclusive o do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) (Zagury, 2006). Resultados do SAEB mostram que a grande maioria dos alunos brasileiros de escola pública não consegue atingir padrões mínimos exigidos. “Separados por série e matéria, entre 60% e 80% não os atingem.” (Oliveira, 2005, p. 60)

Partindo da questão: O que leva o aluno, depois de aderir ao programa ProJovem Urbano, voltar a abandonar a escola?, a presente pesquisa objetiva compreender as razões que levam um aluno à evasão escolar e o impacto dessa decisão em sua vida, a partir da percepção dos egressos do programa ProJovem Urbano, realizado no município de Carmópolis/Sergipe.

O presente trabalho está estruturado em duas partes. A primeira apresenta a abordagem teórica sobre a temática em estudo a partir de pesquisa literária sobre o assunto. A segunda destina-se à apresentação dos procedimentos metodológicos e a abordagem teórico-metodológica utilizada, bem como discorre sobre a análise, descrição, discussão e interpretação das percepções dos docentes e egressos do Projovem Urbano, no Município de Carmópolis.

Por fim, o trabalho apresenta as conclusões que ajudam a perceber as conexões ocultas entre os agentes envolvidos na pesquisa a fim de, mediante os resultados obtidos, contribuir para o desenvolvimento de outros estudos sobre a evasão, particularmente sobre os motivos que levam à evasão, de acordo com a percepção dos egressos, visando à elaboração de programas interventivos que auxiliem na redução dos índices de evasão.

Capítulo 1 – Enquadramento Teórico

1 - A Educação no Contexto dos Direitos Humanos

Com o final da Segunda Guerra Mundial, início da Guerra Fria, os direitos humanos foram violados e sacrificados, em prol do desenvolvimento do sistema capitalista de acumulação e da complacência para com os autoritários; o que tornou os direitos humanos linguagem suspeita de emancipação. Diante desse cenário, a crise que caracteriza e afeta a atual condição sociocultural tem como fator-chave a política de direitos humanos; que fortalece as políticas emancipatórias através da regulação social. Tal afirmativa demonstra o desequilibrado desenvolvimento tanto da emancipação quanto da regulação fazendo com que a ciência moderna contribua com a construção e reconstrução de modelos renovados da modernidade eliminando e agravando seus défices e excessos. “Considera-se a importância do contexto nacional e do sentido que as suas características conferem ao modelo globalizado de modernização para explicar por que a tendência homogeneizante da regulação internacional é mitigada por preocupações de cariz emancipatório.” (Teodoro & Aníbal, 2007, p. 1).

O desequilibrado e hipercientificizado desenvolvimento do pilar emancipação acontece simultaneamente com o crescimento do pilar mercado, em discrepância e detrimento do crescimento dos pilares Estado e comunidade; justificado pelo surgimento de sistemas de produção mundial (globalização), pela industrialização do Terceiro Mundo e pelo nascimento “(...) de uma ideologia mundial de consumismo no atual período do <capitalismo desorganizado>” (Santos, 2000, p. 54). Em contrapartida, a emergência da ciência como força produtiva levou a emancipação moderna a render-se à regulação moderna, ocasionando, segundo Santos (2000), exercícios sociais eventuais e convencionais, que coexistem a nível global, de forma rígida e inflexível. “Tudo parece possível na arte e na ciência, na religião e na moral, mas, por outro lado, nada de novo parece ser viável à sociedade como um todo.” (Idem, p. 55).

Contudo, essa mesma regulação descreu-se ideologicamente por questões de contradição interna e permanente insegurança entre o agir e o prever, decorrentes do desenvolvimento da ciência e da tecnologia; uma vez que nossas ações sociais não mais compartilham a mesma dimensão espaço-temporal de nossas consequências, que, por sua vez, estendem-se para muito além de nossos atos através de nexos de causalidade

complexos e opacos. Mesmo diante de uma realidade globalizada, é sabido que nada é genuinamente globalizado, o que existe de fato é o privilégio e o prestígio da história do mundo sob a versão dos vencedores.

Diante desse contexto, “como é que a ciência moderna, em vez de erradicar os riscos, as opacidades, as violências e as ignorâncias, que dantes eram associados à pré-modernidade, está de fato a recriá-los numa forma hipermoderna?” (Santos, 2000, p. 56). Para Morin (2004), “o surgimento do novo não pode ser previsto, senão não seria novo” (Morin, 2004, p. 81). Uma sugestão de resposta para tal questionamento poderia ser o fato de os grandes cientistas, que estabeleceram e mapearam o campo teórico que hoje nos move, nasceram no século XVI e viveram e trabalharam entre o século XVIII e o século XX. Assim, para que seja possível criar uma nova noção científica, é necessário romper com as linguagens correntes e com o senso comum (Bourdieu, Chamboderon & Passeron, 2002); estabelecendo, desta forma, a separação entre a percepção e a ciência. Bourdieu et al. (2002) afirmam que a ruptura é mais profanada do que concretizada, uma vez que a influência das noções comuns é tão forte que as técnicas de objetivação devem ser empregadas para desempenhar efetivamente tal ruptura, a ponto de substituir as noções de senso comum em noções científicas.

As questões referentes às fronteiras, à identidade e à pertinência das ciências da educação determinam e auxiliam o processo de distinguir o que é ciência do que não é. “(...) em ciência nada é “dado”, tudo é “construído”, o que outorga ao saber produzido um caráter conjectural e provisório, suscetível de ser refutado” (Idem, p. 142). No mais, a emergência do paradigma referente ao fim das certezas, como crítica ao modelo positivista, segundo o investigador, remata a dissociação entre conhecimento natural e conhecimento social. Segundo Canário (2006), as ciências da educação auxiliam as sociedades a analisarem, examinarem e modificarem suas práticas sociais permitindo que seus atores adquiram percepção necessária para considerarem que as ciências da educação possuem “enfoque “desnaturalizado” do campo dos fenômenos educativos” (Idem, p. 154).

Vivemos uma fase de transição, ambiguidade e perplexidade por sermos protagonistas e produtos científicos modernos emergentes, responsáveis por uma transformação técnica e social e, por essa razão:

“Questionar o paradigma da ciência moderna não é, em si, uma questão científica e pode facilmente transformar-se numa falsa questão ou, quando muito, no objeto de outra questão científica (a sociologia da ciência): porque é que, afinal de contas, a questão paradigmática se levanta?” (Santos, 2000, p. 58).

A revolução científica do século XVI (domínio das ciências naturais) foi responsável por presidir o modelo de racionalidade da ciência moderna. Porém, apenas no século XIX este modelo abrangeu as ciências sociais emergentes, surgindo assim, o modelo de racionalidade global. Por ser considerado um modelo global, além de apresentar regras metodológicas e princípios epistemológicos, esse modelo distingue-se e defende-se através do senso comum e dos estudos humanísticos. Ou seja, possibilita uma única forma de conhecimento verdadeiro e, concomitantemente, seus protagonistas lutam contra qualquer forma de dogmatismo e de autoridade; característica que “simboliza a ruptura do novo paradigma científico com os que o precedem” (Santos, 2002, p. 11). O investigador afirma que “(...) a globalização é o processo pelo qual determinada condição ou entidade local estende sua influência a todo o globo e, ao fazê-lo, desenvolve a capacidade de designar como local, outra condição social ou entidade rival.” (Santos, 1997, p. 14)

Berger (1976 cit. por Giddens, 2005) afirma que a integridade científica é o único valor fundamental, sobre o qual não devemos nos posicionar em lutas simbólicas, mas considerar os agentes que as travam, as armas utilizadas e as estratégias postas em prática. No mais, assegura que, na medida do possível, as emoções, preconceitos e pré-noções devem ser controlados e compreendidos, para que sejam posteriormente eliminados do trabalho.

Para Morin (2004, p. 45):

“(...) o século XX produziu avanços gigantescos em todas as áreas do conhecimento científico, assim como em todos os campos da técnica. Ao mesmo tempo, produziu nova cegueira para os problemas globais, fundamentais e complexos, e esta cegueira gerou inúmeros erros e ilusões, a começar por parte dos cientistas, técnicos e especialistas.”

Pensadores, como Weber, enfatizam a atenção à ação e à interação dos membros da sociedade, analisam como os indivíduos, membros da sociedade, comportam-se individualmente ou se orientam com respeito a cada um e à sociedade. Essa forma de pensar surgiu a partir da preocupação com a linguagem e com o significado; interacionalismo simbólico (Giddens, 2005).

Para Teodoro (2003) é a partir século das Luzes (XVIII), em decorrência de profundas transformações econômicas, sociais e políticas, que são exigidas rupturas no campo educativo e na vida social. Ao longo do século XIX “a escola é transformada num elemento central de homogeneização linguística e cultural, de invenção da cidadania nacional, em suma, de afirmação do Estado-nação” (Idem, p. 49).

“O esforço do investimento na educação pelos Estados nacionais, sendo uma condição necessária, não é, todavia, condição suficiente para uma política emancipatória que considere a educação um dos mais importantes factores de *empowerment*, tanto ao nível dos indivíduos como no plano comunitário (Idem, p. 100).”

2 - Entraves da Educação Brasileira

A evasão escolar ainda ocupa, nos dias atuais, espaço relevante no cenário das políticas públicas e da educação em geral. Em face disso, as discussões acerca dessa problemática, têm tomado como ponto central de debate o papel, tanto da família, quanto da escola relacionado à situação acadêmica do educando.

No que concerne à educação, a legislação brasileira determina a responsabilidade da família e do Estado, no dever de orientar o educando em seu percurso socioeducacional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação [LDB] em seu artigo 2º (1997, p. 2), determina:

“A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do

educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (LDB, 1997, p. 2).”

Canário (2006) faz-nos refletir, criticamente, acerca da educação no decorrer do século XX, marcado por mudanças que atingiram o setor econômico, político e social, observando, automaticamente, que a instituição escolar, por tornar-se único ponto de referência de qualquer ação educativa, imortalizou formas de ensino e aprendizagem, tornando-a refém de reformas escolares. O investigador acredita que a escola passou do contexto de certezas (escola elitista que funcionava como base para inserção do cidadão na divisão social do trabalho), para um contexto de promessas (escola de massas que evidenciou a reprodução das desigualdades sociais), inserindo-se, atualmente, em um contexto de incerteza (escola fadada a nutrir os processos de exclusão): A ruptura com a experiência não escolar do aluno, o subestimo ao saber do aluno e a tendência de ensinar soluções traduzem latentemente o déficit do trabalho escolar e, por conseguinte, a relação negativa com o saber.

“Uma das características marcantes do sistema educacional brasileiro é seu caráter seletivo e a exclusão das camadas populares.” (Berger, 2005, p. 9) Para o autor, democratizar o acesso à escola não significa democratizar o ensino. Os altos índices de reprovação e evasão são reflexos da seletividade do sistema educacional, ocasionados por fatores internos e externos à escola. De acordo com Bourdieu e Passeron (1975) o sistema escolar utiliza-se de símbolos para manter ou expulsar os indivíduos de forma a garantir a reprodução das relações sociais de produção.

Marchesi (2006) corrobora com essa mesma opinião, e complementa afirmando que a trajetória educacional do aluno está diretamente ligada ao tipo de sociedade na qual está inserido. Em outras palavras, o autor acredita que o conhecimento das características sociais do aluno, ajudará a compreender porque ele apresenta riscos de ter problemas na escola. Contudo, é errôneo afirmar que as questões sociais são as únicas causas para se explicar as complicações do sistema capitalista. Marchesi (2006, p. 15) afirma:

“(...) é preciso reconhecer que as dificuldades do sistema educacional não procedem apenas das exigências atuais e das

mudanças sociais, mas, em grande parte, de suas próprias contradições que, sem dúvida, se tornam mais visíveis e, inclusive, se agravam no momento atual.”

Zagury (2006) acredita que, além da falta de empenho e de vontade pública, do uso inadequado e inapropriado de verbas públicas, da precariedade das instalações e infraestrutura escolar e da remuneração docente inqualificável, a má compreensão e distorção das novas linhas pedagógicas aplicadas; a falta de experimentação prévia em projetos-piloto antes da implementação geral ao sistema e o raro acompanhamento de resultados de cada nova proposta implementada são causas que justificam o fracasso do sistema escolar.

Por sua vez, Canário (2006) defende a ideia de que a escola, os processos de ensino e aprendizagem que ela idealiza e as atribuições dos professores precisam ser reinventados; tendo como critérios de reinvenção uma análise criteriosa do processo educativo do último século, a identificação prospectiva de meios de superação da crise educacional atual, a maneira como os professores vivem sua profissão, e por fim a análise de algumas condições para a reinvenção da função do professor. O autor afirma que ao invés de partirmos da premissa que o problema fundamental da escola está nos recursos e na qualidade, deveríamos perceber que, desde tempos remotos e diferentes contextos sociais, a problemática da escola encontra-se em saber como “os professores e os alunos definem a sua relação com o saber e quais as relações de poder daí decorrentes.” (Idem, p. 59) No mais, o investigador tenta elucidar que para que aconteçam a mudança e a inovação educativa, a escola, os professores e os alunos devem mudar ao mesmo tempo e reciprocamente.

Nesse cenário, a educação no Brasil surge como um desafio ao poder político, seja pela manifestação de interesses dos grupos sociais ou pela “permeabilidade às agendas (hegemônicas) mundiais de educação própria de um país localizado na semiperiferia do sistema mundial.” (Teodoro, 2003, p. 140).

Imersos nessa conjuntura e considerando os elementos do processo de ensino-aprendizagem, sob o paradoxo de popularizar o tema dos direitos humanos e, ao mesmo tempo, enfrentar hediondas violações desses mesmos direitos, a Constituição Federal de

1988 (Brasil, 1989), em seu artigo 205, assegura que a educação¹ é direito de todos e dever do Estado e da família, e deverá ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, o seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho. Estabelece, também, os princípios de igualdade de condições para acesso e permanência na escola, art. 206, inciso I (Brasil, 1989) e, esse direito é corroborado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, (Brasil, 1996) a qual apresenta a organização do sistema educacional brasileiro.

O decreto n. 6.094/2007 (Decreto do Executivo), de 24/04/2007, (Brasil, 2007), que busca, dentre outras diretrizes, combater a repetência e a evasão, estabelecendo como foco a aprendizagem, a alfabetização e a ampliação das possibilidades de permanência do educando sob a responsabilidade da escola para além da jornada regular:

“Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.”
(Brasil, 2007, p. 1)

O artigo 208 §I, da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1989), assegura o direito à alfabetização e à educação escolar fundamental obrigatório e gratuito de pessoas jovens e adultas. Porém, a realidade da educação brasileira apresenta problemas como o fracasso escolar, a repetência e a evasão. Autores como Dias (1989), Almeida e Santos (1990), Duarte (2000), Costa (2003), Teodoro (2003), entre outros, têm contribuído para nos fazer refletir sobre o cenário atual do nosso sistema de ensino e a tão sonhada universalização educacional. “O Brasil é mais do que um país. É uma imensa região marcada por profundas assimetrias e desigualdades econômicas e sociais,

¹ “O direito à educação é abordado também pela Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino, de 1960 <http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/convdiscensino>, e pelo Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, que o Brasil subscreveu em 1990 http://www.direitoshumanos.usp.br/counter/Onu/Sist_glob_trat/texto/texto_2.html” (UNESCO, 2008, p. 36).

regionais e étnicas, com um considerável e histórico atraso na construção da escola para todos.” (Teodoro, 2003, p. 139)

Segundo Teodoro (2003, p. 49), no século XIX, a escola fora “transformada num elemento central de homogeneização linguística e cultural, de invenção da cidadania nacional, em suma, de afirmação do Estado-nação.” Assim sendo, Canário (2006) faz uma reflexão crítica a respeito dos problemas atuais do sistema escolar, da instituição escolar e dos professores, no contexto social atual, que demonstram sobreviver desequilibradamente na “imaturidade social e política (...) expressa na incapacidade de controlar os efeitos indesejáveis do progresso” (Idem, p. 12). O mesmo faz Morin (2004, p. 47) ao afirmar que “a educação do futuro deverá ser o ensino primeiro e universal, centrado na condição humana”.

Ragazzan (2002), ao elaborar o trabalho de resenha, acerca da obra de Perrenoud (2000), analisa que o fracasso e, conseqüentemente, a evasão escolar são “fabricados numa instituição escolar ao nível de desigualdades reais de capital cultural e das hierarquias de excelência, e como representações sociais de certas desigualdades” (Ragazzan, 2002, p. 111).

O Brasil é um país que apresenta “assimetrias e desigualdades econômicas e sociais, regionais e étnicas, com um considerável e histórico atraso na construção da escola para todos” (Teodoro, 2003, p. 139); e, ao contrário de países como a França, a Alemanha e a Inglaterra, teve que construir todos os estágios de seu sistema escolar e, ao mesmo tempo: “(...) generalizar o ensino fundamental e terminar de alfabetizar toda a população, construir um ensino médio sólido e que acolha uma grande parte de cada geração, desenvolver suas universidades, especialmente nos níveis dos estudos de doutorado” (Charlot, 2005, p. 154).

Martins e Carvalho (2005, p. 10) corroboram com a ideia de que:

“as diferenças culturais, entendendo Cultura no seu sentido mais abrangente, estão frequentemente na base do insucesso educativo e, conseqüentemente, na integração social, de muitas crianças e jovens, preconizando o insucesso escolar quase sempre situações de marginalização e/ou de exclusão social.”

De acordo com Batista, Souza e Oliveira (2009) torna-se necessário acompanhar o aluno em todo o seu aprendizado, enquanto sujeito individual e social para construção de uma prática válida no sistema educacional. Desse modo, os autores acreditam que a escola “necessita inovar e adotar como subsídio à proposta pedagógica e curricular, a troca múltipla de experiências num processo criativo e isso, por conseguinte, poderá nortear as experiências por meio mútuo dos conhecimentos compartilhados.” (Idem, p. 4) Nesse sentido, a escola funciona, muitas vezes, como um “filtro seletivo que assegura simultaneamente uma socialização necessária ao funcionamento das sociedades e uma reprodução social.” (Benavente, 1988, p. 23) Isto quer dizer que a escola legitima as diferenças sociais transformando-as em diferenças escolares que irão, por sua vez, justificar novas diferenças sociais.

Relvas e Alarcão (1989, p. 421) ressaltam que “(...) muitas e variadas são as queixas dos professores quanto à falta de aproveitamento dos seus alunos, e tantas ou mais são as hipóteses de variáveis psicológicas, sociais, culturais, econômicas, institucionais e curriculares envolvidas no insucesso escolar.”

Raggazan (2002) elenca que, segundo Perrenoud (2000), a escola encontra na reprovação, no apoio pedagógico e no atendimento médico-pedagógico ou psiquiátrico respaldo para minimizar as diferenças de idade e de classe social entre os alunos. Snyders (2005) acredita que o fracasso escolar é consequência da política vigente. Segundo o autor, a abertura política, para o campo educacional brasileiro, representa uma abordagem que beneficia a formação de uma sociedade democrática que supera as relações sociais capitalistas. Para Charlot (2005), existem no Brasil dois tipos de escolas: as públicas, para pobres e a privada, que “funciona na lógica socioeconômica e administrativa que caracteriza o Estado Regulador” (p. 155). Assim sendo, Charlot (2005) afirma que rupturas existenciais (de comportamento), afetivas (autônomas) e psicopedagógicas (da relação professor/aluno), para a construção de uma nova identidade estudantil precisam existir para que a relação com o saber seja elaborada e o fenômeno do fracasso e, consequentemente, do abandono escolar, seja controlado ou evitado.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), os jovens brasileiros, entre 15 e 29 anos, somavam 51,1 milhões de pessoas, ou seja, 27,4% da população total. (IBGE, 2006) “A condição juvenil é vivida de forma desigual e diversa em função da origem social; dos níveis de renda; das disparidades

socioeconômicas entre campo e cidade, entre regiões do mesmo país.” (Cury, 2008, p. 47). Dados da UNESCO (2006) revelam que:

Tabela 1 - Distribuição dos jovens segundo situação atual em relação ao estudo, por faixa etária.

Situação atual em relação ao estudo	Faixa Etária (%)					Total (%)
	15 a 17	18 a 20	21 a 23	24 a 26	27 a 29	
Está estudando	83,0	41,8	25,7	17,7	12,6	38,0
Já estudou, mas não estuda	17,0	58,0	73,7	80,8	86,0	61,3
Nunca estudou	0	0,2	0,6	1,5	1,5	0,7

Fonte: UNESCO, 2006.

Relatório da Organização Internacional do Trabalho [OIT]², de 2008, revelou que a juventude brasileira está concentrada, predominantemente, em áreas urbanas (Cury, 2008, p. 47):

“Em 2006, do total de 34,7 milhões de jovens entre 15 e 24 anos, 28,9 milhões (83,3%) moravam em áreas urbanas e 5,8 milhões (16,7%) encontravam-se no campo. A desigualdade educacional também persiste entre esses jovens: apenas 1,4% dos jovens rurais tinham 12 anos de estudo ou mais. Esse percentual atingia 9,8 dos jovens das cidades. As desigualdades regionais também pesam. A taxa de analfabetismo entre os jovens era, em 2006, de 0,9% na região Sul e 5,3% no Nordeste.”

Mesmo reconhecendo o caráter emergencial dos programas governamentais para facilitarem o ingresso/regresso do jovem no universo escolar, é preciso que eles sejam “de ponta” (Idem, p. 52), experimentais em termos de forma e de conteúdo. Afinal, nos dias de hoje, é infundado pensar a “inclusão social” (Idem, p. 52) de “jovens como se houvesse apenas um tipo de família; como se houvesse um sistema de ensino apropriado

² Retirado: Julho, 15, 2010, de <http://www.oit.org.pe/prejal>

aos tempos atuais; como se falássemos de estratégias frente a um mercado de trabalho estável e previsível.” (Idem p. 52)

O desafio atual é encontrar meios que culminem em “experimentos sociais, geradores de transformações mais profundas na relação escolaridade/mundo do trabalho, nas instituições e na sociedade onde vivem todos os jovens desta geração.” (Idem, p. 52)

O livro de Olson, intitulado <Psychological theory and educational reform>, (Olson, 2003 cit. por Marchesi, 2006, p. 16), situa que o objetivo da escola é basicamente conciliar as demandas da sociedade às necessidades dos alunos. Porém, atualmente, a escola tenta sobreviver com a obrigação de ser instrumento responsável por “cuidar dos alunos e de contribuir para a satisfação de suas necessidades subjetivas, para seu bem-estar e para a regulação de seu comportamento moral.” (Idem, p. 16) De acordo com o livro, quando a educação aposta no cumprimento de sua missão social, tende a esquecer do aluno; quando aposta em responder às necessidades dos alunos, tende a esquecer as exigências sociais.

3 - A Evasão Escolar

3.1 - Definição do Conceito

De acordo com a Comissão Especial de Estudos sobre Evasão (1996), define-se evasão como a saída do aluno de seu curso de origem, sem concluí-lo. Para Marchesi e Gil (2004, p. 48), fracasso e exclusão escolar “representam dois fatos ou situações que, no linguajar corrente, costumam ser denominados analfabetismo, não acesso à escola, reprovação, repetência, defasagem nos estudos, evasão, etc.” Assim sendo, os referidos autores entendem que o termo exclusão desdobra-se em dois: exclusão da escola e exclusão na escola. O primeiro compreende tanto o não acesso à escola, quanto a evasão escolar. O segundo representa a exclusão “operada dentro do processo escolar, por meios de reprovação e repetência.” (Idem, p. 49)

“(…) a escola, tanto no que se refere ao acesso, como no que se concerne à permanência e ao fluxo em seu interior, é regida por duas lógicas opostas: a *lógica da progressão*, que funciona para uma parcela

privilegiada da população, e a *lógica da exclusão*, reservada ao filhos das classes trabalhadoras.” (Ferrari, 1987, p. 95 cit. por Marchesi & Gil 2004, p. 49)

Na opinião de Ávila (1992), a evasão é caracterizada pelo abandono da instituição de ensino mesmo antes do término de um curso. Para o autor, fatores como o pauperismo (pobreza, miséria extrema), principalmente em regiões onde a situação econômica é precária e os pais consideram que, a partir dos 09 anos de idade, a criança já possui condições de ajudá-los prestando pequenos serviços que contribuem para o sustento da família, aumentam os índices de evasão escolar.

Por sua vez, Marchesi (2006) acredita que os problemas emocionais e de conduta do aluno podem se originar do atraso na aprendizagem escolar; podem se complicar devido ao insuficiente acompanhamento de seus pais e podem se agravar em decorrência dos escassos recursos do sistema educacional, da falta de apoio pedagógico, da rigidez metodológica dos professores e do sistema de avaliação estabelecido. Assim, o investigador afirma que as chances de fracasso escolar são maiores quando não existem respostas ativas e eficazes, nos âmbitos familiar e escolar, capazes de garantir o progresso educacional do aluno.

As desigualdades sociais presentes na sociedade brasileira, para Arroyo (1991), são reflexos das diferenças de classe, e são elas que ocasionam o fracasso e consequente evasão escolar nas camadas populares. Segundo o autor:

“É essa escola das classes trabalhadoras que vem fracassando em todo lugar. Não são as diferenças de clima ou de região que marcam as grandes diferenças entre escola possível ou impossível, mas as diferenças de classe. As políticas oficiais tentam ocultar esse caráter de classe no fracasso escolar, apresentando os problemas e as soluções com políticas regionais e locais.” (Arroyo, 1991, p. 21)

Autores como Brandão, Baeta e Rocha (1983), citando Gatti, Patto, Costa, Kopit e Almeida (1981) e Ferraro (1975), apontam que os estudantes de nível socioeconômico mais baixo têm um menor índice de rendimento e são mais tendentes à evasão. Em face disso, a má-alimentação é apontada como um dos fatores responsáveis pelo fracasso de

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia – Instituto de Educação Página 28

parte dos alunos. A desnutrição é uma das principais causas de alteração no desenvolvimento mental e no desempenho escolar.

Um estudo realizado por Meksenas (1998), sobre a evasão escolar dos alunos dos cursos noturnos, assinala que a evasão escolar se dá porque eles são "obrigados a trabalhar para sustento próprio e da família. Exaustos da maratona diária e desmotivados pela baixa qualidade do ensino, muitos adolescentes desistem dos estudos sem completar o curso secundário." (Meksenas, 1998, p. 98)

Na verdade, a evasão escolar, porque impede o desenvolvimento de qualquer país, constitui-se uma preocupação, uma emergência. A procura constante pela definição do conceito de evasão, como reparamos, acaba por ser consequência da falta de consenso dos investigadores. Ferrão (1995) admite a distinção entre evasão e desistência. Para o autor, a evasão escolar dá-se no final do ano letivo e a desistência a qualquer altura do ano. A desistência está relacionada às situações de transferência escolar, enquanto que a evasão significa ruptura com o sistema educativo.

Curiosamente, Benavente et al. (1994) discordam dessa opinião e associam a evasão à desistência, pois transferência e óbito, por exemplo, não caracterizam a evasão. Saber se é evasão "(no final do ano letivo) ou desistência (durante o ano) pode ser relevante para a compreensão dos motivos e das situações, mas não altera o fundamental." (p. 26)

De acordo com as definições e conceitos acima, é importante clarificar que o objetivo dessa pesquisa não é o fracasso escolar, mas o insucesso da sociedade em que está inserido o estudante que opta por desistir de concluir um percurso escolar que lhe permita integrar-se plenamente à sociedade em que vive.

3.2 - Causas e consequências da evasão escolar

A evasão escolar, bem como o analfabetismo e a não valorização dos profissionais da educação não são problemas que se restringem apenas às instituições escolares, são, antes de tudo, problemáticas nacionais que vêm ocupando relevante papel nas discussões e pesquisas educacionais no Brasil.

Nos dias atuais, a escola, para cumprir seu papel, deve adaptar-se à diversidade dos alunos que a frequenta, uma vez que essa é a exigência imposta pela sociedade. Cada estudante é um indivíduo e a sua origem socioeconômica e cultural influencia a

forma de ser e de estar. A escola precisa ser capaz de prevenir situações que levam à exclusão ou à segregação dos alunos, sobretudo dos que são provenientes de meios sociais problemáticos já que estes, na maioria dos casos, manifestam desinteresse, mau comportamento e agressividade. Tais situações levam-no ao insucesso escolar e, conseqüentemente, muitas vezes, à evasão.

Na perspectiva de Bourdieu (1993, p. 27), a escola é “habitada de modo duradouro por potenciais excluídos que nela vivem as contradições e os conflitos associados a uma escolaridade sem outro fim para além de dela própria” e, por isso, não podemos esquecer as retenções repetidas, o desinteresse pela escola e as situações de indisciplina como outros fatores que estão na origem da evasão escolar. O investigador interpreta os fenômenos de violência como existentes em escolas sem convicções, sem futuro, sem projetos “numa escola vivida com a resignação desencantada, num faz-de-conta mais ou menos desenvolto de um sistema de ensino aberto a todos mas que é de fato só para alguns.” (Idem, p. 27)

Morgado (2005) acrescenta a relação entre o professor e o aluno como outro fator de abandono escolar, quando, convicto da inexistência de alunos-padrão, explica que o sucesso educativo escolar assenta decisivamente no mérito da relação entre o aluno e o professor, uma vez que o Estado, em seu entendimento, assumiu a perspectiva de uma escola inclusiva e globalmente integradora da diversidade. Para o autor, o professor não pode ignorar que cada aluno é um ser individual, que tem uma família de meio mais ou menos favorecido social, econômico e culturalmente. Se o fizer, está contribuindo com o insucesso e, muitas vezes, com a evasão desse estudante.

O professor deve ter sensibilidade para observar o estudante e buscar compreender sua realidade, tentando conhecer e respeitar as suas origens, para, a partir daí, adequar a metodologia à diversidade da turma. Faz-se necessário frisar que todas essas apreensões podem e devem ser realizadas com o contributo do próprio estudante.

Na mesma linha de pensamento, Guerra (2005, p. 11) afirma que a educação é:

“(...) acima de tudo comunicação (...) tanto o educador como o educando têm de estar receptivos a aprender e a conviver. Os alunos aprendem com os professores que amam. Têm um radar especializado para saber quem os quer. Esta dimensão racional é essencial. Encher a cabeça dos alunos de

informação e as mãos de destreza não é o fim da educação.”

