

A Evasão Escolar sob a Ótica de Profissionais de Ensino / *School Evasion under the Education Professionals View*

RITA DE CÁSSIA PEREIRA*

ANDRÉ BRANDÃO**

SALETE DA DALT***

Resumo: Este *paper* empreende a análise de dados qualitativos coletados em escolas de Ideb alto, médio e baixo de todas as regiões brasileiras. Nosso objetivo foi perceber como vem se orquestrando o entendimento sobre infrequência e evasão escolar no ensino público. A partir de um levantamento do estado da arte das discussões sobre o tema, identificamos seis grupos explicativos dos motivos que favorecem a manutenção deste fenômeno (exclusão na escola, inadequação do sistema de ensino, fenômeno político macrossocial, aluno problema, despossessão de capital social e vulnerabilidade social). Em seguida, procedemos à análise dos dados e conjugamos as perspectivas teóricas com os dados da pesquisa. O estudo aponta que os profissionais identificam a pressão do trabalho sobre os alunos como um aspecto fundamental para explicar a não adesão à escola, mas também sinalizam que a “resolução” do problema depende, ainda, de aspectos ligados à política de educação em sentido local e geral.

Palavras-chave: infrequência escolar; evasão escolar; educação.

Abstract: This paper undertakes the qualitative data analysis of the high, middle and low Ideb schools in all Brazilian regions. Our goal is to see how has been orchestrating and understood the infrequency and truancy in public schools. From a state survey art discussion on the subject, we identified expalantory reasons on six groups that favor the maintenance of this phenomenon (school

* Assistente Social. Mestre em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2001). Doutoranda em Políticas Sociais pela Universidade Federal Fluminense. E-mail: ritapereira@bol.com.br

** Sociólogo, Mestre em Sociologia, Doutor em Ciências Sociais, Professor da UFF. E-mail: andrebrandao@vm.uff.br

*** Socióloga, Mestre e Doutoranda em Política Social pela UFF. E-mail: salete@datauff.uff.br

exclusion, an inadequate education system, macro social political phenomenon, a student problem, social capital dispossession and social vulnerability). Then, we analysed the data and combine the theoretical perspectives with the survey data. The work shows that professionals identify the workload on students as a fundamental aspect to explain school non-adherence and moreover suggest that the problem “resolution” also depends on the political educational aspects more local and general.

Keywords: school infrequency; truancy; education.

Introdução

Este *paper* empreende a análise de um conjunto amplo de dados qualitativos coletados pelo Datauff (Núcleo de Pesquisas sociais aplicadas, informação de políticas públicas da Universidade Federal Fluminense), visando a perceber como vem orquestrando-se o entendimento acerca da questão da infrequência e da evasão escolar no ensino público no Brasil contemporâneo. Nesta pesquisa, foram selecionadas aleatoriamente, via sorteio, uma escola com Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) alto, uma com Ideb médio e uma com Ideb baixo, em cada uma das capitais dos estados brasileiros. Nessas escolas, foram realizadas entrevistas em profundidade a partir de um roteiro semiestruturado com o diretor, um professor regente de português ou matemática e um coordenador. Além disto, entrevistou-se também um representante da Secretaria Estadual de Educação de cada uma das unidades da Federação.

Com isto, totalizaram-se 234 atores entrevistados nas escolas e 26 nas Secretarias de Educação, o que configura um total de 260 entrevistados. Com este escopo, não surgiu qualquer pretensão de se alcançar representatividade na amostra, mas somente levantar elementos qualitativos para a discussão. Nesta direção, não se está apontando que os resultados são a expressão da forma geral como a evasão é representada nas escolas brasileiras. Está-se, de fato,

levantando somente elementos, que nessas escolas investigadas, compõem um rol de matrizes representacionais e explicativas do fenômeno.

Neste artigo, foi realizado inicialmente um levantamento do estado da arte das pesquisas sobre o tema evasão escolar, a partir do material elencado na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações,¹ defendidas no período compreendido entre os anos de 1998 a 2009. Foram considerados também como referência a pesquisa nacional realizada pela Fundação Getúlio Vargas (FGV) “Motivos da Evasão Escolar”² e o dossiê sobre “motivação”, produzido pelo Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), em 2008, por meio de sua revista. A partir desse pano de fundo, foram analisados os dados qualitativos coletados em capitais das cinco regiões do país, com profissionais atuantes em escolas públicas estaduais.

Num primeiro momento, foram agrupadas as explicações para a evasão como fenômeno social, para, num segundo momento, serem analisados os dados coletados. Finalmente, foram conjugadas as perspectivas teóricas apresentadas na primeira parte do estudo com os dados oriundos da pesquisa.

A produção de conhecimentos recentes sobre o tema

De início, pode-se elencar seis grupos explicativos dos motivos que favorecem a infrequência e evasão escolar dos alunos da rede pública de ensino. O primeiro grupo trata a questão como pertencente à “exclusão na escola”; o segundo grupo explicativo sinaliza a

¹ Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/>>.

² Pesquisa nacional realizada pela Fundação Getúlio Vargas (FGV), cujo relatório foi publicado em 2009, sob o título “Motivos da Evasão Escolar”, e aponta como principal motivo a falta intrínseca de interesse do educando, com um percentual de 40,3% dos entrevistados. Na composição do motivo “falta intrínseca de interesse”, 83,38% responderam “não quis frequentar” 13,67% “Concluiu a série ou o curso desejado” e; 2,95%, “os pais ou responsáveis não quiseram que frequentasse”.

“inadequação do sistema de ensino”; o terceiro aponta a evasão como um “fenômeno político macrossocial”; já o quarto grupo analisa a questão sob a perspectiva individual do “aluno-problema”; o quinto grupo conduz sua explicação para a questão da “(des)possessão de capital social” e, finalmente, a infrequência/evasão é tomada pela perspectiva da “vulnerabilidade social”.

As práticas excludentes, historicamente vinculadas à escola, vêm sendo “atacadas”, em boa parte, pelos dispositivos da própria legislação. A Constituição Federal, ao colocar a educação como direito público subjetivo, eleva-a ao *status* de direito fundamental – o que significa a obrigação do Estado em oferecer ensino público e gratuito e dos responsáveis em matricular filhos e/ou pupilos no ensino regular (além de acompanhar sua frequência e aproveitamento). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), corroborando a Lei Maior, trazem mecanismos de supervisão e controle dessas práticas. Tais dispositivos promovem, também, a emergência de políticas afirmativas por meio de Programas que objetivam favorecer a permanência do aluno na escola, como o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (Peti) e o Bolsa Família.

Tendo em vista que o afastamento do aluno da escola tem sido objeto de intervenção ao longo dos anos (principalmente a partir da década de 1990 com as repercussões da Constituição de 1988 e da elaboração do ECA), um grupo de pesquisadores sinaliza um olhar para a exclusão na escola, ou seja, atentam para a emergência de questões relativas ao processo intraescolar, nas dimensões das relações estabelecidas, das práticas pedagógicas realizadas e da representação que os operadores do ensino têm sobre frequência/infrequência, sucesso/fracasso, aprovação/reprovação de seus alunos.

Seguindo por essa perspectiva, Lensky (2006) defende que a infrequência e a evasão escolar na atualidade estatisticamente estão diretamente relacionadas às questões do cotidiano, como a violência

(tráfico de drogas, toque de recolher, invasão da comunidade por bandidos de outras facções etc.), ou mesmo à dificuldade de o aluno sair de casa em dias de chuva devido às condições de urbanização da localidade, além de residências de alunos distantes da escola. Enfim, questões menos relacionadas ao trabalho infantil, muito presentes nos estudos da década de 1990. Contudo, salienta que a violação ao direito de permanência na escola relaciona-se também aos processos intraescolares, ou seja, aos mecanismos e processos no interior da sala de aula e da escola que conduzem à infrequência e à evasão dos alunos – processos que são muito mais sutis do que as estatísticas apontam.

