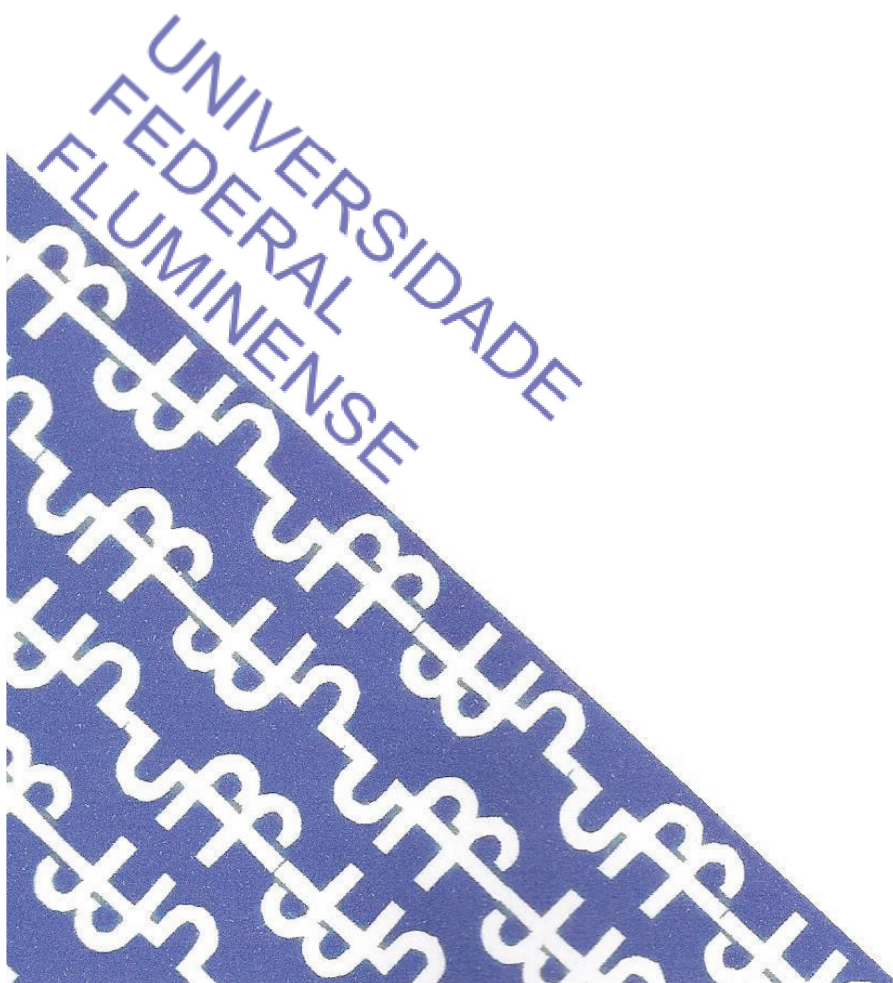


**ESCOLA DE SERVIÇO SOCIAL
PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM POLÍTICA SOCIAL
MESTRADO EM POLÍTICA SOCIAL**

Maria Liliana do Amaral Resende

**Evasão escolar no primeiro ano do Ensino Médio Integrado
do IFSULDEMINAS - Campus Machado**



NITEROI, RJ

2012

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do Gragoatá

R433 Resende, Maria Liliana do Amaral.

Evasão escolar no primeiro ano do ensino médio integrado do
IFSULDEMINAS - Campus Machado / Maria Liliana do Amaral
Resende. – 2012.

116 f. ; il.

Orientador: João Bôsko Hora Góis.

Dissertação (Mestrado em Política Social) – Universidade Federal
Fluminense, Escola de Serviço Social, 2012.

Bibliografia: f. 111-115.

1. Educação. 2. Evasão escolar. 3. Ensino médio. 4. Minas Gerais. I.
Góis, João Bôsko Hora. II. Universidade Federal Fluminense. Escola de
Serviço Social. III. Título.

CDD 370

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
ESCOLA DE SERVIÇO SOCIAL
PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM POLÍTICA SOCIAL
MESTRADO EM POLÍTICA SOCIAL

MARIA LILIANA DO AMARAL RESENDE

EVASÃO ESCOLAR NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO
IFSULDEMINAS - CAMPUS MACHADO

Dissertação apresentada ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Política Social da Universidade Federal Fluminense como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Política Social.

Orientador: PROF. DR. JOÃO BÔSCO HORA GÓIS

Niterói

2012

MARIA LILIANA DO AMARAL RESENDE

**EVASÃO ESCOLAR NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO
IFSULDEMINAS - CAMPUS MACHADO**

Dissertação apresentada ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Política Social da Universidade Federal Fluminense como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Política Social.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. João Bôsko Hora Góis - Orientador
Universidade Federal Fluminense

Prof^ª. Dr^ª. Maria Aparecida Rodrigues Cangussu – 1^a Examinadora
IFSULDEMINAS - Campus Machado

Prof^ª. Dr^ª. Samantha Viz Quadrat– 2^a Examinadora
Universidade Federal Fluminense

Niterói

2012

A Deus.
Aos meus filhos Marina e Yuri.
Ao meu marido José Maria.
À minha mãe e meu irmão.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus por ter-me dado coragem para continuar e vencer mais essa etapa e também por amparar-me durante toda a vida, que, aliás, nunca foi fácil, mas que seria muito mais difícil sem a Sua proteção.

Aos meus filhos queridos, Marina e Yuri, pela torcida e compreensão. Obrigada por se “virarem” sozinhos durante a minha ausência na vida de vocês, nesses dois anos de mestrado.

Ao meu marido, José Maria, pelas palavras de incentivo e compreensão nesse projeto e em todos os outros a que me dediquei. Obrigada por estar ao meu lado nesse momento tão importante.

À minha mãe, que também foi meu pai, pelo incentivo e por todas as orações que me dedicou ao longo da vida. Obrigada também ao meu irmão por acreditar em mim.

A todos os membros da minha família que são importantes para mim e que sempre me apoiaram: meu sogro Vicente, D. Rosália, Sérgio, D. Ceila, Nídia, Roberta, Aurélio, Cica e Lipe. Obrigada também à tia Evanilde e à prima Adriana.

À minha amiga Eva, pela amizade incondicional. Obrigada por acreditar em mim e estar por perto quando eu preciso de alguém pra rir ou chorar.

À Cida Cangussu que, apesar de pensarmos diferente a respeito de alguns temas, aceitou imediatamente meu convite para compor a minha banca de qualificação e defesa do mestrado. Obrigada também pelas dicas, conselhos e momentos irreverentes que passamos na viagem a Niterói.

Aos colegas do mestrado Ademar, Ana Paula, Antônio Marcos, Celso, Daniela Bueno, Daniela Guimarães, Débora, Letícia, Luciana, Luís Adriano, Márcio, Michelle, Naísa e Socorro pelos ótimos momentos que passamos juntos, pelos sufocos compartilhados e pela amizade que surgiu e vai permanecer para sempre.

Obrigada, em especial, à Daniela Guimarães, minha companheira de viagens de orientação a Niterói, por dividir comigo os momentos mais alegres e também os mais “tensos” desse período.

Ao meu orientador João Bosco Hora Góis, pela competência, dedicação e responsabilidade que sempre demonstrou durante as suas aulas e orientação. Obrigada pela seriedade de suas atitudes e pelo comprometimento com a educação. Nunca vou me esquecer de você...nem das suas “puxadas” de orelha, das cobranças via e-mail, da quantidade de livros que me fez ler e do conhecimento que me proporcionou.

À Samantha Viz Quadrato que aceitou fazer parte da minha banca de qualificação e da defesa do mestrado. Suas dicas e orientações foram fundamentais para a conclusão desta pesquisa.

À amiga Olga, por atender tão prontamente meu pedido e fazer a revisão deste trabalho num período tão curto de tempo.

Aos grandes professores que tive no mestrado por me proporcionarem maior crescimento pessoal e profissional. Obrigada João Bosco, Lenaura, Mônica, Nívia e Rita pelas maravilhosas aulas e pelo carinho. Não me esquecerei de vocês.

Às secretárias da Pós-Graduação Ângela, Luzia Helena e Raquel, pelo apoio presencial e a distância, que sempre recebi de vocês.

A todos os profissionais do IFSULDEMINAS que estiveram envolvidos nesse projeto, obrigada por oferecerem-me essa oportunidade de aprimoramento pessoal e profissional e contribuírem para a sua realização.

Aos meus alunos queridos do IFSULDEMINAS – campus Machado, que sempre me demonstraram carinho e respeito. Obrigada pelas palavras de amizade e incentivo.

Aos alunos entrevistados, sujeitos dessa pesquisa, obrigada por me receberem em suas casas, apesar de toda a correria que enfrentam todos os dias.

Aos amigos das escolas de Machado, com quem trabalhei e fiz amizade. Obrigada pelos ensinamentos e pelos belos exemplos que me passaram. Minha profissão de educadora não seria a mesma sem vocês.

“Que é mesmo minha neutralidade senão a maneira cômoda, talvez, mas hipócrita, de esconder minha opção ou meu medo de acusar a injustiça? "Lavar as mãos" em face da opressão é reforçar o poder do opressor, é optar por ele”(FREIRE, 1996; p.70).

RESUMO

A evasão é um tema que traz muitas preocupações para a comunidade escolar e para a sociedade civil. Apesar de estar acontecendo uma expansão e reforma do Ensino Médio, a evasão escolar persiste entre jovens e adultos. O Problema parece não estar relacionado ao acesso, já que novas vagas vêm sendo criadas a cada ano. Percebe-se que a permanência na escola sofre influência de vários fatores intrínsecos e extrínsecos. No ensino profissionalizante o caso parece ser mais grave. No Instituto Federal, que funciona em regime de internato, o abandono atinge altos índices. Vários programas e políticas são desenvolvidos para combater a evasão escolar sem muito sucesso. Essa dissertação levanta e analisa as causas da evasão escolar do primeiro ano do ensino médio integrado, em regime de internato nos anos de 2010 e 2011, no IFSULDEMINAS, campus Machado. O procedimento metodológico tomado foi inicialmente, exploratório, seguido de análise documental junto à secretaria escolar e entrevistas semiestruturadas com os alunos evadidos, a fim de identificar as verdadeiras causas desse problema.

PALAVRAS-CHAVE: Evasão Escolar, Ensino Médio, Ensino Profissionalizante.

ABSTRACT

Evasion is a topic accompanied by many worries in school community and civil society. Although there is an expansion and reorganization happening in high school, school evasion persists among youths and adults. The problem doesn't seem to be related to access, since new vacancies have been created each year. It's noticeable that staying in school is influenced by several intrinsic and extrinsic factors. In vocational educational this matter seems to be even more serious. At the Federal Institute, which is operated in an internship basis, this leaving reaches high levels. Several programs and policies are developed in order to fight school evasion, however without much success. This dissertation raises and analyses the internship high school first grade evasion causes in 2010 and 2011 at the Machado campus of the IFSULDEMINAS. The methodological procedure used was, at first exploratory followed by document analyze along with the school secretariat and semi structured interviews with the evaders in order to discover the real causes for this problem.

KEYWORDS: School Evasion, High School, Vocational Education.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico1– Motivos da evasão no IFSULDEMINAS - campus Machado78

Gráfico 2 - O que você deseja fazer após terminar o ensino médio? 104

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Taxas de evasão escolar total, nível e série de ensino- 1989-1998.....	75
Tabela 2 - Evasão escolar do primeiro ano do ensino médio integrado - ano 2010.....	77
Tabela 3 - Evasão escolar do primeiro ano do ensino médio integrado - ano 2011.....	77
Tabela 4 – Matriz Curricular - Técnico em Agropecuária	88
Tabela 5 – Matriz Curricular - Técnico em Alimentos	88
Tabela 6 – Matriz Curricular - Técnico em Informática	89

LISTA DE SIGLAS

AIB – Ação Integralista Brasileira

ANL – Aliança Nacional Libertadora

APEC – Atividade Pedagógica de Educação e Cultura

BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

CF – Constituição Federal

CGE – Coordenadoria Geral de Ensino

CGPP – Coordenadoria Geral de Produção e Pesquisa

CNJ – Conselho Nacional da Juventude

COETAGRI – Cooperativa Escola e de Trabalho dos Alunos do Colégio Agrícola de Machado Ltda

DF – Distrito Federal

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FADEMA – Fundação de Apoio ao Desenvolvimento e Ensino de Machado

FIES – Programa de Financiamento Estudantil

FMI – Fundo Monetário Internacional

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FPE – Fundo de Participação dos Estados

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICMS – Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IFET – Instituto Federal de Educação Tecnológica

IFs – Institutos Federais

IFSULDEMINAS – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

IPE – Instituto de pesquisa do Departamento de Educação

IPI – Imposto Sobre Produtos Industrializados

IR – Imposto de Renda

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MDS – Ministério do Desenvolvimento Social

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MERCOSUL – Mercado Comum do Sul

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PL – Projeto de Lei

PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola

PNE – Plano Nacional de Educação

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PNSE – Programa Nacional de Saúde do Escolar

PNTE – Programa Nacional de Transporte Escolar

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional

PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens

PROUNI – Programa Universidade para Todos

SEMTEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UEPS – Unidades de Produção

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 - Objetivos	19
2 - O ambiente de Investigação	19
3 – Os sujeitos da investigação.....	23
4 – Procedimentos metodológicos	26
5 – Estruturação dos capítulos	28
 CAPÍTULO I – A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	30
1.1– Uma escola que surgiu baseada na desigualdade social	30
1.1.2– Séculos XVI e XVII – Sob a ótica Jesuítica	30
1.1.3 – Século XVIII – expulsão dos Jesuítas e o ciclo do ouro	31
1.1.4 – Século XIX – a educação com a vinda da família real no período do Império ...	33
1.1.5 – A educação durante a República	36
1.1.6 – Governo de Getúlio Vargas	38
1.1.7 – Período democrático	42
1.1.8 – Ditadura Militar	43
1.1.9 – Redemocratização.....	44
1.2 – Educação Profissional.....	51
1.3– Fundos de apoio à educação: Fundef e Fundeb:.....	55
1.4 – Políticas e programas para a educação básica	56
 CAPÍTULO II – A AMEAÇA CONSTANTE DO FRACASSO ESCOLAR	60
2.1 – Teorias sobre o fracasso escolar	60
2.2 – O sucesso escolar, o capital cultural e a “carência cultural” das famílias pobres. ..	63
2.3 – O Sistema Escolar em questão.....	68
2.4 – Evasão escolar	74
 CAPÍTULO III – EVASÃO ESCOLAR NO IFSULDEMINAS – CAMPUS MACHADO.....	77
3.1 – Dados numéricos	77
3.2 – Percepção dos entrevistados sobre a evasão	78
3.2.1 - A saudade de casa e da família.....	78
3.2.1.1 – As drogas no ambiente escolar	82
3.2.2 – Os trotes e a opressão	84
3.2.3 – Excesso de disciplinas	87
3.2.4 – Trabalho em troca do estudo	91
3.2.5 – Educação e profissão: um desencontro.....	93
3.2.6 – Indisciplina ou contestação?.....	95
3.2.7 – Autoculpabilização	96

3.2.8 – Os alojamentos	98
3.2.9 – Falta de assistência ao educando nos finais de semana	99
3.2.10 – Condições socioeconômicas e os gastos com a educação	100
3.3 – Continuidade dos estudos	102
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.	111
 ANEXO A – ROTEIRO DE ENTREVISTA	117

INTRODUÇÃO

Sou professora, há 23 anos, da Rede Pública de Ensino e o abandono escolar sempre foi uma das minhas preocupações como educadora. Como aluna, oriunda de escola pública de ensino médio e de família pobre, sei bem as dificuldades para prosseguir os estudos num sistema escolar dualista e seletivo. Alguns dos meus amigos que se encontravam na mesma situação financeira, foram parando pelo caminho, enquanto eu prosseguia. Eu não tive o mesmo destino porque minha mãe superou as adversidades e fez-me continuar, embora fosse difícil, para ela, trabalhar e sustentar dois filhos sem a presença do meu pai. Pai que abandonou a mim e a meu irmão antes de completarmos 3 anos de idade e que nunca mais apareceu em nossas vidas.

Essa não é uma história de ficção e muito menos um lamento. É um resumo bastante simplificado das dificuldades que passei na vida e que milhões de famílias enfrentam todos os dias no nosso país. Se escrevi essa dissertação é porque, de alguma forma, eu venci. Fiz o ensino básico em escolas públicas e a graduação numa instituição particular, tal como acontece com a maioria dos alunos originários das camadas populares. Passei por momentos de dúvida em que me questioneei se não era melhor parar de estudar e começar a trabalhar para ajudar a minha família. Mas minha mãe, com pouquíssimos anos de estudo, estava lá e me incentivou de todas as formas para que eu não desistisse.

Isso tudo aconteceu numa época em que as coisas eram mais complicadas. Não havia políticas públicas direcionadas para a educação básica que beneficiassem os estudantes da minha geração. Não preciso, aqui, citar todas, mas 2, em especial, teriam feito a diferença no período em que cursei o ensino médio: a oferta de livro didático e o transporte escolar. Em relação ao livro didático, lembro-me de que trocávamos entre os primos e íamos passando uns para os outros para que pudéssemos estudar. Nesse período, morava em Poços de Caldas e a falta de transporte era outro obstáculo enfrentado por mim. Andava uns 4 quilômetros para chegar à escola todos os dias. Não era sempre que eu podia usar o transporte coletivo. Mas consegui terminar o magistério sem ter de trabalhar.

Minha única opção para cursar o ensino superior foi em Machado, por se localizar próximo a Poços de Caldas e estar dentro das minhas possibilidades financeiras. Nesse período minha mãe se separou legalmente do meu pai e o único dinheiro que ele nos deu, na vida, serviu para eu dar início ao curso superior. Em seguida, comecei a lecionar e as coisas foram, aos poucos, entrando nos eixos. Não digo que foi fácil permanecer no ensino superior,

pelo contrário, foi extremamente difícil. Eu não tinha dinheiro para comprar os livros e, na biblioteca, nem sempre os encontrava. Muitos professores emprestavam seus exemplares para que eu fizesse os trabalhos. Peguei carona, acompanhada de outros estudantes, por um longo tempo, correndo todos os riscos possíveis. Desdobrava-me para pagar as mensalidades, para que não houvesse atraso, pois não poderia pagar a multa que o mesmo acarretaria. Não havia assistência estudantil, PROUNI, ENEM e outras políticas públicas educacionais que existem hoje.

Mas por que falar de tudo isso? Porque essa é a realidade que persiste nos dias atuais. Esses dilemas ainda são enfrentados por muitas famílias. Desde que me tornei professora, costumo presenciar histórias como a minha, ou até com maior grau de dificuldade, em que os resultados nem sempre são positivos. Quando o são, é porque há um esforço extremamente grande do estudante e de sua família para vencer a desigualdade e, quem sabe, ascender socialmente.

Como diz Freire (1996), não somos apenas objeto da história. Somos sujeito e não podemos simplesmente adaptar-nos à realidade, temos poder para mudá-la. É claro que essa tarefa é muito mais complexa e geradora de novos conhecimentos e saberes do que simplesmente adaptação. Entretanto, não há espaço para a neutralidade, é necessário o repensar das atitudes, a denúncia das situações desumanizantes e desiguais a fim de superarmos os problemas.

Nas entrevistas que realizei com os alunos evadidos, pude constatar muitos pontos comuns de suas histórias com o que aconteceu comigo enquanto estudante na educação básica. Eles não evadiram porque assim o desejavam, foram forçados por situações diversas e contundentes, talvez estranhas às suas vontades. Assim, como minha mãe desejava, os pais desses alunos querem que continuem estudando, para conseguir alcançar um futuro próspero, com melhores condições de vida.

Não posso estar alheia ao que acontece ao meu redor. Trabalho há 3 anos como professora no Instituto Federal. Vejo, diariamente, a reprodução do problema da evasão escolar que atinge, atualmente, índices elevados em torno de 20%, no primeiro ano do ensino médio. Essa situação não é nova, não acontece apenas no Instituto Federal e nem está com dias contados para acabar, porém, torna-se necessária uma mudança de atitude de todos os envolvidos, para encontrarmos a solução para essa questão que aflige toda a sociedade.

A evasão escolar, assim como a repetência, é encarada como fracasso pelo qual, geralmente, o aluno é apontado como principal responsável. Outras vezes, transfere-se a culpa para a família. No entanto, esse sistema escolar pautado na desigualdade social se arrasta

desde os tempos de colônia. O acesso ao ensino sempre foi o ponto preponderante de exclusão no passado. Hoje, embora o acesso tenha sido ampliado e a educação caminhe cada vez mais para a universalização, são notórias as desigualdades enfrentadas pelos estudantes das camadas populares no que diz respeito às condições de permanência.

Com a LDB 9.394/96, a responsabilidade pela criação de políticas públicas educacionais foi estabelecida em âmbitos nacional, estadual e municipal, determinando os “objetivos” e “metas” a serem cumpridos, visando à universalização da educação básica. A criação do Fundef, com posterior substituição pelo Fundeb, contribuiu para a descentralização da educação, constituindo um dos mais importantes pilares na reforma educacional.

É visível a melhora das condições escolares, do aumento do número de vagas, da diminuição de analfabetos no país, do ingresso cada vez maior dos alunos das camadas populares no ensino superior. Contudo, tais políticas e reformas não têm sido suficientes para elevar a qualidade da educação pública e garantir a permanência do aluno na escola. Por isso, meu interesse em pesquisar o tema da evasão escolar no Instituto Federal.

1 - Objetivos

Esse estudo tem por objetivo identificar e analisar as causas da evasão escolar no primeiro ano do ensino médio integrado do IFSULDEMINAS – campus Machado, durante os anos de 2010 e 2011, entre os alunos com regime de internato.

2 - O ambiente de Investigação

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, localizado no Sul de Minas Gerais, foi formado, inicialmente, pelo campus de Inconfidentes, Machado e Muzambinho (antigas escolas agrotécnicas federais). Hoje, passou a contar com mais três campus: Passos, Poços de Caldas e Pouso Alegre (onde também se localiza a Reitoria).

O campus Machado, objeto da minha pesquisa, localiza-se na Rodovia Machado - Paraguaçu, km 3 - Bairro Santo Antônio. Possui uma dimensão de 1,6 km² com espaço apropriado para o desenvolvimento de aulas teóricas e práticas para os diversos cursos. Conta com cursos técnicos integrados de nível Médio de Agropecuária, Alimentos, Informática e Modalidade Proeja em Informática. Ainda oferece os Técnicos em Administração, Informática e Segurança do Trabalho, na modalidade subsequente. No nível superior

destacam-se o Tecnólogo em Alimentos, Café, Bacharelado em Ciências Agrônômicas, Licenciatura em Ciências Biológicas e Computação e o curso de Formação Pedagógica para Docentes.

O Instituto conta com salas onde são ministradas as aulas teóricas do ensino médio e técnico dividido em dois setores: a Coordenadoria Geral de Ensino (CGE) e a Coordenadoria Geral de Produção e Pesquisa (CGPP). O campus possui vários laboratórios: química, biologia, física e alimentos.

Muitos outros setores da escola também são utilizados para o desenvolvimento de aulas práticas e projetos: laticínio, frigorífico, panificação, torrefação, bovino, equino, suíno, avicultura, apicultura, horticultura, piscicultura, marcenaria, esportes, lavanderia e cozinha. Existe também a Cooperativa Escola e de Trabalho dos Alunos do Colégio Agrícola de Machado Ltda.(COETAGRI), fundada por 43 alunos e possui fins lucrativos. É ligada à Fundação de Apoio ao Desenvolvimento e Ensino de Machado (FADEMA) que, entre outros objetivos, tem o de “promover, exercer e apoiar as atividades científicas e culturais”.

Segundo as informações encontradas no sítio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais, Campus Machado¹, a instituição foi inaugurada como Escola de Iniciação Agrícola de Machado em 03 de julho de 1957. Pelo Decreto nº 53.558 de 14 de fevereiro de 1964 constituiu-se em Ginásio Agrícola de Machado, e pelo Decreto nº 83.935 de 04 de setembro de 1979 passou a denominar-se Escola Agrotécnica Federal de Machado-MG. Hoje é uma autarquia Federal vinculada a SEMTEC/MEC sob a Lei Federal nº 8.731 de 16 de novembro de 1993. No dia 29 de dezembro de 2008, a Escola Agrotécnica Federal de Machado – MG passou a Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais, Campus Machado.

De acordo com documentos do Instituto e entrevistas realizadas com funcionários², a primeira turma de formandos da Escola de Iniciação Agrícola de 1960 era constituída por 35 alunos, todos do sexo masculino, na maioria, filhos de pequenos agricultores da região. Recebiam o título de mestres agrícolas. Em 1964 a Escola transformou-se em Ginásio Agrícola. “O estabelecimento passou a ministrar a partir de 1978 o curso de Técnico em Agropecuária, de nível médio, iniciando-se um processo gradativo de desativação do ensino de primeiro grau”(REBELLO, 2006). Em 1980 ocorreu a formatura dos primeiros técnicos agrícolas. Nessa época o curso técnico agrícola era integrado ao Ensino Médio.

¹ <http://www.mch.ifsuldeminas.edu.br/instituto>

² Os documentos examinados foram fornecidos pelo funcionário da secretaria da instituição. Entrevista realizada com Sérgio Santana – Coordenador Geral de Assistência ao Educando.

Em 1996, o Projeto de Lei 1.603 separava obrigatoriamente o ensino médio da educação profissional. Tal medida encontrou resistência no Congresso Nacional e provocou uma mobilização contrária de vários setores educacionais.

Devido à grande resistência houve uma modificação e nova regulamentação do Ensino Profissionalizante através do Decreto 2.208/97³, que contemplou o PL 1.603/96 separando o ensino médio da educação profissional sem que fosse necessário enfrentar o desgaste de tramitar um Projeto de Lei ao qual havia ampla resistência. O Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) e as ações dele decorrentes ficaram conhecidos como a Reforma da Educação Profissional.

O ensino médio e o técnico passaram a ser oferecidos separadamente. O ensino médio retomou legalmente um sentido propedêutico enquanto o técnico passou a ser oferecido na modalidade concomitante, em que o aluno podia cursar tanto o técnico quanto o médio, com matrículas e currículos separados. Os dois cursos podiam ser realizados na mesma instituição ou em instituições diferentes (concomitância externa). A outra forma é a sequencial, destinada a quem já concluiu o ensino médio.

Em 1999, o curso técnico agrícola passou a denominar-se técnico em agropecuária com habilitação em agricultura e a habilitação em Zootecnia com matriz curricular estruturada em módulos. A partir de 2001, objetivando atender às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional, houve uma nova reestruturação dos cursos técnicos da área profissional agropecuária, os quais passaram a denominar-se técnico em Agricultura e em Zootecnia com estrutura curricular organizada em módulos de qualificação profissional e avaliação por competências. Ainda em 1997 passou a atender a área de Informática, oferecendo curso técnico em Informática. Com a expansão foram oferecidos, posteriormente, vários cursos técnicos: Técnico em Enfermagem (2000), Técnico em Segurança do Trabalho (2001), Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, modalidade PROEJA (2006), Técnico em Alimentos Integrado ao Ensino Médio, modalidade PROEJA (2007).

O Decreto 5.154/04⁴ veio possibilitar o oferecimento do curso técnico novamente integrado. Continuou a modalidade concomitância interna e externa e o subsequente. A Lei 11.741/08⁵, além de manutenção das ofertas dos cursos técnicos concomitantes e

³ Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997. Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

⁴ Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.

⁵ Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.

subsequentes trazidas pelo Decreto 2.208/97, teve o grande mérito de revogá-lo e de trazer de volta a possibilidade de integrar o ensino médio à educação profissional técnica de nível médio, agora, numa perspectiva que não se confunde totalmente com a educação tecnológica ou politécnica, mas que aponta em sua direção porque contém os princípios de sua construção.

O Governo Federal criou em 2008, através do Projeto de lei 3775/2008⁶, os 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e teve sancionada a lei em 29 de dezembro de 2008 pelo então presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva. A configuração desses institutos tem sua base na educação profissional e tecnológica, totalmente reformulada, com a missão de oferecer cursos técnicos (50% das vagas) integrados com o ensino médio, licenciaturas (20% das vagas) e graduações tecnológicas. Os Institutos poderão oferecer também cursos de mestrado e doutorado profissionais voltados para a pesquisa aplicada de inovação tecnológica.

Segundo Pacheco⁷, pretende-se promover um tipo de educação nos Institutos que privilegie o contato e a troca de saberes entre os docentes que atuam em diferentes níveis de ensino e que possam compartilhar todas as instalações da instituição, inclusive os laboratórios. O aluno ingressa no ensino médio e tem a possibilidade de chegar ao doutorado.

Os Institutos Federais estruturados devem intervir nas regiões vizinhas próximas, identificando as necessidades e procurando saná-las, através de projetos que utilizem a tecnologia para a promoção do desenvolvimento sustentável e a inclusão social. O objetivo, de acordo com Pacheco, é promover a integração com as comunidades e levantar as potencialidades de desenvolvimento regional, criando cursos que atendam as demandas regionais.

Para que haja a promoção do desenvolvimento regional, os Institutos Federais deverão articular ações de ensino, pesquisa e extensão com apoio das forças locais, públicas e privadas, com o intuito de ultrapassar a barreira da educação profissional como mera formadora de mão de obra para o mercado.

A formação do aluno encontra-se pautada numa educação contextualizada, ética, participativa, capaz de promover o desenvolvimento do ser humano integral com princípios e valores bem definidos na construção de uma vida digna em sociedade.⁸

⁶ Projeto de Lei 3775/2008.

⁷ Professor Eliezer Moreira Pacheco, titular da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec/Mec) desde 05 de outubro de 2005.

⁸Para Gadotti (1994), a educação é um instrumento de humanização do homem e transformação social, onde ocorre a formação integral do indivíduo e o desenvolvimento de suas habilidades levando-o a ser sujeito de sua própria história sendo

Nesse novo modelo de instituição educacional, implantado pelo governo federal, a prioridade é diminuir e acabar com a separação entre o ensino técnico e o propedêutico e buscar a maior integração entre os conteúdos. Nessa nova concepção evidencia-se a formação profissional mais abrangente e flexível capaz de fornecer ao educando a possibilidade de caminhar para a direção que desejar tomar, afirma Pacheco.

Recentemente, (2010), voltou a ser oferecido no Instituto, o Ensino Médio Integrado de Agropecuária, de Informática e de Alimentos. Optou-se por acabar com os cursos concomitantes externos e internos. As últimas turmas concomitantes (internas) do curso de Agropecuária e Informática encerraram seus estudos no final de 2011.

3 – Os sujeitos da investigação

Os alunos do ensino médio se dividem em três grupos: internos, semi-internos e externos. O grupo alvo da minha pesquisa foi o primeiro ano do ensino médio integrado dos cursos técnicos de Agropecuária, Alimentos e Informática, formado por alunos em regime de internato. Esse grupo foi o selecionado por acreditar que os fatores que influenciam a evasão, são mais intensos e determinantes.

Com a ajuda de uma colega professora que trabalhou na secretaria do campus Machado, fiz um levantamento no arquivo digital da situação dos alunos matriculados no primeiro ano do ensino médio durante os anos de 2010 e 2011. A Coordenadoria Geral de Assistência ao Educando forneceu-me os dados relacionados ao internato.