Benavente et al. (1994, p. 11) referem-se à evasão escolar como “um dos mais extremos fenômenos de exclusão, que constitui a face visível de uma situação mais vasta, que atinge crianças e jovens em ruptura declarada ou silenciosa com uma escolaridade obrigatória que não é direito mas tão só dever.”

A escolaridade obrigatória é um dever do Estado para com o indivíduo, uma vez que cabe a ele oferecer condições apropriadas para uma escolarização bem sucedida. Autores como Bourdieu (1998) e Cunha (1997) apontam a escola como responsável pelo sucesso ou fracasso dos alunos, principalmente das escolas públicas, levando em consideração, para tanto, desde o caráter seu reproduzidor até o papel e a prática pedagógica do professor.

Cunha (1997) acredita que responsabilizar o aluno, e não a organização social, por seu fracasso ou insucesso escolar baseia-se no pensamento educacional da doutrina liberal. Para Bourdieu (1998) a escola não interessa o capital cultural dos alunos, o que existe é uma relação de cumplicidade cultural e linguística entre o aluno e o professor.

Contudo, Gomes (1994) apóia a idéia de responsabilizar o professor pelo fracasso escolar do aluno. Para ele, isso se dá pelo fato de o professor ter expectativas negativas em relação aos alunos, considerados deficientes, uma vez que não apresentam comportamentos que correspondam ao esperado pelo professor. Desse modo, as expectativas, em geral, podem influenciar a vida cotidiana, quando se conclui que as pessoas tendem a se comportar de acordo com o que se espera delas.

Em contrapartida, Charlot (2000) não acredita que exista o objeto fracasso escolar. O autor defende que existem alunos em estado de fracasso: aqueles que não conseguem aprender o que se quer que eles aprendam; aqueles que não constroem determinados conhecimentos, competências e habilidades e aqueles que se retraem causando desordem e agressão. Desse modo, para o autor, a temática da evasão remete-nos à discussão de temas:

“(...) sobre o aprendizado, obviamente, mas também sobre a eficácia dos docentes, sobre o serviço público, sobre a igualdade das "chances", sobre os recursos que o país deve investir em seu sistema educativo, sobre a

"crise", sobre os modos de vida e o trabalho na sociedade de amanhã, sobre as formas de cidadania.” (Charlot, 2000, p. 14)

Assim sendo, fica evidente que autores nacionais e internacionais apontam aspectos internos e externos à instituição escolar que interferem no processo sócio-educativo e, assim, direta ou indiretamente, auxiliam no processo de exclusão do aluno; seja pela repetência ou pela evasão.

3.2.1 - A violência e a evasão escolar

O relatório de 1996 (Zaluar & Leal, 2001) apresentou dados importantes relativos ao desenvolvimento humano, à educação e à violência. “O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), construído a partir de indicadores de educação (alfabetização e taxa de matrícula), saúde (esperança de vida ao nascer) e renda (PIB *per capita*), mede a qualidade de vida dos países (...)” (Idem, p. 145) Em se tratando do caso brasileiro, devido aos elevados índices de violência (aumento de mortes violentas entre jovens, combinado à alta mortalidade) e à piora no índice da saúde (a expectativa de vida da população brasileira que não oscilou), o Brasil deixou de ser país de alto desenvolvimento passando a ser de desenvolvimento médio. (Idem, p. 145)

Em função disso, discussões sobre violência no Brasil adquiriram grande importância, principalmente, na tentativa de marcar as diferenças entre poder e violência, tal como trata Hannah Arendt (Serejo, 2008). Para Hannah Arendt (2009), a base crucial da confusão entre poder e violência está na questão de quem domina quem. Em outras palavras, a autora acredita que: A partir do elucidar das distinções conceituais torna-se possível “esclarecer as questões e adquirir alguma desenvoltura no confronto com problemas específicos.” (Arendt, 1992, p. 42) Sob essa mesma ótica, a autora crê que a tradição do pensamento político permitiu que os fenômenos do poder e da violência fossem iguais à, respectivamente, dominação e submissão. No mais, a autora ainda afirma que onde ocorre a violência (obediência através da coerção), o poder não pode se manifestar (obediência pela persuasão).

Assim, a autora diferencia o fenômeno da violência do fenômeno do poder, por seu caráter instrumental, uma vez que este se justifica para alcançar o objetivo a ser atingido.

“(...) A violência sempre pode destruir o poder; do cano de uma arma emerge o comando mais efetivo, resultando na mais perfeita e instantânea obediência. O que nunca emergirá daí é o poder. (...) O domínio pela pura violência advém de onde o poder está sendo perdido (...).” (Arendt, 2009, p. 70-71)

Marchesi (2006) salienta que comportamentos antissociais ou violentos, de determinados alunos, dificultam a boa convivência na escola, principalmente em sala de aula, o que facilitaria a aprendizagem dos alunos. O autor também acrescenta que a violência na escola, bem como na sociedade está cada vez mais visível e preocupante e decorre, principalmente, de fatores como a universalização do ensino, a democratização das instituições escolares, a permissividade nas famílias, o poder de consumismo dos jovens e os constantes maus tratos entre os iguais que propiciam a violência escolar. Por fim, o mesmo ressalta também que a violência doméstica, o consumo de álcool ou de outras drogas, por membros da família, além de doenças graves ou rupturas afetivas têm repercussões diretas no comportamento dos alunos da escola.

Para Dias (1989), o abandono escolar está associado à inadequação do ensino agravado pela carência sofrida pelo aluno, nos ambientes social e familiar. Em contrapartida, Le Gall (1993) acredita que o fracasso e, conseqüentemente, a evasão escolar não devem ser relacionados apenas a fatores externos, de origem familiar, social ou econômica. Contudo, Martins (1993) corrobora com a idéia de que o fracasso e a evasão escolar estão mais presentes em meios onde as condições, principalmente, econômicas, não são suficientes para assegurar o prosseguimento dos estudos; em especial quando os níveis escolares são mais elevados e requerem gastos suplementares.

Marchesi (2006) contraria o que é expresso pelo “amplo consenso” (Idem, p. 80) quando afirma que: “aqueles que utilizam preferencialmente o termo violência costumam atribuir à sociedade a origem dos problemas e a pensar que é muito difícil reduzi-la se não se produzirem profundas mudanças sociais”; acredita que denominar problemas de comportamento apenas enfatiza o próprio aluno; mas não desmerece a influência do contexto social, cultural e educativo no comportamento antissocial deste. Ou seja, a formação psicológica do aluno diz muito mais que o contexto social no qual ele se desenvolveu.

Mas, apesar de toda essa situação, é válido mencionar que o sucesso escolar de um aluno depende do ambiente familiar. Em outras palavras, estará fadado à evasão aquele que vivencia a violência no seio familiar ou não está inserido no contexto da cultura escolar. (Martins, 1993)

3.2.2 - Violência na escola

Charlot (2002), ao estudar a violência nas escolas, elencou que esta se iniciou no século XIX (surgiu nos anos 80 e se desenvolveu nos anos 90), com explosões de violência entre os alunos (sancionadas com prisão). Contudo, com o passar dos tempos, formas mais violentas que outrora, mesmo que muito raras, passaram a acontecer nos estabelecimentos de ensino.

“(...) tudo pode acontecer na escola - o que contribui para produzir o que se poderia chamar de uma angústia social face à violência na escola. Além disso, os ataques a professores ou os insultos que lhes são dirigidos já não são raros: aí também, um limite parece ter sido transposto, o que faz crescer a angústia social.” (Charlot, 2002, p. 433)

O autor reforça ainda que o ambiente escolar deixou de ser um lugar protegido, e passou a ser visto como um espaço aberto às agressões vindas de fora:

“(...) trata-se, por sua vez, da entrada nos estabelecimentos escolares, até mesmo nas próprias salas-de-aula, de bandos de jovens que vêm acertar, na escola, contas das disputas nascidas no bairro: trata-se, mais seguidamente ainda, de um pai, de uma mãe, de um irmão, de um amigo, que vem vingar brutalmente uma “injustiça” sofrida por um aluno, da parte de um membro do pessoal da escola. Há aí uma outra fonte de angústia social (...).” (Idem, p. 433)

Todavia, é preciso realizar as distinções entre violência na escola, violência à escola e violência da escola para ser possível categorizar os fenômenos considerados

“violência na escola” (Idem, p. 434). Segundo o autor, a primeira se refere à violência acontecida dentro do ambiente escolar, mas poderia ter acontecido em qualquer outro lugar, pois não está ligada às atividades e à natureza da instituição de ensino. A segunda refere-se à violência ligada à natureza e às atividades escolares, visa à instituição e àqueles que a representa. A terceira, denominada violência simbólica, é sofrida pelos estudantes, pela própria instituição escolar ou por seus agentes. Na teoria de Bourdieu e Passeron (1975) a palavra símbolo vem sendo amplamente utilizada sem significado específico. Na sociologia, é empregada como sinônimo de gesto, palavra, sinal, objeto. Partindo dessa análise de definição de símbolo, pode-se dizer que o poder de violência simbólica, é a força que grupos ou classes sociais, que têm o poder de violência material, de coagir e impor significação legítima sobre a classe ou grupo dominado. A imposição dessa força simbólica acontece através dos meios de comunicação cultural, de comunicação em massa, da doutrina política, da pregação religiosa, da educação escolar e da prática desportiva. Em suma, como menciona o autor, “Toda força simbólica precisa da força material para cumprir seu papel.” (Cunha, 1979, p. 84)

Reforçando esse pensamento, Zaluar e Leal (2001) apontam que a violência na escola, nos dias de hoje, apresenta dupla dimensão: violência física, eternizada por traficantes ou bandidos nos bairros onde se encontram; e a violência exercida pelo poder das palavras, que negam, oprimem ou destroem psicologicamente o outro. Outro fator importante a ser ressaltado é: os próprios alunos autores e vítimas da violência (seja ela qual for) assemelham-se estatisticamente. São jovens (rapazes ou moças), fragilizados, alunos com dificuldades familiares, sociais e escolares, desempregados, viciados e agredidos sexualmente (Charlot, 2002). Marchesi (2006) acrescenta que maus tratos, conduta violenta, interrupção na sala de aula, marginalização, isolamento e mal-estar afetivo são problemas emocionais e de conduta, oriundos das relações familiares, do funcionamento da escola, das normas e das relações estabelecidas entre os alunos e das suas próprias características psicológicas.

No mais, Torrego e Moreno (2003 cit. por Marchesi, 2006, p. 90) afirmam que a violência faz parte do que os alunos aprendem na escola, uma vez que ela acontece entre os iguais que faz parte da cultura escolar.

Outro ponto importante a ser analisado refere-se à distinção entre violência, agressão e agressividade, mesmo se tendo a consciência de que toda agressão é violência quando a força é utilizada:

“A agressividade é uma disposição biopsíquica reacional: a frustração (...) leva à angústia e á agressividade. A agressão é um ato que implica uma brutalidade física ou verbal (...). a violência remete a uma característica desse ato, enfatiza o uso da força, do poder, da dominação.” (Charlot, 2002, p. 436)

Para Ortega (1998), a agressividade ocorre quando há confronto e a violência quando existe um atentado contra a vontade de outrem ou do coletivo através do uso despótico do poder sem que se esteja legitimado para ele.

3.3 - A evasão escolar no Brasil

Ferraro e Machado (2002) ao estudarem acerca da universalização do acesso à escola no Brasil, utilizando com dado empírico a Contagem da População 1996³, acreditam que “o IBGE⁴ desmembrou a categoria *não freqüentam* em duas outras: *nunca frequentaram* e *já frequentaram*”; permitindo assim, uma análise mais criteriosa dos fenômenos não frequência à escola, não acesso ou exclusão da escola. (Instituto Brasileiro de Pesquisa e Estatística [IBGE], 1997 cit. por Ferraro & Machado, 2002, p. 214) Desse modo, os autores entendem por excluídos da escola todo estudante que não a frequenta mesmo havendo, ou não, frequentado no passado. Contestando assim, o estudo realizado anteriormente por Fletcher e Castro em 1986 (Idem, 2002), no qual os mesmos afirmaram que a temática da evasão não passava de um mito superdimensionado e que o grande problema escolar encontrava-se na reprovação com consequente repetência. Assim, os autores afirmam que o grande desafio do sistema educacional está em dar condições ao indivíduo de ingressar e permanecer na escola, com sucesso, pelo tempo a que tem direito.

³ “O projeto de pesquisa Exclusão da escola no Brasil, segundo a Contagem da População 1996, foi desenvolvido no período de março/1999 a fevereiro/2001, no PPG em Desenvolvimento Social da Universidade Católica de Pelotas, com o apoio do CNPq.” (Ferraro & Machado, 2002, p 239) Retirado: Maio, 15, 2011, de < <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10855.pdf> >.

⁴ Instituto Brasileiro de Pesquisa e Estatística.

Segundo Marchesi (2006) os estudantes que abandonam, ou evadem do sistema educacional, sem terem alcançado a titulação básica, não confiam em suas possibilidades e, além disso, não são motivados a incorporar programas de formação. Para o autor, o problema do fracasso escolar e da evasão, não representa apenas um problema educacional, possui também grandes repercussões sociais e individuais. Desse modo, torna-se indispensável a realização de uma análise criteriosa para compreensão dos fatores que causam o problema, e, por conseguinte, estabelecer estratégias que ajudem a solucionar a questão.

Algumas pesquisas apontam fatores vinculados às motivações, às heranças genéticas e à capacidade dos alunos para explicar o fracasso escolar; outras apontam os fatores sociais e culturais que se tornam favorecidos pelo fato do fracasso escolar, uma vez que este é mais acentuado em zonas socialmente desfavorecidas e; outras ainda apontam o sistema educacional, o funcionamento das escolas e o estilo de ensino dos professores como causas primordiais para explicar o fracasso escolar (Marchesi, 2006).

Analizando o fracasso escolar no Brasil, nas décadas de 60 e 70, Freitag (1980, p. 61) concluiu:

“Dos 1000 alunos iniciais de 1960, somente 56 conseguiram alcançar o primeiro ano universitário em 1973. Isso significa taxas de evasão 44% no ano primário, 22% no segundo, 17% no terceiro. A elas se associam taxas de reprovação que entre 1967 e 1971 oscilavam em torno de 63,5%.”

Dados oficiais da Secretaria Estadual de Educação do Mato Grosso [SEDUC] (2000), revelaram que, em 1995, os índices de reprovação e de evasão somavam 39%, e que apenas 10% dos jovens, entre 15 e 19 anos, encontravam-se matriculados no Ensino Médio.

Mais recentemente, em 2007, 4,8% dos alunos matriculados no Ensino Fundamental (1ª a 8ª séries/1º ao 9º ano) abandonaram a escola; isto é, quase um milhão e meio de estudante desistiram de estudar. Por sua vez, nesse mesmo ano, 13,2% dos alunos que frequentavam o Ensino Médio também abandonaram a escola, (cerca de um milhão de estudantes). Provavelmente, alguns regressarão à escola, mas com defasagem

na idade, o que muito provavelmente criará desconforto perante a turma e levará a uma nova evasão (INEP, 2007).

A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico [OCDE]⁵ assinala que o fracasso escolar está condicionado à variável psicológica (fatores cognitivos e psicoemocionais dos alunos), à variável sociocultural (relativos ao contexto social do aluno e às características familiares) e à variável institucional (métodos de ensino inapropriados, currículo pobre e poucos recursos).

Não existe concordância quanto às diferenças de gênero - algumas pesquisas apontam a preponderância da evasão masculina (Polydoro, 1995) e outras não indicam diferenças (Cunha, Tunes & Silva, 2001). Segundo Lara (2003), o fenômeno da evasão escolar está relacionado ao fato de a escola não proporcionar insuficientemente aos alunos e professores a experiência do acontecer das ideias, na sua produção, em conformidade com os desafios concretos da vida, contribuindo, conseqüentemente, para o abandono.

Para Bruns (1985), o fenômeno da evasão é interpretado como consequência da ação escolar ser vista como “mera reprodução de uma ideologia de dominação, onde os mitos de “igualdade” e “liberdade” são veiculados como garantia de uma sociedade igualitária” (Idem, p. 18). Em sua pesquisa, realizada com alunos da 5ª a 8ª séries do ensino fundamental, do município de Campinas (SP), o autor detectou como causas da evasão escolar:

“(...) necessidade do trabalho por parte do jovem aluno; que os alunos não estão preparados para a escola que têm e nem a escola está preparada para o aluno que possui; a seletividade e a elitização do ensino foram as causas mais comuns (...)”
(Bruns, 1985, p. 37)

Ortiz (2002), ao estudar a Educação de Jovens e Adultos no Brasil [EJA], percebeu que a falta de uma prática pedagógica e de um projeto político pedagógico, contextualizados à realidade da EJA, colaboraram com a evasão e com a falta de compromisso da escola na construção do saber dos alunos. Segundo a autora, “os jovens

⁵ Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico é uma organização internacional composta por 30 países, que tem como objetivos coordenar políticas econômicas e sócias, apoiar o crescimento econômico sustentado, aumentar o emprego e a qualidade de vida dos cidadãos e manter a estabilidade financeira. Retirado: Maio, 16, 2011, de http://www.portais.ws/?page=art_det&ida=595.

e adultos trabalhadores lutam para superar suas condições precárias de vida, cujas raízes estão no analfabetismo.” (Idem, p. 75)

A evasão, independentemente das causas para o seu acontecimento, seja em instituições de ensino público ou privado, é um fenômeno social complexo (Baggi, 2010) que provoca graves consequências sociais, acadêmicas e econômicas. Silva Filho (2007), ao analisar a evasão no ensino superior brasileiro, em particular nas Instituições de Ensino Superior (IES) do Brasil, revelou que, entre os anos de 2000 e 2005, o nível médio de evasão foi de 22%, salientando que 12% correspondem às instituições públicas e 26% às particulares. O referido estudo apontou que são poucas as instituições de ensino que têm programa institucional regular de combate a evasão, que apresente planejamento de ações, acompanhamento de resultados e coleta de experiências bem-sucedidas. Scali (2009) acredita que as causas que levam à evasão em instituições de ensino superior estão associadas a três amplas categorias, baseando-se no relatório elaborado pela Comissão Especial de Estudos da Evasão (Brasil, 1994): a) fatores referentes às características individuais dos estudantes; b) fatores internos às instituições; c) fatores externos às instituições.

Para Baggi (2010), no Brasil, as condições para o aumento dos níveis desse problema estão no formato político administrativo e na implantação de políticas públicas, sociais ou compensatórias, uma vez que estas são insuficientes para dar conta da necessidade nacional.

Por sua vez, Paiva (1998) acredita que a ausência de docentes, as substituições dos mesmos no meio do ano letivo, os afastamentos por licença e a tentativa do aluno de escapar da reprovação são causas que provocam a evasão (Paiva, 1998 cit. por Marum, 2008). Em sua pesquisa, Marum (2008) aponta que fatores intra e extra escolares contribuem para a evasão:

“(...) o baixo rendimento, a desvalorização das atividades escolares, as dificuldades de aprendizagem ou as dificuldades de relacionamento, a inadequação da escola à sua clientela majoritária, bem como padrões avaliativos que discriminam e estigmatizam o aluno pobre, as múltiplas repetências, as deficiências econômicas do alunado, o sentido de escola, as mudanças frequentes de domicílio, o ingresso precoce do adolescente

no mercado de trabalho e aspectos sociais do comportamento juvenil.” (Marum, 2008, p. 31).

Numa pesquisa realizada no bairro mais violento da periferia de Aracaju, Moreira (2006), demonstrou que “além de fatores sociais, como o desemprego e a violência, as circunstâncias verificadas no interior da escola, a exemplo das condições físicas dos prédios, dos salários dos professores e das dificuldades de aprendizagem, refletem diretamente sobre os elevados percentuais de exclusão escolar.” (Idem, p. 26)

Assim, podemos dizer que não basta buscar explicações simples para a problemática da evasão, uma vez que esta deve ser abordada a partir de uma perspectiva multidimensional. Desse modo, Marchesi (2006, p. 22) acredita que essa problemática possua duas consequências importantes: “(...) a ênfase na natureza relativa ao fracasso, que está relacionado com a cultura da sociedade e da educação, e o reconhecimento de que sua diminuição depende de políticas educacionais que abordem o problema em toda sua complexidade.”

3.4 - O território Sergipano

3.4.1 - As regiões do território Sergipano

O território Sergipano é dividido em 08 (oito) regiões: Baixo São Francisco Sergipano (14 municípios), Leste Sergipano (09 municípios), Grande Aracaju (09 municípios), Sul Sergipano (11 municípios), Centro Sul Sergipano (05 municípios), Agreste Central Sergipano (14 municípios), Médio Sertão Sergipano (06 municípios) e Alto Sertão Sergipano (07 municípios). Cada região apresenta características educacionais particulares.

A região do Baixo São Francisco abriga sete comunidades quilombolas, o que justifica os 43,05% da população do território ser indígena. A renda per capita média da região é de R\$ 82,40; uma das menores dos territórios Sergipanos. A taxa de analfabetismo no território é de 30% (trinta por cento) (Sergipe, 2008a). O quadro abaixo apresenta algumas das características do território:

Dimensão	Comentário	Dados
População	Sexto mais populoso	123.482 habitantes
Território	Terceiro menor território	1.946,1 km ²
Analfabetismo	Terceira menor do Estado	30%
Urbanização	Terceira maior do Estado	56,3%
Mortalidade Infantil	Quarta maior taxa	24,69 por 1000 nascidos vivos
Saneamento Básico	Terceiro maior do Estado	69,6%
IDH	Terceiro menor do Estado	0,614
Indigente	Segunda maior do Estado	43,05%
Renda per capita	Terceira menor do Estado	R\$ 82,40
PIB	Terceiro menor do Estado	89.514

Quadro 1- Características do Baixo São Francisco Sergipano.

Fonte: Sergipe, 2008a.

A região do Leste Sergipano possui uma taxa de analfabetismo de 27%, concentra 14,28% das populações tradicionais das quais, duas comunidades são quilombolas (Sergipe, 2008b). Apresenta como principais características:

Dimensão	Comentário	Dados
População	Segunda menor do Estado	90.452 habitantes
Território	Menor território do Estado	1.518,7 km ²
Analfabetismo	Segunda menor do Estado	27%
Urbanização	Quinta maior do Estado	53,9%
Mortalidade Infantil	Maior taxa do Estado	27,96 por 1000 nascidos vivos
Saneamento Básico	Quarto menor do Estado	60,4%
IDH	Terceiro melhor do Estado	0,643
Indigente	Terceira menor do Estado	35,45%
Renda per capita	Terceira maior do Estado	R\$ 92,00
PIB	Terceiro melhor do Estado	526.394

Quadro 2- Características do Leste Sergipano

Fonte: Sergipe, 2008b.

O território da Grande Aracaju concentra a maior população do estado com 43,72%, sua área total representa 10% da superfície territorial do estado (quinta maior). Apresenta ainda o melhor índice de desenvolvimento humano do estado, IDH, de 0,75 e uma taxa de analfabetismo de 12% (Sergipe, 2008c).

Dimensão	Comentário	Dados
População	Sexto mais populoso	123.482 habitantes
Território	Quinto maior território	2.187,4 km ²
Analfabetismo	Menor do Estado	12%
Urbanização	Maior do Estado	95%
Mortalidade Infantil	Segunda maior taxa	26,09 por 1000 nascidos vivos
Saneamento Básico	Maior do Estado	75,3%
IDH	Maior do Estado	0,75
Indigente	Menor do Estado	26,15%
Renda per capita	Diversificada	R\$ 88,81; R\$124,35; R\$114,08 e R\$ 352,74
PIB	Maior do Estado	1.859.336

Quadro 3- Características da Grande Aracaju.

Fonte: Sergipe, 2008c.

A região do Sul Sergipano é o segundo território mais populoso do estado, com 241.92 habitantes. Possui taxa de analfabetismo de 31% e apenas 49,8% da região possui cobertura do serviço de atendimento domiciliar da rede geral de água (Sergipe, 2008d).

Dimensão	Comentário	Dados
População	Segundo mais populoso	241.292 habitantes
Território	Terceiro maior território	3.131 km ²
Analfabetismo	Quarta menor do Estado	31%
Urbanização	Segunda maior do Estado	58,05%
Mortalidade Infantil	Terceira menor taxa	23,75 por 1000 nascidos vivos
Saneamento Básico	Segunda menor do Estado	49,8%

IDH	Quarto menor do Estado	0,616
Indigente	Terceiro maior do Estado	41,04%
Renda per capita	Quarta menor do Estado	R\$ 85,00
PIB	Quarto maior do Estado	2.719.95

Quadro 4- Características do Sul Sergipano.

Fonte: Sergipe, 2008d.

O território do Centro Sul Sergipano é o quarto mais populoso do estado. Possui taxa de analfabetismo de 32% e embora possua o menor percentual de saneamento básico do território (46,6%), apresenta a menor taxa de mortalidade infantil, 23,26 (Sergipe, 2008e).

Dimensão	Comentário	Dados
População	Quarto mais populoso	231.492 habitantes
Território	Segundo maior território	3.520,9 km ²
Analfabetismo	Terceira maior do Estado	32%
Urbanização	Terceiro menor do Estado	51,95%
Mortalidade Infantil	Menor taxa	23,26 por 1000 nascidos vivos
Saneamento Básico	Menor do Estado	46,6%
IDH	Segundo menor do Estado	0,599
Indigente	Quarta menor do Estado	38,23%
Renda per capita	Quarta maior	R\$ 89,00
PIB	Segundo menor do Estado	776.36

Quadro 5- Características do Centro Sul Sergipano.

Fonte: Sergipe, 2008e.

O território do Agreste Central Sergipano concentra a terceira maior população do estado, com 222.197 habitantes e representa 14,2% da superfície territorial com taxa de analfabetismo de 32% (Sergipe, 2008f).

Dimensão	Comentário	Dados
População	Terceiro mais populoso	222.197 habitantes

Território	Quarto maior território	3.123,2 km ²
Analfabetismo	Terceiro maior do Estado	32%
Urbanização	Segundo menor do Estado	49,76%
Mortalidade Infantil	Quarta maior taxa	25,52 por 1000 nascidos vivos
Saneamento Básico	Quarto maior do Estado	63%
IDH	Segundo maior do Estado	0,646
Indigente	Segunda menor do Estado	34,13%
Renda per capita	Segunda maior	R\$ 96,00
PIB	Quinto maior do Estado	91.320

Quadro 6- Características do Agreste Central Sergipano.
Fonte: Sergipe, 2008f.

A região do Médio Sertão Sergipano apresenta a menor população do estado e encontra-se entre os menores territórios, com representação de 7%. A taxa de analfabetismo é de 34% e o índice de mortalidade é o terceiro mais alto, 26,02 por 1000 nascidos vivos (Sergipe, 2008g).

Dimensão	Comentário	Dados
População	Menos populoso	62.644 habitantes
Território	Segundo menor território	1.582,4 km ²
Analfabetismo	Segundo maior do Estado	34%
Urbanização	Terceiro maior do Estado	54,46%
Mortalidade Infantil	Terceira maior taxa	26,02 por 1000 nascidos vivos
Saneamento Básico	Segundo maior do Estado	71%
IDH	Quarto maior do Estado	0,621
Indigente	Quarto maior do Estado	41,13%
Renda per capita	Menor do estado	R\$ 82,00
PIB	Menor do Estado	16054

Quadro 7- Características do Médio Sertão Sergipano.
Fonte: Sergipe, 2008g.

Por fim, a região do Alto Sertão Sergipano apresenta a maior população do estado, com 137.926 habitantes e representa 23% da superfície do território. Apresenta o segundo menor índice de mortalidade infantil, 23,6 e taxa de analfabetismo de 37% (Sergipe, 2008h).

Dimensão	Comentário	Dados
População	Mais populoso	137.926 habitantes
Território	Maior território	4.900,7 km ²
Analfabetismo	Maior do Estado	37%
Urbanização	Menor do Estado	44,32%
Mortalidade Infantil	Segunda menor taxa	23,6 por 1000 nascidos vivos
Saneamento Básico	Terceiro menor do Estado	59%
IDH	Menor do Estado	0,575
Indigente	Maior do Estado	49,23%
Renda per capita	Menor do estado	R\$ 75,00
PIB	Segundo maior do Estado	1.492.742,00

Quadro 8- Características do Alto Sertão Sergipano.

Fonte: Sergipe, 2008h.

3.4.2 - A evasão escolar no estado de Sergipe

O cenário educacional no estado de Sergipe não se diferencia do Brasileiro no que se refere à crise do sistema de ensino. Pesquisas que analisam a temática da evasão escolar almejam esclarecer e refletir sobre os desafios da educação local. Muitos autores acreditam que a situação sócio-econômica do país tem um papel importante na permanência e na continuidade dos alunos no ambiente escolar. Os dados do Anuário Estatístico de Sergipe⁶, referentes à evasão escolar, coletados nos anos de 1998 a 2003, apresentam os seguintes resultados:

ANOS	AFASTAMENTO POR ABANDONO		
	TOTAL	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	Localização

⁶ Secretaria de Estado do Planejamento, Superintendência de Estudos e Pesquisas – SUPES. Retirado: Maio, 20, 2011, de: http://www.se.gov.br/userfiles/arquivos/201/anurio_2005_tamanho_154_Mb.pdf.

		Federal	Estadual	Municipal	Particular	Zona Urbana	Zona Rural
1998	70858	-	32881	37317	660	50087	20771
1999	65955	2	31529	33732	692	46844	19111
2000	74126	2	34601	38874	649	54921	19205
2001	57461	-	24760	32278	423	43134	14327
2002	54294	-	21221	32733	340	40331	13963
2003	49269	1	18042	31038	188	35703	13566

Quadro 9 – Número de alunos afastados por abandono, na educação fundamental, por dependência administrativa e localização - 1998-2003.

Fonte: Secretaria de Estado do Planejamento, Superintendência de Estudos e Pesquisas – SUPES, 2005, p. 46.

Observando o quadro 9, (Número de alunos afastados por abandono, na educação fundamental, por dependência administrativa e localização - 1998-2003), há de se concordar com Queiroz (2004) ao afirmar que a evasão escolar ainda representa, no âmbito da educação brasileira, não fugindo à regra o Estado de Sergipe, relevante espaço do cenário das políticas públicas e da educação em particular. Assim sendo, é notório que o sistema de ensino brasileiro requer uma reavaliação para que consiga minimizar as diferenças entre as exigências impostas aos estudantes, no tocante à sua socialização, e à sua participação nas esferas sociais.