A autora aponta que as sanções previstas pelo Bolsa Escola (atualmente incorporado ao Programa Bolsa Família) são entendidas pelas operadoras do ensino como medida injusta. Assim, “a aplicação da lei, informando o número de faltas do trimestre e que ultrapassou os 15% permitidos, neste caso, é percebida [...] como punição aos já desvaforecidos” (LENSKYJ, 2006, p. 84). Todavia, a infrequência não aparece como um fato a ser lamentado ou combatido por aqueles que trabalham na escola, antes, os infrequentes são “indesejados”. E, nesse contexto, aparece uma situação rotineira, embora ilícita, que é “o apagar das faltas”: uma posição consensual, realizada mecanicamente, considerando, em geral, duas situações. Na primeira, o aluno infrequente obteve êxito (foi aprovado) e suas faltas “serão apagadas”. Já no caso dos alunos que não lograram aprovação, há uma naturalização da infrequência (“foi sempre assim”) e, em decorrência, uma postura de descaso – a chamada exclusão na escola. Nestes casos, a infrequência é utilizada como argumento para justificar o não aprendizado do aluno.

No aspecto da prevenção da evasão, a própria prática pedagógica não é questionada como possível causadora da baixa frequência do alunado, sendo as dificuldades de aprendizagem imputadas aos alunos. Estratégias de premiação e de afeto são utilizadas por algumas professoras na tentativa de manter a frequência da turma.

O segundo momento apontado por Lensky (2006) é o do “resgate dos infrequentes” que, de maneira geral, extrapola o fazer da escola, que após tentativas de localização sem sucesso deve encaminhar o caso ao conselho tutelar da região.

O terceiro momento é o acolhimento aos retornados. Este se mostra muito incipiente, primeiro porque a estatística de retorno é baixa e segundo, como foi tratado anteriormente, esses alunos não são desejados pela escola – cuja prática é de exclusão.

Para a garantia do direito à permanência, Lensky (2006) salienta que as escolas devem estar em consonância com a legislação vigente, o que significa que práticas escolares e pedagógicas alinhadas ao ordenamento jurídico-educacional devem estar expressas no seu ordenamento institucional: no Projeto Político Pedagógico e no Regimento Interno:

(...) mais do que uma política social, a presença à escola é entendida como um direito daquelas camadas da população que, sistematicamente, foram e têm sido excluídas do acesso ao saber. A aprendizagem é/ deveria ser uma consequência da permanência na escola. Essa ligação ‘indesligável’ entre assiduidade e aprendizagem, por enquanto, é a única forma de garantir direitos à infância e juventude brasileira destituída de cidadania (LENSKY, 2006, p. 88).

Seguindo essa linha de estudo da infrequência/evasão pelo viés da “exclusão na escola” – que reconhece que a questão está centrada no processo da aprendizagem e não no aluno – alguns pesquisadores analisam a proposta de ciclos como instrumento de viabilização da permanência. Nisso convergem para uma segunda vertente explicativa acerca dos fatores que favorecem a emergência da evasão como um fenômeno social. Nessa perspectiva, relacionam-se infrequência e evasão escolar à inadequação do sistema de ensino, evidenciando que a escola não atende aos diversos interesses dos alunos.

Biani (2007) aponta que, da forma como se concretizou a proposta de Progressão Continuada, esta não rompeu com os mecanismos e processos de seleção, fracasso e exclusão relacionados

com a baixa qualidade de aprendizagem. Afirma que as preocupações direcionam-se às estatísticas, à produção de números e não à própria finalidade da educação.

Tal manutenção se dá por não ter ocorrido uma ruptura com a lógica de tempo, espaço, currículo e organização do trabalho pedagógico. Biani (2007) aponta que o espaço continua sendo a sala de aula, e que o tempo permanece como a seriação através dos anos escolares – contrariando a própria lógica de ciclos. Tais processos (tempo, espaço, currículo e trabalho pedagógico) estão intimamente ligados aos processos avaliativos, que deveriam ser a base da proposta de ciclos, pois a avaliação seria o norte, o diagnóstico para reorientar ações. Entretanto, mesmo com a implementação da proposta de Progressão Continuada, a avaliação permanece classificatória e seletiva, logo, excludente. E salienta: “não basta estar na escola. É preciso que a criança se perceba incluída na escola. [...] Elas se percebem como um *do* grupo, mas não como um *no* grupo, ou seja, não estão excluídas da escola, mas estão excluídas dentro da escola” (BIANI, 2007, p. 259).

Nesta perspectiva, as crianças de classes populares chegam a uma escola que não foi construída para elas, e sim para um aluno ideal. Assim, sua estada nessa escola é difícil, uma vez que elas são muito diferentes do modelo de aluno demandado pela instituição.

Considerando o conceito de capital cultural de Bourdieu (1989) como um sistema de classificação anterior à escolarização, a criança de camada popular, ao entrar na escola, já passou por uma seleção prévia. Como nos lembra Biani (2007), segundo Bourdieu, “a cultura dominante é imposta e legitimada por meio da violência simbólica. A violência simbólica acontece de forma dissimulada e, portanto, quase imperceptível” (BIANI, 2007, p. 265).

Dessa forma, há uma transformação na maneira de excluir: a escola deixa de impedir o ingresso das camadas populares para insistir na eliminação adiada entre ciclos.

Também analisando a proposta de ciclos, Ferreira (2004) afirma que a escolha pela Escola Plural pressupõe um trabalho ordenado em ciclos de formação – entendidos como processo, visando a romper com a lógica seriada de ensino, uma vez que esta é compreendida como locus de exclusão e seletividade. Assim sendo, a implementação da Escola Plural deveria vir acompanhada por mecanismos que assegurassem a avaliação institucional interna e externa; avaliação contínua da aprendizagem ao longo do processo; atividades paralelas de reforço e recuperação; formas alternativas de adaptação, reclassificação, aceleração etc.; indicadores de desempenho; controle da frequência dos alunos; dispositivos regimentais adequados e articulação com a família.

Entretanto, a implementação da escola ciclada não veio acompanhada de tais mecanismos. A lógica da seriação permanece com a promoção automática. Em sua discussão, o autor conclui que tal sistema só vem aprofundando “de forma escamoteada” a discriminação da qual são vítimas as crianças desfavorecidas social e economicamente, pois a repetência e a evasão escolar estariam sendo “eliminadas” apenas burocraticamente.

(...) os ciclos com progressão continuada, ao serem apropriados pelo projeto educativo neoliberal, tornam-se excludentes, pois, se oferece certa facilidade para que o estudante avance pelos ciclos, ao mesmo tempo, nega-lhe o conhecimento (FERREIRA, 2004, p. 114).

As análises concernentes ao processo de implementação da Progressão Continuada (escola de ciclos) reiteram a perspectiva de exclusão na escola, pois, ao serem os alunos promovidos de um ciclo ao outro, sem serem considerados seus aspectos de aprendizagem, as questões relativas à qualidade de ensino, repetência e evasão, são mascaradas nas estatísticas oficiais que apontam melhoria da qualidade (por não haver retenção) com diminuição de repetência e evasão.

Viegas (2002) destaca que, no bojo dessa política, além da exclusão na escola dos alunos, há também a exclusão docente

do processo decisório de implementação da proposta, pois os professores foram apartados da discussão – por contraditório que pareça, uma vez que eles deveriam ser de fato os implementadores. Tal aspecto pode ser considerado como um dos fatores do insucesso da lógica dos ciclos e da progressão automática que foram implantadas em nosso país.