Elaborei uma lista com o nome, endereço e telefone dos alunos evadidos, para minha orientação na hora de contatá-los para as entrevistas.

No grupo de internos foram 37 evadidos no ano de 2010 e 40 no ano de 2011, que se distribuem por vários municípios de Minas Gerais: Aiuruoca, Alfenas, Boa Esperança, Bom Sucesso, Cambuquira, Campanha, Campo Belo, Campo do Meio, Campos Gerais, Carmo da Cachoeira, Caxambu, Conceição do Rio Verde, Coqueiral, Cristais, Divisa Nova, Elói Mendes, Espírito Santo do Dourado, Heliódora, Ilícinea, Minduri, Monsenhor Paulo,

capaz de transformar a sociedade em que vive. O indivíduo, enquanto sujeito social tem sua identidade formada, ao longo do tempo por processos inconscientes. Não se trata de algo inato que surge com o nascimento. É algo inacabado, sempre em processo, sempre sendo formada. Para Hall (2002) a identidade não corresponde ao produto acabado que se encontra dentro de nós, mas alguma coisa incompleta que é preenchida a partir de nosso exterior no contato com outras pessoas. Nesse processo de formação da identidade, a educação é fundamental para quebrar a hierarquia global dos privilegiados e proporcionar aos menos favorecidos a possibilidade de novas escolhas que mudem o destino de suas vidas, que fora traçado pela desigualdade. Não constitui uma tarefa fácil porque, em nosso país, não é de hoje que a educação pública é sucateada e não recebe a atenção que merece

Paraguaçu, Pouso Alegre, Santana da Vargem, Santana do Jacaré, Santa Rita do Sapucaí, São Bento Abade, São Gonçalo do Sapucaí, São Tomé das Letras, Serrania, Silvianópolis, Três Corações, Três Pontas, e Varginha. E no estado de São Paulo Joanópolis e Mogi Guaçu.

Ao entrar em contato com os alunos, expliquei detalhadamente os objetivos da minha pesquisa, a preservação da identidade de cada um e a liberdade para responder ou não às questões propostas. Procurei me identificar com os pais ao telefone para que não houvesse a mínima suspeita e insegurança, fato realizado com sucesso já que fui professora de quase todos esses alunos. Não dei aula apenas para os alunos do curso Técnico em Alimentos, mas era conhecida por eles no Instituto. Não insisti com aqueles que se recusaram, por qualquer motivo, ao encontro.

Para iniciar as entrevistas tive que estabelecer um parâmetro nas escolhas dos alunos a serem abordados. Decidi percorrer os municípios que se localizavam ao longo de uma mesma rodovia. Nesses municípios optei por procurar os alunos da zona urbana, uma vez que os alunos da zona rural, não tinham telefone para contato, o que dificultava o acesso. Primeiro estabeleci contato por telefone, explicando o motivo da entrevista e solicitando permissão para visitá-los. Mas houve muitos casos de alunos que não tinham telefone ou que haviam mudado de número. Nesse caso, quando havia alguma entrevista agendada em suas cidades, tentava a sorte e os procurava pelos endereços.

Os municípios mais distantes de Machado, por apresentarem reduzido número de alunos evadidos foram descartados, inicialmente, devido ao pouco tempo restante para a conclusão da pesquisa e por estarem fora da rota das outras cidades de uma mesma rodovia. São elas: Bom Sucesso, 220 km de Machado, Cristais 173 km, Caxambu 182 km, Joanópolis 206 km, Minduri a 338 km, Mogi Guaçu, 176 km.

No primeiro dia resolvi entrevistar dois alunos que evadiram nos anos de 2010 e 2011, mas que voltaram para o Instituto no ano de 2012. O contato foi realizado dentro das dependências da Escola. Meu objetivo com eles era, não apenas saber os motivos que os fizeram evadir, como também, os motivos que os fizeram retornar. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas.

Em Alfenas, município a 33 km de Machado, havia 3 alunos a ser entrevistados. Obtive apenas 2 entrevistas.

Para percorrer as cidades de Campos Gerais, Campo do Meio, Boa Esperança e Ilícinea, foi necessário consultar os mapas na internet e levantar a quilometragem e o tempo que seria gasto. Fiz contato com alguns dos alunos por telefone. Mesmo assim, houve um que marcou comigo por telefone, mas disse não poder me atender porque ia ao médico, quando

cheguei à cidade. No entanto, consegui chegar a outros, sem contato prévio, apenas seguindo o endereço. Na volta de Ilcínea (134 km de Machado) decidi pegar um atalho por uma estrada de terra para ir a Campo do Meio. Obtive uma entrevista na cidade, mas acabei me desviando da rota e não passei por Boa Esperança onde havia um ex-aluno para ser entrevistado. Muito tarde, para voltar, segui em frente. Em Campos Gerais também não obtive sucesso que, por falta de telefone, não marquei a entrevista e não encontrei ninguém em casa.

A outra rota englobou as cidades de Varginha, Três Pontas, Santana da Vargem e Coqueiral, destino final, distante 109 km de Machado. Como a maioria dos entrevistados trabalha, tive de marcar obedecendo ao melhor horário para cada um. Em Três Pontas foram feitas apenas duas das cinco entrevistas programadas. Uma foi feita na casa do aluno e na sua hora do almoço. A outra foi no trabalho, na Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), onde o aluno trabalha como estagiário. Um dos alunos não tinha telefone, outro mora na zona rural e disse ser inviável o encontro e o último trabalha e estuda e não tem tempo algum para responder às perguntas, segundo a mãe.

Em Coqueiral fiz uma das entrevistas numa pracinha, em frente ao emprego do aluno. Outras duas foram conseguidas na atual escola dos alunos evadidos. Na volta, passei em Varginha para a pesquisa com dois irmãos, evadidos do curso de informática. Apenas um deles estava em casa, o outro não tinha voltado do trabalho. Como eles trabalham e estudam à noite, tinham marcado comigo depois das 17:00 e antes das 19:00. Fiz entrevista com um dos irmãos e voltei para Machado.

Foram vários os imprevistos: alguns alunos estudavam de manhã e podiam falar apenas à tarde. O inverso também sucedeu. Alguns alegaram que não falaria por falta de tempo, outros desmarcaram em cima da hora. Falta de telefone, mudança de número e mudança de endereço também foram imprevistos presentes. E ainda houve dificuldade de localização do endereço, tempo limitado para a entrevista, endereços errados obtidos na secretaria do Instituto.

Na rota de Paraguaçu, Elói Mendes e Varginha não obtive sucesso. Não consegui marcar antecipadamente, tentei a sorte e não encontrei ninguém em casa. Perdi o dia todo, mas localizei alguns endereços e falei com familiares que me passaram novos números dos telefones para que eu pudesse voltar outro dia. Foi o que fiz. Num sábado, voltei e consegui entrevistar alguns dos alunos. Novamente ficaram de fora aqueles sem telefone ou que moram na zona rural.

Reservei um dia inteiro para Três Corações já que havia um maior número de evadidos. Mesmo assim, consegui apenas cinco das dez possíveis entrevistas, devido aos fatores de impedimento encontrados e citados anteriormente nas outras cidades.

Até esse momento estavam prontas 21 entrevistas. Faltavam 3 já programadas para Serrania e Divisa Nova. Na cidade de Serrania com pouco mais de 7.000 habitantes não encontrei os dois alunos em casa, mas os familiares e moradores me indicaram onde encontrá-los. A entrevista acabou ocorrendo no local de trabalho de um e numa *lanhouse* com o outro. Para chegar à Divisa Nova, percorri uma estrada de terra por uns 25 km. Como a entrevista não foi agendada anteriormente não o encontrei em sua casa. Novamente os vizinhos me orientaram para encontrá-lo. Dessa vez, a entrevista foi realizada numa horta onde a família comercializa os produtos.

Nessas entrevistas me deparei com várias situações embaraçosas, inusitadas e engraçadas. No local onde peguei atalho por estrada de terra me perdi durante algum tempo, sem ter a quem recorrer. Encontrei mães, que assistiram às entrevistas, e responderam algumas das questões pelos filhos. Outras mães pediram para que eu arrumasse vaga novamente, para a volta ao Instituto. Uma delas iniciou uma discussão calorosa com o filho na minha frente, devido à falta de “vontade” dele de estudar e trabalhar.

Os locais onde se deram os encontros também foram os mais variados: no trabalho, no meio da rua, dentro do carro, no quintal da casa, numa *lanhouse*, numa horta. Ocorreu de acordo com a vontade e disponibilidade do entrevistado. Os horários, também, foram estabelecidos por eles: na parte da manhã, no horário do almoço, na parte da tarde, em dias úteis e até mesmo num sábado.

Com um total de 24, decidi encerrar as entrevistas, visto que elas não apresentavam mais nenhum detalhe novo. Apesar das respostas diversas, percebe-se uma repetição em alguns pontos.

4 – Procedimentos metodológicos

Esta é uma pesquisa qualitativa que se dividiu em duas partes: a primeira teve caráter exploratório na sondagem do problema, através de conversas informais com funcionários, professores, alunos e análise documental na secretaria do Instituto Federal – campus Machado. A segunda se deu através de entrevistas, num estudo de caso, seguindo um roteiro

semiestruturado de questões. As entrevistas foram gravadas, transcritas na íntegra e posteriormente analisadas.

A opção pela investigação qualitativa se deu por se constituir numa ferramenta muito utilizada em Ciências Sociais e Humanas para a compreensão dos fenômenos, transformação e tomada de decisões.

A pesquisa qualitativa é uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos (ESTEBAN, 2010; p.127).

Para atingir meus objetivos fiz pesquisa qualitativa, através de conversas informais com funcionários e entrevistas com alunos evadidos em regime de internato, o que tornou-se um estudo de caso. Com os funcionários (coordenadores, orientadores, professores), principalmente com aqueles que têm seu trabalho intimamente ligado aos alunos, consegui entender o funcionamento da escola e a função que cada um ocupa e sua importância na assistência ao aluno. Com a pesquisa feita com os alunos evadidos, verdadeiros sujeitos desse processo, foi possível levantar as principais causas da evasão escolar.

A análise documental permitiu a identificação do público pesquisado e a interpretação dos dados que nortearam essa dissertação. As entrevistas propiciaram o contato direto entre entrevistador e entrevistado, o que facilitou a comunicação e produziu um encontro descontraído baseado na confiança e no respeito.

O início das entrevistas se deu, primeiro, pela definição das rotas das cidades que foram percorridas. Em seguida, entrei em contato telefônico através do qual foi feito o esclarecimento a respeito do objetivo da pesquisa e obtive a aceitação para participar, da maioria dos alunos contatados. Após marcar data e hora das entrevistas e obter o aval dos alunos, dei prosseguimento à pesquisa.

No estudo de caso, meu público alvo foi o aluno em regime de internato, por suspeitar que os fatores causadores da evasão fossem mais intensos e apresentassem mais variáveis. Apesar de contar com 77 alunos evadidos entre os anos de 2010 e 2011, decidi que era hora de encerrar a pesquisa, depois da 24ª entrevista, por causa da grande quantidade de dados.

É notório que, quanto maior tempo dedicado a um trabalho, mais informação se acumula. Mas a melhor atitude no estudo de caso é saber o momento em que a aquisição de novas informações diminui a ponto de não ser mais relevante, segundo Bogdan e Biklen (2010).

Porém, a pesquisa quantitativa foi utilizada para a elaboração de gráficos que possibilitassem maior visibilidade dos motivos responsáveis pela evasão escolar no IFSULDEMINAS – campus Machado.

Toda pesquisa pode ser, ao mesmo tempo, quantitativa e qualitativa. Na prática ocorre que toda investigação baseada na estatística, que pretende obter resultados objetivos, fica exclusivamente no dado estatístico. Raramente o pesquisador aproveita essa informação para avançar numa interpretação mais ampla da mesma. Seu ideal é estabelecer que existe entre os fenômenos uma relação estatisticamente significativa ou não, verificar empiricamente suas hipóteses ou determinar que elas foram rejeitadas. Os investigadores pouco experientes, especialmente, que transformam a estatística num instrumento fundamental de sua busca, quando ela realmente deveria ser um elemento auxiliar do pesquisador, desperdiçam um material hipoteticamente importante. E terminam seu estudo onde, verdadeiramente, deveriam começar. (TRIVIÑOS, 2011; P.118).

5 – Estruturação dos capítulos

Antes de iniciar a pesquisa de campo e desvendar as causas da evasão escolar no Instituto Federal, estruturei meu trabalho de acordo com a ordem a seguir.

No capítulo I fiz um retrospecto sobre a História da Educação Brasileira e os seus vários níveis de ensino. Comecei pelo período colonial quando a educação não despertava o interesse dos governantes, uma vez que o Brasil era colônia de Portugal, de estrutura econômica baseada no latifúndio, mão de obra escrava e monocultura da cana-de-açúcar voltada para a exportação. A educação tinha a função de educar os filhos dos colonos que compunham a elite e catequizar os índios para que se submetessem à colonização. Percebe-se a natureza dualista que se perpetuou ao longo dos séculos durante a fase imperial e republicana. É nítida a diferença entre aqueles alunos da elite que recebiam a educação propedêutica, que os preparava para o ensino superior e a educação profissional destinada aos pobres, que deveriam formar a mão de obra qualificada nas indústrias brasileiras, principalmente durante os governos de Getúlio Vargas e Juscelino Kubitschek. Achei importante salientar também que, durante a ditadura militar, a educação destinada aos pobres tornou-se ainda mais tecnicista. Com a redemocratização do país e elaboração da Constituição Federal de 1988, houve uma esperança de mudança nesse cenário, o que acabou não ocorrendo de fato. Mas, durante os governos de Fernando Henrique Cardoso e Luís Inácio Lula da Silva foram elaborados vários planos e programas direcionados ao rompimento desse dualismo educacional no Brasil. Nesse capítulo, o eixo condutor da análise é a continuidade

do caráter excludente da educação no Brasil até hoje, no que pesem as várias medidas que vêm sendo adotadas na tentativa de inclusão e universalização educacional.

No capítulo II procurei fazer uma discussão teórica sobre o fracasso escolar. A escola culpa o aluno pela falta de interesse e a família por falta de envolvimento no processo educacional. A família responde, culpando os professores e o sistema educacional. Professores se isentam da responsabilidade. De quem é a culpa, afinal? No início da implantação do ensino público universal no Brasil pretendia-se corrigir o “problema da degeneração”, causada pelos não-brancos, utilizando como modelo os brancos que compunham a elite brasileira. A culpa pelo fracasso era explicada por ideias racistas que consideravam os não-brancos inferiores, fracos e incultos, assim também como ocorreu com os pobres, que eram considerados responsáveis por sua incapacidade devido às suas condições miseráveis. Nesse capítulo ainda destaca-se a questão das “crianças problema” que fracassavam devido às suas inaptidões, imaturidade, falta de inteligência, falta de higiene e saúde, comprovadamente indicadas nos testes realizados por médicos, psicólogos e outros profissionais educacionais. E, na atualidade, procura-se, em alguns casos ainda, culpar a família, os professores e o próprio aluno pelo seu fracasso. São discussões importantes e relevantes no estudo da evasão escolar.

No capítulo III apresento os resultados da pesquisa que evidenciaram as causas da evasão escolar no IFSULDEMINAS-campus Machado e que reforçaram algumas hipóteses e negaram outras. O principal motivo da evasão não foi a “saúde de casa” como alguns alunos declararam à orientadora do setor da Coordenadoria Geral de Assistência ao Educando (CGAE) do Instituto. Pelo menos, não foi o único. Foi possível identificar várias causas e perceber como elas se interagem e quais suas consequências na vida escolar dos alunos. O perfil dos alunos, a condição socioeconômica, os desejos e aspirações se tornaram mais evidentes depois desse estudo.

CAPÍTULO I – A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

1.1 – Uma escola que surgiu baseada na desigualdade social

1.1.2 – Séculos XVI e XVII – Sob a ótica Jesuítica

No período colonial, o Brasil apresentava um modelo agrário exportador de estrutura econômica apoiada no latifúndio, escravidão e monocultura. A educação não tinha importância porque a agricultura não exigia formação especial. (ARANHA 2010, p.139).

Os grandes proprietários de terra importavam, além de vários produtos, o estilo de vida europeu. Isso incluía também os bens culturais. Na colônia portuguesa, na América do Sul, copiavam-se os hábitos da nobreza portuguesa da Metrópole. Os donos de terra e senhores de engenho recebiam educação através da Companhia de Jesus. As mulheres não podiam estudar. Os filhos primogênitos também estavam excluídos desse processo, aos quais era reservado o gerenciamento dos negócios da família. A educação escolarizada era destinada a pessoas que compunham a elite. De outro lado, a educação Jesuítica catequizava os indígenas e contribuía para a sua principal atividade no Novo Mundo: a formação de povos fiéis e servidores. Os padres Jesuítas ministravam a educação elementar aos indígenas e brancos (menos às mulheres) e educação de nível médio para membros da elite que acabavam frequentando os seminários. O ensino superior religioso era ministrado somente aos brancos da classe dominante (ROMANELLI, 1986; p. 33e 35).

Os padres Jesuítas foram enviados ao território brasileiro com a finalidade de converter os nativos e impedir que os colonos se desviassem da fé católica. Nessa perspectiva, a educação acabava por uniformizar a fé e a consciência facilitando a colonização. Eles detinham enorme poder, já que, por mais de dois séculos, foram os responsáveis pelo controle da fé e da moral no território brasileiro, ainda que existissem outras ordens que também se encarregavam de educar. Além de catequizar os índios tornando a colonização um processo mais efetivo, levaram a educação aos filhos dos colonos e foram os responsáveis pela formação da elite intelectual da colônia (ARANHA, 2010; p.140).

A educação dos filhos dos índios, iniciada ao mesmo tempo, com os filhos dos colonos, tinha a finalidade de torná-los dóceis e obedientes ao trabalho. Os filhos dos colonos não só aprendiam a ler e escrever, como podiam prosseguir seus estudos na Europa. Eles eram orientados para seguir diferentes carreiras. O primogênito herdava os negócios do pai ficando responsável por administrar o engenho. O segundo se dedicava aos estudos, muitas vezes indo terminá-los na Europa. E o terceiro acabava sendo influenciado e direcionado para a vida

religiosa. Tudo isso ocorria com o apoio da Coroa Portuguesa, que via a educação como meio de dominação política (ARANHA, 2010; p.143).

A educação brasileira surgiu no século XVI baseada na desigualdade, quando propunha aos indígenas o ensino do “ler e escrever” como forma de torná-los dóceis e obedientes, enquanto reservava aos brancos da elite a possibilidade de continuação dos estudos e aprimoramento dos conhecimentos. Tal processo não ocorreu apenas nesse momento da história brasileira.

De acordo com Aranha (2010), no século XVII as coisas não se deram de maneira diferente. Os Jesuítas ainda foram os responsáveis pela educação centrada no ensino secundário voltado para a elite, visando a uma formação humanística, privilegiando o estudo do latim e a formação religiosa. Apesar de ter começado a se estender para um segmento novo da sociedade, o da pequena burguesia urbana, a educação brasileira ainda era muito excludente. A sociedade agrária e escravista mantinha mulheres e negros excluídos do ensino.

A aprendizagem dos negros e homens livres acontecia no próprio ambiente de trabalho, o que não obedecia a qualquer padrão ou regulamentação. O trabalho manual era menosprezado por se tratar de atividade realizada por escravos e o artesanato era raridade nos pequenos centros urbanos de uma sociedade que ainda continuava seguindo o modelo agrário-exportador. Mesmo assim, alguns padres da Companhia de Jesus vinham da Europa com o intuito de passar essas técnicas e ensinamentos aos escravos e homens livres (ARANHA, 2010; p.166).

1.1.3 – Século XVIII – expulsão dos Jesuítas e o ciclo do ouro

No século XVIII muitas transformações ocorreram na sociedade brasileira. Com o ciclo do ouro, grande parte da população brasileira havia se deslocado para as Minas Gerais. A economia brasileira não estava mais centrada na agricultura e vários centros urbanos tiveram a sua população aumentada. Uma pequena burguesia surgiu voltada para o comércio interno. O ensino secundário era o mais valorizado, pois era proibida a instalação de universidades no território brasileiro. O ensino primário ficava a cargo das famílias que contratavam preceptores para educar os filhos. Muitos dos meninos que tinham seus estudos iniciais no Brasil iam para a Europa terminá-los na Universidade de Coimbra, onde passaram a ter contato com as ideias iluministas e trazê-las para o Brasil. A maioria das meninas continuava sem acesso à educação, embora algumas delas a tenham conseguido, ao serem

enviadas para conventos, onde passavam a seguir a vida religiosa ou simplesmente para que aprendessem a se tornar verdadeiras donas de casa.

Em 1750, subiu ao poder, em Portugal o Marquês de Pombal⁹ e os “estrangeirados”¹⁰ que promoveram a expulsão dos Jesuítas (1759) e a reformulação do ensino na metrópole e nas colônias portuguesas. De acordo com Hilsdorf (2011), o governo ilustrado de Pombal praticou um antijesuitismo violento transferindo a educação escolar da Companhia de Jesus para o Estado português. Os colégios Jesuítas foram fechados e as aulas régias foram criadas. Com essa medida, Pombal tirou o poder político dos padres e tornou a educação mais racional e voltada para a Ciência, mesmo que ela tenha continuado ligada à Igreja Católica ministrando seus ensinamentos. De acordo com essas reformas, os professores deveriam prestar concurso público e seriam pagos pelo Erário Régio, portanto, contratados como funcionários do Estado.

Tem início nesse momento a escola pública brasileira que continuava atendendo a parcelas muito pequenas da população. As primeiras reformas não ocorreram de imediato.

“O primeiro concurso para professores públicos no Brasil foi em Recife, a 20 de março de 1760. No mesmo ano, em 7 de maio, realizaram-se os primeiros exames para professores régios de Gramática Latina no Rio de Janeiro. Entretanto, em 1765 não havia ainda sido nomeado nenhum professor público no Brasil, embora os concursos já houvessem se realizado” (CARDOSO; 2004, p. 183).

A primeira fase de reformas do ensino fracassou. Em 1772 foram propostas novas reformas com o relançamento das aulas régias e a criação de um Subsídio Literário¹¹. Mesmo com tais reformas a educação no Brasil continuava restrita e incipiente. O ensino público não era obrigatório, atendia os meninos de classes abastadas porque era impossível montar uma rede escolar que atendesse todas as necessidades da população. As escolas particulares existiam e não eram concorrentes com as públicas e sim, complementares. Os estudos estavam divididos em *Estudos Menores*¹² que eram formados pelas aulas de ler e escrever e contar e os *Primeiros Estudos*¹³ que se responsabilizavam pelo ensino das humanidades.

⁹ Sebastião José de Carvalho e Melo, primeiro ministro de Portugal durante o reinado de D. José I, de 1750 a 1777.

¹⁰ Intelectuais portugueses dos finais do século XVII e XVIII que passaram a morar no estrangeiro devido a desavenças e perseguições e que tiveram contato com novas ciências, desconhecidas em Portugal e que por terem tomado contato com uma realidade estrangeira mais “moderna” (liberdade de pensamento, revolução científica, secularismo, democracia, nascer do capitalismo) eram desprezados por setores influentes da sociedade portuguesa, católica conservadora, autocrática, que ainda menosprezava as ideias da Europa protestante.

¹¹ Imposto criado por um Alvará de 10 de Novembro de 1772. Este imposto destinava-se a custear as reformas no campo da instrução promovidas pelo Marquês de Pombal, substituindo, como imposto único, todas as coletas que tinham sido lançadas para fazer face às despesas com a instrução pública.

¹² Correspondia ao ensino primário.

¹³ Correspondia ao ensino secundário.

Não havia prédios escolares e nem um lugar próprio para o ensino como no tempo dos Jesuítas. Não era preciso haver um edifício escolar para que a escola existisse. O professor, concursado e empossado, recebia os alunos em sua residência. O material necessário às aulas ficava ao seu encargo e também a formação cívica e religiosa. O ordenado era pago adiantado e dividido em algumas parcelas para cobrir os gastos. Muitas vezes, o pagamento atrasava, até mesmo anos, dificultando o trabalho dos professores que ainda permaneciam no ofício. Havia poucos mestres para ministrar as *Aulas Régias*¹⁴ no Brasil, um total de 44 espalhados por algumas cidades e estados brasileiros¹⁵, de acordo com Cardoso (2004). E atendiam a um número muito reduzido da população.

Permanecia o fosso de separação entre os letrados da elite e a maioria da população analfabeta. Essas reformas acabaram por distanciar ainda mais da Educação os mais pobres, dada a dificuldade de implantação desse projeto que parecia ambicioso e moderno, mas que na prática, dificultou por demais o acesso ao ensino público.

1.1.4 – Século XIX – a educação com a vinda da família real no período do Império

No século XIX, com a vinda da família real, muitas coisas se alteraram no Brasil. Mas essas alterações não ocorreram para favorecer todas as camadas da população. O ensino superior passou a ser permitido e foram criados vários cursos para atender as necessidades da nobreza que aqui se instalou. As coisas se inverteram durante esse período. O ensino superior passou a ter mais importância, por conta dos interesses elitistas da monarquia que não demonstrou quase nenhum interesse com a educação da maioria da população brasileira. O ensino continuava a instruir as elites.

Segundo Romanelli (1986), o cenário educacional brasileiro sofre alteração com a vinda da Família Real Portuguesa. D. João implementou o curso superior não-teológico na Colônia com o propósito de proporcionar educação aos nobres que compunham a Corte. Enquanto isso os outros níveis de ensino ficaram esquecidos. O ensino secundário era privado, classista e seletivo, pois tinha a finalidade de preparar os candidatos para o ensino superior. O primário ficou relegado ao abandono, sobrevivendo com pouquíssimos recursos.

Durante o Império, o ensino permaneceu fragmentado e desorganizado. Não havia integração entre o curso primário e o secundário. Mesmo que os deputados tivessem tentado criar, já na Assembleia Nacional Constituinte de 1823, uma lei que garantisse um sistema

¹⁴ Significavam as Aulas que pertenciam ao Estado e que não pertenciam à Igreja.

¹⁵ Rio de Janeiro, Bahia, Pernambuco, Mariana, São Paulo, Vila Rica, São João Del Rei, Pará e Maranhão.

nacional de instrução pública primária a todos os cidadãos, tal lei nunca foi cumprida. Por volta de 1827, outra lei determinava a criação de escolas em todas as cidades, vilas e lugarejos e também a criação de escolas para meninas, nas cidades mais populosas, também fracassou, devido a causas econômicas, políticas e técnicas. Muitas famílias continuaram a educar seus filhos em casa contratando professores especialmente para o ofício. Enquanto isso, aos outros segmentos sociais, restava-lhes mandar os filhos para as poucas escolas que tinham a finalidade apenas de ensinar a ler, escrever e contar. E essas escolas estavam em locais improvisados e, muitas das vezes, com professores mal preparados, como observa Aranha (2010).

O ensino secundário não possuía currículo próprio, porque sua principal função de existência era a preparação da elite para o ensino superior. Mas o que contribuiu para o fracasso ainda maior da educação brasileira no Império foi a descentralização promovida em 1834, atribuindo à Coroa a responsabilidade e regulação do ensino superior, enquanto que o primário e o secundário foram designados às províncias. A educação da elite ficou sob a tutela do poder central, enquanto que a educação popular ficou a cargo das províncias, com suas múltiplas e precárias orientações e recursos.

Em 1837 foi fundado no Rio de Janeiro o Colégio D. Pedro II que ficou sob a jurisdição da Coroa. Ele foi criado para educar a elite intelectual, cujo objetivo principal era preparar o aluno para o acesso aos cursos superiores e servir de padrão para os outros liceus do país. Assim os liceus provinciais precisaram se adequar e tentar seguir o padrão imposto pelo novo Colégio. Os alunos do Colégio Pedro II tinham acesso direto ao curso superior, enquanto que os alunos dos liceus provinciais passavam por exame de admissão. De 1860 a 1890 muitos outros colégios particulares surgiram por todo o Brasil, inclusive de Jesuítas, protestantes e leigos de inspiração positivista. Os provinciais passaram a enfrentar muitas dificuldades: organização, recursos, corpo docente mal habilitado e reduzido número de alunos, o que levou muitos a fecharem suas portas (HILSDORF, 2011; p.47-52).

No caso do Colégio Pedro II havia exclusão em dois momentos. No primeiro, por ter sido um colégio criado para atender a elite e segundo, quando dava acesso direto aos seus alunos, ao curso superior. Os alunos que faziam a prova de admissão, que era elaborada pelo Colégio Pedro II, encontrava-se em condições de desigualdade para competir com os alunos do referido Colégio, ainda que utilizassem os mesmos livros e currículo, pois a organização, preparação e cobrança dos professores eram bem diferentes sobre cada tipo de educando.

O ensino profissionalizante ainda era visto com preconceito e pouco estimulado no Império, por ser associado a pessoas de classes inferiores e devido à mentalidade escravocrata

que desvalorizava o trabalho manual. A partir de 1840, algumas Casas de Educandos e Artífices foram criadas para receber órfãos, com a finalidade de ensinar-lhes um ofício. Ocorreram também organizações da sociedade civil apoiadas pelo governo com a mesma finalidade. Além da preparação para o trabalho, havia uma preocupação de cunho assistencialista que não se desvinculava da intenção disciplinar desses meninos, de acordo com Aranha (2010).

Segundo Hilsdorf (2011), o Manifesto Republicano de dezembro de 1870 pretendia, através de seus signatários, reformar as instituições de uma forma pacífica. Eles diziam que a educação seria o caminho para a resolução dos problemas sociais. O regime monárquico corrupto e atrasado teria de ser substituído pela República descentralizada, federativa e moderna, com a educação pelo voto e pela escola, como elo dessa transformação. Com o objetivo de oferecer ensino a todos, coisa que já vinha sendo reivindicada pela população, pretendia-se rápida expansão da escola elementar antes que a sociedade a fizesse com suas próprias mãos.

Outra preocupação era para que atendesse aos interesses dos republicanos nas eleições posteriores, devido ao grande número de analfabetos existentes no país. Mas nesse período ainda se propunha o ensino elementar e profissional para as massas e educação científica para as elites. Os republicanos faziam a propaganda de uma escola ideal que formaria o cidadão em todas as dimensões para a vida moderna nas cidades, regido pelos princípios da racionalidade científica. Assim, contribuiria para a substituição de uma escola pública, monárquica, católica, corrompida e atrasada, baseada nos princípios de um ensino ultrapassado e metafísico.

Em 1873, Rangel Pestana¹⁶ envolveu-se com a criação da Escola do Povo no Rio de Janeiro. “Essa escola oferecia educação popular em cursos gratuitos, públicos, isto é, livres das regras do ensino oficial monárquico, para ambos os sexos, com ensino elementar diurno e cursos noturnos para trabalhadores, [...]” (HILSDORF, 2011; p.63).

Pestana dedicou especial atenção à educação feminina, considerada elemento importante na modernização do país, devido à sua função elementar de preparar esposas e mães de bons cidadãos, contribuindo para a formação científica e moral destes. No início de 1880, Rui Barbosa e Leôncio de Carvalho apoiavam essas ideias progressistas dentro do partido Liberal. Ele participou também da história do aparecimento de escolas americanas

¹⁶ Signatário do Manifesto Republicano (1870), jornalista, educador e político foi deputado da província de São Paulo em diversas legislaturas e, proclamada a República, assumiu a direção da província no triunvirato em que também faziam parte Prudente de Moraes e o coronel Joaquim de Sousa Mursa.

protestantes nas décadas de 1870 e 1880 na província de São Paulo, que ofereciam cursos regulares para as camadas mais favorecidas e cursos avulsos noturnos para a população menos favorecida de trabalhadores. Pestana teve a participação na formação de vários outros colégios particulares em São Paulo. A província de São Paulo foi o local que mais recebeu a atenção dos republicanos nesse período. Assim comenta Hilsdorf¹⁷:

“[...] a rigor, ao longo dos anos 1890-1900, os republicanos cafeicultores redesenham, recriam e reproduzem todo o sistema do ensino público paulista, realizando a escola ideal para todas as camadas sociais, pois criam ou reformam as instituições, da escola infantil ao ensino superior (jardins da infância, grupos escolares, escolas reunidas, escolas isoladas, escolas complementares, escolas normais, ginásios, escolas superiores de medicina, engenharia e agricultura e escolas profissionais), e definem a pedagogia que nelas será aplicada (a pedagogia moderna em confronto com a pedagogia tradicional).”

De acordo com Romanelli (1986) a Constituição de 1891 que viria a descentralizar o ensino acabou por consagrar o sistema dual de ensino: a educação das classes dominantes (escolas secundárias acadêmicas e escolas superiores) e a educação popular (primária e profissionalizante) que já ocorria durante todo o Império. Com o federalismo não houve alteração desse quadro. O ensino nos estados ficou à mercê do sistema político-jurídico comandado pelas oligarquias rurais. A classe média que não se identificava com a classe baixa, repudiava o ensino profissionalizante e via a educação como um instrumento de ascensão social.

1.1.5– A educação durante a República

No período de 1870-1920 importantes mudanças aconteceram no Brasil. Ocorreu a abolição da escravatura, a passagem da Monarquia à República, diversificação da economia dando início à industrialização, chegada de imigrantes de vários países para a agricultura (que acabaram por formar a mão de obra no setor industrial) e aumento da população urbana formadora da pequena burguesia, que veio dar origem à classe média. Houve várias tentativas de reformas educacionais, algumas bem sucedidas e outras que fracassaram sem que, mesmo, tivessem sido iniciadas. Entretanto, muitas dessas mudanças não aconteceram de fato como indicavam as aparências. O negro não foi integrado à sociedade brasileira e teve seus direitos

¹⁷ HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. História da Educação Brasileira: Leituras. 5. reimpr. da 1. Ed de 2003. São Paulo: Cengage Learning, 2011. P. 66.

negados. A alteração da forma de governo não foi democrática, pelo contrário, se deu por um golpe militar.

A Primeira República foi autoritária e repressiva. O início de industrialização não tirou o poder das mãos da elite, que continuou sendo representada por grandes proprietários de terra, produtora de café. Esses cafeicultores substituíram os militares na presidência e se revezaram no poder através de um acordo de interesses, principalmente entre os estados de São Paulo e Minas Gerais¹⁸. Os acordos traçados entre eles, não privilegiavam a maioria da população brasileira. O sistema dualista de ensino permaneceu reservando às classes mais ricas a educação propedêutica de melhor qualidade e a possibilidade de continuidade dos estudos numa universidade. Aos mais pobres reservou a educação elementar e secundária profissionalizante.

Com a eleição do primeiro presidente civil em 1894 houve um arrefecimento do entusiasmo pela educação. Assim que a oligarquia cafeeira chegou à Presidência da República, os interesses rurais voltaram a prevalecer em detrimento dos interesses urbanos. As questões relacionadas à democracia, federalismo, industrialização e educação popular deixaram de ser prioritárias. Entre 1894 e 1910, a discussão em torno da educação amorteceu. “Os planos democráticos, suscitados nos primeiros anos da República pelos intelectuais ligados às elites dirigentes, foram sufocados pela política oligárquica” (GHIRALDELLI Jr., 1991; p.17).

No início da República o cenário educacional não era muito diferente. Apesar de o Ensino Primário ter mais que duplicado, passando de 12% da população em 1889 para 30% em 1930, a melhora foi apenas quantitativa e não qualitativa, já que o modelo de escola em 1907 era de um professor em uma sala dando aula para alunos de vários níveis de ensino. Em 1920, 65% da população brasileira com mais de 15 anos era analfabeta. A educação secundária encontrava-se decadente nesse momento. Várias tentativas de reforma¹⁹ foram propostas, entre elas a de transferir os exames de admissão para as faculdades, enquanto à educação secundária caberia a missão de formar o cidadão e não a de preparação para o nível seguinte. Tais reformas se mostraram desastrosas devido à falta de recursos que pudessem atender um número maior de pessoas. A marginalização da população brasileira no âmbito educacional continuava a reproduzir-se (RIBEIRO, 1992).

¹⁸ Política do Café com Leite.

¹⁹ O código Eptácio Pessoa (1901) inclui a lógica e retira a biologia, sociologia e a moral. A reforma Rivadávia Correa, de caráter positivista, implanta um critério prático ao estudo das disciplinas e liberdade de ensino (RIBEIRO, 1992;p.73)

Durante o Império e início da República predominava um tipo de capitalismo ligado às atividades rurais. A educação se restringia aos nobres e à elite de uma maneira geral. No capitalismo industrial do início do século XX, tal situação se configurou de maneira diferente. Com o aumento da população nas cidades, aumento da classe média burguesa e a diversificação da economia do setor primário (agricultura, pecuária e extrativismo) para as manufaturas e atividades industriais em geral e o surgimento das atividades terciárias (administração, transporte e serviços) se configuraram numa nova época de maior exigência da elevação do nível de escolaridade da população.

Devido às pressões da sociedade, a educação brasileira se expandiu de forma heterogênea, atropelada e improvisada pelo território brasileiro. Mas mesmo assim apresentou resultados significativos. Em 1920 a taxa de escolarização da faixa de 5 a 19 anos era de 9%, passando para 21,43% em 1940 e 53,72% em 1970²⁰. Através das pressões houve um rompimento da ordem dualista, onde a camada social mais baixa lutava por uma educação que possibilitasse acesso a posições mais altas, ou seja, as mesmas ocupadas pelas elites. Essa demanda foi satisfeita de forma precária, não criando condições para mudanças mais profundas com observa Romanelli (1986).

Várias reformas educacionais foram implementadas em alguns Estados brasileiros na década de 1920, como de Lourenço Filho (Ceará, 1923), Anísio Teixeira (Bahia, 1925), Francisco Campos e Mário Casassanta (Minas Gerais, 1927), Fernando de Azevedo (Distrito Federal, 1928) e Carneiro Leão (Pernambuco, 1928). Ainda não havia um sistema organizado de educação pública. O grande movimento que sustentou essas reformas foi a Escola Nova onde se defendia a escola pública, universal e gratuita que fosse ministrada a todos e sem diferenças, apenas baseada no talento de cada um. Deveria ser uma educação laica, desvinculada da religião, diferente de como vinha sendo no país até então. Enquanto isso, os católicos que formavam a ala conservadora, comprometidos com a antiga oligarquia, defendiam a reintrodução do ensino religioso nas escolas e criticavam a tendência laica instalada pela República, segundo Hilsdorf (2011).

1.1.6 – Governo de Getúlio Vargas

O primeiro governo de Getúlio Vargas iniciou-se num período de grandes transformações políticas que ocorreram no mundo e que acabaram influenciando também

²⁰ Fundação do IBGE: Séries Estatísticas Retrospectivas, 1970 (ROMANELLI, 1986).

nosso país: período do Fascismo, na Itália e Nazismo, na Alemanha. O campo político brasileiro acabou sofrendo influência desses acontecimentos na Europa. Dois partidos políticos se acirraram: AIB (Ação Integralista Brasileira) liderada por Plínio Salgado, com apoio da Igreja Católica e influenciados pelas ideias nazifascistas e a ANL (Aliança Nacional Libertadora) de influência Comunista, liderada por Luís Carlos Prestes. Essa disputa no campo político influenciou a educação brasileira. De um lado, os integralistas católicos e conservadores desejavam uma renovação conservadora do ensino. De outro lado estavam os liberais, intelectuais, comunistas, anarquistas, progressistas adeptos da Escola Nova que lutavam por um ensino laico, universal e moderno para a nação brasileira.

Muitos desses liberais que promoveram a reforma em seus Estados foram responsáveis pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, entre eles Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. O Manifesto defendia “a educação obrigatória, pública e leiga como dever do Estado, a ser implantado em programa de âmbito nacional” (ARANHA, 2010; p.303-304). E um dos seus princípios fundamentais era a modificação do caráter discriminatório da educação brasileira que reservava aos pobres o ensino profissional e, aos ricos, o ensino acadêmico.

Dos anos 1930-1945 a ideia era a reconstrução da nação. E a educação é que foi a mola-mestra dessa reconstrução. O Ministério da Educação foi criado com o nome de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. As forças armadas e a igreja Católica, grandes forças de apoio da Revolução de 1930, buscaram espaço para colocarem em prática o seu projeto de educação do povo. A igreja conseguiu a reintrodução do ensino religioso facultativo nas escolas públicas, através de Francisco Campos, Ministro da Educação e Saúde do governo de Getúlio Vargas.

De acordo com Ribeiro (1992), na década de 1930, iniciou-se no Brasil a política do desenvolvimentismo que se apoiou na substituição das importações por produtos fabricados dentro do território nacional. Durante o governo de Getúlio Vargas²¹ houve a manutenção do ensino primário gratuito e obrigatório e o ensino de trabalhos manuais em todas as escolas primárias, normais e secundárias. Permaneceu a ideia de educação profissionalizante para as classes menos favorecidas, com a finalidade de fornecer grande contingente de mão de obra, para atender as diferentes funções que começavam a surgir com a industrialização.

Em 1934 foi promulgada nova Constituição para o Brasil e Getúlio Vargas, segundo a Carta Magna, foi eleito para um período de 4 anos. A União se incumbiu de fixar o Plano

²¹ 1930 – 1934: Governo Provisório; 1934-1937: Governo Constitucionalista; 1937-1945: Estado Novo; 1951-1954: Governo Democrático.

Nacional de Educação e fiscalizar seu cumprimento em todo o território nacional, tornando o ensino primário totalmente gratuito e instituindo a tendência à gratuidade do ensino secundário e superior. Vargas atendeu aos anseios dos liberais, aprovando muitas das reivindicações do Manifesto. Entre elas, a obrigatoriedade do concurso público para a carreira do magistério, fiscalização e regulamentação das instituições de ensino público, políticas educacionais para a zona rural, orçamento fixado para a educação pela União de 10% e pelos Estados de 20%. Para os conservadores atendeu a introdução do ensino religioso e valorização da família em seu papel educativo (GHIRALDELLI Jr., 1991; p.45).

Em 1937 ocorreu o golpe de Estado e teve início o Estado Novo, mais um período turbulento da história do país. O Congresso Nacional foi dissolvido e a Constituição Federal substituída por outra de caráter fascista baseada na da Polônia, elaborada por Francisco Campos. A educação deixou de ser prioridade e dever do Estado, que se desobrigou de assumir papel principal para tornar-se apenas subsidiário, como observa Ghiraldelli Jr. (1991, p. 81) na citação do artigo da Constituição de 1937:

1934

Art. 125 - A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular.

A questão da gratuidade também foi modificada, uma vez que a elite seria responsável por arcar com as despesas de seus estudos e também dos mais pobres através de contribuições com a caixa escolar:

1937

Art.130 - O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar.

A Constituição de 1937 não legislou a respeito da dotação orçamentária para a educação e desconsiderou a realização de concurso público para a carreira do magistério. Segundo Aranha (2010), durante a ditadura do Estado Novo foram implantadas reformas

criadas por Gustavo Capanema, regulamentadas por decretos-lei com a denominação de Leis Orgânicas do Ensino entre os anos de 1942 a 1946, entre elas a criação do supletivo com o intuito de acabar com o analfabetismo entre jovens e adultos.

O Ensino secundário despertou maior interesse do governo para atender ao parque industrial e à crescente urbanização que reclamavam por mão de obra técnica para o mercado. Voltava-se ao dualismo educacional proporcionado pela Reforma Capanema, com um ensino público destinado à elite condutora e um ensino profissionalizante para os operários pobres. O caminho era bem marcado: os ricos iam do primário ao ginásio, do ginásio ao colégio e depois escolhiam qualquer curso superior. Os pobres, quando conseguiam escapar da evasão, iam do primário ao curso profissionalizante e se pretendessem continuar um curso superior, deveriam escolher um que fosse da mesma área:

O currículo enciclopédico, aliado a um sistema de avaliação extremamente rígido, controlado do centro, exigente e exagerado, quanto ao número de provas e exames, fez que a seletividade fosse atônica de todo o sistema. Ambos os decretos estabeleciam, por seus artigos, um processo de avaliação altamente seletivo. Para uma média de 10 disciplinas anuais, estavam prescritas em lei, para cada disciplina: a) uma arguição mensal; b) uma prova parcial a cada dois meses; c) um exame final. A nota final seria a média das notas mensais de arguição, das provas parciais e do exame final de cada disciplina. Isso tudo equivalia, aproximadamente, para o ano todo, 80 arguições ou provas mensais, 40 provas parciais e 10 provas finais, num total de 130 provas e exames, o que durante o período letivo, equivaleria a, pelo menos, 1 prova a cada 2 dias de aula. Vê-se, portanto, que não se tratava de um sistema de ensino, mas de um sistema de provas e exames. É evidente que o aluno que conseguisse varar ileso o sistema, ao longo dos seus 5 ou 7 anos de duração, era realmente privilegiado (ROMANELLI, 1986, p.136-137).

O ensino técnico profissional foi esboçado em quatro modalidades: Industrial, Comercial, Agrícola e Normal. Mas a crescente industrialização não pôde contar de imediato com a formação da mão de obra em curto prazo e as classes médias, que iam para as escolas públicas, não estavam interessadas numa profissionalização precoce. O interesse estava relacionado à ascensão social e melhoria das condições de vida. Por isso, os pais se esforçavam para que os filhos permanecessem no ensino secundário que desse acesso ao nível superior. Desse modo, o governo organizou rapidamente o SENAI e o SENAC em convênio com a Confederação Nacional das Indústrias e a Confederação Nacional do Comércio. O objetivo era a formação imediata de mão de obra qualificada para as indústrias (GHIRALDELLI Jr. 1991, p.87).

1.1.7 – Período democrático

De 1946-1964 instalou-se um período democrático no país, muito mais por forças internacionais do que qualquer outro motivo, porque os Aliados ganharam a 2ª Grande Guerra e o mundo esperava pela instauração de governos democráticos. As forças políticas responsáveis pela democratização do país foram as mesmas que promoveram a ditadura do Estado Novo, mas diante das mudanças internacionais, a direção mais acertada a tomar era a democratização. Antevendo essa finalização foi permitida a volta e legalidade dos partidos de esquerda no país. Nova Constituição foi promulgada em 1946 e esta voltou a oferecer espaço à educação e estabeleceu que a União devesse fixar as diretrizes e bases da educação nacional.

Nesse período de redemocratização embora permanecesse um continuísmo e conservadorismo em relação à educação, principalmente encabeçados pelos liberais e católicos, os comunistas tomaram a bandeira e tentaram propor reformas no curto período de legalidade dos partidos de esquerda que não viam a educação como solução dos problemas nacionais, “todavia admitiam que a efetivação da democracia no país passava pela erradicação do analfabetismo e pela elevação cultural do povo” (GHIRALDELLI Jr. 1991, p.108). Mesmo que muitos admitissem que essa preocupação com os analfabetos fosse de puro cunho eleitoral.

O ministro da Educação preparou o anteprojeto da LDB de cunho liberal e descentralizador que obteve a oposição de Gustavo Capanema e levou ao seu engavetamento por 15 anos. Vários grupos de intelectuais, educadores, professores e estudantes, iniciaram uma Campanha de Defesa da Escola Pública reivindicando mais verbas e, entre os que se destacaram nessa luta estão Florestan Fernandes, Fernando Henrique Cardoso, Fernando de Azevedo, entre outros, segundo Hilsdorf (2011).

Durante o governo de Juscelino Kubitschek permaneceu a política desenvolvimentista, a substituição das importações e o apoio do capital estrangeiro.

Nesse período teve continuidade a expansão do ensino primário e redução da evasão escolar no mesmo nível. O acesso ao ensino secundário aumentou bastante. Todavia, há que se notar que os investimentos em educação sempre foram precários: “...seria, interessante assinalar que os percentuais de despesas nunca chegaram a atingir aqueles determinados pelas Constituições (1934, art. 156²² e 1946, art. 169²³)” (RIBEIRO, 1992; p.144). Iniciou-se no

²² Art. 156 - A União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos.

²³ Art. 169 Anualmente, a União aplicará nunca menos de dez por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino.

governo de JK o período de reforma das universidades com o objetivo de formar profissionais (arquitetos, engenheiros, advogados) para manter a ideologia política nacional-desenvolvimentista.

1.1.8 – Ditadura Militar

Em 1964 aconteceu o golpe e instaurou-se a ditadura militar no Brasil que durou 21 anos. A política desenvolvimentista foi substituída pelo desenvolvimento com segurança, que obteve apoio do capital estrangeiro através das multinacionais. Foi uma época de grande repressão. No setor educacional houve a privatização do ensino, a queda na qualidade do ensino elementar e a institucionalização do ensino profissionalizante. Duas importantes reformas foram implementadas: do ensino superior (Lei 5.540/68) e ensino médio (Lei 5.602/71).

“A partir de 1964, a educação brasileira, da mesma forma que os outros setores da vida nacional, passou a ser vítima do autoritarismo que se instalou no país. Reformas foram efetuadas em todos os níveis de ensino, impostas de cima para baixo, sem a participação dos maiores interessados – alunos, professores e outros setores da sociedade. Os resultados são os que vemos em quase todas as nossas escolas: elevados índices de repetência e evasão escolar, escolas com deficiência de recursos materiais e humanos, professores pessimamente remunerados e sem motivação para trabalhar, elevadas taxas de analfabetismo” (PILETTI, 1997, p.114 apud SANTOS).

O ensino médio, na visão do ministro Roberto Campos²⁴, deveria atender a população pobre, enquanto o ensino universitário continuaria atendendo as elites. Para ele, o caráter humanista do ensino médio necessitava ser substituído por elementos utilitários e práticos para que houvesse uma maior qualificação para o trabalho. Dessa maneira, qualquer pretensão ao ensino superior seria superada. Para diminuir o número de analfabetos foi criado o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização). A reforma universitária não agradou à comunidade acadêmica, pois fragmentou os cursos oferecendo disciplinas isoladas, criou departamentos e instituiu o vestibular unificado e classificatório, que deixou milhares de estudantes sem vagas, promovendo intensa desigualdade entre os estudantes. O ensino profissionalizante foi desobrigado no final do período ditatorial, mas, depois de tantas mudanças acabou descaracterizando o ensino médio e baixando a qualidade, porque não deu

²⁴ Ministro do planejamento no governo do Marechal Castelo Branco no período de 1964-1967

oportunidade ao estudante de aprofundar nos conteúdos necessários para uma maior participação na vida política, no trabalho ou até mesmo para a continuidade de seus estudos, de acordo com Ghiraldelli Jr. (1991).

1.1.9 – Redemocratização

Nos anos finais da ditadura militar, entre as décadas de 1980-1990, houve a piora do padrão de vida do brasileiro. A economia cresceu, mas não proporcionou melhores condições de vida à população, por ter o desenvolvimento atrelado à inflação exorbitante. O desemprego crescente e a concentração de renda tiveram reflexos e afetaram diretamente a educação brasileira. Várias medidas foram tomadas para amenizar a situação como o oferecimento de merenda escolar, transporte, livros didáticos, como observa Hilsdorf (2011).

Nesse ínterim acabou a ditadura militar e novo período democrático teve início no país. Em 1988 foi promulgada nova Constituição Federal para o Brasil, a Constituição Cidadã, que afirma que a educação é dever do Estado e da Família (art. 205, caput) e tem como princípio a igualdade de condições de acesso e permanência na escola (art. 206, I).

Art.205 – A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206 – O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

Os anos 90, embora em pleno período de redemocratização e com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394 de 20/12/1996) que teve uma longa tramitação no Congresso Nacional, pouco avançou no campo educacional, porque só recentemente essa lei foi colocada em prática. Segundo Hilsdorf (2011), muitos embates entre os partidos políticos ocorreram com a finalidade de traçar um rumo para a educação nacional. Esse rumo traçado por partidos invariantes²⁵ e mudancistas²⁶ quando estiveram no poder permitiram, entre outros pontos, a alocação de recursos públicos para instituições particulares e conservaram o sistema dualista de ensino. O grupo “transformador”²⁷, em outro ponto, desejava uma escola pública voltada para as transformações sociais.

²⁵ Partidos conservadores – PFL, PPR, PTB e PP.

²⁶ PSDB, PMDB, PDT e o PL.

²⁷ PC do B, PT, PSB, PPS e PV

As camadas menos favorecidas tiveram como opção o ensino técnico profissionalizante. E continuaram tendo dificuldades no acesso e permanência ao ensino superior. A elite ainda recebe o ensino propedêutico de preparação para as universidades. Muitos séculos se passaram e muito pouco se avançou na questão da exclusão educacional. O Estado cada vez mais neoliberal passou a delegar suas funções a entidades particulares que atendessem as exigências de mercado, proporcionando sua isenção da responsabilidade social.

No ano de 2001 foi lançado o Plano Nacional de Educação (PNE) pela Lei 10.172²⁸ com o prazo de duração de 10 anos, quando os Estados, o Distrito Federal e os municípios deveriam elaborar os planos decenais correspondentes. Caberia a esse plano o diagnóstico, o estabelecimento de diretrizes, objetivos e metas para a educação básica e para o ensino superior em suas diversas modalidades²⁹. Era objetivo também, a criação de um sistema de avaliação para corrigir deficiências e distorções. O Plano era destinado, inclusive, para a formação dos professores e valorização do Magistério. Saviani (2007) observa que o plano recebeu nove vetos do presidente Fernando Henrique Cardoso, em alguns pontos considerados mais sensíveis: naqueles referentes ao financiamento, levando à impossibilidade do cumprimento das metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação.

A partir dos anos 2002, no governo do presidente Lula, houve uma retomada no discurso da universalização da educação básica, elevação da média de escolaridade da população brasileira e o resgate da qualidade do ensino. O Ensino profissionalizante foi reformulado através do Decreto 5.154/04 que introduziu flexibilidade para as escolas organizarem sua formação. Várias políticas e programas foram criados com a finalidade de garantir o acesso do aluno à escola e sua permanência e diminuir os índices de evasão e repetência de acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2007).

Mas Davies (2004) comenta que, na proposta do governo Lula “Universidade para Todos”, a intenção era de renúncia fiscal pelo governo, em troca de vagas não ocupadas em universidades particulares, proporcionando diversas vantagens: diminuição das vagas ociosas enfrentadas por esse tipo de instituição, economia de investimento federal e resultado imediato para a população. As universidades particulares se veem obrigadas a concentrar esforços apenas no ensino, atividade mais econômica e industrializável. As outras atividades realizadas nas universidades públicas (pesquisa, atendimento médico em hospitais

²⁸ Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm

²⁹ Modalidades: Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação a Distância (EAD), Educação Tecnológica e Formação Profissional, Educação Especial, e Educação Indígena.

universitários, por exemplo), são muito dispendiosas e não interessam à educação privada. Percebe-se, então, uma continuidade do governo neoliberal de Fernando Henrique Cardoso.

Dantas e Souza Junior (2011) relatam que se esperava que o governo Lula, a partir de 2002, promovesse uma ruptura na política educacional do antigo governo, fortemente influenciado por ideias de caráter neoliberal. A ruptura por completo não ocorreu, mas teve início um processo de transição de relativo sucesso que proporcionou a reeleição em 2006. A crise econômica do início do governo começou a ser controlada por volta de 2004, conduzindo à retomada do crescimento, promovendo ampliação dos recursos com gastos sociais e reajustes do salário mínimo. Isso acarretou em melhorias nas condições gerais de vida da população. Políticas de inclusão como o Fome Zero e o Bolsa Família, oferecimento de créditos, apoio à agricultura familiar e outros programas passaram a diminuir a desigualdade social, contrariamente à política do governo de Fernando Henrique Cardoso. Essa transição pode ser percebida também na educação. A criação do Fundeb em substituição ao Fundef propiciou uma intensa intervenção do Estado na educação básica, resultando em maiores investimentos e financiamento. Houve expansão do ensino superior embora, inicialmente, tenha privilegiado as instituições particulares em detrimento das públicas.

Em abril de 2007, o governo Federal lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que previa maiores recursos para a manutenção da educação em todos os seus níveis nos dez anos seguintes. O objetivo era a melhoria da qualidade da educação pública no Brasil. Saviani (2007), destaca que o PDE engloba 30 ações. Dessas, 17 são direcionadas à educação básica, sendo 12 de caráter global como o “Fundeb”, “Piso do Magistério”, “Formação de professores”, programas complementares como “Transporte Escolar”, “Saúde nas Escolas” dentre outras; e 5 específicas aos níveis de ensino como a “Pró-infância”, dirigida à educação infantil visando à construção, ampliação e melhoria de creches e pré-escolas. No ensino fundamental a ação “Provinha Brasil” é um exemplo, direcionada a avaliar a leitura de crianças de 6 a 8 anos, com o objetivo de verificar e garantir a alfabetização até os 8 anos de idade.

Para o Ensino Médio, o lançamento da “Biblioteca na Escola” tem o objetivo de facilitar o acesso dos alunos a diversas obras literárias e o fornecimento dos livros didáticos através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que também contempla o ensino fundamental. E várias ações foram direcionadas ao ensino superior: “FIES-PROUNI”, “Pós-doutorado”³⁰, “Professor Equivalente”³¹, “Educação Superior”³² e Programa Incluir:

³⁰ Com o objetivo de evitar a “fuga de cérebros”.

³¹ Facilitar a contratação de professores para as universidades federais.

Acessibilidade na Educação Superior”³³. Através do programa “Brasil Alfabetizado” vários jovens e adultos passaram a ter acesso à educação. A “Educação Especial” passou a contar com modernos equipamentos, capazes de proporcionar atendimento especializado aos portadores de deficiência. Houve a reorganização das escolas técnicas federais em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, promovendo a integração do ensino médio com o ensino técnico profissionalizante. O ensino a distância teve o número de vagas aumentado em todo o país e vários concursos públicos foram realizados para o preenchimento de vagas nos Institutos Federais.

Saviani (2007), contudo, analisou que o PDE de 2007 teve ligação com o PNE de 2001, mas que este não se configurava verdadeiramente em um plano, e sim, como um conjunto de ações destinadas a realizar os objetivos e as metas previstas no PNE, e que na realidade, acabou não acontecendo. O que aconteceu, segundo Saviani, é que muitas das metas estabelecidas pelo PDE para os diferentes níveis de ensino não se relacionavam diretamente com as metas estabelecidas pelo PNE. Os dois planos, que estavam em vigor simultaneamente, não se encaixavam e nem se complementavam. O PDE se configurava mais como um programa de ações do que um plano. O PDE acabou se identificando mais com o IDEB que passou a agir sobre o problema da qualidade do ensino ministrado nas escolas de educação básica, a fim de corrigi-lo. Provas aplicadas regularmente sob a coordenação do INEP forneceram os dados estatísticos para a constituição do Índice do IDEB, recurso técnico utilizado para monitoramento e a implementação do PDE, definição e redefinição das metas, análise dos resultados, programação das ações e durante todo o período de vigência do Plano que se estenderá até 2022.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), segundo o MEC, foi lançado para avaliar o nível de aprendizagem dos alunos nos anos finais da educação básica: 4ª e 8ª série do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e analisar as taxas de aprovação, repetência e evasão escolar. De uma escala de 0 a 10, o Brasil atingiu 3,8 e deverá atingir a média 6,0 até 2022, segundo as metas de melhoria estabelecidas em relação ao índice atingido pelos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (SAVIANI, 2007; p.1234). Deve-se reconhecer que, de fato, o IDEB constitui um avanço importante através da “Prova Brasil”, ao combinar o rendimento dos alunos com dados de repetência e evasão, a fim de possibilitar um

³² Aumentar o número de vagas na educação superior.

³³ Ampliação do acesso de pessoas portadoras de deficiências ao ensino superior.

padrão comum nas escolas em âmbito nacional. É um instrumento importante na verificação da aprendizagem escolar e na melhoria da qualidade da educação brasileira.

Em relação à mudança do Fundef para Fundeb, Saviani (2007) reconhece que houve avanços, à medida que passou a englobar toda a educação básica, estendendo os benefícios do ensino fundamental ao ensino médio, mas observa que os recursos financeiros não aumentaram tanto assim. O número de estudantes atendidos pelo Fundo cresceu, mas os recursos não cresceram na mesma proporção. Ele destaca que uma boa gestão do fundo poderia atender um maior número de alunos, porém, em condições não tão diferentes do que já vinha ocorrendo. E a situação dos professores também permaneceu inalterada: salas numerosas, dupla jornada de trabalho e salários baixos que ainda vigoram em grande parte do país. Para que a mudança ocorra, dois itens são importantíssimos: as condições de trabalho e de salário e a formação do professor. O PDE cuidou da questão salarial através do “Piso do Magistério” que pretendia promover um reajuste que chegaria a R\$850,00 por 40 horas semanais em 2010. Embora modesto, o piso significaria muito para regiões em que se encontra bastante defasado. Em fevereiro de 2011, o piso de professor de nível médio e de jornada de 40 horas semanais se elevou para R\$1.187,00³⁴. E no dia primeiro de março de 2012 foi elevado para R\$1.451,00.

Um novo Plano Nacional da Educação está valendo desde 2011, para vigorar até 2020. Segundo o MEC³⁵, o novo PNE estabelece dez diretrizes objetivas e 20 metas e estratégias que possibilitam sua concretização. O texto prevê formas de a sociedade participar e cobrar a execução e o cumprimento das metas. Uma preocupação do Plano é a universalização do ensino de 4 a 17 anos. Outra preocupação é o aumentado Índice do IDEB, dos anos iniciais da educação básica que hoje é de 4,6 para 6,0 até 2021. O aumento do número de matrículas em entidades particulares de ensino e a assistência estudantil estão previstas nesse novo plano.

Temos ainda hoje um grande número de analfabetos que corresponde a 9,7% segundo o IBGE³⁶, o que comprova que a universalização do ensino está longe de acontecer. Foram criadas mais vagas para o ensino básico, mas universalizar não é apenas construir novas escolas e sim dar oportunidades para que o aluno permaneça. “É preciso ampliar o atendimento e assegurar a utilização de todas as alternativas para garantir o acesso e a permanência, articulando até mesmo os serviços de transporte escolar” (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2007; p.210). O sistema educacional continua com a

³⁴ http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16373:piso-do-magisterio-sera-reajustadoem-1585-e-subira-para-r-1187&catid=372&Itemid=86

³⁵ http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16478&Itemid=1107

³⁶ Síntese de Indicadores Sociais de 2010.

intenção de preparar as classes pobres para o trabalho. Quando esses alunos estão entre aqueles que não evadiram e decidem prosseguir os estudos, concorrem de forma desigual com alunos da elite, que ficaram a vida toda se preparando para o ingresso numa universidade pública federal, num processo seletivo incapaz de ser justo tal como é constituído. Resta aos alunos das classes menos favorecidas o ingresso numa instituição privada, sustentada na maior parte por verbas que poderiam estar direcionadas às instituições públicas para a expansão do ensino superior e que, na maioria das vezes apresenta desempenho insatisfatório. Para amenizar essas falhas do sistema educacional brasileiro aparecem, vez ou outra, programas e políticas para promoverem o acesso do jovem ao ensino médio e superior e sua permanência aí.

De um lado, estabelecem-se políticas educativas que expressam intenções de ampliação da margem de autonomia e de participação das escolas e dos professores; de outro, verifica-se forte crise de legitimidade dos estados, dificultando a efetivação de investimentos, por exemplo, em salários, carreira e formação do professorado, com a alegação de que o enxugamento do Estado requer redução de despesas e do déficit público, o que acaba imprimindo uma lógica contábil e economicista ao sistema de ensino (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2007; p.36).

A promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988 caracterizou um marco importante para a Educação, definida como um direito social inalienável e responsabilidade dos vários entes federados e da sociedade. Mas não ocorreu essa conexão entre esses segmentos. Segundo Souza (2011), isso é tão *ambíguo* que pode ser encontrado na LDB de 1971, ou seja, um texto que cabe perfeitamente em dois momentos tão diferentes: no democrático e no autoritário. De 1988 para cá pouca coisa mudou de fato, no ensino público brasileiro; apesar de muitas reformas, não há um rumo seguro a ser seguido. O modelo pedagógico é atrasado, o que torna as aulas desinteressantes; talvez, aí se encontre a causa das reprovações e evasões gigantescas. Os currículos se encontram abarrotados de disciplinas, a tecnologia é pouco utilizada, os professores são mal preparados, mal remunerados e pouco valorizados.

E o ensino médio que foi o nível menos desejado desde a época da colônia, tornou-se o grande problema da educação brasileira, pois não consegue absorver todos os egressos do ensino fundamental, por causa da falta de vagas e nem mesmo reter aqueles que se matriculam nesse nível, devido aos altos índices de evasão registrados na pesquisa do Ipea³⁷, como observa Souza (2011).

³⁷ Pesquisa feita pelo Ipea no ano de 2010.

O ideário neoliberal da década de 1990 propôs a adequação às demandas e exigências de mercado através da educação salvadora, representada pela escola pública, capaz de formar o homem necessário para a sociedade, como parte integrante do processo produtivo e consumidor dos produtos do capitalismo. Países desenvolvidos que promoveram reformas educacionais em seus territórios e submeteram a escolarização às exigências da produção e do mercado, passaram a atuar também nos países emergentes através dos organismos multilaterais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial ou o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD).

Isso ocorreu, principalmente, porque organismos internacionais passaram a discutir a importância de pensar os rumos que a sociedade deveria tomar para incluir as camadas sociais de baixa renda, em esferas da sociedade a que estas não tinham oportunidade de acesso. Nesse sentido, a interferência do Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), da UNESCO³⁸, entre outros, tem influenciado os governos desses países a criarem e implementarem políticas voltadas para diversas áreas, principalmente para educação superior, visando ao acesso e à permanência de um maior número de indivíduos nesse grau de ensino (COSTA e ALVES, 2010).

Os defensores do neoliberalismo de mercado pregam, no campo da educação, a universalização do ensino fundamental e da privatização como forma de garantir a eficiência e a qualidade, sobretudo no ensino superior, para se atingir o grande desenvolvimento econômico que se espera: “como se julga o Estado falido e incompetente para gerir a educação, resolve-se transferi-la para a iniciativa privada que, naturalmente, busca a eficiência e a qualidade (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2007; p.93)”. Fala-se numa educação única, geral, abrangente e abstrata. Surge o tema devido ao momento em que se encontra a atual fase do capitalismo, baseado em novas formas de organizar a produção e a preparação para o uso das novas tecnologias que requerem um novo trabalhador: comunicativo, flexível, com capacidade de abstração, que tenha uma visão de conjunto e que possa competir pelos atuais padrões impostos pelo mercado. E isso acontecerá através da educação, que adquire a função primordial de desenvolver competências e habilidades necessárias a esse novo indivíduo e prepará-lo para a sociedade competitiva e consumista.

O fato é que essa nova perspectiva de educação não tem sua intenção claramente definida por democratização, equalização e inclusão social do cidadão. Ela se preocupa muito

³⁸ A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) fundou-se a 16 de Novembro de 1945 com o objetivo de contribuir para a paz e segurança no mundo mediante a educação, a ciência, a cultura e as comunicações.

mais com a lógica da competição, em que os indivíduos estão, a todo momento, tentando sobreviver individualmente, num processo excludente na realidade imposta pelo mercado. A ideologia de livre mercado nesse momento de globalização impõe aos países periféricos a competição ilimitada e a redução da atuação do Estado na área econômica e social, provocando resultados perversos como o desemprego e a exclusão social. Libâneo, Oliveira e Toschi (2007) comentam que o que se percebe é que, apesar de as políticas públicas para a educação terem sido pensadas cada vez mais a partir da década de 1990, elas foram traçadas a partir de uma lógica economicista, cuja finalidade é adequar o projeto educacional às exigências do mercado. A educação transformou-se numa mercadoria a que aqueles que possuem dinheiro têm acesso e os que não possuem, continuam excluídos desse sistema competitivo, dualista e seletivo.

A privatização do ensino, proposta do governo neoliberal de Fernando Henrique Cardoso, esteve sob a orientação da ordem capitalista mundial e não da sociedade civil organizada e muito menos como responsabilidade do Estado. Organismos multilaterais apresentaram a *receita* de um tipo de educação de qualidade, que promovesse o desenvolvimento econômico dos países emergentes capaz de, em longo prazo, erradicar a pobreza e a fome. As políticas educacionais desse governo e que continuaram a ser implantadas pelo governo Lula se transformaram em medidas paliativas, que não erradicam ou anulam injustiças sociais, apenas amortecem ou escondem o cumprimento de ações que promovem o cumprimento dos direitos básicos do ser humano.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2007) destacam que a influência dos organismos financeiros internacionais é prejudicial à nossa autonomia. Cabe à sociedade civil organizada o controle do Estado para que se estabeleça o desenvolvimento econômico, social autônomo e solidário. O Estado precisa resgatar seu poder de decisão e atuar nas áreas em que a sociedade determina como essencial, através de projetos concretos. O Brasil deve ser integrado e se desenvolver em uma economia global competitiva, mas de um modo autônomo, soberano, proporcionando inclusão de um modo de vida digna a toda a população. Se a educação vai ser o meio para que esse objetivo seja atingido, mais do que nunca tem que ser pautada pela qualidade, acessibilidade e universalização, para que possa construir uma sociedade mais justa e igualitária.

1.2 – Educação Profissional

A educação profissional tem sua origem com as Casas de Educandos e Artífices fundadas no Brasil entre 1840 e 1856. Em 1809, um decreto do Príncipe Regente cria o

Colégio das Fábricas. Porém, o ensino profissionalizante foi institucionalizado de fato durante a Primeira República em 1909, durante o governo de Nilo Peçanha pelo Decreto 7.566, de 23 de setembro. Foram criadas 19 escolas, uma em cada Estado, exceto no Distrito Federal e no Rio Grande do Sul (MANFREDI, 2002; p.83).

Com a denominação de Casas de Educando e Artífices, implantadas em algumas capitais brasileiras, essas instituições de educação profissional, apresentaram perspectiva assistencialista com o objetivo de recolher menores que viviam pelas ruas em condição de mendicância, com o propósito de reduzir as práticas que se defrontavam com os bons costumes, afirma Moura (2010).

A educação para o trabalho encontra-se entranhada na história da educação brasileira e representa fielmente o dualismo educacional. Um tipo de educação, menosprezada pela elite, mudou seu foco no início do século XX, em que deixou o caráter assistencialista, e passou a proporcionar o ensino secundário às classes populares com o objetivo de fornecer mão de obra qualificada ao mercado.

Em 1997, o Decreto 2.208 vem formalizar o dualismo entre a educação geral e a específica, humanística e técnica acabando com a integração entre o ensino médio e o ensino técnico. Logo mais tarde em 2004, o Decreto 5.154 trouxe de volta a possibilidade de integrar o ensino médio à educação técnica e profissional com a perspectiva de proporcionar ao aluno uma educação tecnológica baseada na ciência, cultura e trabalho, o que acabou não acontecendo até o ano de 2006, devido às acomodações das instituições e da sociedade em geral, como observa Frigotto (2010).

Atualmente o ensino profissional de nível médio é ofertado nas modalidades: integrada, concomitante e subsequente, a fim de atender uma grande porção de jovens de necessidades e aspirações diferenciadas. Mas a modalidade integrada não é apenas aglutinar o currículo e a carga horária referente aos ensinos do técnico e do médio como afirma Ramos (2010). O objetivo é relacionar internamente os currículos e organizar o processo ensino-aprendizagem para a promoção de uma educação que vise ao conhecimento científico, ao trabalho e à cultura.

A integração dos cursos técnicos aparece como um dilema nos debates do IFSULDEMINAS, que ainda não a implantou de fato. As tentativas vêm ocorrendo desde 2009, mas sem efetividade, por não se conhecer a “fórmula correta”. As discussões continuam a girar em torno de “como fazer a integração”? A matriz curricular vai sendo alterada com o objetivo de proporcionar uma formação geral de qualidade e a preparação para o exercício de profissões técnicas.

De qualquer forma, essa nova proposta de integração pretende superar um ensino enciclopédista que não permite ao aluno comparar e analisar as relações existentes entre a ciência e a realidade em que vive. Vai muito além, gerando possibilidades diversas de formação específica: na formação profissional, iniciação científica e formação cultural. O grande desafio das escolas técnicas é vencer esses obstáculos que ainda impedem a implantação de práticas pedagógicas que levem à formação integral do educando e que possibilitem seu desenvolvimento pleno, capaz de intervir conscientemente na realidade, como analisa Ramos (2010).

Não há como negar que o acesso ao ensino médio tem se tornado cada vez maior, que o número de vagas cresce a cada ano e que as políticas públicas vêm sendo direcionadas ao público jovem, para que ele permaneça estudando. Com a transformação das escolas agrícolas federais em CEFETs ou em IFETs criados em 2008 através do Projeto de lei 3775/2008, durante o governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, a democratização da escola pública tornou-se ainda mais evidente com a criação de novos cursos técnicos de nível médio e superior. No entanto, as chances ainda se apresentam de forma desigual para a população que compõe a elite e a classe trabalhadora.

Apesar de existirem muitas escolas públicas de renomado destaque, a maioria encontra-se aquém de oferecer um ensino de qualidade para as classes trabalhadoras. Ao competir com as escolas privadas que educam a elite, almejando proporcionar uma educação academicista que projete os alunos ao ensino superior, não o conseguem por falta de condições materiais concretas. Tornam-se desacreditadas por não prepararem de forma adequada para o prosseguimento dos estudos e tão pouco por não prepararem para o trabalho. As escolas da Rede Federal constituem uma opção de educação de qualidade para as classes trabalhadoras. Porém, seu processo de seleção é rigoroso (através de vestibular), a concorrência é grande e o número de vagas reduzido, como observa Moura (2010).

A falta de uma política educacional consistente, ao ver de Souza (2011), do que é necessário se fazer no Brasil a curto, médio e longo prazo é o que leva o país a passear pela crise a qual estamos enfrentando. Não se sabe bem como esse processo educacional deve ocorrer: como, quem e por que se educa, fato comum em todos os sistemas de ensino: federal, estadual e municipal. Depois de tantas reformas feitas por tantos governos que faziam da educação seu campo de experiências, o ensino só conseguiu piorar com a utilização desses princípios legais. “Nesse assunto de política educacional, os administradores, os políticos e os educadores terão que partir do zero e, com urgência, tentar estabelecer qual deverá ser a filosofia inspiradora da educação nacional” (SOUZA, 2011; p.44).

Temos de vencer uma história de cinco séculos de tradições e contradições no sistema educacional, que foi criado e mantido com o objetivo de instruir a elite de nosso país. A Educação brasileira passou por inúmeras reformas desde o tempo de colônia até os dias atuais e a quase totalidade delas ocorreu em benefício da classe dominante.

Muitas pessoas pobres, hoje, mais do que nunca veem na educação a oportunidade de ascensão social. Esse é um sonho antigo das classes pobres e médias da década de 50 e 60. Fato que não ocorreu no passado, começa a acontecer agora, mesmo que não seja de forma universal em todos os níveis. O ensino, tal como era no passado, não é oferecido em igualdade de condições a todas as pessoas. Ele continua dualista, seletivo e desigual. Por mais que políticas públicas educacionais sejam implantadas, não conseguem vencer a barreira da desigualdade econômica e a má distribuição de renda que ainda ditam as normas no Brasil. Mas essas políticas atenuam um pouco dessa desigualdade, criando condições para que muitos alunos consigam continuar seus estudos.

O Ensino público continua defasado, com professores mal remunerados e insatisfeitos, salas superlotadas, depredadas, sem condições dignas de trabalho. As vagas estão sendo criadas, permitindo o acesso dos alunos, mas não garantem sua permanência. Mas a criação do Fundef, que posteriormente se transformou em Fundeb, possibilitou uma maior valorização dos profissionais da educação básica, maior controle e distribuição de recursos para a melhoria da qualidade do ensino público. Os vários programas destinados a esse nível de ensino procuram proporcionar melhores condições de estudo ao aluno da escola pública. Isso se reflete no aumento da alfabetização da população brasileira e diminuição da evasão escolar, principalmente no ensino fundamental.

As universidades federais são ocupadas em sua maioria por alunos que fazem parte da elite, principalmente os cursos de status mais elevados. Mesmo assim, uma parcela, que outrora não terminaria nem mesmo o ensino médio, por falta de recursos, começa a ocupar as salas de aula das universidades públicas e privadas. Não se pode negar o avanço que tem ocorrido no setor educacional em relação ao aumento da oferta de vagas, programas de acesso e permanência que tentam minimizar as desigualdades sociais no nosso país. Mas ainda há um longo caminho a percorrer para que o acesso e a permanência ocorram de forma plena e atinjam a maioria da população brasileira.

Muito em função dos problemas apresentados acima, diferentes medidas de maior impacto vêm sendo tomadas com vistas a superar essa situação.

Uma delas, como veremos a seguir, foi a criação de fundos para o financiamento da educação.

1.3– Fundos de apoio à educação: Fundef e Fundeb:

A Emenda constitucional de 14/96 e a Lei 9.424/96 criaram o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – o Fundef. Ele beneficiava apenas o ensino fundamental e acabou funcionando de 1998 a 2006. Estabelecia que 15% do Fundo de Participação dos Estados (FPE) ou do Fundo de Participação dos Municípios (FPM), do Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI) e do Imposto Sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) iam para o *fundão* e deveriam ser utilizados pelo ensino fundamental. E 60% dos recursos seriam utilizados para o pagamento de professores efetivos do ensino fundamental. Se os recursos fossem insuficientes, seriam complementados pelo governo federal como observa Libâneo, Oliveira e Toschi (2007).

Com isso, esperava-se que os recursos do *fundão* aumentassem com o passar do tempo e que estados e municípios não se eximissem de aplicar outros recursos para a manutenção do ensino de qualidade que se pretendia alcançar. Mas a demanda pelo ensino escolar nos diversos níveis é crescente e os recursos não têm acompanhado esse crescimento. Contrariamente ao que previa a LDB/96 o custo mínimo por aluno não foi capaz de assegurar ensino de qualidade com valores tão baixos de investimento.

Em 2001, o salário mínimo era de 180 reais e o custo aluno/ano era de 363 reais para alunos da primeira à quarta-série e de 381,14 reais para alunos da quinta à oitava série do ensino fundamental e para alunos da educação especial. Em 2002 os valores foram 418 reais e 438, 9 reais, respectivamente (LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSCHI, 2007; P.200).

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb foi criado para substituir o Fundef, através da Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007. Segundo o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)³⁹, é formado por recursos federais e pela transferência de impostos arrecadados por estados, o Distrito Federal e municípios como objetivo de financiar a educação básica, agora incluindo também o ensino médio. Sua vigência está estabelecida para o período de 2007-2020, sendo que sua funcionalidade iniciou-se somente em 2009. Os investimentos são feitos de acordo com o censo escolar do ano anterior e com o número de alunos matriculados. A contribuição dos estados, Distrito Federal e municípios para a formação do fundo atinge um percentual de

³⁹<http://www.fnde.gov.br/index.php/fundeb-apresentacao>

20%. Embora os valores tenham aumentado, ainda é pequeno para que se mantenha um ensino público de qualidade como se espera:

Além dos recursos originários dos entes estaduais e municipais, verbas federais também integram a composição do Fundeb, a título de complementação financeira, com o objetivo de assegurar o valor mínimo nacional por aluno/ano (R\$ 1.722,05 em 2011) a cada estado, ou ao Distrito Federal, em que este limite mínimo não for alcançado com recursos dos próprios governos. O aporte de recursos do governo federal ao Fundeb, de R\$ 2 bilhões em 2007, aumentou para R\$ 3,2 bilhões em 2008, aproximadamente R\$ 5,1 bilhões para 2009 e, a partir de 2010, será de 10% da contribuição total de estados e municípios⁴⁰.

De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2007), o controle desses gastos é feito pelo próprio Poder Executivo, através dos órgãos centrais de planejamento e de orçamento, de administração financeira do Estado, por meio de departamentos próprios de contabilidade e auditoria e também pelos órgãos de controle externo – os Tribunais de Conta dos estados e municípios e o Poder Legislativo, representante da sociedade civil. Mas a sociedade deve acompanhar a arrecadação e utilização dos recursos de uma forma geral e também na utilização na educação. Lutar pela correta utilização dos recursos na educação é uma forma de se tentar atingir um ensino gratuito e de qualidade para todos, a fim de se conseguir a formação de uma sociedade mais justa e igualitária.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2007) ainda destacam a questão da arrecadação dos impostos, pois, grande parte do IR e do ICMS é sonegado, diminuindo os recursos que poderiam ser empregados no setor da educação, saúde e segurança. Cabe à sociedade, de uma forma geral, contribuir para que a fiscalização e a cobrança sejam constantes, porque os recursos direcionados à educação são ainda muito pequenos ante as necessidades do país. E a melhoria desse setor depende, em grande parte, da coibição da sonegação praticada por certas empresas.

1.4 – Políticas e programas para a educação básica

Tendo em vista as limitações de acesso e permanência, vários programas de apoio à permanência vêm sendo criados. Programas que antes contemplavam apenas o ensino fundamental foram estendidos ao ensino médio.

⁴⁰ . <http://www.fn-de.gov.br/index.php/financ-fundeb>.

A Secretaria de Educação Básica zela pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. A educação básica é o caminho para assegurar a todos os brasileiros a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. São dois os principais documentos norteadores da educação básica: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001, regidos, naturalmente, pela Constituição da República Federativa do Brasil⁴¹.

O ensino médio foi incluído na educação básica apenas em 1996 com a promulgação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O ensino básico é constituído pela educação infantil, ensino fundamental (obrigatório e correspondente, atualmente, a 9 anos de estudo) e o ensino médio, fase final da educação básica. Vários programas projetados para a educação fundamental estendem-se, hoje, ao ensino médio.

De acordo com Libâneo, Oliveria e Toschi (2007), o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) repassa recursos através de seis programas da educação básica nacional:

O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), que consiste na transferência de recursos financeiros para escolas públicas federais, estaduais, municipais e do Distrito Federal e privadas sem fins lucrativos. Os recursos podem ser utilizados para a compra de material permanente, conservação dos prédios, capacitação dos profissionais, implementação de projetos pedagógicos ou qualquer outra atividade pedagógica que visem ao desenvolvimento e atendam às necessidades no funcionamento das escolas.

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) fornece recursos para alimentação suplementar a todos os níveis da educação básica para alunos matriculados em escolas públicas ou filantrópicas. O objetivo do PNAE é fornecer pelo menos uma alimentação diária nos dias letivos.

O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) tem por objetivo a distribuição de livros de literatura e de referência (enciclopédias e dicionários) às escolas de ensino básico da rede pública.

Já o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) procura fornecer os livros didáticos, escolhidos pelos professores, a todos os alunos da rede pública de ensino. O governo analisa e publica o guia dos livros didáticos. Em seguida, é encaminhado às escolas

⁴¹http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=293&Itemid=358

que passam aos professores que vão determinar qual a melhor escolha, de acordo com o projeto político pedagógico de cada escola.

Para resolver o problema das distâncias, principalmente no caso da zona rural, o Programa Nacional de Transporte Escolar (PNTE) é uma forma de garantir o acesso e a permanência do aluno. Antes era direcionado apenas ao ensino fundamental e às áreas rurais; hoje, contempla, também, o ensino médio e as áreas urbanas.

No caso de problemas de saúde auditivos e visuais, o Programa Nacional de Saúde Escolar (PNSE) vai procurar identificar e encaminhar os casos que necessitem de acompanhamento médico. É direcionado exclusivamente aos alunos do ensino fundamental. O PNSE visa detectar e sanar os problemas que interferem na aprendizagem, desenvolvendo ações educativas, preventivas e curativas.

De acordo com Sposito e Carrano (2003), até a década de 1990, no Brasil, os jovens não eram contemplados por políticas feitas especialmente para sua faixa de idade e sim por políticas sociais destinadas a todas as demais faixas etárias.

O Estatuto da Criança e do adolescente (ECA – lei federal nº 8.069) passou a discutir os direitos desses adolescentes e jovens de uma maneira mais expressiva. Vários programas passaram a ser desenvolvidos tendo como público alvo os jovens. Mesmo assim, os mais de 30 programas governamentais dirigidos aos jovens no Brasil, hoje, segundo Sposito e Carrano (2003), não focalizam exatamente o segmento localizado nessa faixa etária. Dezoito desses programas atingem explicitamente adolescentes e jovens. Dez deles contemplam adolescentes, jovens e adultos. E de forma incidental, cinco programas chegam à população jovem.

Sposito e Carrano (2003) analisam que o Projeto Escola Jovem teve como objetivo geral a implementação da reforma e a ampliação da oferta de vagas para o ensino médio. O Projeto foi iniciado em março de 2001, e pretendia continuar a construir uma escola de qualidade para jovens e jovens adultos a fim de superar os baixos rendimentos e proporcionar o sucesso escolar. O projeto destinava recursos financeiros aos estados para subsidiar as reformas. Houve e continua acontecendo a tão falada expansão e reforma do Ensino Médio. Mas isso não contribuiu para diminuir as taxas de evasão escolar, porque o projeto acabou se limitando a fornecer computadores e sendo ineficaz em seu propósito. O término desse projeto ocorreu em 2008⁴².

⁴²<http://www.pnud.org.br/projetos/governanca/visualiza.php?id07=43>

O Bolsa Família, criado pelo governo Federal e implantado em 2001 pela Lei de nº 10.219, com o objetivo de combater a fome e a pobreza e promover a emancipação das famílias, acabou contribuindo para diminuir a evasão escolar no ensino médio. Mas, mesmo depois do Programa Bolsa Família, a evasão persiste, o que se verifica em diversas pesquisas realizadas. O Governo Federal cria pela Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005, e institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem; assim como o Conselho Nacional da Juventude – CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude.

Há várias modalidades do Programa Nacional de Inclusão de Jovens. De acordo com o MDS⁴³ o Projovem adolescente destina-se a jovens de 15 a 17 anos, beneficiários do Bolsa Família ou jovens em situação de risco pessoal e social, encaminhados pelos Serviços de Proteção Social Especial do Suas ou por órgãos que garantem os Direitos da Criança e do Adolescente. O objetivo é o retorno do adolescente e sua permanência na escola com o acompanhamento de um orientador social que também faz um atendimento às famílias dos jovens. O projeto poderá proporcionar também o desenvolvimento de novas habilidades e a inclusão digital e orientação consciente para o futuro ingresso no mercado de trabalho.

As outras modalidades do Projovem⁴⁴, campo e urbano, promovem o retorno à escola para o término do ensino fundamental para jovens com idades entre 18 e 29 anos com o fornecimento de bolsa com valores de R\$50,00 e R\$100,00. O Projovem trabalhador atende jovens de 18 a 29 anos que podem se qualificar em cursos oferecidos de 350 horas, recebendo uma bolsa de R\$100,00.

Ainda em nível de Ensino Médio destaca-se também o Proeja na modalidade da Educação de Jovens e adultos. Trata-se de um curso técnico profissional integrado ao ensino médio. Direcionado a adultos que não estudaram na idade própria e têm nova chance de voltar a cursar o ensino médio e se qualificar através de um curso profissionalizante, além de receber uma bolsa de R\$100,00 como se verifica pelo MEC.

Batista, Souza e Oliveira (2009), apontam que hoje os alunos estão tendo, cada vez mais, acesso à educação por meio do aumento de matrículas e pela expansão do ensino médio. Mas o problema não se encontra no acesso, mas nos fatores que influenciam a sua permanência e a continuidade dos estudos. É necessário o desenvolvimento de políticas públicas efetivas que possibilitem a permanência das crianças, dos jovens e dos adultos na escola.

⁴³ Ministério do Desenvolvimento Social

⁴⁴ http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=8992&catid=209

CAPÍTULO II – A AMEAÇA CONSTANTE DO FRACASSO ESCOLAR

2.1 – Teorias sobre o fracasso escolar

O significado de evasão no dicionário⁴⁵ é *fuga, saída*. Fracasso se define como mau resultado, ruína, desgrça. E para o sucesso temos *êxito, bom resultado*. Quem fracassa? Quem ou o que determina o fracasso? Existem culpados pelo fracasso escolar? Por que alguns obtêm o sucesso escolar, quando deveriam fracassar? O que pode ser feito para acabar com a evasão escolar e diminuir o fracasso escolar?

A evasão escolar está entre os temas que fazem parte das discussões e reflexões na Educação brasileira. Estado e sociedade civil se mostram preocupados com a situação. Percebe-se que a Educação não atinge igualmente todos os cidadãos, porque grande quantidade de jovens abandonam as escolas todos os anos. O problema parece não estar relacionado somente ao acesso, já que novas vagas vêm sendo criadas a cada ano.

Tal situação não é recente e não se verifica em alguma região restrita do território brasileiro, mas é uma questão nacional que vem ocorrendo há muitas décadas.

A evasão escolar, que outrora acontecia no Ensino Básico, é um fenômeno que perdura no Ensino Médio e Superior nos dias atuais. A partir dos 16 anos de idade a permanência na escola vai se reduzindo e a preocupação da sociedade e dos órgãos governamentais aumenta.

Vários estudos (Romanelli, 1986; Ribeiro, 1992; Arroyo, 2000; Patto, 2010; IBGE, 2010; Camargo, 2011 entre outros) ao longo de décadas, têm sido realizados com o propósito de desvendar as causas dessa evasão. Eles indicam muitos fatores como responsáveis, dentre eles, a desestruturação familiar, as políticas de governo, as condições sociais, o sistema educacional, a escola, o próprio aluno etc.

As ideias racistas a respeito do fracasso escolar tiveram grande difusão durante o império o que provava a inferioridade das raças não-brancas, justificando sua sujeição aos brancos. “A tese da inferioridade do não-branco era especialmente útil, tanto nos países colonizadores como nos colonizados; nos primeiros, justificava a dominação de povos; em ambos, desculpava a dominação de classe” (PATTO, 2010; p.93).

Essas ideias racistas continuaram escancaradas por muitas décadas no Brasil e permanecem de uma forma mais sutil e camuflada atualmente. Quando a educação pública universal passou a ser implantada no Brasil no início do século XX, seus motivos se

⁴⁵<http://www.priberam.pt/dlpo/Default.aspx>

relacionavam à ideologia racial de que a elite branca de origem europeia era mais forte, saudável, culta, moderna. Associavam a negritude à falta de saúde, à preguiça e a criminalidade. Divulgavam a ideia de que os brancos eram superiores e os negros ou miscigenados eram “degenerados”, porém, abraçaram a noção de que a “degeneração” era adquirida e, portanto, podia ser remediada. Os meios para curar a degeneração aconteceriam por meio da melhoria de saúde, educação, cultura e classe social. De acordo com Dávila (2006):

[...], as elites brancas brasileiras não viam a negritude e a brancura como mutuamente exclusivas. Brancos podiam ser degenerados, e alguns brasileiros de cor podiam escapar à degeneração embranquecendo por meio da ascensão social. É esse detalhe crucial que conferiu à educação pública brasileira uma significação especial. (DÁVILA, 2006; p.28).

Dávila (2006) reconhece que as mudanças que ocorreram na escola pública foram somente as percepções a respeito desse tipo de educação. Para ele, a mais visível divisão que ocorre no ensino desde 1960 é que os pobres frequentam escolas públicas e aqueles que podem pagar frequentam as escolas particulares. Uma coisa ainda não mudou e ultrapassou a barreira do tempo e da classe social: a desigualdade racial na educação brasileira.

No século XIX as crianças que não apresentavam os mesmos rendimentos que os colegas eram consideradas anormais e eram encaminhadas a médicos e psiquiatras para que se relacionasse seu baixo rendimento a uma possível anormalidade orgânica. O peso da hereditariedade era considerado determinante. A partir das primeiras décadas do século XX, países desenvolvidos difundiram maneiras de identificar subdotados e superdotados para fornecer uma educação escolar condizente a cada um. Assim passaram a elaborar testes psicológicos e difundir-los pelas escolas. Se para a medicina as crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem eram consideradas anormais, para a psicologia eram consideradas crianças-problema. Teve início o diagnóstico e o tratamento do fracasso por volta dos anos de 1930 no Brasil (PATTO, 2010).

Nesta época, alguns destes médicos-psicólogos realizaram uma trajetória institucional decisiva para os rumos que a explicação do insucesso escolar e o tratamento que passou a ser-lhe dispensado tomaram nas décadas seguintes: dos hospitais psiquiátricos para os institutos, ligas e clínicas de higiene mental, destes para os serviços de inspeção médico-escolar, destes para clínicas de orientação infantil estatais e destas para os departamentos de assistência ao escolar de secretarias de educação, onde se tornaram coordenadores de equipes multidisciplinares de atendimento ao escolar (PATTO, 2010; p.107).

Dávila (2006) comenta que o Instituto de pesquisa do Departamento de Educação (IPE), desenvolveu modelos e métodos para diagnosticar e remediar os problemas sociais existentes nas escolas públicas do país. As crianças eram analisadas como se estivessem num laboratório, à medida que passavam por vários testes que comprovassem seu desenvolvimento psicológico, físico e eugênico, de inteligência e maturidade. O Rio de Janeiro, que se tornou a vitrine da educação nos anos de 1940, passou a investir esforços para administrar as escolas sob a base “médico-pedagógica”. Além dos testes pelos quais a criança era submetida para se determinar a classe a que pertenceria, mostrar o seu desempenho e permitir que passasse de ano ou reprovasse, ela também passava por avaliações de saúde. O exemplo mais notório desse tipo de ação era o *pelotão de saúde*, grupo de alunos escolhido para verificar a higiene de seus colegas. O pelotão era formado por um aluno de cada sala. Usavam uma braçadeira com uma cruz vermelha e a missão de inspecionar diariamente a higiene dental, limpeza geral, asseio das unhas e a detecção de piolhos nos colegas. Cada um recebia uma cruz de acordo com suas condições de higiene. A amarela significava boa higiene, a verde aceitável e a vermelha ruim. Quem recebia a vermelha tinha que comparecer à sala do diretor para que ouvisse um sermão em caso de displicência, ou orientações no caso de crianças muito pobres e que, por isso, não tinham noções de higiene.

Segundo Patto (2010), com o advento da teoria escolanovista no Brasil a causa do fracasso escolar passa a ser relacionada não mais ao aluno, mas aos métodos de ensino. De acordo com a Escola Nova, os programas e métodos deveriam ser elaborados pela observação do indivíduo e de suas capacidades, com ênfase na educação livre, natural e o desenvolvimento de uma pedagogia que fosse ao encontro dessa nova maneira de pensar e que não atribuísse o fracasso ao aluno ou fatores extraescolares. A partir dos anos de 1930, a psicologia produziu duas distorções na proposta escolanovista: enfraqueceu a ideia revolucionária na elaboração dos métodos educacionais levando em conta as observações dos indivíduos, deslocando a culpa do fracasso escolar para o aprendiz e suas deficiências através de testes psicométricos; e apropriou-se do ideário técnico escolanovista em detrimento da ideia de expansão do ensino.

Até a década de 1970, o fracasso foi explicado relacionando-o a fatores biológicos, psicológicos e sociais dos alunos, isentando o sistema de ensino e suas práticas pedagógicas. A questão pedagógica não era levada em conta. Segundo Patto (2010), a “teoria da carência cultural” passou a ser utilizada na década de 1970 para explicar as desigualdades de aprendizagem de alunos de diferentes classes sociais. Várias pesquisas foram realizadas nessa

época, responsabilizando as famílias das camadas desfavorecidas pelas deficiências do desenvolvimento psicológico das crianças.

Porém, ainda é comum encontrarmos nos dias de hoje, pessoas que reproduzem esses discursos, muitas vezes até sem perceber. Como os educadores receberam sua formação baseada nessas ideias, acabam por difundir essas atitudes. Nas reuniões de professores, conselhos de classes e outras atividades pedagógicas são comumente transformadas em sessões de análise do desempenho dos alunos onde, cada parte envolvida procura se eximir da responsabilidade do fracasso escolar.

Essas ideias parecem tão incutidas na cabeça das pessoas, que até mesmo os alunos concluem que eles mesmos, são os responsáveis por seu fracasso. Muitas vezes se dizem não capacitados, despreparados, imaturos, psicologicamente fracos e muitos outros adjetivos que depreciam sua imagem, de forma um tanto conformista.

Segundo Freire (2011), a elite dominadora, através da manipulação, tenta conformar as classes populares a seus objetivos. Por isso, cria uma série de mitos, dentre eles, que é possível a ascensão social, mas que, para isso, devem aceitar a sua palavra. A manipulação funciona como instrumento da manutenção da dominação. O êxito pessoal ao final justifica a ação dominadora das classes dominantes, responsáveis pela transmissão do conhecimento.

2.2 – O sucesso escolar, o capital cultural e a “carência cultural” das famílias pobres.

Existem muitos casos de sucesso escolar entre pessoas que compõem as camadas menos favorecidas. Lahire (2008) destaca a importância do capital cultural para o sucesso desse aluno. E esse capital não precisa ser necessariamente algo material ou visível. Mesmo com pais analfabetos, a criança pode ter vários incentivos por parte destes, que valorizem a leitura, a escrita, a formação acadêmica. Com capital cultural equivalente, dois contextos familiares podem produzir resultados bem diferentes no rendimento escolar de seus filhos. Existem casos em que a família não tem a presença do capital cultural na figura do pai ou mãe. Mas ele pode ser transmitido por irmãos mais velhos, primos, avós, tios e seu efeito se dar de maneira favorável ao desenvolvimento do educando.

Para Bourdieu (2001), o capital cultural pode estar incorporado, objetivado e institucionalizado. O incorporado é quando se torna uma propriedade do corpo e acaba se transformando em uma parte da própria pessoa. E ele não é distribuído de uma forma proposital, mas dissimuladamente e inconscientemente. Nas famílias com elevado capital

cultural, ocorre a dissimulação hereditária do capital. Tudo aquilo que faz parte de um ambiente natal exerce ação educativa nas pessoas e se acumula com o passar dos anos no meio dessa convivência.

O capital cultural no estado objetivado corresponde à parte material como os escritos, pinturas, monumentos. Não apenas as coisas em si, mas o que elas representam como capital simbólico e que são apropriados pelos agentes que passam a ter benefícios proporcionais ao domínio que possuem desse capital. Porém, Bourdieu (2001) conclui que o acesso a esse tipo de prática cultural depende estreitamente do nível de instrução que conseqüentemente, está ligado ao nível econômico mais elevado.

Porém, Lahire (2008) pondera que não adianta nada a criança estar rodeada ou transitar por locais que estimulem a aprendizagem do ponto de vista educacional, sem que haja condições para a transmissão desse capital. Ter acesso aos bens da cultura informal ou escolar nem sempre é garantia dessa transferência. Podendo ocorrer o inverso, mesmo tendo baixo capital cultural, muitas pessoas podem valorizar a escola e incentivar a aprendizagem, fazendo com que de fato ela ocorra.

O capital institucionalizado resulta de um poder que institui competência cultural ao seu portador. Seu valor é constante e socialmente aceito e reconhecido juridicamente perante a cultura. O diploma como capital institucionalizado permite comparação aos detentores e mudança de valor nos vários cargos e lugares. Podem converter ainda capital cultural em capital econômico em várias situações de acordo com sua raridade e especificidade.

É oportuno observar que o capital cultural poderá ocorrer de várias formas, intencionalmente ou não e ser transmitido da mesma maneira. Da forma incorporada nem sempre é perceptível por aqueles que o possuem ou recebem. Mas faz muita diferença na vida escolar daqueles que o recebem durante todo o período de convivência familiar, através de atitudes, hábitos, regras e maneiras de se comportar e agir frente a qualquer situação. Os objetos que se associam com o incorporado e que também trazem simbologias da vida em família vão constituir o objetivado. O capital institucional, na forma de diploma, se adquire no final de etapas escolares e propicia a reprodução de outros tipos de capital, inclusive o econômico. E cada família vai trazer certo tipo de capital para a vida de seus membros, que irá se refletir lá adiante na vida escolar ou social.

No início do século XX, por volta dos anos trinta a psicologia clínica de inspiração psicanalítica vai justificar os desajustes dos alunos, na sua condição sócio-familiar. As causas do insucesso escolar se encontram no próprio aprendiz e são variadas: físicas, emocionais, de personalidade e intelectuais, como observa Patto (2010). A ausência, nas camadas mais

pobres, de certos hábitos e costumes presentes nas camadas ricas são encaradas, por muitos pesquisadores (Galton, Anastasi, Buhler, entre outros) do início do século XX, como atraso cultural que vai influenciar negativamente o desempenho dos educandos. Essa concepção vai perdurar ao longo dos anos e tem seu ponto mais alto nos anos setenta.

Na década de 1970, voltava-se a figura do professor, despreparado como no passado, mas não pelos mesmos motivos. No passado, afirmavam que havia o despreparo técnico; nos anos 70, o professor era despreparado para ensinar a criança carente por causa de sua origem social. Essa ideia foi disseminada nos meios acadêmicos e técnicos e deu margem a todo tipo de interpretação e interpelação, até mesmo culpando as cartilhas e guias escolares por promoverem a desigualdade e contribuírem para o insucesso. Houve também a investigação de o fracasso escolar ser resultante do próprio processo educacional que continuou reproduzindo as desigualdades sociais. No passado, a exclusão atingia aqueles que não conseguiam o ingresso na escola. Hoje atinge aqueles que entram, mas não conseguem permanecer.

O aluno idealizado pelo professor: bem alimentado, sadio, interessado em aprender, com uma família organizada e preocupada com sua vida escolar é bem diferente do aluno de periferia com que ele se defronta: doente, mal alimentado, “família desorganizada” e com todos os problemas que acabam se tornando empecilhos para o pleno desenvolvimento da aprendizagem. Muitas pesquisas da década de 1980 tentaram mostrar as deficiências de aprendizagem apresentadas pelas crianças pobres, com o objetivo de adequar as propostas a essa clientela mais defasada, observa Patto (2010).

Para Souza (2011) a Educação e também sua incapacidade em resolver os problemas relacionados aos fracassos que assolam o ensino público brasileiro nunca estiveram tão evidentes. Várias pesquisas ainda responsabilizam os professores, a falta de recursos, os currículos sobrecarregados e a falta de investimentos públicos. Mas, para ele, o pior está ocorrendo dentro das casas: as famílias que não conseguem mais educar seus filhos. A crescente urbanização, desemprego, falta de moradia, fome e outros problemas econômicos da atualidade influenciam diretamente na organização e funcionalidade familiar que acaba entrando em crise. Crianças e jovens pelas ruas ao alcance das drogas e pais que não conseguem mais transmitir aos filhos a educação primeira. E a consequência de tudo isso se reflete nas escolas aonde os alunos chegam muito despreparados, nem mesmo obedecem a regras básicas de civilidade, agindo com agressividade e apresentando imaturidade no convívio social e na aprendizagem formal. O resultado será o fracasso através da repetência ou evasão.

Essas ideias representam o que Patto (2010) define como “teoria da carência cultural”, uma visão etnocêntrica e preconceituosa que se tem das pessoas pobres. Ela comenta que em muitas das pesquisas realizadas em que a carência cultural dos pobres é destacada, os adultos aparecem como agressivos relapsos e sem interesse pelos filhos. Os filhos, por sua vez, reagem sendo inconstantes, “viciados e imorais”, diferentemente do que aconteceria com a elite.

O modelo de família que conhecemos hoje é recente. Antes do século XVIII ela se configurava de uma forma extensa, envolvendo todas as pessoas que compunham uma propriedade de terra, por exemplo. Com o passar do tempo e com as transformações socioeconômicas como a mudança do modelo rural-agrário para o urbano-industrial provocou transformações no seio da família que acabou se reduzindo e passou a se constituir num modelo nuclear.

Entretanto, não se pode deixar de levar em conta que as famílias da atualidade que parecem “desestruturadas”, muitas vezes, não o são. Hoje as famílias se configuram de maneiras diferentes. Mesmo o modelo de família nuclear formada pelo pai, mãe e filhos sofreu alterações. Grande parte das famílias, hoje, é chefiada exclusivamente por mulheres, outras são monoparentais formadas apenas pelo pai e os filhos ou pela mãe e os filhos. Noutras, os filhos são criados por avós e tios. Existem ainda algumas que estão voltando a se tornarem extensas com vários irmãos casados dividindo o mesmo teto ou famílias recombinadas⁴⁶ como afirma Freitas ET all (2010). Mas isso não significa que o tipo de família contemporâneo possa influenciar negativamente no desenvolvimento escolar dos estudantes e que apenas o modelo nuclear está isento de problemas.

Freitas ET all (2010) observa que até mesmo a legislação sobre famílias foi modificada: “Entende-se, também, como entidade familiar a comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes” (Constituição Federal, § 4, art. 226)⁴⁷. Ocorreu também, no ano de 2011 o reconhecimento de uniões homoafetivas⁴⁸.

Para Azanha (2004), tanto a escola quanto a família mudaram e isso não significa que entraram em crise, apenas se transformaram socialmente ao longo dos séculos. Segundo ele, nesse novo contexto, o professor deve receber uma formação capaz de enfrentar os novos

⁴⁶ Formadas a partir de segundas uniões.

⁴⁷ http://www.dji.com.br/constituicao_federal/cf226a230.htm

⁴⁸ Os ministros do Supremo Tribunal Federal (STF), ao julgarem a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 4277 e a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 132, reconheceram, por unanimidade, a união estável para casais do mesmo sexo.

http://www2.stf.jus.br/portalStfInternacional/cms/destaquesClipping.php?sigla=portalStfDestaque_pt_br&idConteudo=179003

desafios contemporâneos. Mas é preciso ter em mente que não existem modelos e respostas imediatas que possam orientar com segurança o caminho correto a seguir em relação aos currículos, métodos e programas. Nesse caso, a escola tem autonomia, a partir da Lei 9.394/96⁴⁹, para elaborar e executar conjuntamente a proposta pedagógica com participação de professores, outros profissionais da educação e toda a comunidade escolar. Dessa maneira a escola é capaz de construir sua identidade institucional, detectando onde estão e quais são os problemas, se empenhando para que eles possam ser sanados.

Do ponto de vista dessa pesquisa, a evasão escolar é entendida como o resultado da soma de vários fatores internos e externos ao processo educacional, incluindo, talvez, o mais preponderante: a desigualdade social da escola elitista e conservadora. Para Camargo (2011), nós, professores, devemos assumir a responsabilidade pelo processo ensino-aprendizagem e lutar contra a evasão escolar que pode não acontecer somente devido à falta de recursos materiais e “inaptidão” dos alunos.

Queiroz (s.d) diz que a família que não se compromete com os estudos da criança é apontada como um dos fatores externos à escola como determinante do fracasso escolar. Isso estaria relacionado com as condições precárias de sobrevivência das famílias das classes populares, má alimentação e falta de acompanhamento do processo de aprendizagem. Nos casos dos jovens que entram para o mercado de trabalho, é difícil conciliar os estudos, pela falta de motivação e cansaço, principalmente aqueles do curso noturno. Aí a culpabilidade recai sobre o aluno, por não apresentar condições básicas para a efetivação da aprendizagem, eximindo a responsabilidade da escola pelo fracasso.

Baeta (1992) considera que as condições da maioria das crianças que frequentam as escolas públicas são mesmo precárias. Elas passam por necessidades alimentares, falta de acompanhamento dos pais, déficit de carinho e atenção. Muitas vezes não possuem nem mesmo lugares adequados para estudar e fazer as tarefas escolares, cuidam dos irmãos menores e ajudam no trabalho doméstico. Isso, no entanto, não é determinante do fracasso escolar porque as práticas pedagógicas podem ser direcionadas para atendê-las adequadamente. A carência não impede que os alunos aprendam, tanto crianças como os adultos.

Os discursos sobre a “omissão” dos pais são emitidos pelos professores principalmente quando os pais estão ausentes do espaço escolar. Eles não são “vistos”, e essa *invisibilidade* é imediatamente interpretada – principalmente quando a criança está com dificuldade escolar – com uma indiferença com relação a assuntos de escola

⁴⁹ Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional

em geral e da escolaridade da criança em particular. Alguns professores até parecem pensar que a ausência de relações, a ausência de contatos com algumas famílias (populares, é claro), explicaria o “fracasso escolar” das crianças (LAHIRE, 2008; p.335).

Nesse sentido, os educadores parecem ignorar o fato de que esses pais possuem uma jornada de trabalho muito longa e que não podem estar presentes constantemente nas reuniões e festas marcadas pela escola. Mas não é por isso que eles não estão acompanhando o desempenho de seus filhos. Os pais de alunos de classe média e alta que têm mais contato com os professores dos filhos podem até ser mais negligentes que os das classes populares. São explicações infundadas em mera aparência e preconceitos em relação aos pobres.

2.3 – O Sistema Escolar em questão

Tardif e Lessard (2011) assinalam que, desde que o ato de ensinar se tornou moderno, ele se realiza dentro da escola. Esse ambiente se caracteriza por ser separado dos outros locais de socialização. É um lugar socialmente definido como de trabalho de professores, de rotinas organizadas socialmente ao longo do tempo. Nele atuam diferentes indivíduos ligados entre si por diversos tipos de relações formalizadas, mediadas por tensões, conflitos, acordos e interesses.

Em relação aos fatores internos à escola Queiroz (s.d) salienta que é a própria escola a responsável pelo sucesso ou fracasso no ensino público. O fracasso seria produzido quando o professor não leva em consideração o capital cultural de cada aluno ou quando possui ideias preconcebidas em relação aos estudantes, rotulando-os de incapazes, contribuindo para a consolidação de atitudes que acabam por confirmar essas hipóteses.

Para Arroyo (2000), a cultura escolar brasileira é uma das mais seletivas e excludentes. A escola pública tem como referencial de sucesso a escola privada. Ao tentar se equiparar ao ensino particular, o ensino público exige saberes e competências para o sucesso escolar que não aparecem em currículos de nenhum país considerado desenvolvido. Com isso, há um refinamento nos graus de seletividade e exclusão do sistema escolar, fazendo com que os níveis de fracasso permaneçam ou até mesmo aumentem.

Existe uma preocupação muito grande entre os professores em ministrar o conteúdo, vencer o programa e cumprir as etapas pré-estabelecidas. O planejamento dos conteúdos a serem ministrados é feito, rigidamente, no início do ano letivo e vai servir de roteiro para todas as turmas envolvidas. Há uma cobrança dos supervisores e diretores para que o

programa seja vencido e que as turmas caminhem juntas e tenham atendimento uniforme. Acontece que as salas são compostas por alunos diferenciados, com ritmos e interesses variados. E a exigência é direcionada a todos de uma forma equivalente:

A tendência é escorregar nessa confusa mistura: que todos dominem as competências e habilidades, os conhecimentos, as ciências e as técnicas para concorrer em igualdade de condições no mercado cada vez mais exigente (digamos, mais seletivo e excludente). Já que a posse da titulação, de credenciais, passou a ser exigida por esse mercado seletivo (o que não quer dizer necessária para o trabalho e a cidadania), façamos com que todos se titulem, aceleremos o fluxo. A maioria dos programas continuam assumindo como função social primordial da escola titular ou credenciar, visto que cada vez mais a titulação é um dos créditos de seleção da força de trabalho, de *status* social, de empregos diferentemente remunerados, de empregabilidade (ARROYO, 2000; p. 38).

A educação “bancária”, baseada na narração e dissertação dos fatos, na visão de Freire (2011), mantém a contradição entre educador e educando. O educador detentor do conhecimento narra os fatos e deposita sua sabedoria nos educandos passivos que não detêm o saber. Cabe ao recebedor arquivar e armazenar esses conhecimentos. O educador é quem sabe, pensa, informa, tem o poder de decisão, disciplina e escolhe os conteúdos a serem ministrados. O educando é aquele que não sabe, não tem poder de decisão, é indisciplinado e acata as decisões impostas.

Seria essa pura transmissão dos conhecimentos aos educandos a responsável pela desmotivação e o desinteresse dos alunos. Esse desinteresse leva à evasão escolar que, segundo Freire, não ocorre por vontade dos alunos e sim, porque eles acabam sendo expulsos por essa forma de ensinar. Os alunos não participam da construção do conhecimento, apenas recebem um tipo de ensino elitista que se encontra fora de sua realidade.

O ensino médio é apresentado ao jovem sob duas perspectivas: preparar para o vestibular ou para o mercado de trabalho. E o que parece é que esse jovem não se encontra preparado para nenhuma das duas opções. Primeiro, porque, ao ingressar nesse nível de ensino, costuma ser invadido por um misto de cobranças e revelações. Depois, porque, durante todo o percurso, não se comporta como se espera dele: que estude, que tenha atitudes maduras, que aproveite tudo para que possa concorrer com maior vantagem, no vestibular ou no mercado de trabalho. E, no final do terceiro ano, muitos ainda não têm certeza do caminho que desejam seguir.

Apesar de tudo isso o ensino médio parece se tornar um apoio para a transição que se revela difícil. O estudante quer estudar para ter uma vida melhor, atingir um nível social

elevado e com melhores condições, fato refletido pelo desejo de seus pais, que depositam nele todas as suas esperanças e aspirações. A escola funcionaria como um suporte para se conseguir a mobilidade social:

É provável, por um efeito de inércia cultural, que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural. (BOURDIEU, 2001;p.41)

Porém, o ensino não é capaz de atender aos anseios e expectativas dos alunos. Possui currículos sobrecarregados de disciplinas que, aparentemente, não possuem uma serventia prática ou não contribuem para a diferenciação desse aluno que concorre com tantos outros jovens que, talvez, se encontrem melhor preparados:

[...] Um jovem da camada superior tem oitenta vezes mais chances de entrar na Universidade que o filho de um assalariado agrícola e quarenta vezes mais que o filho de um operário, e suas chances são, ainda, duas vezes superiores às daquelas de um jovem de classe média. (BOURDIEU, apud BOURDIEU e PASSERON)⁵⁰

No caso dos jovens das classes mais pobres, há uma necessidade de ingresso mais rápido no mercado de trabalho. Alguns deles tentam conciliar escola e trabalho. Quando não é possível, terminam por abandonar a escola. Como a necessidade se mostra presente muitos jovens ignoram a importância da educação e o aumento salarial que ela pode proporcionar ao longo dos anos de estudo, na visão de Neri (2009).

Nesse momento o que é mais importante: escola ou renda? O que a escola tem a oferecer em curto prazo a esse aluno que se encontra em dificuldades financeiras? Enquanto isso, o aquecimento do mercado de trabalho cria mais oportunidades para a absorção de mão de obra e deprecia o campo educacional que não tem como oferecer, tão rápido, condições de aumento de renda.

E muitas vezes o sistema educacional acaba culpando exclusivamente o professor por se encontrar mal preparado, usar metodologias inadequadas e não promover aulas interessantes que motivem os alunos e que lhes despertem o interesse. Em contrapartida, o professor da escola pública, mal remunerado, cumpre uma extensa jornada de trabalho,

⁵⁰ Cf. P.Bourdieu e J.C.Passeron, LesHéritiers, Paris, Éditions de Minuit, 1964, p.14-21.

enfrenta salas superlotadas, com escassos materiais didáticos e infraestrutura inadequada, fazendo malabarismo para conseguir dar uma aula de qualidade.

No dia 1º de março de 2012 o piso salarial⁵¹ foi estabelecido sob o valor de R\$1.451 para o regime de 40 horas. Apesar de um grande avanço na história desse país, como afirmou o ministro da Educação Aloísio Mercadante, está muito longe de atrair profissionais e de se equiparar aos países desenvolvidos. O ministro vê a necessidade de modernizar a educação e fornecer equipamentos aos professores para que facilitem seu trabalho:

“Mercadante ressaltou também a necessidade de modernizar a escola pública brasileira e destacou a distribuição de 600 mil tablets — pequeno computador portátil, com tela de toque ou caneta especial, que dispensa mouse ou teclado — a professores do ensino médio de escolas públicas a partir do segundo semestre deste ano. “Faltam professores de matemática, química e física, e a maior evasão escolar no Brasil está no ensino médio”, lembrou. “Precisamos modernizar a escola, levar a internet para a sala de aula. A escola precisa preparar o aluno para o futuro.” (MERCADANTE, 2012 portal.mec.gov.br)

A escola tem que proporcionar um ensino de qualidade, respeitando os saberes que os alunos adquiriram socialmente, através de um currículo baseado na inclusão que não discrimine crianças e jovens e que possa corrigir as deficiências estruturais e funcionais, repudiando a repetência e a evasão escolar. Para isso, necessitamos de políticas públicas que promovam a real universalização da escola pública que garantam o acesso e permanência com ensino de qualidade (CAMARGO, 2011; p.56).

O que acontece, porém, com os professores de escola pública que amam a sua profissão e estão preocupados com a educação e em ministrar um ensino de qualidade, é tentar proporcionar a seus alunos o mesmo tipo de ensino da escola particular para que eles possam estar bem preparados e concorrer de igual para igual, no mercado de trabalho. Por isso “manter um sistema escolar rígido, conteudista, exigente, duro, seletivo, seria um bem para os setores populares” (ARROYO, 2000, p.39)

Nesse caso, os professores acabam fazendo o mal com intenção de estar fazendo o bem. Na busca por tentar oferecer igualdade de condições e democratização, o ensino acaba se tornando algo pesado, maçante e desinteressante. Tal modelo de educação desmotiva o aluno que perde o interesse em estudar, começa a faltar e é reprovado ou abandona a escola. O discurso de igualdade e liberdade é legitimado pela cultura escolar que prepara o aluno para ser competitivo na ótica do mercado. O objetivo de formar o aluno integralmente, para que

⁵¹ http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17553:piso-do-magisterio-deve-ser-progressivo-diz-mercadante&catid=215&Itemid=86

aprenda a aprender, seja crítico e atue para construir uma sociedade justa e igualitária fica em segundo plano ou desaparece.

Bourdieu (2001) afirma que a escola ignora as desigualdades culturais entre os alunos de classes sociais diferentes. Com isso favorece cada vez mais os favorecidos e desfavorece os mais desfavorecidos. O sistema escolar sanciona as desigualdades iniciais diante da cultura:

Assim, por exemplo, a “pedagogia” que é utilizada no ensino secundário ou superior aparece objetivamente como uma pedagogia “para o despertar”, como diz Weber, visando a despertar os “dons adormecidos” em alguns indivíduos excepcionais, através de técnicas encantatórias, tais como a proeza verbal dos mestres, em oposição a uma pedagogia racional e universal, que, partindo do zero e não considerando como dado o que apenas alguns herdaram, se obrigaria a tudo em favor de todos e se organiza metodicamente em referência ao fim explícito de dar a todos os meios de adquirir aquilo que não é dado, sob a aparência do dom natural, senão às crianças das classes privilegiadas (BOURDIEU, 2001;p.53).

O ambiente escolar, embora pareça democrático, reproduz injustamente a cultura da elite forçando as outras classes sociais a adquirir penosamente as atitudes, bom gosto, talento que as classes mais favorecidas herdaram naturalmente. As classes médias, por parecer que não têm nada a oferecer, são obrigadas a tudo receber e esperar da escola, de acordo com Bourdieu (2001):

Ao atribuir aos indivíduos esperanças de vida escolar estritamente dimensionadas pela sua posição na hierarquia social, e operando uma seleção que – sob as aparências da equidade formal sanciona e consagra as desigualdades reais, a escola contribui para perpetuar as desigualdades, ao mesmo tempo em que as legitima. Conferindo uma sanção que se pretende neutra, e que é altamente reconhecida como tal, a aptidões socialmente condicionadas que trata como desigualdades de “dons” ou de mérito, ela transforma as desigualdades de fato em desigualdades de direito, as diferenças econômicas e sociais em “distinção de qualidade”, e legitima a transmissão da herança cultural (BOURDIEU, 2001; p.58).

Além disso, a escola, na maioria das vezes, parece ser um ambiente de dominação em que as regras se encontram pré-estabelecidas numa hierarquia determinada e vigilância constante. Tais normas indicam o modelo de comportamento a seguir e controlam o cotidiano na realização das atividades e servem como instrumento de coerção a fim de padronizar as atitudes individuais.

Foucault (1999) pondera que foi durante a época clássica que o corpo foi descoberto e se tornou objeto de poder. A atenção foi direcionada ao corpo que pode ser manipulável,

treinável, modelado e disciplinado. Nos séculos XVII e XVIII as formas de dominação foram representadas pelas disciplinas que passaram a controlar os corpos de maneira bastante ostensiva. Segundo Foucault “a disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos dóceis” (1999; p.164).

Antes de chegar ao mercado de trabalho, o aluno é submetido a uma maratona de provas, exames e testes para que prove sua competência e aptidão. Aqueles que se saem bem são premiados e recebem estímulos positivos; aos demais lhes resta a sensação do fracasso. Esses resultados vão ser determinantes ao lugar que caberá a cada examinado de acordo com o seu desempenho. “A divisão, segundo as classificações ou os graus, tem um duplo papel: marcar os desvios, hierarquizar as qualidades, as competências e as aptidões; mas também castigar e recompensar” (FOUCAULT, 1999; p. 206).

Nessa percepção, o sistema escolar, antigo e arcaico continua reproduzindo os mesmos padrões do passado, reforçando estereótipos e criando barreiras ao acesso igualitário das pessoas ao meio social.

A ideologia contribui para manter e reproduzir a forma de estruturação da sociedade, com a continuidade das relações sociais de produção, porque difunde a concordância com as desigualdades quanto à apropriação dos meios de produção e também qualifica os trabalhadores para a ocupação de postos na divisão social do trabalho, com competência técnica e disciplina, subordinados à organização hierárquica imposta pelos proprietários e aos objetivos dos lucros das empresas. [...] A escola é uma das instituições ou um dos “aparelhos ideológicos do Estado” que difunde as ideologias que reproduzem as relações sociais de produção, quando os agentes incorporam e colocam na prática tais ideologias. (PILETTI, PRAXEDES; 2010; p. 70 e 71).

Bourdieu (2001) afirma que o sistema escolar gera uma violência simbólica sobre os dominados. Sua função é manter o domínio e o controle legitimados pelas desigualdades sociais. Os próprios dominados acabam se sujeitando e aceitando a subalternização. A violência simbólica se reproduz por meio dos instrumentos de comunicação e conhecimentos com a língua, a cultura, a religião, com o consentimento dos dominados, proporcionando a continuidade da ordem social.

Mesmo diante de cenário tão adverso, alguns indivíduos de classes menos favorecidas conseguem vencer esse sistema escolar excludente fazendo parecer que ele é justo e que atingir o sucesso é uma questão de lutar e se empenhar, que a recompensa chegará.

2.4 – Evasão escolar

A evasão escolar é considerada um fracasso, assim como a repetência. No entanto, tanto uma como a outra são resultados da desigualdade de renda e dos problemas econômicos do país que se reproduzem no sistema escolar. Por que certo jovem de 16 anos não está frequentando a escola? Porque ele tem que trabalhar para ajudar, financeiramente a família, porque o acesso é difícil ou porque a escola não corresponde às suas expectativas.

Percebe-se que a educação não tem sido plena, pois seu alcance é restrito e não beneficia a todos os cidadãos. Há uma grande diferença entre o número de alunos matriculados e de concluintes de cada fase. Na educação básica, na idade entre 15 e 17 anos, a evasão corresponde a 10% segundo IBGE (2010)⁵².

O IBGE (2010) aponta que o Brasil possui uma das maiores taxas de abandono/evasão escolar, entre os países que formam o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL). Os dados da pesquisa indicam que 1 em 10 estudantes abandonam o Ensino Médio. Apesar disso, houve melhora na taxa de evasão do país. O Brasil possuía um índice de 13,2% de abandono escolar, mas que, mesmo com essa melhora de 3,2%, a Educação Brasileira de Ensino Médio continua com índices negativos, com jovens com idades entre 15 a 17 anos de idade, abandonando as escolas. Do total de jovens brasileiros nessa faixa etária, apenas 50,9% estão nas escolas do país.

O maior problema da Educação no Brasil durante o período colonial estava relacionado ao acesso ao ensino, principalmente porque a educação tinha duas finalidades: catequizar os índios e educar a elite. Como comenta Ribeiro (1992), a educação só era conveniente e interessava à camada dirigente (pequena nobreza e seus descendentes). Com a vinda dos escravos africanos a situação educacional só teve alteração porque os Jesuítas foram expulsos e os índios relegados, pois a única parte da população a ter acesso ao ensino continuava sendo a elite.

E assim permaneceu com a vinda da Família Real, com a Independência do Brasil, no Império e na República. Por volta de 1840, as escolas de primeiras letras e escolas normais de nível secundário eram bastante reduzidas no território brasileiro, segundo Ribeiro (1992). O quadro na Primeira República não era muito diferente. O que se sabe é que 65% de pessoas com mais de 15 anos era analfabeta na década de 1920. Mais da metade da população com mais 15 anos estava excluída da escola.

⁵² Síntese de Indicadores Sociais. Uma análise das condições de vida da população brasileira – 2010.

Ribeiro (1992) destaca que o ensino médio, principalmente o ensino profissionalizante, tem um notável crescimento em relação ao ensino elementar: de 7,2% em 1935 para 18,2% em 1945. Não dá para se verificar, com certeza, o problema da seletividade do ensino, reprovação e evasão, por falta de dados minuciosos. Mas pelos números de matrícula geral e efetiva levantadas pelo Anuário Estatístico do Brasil 1939/1940⁵³ nota-se o problema, uma vez que 5,75% dos que se matricularam em 1935 não chegaram a frequentar a escola. Em 1955 essa porcentagem aumenta para 9,18%. Depois de 1955 a taxa de evasão reduz sensivelmente para 1,86% enquanto as matrículas aumentam consideravelmente.

De acordo com os dados⁵⁴ apresentados por Romanelli (1986) a evasão escolar do ensino médio era de 3,59% (1966); 3,27% (1967); 6,86% (1968). 7,77% (1969) e 4,09% em 1970. Mesmo assim, as taxas de evasão do ensino médio se apresentavam mais baixas que o ensino primário. E nesse caso a seletividade estava mais presente no ingresso ao ensino médio. No final da década de 80 e quase toda a década de 90 a evasão no ensino médio se configura como o mostrado na tabela seguinte.

Tabela 1 – Taxas de evasão escolar total, nível e série de ensino - 1989-1998⁵⁵

Ano	Taxa de evasão escolar – Ensino Médio		
	1ª série	2ª série	3ª série
1989	0,11	0,08	0,03
1990	0,12	0,08	0,03
1991	0,08	0,06	0,03
1992	0,08	0,04	0,03
1993	0,08	0,06	0,02
1994	0,10	0,08	0,02
1995	0,11	0,08	0,03
1996	0,08	0,04	0,01
1997	0,09	0,07	0,02
1998	0,07	0,08	0,02

Fontes: Sinopse estatística do ensino regular de 2º grau 1984-1989. Brasília, DF: INEP, 1986-1992; Sinopse estatística: educação média 1991-1994. Brasília, DF: INEP, 1994-1996; Sinopse estatística 1996: Brasil, regiões, unidades da federação. Brasília, DF: INEP, 1997; Sinopse estatística da educação básica: censo escolar 1997-1998. Brasília, DF: INEP, 1998-1999.

Notas: 1. As estimativas foram preparadas por Ruben Klein, do Laboratório Nacional de Computação Científica - LNCC.

2. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases nº9.394 de 20.12.1996 que passa a tratar o 1º grau como ensino fundamental e o 2º grau como ensino médio.

⁵³ Instituto Nacional de Estatística, Anuário Estatístico do Brasil, ano V, 1939/1940, p.792 a 884; ano X, 1949, p.481 a 486; ano XX, 1959, p. 335 a 337. Apud Ribeiro (1992)

⁵⁴ Estatísticas da Educação Nacional, 1960/71, MEC

⁵⁵ Adaptação de tabela do Anuário Estatístico do Brasil 2000.

Pela tabela nota-se que as taxas de evasão escolar na primeira série do ensino médio foram mais elevadas que nas demais séries em todos os anos do período pesquisado. Na 3ª série a taxa de evasão apresentou-se bastante reduzida, o que nos permite concluir que o combate à evasão deva ser priorizado na série inicial do ensino médio.

Neri (2009) observa que os adolescentes são atraídos pelas oportunidades oferecidas pelo mercado e que nas regiões ricas, quando a economia vai bem, o número de jovens que deixam a escola é bem maior que nas outras regiões mais empobrecidas. O crescimento econômico tira os jovens das escolas, mais nas regiões ricas do que em regiões pobres, onde existe pouca oportunidade de emprego para pais e filhos.

No ensino médio, a dualidade do ensino sempre esteve presente. O jovem deve receber uma educação humanística abrangente ou preparatória para a entrada no mercado de trabalho?

CAPÍTULO III – EVASÃO ESCOLAR NO IFSULDEMINAS – CAMPUS MACHADO

3.1 – Dados numéricos

No IFSULDEMINAS, segundo entrevistas realizadas com funcionários, muitos alunos abandonam os seus cursos todos os anos (atualmente a taxa encontra-se em torno de 20%), principalmente, nos primeiros anos do Ensino Médio Integrado.

Conforme dados coletados na Secretaria temos o seguinte panorama a respeito da evasão escolar:

Tabela 2 - Evasão escolar do primeiro ano do ensino médio integrado - ano 2010

2010	Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio:								
	Alunos matriculados				Evadidos				taxa
	Total	internos	semi	externos	total	internos	semi	externos	%
Agro.	175 4*	114	53	4	48	33	11	4	27,4
Alim	30	5	25	0	3	0	3	0	10,0
Info	36	15	21	0	6	4	2	0	16,6
Total	241 4*	134	99	4	57	37	16	4	23,6

Tabela elaborada a partir dos dados coletados na secretaria do IFSULDEMINAS - Campus e na CGAE.

Tabela 3 - Evasão escolar do primeiro ano do ensino médio integrado - ano 2011

2011	Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio:								
	Alunos matriculados				Evadidos				taxa
	Total	internos	semi	externos	total	internos	semi	externos	%
Agro.	185 10* 1**	102	72	0	45	33	12	0	24,3
Alim	42 1*	10	31	0	10	3	7	0	23,8
Info	66 1*	13	52	0	13	4	9	0	19,6
Total	293 12* 1**	125	155	0	68	40	28	0	23,2

*Não compareceram**Morreu

Tabela elaborada a partir dos dados coletados na secretaria do Campus e na CGAE.

Ao analisarmos os dois quadros de 2010 e 2011 podemos concluir que, embora a taxa de evasão total tenha se reduzido de 23,6% para 23,2% por causa da queda da mesma no curso do Técnico em Agropecuária, o aumento nos cursos de Técnico em Alimentos (de 10,0% para 23, 8%) e Técnico em Informática (de 16,6% para 19,6%) foi considerável.

3.2–Percepção dos entrevistados sobre a evasão

Gráfico1– Motivos da evasão no IFSULDEMINAS - campus Machado - 24 entrevistados

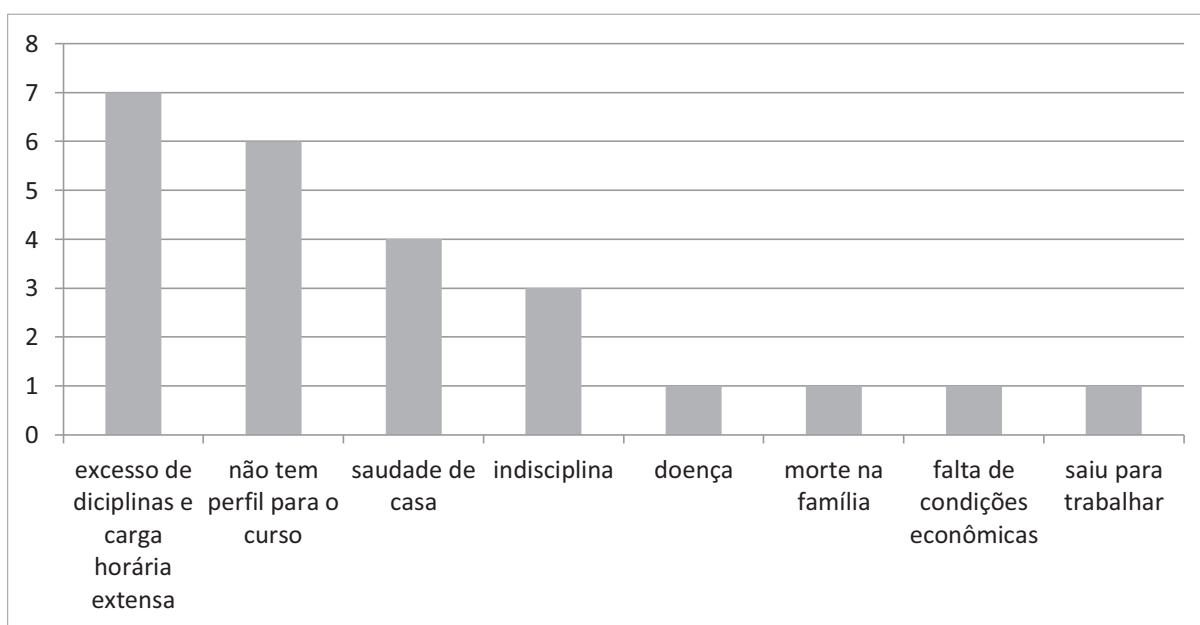


Gráfico elaborado a partir dos dados coletados das entrevistas

3.2.1 - A saudade de casa e da família

A saudade de casa foi apontada por 4 alunos (16,66%) como um fator importante na evasão escolar. Apenas 1 aluno determinou como o único e principal motivo de ter deixado o Instituto. Três desses alunos relacionaram a “saudade de casa” a outros fatores como a pressão sofrida em relação aos trotes, as brincadeiras, as drogas e a inaptidão para o curso.

“Eu sempre fui muito apegado aqui em casa. Aí juntou a pressão que a gente sente lá dentro da escola. Eu não dormia lá, entendeu? A pressão lá é muito grande. Eles passavam trote, tal. E de noite lá, no quarto, fazia a gente mexer no lixo. Aí acabou que foi mais por pressão mesmo. Acho que o meu psicológico era muito fraco, acho que foi quase por isso. Eu tinha 15 anos e acho que dormi uma vez só fora de casa. Senti falta de casa e a pressão que a gente sentia lá dentro também de drogas, essas coisas... lá é bem difícil, complicado” (ENTREVISTADO 11).

A experiência relatada por esses alunos coincide com a vida de um jovem adolescente, descrita na obra *O Ateneu* de Raul Pompéia. *Sérgio*, a personagem da obra, frequentava uma escola em regime de internato, durante o século XIX no Brasil. As angústias vivenciadas por *Sérgio* são as mesmas que experimentam alguns jovens estudantes de escolas em regime de internato da atualidade: “Vais encontrar o mundo, disse-me meu pai, à porta do Ateneu. “Coragem para a luta.” Bastante experimentei depois a verdade deste aviso...” (POMPEIA, 1970; p.7)

Palácios e Oliva (2004) consideram que a adolescência, tal como é vista pelo ocidente no começo do século XXI, é um produto do século XX. São considerados adolescentes os indivíduos que se encontram nas faixas de 12,13 a 20 anos de idade. Em outras épocas, fora do ocidente, ou sociedades com costumes diferentes, não havia ou não há uma distinção particular para a adolescência. Aparecem em algumas, os ritos de passagem que inserem o indivíduo na fase adulta. Na nossa sociedade, porém, o período é delimitado como transição entre a infância e a idade adulta.

Talvez pelo fato de ser tratado como transitório, o próprio adolescente tem dificuldade de achar seu lugar. Ao sentir-se como “meio adulto”, talvez queira superar os obstáculos e assumir as novas responsabilidades que a distância da família exige. Em outros momentos em que se sente “meio criança” necessita do amparo que somente os seus podem lhe oferecer.

Os adolescentes se veem num período da vida bastante complicado. Às vezes, a fase é repleta de *glamour*, outras vezes o momento se revela um período de grande sofrimento, principalmente, quando esses jovens se encontram longe de seus pais. No Instituto lidamos com alunos na faixa etária de 14 a 18 anos de idade, em média. Os pais os consideram muitos novos para desfrutar de ampla liberdade e ao mesmo tempo cobram atitudes mais maduras em relação aos estudos. Pelo fato de morar longe dos pais esse conflito se revela de muitas maneiras. Alguns querem “*aproveitar a vida*”. Isso significa viver a vida intensamente: beber, chegar tarde, não dar satisfações a ninguém, ir para onde quiser e não se preocupar com compromissos dos adultos de trabalhar, pagar aluguel, ser responsável como observam Gonçalves e Knauth (2006).

Nesse contexto de “ser jovem”, ter a vida inteira pela frente, aproveitar a vida há consequências como, por exemplo, a gravidez na adolescência. E, nesse caso, a menina acaba abandonando os estudos e assumindo a vida adulta, um período menos divertido, mas que pode se transformar num projeto constante de ascensão e independência.

Outros alunos se sentem abandonados nesse momento. Não sabem como agir para resolver os problemas mais simples do cotidiano. Estão longe da proteção de seus lares, e das suas redes de parentesco e sociabilidade. Nesse processo de formação da identidade, a família aparece como ponto primordial. Segundo Petrini (2005), a família transmite a vida, a cultura e a tradição e o significado de ser concretamente uma pessoa. E também oferece proteção ao indivíduo. O indivíduo quer, ao mesmo tempo, ter asas e criar raízes.

Existe a necessidade de uma construção da identidade pessoal no distanciamento dos laços familiares, sem que ocorra supressão desses laços, pois necessitam de um ponto de referência. De acordo com Singly (2007), é o princípio paradoxal da Segunda Modernidade: quanto mais a individualização progride, mais a necessidade de segurança aumenta na mesma proporção. O indivíduo moderno não pretende avançar indefinidamente, ele tem suas idas e vindas num mundo de incertezas e ele procura sua individualização criando outros laços de socialização como o da amizade.

A adolescência, por si só, apresenta-se como uma fase da vida em que os conflitos internos, as inquietudes e a insegurança são iminentes. Todavia, isso se manifesta de maneira diferente para cada um. Alguns alunos, ao se depararem com instituições de ensino, em regime de internato, calcadas em regras rígidas de comportamento, onde os quartos são coletivos e não há privacidade, ficam perdidos. A quem procurar, quando se está triste, deprimido, ou quando se vai mal numa prova? Quando se tira uma boa nota, a quem mostrar? Não há ninguém da família por perto.

Detalhes que parecem irrelevantes, mas que ganham grande dimensão para um jovem de 15, 16, que não foi bem numa avaliação, que sofreu algum trote, que teve febre durante a noite, que teve um dia cheio de atividades, que não tem certeza do curso escolhido e, por cima de tudo, não há ninguém para quem ele possa contar essas coisas.

Esse período costuma ser considerado como conturbado, segundo o enfoque sociológico, por causa da cobrança que a sociedade faz a respeito dos papéis que devem ser assumidos pelo adolescente e que, muitas vezes, costumam ser contraditórios. Entre eles está a aceitação do próprio corpo, a consolidação do papel de gênero, comportamento maduro, preparação para a profissão e aquisição de muitos outros padrões de comportamento próprios da fase adulta. Isso gera bastante estresse, observam Palácios e Oliva (2004).

A família, independente de como se encontre configurada, é o alicerce de onde se começa a ver e a significar o mundo. Ela tem a função de dar sentido às relações humanas e às experiências vividas por seus membros. Simbolicamente é o lugar da afetividade, dos conflitos e da segurança pessoal. Sarti (2011) diz que o jovem, na nossa sociedade, não passa por rituais de mudança social. Desse modo, o jovem, vive seu lugar na família como o da contestação. Ele é o “aborrecente”, por não ser mais criança e tão pouco adulto. O conflito é inerente à organização familiar e imprescindível no processo de tornar-se sujeito, na família e no mundo social.

Para Aranha (2006), a família é o local privilegiado de desenvolvimento humano onde as crianças aprendem o que dizer, fazer e pensar. Além dos laços biológicos, desenvolve laços afetivos com os adultos de suas relações, tornando-se uma importante peça para a sua saúde mental. Apesar das diferenças entre as gerações, a família é o solo, a base para a construção das relações afetivas que preparam o indivíduo para as relações com as outras pessoas na sociedade. E é na família que as pessoas encontram o refúgio e o apoio incondicional.

O estar longe da família e dos antigos amigos, a ansiedade por ser bem aceito e estabelecer novos laços de amizade, pode se caracterizar como um período traumático, que exige mudanças de comportamento e atitudes, frente às incertezas materializadas numa nova forma de organização da vida. A reação de cada indivíduo e o modo como ele encara essa nova situação vai ser única e determinante para que prossiga, ou não, seus estudos. Alguns poderão encarar essa situação como forma de crescimento pessoal, outros, porém poderão se sentir acuados e tristes, como afirma o entrevistado 19: “[...] eu era muito solto aqui e lá cê tem que ficar meio que fechado. Aí eu senti meio preso”.

A escola passa a ser a representação da clausura em que regras duras e castigos são aplicados para que se mantenha um nível de comportamento desejável ao grupo e a manutenção da ordem. Tal circunstância pode ser notada também na personagem *Leonardo* em *Memória de um Sargento de Milícias*, representando sua aversão à Instituição educacional: “Ao meio dia veio o padrinho buscá-lo, e a primeira notícia que ele lhe deu foi que não voltaria no dia seguinte, nem mesmo aquela tarde” (ALMEIDA, 1997; P.56). Essa mesma insatisfação é relatada numa das entrevistas:

“Ai...minha mãe e meu pai ficou bravo. Eles não queriam que eu desistisse não. Aí um dia eu vim pra cá no final de semana. Aí na segunda eu falei pro meu pai que eu não queria ir. Era a semana tecnológica. Aí meu pai falou, então fica aqui pra você pensar. Aí na outra semana eu falei que eu não queria ir. Ele me levou até Varginha, pôs eu dentro do ônibus. Hora que ele saiu, eu desci do ônibus e voltei. Quando eu cheguei

em casa eu falei que não queria mesmo não, que eu não tava aguentando” (ENTREVISTADO 19).

Alguns alunos dizem aos colegas que a “saúde de casa” foi o fator determinante na tomada de decisão. Impedidos de voltarem para casa todos os finais de semana por motivos financeiros, pela realização de projetos desenvolvidos na Instituição ou pela longa viagem a ser realizada, esses estudantes internos não retornam, assim que têm a chance de ir pra casa, num final de semana prolongado, por exemplo.

No trabalho direto com o adolescente percebemos suas aflições e medos, inerentes a essa fase de tamanhas incertezas e descobertas. É primordial que o educador encontre-se preparado para lidar com essas situações e tenha a sensibilidade de se aproximar dos educandos a fim de promover a criação de vínculos de confiança e relações interpessoais que os integrem ao ambiente escolar.

3.2.1.1 – As drogas no ambiente escolar

O IFSULDEMINAS, campus Machado, é instituição de ensino com características bastante peculiares. Herdeiro do local de uma antiga escola agrotécnica, possui amplas áreas verdes, áreas de cultivo, e muitas construções. Essas áreas tanto favorecem a aprendizagem, como também podem se transformar em espaços para a prática de atitudes inadequadas e abusos entre os alunos ou contra eles.

Os alunos internos comentam que, quando se ausentam do Instituto para realizar alguma atividade no centro da cidade, devem retornar até as 22:00. Mas na época de festas ou *shows* esse horário acaba sendo ultrapassado. Impedidos de entrar pelo portão principal, se embrenham pelas matas ou pelas plantações, altas horas da madrugada. E nesses casos, geralmente, fizeram uso de bebida alcoólica. Alguns passam mal durante a noite ou no dia seguinte.

Já houve casos, também, relatados pelos alunos de uso escondido de bebida alcoólica dentro do Instituto. Os alunos foram punidos com a perda de créditos que levou à perda do internato. Uma das alunas não teve condições de morar em “república” na cidade e terminou por evadir-se da escola. Conforme relato de alguns, quase todos os alunos do ensino médio com idades entre 14 e 18 de idade fazem uso de bebida alcoólica frequentemente.

Os alunos entrevistados não mencionaram casos de abuso sexual. Em relação às drogas, 2 dos entrevistados se referiram ao problema. Um deles descreveu a situação com grande terror:

“Vi droga, vi pacote de droga dentro do guarda-roupa. Aí no outro dia eu troquei de quarto. Eu pedi pra trocar e consegui... O José⁵⁶, nossa olha eu falando nome! Eles falaram que iam fazer ele fumar obrigado. Ele começou a chorar, coitado, deu dó dele” (ENTREVISTADO 11).

O Relatório 2007/2008 do Escritório das Nações Unidas Sobre Drogas e Crime⁵⁷ divulgou que mais ou menos 160 milhões de pessoas entre 15 e 64 anos de idade fumam maconha. Geralmente, o primeiro contato com a droga ocorre dentro das escolas por volta dos onze anos de idade, conforme pesquisa publicada pela UNESCO⁵⁸ em 2005, e a falta de informação pode ser um dos fatores que leva o adolescente à experimentação.

A escola é o local de socialização, de formação de atitudes e desenvolvimento pessoal, através do qual o adolescente se insere na sociedade. Pode ser também o local da exclusão social, da não aceitação e da violência. Esses fatores ligados à pobreza, racismo, *bullying* aumentam a vulnerabilidade do jovem em relação às drogas. Muitas vezes há uma tendência de amenização da instituição escolar, tanto em relação à droga em si, quanto ao seu enfrentamento.

É necessária a mudança de postura das instituições escolares sobre as drogas e, deixar o preconceito e o princípio curativo de lado, é o primeiro passo a ser tomado. É importante adotar uma atitude realista de prevenção, assumindo a responsabilidade, divulgando informações sobre as drogas a toda a comunidade escolar, envolvendo os profissionais da saúde como apoio no combate ao problema.

Conforme a pesquisa da UNESCO (2005), a circulação de drogas dentro das escolas se dá por meio dos próprios estudantes. Esse fato desfaz a lenda de que a escola é um local seguro onde os alunos se encontram protegidos. E mais: como a escola é um lugar de sociabilidade, ocorre a socialização da droga onde os consumidores passam a influenciar os outros a consumirem também. E há uma *lei do silêncio* estabelecida para o tráfico e o consumo em que os adolescentes, por medo, parentesco, convivência ou solidariedade, não quebram ou violam.

⁵⁶ Nome fictício.

⁵⁷ http://www.unodc.org/brazil/pt/pressrelease_20072506.html

⁵⁸ <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139387por.pdf>

Entre os profissionais da educação há a tendência à negação de existência das drogas no ambiente escolar, que ocorre por medo e por não saber o que fazer diante da realidade. Muitos pais também preferem não se pronunciar por medo de represálias contra suas famílias.

Como a maconha é a droga mais comum entre os adolescentes, ela pode se tornar a porta de entrada para outras drogas mais pesadas. Mas não que dizer que ela cause poucos estragos nas pessoas. Rigoni, Oliveira e Andretta (2006) destacam que a maconha causa déficits de aprendizagem e memória, diminuição da motivação, apatia, bronquite, infertilidade. Em relação aos adolescentes ela está relacionada com dificuldade de aprendizagem e repetência escolar.

Ao longo do ano, são feitas muitas palestras sobre drogas, no Instituto Federal, mas o problema permanece. É preciso um envolvimento de toda a comunidade escolar para que comecem a aparecer os resultados positivos. O problema não pode ser tratado como individual, ele afeta a todos de uma maneira ou de outra. Não se pode “fazer de conta” que ele não existe. A divulgação de informações e um trabalho incessante de prevenção são as formas mais eficazes de combate.

3.2.2 – Os trotes e a opressão

Muitos alunos se queixaram dos trotes (proibidos e combatidos no Instituto) produzidos pelos estudantes dos terceiros anos do ensino médio. Vários seguranças fazem a ronda todas as noites, funcionários estão sempre atentos, mas o que acontece nos alojamentos no período noturno ou quando falta energia elétrica, ao que parece, foge do controle. Há o medo de delatar o aluno infrator, apesar de que problemas desse tipo estão se tornando cada vez menos frequentes. Parece ocorrer a dominação dos estabelecidos em relação aos *outsiders*. Os alunos veteranos se comportam como um grupo coeso que tem uma grande margem de poder e passam a estigmatizar os alunos recém-chegados. Os alunos novos são desconhecidos não apenas dos antigos alunos, mas também entre eles e, por isso, não formam um grupo coeso capaz de revidar e impedir as humilhações sofridas. “Além disso, quando o diferencial de poder é muito grande, os grupos na posição de *outsiders* avaliam-se pela bitola de seus opressores” (ELIAS e SCOTSON, 2000; p. 28). Existem duas saídas: ou os alunos novos aceitam o domínio ou abandonam a escola.

Os trotes constituem uma das razões alegadas para a evasão. Algumas declarações dos entrevistados confirmam a suspeita a respeito dos trotes e violência física praticada aos alunos

dos primeiros anos, que podem fazer com que eles se sintam perseguidos e aterrorizados. O aluno do 3º ano é chamado de “T.A”⁵⁹, o do segundo de “dog”⁶⁰ e do primeiro de “gabiru”⁶¹. Enquanto existia a Escola Agrotécnica Federal de Machado (EAFM), os T.As dominavam por se encontrarem em grau mais elevado de instrução. Eles estabeleciam as brincadeiras que, na maioria das vezes, se constituía em violência física, e os trotes aplicados aos gabirus. Eles cortavam o cabelo, pintavam as unhas, davam esticão⁶², faziam os gabirus trazerem água para eles, carregar seus materiais, arrumar os quartos e muitas outras coisas.

Quando a EAFM transformou-se em Instituto Federal, aumentou e diversificou a oferta de cursos superiores. Os T.As foram perdendo seu domínio e os trotes se tornaram menos interessantes. Em 2010, a partir da denúncia da família de um aluno a uma emissora de televisão, os trotes passaram a ser combatidos mais ostensivamente. Mas, de acordo com a fala dos entrevistados, eles diminuíram, mas ainda acontecem.

Freire (2011) sinaliza que a opressão é um problema social crônico e que, para se libertarem da condição “servil”, os esforços necessários têm de ser muito vigorosos como num “parto”, o que não acontece na maioria das vezes, porque muitos oprimidos preferem continuar calados e obedecer às ordens sem questionar ou lutar pela transformação da realidade, aterrorizados pelo medo.

O opressor se vê numa posição cômoda ao notar que o oprimido não tem forças para lutar e mudar a realidade em que se encontra. Esse despertar da opressão se dá com a conscientização da necessidade de resistir à dominação. “O grande problema está em como poderão os oprimidos, que “hospedam” o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação” (FREIRE, 2011; p.43). Aqueles alunos que vencem a dominação, muitas vezes, se tornam opressores dos outros. São comuns os casos de alunos oprimidos no primeiro ano com essas brincadeiras e trotes, tornarem-se algozes no terceiro ano. Querem se tornar parecidos com os opressores, imitá-los, segui-los. No instituto, os alunos dos primeiros anos (gabirus) que superam os trotes, desejam chegar logo ao terceiro ano (T.A) para exercerem seu poder de dominação.

Porém, alguns desses alunos não conseguem mesmo lutar e vencer a situação opressora em que se encontram. A única decisão a tomar é a “fuga” do problema que os aflige. Nesse caso a saída da escola é a melhor solução. Esses alunos informaram um sofrimento muito intenso no período em que lidaram com esses constrangimentos:

⁵⁹ T.A – significa terceiro ano. Alunos de outros anos dizem que o significado é “ tá se achando”.

⁶⁰ dog – significa “cachorro” – aluno do segundo ano.

⁶¹ gabiru – significa novinho – aluno do primeiro ano.

⁶² Quatro alunos pegam o gabiru pelos braços e pernas e esticam.

“Sofri. Ai... que nem o povo mais velho pegava e tinha aquele negócio de trote. Que sempre pegava e falava que ia ter apagão. E teve um dia que deu apagão, cortaram o meu cabelo. Mas... se a gente não deixa, eles falam que vai bater na gente. E se a gente... não tem escapatória, geralmente. Aí então, outras vezes também, pegava e pintava a unha da gente. A gente tinha que ficar até no outro dia que eles combinavam” (ENTREVISTADO 20).

Ao abandonar a escola, os trotes não foram notificados à coordenação do Instituto como fator responsável pela decisão de sair. Apenas a família tinha ciência dos acontecimentos, conforme o relato das entrevistas. Muitos até os consideravam apenas como brincadeiras sem maiores consequências.

Os trotes, de acordo com Dias (2009), tem uma origem histórica que remonta a Idade Média. Segundo ela, os antropólogos consideram os trotes como “rituais de passagem” sendo uma forma de inserir os calouros em uma nova fase. Os candidatos aos cursos das primeiras universidades europeias não podiam assistir às aulas junto com os veteranos. Eles eram colocados para assistirem às aulas, sem roupa, nos “vestíbulos”, local em que se guardavam as roupas dos alunos. Suas roupas eram queimadas pelos veteranos e seus cabelos raspados. Essas práticas eram justificadas como medidas preventivas contra doenças é o que afirma Antonio Zuin, professor do departamento de Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR).

As atitudes se tornam ritos na medida em que sua perpetuação acontece. Os alunos que são alvos dos trotes em um determinado ano, dão continuidade ao processo no ano seguinte com os novos calouros. A questão é que eles são humilhantes, degradantes e violentos. Muitos casos são noticiados, frequentemente, de calouros que perderam a vida por causa de trotes estúpidos. Por isso, a necessidade de combatê-los.

No entanto, os alunos que citaram esses problemas, nas entrevistas, evadiram no ano de 2010. A partir do referido ano, esses trotes passaram a ser combatidos com maior orientação, ênfase e punição. A orientação começa desde o início do período letivo, com palestras e advertências orais para as turmas antigas e as novas. A punição a esse tipo de atitude, no Instituto, está relacionada com a perda de créditos que acarreta a impossibilidade de continuidade da alimentação ou moradia na escola, e por fim a expulsão do aluno responsável pelo trote.

3.2.3 – Excesso de disciplinas

Entre os fatores apontados como determinantes no abandono escolar, a grande quantidade de disciplinas e a carga horária extensa foram destacadas por 7 alunos entrevistados (29,1%). Para eles, foi o que mais pesou na decisão de sair da escola. Nos quadros das disciplinas, percebemos que esses alunos cursam, no primeiro ano, um total de 18 disciplinas incluindo o estágio obrigatório. Se considerarmos que cada professor aplica 2 provas e um trabalho por bimestre, em média, esses alunos farão 54 avaliações por bimestre e 216 por ano, sem levar em conta as avaliações de recuperação, as finais e os exercícios periódicos. Isso fica muito claro na fala do educando: “Em época de prova, tinha cinco provas em um dia só. Achava bem puxado. O tempo para estudar era mais ou menos, né? Sobrava só a noite e cansado, né?” (ENTREVISTADO 12).

Tal situação nos remete a Romanelli (1986), citada no capítulo 1, quando ela destaca o ensino na década de 1940 no Brasil como enciclopedista, em que o aluno cumpria uma maratona de avaliações orais, parciais e mensais. O sistema de ensino, extremamente rígido se caracterizava muito mais como um sistema de provas e exames do que qualquer outra coisa. Percebe-se que muita coisa ainda não mudou, mesmo depois de muitos anos.

Mesmo que muitos dos alunos entrevistados não tenham apontado a quantidade de disciplinas como fator principal da evasão, queixaram-se do excesso delas e da carga horária, ou mencionaram a dificuldade em vencê-las. Quase todos usaram o termo “puxado” para caracterizar o curso e disseram não terem dado “conta”.

Os alunos do Ensino Médio Integrado realizam várias atividades durante a semana. Alguns começam a sua rotina às 7:00 horas da manhã assistindo às aulas que compõem a matriz curricular do Ensino Médio, e no período da tarde, cursam as disciplinas do Ensino Técnico Profissionalizante. Enquanto isso, outros alunos fazem o processo inverso: pela manhã estão no Ensino Técnico e pela tarde no Médio. O almoço, gratuito, é na própria instituição no horário das 11:00 até 13:00. O período de aula na parte da tarde vai de 13 às 17:00.

Os alunos que não fazem sua alimentação no Instituto são os externos; os que almoçam compõem os semi-internos, e os moradores, os internos. A grade de atividades não termina depois do horário das aulas. Na área esportiva os alunos podem participar dos treinamentos de futebol (inclusive as meninas), voleibol, handebol, basquetebol, tênis de

mesa, xadrez, *jiu jitsu* e musculação. Há aulas de dança na modalidade jaz e dança de salão, duas vezes por semana.

Existe também um programa em que os alunos que apresentam maior facilidade em certas disciplinas se inscrevem num projeto para oferecer monitoria aos colegas. Essa monitoria se dá pela oferta de bolsa (R\$ 100, 00 por mês) ao aluno aprovado pelo projeto. A monitoria ocorre em período extra, que pode ser durante o horário do almoço, parte da tarde ou noite. Os alunos com dificuldade em Português e Matemática também podem contar com aulas de nivelamento oferecidas pelos próprios professores das disciplinas, também em horário extra.

Temos no Instituto uma nova disciplina denominada APEC⁶³ que engloba vários tipos de atividades: artesanato, dança, teatro, violão, rádio, jornal, esportes e projetos da área técnica como bovino, equino, café orgânico, etc. A cada início do semestre o aluno do primeiro ano escolhe qual atividade da APEC deseja realizar, desde que não ultrapasse o número de vagas ofertadas, que fica em torno de 20. Essa disciplina acontece todas as quartas no período da manhã para o Técnico em Agropecuária e no período da tarde para o Técnico em Informática. Quando não há atividades programadas dessa disciplina, os estudantes podem se dedicar a outras atividades que desejam, nesse dia.

Os alunos têm as seguintes disciplinas separadas pelos cursos (Matriz curricular que teve início em 2010 e continua em vigor):

Tabela 1–Matriz Curricular - Técnico em Agropecuária

1º ano do Ensino Médio Integrado - Agropecuária		
Médio		Técnico
Português	Sociologia	Informática
Matemática	Inglês	Agricultura I
Biologia	Educação Física	Zootecnia I
Física	Apec	Mecanização I
Química		Solos
Geografia		Agroecologia
Filosofia		Estágio Supervisionado

Tabela elaborada a partir de dados coletados dos documentos na Secretaria do IFSULDEMINAS- campus Machado.

⁶³ Atividade pedagógica de Ensino e Cultura – obrigatória somente para o aluno do primeiro ano do Ensino Médio Integrado.

Tabela 2– Matriz Curricular - Técnico em Alimentos

1º ano do Ensino Médio Integrado - Alimentos		
Médio		Técnico
Português	Sociologia	Metodologia Científica
Matemática	Inglês	Informática
Biologia	Educação Física	Controle Sanitário na Indúst. de Alimen.
Física	História	Princípios de Tecnologia de Alimentos
Química	Comunicação	Atividade Prática Orientada
Geografia		Estágio Supervisionado
Filosofia		

Tabela elaborada a partir de dados coletados dos documentos na Secretaria do IFSULDEMINAS- campus Machado.

Tabela 3– Matriz Curricular - Técnico em Informática

1º ano do Ensino Médio Integrado -Informática		
Médio		Técnico
Português	Sociologia	Sistemas Operacionais
Matemática	Inglês	Linguagem de Programação I
Biologia	Educação Física	Aplicativos Computacionais
Física	Apec 1	Montagem e Manutenção de Microcomp.
Química	História	Estágio Supervisionado
Geografia	Artes	
Filosofia		

Tabela elaborada a partir de dados coletados dos documentos na Secretaria do IFSULDEMINAS- campus Machado.

O excesso de disciplinas determina grande evasão escolar ao término das primeiras avaliações bimestrais. As notas baixas geram uma sensação de fracasso e desânimo nos estudantes que não veem a possibilidade de recuperação e resolvem voltar para a escola de origem onde relatam que têm maior chance de recuperação e aprovação. Quase todos, originários de escola pública estadual, afirmam que o Ensino no Instituto é muito difícil e que não estão acostumados a estudar. Completam que o período integral de ensino é muito cansativo e que não têm tempo para realizar as atividades propostas pelas 18 disciplinas da matriz curricular, conforme relatou a orientadora educacional da Coordenadoria Geral de Assistência ao Educando.

Assim como algumas jovens, entrevistadas por Gonçalves e Knauth (2006), muitos dos estudantes não acreditam na escolarização como forma de ascensão social, pois afirmam que estão acostumados com escolas públicas ruins que fazem muitas greves, compostas por

maus professores, em que todos os alunos passam de ano sem muito esforço. Reconhecem a importância do estudo em suas vidas, mas não sonham com grandes conquistas.

Desde 2008, com a criação dos Institutos Federais (IFs) procura-se integrar os currículos no IFSULDEMINAS. Tem sido um desafio, pois traz inovações e inquietações no âmbito da educação formal e provoca rupturas nas concepções tradicionais de ensino. Muitos professores ainda se apresentam relutantes, pois se apoiam em formas escolares academiscistas separadas da prática do ensino profissional.

A prática dessa proposta encontra-se atrasada, já que, desde o final de 1999, ocorreu um esboço de uma matriz curricular em que as questões educacionais deveriam girar em torno do trabalho, da natureza, da sociedade e da cultura, observa Manfredi (2002).

Os currículos da educação profissional foram estruturados em três áreas estabelecidas pelos parâmetros curriculares nacionais⁶⁴ (2000) : Linguagens Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias, numa vinculação com o nível fundamental e médio baseadas em três tipos de atividades: presenciais, laboratórios pedagógicos e ações coletivas.

Porém, essa integração não existe de fato, apesar de já estar sendo cobrada no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) há muito tempo. Permanece a forma de educar fragmentada, desvinculada do real e do contexto social do educando. Os dilemas que surgem com os debates são: com a integração do currículo, os alunos terão condições de dar continuidade aos estudos ou estarão prontamente preparados para o mercado de trabalho? Porém, a proposta de integração é dar conta de ambas as questões, sem que uma exclua a outra. Mas, como fazer isso? Essa pergunta é a geradora do conflito, quando o assunto é integração.

Ao analisarmos a matriz curricular dos cursos técnicos, hoje, e compararmos com o ensino superior fica evidente que essa integração deve ocorrer mais do que depressa. Segundo dados coletados na secretaria do IFSULDEMINAS, campus Machado, os cursos técnicos integrados em Alimentos, Agropecuária e Informática, com duração de 3 anos, cumprem uma carga horária em torno de 4.600 horas. Estas horas envolvem o núcleo básico, profissional, atividades acadêmicas e estágio. A desproporção é alarmante quando comparamos ao curso de agronomia oferecido pelo mesmo campus. O curso é ofertado em 5 anos com 4.263 horas e envolve o núcleo básico profissional, o essencial, e específico, atividades complementares, trabalho de conclusão de curso (TCC) e estágio.

⁶⁴PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>

Essa matriz curricular densa e carregada aliada a uma carga horária extensa numa jornada de 8 horas diárias se juntam e se tornam uma grande motivo de interrupção dos estudos no IFSULDEMINAS. Não é de se admirar que a evasão escolar seja tão elevada diante de tal realidade.

3.2.4 – Trabalho em troca do estudo

Há ainda outro fator destacado pelos alunos em regime de internato que merece uma atenção especial. Todos aqueles que ficam nos finais de semana relatam que “têm” de trabalhar para que possam permanecer na escola. Participam de atividades relacionadas aos projetos aos quais estão inscritos. Essas atividades são pré-estabelecidas e desenvolvidas durante todo o dia de sábado e no período da manhã de domingo. Os alunos que não estão nos projetos varrem ruas, limpam salas, carteiras, separam o lixo.

“ Sábado, o dia todo e domingo de manhã. Quem não faz parte de projeto, tem que seguir uma escala de trabalho, varrer sala, rua, ajudar na horta, etc. Domingo de tarde fica livre pra estudar, ver filme, descansar.” (ENTREVISTADO 23)

“ Ah, cada dia o moço punha a gente para fazer uma coisa, tipo, tinha que varrer as salas, limpar as carteiras. Tinha vez que você ia mexer na sua área de esporte. Assim, cada dia ia num local. No domingo cê trabalhava meio período. Depois cê podia ficar livre.” (ENTREVISTADO 20)

Porém, a representante da Coordenadoria Geral de Assistência ao Educando declarou que as atividades são atribuídas para que o aluno não fique “ocioso” no campus. Segundo ela, os alunos que ficam em determinado final de semana na escola, devem procurá-la até quinta-feira. Os que participam de projetos têm suas atividades pré-estabelecidas pelos professores responsáveis. Os outros se incumbirão de realizar o que for determinado pela CGAE e isso inclui varrer e limpar salas, pátio, ajudar na horta.

Essas ações não condizem com a oferta gratuita da educação estabelecida pela Constituição Federal do Brasil. A LDB9394/96⁶⁵ inviabiliza qualquer ação de troca ou pagamento entre a instituição de ensino público e o aluno, já que municípios, estados e federação são os responsáveis pela oferta e gastos com a educação.

Observa-se aqui que a tradição da escola dualista permanece. Em tal tradição as crianças da elite recebem uma educação de melhor qualidade e a garantia de prosseguimento

⁶⁵ Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

dos estudos. As crianças pobres precisam obter um desempenho bastante superior, em condições muito adversas, para que possam receber os incentivos necessários à sua permanência no sistema escolar e obterem sucesso. Os jovens pobres estão tendo mais acesso à escola e permanecendo nela por mais tempo, mas não há dúvida de que a classe social continua a pesar na orientação escolar nas diferentes categorias: escola do povo, da classe média, profissional e da burguesia como observa Simões (2010).

E quando os alunos pobres têm acesso a uma educação de qualidade, parece serem indignos de recebê-la totalmente sem que haja cobranças de alguma natureza. Esse fato nos remete ao passado colonial brasileiro quando a educação oferecida aos pobres em regime de internato sempre vinha atrelada a alguma troca que justificasse a benevolência daqueles que a ofertavam, pois além da educação, ainda recebiam alimentação, moradia e dignidade.

Segundo Manfredi (2002), as Casas de Educandos e Artífices fundadas no Brasil entre 1840 e 1856, de estilo militar com regras rigorosas e mantidas pelas províncias, admitia crianças e jovens em estado de mendicância. Ensinavam a ler, escrever, desenhar e alguns ofícios como tipografia, encadernação, alfaiataria, sapataria, etc. Porém, ao terminar o curso, o artífice permanecia interno por mais três anos, trabalhando nas oficinas a fim de pagar sua aprendizagem e juntar um fundo para a saída posterior daquele local.

Isso remonta à obra de *Raul Pompéia*, o *Ateneu* que retrata um colégio interno particular do século XIX no Rio de Janeiro. Os colégios internos existiam para atender a elite e o seu desejo de preparar os filhos para o ensino superior. Mas havia os casos de caridade em que os pobres agraciados com os estudos, retribuía trabalhando para pagar tamanha generosidade:

“Havia no Ateneu, fora desta regra, alunos gratuitos, dóceis criaturas, escolhidas a dedo para o papel de complemento objetivo de caridade, tímidos como se abatesse o peso do benefício; com todos os deveres, nenhum direito, nem mesmo o de prestar para nada. Em retorno, os professores tinham obrigação de os fazer brilhar, porque caridade que não brilha é caridade em pura perda” (POMPÉIA, 1970; p.96).

É possível notar na fala de alguns dos entrevistados esse peso do benefício, quando dizem que consideram normal realizar alguns trabalhos durante o final de semana, para que possam ter o direito de estudar e se alimentar, principalmente daqueles que realizam projetos e concluem estar dando sequência comum aos estudos iniciados durante a semana. Alguns, todavia, parecem humilhados frente a algumas atividades que realizam e nada têm a ver com a parte acadêmica do Instituto. Varrer ruas, salas de aulas e limpar carteiras parece não

despertar nesses alunos nenhum entusiasmo. Pelo contrário, ao mencionar tal situação enfatizam implicitamente seu descontentamento.

3.2.5 – Educação e profissão: um desencontro

Alguns alunos disseram ter se enganado a respeito do curso escolhido, pois estão em busca de um ensino médio de qualidade, mas não se interessam pela parte técnica. O inverso também ocorre. Como se trata de um curso integrado, o aluno acaba se saindo mal em um dos núcleos e desistindo da escola.

A falta de aptidão foi destacada por 6 alunos (25%). Disseram não ter perfil para o curso escolhido e que este não correspondeu às expectativas. Eles preferiram abandonar o curso, pois sentiram que não exerceriam a profissão e estavam perdendo tempo. Um aluno matriculado no curso técnico em agropecuária ponderou em sua entrevista:

“Ah por que foi... o curso não era o que eu queria. Porque eu achei... eu nunca gostei assim, sabe de roça? Só que eu falei assim: vou tentar né? Ver o que que dá. Aí eu vi que o curso não era o que eu queria, ia estudar e depois não ia exercer essa profissão. Aí não ia adiantar”(ENTREVISTADO 5).

O Instituto oferece, principalmente, cursos voltados para a área agrícola. E, os alunos que o procuram, vêm influenciados por ex-alunos ou parentes. A ideia é terminar o técnico e sair empregado, sem ter que passar pelas disputas das vagas impostas pelo mercado de trabalho. O sucesso obtido por antigos alunos desperta o interesse dos candidatos que não têm muitas opções de emprego nas regiões onde moram.

A escola visa a oferecer diplomas que vão ao encontro dos anseios dos estudantes. Porém, nem todos os diplomas apresentam um valor utilitário capaz de garantir uma vaga no mercado de trabalho, como observa Simões (2010). O vínculo entre formação e emprego é bastante complexo e depende muito mais do desenvolvimento econômico e da situação em que se encontra o país, do que propriamente da preparação ofertada pela escola. A escola interfere, realmente, muito pouco no destino dos indivíduos. Aqueles que conseguem se destacar, o fazem devido ao fato de terem sido os melhores alunos.

Como Aranha (2006) observa, a educação não tem o poder de promover uma transformação social para todos. Na verdade é a relação capital/trabalho que determina as relações sociais no processo de produção. Apesar de a educação estar relacionada com a

economia, ela não é capaz de fazer a revolução social. Só o fará se passar de uma consciência puramente natural para uma consciência reflexiva.

A procura dos títulos educacionais mais prestigiosos é que legitima a existência de exames cada vez mais rigorosos na seleção. Para o êxito em um sistema de educação baseado em testes seletivos, é necessária uma preparação lenta, de longo prazo e economicamente dispendiosa, acessível às camadas sociais privilegiadas (PILETTI e PRAXEDES, 2010; p.40).

A insegurança em relação ao primeiro emprego e as cobranças que surgem dos familiares levam os jovens a optarem por cursos com os quais não se identificam. O mundo lhes oferece um leque variado de opções, mas que não correspondem às chances reais de cada um para atingi-las.

O emprego é, para o jovem, um elemento importante para a sua identidade. É a forma de ser aceito na sociedade como um adulto capaz e responsável. Ter um bom salário com possibilidade de fazer algo de que gosta, num ambiente agradável é o desejo da maioria dos jovens que se encontram desempregados ou que procuram o primeiro emprego, observam Bajoit e Franssen (2007).

A classe social a que pertence, tende a interferir nas decisões do indivíduo na continuidade dos estudos e na entrada no mercado de trabalho. E vai determinar também quem entra ou não no ensino superior, uma vez que as chances das classes populares são bastante reduzidas:

[...] o princípio geral que conduz à superseleção das crianças das classes populares e médias estabelece-se assim: as crianças dessas classes sociais que, por falta de capital cultural, têm menos oportunidades que as outras de demonstrar um êxito excepcional devem, contudo, demonstrar um êxito excepcional para chegar ao ensino secundário (BOURDIEU, 1998; p.50).

Assim, a expectativa e a trajetória que os alunos das classes populares do ensino médio têm para a sua vida, dependem da sua condição social, de sua identidade e do capital cultural investido pela família. São o *ethos* e o *habitus*, impondo-se para determinar o caminho a que cada um deve prosseguir.

Resolveram, então, conciliar estudo e trabalho a fim de prosseguirem os estudos e ingressarem no ensino superior. Os alunos consideram a continuidade dos estudos como algo relevante, principalmente se relacionado com a empregabilidade. A formação pessoal parece ficar em segundo plano.

Todos os alunos que evadiram estudaram em escolas públicas e retornaram para as mesmas. Dos 24, apenas 1 jovem não está estudando e tão pouco trabalhando. 12 apenas estudam e 11 estudam e trabalham. Eles pretendem terminar o ensino médio e ingressar num curso superior. Percebe-se que a maioria dos cursos que mencionaram na entrevista, que fariam (engenharia, química, educação física, medicina, jornalismo, etc.), nada tem a ver com o curso técnico em que estavam matriculados. E o objetivo deles é prosseguir com os estudos. O trabalho, por si só, não preenche as expectativas da maioria.

Parece estar havendo um desencontro entre as propostas de ensino oferecidas pelo IFSULDEMINAS e os interesses dos alunos, pois eles não deixaram de estudar simplesmente, eles deixaram de estudar no Instituto, o que é muito diferente.

3.2.6 – Indisciplina ou contestação?

Existem casos de abandono escolar pela falta de adaptação às normas disciplinares impostas pela Instituição. Estudantes que apresentam problemas comportamentais como não cumprimento das regras, violência, utilização de drogas, são penalizados com a perda de “créditos”.⁶⁶ Mesmo que esse aluno não seja expulso da escola, a falta de créditos dificulta sua permanência, pois ele não tem recursos financeiros para se manter sem a alimentação e alojamento que até então desfrutava gratuitamente.

Entre os alunos entrevistados, 7 apresentaram motivos variados para a evasão escolar: 3 afirmaram que foi por causa da própria indisciplina durante as aulas. Os outros 4 apresentaram fatores pessoais diversos.

A indisciplina, para a comunidade escolar, nada mais é que o não cumprimento de regras básicas estabelecidas pela escola ou pelo professor. É uma resposta àqueles que detêm a autoridade. No entanto, pode ser, também, uma forma de contestação em relação ao tipo de avaliação, à falta de motivação, excesso de atividades e matérias e tantos outros motivos.

A disciplina mantém a escola como instituição de poder. Foucault define disciplina “como métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõe uma relação de docilidade-utilidade” (1987; p.164).

⁶⁶ O aluno inicia seu ano letivo com 12 créditos. À medida que não cumpre determinadas regras ou as viola, vai perdendo esses créditos e os direitos adquiridos: alojamento, alimentação, armários, estudar na Instituição.

O ambiente escolar é organizado de modo a coibir atitudes indesejáveis. As carteiras são dispostas em filas, umas atrás das outras. Cada aluno tem seu lugar pré-determinado, os professores ocupam lugares de destaque onde têm uma visão privilegiada do recinto. Existem câmeras de monitoramento nos corredores, no pátio, na biblioteca, que proporcionam um maior controle dos indivíduos.

Na instituição escolar a indisciplina é a “insubordinação” e “atitude agressiva” do aluno que “não sabe” se comportar. A esse aluno são aplicadas sanções como suspensão e expulsão para que sirva de exemplo para os outros e estabeleça o comportamento socialmente esperado e adequado dentro do meio escolar.

A punição ideal será transparente ao crime que sanciona; assim, para quem a contempla, ela será infalivelmente o sinal do crime que castiga; e para quem sonha com o crime, a simples ideia do delito despertará o sinal punitivo. Vantagem para a estabilidade da ligação, vantagem para o cálculo das proporções entre crime e castigo e para a leitura quantitativa dos interesses; pois, tomando a forma de uma consequência natural, a punição não aparece como efeito arbitrário de um poder humano (FOUCAULT, 1987;p.125).

No caso do IFSULDEMINAS, campus Machado, há como esperar um comportamento “dócil e conformista” de todos os alunos do primeiro ano do ensino médio que tem uma jornada diária de estudos de 8 horas e uma carga de 18 disciplinas?

3.2.7 – Autoculpabilização

Um dos alunos afirmou: “acho que o meu psicológico era muito fraco”, comprovando a existência, até os dias atuais, das ideias que explicavam o fracasso escolar relacionando-o a fatores biológicos, psicológicos e sociais dos alunos. Na difusão dessas ideias o sistema escolar se isenta de suas responsabilidades e o aluno acaba se tornando o principal responsável por seu fracasso, de acordo com Patto (2010).

De tanto ouvir que ele é incapaz, de não estar preparado, de ser imaturo, indisciplinado, o aluno acaba se convencendo de sua incapacidade. Reproduz os discursos previamente elaborados por uma sociedade que rotula o indivíduo, numa visão inautêntica de si e do mundo conforme aponta Freire (2011). Nesse caso o indivíduo alega, exclusivamente para ele, a culpa pelo fracasso e pela própria dominação.

A maioria dos entrevistados se culpou por ter fracassado. Os alunos isentaram a escola de qualquer responsabilidade e a julgaram muito boa.

“Oh, a escola é muito boa, nossa! Foi a melhor parte da minha vida que eu posso dizer até hoje. Mas só que... por amigos também, tal... mal companhia, comecei a desandar, eu resolvi vir embora. Achei que era o melhor pra mim. Hoje em dia até arrependo um pouco. Porque se eu tivesse lá, garanto tinha formado lá, tava bem melhor que aqui” (ENTREVISTADO 21).

Esses alunos interiorizaram valores e opiniões conformistas, culpando-se a si mesmos pelo fracasso, pois foram induzidos a isso, de tal forma, que produziram o confronto entre o ideal e o real, baseados em seus históricos de vida. Alguns se sentem e se dizem incapazes, numa atitude negativa de si, na reprodução dos discursos pré-elaborados e ditados por uma sociedade excludente e seletiva:

Assim, o *habitus* representa a inércia do grupo, depositada em cada organismo sob a forma de esquemas de percepção, apreciação e ação que tendem, com mais firmeza do que todas as normas explícitas (aliás, geralmente congruentes com essas disposições), assegurar a conformidade das práticas para além das gerações (BOURDIEU, 2001; p. 112).

O jovem, dotado de uma memória incorporada e induzida, reproduz as ações que se espera dele obedecendo cegamente às instituições sociais tradicionais. Internaliza as regras e normas impostas pelo condicionamento social. É o *habitus* gerador de suas práticas e regulador de suas condutas. Tais atitudes ocorrem de forma mais ou menos consciente, pois ele não age mecanicamente, mas de acordo com determinadas formas ou circunstâncias.

A consciência individual se forma e adquire existência através das relações com as outras pessoas e com o mundo, desde o nascimento. E nessas relações os seres incorporam as estruturas sociais: “No âmbito de uma teoria do conhecimento, o autor postula que as estruturas cognitivas que os agentes sociais empregam para conhecer praticamente o mundo social são estruturas sociais incorporadas” (LAHIRE, 2008; p.353).

3.2.8 – Os alojamentos

As condições de alojamento foram outra razão alegada para a evasão. A maioria dos entrevistados disse serem adequadas. Vinte (20) alunos concordaram que os alojamentos eram bons ou ótimos. Porém, 4 alunos apontaram vários inconvenientes como número grande de alunos por quarto, a falta de segurança, a falta de privacidade para estudar, fumantes, conflitos e problemas físicos de infraestrutura. Dentre esses 4, 2 afirmam que os alojamentos eram precários. “Estudar era bem complicado também, né? Porque umas não tinha que estudar, outras tinham, aí ficava meio que um conflito. Até na hora de dormir, na hora do banho... que era um banheiro para 12” (ENTREVISTADA 2).

Dois alunos apontaram muitas deficiências físicas nos alojamentos, a começar pela aparência que deixa muito a desejar. Comentaram que necessitam de reformas e cuidados, pois são bastante precários.

“Ah, o banheiro não tinha espelho. Quando fazia muito frio, o chuveiro não esquentava. Aí a gente tinha que tomar banho em outro pavilhão. É... deixa eu ver o que mais...tinha gente que fumava no quarto, tinha gente que levava o que queria pro quarto, trazia outras pessoas de outro quarto. Eu ficava morrendo de medo dos outros roubarem as minhas coisas. Já roubaram outras coisas dos outros quartos. Ah, que mais? Quem era mais velho ficava obrigando os mais novos a limpar os quartos. Ai...acho que mais isso” (ENTREVISTADO 21).

No Instituto, os alojamentos masculinos são prédios tradicionalmente preparados para funcionar como tal. Diferem muito dos alojamentos femininos, que funcionam, na maioria deles, de forma improvisada. Apenas duas casas foram construídas para funcionar como alojamento feminino e oferecem 12 vagas. As outras casas ocupadas pelas meninas são casas anteriormente, de moradia de funcionários. O número de alunos do sexo masculino sempre foi muito superior, por isso, a maior infraestrutura direcionada aos homens. Mas esse quadro encontra-se bastante alterado na atualidade. Os alojamentos femininos têm se tornado insuficientes para atender a demanda atual.

Segundo a Coordenadoria de Assistência ao Educando (CGAE) do campus Machado, os alojamentos atendem aos alunos dos cursos técnicos: integrados e subsequentes.

Os alojamentos femininos comportam 46 internas, 12 estão em recintos adequados e 34 em recintos improvisados. Os masculinos estão distribuídos em 6 pavilhões com um total de 210 internos. Um desses alojamentos encontra-se em reforma.

Outros 36 alunos do sexo masculino estão distribuídos nas Unidades de Produção (UEPS), que correspondem aos setores dos projetos de zootecnia, agricultura, esportes e equino. Em algumas UEPS os alunos não podem todos ao mesmo tempo, ir para casa aos finais de semana. Há um revezamento para que o setor não fique sozinho, para que tenha sempre alguém na ordenha ou cuidando dos animais.

De acordo com a representante da CGAE, por volta de 47% dos alunos, em 2012, dos cursos técnicos (integrados e subsequentes) são internos. O restante é de semi-internos e externos (minoria).

A demanda por alojamento feminino vem crescendo nos últimos anos. E a infraestrutura da escola ainda não oferece condições satisfatórias nesse sentido. Muitas meninas têm de morar na cidade por falta de espaço para recebê-las. Mas com a assistência estudantil que passou a beneficiar o ensino médio, está sendo sanado parte do problema. Os alunos beneficiados pelo programa recebem auxílio moradia, transporte, alimentação, material escolar entre outros.

Enquanto houve controvérsias em relação aos alojamentos, na alimentação, os entrevistados foram unânimes a respeito da boa qualidade e variedade. No entanto, 2 alunos reclamaram do horário do jantar. Disseram ser muito cedo (das 17:00 às 18:30) e, por isso, ficavam com fome até o momento em que iam dormir.

3.2.9 – Falta de Assistência ao educando nos finais de semana

Dos 24 alunos, 8 nunca passaram algum final de semana na escola. Os outros 16 disseram terem tido muitas atividades para cumprir no final de semana, principalmente aquelas ligadas ao “trabalho” como já foi mencionado anteriormente. Contudo, poucos (7) deles afirmaram que havia assistência estudantil nesse período e confirmaram a presença do psicólogo, orientadora e coordenadora, num sistema de rodízio. Oito (8) alunos afirmaram que sempre havia funcionários de apoio, mas não se lembravam direito da função de cada um. Disseram que quem cuidava deles eram os responsáveis pelos alojamentos e os “guardinhas”. Em relação a outros profissionais (orientadora, psicólogo, coordenadora de assistência estudantil), afirmaram que souberam vez ou outra, da presença deles na escola, mas que deram assistência somente se solicitada. Apenas 1 disse não ter recebido assistência alguma no final de semana.

Ao mencionar a assistência ao educando, logo vem à cabeça as políticas públicas com o objetivo de proporcionar condições para que o aluno permaneça na escola as quais são os benefícios de auxílio moradia, alimentação, transporte, material acadêmico, uniforme e outros. No entanto, a assistência ao educando não se resume a esses benefícios e sim ao apoio profissional especializado no interior de todas as dependências escolares para trabalhar com o adolescente.

Segundo informações do sítio do IFSULDEMINAS⁶⁷, campus Machado, a Coordenadoria Geral de Assistência ao Educando (CGAE) existe para oferecer ao aluno o apoio necessário ao seu bem estar e contribuir para a formação de cidadãos críticos e responsáveis. Além de coordenar, avaliar e acompanhar o atendimento ao aluno, as ações da CGAE estariam voltadas para a orientação daqueles que apresentam “problemas” de aprendizagem e no cumprimento das normas disciplinares.

Os alojamentos, o setor de alimentação, de esportes, de orientação, de saúde e psicologia fazem parte da CGAE e contam com profissionais especializados para oferecer aos alunos tudo o que é necessário para seu desenvolvimento físico e pedagógico, segundo informações contidas no sítio.

Mas, na perspectiva dos entrevistados, não é isso o que ocorre realmente. Existe sim um número suficiente de profissionais em cada um desses setores, no entanto, nem todos esses funcionários se encontram preparados para trabalhar as questões que afetam os adolescentes. Os profissionais qualificados para o cargo estão se aposentando, como afirmou a representante da CGAE e não há reposição adequada para um trabalho de qualidade com esses jovens.

Outra vez, o instituto não consegue oferecer condições adequadas para a permanência do aluno na instituição, porque a assistência ao educando não se resume em oferecer benefícios que resolvem somente os problemas econômicos deles.

3.2.10 – Condições socioeconômicas e os gastos com a educação

No que diz respeito à formação educacional dos pais dos entrevistados, as mães se destacam por serem em maior número em todos os graus de ensino. Existem mais mães do que pais com ensino superior e ensino médio completo. Mas no panorama geral, o grau de

⁶⁷ <http://www.mch.ifsuldeminas.edu.br/departamentos/146-coordenacao-geral-de-assistencia-ao-educando>

instrução da maioria é o ensino médio completo. Entre as mães, nenhuma é analfabeta, enquanto temos 2 pais analfabetos.

Percebe-se que as mães possuem um nível de escolaridade superior ao dos pais, embora elas ocupem menos trabalhos remunerados que eles. Mas isso não impede que eles, também, participem da vida escolar de seus filhos. As famílias com as quais tive contato se preocupam em incentivar e apoiar seus filhos nos estudos. Algumas mães até voltaram a estudar. Essas atitudes contribuem para o aumento do capital cultural como descrevem Lahire (2008) e Bourdieu (2001) e isso se reflete no bom desempenho escolar de seus filhos, porque eles não fracassaram afinal de contas, pois continuam estudando. Eles não abandonaram a escola definitivamente, apenas 1 não estuda atualmente.

No que diz respeito à cor dos entrevistados, 11 se declararam brancos, 8 pardos, 3 morenos e 2 negros. Mas entre aqueles que se declararam pardos e morenos, alguns, na verdade são brancos. Nesse caso é possível ver que, ainda, ocorre a exclusão social nas instituições escolares. Os brancos continuam tendo maior acesso aos graus de ensino mais elevados.

Dos 77 alunos evadidos, 75 são do Estado de Minas Gerais, principalmente do Sul. Apenas 2 são do Estado de São Paulo. E a maioria se origina da zona urbana. Os 24 alunos entrevistados são do Sul de Minas, localizados numa distância máxima de 150 Km de Machado. Todos moram na zona urbana de seus municípios.

Em relação à condição econômica, 17 responderam que a renda familiar corresponde de 1 a 3 salários mínimos, 5 afirmaram ser de 3 a 5 salários mínimos e 2, mais de 5 salários mínimos. O fato de a maioria possuir baixa condição socioeconômica, reforça o desejo de continuidade dos estudos pelos filhos. O objetivo é que eles arrumem um emprego de melhor remuneração e melhorem suas condições de vida.

As principais despesas notificadas para estudar no Instituto Federal foram em relação ao transporte interurbano. Mas para famílias com baixo poder aquisitivo, os gastos são muito grandes. Um aluno afirmou ter sido esse o principal motivo de sua desistência. Ele estudava a semana toda no Instituto. Nos finais de semana ia embora pra cidade dele e trabalhava de garçom para pagar as passagens de volta para a escola. Porém alguns relataram, além do transporte, algumas despesas pessoais com lanches, apostilas extras, dinheiro para sair no final de semana em que ficavam na escola.

A Assistência Estudantil no Instituto Federal não contempla os alunos em regime de internato. A justificativa é que eles já são internos e recebem o de que necessitam na própria escola como alimentação e moradia, segundo informação obtida com a representante da

CGAE. Contudo, moram a muitos quilômetros do Instituto e necessitam do dinheiro para o pagamento das passagens. Alguns alunos afirmaram ter de pegar vários ônibus para chegar em casa. Um deles comentou que gasta R\$ 200,00 entre ida para casa e volta ao Instituto. Na medida em que o recebimento desse benefício não é possível, resta ao aluno permanecer a maior parte dos finais de semana na escola ou correr riscos nas estradas pedindo “carona”.

Ao serem questionados a respeito de despesas para frequentar o Instituto, alguns alunos responderam:

“Tinha, era 60 reais pra ir e 60 reais pra voltar. Ainda tinha que levar dinheiro. Só levava assim pra comprar apostila que eu precisava... essas coisas” (ENTREVISTADA 17).

“Não, né! Como eu morava na escola, então eu tinha alimentação. Eu ia de carona e vinha de carona” (ENTREVISTADA 2).

Com renda familiar baixa torna-se impossível a manutenção do filho distante de casa, porque as despesas não se resumem exclusivamente no transporte. Como já foi comentado anteriormente, o adolescente se depara com outros pequenos gastos que, ao se acumularem, se tornam onerosos para a família.

Segundo Neri (2009), a família de baixa renda, que apresenta dificuldades econômicas se vê diante de três opções: mandar o filho para escola, mandar tanto para a escola quanto para o trabalho, ou apenas para o trabalho. Essa escolha depende da oportunidade trabalhista do momento e do fluxo de rendimentos que poderão vir com a formação escolar.

3.3 – Continuidade dos estudos

Mesmo com todos os motivos apontados para o abandono escolar, 4 dos alunos evadidos voltaram a se matricular no ano de 2012 no Instituto. Pude entrevistar 3 deles. Um deles, ao ser questionado o motivo da volta, declarou:

“Porque eu vi que eu tinha feito uma atitude errada, e eu vi que se eu formar aqui muitas portas de emprego vão se abrir. Já é um suporte porque não adianta você chegar numa faculdade sem um curso técnico. O curso técnico é um suporte pra faculdade. E mesmo que você não faça faculdade, você tendo o curso técnico se sai bem no mercado de trabalho. Aí você pode arrumar emprego para começar a fazer uma faculdade” (ENTREVISTADO 23).

Novamente volta à cena, a questão de estudar no Instituto e estar bem preparado tanto para o mercado de trabalho como para o ingresso no curso superior.

A maioria dos alunos disse ter-se arrependido de abandonar o IFSULDEMINAS e a quase totalidade de seus pais não gostaria que o tivessem feito. O Instituto representa, para eles, uma escola pública de qualidade que acham ser capaz de prepará-los para a entrada no mercado de trabalho ou para o ingresso numa universidade federal. Muitos souberam da existência dos cursos e da boa “fama” da escola, por influência de amigos ou parentes que estudaram no Instituto. Mencionaram por diversas vezes desejarem um futuro melhor, crescer na vida, ter oportunidade no mercado de trabalho.

Bourdieu pondera que a posse do diploma representa a possibilidade que os indivíduos e suas famílias adquirem para manter ou melhorar sua posição no espaço social. Assim, quanto maior for o capital escolar e o capital cultural, mais preparados se encontram para ingressarem no mercado de trabalho. Nessa nossa sociedade dividida em classes, as relações de força entre os grupos resultam dos sistemas de classificação impostos pelas taxinomias sociais.

O poder conferido por um diploma não é pessoal, mas coletivo, uma vez que não se pode contestar o poder legítimo (os direitos) conferido por um diploma ao seu portador, sem contestar, ao mesmo tempo, o poder de todos os portadores de diplomas e a autoridade do Sistema de Ensino que lhe dá garantia (BOURDIEU, 2001; p. 136).

Essa “boa fama” foi primordial na hora de decidir estudar no IFSULDEMINAS. Os principais influenciadores nessa decisão foram amigos e parentes que estudaram na escola, segundo a maioria dos entrevistados. Mencionaram, também, a curiosidade em conhecer o curso. Porém, ficou evidente que eles não sabiam bem o que queriam e que tinham poucas informações a respeito do Instituto.

Os pais de 19 alunos desejavam que os filhos continuassem a estudar no Instituto e mostraram-se descontentes com o abandono escolar. Os outros 5 apoiaram, ao notar que os filhos não tinham o perfil para o curso ou estavam doentes e não tinham como continuar.

Para os entrevistados a educação é um investimento que trará um futuro melhor, quando poderão conquistar um emprego capaz de proporcionar melhores condições para eles e para suas famílias. Tal pensamento é explicado por Bourdieu (2001) que diz que agimos sob

o efeito da inércia cultural ao acharmos que o sistema escolar pode funcionar como um fator de mobilidade social num tipo de “escola libertadora”. Na verdade o sistema escolar configura-se como um dos fatores mais enérgicos de conservação social.

Os ex-alunos garantiram terem boas lembranças do Instituto. E essas lembranças se referem, principalmente, às amizades que fizeram e aos contatos que ainda mantêm por telefone e internet. Cinco (5) se referiram, também, aos funcionários e os professores.

“ Ah, eu lembro...até hoje, eu converso com a Suelem do 3º ano, sabe? Ela me liga todo dia. Hoje mesmo ela mandou uma mensagem. A gente fica lembrando...nossa a gente zuava demais. Eu ia pra casa dela em Elói Mendes. Ela nunca veio pra cá. Ela vai vim pra cá no final do ano, que ela falou, porque ela trabalha o dia inteiro. Fiz muitas, muitas amizades” (ENTREVISTADA 18).

Gráfico 2 - O que você deseja fazer após terminar o ensino médio?

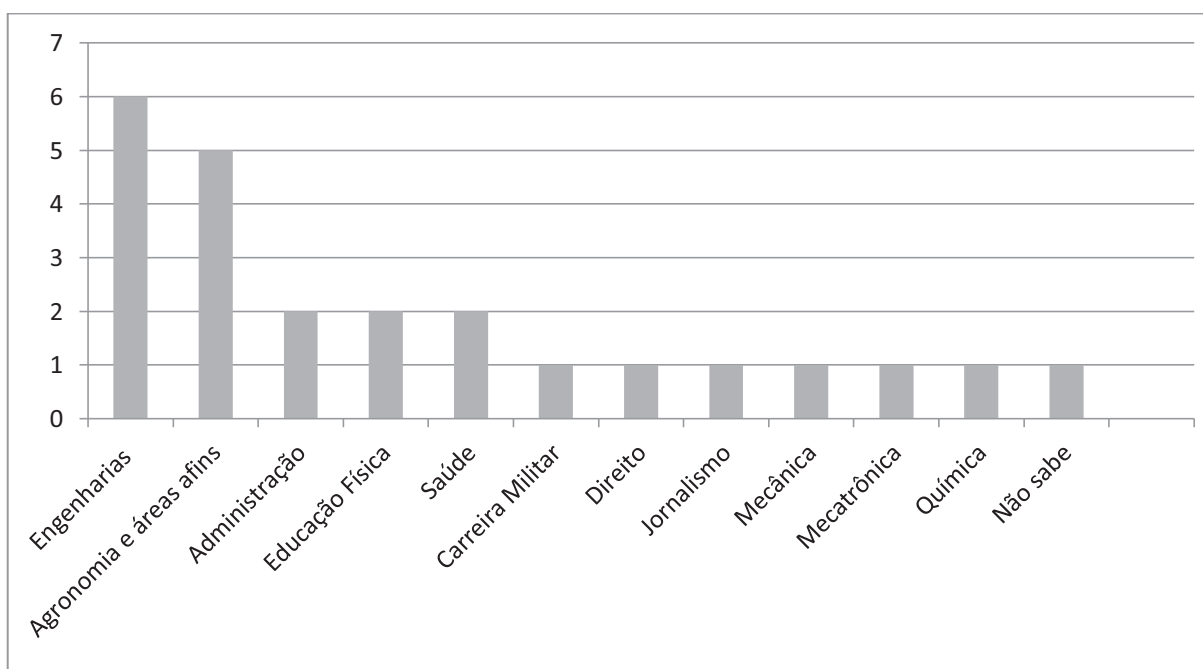


Gráfico elaborado a partir dos dados coletados das entrevistas

Mesmo com tantos obstáculos e apesar da dificuldade de conciliar estudo e trabalho, quase a unanimidade desses jovens desejam continuar estudando e ingressar no ensino superior, o que prova mais uma vez que eles não fracassaram. Prova sim, que o Instituto não foi capaz de oferecer o tipo de ensino que correspondesse às suas expectativas.

Percebe-se, pelo gráfico, que os alunos evadidos não têm interesse pelos cursos ofertados pelo Instituto Federal, uma vez que desejam atuar em áreas completamente diferentes aos cursos iniciados e interrompidos, por eles, no IFSULDEMINAS.

Considerações finais

Esta pesquisa objetivou investigar as causas da evasão escolar no primeiro ano do ensino médio integrado do IFSULDEMINAS - campus Machado, entre os alunos em regime de internato nos anos de 2010 e 2011. A investigação se deu através de entrevistas semiestruturadas numa abordagem qualitativa.

Antes, porém, foi feito um estudo bibliográfico a respeito da educação brasileira do período colonial aos nossos dias onde se verificou a dualidade que sempre permaneceu na história do nosso país. A educação propedêutica com o objetivo de ingresso ao ensino superior era ofertada à elite. Aos jovens das camadas populares estava reservado um ensino profissionalizante para a formação de mão de obra qualificada para abastecer o mercado.

Mas, é importante destacar que essa forma de pensar ocorreu a partir do século XX, quando as pessoas passaram a ter maior acesso à educação. Antes disso, o acesso ao ensino pelas camadas populares era bem restrito. O trabalho manual era menosprezado e ensinado no próprio local de trabalho. No entanto, durante toda a história da educação brasileira houve instituições de ensino que admitiram jovens pobres, justificando a ação pela “caridade”. É sabido, todavia, que eles acabavam pagando o ensino recebido por algum tipo de trabalho que realizavam na instituição.

A história do Brasil mostrou que a educação privilegiou a elite. Essa classe teve acesso ao ensino mais cedo, e perdurou nessa direção por muito mais tempo do que o restante da população, que demorou em conseguir entrar na escola. E quando o fez teve que deixá-la para disputar uma vaga no mercado de trabalho e garantir seu sustento.

A partir da República várias reformas educacionais passaram a ser implementadas em alguns Estados brasileiros: Lourenço Filho (CE), Anísio Teixeira (BA), Francisco Campos e Mário Casassanta (MG), entre outras, com a finalidade de colocar em prática o ideal escolanovista de oferecer educação pública, universal, gratuita e laica a todos, sem diferença, segundo Hilsdorf(2011).

É certo que a educação teve seu desfecho atrelado ao cenário político e econômico brasileiro que se impunha a cada época. Por isso, ora era prioridade ora tornava-se esquecida. Em alguns momentos o objetivo era ofertar um ensino público de qualidade a todos, sem distinção, que proporcionasse o ingresso no ensino superior. Em outros, em um Brasil industrializado, a intenção era fornecer mão de obra especializada que promovesse o desenvolvimento do país.

A partir da década de 90, importantes mudanças na área educacional começaram a ser traçadas, entre elas a nova LDB/96. Em 2001 o PNE estabelecia o prazo de 10 anos para que Estados, o DF e os municípios elaborassem seus planos para a educação. Do governo Lula aos dias atuais, outras importantes contribuições ocorreram: expansão do ensino médio e do ensino superior em instituições públicas e privadas, criação de órgãos de fiscalização e gestão educacionais, implantação de políticas públicas de inclusão e políticas afirmativas, e expansão da rede federal de ensino. Percebe-se que houve uma maior atenção à classe desfavorecida, na tentativa de fortalecer a democracia e diminuir as desigualdades sociais.

Apesar disso, o sistema educacional público brasileiro continua excludente e atrasado. As políticas públicas garantem o acesso ao ensino médio, mas ainda não garantem um ensino de qualidade e nem a permanência do jovem. Nota-se que o problema é bastante complexo e que, se houvesse maior diálogo e participação desses jovens na construção e reconstrução do conhecimento, por meio de um currículo atraente e inovador, talvez tivéssemos índices menores de evasão escolar.

Embora a evasão escolar não possa ser tratada fora de um contexto capitalista onde sofre muitas influências, deve-se estar atento a algumas práticas de ensino como matrizes com excesso de disciplinas e carga horária extensa, currículos defasados, que muitas vezes contribuem para o fracasso escolar do aluno, levando à sua exclusão do processo educacional.

Houve um tempo em que o fracasso escolar era explicado por fatores ligados às teorias racistas, teorias médico-pedagógicas, do “aluno-problema” ou da sua “família desajustada” ou com “baixo capital cultural”, como analisam Dávila (2006), Patto (2010) e Bourdieu (2001). Não faz sentido, que pessoas ou instituições se desobriguem e transfiram aos educandos a responsabilidade pelo fracasso escolar.

Nessa pesquisa entrevistei 24 ex-alunos dos cursos técnicos de Alimentos, Agropecuária e Informática. Como suspeitava, as causas da evasão escolar, no Instituto Federal, são várias e influenciaram de maneira diferente cada aluno que evadiu. A desistência não aconteceu por um único fator isolado, mas um foi desencadeando o outro.

Primeiro há que se considerar o fato de esses alunos terem sido internos que, por si só, traz uma série de fatores complicadores. Aos 15, 16 anos de idade, estar longe de casa e dos pais, ter de se adaptar a um novo ambiente, dividir o quarto com pessoas estranhas, seguir um horário rígido em todas as atividades, não foi fácil segundo o depoimento dos educandos.

Uma das causas alegadas para a evasão foi “a saudade de casa”. Essa não foi a causa principal apontada pela maioria, porém, ela se tornou o fator contundente para a tomada de decisão. Não ter alguém em quem se confia por perto, quando a nota da prova foi baixa,

quando sofreu algum tipo de violência por parte dos colegas, quando se sentiu deprimido e com vontade de chorar, são situações traumáticas relatadas por esses adolescentes.

Alguns dos evadidos tomaram a responsabilidade do fracasso para si ao declarar que eles não conseguiram permanecer na escola porque têm o “psicológico fraco”, por ter “desandado”, por terem sido “imatuross” ou “indisciplinados”. Esses são discursos presentes nas teorias, do início do século XX, mencionadas anteriormente, elaboradas para justificar o fracasso dos alunos. Essas teorias ficaram incutidas nas cabeças das pessoas que terminaram por disseminá-las até os dias atuais. Não é raro ouvir de educadores e educandos a reprodução dessas falas, quando o assunto é o fracasso.

Outros, além da saudade que sentiam de casa e dos pais, passaram por trotes, humilhações e violência cometidas pelos colegas dos terceiros anos. Disseram terem ficado aterrorizados com essas atitudes, que não conseguiam dormir, tinham medo de tudo. Ritos de iniciação como estes, que fogem do controle da instituição, são, na perspectiva dos alunos, fatores contundentes e irrefutáveis do abandono escolar.

Durante a pesquisa, pude perceber que alguns dos ex-alunos não quiseram tocar em alguns pontos delicados a respeito de drogas ou abuso sexual. Todavia, dois deles falaram da questão das drogas e foram bastante diretos a respeito do assunto. Segundo esses jovens, o uso de drogas faz parte da rotina dos internos. Relataram terem visto grande quantidade nos alojamentos, terem presenciado o uso e terem recebido oferta para que também a utilizassem. Alguns alunos levam a droga para o interior da instituição e comercializam com os colegas, constituindo-se como traficantes e usuários.

Existem os casos de roubos de objetos pessoais dentro dos alojamentos. Um dos alunos mencionou ter sabido de roubos nos outros quartos e que tinha muito medo que roubassem suas coisas também. O que se passa dentro dos alojamentos, realmente? Drogas, roubos, agressões, o que mais experimentam esses jovens num quarto ocupado por 10, 12 alunos?

O excesso de disciplinas e a extensa carga horária foram, sem dúvida, os fatores que mais se destacaram na pesquisa. A maioria dos entrevistados apontou que a qualidade do estudo nessas condições era impraticável. A situação se tornava ainda pior nos finais do bimestre quando as provas e trabalhos se acumulavam. Alguns relataram terem feito 5, 6 provas por dia, quase todos os dias da semana. Volto a citar Romanelli (1986) e Arroyo (2000) a respeito da necessidade de se permanecer com um currículo rígido e conteudista, fundamentado numa maratona extenuante de atividades que nem sempre correspondem às expectativas dos educandos.

Outra causa subentendida da evasão escolar, talvez, tenha sido a obrigação de realizar tarefas, durante os finais de semana. Segundo a perspectiva declarada por eles, algumas das atividades eram humilhantes, na medida em que não correspondia a atividades acadêmicas como varrer ruas, limpar carteiras e salas de aula. Embora a representante da CGAE tenha confirmado que essa é uma atitude utilizada para que se evite a ociosidade, essas práticas de troca eram comuns num passado da história da educação onde “os desvalidos da sorte” tinham que pagar seus estudos com trabalho. Tal prática, apesar de ilegal, tem continuidade.

Muitos dos entrevistados se julgaram inaptos para o curso. Disseram não ter o perfil. O fato é que quase todos eles estão estudando atualmente no período noturno e trabalhando. Talvez, por não terem certeza da aptidão, não quiseram esperar pelo retorno anunciado a que o curso pretendia, uma vaga especializada no mercado de trabalho. À medida que a necessidade do emprego concorre com a escola, eles fazem a opção por deixar o curso profissionalizante que lhes custa grande dedicação e tempo e decidem conciliar escola e trabalho, mesmo que os cursos noturnos lhes pareçam mais “fracos”.

A assistência ao educando deixa a desejar, na perspectiva desses alunos. Muitos não sabem a quem recorrer durante os finais de semana. Embora alguns assistentes façam um rodízio, como alguns dos ex-alunos afirmaram, não tem sido suficiente para ofertar um atendimento de qualidade. Segundo a representante da CGAE, além do número pequeno de assistentes, os que existem estão se aposentando, mas o quadro de pessoal não está sendo reposto. Há um “tapa buraco” com pessoas que não estão preparadas para lidar com adolescente.

As condições socioeconômicas influenciaram bastante em alguns casos. A maioria das famílias tem um orçamento girando em torno de 1 a 3 salários mínimos. Além do fato de alguns alunos terem tido necessidade de abandonar o curso para ingressar imediatamente no mercado de trabalho e ajudar a família, outros tiveram dificuldades com os custos do transporte, uma vez que seus municípios são os mais variados e se encontram em até 200 km de distância do Instituto. E ainda relataram os pequenos gastos que tinham com lanches, saídas nos finais de semana, diversão, etc.

Não há dúvida de que a evasão escolar de nenhum desses jovens ocorreu devido a apenas um desses fatores. Mesmo que tenham apontado um item como sendo o mais forte, vários outros se aglomeraram e tornaram a situação insustentável. Nesse sentido a maior parte deles compete ao Instituto, quando falamos do excesso de disciplinas, carga horária extensa, condições dos alojamentos, assistência estudantil, drogas e os trotes.

Nota-se um claro desencontro entre a “educação de qualidade” ofertada e as pretensões dos alunos. Em que ponto esse ensino tem sido de qualidade, quando há um alto índice de evasão que persiste durante os anos. O que percebemos é que esses alunos estão sendo excluídos do processo educacional. E o pior é que eles continuam sendo responsabilizados por seu fracasso.

Mas será que eles fracassaram? Dos 24 alunos entrevistados, apenas 1 parou de estudar. Os outros 23 continuam estudando e a maioria, trabalhando. Não pretendem terminar apenas o ensino médio, todos falaram em fazer outros cursos e ingressar no ensino superior. Quem fracassou em quê?

Torna-se mais do que necessário que o Instituto reveja esses detalhes para que há tempos não encontra solução. Um deles está sendo debatido atualmente, que é a questão da integração, que prevê a diminuição da quantidade de disciplinas e da carga horária. Mas todos os outros fatores têm urgência de mudança por se relacionar com assuntos que afetam diretamente os estudantes e lhes causam enorme sofrimento. Esse modelo de escola rural precisa ser revisto.

Referências bibliográficas.

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. **Drogas nas escolas**. Brasília: UNESCO, Rede Pitágoras, 2005.

ALMEIDA, Manuel Antônio de. **Memórias de um Sargento de Milícias**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia Geral e do Brasil**. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2010.

ARROYO, Miguel G. **Fracasso/sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos**. In: Em Aberto. Brasília, v. 17, n. 71, 2000, p. 33-44.

BAJOIT, Guy; FRANSSEN, Abraham. **O trabalho, busca de sentido**. In Juventude e Contemporaneidade. Brasília: MEC/Unesco, 2007.

BATISTA, SantosDias; SOUZA, AlexsandraMatos; OLIVEIRA, JúliaMariaSilva. **A evasão escolar no ensino médio: um estudo de caso**. Revista Profissão Docente, Uberaba, v.9, n.19, 2009.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

_____. Os três estados do capital. In **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

_____. Classificação, desclassificação, reclassificação. In **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

_____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BOGDAN, Robert C; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos; trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 2010.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. **Coordenação Geral de Assistência ao Educando**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais. Disponível em: <http://www.mch.ifsuldeminas.edu.br/departamentos/146-coordenacao-geral-de-assistencia-ao-educando>. Acesso em 03 jul 2012.

_____. **O Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº. 8069, de 13 de julho de 1990.

_____. IBGE – **Anuário Estatístico do Brasil** – Volume 60. Rio de Janeiro, 2000.

_____. **IBGE – Síntese dos Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da sociedade Brasileira**, Rio de Janeiro, 2010.

_____. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. Congresso Nacional. **Lei 11.741, de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.

_____. **Ministério da Educação e Cultura**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em debate.

_____. **Ministério da Educação e Cultura**. Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Médio.

_____. **Ministério da Educação e Cultura**. Piso do magistério deve ser progressivo, diz Mercadante. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17553:piso-do-magisterio-deve-ser-progressivo-diz-mercadante&catid=215&Itemid=86 Acesso em 02 mar 2012.

_____. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16478&Itemid=1107 Acesso em 18 fev 2012.

_____. Presidência da República. **Decreto 2.208**, de 14 de abril de 1997. Regulamenta os artigos 36 a 42 da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. Presidência da República. **Decreto 5.154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o §2º do artigo 36 e os artigos de 39 a 41 da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.

_____. **Projovem amplia atuação**. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=8992&catid=209. Acesso em 20 jan 2012.

_____. **Programa Nacional de Assistência Estudantil**. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12302:plano-nacional-de-assistencia-estudantil-pnaes&catid=269:pnaes&Itemid=607 Acesso em 20 jan 2012.

_____. **Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome**. Projovem adolescente.

_____. **Fundo Nacional de Desenvolvimento Social**. Fundeb. Disponível em: <http://www.fnnde.gov.br/index.php/financ-fundeb>. Acesso em 20 jan 2012.

CAMARGO, Douglas Branco. **Evasão escolar na 1ª série do ensino médio: desafios e superações – o caso de Joaçaba, Santa Catarina**. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina- Unoesc, Campus de Joaçaba. 2011.

CARDOSO, Tereza Maria Rolo Fachada Levyin STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. **Histórias e Memórias da Educação no Brasil. Vol I – Séculos XVI e XVIII**. Petrópolis: Vozes, 2004.

CHAVES, Miriam Waidenfeld. **Desenvolvimento e pragmatismo: o ideário do MEC nos anos 50**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a1036129.pdf>> Acesso em: 11 jun2011.

DANTAS, Éder; SOUZA JUNIOR, Luiz de. **Na contracorrente: a política do governo Lula para a educação superior**. Anped 2011.

DAVIES, Nicholas. **O governo Lula e a Educação: A deserção do Estado continua?** Educ. Soc., Campinas, vol.25, n.86, p.245-252, abril 2004. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n86/v25n86a12.pdf>> Acesso em 21 fev 2012.

DIAS, Marina. **A origem medieval do trote universitário**. 09/02/2009. Disponível em:<http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/origem-medieval-trote-universitario>.

ELIAS, Norbert e SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 2000.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação: Fundamentos e tradições**; trad. Miguel Cabrera. Porto Alegre: AGMH, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**; trad. Raquel Ramalhete. Petrópolis. Vozes, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 31 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Rita de Cássia Santos ET all. **“Famílias e Serviço Social – algumas reflexões para o debate”**. Famílias: práticas sociais e conversações contemporâneas (org.: Marco José de Oliveira Duarte e Mônica Maria Torres de Alencar), Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In MOLL, Jaqueline. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil contemporâneo. Desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artemd, 2010.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 2ed. São Paulo: Ática, 1994. p.17.

GHIRALDELLI Jr., Paulo. **História da Educação**. 1ed. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

GONÇALVES, Helen; KNAUTH, Daniela Riva. **Aproveitar a vida, juventude e gravidez**, Revista de Antropologia, V. 49, N. 2, São Paulo: USP, 2006.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **História da Educação Brasileira: Leituras**. 5. reimpr da 1ª. Ed de 2003. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares. Razões do improvável**. São Paulo. Ed. Ática. 2008.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 4ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MOURA, Dante Henrique. Ensino Médio e educação profissional– dualidade histórica e possibilidades de integração. In. MOLL, Jaqueline. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil contemporâneo. Desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artemd, 2010.

NAÇÕES Unidas Escritório Sobre Drogas e Crime. 2007 World Drug Report. Disponível em: http://www.unodc.org/pdf/research/wdr07/WDR_2007.pdf.

NERI, Marcelo. **Motivos da evasão escolar**. Brasília: Fundação Getúlio Vargas, 2009.

SIMÕES, Carlos Artexes. Educação técnica e escolarização de jovens trabalhadores. In. MOLL, Jaqueline. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil contemporâneo. Desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artemd, 2010.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Os institutos federais – uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Disponível em: portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/insti_evolucao.pdf. Acesso em 30 ago 2010.

PALÁCIOS, Jesús; OLIVA, Alfredo. A adolescência e seu significado evolutivo. In COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALÁCIOS & colaboradores. **Desenvolvimento psicológico e educação. Psicologia evolutiva**. Trad. Daisy Vaz de Moraes. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2004

PATTO, Maria, Helena, Souza. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo, Casa do Psicólogo. 2010.

PETRINI, João Carlos. **Mudanças sociais e mudanças familiares, Família, sociedade e subjetividades** (org.: João Carlos Petrini e Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti), Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

PILETTI, Nelson; PRAXEDES, Walter. **Sociologia da Educação. Do positivismo aos estudos culturais**. 1 ed. São Paulo: Ática, 2010.

POMPÉIA, Raul. **O Ateneu**. São Paulo: Ática, 1970

QUEIROZ, Lucileide Domingos. **Um estudo sobre evasão escolar: para se pensar na inclusão escolar**. Disponível em:

<www.anped.org.br/reunioes/25/lucileidedomingosqueirozt13.rtf> Acesso em 27 mar 2012.

RAMOS, Marise. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In MOLL, Jaqueline. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil contemporâneo. Desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artemd, 2010.

REBELLO, Ricardo. Moreira. **O município de Machado até a virada do milênio**. Machado: [s.n] 2006.

REIS, Ana Carolina Godinho dos; PADILHA Caio Augusto Toledo. **Educar para o trabalho: um breve estudo sobre o ensino profissionalizante na era Vargas (1930-1945) e no governo JK (1956-1961)**.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira: A Organização Escolar**. 12ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

RIGONI, Maria dos Santos; OLIVEIRA, Margareth da Silva; ANDRETTA, Ilana. **Consequências neuropsicológicas do uso da maconha em adolescentes e adultos jovens**. Ciência e Cognição 2006; vol. 08: 118-126.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SANTOS, Adriana dos. **A função da escola na ditadura militar**. Webartigos.com. Publicado 28/05/2010.

SARTI, Cynthia Andersen. O jovem na família: o outro necessário. In **Juventude e Sociedade. Trabalho, Educação, Cultura e participação**. 1ª ed. 3ª impressão. São Paulo: Instituto Cidadania, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do Mec**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial; p. 1231-1255, out. 2007.

SINGLY, François. **Conclusão - Famílias: primeira e segunda modernidade ocidentais**, Sociologia da família contemporânea, Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de. **Caminhos e descaminhos da educação brasileira**. São Paulo: Integrare Editora, 2011.

SPOSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo César Rodrigues. **Juventude e políticas públicas no Brasil**, Revista Brasileira de Educação, Set /Out /Nov /Dez .

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**; trad. João Batista Kreuch. 6 ed. Petrópolis; RJ: Vozes, 2011.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas,

ANEXO A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

1 – IDENTIFICAÇÃO:

Nome: _____
 Idade: _____ cor: _____ religião: _____
 Cidade em que mora: _____
 Escola anterior: () particular () pública
 Exercício de atividade laborativa: _____
 Escolaridade da mãe: _____
 Escolaridade do pai: _____
 Tipo de ocupação da mãe: _____
 Tipo de ocupação do pai: _____
 Renda familiar:
 () menos de 1 salário mínimo
 () de 1 a 3 salários mínimos
 () de 3 a 5 salários mínimos
 () mais de 5 salários mínimos

2 – Por que você decidiu estudar no Instituto Federal?

3 – Por que você interrompeu seus estudos no Instituto Federal?

4 – Comente a influência dos seguintes fatores para a interrupção dos seus estudos no IFSULDEMINAS:

As condições de alojamento.
 Recebimento de assistência da escola aos finais de semana.
 Adequação da alimentação.
 Ausência de atividades nos finais de semana
 Saudade dos pais.
 Carga horária extensa.
 Despesas para frequentar o Instituto.
 Dificuldades de adaptação ao ambiente do Instituto.
 Grande quantidade de matérias.
 Outros fatores (racismo, bullying, etc).

5– Como a sua família viu a sua saída do Instituto?

6 – Você tem boas lembranças do Instituto Federal?

7 – Você continua estudando?

8 – Até onde você deseja ir com os seus estudos?