Sergipe, em particular, universalizou seu sistema de ensino mais tardiamente e, além de grande parte de seu mercado de trabalho ser pouco exigente em qualificações, o interesse e atração pelo trabalho juvenil constitui fator de relevância para a evasão escolar.

4 - Programas de governo educacionais

A partir de 1947, foram implementadas as primeiras políticas públicas nacionais, destinadas à instrução dos jovens e adultos; momento esse marcado pela estruturação do serviço de educação de adultos do Ministério da Educação e, concomitantemente, início da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos; bem como a Campanha Nacional de Educação Rural em 1952 e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo em 1958. (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura [UNESCO], 2008) Fatores como tempo, material pedagógico e relação programa-aluno culminaram em críticas às referidas campanhas.

Objetivando ganhos políticos eleitorais, no início dos anos 60, foram criadas novas práticas de alfabetização e de atividades socioculturais calcadas na filosofia de Paulo Freire. Após o período da ditadura militar brasileira, os programas de educação de jovens e adultos serviram como base para manutenção da “coesão social e da legitimidade do regime autoritário, nutrindo o mito de uma sociedade democrática em um regime de exceção.” (UNESCO, 2008, p. 28)

“Frente à reforma do Estado e às restrições ao gasto público impostas pelo ajuste da economia nacional às orientações neoliberais, as políticas públicas da década de 1990 priorizaram a universalização do acesso das crianças e adolescentes ao ensino fundamental. Outros níveis e modalidades de ensino, entre os quais a educação de jovens e adultos, foram relegados a um plano secundário na agenda das políticas educativas.” (Idem, p. 30)

Contudo, a experiência adquirida ao longo de todo esse tempo reforça a certeza de que campanhas e programas educacionais, de caráter emergencial, podem, a princípio, “sensibilizar a sociedade e mobilizar a demanda de jovens e adultos, mas, salvo raras exceções, não produzem resultados efetivos e duradouros” (Idem, p. 32); tendo, como consequência, os altos índices de abandono das campanhas e dos programas educativos.

Atualmente, os programas federais, visando à promoção da alfabetização e da educação básica de jovens e adultos, estão alocados em diferentes ministérios e secretarias: a) Diretoria de Educação de Jovens e Adultos; b) Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica; c) Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA); d) Secretaria Nacional da Juventude.

“(...) muitas iniciativas de alfabetização e escolarização de jovens e adultos resultam da auto-organização das comunidades para satisfazer necessidades formativas que os serviços governamentais não contemplam ou o fazem de modo insatisfatório, devido ao viés escolarizado, homogêneo e pouco flexível, aos quais muitos grupos populares têm dificuldade de se adaptar, preferindo os

processos formativos conduzidos por seus próprios membros.” (UNESCO, 2008, p. 52)

4.1 - ProJovem

4.1.1 - Histórico do ProJovem

“O ProJovem, destinado a jovens de 15 (quinze) a 29 (vinte e nove) anos, com o objetivo de promover sua reintegração ao processo educacional, sua qualificação profissional e seu desenvolvimento humano, será desenvolvido por meio das seguintes modalidades: I – ProJovem Adolescente – Serviço Socioeducativo; **II – ProJovem Urbano**; III – ProJovem Campo – Saberes da Terra e IV – ProJovem Trabalhador.” (Brasil, 2008, p. 3)

Em 2005, o Governo Federal brasileiro, em função do quadro do analfabetismo funcional, da exclusão formal do mercado de trabalho e da necessidade de inclusão de jovens em situação de risco social, lançou a “Política Nacional da Juventude, que compreendeu, além da criação da Secretaria Nacional de Juventude e do Conselho Nacional de Juventude, o desenvolvimento do Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação, e Ação Comunitária – ProJovem” (Manual do Educador, 2008, p. 16), entidades que foram instituídas por meio da Medida Provisória n.º 238 de 01 de janeiro de 2005, transformada na Lei 11.129, de 30 de junho de 2005.

“(...) regulamento pelo Decreto n.º 5.557, de 05/10/2005, obteve parecer favorável da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação CEB/CNE 2/2005, DE 16/03/2005, aprovado pela Resolução 3//2006, de 15/08/2006, como um curso experimental, de acordo com o artigo no 81 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Dessa forma viabilizou-se, por meio dos sistemas de educação a certificação de conclusão do ensino fundamental e de qualificação profissional

(formação Inicial).” (Manual do Educador, 2008, p. 16)

A princípio, o ProJovem, de caráter emergencial e experimental, fazia parte de uma política inclusiva para jovens de 18 a 24 anos, que haviam completado a quarta série, mas não finalizado a oitava série do ensino fundamental e não tinham vínculos formais de trabalho. Era emergencial por atender a jovens que precisavam concluir o ensino médio e experimental por ser proposta curricular baseada na articulação do ensino fundamental, da qualificação profissional e da ação comunitária.

Para Campos (2003), são motivos que ilustram a evasão escolar: O abandono da escola por motivo de trabalho; as condições precárias de segurança da instituição; os horários incompatíveis com as responsabilidades assumidas pelos alunos; o insuficiente número de vagas; a ausência do professor e a escassez de material didático e a formação recebida de forma insignificativa.

4.1.2 - O ProJovem Urbano

A Lei nº 11.692/2008 estabelece em seu artigo 12º: “O ProJovem Urbano atenderá a jovens com 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos que saibam ler e escrever e não tenham concluído o Ensino Fundamental.” (Brasil, 2008, p. 3)

Em 2007, a Coordenação Nacional, juntamente com a equipe técnica do CAEd/UFRJ, realizou um estudo populacional (escolaridade, faixa etária e distribuição geográfica), baseado em dados do IBGE, gerados a partir do Pnad 2005, do Pnad 2006, da Estimativa 2006, do Sistema IBGE de Recuperação Automática (Sidra), da Contagem Populacional 2006 – IBGE e de informações obtidas pelo Sistema de Monitoramento e Avaliação (Manual do Educador, 2008), que definiram população jovem excluída “aquela formada por jovens na faixa etária de 18 a 29 anos que não possuem de um a sete anos de escolaridade.” (Manual do Educador, 2008, p. 27)

Com base nesses dados, tornou-se possível definir o novo público alvo do ProJovem, agora intitulado ProJovem Urbano, aportado pelo decreto n.º 6.629, de 04 de novembro de 2008, que regulamenta o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem, instituído pela Lei n.º 11.129 de 30 de junho de 2005 e, regido pela Lei n.º 11.692, de 10 de junho de 2008 (Manual do Educador, 2008).

Tal programa destina-se aos jovens brasileiros, entre 18 (dezoito) e 29 (vinte e nove anos), que apesar de serem alfabetizados (sabem ler e escrever), não concluíram o ensino fundamental e não têm vínculos formais de trabalho. O programa objetiva a elevação da escolaridade (a conclusão do ensino fundamental), a qualificação profissional inicial e a participação cidadã, por meio da organização do curso, de acordo com o disposto no art. 81 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996).

O programa consiste na criação de núcleos, com cinco turmas de até 40 alunos. Cada grupo de dez núcleos forma um Pólo. Nessas turmas/núcleos/pólos, é previsto que os jovens participantes desenvolvam um conjunto de atividades diárias, ao longo de dezoito meses ininterruptos, envolvendo qualificação profissional, ação comunitária e a retomada da escolaridade, até o nível equivalente à conclusão do ensino fundamental.

Cada núcleo deve receber um laboratório de informática e ser composto por cinco professores de disciplinas básicas (português, matemática, inglês, ciências humanas e ciências naturais), além de responsáveis pelas atividades comunitárias e de qualificação profissional. Os núcleos funcionam à noite, em escolas da rede pública dos municípios. Cada inscrito, com frequência regular, (75%), faz jus a R\$ 100,00 (cem reais) mensalmente, na forma de bolsa-auxílio, depositados diretamente em conta corrente, aberta para essa finalidade.

A carga horária do curso é de 2.000 horas (1.560 horas presenciais e 440 horas não presenciais), a serem cumpridas ao longo de 18 meses letivos ou 78 semanas. Esse percurso é organizado em seis Unidades Formativas (módulos), a serem trabalhadas durante três meses cada, para que os diferentes componentes curriculares se integrem em eixos estruturantes, e estabeleçam entre si a progressão da aprendizagem.

4.2 - O ProJovem Urbano em Sergipe

O Governo do Estado de Sergipe, em parceria com o Governo Federal Brasileiro, após assinatura do termo de adesão ao Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem Urbano, lançou, em 2009, o ProJovem Urbano, em 18 (dezoito) municípios sergipianos: Itabaiana, Campo do Brito, Carira, Poço Redondo, Poço Verde, Porto da Folha, Propriá, Nossa Senhora das Dores, Nossa Senhora da Glória, Estância, Lagarto, Maruim, Carmópolis, Tobias Barreto, Boquim, Umbaúba, Nossa Senhora do Socorro e Simão Dias.

Os índices de participação dos estudantes, matriculados no programa e nos exames diagnósticos de resultados, realizados no decorrer do programa, no Estado de Sergipe, foram satisfatórios (ver tabela 2); comparados aos resultados das demais localidades da região na qual se encontra o Estado de Sergipe:

Tabela 2 - Números de alunos que realizaram a Avaliação Diagnóstica e a Prova de Ciclo 1 na Região Nordeste 1.

Coordenações	Número de Alunos Participantes	
	A.D.	Ciclo 1
COORDENAÇÃO ESTADUAL DE ALAGOAS	2980	3380
COORDENAÇÃO ESTADUAL DE SERGIPE	4210	4140
COORDENAÇÃO MUNICIPAL DE ARACAJÚ	2169	2073
COORDENAÇÃO MUNICIPAL DE ARAPIRACA	568	484
COORDENAÇÃO MUNICIPAL DE FEIRA DE SANTANA	2319	2222
COORDENAÇÃO MUNICIPAL DE ITABUNA	433	444
COORDENAÇÃO MUNICIPAL DE MACEIÓ	2051	2022
COORDENAÇÃO MUNICIPAL DE SALVADOR	1179	1216
Total	15909	15981

Fonte: CAEd, 2010

Comparando-se o comprometimento dos alunos da Região Nordeste 1, com os alunos das demais regiões, percebe-se que os favorecidos pelo programa têm interesse em se re-incluírem tanto no universo acadêmico, quanto no universo profissional (ver tabela 3):

Tabela 3 - Número Efetivo de Alunos Avaliados Avaliação Diagnóstica e Ciclo I

Regionais	Avaliação Diagnóstica	Exame Entre-Ciclos I
Centro-Oeste	9.037	9.383
Nordeste 1	15.909	15.981
Nordeste 2	11.317	11.020
Nordeste 3	23.989	25.463
Norte 1	7.060	7.750

Norte 2	5.522	5.266
Sudeste 1	2.453	2.092
Sudeste 2	3.904	2.991
Sudeste 3	10.253	8.686
Sul	9.286	6.872
Total	98.730	95.504

Fonte: CAEd, 2010.

4.2.1 - Caracterização do município de Carmópolis



Figura 1 – Mapa do Estado de Sergipe com destaque no município de Carmópolis

Fonte: Prefeitura de Carmópolis. Retirado: Setembro, 5, 2010, de <http://www.carmopolis.se.gov.br/>

Situada a 30,6 km da capital Aracaju e localizada na região Leste do território Sergipano, Carmópolis abrange uma área de 40 km² com 11.911 (onze mil, novecentos e onze) habitantes e densidade demográfica de 259 hab./km² - 0,61% percentual em relação ao Estado (IBGE, 2008 cit. por Sergipe, 2009). Apresenta indicadores⁷: IDH igual a 0,676 (considerado médio, de acordo com dados do PNUD, 2000), PIB de R\$ 211.636 mil (IBGE/2005) e PIB per capita de R\$ 19.306,00 (IBGE, 2005).

⁷Prefeitura de Carmópolis. Retirado: Setembro, 5, 2010, de <http://www.carmopolis.se.gov.br/>

4.2.1.1 - História

Com o nome primitivo de Rancho, o povoado surgiu no final do Período Colonial e início do Império como simples ponto de parada para feirantes que se reuniam para atravessar, em grupos, a área conhecida como *Mata do Bonsucesso*; famosa por esconder escravos fugidos dos engenhos que atacavam os viajantes.

A denominação de Carmo aconteceu devido à influência de padres Carmelitas da Missão de Japarutuba que, segundo D. Marcos de Souza – Memória da Capitania de Sergipe - visitaram as correntes dos dois rios denominados Japarutuba, dos dois rios denominados Lagartixos e do rio Siriry. Todos eles deságuam quatro léguas abaixo da Missão de Nossa Senhora do Carmo.

A Lei estadual n.º 795, de 23 de outubro de 1920, criou o município Carmo, desmembrando-o do município de Rosário do Catete. A criação do distrito deve-se à lei n.º 819, de 07 de novembro de 1921 que foi instalado em 01 de janeiro de 1923. Em 1933 o Município de Carmo foi figurado com um só distrito. O Decreto-lei estadual n.º 377, de 31 de dezembro de 1943, modificou para Carmópolis o topônimo do Município e do distrito. Até a presente data, o Município de Carmópolis permanece como distrito único da sede.

4.2.1.2 - Economia

Por muitos anos, a base da economia do Município de Carmópolis era centrada nas atividades agrícola (grande produção de cana-de-açúcar) e pecuária (destaque para o rebanho de bovinos). A partir da década de 50, tanto a agricultura quanto a pecuária tiveram queda significativa que culminou na extinção da cana-de-açúcar.

O município de Carmópolis, em 1965, contava com 06 estabelecimentos de indústria de transformação, que empregavam 12 operários. O gênero principal era o de produtos alimentares, com 04 estabelecimentos, 07 operários e 65,2% do valor total da produção. Seguiam-se o de bebidas, com 01 estabelecimento, 03 operários e 30,2% do valor total da produção, e o de madeira, com 01 estabelecimento, 02 operários e 4,6% do valor total da produção.

Em se tratando dos rebanhos do município, destacava-se o gado bovino, com 3400 cabeças e representação de 78,8% do valor total. Seguiam-se os suínos, os ovinos, os caprinos, os equinos, os muares e por fim os asininos. A criação do gado bovino visa ao abastecimento leiteiro e de carne, e o emprego da tração animal no campo.

A história moderna de Carmópolis se inicia ao final de 1963, após a verificação econômica do campo de petróleo, feita pela Petrobrás na região. A princípio, com a construção do primeiro oleoduto, denominado Carmópolis - Atalaia Velha, elevou-se a produção diária de barris de petróleo para 10 mil barris, a partir de 1965. Em 1968, existiam 178 poços de óleo, cujas reservas eram estimadas em 13,4 milhões de m³.

4.2.1.3 - Educação

De acordo com o Anuário Estatístico de Sergipe de 2005⁸, Carmópolis possui 07 estabelecimentos de ensino que ministram a educação infantil, 08 (oito) que ministram a educação fundamental e 01 (um) que ministra a educação média.

O Anuário Estatístico de Sergipe de 2005⁹ revelou ainda que o maior índice de incidência de abandono escolar, em Carmópolis, acontece nas 5ª e 8ª séries do ensino fundamental. Os índices de reprovação são altos nas 1ª e 5ª séries. Alunos acima de 18 anos de idade tendem a abandonar os estudos muito antes de sua conclusão. Como exemplo, constatou-se que: de 122 alunos matriculados no ensino fundamental, acima de 18 anos, apenas 29 concluíram o curso fundamental (Secretaria de Estado do Planejamento, Superintendência de Estudos e Pesquisas [SUPES], 2005).

4.2.2 - O ProJovem Urbano no município de Carmópolis

O programa ProJovem Urbano, a princípio, na cidade de Carmópolis, inscreveu 400 alunos, com idades que variavam entre 18 (dezoito) e 29 (vinte e nove) anos e que não concluíram o ensino fundamental. As aulas do ProJovem Urbano, no referido município, aconteceram na Escola Aprender¹⁰, situada na zona urbana da cidade, que fora cedida pela prefeitura, como parte da parceria entre o município, o Estado de Sergipe e o

⁸ Secretaria de Estado do Planejamento, Superintendência de Estudos e Pesquisas – SUPES. Retirado: Maio, 20, 2011, de: http://www.se.gov.br/userfiles/arquivos/201/anurio_2005_tamanho_154_Mb.pdf.

⁹ Idem.

¹⁰ Nome fictício dado à escola como forma de preservá-la.

Governo Federal para a realização do projeto. Os estudantes matriculados foram distribuídos igualitariamente em 10 (dez) salas de aula. O critério para formação das salas foi o de ordem de matrícula. Ao atingir a capacidade máxima da turma, os alunos eram colocados em outra sala de aula. Os cursos destinados à qualificação profissional do aluno, desenvolvidos em Carmópolis, foram de telemática, turismo, agro extrativismo, serviços pessoais e construção e reparo.

Capítulo 2 – Fundamentação Empírica

1 - Contexto Metodológico da Investigação

1.1 - Metodologia

O capítulo da metodologia cumpre a função de justificar, teoricamente, a opção metodológica que permite realizar determinado estudo, quando se considera que a investigação é uma tentativa de leitura da realidade que se quer conhecer, mediante recursos e meios apropriados.

Assim, este capítulo refere-se à estratégia de investigação selecionada – o Estudo de Caso – situando a orientação metodológica da investigação, investigação qualitativa, e inclui, ainda, uma descrição dos procedimentos do estudo.

Ao optar pela realização de um Estudo de Caso, que como refere Lima (1998, p. 28), tem uma “grande tradição nos estudos organizacionais”, o investigador procura desenvolver um conhecimento intenso e detalhado de um caso único, ou de um pequeno número de casos relacionados. O investigador pretende aprender sobre o caso, a partir de um conhecimento compreensivo obtido através de descrições extensivas e análises deste, tomado como um todo e num contexto devidamente descrito.

Com o estudo de caso, e segundo nos reportam os autores Rodríguez Gómez, Gil e García Jiménez (1999); Robert Yin (2003) e Robert Stake (2009), investiga-se o caso, ou um pequeno número de casos, em detalhe e em profundidade, no contexto natural dos acontecimentos, tendo em conta as complexidades presentes e recorrendo a múltiplas fontes e diversos métodos de coleta e análise de dados.

No entanto, em alguns estudos de caso, a questão da generalização, não faz sentido quando colocada, porque o estudo está justificado a partir de suas características únicas, como acontece nos estudos de caso críticos, extremos ou revelatórios (Yin, 2003), ou nos estudos de caso intrínsecos (Stake, 2009). Stake (2009, p. 20) diz:

“A incumbência real do estudo de caso é a particularização não a generalização. Toma-se um caso particular para o conhecer bem e não para ver em que se diferencia dos outros, mas para ver o que é e o que faz. Destaca-se a unicidade, e isto implica o

conhecimento dos outros casos de que o caso em questão se diferencia, contudo a finalidade primeira é a compreensão deste último.”

Esclarecida a questão da generalização *versus* a particularização, cabe aqui dizer que existem diversas tipologias de estudos de caso. Na tipologia proposta por Yin (2003, p. 5), os estudos de caso podem ser dos tipos: *exploratório*; *descritivo*; *explanatório*. O autor explica:

“Um estudo de caso exploratório [...] procura definir as questões e hipóteses de um estudo subsequente (não necessariamente um estudo de caso) ou determinar a probabilidade dos procedimentos de investigação desejados. Um estudo de caso descritivo apresenta uma descrição completa de um fenômeno em contexto. Um estudo de caso explanatório apresenta a informação enquadrada em relações de causa-efeito, explicando a ocorrência dos acontecimentos.”

Assim sendo, esta investigação privilegiará o método do estudo de caso exploratório e descritivo. Exploratório porque objetiva proceder a uma sondagem de ideias, possibilitando variados aspectos relativos ao fato estudado. Descritivo porque objetiva a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre as variáveis.

A opção pela abordagem qualitativa, a que recorreremos para a realização dessa dissertação, justifica-se na medida em que nos permite descrever e interpretar, de forma pormenorizada, a realidade em estudo; privilegiando, as interpretações que dela fazem os diferentes atores convocados. Para, além disso, tratar-se de uma investigação que implica na presença do investigador nos contextos sociais em estudo e o contato direto com as pessoas, as situações e os acontecimentos. Considerando-se o tipo de abordagem do problema, a presente pesquisa é classificada como qualitativa, uma vez que a mesma almeja interpretar o fenômeno da evasão e atribuindo - lhe significado.

“A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicos no processo de pesquisa qualitativa. Não requer

o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem.” (Silva & Menezes, 2001, p. 20)

1.2 - Problemática da Pesquisa

Uma das situações-problema existente no ProJovem Urbano 2009, no Estado de Sergipe foi a evasão escolar; em especial no Município de Carmópolis, que apresentou o maior índice de evasão, cinquenta por cento (50%), desde o início do programa. Pretendeu-se, com esse trabalho de pesquisa, a partir da questão: **“O que leva o aluno, depois de aderir ao programa ProJovem Urbano, voltar a abandonar a escola?”**, tentar responder às prerrogativas (a partir do discurso dos egressos do Município de Carmópolis):

- 1- Quais foram as dificuldades em manterem-se estudantes?
- 2- Por que não desenvolveram a capacidade de inserção ativa neste novo ambiente que lhes fora apresentado (o ambiente escolar)?
- 3- Quais fatores, internos e externos, determinam a decisão de abandonar a escola?

1.2.1 - Objetivos

1.2.1.1 - Objetivo Geral

Compreender as razões que levam o aluno à evasão escolar e o impacto dessa decisão em sua vida, a partir da percepção dos egressos do programa ProJovem Urbano, do município de Carmópolis/Sergipe.

1.2.1.2 - Objetivos Específicos

- 1- Verificar a organização e o funcionamento do ProJovem Urbano, do Município de Carmópolis.

- 2- Verificar se a estrutura física do ProJovem Urbano, do Município de Carmópolis, é favorável ao seu desenvolvimento.
- 3- Verificar se os objetivos educacionais previstos pelo programa estão sendo atingidos, face aos conteúdos, atividades e avaliações do programa.
- 4- Verificar de que forma os educadores estimulam o desenvolvimento educacional do aluno no programa ProJovem Urbano, do Município de Carmópolis.
- 5- Verificar a percepção dos educadores do Projovem Urbano, do Município de Carmópolis, sobre os possíveis determinantes da evasão.
- 6- Verificar a percepção dos formadores do Projovem Urbano, do Município de Carmópolis, sobre os possíveis determinantes da evasão

1.3 - Técnicas e Instrumentos de Coleta de Dados

1.3.1 - Entrevista

A entrevista é considerada um dos métodos apropriados para um estudo de caso sobre as instituições educativas, pois permite obter informações pertinentes à pesquisa; informações que não podem ser encontradas em registros ou fontes documentais.

Debruçando-nos sobre o método da entrevista, vale ressaltar que os mais diversos autores primam por destacar diferentes tipos de entrevistas. Observando-se os trabalhos de Rodolphe Ghiglione e Benjamin Matalon (1997, p. 83-85), percebe-se que os autores destacam três tipos de entrevistas: *não diretiva* (também conhecida como livre ou em profundidade) – neste tipo de entrevista as questões colocadas pelo entrevistado caracterizam-se pelo caráter ambíguo das mesmas, pela não ligação a quadros de referência específicos. O entrevistador introduz um tema de conversa, dando total liberdade ao entrevistado para desenvolver o seu ponto de vista, ou seja, o entrevistador apresenta o tema de conversa e o entrevistado interpreta-o de acordo com o seu quadro de valores; – *semi-diretiva* – este tipo de entrevista está associado à existência de um *guia* ou um esquema de entrevista que deve orientar o discurso do entrevistado. Aqui, o entrevistador deve propor um tema que, embora comportando alguma ambiguidade, estrutura o discurso do entrevistado com base no quadro de referências que lhe é proposto; – *diretiva* ou *standardizada* – este tipo de entrevista aproxima-se muito do inquérito por questionário, com a particularidade de só existirem

questões abertas e não existir qualquer ambiguidade nas mesmas, há um quadro de referências previamente definido pelo entrevistador e é em função dele que este orienta as questões e o entrevistado estrutura o seu discurso.

A propósito, especificamente da entrevista semi-estruturada (semi-diretiva), que foi a que elegemos para a realização da nossa investigação, Pardal e Correia (1995, p. 65) dizem:

“(...) a entrevista semi-estruturada nem é inteiramente livre e aberta – comunicação entrevistador/entrevistado, com carácter informal –, nem orientada por um leque inflexível de perguntas estabelecidas *a priori*. Naturalmente, o entrevistador possui um referencial de perguntas-guia suficientemente abertas, que serão lançadas à medida do desenrolar da conversa, não necessariamente pela ordem estabelecida no guião, mas antes, à medida da oportunidade (...).”

Como dissemos acima, nesse trabalho de investigação foram feitas entrevistas semi-estruturadas ou, na terminologia de Bell (2002, p. 122) “entrevistas guiadas ou focalizadas”, ou ainda, como dizem Bogdan e Bilken (1994, p.134), “uma entrevista consiste numa conversa intencional entre duas pessoas com o objetivo de obter informações”, com uma série de cambiantes e pormenores bem evidenciados pelos autores que acabamos de citar e, por isso, nas palavras de Woods (1994, p. 77), as entrevistas “estimulam o fluxo dos dados.”

As entrevistas direcionadas aos egressos foram semi-estruturadas e partiram da pergunta central: “Pense em algum problema que aconteceu em sua escola e diga como foi resolvido”. A partir da resposta do entrevistado, o entrevistador fez perguntas visando ao esclarecimento das respostas dadas pelo entrevistado abordando três macro-contextos da experiência do egresso: a) Primeira Escolha - questões abordando a forma como o aluno escolheu o curso, as expectativas existentes em relação ao curso e à profissão; b) Vivência Acadêmica - questões relativas à adaptação ao curso e aos colegas, à rotina de atividades desenvolvidas pelo aluno e ao desempenho escolar; c) Evasão, Situação Atual e Possíveis Intervenções - questões relativas à decisão de sair, à avaliação da decisão tomada e às possíveis intervenções que teriam sido úteis durante o curso.

As entrevistas direcionadas aos educadores também foram semi-estruturadas e objetivaram refutar ou não as informações extraídas das entrevistas dos egressos, participantes principais dessa pesquisa.

O objetivo consistiu em extrair percepções, crenças e opiniões tanto dos educadores do programa, quanto dos egressos sobre os determinantes da evasão escolar e, conseqüentemente, permitir que o entrevistado pudesse complementar, justificar, ou expressar mais amplamente sua posição em relação ao assunto abordado.

Para que nada fosse desvirtuado do modo como fora construído, o entrevistador solicitou aos entrevistados a permissão para utilização de um gravador e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). As entrevistas foram agendadas conforme a disponibilidade dos participantes, que confirmarem sua participação como voluntários na pesquisa e concordaram em assinar o TCLE.

1.4 - Local de Coleta de Dados

Após o consentimento por parte dos egressos e educadores do programa ProJovem Urbano Sergipe 2009 do Município de Carmópolis em participar da pesquisa e, após elaboração dos roteiros de entrevista, os dados foram coletados em local, data e hora previamente definidos, de modo a não interferir no bom andamento das atividades e no cotidiano dos entrevistados.

1.4.1 - População da Pesquisa

A população pesquisada constitui-se de egressos do ProJovem Urbano Sergipe 2009 do Município de Carmópolis, totalizando duzentos (200) egressos e de educadores do ProJovem Urbano do Município de Carmópolis, totalizando dez educadores (10).

É importante, ressaltar, porém, que o investigador almejava enriquecer a pesquisa com os contributos dos coordenadores do programa, mas, por motivos de indisponibilidade de tempo e acessibilidade os coordenadores do programa não foram entrevistados, o que fez com que a pesquisa perdesse suas importantes contribuições e percepções (com o término do programa ProJovem Urbano, os coordenadores foram destituídos dos cargos).

1.4.2 - Seleção dos Sujeitos

“Em geral, resulta impossível obter informações de todos os indivíduos ou elementos que formam parte do grupo que se deseja estudar; seja porque o número de elementos é demasiado grande, os custos são muito elevados ou ainda porque o tempo pode atuar como agente de distorção (a informação pode variar se transcorrer muito tempo entre o primeiro elemento e o último).” (Richardson, 1999, p. 157)

Segundo Richardson (1999), a fração mínima de dez por centos (10%) da população da pesquisa tem uma probabilidade aceitável de ser representativa. Assim sendo, considerando N como o tamanho da população de egressos (nesse caso N= 200 egressos), foram entrevistados vinte (20) egressos. Os educadores do ProJovem Urbano do Município de Carmópolis também compuseram o quadro de sujeitos dessa pesquisa: cinquenta por cento (50%) dos educadores do ProJovem Urbano do município de Carmópolis, totalizando sete (07).

1.4.3 - Análise dos Dados

Para analisar empiricamente os dados, foram elaboradas categorias que permitiram organizar e depurar todo material coletado de maneira objetiva, evitando assim, distorções ou deturpações quando da interpretação dos resultados. Para tanto, os elementos básicos da informação foram separados e examinados de modo a responder às questões colocadas na pesquisa. Consequentemente, os dados foram interpretados de modo a inferir um significado mais amplo levando-se em consideração o problema levantado e o marco teórico e conceitual estabelecidos para se identificar “os pontos de concordância ou discordância entre a discussão elaborada com os elementos teóricos e conceituais e a que se baseia nos dados obtidos da realidade.” (Soriano, 2004, p. 242)

Como a presente pesquisa contou com um número de pessoas relativamente alto (mais de 20 entrevistados), foi realizada uma análise da frequência com que cada resposta se apresentava. Com a integração de todo material, tornou-se possível encontrar as conexões entre os fenômenos e o problema em questão.

Desse modo, realizou-se uma análise descritiva que consistiu na “análise individual dos resultados obtidos em cada pergunta para avaliar a tendência, situação ou magnitude do aspecto detectado através do *item* ou da pergunta” (Soriano, 2004, p. 243) para, em um segundo momento, combinar as diferentes respostas que trataram o mesmo fator.

Depois de realizada a análise individual, as respostas foram agrupadas de acordo com o mesmo assunto para que a análise se tornasse mais confiável. Assim, as respostas foram interrelacionadas para que fosse possível confrontar ou não o marco teórico e conceitos levantados.

