

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

OS ESTUDANTES DO ARQUIVO MORTO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Luciana Vigil Ferrão

Santa Maria, RS, Brasil

2010

OS ESTUDANTES DO ARQUIVO MORTO

por

Luciana Vigil Ferrão

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa Práticas Escolares e Políticas Públicas, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação.**

Orientador: Prof. Dr. Décio Auler

Santa Maria, RS, Brasil

2010

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

OS ESTUDANTES DO ARQUIVO MORTO

elaborada por
Luciana Vigil Ferrão

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

Comissão Examinadora

Décio Auler, Dr.
(Presidente / Orientador)

Mauro Augusto Burkert Del Pino, Dr. (UFPel)

Sueli Menezes Pereira, Dra. (UFSM)

Santa Maria, 19 de março de 2010.

DEDICATÓRIA

À meus pais, a quem devo minhas primeiras aprendizagens.

À meus pais pelas aprendizagens que fizeram deles meus primeiros ídolos.

À minha irmã pelo amor e paciência com os quais sempre me incentivou.

AGRADECIMENTOS

Ao professor Décio Auler, pela sabedoria e amorosidade com que sempre viabiliza o diálogo.

Às minhas colegas do Instituto Vicente Dutra com quem cresci com os estudos e as discussões que também inspiraram este trabalho.

Em especial àquelas colegas em que, mesmo longe de consenso, possibilitaram o diálogo.

A todos que, longe ou perto, torceram por meu êxito.

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

OS ESTUDANTES DO ARQUIVO MORTO

AUTORA: LUCIANA VIGIL FERRÃO

ORIENTADOR: DÉCIO AULER

Local e data de defesa: Santa Maria, 19 de março de 2010.

Esta pesquisa, vinculada à Linha de Pesquisa Práticas Escolares e Políticas Públicas, do PPGE/UFSM, tem problema de investigação que surge no âmbito de uma escola de educação básica, nível médio, em que a pesquisadora atua. Este está associado aos altos índices de evasão e foi enunciado como: qual (is) causa(s) da evasão escolar, no ensino médio, do Instituto Estadual de Educação Vicente Dutra? O objetivo da pesquisa consiste em investigar e discutir possíveis causas desta evasão, junto a estudantes evadidos, bem como identificar redimensionamentos que contribuam para enfrentar este problema. Em termos de encaminhamento teórico-metodológico, esta investigação se configura como qualitativa, do tipo estudo de caso, utilizando-se como instrumentos um questionário e uma entrevista semi-estruturada. Dentre os referenciais utilizados, destacam-se Freire, Sacristán, Braverman, Arroyo e Abramowicz e Del Pino. Os sujeitos da pesquisa foram estudantes que evadiram desta escola e que não retornaram. Na análise dos resultados, optou-se pela análise de conteúdo. Causas identificadas, na pesquisa, para a evasão, foram sintetizadas em três categorias: 1) Cumprir programas, 2) Interesse: fazer sentido estar na escola e 3) Currículo naturalizado.

Palavras-chaves: Evasão escolar, espaço-tempo escolar, currículo e ensino médio.

ABSTRACT

Master Degree Dissertation
Post-Graduation Program in Education
Federal University of Santa Maria

THE STUDENTS OF THE DEAD ARCHIVE

AUTHOR: LUCIANA VIGIL FERRÃO

ADVISER: PROF. DR. DÉCIO AULER

Date and Place of Defense: Santa Maria, March 19th, 2010.

This research, linked to the Research Line School Practice and Public Policy, the PPGE / UFSM has research problem that arises in the context of a school of elementary education, secondary education, in which the researcher operates. This is associated with higher dropout rates and is stated as: which one (s) cause (s) of school dropout, high school, the State Institute of Education Vicente Dutra? The purpose of this research is to investigate and discuss possible causes of this avoidance, with students outside school as well as identify reasons to help address this problem. In terms of theoretical and methodological routing, this can be construed as qualitative research, the case study, using instruments like a questionnaire and a semi-structured interview. The research subjects were students who escaped the school and who did not return. In analyzing the results, we opted to content analysis. Identified causes, research, to escape, were summarized in three categories: 1) comply with programs, 2) Interest: make sense to be in school and 3) curriculum naturalized. The theoretical sought to involve authors in the area on the environment of primary schools with regard to the constitution in this space and time, the influence of the curriculum in this constitution, as well as production has already started work on truancy and the support of authors who argue that under the approach exclusion rather than academic failure.

Key words: truancy, space-time school, curriculum and high school.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 2.1 – Causas da evasão escolar nomeadas por docentes costa-riquenses.....	32
QUADRO 4.1 – Situação dos estudantes do curso de Ensino Médio do Instituto Vicente Dutra entre os anos de 2005 e 2007.....	53
QUADRO 4.2 – Porcentagem de evadidos do 1º ano em relação ao total de matriculados em todo o curso de Ensino Médio do Instituto.....	53
QUADRO 4.3 – Porcentagem de evadidos do 1º ano em relação ao total de evadidos do Ensino Médio do referido Instituto.....	53
QUADRO 4.4 – Identificação dos sujeitos alvos da pesquisa sobre evasão escolar	56

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CPM – Conselho de Pais e Mestres

CTS – Ciência-Tecnologia-Sociedade

EJA – Educação de Jovens e Adultos

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INIE – Instituto de Investigación en Educación

JERGS – Jogos Escolares do Rio Grande do Sul

MIDEPLAN – Ministério do Planejamento do Chile

MST – Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra

PEIES – Programa Especial de Ingresso ao Ensino Superior

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

RS – Rio Grande do Sul

UCR – Universidade da Costa Rica

UFMS – Universidade Federal de Santa Maria

URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de consentimento para realização da pesquisa	87
APÊNDICE B – Questionário	88
APÊNDICE C – Entrevista semi-estruturada com E1.....	89
APÊNDICE D – Entrevista semi-estruturada com E2	90
APÊNDICE E – Entrevista semi-estruturada com E3.....	91
APÊNDICE F – Entrevista semi-estruturada com E4.....	92
APÊNDICE G – Entrevista semi-estruturada com E5 e E6	93
APÊNDICE H – Entrevista semi-estruturada com E7	94
APÊNDICE I – Entrevista semi-estruturada com E8.....	95

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	11
CAPÍTULO 1 – ESPAÇO – TEMPO NA ESCOLA	16
CAPÍTULO 2 – EVASÃO ESCOLAR	27
CAPÍTULO 3 – CURRÍCULO	37
CAPÍTULO 4 – ENCAMINHAMENTOS TEÓRICO- METODOLÓGICOS	49
4.1 Caracterização do espaço da pesquisa.....	50
4.2 Sujeitos da pesquisa.....	52
4.3 Os instrumentos de pesquisa	55
CAPÍTULO 5 – ANÁLISE DOS RESULTADOS	59
5.1 Cumprir programas	60
5.2 Interesse: fazer sentido estar na escola.....	65
5.3 Currículo naturalizado	73
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	78
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	81
APÊNDICES	86

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O que moveu minha escolha pelo tema da evasão escolar para a dissertação foi a curiosidade em investigar, na escola em que trabalho, por que, a cada ano, há o crescimento do desinteresse do estudante na escola e se esta é a causa da evasão. Talvez, a curiosidade tenha sido aguçada porque encontrei semelhança com o que senti durante a minha graduação, na qual eu não conseguia estabelecer uma relação entre o que aprendia e a minha realidade. Nessa época esperava que a faculdade mostrasse a realidade da escola, já que estava cursando uma licenciatura, mas nada nas aulas remetia a isso. E, por isso mesmo, houve desestímulo, vontade de interromper e mesmo desistir do curso.

Apesar de ser estudante do curso de Física – Licenciatura, o contato com as disciplinas denominadas pedagógicas ocorreu apenas no final da graduação com a disciplina de Didática I em que o professor propunha um trabalho diferenciado, pelo menos algo diferente do que até então o curso me oferecia: aproximar a Física à realidade do educando. Daí surgiu uma motivação para concluir o curso de Física e também trabalhar com educação. A proposta, em Didática I, exigia muito mais leitura, muito mais estudo para estar na escola, e essa exigência proporcionou-me ganhos em termos cognitivos, ganhos que me auxiliaram a interagir melhor com o mundo, exigia mais, mas era interessante para mim.

Até então, minha visão, enquanto licencianda, era a de um curso de resolução de listas e listas de exercícios no qual se podia ouvir de alguns professores: “Vocês estão aqui para tentar aprovar, eu para fazê-los reprovar”. Fato que me levou a desistir de assistir às aulas desses professores.

Nessa busca por uma complementação, comecei a participar do Grupo de Estudos Temáticos em Ciência-Tecnologia-Sociedade que busca elaborar temas, implementar e avaliar seu desenvolvimento em sala de aula, utilizando em sua elaboração, como proposta curricular a Abordagem Temática (FORGIARINI, 2007).

Além disso, também:

[...] busca aproximações ao referencial freireano. No desenvolvimento das temáticas, os alunos são problematizados, na tentativa de torná-los críticos e conscientes em relação às interações entre Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS), aptos a interferir quando necessário. (FORGIARINI, 2007)

Dessa forma, em 2004, tive a oportunidade de participar do desenvolvimento de uma proposta diferenciada na Educação de Jovens e Adultos (EJA) com a temática “Modelos de transportes: implicações sócio-ambientais (versão preliminar)”¹. Essa participação despertou minha atenção para o que observei: estudantes mais participativos, engajados e interessados. Isso permitiu pensar que há possibilidades de termos algo diferente do que vem a se repetir na educação fundamental, média e também na graduação. É possível ter aulas que envolvam a atenção dos estudantes.

Ainda em 2004, iniciei minha atuação como professora de Física em uma escola estadual de Júlio de Castilhos a aproximadamente 60 km de Santa Maria, no Ensino Médio e na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Havia uma realidade igualmente desmotivadora no contexto escolar no nível médio: o desinteresse do estudante e também a evasão já nos primeiros meses do ano escolar.

Já em 2005, continuei minha participação no Grupo de Estudos Temáticos em Ciência-Tecnologia-Sociedade e isso fez suscitar reflexões sobre a escola e a curiosidade de aprofundá-las.

Uma determinada reunião de professores, na escola, em 2006, iniciou com direção e professores alarmados com os altos índices de evasão e a opinião de muitos refletia ou se resumia a frases como: “os estudantes não querem nada com nada... A culpa é dos estudantes... Não ficam quietos como antigamente... A família não impõe limites”.

Tal discussão me levou a um questionamento: A culpa será somente dos estudantes ou dos pais desinteressados? Por que não nos permitíamos questionar o que é feito pela escola?

Segundo Vasconcellos (2007) há uma crise geral devido a grandes mudanças que ocorreram na sociedade e nas suas relações, causando desconfiança em relação a quase tudo. Na escola, esta crise se manifesta de muitas formas, mas com certeza uma das mais difíceis de enfrentar é a absoluta falta de sentido para o estudo por parte dos estudantes. A pergunta “estudar para quê”, nunca esteve tão forte na cabeça destes como agora. A famosa resposta dada por séculos, “estudar para ser alguém na vida”, não conforma mais o estudante (VASCONCELLOS, 2007, p. 231).

Tendo como pano de fundo esta problemática, foi decidido coletivamente, entre os professores, que estes escolheriam temas para trabalhar com os estudantes. Elencamos como importante a temática “Qualidade de vida” em que seriam desenvolvidos assuntos como

¹ Projeto de ensino elaborado e implementado pelo Grupo de Estudos Temáticos em Ciência-Tecnologia-Sociedade.

solidariedade, soletrando² entre outros. Não foram os estudantes que escolheram os assuntos, e sim estes eram escolhidos de acordo com o que os docentes consideravam que deveria ser importante estudar, sendo esses, na maioria das vezes, desconectados da vivência dos educandos. “Qualidade de vida” foi escolhido como tema geral, pois assim seria bem abrangente o que cada professor poderia trabalhar na sua disciplina.

Parece que a grande maioria dos professores buscava, como diz Vasconcellos (2007), uma solução rápida e “mágica” para o problema desinteresse, não houve discussões aprofundadas do que estava acontecendo, os porquês, e muito menos sobre o que ocasionava a falta de significado ao que era estudado na escola.

Ainda, segundo definição de Vasconcellos (2007): “O que significa uma solução mágica?”. Basicamente, tratar-se-ia de algo feito pelo outro e que daria resultado imediato. Ou seja, a questão da “receita infalível”, que como sabemos é problemática por colocar a solução fora do sujeito e por negar o caráter processual de mudança da realidade.

Nesse sentido, o educador destaca:

De certa forma, podemos entender esta busca de solução mágica também como reflexo de um não conseguir aceitar a situação tal como se coloca hoje. Para a maioria dos professores está realmente muito difícil assimilar a mudança que houve no seu status, nas suas condições de trabalho; neste sentido, a “mágica” representa certa nostalgia, uma negação pura e simples da realidade (VASCONCELOS, 2007, p. 234).

Na busca de alternativas para o que estava acontecendo, em 2006, fui procurar orientação do professor que ministrou as disciplinas de Didática e Prática de Ensino de Física, durante a faculdade, e este destacou a necessidade de eu procurar envolver outros colegas da escola, para fazermos um trabalho coletivo.

A insatisfação com o processo ensino-aprendizagem tanto no ensino regular quanto na EJA, muitas vezes, é velada porque as discussões haveriam de ser feitas e isso demanda tempo, que a maioria alega não ter, e a reflexão sobre a própria prática pedagógica é algo no mínimo desconfortável. No entanto, ouvem-se comentários, por parte dos professores, do tipo: “A única coisa que temos certeza é que o Ensino Médio do jeito que está não dá certo”. Assim, pois, a interrogação é necessária e urgente: Por quê? O que podemos fazer?

O programa de conteúdos vigente nesta escola é o do Programa de Ingresso ao Ensino Superior (PEIES) vinculado à Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), que são, em termos gerais, provas anuais baseadas na lista de conteúdos sugerida pela Universidade para

² Jogo em que os estudantes ouvem uma palavra e devem soletrar como se escreve, semelhante a um jogo apresentado por um programa de TV.

desenvolver na escola. Conteúdos, em geral, desvinculados do fazer diário do estudante e que o faz questionar o porquê de estar estudando conteúdos que “não ajudarão no trabalho com o pai lá fora” (fala de um estudante, do primeiro ano do ensino médio, quando ele e seus colegas questionaram-me sobre o que estudavam na escola)³. O objetivo do PEIES é o ingresso ao ensino superior, mas isso não é alcançado pela maioria dos estudantes da escola pública. Consequentemente, o que se vê são estudantes desinteressados pelo estudo e retirando-se da escola, fazendo crescer os índices de evasão.

Os estudantes ficam dois, três, quatro e até cinco anos no primeiro ano do ensino médio e torna-se comum o comentário: “É inadmissível vir 4 horas durante cinco dias da semana e tirar 5,4 numa prova que vale 15. Vou desistir, os outros bimestres serão iguais, nada muda... Se eu passar agora, vou reprovar no segundo ou terceiro ano, é assim. A realidade na escola não muda... Se eu passar agora, termino o terceiro ano com 19 anos. Se parar vou para a EJA, termino com 19 anos e meio, ou faço provas do supletivo”, comentário de um estudante.

O que é visto, em sala de aula, em geral, é distante da vida do estudante fora da escola. E quando isso ocorre é de forma isolada. Existe uma lista de conteúdos pré-determinada pela programação do PEIES, a qual deve ser cumprida. E deve ser cumprida, pois do contrário haverá pais reclamando, segundo a direção da escola. E de fato, alguns pais o fazem, dizendo que se não estudarem os conteúdos delimitados pelo PEIES, seus filhos não terão condições de ingressar em uma universidade. Entretanto, existe uma grande parte dos estudantes não querendo fazer o PEIES. Em 2007, quando eu estava em aula com uma turma de 28 estudantes, a professora responsável por prestar informações sobre o PEIES chegou à sala para saber quem estaria interessado em participar. Dos 28, dois mostraram-se interessados. Questionei-os, após a saída da professora, qual seria o motivo do desinteresse, ao que responderam: “por que não conseguiremos aprovação”.

Os estudantes questionam: “Por que a escola tem que ser assim? Por que essa avaliação?”. E: “É verdade, ano passado reprovei em matemática por que não aprendi logaritmo. Na minha opinião, a escola disse que sou burro por que não aprendi logaritmo. Eu não acho que sou burro por causa disso”.

Diante dessas situações surgiram questionamentos enquanto professora: qual é o meu papel, por qual parte sou responsável nessa situação? Será que o descontentamento com o que

³ Observações que fazem parte de anotações que fazia sobre minha vivência na escola.

é estudado na escola, a falta de significado, contribui para o afastamento do estudante e em certas ocasiões cria aversão ao ambiente escolar?

No entanto, essa aversão é uma situação delicada porque não é uma decisão fácil para o estudante sair da escola, uma vez que, quando questionados colocam como necessidade a passagem pela escola para alcançar melhores condições de vida. E, mesmo assim, optam por abandoná-la. Justamente pelo que é feito nela.

Dessa forma, o problema de investigação constitui-se em: Qual(is) a(s) causa(s) da evasão escolar, no ensino médio, do Instituto Vicente Dutra na cidade de Júlio de Castilhos? Tendo como objetivo da pesquisa investigar e discutir as possíveis causas da evasão escolar junto aos estudantes, nas primeiras séries do ensino médio na referida escola, bem como identificar redimensionamentos que contribuam para enfrentar este problema.

A pesquisa tem como sujeitos estudantes evadidos, a saber: os estudantes do arquivo morto. Esse nome surgiu porque, na busca por informações desses sujeitos, acabei deparando-me com um arquivo muito pouco procurado na escola, pois os nomes dos estudantes que se encontravam nele eram os evadidos. Então, como este arquivo ficava praticamente sem busca, passou a ser chamado de arquivo morto. Em referência a isto, foi escolhido o título da dissertação “os estudantes do arquivo morto”.

Para auxiliar na elucidação da investigação, este trabalho está estruturado em cinco capítulos em que, primeiramente procurei compreender o espaço em que se dá o problema, ou seja, a escola. Compreender o espaço e tempo escolar que, segundo os autores pesquisados, são carregados de significados. Assim configurou-se o primeiro capítulo: Espaço-tempo na escola. O segundo capítulo procura trazer a produção que já havia sobre evasão escolar bem como as pesquisas sobre levantamento de suas causas no Brasil e pela América Latina. O conceito de evasão escolar que utilizei refere-se à exclusão e não ao fracasso escolar. Este entendido como uma responsabilização do indivíduo desconsiderando os demais aspectos em que o sujeito está imerso. Para ter um olhar mais global, foi pertinente o estudo do currículo e o que este envolve a fim de caracterizar qual o currículo que a escola possui, sendo este o terceiro capítulo: o currículo. O quarto capítulo, sobre o encaminhamento teórico-metodológico, descreve o encaminhamento da pesquisa e, por último, no quinto capítulo, analiso os resultados encontrados.

1 ESPAÇO-TEMPO NA ESCOLA

Concebo os fatores de espaço e tempo escolares como embrenhados sutilmente no cotidiano da escola. Digo sutilmente porque, de certa forma, comandam a estrutura organizacional da escola de modo naturalizado, internalizado. Nisso reside a razão de reservar espaço para discuti-los. Nesse ínterim, algo no artigo de Faria Filho e Vidal (2000), sobre “Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil”, despertou meu interesse: Para Agustín Escolano (apud VIÑAO, 1995, p. 72), nem o espaço, nem o tempo escolares são dimensões neutras do ensino, simples esquemas formais ou estruturas vazias da educação (FARIA FILHO e VIDAL, 2000).

Nesse sentido:

Como pedagogias, tanto o espaço quanto o tempo escolar ensinam, permitindo a interiorização de comportamentos e de representações sociais. Nessa perspectiva, atuam como elementos destacados na construção social (e histórica) da realidade (FARIA FILHO e VIDAL, 2000 apud Viñao, 1995, p. 72).

Há muitos estudantes que não estão ocupando o espaço da escola e muito menos ficando o tempo destinado para tal, um dos motivos para que esta dissertação esteja sendo desenvolvida. Quais os significados contidos na construção desse espaço e tempo escolares para o educando estar afastando-se da escola?

As salas de aula para estudar, o pátio para o recreio, o laboratório para aulas experimentais, a sala da direção e vice-direção, a secretaria, a coordenação, sala dos professores, quadra de esportes, etc. Espaços que delimitam poder na medida em que, dependendo do horário, não “convém” aos estudantes estarem ou, por outro lado, os professores.

O tempo monitora praticamente tudo: horário de aula das 7h30min às 11h50min, pela manhã, com 15 minutos para o recreio, repetindo-se a rotina nos turnos da tarde e noite. Relacionando espaço e tempo, temos os horários (tempo) para determinadas tarefas associadas com os lugares em que estas serão realizadas, tudo em nome da organização e ordem que os estudantes devem aprender na escola.

No entanto, essa estruturação de espaço-tempo não se deu naturalmente ao longo dos anos, essa estrutura não é natural, ela tem uma finalidade. E isto fica mais claro ao analisar o contexto em que surge a escola, o que não se dá de forma isolada, mas relaciona-se com o que

está no seu entorno. É possível melhor clareza da constituição dessa instituição ao se deter principalmente no que está acontecendo no mundo do trabalho.

Tudo isso fica mais coerente quando se analisa o contexto em que se insere a escola. Na Idade Moderna, os modos de produção transformaram-se profundamente. Da produção artesanal individual, os artesãos passaram a trabalhar dispersos, mas controlados por um mercador capitalista. A seguir, passa-se a corporações simples onde os artesãos concentram-se em uma só oficina mudando também as relações de propriedade. Posteriormente, vem a manufatura trazendo a primeira divisão de “rotinas de operação” ou a divisão de trabalho, cada trabalhador realiza apenas uma parte do processo produtivo.

E, finalmente, devido à intervenção da ciência como força produtiva, surge a máquina tendo o homem sido “reduzido a um simples acessório da máquina” (MANACORDA, 1997, p.270).

O desenvolvimento industrial tornou-se um longo processo de expropriação:

Ao entrar na fábrica e ao deixar sua oficina, o ex-artesão está formalmente livre, como o capitalista, também dos velhos laços corporativos; mas, simultaneamente, foi libertado de toda a sua propriedade e transformado em um moderno proletário. Não possui mais nada: nem o lugar de trabalho, nem a matéria-prima, nem os instrumentos de produção, nem a capacidade de desenvolver sozinho o processo produtivo integral, nem o produto do seu trabalho, nem a possibilidade de vendê-lo no mercado. Ao entrar na fábrica, que tem na ciência moderna sua maior força produtiva, ele foi expropriado também da sua pequena ciência, inerente ao seu trabalho; esta pertence a outros e não lhe serve para mais nada e com ela perdeu, apesar de tê-lo defendido até o fim, aquele treinamento teórico-prático que, anteriormente, o levava ao domínio de todas as suas capacidades produtivas: o aprendizado (MANACORDA, 1997, p.271).

Paralelamente à fábrica, a escola já inserida neste contexto histórico, possui uma organização fragmentada a fim de atender um maior número de estudantes (FILHO e VIDAL, 2000). E desde então conserva essa característica, não é a escola que possui o domínio do que é realizado nela na medida em que o que deverá ser feito dentro desta é planejado por outrem fora dela cabendo, semelhante à fábrica, seu caráter de executora do planejamento que lhe é entregue.