Tais reformas no ensino, nas palavras de Pereira (2002), se apresentam como medidas que podem acabar com o fracasso escolar ao reduzir os níveis de repetência e de evasão que são, em última análise, interpretados como indicadores de ineficiência do sistema. Contudo, ressalta que, na verdade, a implantação de ciclos constituiu-se em importante mecanismo de captação de recursos financeiros (principalmente a partir de ajuste visando ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, o Fundef).

Braga Pereira (2006) analisa a implementação do Regime de Progressão Continuada no Rio Grande do Sul. O estudo considera que a evasão é consequência do fracasso escolar. Assim, a preocupação com a explicação das causas que acarretam o afastamento do discente da escola deve centrar-se nos aspectos de inadequação, seja relativo à gestão, como a falta de professores; às condições inadequadas das instalações físicas e de trabalho docente; seja à própria estrutura escolar; ou ainda, àqueles relacionados à inadequação da escola para realidade dos alunos, como a necessidade de trabalhar para ajudar a família; atividades escolares que não despertam seu interesse; dificuldade de entender o que é ensinado; falta de apoio familiar e institucional.

Uma terceira linha de análise sobre a evasão escolar é representada pela perspectiva explicativa macrosocial, em que fatores exógenos à educação articulam-se aos endógenos a partir de uma análise mais política.

Zuttin (2008), pesquisando a permanência dos educandos na escola à luz da legislação, apresenta uma investida histórica na

legislação de educação brasileira, evidenciando que esta é marcada pelo formalismo que distancia o prescrito da realidade vivida, recorrendo a Martins (2002)³ e a Medeiros (2001)⁴ para essa análise. O autor produz uma discussão acerca da esfera dos direitos e fundamenta-se em Bobbio (2004),⁵ destacando que os direitos fundamentais ou humanos são direitos históricos, ou seja, são frutos de circunstâncias e conjunturas vividas pela humanidade e especificamente por cada um dos diversos Estados, sociedades e culturas. Como se sabe, o direito à educação na Constituição de 1988 está intimamente ligado ao ideal de igualdade. E, a partir de Arendt (1989),⁶ afirma-se que os direitos humanos são construídos em um processo constante, os quais “refletem um construído axiológico, a partir de um espaço simbólico de lutas e ação social” (ZUTTIN, 2008, p. 73). Em sua perspectiva histórica e legislativa, pauta-se nos direitos humanos como paradigma ético. Para análise de seus dados, recorre ao conceito de capital cultural de Bourdieu (1998):⁷ “cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar” (Ib. p. 42).

No que diz respeito ao Regime de Progressão Continuada, Zuttin (2008) aponta a existência do que denominou de fator oculto da não permanência dos alunos, pois os dados oficiais obscurecem a não permanência através do Sistema de Progressão Continuada, no qual não há reprovação por desempenho, apenas por faltas (ou seja, pela não permanência).

³ MARTINS, Vicente. Direito na educação nas Constituições brasileiras. 2002. 116p. Disponível em: <http://www.direitonet.com.br/textos/s/11/99/119/DN_direito_na_educacao_nas_Constituicoes_brasileiras.doc>. Acessado em 16/06/2007.

⁴ MEDEIROS, M. J. S. P. de. *O acesso ao Ensino Fundamental no Brasil: um direito ao desenvolvimento*. Rio de Janeiro: América Jurídica, 2001.

⁵ BOBBIO, N. *Era dos Direitos*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

⁶ ARENDT, H. *As origens do totalitarismo*. Tradução de Roberto Raposo. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

⁷ BOURDIEU, P. *Escritos da Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

Uma quarta linha de explicação para a infrequência e evasão escolar centra-se na noção de “aluno-problema”, focalizando no discente a responsabilidade de seu insucesso. Assim, Ferreira da Silva (2009), em sua tese de doutorado intitulada “Reprovados, Indisciplinados, fracassados: as microrrelações de insucesso escolar na perspectiva do ‘aluno-problema’”, elabora uma retomada histórica visando a recuperar a origem deste termo.

Dessa forma, encontra o termo ‘aluno-problema’ ao longo da história, identificando o anormal, excepcional, deficiente cultural, aluno com distúrbio de aprendizagem ou em situação de risco, praticamente fadado ao fracasso. Salienta, também, que o pauperismo, privações econômicas e culturais e, mais recentemente, a teoria de “ausências de capitais” emergiram no debate social para comprovar “cientificamente” as várias causas do fracasso escolar.

O “aluno-problema”, no século XIX, era visto como o oriundo da pobreza. No início do século XX, sob a perspectiva higienista, a atuação junto a este se dava com objetivos de moralização da família e da disseminação dos princípios da eugenia. Como estava fora do escopo da medicina a garantia de que as crianças não vivessem em ambientes viciosos ou de influência perniciosa, assim, recorria-se aos juristas buscando alternativas para retirá-las da família.

Segundo Ferreira da Silva (2009), a correlação fracasso escolar, pobreza e privação cultural conduzem ao princípio de que as dificuldades são intrínsecas aos sujeitos que não têm condições culturais, sociais e biológicas para que o aprendizado se processe. O autor revela em sua pesquisa que uma caracterização específica dos alunos com baixo rendimento escolar serviu mais para estigmatizá-los e ressaltar suas fragilidades que valorizar suas conquistas. “A forma como são tratados pelo sistema escolar reforça a naturalização das práticas escolares, como se elas não fossem objeto de escolhas política e pedagógica” (FERREIRA DA SILVA, 2009, p. 162).

Contudo salienta que, na atualidade, quando o sistema de ensino se propõe a um programa específico para os alunos que não estão se adaptando (ainda que o fracasso seja atribuído ao próprio fracassado) “está a possibilidade de a escola reconhecer que seus métodos de ensino e suas práticas pedagógicas são particularmente ineficientes, tornando-se necessária e urgente a disposição para buscarem novas formas de ensino” (Ib. p. 161).

Sob a perspectiva do educando, Ferreira da Silva (2009) revela que, mesmo quando se sentem responsáveis pelo próprio fracasso, têm clareza que situações e/ou falhas na instituição escolar ou no processo acarretam prejuízos para o seu aprendizado. Por fim, esclarece que ainda aparecem corriqueiras explicações na escola para o fracasso escolar baseadas no argumento de que a pobreza é a causa do baixo rendimento. Contudo, “não são os alunos pobres que não aprendem, mas são os alunos que não aprendem os apontados como pobres” (Ib.). O que é comprovado pelo fato de que alunos em situações socioeconômicas muito semelhantes, mas que estavam adaptados ao sistema de ensino, não carregavam o mesmo estigma.

Seguindo essa perspectiva que responsabiliza o próprio sujeito por seu fracasso, Paiva (2009), em sua tese de doutorado, analisa os sentidos que as políticas de transferência de renda assumem quando vinculadas à educação.

O autor salienta que, no Brasil, no contexto neoliberal, a questão da evasão e repetência é tratada como um problema da escola e do indivíduo: o aluno é o responsável pelo próprio fracasso. Paiva (2009) ressalta o caráter seletista e excludente historicamente vigente no Brasil: “os processos excludentes da escola devem ser apreendidos como movimentos necessários à lógica do capital, que se solidificam quando perpetuam na escola as péssimas condições de trabalho, as precárias condições de infraestrutura (...) e quando fomentam currículos dissociados da realidade” (Ib. p. 99).