1.5 - Processo de Coleta e Análise de Dados

1.5.1 - A Análise de Conteúdo

Uma das tarefas mais complexas da pesquisa é a análise, tratamento e interpretação dos dados obtidos de forma a atribuir-lhe significado e a responder à pergunta de partida. O modo de análise dos dados tornou-se questão essencial dessa investigação, pois era importante encontrar certezas que tornassem possível a descrição e a interpretação da realidade estudada.

A análise dos dados, nesse trabalho, recorrendo a procedimentos qualitativos, foi feita tendo por base a análise de conteúdo. Como refere Bardin (2004, p. 31) trata-se de:

“(...) um conjunto de técnicas de análise de comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações.”

A análise de conteúdo define-se como um conjunto de instrumentos metodológicos, em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos extremamente diversificados. O fator comum dessas técnicas múltiplas e multiplicadas vai, desde o cálculo de frequências, que fornece dados cifrados (testes de associação de palavras, estereótipos, conotações, etc.) até a extensão de estruturas traduzíveis em

modelos (objetos, vestuário, significações verbais, etc.). A análise de conteúdo, enquanto método de análise das informações coligidas ou “técnica de tratamento de informação” (Vala, 1986, p. 104), é testemunho de uma investigação qualitativa, um estudo da “mensagem” e de todas as formas pelas quais ela é passada, mesmo que implicitamente, na construção do conhecimento. (Quivy & Campenhoudt, 1998, pp. 226-232)

A análise de conteúdo é uma técnica de tratamento de informação que pode se integrar a qualquer um dos tipos de investigação, qualitativo ou quantitativo; servir igualmente aos diferentes níveis de investigação empírica (nível descritivo, correlacional e causal) e ser utilizada por diferentes ciências humanas e sociais. Para Bardin (2004, pp. 9-31 -41-103) a análise de conteúdo é vista como a “hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência” ou a “tarefa paciente de ‘desocultação’.” Pensamos que este é um método cuja capacidade heurística se desenvolve sutilmente no *fio da navalha*, “oscila entre os dois pólos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade”, porque é um “instrumento polimorfo e polifuncional”. “Não existe o pronto-a-vestir em análise de conteúdo”, afirma a autora, pois “a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações”. A inferência, como salienta a autora, é a pedra de toque da análise de conteúdo, pelo que será vital atender aos “antecedentes da comunicação”, “às provas de legalidade e de autenticidade” e “aos resultados da comunicação”.

Todos os dados recolhidos, a partir das técnicas diversificadas, permitiram, na fase da sua análise, configurar um contexto sob a forma de representações, possibilitando-nos, assim, fazer inferências ou conjunturas segundo as premissas da nossa construção teórica. Não pretendemos dizer que o quadro teórico e metodológico, por nós delineado, seja o mais adequado, no entanto é um caminho possível, e para nós, o mais interessante e plausível neste momento, o que implica obviamente os seus riscos e suas insuficiências.

Apesar da complexidade e profundidade do *corpus* de dados recolhidos, o processo de análise dos dados permite organizá-los e sintetizá-los procurando padrões, interpretando e tornando os materiais recolhidos compreensíveis para os outros. É importante notar que a análise de conteúdo é talvez a menos equívoca e metodologicamente mais consistente. Então, a análise de conteúdo permite-nos, “lidar com comunicações frequentemente numerosas e extensas para delas extrair um

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia – Instituto de Educação Página 64

conhecimento que a simples leitura ou audição cumulativa não permitiria formar.” (Esteves, 2006, p. 107). O investigador descreve os dados, mas também faz inferências que podem ser contestadas ou corroboradas por outros procedimentos de coleta e tratamento de dados, daquela ou de outras investigações.

Nesse processo de análise, depois de efetuarmos uma *leitura flutuante* (Bardin, 2004) das entrevistas e, identificados os *dados pertinentes* para a investigação, deu-se início ao processo de identificação de temas e categorias gerais.

Nesse domínio, os passos mais significativos, em termos de aplicação, foram os que nos propõe Bisquerra (1989, pp. 113-115):

- “i) Decidir a quantificação: se vai analisar um texto ou uma parte do mesmo (selecção);
- ii) Definir unidade de análise – palavras, frases, orações, temas, etc;
- iii) Categorização – identificar, seleccionar e estruturar as categorias de análise;
- iv) Fiabilidade – correlação entre as categorias;
- v) Análise estatística – frequências, ajustes, confirmações.”

A análise categorial, tal como Bardin (2004, p. 37) o refere, é “o método das categorias, espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem.” Em nosso processo de análise de dados, através da análise de conteúdo, foram utilizados, sobretudo, procedimentos abertos (Esteves, 2006), pelo que, apesar de algumas categorias terem sido delineadas antes da coleta de dados, em função dos objetivos gerais e específicos delimitados nos roteiros das entrevistas, baseamo-nos, sobretudo, numa categorização emergente dos dados (Bardin, 2004), uma vez que as categorias foram ajustadas, completadas e reformuladas a partir dos discursos dos entrevistados.

Nesse processo, tentamos investigar, ao máximo, cada unidade de análise, procurando não as desligar do seu contexto, para não perderem o seu significado. Esta fase de categorização permitiu a simplificação e clarificação dos dados/conteúdos, levando-nos a fazer a sua interpretação através de inferências sobre as mensagens. Na linha de pensamento de Bardin (2004, p. 42), a inferência permite a passagem da descrição à interpretação, atribuindo sentido às mensagens dos sujeitos entrevistados.

1.6 - Procedimentos para categorização das respostas

1.6.1 - Princípios

O que queremos saber ao categorizar as respostas dos egressos às questões da entrevista?

1. Qual foi a sua relação com o programa.
2. Se, nessa relação, encontram-se diferenças entre:
 - mulheres e homens
 - alunos com dificuldades escolares e os demais, adotando com critério (aproximativo) da dificuldade a defasagem idade/série (medida por um atraso de dois anos ou mais).

Portanto, o processo de categorização fora organizado de tal modo que possibilitasse as comparações acima mencionadas. O princípio básico é simples: contabilizar os resultados começando pelas menores categorias de população e obter os resultados das maiores por adição. Segundo Franco (2003, p. 51) “A categorização é uma opção de classificação de elementos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos.”

1.6.2 - Concretamente, como fazer

1.6.2.1 - Organização das comparações

Foram analisadas todas as entrevistas realizadas com a população pesquisada evitando, dessa forma, que o trabalho fracassasse, por não ter correspondência entre o número de entrevistas analisadas e a população pesquisada. Franco (1977, p. 51) sustenta a idéia de “a criação de categorias é o ponto crucial da análise de conteúdo.” Para essa pesquisa, as categorias foram criadas de acordo com os seguintes critérios:

1. Dividir as entrevistas em dois grupos: grupo de mulheres (GM) e grupo de homens (GH).
2. Dividir, de novo, por grau de instrução em ensino básico completo (EBC) e ensino básico incompleto (EBI); o que leva a quatro pacotes: GM/EBC, GM/EBI, GH/EBC, GH/EBI.

3. Por fim, dividir mais uma vez, por idade: menores de 21 anos (ME21) e maiores de 21 anos (MA21). Assim teremos: GM/EBC/ME21, GM/EBC/MA21, GM/EBI/ME21, GM/EBI/MA21, GH/EBC/ME21, GH/EBC/MA21, GH/EBI/ME21 e GH/EBI/MA21, totalizando 08 grupos.

Com esses resultados, obteve-se o resultado global e foi possível comparar os resultados globais de todos os egressos do ProJovem Urbano da cidade de Carmópolis.

1.6.2.2 - Codificar as entrevistas e transcrever os resultados

Questão por questão foi codificada, ou seja, trabalhou-se a questão 01, a seguir a questão 02, etc. A seguir, preparou-se uma folha digitada com os códigos das categorias atinentes à questão cujas respostas foram analisadas (digitando uma lista vertical de códigos). Dividiu-se a folha em duas partes: Mulheres à esquerda, Homens à direita. Essa folha, imprimida em vários exemplares, serviu para registrar os resultados respeitando as categorias. É importante ressaltar que as categorias, segundo Franco (2003), foram predeterminadas em função da busca à resposta à questão central dessa pesquisa. Desse modo, a autora afirma que “afirmações e respostas de outros tipos serão desprezadas, por não se encaixarem em nenhuma das categorias criadas para responder a um interesse bastante específico do investigador.” (2003, p. 53)

Para facilitar, colocou-se o código correspondente a cada resposta no próprio roteiro de entrevista (na margem para que seja mais visível). Após codificadas todas as respostas à questão em andamento, transcreveu-se o resultado na folha previamente preparada. Para tanto, utilizou-se, um sistema de barras verticais: uma barra na frente do código de cada resposta que correspondesse a esse código, sendo horizontal a quinta barra, o que evidencia grupos de cinco respostas e facilita a adição. Concluído esse trabalho, a ficha básica, com a folha dividida em duas partes (de acordo com o sexo), que, junto com as demais, permitiu a construção do conjunto de resultados para cada questão analisada.

Como tentativa de minimizar a resposta do aluno corresponder a várias categorias, adotou-se o princípio seguinte:

- quando as palavras forem repetidas, com mesmo sentido, serão contabilizadas uma só vez;

- quando se tratam de duas (ou mais) idéias diferentes serão contabilizadas duas (ou mais) vezes.

2 – Análise e Discussão dos Resultados

2.1 - Apresentação dos resultados das entrevistas

As entrevistas, depois de realizadas e transcritas, foram lidas cautelosamente, a fim de se construírem as categorias, que, segundo Bardin (2004, p. 119) têm o objetivo de “fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos”, permitindo, assim, conhecer índices invisíveis ao nível dos dados brutos. Desse modo, como afirma a autora, um conjunto de boas categorias deve possuir características como o da exclusão mútua, o da homogeneidade; o da pertinência; o da objetividade e fidelidade e o da produtividade (Bardin, 2004).

Corroborando com as afirmações de Bardin (2004, p. 18) “em análise de conteúdo, classificar elementos em categorias, impõe a investigação do que cada uma delas tem em comum com outras, o que vai permitir o seu agrupamento”, Vala (1986, p. 113) destaca que “a escolha das categorias é talvez o momento mais delicado do ponto de vista do trabalho do analista”.

Para cada questão, foram arroladas todas as respostas dos entrevistados para, desse ponto, proceder à leitura das mesmas visando à identificação de similaridades nos aspectos temáticos e à elaboração das categorias que abrangessem as mesmas. Em seguida, contou-se com a frequência de respostas em cada categoria.

A análise das questões, as quais questionavam acerca dos motivos e/ou dificuldades que impediram o aluno de continuar estudando; da relação professor x professor, professor x aluno e aluno x aluno; da avaliação e da temática da evasão, resultou em três temas: contexto familiar, contexto social e contexto escolar, de acordo com o quadro abaixo (Quadro 10). Ao primeiro tema, contexto familiar, incluiu-se a categoria família e, a esta categoria foram criadas as subcategorias: alimentação; relação com o companheiro, pais e filhos e deficiência cultural. No segundo tema <contexto social> foram criadas as categorias trabalho e deficiência cultural e, a estas categorias foram criadas as seguintes subcategorias: emprego/desemprego; transporte; drogas e dificuldades no processo de ensino e aprendizagem.

Por fim, para o terceiro tema <contexto escolar>, foram criadas as categorias percurso acadêmico; relação entre pares; relação entre classes; violência e professor, e, para essas categorias, foram criadas as seguintes subcategorias: falta de interesse dos alunos; linguagem utilizada; relação professor x professor; relação aluno x aluno e relação aluno x professor; violência na escola; violência da escola; violência doméstica; prática pedagógica; professor e conteúdo programático.

Quadro 10: Categorização das entrevistas relativa aos contextos familiar, social e escolar.

Tema	Categoria	Subcategoria
Contexto familiar	Família	Alimentação
		Relação com os companheiros, pais e filhos
Contexto social	Trabalho	Emprego / desemprego
		Transporte
	Deficiência Cultural	Drogas
		Dificuldades no processo de ensino e aprendizagem
Contexto escolar	Percurso acadêmico	Falta de interesse dos alunos
		Linguagem utilizada
	Relação entre pares	Relação professor x Professor
		Relação Aluno x Aluno
	Relação entre classes	Relação professor x aluno
	Violência	Violência na escola
		Violência da escola
		Violência doméstica
	Professor	Prática Pedagógica
		Avaliação
		Conteúdo Programático

Fonte: Elaboração própria

Baseando-se no quadro anterior e, como forma de melhor descrever os resultados obtidos com as entrevistas, tais resultados serão apresentados separadamente, seguindo o roteiro de questões utilizado durante a realização das entrevistas.

2.2 - Percepção dos professores do ProJovem Urbano de Carmópolis

O presente capítulo visa a apresentar os resultados das entrevistas realizadas com os professores do ProJovem Urbano de Carmópolis apontando suas percepções sobre a temática da evasão nesse município. Por se tratarem de entrevistas semi-estruturadas, os questionamentos foram regidos com base em critérios previamente fundados, mas sem a preocupação da standardização. Participaram da pesquisa 07 (sete) docentes, de um total de 14 (quatorze) existentes.

2.2.1 - Dificuldades consideradas como maior problema externo à instituição escolar que levam à evasão dos alunos que ingressaram no ProJovem Urbano de Carmópolis.

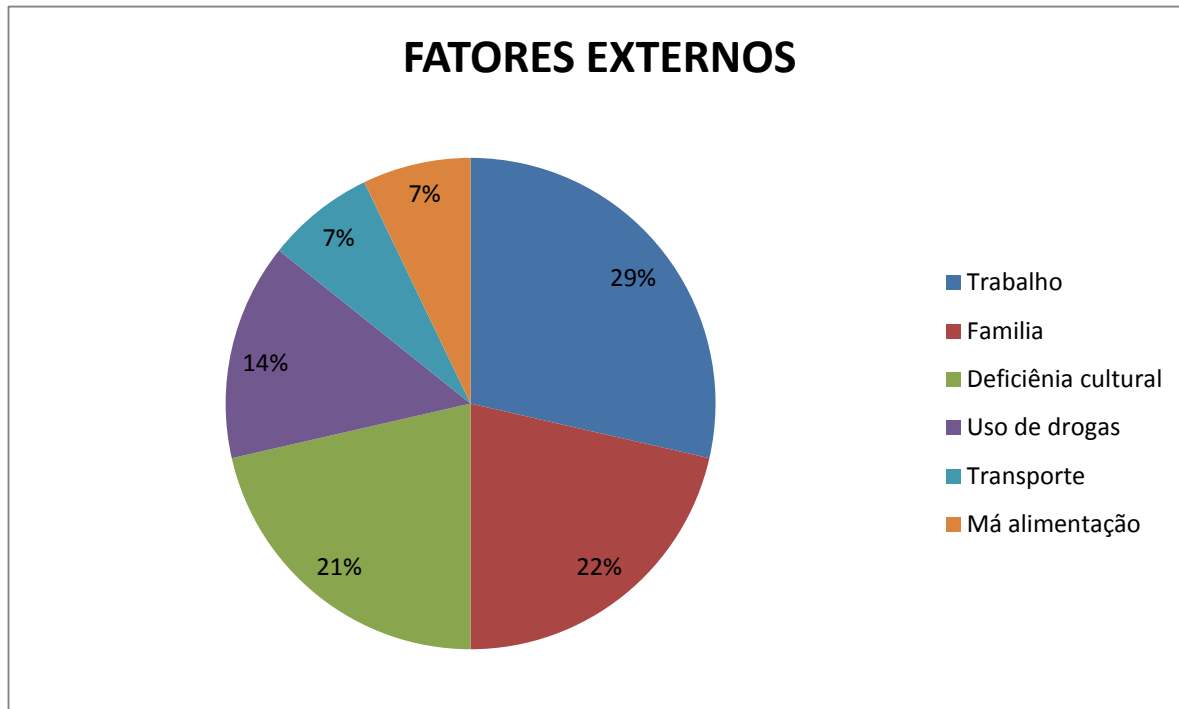


Gráfico 1 – Categoria dos Fatores Externos que levam à evasão escolar na percepção dos professores.

Fonte: Pesquisa de Campo realizada em outubro/2011.

Vive-se hoje em uma sociedade em que mudanças (comportamentais, tecnológicas, políticas, religiosas, pensamentos e idéias) acontecem vertiginosamente; o que afeta permanentemente a educação. Assim, por acreditarem que a educação leva à socialização, os alunos sentem que seus valores estão sendo sempre colocados em dúvida. Jales e Jales (2008, p. 69) questionam se “não é o próprio conceito do homem que está em jogo, ou se o processo que tira o homem do estado natural e o transforma num ser social é possível de ser realizado?”.

O crescimento da taxa de incerteza do mundo social promove ansiedade e insegurança no indivíduo uma vez que as condições outrora asseguradas sofrem com a imprevisibilidade e impotência individual frente às mudanças. Além disso, a submissão às normas estipuladas não impede de receber de volta o oposto do que se julga merecedor. A exemplo, a assiduidade e eficiência no trabalho, segundo as normas, não garantem estabilidade no cargo ou emprego. (Dos Santos, 1993)

De acordo com os professores entrevistados, conforme gráfico 1, a falta de visão acerca dos retornos financeiros futuros é um dos fatores que leva o aluno a interromper seu percurso acadêmico nos baixos níveis educacionais para trabalhar. Vinte e nove por cento (29%) dos professores, acreditam que os alunos pretendem inserir-se na vida profissional ativa. Assim, suas narrativas chamam a atenção para as razões que os alunos apontam para justificar sua decisão de interromper os estudos:

“Quero ser independente e para isso preciso de dinheiro” (P1);

“Considero que é melhor para mim trabalhar agora” (P2);

“Estudar para quê, se o que preciso é de dinheiro? (P3)”

“Trabalho a noite e não posso chegar no horário da aula. (P3)”

Mas, nem sempre a opção de ingressar no mercado de trabalho é uma opção deliberada. Contudo, assim como afirma Madeira (2006, p. 134), os alunos “confrontados com a necessidade de trabalhar, por motivos sociais e dificuldades escolares, não rejeitam definitivamente a ideia de continuar a estudar mas apenas adiam esse projecto.”

A família também foi apontada pelos professores, como um dos determinantes da evasão escolar. Vinte e dois por cento (22%) acreditam que ora por suas condições

de vida, ora por não serem estimulados a desempenhar as atividades escolares, os alunos acabam desistindo e abandonando a vida acadêmica.

“Minha turma era formada somente por mulheres que eram jovens, casadas e com filhos. Elas precisavam levar os filhos para a sala de aula para não perderem a bolsa¹¹ e os conteúdos das aulas” (P3);

“Os esposos, namorados e companheiros não apoiavam que suas companheiras estudassem” (P4);

“Muitas alunas desistiram no início do curso por que seus companheiros não apoiavam” (P4);

“Muitas vezes a gente não colocava falta nos alunos para que eles não desistissem logo no início do curso por causa da falta de apoio dos companheiros. Se não fizéssemos isso, o número de alunos evadidos seria bem maior” (P5).

Por se tratarem de famílias com baixo nível educacional e baixa renda familiar possuem pouca ou nenhuma disponibilidade de recursos acessíveis. Para Marchesi e Gil (2004, p. 78) “o nível de estudo dos pais, mesmo exercendo uma grande influência, não chega a determinar por si só o desenvolvimento linguístico (...)”. Em outras palavras, o autor acredita que para analisar a relação ambiente familiar e ambiente escolar é necessário analisar a forma de transmissão do capital cultural de um ambiente para o outro, visto que o que realmente interfere na vida acadêmica do aluno é o apoio dos familiares.

“Os maridos impediam as alunas de estudarem. Agressão em casa e na escola era comum. Existiram casos do marido tirar a esposa de dentro da escola à força” (P1);

“Por questão da cultura da cidade, os maridos não deixam as mulheres estudarem. As alunas chegavam espancadas na escola” (P4);

¹¹ Auxílio financeiro no valor de R\$ 100,00 (cem reais) pagos durante 20 meses (duração do programa) àqueles que comparecerem todo mês pelo menos 75% das atividades presenciais em cada unidade formativa e que entregarem 75% dos trabalhos escolares previstos para cada mês (Manual do Educador, 2008).

“Muitas eram incentivadas pelos familiares. Mas de forma geral, os esposos não aprovavam que elas estudassem” (P5).

“Tenha vergonha, você uma mulher velha voltar a estudar. Se quiser leve o menino com você” (P3).

As diferenças existentes entre o contexto do aluno e o contexto da escola (contexto sociocultural) também é outro fator determinante para o fracasso e evasão dos alunos, na opinião dos entrevistados; vinte e um por cento (21%). Marchesi e Gil (2004, p. 19) acreditam que os “conhecimentos iniciais do aluno no começo de uma etapa educacional têm um alto poder de previsão sobre os resultados ao término da mesma”.

Contudo, os autores salientam, também, que a auto-estima do aluno pode ser influenciada tanto social (autoconhecimento social, aceitação pelos iguais, confiança, relações sociais e bem estar social) quanto academicamente (rendimento acadêmico e avaliação de suas aprendizagens).

Para os entrevistados, vinte e um por cento (21%), alguns jovens têm um histórico escolar marcado pelo insucesso e assim, sentem-se desmotivados perante a escola caracterizando a modalidade educativa como uma oportunidade impossível. Desse modo, esses jovens que optam pelo abandono escolar deixam o sistema educacional sem as qualificações necessárias para ingressar no mundo do trabalho e assim, ocupam os empregos menos qualificados ou, pior ainda, engrossam as fileiras dos desempregados, já que, frequentemente, “o insucesso na escola prefigura o insucesso no mercado de trabalho.” (OCDE, 1989, p. 116 cit. por Madeira, 2006, p. 125)

“A educação de adultos tem valores precários por eles serem menos aceitáveis por uma parte da população. Sendo educação de segunda oportunidade, para alunos fora da faixa etária, constitui atividade menos vinculada ao propósito primário da educação (...). Essa precariedade de valores resulta num grau de legitimidade mais baixo que o do ensino regular, numa posição relativamente marginal no âmbito da organização, na maior dificuldade de obter recursos e na elevada vulnerabilidade a cortes orçamentários.” (Gomes & Carnielli, 2003, p. 51)

“Estudar pra que?” (P4).

“Os alunos não priorizam o estudo” (P4).

A “falta de base” (P1) ou despreparo intelectual ou até mesmo “baixa preparação” (P3), que consistem em dificuldades relacionadas à escrita, leitura e interpretação dos textos, para prosseguir nos estudos, em decorrência da deficiência cultural, caracteriza o insucesso e consequente o abandono escolar; mesmo sendo critério de matrícula no programa que o aluno fosse alfabetizado e tivesse terminado a quarta série do ensino básico, mas não concluído a oitava série do ensino fundamental.

“A educação anterior dos alunos era muito fraca. Tinha alunos que mal sabiam ler e escrever” (P4).

“Nós, professores, tivemos, muitas vezes, que trabalhar a alfabetização com os alunos, porque tinha alunos que não sabiam nem ler nem escrever direito” (P1).

Marchesi (2006) considera que além das habilidades psicolinguísticas e metalinguísticas, os processos cognitivos do aluno, como “o conhecimento de mundo, a habilidade de realizar inferências, a atenção, os esquemas organizativos disponíveis, a memória de trabalho e a memória de longo prazo são capacidades estritamente ligadas ao êxito na leitura.” (Idem, p. 49)

Contudo, a realidade das famílias dos alunos do ProJovem de Carmópolis, na visão dos entrevistados, (dificuldade de acesso à moradia, desemprego, uso de drogas, má-alimentação) são fatores que impediram e impedem a continuidade nos estudos forçando-os a buscar trabalho para sobreviver.

O uso de drogas, apontado pelos professores, quatorze por cento (14%), contribuiu diretamente com os índices de evasão escolar.

“Eu tinha alunas que por causa das drogas contraíram o HIV e aí elas tinham vergonha de ir para a aula e desistiam mesmo” (P3).

“Eu tive uma aluna que era muito agressiva, usava drogas, tinha HIV e muitas vezes ela não ia para a aula para ir para as festas que aconteciam. Eu sei disse

porque outros alunos viam e comentavam” (P5).

“Carmópolis é um dos municípios com os maiores índices de AIDS do Estado por causa das drogas. Então era muito grande o número de alunos que usavam drogas e contraíam doenças e por isso saíam do programa” (P4).

“Teve o caso de um aluno ser esfaqueado, fora da escola, por outro aluno do programa, por causa da droga” (P1).

A desnutrição causa, no indivíduo, apatia, afastamento dos que o cercam e, por conseguinte, por não ter sido estimulado, tem seu desenvolvimento prejudicado. Contudo, a má-alimentação, ou até mesmo a desnutrição, na percepção dos professores, sete por cento (7%), não foi considerado um fator determinante para a evasão no município de Carmópolis; mesmo com a ausência do lanche que fora prometido.

“A gente se reunia, só os professores, arrecadávamos dinheiro, uns davam R\$ 20,00, outros R\$ 10,00, outros R\$ 5,00 e com o dinheiro a gente comprava comida e fazíamos um lanche com todos os alunos e comíamos todos juntos” (P2).

“Eu as vezes fazia lanches só com meus alunos na sala de aula mesmo. Eu comprava e levava as coisas” (P3).

Assim como a má-alimentação, o transporte também não foi um fator citado pelos professores (7% dos professores entrevistados). Mesmo tendo alunos que morassem e/ou trabalhassem a aproximadamente 10 km da cidade de Carmópolis eles tentavam driblar a dificuldade e chegar a tempo para aula. Outros, cansados e desmotivados, preferiam aproveitar-se da situação (ausência de transporte) e faltar a aula.

“Apesar das dificuldades de transporte, eles conseguiam chegar na aula” (P1).

“Infelizmente o transporte público escolar era utilizado para fins particulares” (P5).

A democratização do ensino e o princípio de igualdade de oportunidades não impediram que um número significativo de jovens não atingisse os objetivos que lhes

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia – Instituto de Educação Página 75

permitiriam obter sucesso escolar. Garantir apenas a igualdade de oportunidades no acesso tornou-se insuficiente e incapaz de diminuir as desigualdades sociais.

2.2.6 - Dificuldades consideradas como maior problema interno à instituição escolar que levam à evasão dos alunos que ingressaram no ProJovem Urbano de Carmópolis.

Segundo as entrevistas realizadas com os professores, três fatores internos foram apontados como possíveis causadores da evasão escolar: a escola, os professores e a falta de interesse dos alunos.

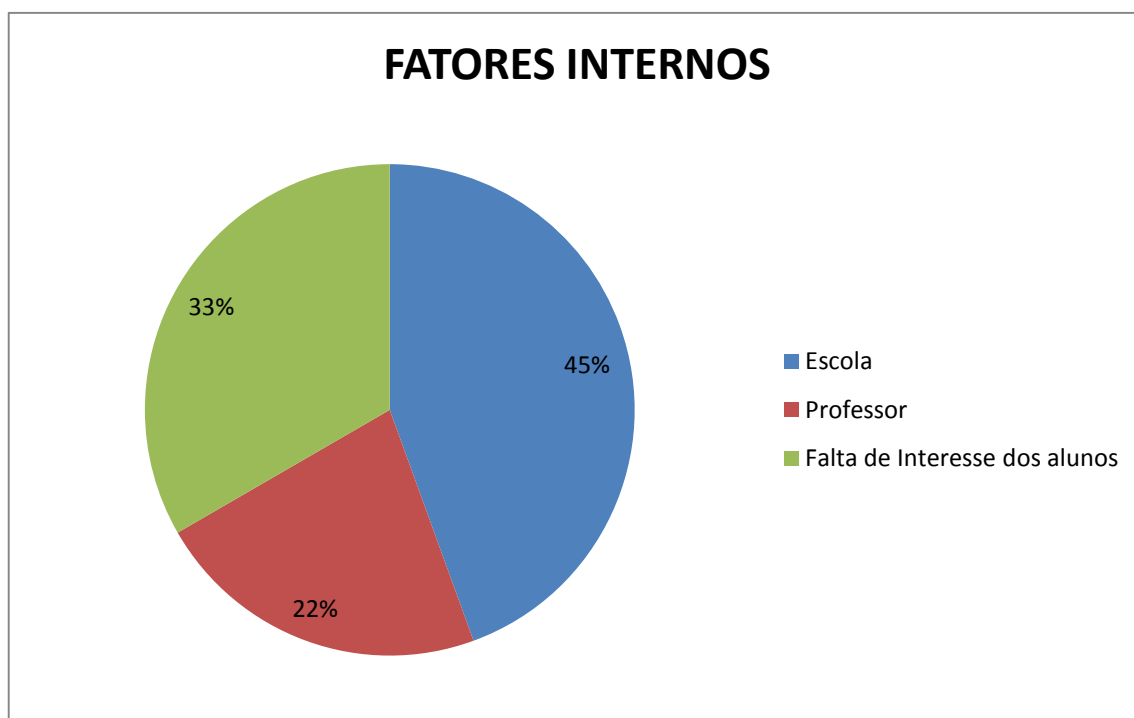


Gráfico 2 – Categoria dos Fatores Internos que levam à evasão na percepção dos professores.
Fonte: Pesquisa de Campo realizada em outubro/2011.

Em termos de gestão, no ProJovem Urbano, além da coordenação local, dos pólos e dos núcleo, existe a gestão da sala de aula. Em outras palavras, todas as atividades desenvolvidas no decorrer do programa, objetivavam a criação, na turma, de um clima que favorecesse o ensino e a aprendizagem, através da sensibilização dos

alunos, da valoração de seus conhecimentos prévios, do estímulo à participação e da cooperação e respeito pelo outro. Para tanto, todas as aulas era elaboradas em conjunto com todos os professores, instrutores e coordenadores locais, de modo a garantir a inclusão e consequente protagonismo do aluno e democracia participativa.

De acordo com trinta e três por cento (33%) dos entrevistados, alguns alunos apresentavam grandes dificuldades de aprendizagem e se sentiam desestimulados em continuar estudando, desistindo do curso sem ter concluído, algumas vezes, na etapa inicial da adaptação. Os professores do ProJovem Urbano de Carmópolis sabiam também das dificuldades de manter o interesse dos alunos, que chegavam, na maioria das vezes, cansados do trabalho. Segundo os professores, existiam alunos que demoravam a assimilar os conteúdos curriculares em comparação com seus colegas o que gerava desconforto e desinteresse nesses alunos.

“Educação não é prioridade, nem para os alunos nem para os governantes” (P4).

“Todos que permaneceram, permaneceram porque se interessaram; mesmo sem ter tido todo estímulo que disseram que seria oferecido. Porém, alguns alunos desistiram do curso porque não receberam o que prometeram” (P5).