A construção do espaço e o tempo escolar parecem ter acompanhado, em certo momento, os modos de produção e suas relações. O tempo primeiramente era medido pelas atividades de significado social para o homem, atividades de sobrevivência. Em 2000 a.C. o tempo-espaço para muitos povos estava ligado à duração de acontecimentos significativos, às suas necessidades de rotina. Sociedades guiadas pelo tempo das estações, ciclos, rotinas onde

a sucessão temporal de modo linear como hoje, não tinha influência significativa. (TUMA, 2001).

De acordo com Stoer, Magalhães e Rodrigues (2004) nos tempos tradicionais, a importância do lugar (espaço) sempre estava entremeada e fazendo parte da história de uma pessoa. Paralelamente o tempo era contextualizado: antes ou depois de uma plantação, da matança de algum animal, da procissão, etc. Tempos e espaços sagrados ou profanos (o oposto de sagrado) ambos carregados de significado. Os autores ainda mencionam que, na época tradicional, que denominam de pré-moderna, tempo e espaço eram divididos em sagrado ou profano sendo que, o que não é sagrado, é profano. Este último desvalorizado frente ao que é sagrado. A descontextualização dos mesmos se dá na modernidade “do relógio mecânico e do seu tempo universal” (Ibid., p.101). O lugar também é repleto de significações, não existindo espaços ou tempos vazios. A estrutura organizacional destes (espaço e tempo) era baseada em rituais com a finalidade de repetição. (Ibid.).

A ligação de espaço e tempo continuou até igualarem-se na uniformidade da medição do tempo pelo relógio mecânico à uniformidade na organização social do tempo. Uma das principais características desse processo foi a padronização dos calendários à escala mundial e a padronização do tempo de uma região para a outra. “O ‘esvaziamento do tempo’ é, em grande medida, a pré-condição para o ‘esvaziamento do espaço’, tendo, por isso, uma prioridade causal sobre este. [...] a coordenação através do tempo é a base do controle do espaço”. Seguindo o viés do capital há a separação do espaço (lugar), ou seja, o local cede às influências do global desfazendo-se de significado (Ibid.).

Para o trabalho, também houve uma época de significados, a dos trabalhadores de ofício. Homens que dominavam todas as fases de construção de um produto, o criavam e o construía sabendo o porquê de cada peça e fase. Por isso, seu ofício era carregado de significado, dava-lhe autonomia e poder sobre o que fazia, sobre seu trabalho.

Porém, com o advento da Revolução Francesa sobe ao poder a burguesia, enriquecida pelo comércio. E esta toma para si a organização do trabalho (DALMASO, 2005).

A tomada dá-se não sem resistência, e tem-se o tempo de luta. Luta que teve como principal adversário da burguesia os sans-cullotes, segundo Dalmaso (2005, p.86) tidos como os “pobres da revolução que lutavam contra o trabalho subordinado”. Tempo de luta e sofrimento por que lutavam junto à fome e a miséria. Os sans-cullotes lutavam contra a normatização e disciplinamento do trabalho, das relações sociais, de representação, pois acreditavam que o próprio povo deveria ter voz, sem representantes, em um tempo em que o valor maior é o econômico. Mas a burguesia tinha que estreitar esse tempo de luta para

garantir seu poder e o impôs como vontade geral, representando a “vontade de todos” e assim minando a luta para um “processo aberto e transformador”.

Não terminar a revolução para burguesia significava “tempo aberto para a revolução permanente” e seu término significou o trabalho subordinado. O que passa a ser legítimo a partir da Modernidade é a fragmentação, hierarquização, expropriação, acumulação, conforme Dalmaso (2005, p. 92).

Nessa expansão do capital, os países do ocidente se sobrepuseram aos demais gerando grandes disputas e conflitos que culminaria com a Primeira Guerra Mundial. E isso repercutiu nas relações do trabalho/capital, sua organização, composição social, lutas e tensões sociais. Os trabalhadores reivindicavam melhores condições de vida. Surge a grande crise de 29. E o Estado, enquanto aliado do capital, imprime políticas compensatórias para acalmar os trabalhadores. O Estado adere às idéias de Keynes, coerente com o Estado de Bem-Estar social também como forma de abafar possíveis explosões socialistas. Assim surgiram novas formas de organização do processo de produção: o fordismo e o taylorismo (Ibid.).

Contrapondo a crise que o mundo vivia, a URSS de origem socialista, não sofria, pelo contrário, estava com uma economia forte. Por isso surgiu repressão no mundo inteiro para acabar com o poder de insubordinação e reduzindo a autonomia do trabalho dos que não adotavam a economia liberal (Ibid.).

Surgiram modificações nas relações capital/trabalho na organização do processo produtivo. Surgiu a organização segundo Taylor: um grupo sabia, pensava o processo de produção enquanto subordinados apenas o executavam e, Ford: a organização centrava-se no manejo do sistema de máquinas.

Taylor pregava o direito de o capitalista controlar a força de trabalho por meio da separação da atividade do trabalho em concepção e execução. Haveria um pequeno grupo que planejava todo o processo de produção inclusive os mínimos detalhes, do gesto mais simples ao mais complicado, que seriam executados no chão da fábrica. O capitalista teria o controle de todo o processo ao passo que ao trabalhador caberia apenas a execução das tarefas ditadas pela gerência, a quem caberia o planejamento. O esvaziamento do sentido da atividade do trabalhador resultou no esvaziamento da presença deste na fábrica. As grandes empresas automobilísticas tiveram altos índices de abandono, conforme Braverman (1987).

Os princípios de Taylor se resumiam em primeiro lugar, como função exclusiva do grupo que desenvolve o processo de trabalho, a gerência, arrecadar o conhecimento tradicional, antes detido pelos trabalhadores, reduzindo esse conhecimento a regras, leis e fórmulas e planejar o processo de produção de modo a manter a independência entre ofício,

conhecimento dos trabalhadores e tradição. Em segundo lugar, a separação entre os que planejam o processo de produção e a ausência dos trabalhadores desse conhecimento cabendo a estes apenas serem comunicados, de forma simplificada, instruções sobre suas funções sendo seu dever “seguir sem pensar e sem compreender os raciocínios técnicos ou dados subjacentes”. A não linearidade do processo de trabalho garante ao capital a eficiência e ritmo de trabalho desejado. E em terceiro, usar esse monopólio do conhecimento para controlar todo o processo de trabalho bem como sua execução. (Ibid.).

A separação entre trabalho mental e manual além de estabelecer relações sociais antagônicas os tornou hostis fragmentando as atividades tanto dos trabalhadores responsáveis pelo trabalho mental quanto dos trabalhadores manuais (Ibid.).

O controle exercido pela gerência na fábrica sobrecarregou o ritmo de montagem nas indústrias automobilísticas tendo Ford tomado a iniciativa de tal fato em suas empresas, com o aceleração da produção. Submetendo os trabalhadores a intensa jornada de trabalho, Ford passou então a congelar os salários. O parcelamento do seu ofício aliado à uniformidade dos salários provocou um abandono dos empregos nessas empresas. A ponto de, em 1913, o abandono dos trabalhadores nas empresas de Ford chegar a 380%, “tão grande era o desgosto com as novas máquinas” (Ibid.).

Portanto, as ações do trabalhador caracterizavam-se principalmente pela fragmentação, separação entre elaboração e execução das tarefas resumindo-se em ações mecânicas e repetitivas além da mais-valia vinda principalmente do prolongamento da jornada de trabalho. Tal modo de produção gerou resistências dos trabalhadores, pois provocou a perda de sua autonomia e o sentido do trabalho, uma vez que, antigamente, dominava integralmente sua produção como trabalhador de ofício sendo ele próprio quem planejava o produto, executava e o vendia. Essa atividade foi extraída do trabalhador, limitando-o a simples repetidor de tarefas.

Um dos meios de obter o monopólio do controle do trabalho, segundo Taylor, seria o estudo do tempo (BRAVERMAN, 1987). O tempo de trabalho foi replanejado para aumentar o ritmo dos gestos do operário, acelerando a produção (gestos repetitivos). Desaparece o fazedor, o valor é para o produto: alienação do trabalho, tornando penoso para o trabalhador seu ofício. O trabalhador obedece ao ritmo do cronômetro sendo comum a repetição, o disciplinamento. Para apaziguar os ânimos que essa rotina poderia causar nos trabalhadores como sofrimento de não ser mais quem dominava o processo de produção como antigamente, havia o compromisso fordista de resolução pacífica dos conflitos. Diferentemente da repetição, à época tradicional, a que se refere Stoer, Magalhães e Rodrigues (2004), era o que

dava sentido aos acontecimentos porque não era algo isolado do seu contexto. A repetição na fábrica era desprovida de sentido, pois significava uma parcela do todo no processo de trabalho.

Nesse contexto surge a escola. Segundo Faria Filho e Vidal (2000), ao findar o século XIX, era preciso que a educação escolar, na figura da escola, sobressaísse diante de outras instituições que realizavam a função de ensinar como a família e a igreja. Isso seria feito através da construção de prédios específicos para esse fim com o intuito de uma “ação mais eficaz junto às crianças”.

O aparecimento da escola no século XIX é considerado um ressurgimento já que sua origem teria sido por volta do século XVI. Segundo Varela e Alvarez-Uría (1991) “os artefatos escolares foram criados pelas religiões cristãs em competição, mas foram apropriados pelo ‘Estado-educador’, especialmente a partir do século XIX”.

Por meio do aparelho institucional mais do que pela família ou a comunidade a criança e o adolescente irão adaptar-se à vida moderna, aprender ditames quanto à produção, consumo, sobrevivência e divertimento. É na escola que irão praticar “aquilo para o que mais tarde serão chamadas a fazer como adultos: a conformidade com as rotinas, a maneira pela qual deverão arrancar das máquinas em rápido movimento o que desejam e querem” (BRAVERMAN, 1987, p.244). E ainda: adaptar-se às exigências dessa rotina exige “certo grau de treino na apreensão mecânica das coisas”.(Ibid.). Esse era um dos serviços que se faziam necessários na sociedade capitalista à época do início da industrialização e urbanização, principalmente dos grandes centros populacionais. Serviço esse que seria proporcionado pelo sistema escolar. Uma população controlável não seria possível sem o estímulo às capacidades mínimas de ler, escrever e conhecimentos básicos de aritmética não apenas para concordar com as normas da sociedade capitalista, mas também para a obediência às leis e para o consumo. Além disso, outra função que cabia à escola seria a socialização da população à vida da cidade que até então ocorria em meio a uma estrutura rural, aumentando o encargo sobre a educação (Ibid.).

Logo, a necessidade de um espaço específico para a escola deve-se a diversos fatores como políticos, culturais, pedagógicos, científicos, administrativos. O fortalecimento do Estado imperial era um deles (FARIA FILHO e VIDAL, 2000).

Relacionado a isso estava o fato de que a escolarização, no mundo moderno como um todo, fazia parte dos agenciamentos de dar a ver e de fortalecer as estruturas de poder estatais, podendo, mesmo, ser considerada como um dos momentos de realização dos estados modernos. No Brasil, como o demonstra Ilmar H. Mattos (1994), a educação escolar, ao longo do século XIX, foi, progressivamente,

assumindo as características de uma luta do governo do estado contra o governo da casa. Nesses termos, simbolicamente, afastar a escola do recinto doméstico significava afastá-la também das tradições culturais e políticas a partir das quais o espaço doméstico organizava-se e dava-se a ver. (FARIA FILHO e VIDAL, 2000, p.24).

Inicialmente, as escolas eram de improviso: um professor era contratado pelo Estado ou pais para ministrar aulas no ensino primário, em lugares públicos ou privados, às vezes, esse professor recebia ajuda para as despesas de aluguel. Já na segunda década do século XIX, levantou-se a discussão sobre a necessidade de uma mudança de método de ensino, do então denominado método individual para o método mútuo, utilizado na Europa e que daria condições aos professores atenderem até 1000 estudantes, com a ajuda de monitores, tendo os materiais e espaços necessários.

Desse modo, era possível uma educação mais generalizada, mais eficiente e pouco dispendiosa. Em 1827, foi determinado por D. Pedro I a obrigatoriedade do método mútuo em todas as escolas primárias. (FARIA FILHO e VIDAL, 2000).

A utilização do tempo, escolar ou não, era um aspecto central nos processos de escolarização nas primeiras décadas de 1800. Essa discussão envolvia a relação entre a escola e outras instituições (família, igreja, etc.) com a pretensão de convencer os pais da importância dos filhos frequentarem a escola regularmente e, principalmente, a afirmação do tempo escolar, que cada vez mais tomava importância.

O tempo escolar tornou-se mais específico ao tomar corpo uma percepção mais produtiva do ensino. Isso foi possível com o método mútuo⁴, com repartições e a organização sequencial dos conteúdos, necessários às atividades dos estudantes-monitores⁵ (FILHO e VIDAL, 2000). Configura-se a fragmentação à semelhança do que acontecia na fábrica e que era a causa do abandono do emprego devido ao descontentamento do trabalhador, agora aplicada ao ensino (BRAVERMAN, 1974).

Segundo Manacorda (1997), o ensino e a orientação quanto ao comportamento das crianças, neste método, eram igualmente mecânicos.

Por volta de 1890, iniciou-se, em São Paulo, a construção de prédios onde funcionariam “os grupos escolares”, lugares em que se daria o exercício do saber e se colocaria em voga as escolas seriadas. Além da função de ensino, esses prédios deveriam ter caráter “monumental”, eram visados por serem edifícios do governo. A divisão das salas deveria ser cuidada por ser um ensino seriado, inclusive o tamanho dessas. (FARIA FILHO e VIDAL, 2000).

Os materiais do ensino intuitivo, as carteiras fixas no chão, e a posição central da professora pareciam indicar lugares definidos para alunos e mestra em sala de aula. Fora da sala, o pátio era o local de distribuição das crianças. Atividades como ginástica ou canto ali realizadas pretendiam conferir usos apropriados ao espaço. A rígida divisão dos sexos, a indicação precisa de espaços individuais na sala de aula e o controle dos movimentos do corpo na hora de recreio conformavam uma economia gestual e motora que distinguia o aluno escolarizado da criança sem escola. (FARIA e VIDAL, 2000, p.25).

A educação seriada que deveria valorizar os saberes científicos e racionais precisava ditar as referências de tempo e espaço também como forma de legitimar a ideologia da república. Dessa forma, os autores Faria Filho e Vidal (2000, p.25), assim se expressam:

Uma primeira dimensão do tempo escolar alterada foi imposição definitiva do ensino simultâneo. Divididas as classes, segundo um mesmo nível de conhecimentos e de idade dos alunos, eram entregues a uma professora, às vezes acompanhada de uma assistente, que deveria propor tarefas coletivas. Cada um e todos os alunos teriam que executar uma mesma atividade a um só tempo.

E, com a finalidade de controlar os espaços escolares, através do tempo, surgiram na escola sinetas, campainhas, relógios (Ibid.).

Foi, pois esse tempo artificial, apropriado e ordenado pela razão humana, que os regulamentos do ensino buscaram impor às professoras, às diretoras, aos (às) alunos (as) e, mesmo, às famílias. Não por acaso, esse processo ocorreu no interior de um movimento social de racionalização do tempo, próprio às relações capitalistas que se estabeleciam. (FARIA FILHO e VIDAL, 2000, p.26).

Por serem onerosas e significarem a elitização da educação, entre outros motivos, as escolas de caráter monumental⁶ sofreram muitas críticas sendo então, ao longo do tempo, substituídas pelas escolas funcionais onde basicamente eram prédios simples com as repartições e salas necessárias, com possibilidade de ampliação do tempo escolar, tais escolas buscavam o ensino em tempo integral.

Essa maneira mais simples de conceber o espaço escolar foram propostas apresentadas por Anísio Teixeira e Almeida Júnior, junto aos preceitos da Escola Nova (Ibid.).

As crescentes simplicidade e economia nas construções escolares propostas, seja para a cidade, seja para o campo, disseminadas mais amplamente, sobretudo nos anos 50 e 60, indicavam que se alteravam as concepções acerca dos espaços escolares e, portanto, do lugar da escola no meio social brasileiro. Em lugar da suntuosidade exibida no início da República, a luta pela democratização da escola

⁶ O caráter monumental vinha da “arquitetura monumental, amplos corredores,..., as dimensões grandiosas de janelas e portas, a racionalização e a higienização dos espaços e o destaque do prédio escolar com relação à cidade que o cercava que visavam incutir nos alunos o apreço à educação racional e científica, valorizando uma simbologia estética, cultural e ideológica constituída pelas luzes da República” (FILHO & VIDAL, 2000, p.25).

fazia-se sentir em prédios funcionalistas, tecnicamente projetados para uma educação rápida e eficiente, com lugares específicos para acolher maquinário, como mimeógrafo, e propiciar um controle do corpo docente através de mecanismos administrativos cada vez mais capilares, e nas soluções mais rústicas, que associavam ensino formal à casa do professor, nas zonas rurais. (Ibid.p. 31).

Esse caráter funcionalista do espaço escolar ainda se vê presente hoje: salas simples, janelas, portas necessárias e, como diz Faria Filho e Vidal (2000, p. 32): “Frias, as paredes e as salas conformam a imagem de ensino como racional, neutro e asséptico”.

O espaço escolar estaria desprovido de todo o aporte que o estudante traz à escola como se todos fossem vazios, estudantes e professores, não trouxessem suas vidas para dentro do educandário. Essa separação entre escola e mundo fora da escola que pode tornar esta tão pouco receptiva e atraente para o estudante.

Semelhante a fábrica, o professor está na escola apenas cumprindo programas na medida em que não participa da elaboração do currículo desta, não participa dessa atividade intelectual. A expropriação da atividade intelectual do professor o torna tão repetidor quanto o operário na fábrica. O professor torna-se um executor, um cumpridor de currículos, de programas, concebidos e pensados por outros.

Na fábrica, ocorreu o mesmo. Primeiramente, no escritório, era planejado tudo que seria executado no chão da fábrica. Ao longo do tempo, o grupo que planejava tornou-se tão restrito que inclusive a tarefa de execução foi caracterizada no escritório, eximindo os trabalhadores de escritório do “processo pensante” passando ao dono do capital tal tarefa. Nas palavras de Braverman (1987, p.270): “O trabalho ainda é feito no cérebro, mas o cérebro é usado como o equivalente da mão do trabalhador de pormenor na produção, pegando ou soltando uma única peça de “dados” vez por outra”, ou seja, a execução de apenas uma parte do todo: a repetição.

Muito em nossas relações, na escola, ainda caracterizam-se como fordista/taylorista. É perceptível que a escola ainda permanece organizada de forma semelhante às relações fordista/taylorista.

Com a crise de 70, nasce o toyotismo japonês. Se antes, com o taylorismo/fordismo, tinha-se a produção de grandes estoques, homogêneos, produção em série e massiva, com o toyotismo a produção é mais variada e heterogênea, para atender a demanda diferenciada. As ações são em grupo, nas quais os operários executam uma série variada de gestos, às vezes, operando diversas máquinas ao mesmo tempo.

Com o uso da máquina, para substituir as funções do trabalhador, houve um aumento nos índices de desemprego. Para manter as taxas de desemprego estáveis, o capitalismo viu a

necessidade de alargar o tempo de permanência na escola com o aumento do tempo de escolaridade: quanto mais tempo na escola, menos desempregados engrossariam os índices de falta de postos de trabalho. A escola cumpre o papel de cuidar dos filhos dos trabalhadores que não podem fazê-lo por despendem tempo em buscar seu sustento e manter certa ordem social abafando índices maiores de desemprego. As escolas tornam-se, nas palavras de Braverman (1987, p. 372), “um vácuo cada vez mais vazio de conteúdo e reduzidas a pouco mais que sua própria forma”. Escolas esvaziadas de sentido aos jovens que quanto mais há para aprender menos razão há para aprenderem (Ibid.).

O taylorismo se faz presente na escola quando cada disciplina acrescenta conhecimentos ao estudante. Ele terá que saber conceitos de física, português, matemática e outras disciplinas, mesmo que tais conhecimentos, que a escola entendeu serem necessários a ele, não sirvam para sua vida. Na escola cada disciplina vai agregando saberes aos estudantes. O professor passa o estudante para a série seguinte se acredita que conseguiu agregar o mínimo a ele. Assim como na produção em série, numa esteira, um projeto de sapato, por exemplo, é passado adiante, quando tiver sido acrescentado um item a ele. Porém, o estudante está resistindo a esta lógica, rejeitando agregações que alguém definiu como válidas. Resiste na medida em que está indo embora da escola.

Por isso, em certo momento, o espaço e o tempo escolares acompanharam os modos de produção. Estes evoluíram, no entanto, a escola ainda contempla características semelhantes à fábrica taylorista/fordista, transformando fazedores (estudantes e professores) em repetidores. Isto não significa um juízo de valor favorável ao toyotismo.

Seguindo a lógica de Taylor, há os que pensam e os que planejam. No caso da escola, o currículo (pensado), e os que apenas executam tarefas, os professores. Há uma clara separação entre o trabalho de execução, de repasse de conteúdos, valores, significados pelo professor, e o trabalho intelectual que compete a quem decide (os especialistas em currículo) o que será importante de ser repassado, caracterizando uma verticalização do trabalho educacional, o currículo de cima para baixo. Essa separação entre concepção e execução que estudante e professor encontram, na escola, pode estar contribuindo para a falta de sentido que faz o estudante afastar-se desta.

Uma das atitudes do jovem que não se adapta a normalização feita através do controle de espaço e tempo escolar é o abandono. Mesma atitude tomada pelos trabalhadores descontentes com o ritmo e o parcelamento do trabalho, nas indústrias de Ford e em outras. (BRAVERMAN, 1987). Como, no processo de trabalho, os trabalhadores recebem as tarefas para executar, os professores, na escola, recebem o currículo para pôr em prática e, dentre as

múltiplas funções que este currículo incumbe à escola, algumas funções são desempenhadas por meio de cada disciplina (como a tarefa na fábrica) e recebidas pelos estudantes. Também, como na fábrica, o estudante recebe tarefas e conteúdos entre outros deveres, semelhante ao sapato que lhe é agregado um item. Cada disciplina lhe agrega o que é determinado fora da escola, semelhante ao taylorismo. Em cada disciplina, o professor deve cumprir uma lista numerosa de conteúdos e isso parece não ser problema, pois a velocidade com que estes são passados permite cumpri-la, semelhante ao fordismo.

2 EVASÃO ESCOLAR

Primeiramente, entre os problemas enfrentados em educação, estava o sucesso escolar. Segundo Bernard Charlot (2009), há não muito tempo o problema não era a evasão, mas o êxito escolar. A população, que tinha acesso à educação, era para aprender a ler, escrever e calcular, como já foi dito, ou não tinham acesso à escolarização. Quanto aos que passavam do ensino primário, se fracassassem suas redes sociais possibilitava-os inserção profissional. Além disso, a vida em sociedade independente do nível social não exigia muito estudo. (Ibid.).

Nesse tempo, o que chamava a atenção era o êxito escolar. O êxito escolar dos filhos da aristocracia não preocupava tanto a sociedade quanto o êxito dos filhos do povo que almejavam outras posições sociais. Os “dèclasses” (em francês) que em português foi usado para definir os desclassificados, pessoas do povo que almejavam um lugar na classe alta que poderia ser proporcionado pelos estudos. Personalidades como o ministro da França, responsável pela criação da escola primária em 1833, Guizot e o filósofo Voltaire não eram a favor da instrução para o desclassificado. Alguém do povo, por meio do desenvolvimento intelectual, insatisfeito com sua condição, poderia tornar-se líder de revoltas. A instrução caberia ao burguês não ao trabalhador manual. Assim que, inicialmente, o problema era o êxito escolar (Ibid.). O que vem a ser um problema não somente local como nacional nem sempre o foi.