Outra forma de explicar os índices de evasão escolar e de reprovação é a posseção de capital social, dimensão pesquisada por Cerullo (2006) em seu mestrado. Para tanto, recorreu ao referencial de Bourdieu (1986) acerca do conceito de capital social. Este seria entendido como “um recurso atual ou potencial decorrente da ligação do indivíduo a uma forte rede social”, sendo a possibilidade de compartilhamento dos recursos pertencentes aos participantes do grupo. O autor pontua que a intercambialidade entre os capitais favorece o acesso a outros capitais.

Com aporte em James Coleman (1990, 2000),⁸ Cerullo destaca a importância da informação como moeda do capital social: a troca de informações pode prover acesso a recursos potenciais. Ainda sobre Coleman, afirma que “as normas de reciprocidade presentes nos processos de socialização, em conjunto com as normas externas, ambas passíveis de sanções implícitas ou explícitas, podem assegurar a confiança nos relacionamentos. É por esse conjunto de normas que o controle da ação é transferido de um ator para outros que podem sofrer consequências positivas ou negativas provocadas pela ação” (CERULLO, 2006, p. 11-12).

Revisitando o conceito de capital social em Putnam (2003),⁹ destaca que este pode fomentar normas de reciprocidade generalizada, que auxiliaria a solucionar dilemas da ação coletiva. Como resultado de sua pesquisa exploratória, não foi possível observar correlações fortes entre as variáveis estudadas – capital social, evasão escolar e reprovação.

Configurando um sexto grupo de abordagens sobre o tema, Solfa (2008) busca compreender a questão do acesso/permanência e inclusão na escola pública de qualidade, a partir do referencial conceitual de “vulnerabilidade”.

⁸ COLEMAN, J. S. Social capital in the creation of human capital. In LESSER, E.L. (ed) Knowledge and social capital: foundations and applications. Boston: Butterworth & Heinemann, 2000. _____. *Foundations of social theory*. Cambridge: Harvard University Press, 1990.

⁹ PUTNAM, R. D. *El declive del capital social: un estudio internacional sobre las sociedades y el sentido comunitario*. Traducción: José Luiz Gil Aristo. Barcelona: Galaxia Gutemberg, 2003.

Assim, recorre a Robert Castel¹⁰ cuja definição de vulnerabilidade social está atrelada à noção de:

(...) zonas de coesão social, com áreas distintas: zona de integração que acontece quando há uma associação entre trabalho estável e a inserção relacional sólida; a zona de exclusão ou de desfiliação, que ocorre quando há relação entre ausência de participação em atividade produtiva e o isolamento relacional. A vulnerabilidade social, como outra zona, é aquela intermediária, que associa a precariedade do trabalho e a fragilidade de suportes de proximidade; esta é instável e colabora para a estabilidade da estrutura social. Segundo esse modelo, a base para essas posições não é a pobreza, nem a estratificação social (CASTEL *apud* SOLFA, 2008, p. 39).

Assim, nas palavras de Castel (Ib.): “busca-se evidenciar as relações existentes entre precariedade econômica e a instabilidade social”.

Sua opção por trabalhar com este referencial teórico é justificada pela possibilidade de buscar compreender os alunos em situação de desproteção social, cujos vínculos (sociais, pessoais) estejam fragilizados, ou seja, inexistentes, podendo, assim, referenciar-se à desproteção dos direitos básicos ou exposição a diversas formas de violência.

Outro fator de relevo no estudo que ora se desenvolve consiste na temática da motivação que, mesmo não constituindo um grupo explicativo da evasão escolar, coloca-se como pertinente, por permear os discursos que problematizam a questão, tanto no que concerne ao aluno quanto aos docentes no processo ensino/aprendizagem.

Assim, Boruchovitch (2008), em sua revisão bibliográfica, estabelece a diferenciação dos conceitos-chave “motivação intrínseca” e “motivação extrínseca”. A primeira caracteriza-se pela confluência de três necessidades psicológicas básicas: a necessidade

¹⁰ CASTEL, Robert. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. Rio de Janeiro: VOZES, 1998.

de competência, a necessidade de autonomia ou de autodeterminação e a necessidade de pertencer.

Vista, inicialmente, como um contraponto à motivação intrínseca, a extrínseca caracteriza-se pela realização da ação pelo indivíduo, visando ao reconhecimento ou o recebimento de recompensas materiais ou sociais. Enquanto a motivação intrínseca é tida como autônoma, a extrínseca se relaciona com o controle externo (BORUCHOVITCH, 2008, p. 32).

Já Jesus (2008), em seu estudo a partir de uma reflexão teórica e de uma investigação empírica anteriores, ocupa-se em pontuar estratégias concretas de fomento à motivação discente, objetivando auxiliar “os professores a encontrar soluções para as situações de falta de motivação dos seus alunos, as quais são cada vez mais frequentes e com implicações por vezes graves, sobretudo no nível dos comportamentos de indisciplina na sala de aula” (JESUS, 2008, p. 21).

Santos (2008) sinaliza a importância da motivação do próprio docente no exercício de seu trabalho que, no cotidiano, é atravessado pelas diversas reverberações sociais, impondo, assim, uma ampliação dos saberes para além da formação técnica do professor. Argumenta que:

(...) o enfrentamento de novas funções e inúmeras responsabilidades, representando uma sobrecarga de trabalho, provoca o esgotamento e, conseqüentemente, a desmotivação. Por isso, torna-se compreensível que muitos docentes se sintam desmotivados e pouco comprometidos com o seu fazer pedagógico (SANTOS, 2008, p. 46).

A passagem de um profissional de caráter técnico para um profissional cuja característica é a de mediador na construção do conhecimento impõe essa assunção de novos papéis e responsabilidades. Isso, nas palavras de Santos (2008, p. 52), “requer uma gama de qualidades pessoais e interpessoais que possam contribuir para uma prática de ensino personalizada, motivadora e

sucessora, que só a formação continuada pode compor e, contudo, ainda não é efetiva, em grande parte das instituições educativas”.

Mesmo com dados tão contundentes, tal motivo não foi incorporado como um sétimo grupo, pois os fatores que desencadeiam a falta de interesse do educando não são aparentes, podendo ser incorporados em qualquer um dos grupos explicativos anteriormente tratados.

Análise das entrevistas realizadas

Neste segundo momento, foi realizada a análise das entrevistas efetuadas nas cinco regiões do país, com profissionais atuantes em escolas públicas estaduais, ocupantes das funções de diretor (ou adjunto), professor regente e coordenador, em escolas classificadas com maior, menor e médio Ideb.

Dessa forma, a seguir, será apresentada a análise inicial das entrevistas realizadas, agrupadas por região geográfica. As entrevistas foram norteadas por duas principais questões, a saber: a) Quais os principais motivos da desistência/abandono/evasão escolar? e, b) O que é necessário ser realizado para reduzir o abandono/evasão escolar e melhorar o fluxo dos alunos?

Nesse sentido, na região Sudeste, entre os principais motivos apontados para a infrequência dos alunos está a questão do “aluno trabalhador”, cujo cansaço, falta de tempo para dedicação ao estudo e baixa motivação levam à desistência. Nas palavras do coordenador de escola em Minas Gerais: “O que pesa para esses alunos é o trabalho, por isso eles procuram a escola noturna”.

Outro motivo elencado foi a existência de uma “estratégia popular” de matricular-se na escola para receber a declaração e ter direito ao passe de transporte gratuito.

Como proposta de solução para tais questões, os entrevistados sinalizaram três grandes grupos de possibilidades: o primeiro centrado no aluno, com objetivo de mostrar ao educando a importância do ensino; conscientizar o aluno de que ele precisa do diploma; trabalhar sua autoestima e não fornecer declaração de matrícula ao aluno no primeiro mês de aula.

O segundo grupo de soluções direciona-se à adequação do ensino através da necessidade apontada de diversificar as aulas, alterar o sistema de ensino, com a diminuição dos dias letivos, reduzir o tamanho das turmas, melhorar a estrutura física e material da escola e investir e habilitar o professor. Como afirma o professor de uma escola no Espírito Santo: “Eu sou ainda da opinião de 180 dias letivos, porque nesses 180 dias letivos, o aluno não estaria tão cansado, nem o professor”.

Com relação ao investimento nos professores, outra diretora do mesmo estado afirma: “Primeira coisa, eu acho que ele tinha que investir em salário do professor. A questão de salário é fundamental”.

O terceiro grupo de respostas aponta para o plano político de inclusão dos alunos em programas sociais; criação de uma política de relação empresa/escola e a realização de pesquisas oficiais para conhecer os reais motivos da evasão escolar.

Ele vem, faz a matrícula e pega aquela declaração. Uma forma de a gente entrar em contato com a empresa que pediu essa declaração e a gente ir mantendo contato. (...) Como se fosse um estagiário mesmo (diretor de escola de Minas Gerais).

Na região Sul do Brasil, a indicação das causas de afastamento da escola está centrada no aluno e na vulnerabilidade social por ele vivenciada. São assim destacados: o aluno trabalhador, a falta de interesse da família, a preguiça do discente, a violência, o desinteresse por parte do aluno, o uso de drogas e o matrimônio. Isto pode ser

evidenciado na fala da Coordenadora de uma escola de Santa Catarina: “eles vão deixando a escola para trabalhar. (...) Então, esses meninos caem nas drogas e aí o desinteresse pela escola (...) estudar é um processo dolorido e aí realmente tem alunos que vão largando”.

Outro ponto de relevo apresentado pelos entrevistados como explicação para a desistência/evasão escolar é a “desestrutura” ou desinteresse da família, como aponta a diretora entrevistada no Rio Grande do Sul: “se a família não dá estrutura, a escola comunica a infrequência; se a família não vai atrás junto e tenta trazer esse aluno de volta, ele acaba desistindo”.

Apesar de as causas estarem estritamente ligadas ao aluno, as soluções propostas apontam a necessidade de adequação do sistema de ensino como: reorganização curricular em bloco; transformação do ensino em uma atividade mais atrativa/acolhedora; construção do ensino voltado para o trabalho, com ênfase do ensino técnico; melhoria do espaço físico e do equipamento escolar; capacitação dos professores e inclusão do aluno em programas de bolsas.

Uma diretora, também de Santa Catarina, sinaliza a necessidade de “fazer uma escola cada vez mais aprazível pra eles, aprazível assim que seja uma continuação da casa deles, um ambiente bom para eles estudarem”.

Já uma professora entrevistada também em Santa Catarina, ao se posicionar sobre as diretrizes necessárias para mudar esse fluxo, afirma:

Eu acho que tem que mudar completamente todo o perfil da escola, de estrutura, de tudo, mas, ao mesmo tempo, os professores também não estão capacitados para rever essa questão porque na faculdade a gente não tem isso de como captar esse interesse do aluno.

Tornar a escola um espaço para além da construção do conhecimento, um local de encontro, de reencontro, de

reconhecimento de pares é apontado por vários educadores como a saída para diminuir o fluxo de evasão escolar, como destaca uma entrevistada, professora de uma escola do Paraná:

Não basta você melhorar as aulas. Você tem que ter um ambiente atrativo, você tem que ter uma refeição de qualidade, (...) Eu acho que o espaço quanto mais voz se der ao outro mais ele se sente acolhido. Acho que é isso o espaço é pequeno na escola.

Outro aspecto apontado pelos entrevistados da região Sul do país para a redução do índice de abandono e evasão escolar refere-se à necessidade de ênfase no ensino técnico, no sentido de ampliá-lo, onde já existe, e implantá-lo naqueles municípios que ainda não o tem. Como o ensino técnico está diretamente relacionado ao mercado de trabalho, os entrevistados acreditam que este seria um viés de interesse para o aluno-trabalhador.

A posição de uma diretora de escola entrevistada no Paraná mostra bem este viés de interpretação do problema: “O que os alunos buscam muito é o curso técnico. Eles acham que, com o curso técnico, eles têm mais facilidade pra arrumar serviço. E pra se manter de repente no emprego...”

No Rio Grande do Sul, outra diretora entrevistada se manifesta neste mesmo sentido: “O ensino técnico para os alunos, porque daí já saem com uma profissão, né? O ensino médio vai levar pra onde? Vão trabalhar onde? Assim não, saem com uma formação. Os alunos gostam e eles estão sempre pedindo o técnico, o técnico...”

Além de uma escola com clima acolhedor e do oferecimento do ensino técnico, nessa região foi salientada a importância de ela ser bem equipada física e materialmente, como descreve o professor entrevistado no Rio Grande do sul: “É tornar a escola mais atrativa e isso só se faz com recursos públicos. De que forma: informatizar mais a escola, propor laboratório. (...), laboratório de física, química e biologia, laboratório de informática...”

Outras soluções para a questão da evasão escolar apontadas foram a capacitação do professor e a inclusão dos alunos em programas de bolsas: “Então falta sim a capacitação, a conscientização dos professores...” (professora entrevistada de Santa Catarina).

Na região Centro-Oeste, a explicação da evasão escolar está direcionada ao aluno e à sua família: o fato de o aluno ser trabalhador; o trabalho sazonal das famílias; o aluno que não dá conta de estudar (por dificuldade própria); desinteresse pelo estudo por parte do discente e de sua família; desestrutura familiar e família carente; e estudante oriundo do Ensino de Jovens e Adultos (EJA).

Em Brasília, a diretora entrevistada justifica a evasão do aluno-trabalhador, pois “às vezes o trabalho é muito pesado durante o dia, ele começa a faltar e desiste para recomeçar os estudos novamente no próximo semestre. Acontece muito isso, o aluno está conosco pela manhã, migra pra noite, vai tentando levar e desiste devido ao excesso de trabalho”.

Em consonância com o posicionamento anterior, o diretor entrevistado em Goiânia afirma que o motivo de afastamento do aluno da escola “é o mercado de trabalho. Eles começam a trabalhar nessa idade, entre segundo e terceiro ano, e acho que se empolgam. Esquecem de estudar ou cansam ou desistem”.

No Mato Grosso do Sul, a coordenadora entrevistada sintetiza, em sua fala abaixo transcrita, o problema do abandono escolar de maneira focada no aluno, não havendo contextualização ou problematização da questão. Tal perspectiva esteve presente em várias entrevistas no território nacional: “Porque eu acho que a maior questão é o problema do aluno. Ele tem que trabalhar. Porque os pais falam pra eles que eles precisam trabalhar. E ele acaba abandonando por causa disso”.

Outra forma de explicar a evasão escolar é direcionar suas causas, além do próprio aluno, para as famílias, no sentido de que elas

não valorizariam a escola ou seriam desinteressadas pelo processo. Como explicita o professor entrevistado em Brasília: “ela [a família] está deixando muito a desejar e está jogando pra cima da gente toda aquela carga. (...). A família tem um papel muito importante nesse sentido e não está fazendo o seu papel”.

No que concerne aos alunos oriundos do Ensino de Jovens e Adultos, os entrevistados os consideram mais vulneráveis: “[os] alunos que não são do EJA, que vêm de ensino regular para regular, eles têm menos dificuldade e, por consequência, abandonam menos” (coordenadora entrevistada em Brasília).

Os profissionais entrevistados da região Centro-Oeste, ao proporem soluções, o fazem em três sentidos: o primeiro direcionado ao aluno e sua família, indicando a necessidade de estabelecimento de vínculo com a escola; participação da família; apreensão por parte do aluno/família do valor do estudo e conscientização da importância da escola.

A participação da família é entendida como primordial para a manutenção do aluno na escola, conforme expressa a Diretora entrevistada em Goiás: “é a família, a participação da família; a escola precisa procurar uma forma, nós da educação, o sistema no geral de estar trazendo a família. O dia que a família estiver dentro da escola de verdade vai acabar com todo o problema de evasão e de desistência”.

O segundo sentido aponta a necessidade de políticas que viabilizem transporte pesquisas oficiais sobre a evasão escolar; ampliação do Projovem e investimento socioeconômico na família para o aluno não ser inserido precocemente no mercado de trabalho. Vislumbrando tais políticas, os entrevistados sinalizam: “os alunos não têm transporte para vir para a escola (...) Então isso seria um problema que, ao ser solucionado, talvez diminuísse o abandono” (coordenadora entrevistada em Brasília).

O terceiro caminho de solução seria via ensino, por meio da motivação do professor (com melhoria salarial), capacitação docente, alteração da metodologia de ensino, estabelecimento de ações que estimulem a permanência do aluno na escola e inovação do ensino a partir do uso da tecnologia.

Em primeiro lugar, nós precisamos melhorar o piso salarial do professor estadual. Por quê? Eu acredito que aí começa a acontecer um efeito dominó; você melhora o salário do professor, esse professor trabalha um pouco mais motivado. Então (...) ele vai tentar se qualificar melhor, ele vai trabalhar mais feliz dentro de sala, ele vai trabalhar mais motivado e, conseqüentemente você já melhora uma fatia desse trabalho. Segunda coisa: a parte física da escola (professor entrevistado em Goiás).

O conteúdo das disciplinas e a didática utilizada também aparecem como possibilidades de reverter a infrequência e o abandono escolar: “Mudar essa forma de cobrar principalmente os conteúdos, ter essa mudança. Aproximar as aulas da realidade dos alunos” (professor entrevistado em Brasília).

Na região Nordeste, os entrevistados destacaram muitas causas para o fenômeno, estando a maioria delas centradas no aluno e nas questões sociais por ele vivenciadas. Dentre elas, pode-se destacar: a existência do aluno-trabalhador; gravidez/filhos; desinteresse/dificuldade do aluno; conflito com a lei; mudança/viagem; uso de drogas; violência e carência material.

Nas palavras da coordenadora entrevistada no Ceará, “eles precisam trabalhar, a gravidez precoce, muitas meninas, mocinhas que estão tendo filho. Então a maternidade às vezes impede que ela frequente a escola aqui”.

Há que salientar que, nessa região, a questão do aluno-trabalhador foi tomada como algo para além do nível individual, sendo compreendida como uma questão social que impulsiona o aluno precocemente para o trabalho, furtando-o do direito ao estudo. “A crise econômica que obriga os pais e os filhos a trabalharem

para ter o sustento. Então, o abandono vem mais por isso” (diretor entrevistado na Bahia). “É mais uma questão social mesmo. Eles deixam a escola por questões financeiras. Eles deixam a escola porque eles precisam trabalhar” (coordenadora entrevistada na Bahia).

Nessa perspectiva, a professora entrevistada em Pernambuco expande a questão do trabalho para a iniciação dos alunos no tráfico de entorpecentes e, para aqueles que trabalham no mar:

Eu não sei lá como é que chama, mas aqui são os famosos aviõezinhos, garotos pequenos que por 5, 10 reais, certos... Resumindo em duas palavras: justiça social. Se esses pais tivessem um emprego que pudesse dar a essas crianças o que elas necessitam, elas poderiam ficar nas escolas e não enveredar por esses caminhos errados. O jovem do Ensino Médio aqui, como a gente trabalha na zona de praia, grande parte dos meus alunos são pescadores, passam dois, três, quatro meses no mar. Quando eles chegam, praticamente o ano já se foi, o ano está perdido.

As políticas públicas (ou sua ausência) são lembradas subliminarmente:

A questão social pra mim ela não é trabalhada e a questão da fome, a questão de não ter o que comer, a questão do pai desempregado, a questão da mãe desempregada, a questão do traficante te oferecendo condições para você comprar o seu tênis, o seu celular... (coordenadora entrevistada no Ceará).

As soluções propostas pelos profissionais entrevistados identificam a necessidade de atuação junto ao aluno e à sua família, mas estão substancialmente centradas na mudança do sistema de ensino, promovendo sua adequação ao alunado e à geração de políticas de suporte à atuação da escola.

Dentre as propostas, são destacadas: oferecimento de material diversificado; escolas de tempo integral; programa pedagógico dinâmico, interativo, qualificado; criação de um ambiente escolar prazeroso; criação de acompanhamento psicológico escolar; melhoria do ensino fundamental.

(...) como professora, a gente tem que tentar fazer motivação nesses alunos, sair do tradicionalismo(...) Fazer atividades extracurriculares tipo esporte, dança, palestras pra motivar esse aluno porque se ele ficar só em sala de aula ele vai ficar desmotivado (professora entrevistada no Ceará).

De uma forma mais ampla, também são elencadas como saídas para a questão: a criação de uma política de bolsas; políticas de assistência social e a atuação da Secretaria de Educação junto às escolas com vistas a debater “o mundo real” com o resultado do Censo Escolar.

Assim, a centralidade da política no processo de interrupção do abandono/evasão escolar é assumida em vários discursos: “Melhorar a política pública. Porque, se houver uma parceria entre Governo Federal, Governo Estadual, Secretaria de Educação e os funcionários da escola, acho que haveria um índice mais alto de permanência na escola e menos evasão” (diretora entrevistada em Alagoas).

Fazendo uma reflexão acerca das possibilidades e limites de seus alunos permanecerem na escola, a Diretora entrevistada em Alagoas afirma: “A necessidade de o indivíduo trabalhar, sobreviver, é superior a qualquer outra necessidade”.

A partir de uma perspectiva de que, em alguns casos, o trabalho é inevitável, seja pela necessidade imediata seja pelo fato de o aluno já ser adulto e com responsabilidades com a família, alternativas são pensadas como bolsas na própria escola, ou regimes especiais de trabalho:

(...) a jornada de trabalho pra quem estuda é igual pra quem não estuda.
(...) Então isso eu acho que a política pública devia rever isso aí, e liberar uma carga horária menor pra esse pessoal que trabalha (diretor entrevistado em Sergipe).

Os profissionais entrevistados na região Norte mantiveram o padrão de direcionar as causas da evasão escolar para o aluno e sua família e para a vulnerabilidade social por eles vivenciada.

Assim, entre as causas estão presentes: aluno-trabalhador; gravidez; alistamento militar; cansaço; desmotivação; problemas com a justiça; matrimônio; sucessivas mudanças de professores; exame de massa (no qual o aluno, se aprovado, atinge o nível seguinte e deixa de frequentar a escola); problemas de ordem social e violência doméstica. Entretanto, tal como nas entrevistas realizadas no Nordeste, há uma tendência em traduzir a situação de vida do aluno como expressão da questão social no país.

Um dos motivos que ocasiona isso é a questão de cunho social, e o nosso aluno não tem o que comer, tem que trabalhar. Então a desinformação é ainda não muito acentuada, mas já vemos assim pessoas adolescentes tão novinhas com filhos, a gravidez na adolescência que leva a um acentuado pico de evasão (...)(diretora entrevistada no Pará).