“Os alunos não se empenhavam. Não corriam atrás para tentar superar suas dificuldades. Eles eram acomodados” (P2).

Segundo Marchesi (2006) a autoestima do aluno (seu valor pessoal e sua capacidade) é uma dimensão psicológica que tem relação com sua dificuldade de aprendizagem. O autor diz que a autoestima do aluno ressurte quanto existem experiências negativas e/ou pouco positivas (problemas de aprendizagem) e quando esse aluno sofre críticas por parte dos professores e colegas de escola.

Em se tratando da adaptação do aluno à vida educacional, Coulon (2008, p. 41) afirma que o estudante precisa conhecer e aprender os “inúmeros códigos que balizam a vida intelectual e proceder de maneira que os professores, que são também os seus avaliadores reconheçam que eles apresentam um domínio suficiente para exercê-lo.” Em outras palavras, o professor, exercendo seu papel de transmissor das teorias pedagógicas, oculta o poder reprodutor do sistema, desenvolvendo, dessa maneira, uma consciência politicamente comprometida com o esperado desenvolvimento da sociedade.

Tanto a escola quanto a família devem criar mecanismos que possibilitem sua interação e assim, procurar os motivos pelos quais levaram o aluno a abandonar a vida acadêmica para que seja possível buscar soluções, ou ao menos, tentar possibilidades de intervenção que venham a impedir a evasão escolar.

Quarenta e cinco por cento (45%) dos professores apontaram a escola como um ponto crucial para a evasão. Segundo os entrevistados, a linguagem, a violência e a precariedade de materiais para o bom andamento e desenvolvimento do programa foram determinantes para aumentar os índices de evasão. Ao contrário do que se esperava, a estrutura física e localização da escola que sediou o programa em Carmópolis, de acordo com os entrevistados não foram fatores que implicassem na decisão de evasão:

“A estrutura física da escola era invejada pelos outros municípios” (P4).

“A escola era afastada do centro da cidade, mas o acesso não é ruim” (P3).

Em se tratando da linguagem escolar, os entrevistados acreditaram ter sido uma barreira a ser ultrapassada pelos alunos para que pudessem permanecer estudantes.

“Até que a linguagem do material escolar era bem acessível, mas por conta da deficiência cultural, ficava um pouco difícil para alguns” (P1).

“Como alguns alunos mal sabiam ler e escrever, a linguagem do material se tornava às vezes difícil” (P5).

Marchesi e Gil (2004 p 69) expõem que ao invés de “se encontrarem em situação de interação que as levem a falar e originar coisas com sentido as crianças são convidadas a adotar, mediante jogos de linguagem escolar, uma proposição afastada dos jogos ordinários da linguagem.” Em outras palavras, o autor acredita que os alunos, mais alheios ao universo escolar, vêem a linguagem escolar como sendo “um universo autônomo, estruturado por meio de um complexo sistema de relações entre unidades de diferentes níveis (letras, sílabas, palavras, frases, textos) (...) que carecem de sentido para estes alunos.” (Idem, p. 70) Cabe à escola, portanto, fazer com que a linguagem escolar se transforme em cotidiana, espontânea, comum. E, além da linguagem escolar estruturar a experiência, ela deve se fundir a ela e assim construir realidades.

A violência, tanto interna quanto externa, envolvendo os alunos do programa, foi um dos fatores causador da evasão na opinião dos professores entrevistados. Segundo Charlot (2002), a violência pode ser definida como violência na escola, violência à escola e como violência da escola. A primeira é aquela que acontece dentro da escola, mas não está ligada às atividades da escola. A segunda se caracteriza quando a violência está relacionada com a natureza e atividades escolares. A terceira se configura quando ocorre uma violência institucional simbólica, ou seja, quando os jovens não toleram a maneira como os agentes institucionais e a instituição os tratam.

Além da violência física, a violência verbal também era muito comum por parte dos alunos (tanto entre os alunos quanto com os professores).

“Existia muita violência verbal em função da realidade em que os alunos se encontravam. Eles são revoltados” (P4).

“Existia a agressão física também, mas a verbal era maior. Era coisa do tipo: minha mãe que é minha mãe não manda em mim” (P3).

“Eu não faço isso não porque não sou obrigado (referindo-se a não fazer determinada atividade escolar)” (P2).

“Fizemos em sala de aula palestras para falar sobre a Lei Maria da Penha¹², mas muitos alunos reagiram contra porque os maridos achavam que têm que bater na mulher. Os maridos iam para a porta da escola para inibir suas companheiras e batiam nelas na porta da escola” (P1).

Para Charlot (2002), a violência na escola deixou de ser um fenômeno acidental e passou a ser um fenômeno estrutural que se estende a outros estabelecimentos. Além do envolvimento de jovens, cada vez mais novos e até mesmo crianças se revelando agressivas com as professoras, acontece também:

“(...) o aumento do número “de intrusões externas” na escola: trata-se, por vezes, da

¹² BRASIL. Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. Retirado: Agosto, 08, 2011, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/lei/111340.htm

entrada de bandos de jovens que vêm acertar, na escola, contas das disputas nascidas no bairro; trata-se, mais seguidamente ainda, de um pai, de uma mãe, de um irmão, de um amigo, que vem vingar brutalmente uma “injustiça” sofrida por um aluno, da parte de um membro do pessoal da escola.” (Charlot, 2002, p. 433)

Os professores também citaram a escassez e a falta de recursos materiais mínimos necessários para a realização das atividades pedagógicas.

“Não havia dificuldades com a diretoria da escola em apoiar os professores do ProJovem que não tinham giz, papel, nem material para se preparar as aulas do programa” (P1).

“A falta de material de apoio para os professores trabalharem. Principalmente para os professores de qualificação profissional. Eles esperaram e não receberam” (P4).

“Como é que uma aluna vai aprender a fazer a unha de uma cliente se não praticou porque não tinha alicate, lixa, esmalte; essas coisas?” (P5).

De acordo com Manual do Educador (2008, p. 101), “a concentração maior da formação dos Arcos de Ocupação nas unidades finais, deve-se à necessidade de viabilizar atividades que requeiram equipamentos ou situações que, por sua natureza, não se encontram no ambiente escolar.” Mas, como realizar atividades práticas sem as ferramentas necessárias, uma vez que os arcos ocupacionais na cidade de Carmópolis eram o agroextrativismo (trabalhador em cultivo regional, criador de pequenos animais, artesanato regional e extrativista florestal de produtos regionais), serviços pessoais (manicura e pedicura, depilador, cabeleireiro e maquiador) e construção e reparos (ladrilheiro, gesso, pintor e reparador /revestimento)?

Outro fator apontado pelos professores como possível causador da evasão escolar foi os professores. Vinte e dois por cento (22%) dos entrevistados acreditam que professores sem práticas pedagógicas e comprometimento prejudicaram o andamento e desenvolvimento do programa na cidade.

“Existiam professores que não eram professores compromissados” (P4).

“A rivalidade entre os professores, ocasionada pelos próprios professores, dos dois núcleos foi o principal motivo para ter fechado o núcleo” (P3).

“Professores que não se preocupavam com o coletivo e só faziam fofocas dificultavam o andamento e desenvolvimento do programa” (P1).

“Mesmo com a realização do curso de formação inicial, destinado a mostrar como funciona o programa, não foi suficiente. Faltou a prática de sala de aula de alguns professores para conduzir as aulas” (P5).

É importante ressaltar que o que amenizou o processo de seleção dos professores para o ProJovem Urbano em Carmópolis foi a escassez de profissionais formados para exercerem a função. Existiram casos onde professores de outros municípios foram convidados a participar do programa para que os alunos pudessem ter aquela determinada área de conhecimento trabalhada. O descomprometimento e o tratamento impessoal e frio de alguns professores, na visão dos próprios professores, à sala de aula, por questões de competência, habilidades, e conflitos com sua própria essência, promoveram batalhas sobre o que a instituição escolar deveria fazer, quem ela deveria servir e quem deveria tomar decisões.

Zagury (2006) avalia a atualização permanente do professor para a construção de salas de aulas ricas em debates e discussões embasadas e orientadas culturalmente de fundamental importância para transformar a sala de aula em um local atraente e com discussões motivadoras e atuais, levando o aluno à independência intelectual e capacidade crítica de reflexão.

Aliado a esse fator, os entrevistados, mencionaram que o currículo, por ser único, uniforme e inadaptável às aspirações e ou capacidades de alguns alunos contribuiu para o abandono; mesmo que descrito e apresentado como sendo integrado, interdisciplinar e interdimensional. Assim, a submissão a processos e métodos, através de programas educacionais, faz do professor um reproduzidor de políticas e idéias colocadas para a execução de um conhecimento ilegítimo, porém legal.

2.2.3 - Relação Professor – Aluno do ProJovem Urbano de Carmópolis

O professor, além de se encontrar esgotado profissionalmente, não consegue, às vezes, atender às necessidades dos alunos do ProJovem. A Síndrome de Burnout, também conhecida como Síndrome do Esgotamento Profissional, que representa o desenvolvimento do atrito social e profissional, devido ao medo do desapontamento profissional, acontece principalmente com aqueles que se comprometem fielmente ao trabalho escolhido. Tal síndrome é um fenômeno complexo e multidimensional resultante da interação de aspectos individuais e do ambiente de trabalho.

Outro fator de fundamental relevância para o esgotamento profissional do professor é o impasse do sistema social: por um lado almejada a tão sonhada melhor educação para todos, e por outro limita e/ou dificulta as ações libertárias sob o jugo da burocracia. Assim, para os professores, há menos tempo para executar o trabalho, menos tempo para atualização profissional, para o lazer e o convívio social, tornando-os mais técnicos que profissionais. É fato que a educação, atualmente, é gerenciada como sendo um negócio rentável onde a sociedade nota esta concepção de ensino e desenvolve uma percepção negativa em relação à mesma, com consequente desprestígio de todos os que dela fazem parte.

Contudo, o que se espera do professor, de acordo com Marchesi (2006) é muito mais do que transmitir conhecimentos aos seus alunos, é necessário dialogar com o aluno; estimular seu interesse pelo saber; incorporar as novas tecnologias da informação; orientar; desenvolver o afeto e a moral; atender à diversidade de alunos; gerir a sala de aula e trabalhar em equipe.

“Não tive problemas com os alunos com relação à disciplina” (P1).

“A relação amigável e amistosa entre os professores e alunos era comum. Eu era uma professora ouvinte, conselheira, psicóloga...” (P3).

“A relação era muito próxima com os alunos. A gente tentava trabalhar as dificuldades dos alunos, não só acadêmicas, mas também pessoais”. (P4).

Diante disso, os entrevistados afirmaram que se preocupavam em manter um diálogo com os estudantes de modo a mantê-los interessados a estar na escola, a permanecer no projeto e a participar ativamente das aulas. Todavia, com alguns alunos e com alguns professores, manter a autoridade de professor, uma vez que alguns alunos confundem diálogo com fraqueza e consequentemente bagunça era uma tarefa difícil.

“Tinham professores que reprovavam os alunos, não aceitavam suas explicações e isso era ruim para a sala de aula, mas a maioria teve boa relação” (P1).

“Alguns professores tiveram problemas com os alunos. Não respeitavam a atividade. E nada faziam para facilitar a vida acadêmica na escola” (P4).

“Alguns professores se preocupavam demais com a opinião dos outros e assim, tudo era motivo de brigas e desentendimentos” (P2).

Identificar a diversidade dos alunos é tarefa de cada professor, exigindo assim, maior esforço pedagógico e emocional. Mas, como conseguir que os professores tivessem essa preparação se alguns não eram professores por formação? Como exigir dos professores identificar e proporcionar uma atenção individualizada a cada aluno se alguns deles não tinham tanto tempo de experiência? Assim sendo, torna-se difícil conduzir um grupo de alunos, articular distintas fases de trabalho e priorizar os alunos que mais necessitam de apoio. (Marchesi, 2006)

Outro ponto importante para entender a relação professor – aluno, está em entender a relação professor – professor e professor – coordenação. Entre eles deve ocorrer a colaboração de forma harmônica e simultânea. Marchesi (2006) admite que a colaboração consiste em ter uma atitude positiva com os colegas e em aceitar as contribuições dos outros para se trabalhar em equipe. Mas, como conseguir a tão sonhada colaboração ou trabalho em equipe se as pessoas não se dão bem? Como implantar a colaboração entre todos se o trabalho dos professores é marcado pela colaboração imposta, que leva ao trabalho individual e a poucos projetos compartilhados?

Por se tratar de um programa de governo, que pode ou não ter edições futuras, gera, entre seus participantes, o individualismo: ter mais influência e melhor status, garantindo assim, sua convocação para próximas edições; comportamentos esses que afetam diretamente o aluno.

Até o ano de 1960, a maioria dos trabalhadores do ensino gozava de uma relativa segurança material, de um emprego estável e de certo prestígio social. A partir dos anos 70, a expansão das demandas da população por proteção social acendeu o crescimento do funcionalismo e dos serviços públicos gratuitos, entre eles a educação.

Desse modo, ser um professor do ProJovem significava, na medida do possível, estar atento aos problemas e inquietudes tanto dos professores quanto dos alunos afim de, cumprindo com as exigências e normas do programa pré-estabelecidas, conciliar as exigências do programa e as necessidades dos alunos, refletindo diretamente em sua atividade docente, independentemente de suas expectativas, gostos e desgostos.

2.2.4 - Tratamento dado à temática da evasão no ProJovem Urbano de Carmópolis

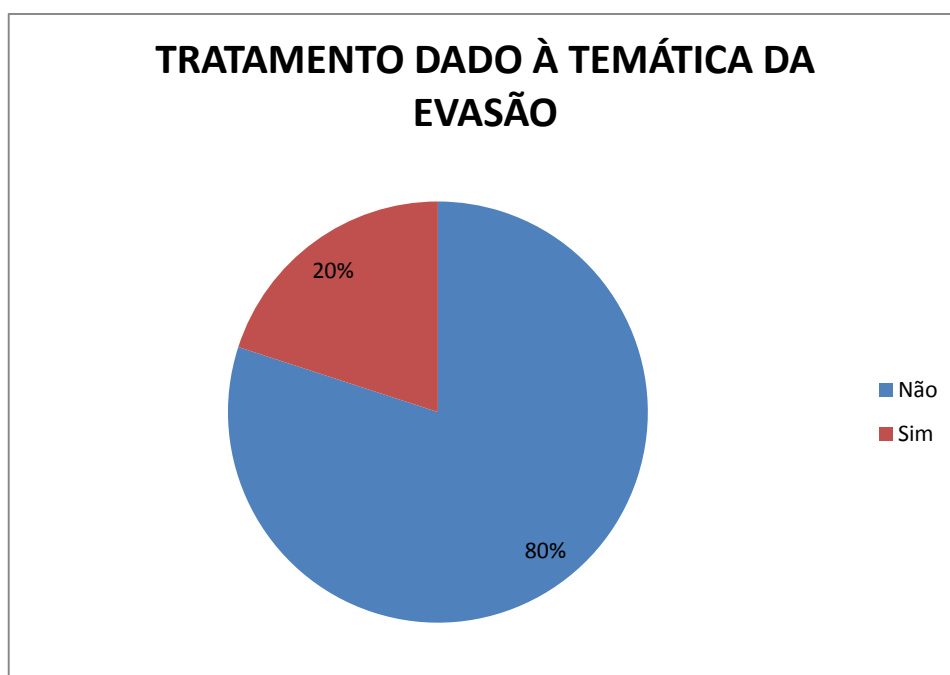


Gráfico 3 – Tratamento dado à temática da evasão na percepção dos professores.
Fonte: Pesquisa de campo realizada em outubro/2011.

Os professores entrevistados alegaram que o programa, nesse caso o ProJovem Urbano, não apresentava, em seu universo de trabalho, um projeto político organizado e sistematizado que nortearia a prática dos professores em relação àquele que evadisse, como também em relação àquele em vias de evasão. Além disso, outra situação levantada pelos entrevistados foi de que a responsabilidade, bem como a solução pelo fracasso escolar, cabia sempre ao “outro”. Quando os entrevistados afirmaram que buscavam, em seu dia-a-dia, diversificar suas aulas fazendo com que o aluno se sentisse

mais motivado e interessado, e desta forma, permanecesse no programa, essa atitude estava apenas direcionada àqueles em sala de aula e não àqueles que haviam evadido.

“A coordenação dizia que a gente devia buscar as causas para esses alunos evadirem; que a gente deveria saber os motivos” (P1).

“A coordenação, para camuflar a falta dos materiais para os alunos trabalharem o agro extrativismo, mandava que os professores fizessem aulas diferentes. Porém os professores acreditavam que diferentes tem limites. Enrolar é uma coisa” (P5).

“Inicialmente a evasão foi camuflada. Os professores se reuniam para que colocassem presença sem a aluna estar presente. O núcleo já deveria ter fechado bem antes, mas como nas listas de chamada constavam presença, não tinha motivos para fechar” (P2).

“Acredito que a coordenação pedagógica fez de tudo que pode para minimizar a evasão no ProJovem. Muitos desaprovavam sua posição, mas a coordenação tinha que ser firme ao tomar decisões” (P3).

“Alguns alunos estavam escritos em cursos que não os interessavam: “eu sou do mato, mas não quero trabalhar com mato” – aluno reclamando do curso de agro extrativismo” (P4).

É interessante destacar que, apesar dos entrevistados não terem ido procurar as famílias para saber as possíveis causas da evasão escolar, isto não os impediu de realizar pré-julgamentos dos possíveis motivos que levaram os alunos a deixar os estudos. Pré-julgamentos, em geral, baseados no senso comum, mas que podem ser um dos fatores que impossibilitam a escola de criar estratégias que permitam a re/inclusão da criança, como também trabalhar a prevenção com aqueles que ainda estão em sala de aula.

Todavia, o fato do programa em estudo não ter ainda desenvolvido um projeto político que norteasse uma prática em relação àquele que evadisse, não significa dizer que inexistiam, em seu interior, ações preventivas que amenizassem o índice de evasão, mesmo que tais ações se dessem de forma esporádica, isolada e pontual.

Bourdieu e Passeron (1975), ao analisarem as Ações Pedagógicas (AP) de uma formação social interpretam-nas como tendências a “(...) reproduzir o sistema dos arbitrários culturais característicos dessa formação social, isto é, o domínio do arbitrário

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia – Instituto de Educação Página 85

cultural dominante, contribuindo por esse meio à reprodução das relações de força que colocam esse arbitrário cultural em posição dominante.” (Idem, p. 25) No mais, segundo os autores supracitados, as diferentes AP auxiliam na reprodução e distribuição entre as classes de um capital cultural que favorecerá a reprodução da estrutura social desejada.

Porém, será que os professores selecionados para esse programa foram ou estavam preparados suficientemente para lidar com essas questões? Será que esses professores possuíam esse tipo de conhecimento a ponto de identificar essas dificuldades? Segundo os coordenadores do programa, para a seleção dos professores, fora realizada uma triagem de currículos onde os critérios de avaliação foram a formação na área de conhecimento a ser lecionada, a experiência profissional comprovada e a disponibilidade para cumprir a carga horária exigida. Por questões de “falta de tempo”, não foi possível a realização de entrevistas presenciais com os candidatos.

O Senador e Professor Cristovam Buarque¹³, em recente entrevista, destaca o fato do senso escolar de 2007 apontar para a existência de um contingente expressivo onde vinte por cento (20%) de professores teriam formação abaixo do grau exigido para as classes em que lecionam. Está claro que, muito além da universalização do ensino fundamental, os estudantes querem um ensino de qualidade. Cabe assim aos políticos abraçarem, à moda de Cristovam Buarque, o ensino como “causa” e não terem receio de serem taxados de “enfadonhos”.

Os entrevistados alegaram também que muito de seu trabalho fora prejudicado porque não tiveram o apoio necessário da coordenação do programa para, juntos, trabalharem iniciativas preventivas e organizativas capazes de minimizar problemas oriundos de má-interpretação e má-comunicação.

“Não existiam reuniões para trabalhar a evasão. A coordenação era autoritária. A coordenação sempre expôs os problemas de um na frente de todos. A coordenação, após verificar a situação de falta dos alunos, marcou uma reunião

¹³ Retirado: Junho, 14, 2011, de http://www.cristovam.org.br/portal2/index.php?option=com_content&view=article&id=3890:falta-educacao-de-qualidade-nas-propostas-dos-candidatos&catid=154:artigos&Itemid=100139

para fechar um dos núcleos e demitiu metade dos professores. Os professores tomaram como susto o motivo do núcleo estar fechando” (P4).

“Não era tratada. Nas formações, a coordenação apenas dizia que os professores deveriam buscar o aluno. Nós já chegávamos em cima do horário para trabalhar e muitos alunos moravam em outra cidade. Como a gente, sem transporte, iriam em busca dos alunos?” (P3).

“Nunca foi trabalhada a evasão, e a coordenação culpou os professores por não terem sido capazes de segurar os alunos. Eles diziam que os professores não estavam criando mecanismos para manter os alunos na sala” (P2).

2.2.5 - O ProJovem atendeu às expectativas dos jovens da cidade de Carmópolis que ingressaram para cursá-lo.

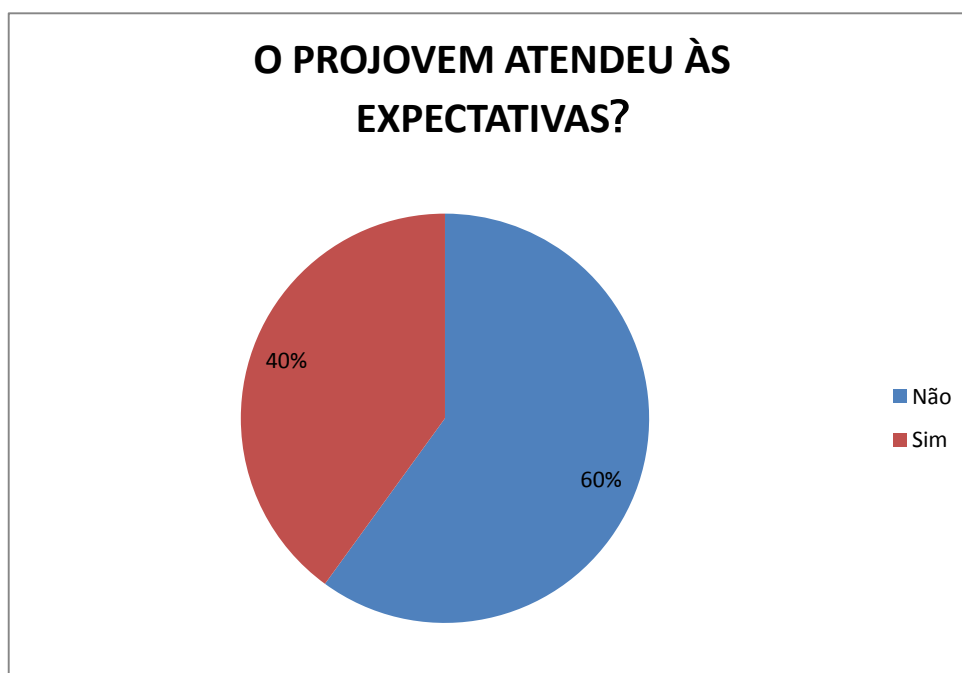


Gráfico 4 – Expectativas foram atingidas no ProJovem na percepção dos professores.
Fonte: Pesquisa de campo realizada em outubro/2011

Parece, todavia, que esses jovens, que procuram programas governamentais de ensino, como o ProJovem, estão, de algum modo, desencantados com o sistema formal

e pretendem adquirir certificações e experiência laboral que lhes permitam mais fácil inserção no mercado de trabalho, segundo os entrevistados.

Capacidades gerais, como a de adaptação e a de aprender a aprender, são cada vez mais valorizadas pelos alunos. As qualificações demasiado especializadas, num mundo de mudanças rápidas, tornam-se obsoletas e pouco rentáveis no mercado de trabalho. Um ensino em ligação com a atividade profissional e simultaneamente valorização da formação geral básica, ações comunitárias, culturais, esportivas e de lazer podem constituir um meio facilitador de inserção no mercado de trabalho e assim facilitar a inclusão social do aluno. Contudo, os professores acreditam que muitos desses jovens não tiveram, anteriormente, a oportunidade educacional adequada para se preparar para os desafios do novo mundo acadêmico que lhes fora apresentado.

Desse modo, sessenta por cento (60%) dos professores entrevistados acreditam que o programa em si não forneceu os meios pedagógicos necessários à realização das tarefas dos jovens, cada vez mais complexas, mesmo sendo eles sujeitados a além de ensinar, participar da vida familiar e comunitária a qual o jovem estava inserido. Assim, os entrevistados afirmaram que se viam compelidos a buscar, na maioria das vezes, por seus próprios meios, formas de garantir a articulação entre a escola e a comunidade.

Por isso, na percepção de alguns dos professores entrevistados, o ProJovem não atendeu às expectativas dos jovens e a prova disso está no alto índice de evasão.

“O programa requer muito dos professores. Muita dedicação. Pode ser que outro, desde que mude a metodologia e que chame os alunos para a responsabilidade e não para receber o auxílio de R\$ 100,00 reais, dê certo” (P1).

“Eu não acredito no ProJovem, mas me inscreveria de novo apenas por causa do dinheiro” (P3).

Por outro lado, para outros professores, quarenta por cento (40%), como o objetivo do programa fora idealizado como uma intervenção, de caráter emergencial, destinado a atender a uma parcela significativa de jovens que tinham a necessidade de retomar a trajetória escolar e prosseguir nos estudos e para isso, possuía como proposta pedagógica a reconexão da escola com o mundo do trabalho, o ProJovem atendeu sim às expectativas dos jovens, uma vez que esse programa se prontificou a reconhecer e valorizar as culturas dos jovens de maneira criativa, enérgica e sempre apostou no

potencial dos jovens fazendo-os crer que vale a pena buscar alternativas de inserção social.

“Acredito que os educadores devem contribuir com a inclusão dos alunos que estão às margens da sociedade” (P4).

“Uma vez que o objetivo era ajudar os alunos a concluírem o ensino Fundamental, e muitos alunos se formaram então o programa atingiu seu objetivo” (P2).

2.3 - Percepção dos egressos do ProJovem Urbano de Carmópolis

O presente capítulo objetiva discutir a evasão escolar baseando-se nos resultados das entrevistas realizadas com egressos do ProJovem Urbano do Município de Carmópolis. Seguindo o mesmo princípio utilizado para a condução das entrevistas realizadas com os docentes do ProJovem de Carmópolis - entrevistas semi-estruturadas com questionamentos regidos com base em critérios previamente fundados sem a preocupação da estandardização – participaram da presente pesquisa 20 egressos (05 do sexo masculino e 15 do sexo feminino).

Um dos critérios utilizados para encontrar e entrevistar os egressos, sujeitos da pesquisa, foi a metodologia <bola-de-neve> (Bernard, 1995), segundo a qual os primeiros entrevistados eram identificados e estes, após serem entrevistados, eram solicitados a indicar novos entrevistados para a pesquisa. Para Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999) o processo consiste em partir de um primeiro entrevistado, que indica outro e este, por sua vez, indica outro e assim sucessivamente. É importante lembrar também que os nomes dos sujeitos da pesquisa (entrevistados) foram substituídos por pseudônimos.

Observando-se a vida acadêmica pregressa dos egressos, constatou-se que 35% desses sujeitos não haviam interrompido a vida acadêmica e optaram por estudar no ProJovem tanto por causa do auxílio financeiro de R\$ 100,00 quanto por causa da facilidade para concluir o ensino básico em apenas 1 ano e 6 meses. 20% desses sujeitos evadiram da escola nos anos de 2004 e 2005; 15% evadiram no ano de 2000 e 5% evadiram nos anos de 1993 e 1999; conforme o Gráfico 5.

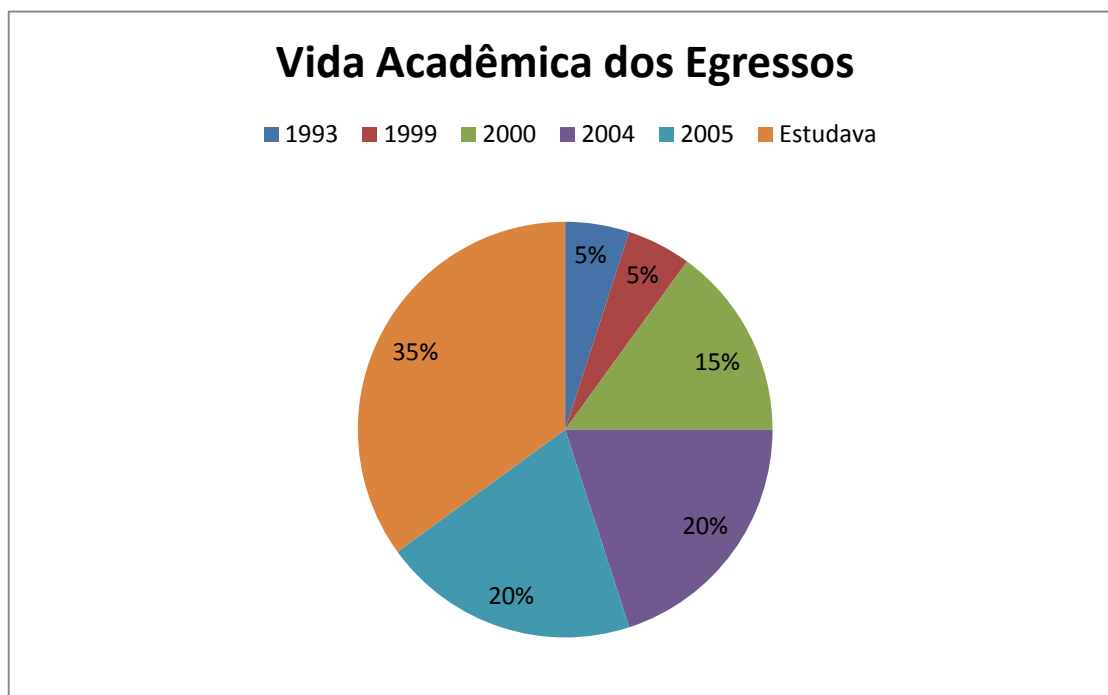


Gráfico 5 - Vida Acadêmica dos Egressos.

Fonte: Pesquisa de campo realizada em outubro/2011.