Seu oposto, a ausência do sucesso escolar, sobressaiu com a generalização e universalização do ensino primário que fariam emergir duas características que permaneceriam: atingia estudantes de meios populares, filhos de operários e trabalhadores. E a exclusão escolar dos que não satisfaziam às normas preestabelecidas pela escola. Características estas levantadas pelo teste de inteligência de Binet e Simon. (Ibid.).

Essa questão surgiu entre as décadas de 60 e 70 com a generalização do ginásio. Este corresponde, atualmente, ao período do sexto ao nono ano (quinta a oitava série). A partir daí, há a matrícula de quase todos os jovens no ensino fundamental, mas nem todos alcançam o êxito de dominar a leitura e escrita. Isso faz com que as instituições escolares e os docentes deparem-se com o “fracasso escolar” denominado assim nesse momento, levando os estudantes à auto-exclusão, deixando a escola. E esse problema aparece por três razões: primeiro, além da dificuldade na apropriação de saberes, perturbam as aulas sendo até

violentos por vezes. Segundo, a condição de emprego e até de inserção social fica dependente do diploma, ou nível de escolarização. Paralelamente, há uma queda nas atividades que não exigem diploma diretamente como agricultura, artesanato, etc. E em terceiro: a correlação entre fracasso escolar e origem social. Os que fracassam na escola são filhos de desempregados, operários, etc. (Ibid.).

A noção de fracasso escolar, aqui construída, remete à desigualdade social e consequências institucionais dela como a evasão de estudantes dos meios populares que não obtêm o mesmo êxito que os filhos dos socialmente favorecidos. (Ibid.).

Charlot (Ibid.) ainda contribui ao debate do ainda chamado “fracasso escolar” relacionando-o a questão sociológica, didática e pedagógica. Quanto à sociológica, foi objeto de estudo nas décadas de 60, 70 e 80. O foco de reflexões é:

[...] funções de distribuição dos jovens em lugares sociais desiguais e de inclusão cultural e ideológica assumidas pela escola, sem que esta o saiba e o queira na maioria das vezes. (Ibid.).

Quanto à didática, esta antes de tudo, pesquisa o êxito levantando a questão do saber e das práticas pedagógicas além dos obstáculos para apropriar-se do conhecimento contribuindo para a reflexão sobre o fracasso escolar. (Ibid.).

Quanto à questão pedagógica, são evidenciados dois fenômenos: um é a importância das interações entre estudantes e da turma enquanto coletivo no processo de acesso ao saber. Outro, considerar a formação uma transformação subjetiva, mostrada pelas práticas pedagógicas alternativas. Mas tais pedagogias alternativas sofrem limites: por um lado, interpretam de modo parcial a questão da desigualdade social da escola e do saber. Os professores, na prática, enfrentam o fracasso escolar de estudantes de meios populares. Na teoria, essas pedagogias reduzem o problema às interações entre os estudantes e a socialização da produção escolar. Não considerando a articulação da escola com as estruturas e relações de dominação em que esta está inserida. Por outro lado, essas práticas alternativas tendem a funcionar de forma elitista beneficiando estudantes que alcançam sucesso na escola, embora não sabendo como serão fora dela, enquanto que os dos meios populares seguem fracassando.

Conforme a pesquisa, nem sempre a evasão foi um dos problemas enfrentados pela escola, o êxito também o foi. Da mesma forma que o êxito escolar, é possível atingir certa compreensão sobre a evasão buscando entender o entorno da escola.

Para Adaílza Spozati (2000) entre as causas que fazem com que os jovens abandonem a escola “está o distanciamento de sua realidade pessoal”. Este distanciamento pode ser entendido pela constituição histórica da escola ao longo do tempo.

Segundo Stoer, Magalhães e Rodrigues (2004), com a crise do Estado de Bem-Estar, no pós-fordismo, a escola desarticula-se do sistema produtivo que está a desenvolver o desemprego estrutural passando assim a excluir. O contexto de mercado é dual: trabalho qualificado e desqualificado, com ênfase neste último e é para esse mercado dual que as estratégias educacionais da classe média se dirigem. O processo ensino-aprendizagem é avaliado pelo desempenho tanto no meio acadêmico como no mercado de trabalho, desconsiderando os múltiplos aspectos do processo formativo do indivíduo. O conhecimento então passa a ser fator de produção e um meio que rege as relações de mercado. Dessa forma, a educação fica a cargo essencialmente da escola e a esta cabe o papel de harmonizar a função de socializadora com a de preparo dos trabalhadores para um desempenho ocupacional no mercado. Portanto, está aproximando-se do que o mercado quer e distanciando-se da realidade do sujeito que a frequenta.

Há a transformação do sistema de desigualdade em sistema de exclusão traduzido no individualismo extremo no qual o indivíduo é responsável por todos os aspectos de sua trajetória social, é seu próprio gestor. O Estado concede à escola um lugar privilegiado no processo de formação de identidade e torna a escola espaço de inclusão onde aparentemente promove a igualdade, mas de fato, serve ao mercado. Espaço e tempo inseparáveis dirigem os sujeitos que passam por eles transmitindo uma identidade.

Desse modo, dá-se a relação educação – exclusão, proporcionada pelo capitalismo, dando importância fundamental ao processo educativo através do darwinismo social. Neste “a vida é um processo seletivo que distingue e premia os mais fortes por sua exemplaridade” (SPOZATI, 2000). É um processo elitista, pois não considera as possíveis desvantagens sociais geradas por diversos fatores antes ou durante o processo. Nesse âmbito, a educação é fundamental, de responsabilidade do indivíduo e sua família, sem considerar as condições de acesso à mesma. O investimento em educação, apregoado pelo capital, responsabiliza unicamente o indivíduo por sua situação precária deixando a entender que esta situação de exclusão é falta de estudo e não condições de um contexto muito maior como o sistema em que está. Dessa forma, o indivíduo com formação e mais anos de estudo estaria livre dos problemas no mundo do trabalho como a redução de postos de emprego. Assim, “a responsabilidade sai do Estado ou do modelo econômico adotado, e passa a ser do indivíduo”.

A pesquisa sobre o tema desta dissertação além de envolver tanto relações internas como relações externas à escola, fez-me chegar a, nas palavras de Ferraro (2004), “dois olhares sobre os mesmos fatos ou situações”: A evasão encarada como sinônimo de fracasso escolar e a evasão escolar sob a perspectiva da exclusão.

Descarto a concepção de evasão como fracasso escolar, por que, entre outros motivos, como diz Marlene Ribeiro (1999), ao discutir os limites e possibilidades do termo, indicia os expulsos *da* e *na* escola como autores do fracasso. Ferraro (2004) diferencia os excluídos *da* escola como o número e porcentagem de não-frequência em cada idade, e excluídos *na* escola sendo as crianças e adolescentes com dois ou mais anos de atraso na relação série freqüentada e idade. Conforme Del Pino (2009), a noção de fracasso escolar delibera ao estudante a responsabilidade por seu fracasso esquecendo-se da responsabilidade que outros agentes tomam como condições sociais, sistema escolar, etc. O mesmo autor traz ainda o conceito de evasão associado à interpretação de Ferreiro quanto à evasão como “expulsão encoberta”, pois a desigualdade social e econômica se traduz na distribuição desigual de oportunidades educacionais (DEL PINO, 2009, apud Ferreiro 1999).

Por entender que a evasão escolar é afetada por múltiplos fatores e não se resume à culpabilização do indivíduo, busco compreender a evasão sob o enfoque da exclusão.

No plano escolar, a exclusão envolve uma complexidade de fatores. A questão do acesso à educação é determinante nas situações de exclusão conforme Del Pino (2009). Determinante por que o fato de, configurado o acesso, não significa que o sujeito está incluído. O ambiente escolar, as experiências, identidade entre outros são aspectos que tanto contribuem para a inclusão como para a exclusão escolar. Como diz Spozati (2000): “Ultrapassada a barreira do acesso à escola, a criança, uma vez dentro dela, tem pouco ou nenhum incentivo para nela permanecer”. Há uma distância com a realidade do estudante, distância que não colabora para ele melhor lidar com a vida fora da escola, vida muitas vezes de carências sociais, econômicas, etc.

A conceituação de exclusão mostra a complexidade da situação que estou tentando compreender e sua discussão não finda aqui. Ademais, autores defendem que, ao não serem consideradas as diferenças ou desigualdades iniciais de cultura, estas contribuem para as desigualdades de aprendizagem e sucesso escolar. Del Pino (2009) acrescenta que crianças pertencentes a grupos sociais, étnicos ou culturalmente marginalizados possuem rendimento inferior aos dos grupos culturalmente dominantes. Isso é devido a não dominarem códigos linguísticos, simbólicos ou comportamentais da cultura dominante, terminando por ficarem

excluídos e isso estabelece um processo de culpabilização dos estudantes e suas famílias por sua exclusão.

Uma das situações em que essa exclusão se reflete são nos índices de evasão escolar. Problema ainda não superado no contexto brasileiro. Tomando-se a idade dos sete aos dezessete anos, a frequência à escola dos sete anos cresce até os 10 anos, decrescendo a partir daí até os 17 anos. Os extremos dessas idades apresentam índices significativos de não frequência. (Ferraro, 1999b)

Ainda observando a contagem da população de 1996, os 10 anos é um divisor de águas na categoria dos que não frequentam: até os 10 anos o número dos que não frequentam e nunca frequentaram é maior do que os que não frequentam e já frequentaram (evadidos). Porém, a partir dos 10 anos aumenta significativamente o número dos que não frequentam e já frequentaram, ou seja, os evadidos, invertendo totalmente a situação (Ibid.).

Segundo Ferraro (2002) analisando a Contagem da população de 1996, do IBGE, a evasão representava entre 1/5 e 1/6 do total de não frequentes. E ainda, no Rio Grande do Sul, referente à mesma Contagem, de cada 100 adolescentes de 14 anos, 15,1% evadiu.

Mais de dez anos depois, os índices aumentaram, conforme a Zero Hora de 16/04/2009, que traz dados do IBGE de 2006, em que foi constatado que “40,30% de adolescentes entre 15 e 17 anos deixaram de estudar por considerar as aulas desinteressantes”, informação baseada na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) dos anos de 2004 e 2006 e a série de 2008 da pesquisa mensal de emprego do IBGE, que utilizou respostas diretas de pais e alunos sobre os motivos da evasão escolar (ZERO HORA, 2009).

A mesma reportagem aponta ainda Porto Alegre com a segunda pior taxa de abandono entre as seis principais regiões metropolitanas, sendo que 18,7% dos matriculados, no início do ano, na idade entre 15 e 17 anos, evadem. Quem passa na frente em termos de abandono da escola em 2008 é São Paulo com 19,4% (Ibid.).

Cordero (2008) apresenta dados de uma pesquisa feita na Costa Rica, sob a coordenação da Pastoral Social Cáritas da Costa Rica e o Instituto de Investigación en Educación (INIE), da Universidade da Costa Rica, (UCR) durante o ano de 2007, com grupos de docentes e funcionários de cinco escolas e um colégio. As causas expostas, na opinião dos mestres, são as seguintes:

CAUSAS DA EVASÃO ESCOLAR SEGUNDO OS DOCENTES
1. Falta de recursos econômicos da família para manter os gastos com materiais necessários. (Carga econômica para a família)
2. Trocam a escola por trabalho.
3. Atividades de casa impedem um desenvolvimento adequado nas atividades da escola.
4. Repetem o ano.
5. Motivação e participação dos pais no processo educativo.
6. Carência de materiais didáticos adequados.
7. Metodologia de trabalho em aula.
8. Conteúdos dos programas educativos.
9. Mal estado de infra-estrutura escolar

Quadro 2.1 – Causas da evasão escolar nomeadas por docentes costa-riquenses

Ao reportar-se aos profissionais, com relação à evasão, Cordero (2008) explicita que a resposta deles é:

Con respecto a la pregunta sobre cuáles son las principales dificultades que se encuentra para evitar la deserción escolar, la respuesta recae en el desinterés familiar, seguido de los problemas de orden económico, dejando el problema fuera del centro educativo. Esto parece problemático pues podría traer sentimientos de impotencia hacia la situación (CORDERO, 2008, p. 17)⁷.

Na opinião dos docentes, são mencionados apenas fatores extra-escolares. Ou seja, “... dejando el problema fuera del centro educativo. Esto parece problemático pues podría traer sentimientos de impotencia hacia la situación”⁸ (CORDERO, 2008). Ou seja, é possível perceber que o problema da evasão é jogado para fora da escola, desresponsabilizando todo o contexto escolar do problema evasão.

O que faz parecer que é melhor evitar refletir sobre a evasão como um problema que teria origens também no interior da escola. Não é diferente do que, na minha prática observei: um grande mal estar frente à possibilidade de assumir a escola como uma das possíveis causadoras da evasão. Estaria questionando o papel de todos ali: professores, direção, funcionários, estruturas, rotinas, etc.

No entanto, se o problema ocorre, também, no interior da escola e o considerar como um problema gerado por fatores externos a ela, sem refletir sobre o que acontece dentro dessa escola, como posso caminhar para uma possível solução?

⁷ Tradução minha [... com relação à pergunta sobre quais são as principais dificuldades que se encontram para evitar a deserção escolar, a resposta recai no desinteresse familiar, seguido dos problemas de ordem econômica, deixando o problema fora do centro educativo. Isto parece problemático pois poderia trazer sentimentos de impotência para a situação. ...]

⁸ Tradução minha [... deixando o problema fora do centro educativo. Isto parece problemático pois poderia trazer sentimentos de impotência para a situação ...]

Na pesquisa, citada anteriormente, mais de 50% das opiniões apontam como causa da evasão, as dificuldades econômicas da família. Fato semelhante ocorreu na escola de Júlio de Castilhos na qual a família também foi responsabilizada, por boa parte dos professores em reunião, pelo abandono da escola pelos estudantes. Alarmada com o alto índice de evasão escolar do ano de 2005, a direção questionou os professores sobre as causas da mesma no início do ano letivo de 2006⁹. A maioria dos docentes respondeu que era a falta de interesse da família por seus filhos. “Eles entregam os filhos na escola e não querem saber mais como os filhos estão. A escola que se responsabilize”. (Fala de um dos professores presentes na reunião docente da escola Vicente Dutra).

Outro fator que aparece na pesquisa realizada, na Costa Rica, é a respeito de como lidar com a evasão: ser mais criativo na metodologia e a aproximação da escola, através dos professores, com os pais. Sendo que este último gerou preocupação entre os docentes, pois consideravam arriscado visitar os pais por haver estudantes que residiam em regiões perigosas.

Não aparece, na pesquisa, nenhuma menção a uma mudança mais profunda mesmo porque a escola não consta, segundo os docentes, como fator responsável pela evasão. No entanto, será que uma reflexão sobre o currículo desse centro educativo não levantaria a discussão de vários pontos destacados na pesquisa? Ou pode-se “ir levando” com uma metodologia mais criativa, materiais didáticos mais interessantes? Tais medidas resolveriam situações como o caso da evasão?

Cortella (2004) diz que, ao analisarmos as causas do fracasso escolar, evasão e repetência, surgem causas extra-escolares, mas devemos ficar atentos também às causas intra-escolares.

Não se trata, aqui, de responsabilizar apenas a escola, ou os professores, ou os estudantes, ou o sistema econômico em que todos estão inseridos, é algo muito complexo para simplificar. Entretanto, trata-se de questionar com o intuito de sinalizar alternativas para o que ocorre na escola.

E, também não se trata de cair no pessimismo ingênuo no qual, conforme Cortella (2004, p. 133), a escola seria um instrumento das elites e os que a frequentam meros fantoches. Sua função seria de:

⁹ Ao início de todo ano letivo, os professores são convocados para reunião a tratar das atividades escolares. Nesta também são informados os índices da escola de aprovação, reprovação, evasão escolar, etc.

[...] reprodutora da desigualdade social, com um caráter dominador; nela o educador é um agente da ideologia dominante, ou seja, um mero funcionário das elites. Dessa forma, por ser a sociedade impregnada de diferenças garantidas por um poder comprometido, a relação da escola com ela é a de ser um aparelho ideológico do Estado, destinado a perpetuar o “sistema”. A escola sofreria uma determinação absoluta da sociedade, ou melhor, das elites sociais que a controlam.

Quando a pesquisa é feita entre os estudantes, tanto em nível primário quanto em nível médio da escolaridade, o mesmo resultado para as causas da evasão, que encontramos entre os docentes, não se encontram entre os discentes, segundo as pesquisas analisadas. Dentre os fatores responsáveis pela evasão aparece “a falta de significado com o que é trabalhado na escola” (OLIVEIRA e EITERER, 2008, p.5), ou ainda segundo Lolis e Lima (2008, p.10) “não quer estudar” e “não gosta da escola”.

Numa pesquisa sobre evasão escolar, no ensino superior brasileiro, a resposta que mais aparece entre os estudantes é o motivo financeiro como empecilho para o término dos estudos.

No entanto, verifica-se nos estudos existentes que essa resposta é uma simplificação, uma vez que as questões de ordem acadêmica, as expectativas do aluno em relação à sua formação e a própria integração do estudante com a instituição constituem, na maioria das vezes, os principais fatores que acabam por desestimular o estudante a priorizar o investimento de tempo ou financeiro, para conclusão do curso. Ou seja, ele acha que o custo benefício do "sacrifício" para obter um diploma superior na carreira escolhida não vale mais a pena (LOBO et al, 2007, p. 2).

Embora tenhamos, nessa pesquisa, a diferença do nível, que é o superior, encontramos causas semelhantes ao do ensino médio: a falta de sentido para o que é ensinado na instituição escolar.

Em outra pesquisa, realizada no Chile, entre as justificativas dos sujeitos para a evasão aparecem: “não lhe interessa a escola” e “problemas de rendimento” (MIDEPLAN, 2003). No Chile, em 2003, houve a Reforma Constitucional a qual estabelece o ensino médio obrigatório e gratuito com um mínimo de 12 anos de escolaridade. Embora se tenha avançado quanto à cobertura dos ensinos básico e médio há jovens fora da escola. O estudo refere-se às informações da ENCUESTA CASEN 2003¹⁰. Dita pesquisa aponta que 6,9% dos jovens de 14 a 17 anos, 30,7% entre 18 e 19 anos e 86,3% dos jovens entre 20 a 24 anos que não concluíram o ensino médio estão fora da escola. Destacando que a incidência da exclusão em termos de evasão é maior na zona rural.

¹⁰ Pesquisa de Caracterização Socioeconômica Nacional do Chile, realizada por MIDEPLAN (Ministério do Planejamento) é uma pesquisa representativa de lugares, a nível nacional, regional, urbano, rural e de comunidades. Sua última versão corresponde ao ano 2003, em 302 comunidades do país. (MIDEPLAN, 2009)

O trabalho analisa a população nas três faixas etárias referidas (14 a 17 anos, 18 e 19 anos, 20 a 24 anos) associando os índices de evasão às desigualdades sociais como altos níveis de desemprego e empregos mal remunerados, apesar de apresentar a evasão como causa múltipla.

A maior parte dos adolescentes de 14 anos (76,1%) nem sequer completou a educação básica ou tem educação formal. Sendo que 17% completaram a educação básica e somente 6,9% cursaram o 1º ano do ensino médio. Entre os adolescentes de 15 anos 48,8% não completou a educação básica ou tem educação formal e 34,4% tem educação básica completa. Além disso, 15,6% cursaram o 1º médio e só 1,1% cursou o 2º médio. Uma maior proporção de adolescentes de 16 anos cursou 1º, 2º e 3º médio especialmente o 2º médio. Ainda, 32,8% nem sequer completaram a educação básica ou não têm educação formal e 32,9% têm educação média completa. Na população de 17 anos 43,1% cursou 1º, 2º e 3º médio principalmente 1º médio. Não obstante, 27,3% não completaram a educação básica e 29,7% têm educação básica completa (MIDEPLAN, 2003).

Percebe-se a transição entre a educação básica e a educação média como um período crítico porque os adolescentes de 15, 16 e 17 anos abandonaram seus estudos. Assim, 70,7% da população de 15 anos e 67,2% dos adolescentes de 16 anos cursaram entre 7º básico e 1º médio. Na população de 17 anos 58,3% registra como último ano aprovado entre 7º básico e 1º médio. Ao passo que na população de 14 anos o abandono se produz principalmente na educação básica. (Ibid.)

Ainda segundo a divisão social da MIDEPLAN, nas comunidades rurais (75% a 100% de população rural) as principais razões para não assistir são “não lhe interessa”, dificuldade econômica e problemas de rendimento. Nas comunidades onde a porcentagem de população rural flutua entre 50% a 74,9% as razões são similares, mas “problemas de rendimento” registra a maior incidência. Fato que se repete nas comunidades que têm entre 20% e 49,9% de sua população rural, nas quais, as principais razões para não assistir são problemas de rendimento. E, nas comunidades com menos de 20% de população rural, a principal razão para não assistir é a maternidade, paternidade ou gravidez seguida por dificuldade econômica e novamente “não lhe interessa”.

As razões para a evasão muda por grupo de idade, no entanto, nos três grupos em 2002 e 2003 os jovens declararam que não assistiram, entre outros motivos, por problemas de rendimento e porque não lhes interessa, este motivo aparece em todas as idades nesse período. (Ibid.)

Entre os trabalhos encontrados, sobre evasão escolar, relevantes para esta pesquisa, há um que envolve uma população de pomeranos produtores rurais, vindos da Alemanha, no Espírito Santo. Pessoas fortemente ligadas às tradições e religião, considerando esta mais importante do que os ensinamentos da escola. Acreditam que a religião ensina o que precisam para poder viver em comunidade. Dão preferência aos ensinamentos passados de pai para filho e o que a religião ensina é preterido à escola (BAHIA, 2001): “Para os pais, ao contrário da Igreja, a escola ensina tudo aquilo que não lhes interessa”. (Ibid.).

Em vista disso, ocorre alto índice de evasão entre os filhos desses imigrantes na idade da passagem do ensino fundamental para o ensino médio. Isso acontece porque é o período da “confirmação”. A confirmação é o compromisso que o jovem assume de ser membro fiel da igreja de Cristo. Nesse sentido Bahia (2001, p.13) afirma:

Para os pais, ao contrário da Igreja, a escola ensina tudo aquilo que "não lhes interessa" e que no futuro "levará seus filhos para a cidade". Quando o assunto é escola, temos uma clara oposição entre "continuar na roça" e "ir para a cidade" e a respectiva equivalência entre "sair da escola" e "continuar na escola".

Além de considerarem pouco significativo o que é ensinado na escola, nesse estudo, aparece a oposição campo versus cidade. A ida dos pais para a cidade implica a ruptura com um mundo de solidariedade por que vivem num mundo guiado pelo parentesco, para um mundo individualista, de perdição, “lugar da guerra de todos contra todos”. E ainda: consideram (os pais) que a igreja ensina-lhes o necessário para a sobrevivência (trabalho) e convivência social. (BAHIA, 2001).

Das pesquisas anteriores, pode-se destacar que, para justificar a evasão escolar, os resultados das pesquisas, feitas com professores, focalizam aspectos externos à escola. Sua estrutura interna, sua organização e o currículo não são postos em discussão. O refletir sobre o que ocorre na escola causa desconforto e o crescimento dos índices de evasão exige ações. Estas continuam concentrando-se em mudanças superficiais (metodologia, recursos didáticos, etc.), enquanto as mudanças no currículo são pouco cogitadas.