A Diretora entrevistada no Amapá faz um apanhado geral dos motivos que ocasionam a desistência dos alunos:

(...) às vezes, o aluno se matricula, mas de repente ele consegue um trabalho e esse trabalho ele já vai se sentir cansado e aí não consegue vir para a escola (...) Outro é que a moça engravida e acha que com a gravidez ela não pode mais estudar (...). Temos também alguns casos de alunos que têm problemas com a justiça (...). Então nós temos casos inclusive de muitos alunos [que relatam:] Ah professora eu já fiz exame de massa, já conclui o ensino médio agora. E pra nós entra como abandono porque ele não vem cancelar.

As propostas de solução vislumbraram a mudança do sistema de ensino e, principalmente, a efetivação de políticas públicas. Assim, são propostas: escola de tempo integral, mais atrativa e com complexo esportivo e laboratório, com psicólogo escolar e capacitação profissional.

A motivação e o necessário estímulo à formação continuada também aparecem como preocupação nas entrevistas realizadas na região Norte:

(...) a Secretaria de Educação e o MEC precisam valorizar mais o professor aí dando mais bolsa de estudos para o professor poder fazer

um mestrado ou seguir pra frente os seus estudos aumentando também um pouquinho o salário porque tem professor que precisa trabalhar em dois lugares, às vezes mais, para poder ganhar um pouquinho mais (professor entrevistado no Amapá).

Por outro lado, há uma busca de solução através da efetivação política: uma política de educação mais consistente; política de estágio/projetos remunerados; diminuição do horário noturno; política de pesquisa semelhante às realizadas pelas universidades com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, o CNPQ; políticas de habitação, alimentação e assistência social e de acompanhamento às famílias.

O diretor entrevistado no Amazonas articula os itens supracitados em sua entrevista ao responder sobre as possíveis soluções para a questão da infrequência/evasão escolar:

Seria um conjunto, escola comunidade e família, esses três pilares, e o governo de modo geral teria que ter outro modelo de ensino para o ensino médio. Uma oportunidade de emprego, de trabalho para esses alunos, para que eles tivessem uma estrutura econômica melhor. Porque sem estrutura econômica acredito que eles não conseguem. Como eles vão poder se locomover, se alimentar, se vestir, sustentar sua própria família?

E, no bojo dessa discussão sobre as possibilidades políticas de se reverter o quadro de evasão escolar, é ressaltada a necessidade de uma política direcionada ao adolescente/jovem para que ele não entre precocemente no mercado de trabalho:

(...) acho que Bolsa para que os alunos da noite consigam se manter, (...) para que eles pudessem concluir o ano todo sem acontecer essa evasão, e o índice maior é do segundo semestre em diante (coordenadora entrevistada no Pará).

E ainda,

(...) tem que pensar também nessa outra parte do sistema, de políticas públicas para habitação, políticas públicas para uma educação de, uma

educação de jovens e adultos, uma educação profissionalizante. Não sei. Trabalhar essa outra parte que não, que é muito pouca (coordenadora entrevistada no Tocantins).

A partir dessa análise regional, será feita, a seguir, uma apreciação geral, em nível nacional, da pesquisa e, posteriormente, os dados serão tomados sob o prisma da qualificação pelo Ideb (maior, menor, médio) das escolas que fizeram parte da investigação. Finalmente, serão conjugadas as perspectivas teóricas apresentadas na primeira parte do estudo com os dados qualitativos coletados.

Analisando as entrevistas realizadas nas cinco regiões do país, verifica-se que há uma tendência geral em direcionar as causas da infrequência/evasão escolar dos alunos ao próprio aluno e à sua família, muitas vezes no sentido de culpabilizá-los pelo insucesso e evasão escolar.

A categoria “aluno trabalhador” foi citada em praticamente todas as entrevistas, sendo reconhecida pelos entrevistados como a principal causa de afastamento do aluno da escola. Contudo, a questão não é por eles problematizada, sendo tomada como fato pontual, individualizado, reforçando a culpabilização do estudante. Os entrevistados, ao proporem soluções para garantir a permanência do educando na escola, estabelecem um *link* com a política de educação e com as demais políticas, denotando que outras circunstâncias, para além daquelas restritas às dificuldades e/ou aos desejos dos alunos, direcionam à infrequência e evasão escolar. Assim, apontam a necessidade de viabilização de ações que confrontem com essas circunstâncias.

Todavia, dentro dessa contradição, ao pontuar as possíveis soluções para a questão, os profissionais entrevistados trazem à tona uma gama de fatores intraescolares que precisariam ser repensados, reorganizados, reestruturados. Assim sinalizam, em alguns casos de forma subliminar, a grande inadequação do sistema de ensino para, sobretudo, o aluno trabalhador.

Esse contraditório processo de invisibilizar a questão do aluno, num momento, e evidenciá-la, em outro, sinaliza a recorrente dificuldade de reconhecer nas causas de afastamento do aluno a influência da política de educação. Outra questão importante, que emerge no discurso dos profissionais do ensino ao buscarem responder quais seriam as possíveis soluções para a garantia de permanência do aluno na escola, refere-se à necessária ação política intersetorial. Ou seja, a intervenção das diversas políticas públicas direcionadas ao cidadão (aluno) e à sua família, que se constituem no “suporte” para o andamento da política de educação. Entre as mais citadas, estão as políticas de assistência social, saúde e habitação.

Numa análise vertical, verifica-se que as escolas de maior Ideb que compuseram a amostra possuem baixo nível de evasão escolar. Sua ocorrência está focalizada no ensino noturno e a principal causa apontada pelos educadores é o fato de o aluno ser trabalhador.

Apesar de perceberem a questão e apontarem a causa e as possíveis soluções, há ainda uma distância abissal entre esse entendimento e as práticas pedagógicas ministradas. Os profissionais evidenciam questões pertinentes ao cotidiano escolar que, parece ser consenso, tornam a escola desestimulante (tanto para o aluno quanto para os docentes), não provocativa ao conhecimento, enfim desmotivante. Fica, então, uma questão: o que falta para que este salto aconteça e, em decorrência disso, esses alunos ganhem visibilidade e investimento no âmbito educacional?

É fato que tantas outras políticas precisam se coadunar neste processo, contudo, qual vem sendo a realização no âmbito da educação para esta questão?

É importante ressaltar que tais informações são oriundas das escolas de maior Ideb, teoricamente em melhores condições que as demais.

Entre as escolas de Ideb médio e menor, não aparecem grandes diferenças: o aluno trabalhador continua sendo indicado como o

que apresenta maior índice de evasão escolar, que se daria em maior medida ainda no ensino noturno.

Conclusões

Conjugando os discursos tratados anteriormente com os aportes teóricos apresentados na primeira parte do artigo, percebe-se que, no que concerne às possíveis causas de afastamento do aluno da escola, os atores entrevistados, sem utilizar o termo “aluno-problema”, caracterizam-no convergindo a responsabilidade/culpa ao próprio aluno, à sua dificuldade de estar presente, participar, acompanhar, construir seu conhecimento.

E, na aparente contradição de suas falas, os atores entrevistados, ao aludirem possíveis soluções para a questão da evasão escolar, aproximam-se das categorias teóricas que a explicam por meio da “inadequação do sistema de ensino”, “fenômeno político macrossocial” e “vulnerabilidade social”.

A contradição exposta é tomada como aparente, pois, ao buscarem soluções em outros campos que não o aluno em sentido *stricto*, evidenciam, mesmo que veladamente, que conhecem outras origens da mesma questão, estejam elas ligadas à política de educação ou à outras políticas públicas. Contudo, olhar de dentro um problema e se perceber parte dele não é um exercício fácil. Tal exercício pressupõe auto e heteroavaliação (não é suficiente avaliar apenas o aluno), bem como uma constante avaliação institucional.