As entrevistas com os egressos, que objetivavam conhecer as causas que levaram esses alunos a interromperem suas vidas acadêmicas consideraram questões como: 1) dificuldade que impediram de continuar os estudos; 2) expectativas dos jovens quanto ao ProJovem; 3) envolvimento dos alunos em reuniões; 4) relacionamento professor – aluno e aluno-aluno; 5) relevância dos conteúdos trabalhados e 6) sentido da avaliação.

É importante ressaltar que as questões trabalhadas com os egressos assemelham-se com aquelas trabalhadas com os professores, diferenciando-se apenas, em alguns pontos específicos de cada grupo.

2.3.1 - Dificuldades que impediram o aluno de continuar a estudar

Vivemos em uma sociedade em que os jovens/adolescente não têm lugar definido. As estruturas de controle social, a educação, a mídia, o apelo do consumo etc. determinam e condicionam novas formas de se viver na sociedade. Embora a atual conjuntura demonstre que a juventude, vem, ao longo dos tempos, se tornado pauta de

políticas públicas; até mesmo com previsões de que pode se tornar protagonista de sua própria realidade, o jovem ainda reflete o que almejam as ideologias do mundo capitalista: a naturalização da realidade sem qualquer tipo de mudança.

Assim sendo, essa atual sociedade nada mais faz do que contribuir com a continuidade do desenvolvimento de sujeitos despolitizados, com vida material e gostos homogeneizados e relações sociais mercantilizadas. Nogueira (1990) nos lembra que as teorias de reprodução cultural, representadas pelas obras de Bourdieu e Passeron e seguidores, conferem à escola, em seu funcionamento reprodutor, uma margem de independência em relação à esfera da vida material, e as teorias da reprodução de filiação marxista enfatizam a participação do aparelho escolar na reprodução das relações sociais de produção. Complementando o que fora exposto, Nogueira (2004) afirma que a política pode ser prejudicada tanto pela cultura (à medida do seu sucesso) da época quanto pelo sistema educacional; tanto por aquilo que é ensinado pelos professores quanto pela organização das escolas.

Marchesi (2006, p. 25) corrobora com a idéia de que a “situação familiar ou educacional, pela falta de apoio pedagógico, pela rigidez metodológica dos professores e pelo sistema de avaliação estabelecido” aumenta o risco do fracasso escolar e esse risco se multiplica quando nenhum dos níveis envolvidos (família, escola, professor e aluno) responde ativa e eficazmente para evitar o fracasso educacional do aluno.

2.3.1.1 - Fatores Externos

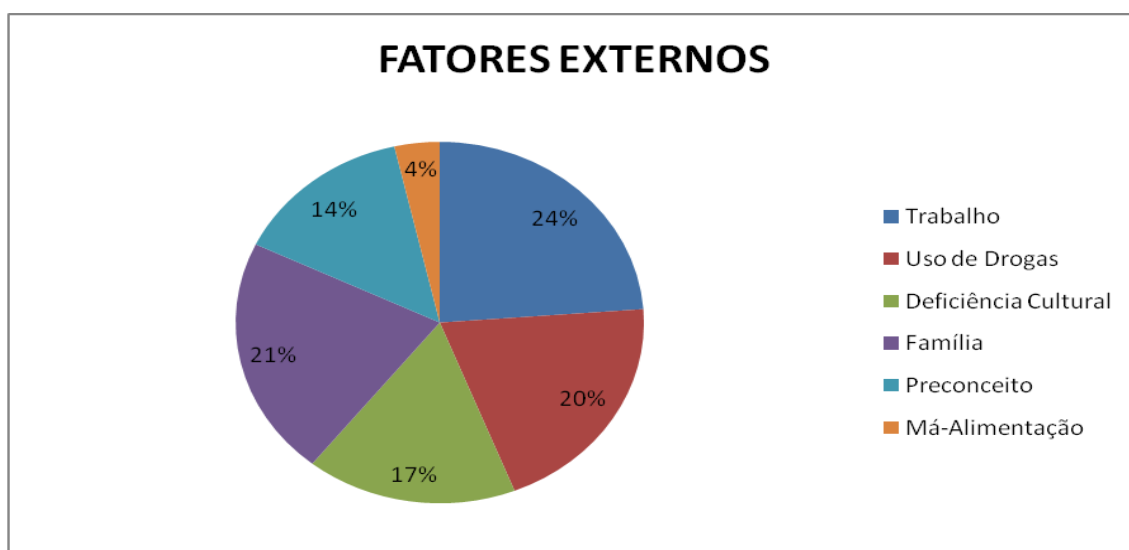


Gráfico 6 - Fatores Externos apontados pelos egressos

Fonte: Pesquisa de campo realizada em outubro/2001.

Um dos fatores apontados como causa da evasão, pelos egressos, foi o trabalho. 24% dos entrevistados acreditam que o trabalho deve vir em primeiro lugar.

“Tinha gente que trabalhava a noite e aí não dava tempo de chegar para a aula que começava às 18h”. (A3)

“Muitos reclamavam do horário e como eles trabalhavam não conseguiam chegar para a aula”. (A4)

“Meu dinheiro demorou a chegar e aí eu sai e arrumei um emprego e parei de estudar”. (A10)

“Eu chegava tarde do trabalho e quando eu via já tava atrasado para a aula. Aí eu não ia”. (A11)

Na perspectiva de Abdalla (2004), trabalhar, para o jovem, além de representar a aquisição de sua própria independência e minimização de conflitos familiares, representa, também, o alimento para o sonhar:

“(...) para os jovens, a oportunidade de trabalhar funciona quase como um rito de passagem do mundo infantil para o mundo adulto. Representa um projeto de família, de melhoria de vida, o que pode significar uma possibilidade de fugir da pobreza.” (Idem, p. 50)

Outros alunos, que por circunstâncias outras (gravidez na adolescência, necessidade de sair de casa e morar sozinho, desentendimento com padrastos e/ou madrastas) iniciaram sua vida adulta precocemente, alegaram que a necessidade de trabalhar era muito mais importante que a vontade de voltar a estudar.

“Arrumei um emprego e tive que parar de estudar. Tenho esposa e filhos para criar. Não posso só estudar e ganhar R\$100,00 por mês”. (A9)

“Eu chegava cansado do trabalho e não tinha mais vontade de sair de casa. Meus filhos queriam que eu ficasse com eles e eu ficava”. (A13)

“Eu engravidei e meu pai me colocou para fora de casa. Fui morar com meu namorado e aí tinha que ajudar nas despesas. Então preferi procurar emprego do que estudar”. (A17)

“Eu parei de estudar com 18 anos. Tenho 24 e meus filhos são pequenos e dependem de mim. Por isso não sei quando volto a estudar”. (A12)

Marchesi e Gil (2004, p. 149) enfatizam, porém, que os alunos “(...) uma vez fora do sistema educacional, levam consideravelmente mais tempo para conquistarem um emprego estável”. No mais, o autor elucida também características do social ao qual a juventude está inserida que contribuem para dificultar que o jovem consiga tomar progressivamente as rédeas de seu próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento. São elas: 1) a transição mais tardia ao trabalho e à idade adulta (a extensão do período de dependência dos pais e o atraso no mercado de trabalho); 2) os condicionantes da educação (a educação não é suficiente para garantir êxito futuro); 3) a imprevisibilidade do mercado de trabalho (o desemprego e a dificuldade de se manter empregado); 4) a turbulência do ambiente social (problemas de adaptação) e 5) a iniciativa dos jovens (o desafio de desenvolver e impulsionar projetos individuais e coletivos).

Além disso, o cansaço físico aliado à desmotivação para voltar a estudar após muito tempo afastado das salas de aula também foi uma das justificativas que os egressos apresentaram para justificar o interrompimento da vida acadêmica.

Assim sendo, torna-se difícil não concordar com os autores Ceccon, De Oliveira e De Oliveira (2002) que crêem que a escola impõe exigências que os alunos-trabalhadores não têm condições de cumprir:

“(...) a escola é feita para aqueles alunos que não precisam trabalhar, ela faz de conta que ninguém trabalha e coloca exigências que o aluno não tem tempo nem condições de cumprir. Os resultados dos alunos que têm que combinar estudo com trabalho vão piorando cada vez mais (...)” (Idem, p. 28-29)

Outro fator de relevante importância relacionado ao trabalho, mencionado pelos egressos foi o fato de trabalharem um pouco distante do local de estudo; curiosamente esse episódio foi igualmente mencionado pelos professores.

“Eu trabalho em Japaratuba¹⁴. Quando não tem transporte escolar fica difícil de chegar” (A18).

“Além de estar cansado e com fome depois de um dia inteiro de trabalho no campo, tinha que correr para pegar o transporte para ir para a aula. Eu sempre chegava atrasado”. (A19)

“Eu moro em um povoado de Carmópolis e é bem distante da escola. Ficava perigoso e esquisito eu ir sozinha e voltar andando”. (A20)

“Eu estava lá para estudar e chegava lá tinha um monte de confusão. Era até perigoso porque a escola é longe e não tem transporte para voltar. A gente voltava andando. Não compensava”. (A14)

A autora Abdalla (2004) ao referir-se à crise na escola noturna ressalta:

“Apesar das políticas educacionais recentes proporem novas metodologias e novas formas de despertar o interesse dos alunos, além de criarem mecanismos para evitar a reprovação, evasão e repetência, os resultados parecem caminhar na direção oposta daquela esperada pelos órgãos idealizadores de tais políticas públicas. O que se pode notar é um aprofundamento da crise da escola noturna (...)” (Abdalla, 2004, p. 19-20)

Os egressos apontaram, também, como fator determinante para interromper a vida acadêmica, as questões relacionadas à família (21%): gravidez na adolescência, parceiros que não aprovavam a idéia de suas parceiras estarem fora de casa à noite; familiares que deixavam claro que ao invés de estudar o aluno deveria estar trabalhando para contribuir com a renda família; cuidar da casa, do marido e filhos ou até mesmo não ter com quem deixar seus filhos para estudar.

¹⁴ Cidade situada a aproximadamente 20Km de Carmópolis.

“Eu mesma quando chegava da escola todo dia brigava com meu marido. “Ele não queria que eu estudasse no ProJovem porque uma vez ele me levou lá e viu um monte de malandro que era aluno do ProJovem e não gostou e ai mandou eu parar de estudar porque o pessoal falava mal dos alunos do ProJovem: os vizinhos, as pessoas falavam mesmo”. (A2)

“Eu parei porque não tenho com quem deixar as crianças. Tenho três (03) filhos. A mais velha minha mãe ficava para eu ir para a escola, mas a outra o pai ficava e depois disse que não ia ficar mais. E depois eu engravidei de novo. Ai minha mãe não agüentaria ficar com todas as crianças”. (A6)

“Eu tinha uma colega que o marido dela bebia cachaça e ia para a porta da escola bater nela na frente de todo mundo. Os maridos não queriam que as mulheres estudassem”. (A3)

“Meu marido não gostava que eu fosse para escola não. Eu ia, mas meu marido não me batia não. O que ele dizia era que não ia ficar tomando conta das crianças”. (A8)

“Muitas vezes eu levava as crianças para a escola, mas ai me disseram que não podia mais levar ai tive que parar de estudar porque não tinha com quem deixar”. (A20)

“Lá na escola tinha uma pessoa que ficava com as crianças enquanto a gente estudava, mas eu não gosto de deixar meus filhos com quem eu não conheço”. (A7)

O domínio do homem sobre a mulher, segundo Foucault (1998), constitui-se uma manifestação de poder da qual a mulher é escrava.

“Onde há poder, ele se exerce. Ninguém é, propriamente falando, seu titular; e, no entanto, ele sempre se exerce em determinada direção, com uns de um lado e outros do outro; não se sabe até certo quem o detém, mas se sabem quem não o possui. (...) na realidade, o poder é um feixe de relações mais ou menos organizado, mais ou menos piramidalizado, mais ou menos organizado.” (Idem, p. 75, 248).

Marchesi (2006) crê que o trabalho escolar deve estar coordenado com a atuação da família, uma vez que “o esforço dos professores se perde se depois o aluno vive em um ambiente dispersivo, sem controle ou com outro tipo de exigências.” (Idem, p. 48) O papel da família é fundamental para evitar que se crie no aluno o sentimento de incompetência frente às atividades escolares; principalmente quando nos referimos a alunos que estavam afastados do mundo acadêmico. Ou seja, o papel da família é fundamental para auxiliar o aluno a enfrentar suas dificuldades e a pensar em sua ação e sobre sua ação fazendo-o vê que é capaz de encontrar soluções para as dificuldades que encontrar.

Além do trabalho e da família, os egressos apontaram também a dificuldade de entendimento da matéria como fator desestimulante para continuar os estudos. Em outras palavras, os egressos referiam-se à sua dificuldade cultural agravada pela falta de estímulo tanto em casa quanto no ambiente de trabalho (17%).

De acordo com Buarque (2011), no Brasil se privilegia a produção material muito mais que a produção cultural. O autor ressalta ainda que a educação “não é orgulho do povo brasileiro, que prefere se vangloriar de sua indústria, agricultura, cerveja, de suas estradas, do carnaval, do futebol, do tamanho dos *shopping centers*.” (Idem, p. 50)

“Tinha muitos alunos que não sabiam ler e nem escrever. Tinha também alunos que eram fracos, mas também não se interessavam em aprender”. (A2)

“Muita gente não sabia nem ler nem escrever. Estavam lá por causa do auxílio financeiro e porque também queriam aprender alguma coisinha, mas não conseguiam acompanhar as aulas”. (A4)

“Tinha muito aluno que não sabia nem ler nem escrever direito e isso atrapalhava as aulas porque o professor tinha que parar o que estava fazendo para ajudar o aluno”. (A5)

Marchesi e Gil (2004, p. 72) ressaltam que “a presença objetiva de um capital cultural familiar só tem sentido se esse capital se encontra rodeado de condições que tornem possível “transmiti-lo”. Os autores, ao tratarem da escolarização do Brasil na ótica da exclusão, deixam claro que “dar voz aos excluídos, principalmente prestar mais atenção à sua fala, pode contribuir tanto para uma melhor compreensão do fenômeno da

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia – Instituto de Educação Página 96

exclusão escolar, quanto para a abertura de novos caminhos no domínio das políticas educativas e da prática pedagógica.” (Idem, p. 63) E concluem que “(...) a solução para o problema da exclusão escolar não se reduz à mera inclusão no sistema escolar. No caso brasileiro, isto significa apenas a inclusão num sistema escolar altamente excludente.” (Idem, p. 63)

Outro fator que, na percepção dos egressos pode ter contribuído para a evasão foi a existência do uso e negociação de drogas envolvendo os alunos do ProJovem que utilizavam-se do ambiente escolar para comercialização e cobrança de dívidas previamente existentes (20%).

“Os meninos entravam bêbados em sala de aula e quando saiam da escola iam se drogar”. “Eu às vezes tomava umas cachacinhas e depois ia para a sala. Eu não atrapalhava ninguém e ficava quietinha”. (A10)

“A droga não é motivo para deixar de estudar, mas muitos deixavam para usar drogas”. (A6)

“Na escola não tinha casos de drogas, mas fora da escola tinha. Quando eles queriam se drogar eles ficavam fora da escola ou então pediam para sair para fumar na pracinha que tem perto da escola”. (A8)

“Tinha aluno que só estava lá por causa do dinheiro. Eles queriam o dinheiro para comprar drogas e bebidas”. (A19)

Quatorze por cento dos egressos entrevistados (14%) citaram também como fator crucial para aumentar os índices de evasão no ProJovem Urbano de Carmópolis o preconceito, ou pré julgamento de vizinhos, amigos e/ou outros moradores do município que julgavam e criticavam todos aqueles que fossem identificados como estudantes do ProJovem Urbano.

“O pessoal falava mal dos alunos do ProJovem. Os vizinhos, as pessoas falavam mesmo”. (A2)

“O ProJovem era polêmico em Carmópolis. Direto tinha gente reclamando na rádio. Eu tinha vergonha de dizer que era aluna do ProJovem”. (A9)

“As pessoas da cidade diziam que era o presídio e os alunos do ProJovem eram todos malandros e marginais”. (A18)

2.3.1.2 Fatores Internos

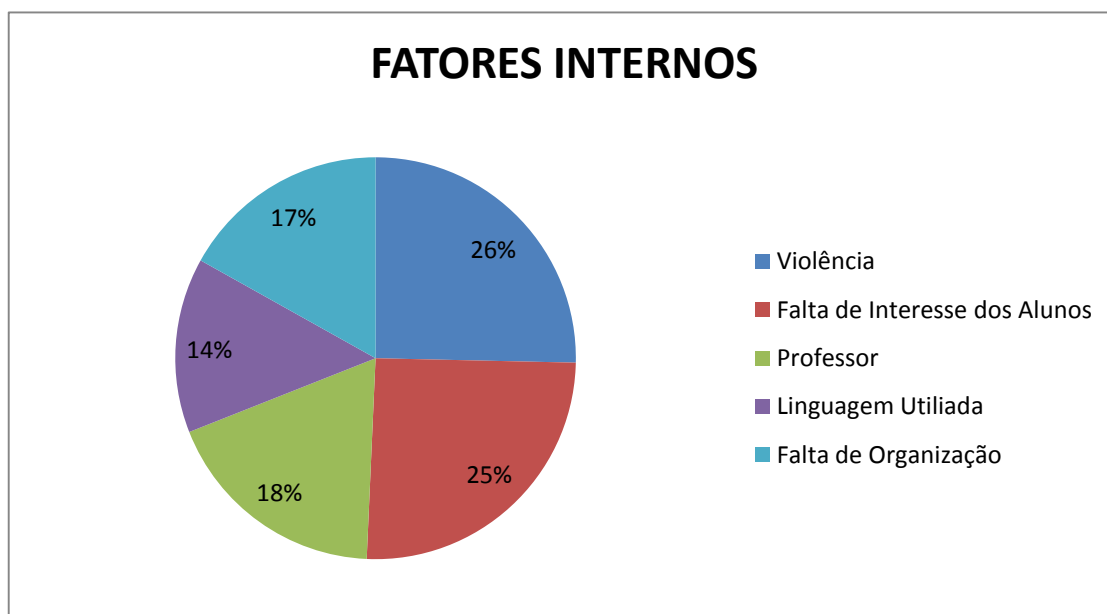


Gráfico 7 - Fatores Internos apontados pelos egressos.

Fonte: Pesquisa de campo realizada em outubro/2011.

De acordo com as informações obtidas através das entrevistas, constatou-se a apatia pela instituição escolar ao expressar o desprezo e a descrença pela mesma. Ao se referirem à instituição escolar, esses egressos consideram-na algo ruim, sem valor, sempre ligada à corrupção. Zagury (2006, p. 43) questiona: “Como conciliar tantas mudanças e desafios novos, se as dificuldades mais simples não são sanadas, como turmas grandes e com poucas horas de aulas, por exemplo?”.

Marchesi e Gil (2004, p. 74) ao questionarem: “(...) Onde se encontra a origem desse fenômeno? Na escola? Nas famílias? No Estado? No sistema econômico?”, nos faz refletir acerca de quem ou onde se encontra o poder capaz de substancializar a responsabilidade do fracasso escolar. Será que basta apenas estudar para ser um cidadão livre, capaz de ir e vir, de se locomover na sociedade? A fim de conhecermos a definição de liberdade para o jovem, um dos pressupostos da democracia e da política, devemos nos lembrar de que o conceito de liberdade está associado ao conceito de

democracia. A corrupção, a falta de transparência e a falta de ética na gestão pública contribuem para o distanciamento dos jovens na vida escolar.

A escola tem que se atinar para o fato de que a inculcação da certeza de que o aluno vale muito pouco e de que ele não pode fazer muita coisa ou nada, produz, unicamente, alunos desmotivados, desestimulados e desanimados, uma vez que sua autoestima fora destruída.

Um dos fatores citados pelos egressos foi o professor. Segundo os entrevistados, dezoito por cento (18%), havia professores que não se encontravam motivados, estimulados, dedicados e realmente preocupados com o aprendizado dos alunos.

“Teve uma professora que saiu e não tinha outra para colocar no lugar e a gente ficou sem professor”. “A gente ia, mandavam a gente ir e não tinha professor para dar a aula a gente e a gente ficava lá”. (A4)

“Os professores eram muito bons. A gente aprendeu alguma coisinha. Mas, tinham professores que não davam essas coisas todas não”. (A10)

“A professora de inglês só colocava a resposta no quadro e não ensinava nada. Teve prova de inglês que ela deixou até a gente olhar pelo livro. Eu e minhas amigas faltávamos às aulas porque quando chegava lá a gente não aprendia nada mesmo”. (A18)

“Tinha uma professora que colocava a gente contra os outros professores. Eles não gostavam que a gente reclamasse das aulas”. (A15)

“Tinha uma professora que era fofoqueira e encrenqueira e quando ela saiu a gente deu Graças a Deus”. (A7)

Aliado a esse fator, existia o fato do ProJovem trabalhar temas transversais (AIDS, drogas, sexo, violência, tecnologia, família, cultura, por exemplo) o que deixava alguns professores desconfortáveis, segundo os egressos.

Zagury (2006) adverte que para se desenvolver problemas transversais, os professores devem ter melhores condições de trabalho e serem preparados adequadamente. O autor corrobora com a idéia de que “estamos incorporando ao ensino objetivos que sabemos *mais ou menos como agir*, metodologias que conhecemos *mais ou menos*, e que, portanto, executamos também *mais ou menos*, infligindo aos nossos alunos algo como, *mais ou menos*, um estelionato cultural.” (Idem, p. 123) Assim, o que

se percebe é que ao serem criadas e acrescentadas novas tarefas e atividades educacionais, se ignora o fato de que isso está ocorrendo em um mesmo e inalterado contexto e, conseqüentemente, o fracasso se torna inevitável.

Outro tópico levantado pelos egressos foi o respeito existente nas relações professor – aluno; professor – professor e aluno – aluno. Os egressos percebiam que suas opiniões eram mais respeitadas, ouvidas e consideradas pelos colegas e menos por aqueles que detinham poder decisório (professores e coordenadores do programa).

“A coordenação era mesmo que não ter”. “A gente não reclamava porque não adiantava nada”. “A gente ficou o ProJovem todo sem coordenação”. (A2)

“Quem tentava resolver as coisas que aconteciam por lá eram os professores mesmo. A gente ia falar com eles quando a gente não agüentava mais porque eles fingiam que não estavam vendo nada e que tudo estava certo”. (A20)

Marchesi (2006) chama a atenção para a importância de se trabalhar em conjunto, da diferença existente entre trabalhar em conjunto e de trabalhar individualmente. O autor ressalta também que se conseguir trabalhar em conjunto em uma escola não é tarefa simples: “a forte tradição individualista na educação, principalmente no ensino fundamental, e as tensões entre os professores com o objetivo de obter maior influência, melhor *status* ou mais meios para seu projeto profissional e pessoal” (Idem, p. 126) é um fator que freia o estabelecimento de culturas de colaboração.

Esse despreparo do professor para tanto trabalhar a evasão quanto para evitar que esse fenômeno aconteça é característico da falta de reciclagem do professor:

“(...) reuniões esporádicas, minicursos, simpósios de um ou dois dias, ministrados de forma aleatória, não sistemática ou somente quando se deseja implantar novos métodos e técnicas, não têm ajudado a melhorar a qualidade nem a resolver problemas básicos que afetam diariamente a atuação docente e o resultado ensino – e são os que primeiramente devem ser superados.” (Zagury, 2006, p. 170)

Desse modo, podemos dizer que uma qualificação didático-pedagógica deve ser proporcionada aos docentes para que suas deficiências, em função de sua defasagem didático-pedagógica, sejam sanadas e haja, conseqüentemente, uma melhora no ensino como um todo, visando, sempre, a formação de equipes unidas e harmoniosas que decidem após reflexões, análises críticas e decisões conjuntas.

Outro aspecto levantado pelos entrevistados foi a violência na escola. Os alunos informaram que conflitos e agressões acontecidos dentro e fora dos muros da escola, envolvendo os alunos do programa, foi um fator que determinou a desistência de muitos da vida acadêmica que reiniciava. Vinte e seis por cento (26%) dos entrevistados afirmaram que a ocorrência de conflitos prejudicava as relações positivas necessárias à aprendizagem. Buarque (2011) é de opinião que a violência existe primordialmente devido à falta de oportunidades decorrentes da inexistência de uma educação universal de qualidade para todos.

“Teve um aluno que foi expulso por causa de confusão”. “Era um bando de vândalos lá dentro. A gente ficava com medo. Tinha até policiamento lá dentro”. O ProJovem era polêmico em Carmópolis. Direto tinha gente reclamando na rádio. Eu tinha vergonha de dizer que era aluna do ProJovem”. (A3)

“Tinha muita violência com os alunos do ProJovem fora da escola. Um aluno tava devendo um dinheiro a outro e aí ele foi morto”. (A4)

“Tinha muitos alunos que iam para escola só para fumar maconha”. “Eles fumavam dentro e fora da escola”. “Teve um caso de uma aluna que se pegou no tapa com um aluno dentro da sala de aula por causa de confusão entre eles”. (A8)

“As brigas aconteciam dentro da escola porque era o local onde eles se encontravam, mas era por motivos que não tinham nada a ver com a escola”. (A9)

Tavares dos Santos, Didonet e Simon (1998) definem a violência como sendo um dispositivo de excesso de poder, uma atividade disciplinar que causa um dano social, a qual se instaura, com justificativas racionais, desde a determinação de cicatrizes até a exclusão, seja ela efetiva ou simbólica. É preciso ter consciência de que não é porque um conflito ou agressão que ocorrera na escola deva permanecer nela.

Marchesi e Gil (2004, p. 122) corroboram com a idéia de que “outros contextos educacionais, fundamentalmente a família, mas também as associações de jovens, os meios de comunicação e qualquer outro âmbito educacional, devem ter um conhecimento profundo sobre a natureza desse fenômeno, suas causas e sua prevenção.” Contudo, tais iniciativas não são tomadas porque o sentido de liberdade, os homens tendo a possibilidade de agir, tomar iniciativa, impor um novo começo, na sociedade, como afirma Arendt (2002), não têm lugar nas questões políticas, já que política, na percepção de muitos, é apenas feita pelos representantes políticos que não desejam uma sociedade criticamente pensante que julgue seus atos e decisões.

“Na escola e na sociedade, o respeito e a dignidade são distribuídos de forma injusta e não-equitativa. Quanto mais a sociedade insiste em que todos temos as mesmas oportunidades e que todos podemos conseguir o que nos propomos, mais injusta pode parecer a distribuição da dignidade ou indignidade aos que sofrem uma maior proporção dela.” (Marchesi & Gil, 2004, p. 183)

Vinte e cinco por cento (25%) dos egressos entrevistados assinalaram a falta de interesse do aluno com fator determinante da evasão escolar. Para Buarque (2011), a escola pública no Brasil, de forma geral, está em ruínas, uma vez que as famílias, os meios de comunicação, as cidades e o meio no qual o aluno está inserido não são educados o que acabam contaminando e desestimulando a competição entre tanto os educadores quanto entre os educandos.

“Muitas vezes a culpa é colocada nos professores, mas tem que ver que muitos alunos iam para lá e não queriam nada”. (A13)

“Tinha muito aluno desinteressado que a gente sabia que não ia ficar muito tempo”. (A5)

“Tinha muito aluno que eu não sei porque se matriculou”. “Tinha aluno que só ia para a escola para bagunçar”. (A 18)

“Tinha muita menina que dizia que vinha estudar, mas só ficava na praça namorando”. (A17)

Outro fator determinante para aumentar os níveis de evasão no ProJovem Urbano de Carmópolis, de acordo com os egressos entrevistados, foi a falta de organização do programa. De acordo com dezessete por cento (17%) dos entrevistados, a coordenação do ProJovem Urbano não cumpriu com responsabilidades básicas necessárias ao bom funcionamento do programa. Marchesi e Gil (2004) acreditam que a definição clara de responsabilidades é fundamental para a conquista de uma coordenação eficiente.

“Eu acho que o ProJovem seria melhor se a coordenação prestasse mais a atenção nos alunos e nos professores”. (A16)

“Teve umas coisas que disseram que ia ter e não teve. Logo no começo eu queria estudar sobre cabelo e unha e me colocaram na sala de pintar parede. Ai eu não gostei e não fui nenhum dia para a aula”. (A13)

“A coordenação não tava direto lá na escola não. Eu acho que a coordenação devia estar mais presente”. (A8)

“A coordenação era mesmo que não ter. A gente não reclamava porque não adiantava nada. A gente ficou o ProJovem todo sem coordenação”. (A2)

“Faltava mais atitude dos coordenadores para mandar nos alunos e ajudar os professores a comandarem as salas dos homens”. (A7)

Por fim, os egressos citaram a linguagem utilizada ora tanto pelo professor ora pelo livro didático adotado como fator facilitador para a evasão. De acordo com quatorze por cento (14%) dos entrevistados, a incompreensão da tarefa e/ou a incapacidade de realizá-la desmotivava-os. Marchesi (2006) ressalta que a insatisfação provocada pelo sentimento de incompetência ou mal-estar frente à incompreensão da tarefa ou do conhecimento transmitido pelo professor leva ao abandono.

“O livro era bem difícil de entender”. “O professor tinha que ajudar senão a gente não entendia o livro”. (A5)

“Quando o professor ensinava os assuntos do livro eles ficavam mais fáceis. Só não entendia quem não queria”. (A11)

“Eu não aprendi muito no ProJovem não. Era tudo muito rápido e muita coisa. Os livros pareciam fácil, mas não eram não”. (A13)

Marchesi (2006) acredita que o professor deve proporcionar a todos os seus alunos a informação que responda aos objetivos e conteúdos da série correspondente, de forma apropriada e adaptada às suas possibilidades permitindo, dessa maneira, a compreensão por seus alunos, individualmente. Contudo, o autor afirma também que o aluno deve assumir a responsabilidade por sua aprendizagem. Em outras palavras, cabe ao professor oferecer aos alunos a possibilidade real de aprender.

2.3.2 - O ProJovem atendeu às expectativas dos egressos



Gráfico 8 - Expectativas dos egressos do ProJovem Urbano de Carmópolis

Fonte: Entrevista realizada com egressos do ProJovem Urbano de Carmópolis em outubro de 2011

De acordo com os entrevistados, 55% disseram que suas expectativas não foram atendidas. Contudo, se observarmos o contexto o qual esses jovens estão inseridos, fica claro perceber que o problema não está dentro da escola, mas na dinâmica de suas vidas na sociedade em que vivem.