3 CURRÍCULO

Estaria a evasão relacionada com o currículo?

De acordo com as pesquisas apresentadas, no capítulo anterior, para os estudantes, entre as causas da evasão estão: falta de significado com o que é trabalhado na escola (OLIVEIRA e EITERER, 2008, p.5), não gosta da escola (LOLIS e LIMA, 2008, p.10), conteúdos, repetência, metodologia, motivação, etc. (CORDERO, 2008). Enquanto, para os professores, dentre as causas, destacam-se: falta de recursos econômicos da família, troca da escola pelo trabalho, atividades de casa, motivação e participação dos pais no processo educativo entre outros. As causas alteram-se dependendo de quem as nomeia: professores ou estudantes. Curiosamente os estudantes declaram, em geral, fatores intra-escolares enquanto os professores, fatores extra-escolares.

A escola, que ainda, hoje, é hegemônica, de alguma forma, imita a fábrica capitalista. Em 1969, quase metade dos funcionários da Chrysler não completava os noventa dias de trabalho. No ano de 71, eram registrados 6% de abandono diário. Enquanto que, na Ford, havia 8% de abandono por mês, em 1969. Toda indústria automobilística acusou taxa de absenteísmo dobrada enquanto caía pela metade a produção, na segunda metade da década de 60. E esse abandono estava relacionado ao descontentamento dos trabalhadores pela falta de sentido em suas atividades na fábrica. (BRAVERMAN, 1987, p. 38).

No entanto, conforme relatórios europeus, essa situação não se limitava aos Estados Unidos. Na Itália, o maior empregador privado, a Fiat Motor Company, possuía um total de 180.000 funcionários dos quais 147.000 eram da fábrica. Numa segunda-feira, 14.000 funcionários faltaram. (Ibid.).

Quanto a toda a economia italiana, uma associação gerencial italiana informava que uma média de pelo menos 800.000 trabalhadores de um total de aproximadamente 20 milhões faltavam ao trabalho diariamente. Isto era atribuído ao “descontentamento cada vez maior das pessoas mais jovens com a disciplina da linha de montagem”... (BRAVERMAN, 1987, p.39).

Segundo Braverman (1987), a Superintendência das Condições de Trabalho encontrou grandes índices de insatisfação no trabalho nos Estados Unidos entre jovens trabalhadores que estavam em funções rotineiras e fragmentadas, entre outras características. Além disso, o descontentamento desse grupo levou à taxa de evasão de 30% anual e adesão aos sindicatos de funcionários de escritório de 46% entre 1958 e 1968.

[...] uma pesquisa efetuada por um grupo de assessores gerenciais numa amostragem de empregados em escritório descobriu que eles estavam produzindo apenas 55 % de seu potencial. Entre as razões mencionadas para isto estava o tédio das funções repetitivas. (BRAVERMAN, 1987, p.40).

Em 1972, a General Motors revelou as condições da fábrica que considerava piloto para o futuro, em Ohio, Estados Unidos. Durante uma greve, os trabalhadores além de lutar pela redução do ritmo acelerado, exigem que alguma coisa tenha que mudar “na tediosa e monótona linha de montagem” (A fábrica entregaria 100 carros por hora e cada operário completava o trabalho em cada carro em 36 segundos). Um funcionário que frequentava as sessões de discussão a respeito da greve declarou que: “O que eles estão dizendo é que vocês têm que fazer alguma coisa. Não sei bem o que é, mas vocês têm que fazer alguma coisa” (Ibid.).

Semelhante a fábrica, na escola houve a taylorização da atividade profissional do professor (SACRISTÁN, 2000). A sua função faz parte de um dos compartimentos da educação. O currículo, além de não elaborado na escola junto à comunidade escolar, contemplando seus interesses, suas necessidades, é elaborado de forma repartida: uns planejam (os especialistas dos centros acadêmicos), outros produzem (empresas de materiais didáticos) e o professor aplica. E ainda:

A separação de funções em atividades cada vez mais especializadas, devido à complexidade do processo global de produção, para dirigir uma determinada realidade ou criar algo supõe o domínio técnico de aspectos parciais sem capacidade dos agentes para intervir no todo. (SACRISTÁN, 2000, p.154).

Assim, tendo participação apenas no final do processo educativo, tenho maior possibilidade de não enxergar o todo. Restringindo-me a apenas uma parte do todo: a execução.

Os professores não são donos de sua prática nem têm autonomia, pois não são os únicos agentes em sua configuração, e, inclusive, em níveis técnico-pedagógicos, já que não duvidamos da necessidade de que, na educação, intervenham controles sociais democráticos (SACRISTÁN, 2000, p. 154).

Além de não deter o controle do processo do conhecimento, como o trabalhador na fábrica, tanto o professor como o estudante não percebe sentido em suas atividades. No entanto, a comunidade escolar reunida em diálogo, poderia planejar seu currículo visando qual sociedade quer, quais interesses de quem compõem a comunidade, de que forma a escola por meio de conhecimento e recursos pode auxiliar quem está dentro dela. Sendo que

isso tudo poderia começar pela discussão de um assunto em que a comunidade escolar se vê envolvida.

Para Sacristán (2000, p.17):

Os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado.

Segundo Goodson, (1995 apud WILLIAMS, 1974, p. 17) o currículo: [...] “como qualquer outra reprodução social, constitui o campo de toda sorte de estratagemas, interesses e relações de dominação”.

Certamente por isso há tanta resistência, na escola, em analisá-lo, questioná-lo, refazê-lo e, conforme Ira Shor (1987) o currículo que reproduzimos, em geral, valoriza a estrutura da autoridade social dominante: “A educação é muito mais controlável quando o professor segue o currículo padrão e os estudantes atuam como se só as palavras do professor contassem”. (Freire e Shor, 1987, p. 21).

Sacristán (2000) considera ainda que o significado do currículo envolve os contextos em que este está inserido: 1) contexto de aula onde estão envolvidos os principais agentes da educação, livros, conteúdos, etc. 2) contexto pessoal e social constituído pelos interesses, experiências, aptidões que cada um traz para a aula, além do que se produz durante a aula. 3) contexto histórico escolar, construído pela escola, sua marca pessoal e sua prática curricular que lhe caracteriza institucionalizando-se ao longo do tempo. 4) o contexto político, à medida que envolve relações de poder e autoridade, a exemplo do que acontece fora do âmbito escolar. Leva em consideração também que as forças políticas e econômicas influenciam currículos, conteúdos e os métodos de desenvolvê-los. O currículo termina numa prática, é “a condensação ou expressão da função social e cultural da instituição escolar” (Ibid., p. 23).

O currículo não pode ser dissociado da prática educativa que diz respeito tanto a valores e ideias: a teoria, quanto a prática em si. A discussão de teoria e prática, dentro da prática educativa, envolve a melhora de qualidade da educação. Segundo Sacristán (Ibid.) esta se volta para a renovação curricular como instrumento de melhora, o que leva imediatamente a dois aspectos básicos “os conteúdos do currículo e a metodologia nas aulas”. No entanto, estes dois não são suficientes para a mudança da qualidade da educação por que a prática escolar é institucionalizada, abrangendo âmbitos que vão além das aulas, simplesmente. E o entorno onde a prática educativa se constitui, necessariamente, deverá ser considerado. Portanto, é preciso, em se tratando de uma (nova) proposta em educação, que se

leve em conta o referencial curricular para que não se sobreponha o “como ensinar” ao “o que se deve ensinar” que, conforme o mesmo autor, “o primeiro fica vazio sem o segundo”.

A escola seleciona a cultura que irá transmitir por meio de seu currículo, serve a interesses e isso se reflete no currículo. Currículo este, que relaciona princípios e realização dos mesmos e isso se concretiza na prática educativa. Talvez por isso,

Empreendem-se as reformas curriculares, na maioria dos casos, para melhor ajustar o sistema escolar às necessidades sociais e, em muito menor medida, para mudá-lo, embora possam estimular contradições que provoquem movimentos para um novo equilíbrio. (SACRISTÁN, 2000, p.18).

Para este autor, a desmotivação na escola, a exclusão como a evasão escolar, são problemas relativos ao currículo que se oferta e como se oferta aos estudantes. Quando estes não encontram ressonância de interesses na cultura da escola reagem com desmotivação, confrontos, fuga, etc. O currículo característico de cada instituição escolar serve para analisar o contexto da prática e como esta se sustenta. Um exemplo é o aceleração dos temas desenvolvidos levando à superficialidade e memorialismo, sem tempo para atividades alternativas que despenderiam mais tempo para sua realização. Essa é uma característica curricular que pode espelhar o que é qualidade de aprendizagem: a distância que se dá entre contexto social e escolar. (Ibid.).

A ausência de conteúdos valiosos é outro conteúdo, e as práticas para manter os alunos dentro de currículos insignificantes para eles são todo um currículo oculto. (SACRISTÁN, p.20).

A separação entre construção e execução do currículo com, não raras vezes, dotação de programas que obedecem a outros contextos, necessidades, valores, é analisada por Sacristán segundo dois eixos. De um lado, a ausência de uma discussão sobre a cultura trabalhada na escola através do currículo. Por outro lado, a elaboração ou reforma curricular concentra-se no âmbito do político e do administrativo. Assim, segundo esta análise, historicamente, a elaboração de reformas curriculares se dá fora do sistema educativo. Nesta dinâmica, as decisões, tomadas fora do contexto escolar, requerem uma linguagem compatível com o contexto escolar, sendo este o papel dos técnicos. Em geral, são os técnicos que adaptam “suas fórmulas úteis às exigências do administrador” (Sacristán, 2000, p.32). Nesta tradição não-democrática, centralizadora, e de pouco poder atribuído aos professores, perpetua-se a separação entre concepção e execução de currículos.

A administração pensa, planeja, decide, utiliza um modelo de “gestão” da educação a fim de estabelecer princípios de eficácia, produção, economia. Com isso:

Perde-se de vista a dimensão histórica, social e cultural do currículo, para convertê-lo em objeto gerenciável. A teoria do mesmo passa a ser um instrumento da racionalidade e melhora da gestão. (SACRISTÁN, 2000, P.46)

Somando-se a isso, está o que o currículo transmite. Em cada sociedade, valoriza-se certos aspectos culturais, dependendo do grupo e classe social dominante. Porém, um currículo igual (cultura selecionada) para os desiguais, gera resultados desiguais, considerando que estes possuem vivências extra-escolares bastante particulares. Isso deverá ser levado em conta quando se tomar conteúdos obrigatórios para todos num currículo, por exemplo. Isso porque, estudantes de meios sociais diferentes, terão probabilidades de obter êxitos diferentes. Desse modo, um currículo comum a todos não será suficiente para favorecer igualdade (ibid).

O exemplo mais comum é o currículo destinado aos grupos cujos estudantes de ensino médio preparam-se para o ingresso numa universidade, onde a maioria não pensa em ingressar. Neste caso, é frequente a evasão e/ou repetência escolar, como explica Sacristán (2000, p.65):

A seleção de um tipo de cultura com predomínio sobre outra induz os privilegiados, que se ligam com a cultura dominante, a adquirirem cada vez mais educação especializada, com todas as mutilações que a especialização comporta, e os menos favorecidos, ao fracasso escolar e ao distanciamento conseqüente do mundo cultural. Tarefa esta que não é precisamente fácil, se não se fazem esforços e se adotam medidas específicas, quando boa parte do professorado e dos mecanismos de desenvolvimento curricular, meios didáticos, livros-textos, etc. são à imagem e semelhança da cultura intelectualista e abstrata dominante.

Um exemplo que ilustra a intencionalidade do currículo é dado por Goodson (1995, p. 25) ao descrever um artigo de David Layton contido em *Science for the people* onde relata o início da formação do currículo de ciências, na Inglaterra, por volta de 1860, denominado de “Ciências das coisas comuns”.

O currículo das “Ciências das coisas comuns” partia dos conhecimentos que o estudante trazia de sua realidade para embasar as aulas da ciência escolar, ao que consta com bons resultados, e, aplicado nas escolas, freqüentadas pelos filhos de operários. No entanto, não interessava à ordem dominante inglesa essa concepção em que os filhos da classe operária obtinham bons resultados, desempenho esperado dos filhos das classes ricas. Goodson (1995),

ao descrever o relatório da Associação Britânica para o Avanço da Ciência, refere que este relatório:

[...] refletiu maior consciência de um sério problema, ou seja, que a educação científica em nível elementar estava se saindo muito bem, particularmente em relação ao desenvolvimento da capacidade de raciocínio, ao passo que – era uma ameaça para a hierarquia social – um correspondente desenvolvimento não acontecia na classe superior. (GOODSON apud HODSON, 1987, p.26).

E acrescenta um exemplo:

[...] mancando, um menino pobre adiantou-se para dar sua resposta. Coxo e corcunda, rosto pálido e macilento, era nítida nele uma história de pobreza, com suas conseqüências... Mas ele deu resposta tão lúcida e inteligente, que nas pessoas brotou um duplo sentimento: admiração, face aos talentos do menino; vexame, porque em alguém da mais baixa das classes inferiores fora encontrada, quanto a assuntos de interesse geral, mais informação do que em gente que, socialmente, era de classe muito superior (Ibid., p.26)

E conclui:

Situação nociva e perversa seria esta de uma sociedade em que pessoas relativamente desprovidas das benesses da natureza fossem, quanto à capacidade intelectual, geralmente superiores aos que, socialmente, estão acima delas (Ibid.).

Após a declaração da Associação Britânica para o Avanço da Ciência, a ciência saiu do currículo elementar voltando aproximadamente vinte anos depois, mas com outro perfil:

Uma versão diluída de ciência pura, ciência de laboratório, fora aceita como visão correta de ciência, visão que, em grande parte, persistiu não contestada até os nossos dias. A ciência, como disciplina escolar, foi vigorosamente redefinida para se tornar, quanto à forma, semelhante às demais disciplinas do currículo secundário – pura, abstrata, um conjunto de conhecimentos inseridos como relíquias em compêndios e livros de texto (GOODSON, 1995, p. 26).

Em síntese, a ciência voltou desconectada da experiência de vida do estudante.

Para Sacristán (2000), a separação entre o currículo da escola e o meio externo a ela, é devido à seleção de conteúdos e procedimentos escolares obsoletos, agravando-se, ao passo que, o estímulo cultural fora do ambiente escolar é maior, mais atrativo e influente. Isso faz com que a escola perca valor para o estudante frente ao poder de atração do meio exterior em relação ao escolar. Essa dissociação traz conseqüências diferentes para diferentes grupos de estudantes. Para os que procedem de meios de nível cultural considerado inferior, a escola torna-se desprovida de significado levando à desmotivação, à evasão e outras formas de

resistência. Embora esta continue sendo “fonte de validade acadêmica e profissional” frente ao objetivo do mercado de trabalho e relações sociais.

O currículo escolar, frente a toda essa concorrência exterior, talvez esteja perdendo o monopólio da transmissão de certos valores culturais explícitos, mas reforça, por isso mesmo, outras funções do currículo oculto da instituição escolar: socialização, inculcação de pautas de comportamento, valores sociais, validação para subir pela pirâmide social, etc. (SACRISTÁN, 2000, p.74).

Para este autor, um currículo organizado por áreas de conhecimento e experiência dos estudantes, proporciona uma aprendizagem mais interdisciplinar, mas exige docentes com formação desse tipo. No entanto, a formação docente também foi parcelada dificultando um trabalho mais integrado e de equipe.

A especialização dos professores em parcelas do currículo é uma manifestação da progressiva taylorização que o currículo experimentou, separando funções cada vez mais específicas a serem exercidas por pessoas distintas. (SACRISTÁN, 2000, p.78).

A ausência de conhecimentos integrados de um currículo satisfaz às exigências na escola, mas não para a vivência do estudante fora. A perda de competências e conhecimentos pelos docentes, desprofissionalizando-os, delimita a interação entre teoria e prática conforme o poder de determinação dos que concebem o currículo.(Ibid.).

Configura-se um modelo de profissional “executor” e adaptador de normas e diretrizes ao qual resta escasso espaço de desenvolvimento. Os modelos de inovação centralizada por via burocrática são expressões dos modelos de controle no processo, sob o pressuposto de que a capacidade técnica em educação reside na burocracia que difunde os modelos pedagógicos. (SACRISTÁN, 2000, p.142).

Essa postura (de executor) reforça um individualismo profissional que promove a dependência de modelos vindos de fora e dificulta o desenvolvimento de “espaços coletivos de profissionalização nas escolas” (SACRISTÁN, 2000, p.143).

Por um outro viés, há a capacidade dos professores em analisar os significados da cultura que deverá chegar aos estudantes através do currículo vindo de fora. Se, por meio do currículo se exerce uma socialização através das práticas escolares, qualquer currículo ou reforma deste deverá considerar o poder de transformação dos professores. (Ibid.).

O caráter radicalmente indeterminado da prática sempre colocará a responsabilidade do professor e sua capacidade para “fechar” situações, ainda que estas não sejam definidas por ele.(SACRISTÁN, 2000, p.167).

O que o professor decide refere-se à concretização das características que terá sua prática e isso depende dos padrões que lhe foram fornecidos, nos quais foi socializado e formado profissionalmente. A autonomia que os sistemas educativo e curricular deixam, aos professores, é onde desenvolverão sua profissionalização, aquela (autonomia) existe, mas suas limitações também.

Isso é uma opção e o resultado de situações históricas, referenciais políticos e práticas administrativas e de um nível de capacitação no professorado. (SACRISTÁN, 2000, p.168).

Os limites da autonomia nem sempre são evidentes. Há professores que os identificam e procuram resistir. No entanto, há professores que os interiorizam e convivem bem com eles. Dentro dessas possibilidades que a função profissional pode ser encarada como a de um “planejador do conteúdo de sua própria atividade”. (Ibid.).

E essa nova imagem não só é mais adequada com a realidade dos fatos e com a convivência de uma proposição liberadora dos professores, para que progressivamente tenham maior controle sobre sua própria prática, como também é exigida inclusive pelas próprias necessidades educativas dos alunos. Quem, a não ser o professor, pode moldar o currículo em função das necessidades de determinados alunos, ressaltando os seus significados, de acordo com suas necessidades pessoais e sociais dentro de um contexto cultural? (SACRISTÁN, 2000, p.168).

Ao adotar uma postura passiva frente ao currículo vindo de fora, o professor acolhe uma seleção de conteúdos feita segundo interesses de fora do ambiente da comunidade escolar. Quais as conseqüências que esse currículo traz para estudantes e professores das classes mais pobres? Ira Shor chama de “greve de desempenho” ao desinteresse dos estudantes americanos contra o currículo oficial que professores e administradores recusam-se a mudar, uma estrutura que não promove o trabalho intelectual desses estudantes.

Mas esse padrão de relações curriculares foi sendo reproduzido e, repetidamente, aceito devido aos professores pensarem que uma outra educação pudesse não ter caráter tão rigoroso quanto à educação de transmissão de conhecimentos ou por que a pedagogia de transferência dispõe tudo de antemão e só lhes pede que sigam em frente passo a passo (FREIRE e SHOR, 1987). Mas qual é o rigor do currículo oficial?

O rigor do currículo padrão é o cumprimento mecânico do currículo, é o processo mecânico de aprendizagem, onde se reproduz um currículo pensado fora da escola, autoritário e que traduz a desconsideração na capacidade de estudantes e professores provocando a perda de autonomia dos agentes da educação. (Ibid).

De acordo com Paulo Freire (1987) quando, no ato de aprender, eu conseguir causar algum mal-estar ou incerteza no meu interlocutor então estarei sendo rigoroso. O rigor, nas palavras de Ira Shor (Ibid., p.14) é:

[...] um desejo de saber, uma busca de resposta, um método crítico de aprender. Talvez o rigor seja, também, uma forma de comunicação que provoca o outro a participar, ou inclui o outro numa busca ativa.

O rigor de ser fiel à transmissão mecânica do conhecimento, à repetição autoritária de um currículo escrito fora do âmbito escolar pode estar provocando evasão e repetência, entre outros problemas que se enfrenta no dia-a-dia. O rigor a que Freire se refere é o de busca de conhecimento, busca de saber mais, encorajamento a se responsabilizar pela própria formação, de si e da sociedade. (Ibid., p.99).

Uma certa quantidade de informação transferida a um certo número de alunos num dado período de tempo equivale a rigor, a dinheiro da escola bem gasto, e a salários de professores bem ganhos. Você vê como a “cultura dos negócios” está por trás do “rigor” tradicional?

O rigor precisa de liberdade para desvendar, desobscurecer a estrutura dominante internalizada e naturalizada nas relações. Cabe aos agentes do processo educativo a posição de escolher a quem favorecer. Preciso interpretar a realidade em que me encontro, preciso fazer isso para dialeticamente interagir com meus estudantes, ser rigorosa exige entender as causas do que estou conhecendo e para isso preciso estar desafiada a tal.

Sinto-me desafiada na medida em que o que desejo conhecer interessa-me, move-me na busca de. Ainda em Freire, estudante e professor aprendem e reaprendem juntos:

[...] o educador refaz a sua “cognosibilidade” através da “cognosibilidade” dos educandos. Isto é, a capacidade do educador de conhecer o objeto refaz-se, a cada vez, através da própria capacidade de conhecer dos alunos, do desenvolvimento de sua compreensão crítica (Ibid., p. 124).

Portanto, o processo do conhecimento não se dá por simples transmissão de conhecimentos por parte do professor, que sabe tudo, ao estudante que está vazio de conhecimento, esperando para conhecer o saber do professor.

Para ser desafiado, o objeto do conhecimento deve instigar a vontade de querer saber mais. O “querer conhecer” que leva ao desvendamento da realidade em que estudante e professor estão inseridos.

[...] o querer conhecer, a dimensão do desafio gerado, considerando que o mundo do educando e da comunidade escolar são objetos de estudo, de compreensão, de busca, de superação, elementos fundamentais para o engajamento, potencializando a aprendizagem e a constituição de uma cultura de participação (AULER, 2007).

Paulo Freire fala da curiosidade epistemológica que envolve o querer saber do estudante e este querer saber será despertado se envolver algo do seu mundo, que influenciará suas relações tanto dentro quanto fora da escola, significados, interesses dele. Ao ser despertado esse interesse, ele terá o querer de buscar saber mais, aprofundar o entendimento, estará sendo rigoroso.

Por exemplo, se estou deste lado da rua e quero ir para o outro lado, tenho que atravessar a rua. Isto significa que é absolutamente impossível chegar ao outro lado, começando de lá para cá. Cada chegada provém do ponto de onde começamos nunca é o mesmo ponto aonde chegamos!... Devemos oferecer aos alunos o seu lá como o ponto a partir do qual começamos o ensino transformador para chegar aqui (FREIRE e SHOR, 1987, p. 185).

A escola que existe é a do currículo vindo de fora, feito por interesses fora dela, muitas vezes, longe dos interesses, portanto, de quem frequenta essa escola. Quero que o estudante saiba tudo ou praticamente tudo de uma lista de conteúdos feita por especialistas em um centro acadêmico, a exemplo do que acontece na escola investigada que segue a listagem de conteúdos do Programa de Ingresso ao Ensino Superior (PEIES), e se ele questiona, muitas vezes, a razão propedêutica vem à tona: “isso estará na prova do PEIES e no vestibular”.

No processo de conhecimento, é fundamental o “querer conhecer” e esse querer está ligado à motivação do estudante. O estudante não tem motivação na escola, mas encontra grande motivação fora desta.

A escola não está incluindo o outro, a participar, a buscar conhecer. Talvez, por isso, não haja motivação, mas muitas vezes, evasão. A motivação que temos na escola é a motivação a que Freire (Ibid) chama de motivação extrínseca. Ira Shor (Ibid., p. 15) ao falar do contexto americano na década de 80 diz:

O currículo padrão lida com a motivação como se esta fosse externa ao ato de estudar. As provas, a disciplina, os castigos, as recompensas, a promessa de emprego futuro são considerados os motores da motivação, alienados do ato de aprender aqui e agora.

A motivação acaba sendo a promessa de que no futuro será melhor, ou seja, é preciso estudar hoje para ter um bom futuro amanhã. Se o que se estuda hoje não tem haver com seus interesses ou melhorar suas relações com seu mundo, no futuro servirá.

Na medida em que o estudante quer conhecer, está motivado a isso e ficará muito mais se esse conhecimento tem haver com seu mundo, quer dizer, o objeto do conhecimento tem relação com a sua realidade e com as relações que são travadas na sociedade. Por isso mesmo não pode ser um processo neutro, o processo do conhecimento. Deverá partir do *cá* do estudante que é seu mundo vivido, e este é que media a relação entre professor e estudante, a se chegar *lá*, na autonomia de produzir ou transformar a sociedade que queremos.

Até agora, recebendo currículo de fora, a escola está enfrentando problemas onde não encontra um caminho que vislumbra uma solução. Construir o próprio currículo implica em uma posição política, posição de buscar qual sociedade quem está na escola quer viver, qual mundo pretende fazer parte e em como fará para construí-lo. Com esforço de quem, trabalhando como, de que forma.

Se o currículo for inventado por especialistas, fora da escola, não terá contemplado o que as pessoas, os sujeitos de dentro, que formam a escola querem para si e para os com quem convivem. Além da negação da inventividade, da criatividade do professor, o currículo de cima para baixo, isenta o professor de interpretação. Segundo a forma tradicional de ensino, a realidade não está aí para ser interpretada ou mudada, mas para ser descrita, observada (Ibid).

Não interpretando, tanto professor como estudante, também não vêem urgência em mudanças. E o ciclo de passividade segue tendo sobressaltos quando alguma ingerência com questões como a evasão surgem.

E o fazer, criar, construir implica em ter rigor. Só há rigor se, de fato, são exercidas essas ações e se exercidas é por que há motivação a isso, e a motivação implica em querer procurar o algo mais, o mais saber, o conhecer. Isso leva a um crescer, um mudar e não acontece quando apenas observamos.

Nós nos tornamos algo mais porque estamos aprendendo, estamos conhecendo, porque mais do que observar, estamos mudando. Para mim, esta é uma das conotações do rigor criativo na educação dialógica, uma das conotações mais importantes. Se você não muda, quando está conhecendo o objeto de estudo, você não está sendo rigoroso (Ibid., p. 104).

O conhecer, além da dimensão individual, implica em ação social. Para Freire (1986) ao me aproximar do objeto do conhecimento, através da interpretação além da observação, percebo que não tem um fim em si, mas uma relação com um todo do qual faz parte. Esse é um outro modo de ser rigoroso, interpretar a realidade. “Quanto mais minha observação vai além de uma mera descrição ou opinião sobre o objeto e chego a um estágio em que começo a conhecer a razão de ser que explica o objeto, tanto mais eu sou rigoroso” (Ibid., p. 104).

Em síntese, defendo um currículo que tenha como ponto de partida a experiência de vida dos estudantes. Assumo perspectiva curricular que se aproxima de postulações freireanas, na qual os problemas, os temas, presentes na vida dos sujeitos, sejam objetos de estudo, sendo, por exemplo, as várias disciplinas que compõem este currículo, algo como “ferramentas culturais” para a decodificação, para a compreensão e enfrentamento destes problemas.

4 ENCAMINHAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO

A pretensão da pesquisa foi iniciar a construção de um entendimento, fundamentado teoricamente, sobre a evasão de uma escola da Rede Estadual de Ensino, no interior do Rio Grande do Sul, da qual faço parte. O entendimento dessa realidade serve para avaliar minha prática profissional no complexo contexto em que está inserida esta escola. Portanto, não se trata da escolha de uma escola aleatoriamente, mas o lócus que, além de despertar meu interesse por sua importância na minha vida, também despertou reflexões. Reflexões que me levaram à formulação do problema de pesquisa: qual (is) a(s) causa(s) da evasão escolar, no Ensino Médio, do Instituto Vicente Dutra, na cidade de Júlio de Castilhos?

O objetivo da pesquisa foi investigar e discutir possíveis causas da evasão escolar junto a estudantes da referida escola, bem como identificar redimensionamentos que contribuam para enfrentar este problema.

Dessa maneira, pelo que o tema configura, ou seja, a exigência de um olhar não apenas quantitativo, mas de atenção sobre seu contexto e, para auxiliar na compreensão das informações, indagações, significações e reflexões que a investigação trouxe à tona, houve a necessidade do amparo da abordagem qualitativa de pesquisa, a qual, por meio da compreensão das inter-relações de um contexto, possibilita a compreensão do significado de um comportamento. (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998 apud PATTON, 1986).

Alves-Mazzotti (Ibid.) destaca que a principal característica das pesquisas qualitativas “o fato de que estas seguem a tradição compreensiva ou interpretativa” além do que “a compreensão do significado de um comportamento só é possível em função da compreensão das inter-relações que emergem de um dado contexto”. Sendo assim, na interação com os sujeitos investigados é possível (eu e eles) construirmos novas compreensões que possam vir a surgir a partir da reflexão. O que significa, segundo Alves-Mazzotti (1998), que o comportamento das pessoas precisa ser desvelado, conhecê-lo não ocorre de imediato, considerando que agem conforme seus valores, sentimentos, crenças.

Pelo modo como se configura o trabalho, a pesquisa qualitativa levou à definição pelo estudo de caso que, para Stake (1999, p.16) “é algo específico, algo complexo, em funcionamento”, características que cabem aqui devido à complexidade que envolve aspectos relacionados com a escola como a evasão escolar. Salvo demais características, o estudo de

caso interessa “porque necessitamos aprender sobre este caso particular”⁹ (Stake, 1999, p. 16). Logo, preciso compreender o problema que elegi dos que enfrento na minha atuação profissional, para melhor entendê-lo.

Assim, passo a delimitar o caminho que percorreu a pesquisa.

4.1 Caracterização do espaço da pesquisa

A pesquisa feita, norteando-se nas compreensões dos sujeitos investigados, foi buscar subsídios que auxiliam na construção do desvendamento sobre a realidade específica em que centralizei a investigação. Desse modo, ir a campo significou rumar às reflexões que teoria e prática despertaram. A literatura deu suporte à compreensão do que foi encontrado junto aos sujeitos da investigação, contribuindo para auxiliar na apreensão das percepções dos estudantes, e minhas também. Portanto, o que foi apreendido, junto aos sujeitos da pesquisa, trouxe, inevitavelmente, novas significações.

A pesquisa foi realizada na escola na qual trabalho, no município de Júlio de Castilhos, localizado a aproximadamente 60 quilômetros de Santa Maria, região central do Estado do Rio Grande do Sul. O município caracteriza-se por uma economia agropecuária, embora muitos direta ou indiretamente, dependam do comércio.

O Instituto Estadual de Educação Vicente Dutra, a escola em questão, recebeu tal nome em 1975, resultado da unificação do Colégio Estadual Castilhense, da Escola Normal Dr. Júlio Prates de Castilhos e Escola Vicente Dutra de 2º Grau. Tendo sido criado com esta última denominação em 1972 com auxílio de políticos da cidade. No município de Júlio de Castilhos, o ensino público de 2º Grau (atualmente denominado de Ensino Médio) iniciou em 1962 com a criação da Escola Normal Dr. Júlio Prates de Castilhos e, em 1963, foi autorizado o Curso Científico. A partir de 1972, com a criação da Escola Vicente Dutra de 2º Grau, os Cursos Normal e Científico passaram para o prédio da escola atual. Em 2007, o Instituto possuía 1.025 estudantes e 78 professores, funcionando em três turnos, com mais de 30 turmas de alunos. Os estudantes estavam distribuídos nos cursos que iam desde o Ensino Fundamental – primeira a quarta séries, o Ensino Médio, Curso Normal, Ensino Médio – Modalidade Educação de Jovens e Adultos e Curso Técnico em Informática – Pós Médio. Em

⁹ Tradução minha [... porque precisamos aprender sobre esse caso particular...]

2009, por diversos fatores, o número de estudantes e professores está reduzido além de não haver mais o Ensino Fundamental incompleto que passou a ser de responsabilidade do município. O corpo docente é constituído por professores com Licenciatura Plena, sendo que entre eles há alguns com cursos de especialização e mestrado. (VICENTE DUTRA, 2009).

A infra-estrutura é composta por sala lúdica, laboratório de ciências, sala de audiovisual, sala de leitura, laboratório de informática, biblioteca, dois salões de eventos, quadra esportiva não coberta, pista de atletismo, salão de educação física, oficina de artesanato, sala de teatro e o Departamento Tradicionalista Gaúcho Estampa do Rio Grande (o DTG). Tudo isso distribuído em 14 hectares. (Ibid.).

Aos estudantes que, já tendo concluído o ensino médio, têm interesse de fazer o curso normal é oferecido o aproveitamento de estudos o qual ocorre por meio da formação de turmas especiais, semestralmente, e as aulas são no turno que há maior procura por parte da comunidade. (Ibid.).

O ano letivo, no período que abrange a pesquisa, era dividido em bimestres e as disciplinas em módulos de quarenta minutos. Durante o ano, há recuperação paralela de estudos na qual constam conteúdos cujos objetivos os estudantes não alcançaram, sendo oferecida a substituição de escores durante os bimestres. Aos que estiverem com frequência abaixo do que a lei exige, são oferecidas “atividades compensatórias como: leituras, trabalhos bibliográficos, participação em atividades culturais, esportivas, comunitárias e assistenciais”. (Ibid.).

A escola ainda oferece cursos livres para a demanda das necessidades de formação e aperfeiçoamento da comunidade e estudantes dos cursos frequentados na instituição (Normal, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos). (Ibid.).

Segundo o Plano Político Pedagógico, o currículo deverá ser “ordenado através dos Planos de Estudos” e a base curricular é substituída pelos planos de estudos que são “uma forma abrangente de planejar o processo educativo visando à integração e a valorização das inter-relações às diferentes áreas do conhecimento”.

A escola propõe que as famílias sejam “co-responsáveis” no processo educativo tendo também apoio do conselho escolar, grêmio estudantil (desativado durante o período abrangido pela pesquisa), conselho de pais e mestres e grupo representativo docente. Embora haja dificuldade do comparecimento dos pais do interior do município por incompatibilidade de horários destes com a escola.

O Instituto possuía, no período estudado, alguns projetos como curso de informática para estudantes do município no período da tarde, possuía ainda projeto de acesso à internet

para a comunidade escolar com orientação de um professor. Além de um projeto de curso básico de informática para os professores. Em 2007, houve o projeto de digitação básica oferecido aos estudantes do ensino médio, educação de jovens e adultos e comunidade.

Entre as atividades extra-classe da escola, estão celebração de ação de graças, gincanas, apresentação de grupos de teatro de fora da cidade e da escola, escolha da rainha da escola, caminhadas pela paz, mostra de trabalhos, festa junina, mateada organizada pelo Departamento Tradicionalista Gaúcho da escola, Estampa do Rio Grande. Essas atividades são pontuais, ou seja, ocorrem em determinadas datas como aniversário da escola, semana do gaúcho, semana da pátria, são atividades fora da rotina da instituição.

Acrescentando a isso, a escola participou em etapas municipal, regional e, por vezes, estadual de jogos como o JERGS, nas modalidades basquete, futebol de campo, futsal, handebol, voleibol, atletismo, salto em altura, salto em distância, arremesso de peso, revezamento quatro por cem. Essas informações se referem ao ano de 2007.

Além disso, a escola é credenciada no Programa de Ingresso ao Ensino Superior (PEIES), conforme já foi mencionado, desde 1995, seguindo a listagem de conteúdos sugerida pela Universidade Federal de Santa Maria.

4.2 Sujeitos da pesquisa

Tendo trazido algumas características do Instituto Vicente Dutra, local escolhido para investigação, passo a identificar e definir os sujeitos da pesquisa. Neste intuito, “acabei deparando-me” com o “arquivo morto”. Denominado dessa forma por ser pouco ou não procurado. É onde ficam as informações sobre os estudantes que saíram da escola sem terem retornado. No âmbito desta linguagem metafórica, quem morreu para quem? O estudante para a escola ou a escola para o estudante?

Iniciei por pesquisar o ano de 2005 até o de 2007. No ano de 2008, a evasão aumentou novamente sendo que a direção, nas férias, chamou os pais dos evadidos para cancelar a matrícula a fim de não constar um número muito mais alto da evasão. Minha intenção era acrescentar as informações do ano de 2008 à investigação, porém, o número de evadidos estaria camuflado, uma vez que estes estariam distribuídos entre os cancelados.

No quadro 1.2 está esquematizada, respectivamente, a situação dos estudantes no universo do Instituto Vicente Dutra, constando o total de matriculados, o total de evadidos do

primeiro ano do Ensino Médio, nos anos de 2005, 2006 e 2007, obtidos no próprio Instituto Vicente Dutra.

Ano	2005	2006	2007
Total de matriculados	771	489	577
Total de evadidos no Ensino Médio	60	88	85
Total de evadidos no 1º ano do Ensino Médio	48	82	58

Quadro 4.1 – Situação dos estudantes do curso de Ensino Médio do Instituto Vicente Dutra entre os anos de 2005 e 2007

O quadro 1.2 evidencia oscilações no número de matriculados nos referidos anos. Variando, conseqüentemente, o dos evadidos. É desse ponto que parto para delinear a investigação.

Ao analisar os índices de evasão do período pesquisado, chamou-me a atenção o alto índice de evasão escolar no primeiro ano em relação ao total de evadidos. Por isso, o primeiro ano do Ensino Médio foi priorizado como foco da pesquisa. Além disso, foram considerados sujeitos da pesquisa aqueles estudantes que evadiram e não retornaram para concluir, nem nesta e nem em outra instituição de ensino.

	2005	2006	2007
Evadidos ↔ escola	6,2%	18%	10,05%

Quadro 4.2 – Porcentagem de evadidos do 1º ano em relação ao total de matriculados em todo o curso de Ensino Médio do Instituto.

	2005	2006	2007
Evadidos ↔ 1º Ano	80%	93,1%	68,2%

Quadro 4.3 – Porcentagem de evadidos do 1º ano em relação ao total de evadidos do Ensino Médio do referido Instituto.

O quadro 1.3 refere-se à porcentagem de evadidos do primeiro ano em relação ao total de matriculados no ensino médio. No quadro 1.4, aparece a porcentagem de evadidos, no primeiro ano, em relação aos evadidos de todo o ensino médio. Os três quadros sintetizam altos índices de evasão no primeiro ano.

O número de estudantes, do primeiro ano do ensino médio, que evadiram e não retornaram, foram 188 estudantes (nomes obtidos no arquivo morto). Com a listagem desses nomes, submeti cada um ao sistema de informática da escola, constatando que 91 estudantes já haviam concluído ou estavam matriculados em outro curso da própria escola, ou transferidos de cidade. Logo, ficaram 97 estudantes. Destes, 13 nomes apareciam repetidos na lista, ou seja, 13 estudantes haviam evadido no mínimo duas vezes durante o período pesquisado. Assim, cheguei a um conjunto de 84 estudantes, pré-selecionados para a investigação.

A partir daí, fui a busca dos 84 estudantes pré-selecionados. Para auxiliar na procura, resolvi pedir ajuda de meus atuais estudantes. Expliquei do que se tratava e lancei a lista com os nomes que procurava. Imediatamente obtive ajuda. Diziam que alguns haviam mudado de endereço, quem tinha ido embora, outros que tinham dúvidas de como chegar ao lugar que eu buscava, mas que iriam descobrir e informar-me. Mesmo que tivesse a informação que havia estudantes da lista que tinham ido embora da cidade, procurei confirmar por meio de telefone com os próprios sujeitos ou com familiares.

Deste conjunto de 84 estudantes, 24 sujeitos responderam ao primeiro instrumento de pesquisa, um questionário, que será explicitado posteriormente. O contato com os outros 60 ficou comprometido por várias razões: não encontrá-los no endereço, haviam ido embora da cidade, já haviam concluído o Ensino Médio (Estudantes que o concluíram por meio das provas da Secretaria Estadual de Educação e que continuavam figurando no arquivo morto), não devolveram o questionário, ou foram para outra instituição. Além disso, os endereços de três estudantes evadidos não existiam.

Um dia após ter solicitado auxílio dos estudantes para a localização dos evadidos, aconteceu um fato interessante. Havia um estudante esperando-me na porta da escola, a fim de responder ao questionário. Disse-me já ter concluído o Ensino Médio em Santa Maria. Assim, não foi incluído entre os sujeitos da investigação (este se concentrava nos estudantes que evadiram e não retornaram). Mas minha maior dificuldade seria encontrar os estudantes dos assentamentos¹⁰. Porém, nos dias que se seguiram, estes entraram em contato comigo.

¹⁰ Terra desapropriada pelo governo onde agricultores, em geral pertencentes ao MST, fixam residência e de onde tiram seu sustento.

Num dos assentamentos, que se localiza a cerca de 30 km da cidade eu procurava cinco estudantes. Destes, um rapaz e uma moça, são irmãos de um estudante da escola. O rapaz veio procurar-me na escola com um terceiro que eu também procurava. Houve três desencontros até conseguir encontrá-lo e explicar o porquê de estar a sua procura. Isso me deixou um pouco constrangida porque sabia que este rapaz tem mais de dois empregos e seu tempo é escasso, mas foi com alegria e solicitude que veio a meu encontro, quatro vezes.

A presteza e acolhida de todos que encontrei e dos que ajudaram na busca dos sujeitos da pesquisa, foi algo bastante peculiar. Havia estudantes em que, ao chegar a suas casas, esperavam-me há até dois dias, pois algum estudante meu ou parente deste já havia comunicado que eu estava à sua procura. A acolhida foi sempre saudosa e com alegria. Além disso, já no primeiro contato, a conversa durante a entrega dos questionários, provocou um olhar sobre minha prática, sobre meu próprio fazer na escola. Pude perceber a realidade fora da escola (o que eu, enquanto professora, não vejo e até então não levava em consideração), o que eles trazem ao chegar à esta: uma vida diferente da escola, muitos em vilas de precárias condições, convivendo com prostituição, drogas, violência.

Procuro enxergar meu estudante num contexto mais amplo que seu lugar na carteira da escola. Isso faz com que, hoje, eu procure me envolver mais com ele em aula. É fato, que eu já havia constatado e que ocorre na vivência de professora, que reaprendemos em aula o que já havíamos aprendido, muitas vezes. Minha proposta, hoje, é de reaprender com eles e não apenas ensinar. Proposta que os surpreende, na maioria das vezes. E também exige, nas pequenas brechas que o currículo permite, que os assuntos a discutir, em aula, sejam vinculados ao mundo que eu e eles vivenciamos depois da escola.

4.3 Os instrumentos de pesquisa

Para auxiliar-me na visão do contexto, acima referido, lancei mão de questionário e entrevista semi-estruturada que foram os instrumentos utilizados na pesquisa. O questionário cumpre com a função, nesse caso, de fazer um levantamento sobre a realidade do estudante, suas condições, de forma a situá-lo num contexto que permita uma melhor análise das informações que trará para a investigação.

O questionário, (APÊNDICE B), consta de 10 itens versando sobre informações sócio-econômicas dos estudantes, como idade, lugar onde mora, ocupação, etc. Além das causas que

levaram o estudante a abandonar a escola. Junto ao questionário entreguei ao estudante o termo de consentimento para utilizar suas informações como subsídios na minha dissertação. Desse modo, ao responder o questionário os estudantes evadidos foram identificados por meio do termo de consentimento, isso facilitou ir ao encontro dos selecionados para a entrevista semi-estruturada.

Logo, a primeira aproximação, para a identificação das causas da evasão, foi o questionário (APÊNDICE B). Este “consiste em um conjunto de questões pré-elaboradas, sistemática e sequencialmente dispostas em itens que constituem o tema da pesquisa, com o objetivo de suscitar dos informantes respostas por escrito ou verbalmente” (CHIZZOTTI, 2006). Sendo assim, o questionário além de instrumento preliminar de levantamento de informações para a pesquisa, serviu, também, para identificar quem seriam os estudantes a serem posteriormente entrevistados, meu segundo instrumento de pesquisa (APÊNDICE C), utilizado para aprofundar as significações apreendidas com o questionário.

No quadro 1.5, estão os sujeitos que responderam ao questionário e que foram selecionados para a entrevista semi-estruturada:

Identificação dos sujeitos investigados	Motivo exposto no questionário para ter evadido
Entrevistada um (E1), 21 anos, trabalha em casa e cuida da mãe doente.	Ia rodar e “infelizmente não entendia as matérias de química e física”.
Entrevistada dois (E2), 19 anos, dona de casa.	Não gostava da escola, era “escola de bundinhas” onde há preconceito por quem é mais pobre.
Entrevistada três (E3), 21 anos, ex-moradora do assentamento da Ramada. Trabalha de babá.	Reprovou três vezes, “depois de três anos tentando passar para o segundo ano fiquei com vergonha”...
Entrevistada quatro (E4), 23 anos. Trabalha de babá.	“Eram muito difíceis as matérias que eram passadas”.
Entrevistada cinco (E5), 19 anos, dona de casa.	“Períodos muito longos”.
Entrevistada seis (E6), 20 anos, atendente de farmácia.	“Períodos muito longos”. Mesma resposta da entrevistada anterior.
Entrevistado sete (E7), 24 a, morador do assentamento da Ramada.	“Por motivo de desinteresse, não via futuro nos estudos”...
Entrevistado oito (E8), 19 anos, vendedor.	“O que tinha fora da escola me chamava atenção... ou devia ter alguma coisa lá dentro da escola que não me chamava a atenção”.

Quadro 4.5 – Identificação dos sujeitos alvo da pesquisa sobre evasão escolar.

Com base nesse quadro que identifiquei os donos das falas, posteriormente, na análise dos resultados. Por exemplo, o entrevistado um será designado “E1” e assim sucessivamente.

Sobre a análise dos questionários, o critério para a escolha dos estudantes, selecionados para a entrevista semi-estruturada, foi a atribuição de fatores intra-escolares (quadro 1.5) para causa da evasão. Neste sentido, destaca-se: dificuldades em entender certas matérias, a falta de interesse pelo que é feito na escola, a pressa com que os assuntos são estudados, entre outros. Dessa forma, foram selecionados os oito estudantes, caracterizados acima, para fazer a entrevista. De acordo com pesquisas já realizadas, as causas da evasão são multifatoriais, no entanto, no âmbito dessa dissertação, considero relevantes questões intra-escolares que se relacionam ao lugar onde estou, de onde eu e quem está comigo poderá agir.

De forma complementar ao questionário, no sentido de aprofundar dimensões emergentes, passou-se à entrevista semi-estruturada. Considerando que, haveria a possibilidade de estabelecer uma maior informalidade que pode levar a uma maior aproximação com o entrevistado. A entrevista semi-estruturada parte de questões despertadas pela teoria que interessa à pesquisa e essas questões vão desencadeando outras à medida que se recebem as respostas do investigado (TRIVIÑOS, 2008), servindo, dessa forma, à finalidade da investigação, pois na interação que este recurso proporciona é possível obter informações mais relevantes.

Segundo Alves-Mazzotti (1998), na entrevista semi-estruturada, “o entrevistador faz perguntas específicas, mas também deixa que o entrevistado responda em seus próprios termos”. Estas “perguntas específicas”, na presente pesquisa, resultarão da interação entre elementos teóricos (revisão bibliográfico-documental) e empíricos (dimensões do questionário a serem aprofundadas). Portanto, a entrevista semi-estruturada somente pôde ser elaborada após a análise dos resultados do questionário.

As entrevistas foram gravadas com o consentimento dos estudantes entrevistados e, logo após, transcritas. O tempo de duração variou, sendo que as entrevistas de maior duração foram as dos dois últimos entrevistados, em torno de uma hora a uma hora e meia. Depois de transcritas, fui novamente até os entrevistados para que lessem suas entrevistas reafirmando seu consentimento em usar suas falas. Estes, sem exceção, ao lerem fizeram questão de não modificar nada do que disseram.

Cabe ainda ressaltar o fato de que mantive as falas na linguagem coloquial dos estudantes por ser, longe de um empecilho na análise da investigação, um modo de facilitar o entendimento do sentido do que queriam dizer. Assim, descrevi, na transcrição, risos, interjeições, silêncio, as manifestações, na íntegra, dos estudantes.

As entrevistas foram realizadas nas próprias casas dos estudantes e uma na escola Vicente Dutra. Sem exceções, todos foram receptivos à entrevista não demonstrando constrangimentos em falar ou por ser assegurado o anonimato ou porque entre as causas de abandonar estão fatores de dentro da escola e queriam expressar isso. O poder de ser ouvido foi importante motivo das falas.

A fim de captar as significações dos estudantes frente ao problema da evasão escolar que, segundo Chizzotti (2006) podem estar claras ou ocultas e ser apreendidas através de técnicas apropriadas, foi escolhida a análise de conteúdo para traduzir as percepções/significações dos estudantes.

Assim, estarei usando a análise de conteúdo temática que parte de temas que emergem, nesse caso, das falas das entrevistas realizadas. Segundo Bardin (1977) a análise de conteúdo temática é de significados, centrada no sujeito, cuja análise pormenorizada dos temas emergentes do discurso, “indica quais são os valores de referência e os modelos de comportamento presentes” (Ibid.). Na definição de Bardin (Ibid.):

“Fazer uma análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”. (BARDIN, 1977).

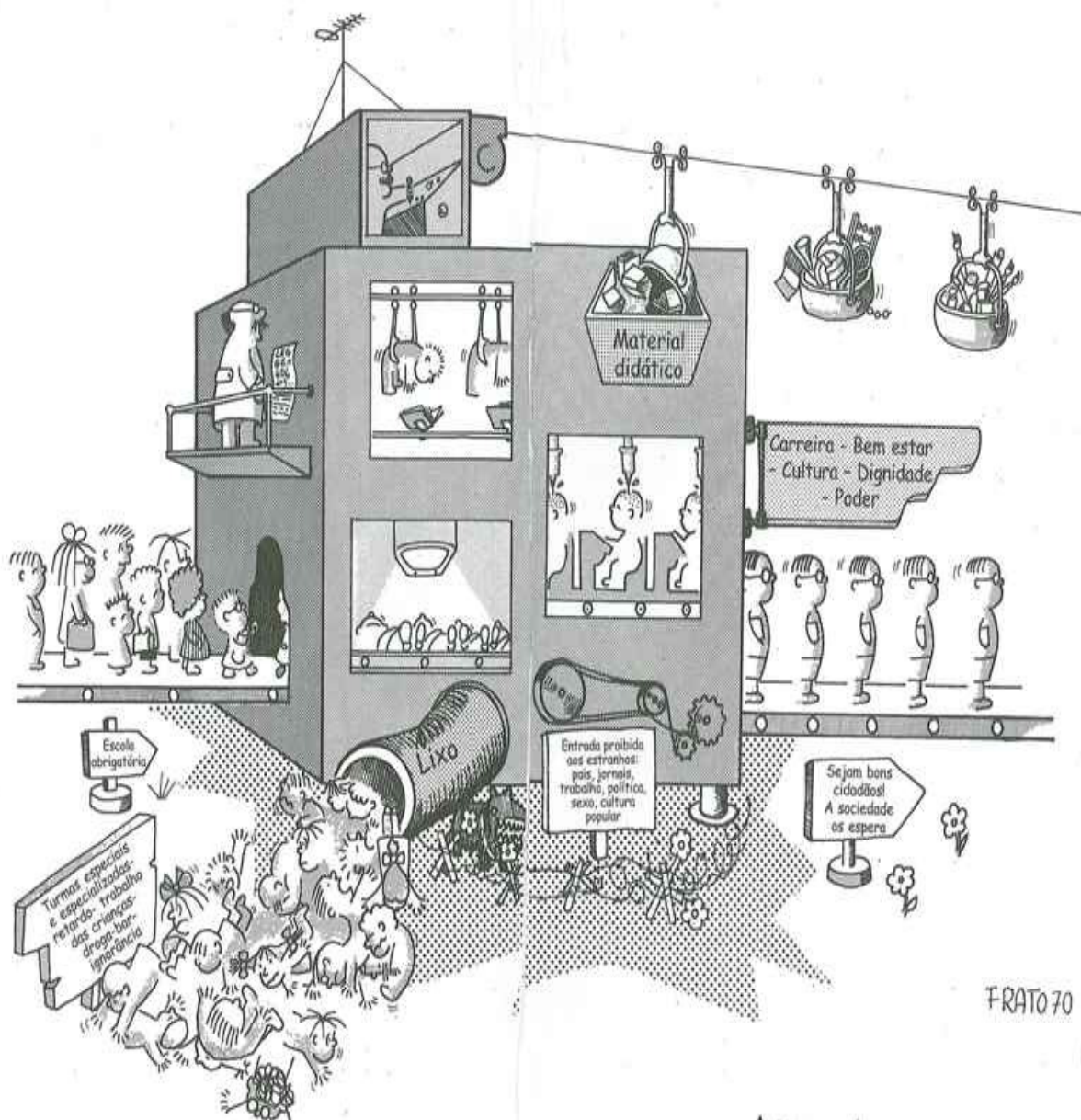
5 A ANÁLISE DOS RESULTADOS

Conforme já destacado, a análise dos resultados seguiu a análise de conteúdo. Assim, na análise das entrevistas, identifiquei “núcleos de sentido” (BARDIN, 1977), denominados de categorias. Nesse sentido, os resultados desta pesquisa, no que se refere a evasão escolar, são sintetizados em três “temas categoriais”:

- 1) Cumprir programas.
- 2) Interesse: fazer sentido estar na escola.
- 3) Currículo naturalizado.

Quanto às considerações, inicio cada tema com um desenho de Frato (2008), pseudônimo de Francesco Tonucci, pesquisador e desenhista italiano que dá voz às crianças e satiriza a escola. Os desenhos traduzem os significados que a investigação abriu à discussão, agora em destaque:

5.1 Cumprir programas.



Esta categoria temática versa sobre a grande dificuldade que os estudantes nomearam como uma das causas da evasão escolar: a ligeireza com que os conteúdos em sala são estudados. Uma característica que se aproxima da fábrica de Ford. Dobrando e triplicando o ritmo das operações a serem executadas, os trabalhadores poderiam ser submetidos a uma “intensidade extraordinária de trabalho” (BRAVERMAN, 1974). Ou seja, comparando à escola, aumentando a velocidade com que é “passado” o conteúdo, independente se há

aprendizagem, mais conteúdo pode ser vencido ou executado, “executado” por que este foi selecionado fora da escola (como o material didático que chega de fora, no desenho de Tonucci, apresentado anteriormente).

Desse modo, a pressa faz com que não haja tempo do professor aprofundar a explicação, o que está associado a uma preocupação constante dos professores: vencer conteúdos, cumprir o programa. A pressa está associada ao “medo” de não conseguir cumprir o programa elaborado em outra instância. No caso da escola em foco, o programa sugerido pelo PEIES ao qual a escola aderiu desde 1995. Os entrevistados não participaram deste programa. Os estudantes revelam a pressa como uma das principais dificuldades de entender o que é estudado tornando a escola desinteressante e transformando-se em causa da evasão. Isso é expresso nas falas:

Ah é que os professores explicam muito ligeiro e a gente não, não consegue pegá assim... É, é tudo correndo... (E1).

Também... E daí era (*gesto de velocidade com a mão*), muito, sabe? *Muito*, eles passavam no quadro e era também tudo com... apostila e como eu e meu marido estudava, nós não tinha condições de comprá. E quando era pra comprá, era muito caro, é livro é... E quando eles passavam no quadro, daí a gente tinha que se virá. Claro a gente sabe que tem que se virá por que ta estudando né? Mas eles passavam no quadro num minuto, ou ditavam, ditavam também bastante, eles ditavam... Como que a gente vai acompanhá? Não vai ta mais perguntando. Não é mais criança de primeira série né? E passavam no quadro e em seguida já apagavam. A gente recém tava copiando, nossa, era bem rápido mesmo. Daí não dava tempo... Aí a gente nem entendia aquele assunto eles já iam pra outro, pra outra coisa e... Nada a vê. (E4).

As falas acima expressam que há pressa em vencer conteúdos ou cumprir currículos, por isso o que é estudado é explicado “muito ligeiro”, na linguagem da entrevistada E1. Ligeiro porque, do contrário, poderá não haver tempo de “passar” todo o conteúdo. Isso evidencia uma característica fabril: a execução cada vez mais rápida das tarefas. O professor cumpridor de currículo apenas executa tarefas, pois o que está executando foi planejado por outros, não havendo continuidade no processo educativo. Igual a fábrica, há fragmentação na escola, o professor cumpridor de programas não participa da elaboração destes, e quem planeja tais programas não os executa. Dessa forma, o professor não detém a unidade do processo, é responsável apenas por uma parte do todo: vencer os conteúdos.

É perceptível a dificuldade de aprender devido à pressa. Nos fragmentos, a seguir, há a vontade de acompanhar a pressa, mas os estudantes não conseguem:

Eu procurava me interessá, eu procurava pegá a matéria, só que não adiantava, eu não conseguia, ele explicava muito rápido ... (E1).

[...] tipo a química, a química eu era *péssima* e isso que eu tentei, olha o que eu fiz e nunca... (E2).

Não, no passá ali, muito rápido... Por que interesse sempre tive. (E4).

Junto à pressa aparece a repetição. Os estudantes associam aprender à necessidade de repetir várias vezes a explicação expresso pelas falas seguintes:

[...] eu digo assim no tu aprendê, sabe? É complicado, se tu não tem umas três ou quatro vez explicação... (E2).

[...] eles não ficam assim, como que eu posso te dizê, explicando sempre aquela mesma coisa ali até a gente entendê. Botavam aquilo lá, “se vira” e quem entendê, entendeu. (E4).

Acho que os professor te mais paciência de explicá, né? Explicá mais vezes também né? (E5).

A repetição tem relação com o que Freire (1987) fala sobre um que sabe tudo (o professor) e transmite ao que nada sabe (o estudante). Não há troca ou construção de conhecimento. Para haver troca ou construção do conhecimento, seria preciso levar em consideração a diversidade entre os estudantes. Mas quando se parte das disciplinas, que serão depositadas nos estudantes, a diversidade é fator excludente. O que é almejado, num currículo que não contempla a diversidade, são turmas homogêneas. Quando se parte da diversidade, as disciplinas auxiliam a compreender a realidade do mundo em que se vive. Mas para cumprir essa listagem de conteúdos do PEIES, é preciso que o professor considere a igualdade do desempenho dos diferentes estudantes da sala de aula. Homogeneizando os desempenhos, faz com que sobressaia, de maneira negativa, as diferenças: destacam-se os de maior e os de pior desempenho. Para Stoer, Magalhães e Rodrigues (2004) o sistema requer o controle do espaço (território) e isso implica em torná-lo homogêneo. Todos os territórios tornados homogêneos tratam a diferença como ameaça a ser disciplinada. Portanto, uma forma de disciplinar a diferença é homogeneizar o desempenho, única trajetória oportunizada pela opção de cumprir programas. Mas há reivindicação quanto a essa pressa como demonstra o trecho abaixo:

Não, eu só acho, assim, que os professores tinham que explicá mais devagar e explicá melhor por que do jeito que eles explicavam não dá pra pegá... - Eu acho que (risos)... Os professores que tinham que

tê um pouco menos de pressa (risos). Eu acho que é... Por que eles já tão acostumado lá no colégio, que tem pessoas que tão acostumado no pique deles. E a gente recém tinha entrado lá, a gente não tava acostumado naquilo... De passar ligeiro e... Já tinha falado né que são errado, que eles nem dão bola. Eu disse: como que eles não vão dá bola? Que eles passavam né? (gesto de rapidez) Eu disse: eles são professor, eles têm que ensiná o que a gente não sabe. Por mais que seja lá, colégio grande... E eles não explicam muito, eles... Eu me lembro, quando eu estudei lá e faz anos já, mas eu me lembro bem direitinho... A única que explicava, ah... Como era o nome daquela professora? Ah... Aquele Fulano, acho que é Fulano, aquele lá é bem legal, ele explicava, mas... O que eu mais lembro é ele que explicava que... Mas mesmo assim, explicava aquela matéria e já pulava pra outra... Corrido, por isso que a gente não entendia muita coisa e tem que sê no pique deles lá, por que se não... Se mudasse de professor? Tinha que sê uns mais calmo, tinha que sê professor bem calmo, bem atencioso assim, que “explique” as matéria, não fique aquela “coisa” lá... (E4).

Segundo Dubet (2003) na análise do papel da escola, os mecanismos de exclusão escolar implicam em isolar os efeitos escolares sobre a própria ação da escola, ou seja, isolar fatores que a escola acrescenta de desigualdade e exclusão que vão além da reprodução das desigualdades sociais. Nisso é preciso considerar os mecanismos de diferenciação da estrutura interna do sistema escolar. Por exemplo, o acesso à escola por meio de vagas não homogêneo, produz diferentes desempenhos e a submissão a um programa planejado fora da escola, isolado do contexto onde é executado, desconsidera suas diversidades (escolares): essas são algumas maneiras de excluir, fazer o estudante abandonar os estudos.

Desse modo, ainda segundo Dubet (2003), encaminha os estudantes a percursos escolares de desempenho desigual e, ao longo do tempo, as diferenças aumentam. Os estudantes com mais dificuldade são encaminhados a carreiras menos prestigiadas e os de melhor desempenho a carreiras “honrosas”. E completa:

No final das contas, os alunos mais favorecidos socialmente, que dispõem de maiores recursos para o sucesso, são também privilegiados por um conjunto de mecanismos sutis, próprio do funcionamento da escola, que beneficia os mais beneficiados. Essas estratégias escolares aprofundam as desigualdades e acentuam a exclusão escolar na medida em que mobilizam, junto aos pais, algo que não é só o capital cultural, este entendido como um conjunto de disposições e de capacidades, especialmente linguísticas. (DUBET, 2003).

Naturalmente que poucos acompanham essa rapidez. Refletindo minha prática, dentro dessa lógica, em relação a grande maioria de estudantes que ficam para trás engrossando os índices de baixo rendimento, é preciso que o professor use de autoritarismo para controlar os estudantes. Não sendo interessante e muito menos prazerosa a aula por que não consegue obter êxito, os estudantes ou evadem ou (antes disso) resta-lhes o encontro e trocas que há

com os colegas, aumentando as brincadeiras, a conversa, ou dorme, como ilustram os fragmentos:

É ruim que é muita bagunça né? Os piá são muito baguncero, tu acaba não prestando atenção depois... Um barulho pra trás outro pra frente, atiram bolinha, é. (E6).

[...] a aula era aquela coisa, e nós já se dava tudo bem. Então nós era uma parceria horrível. Então nós ficava de conversa. Por quê? Por que a gente não se via no dia né? Claro, geralmente quase todos trabalhavam, eu também trabalhava. E, então nós não se via no dia, então, de noite a gente... Os dez minuto, vinte, quinze minuto de recreio era poco pra nós ficá proseando, ta loco. Deus o livre, tem que ficá fazendo baderna, tem que fazê anarquia. E aí tem um poco por causa da parceria assim também... (E8).

Enquanto professora, pergunto-me por que a relação com os estudantes, às vezes, torna-se tão tensa. Não havendo interesse, cabe a diversão com os colegas, a conversa desnecessária, assim, proporciona situações conflituosas entre professor e estudante. Carneiro (apud OLIVEIRA, 2008, p. 132) esclarece:

[...] o currículo do ensino médio tem estado centrado nas disciplinas, no corpo controlado de conhecimentos e, em consequência, numa relação tensa de aprendizagem. A sala de aula, ambiente de contensão de sentimentos e emoções, ao organizar-se pelo controle e pela disciplina, é sempre um espaço do dever e nunca um espaço do prazer (OLIVEIRA, 2008 apud CARNEIRO, 2001, p.94).

Um programa de conteúdos desinteressante que iguala desempenhos diferenciando negativamente os estudantes, faz com que o estudante exitoso seja destacado com elogios pelo professor levando ao desencadeamento do individualismo na sala de aula. Para Spozati (2000) ao responsabilizar o indivíduo “a cartilha neoliberal” atribui sua situação a falta de estudo de maneira homogênea e elitista, não considerando as condições, muitas vezes precárias, em que está mergulhado.

Quando a dificuldade de acompanhar a ligeireza evolui para o abandono, a responsabilidade por essa situação é do indivíduo que evadiu desconsiderando o contexto em que está inserido ou a escola. O individualismo também aparece sob a forma de aptidão, que o cumprimento de programas desencadeia ao valorizar os resultados. Segundo Freire (1987) frente às aptidões e resultados dos diferentes grupos, a desigualdade é vista como natural, justa e até uma conquista. “O status quo é apresentado como normativo, neutro e até benevolente”. (FREIRE e SHOR, 1987). A ideologia de que cada um é responsável por sua própria trajetória, segundo Shor (Ibid.) vem desde a tomada do poder da aristocracia pela

burguesia: para justificar que os trabalhadores no capitalismo não poderiam progredir muito se inventou a ideia da aptidão. A ciência ajudou com os testes de aptidão. E, para justificar a imobilidade social dos trabalhadores, os filhos dos trabalhadores não demonstravam “aptidão”.

Além do cumprir programas ser uma das causas apontadas da evasão escolar, a categoria, a seguir analisada, auxilia na compreensão de como o interesse do estudante na escola também influencia na evasão.

5.2 Interesse: fazer sentido estar na escola.



Este tema analisa a relação entre o desinteresse do estudante na escola e a evasão escolar. Cogita a possibilidade de que na escola o estudar apresente relação com o que se fará fora da mesma, muitas vezes, a vida cotidiana é de más condições de saúde, moradia, desprestigiando o que se vê em sala. Ou seja, quando o que é feito na escola faz sentido, tem

um significado para o estudante lidar com a vida fora dela, assim faz-se educação. Mas este fato não é encontrado na escola, hoje, como expressam as falas:

Esses dias eu tava olhando aquilo (*refere-se a um dos conteúdos estudados*), é a mesma coisa que... Olha (risos), coisa de outro mundo (risos)... É, parece que não passava *nunca* naquela... Tinha certas matéria que, ai meu Deus, parecia que era o dia inteiro só aquilo (risos), é. (E6).

Uma coisa que te chame atenção “ah, mas agora, agora vo, vo te essa aula nojenta, mas depois vai te uma coisa pra todo mundo. Uma, ãh, ou uma matéria que, enfim, uma coisa que se trate de, não só de, de, de cálculo, de letra de, né? Uma coisa que se trate de, de mundo, de pessoas, né? Isso é muito bom, eu acho que chama a atenção isso aí... Se tratá o mundo lá dentro, entendeu? Se tratá o assunto lá dentro (pausa)... Pra mim o x da evasão é se o assunto envolve tu sai da escola falando do assunto, talvez isso não resolva o problema, mas vai fazê o aluno pensá. Eu não lembro de tê saído depois do portão da escola discutindo: “ah, como é que tu resolveste aquele problema de matemática?”(E8).

A escola parece ser um lugar com fórmulas, textos, conteúdos incomunicáveis com as dificuldades e problemas fora dela. É um lugar a parte da vida dos sujeitos que a frequentam vivem. A escola instituição não reconhece essa realidade:

No primeiro ano que estudava no primeiro ano do segundo grau parei por que vinha de fora, tinha que acordá cedo e eu chegava no colégio com muito sono e fome... (E3).

Não há contato ou ligação com essa realidade. Segundo Paulo Freire (1987), essa falta de relação entre o mundo dos fatos faz com que a escola ensine a ler só “palavras da escola” e não as palavras do “mundo dos fatos”, mesmo que os fatos venham para dentro da escola:

Tem gente que gosta de estudá e tem gente que não gosta. Tipo chega numa certa idade, num certo colégio, que ninguém qué estudá... Tipo o Vicente ali... É muito *chato*, as pessoas são muito *chatas*... Aí eu já não estudo muito... É o preconceito que tem bastante, discriminação. (E2).

A escola não irá resolver as desigualdades sociais, mas poderá, segundo a concepção freireana, concebê-las como temas de estudo. Assim haverá construção de sentido para haver possibilidade de luta por um desfecho que melhore as condições de vida da sociedade, e não programas do mundo “imaginário” que não ajudam a interpretar os fatos que ocorrem no mundo real.

Se a escola se envolvesse com o mundo dos fatos, as atitudes dos estudantes poderiam mudar, como demonstrou reconfiguração curricular em turma de EJA, em 2006 e

2007, respectivamente, nessa mesma escola, baseada na abordagem temática proposta por Paulo Freire (FERRÃO et al, 2006). Neste, eu e mais outras colegas de diferentes disciplinas partimos de um problema da comunidade, eleito pelos estudantes, o desemprego. Planejamos o trabalho de modo que cada disciplina contribuisse na compreensão/decodificação do assunto (desemprego). Na implementação deste, foi constatada maior assiduidade. Os estudantes que faltavam, quase sempre, compareceram a todas as aulas. Isso fez com que aumentasse a auto-estima deles por sentirem-se capazes de aprender e nós, professoras, por encontrar sentido no que estávamos fazendo. Para Freire (1987) quando há separação entre a produção do conhecimento e o conhecer o conhecimento que já existe, as escolas se tornam lugares onde é vendido o conhecimento, em consonância com o capital. Essa separação, no entender de Freire (Ibid.), funciona como uma cultura do silêncio imposta aos estudantes: “A leitura da escola mantém silêncio a respeito do mundo da experiência, e o mundo da experiência é silenciado, sem seus textos críticos próprios” (Ibid.). No trabalho citado, foi levado em consideração o que estava incomodando nosso estudante, algo do seu interesse. Segundo Freire (Ibid.) é o “querer conhecer” que desperta a curiosidade epistemológica. O estudante tem que querer conhecer, do contrário não aprende. Como demonstra a fala do entrevistado oito:

Era trancada a porta, era chaveada a porta. Isso no meu tempo, não sei agora como é que ta, não sei. Eu até pretendo sabê. Ir lá sabê como é que ta, por que... Eu quero (*pausa*) voltá a estudá e vo voltá a estudá. Mas é, mas eu me interesso, quando eu quero, eu me interesso. Quando eu não quero, eu não quero. Aí não adianta, não vai sê Jesus Cristo que vai chegá pra mim vai dize: “Oh fulano tu tem que estudá, tu vai estudá”. Eu não quero estudá, eu não vo estudá. Eu sei o que que vai acontecê de ruim pra mim, que eu não vo estudá, eu sei... Agora na questão da, da grade? Isso aí ó... É, acho isso daí, é um presídio isso, isso não existe, não existe. Por que não é a questão de trancá o aluno que tu vai segurá ele dentro da escola, não vai, jamais. Tu, tu, se tu pegá uma pessoa à força, entendeu? Tu batê nela, tu vai ensiná ela a fazê aquilo lá? Tu pegá uma criança e (*pausa*) passá a vida toda batendo nela pra ensiná aquela coisa. Ela não vai querê aprendê. Se ela não quisé aprendê, ela não vai aprendê e não vai sê dando-lhe pau. Agora o que? Tu pegando a pessoa pelo emocional dela, pelo coração dela, pelo sentimento, pela... Aí tu consegue pegá qualqué pessoa assim. Consegue chamá atenção daquela pessoa... Tu consegue pegá a pessoa assim. Não batendo, segurando, agarrando aquela pessoa, “tu vai ficá aqui, eu não vo te soltá”, certo? (E8).

Ao invés da transferência de conhecimento, este pertencente exclusivamente ao professor que ceda aos estudantes como uma “dádiva”. Para Freire (1987), o objeto de conhecimento é mediador da relação entre professor e estudante. Claro que o professor tem

um contato prévio, já possui uma gama de conhecimento sobre o objeto em estudo para poder trabalhá-lo com os estudantes, mas isso não significa que o conhecimento sobre este objeto tenha se esgotado. Pelo contrário, na relação com os estudantes esse conhecimento poderá ser acrescido de novos saberes a seu respeito, poderá reaprender com seus estudantes. E isso não significa negar o papel diretivo do professor. E ainda, o objeto que media a relação professor-estudante é o mundo em que estudante e professor vivem fora e dentro da escola, pois o mundo de fora da escola vem para dentro dela só é ignorado na maioria das vezes.

O “reconhecer”, o “recriar” conhecimento transforma-se numa atividade integradora de professores e estudantes. O conhecer o conhecimento que já existe, dá espaço também à produção de conhecimento. Quando de autoritária a atitude do professor passa a ser de troca, a relação de conhecimento é partilhada aproximando professor e estudantes. Essa é uma experiência que se aproxima da situação vivida pelo estudante entrevistado, morador do assentamento, na escola itinerante onde o estudo era baseado em equipes:

Aqui é só aula, aula, aula, aula e aprendê e é isso e deu. Lá pra fora tu aprende tudo, tudo, tudo, tudo. Não tem como não... Até nós tinha uma equipe pra recepcioná pessoas quando chegavam lá, mesmo sendo nossos pais que tavam entrando dentro do colégio. Chegava: “bom dia”, oferecia café, uma coisa, levava pra sala, ou ia conversá com os professor uma coisa assim. Quando tinha reunião dos professor, tinha equipe que tava lá, anotava tudo a reuniãozinha, todinha, todinha... Uma equipe de alunos anotava a reunião dos professor, tudinho. Daí todos os alunos ficavam sabendo o que acontecia. A reunião, por exemplo, os pais fazia uma reunião ali ou lá falá sobre o CPM da escola, “ah o aluno atrasou isso, isso, isso e aquilo”. O pai ia lá explicava por que que atrasou: “ah, não recebi esse mês, aconteceu isso, isso, isso e aquilo”. Lá era tudo anotado e explicadinho. Na sala de aula, as vez, precisava fazê um trabalho, os professor davam um trabalho pra nós fazê sobre terra, sobre a reunião, uma reunião relativa a tambo de leite, por exemplo. Os aluno, todo mundo sabia, todo mundo sabia. Fazia equipe, as vez, em vez de nós ficá pra lá, nós saía passeá nas casa, sabê desde quando chegô ali, o que tinha, o que tem agora... A história toda. Então tu não, não, não tinha como tu dormi, não tinha como tu não tê interesse de estudá, até tempo de namorá, pra dize (*risos*), tinha. (E7).

Nesse caso, há uma relação de integração tanto entre os estudantes como entre professor, estudante, família. O mundo de fatos é trazido para dentro da escola, transformados em objetos de estudo, fazendo o elo entre escola e vida. E quem confirma a relação entre os sujeitos do conhecimento, professor e estudante, é o diálogo. Segundo Shor (Ibid.) a educação dialógica faz com que o mundo da escola fale com o mundo da realidade. Desse modo, poderá ser contemplada a curiosidade epistemológica, quando algo do mundo de experiências do estudante se fizer objeto de conhecimento na escola, assim poderá haver o “querer conhecer”:

Aí, aí é que, é o que me... É só esse o ponto. *O ponto* que, que eu mais me refiro é esse aí ó. Não existiria isso, a preguiça... Se tivesse alguma coisa que chamasse atenção lá dentro, tivesse alguma coisa que chamasse atenção lá. Bom o cara... Eu chego cansado do meu, do meu trabalho, seis hora né? Então eu vo... Bah eu tenho que ir pra escola agora até... Ai que coisa... Bah ta loco, eu vo ficá em casa dormindo. Não, mas... Hei vai ta toda a galera lá, bah eu vo te que ir lá... Minha matéria que eu tenho que estudá, mas depois... Ah, mas vo jogá um truco, nós vamo e tal né? ãh, ah é bom, é bom... ãh... Ou outro ponto assim ó: ah hoje aí, nós vamo olhá um filme sobre aquele assunto. Depois a gente vai debatê vai te que fazê uma redação. Massa! Bah vai sê massa, vai. Ah, mas vai sê bom, eu gosto, eu vo, entendeu? Mas que abrace não só o meu pensamento, o meu querer, o meu... O que *eu* gosto, que abrace o de *todos*, entendeu? (E8).

Se a escola abarcar o mundo dos fatos do estudante, estará despertando seu “querer conhecer”, e esse querer ocorre quando esse estudante é motivado a isso, como evidencia o diálogo entre o oitavo entrevistado (E8) e sua mãe¹⁴ durante a entrevista:

- [...] a escola, a escola seja uma forma de ditadura onde teria que tê mais psicólogos pra trabalhá com esses alunos que, que não querem mudá. De repente abrí novos horizontes. Procurá entendê a cada um. Claro que não é um trabalho da escola. A escola é uma continuidade da família, mas não tem muito... Muita gente não tem a família pra dá a base pra chegá na escola pronto... Então, de repente, tivesse um trabalho mais direcionado ao aluno no lado pessoal, no lado emotivo. Tentá entendê... Eu já digo que entra o lado psicológico, de te uma psicóloga pra tratá esses alunos, pra conversá, que são problemáticos, que não querem ficá na escola. Por que tudo tem fases, às vezes, é a idade deles, tem que entendê... (Mãe).

- Mas assim mãe... Tem aluno que não qué. Mesmo se for na... Tendo psicóloga que seja na escola... Ou tendo isso, ou tendo aquilo... Tem que sê uma coisa que agrade ele, que ele estude, mas que agrade ele também, entendeu? Por que assim ó... Vai chegá um tempo que aquele aluno assim ó... Tudo bem tem aquele lado que agrade ele. Mas aquele lado que agrade ele ta ajudando ele a estudá, ao português e a matemática, que eu me refiro, que é as matéria, que é o dia-a-dia da escola, entendeu? (Oitavo entrevistado).

- Motivação! (Mãe)

- Motivação. (E8)

Durante esta fala, E8 explica para sua mãe que, se o estudante não quer estudar, não tem interesse, não irá estudar. E ainda, que mesmo tendo psicólogos na escola ou outro profissional para conversar com ele, o que o fará ficar na escola é que esta trate o que é significativo para os estudantes, que seja de seu interesse.

¹⁴ No decorrer da entrevista, que foi realizada na casa do estudante, sua mãe engajou-se na discussão.

A curiosidade epistemológica não exige, primeiramente, uma motivação para que haja o querer conhecer, motivação e curiosidade epistemológica. Segundo Freire (Ibid.), se inter-relacionam, não existe uma antes da outra. No currículo atual, o que supostamente motiva são metodologias, provas, promessas de futuro melhor para quem estudar. Essa motivação é a que Freire (Ibid.) chama de motivação extrínseca, “É como se, primeiro, se devesse estar motivado para, depois, entrar em ação!”. No entanto, quando a relação de conhecimento envolve algo da prática do estudante, há motivação intrínseca a exemplo do que menciona o oitavo entrevistado (E8):

[...] Quando falam da boate, aquela que passou, todo mundo não se interessa? Não conversa, não fala? “Ah o que vocês acharam do quilômetro de arrancada lá?” Os guri gostam de carro e tal. Todo mundo se interessa. “Ah vão se interessá aqui? Então, vamo fazê um cálculo aqui pra vocês, de física, aqui e tal”. Não to dizendo que tenha que sê assim, mas eu acho que, no meu ponto de vista, é que possa sê...

É a animação que envolve os estudantes quando estão discutindo algo da vida deles, como o trecho anterior, ou como os estudantes da implementação na EJA mencionada anteriormente, onde houve assiduidade maior do que nos dias comuns de aula. A motivação intrínseca assim é definida por Shor (Ibid.):

A motivação que estava na relação deles com a matéria e nas relações sociais em classe. O crescimento de sua instrução não podia ser subtraído do contato crítico com os temas de seu mundo. Percebi, lentamente, o que eu estava fazendo. Os temas da realidade sobre os quais nos debruçávamos estavam saturados de questionamento crítico, ao ponto de entrarmos e sairmos da vida cotidiana ao mesmo tempo, estudando o comum com atenção incomum. (FREIRE e SHOR, 1987).

Ilustrando o que é dito por Shor, aparece a fala do oitavo entrevistado:

Eu acho que... Se tu ta tratando, que nem eu to conversando contigo, eu to conversando aqui contigo, eu to gostando do que eu to conversando contigo e é por isso que eu to conversando. Se eu não tivesse gostando eu ia ficá quieto, na minha, certo? Então ta. Então *se* tivesse uma matéria, vamo supor que tivesse uma matéria na escola lá: “Olha agora o período vai sê de... Nós vamos falar sobre o crack”, é um assunto que ta bem (*pausa*) né? Cheio agora, vamo falá sobre o crack? Vamo. Isso não da... Só do primeiro ano pra cima, da terceira, da quarta série, da quinta série em diante.

Este entrevistado exemplificou um problema real que pode despertar interesse como pode acontecer com vários outros, curiosidade e, portanto, carregado de motivação a aprofundar o saber, o saber mais.

A motivação e o querer conhecer que os estudantes possuem fora da escola, falta dentro desta. Para resistir ao que não interessa, são tomadas variadas atitudes como os entrevistados mencionam: dormem, bagunçam. Quando a motivação é extrínseca, a resistência é encontrada na escola, disfarçada de muitas maneiras. O oitavo entrevistado simula um diálogo de um estudante que quer evitar a escola por que está desinteressante:

- Tu consegue pegá a pessoa assim. Não batendo, segurando, agarrando aquela pessoa, “tu vai ficá aqui, eu não vo te soltá”, certo? Jamais, eu acho que a questão da grade... ãh... E outra, nunca... Na questão... Não me perguntaram por que que eu quero ir embora, certo?

- “Ah eu to com dor de cabeça, eu quero ir embora”.

(*Professora respondendo:*)

- “O senhor (*pausa*) sabe as consequências de tu não ficá na sala? Não? Tu vai perdê a prova, tu vai perdê...”

- “Não, eu sei professora, eu sei o que eu vo perdê”.

(*Professora:*)

- “Tudo bem, então o senhor pode ir embora”. Abriu, foi. Mas por que que ele quis... Aquele dia ele tava com dor de cabeça, mas outro dia ele não tava a fim de ficá lá por que tava uma chatice aquilo lá. Aquele, aquela coisa de sempre, tava uma chatice! Certo? Então: “Ah professora, eu quero ir embora”. “Não! Tu não vai embora, tu tem que ficá, por que tu tem que ficá até as onze hora”. Então ele fica lá na sala de aula... Estragando uma classe, ele fica (*pausa*) fazendo uma coisa, fica fazendo outra, entendeu? Por que ele não qué prestá atenção naquilo lá. Ele queria ir embora, queria ir embora escondido da mãe. A mãe nem sabe que ele qué ir embora, mas ele qué ir embora. Aí ele ta lá trancado, não pode saí. Vai pulá uma grade, decerto? Marginal? Não, vai ficá lá... Estragando uma classe, pichando a parede, lá, fica...

Ira Shor (Ibid.) fala da resistência que estudantes americanos impõem à escola, alguns de forma passiva, outros não aceitando as regras do jogo, mas não se rebelando também, outros, ainda, com agressão aberta. São os que se opõem à “cultura do silêncio” de Freire. Rebelam-se contra “a violência simbólica do currículo defendendo sua autonomia, frequentemente de modo autodestrutivo e confuso. Mas, não obstante, estão respondendo defensivamente ao regime que lhes é imposto”.(Ibid.).

Muitos dos que se rebelam, a que Shor chama de sabotadores, não sabem exigir mudanças de forma organizada. Suas “aptidões” são negativas, ou passam a agredir mais, ou caem no silêncio, ou usam drogas. (Ibid.). Isso é ilustrado ainda pelo oitavo entrevistado:

Claro, é fundamental, é fundamental pra todo mundo aprendê. Aprendê, a fazê um cálculo, a escrevê uma palavra, a descobri como se faz aquilo ali, com que produto se faz aquilo ali. Essa é a escola né?

Certo? Então ta. E o cara é o maior “crânio” do mundo. Ele sabe tudo, ele sabe tudo. Ele é um cara que, que entende de tudo. Ele sabe o dicionário inteiro, ele sabe fazê qualqué conta de cabeça, não precisa nem usá uma calculadora, certo? Mas e aí? O cara ta afundado lá numa droga, ta afundado numa bebida. Por quê? Por que a escola ensinô tudo que a escola ensinaria, ensinô pra ele, certo? Mas hoje ele é um cara afundado por quê? Por que ninguém disse pra ele que aquilo ali fazia mal, que aquele outro fazia mal, certo? Que, ah, pisá num buraco quebra o pé, entendeu? Isso não se trata na escola, que pisá naquele buraco ali quebra o pé, entendeu?

A resistência vem através do silêncio, agressão e, nesta pesquisa, a evasão:

É muito *chato*, as pessoas são muito *chatas*... Aí eu já não estudo muito. (Segunda entrevistada).

A grande maioria, que foi investigada, inclusive os estudantes que não devolveram o questionário, antes de evadir, estavam com rendimento baixo, uns afirmando que, certamente, se não abandonassem, iriam reprovar. O ponto importante que surge, no presente tema, é de que a escola abdicou de sua autonomia e adotou um currículo (este não se resume a listagem de conteúdos) tornado sem significado para a maioria dos estudantes e que é dito neutro. No entanto, pelo discutido até aqui, negar sua autonomia é um ponto, outro e que é diferente deste, é, de alguma forma, eximir-se de contribuir para a melhora da sociedade, nisso não há neutralidade.

O desinteresse surgiu, nesta pesquisa, como uma das causas da evasão. O fazer na escola é descrito como uma falta de sentido.

5.3 Currículo naturalizado.



Esta categoria refere-se à internalização, a naturalização do currículo, considerando-o como dado, destituído de historicidade, por parte dos estudantes. A maioria dos estudantes entrevistados assume a escola, como está configurada, a única possível. Isso é percebido, por exemplo, quando receiam em questioná-la, isso é velado na maioria das falas. É com espanto que reagem frente à discussão de possíveis mudanças nessa estrutura. Reproduzo fragmento do diálogo entre as duas entrevistadas (primas) sobre quais disciplinas deveriam ter ou não na escola que fosse a ideal na opinião delas:

- Vocês acham que tem uma finalidade de estudá-las? (Pesquisadora).
- Eu acho que não, pra mim não, pelo menos (risos), não me serviu. (E5).
- Mas é uma matéria, uma matéria que tem no colégio a gente *tem que se estudá* né? (E6). [grifo meu]

Associam (os estudantes) uma escola “difícil” a uma escola “forte”, como o diálogo:

- E é difícil também né? Nós saímos desse coleginho, a matéria fraca era, e a gente chega lá em cima, forte. Eu cheguei lá não entendia *nada, nada*, só mais ou menos. (E6).
- Eu também. (E5).

E ainda a seguinte fala:

Por mais que seja lá, colégio grande... E eles não explicam muito, eles... (E4).

A relação entre difícil e forte é evidenciada, também, quando o estudante do assentamento compara a escola da cidade com a escola itinerante:

É relativo por que aqui tu aprende, lá tu não aprende tudo... A diferença é a agricultura e o ensinamento, deles lá. Pra nós lá aprende de outra forma, não é forte como aqui... É não é a mesma coisa que aqui. Aqui, vamo dizer, que aqui é mais pesado os estudo. Os ensinamento é mais puxado aqui do que lá. Lá tu aprende a trabalhá na lavora, tu sabe matemática, tu sabe física, mas só o básico... Pelo jeito de ensiná. É bem diferente... Aqui vocês são, é treze matéria, eu acho né? ... (E7).

Nesta fala, está presente a compreensão de que o que interessa é um currículo difícil, forte. Apesar de alguma clareza sobre a importância de um currículo vinculado a experiência de vida, o modelo aspirado é aquela escola forte, difícil.

Outro aspecto da naturalização que aparece na fala anterior é a questão da quantidade. Quanto mais matéria, mais conteúdo a receber, mais forte é a escola. Embora anteriormente ele tenha afirmado:

[...] eu pensava por um lado assim: bah eu vo estudá, estudá, estudá e depois o qué que eu vo ocupá nisso? Só nos emprego que eu fui até agora, olha eu fui embora pra Caxias, Porto Alegre, vários lugar, Santa Maria, trabalhá. Eu não vi, dentro dos estudo, o que eu usei, não ocupei no trabalho, não vi nada. Até agora (risos) pelo menos trabalhando não... (E7).

Na escola da cidade, ele tinha dificuldade de aprender, repetiu três vezes, teve baixo rendimento. Mesmo assim, esta escola é melhor por que a de “lá de fora” ensina somente o básico. O tempo e espaço escolar vivenciados e as relações que se fazem ali (escola) são naturalizados como parte integrante de um currículo que envolve outros aspectos da escola. Um tempo e espaço cheios de significado. Segundo Freire (1987), a ideologia dominante vive em nós. No entanto, se o homem fosse imutável não haveria possibilidade de luta pela mudança e transformação.

A educação de transferência de conhecimento tem um caráter elitista. Ela faz parte de uma corrente que começa no interesse do capital passa pelos servidores que planejam e administram o sistema escolar e que estimula aos que são favoráveis ao sistema empresarial.

Para o controle do currículo pelo Estado, é preciso uma “pedagogia quantificável” a fim de também haver controle sobre o que ocorre na sala de aula. Desse modo, que a pedagogia de transferência acaba por se naturalizar. Naturalização que ocorre tanto no estudante quanto no professor que também não acredita que essa corrente possa ser desfeita, muitas vezes. (Ibid.). “O currículo padrão, o currículo de transferência é uma forma mecânica e autoritária de pensar sobre como organizar um programa, que implica, acima de tudo, numa tremenda falta de confiança na criatividade dos estudantes e na capacidade dos professores”. (Ibid.).

A estrutura de transferência de conhecimento é internalizada também por nós, professores, de modo que não é só o sistema que a impõe. Essa postura reforça a internalização desse tipo de currículo para o estudante. Junto a demais aspectos do currículo como a motivação propedêutica para estudar. Isso fica evidente quando a estudante que evadiu fala que não viu sentido em uma das disciplinas estudadas na escola, logo poderia haver uma outra de maior significado. Sua prima responde, então:

- Mas se um dia tu precisá? (E6).
- Eu acho que não, pra mim não, pelo menos (risos), não me serviu. (E5).
- Mas é uma matéria, uma matéria que tem no colégio a gente tem que se estudá né? (E6).

Para esta estudante, no momento, a disciplina pode não ter sentido, mas num futuro será. A concepção propedêutica que justifica a falta de sentido no que é feito na escola e que foi ensinado lá. A naturalização mais uma vez aproxima a escola da fábrica. Na escola, houve a naturalização da falta de sentido, como na fábrica. Conforme Braverman (1974) na época das implementações de Taylor, houve resistência dos trabalhadores à falta de sentido nas suas atividades na fábrica. No entanto, anos depois essa falta de significado já havia se naturalizado. E, quando Ford implementou novas condições de emprego com operações pormenorizadas e repetitivas e com salários uniformes, e que depois se alastraria por toda indústria, tais condições tornaram a fábrica crescentemente impopular, com grande abandono da mesma por parte dos trabalhadores. Porém, para aplacar essa impopularidade, Ford aumentou os salários. Isso calou o trabalhador, mas não significava que não era mais hostil à degeneração do trabalho. Semelhante à escola, quando, não vendo sentido na repetição e fragmentação, o estudante resiste agredindo, dormindo, evadindo. Os estudantes entrevistados demonstram essa percepção fabril quanto à repetição que ocorre na escola, como destacam algumas falas:

Aí ta louco, eu fiquei muito desesperada por que eu não consegui passá. Daí eu voltá e fazê *tudo* de novo, as vez, do mesmo jeito. Tinha matérias que mudava um pouquinho, mas só um pouquinho, mas no geral era tudo igualzinho de novo. Isso cansa, pensá que tu vai voltá lá pra vê o que tu já viu e do mesmo jeito ainda. Dá um desânimo. (E3).

É por que aquele português, aquela matemática, aquela física, aquela química é que... a de sempre entendeu? Não tem aquela outra, não tem uma outra, ahm, ai... Aquela coisa que te chame atenção “ah mas agora, agora vo, vo te essa aula nojenta mas depois vai te uma coisa pra todo mundo uma, ahm, ou uma matéria que enfim uma coisa que se trate de...não só de de de cálculo, de letra de...né? Uma coisa que se trate de, de mundo, de pessoas, né? Isso é muito bom, eu acho que chama a atenção isso ai... É voltei noutro ano e tinha a mesma coisa. (E8).

No entanto, na escola, não é o aumento de salários que os motiva, a motivação extrínseca é a nota ou a promessa de um futuro melhor. Nas palavras de Auler (2007), “a separação do tempo de aprender do tempo de viver desmotiva o estudante culminando com a evasão escolar”.

Mesmo resistindo a esta organização escolar, por exemplo, através da evasão, esta foi introjetada como natural. Isso não significa, como na fábrica, que tal rotina o agrade. Ele a naturalizou. Há, para alguns, apesar desta naturalização, a possibilidade de uma outra escola, como para o oitavo estudante entrevistado:

Ou outro ponto assim ó: ah hoje aí, nós vamo olhá um filme sobre aquele assunto. Depois a gente vai debatê vai te que fazê uma redação. Massa! Bah vai sê massa, vai. Ah, mas vai sê bom, eu gosto, eu vo, entendeu? Mas que abrace não só o meu pensamento, o meu querer, o meu... O que *eu* gosto, que abrace o de *todos*, entendeu? Ah por que o fulano gosta de rock? Então lá... Ah nós vamo fazê um negócio de rock lá, mas só os roquero. Oh! Os gaúcho colocam um baile lá e tal, ah vamo fazê um baile. Não que a escola não faça isso. O Vicente? O Vicente (*escola investigada*) é uma escola que faz, que faz isso. Faz isso *uma vez* por ano (*risos*). Mas tudo assim ó, não naquele lado: ah por que tem festa junina, tem festa junina, tem. Vai lá, todo mundo se diverte na festa junina e tal. Segunda-feira a *mesma* rotina. (*pausa*) Não é? Assim, festa junina é na sexta geralmente, sexta ou sábado né?

E continua:

O que tu mudarias na escola para reduzir a evasão escolar?

Silêncio.

... Como eu te falei, ãh, alguma coisa do que todos participem, todos gostem... Mudá, tirá a rotina da escola. Terminá com a rotina por que quando cai na rotina, caiu na rotina, né? Aí, estraga tudo. Eu acho que era isso ai, ãh, mudá mais. Por que todo mundo quando diz “ai hoje não vai te aula, hoje é feriado”.

Ah todo mundo fica bem loco, né? “Ah vamo saí, vamo tal, vamo fazê”... Trabalhá mais *fora* da escola também, trabalha *fora* da escola. Olha! Pensa comigo: o Vicente Dutra tem um, to me tratando ali na escola, não é dentro né? Tem um baita dum pátio né? Aí lá no mês de dezembro já, já, já as recuperação lá né? Bah, tem que ta estudando lá, todo mundo se batendo dentro da sala de aula e tal. “Oh pessoal hoje a gente vai fazê assim, a gente vai lá fora, todo mundo vai sentá lá e nós vamo discuti lá fora, o que...?” Um assunto. “Hoje nós vamo lá aprendê a fazê tal coisa”. Na física, na química, na... Não sei, qualqué tipo de matéria, ensino religioso, o que for. “Nós vamo sentá lá fora e vamo”... Sabe? Mudá isso, mudá aquela rotina de ta sentado na classe, de ta olhando pro quadro, professora lá na frente né, se tapiando das mosca e tal. É, é aquela, aquela rotina, terminá com isso, mudá. “Ah pessoal hoje nós vamo dá uma volta aí”. Quem estuda de manhã, quem estuda a tarde. “Hoje nós vamo dá uma volta, conheçê lá, o tal coisa lá e depois eu quero que todo mundo faça uma redação pra mim, o que que achô. E eu vo premiá o que me fizé uma redação melhor ai”, sabe? Isso acontece? Mas é *uma vez* por ano, duas vez por ano que acontece isso. (E8).

Com outras palavras, este estudante propõe construir um currículo a partir do mundo da experiência vivida, dos problemas, conflitos, drogas, discriminação, obstáculos, o mundo real não apenas do estudante, mas o mundo do professor e demais agentes da sociedade. Algo que se aproxima da proposta de Freire. Uma educação em que tanto professor quanto estudante devem ser agentes do ato de conhecer, apesar de serem diferentes. Para isso, a fala, o diálogo é utilizado como “desafio” a ser desvendado e não um mero canal de transferência de conhecimento.

A análise dos relatos, até aqui, evidencia a conformação dos entrevistados com a rotina da escola, exceto E8. A maioria dos jovens acata essa rotina sem vislumbrar outra maneira, outra escola. Quando os questioneei sobre como deveria ser a escola ideal, em geral, respondem que “a mesma, assim deve ser por que sempre foi”. Paralelamente, assumem que é chata e que o tempo de estar lá deve ser reduzido para ser suportável ou “quem sabe mudar o conteúdo” (fala da quinta entrevistada). A aparente contradição entre a escola que “deve ser assim por que sempre foi” e a exigência de mudar o “conteúdo”, este traduzido como o que é feito na escola, desfaz-se ao atentar para a situação desses estudantes: evadidos. Eles, na sua maioria, não se atrevem a questionar a instituição verbalmente, mas sim abandonando-a.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, busquei identificar e discutir causas da evasão escolar, dando voz àqueles cujos nomes foram retirados do denominado arquivo morto, ou seja, os estudantes evadidos. Suas compreensões, interpretadas à luz de referenciais que não concebem a evasão como um fracasso. Foram sintetizadas em três categorias: cumprir programas, interesse: fazer sentido estar na escola e a naturalização do currículo.

Na primeira, cumprir programas, estudantes revelam impotência e, por vezes, revolta em não conseguir acompanhar a pressa dos professores “vencerem os conteúdos”. Destacou-se que este ritmo acelerado provavelmente está associado à suposta necessidade de cumprimento do programa de conteúdos do PEIES, programa em que a escola é credenciada. Transformando, desta forma, estudante e professor em executores do que é concebido longe da escola, para um estudante idealizado, não considerando a vida dos sujeitos da escola Vicente Dutra.

Além disso, a ligeireza com que tudo é estudado na escola está diretamente ligada ao desempenho. Nesta, há destaque para os estudantes de bom desempenho (poucos) e também para os de baixo desempenho (a grande maioria). Dividindo os estudantes e estimulando o individualismo, no qual a responsabilidade pelo baixo ou alto desempenho cabe ao estudante, único culpado por isso, já que são desconsiderados outros fatores do contexto do estudante e da escola. Essa lógica, muitas vezes, acaba dando lugar à evasão escolar.

Outra causa (categoria temática) identificada junto aos estudantes evadidos, para a evasão, é a falta de interesse naquilo que a escola propicia. Segundo compreensões destes, são muitas fórmulas, cálculos, textos, muitos dos quais sem sentido, que levam o estudante a dispersar na aula. O professor executa conteúdos que foram concebidos fora da comunidade escolar, fazendo com que o estudante não identifique como esses assuntos podem fazê-lo entender o significado de coisas do mundo real, a vida que este estudante tem fora da escola. No decorrer da pesquisa, também se encontrou semelhanças entre a escola e a fábrica. Em ambos, há uma separação entre concepção e execução.

Assim como na escola, também na fábrica, os trabalhadores iam embora porque as tarefas repetitivas e sem significado, causavam desinteresse. Este fato evidencia um currículo que subestima a criatividade do professor e do estudante. Este não entende a lógica de estudar

coisas que não possuem significado, a aula é caracterizada como “chata”. A resistência a isso, muitas vezes, se dá de forma passiva, evadindo.

Somando a essas, outra causa para o abandono, conforme os estudantes evadidos, é a rotina da escola. A perspectiva de voltar à escola depois de evadir, de acordo com os sujeitos do arquivo morto, é desestimulante. Mesmo após terem ficado algum tempo fora da escola, quando voltam, não encontram nenhuma novidade.

Considerando os resultados da pesquisa, é possível sinalizar alguns encaminhamentos. Por exemplo, a necessidade de uma profunda transformação na compreensão do papel da escola: esta precisa superar o papel de mera executora/cumpridora de programas, passando para o de “fazedora de programas”. E isso pode ocorrer quando o currículo desta for elaborado por sua comunidade, contemplando sua realidade, suas necessidades.

E ainda, que esse currículo esteja cheio da vida real dos estudantes e professores, contemplando o mundo real no qual existe a discriminação, os conflitos, as condições adversas que se encontram no dia-a-dia dos agentes escolares, mas são ignorados dentro da escola. Uma concepção, traduzida em imposição, e defendida pela Secretaria da Educação e Cultura do Estado do Rio Grande do Sul (SEC-RS), a qual entende que cabe ao professor, atuar, apenas, no âmbito metodológico. Segundo explicitado na página desta, o currículo é função dos especialistas.

Um segundo aspecto, no que se refere a sinalizações decorrentes desta pesquisa, foi a necessidade de problematizar e superar o conceito de fracasso escolar, no qual ocorre a responsabilização do indivíduo pela evasão, silenciando sobre um conjunto de condicionantes sociais presentes na vida do evadido. Muitas vezes, a escola idealiza o estudante, sem conhecer suas reais condições de vida. Assim, possivelmente o contato com situações vividas pelos estudantes, possa ser um caminho que contribua para problematizar e superar adjetivos como “vagabundo”, “preguiçoso”, “não quer nada com nada”. Na pesquisa, no diálogo com estudante rotulado como “preguiçoso”, este revelou que, na época em que frequentava a escola, em média dormia três horas por noite, considerando residir a 30 quilômetros da escola e as exigências no emprego.

Conhecendo situações como a anterior, aliadas a uma escola desinteressante, é possível entender um conjunto de posturas destes estudantes como, por exemplo, bagunçando, dormindo, tendo atos de rebeldia, culminando, muitas vezes, com a evasão. Uma postura que pode estar associada ao silenciamento do seu mundo na escola. Indícios deste silenciamento podem estar na vontade, na espontaneidade dos estudantes, cujos nomes estavam no arquivo

morto, em participar, em expressar-se no questionário e na entrevista. Ou seja, algo marcante na pesquisa foi a satisfação por alguém ter dado voz a eles.

Ainda em termos de encaminhamentos, é interessante a sinalização, particularmente de dois dos estudantes entrevistados, no sentido da superação da lógica individualista que predomina na escola. Particularmente um destes, que já havia estudado na escola itinerante¹², destacou que os estudantes trabalham em equipe, criam vínculo, uns ajudando os outros. A proposta de estudo envolve o coletivo de estudantes, no qual todos aprendem juntos e se auxiliam. O professor media a relação que é próxima da comunidade onde se encontra a escola. A formação de equipes entre os estudantes é para realizar as tarefas e auxiliar na escola, com revezamento de atividades e posições, ora ajudando o professor com turmas de educação infantil ora ajudando na horta.

Ainda, em relação à valorização da dimensão do coletivo, o segundo estudante, possivelmente expresse, mesmo sem uma teorização acabada, uma nova escola. Sinaliza para a construção de um currículo por todos os envolvidos: estudantes, professores, diretor, toda equipe da escola. Cada um poderá falar, cada um deverá ser livre para se expressar, independente de que papel exerça. Todos juntos “pensando, debatendo, discutindo”.

¹² Escola organizada “a partir da elaboração de uma proposta pedagógica para dar atendimento às crianças, aos adolescentes e aos jovens dos acampamentos dos Sem-Terra”. (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM-TERRA, 2010).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES-MAZZOTTI, A.J. & GEWANDSZNAJDER, F. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa**. São Paulo:Pioneira, 1998

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo,1999, 6^a reimpressão, ago/2003.

AULER, D. Enfoque Ciência-Tecnologia-Sociedade: Pressupostos para o contexto brasileiro. **Ciência & Ensino**, vol. 1, número especial, novembro de 2007.

BAHIA, J. A "lei da vida": confirmação, evasão escolar e reinvenção da identidade entre os pomeranos. **Educação e Pesquisa**, v.27, n. 1, São Paulo, jan./jun. 2001.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRANDÃO, C.F. **LDB Passo a Passo. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96 Comentada e Interpretada, Artigo por Artigo**. 2^o edição atual. São Paulo: Editora Avercamp, 2005.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista**. A degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro: Livros técnicos e científicos editora, 1987. 379p.

CHARLOT, B. A construção social da noção de fracasso escolar: do objeto sociomidiático ao objeto de pesquisa. In: ARROYO, M.; ABRAMOWICZ, A. (Org.). **A reconfiguração da escola: entre a negação e a afirmação de direitos**. São Paulo: Papirus, 2009.p.13-34.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8^o ed. São Paulo: Cortez, 2006.
CONSEJO SUPERIOR DE EDUCACIÓN DEL CHILE, 2009: Disponível em:
<http://www.cse.cl/public/Secciones/seccioneducacionsuperior/normativa/Ley18-962_Loce.pdf>. Acesso em 20 de junho de 2009.

CORDERO, T.C. La Opinión de un grupo de docentes sobre la deserción escolar. Explorando sobres sus actuaciones em el contexto institucional. **Revista Electrónica publicada por el Instituto de Investigación en Educación Universidad de Costa Rica**. v. 8, n.3, pp. 1-33, dec. 2008. Disponível em: <http://revista.inie.ucr.ac.cr>

CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos.** 8 ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004

CURY, C.R.J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n.116. São Paulo jul.2002.

DALMASO, T.M.C. **Educação e trabalho no contexto da escola pública de ensino médio, em tempos de crise civilizatória: um estudo de caso.** Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, 2005.

DEL PINO, M.B. **A exclusão escolar na rede pública municipal de ensino: A história continua no século XXI.** FAPERGS. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT13-3803--int.pgf>>. Acesso em 21 out.2009.

DUBET, F. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119. São Paulo, 2003.

FARIA FILHO, L. M. de e VIDAL, D.G. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.14, mai/jun/jul/ago 2000.

FERRARO (FERRARI), A.R. Diagnóstico da escolarização no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, set.dez. 1999b, n°12, p.22-47.

_____. Da universalização do acesso à escola no Brasil. In: MACHADO, N.C.F. **Educ. Soc.** v.23.n.79 Campinas ago.2002.

_____. Escolarização no Brasil na ótica da exclusão. In: MARCHESI, A.; GIL, C.H. **Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural.** Porto Alegre: Artmed, 2004.p.48-65.

FERRÃO, L.V. et al. **Espaço interativo entre currículo e prática na EJA.** In: VII Encontro sobre investigação na escola. v.7.p.1-4. Porto Alegre: Edipucrs, 2007.

FORGIARINI, M.S. **Abordagem de temas polêmicos no currículo da EJA: o caso do “florestamento” no RS.** Santa Maria: CE/UFSM, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria. 2007.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** Tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor.** In: SHOR, Ira. 5ª edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GOODSON, I.F. **Currículo: teoria e história.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GURGEL, C. **A gerência do pensamento.** Gestão contemporânea e consciência neoliberal. São Paulo: Cortez, 2003.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/ibgeteen/datas/escola/dados.html>>. Acesso em: 30 abr. 2009.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO VICENTE DUTRA. Júlio de Castilhos, 1986. Disponível em: <<http://www.institutovicentedutra.vilabol.uol.com.br>>. Acesso em: 21 out. 2009.

LOLIS, D. e LIMA, J.C.F. de. Evasão e demanda escolar nas favelas e assentamentos na região de Londrina. Disponível em: <http://www.ssrevista.uel.br/c_v2n2_evasao.htm>. Acesso em 8 jul.2008.

LOBO, R.L.; MOTEJUNAS, P.R.; HIPÓLITO, O.; LOBO, M.B.C.M. A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos Pesquisa.** v.37, n.132. São Paulo, set./dez. 2007.

MANACORDA, M.A. **História da Educação** – da Antiguidade aos nossos dias. 6ª Edição – Editora Cortez – São Paulo, 1997.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA. MEC - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e Reforma do Ensino Médio. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: maio 2009.

MINISTÉRIO DE PLANEJAMENTO DO CHILE. MIDEPLAN. Adolescentes y jóvenes que abandonan sus estudios antes de finalizar la enseñanza media: Principales tendencias. División Social. Disponível em: < >. Acesso em: jul.2008.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM-TERRA. Escola Itinerante em acampamentos do MST. **Estudos Avançados Scielo Brasil**, São Paulo, n.42, mai/ago, 2001.

OLIVEIRA, A.M. **Jovens e adolescentes no ensino médio: sintomas de uma sistemática desvalorização das culturas juvenis.** Santa Maria: CE/UFMS, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, 2008.

OLIVEIRA, P.C.S. e EITERER, C.L. **Evasão escolar de alunos trabalhadores na EJA.** Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. Disponível em: <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/terca_tema6/TerxaTema6Artigo10.pdf>. Acesso em jul. 2008.

PATTO, M.H.S; ANGELUCCI, C.B.; KALMUS, J.; PAPARELLI, R. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991 – 2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa.** Universidade de São Paulo. v. 30.n.001, p.35-49. São Paulo, jan./abr.2004.

RIBEIRO, M. Exclusão: problematização do conceito. **Educação e Pesquisa.** v.25, n.1, p. 35-49. São Paulo, jan./jun. 1999.

SACRISTAN, J.G. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

STAKE, R.E. La naturaleza de la investigación cualitativa. In: STAKE R.E. **Investigación com estudio de casos.** Madrid: Ediciones Morata,1999, p. 41-50.

STOER, S.R., MAGALHÃES, A.M., RODRIGUES, D. **Os lugares da exclusão social:** um dispositivo de diferenciação pedagógica. São Paulo: Cortez, 2004.

TONUCCI, F. **Frato:** 40 anos com olhos de criança. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TORRES, R.M. Repetência escolar: falha do aluno ou falha do sistema. In: MARCHESI, A.; GIL, C. H. **Fracasso escolar:** uma perspectiva multicultural. Porto Alegre: Artmed, 2004.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. 1 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

TUMA, M.M.P. **A escola e o tempo.** Londrina: Ed.UEL,2001

VARELA, J., ALVAREZ-URÍA, F. Arqueología de la escuela. Madrid: Las Ediciones de la Piqueta, 1991.

VASCONCELLOS, Celso S. **Os desafios da indisciplina em sala de aula.** Disponível in: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_28_p227-252_c.pdf>. Acesso em 22 de novembro de 2007.

ZERO HORA, O x da educação. Evasão escolar atinge 18,7% dos jovens na Grande Porto Alegre. Geral, 16 abril 2009. Disponível em:
<<http://www.clicrbs.com.br/zerohora/jsp/default2.jsp?uf=1&local=1&source=a2477848.xml&template=3898.dwt&edition=12124§ion=1003>>. Acesso em 16 abr. 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Prezado/a participante da pesquisa sobre evasão escolar.

Estou realizando uma pesquisa com a finalidade de verificar quais são as causas da evasão escolar no ensino médio do Instituto de Educação Vicente Dutra de modo, a saber, o que se pode fazer para que isso deixe de acontecer.

As informações fornecidas através da sua participação voluntária nesta pesquisa fornecerão subsídios para a elaboração da dissertação de mestrado desta pesquisadora, Luciana Vigil Ferrão, pertencente ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, sob orientação do professor Dr. Décio Auler.

Esclareço que esta pesquisa será realizada através do seguinte cronograma:

a) Entrega de um questionário para responder aos estudantes que evadiram (abandonaram) do Instituto Vicente Dutra e não retornaram à escola ou retornaram e evadiram novamente.

b) Entrevistas individuais semi estruturadas e gravadas para fins de pesquisa, sendo este material posteriormente destruído.

c) Ressalto que será assegurado às/aos participantes o caráter confidencial e anônimo das informações, bem como a possibilidade de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento.

d) Esclareço ainda, que as informações reunidas serão usadas, unicamente, para fins desta pesquisa e desdobramentos que dela poderão surgir.

A pesquisa será desenvolvida pela mestranda Luciana Vigil Ferrão pertencente ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFSM (telefone para contato 55 – 99878369 e e-mail: lukiana.ferrao@gmail.com).

Gostaria muito que viesse a participar deste trabalho.

Agradeço, desde já, sua colaboração. Júlio de Castilhos ----- / ----- / -----.

Eu, _____, declaro que fui informado dos objetivos e justificativas de forma clara e detalhada. Todas as minhas dúvidas foram respondidas e sei que poderei solicitar novos esclarecimentos a qualquer momento.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura da Mestranda Pesquisadora

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO

- 1) Idade: _____
- 2) Sexo: () F () M
- 3) Você mora próximo da escola? Detalhe.
- 4) Turno que estudava quando parou: () manhã () tarde
- 5) Quanto tempo faz que você saiu da escola?
- 5) O que você faz atualmente?
- 6) Você possui dependentes? () Não () Sim. Quantos? _____
- 7) Você repetiu de ano?
() Não
() Sim, () Uma vez. () Duas vezes. () Três vezes. () Quatro vezes. () Cinco vezes.
- 9) Por que você parou de estudar?
- 10) Você procurou voltar? O que aconteceu?

APÊNDICE C – ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM E1

- 1) No questionário quando perguntou sobre por que parou de estudar você diz “infelizmente não entendia as matérias de química e física”...
- a) A que você atribui essa dificuldade em entender física e química?
 - b) Para você, que mudanças na escola contribuiriam para melhor compreender essas matérias?
 - c) Para você, por que essas matérias têm que ser estudadas na escola?

APÊNDICE D – ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM E2

1) No questionário, quando perguntada sobre o por que parou de estudar você respondeu “por que não gostava”.

a) Você poderia falar um pouco mais sobre isso?

Se “coisa da idade”...

b) Então para essa idade não deveria haver escola?

c) O que você mudaria na escola para que os jovens, que hoje têm a idade que você tinha quando parou, achassem que vale a pena estar nela?

Filho...

d) Para você, como deveria ser essa escola ou o que deveria mudar para que você gostasse dela?

APÊNDICE E – ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM E3

1) Na questão 10 do questionário: você procurou voltar? O que aconteceu? Você disse:”sim, depois de 3 anos tentando passar para o segundo ano...”

a) A que você atribui o não conseguir passar?

Se a culpa for dela...

b) Você não se esforçava? Foi minha aluna e lembro de que era esforçada...

Se desinteresse...

c) A que você atribui esse desinteresse?

2) Para você, que aspectos a escola deveria mudar que contribuiriam para que você passasse de ano?

3) Como seria a escola, para você, em termos de aulas, matérias, horários, organização da mesma, que você gostaria que existisse para que não houvesse evasão/

APÊNDICE F – ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM E4

1) A questão nº 9: por que você parou de estudar? Você escreveu “eram muito difíceis as matérias que eram passadas”.

a) A que você atribui essa dificuldade?

Se “desinteresse”...

b) A que você atribui esse desinteresse? Para você, em que aspectos a escola deveria melhorar?

Se “coisa de idade”...então não deveria ter escola nessa idade?

c) Em sua opinião, em que aspectos a escola deveria mudar para reduzir essa dificuldade?

d) Para você, em que aspectos a escola deveria mudar para que tua filha não enfrentasse as mesmas dificuldades que você enfrentou e que a levaram a parar?

APÊNDICE G – ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM E5 E E6

- 1) O que você quis dizer, nos aspectos negativos, com “períodos longos”?
- 2) O que você modificaria para enfrentar esse problema?
- 3) Comente sobre os aspectos negativos a questão “provas de química e física”. O que você quis dizer com isso?
- 4) A dificuldade eram apenas as provas? As aulas eram boas?
- 5) Para você, que mudanças na escola contribuiriam para melhor compreender essas matérias?
- 6) Para você, por que essas matérias têm que ser estudadas na escola?

APÊNDICE H – ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM E7

1) No questionário, na questão 9: Por que você parou de estudar?, colocou: “por motivos de desinteresse, não conseguia ver futuro nos estudos”. Você poderia aprofundar um pouco mais o que quis dizer com essa fala?

a) O que você quis dizer com desinteresse?

b) E o que quis dizer com “não conseguir ver futuro”? Fale um pouco mais sobre isso.

c) O que, no seu entender, poderia mudar na escola para que teu filho não passasse pela mesma situação de não ver futuro, de desinteresse?

(o que fazer quando o aluno não quer estudar?)

APÊNDICE I – ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM E8

- 1) Na questão nº 9 do questionário: “Por que você parou de estudar?” você diz: “o que tinha fora da escola me chamava atenção ...ou devia ter alguma coisa lá dentro da escola que não me chamava atenção”. Você poderia comentar um pouco mais sobre isso?
- 2) Você fez uma OBS em que fala sobre ter “uma matéria que chamasse atenção do aluno, como falar do dia-a-dia, um assunto em que todos participem...”, você poderia aprofundar um pouco mais, falar mais sobre isso?
- 3) Você poderia falar mais sobre o que você nomeia como o X da evasão, o assunto que realmente envolve o aluno, que “pega”? Os alunos diferentes..
- 4) E sobre “o aluno não ter interesse, não discute”. Você poderia falar mais?
- 5) Para você, como a escola poderia “trazer o aluno para dentro dela”, como falou?
- 6) Qual a importância que você dá ou como você qualifica a importância de atividades que favoreçam o convívio entre os colegas como interséries? O que você sugere?
- 7) O que você modificaria na escola para que reduzisse a evasão escolar?