Elencando as diversas mudanças que o sistema de ensino precisaria sofrer, os entrevistados colocam em pauta a inadequação deste para esses alunos trabalhadores, reais, concretos, porém, muitas vezes invisíveis. Suscitam, tal como Pascoal (1998), o importante debate acerca da presença/ausência de prazer na escola.

E aí reside a luta entre manter-se no ostracismo ou provocar mudanças, primeiro dentro da política de educação, em seguida

deixar emergir, ou mesmo evidenciar, as lacunas deixadas pelas demais políticas públicas que dificultam ou, por vezes, inviabilizam a execução da política de educação.

As soluções que apontam para a questão da vulnerabilidade social precisam ser tomadas em duas dimensões: a primeira remonta ao que foi discutido anteriormente e alude às diversas políticas que atenuam as refrações da questão social vivenciadas pelos estudantes e suas famílias. A segunda dimensão, como salientado por Ferreira da Silva (2009), refere-se à relação estabelecida entre pobreza e fracasso (que, mais uma vez, responsabiliza o próprio aluno).

Dentre as soluções centradas no aluno, algumas objetivavam “mostrar ao educando a importância do ensino (ou do diploma)” ou ainda “conscientizar o aluno da importância do estudo”. Ora, tais aspectos não são ensinados na escola. A relevância dada ao ensino formal e as expectativas em relação à escola estão diretamente relacionadas ao *habitus* do indivíduo, ou seja, àquilo que foi apreendido pelo processo de socialização, à interiorização das disposições e de condições exteriores. Há que se considerar que esse é um sistema de disposições duráveis (que tem força de permanência nos indivíduos) e transponíveis (que aparecem em diferentes dimensões da vida e da prática dos indivíduos, jeito de falar, comportamento, forma de pensar, de fazer escolhas).

Assim sendo, é ingênuo pensar que a importância que será dada à educação ou ao diploma será aquela ensinada pelo educador. Antes, é necessário considerar o *habitus* constituído por aquele indivíduo.

Tal perspectiva denota uma necessidade levantada sutilmente por alguns atores entrevistados, que é a de conhecer esse alunado. O que significa não só conhecer os motivos que os afastam da escola, mas principalmente o que ainda os move para o espaço escolar: aquele identificado como desinteressante, com poucos recursos didáticos, com ensino atrofiado, com professores desmotivados, um ambiente, sem dúvida, não prazeroso.

A análise geral do presente estudo sinaliza a necessidade de haver uma potencialização de duas macropolíticas no Brasil: uma direcionada ao jovem estudante em idade laboral e a outra ao profissional de ensino. No primeiro caso, os entrevistados elucidaram – de maneira unânime – que o trabalho efetivamente afasta o aluno em situação de vulnerabilidade social da escola (seja pela incompatibilidade entre carga horária do serviço e da escola; seja pelo cansaço físico e mental após um dia de labor; ou ainda, seja pelo redirecionamento do interesse deste jovem do estudo para a atividade produtiva).

A outra questão que nos direciona a pensar numa política macrossocial concerne ao profissional de ensino. Não há dúvida de que investimentos são necessários no que diz respeito à formação continuada, salários e equipamentos de trabalho, contudo é preciso considerar também um investimento na saúde dos operadores de ensino (saúde mental, física, emocional e relacional). Conforme discutiram Santos (2008), Jesus (2008) e Boruchovitch (2008), é *mister* que se considere a questão motivacional e esta encontra-se intimamente ligada tanto à saúde do docente quanto à sua inserção social no mundo contemporâneo.

Pensar e formular estratégias de superação desta realidade é o desafio que se coloca. A base de alteração desse *status quo* não está restrita ao âmbito da(s) Secretaria(s) de Educação, mas perpassa as diversas políticas sociais de suporte ao jovem em idade escolar e sua família.

Submetido em 30 de julho de 2011 e aceito para publicação em 18 de outubro de 2011

Referências

- ARENDDT, H. *As origens do totalitarismo*. Tradução de Roberto Raposo. São Paulo: Cia das Letras, 1989.
- BIANI, R. P. *A progressão continuada rompeu com os mecanismos de exclusão?* Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Unicamp, São Paulo, 2007.
- BOBBIO, N. *Era dos Direitos*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*. Lisboa: Difel, 1989.
- _____. Pierre. *Escritos da Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BORUCHOVITCH, E. A motivação para aprender de estudantes em cursos de formação de professores. *Revista Educação*, v. 31, n. 1, p. 30-38, Porto Alegre, jan./abr. 2008.
- CASTEL, Robert. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- CERULLO, G. *Escola, comunidade e “capital social”: a influência da dimensão capital social sobre os índices de evasão escolar e reprovação*. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2006.
- COLEMAN, J. S. Social capital in the creation of human capital. In LESSER, E. L. (ed.) *Knowledge and social capital: foundations and applications*. Boston: Butterworth & Heinemann, 2000. Foundations of social theory. Cambridge: Havard University Press, 1990.
- FERREIRA da SILVA, A. P. *Reprovados, indisciplinados, fracassados: as microrrelações de insucesso escolar na perspectiva do “aluno problema”*. Tese de Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade. PUC, São Paulo, 2009.
- FERREIRA, S. A. *Inclusão social, progressão continuada e ciclos na cidade de São Paulo: implicações e contradições (1998-2002)*. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, UFSCar, São Paulo, 2004.
- JESUS, S. N. Estratégias para motivar os alunos. *Revista Educação*, v. 31, n.1, p. 21-29, Porto Alegre, jan./abr. 2008.
- LENSKIJ, T. *Direito à permanência na escola: a Lei, as políticas públicas e as práticas escolares*. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. UFRS, Porto Alegre, 2006.

- MARTINS, Vicente. *Direito na educação nas Constituições brasileiras*. 2002. 116p. Disponível em <http://www.direitonet.com.br/textos/x/11/99/119/DN_direito_na_educacao_nas_Constituicoes_brasileiras.doc>. Acessado em: 16/06/2007.
- MEDEIROS, M. J. S. P. de. *O acesso ao ensino fundamental no Brasil: um direito ao desenvolvimento*. Rio de Janeiro: América Jurídica, 2001.
- PAIVA, O. A. F. *Os sentidos dos programas de transferência de renda na educação: mediações e contradições no movimento real*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, UnB, Brasília, 2009.
- PEREIRA, L. R. A implantação do sistema de ciclos no Ensino Fundamental como elemento da política educacional do Mato Grosso do Sul. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, UFMS, Mato Grosso do Sul, 2002.
- PUTNAM, R. D. *El declive del capital social: un estudio internacional sobre las sociedades y el sentido comunitario*. Traducción José Luiz Gil Aristo. Barcelona: Galaxia Gutemberg, 2003.
- SANTOS, B. S. et. al. O docente e sua subjetividade nos processos motivacionais. *Revista Educação*, v. 31, n.1, p. 46-53, Porto Alegre, jan./abr. 2008.
- SILVA, F. C. S. *A evasão escolar de jovens do Ensino Médio em uma escola pública de Itaituba, Pará*. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Unicamp, São Paulo, 2005.
- SOLFA, G. C. *Processos de acesso, permanência e inclusão de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade na Rede Municipal de Ensino de São Carlos*. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2008.
- VIEGAS, L. S. *Progressão continuada e suas repercussões na escola pública paulista: concepções de educadores*. Dissertação (Mestrado), Instituto de Psicologia, Departamento da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade, USP, São Paulo, 2002.
- ZUTTIN, M. A. da S. *Entre o dito e o feito: a garantia de permanência dos alunos no Ensino Fundamental nas escolas estaduais no município de Araras-SP*. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, UFSCar, São Paulo, 2008.