“Eu até gostei do curso. Foi uma coisa legal. A gente aprende muita coisa nele. É bem educativo. O que faltou mesmo foi a questão de material. A gente mal fez o curso porque não tinha material”. (A1)

“Se não tivesse tanta violência e bagunça eu voltava de novo a estudar”. (A3)

Eu só não aprendi as coisas de qualificação profissional. Meu arco era telemática e eu só sei as coisas porque tenho computador em casa, mas o professor não dava aula. O professor só ia para ficar paquerando as alunas, ele nem usava o livro. Eu fiquei sabendo até o professor não terminou o conteúdo. Eu só entraria de novo se mudasse muita coisa: se fosse organizado (que esse não foi). Faltou muita coisa.” (A5)

Diante do que fora exposto pelos alunos, é possível perceber que esses jovens acreditam que suas expectativas dificilmente serão atendidas, ou seja, eles dificilmente terão oportunidades melhores na vida; isso tem estreita relação com a sociedade do capital, onde para que as expectativas possam ser atendidas é preciso participação (Nogueira, 2004). Participar dos espaços políticos é importante para a vida em sociedade e isso, depende, apenas, de uma atitude individual pró-ativa, como demonstram os programas governamentais voltados para os jovens. Contudo, participar da vida política requer recriar não apenas o modo de fazer política, mas as disseminações ideológicas e políticas próprias da sociedade do capital.

Para Zaneti (2001), “(...) o ato do voto, a militância num partido, a participação em manifestações, a contribuição para determinada agremiação política, a discussão de acontecimentos políticos, a participação num comício ou numa reunião de seção, o apoio a um determinado candidato numa campanha eleitoral, a pressão exercida sobre um dirigente político, a difusão de informações políticas e por aí além” (Zaneti, 2001, p. 31), representam exemplos de participação política. Contudo, a apatia e o desinteresse pela política, presente nas cidades, coloca obstáculos que interferem na participação política.

Marchesi (2006) ao mencionar estudos relacionados à motivação expõe que os alunos têm metas externas (conseguir um prêmio externo, passar e obter o diploma, divertir-se com a tarefa e sentir a estima dos demais, pais ou professores) e metas internas (evitar alguma consequência negativa, preservar e melhorar a autoestima, aprender algo útil e aprender). Contudo, fatores como a existência de outras metas, a

proteção de sua autoestima, a incompreensão da tarefa e o sentimento de incompetência, a ausência de interesse e de sentido e a necessidade de autonomia pessoal agem como barreiras que impedem sua participação ativa na aprendizagem.

Do mesmo modo, o autor também chama a atenção para o fato de existirem “alunos que pensam que de nada serve estudar e que querem apenas conseguir um trabalho e ganhar algum dinheiro. (...) Às vezes, as dificuldades econômicas da família são também um estímulo para aqueles alunos com pouca vontade de estudar.” (Idem, p. 63)

“Eu sai porque vi que não ia concluir a qualificação que era o certificado que eu queria para ficar mais fácil de arrumar emprego”. (A6)

“Meu dinheiro demorou a chegar e ai eu sai e arrumei um emprego e parei de estudar”. (A10)

“Eu trabalhava fora e toda hora estava viajando e por causa disso eu perdia muita aula. Ai não deu para eu continuar a estudar”. (A12)

Todavia, quarenta e cinco por cento (45%) dos egressos afirmaram que suas expectativas foram atingidas. Uma vez que associam o abandono escolar a fatores como gravidez, trabalho, doença e/ou mudança de endereço. Porém Marchesi (2006) explica que quando o aluno apresenta pouca vontade de aprender qualquer pretexto ou meta alternativa é muito mais interessante e, conseqüentemente, requer dedicação exclusiva.

“Eu sai porque eu precisava, mas eu quero voltar a estudar para terminar todo o curso da escola”. (A5)

“O ProJovem ensinava bastante coisa importante. Se tivesse outro eu me inscreveria para terminar”. (A18)

“Se tivesse outro ProJovem eu me inscreveria de novo. Mas só se fosse mais diferente. Mais organizado. As pessoas da cidade diziam que era o presídio e os alunos do ProJovem eram todos malandros e marginais”. (A16)

2.3.3 - Participação dos alunos em reuniões para o esclarecimento de regras e dúvidas do programa

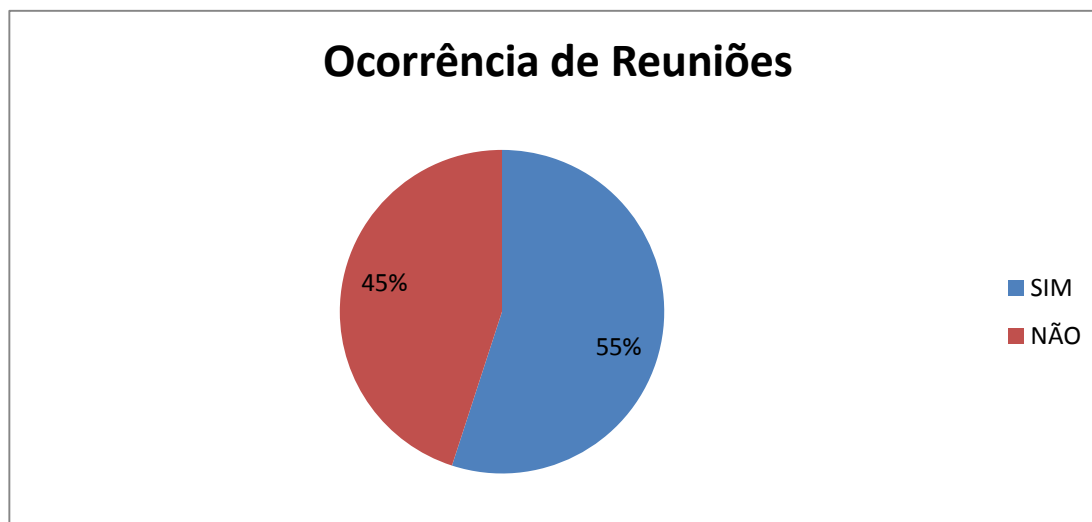


Gráfico 9 – Ocorrência de reuniões explicativas
Fonte: Pesquisa de campo realizada em outubro/2011

Perguntou-se aos egressos do ProJovem se a participação, envolvimento e comprometimento dos alunos no cotidiano do programa era promovido por meio de reuniões realizadas pela coordenação administrativa, pedagógica ou pelos professores, como alternativa para a gestão participativa. Todavia, cinquenta e cinco por cento (55%) dos entrevistados alegaram que as reuniões, aconteciam, mas quando aconteciam objetivavam apenas, impor, sancionar ou até mesmo determinar o que deveria ou não ser feito. Em outras palavras, a tão sonhada gestão participativa, não acontecia no ProJovem em Carmópolis. “Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força.” (Bourdieu & Passeron, 1975, p. 19)

“Teve várias reuniões até com gente de Brasília para explicar como eram as provas. A coordenadora foi umas duas vezes na escola para ver como estavam as coisas. A coordenadora vinha quando os alunos chamavam. Não resolvia muita coisa não, mas vinha”. (A4)

“Tiveram reuniões para explicar porque o dinheiro estava sem ser depositado ou para explicar sobre o fardamento que a gente ia receber e ia ter que usar”. (A19)

“Nunca aconteceram reuniões para perguntar a opinião da gente não. As reuniões aconteciam mais para falar sobre o atraso no depósito do dinheiro”. (A20)

“Eu participei de uma reunião para saber se a gente tava gostando do Curso, dos professores”. (A9)

Desse modo, as instituições, bem como a autoridade advinda das regras morais, impõem-se ao indivíduo, sem que possam, todavia, deter um possível movimento humano transformador da realidade. Assim, mesmo com a rigidez estabelecida, seja por mecanismos sociais ou por regramentos éticos, é possível ser modificada, uma vez que exista uma combinação de idéias e de sentimentos dirigidos a um mesmo rumo.

2.3.4 - Relação professor – aluno na percepção dos egressos

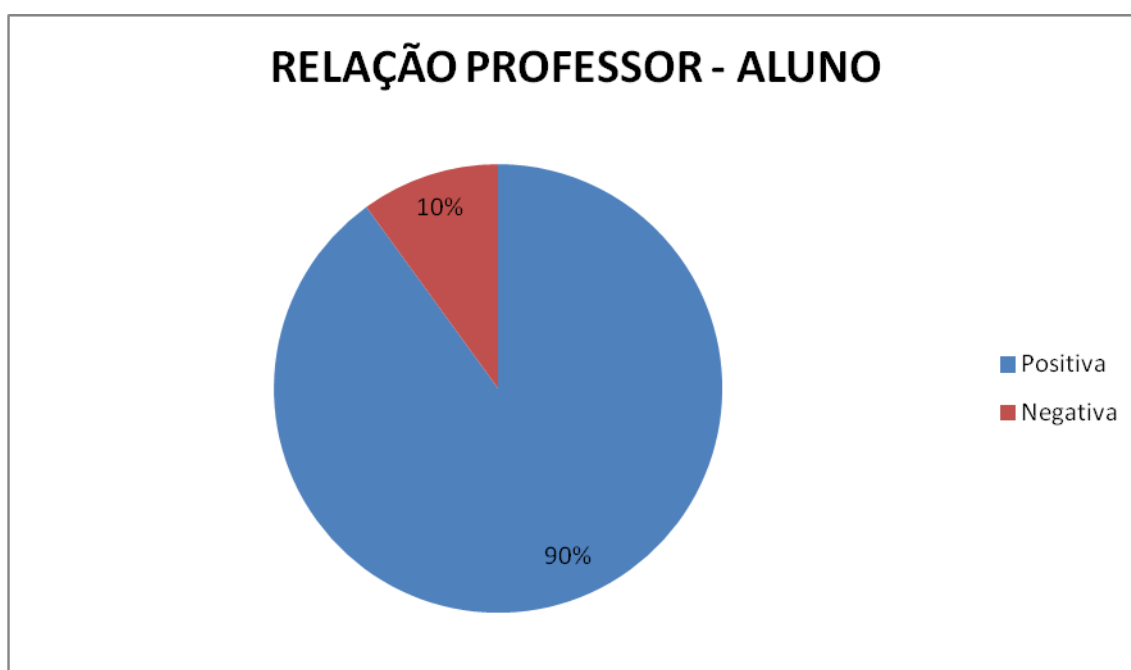


Gráfico 10 – Relação professor – aluno na percepção dos egressos
Fonte: Pesquisa de campo realizada em outubro/2011.

Não contrariando a opinião dos professores, noventa por cento (90%) dos egressos entrevistados afirmaram ter uma relação amigável de bastante interação e comunicação com os professores. Os entrevistados informaram que grande parte dos professores mantinha contato dentro e fora da sala de aula, onde, durante essa comunicação, falavam sobre assuntos diversos como esportes, festas, namoradas, família etc.

“Os professores se comunicavam com a gente e tentavam ajudar a gente”. (A3)

“Os professores davam o assunto todo e depois da aula ficavam conversando com a gente”. (A6)

“Como minha turma era só de mulher e a maioria das professoras eram mulheres a gente se dava muito bem”. (A7)

“Os professores ensinavam bem e faziam amizade com os alunos”. (A17)

Em contrapartida, dez por cento (10%) dos entrevistados falaram que possuíam pouco contato com os professores; apenas o necessário em na sala de aula.

“Só tinham alguns professores que conversavam com a gente. Os coordenadores também não eram muito próximos da gente. Eles iam lá muito rápido e saiam. Não tinham muito contato com a gente”. (A1)

“Tinha professor que estava lá só para receber o dinheiro dele”. (A2)

Em se tratando da sala de aula, setenta e cinco por cento (75%) dos egressos disseram que grande parte dos professores se preocupava em deixar a aula agradável e prazerosa; que se preocupava, de fato, em se fazer entendidos e que buscava a todo instante realizar atividades diferenciadas.



Gráfico 11 – Atuação do professor em sala de aula.

Fonte: Pesquisa de campo realizada em outubro/2011.

“Os professores eram uma maravilha”. “As aulas eram boas, bem dadas e bem explicadas”. “Eu tinha um pouco de dificuldade para entender Inglês, mas todo mundo tinha porque é Inglês e ninguém entende”. (A15)

“Os professores eram ótimos e não faltavam as aulas. Eles sempre explicavam e escreviam no quadro quando a gente não entendia as coisas”. (A8)

“De uma forma geral, todos tinham compromisso com o programa. Eu achava os professores excelentes. Os professores eram dedicados. Eles às vezes chegavam atrasados, mas eles iam. Não faltavam”. (A14)

Marchesi (2006) ressalta a importância da participação dos alunos dentro e fora da sala de aula para que seja possível a construção do comprometimento ativo na aprendizagem escolar e a cooperação para o bom funcionamento da escola. O autor ressalva ainda que a participação deva acontecer, imprescindivelmente com aqueles que têm problemas com a escola.

Ao observar os relatos dos egressos, questiona-se: o problema de relacionamento entre professores e alunos tem alguma relação com a crise de identidade do professor ocasionada por fatores diversos como conflitos na instituição de trabalho; baixos salários; pouco reconhecimento social; sentimentos de incerteza ou insegurança? Como essa crise de identidade influencia o desempenho do professor no ato de ensinar?

Professor é aquele que torna público, socializa, algum conhecimento verdadeiro através de princípios lógicos. A profissão de professor significa, por sua vez, a afirmação de uma identidade. Segundo Nóvoa (1996) identidade representa um lugar de lutas e conflitos, é um ambiente de construção de modos de ser e de estar na profissão. Assim sendo, torna-se adequado falar em processo identitário chamando à atenção para a forma como cada um se sente e se diz professor.

Nesse sentido, crise de identidade representa uma crise no ato de professar (ensinar), implicando em dificuldades de interação social, descontentamento durante a realização de suas atividades, descrença em seu papel social etc.

É importante lembrar, também, que cada professor desenvolve uma forma particular de preparar e organizar suas aulas, de movimentar-se na sala de aula, de dirigir-se aos alunos, de abordar determinado conteúdo e de agir diante de conflitos. A sobrecarga (decorrente, na maioria dos casos, da falta de diálogo entre o professor e a

população por ele atendida); o isolamento (a facilidade de se preparar aulas sozinho, em decorrência de uma rotina inflexível) e o pensamento de grupo (os problemas ocasionados por causa do trabalho em grupo) são questões que acentuam a crise de identidade dos professores e, por conseguinte, suas relações com outros professores e com os alunos; ressaltam Fullan e Hargreaves (2000).

2.3.5 - A importância do conteúdo abordado em sala de aula e proposto pelo Programa

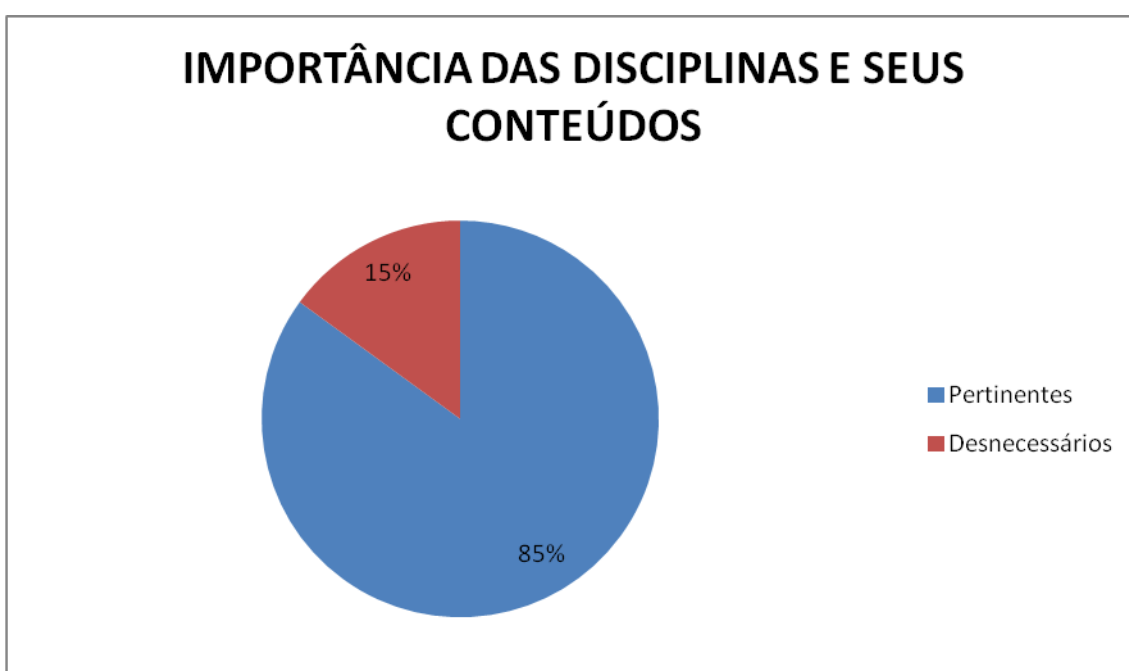


Gráfico 12 - Pertinência dos conteúdos e Disciplinas abordados no ProJovem Urbano
Fonte: Elaboração própria

Oitenta e cinco por cento (85%) dos egressos entrevistados informaram que a maioria dos conteúdos trabalhados em sala de aula era pertinente, interessante e retrava situações vivenciadas no dia-a-dia de suas vidas. Tais alunos informaram que as *aulas de integração*¹⁵ eram as aulas onde essas situações de dia-a-dia eram mais trabalhadas e de forma interessante e dinâmica.

¹⁵ Momento o qual os educadores do ProJovem foram orientados a promover trabalho interdisciplinar e a integração de todas as ações curriculares” (Manual do Educador, 2008, . 56). Tais atividades aconteciam uma vez por semana.

“Os assuntos eram importantes e agente aprendia coisas que ajudam a gente em casa” (A1)

“Os assuntos eram muito interessantes, mas muitos professores não davam os assuntos todos porque estavam atrasados no conteúdo e aí pulavam os assuntos. A gente se quisesse que estudasse sozinho”. (A2)

“Teve coisa de cozinha que aprendi na aula de matemática e me ajudou muito em casa com as receitas” (A17)

Todavia, quinze por cento (15%) dos entrevistados alegaram que as aulas não eram tão interessantes e que sentiam que os professores só queriam terminar todo assunto para não atrasar o dia da prova e o final do programa.

“Alguns assuntos eram bestas e dava vontade de não ir para a escola”. (A5)

“Tinha coisa que os professores ensinavam que eu sabia que nunca ia usar”. (A14)

“Pra mim nada de Inglês era importante. Eu trabalho no campo e lá ninguém fala Inglês e nem na minha família”. (A18)

Afinal de contas, o que é interdisciplinaridade? Como se dá a relação dos mundos social, natural e cultural? São relações fragmentadas, ou seja, cada fenômeno observado ou vivido é entendido ou percebido isoladamente? Ou será que são relações que acontecem de maneira global, de modo que cada fenômeno observado ou vivido está inserido em uma rede de relações que lhe dá sentido e significado. Assim, como se dá o conhecimento? Como pode um professor exercer sua função calcada no princípio da interdisciplinaridade? De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CEB/CNB no. 15/98 e instituída pela Resolução nº. 4/98) (Brasil, 1998), determinam que os currículos devam se organizar em áreas de conhecimento estruturadas pelos princípios pedagógicos da interdisciplinaridade, da contextualização, da identidade, da diversidade e autonomia comuns a todos os currículos do ensino médio.

Adotar a interdisciplinaridade não significa nem abandonar as disciplinas nem esperar uma multiespecialização do professor. A proposta da interdisciplinaridade, um dos objetivos do Programa ProJovem Urbano, está em proporcionar, tanto aos alunos

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia – Instituto de Educação Página 112

quanto aos professores, uma maior consciência da realidade, para que fenômenos complexos, naturais, sejam observados, vistos, entendidos e descritos através do confronto da pluralidade da aprendizagem.

2.3.6 - As formas de avaliação realizadas no ProJovem Urbano

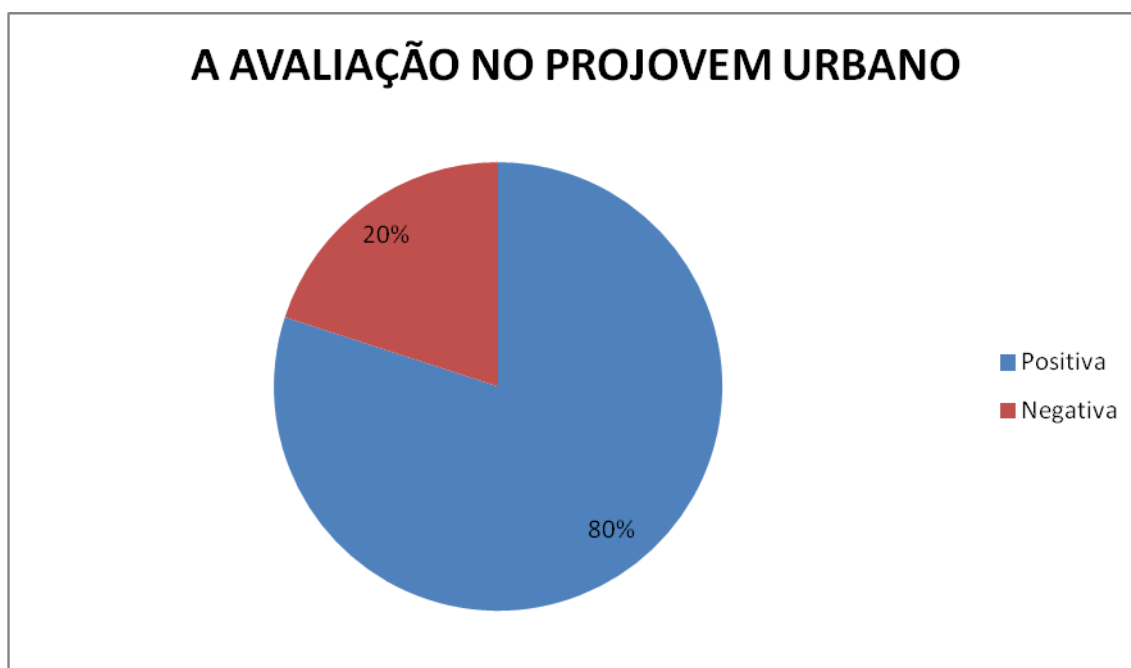


Gráfico 13 – Avaliação do ProJovem na percepção dos egressos.

Fonte: Pesquisa de campo realizada em outubro/2011

De acordo com a proposta pedagógica do ProJovem Urbano, preocupando-se com a ocorrência da evasão, do abandono da oportunidade de escolarização, do reforço da baixa provação, “(...) a avaliação do ensino e aprendizagem constitui um processo cumulativo, contínuo, abrangente, sistemático e flexível de obtenção e julgamento de informações de natureza qualitativa e quantitativa (...)” (Manual do Educador, 2008, p. 66)

Para tanto, instrumentos padronizados de avaliação permitiram mensurar o progresso realizado por cada aluno e comparar o desempenho dos alunos do ProJovem com os resultados dos alunos do sistema regular de ensino (Idem, 2008). O quadro abaixo (Quadro 11) representa o sistema de pontuação obedecido pelo programa e, para o aluno receber seu certificado de conclusão do ensino fundamental, deve alcançar, pelo

menos 1100 pontos; ou seja, cinquenta por cento (50%) “da soma dos resultados da avaliação formativa com os pontos obtidos no exame final nacional externo, bem como o mínimo de 75% de frequência às aulas.” (Manual do Educador, 2008, p. 73)

UNIDADES FORMATIVAS	AVALIAÇÃO FORMATIVA					AVALIAÇÃO FINAL	TOTAL GERAL
	Provas	Fichas	Exame 1º Ciclo	Exame 2º Ciclo	Exame 3º Ciclo		
UF I	42	110				1100	2200
UF II	42	110					
Total 1º Ciclo	84	220	100		404		
UF III	42	110					
UF IV	42	110					
Total 2º Ciclo	84	220		100	404		
UF V	36	110					
UF VI	36	110					
Total 3º Ciclo	72	220			292		
Total Geral	240	660	100	100	1100	1100	2200

Quadro 11 - Sistema de Pontos para Avaliação da Aprendizagem no ProJovem.

Fonte: Manual do Educador, 2008, p. 73

Porém, para oitenta por cento (80%), dos entrevistados, os professores estavam mais preocupados com a nota que eles tirariam nas avaliações para não terem problemas com a coordenação pedagógica do que propriamente com o progresso escolar do aluno. Tais egressos informaram ainda que nenhuma análise diagnóstica foi realizada antes de qualquer trabalho pedagógico no programa.

“A professora de inglês só colocava a resposta no quadro e não ensinava nada durante as aulas. No dia da prova de inglês a professora deixava até a gente olhar pelo livro”. (A2)

“Tinha provas que eram razoáveis. Muitas a gente reclamava, mas não dava em nada. Tinha questões na prova que a gente não tinha visto porque os professores pulavam os assuntos e aí caía na prova e a gente não tinha visto”. (A19)

“Não tinha aula de revisão e os professores não sabiam como seriam as provas porque vinham de Brasília”. (A10)

“As provas eram fáceis porque eram todas de marca ‘x’ no gabarito. Se fossem de escrever seriam mais difíceis”. (A7)

“As provas eram difíceis, principalmente as de matemática”. (A9)

“As provas eram boas porque eram de ‘x’. Ai todo mundo podia fazer a prova toda. Escrever é difícil, mas marcar o ‘x’ era mais fácil”. (A20)

“Tinha pergunta na prova que eu não entendia nem o que significava. Mas como era de marcar o ‘x’ eu tinha a sorte de marcar o ‘x’ na resposta certa”. (A6)

Contudo, vinte por cento (20%) dos entrevistados afirmaram que os professores estavam sempre preocupados com seu aprendizado a todo instante para que assim não tivessem problemas com as avaliações internas e externas.

“Tinha professores que ajudavam muito na hora da prova para a gente não tirar nota baixa. As questões das provas eram difíceis de entender”. (A5)

“As provas só eram ruim porque eram todas as provas em um dia só”. (A11)

“Tinha professores que faziam revisão antes das provas e diziam que a gente tinha que estudar tudo que a gente viu na sala. No dia da prova eles ajudavam a gente a entender as perguntas quando a gente tinha dúvidas”. (A16)

“As provas que eu fiz eu achava tudo fácil. Não tinha problema com isso não”. (A4)

Mesmo com a evolução dos meios e recursos educacionais para a realização da avaliação do desempenho escolar do aluno, Berger (2005, p. 10), ao destacar o sistema de avaliação adotado pelos professores, ressalta que “embora os professores se sintam seguros com relação às habilidades relativas ao ensino, a avaliação constitui, para alguns, um aspecto conflitante no momento da atuação (...)” e ressaltou ainda que os critérios utilizados pelos professores para avaliar as habilidades educacionais dos alunos refletem as deficiências de sua formação, seus preconceitos e suas representações; bem como sua maior resistência às mudanças. As concepções mecanicistas de avaliação, que ponderam a constatação quantitativa da aprendizagem do aluno (aplicação de testes, classificação por número de participações e presenças em sala de aula), na maioria das vezes, não analisam o fator qualitativo; talvez por sua complexidade e/ou despreparo do professor.

Conclusão

Este trabalho procurou analisar os determinantes da evasão escolar, tomando como base o estudo de caso, realizado com um grupo de egressos (20 alunos) e 07 (sete) professores do Programa Educacional de Governo (ProJovem Urbano) realizado no Município de Carmópolis, do Estado de Sergipe, para despontar as causas que corroboram com o fracasso escolar e consequentemente com a exclusão educacional. Atualmente, a definição de fracasso escolar, difundida na sociedade, somente contribui para centrar no aluno o problema do fracasso e esquece-se de responsabilizar, também, os outros agentes e instituições: condições sociais, família, sistema educacional e a escola. (Marchesi & Gil, 2004)

A presente pesquisa, possibilitou perceber que é utópico afirmar, baseando-se apenas na análise matemática dos números de matriculados (400 alunos matricularam-se no ProJovem Urbano da cidade de Carmópolis), que os alunos abraçaram e aceitaram um determinado programa educacional, desprezando a gravidade de existirem alunos, entre os matriculados, que nem sequer sabem ler ou escrever.

A descontinuidade de projetos educacionais e a ilusória imagem, formada com base apenas nos números de matriculados, ao invés de verificar-se a frequência, a assistência, a presença, a permanência, a aprendizagem e os níveis de conhecimento do aluno, inviabiliza todos os projetos que necessitam de tempo para amadurecerem (200 alunos evadiram do ProJovem Urbano de Carmópolis).

Os dados coletados nessa pesquisa reforçam a opinião de autores acima citados, uma vez que os resultados das entrevistas apontaram fatores que foram enquadrados nos temas: contexto familiar, contexto social e contexto escolar.

Em se tratando do tema Contexto Familiar, 22% (vinte e dois por cento) dos professores entrevistados acreditavam que os alunos não eram estimulados a desempenharem suas atividades escolares por suas famílias, porque estas apresentavam baixo nível educacional e baixa renda; informação essa que se confirma quando 21% (vinte e um por cento) dos egressos entrevistados afirmaram que questões relacionadas à família como: gravidez na adolescência, machismo, filhos e renda familiar foram causas determinantes para a interrupção da vida acadêmica que se reiniciava.

No que se refere ao Contexto Social, questões relacionadas ao trabalho (emprego, desemprego e transporte) também contribuíram para a elevação dos índices

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia – Instituto de Educação Página 116

da evasão. Para 29% (vinte e nove por cento) dos professores, os alunos aspiravam muito mais a inserirem-se na vida profissional do que concluírem os estudos, por não possuírem visão acerca dos retornos financeiros futuros. Concomitantemente, 24% (vinte e quatro por cento) dos egressos entrevistados afirmaram que o trabalho devia vir em primeiro lugar, uma vez que já tinham atingido a idade adulta (questões relacionadas ao contexto familiar) e o trabalho se fazia mais importante que a vontade de voltar a estudar.

Além do trabalho e da família, os entrevistados apontaram também as dificuldades de aprendizagem, como fator desestimulante para continuar os estudos. Em outras palavras, os entrevistados referiram-se à dificuldade cultural, agravada pela falta de estímulo tanto, em casa quanto no ambiente de trabalho. 21% (vinte e um por cento) dos professores e 17% (dezessete por cento) dos egressos entrevistados afirmaram que as diferenças existentes entre o contexto do aluno e o contexto da escola (contexto sociocultural) foram determinantes para o fracasso e a evasão; visto que o histórico escolar dos alunos, marcado por fracasso e insucesso, desmotivou e caracterizou o aprender como algo impossível.

