

A evasão escolar no Proeja: uma perspectiva do Ifes *Campus* Santa Teresa

Aloisio Jorge de Jesus Monteiro (UFRRJ / CNPq) | aloisiojjm@gmail.com

Milson Lopes de Oliveira (IFES) | milsonlo@ifes.edu.br

Iraldirene Ricardo de Oliveira (IFES) | iraldirenero@ifes.edu.br

RESUMO

A expansão das fronteiras urbanas enquanto importante processo dinâmico de transformação cultural destaca-se entre os fenômenos mais significativos e, contraditoriamente, pouco reconhecidos no campo das políticas públicas instituídas. Tal fato implica sérios limites sociais em termos de habitação, saúde, educação, cultura e trabalho. A superação destas condições limitantes de desenvolvimento social e humano poderá ser alcançada com o reconhecimento das comunidades residentes em espaços fronteiriços como sujeitos sociais ativos, capazes de pensar, inventar e realizar seus sonhos de uma vida mais plena e generosa. É preciso desconstruir os estigmas que marcam os residentes de comunidades periféricas e criar condições para a (re) construção de “novos protagonistas” de políticas sociais em uma perspectiva instituinte. No que concerne às políticas de inclusão, a evasão escolar tem fomentado debates e reflexões em diferentes fóruns de educação pública no Brasil. O problema atinge a Educação de Jovens e Adultos (EJA), que possui identidade peculiar, reconhecida pelo Programa Nacional de Integração Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), destinado a oferecer qualificação profissional e elevar a escolaridade dos trabalhadores com trajetórias escolares interrompidas. A EJA deve ajustar-se à demanda social visando minimizar a evasão escolar e constituir-se em efetiva oportunidade de estudos àqueles que não tiveram acesso à educação na idade própria. Nesta perspectiva, o poder dos atores reside na capacidade de produzir movimentos instituintes de superação das condições de opressão e exclusão humana, partindo do estranhamento com realidades instituídas desse mesmo sistema, para apontar outras possibilidades civilizatórias.

Palavras-chave: Políticas públicas. Educação de Jovens e Adultos. Evasão.

ABSTRACT

The expansion of urban boundaries as an important dynamic process of cultural transformation stands out among the most significant phenomena and, paradoxically, little recognized in the field of public policies in place. This fact implies serious limitations in terms of social housing, health, education, culture and work. To overcome these limiting conditions of social and human development can be achieved with the recognition of communities living in border areas as social assets; able to think, invent and realize their dreams of a life more full and generous. You need to deconstruct the stigmas that mark the residents of outlying communities and create conditions for the (re) construction of “new players” in a social policy perspective instituting. Regarding inclusion policies, truancy has fostered debate and reflection on different forums of public education in Brazil. The problem reaches the Youth’s and Adult’s Education (EJA) that has unique identity, recognized by the National Program for Professional Integration with Basic Education in the Mode of Youth’s and Adult’s Education (PROEJA), designed to offer professional training and raise the schooling of workers with disrupted educational trajectories. The EJA should adjust to the social demand to minimize the dropout and form themselves into effective opportunity to study those who had no access to education at the proper age. In this perspective, the power of actors is the ability to produce movements of instituting overcoming the human oppression and exclusion, based on the realities imposed estrangement from that system, to point out other civilizing possibilities.

Keywords: Public policy. Youth and Adult’s Education. Dropout.

Demarcando fronteiras

O processo de modernização exigido das nações situadas na periferia do capitalismo central tem se caracterizado pela tentativa de instituição de um modelo econômico suficientemente forte para competir em âmbito internacional, mas que acaba por gerar, necessariamente, um movimento de sucateamento econômico dos países periféricos.

A modernização a qualquer custo pode ser traduzida como a tentativa de superação de uma dada condição de “atraso”, em função de um modelo externo “ideal” que, muitas vezes, assume o significado de “progresso”.

Tudo isso é alimentado por um determinado modelo de racionalidade científica e tecnológica que desfruta ainda de uma hegemonia que precisa ser crescentemente questionada. Não estarão aí as primeiras sementes da desigualdade e exclusão social geradoras dos altos índices de violências nos espaços da periferia das metrópoles e que, conseqüentemente, têm reflexos na realidade da evasão escolar da Educação de Jovens e Adultos em nível nacional?

A expansão das fronteiras urbanas enquanto importante processo dinâmico de transformação cultural destaca-se entre os fenômenos mais significativos e, contraditoriamente, pouco reconhecidos no campo das políticas públicas instituídas (LINHARES, 2012)¹. Tal fato implica sérios limites sociais em termos de habitação, saúde, educação, cultura e trabalho.

A superação das limitantes condições de desenvolvimento social e humano poderá ser alcançada com o reconhecimento das comunidades residentes em espaços fronteiriços como sujeitos sociais ativos, capazes de pensar, inventar e realizar seus sonhos de uma vida mais plena e generosa. É preciso, portanto, desconstruir os estigmas que marcam os residentes de comunidades periféricas e, ao mesmo tempo, criar condições para a (re) construção de “novos protagonistas” de políticas sociais em uma perspectiva instituinte, naquilo que Silva e Grupioni (2004, p.15) definem como *convívio na diferença*, ou seja:

A afirmação da possibilidade e a análise das condições necessárias para o convívio construtivo entre segmentos diferenciados da população brasileira, visto como processo marcado pelo conhecimento mútuo, pela aceitação das diferenças, pelo diálogo.

Para construir um futuro melhor, se faz indispensável incorporar aqueles que herdarão esse mesmo futuro. Nesse sentido, as políticas públicas de combate às desigualdades sociais precisam superar a concepção de ausência e ações descontínuas, que orientaram diversos projetos, e caminhar na via da construção de políticas inclusivas.

Estudos realizados pela professora Doutora Celia Frazão Soares Linhares - Coordenadora do Grupo de Pesquisa Aleph: Formação dos Profissionais em Educação, nos estudos sobre movimentos instituintes e as políticas instituídas.

No que concerne às políticas de inclusão, a evasão escolar tem fomentado diversos debates e reflexões em diferentes fóruns que tratam da educação pública no Brasil. O problema atinge a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de oito milhões de pessoas que passaram por ela antes de 2007, 42,7% não concluíram o curso. O principal motivo de abandono apontado por 27,9% foi a incompatibilidade do horário das aulas com o do trabalho ou a necessidade de procurar trabalho, seguido da falta de interesse no curso, com 15,6% dos casos pesquisados.

A EJA possui uma identidade peculiar, conforme reconhece o Programa Nacional de Integração Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), destinado a oferecer qualificação profissional e elevar a escolaridade dos trabalhadores com trajetórias escolares interrompidas. Notadamente existem sérias dificuldades enfrentadas pelos alunos que frequentam o PROEJA, resultando não raramente em interrupção na trajetória escolar. Estudo realizado por Meksenas (1992, p. 98) sobre evasão escolar concluiu que ela ocorre porque os alunos são “[...] obrigados a trabalhar para sustento próprio e da família, exaustos da maratona diária e desmotivados pela baixa qualidade do ensino, muitos adolescentes desistem dos estudos sem completar o curso secundário”.

Fukui (apud Brandão et al., 1983, p. 38-69) ressalta a responsabilidade da escola ao afirmar que o fenômeno da evasão e da repetência longe está de ser fruto de características individuais dos alunos e suas famílias. Após analisar o contexto da EJA, merece destaque a perspectiva de Arroyo (2006, p. 23) para quem os jovens e adultos continuam vistos na ótica das carências escolares. Não tiveram acesso, na infância e na adolescência, ao ensino fundamental, ou dele foram excluídos ou dele se evadiram; logo, precisam de uma segunda oportunidade. A EJA deve ajustar-se à demanda social visando minimizar a evasão escolar e constituir-se em efetiva oportunidade de estudos àqueles que não tiveram acesso à educação na idade própria.

Delimitando o problema: uma questão de objetivo

O município de Santa Teresa (ES) é essencialmente agrícola com predominância da agricultura familiar e possui expressiva parcela de jovens e adultos que não tiveram oportunidade de escolarização à época própria. A educação é vista como alternativa para inserção no mercado de traba-

lho urbano em face das dificuldades no âmbito agrícola. Para captar esta clientela o Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) *Campus* Santa Teresa realizou um estudo de demanda e, como possuía um setor de Agroindústria com infraestrutura (condições materiais) e pessoal técnico adequado, optou por oferecer um Curso de PROEJA na área.

Ao constatar um significativo índice de evasão no curso de PROEJA, realizou-se um diagnóstico com vistas a definir o perfil da clientela matriculada. A partir disso, verificou-se o nível de expectativa e satisfação dos estudantes com o curso ministrado para observar se parcela significativa do alunado desenvolve atividades ou possui expectativa de atuação no âmbito da formação profissional. Nesse contexto indaga-se: o alto índice de evasão verificado no curso ministrado pelo Ifes *Campus* Santa Teresa seria decorrente de limitações estruturais e/ou ligadas à concepção do curso, ou estaria relacionado com a falta de perspectiva após a qualificação profissional e a reduzida oferta de áreas de atuação no âmbito do PROEJA?

Nesse sentido, a pesquisa teve como objetivo analisar as causas da evasão escolar no âmbito do PROEJA ministrado pelo Ifes *Campus* Santa Teresa, com vistas a fornecer indicativos capazes de nortear as políticas públicas destinadas à melhoria de seus resultados como alternativa pedagógica de formação geral do cidadão.

Caminhos e diretrizes metodológicas

No período entre os anos de 2009 e 2010 inclusive, foram definidos os referenciais teóricos da pesquisa, tendo em Walter Benjamin, a partir de seus conceitos de memória e narração, a centralidade da abordagem temática, e, em Miguel Arroyo e Zaia Brandão, o tratamento das questões específicas da Educação de Jovens e Adultos e da Evasão Escolar.

O instrumento de pesquisa foi aplicado no Ifes *Campus* Santa Teresa, no mesmo período, e envolveu o corpo docente e alunos matriculados e evadidos do PROEJA. A partir de uma perspectiva qualitativa utilizou-se a pesquisa bibliográfica, a observação, um questionário semiestruturado e a pesquisa documental como fonte de levantamento da realidade de evasão escolar e resgate de memórias, segundo Benjamin.

Os questionários foram respondidos individualmente, em sala de aula e em “campo”, por alunos evadidos, matriculados e professores do PROEJA, no Ifes *Campus* Santa Teresa. Os instrumentos de pesquisa foram aplicados

a pelo menos trinta por cento do público-alvo. Os dados obtidos foram tabulados e agrupados para efeito de análise dos aspectos avaliados. Foram ainda realizados encontros com os alunos matriculados para discutir as perspectivas dos formandos, bem como as expectativas dos alunos iniciantes.

Discutindo possibilidades de análise

Em se tratando de um trabalho que teve como origem uma dissertação de mestrado referente ao Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da UFRRJ, delinearemos primeiramente alguns referenciais sobre o conceito de memória e narração em Benjamin, para em seguida destacarmos algumas vozes e esboçarmos algumas possibilidades de análise.

Entre ecos e vozes: olhares a partir de Benjamin

O conceito de história e memória em Benjamin invalida qualquer entendimento que suponha uma percepção de cultura como uma força coerente e onisciente, capaz de uma vontade racional antecipadora. Por outro lado, a ambição dessa teoria é de evidenciar as especificidades, sinergias e empatias, presentes nas experiências narradas.

O conceito de narração é, para ele, fundamental na medida em que revela o conceito de experiência em duas direções: a primeira é a vivência do sujeito e de interação com a vida. E diz Benjamin:

É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências. Uma das causas desse fenômeno é óbvia: as ações da experiência estão em baixa [...] (BENJAMIN, 1994, p. 198).

No final da guerra, observou-se que os combatentes voltavam mudos do campo de batalha não mais ricos, e sim mais pobres em experiência comunicável (BENJAMIN, 1994, p. 198).

E, em segundo lugar, a experiência com o sentido de autonomia do sujeito na criação do contexto.

[..] metade da arte narrativa está em evitar explicações [...]. O extraordinário e o miraculoso são narrados com a maior exatidão, mas o contexto psicológico da ação não é imposto ao leitor. Ele é livre para interpretar a história como quiser, e com isso o episódio narrado atinge uma amplitude que não existe na informação (BENJAMIN, 1994, p. 203).

De fato, o conceito de narração, no qual gira em seu interior essa dupla compreensão de experiência, quebra o esquema tradicional de percepção que atribui uma continuidade, uma homogeneidade, ao fenômeno da cultura, exatamente quando se lança na projeção de movimentos que se querem instituintes.

Esses caminhos correspondem ao que Benjamin define de “escovar a história a contrapelo” a partir dos “ecos de vozes que emudeceram”, ou são emudecidas. São para ele imperativos metodológicos de quem procura entender a forma de uma cultura plural, fundada na rede complexa das diferenças e das relações sociais dinâmicas.

Assim, não se trata mais estabelecer *a priori* a natureza expressiva da cultura, já que as narrações históricas da formação, relacionamentos e lutas sociais passadas, permitem conhecer as características e pulsões das relações de força entre sujeitos e realidades, bem como, seu estabelecimento a partir de articulações empáticas e de manifestações das diferenças.

Com isto Benjamin escapa de um determinismo estrutural e se baseia, pelo contrário, em uma lógica de interação que dá conta de um raciocínio próprio da dimensão política. Segundo Benjamin, uma cultura depende tanto das experiências, quanto de suas representações alegóricas e épicas.

A arte de narrar está definindo porque a sabedoria - o lado épico da verdade - está em extinção [...]. Cada manhã recebemos notícias de todo mundo. E, no entanto, somos pobres em história surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações (BENJAMIN, 1994, p. 201-203).

O contraponto, para o mesmo autor, é uma forma não fixada de apreender as relações sociais, onde o sistema de valores culturais e políticos, percebidos do ponto de vista da memória, é, ao mesmo tempo, dinâmico,

diversificado e provisório. A cultura nunca é tomada como uma coisa finalizada. Ela está sempre capturada pela dinâmica de transformação.

Generalizando, podemos dizer que a técnica da reprodução destaca do domínio da tradição o objeto reproduzido [...]. E, no interior de grandes períodos históricos, a forma de percepção das coletividades humanas se transforma ao mesmo tempo em que seu modo de existência (BENJAMIN, 1994, p. 168-169).

Nesse sentido, a história não é predeterminada: os processos culturais e políticos podem contribuir tanto para a regulação das relações sociais quanto para suas crises civilizatórias. Essas relações se reproduzem, se deterioram ou se reinventam no entrelaçamento, ou não, das possibilidades de lutas e histórias adormecidas nas memórias, cujo objeto são os sistemas de valores, suas representações e seus significados.

Nesta perspectiva, o poder reside na capacidade de se produzir movimentos instituintes de superação das condições de opressão e exclusão humana, a partir do estranhamento com realidades instituídas desse mesmo sistema, para apontar outras possibilidades civilizatórias.

Algumas falas e interlocutores

No PROEJA oferecido pelo Ifes *Campus* Santa Teresa, encontram-se matriculados tanto alunos jovens quanto em idade avançada, sendo importante registrar aqui algumas falas e perspectivas vislumbradas por alguns destes alunos.

Um aluno de idade avançada relatou que se sente “gratificado a partir do momento em que iniciou o curso”. Ele destaca a importância do convívio que o PROEJA proporciona, pois, do mesmo modo, vê um novo mundo dentro de si, um mundo melhor. Também ressalta que “gostaria de poder usufruir profundamente do que aprendeu e no futuro poder ser espelho para alguém”. Quanto às mudanças do cotidiano com o PROEJA, o aluno afirma que “se esforça muito, porém, nunca desanima, pois nada é mais belo que procurar realizar o sonho; nem mesmo o cansaço vencerá”. Espera estar “com forças e coragem o suficiente”.

Outro aluno observa que “pretende buscar uma profissão na área de

formação oferecida pelo PROEJA e deseja avançar em seus estudos porque sente que o pouco que está aprendendo não é nada em relação ao que pode aprender para alcançar seus objetivos”. Quanto à sociedade considera que “se sente visto por outros olhos, pois, além das críticas que eram normais, hoje já está sendo diferente, bem melhor”. Quanto ao cotidiano, assinala que, “com o conhecimento que já adquiriu, consegue se relacionar de forma diferente com as pessoas do seu meio; fica com muitos compromissos agendados, mas não se importa com isso, pois, antes de estudar, não fazia nada depois do trabalho”.

Um aluno mais jovem informou que “a sociedade não está sabendo o que é o PROEJA. Muitas pessoas não sabem que inclui o Ensino Médio e uma formação profissional”. Ele acredita que “isto se dá por falta de divulgação e que não ocorrem mais matrículas por falta de oferecimento de transporte para os interessados”. Quanto ao cotidiano, ao seu dia-a-dia, disse que “sua vida mudou, melhorou e que alguns dias ficaram mais cheios em virtude de trabalhar e estudar”.

Uma das alunas “vê no PROEJA a oportunidade de se estabelecer no mercado de trabalho”. Quanto à sociedade, essa aluna “passou a ver as coisas e a aprender outras que antes não tinham tanta importância para ela, tornando muito melhor seu convívio com as outras pessoas”. Com relação ao cotidiano, ela considera que houve “mudanças significativas pelo fato de ter adquirido novos conhecimentos, por ter conhecido outras pessoas, novas ideias”.

De acordo com os professores, as razões para a evasão envolvem o processo ensino-aprendizagem pela não identificação com o curso; dificuldade de compreensão dos conteúdos ministrados; longo período que estiveram fora da escola; “falta de base”; influência do trabalho que executam durante o dia e a falta de perspectiva para o futuro; cansaço e esgotamento; reduzido tempo para realizar atividade extraclasse; a falta de entusiasmo pela escola em mostrar que o curso é importante; “necessidade de trabalhar para sobreviver e pouca valorização da escolaridade”; existência de conteúdos extensos que não apresentam uma sequência ordenada de assuntos e que pouco valorizam a prática. Alguns acreditam que os evadidos não estão preparados para integrar o curso. São estudantes urbanos e têm outro objetivo que não a habilitação oferecida. Trabalham em áreas diversas da oferecida pelo curso; “possuem dificuldade de locomoção e de conciliar trabalho e estudo”.

Na ótica dos formandos, consideram o PROEJA útil em sua vida e demonstram expectativa de atuar na área de formação do curso. A maioria considera que os responsáveis pela evasão são “a falta de transporte em período noturno e a pesada jornada diária”. Alguns não demonstram ânimo para continuar os estudos e há os que, por terem passado muito tempo fora da escola, apresentam dificuldades de aprendizagem. Alguns apontam a falta de condição de oferta do curso e da habilitação. Há os que não se sentem incentivados a continuar e outros que são vítimas do próprio preconceito por não se sentirem capazes de continuar por serem “velhos demais”. Citam também problemas como a falta de divulgação do curso no entorno do Ifes *Campus* Santa Teresa, pois “no interior quase ninguém sabe o que é PROEJA”.

Para os evadidos, os motivos que os levaram a evadir envolvem causas como o cansaço durante o dia, o que não permitia uma boa condição de atenção durante as aulas, tendo em vista o nível das disciplinas ofertadas ao longo do curso, e isso exige dedicação para realização de atividades complementares e avaliações. Alguns decidiram evadir em virtude de terem “conseguido um emprego e permitir a colaboração financeira para a família”, que em regra possui poucos recursos.

O número de faltas, devido à distância percorrida até a instituição de ensino, também é um fator relevante, pois muitos dependem de transporte, o que não é oferecido de maneira que os atenda. Também se observa o fato de ocorrerem na família problemas de saúde, além de crianças que exigem sua atenção. Entre os evadidos existem os que esperam “retornar à escola e alcançar o sonho de ter uma habilitação que os diferencie na sociedade para que sejam vistos com outros olhos” e “em condições de igualdade na busca por uma condição melhor de trabalho”.

Em busca de algumas conclusões

Os resultados da pesquisa apontam para a necessidade de observar melhor os fatos que cercam o curso PROEJA. Torna-se necessária a avaliação do curso em si, desde sua matriz curricular até a metodologia que tem sido utilizada na oferta de conteúdos e realização de aulas práticas, com o intuito de proporcionar um momento de reflexão e reorganização do espaço escolar, tendo em vista sua trajetória histórica e entendendo o corpo docente e discente como interlocutores privilegiados no processo de

construção de qualquer alternativa e/ou procedimento político pedagógico.

Assim, o projeto político pedagógico da instituição de ensino deve levar em consideração as condições e situações vividas pelos estudantes matriculados em curso desta modalidade, atentar ao que reza a legislação específica, mas, fundamentalmente, oportunizar à escola a possibilidade de oferecer um curso que realmente atenda seus objetivos. Constataram-se, nesta direção, situações de evasão escolar ligadas não apenas às dificuldades de aprendizagem, mas de alunos que, apesar de não demonstrarem nenhum tipo de dificuldade e participarem com facilidade das atividades propostas, também evadem.

Verificou-se que a evasão no PROEJA é um aspecto relevante para os docentes, alunos matriculados e evadidos, e que precisa ser mais bem caracterizada pelos governantes quando da elaboração de políticas públicas. Saliente-se que poucos são os docentes que possuem certa experiência junto a esta modalidade de ensino e ministram aulas junto ao PROEJA. Enfim, a ideia de que a responsabilidade e a solução da evasão cabem tanto ao estudante quanto à escola foi evidenciada nas falas dos docentes e alunos participantes da pesquisa.

Considerando que o problema da evasão escolar ultrapassa os “muros” da própria escola e também se assenta nos limiares das condições socioeconômicas, culturais, políticas, etc., vislumbra-se outra concepção de educação, como uma iniciativa que venha propor a (re)construção de princípios, valores e recursos educacionais, fundamentados em uma *política de inclusão*, que vise, por um lado, o entrelaçamento complexo da realidade vivida com sonhos e subjetividades, e por outro, o desenvolvimento da consciência de cidadania e dignidade humana.

Referências

ARROYO, M. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L.; SOARES, L. (orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 19-50.

BENJAMIN, W. **Magia e Técnica, Arte e Política: ensaio sobre literatura e história da cultura**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras Escolhidas; v. 1).

BRANDÃO, Z.; BAETA, A. B.; ROCHA, A. D. C. - O estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília: v. 64, n. 147, p. 38-69. maio/ago. 1983.

LINHARES, Celia Frazão Soares Linhares. *Revista Eletrônica Aleph* - Faculdade de Educação da UFF. Disponível em: <http://www.uff.br/aleph/> Acesso em: 17 ago. 2012.

MEKSENAS, P. **Sociologia da Educação**: uma introdução ao estudo da escola no processo de transformação social. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

MONTEIRO, A. J. J. Caminhos da Liberdade: uma perspectiva educacional do Oriente-Occidente. *In*: LINHARES, C. & LEAL, M. C (orgs.). **Formação de Professores**: uma crítica à razão e à política hegemônicas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, A. L. & GRUPIONI, L. D. B. (orgs.). **A Temática Indígena na Escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. 4. ed. São Paulo: Global; Brasília; MEC: MARI: UNESCO, 2004.

Recebido em: 24/05/2012

Aprovado em: 06/07/2012