Assim sendo, os alunos do ProJovem Urbano, de Carmópolis, provenientes de famílias com recursos financeiros insuficientes, ou até mesmo escassos, que apresentaram problemas na aprendizagem, tiveram muito mais dificuldades para enfrentá-los e superá-los, o que reforça a assertiva de que “o insucesso na escola prefigura o insucesso no mercado de trabalho.” (OCDE, 1989, p. 116 cit. por Madeira, 2006, p. 125).

Buarque (2011) reafirma que o desemprego, no passado, era resultado da falta de investimento, ao contrário, nos dias atuais, a exigência de qualificações para o uso de equipamentos modernos é o que caracteriza o insucesso no mercado de trabalho. Assim, o autor ressalta que “as agências de empregos recebem diariamente milhares de pessoas, procurando trabalho; a maior parte sai sem conseguir uma posição, e muitas vezes as vagas ficam sem ser preenchidas, por falta de candidatos qualificados.” (Idem, p. 45)

Outro fator social apontado para o agravamento dos índices de evasão foi a dependência química ou alcoólica. Quatorze por cento (14%) dos professores e 20% (vinte por cento) dos egressos entrevistados disseram que a venda e o consumo de drogas (legais ou ilegais), nas dependências internas e externas da escola, envolvendo os alunos do ProJovem Urbano, que utiliza o ambiente escolar para comercialização e

cobrança de dívidas previamente existentes, contribuíram para a elevação das taxas de evasão. Simultaneamente, o preconceito ou pré-julgamento de familiares, vizinhos, amigos e outros moradores do município, fizeram com que, de acordo com 14% (quatorze por cento) dos egressos, abandonassem os estudos em troca de respeito social.

Quanto às questões relacionadas ao contexto escolar, evidenciou-se que o desconforto e desestímulo dos alunos, por já chegarem cansados do trabalho (33% dos professores e 25% dos egressos), e por apresentarem dificuldades na aprendizagem (dificuldade sociocultural), acarretaram, em desistência do curso ainda na etapa inicial de adaptação. Coulon (2008, p.31) afirma que é necessário aprender a se tornar um estudante para “não ser eliminado ou auto-eliminar-se porque se continuou como um estrangeiro nesse mundo novo”.

Curiosamente, quarenta e cinco por cento (45%) dos professores apontaram a escola como um motivo crucial para a evasão. Segundo os entrevistados, a precariedade de material didático para o bom andamento e desenvolvimento do programa, foi determinante para aumentar os índices de evasão. Os egressos, mais pontualmente, afirmaram que os professores (18%); a linguagem utilizada pelos professores (14%) e a organização pedagógico-administrativa do programa (17%) contribuíram para a destruição da autoestima dos mesmos.

“A falta de qualidade da escola é um elemento decisivo de expulsão escolar: a escola feia, desconfortável e mal equipada expulsa alunos. Não há escola sem bons professores, mas de pouco adianta bons professores no mundo moderno sem equipamentos necessários.” (BUARQUE, 2011, p. 99).

Por fim, outro fator determinante para a elevação dos índices de evasão foi a violência que ocorria dentro e fora dos muros da escola, envolvendo, tanto alunos e professores, quanto familiares. Legitimando o que é afirmado por Marchesi e Gil (2004), as respostas dos entrevistados, em especial 26% dos egressos, mostraram que as escolas não estão preparadas, não são capazes de controlar situações de violência e os professores, mesmo conhecendo os acontecimentos, não se inteiravam de muitas das situações, por medo até de serem vítimas de conflitos futuros.

Assim, como afirmam Marchesi e Gil (2004, p. 122), “é preciso levar em conta que mesmo que o problema ocorra nas escolas, suas causas e suas soluções não podem limitar-se ao ambiente escolar. Por isso, outros contextos educacionais, fundamentalmente a família (...) devem ter um conhecimento profundo sobre a natureza desse fenômeno, suas causas e sua prevenção”.

Pela análise descritiva, verifica-se, nos depoimentos dos professores e dos egressos entrevistados, do ProJovem Urbano, de Carmópolis, que múltiplos fatores determinantes da evasão criam barreiras para manter um clima de estabilidade e de coerência educacional. Se o futuro de um povo está em como suas crianças são educadas, o que pode se esperar de comunidades onde as escolas públicas estão em ruínas, as famílias desarticuladas, os meios de comunicação não têm compromisso com a educação e a sociedade não incentiva, nem estimula o desenvolvimento educacional?

Enfrentar a desigualdade cultural; reformular a Educação de Base; promover oportunidades de empregos; preservar o meio ambiente; enfrentar a causa financeira; investir na educação sem desigualdades; enfrentar o corporativismo e enfrentar a descontinuidade dos programas educacionais criados pelos governos e seus partidos políticos, são ações que contribuiriam para a diminuição dos altos índices de evasão.

Apesar da iniciativa dos Governos Federal e Estadual, para mitigar a evasão, os dados da pesquisa comprovam que os jovens atravessam a vida educacional como se estivessem passando por um funil de exclusão, de desigualdade e de atraso. Buarque (2011) ressalta que a educação no Brasil, além de pobre e incompetente, é uma fábrica de desigualdades que, ao invés de criar identidades e integração nacional, visando à minimização da evasão escolar, cria, ao contrário, desigualdades que dependem apenas da renda familiar, do nível de escolarização de seus pais ou da cidade onde a criança viva.

A pesquisa por fim confirma que o ensino médio é o gargalo da educação brasileira e isso mostra que pouco, ou quase nada pode ser feito em apenas 10 ou 15 anos. No Brasil, a evasão é um grande desafio. Assim, para extinguir as possíveis causas da evasão escolar é preciso melhorar as condições socioeconômicas, culturais e geográficas através da elaboração de projetos de longo prazo.

REFERÊNCIAS

- Abdalla, V. (2004). *O que pensam os alunos sobre a escola noturna*. São Paulo: Cortez.
- Almeida, E. & Santos, M. (1990). *Abandono Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Alves-Mazzotti, A. J. & Gewandsznajder, F. (1999). *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira.
- Secretaria de Estado do Planejamento, Superintendência de Estudos e Pesquisas [SUPES]. (2005). *Anuário Estatístico de Sergipe*. (Vol. 25. ilustr. Anual). Aracaju.
- Arendt, H. (2009). *Sobre a Violência*. (A. de M. Duarte: Trad.) Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Arendt, H. (2002). *O que é política*. (R. Guarany.: Trad. 3ª ed., U. Ludz.: Editoria). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Arendt, H. (1992). *Entre passado e o futuro*. (M. W. Barbos.: Trad.) São Paulo: Perspectiva.
- Arroyo, M. G. (org.). (1991). *Da escola carente à escola possível*. (3º Ed. São Paulo: Loyola.
- Ávila, F. B. (1992). *Pequena enciclopédia de moral e civismo*. Brasília: MEC.
- Azevedo, J. (1991). *A Educação Tecnológica nos Anos 90*. Porto: Edições ASA.
- Baggi, C. A. dos S. (2010). *Evasão e Avaliação institucional: uma discussão bibliográfica*. Dissertação apresentada ao Centro de Ciências Sociais e Aplicadas da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas para obtenção do grau de mestre, orientada por Doraci Alves Lopes, São Paulo.
- Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70
- Batista, S. D.; Souza, A. M. & Oliveira, J. M. da S. (2009). *A evasão escolar no ensino médio: um estudo de caso*. Revista Profissão Docente UNIUBE – Universidade de Uberaba, 2009. Retirado: Agosto, 18, 2010, de www.uniube.br/propep/mestrado/revista/.
- Bell, J. (2002). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Benavente, A. et al. (1994). *Renunciar à escola: o abandono escolar no ensino básico*. 367-391. Lisboa: Fim de Século.

- Benavente, A. (1988). *Da construção do sucesso escolar: equacionar a questão e debater estratégias*. 18, 23-27. Lisboa: Seara Nova.
- Berger, M. A. (2005). *Avaliação da Aprendizagem: mecanismos de exclusão ou inclusão do aluno? Desvelando o discurso e a prática no curso de formação de professores*. São Cristóvão: UFS.
- Berger, P. (1976). *Perspectivas sociológicas*. (cap. 1: A sociologia como passatempo individual). São Paulo: Círculo do livro.
- Bernard, H.R. (1995). *Research methods in Antropology: qualitative and quantitative approaches?* (2ª ed., Walmut Creek). EUA: Altamira Press.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de Investigación Educativa: Guía Práctica*. Barcelona: CEAC.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto.
- Borja, O. R. P. (2010). *Ética & Educação Ambiental: estudo da percepção ambiental da alta administração das agências de viagem do Estado de Sergipe: subsídios para a responsabilidade socioambiental empresarial no Parque Nacional Serra de Itabaiana, SE*. Dissertação apresentada ao Núcleo de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente da Universidade Federal de Sergipe para obtenção do grau mestre orientada por Paulo Maroti, São Cristóvão.
- Bourdieu, P., Chamboderon, J. C. & Passeron, J. C. (2002). *A profissão do sociólogo. Primeira Parte: A Ruptura*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bourdieu, P. (1998). *A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura*. In: Bourdieu, P., Escritos de Educação. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Bourdieu, P. (1993). *La Misère du monde*. In: Benavente, A., Campiche, J., Seabra, T. & Sebastião, J. (Dir.). (1994). *Renunciar à escola: O abandono escolar no Ensino Básico*. 140. Lisboa: Fim de Século.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1975). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. (R. Brandão.: Trad.). Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves.
- Brandão, Z., Baeta, A. M. B. & Rocha, A. D. C. da. (1983). *A escola em questão: evasão e repetência no Brasil*. Rio de Janeiro: Achiamé.
- Brasil. (2008). *Parecer CNE/CEB nº. 18/2008*. Apreciação do Projeto Pedagógico Integrado e autorização de funcionamento do ProJovem Urbano. Aprovado em 06.08.2008. Brasília.
- Brasil. (2007). *Decreto nº 6.094, de 24/04/2007*. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a
-

participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Presidência da República. Brasília. Retirado: Agosto, 20, 2008, de <http://www.planalto.gov.br/ccivil>.

Brasil. (2006). *Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006*. Lei Maria da Penha. Retirado: Agosto, 08, 2011, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm.

Brasil. (1998). *Lei de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* – Parecer CEB/CNB n. 15/98 instituídas pela Resolução nº. 4/98. Brasília. Senado Federal.

Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. (pp. 27894). Diário Oficial da União. Brasília.

Brasil. (1996). *Parecer CEE N.º 170/96* – Comissão Especial – Aprovado em 24.4.96. Retirado: Agosto, 19, 2010, de http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/parcee170_1996.htm?Time=4/4/2010%209:32:06%20AM.

Brasil. (1989). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília. Senado Federal.

Bruns, M. A. de T. (1985). *Evasão Escolar: Causas e efeitos psicológicos e sociais*. 1985. 193f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Campinas, São Paulo.

Buarque, C. (2011). *A revolução republicana na educação: ensino de qualidade para todos*. São Paulo: Moderna.

Buarque, C. Retirado: Junho, 14, 2011, de http://www.cristovam.org.br/portal2/index.php?option=com_content&view=article&id=3021:cristovam-classifica-o-brasil-de-qnacao-em-risco-2952009&catid=27&Itemid=100072.

Buarque, C. Retirado: Junho, 14, 2011, de http://www.cristovam.org.br/portal2/index.php?option=com_content&view=article&id=3890:falta-educacao-de-qualidade-nas-propostas-dos-candidatos&catid=154:artigos&Itemid=100139.

Buarque, C. Retirado: Junho, 14, 2011, de http://www.cristovam.org.br/portal2/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=154&Itemid=100139&limitstart=45.

Campos, E. L. F. & Oliveira, D. A. (2003). *A Infrequência dos alunos adultos trabalhadores, em processo de alfabetização na Universidade Federal de Minas Gerais*. 2003. Dissertação apresentada na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais para obtenção do grau de mestre. Belo Horizonte.

Canário, R. (2006). *A escola tem futuro? Das promessas à incerteza*. Porto Alegre: Artmed.

Carlotto, M. S. *Burnout e o trabalho docente: considerações sobre a intervenção* (pp. 15-23). Retirado: Junho, 20, 2011, de <http://www.dpi.uem.br/Interacao/Numero%201/PDF/Artigos/Artigo2.pdf>

Ceccon, C., De Oliveira, M. D. & De Oliveira, R. D. (2002). *A vida na escola e a escola da vida*. Petrópolis: Vozes.

Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação. (2010). Retirado: Setembro, 04, 2010, de <http://www.caed.ufjf.br/site/>.

Charlot, B. (2005). *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje*. (B. Magne.: Trad.). Porto Alegre: ARTMED.

Charlot, B. (2002). *A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão*. 4, (8), 432-443.

Charlot, B. (2000). *Da Relação com o Saber. Elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Costa, T. (2003). *O abandono escolar no meio rural - os jovens entre os dois saberes: escola e trabalho*. Lisboa: Livros Horizonte.

Coulon, A. (2008). *A condição de estudante: a entrada na vida universitária*. (G. G. dos Santos & S. M. R. Sampaio.: Trad.) Salvador: EDUFBA.

Cunha, M. I. da. (1997). *Aula Universitária: inovação e pesquisa*. In: Leite, B. C & Morosini, M. (Orgs.). Universidade Futurante: produção do ensino e inovação. Campinas: Papirus.

Cunha, L. A. (1979). Notas para uma leitura da teoria da violência simbólica. In: *Educação & Sociedade*. 4, 79-110.

Cunha, A. M., Tunes, E. & Silva, R. R. (2001). Evasão do curso de Química da universidade de Brasília: a interpretação do aluno. *Química Nova*. 24, (1), 262-280.

Cury, C. R. J. (2008). *Políticas Públicas de Educação e Desigualdade*. In: Féres, M. J. V. et al. Textos Complementares para a formação de gestores. Brasília: Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem Urbano.

Dias, E. (1989). *Em busca do sucesso escolar*. Lisboa: Livros Horizonte.

Dos Santos, W. G. (1993). *Razões da Desordem: Fronteiras do Estado Mínimo*. ROCCO.

- Duarte, J. B. (2004). *Pedagogia Diferenciada para uma aprendizagem eficaz. Contra o pessimismo pedagógico, uma reflexão sobre duas obras de referência*. Revista Lusófona de Educação. 4, 33-50.
- Duarte, M. (2000). *Alunos e insucesso escolar: um mundo a descobrir*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Esteves, M. (2006). Análise de Conteúdo. In: Lima, J. A. & Pacheco, J. A (Dir.). *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses*. (pp. 105-126). Porto: Panorama.
- Féres, M. J. V. (2008). *ProJovem Urbano: gestão e desafios*. In: Féres, M. J. V. et al. Textos Complementares para a formação de gestores. Brasília: Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem Urbano.
- Ferrão, J. (1995). *Caracterização regional dos factores de abandono e insucesso escolar no 2º e 3º ciclo do Ensino básico*. Lisboa: Coleção PEPT 2000, 1995.
- Ferraro, A. R. & Machado, N. C. F. (2002). *Da universalização do acesso à escola no Brasil*. Retirado: Maio, 15, 2011, de www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10855.pdf.
- Ferraro, A. R. (1975). *Fatores escolares e não escolares do rendimento no ensino de 1º grau*. (nº 33, pp. 3-64). Estudos Leopoldenses, São Leopoldo (RS).
- Franco, M. L. P. B. (2003). *Análise de Conteúdo*. Brasília: Plano Editor.
- Freitag, B. (1980). *Escola, Estado e Sociedade*. (4ª ed.). São Paulo: Moraes.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2000). *A escola como organização aprendente*. (2ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Gatti, B. A., Patto, M. H, Costa, M., Kopit, M. & Almeida, R. M. de. (1981). *A reprovação na 1ª série do 1º grau: um estudo de caso*. Cadernos de Pesquisa. 38, 3-13.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1997). *O Inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta.
- Giddens, A. (2005). *Sociologia*. (S. R. Netz.: Trad., 4ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Gil, A. C. (1991). *Como elaborar projetos de pesquisa*. (3ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Gomes, C. A. (1994) *A Educação em Perspectiva Sociológica*. (3ª ed.). São Paulo: EPU.
- Gomes, C. A. & Carnielli, B. L. (2003). *Expansão do Ensino Médio: temores sobre a Educação de Jovens e Adultos*. In: Caderno de Pesquisa. 119, 47-69.
- Guerra, S. M. (2005). *É preciso caminhar contra a corrente*. Jornal a Página. Retirado: Maio, 31, 2011, de <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=144&doc=10791>.

- Gressler, L. A. (2004). *Introdução à pesquisa: projetos e relatórios*. (2ª ed.). São Paulo: Loyola.
- Gusso, D. (1998, abril). *Repetência. A cruel enroscada da repetência. A hora de mudar tudo*. Revista Nova Escola. 10.
- Instituto Brasileiro de Pesquisa e Estatística [IBGE]. (1997). *Contagem da População*. (vol. I e II). Rio de Janeiro: IBGE.
- Instituto Brasileiro de Pesquisa e Estatística [IBGE]. Retirado: Junho, 29, 2010, de www.ibge.gov.br/ibgeteen/datas/home.html.
- Jales, C. A. & Jales, O. M. (2008). *Sociedade, Educação e Escola: temas (in) controversos*. (2ª ed.) João Pessoa: Idéia.
- Laville, C. & Dionne, J. (1999). *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. (H. Monteiro & F. Settineri.: Trad.). Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Ed. UFMG.
- Lara, T. A. (2003). *A escola que não tive. O professor que não fui*. (3ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Le Gall, A. (1993). *O insucesso escolar*. (2ª ed.). Lisboa: Estampa.
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [LDB]. (1997). Retirado: Junho, 08, 2011, de <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>.
- Lima, L. C. (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar – Um Estudo da Escola Secundária em Portugal. (1974-1988)*. Braga: Universidade do Minho.
- Madeira, M. H. (2006). *Ensino Profissional de Jovens: um percurso escolar diferente para a (re)construção de projetos de vida*. Revista Lusófona de Educação. (vol. 7). Retirado: Junho, 08, 2011, de www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n7/n7a08.pdf.
- Manual do Educador. (2008). *Orientações Gerais*. M. U. C. S. (org.). Revisão: Leandro Bertoletti Jardim] – Brasília: Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem Urbano.
- Marchesi, A. (2006). *O que será de nós, os maus alunos?* (E. Rosa.: Trad.) Porto Alegre: Artmed.
- Marchesi, A. & Gil, C. H. (2004). *Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural*. (E. Rosa.: Trad.) Porto Alegre: Artmed.
- Martins, A. M. O. & Carvalho, M. A. S. (2005). *Educação e Sociedade: a criação de um novo contexto educativo*. In: Actas del 1er Congreso Internacional e Interdisciplinar sobre Participación, Animación e Intervención Socioeducativa, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia – Instituto de Educação
-

Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Pedagogia Sistemàtica e Social. Barcelona.

- Martins, A. (1993). *A problemática do insucesso escolar*. (2ª ed.). Lisboa: Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Marum, D. J. (2008). *Evasão Escolar no Ensino Médio: um estudo sobre trajetórias escolares acidentadas*. Dissertação apresentada ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo para obtenção do grau de mestre, orientada por José Geraldo Silveira Bueno. São Paulo.
- Meksenas, P. (1992). *Sociologia da Educação: Uma introdução ao estudo da escola no processo de transformação social*. (2ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Moreira, O. R. (2006). *Educação: Dever-Direito do Estado, Direito-Dever do Cidadão*. 2006. 194f. Dissertação apresentada ao Núcleo de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe para obtenção do grau de mestre, orientada por Maria Helena Santana Cruz. São Cristóvão.
- Morgado, A. (2005). *Abandono a escolar dentro da própria escola – até quando?*- Seminários e colóquios. Educação e Direitos Humanos. Lisboa: Conselho Nacional de Educação/ME.
- Morin, E. (2004). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. (C. E. F. da Silva & J. Sawaya.: Trad., E. de A. Carvalho.: Rev. Téc., 9ª ed.). São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO.
- Neri et al. (2010). *Motivos de Evasão Escolar*. Brasília: FGV. Retirado: Junho, 08, 2011, de www.ufgd.edu.br/faed/nefope/publicacoes/pesquisa-motivos-da-evasao-escolar.
- Neubauer, R. & Davis, C. (1993). *É proibido repetir. Estudos em Avaliação Educacional*. (n. 7, pp. 5-44). São Paulo: Fundação Carlos Chagas.
- Niskier, A. (1996). *LDB. A nova lei da educação: tudo sobre a lei de diretrizes e bases da educação nacional: uma visão crítica*. Rio de Janeiro: Consultor.
- Nogueira, M. A. (2004). *Em defesa da política*. (2ª ed.). São Paulo: Editora SENAC São Paulo.
- Nogueira, M. A. (1990). *A sociologia da educação do final dos anos 60/início dos anos 70: o nascimento do paradigma da reprodução*. 9, (46), 49-58.
- Nóvoa, A. (1996). *As ciências da educação e os processos de mudanças*. In: Pimenta, S. G. (1996). *Pedagogia, ciência da educação?* 71-106. São Paulo: Cortez.

- Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura [UNESCO]. (2008). *Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática*. (pp. 212). Brasília: UNESCO.
- Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura [UNESCO]. *Pesquisa Juventude, juventudes: o que une e o que separa*. Retirado: Agosto, 19, 2010, de <http://www.unesco.org/pt/brasil/resources-services/studies-and-evaluations/violence/youth-in-brazil/#c38747>.
- Organização Internacional do trabalho [OIT]. (2008). Retirado: Julho, 15, 2010, de <http://www.oit.org.pe/prejal>.
- Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico [OCDE]. (1989). *O Ensino na Sociedade Moderna*. Porto: Edições ASA.
- Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico [OCDE]. Retirado: Maio, 16, 2011, de http://www.portais.ws/?page=art_det&ida=595.
- Oliveira, J. B. A. (2005). *Desigualdade e políticas compensatórias*. In: Brock, C. & Schwartzams, S. (Orgs). (2005). *Os desafios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Ortega, R. *Violencia, agresión y disciplina*. (1998) In: I. Fernández (coord.). *Prevención de La violencia y resolución de conflictos*. (pp. 19-29). Madrid: Narcea.
- Ortiz, M. F. A. (2002). *Educação de Jovens e Adultos: um estudo do nível operário dos alunos*. Dissertação apresentada na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do grau de mestre, orientada por Orly Zucatto Mantovani de Assis. São Paulo.
- Paiva, V. et al.(1998). *Revolução Educacional e Contradições da Massificação do ensino: Contemporaneidade e Educação*. Rio de Janeiro.
- Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal.
- Perrenoud, P. (2000). *Fundamentos da Educação*. (P. C. Ramos.: Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Polydoro, S. A. J. (1995). *Evasão em uma Instituição de ensino superior: desafio para a Psicologia Escolar*. Dissertação apresentada no Instituto de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica da Campinas para obtenção do grau de mestre. Campinas.
- Prefeitura de Carmópolis. (2010), Retirado: Setembro, 05, 2010, de <http://www.carmopolis.se.gov.br/>.
- Queiroz, L. D. (2004). *Um estudo sobre evasão escolar: para se pensar na inclusão escolar*. 2004. Retirado: Março, 15, 2011, de
-

<http://scholar.google.com.br/scholar?q=um+estudo+sobre+evas%C3%A3o+escolar%3A+para+se+pensar+na+inclus%C3%A3o+escolar+na+inclus%C3%A3o&hl=pt-BR&btnG=Pesquisar&lr=> .

Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (2ª ed.). Lisboa: Gradiva.

Ragazzan, D. M. (2002). *Resenha Pedagógica Diferenciada: das intenções à ação*. In: EDUCARE – Revista de Educação. 2 (1), 110-117.

Rangel, C. M. & Figueira, E. (2008). *A formação no ProJovem Urbano*. In: Guimarães, C. V. T. & Barboza, E. M. R. (org). ProJovem Urbano: Textos Complementares para formação de gestores. (pp. 69-76). Brasília.

Relvas, A. & Alarcão, M. (1989). *A entrada na escola primária. Significado(s) para as crianças e sua família*. Revista Portuguesa de Educação. 2, (1), 99-106.

Recenseamento Demográfico [CENSO]. Retirado: Maio, 16, 2011, de www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001479.pdf.

Richardson, R. J. (1999). *Pesquisa Social: Métodos e Técnicas*. São Paulo: Atlas.

Rodriguez Gómez, G., Gil Flores, J. & García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Granada, España: Ediciones Aljibe.

Santos, B. de S. (2002). *Um discurso sobre as ciências*. (13ª ed.). Porto: Afrontamento.

Santos, B. de S. (2000). *A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da inteligência*. Porto: Afrontamento.

Santos, B. de S. (1997). Por uma concepção multicultural de direitos humanos. *Revista Crítica de Ciências Sociais*. 48, 11-32.

Scali, D. F. (2009). *Evasão nos Cursos Superiores de Tecnologia: a percepção dos estudantes sobre seus determinantes*. Dissertação apresentada na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do grau de mestre, orientada por Elizabeth Nogueira Gomes da Silva Mercuri. São Paulo.

Secretaria de Estado da Educação do Mato Grosso [SEDUC]. (2000). *Proposta de Programa de Educação de Jovens e Adultos*. Retirado: Junho, 09, 2011, de <http://www.cee.mt.gov.br/ato-normativo-parecer-orientativo-jurisprudencia/programa-da-EJA-Aprovado.pdf>.

Serejo, L. S. (2008). *Poder e Violência*. Inn. Pesquisa em Foco em Educação e Filosofia. (vol 1.). São Luiz. Retirado: Maio, 16, 2011, de www.educacaoefilosofia.uema.br.

Sergipe. (2008a). *Plano de Desenvolvimento do Território: Baixo São Francisco Sergipano*. Aracaju.

- Sergipe. (2008b). *Plano de Desenvolvimento do Território: Leste Sergipano*. Aracaju.
- Sergipe. (2008c). *Plano de Desenvolvimento do Território: Grande Aracaju*. Aracaju.
- Sergipe. (2008d). *Plano de Desenvolvimento do Território: Sul Sergipano*. Aracaju.
- Sergipe. (2008e). *Plano de Desenvolvimento do Território: Centro Sul Sergipano*. Aracaju.
- Sergipe. (2008f). *Plano de Desenvolvimento do Território: Agreste Central Sergipano*. Aracaju.
- Sergipe. (2008g). *Plano de Desenvolvimento do Território: Médio Sertão Sergipano*. Aracaju.
- Sergipe. (2008h). *Plano de Desenvolvimento do Território: Alto Sertão Sergipano*. Aracaju.
- Silva Filho, R. L. et al. (2007). *A evasão no ensino superior brasileiro*. Cadernos de pesquisa. (vol. 37., n. 132., pp. 641-659). São Paulo.
- Silva, F. C. de S. (2005). *A evasão escolar de jovens do ensino médio em uma escola pública de Itaituba, Pará*. Dissertação apresentada no Núcleo de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do grau de mestre. Campinas. São Paulo.
- Silva, E. L. da & Menezes, E. M. (2001). *Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação*. (3ª ed.). Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC
- Retirado: Maio, 27, 2011, de projetos.inf.ufsc.br/arquivos/Metodologia%20da%20Pesquisa%203%20edicao.pdf.
- Snyders, G. (2005). *Escola, classe e luta de classes*. São Paulo: Centauro.
- Soriano, R. R. (2004). *Manual de Pesquisa Social*. (R. Rosenbusch.: Trad.). Petrópolis: Vozes.
- Stake, R. (2009). *A arte de investigação em estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tavares dos Santos, J. V., Didonet, B. & Simon, C. (1998). *A palavra e o gesto emparedados: a violência na escola*. In Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (org.). *Violência não está com nada*. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação.
- Teodoro, A. & Aníbal, G. (2007). *A Educação em tempos de Globalização. Modernização e hibridismo nas políticas educacionais em Portugal*. Revista Lusófona de Educação. 10, 13-26.

Izabel Borja – Evasão Escolar no Ensino Fundamental: A Concepção de Egressos do ProJovem Urbano em Carmópolis/SE – Um Estudo de Caso

Teodoro, A. (2003). *Globalização e Educação: Políticas educacionais e novos modos de governação*. Coleção Prospectiva. (vol. 9). São Paulo: Cortez.

Torrego, J. C. & Moreno, J. M. (2003). *Convivencia y disciplina em la escuela*. Madrid: Alianza Editorial.

Yin, R. K. (2003). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Zagury, T. (2006). *O professor refém: para pais e professores entenderem por que fracassa a educação no Brasil*. (7ª ed.) Rio de Janeiro: Record.

Zaluar, A & Leal, M. C. (2001). *Violência extra e intramuros*. In: Revista Brasileira de Ciências Sociais. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais. (vol. 16., n. 45, pp. 145-164). Brasil.

Zanete, H. *Juventude e revolução: uma investigação sobre a atitude juvenil no Brasil*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2009.

ProJovem de Belo Horizonte. Retirado: Agosto, 18, 2011, de http://www.sistemasmart.com.br/alias/arquivos/7_7_2011_7_42_4.pdf - Projovem de BH.

ANEXOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Dados de identificação

Título do Projeto: **EVASÃO ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL: A CONCEPÇÃO DE EGRESSOS DO PROJOVEM URBANO EM CARMÓPOLIS/SE – UM ESTUDO DE CASO**

Pesquisador Responsável: **IZABEL MARIA FRANÇA DE SOUZA BORJA**

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: **Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia**

Telefones para contato: (____) _____ - (____) _____

Nome do voluntário: _____

Idade: _____ anos R.G. _____

O Sr. (ª) _____ está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa “EVASÃO ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL: A CONCEPÇÃO DE EGRESSOS DO PROJOVEM URBANO EM CARMÓPOLIS/SE – UM ESTUDO DE CASO”, de responsabilidade do pesquisador IZABEL MARIA FRANÇA DE SOUZA BORJA, para elaboração de dissertação de Mestrado em Educação.

Eu, _____, RG nº _____, _____, responsável legal por _____, RG nº _____ declaro ter sido informado e concordo com a sua participação, como voluntário, no projeto de pesquisa acima descrito.

Carmópolis, ____ de _____ de _____

Assinatura:

Nome:

