



INSTITUTO FEDERAL BAIANO
CAMPUS CATU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

PROEJA NOTURNO NO CEEP RÉGIS PACHECO EM JEQUIÉ/BA: A
EVASÃO NA PERSPECTIVA DISCENTE

HARRISON NOVAES SILVA PEREIRA

CATU/BA

2022

HARRISON NOVAES SILVA PEREIRA

PROEJA NOTURNO NO CEEP RÉGIS PACHECO EM JEQUIÉ/BA: A EVASÃO NA PERSPECTIVA DISCENTE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) – Polo IF Baiano – *Campus* Catu/BA. Área de concentração: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica, macroprojeto 1 – Propostas metodológicas e recursos didáticos em espaços formais e não formais de ensino na EPT – como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em educação profissional.

Orientadora: Profa. Dra. Camila Lima Santana e Santana

Catu/Ba

2022

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – *Campus Catu*
Setor Biblioteca

P436 Pereira, Harrison Novaes Silva
Projeção noturna no CEEP Régis Pacheco em Jequié/B: a evasão na perspectiva discente/ Harrison Novaes Silva Pereira. – 2022.

132 f.: il. color.

Orientador(a): Profa. Dra. Camila Lima Santana e Santana.

Dissertação (mestrado), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, Mestrado Profissional em Educação e Tecnológica (ProfEPT), 2022.

1. Educação de jovens e adultos (Bahia). 2. EJA. 3. Evasão escolar 4. Evasão escolar na educação de adultos I. Santana, Camila Lima Santana e II. Título.

CDU: 374.7

Índices para catálogo sistemático:
1. Educação de adultos - 374.7

Ana Paula Ribeiro – Bibliotecária – CRB5/1583

HARRISON NOVAES SILVA PEREIRA

**PROEJA NOTURNO NO CEEP RÉGIS PACHECO EM JEQUIÉ/BA: A EVASÃO NA
PERSPECTIVA DISCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Baiano – *Campus* Catu, como requisito para a obtenção do título de mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Profa. Dra. Camila Lima Santana e Santana

Aprovado: 14 de julho de 2022

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Camila Lima Santana e Santana (Instituto Federal de Educação Ciência e
Tecnologia Baiano)

Orientadora/Presidente da Banca

Profa. Dra. Mirna Ribeiro Lima da Silva (Instituto Federal de Educação Ciência e
Tecnologia Baiano)

Membro

Profa. Dra. Cristiane Brito Machado (Instituto Federal de Educação Ciência e
Tecnologia Baiano)

Membro

Profa. Dra. Jocelma Almeida Rios (Instituto Federal da Bahia)

Membro

Profa. Dra. Edite Maria da Silva de Faria (Universidade do Estado da Bahia - UNEB)

Membro

A minha filha Liah,
O farol que me conduz às águas tranquilas
nos momentos de tempestade.

AGRADECIMENTOS

Foram dois anos e meio de desafios, lágrimas, superação, aprendizagem e desenvolvimento. Durante esta jornada, cresci não apenas como pesquisador, mas como ser humano inconcluso, forjando-se ao superar os obstáculos e aprimorando-se através das relações estabelecidas ao longo da vida. As dificuldades que muitas vezes se apresentaram intransponíveis, ainda mais para um pesquisador trabalhador, foram vencidas com o apoio de muitos companheiros de caminhada, sem os quais este trajeto jamais seria percorrido. Por isso, meus sinceros agradecimentos a:

Minha esposa Loiane Novaes, por tamanha dedicação e companheirismo, por dedicar seu tempo e energia para proporcionar um ambiente tranquilo nas horas em que eu precisava estudar, por ler meus textos e contribuir com preciosas dicas, críticas e sugestões, pela parceria nas horas de dificuldade e pela paciência e ternura nos momentos de frustração.

Meus pais, Waldomiro Fonseca (*in memoriam*) e Tereza Novaes por acreditarem na educação, e terem dedicado as suas vidas para me dar muito mais do que tiveram e infinitamente mais do que eu merecia. Dona Tereza, uma professora primária, que aos 85 anos vê o seu primeiro filho – aquele que lhe deu mais trabalho na infância- receber o título de mestre.

A minha irmã Valderez Souza, por ser tão presente em minha vida desde a minha infância, por acreditar em mim em momentos que até eu duvidava que seria capaz, por sonhar comigo e me apoiar durante toda esta trajetória, suas contribuições foram essenciais para o aprimoramento da pesquisa.

A minha orientadora Camila Santana, por conduzir este trajeto de forma leve, democrática e humana, pela sensibilidade de reconhecer os limites de um pesquisador trabalhador e ao mesmo tempo conseguir extrair de mim o meu melhor, por acreditar em um projeto, mesmo tendo como orientando um neófito nos caminhos da pesquisa, por compartilhar seu conhecimento com tanta simplicidade. De forma alguma eu chegaria até aqui sem a sua ajuda.

Ao meu amigo Tiago Mota, por todo apoio durante o curso, pelas conversas, “causos” e gargalhadas compartilhadas na estrada entre Jequié e Catu, mas principalmente por ter dado vida ao documentário, jamais esquecerei que no meio de um turbilhão de atividades, você parou tudo e veio me ajudar na confecção do produto da pesquisa.

Se até pra sonhar tem entrave
A felicidade do branco é plena
A felicidade do preto é quase
(Emicida, 2019)

RESUMO

A Constituição Federal de 1988 estabelece como dever do Estado e direito de todo cidadão o acesso ao ensino gratuito e de qualidade, garantindo não apenas o ingresso, mas a permanência e o êxito durante o percurso formativo. Entretanto, o abandono escolar é uma realidade presente em todas as etapas da educação brasileira, o que transforma a evasão em um desafio a ser entendido e enfrentado. Na presente dissertação, trata-se de um estudo de caso que busca dar voz aos alunos e colher os seus pontos de vista sobre o fenômeno da evasão, a partir da seguinte problemática central: Na perspectiva do aluno do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos (Proeja) noturno do Centro Estadual de Educação Profissional (CEEP) Régis Pacheco, em Jequié/Ba, quais fatores colaboram para a evasão escolar? E do objetivo geral: Compreender os aspectos pessoais e contextuais de evasão de estudantes do Proeja noturno do CEEP Régis Pacheco em Jequié/Ba. Com o resultado da pesquisa, pretende-se fomentar o debate sobre a evasão entre a comunidade escolar, estabelecendo estratégias e reavaliando as ações até então empregadas pela escola. Trata-se de pesquisa com características qualitativas, realizada a partir de entrevistas semiestruturadas feitas com ex-alunos do Proeja do CEEP Régis Pacheco. Chegamos à conclusão central de que a evasão é um problema plural, heterogêneo e multifacetado. Além da dificuldade em conciliar trabalho e escola, também verificamos, como vetores do abandono escolar: a falta de apoio da família; a inexistência de estrutura socioeconômica; o elevado número de aulas vagas; a falta de conhecimentos prévios devido à precariedade da Educação Primária; salas desconfortáveis; e baixo número de aulas práticas. Esses vetores nos levaram a entender que as causas da evasão estão alicerçadas nas deficiências estruturais da sociedade, e são diariamente fomentadas por questões culturais do indivíduo e da própria escola, o que torna o problema ainda mais profundo e complexo.

Palavras-Chave: Evasão. Proeja. Ensino profissionalizante.

ABSTRACT

The Federal Constitution of 1988 establishes free and education of quality as an obligation of the State and a right of every citizen, guaranteeing not only admission, but permanence and success during the school life. However, school dropout is common in all stages of Brazilian education, what makes this phenomenon an object to be understood and faced. The present study has as objective listen to students and collect their points of view about dropout phenomenon, which is central problem of this paper; From the perspective of the students that study during the period that start at 7:00 pm. and finishes at 10:30 p.m. which is known as Proeja CEEP and takes place at Régis Pacheco school in Jequié- Ba, it is analyzed in this paper what factors contribute to school dropout And as a general objective: To understand the personal and contextual aspects of dropout of students from the night Proeja of CEEP Régis Pacheco in Jequié-Ba. With the result of the research, it is intended to promote the debate about the dropout with the school community, establishing strategies and reassessing the actions until They are used by the school. This is a research with qualitative characteristics, carried out from semi-structured interviews with former Proeja's students from CEEP Régis Pacheco school. We reach the central conclusion that dropout is a plural, heterogeneous and multifaceted problem. In addition to the difficulty in reconciling work and school, we also verified as vectors of school dropout: the lack of family support, the lack of a socioeconomic structure, the high number of classes that are canceled, the lack of prior knowledge due to a precarious primary education, uncomfortable classrooms and low number of practical lessons. These vectors led us to understand that the causes of dropout are based on the deficiencies of society which daily fostered by cultural issues present in the individual and in the school itself, making the problem even more complex.

Keywords: Dropout, Proeja, Vocational education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Relação matrícula/evasão no 1º semestre de 2019.....	19
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Categorias e subcategorias dos eixos norteadores da pesquisa.....	63
---	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Pesquisa nacional de amostra de domicílios contínua.....	35
Figura 2 – Território Médio Rio de Contas.....	53
Figura 3 – CEEP Régis Pacheco.....	54
Figura 4 – Pátio externo do refeitório.....	74
Figura 5 – Pátio de acesso aos pavilhões tradicionais.....	75
Figura 6 – Biblioteca.....	76
Figura 7 – Salas de aula.....	78
Figura 8 – Iluminação das salas.....	79
Figura 9 – Sistema de ventilação das salas.....	80
Figura 10 – Reflexões sobre o documentário	102
Figura 11 - Causas da evasão no CEEP Régis Pacheco	105

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATD – análise textual discursiva

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEEP – Centro Estadual de Educação Profissional

CEFETs – Centro Federal de Educação Tecnológica

CETEPs – Centros Educacionais de Educação Profissional

CLT – Consolidação das Leis do Trabalho

CONFINTEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos

DIREC – Diretoria Regional de Educação do Estado da Bahia

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EPI – Ensino Profissional Inovador

EPITI – Ensino Profissional Inovador de Tempo Integral

FNEP – Fundo Nacional do Ensino Primário

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

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

GESTAR – Programa Gestão da Aprendizagem Escolar

IBGE — Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IERP – Instituto Estadual Régis Pacheco

IFBA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia

IFEs – Instituições Federais de Ensino

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

NRE – Núcleo Regional de Educação.

PE – Produto Educacional

PPG – Programa de Pós-graduação

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

PROFEPT – Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

SUPROF – Superintendência da Educação Profissional

UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

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

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE JOVENS E ADULTOS: UM POUCO DE HISTÓRIA	24
2.1 OS PRIMÓRDIOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E O MODELO COM O QUAL SONHAMOS	24
2.2 PROEJA: UM RESGATE DOS QUE FICARAM PELO CAMINHO.....	34
2.3 EVASÃO E/OU ABANDONO ESCOLAR: A DIMENSÃO DO PROBLEMA	41
3 PERCURSO METODOLÓGICO.....	50
3.1 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA	50
3.2 LÓCUS DA PESQUISA	52
3.3 OS SUJEITOS.....	55
3.3.1 O fervoroso	55
3.3.2 A resiliente	56
3.3.3 A esgotada.....	56
3.3.4 A talentosa	57
3.3.5 A risonha.....	57
3.3.6 A benevolente	58
3.4 PERCORRENDO O TRAJETO	58
4 RESULTADOS.....	63
4.1 O <i>STATUS</i> SOCIAL E A EVASÃO	64
4.1.1. Perfil socioeconômico	64
4.1.2 Motivos para o ingresso no curso.....	67
4.1.3 Percepção sobre o curso e sobre o mundo do trabalho	71
4.2 O RÉGIS PACHECO E A EVASÃO	73
4.2.1 Estrutura física	73
4.2.2 Corpo docente	81
4.2.3 Sensibilidade (ou a falta dela) em relação à evasão	84
4.3 A INFLUÊNCIA DA BASE ACADÊMICA NA EVASÃO	87
4.3.1 Origem educacional	87
4.3.2 Relação do sujeito e da família com a educação.....	90
4.3.3 Perspectivas de futuro.....	92

4.4 O PRODUTO.....	95
4.4.1 A validação do produto.....	98
4.4.2 Resultados da validação	100
4.4.3 Conclusão	103
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
REFERÊNCIAS.....	108
APÊNDICES	113
ANEXO.....	121
Documentário.....	121

1 INTRODUÇÃO

O século XX é caracterizado pela construção e o desenvolvimento de políticas públicas destinadas à democratização do acesso à educação básica no Brasil. Consoante a isto, muito se tem discutido sobre a forma de melhor preparar os jovens para a vida adulta e, conseqüentemente, para ingressarem no mundo do trabalho. Autores como Ciavatta (2014), Frigotto (2007), Ramos (2014) e Moura (2013) apresentam a educação integrada, politécnica, de cunho omnilateral e holístico, como alternativa eficaz no processo de educação e qualificação profissional. Para eles, é necessário um modelo educacional para além do pedagógico, capaz de proporcionar o desenvolvimento completo do homem, preocupando-se com o intelecto, as emoções e as relações interpessoais.

A educação integrada, ou politécnica, apesar de tecer críticas à profissionalização compulsória protagonizada pela lei 5.692/1971 e à alienação provocada pelo trabalho no modo de produção capitalista, enxerga a sua importância como princípio educativo. Aqui, o conceito de trabalho deixa de ser capitalista, remunerado e alienante – e de ser sinônimo de emprego – e passa a ser visto como toda ação humana sobre a natureza feita de maneira consciente, expandindo seu conhecimento, construindo laços sociais, humanizando o homem (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005). O presente estudo coaduna com a ampla perspectiva dos autores supracitados em relação ao conceito de trabalho, e será desenvolvido a partir desse entendimento.

A necessidade da educação integrada, no Brasil, é percebida também pelo fato de grande parte dos jovens precisarem trabalhar antes dos 18 anos (MOURA, 2013). Outro agravante diz respeito à tecnologia, que avançou consideravelmente, exigindo novas habilidades aos postulantes às vagas de emprego. Esses jovens e adultos, que depositam na escola a esperança de conseguirem, além do diploma, a qualificação profissional exigida pelo mundo do trabalho e o direito de serem reconhecidos como cidadãos (ARROYO, 2017), carecem de um modelo de educação revolucionário, capaz de preparar intelectualmente as massas, da mesma forma que capacita as elites. Portanto, o modelo de Ensino Profissionalizante na modalidade integrada faria a transição entre a educação atual e um modelo educacional holístico, politécnico, capaz de construir uma sociedade mais justa e humana (CIAVATTA, 2014).

Em 2018, a Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) divulgou que, no Brasil, havia 11 milhões de analfabetos, entre a população com mais de 15 anos, ou seja, 6,8% da população brasileira, por algum motivo, não permaneceu – ou sequer entrou – na

escola. Ainda afirma que 51,2% da população com mais de 25 anos não terminou o Ensino Médio, e, desse total, 71,7% são pretos ou pardos (IBGE, 2018). Esses números desnudam e evidenciam não apenas o sistema educacional, mas a sociedade brasileira segregadora e excludente, na qual os direitos garantidos na CF são privilégios de alguns, e a desigualdade atinge sem clemência pretos, pobres e periféricos.

A interrupção do processo formativo escolar é uma realidade, na educação brasileira. Jovens e adultos, em sua maioria vivendo em situação de vulnerabilidade, enfrentam diariamente o desafio de permanecer na escola. O termo evasão significa abandonar, desistir de algo (FERREIRA, 2010), mas, quando usamos a palavra no âmbito do processo de ensino e aprendizagem, evasão ganha o significado de interromper o processo educativo, e essa interrupção é provocada por multifatores: afinal, a evasão é um acontecimento complexo, e suas causas estão ligadas a problemas familiares, sociais, econômicos dentre outros. Estudar a evasão é criar a possibilidade de construir pontes para o seu enfrentamento (DORE; LUSCHER, 2011a).

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos (Proeja) nasceu com o objetivo de proporcionar aos jovens e adultos que não concluíram a sua formação educacional no tempo considerado ideal, a possibilidade de recuperarem o “tempo perdido”, cursando simultaneamente o ensino normal e o profissional, preparando-o para o mundo do trabalho. Trata-se de um programa arrojado de reparação social, baseado em uma política educacional que pretende devolver ao cidadão um direito que lhe foi negado, combatendo a desigualdade na sua gênese (BRASIL, 2006).

A ideia de se construir uma educação preocupada em reparar injustiças sociais por meio da formação integrada me fascinou desde o primeiro contato que tive com o Proeja no Centro Estadual de Educação Profissional em Gestão e Tecnologia da Informação Régis Pacheco (CEEP Régis Pacheco). Lidar com jovens e adultos trabalhadores, exaustos por suas jornadas de trabalho, excluídos de direitos sociais, me fez questionar os motivos que os conduziam de volta à escola (ARROYO, 2017).

Entretanto, mais angustiante ainda era testemunhar que a maioria desses jovens adultos, pressionados por fatores diversos, acabavam interrompendo o processo. É comum detectarmos turmas que começam com 30 alunos chegarem ao fim do processo de cinco semestres com apenas seis formandos, acumulando significativos prejuízos pessoais e educacionais aos desistentes, bem como retrocessos ao Estado, que, além de perder investimentos, não consegue avançar nos indicadores sociais.

Conforme o Censo Escolar de 2018, mais de 35 mil alunos foram matriculados em cursos de educação profissional na modalidade EJA da rede estadual. Em Jequié/BA, de acordo com a Sinopse Estatística da Educação Básica de 2018, mais de 3 mil alunos ingressaram em cursos de Proeja (INEP, 2019). No CEEP Régis Pacheco, apenas no primeiro semestre de 2019, 264 novos alunos foram matriculados em cursos profissionalizantes nas formas subsequente e EJA, dentre eles, 190, no turno noturno, consoante com os dados fornecidos pela direção do Centro. Diante desses dados, observa-se a existência de elevada demanda pelo Ensino Médio profissionalizante registrada no CEEP Régis Pacheco, assim como em todo o estado da Bahia. Entretanto, diretamente proporcional à procura, está o abandono.

Segundo dados oferecidos pelo governo do estado, através da Secretaria de Educação e Cultura, no relatório Educação em Números, na última década, a evasão no estado oscilou entre 7,5% e 19,9%, dependendo do ano de exercício (BAHIA, 2017). No primeiro semestre de 2019, do CEEP Régis Pacheco, dos 264 alunos matriculados em cursos de Educação Profissional, 58 evadiram-se, representando um percentual de 21,96%.

Os números são ainda mais alarmantes se consideradas as reprovações, que somam 54 alunos; adicionadas aos desistentes, chegaríamos à marca de 42,4% de matriculados que não conseguiram êxito ao fim do semestre. Se levarmos em consideração exclusivamente o turno noturno, os números são ainda mais preocupantes. Dos 190 matriculados, 50 abandonaram, representando 26,31%; esses, somados aos 33 reprovados, levariam à alarmante média de 43,68% de alunos que não obtiveram êxito no processo (Tabela 1).

Tabela 1 – Relação matrícula /evasão no 1º semestre de 2019

	Todos os Turnos	Apenas Noturno
Matrícula	264	190
Evasão	58 (21,96%)	50 (26,31%)
Reprovação	44 (16,6%)	33 (17,36%)
Total (Evasão + Reprovação)	102 (42,4%)	83 (43,68%)

Fonte: Elaborada pelo autor, com base nos dados fornecidos pelo CEEP Régis Pacheco.

A evasão é fruto de um conjunto de problemas cumulativos, de ordens pessoal, social e institucional, que atuam como agentes desestimuladores, originando a desistência. Acarreta consequências para a sociedade como um todo, como: aumento da criminalidade, violência, baixa escolaridade e desperdício de recursos públicos (DORE; LUSHER, 2011a).

A evasão, portanto, não é causa, mas consequência. É o produto final de um processo que brota no indivíduo, é alimentado, ignorado e, na maioria dos casos, não é percebido pelas instituições. Basta perceber os alunos que concluem o processo, fazem estágio, recebem diploma, mas sem identificação com o curso, com aproveitamento pífio e sem interesse algum pela área de formação (PELLISSARI, 2012).

É pertinente averiguar os fatores que conduzem à evasão, nos cursos do Proeja, no turno noturno do CEEP Régis Pacheco. Minimizar esse quadro significa contribuir com a sociedade; o aluno gradua-se e melhora a autoestima; os profissionais em educação se motivam, vendo o resultado do seu trabalho; e o Estado ganha, tendo retorno do bom investimento de recursos públicos.

Compreender a evasão no CEEP Régis Pacheco consiste em estreitar as relações entre a escola e a comunidade escolar; oferecendo um serviço mais específico e útil; despertando e promovendo o debate; planejando políticas educacionais de enfrentamento; oferecendo uma educação melhor e mais efetiva; religando a necessidade da construção conjunta entre educação-trabalho; desenvolvendo o educando em todas as áreas; potencializando-o para ser um profissional talentoso e, principalmente, um ser humano realizado.

O desejo de desenvolver este estudo despontou da inquietude gerada na minha prática docente; a partir daí, comecei a refletir sobre as razões por trás do processo da evasão na unidade escolar Régis Pacheco; questionar o motivo da chegada do aluno ao Centro de Educação e as motivações pela interrupção do seu processo formativo. Essas inquietações me levaram a pesquisar mais sobre o tema e, conseqüentemente, passaram a nortear esta pesquisa.

Assim planejado, nos apoiamos em autores que pudessem oferecer subsídios sobre Educação Profissional, Proeja e evasão escolar, buscando fontes como Arroyo (2011; 2013; 2017); Ciavatta (2014); Dore; Luscher (2011A; 2011B); Frigotto (2007); Moura (2013); Ramos (2014); Saviani (1996; 2003), com o intuito de obter o embasamento teórico que dialogasse com a realidade da minha experiência prática. Assim, conhecer os fundamentos da educação integrada, sua proposta revolucionária, bem como as suas deficiências, ajudou a compreender o objeto desta pesquisa, fornecendo elementos para entender a evasão escolar no CEEP Régis Pacheco.

Nossas leituras permitiram perceber que existe uma quantidade significativa de escritos sobre a evasão escolar, mas poucos estudos dão lugar de fala aos alunos evadidos. A evasão não é um fenômeno educacional isolado, mas está entrelaçada com questões sociais, políticas, familiares e institucionais (DORE; LUSCHER, 2011; ARROYO, 2017), e ninguém melhor do que o aluno vítima da evasão para nos situar nesse fenômeno. A intenção, portanto, com esta pesquisa, foi ouvir o outro lado da história, compreender a evasão pela perspectiva discente, e sob esse prisma construímos o problema da pesquisa: Na perspectiva do aluno do Proeja noturno do CEEP Régis Pacheco, em Jequié/Ba, quais fatores colaboram para a evasão escolar?

Para auxiliar nessa empreitada e direcionar os caminhos a percorrer, estabelecemos algumas perguntas norteadoras e produzidas a partir das leituras sobre o tema, articulado com a nossa percepção do problema.

- Estaria, o contexto socioeconômico dos alunos, influenciando na sua decisão de permanecer ou não na escola?
- Será que os alunos matriculados possuem os prerequisites necessários para acompanhar o curso?
- A forma de ensino oferecida pelo CEEP Régis Pacheco tem sido atraente e motivadora?

É necessário responder a essas questões para clarear nosso entendimento sobre o problema levantado. Acreditamos também na possibilidade de essas respostas indicarem caminhos para o direcionamento de ações no enfrentamento à evasão.

A resposta ao problema da pesquisa nos conduz a percorrer caminhos que prevejam e se antecipem à evasão, propondo medidas e construindo ações que, além de enfrentá-la, sejam capazes de preveni-la. Para ajudar a responder à questão problema do estudo, esta pesquisa teve por base os objetivos a seguir explicitados.

OBJETIVO GERAL

Compreender os aspectos pessoais e contextuais de evasão de estudantes do Proeja noturno do CEEP Régis Pacheco em Jequié/Ba.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Conhecer o contexto socioeconômico dos alunos do Proeja noturno do CEEP Régis Pacheco, e sua possível influência na evasão escolar;

2. Investigar se existe conexão entre a evasão escolar e a qualidade da formação prática e teórica oferecida pelo CEEP Régis Pacheco;
3. Compreender a relação entre o histórico de formação acadêmica anterior e a evasão de alunos do Proeja no CEEP Régis Pacheco;
4. Construir um documentário sobre evasão escolar no CEEP Régis Pacheco, a partir das percepções obtidas durante o desenvolvimento da pesquisa.

Como citado, a pesquisa Proeja Noturno no CEEP Régis Pacheco em Jequié, Bahia: A Evasão na Perspectiva Discente, tem suas referências bibliográficas em diversos autores especialistas no assunto, bem como na consulta feita a trabalhos acadêmicos de outros autores sobre o tema. Mas, cabe aqui ressaltar, esta é a primeira vez que a evasão escolar será estudada no CEEP Régis Pacheco, concedendo a este trabalho a tarefa de desbravar o caminho e descrever o fenômeno. Trata-se, portanto, de uma pesquisa exploratória e, ao mesmo tempo, descritiva, pois apresenta conhecimentos primários sobre a evasão no CEEP Régis Pacheco e procura descrevê-la sob a perspectiva do aluno (GIL, 2008; GONÇALVES, 2001).

A pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, com abordagem qualitativa, voltada a responder à questão problema, com base nas narrativas dos alunos e suas histórias de vida. Para isso, utilizamos como instrumento a entrevista, e devido às restrições impostas pelo controle da pandemia do Covid, todas foram realizadas remotamente. Para tratamento dos dados, empregamos a Análise Textual Discursiva (ATD), por ser um método pertinente às pesquisas qualitativas e permitir um mergulho nas falas dos participantes, proporcionando a análise tanto do discurso, quanto do conteúdo, possibilitando a observação para além das linhas transcritas.

O presente estudo está organizado em cinco capítulos, distribuídos da seguinte forma:

O primeiro capítulo traz a introdução da pesquisa; nele estão descritas as angústias e os questionamentos que nos levaram ao desejo de conhecer mais profundamente o tema. Aqui também é apresentado o problema de pesquisa; as questões norteadoras; e os objetivos que nos guiaram durante o processo. Para além disso, fizemos breve descrição da metodologia utilizada; identificamos o local da pesquisa; e destacamos a importância de trazer, para o centro do debate sobre evasão escolar, a percepção do aluno evadido do CEEP Régis Pacheco.

No segundo capítulo, é ressaltada a história da Educação Profissional desde seus primeiros passos, com a chegada da Corte Portuguesa ao Rio de Janeiro, até as discussões mais

recentes, realizadas por autores como Frigotto (2007); Ciavatta (2014); Moura (2013); Ramos (2014); Saviani (2003), sobre a pertinência desse modelo de educação para atingir um nível de excelência na formação dos nossos jovens. Nesse capítulo, também consta uma discussão teórica sobre as categorias Proeja e evasão; e uma explanação sobre a importância do Proeja, como ferramenta de reparação e reinserção social, principalmente nas camadas mais vulneráveis, e, por fim, discute-se o conceito de evasão e suas múltiplas nuances, demonstrando o impacto desse fenômeno na educação brasileira, e, conseqüentemente, em toda as demais esferas da sociedade.

O terceiro capítulo trata do percurso metodológico, com detalhamento do caminho percorrido para responder à questão da pesquisa; apresentação dos instrumentos utilizados na coleta de dados; a forma como os dados foram tratados; e porque o estudo é classificado como exploratório/descritivo. Além disso, situamos o leitor sobre o local da pesquisa e apresentamos os sujeitos participantes. Esse primeiro contato do leitor com os sujeitos da pesquisa se dá através de uma descrição sucinta das suas histórias de vida, pois entendemos que, por se tratar de uma pesquisa de abordagem qualitativa, construída a partir das percepções do aluno, é importante para o leitor entender o contexto onde os participantes estão inseridos.

No quarto capítulo, apontam-se os resultados coletados através das entrevistas com os alunos participantes, relacionando com a literatura consultada na construção da discussão teórica. Estabelecemos o diálogo entre as percepções dos alunos evadidos e as teorias dos autores consultados para a execução deste trabalho; esse movimento conduziu a construção das respostas às questões norteadoras desta pesquisa. Além dos motivos antecipadamente apontados como possíveis causadores da evasão, surgiram outras questões que influenciaram os participantes a interromperem o processo formativo. Esses fatores também foram analisados e discutidos, mesmo entendendo que, no caso específico desta pesquisa, podem ser considerados de menor índice de influência na evasão.

O quinto capítulo contém as considerações finais; a resolução do problema de pesquisa indicando os fatores preponderantemente responsáveis pela evasão no CEEP Régis Pacheco, como também as respostas às questões norteadoras anteriormente apresentadas. Tudo isso sob a perspectiva do aluno quanto à influência das questões econômicas, acadêmicas e institucionais na sua decisão de abandonar o curso. Por fim, apresentamos nossas contribuições para o combate da evasão escolar no CEEP Régis Pacheco.

2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE JOVENS E ADULTOS: UM POUCO DE HISTÓRIA

Neste capítulo, o objetivo é situar a pesquisa no tempo histórico, oferecendo ao leitor um indicativo de como os conceitos contidos neste trabalho são abordados. Para isso, discorreremos sobre a história da educação profissional no Brasil, sua importância e as tentativas de distorção que sofreu durante o percurso. Além disso, trazemos um breve histórico sobre a Educação Profissional de jovens e adultos e a sua importância. Por fim, trabalhamos o conceito, as causas e consequências da evasão, e/ou abandono, relativos ao Proeja.

2.1 OS PRIMÓRDIOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E O MODELO COM O QUAL SONHAMOS

A Educação Profissional foi instituída a partir da necessidade de ensinar a alguém um ofício, uma profissão. Prática muito comum na baixa Idade Média, a princípio exercida por um mestre artesão, que determinava um valor, a ser pago por seu discípulo, para adquirir os conhecimentos em determinado ofício. Mais tarde, ainda na Idade Média, as corporações de ofício, espécie de associações de artesãos, passaram a monopolizar o ensino das profissões, reservando esse direito à hereditariedade, além de determinar o preço e estabelecer padrões de qualidade para os produtos (BOULOS, 2011).

No que diz respeito ao Brasil, antes mesmo da chegada dos portugueses, os indígenas já adotavam um tipo de educação profissionalizante, pois os mais velhos ensinavam aos mais jovens as atividades diárias essenciais à sobrevivência. As primeiras formas de educação profissionalizante, ainda que de maneira informal e desregulamentada, aconteceram durante o período colonial.

A necessidade de mão de obra abundante para “civilizar” o novo mundo fez com que Portugal optasse pela escravidão negra. Além de trabalhar na lavoura, os escravos eram adestrados em diversas funções, como marceneiros, pedreiros, ferreiros etc., qualificando-os e especializando-os para cumprir o desejo colonizador da metrópole (BOULOS, 2011).

A chegada da Corte, em 1808, acarreta profundas transformações na colônia, dentre elas, a abertura dos portos, inserindo o Brasil no mercado comercial mundial e o estabelecimento de manufaturas. Em 1809, o então príncipe regente D. João VI cria o Colégio

das Fábricas, considerado o embrião do Ensino Profissionalizante no Brasil, voltado a amparar alguns artistas e artesãos vindos de Portugal até sua recolocação profissional na iniciativa privada. As décadas seguintes marcam a fundação de diversas instituições profissionalizantes, de cunho benevolente, para atender aos órfãos e desvalidos. Consonante a isso, a Educação Profissional do Brasil surge de braços dados com o assistencialismo, tentando amparar os desfavorecidos e evitar que praticassem contravenções (RAMOS, 2014).

No início da República, mais precisamente no governo de Nilo Peçanha, foram criadas as Escolas de Aprendizes e Artífices, direcionadas à população carente, não mais com finalidade assistencialista, porém para qualificar a mão de obra. A partir da iniciativa do Estado, associações de artesãos promoveram o ensino de ofícios, atividade intimamente relacionada com a Educação Profissional (RAMOS, 2014).

Durante a Era Vargas, a educação brasileira é reorganizada. Foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, e, em 1931, o ministro Francisco Campos empreende uma reforma que leva o seu nome, criando o Conselho Nacional de Educação, reformulando os Ensinos secundário e superior. Mas, apesar de regulamentado, o Ensino Profissionalizante permanece desarticulado do ensino regular. O primeiro tinha o objetivo de formar mão de obra abundante para a indústria; o segundo preparava para a universidade, levando para o campo da educação as diferenças já existentes na sociedade.

Para Frigotto (2007), no campo educacional, podemos compreender o embate de forças que acontece em âmbito político-econômico na sociedade geral. Saviani (2003), relembra a existência de uma educação para o trabalho manual e outra para o trabalho intelectual, reiterando a necessidade de se superar esse dualismo. Essas diretrizes são reforçadas durante o Estado Novo, peculiarizando a educação, no governo Vargas.

Durante o Estado Novo, na gestão do Ministro Gustavo Capanema, acentuava a velha tradição do ensino secundário acadêmico, propedêutico e aristocrático. Predominava a função propedêutica voltada para o ensino superior, sob a égide de uma Constituição (1937) que fortaleceu o ensino privado. Juntamente com esta, o conjunto de leis orgânicas que regulamentou o ensino profissional nos diversos ramos da economia, bem como o ensino normal, significou um importante marco na política educacional do Estado Novo. Entretanto, se havia organicidade no âmbito de cada um desses segmentos, a relação entre eles ainda não existia, mantendo-se duas estruturas educacionais paralelas e independentes. (MOURA, 2013, p. 26).

O surto industrial observado durante o governo de Juscelino Kubitschek traz consigo a necessidade de acelerar e aumentar a preparação de mão de obra para a indústria. Nesse contexto, são criadas as Escolas Técnicas Federais, deixando com o estado parte do ônus de formar operários para a iniciativa privada. A busca por fornecer farta mão de obra qualificada

ao mercado distorce o verdadeiro sentido da Educação Profissional (BASTOS, 2013). Introduzir o trabalho na educação como princípio educativo, e questionar a formação prática compulsória dissociada da teoria, é pensar em uma educação profissionalizante, holística e politécnica.

O trabalho é inerente ao homem. Através do trabalho é que construímos nossa história, modificamos a natureza, deixamos nosso legado. Entender o trabalho como princípio educativo, é enxergá-lo para além de uma atividade remunerada, é sair do senso comum de que o trabalho dignifica o homem; é perceber que trabalho e conhecimento não se dissociam; é compreender o “trabalho” capitalista não como natural, mas produzido pelo próprio homem. Trabalho é conhecimento e conhecimento é trabalho (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005)

Nas décadas de 1950 e 1960, a demanda pela Educação Secundária aumenta, e o espírito privatista da Educação brasileira consolida-se através de um projeto apresentado por Carlos Lacerda, em 1958, como alternativa ao anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em pauta desde 1948. O alto custo da Educação privada impossibilitava o acesso da maioria da população às salas de aula, gerando pressões sobre a União e os Estados (RAMOS, 2014). Em consequência, na década seguinte, as escolas públicas de Ensino Secundário foram popularizadas e a promulgação da Lei 4.024/1961, deu *status* de Ensino Médio aos cursos profissionalizantes, permitindo o acesso à universidade aos concluintes de cursos técnicos.

A equivalência do Ensino Profissionalizante ao Médio acontece durante o surto desenvolvimentista do final dos anos 1950, ocasião em que se discutia um modelo de ensino que atendesse às necessidades no mercado em crescimento. Por outro lado, a Lei 4.024/1961 torna o Ensino Profissionalizante e propedêutico mais homogêneo, diminuindo a distância, e universalizando o ensino técnico (RAMOS, 2005).

Nos anos 1970, durante a ditadura militar, com a aprovação da Lei 5.692/1971, o princípio da Educação Profissional foi definitivamente corrompido. Essa lei torna todo o Ensino Médio brasileiro obrigatoriamente profissionalizante, como afirma Ramos (2014, p. 30):

Nesse contexto, o ponto de maior impacto no ensino secundário foi a reforma de 1971. A Lei n. 5.692, de 11 de agosto desse ano, colocou como compulsória a profissionalização em todo o ensino de 2º grau. Essas medidas foram significativas da prática economicista no plano político que, concebendo um vínculo linear entre educação e produção capitalista, buscou adequá-la ao tipo de opção feita por um capitalismo associado ao grande capital.

O milagre econômico alavancou o Brasil a índices de crescimento inacreditáveis, mas, ao mesmo tempo, aumentou a concentração de renda e aguçou a desigualdade social, refletindo no processo formativo educacional. As reformas propostas na Lei 5.692/1971 estabelecem um estreito vínculo entre a Educação secundária, praticada no Brasil, e o modo de produção capitalista; a partir dela, a profissionalização ocorreria de forma compulsória, e todo o ensino secundário¹ seria, imprescindivelmente, técnico, atendendo aos interesses do capital internacional e seus sócios menores, ligados ao capital nacional.

Simultaneamente, diminuem as disciplinas da base comum, dificultando o acesso dos alunos de cursos técnicos às universidades (RAMOS, 2013). O modelo de Educação profissionalizante construído na década de 1970 é excludente, segregador e elitista; destoa da politécnica; e vai na contramão do modelo em que acreditamos. Em outro viés, mais inclusivo e agregador, o ensino integrado busca educar com o trabalho e não para o trabalho.

O crescimento econômico industrial vivido durante os anos de chumbo, reforça a ideia da necessidade de formar para o trabalho. O desenvolvimento industrial acelerado fazia necessária a produção de trabalhadores capacitados, no mesmo ritmo. Podemos sugerir que a formação dos estudantes brasileiros, durante a ditadura, acontecia a partir de três vertentes: formação em larga escala de operários para executarem atividades simples; operários de nível técnico, em menor número, para serem prepostos nas indústrias; e o ensino "científico" responsável por preparar os membros da elite para cursarem as universidades (RAMOS, 2013).

A área da Educação sempre foi um território de disputas, e o projeto pedagógico reflete os interesses políticos e as pressões sociais sofridas pelas camadas dirigentes. As aspirações de ascensão social da classe média forçaram a flexibilização da profissionalização compulsória. Além disso, fatores como a queda na qualidade dos profissionais técnicos formados; a desvalorização da profissão de técnico, causada pela elevada oferta de profissionais; e a falta de afinidade de parte dos educandos submetidos a determinados cursos, contribuíram para uma ressignificação da política educacional (RAMOS, 2013).

A Lei 7.044/1982 extingue a profissionalização compulsória e, ao substituir o termo "preparação" para o trabalho, por "qualificação", abre um leque de possibilidades de interpretações, que iam desde o ensino tecnicista até o propedêutico (DEBIASIO, 2010). A ressignificação do ensino profissional universal compulsório infere a formação geral como suporte básico para a formação profissional. A obrigatoriedade do ensino técnico em nível

¹ O Ensino Secundário foi reformulado pelo ministro Francisco Campos, e equivale ao hoje denominado Ensino Médio.

médio vai se perdendo e, nos anos seguintes, consolida-se a ideia da formação geral, preparando o aluno para ingressar na universidade (RAMOS, 2013).

Neste espaço as Escolas Tecnológicas (ETs) federais consolidam-se como referência de Ensino Técnico Profissionalizante em nível médio. Os anos finais da década de 1980 recolocam o Brasil nos trilhos do processo democrático; paralelamente, acontece a proliferação das escolas técnicas. A Constituição de 1988 estabelece as bases da Educação do Brasil redemocratizado. Uma Educação universal, gratuita, voltada ao pleno desenvolvimento do indivíduo e sua qualificação para o trabalho.

Ao lado da sociedade civil, os intelectuais progressistas em Educação fomentaram um debate sobre a proposta que estava sendo construída no país. A expectativa era que fosse uma alternativa emancipadora, capaz de recuperar a relação entre conhecimento e prática, dando ao aluno o domínio dos fundamentos das técnicas de produção, e não apenas adestrando para o trabalho (RAMOS, 2013). Essa disputa intensificou-se em torno do projeto de construção da nova LDB, a Lei 9.394/1996, que se torna um marco decisivo no estabelecimento do modelo educacional dos anos pós-ditadura.

O anseio por uma educação baseada na politecnia, sem a dicotomia entre Educação Básica e Técnica, com foco no desenvolvimento do ser humano, foi interrompido pela aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996. Era o início de um projeto de fragmentação e regulamentação do ensino. A Lei 9.394/1996, abre espaço para a reforma realizada por Fernando Henrique Cardoso (FHC), através do Decreto 2.208/1997, deixando claro que o estabelecimento da Educação Profissional, no Brasil, sempre esteve ligada aos interesses do mercado. Uma proposta emancipadora não fazia parte dos planos das elites dirigentes (RAMOS, 2013).

O Decreto-Lei 8.948/1994 transforma os antigos ETs em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets). E o Decreto 2.208/1997 mantém o Ensino Médio e o Profissional separados, permanecendo o estigma do Ensino Médio teórico e preparativo e do Ensino Profissional específico, formador de mão de obra (DEBIASIO, 2010).

Reafirmando sua tendência neoliberal, o governo FHC reitera críticas à Educação Profissional, apontada como de elevado custo e elitista. Para os pensadores da Educação, no governo FHC, os alunos de cursos técnicos poderiam perfeitamente pleitear uma vaga na universidade, enquanto o governo se preocuparia em direcionar investimentos à formação

profissionalizante básica, que requer pouca escolaridade, privilegiando o sistema “S”². Ao mesmo tempo, as escolas técnicas deixam de oferecer o Ensino Médio Profissionalizante e aumentam a oferta para cursos técnicos concomitantes ou sequenciais (RAMOS, 2013).

A eleição de Lula, em 2003, traz novamente, à pauta, o debate sobre uma Educação que articule o trabalho como princípio educativo, assim, o Ensino Médio e o Profissionalizante deveriam ser articulados, priorizando a politecnia, desenvolvendo uma educação universal e unitária, capaz de romper com os paradigmas da Educação mercantilizada (DEBIASIO, 2010).

Com o Decreto 5.154/2004, o Ensino Técnico é integrado ao Ensino Médio, sinalizando um importante passo para o Ensino Profissional. Entretanto, por se tratar de um governo progressista, esperava-se mais, do governo Lula, como, por exemplo, uma reforma profunda na LDBEN, o que não aconteceu. Por outro lado, foram estabelecidas responsabilidades sobre o financiamento da Educação Profissional, e sugerida a criação de um fundo com essa finalidade, além de promover importantes debates acerca do Ensino Médio e suas complexidades.

No Seminário Nacional Ensino Médio: Construção Política e no Seminário Nacional de Educação Profissional – Concepções, Experiências, Problemas e Propostas, ambos realizados em 2003, foi discutida a formação de um cidadão autônomo, protagonista da sua história, tecnicamente capaz de responder às demandas da era digital. Esse debate foi realizado entre o Governo Federal, as secretarias estaduais e pesquisadores em Educação (RAMOS, 2013).

As ações do Governo Lula, no âmbito do Ensino Profissional, repercutiram também no Estado da Bahia. Impulsionado pelas deliberações federais, em 2006, o Ensino Profissional é retomado e ganha nova ênfase. E para descolar esse tipo de ensino do modelo tecnicista, que apenas reproduzia mão de obra, no ano seguinte, foi criada a Superintendência da Educação Profissional (Suprof). Ligada diretamente a Secretaria de Educação e Cultura (SEC), mantinha a função de gerenciar o Ensino Profissional, com o propósito de expandi-lo em quantidade de vagas e qualidade no ensino (GÓES; DUARTE, 2013).

A partir daí, importantes passos foram dados na consolidação do Ensino Profissionalizante, na Bahia. O currículo foi redesenhado, respeitando as disciplinas da base comum (como determina a LDBEN), e foram acrescentadas disciplinas técnicas gerais e técnicas específicas. O Estado da Bahia foi dividido em 27 territórios de identidade e a Suprof, através

² Grupo de instituições que prestam serviços voltados ao treinamento e à educação profissional. Essas instituições não possuem vínculos com o governo, entretanto, recebem verbas federais.

de uma política pública de Estado, passou a implementar o Ensino Profissional de maneira progressiva, aumentando em 1.400% o número de vagas em menos de uma década (GÓES; DUARTE, 2013).

O próximo passo, apoiado nos territórios de identidade, foi transformar escolas técnicas e unidades escolares, além das escolas agrícolas, que haviam sido referência no passado e agora estavam abandonadas, em Centros Educacionais de Educação Profissional (Ceteps) e Centros Estaduais de Educação Profissional (CEEPs). Oferecendo o Ensino Profissionalizante em várias modalidades, absorvendo a crescente demanda por esse tipo de ensino (GÓES; DUARTE, 2013).

Assim, o fortalecimento dos CEEPs, na Bahia, ocorre paralelamente à integração dos Ensinos Normal e Técnico, promovida pela Lei 5154/2004. Nesse ínterim, o Instituto Estadual Régis Pacheco, até então um colégio dedicado à Educação propedêutica, foi transformado em CEEP, tornando-se referência no Território Médio Rio de Contas, tema que abordaremos melhor no lócus da pesquisa.

Mesmo com a integração dos Cursos Técnico e Normal, o nosso ensino continua caminhando separado, longe de ser uma educação politécnica, omnilateral. A Educação Profissional tem o objetivo não apenas de ensinar uma profissão ao educando, mas efetuar o ensino mediante o binômio Educação e prática, desenvolvendo todo o seu potencial. Para Ciavatta (2014), desenvolver a Educação articulada ao trabalho é pensar em uma Educação que emancipa e liberta o homem, uma vez que o trabalho alienado reduz o sujeito a um fator econômico, impedindo-o de realizar-se como ser humano (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Para Ramos (2013), uma Educação tecnológica só é obtida a partir da formação integral do homem, superando a ideia histórica da divisão social do trabalho entre executar e pensar. Só conseguiremos isso, quando enxergarmos o homem como ser histórico e social, integrando todas as dimensões da sua vida no processo educativo.

O ensino técnico não trata de ensinar uma profissão tendo como pano de fundo disciplinas da base comum; trata-se de construir uma Educação em que prática e teoria sejam uma coisa só. Como elucida Moura (2013, p. 707), “parte-se do pressuposto de que o objetivo a ser alcançado, na perspectiva de uma sociedade justa, é a formação omnilateral, integral ou politécnica de todos, de forma pública e igualitária e sob a responsabilidade do estado”.

Desta forma, seria proporcionada a unificação entre a Educação e a produção material, unindo o conhecimento prático e teórico, dando a ele lógica, ensinando o aluno a produzir, mas,

acima de tudo, permitindo a compreensão do funcionamento do processo produtivo, estabelecendo o trabalho como princípio educativo, para que se desenvolva uma formação plena, e o educando seja capaz de enxergar e compreender todo o processo (CIAVATTA, 2013).

Nessa direção, a escola não formaria técnicos especializados em determinada área de atuação, mas politécnicos (RAMOS, 2013). Este trabalho compartilha com o conceito de politecnia apresentado por Saviani (2003), isto é, trata da apropriação de diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno. Busca-se, assim, romper com a oposição entre Educação básica e técnica, construindo uma nova perspectiva, a formação humana integral, potencializando a Cultura, Ciência, Tecnologia e o Humanismo.

O déficit escolar nas escolas de ensino básico e profissional é parte de um processo iniciado na colonização, que estabelece uma educação restrita, seletiva e excludente, preparando uma elite para assumir os cargos de liderança e, aos demais, bastando uma Educação “que adestra as mãos e aguça os olhos” (FRIGOTTO, 2007, p.1.131).

Projeto da classe burguesa brasileira não necessita da universalização da escola básica e reproduz, por diferentes mecanismos, a escola dual e uma educação profissional e tecnológica restrita (que adestra as mãos e aguça os olhos) para formar o “cidadão produtivo” submisso e adaptado às necessidades do capital e do mercado (grifos no original).

O modelo de Educação ocidental surge da necessidade de sistematizar o processo de ensino e aprendizagem; tem suas bases alicerçadas na Grécia e sustentadas no pensamento de Aristóteles e Platão; foi lá que surgiu o primeiro modelo de escola. Já na Idade Média, com a ascensão do poder da Igreja Católica sobre a Cultura e Educação, a escola foi reestruturada, com isso, surgem as primeiras universidades e o saber torna-se intimamente ligado à religião.

O século XVIII é o berço da escola moderna, pensada pelos iluministas e popularizada pela Revolução Francesa, de caráter público, gratuito, universal e laico, com suas bases fincadas nos princípios da igualdade, liberdade e fraternidade. É a gênese de um modelo de Educação capitalista, que contribui, através da distribuição desigual dos saberes, com o estabelecimento de uma sociedade hierarquizada, excludente e desigual (FAVORETO, 2016).

Dentre outros fatores, Frigotto (2007) destaca como entraves para o desenvolvimento de uma Educação universal, gratuita e de qualidade, no Brasil, a colonização intelectual, pois, segundo ele, os que pensam nossa Educação são formados em universidades estrangeiras, trazendo consigo o ranço da dominação. O autor também destaca a desigualdade de forças entre capital e trabalho, tornando a nossa força de trabalho uma das mais exploradas do mundo.

Essa situação sofreu ênfase ainda maior, durante o período militar, quando a Educação brasileira passou a ser canalizada para fornecer mão de obra para o mercado. Como reitera Frigotto (2007, p.1.136): “A profissionalização compulsória do ensino médio e a formação técnico-profissional, por outro lado, efetivou-se dentro da perspectiva de adestrar para o mercado”.

Fugir disso é pensar em uma Educação eficiente, desenvolvendo o homem por completo. A educação profissional, de forma politécnica ou tecnológica, oferece ao indivíduo os fundamentos tecnológicos para a produção, a construção do pensamento crítico e cidadania. Representa o início da ruptura entre a Educação com bases tecnicistas até então oferecida, e a Educação politécnica omnilateral sonhada, integrando o Ensino Médio, possibilitando a articulação, por parte dos discentes, de Ciência, Cultura e trabalho, superando a visão academicista e adestradora (FRIGOTTO, 2007).

A Educação tem o intuito de instruir, motivar, qualificar e transformar, não apenas reproduzir conhecimento, formar mão de obra e manter funcionando a engrenagem do capitalismo (SAVIANI, 2003; FRIGOTTO, 2007). Existe, na escola brasileira, um dualismo estrutural, que replica as diferenças sociais, formando determinado grupo de pessoas para o trabalho manual e outros para o trabalho intelectual, repetindo na escola a segregação de classes que observamos na sociedade; uma classe detentora dos meios de produção, e outra destinada a vender sua mão de obra (CIAVATTA, 2014; FRIGOTTO, 2007).

Partindo desse princípio, as elites desfrutariam de uma Educação mais elaborada, com conteúdos classificados para desenvolver, em poucos privilegiados, um conhecimento mais amplo e a capacidade de assumir os postos de direção na sociedade. Enquanto isso, para a classe que vive do trabalho, seria destinada uma Educação simplista, com memorização e repetição de conteúdos, procurando apenas desenvolver mão de obra qualificada, barata e abundante, sem refinamento intelectual, e tão pouco sem compreender teoricamente a função que desempenhará nos postos de trabalho, bastando executá-la e desempenhá-la com rapidez e eficiência. Essa visão perpetua a desigualdade, legitimada na escola e refletida para a sociedade de modo geral (CIAVATTA, 2014; FRIGOTTO, 2007).

É consenso que precisamos de uma sociedade mais justa, com menos desigualdade social, e oportunidades iguais para todos, independentemente da classe. Essa sociedade almejada precisa ser construída, e a matéria-prima para isso é a Educação. Para Frigotto (2007), Ramos (2014), Ciavatta (2014) e Saviani (2003), a Educação profissional permitirá o

desenvolvimento mais completo do ser humano, e servirá como ponte entre a sociedade em que vivemos e a que sonhamos; entre o modelo educacional que temos e o que almejamos.

A tendência é anexar a Educação à escola, limitando-a ao âmbito do não trabalho, tornando-a um bem de consumo (SAVIANI, 1996). Dissociar Educação de trabalho é um erro, pois a Educação potencializa a produção. A politecnia, como princípio norteador da Educação, representa uma importante ruptura com o modelo atual; para isso, é preciso articular o presente com o futuro (SAVIANI, 2003).

A Educação precisa ser reinventada, no Brasil. O modelo vigente exauriu-se; é necessário que o homem do século XXI receba uma Educação que faça sentido para as atuais exigências do mundo do trabalho. Entretanto, é preciso partir de algum ponto; a Educação profissional, integrada, politécnica, ou tecnológica, oferece os requisitos básicos para essa transformação. Como afirma Saviani (2003, p.131): “Temos de, a partir das condições disponíveis, encontrar os caminhos para a superação dos limites do existente”.

O que se busca com a educação integral é a indissociabilidade da Educação geral e da profissional, em todos os níveis. Que a todo momento o sujeito esteja sendo profissionalizado; que o fazer e o saber fazer sejam fundidos; e se acabe com a ideia de trabalho manual e trabalho intelectual, formando trabalhadores cidadãos (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Ciavatta (2014) nos lembra que essa concepção de práticas educacionais não é nova, mas remonta a Educação socialista revolucionária, quando se sonhava com a disponibilização, para as massas, da mesma qualidade de Educação e conhecimento reservados para as elites dirigentes. O desafio consiste em pensar na Educação como instrumento de emancipação humana, dentro de um sistema opressor e perverso como o capitalismo. Para Moura (2013), no contexto dominante do capitalismo, a politecnia, ou integração da Educação intelectual, física, artística e profissional, é uma possibilidade de superar as injustiças do sistema, e promover a ascensão da classe trabalhadora.

Desde a abertura política, ocorrida na segunda metade da década de 1980, a Educação é assegurada pela Lei Maior como um direito de todos os brasileiros. Partindo da premissa de que a Educação é a espinha dorsal da sociedade, e que investir para obter uma Educação de qualidade implica melhores indicadores sociais, questionamos o modelo de Educação adotado no Brasil nas últimas décadas, sua eficiência e seus resultados. Para isso, é preciso desconstruir a ideia unitária entre Educação e escola.

O nosso modelo de escola tem problemas, e a Educação foi afetada, quando estabelecemos que o aprendizado acontece exclusivamente na escola. Superar esse conceito é

entender a Educação como inerente à própria história do homem, ou seja, antes de existir escola, já existia Educação. O saber é força produtiva e existe a tendência em torná-lo propriedade privada da burguesia. Apenas um modelo educacional unitário, omnilateral, consciente dos múltiplos universos de ensino, será capaz de desenvolver no homem todas as suas potencialidades, superando as desigualdades (SAVIANI, 1996).

Em um país de dimensões continentais como o Brasil, as condições disponíveis podem ser muito adversas. É difícil falar em Educação emancipadora em uma sociedade com carências mais urgentes, como alimentação, saneamento e saúde; na qual grande parte da população abandonou a escola, está atrasada em seu processo formativo, ou precisa trabalhar enquanto estuda (CIAVATTA, 2014).

Diante dessas e de outras situações, foi criado o Proeja, com o objetivo de oferecer a oportunidade de conclusão da Educação básica, juntamente com a formação profissional, àqueles que não tiveram acesso ao Ensino Médio na idade regular.

2.2 PROEJA: UM RESGATE DOS QUE FICARAM PELO CAMINHO

O acesso à Educação Básica, em consonância com a idade, não é o único problema da Educação brasileira. Evasão, analfabetismo, falta de investimentos, precariedade na formação dos professores, são alguns dos desafios que precisam ser vencidos. De acordo com o IBGE (2018), o Brasil possuía, no final da década passada, 11,3 milhões de analfabetos, e os maiores índices concentravam-se nas regiões mais carentes; o Nordeste liderava o cenário nacional, nesse quesito, conforme indica a Figura 1.

Figura 1 - Pesquisa nacional de amostra de domicílios contínua



Fonte: IBGE (2018).

A primeira Constituição brasileira, outorgada em 1824, pelo imperador D. Pedro I, atribuía ao império a função de oferecer a escolarização básica a todo cidadão; essa decisão inclui, conseqüentemente, os adultos. Entretanto, na prática, pouco ou quase nada foi realizado, pois o império delegou a função de oferecer o Ensino Primário as províncias e, essas, com pouca autonomia e poucos recursos, negligenciavam a constituinte, e a Educação, no Brasil independente, nasce como privilégio das elites (NASCIMENTO, 2009).

O ponto positivo é a solidificação do pensamento de uma Educação gratuita como responsabilidade do Governo. Fato evidenciado na Constituição Republicana de 1891, que torna a Educação um dever do Estado. A União divide a responsabilidade com Estados e Municípios, reservando sua maior atuação nos Ensinos Secundário e Superior, assegurando os privilégios educacionais da elite, e causando prejuízos à população carente, por não oferecer uma Educação eficaz. Ainda assim, esses avanços proporcionaram alguma diminuição no quesito iletramento, trazendo para 72% da população o cômputo de analfabetos nas primeiras três décadas da República, contra os 82% do período imperial anterior (NASCIMENTO, 2009).

A República promove a alfabetização como prerequisite eleitoral e a escolarização passa a ser um problema para a legitimação política dos coronéis³. Associado a isso, o País passa por transformações econômicas, pois o surto industrial, promovido pela indústria de

³ O coronelismo foi um fenômeno político ocorrido durante a República Oligárquica, durante o qual os latifundiários dominavam a cena política com o uso da força e do dinheiro. O assistencialismo à população carente, aliado ao medo à figura do coronel, estabeleceu o chamado voto de cabresto e os currais eleitorais.

substituição⁴ durante a I Guerra Mundial, acarreta a necessidade de mão de obra mais instruída (BOULOS, 2011).

Já na Era Vargas, a Constituição de 1934 refere-se à educação como direito de todos, e o estado é obrigado a oferecer gratuitamente o ensino dos anos iniciais, pela primeira vez estendido ao ensino de adultos, provavelmente pela inserção do Brasil na era industrial e, conseqüentemente, à necessidade de aprimorar mão de obra. Outro fator ligado à maior atenção ao ensino de adultos está relacionado à participação política, uma vez que apenas os alfabetizados poderiam usufruir do direito de voto (DEBIASIO, 2010).

O governo Vargas apresenta avanços na educação de jovens e adultos; além de essa modalidade aparecer como direito básico, na Lei Maior, foram destinados recursos financeiros para essa finalidade, através do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP). Além disso, foi elaborado o Plano Nacional de Educação, já versando sobre o Ensino Supletivo, visando a atender jovens e adultos fora da idade escolar. O referido plano teve a sua votação abortada, devido ao golpe de 1937 e o advento do Estado Novo (NASCIMENTO, 2009).

O desenvolvimento dos centros urbanos e a pressão das camadas populares, alinhados ao projeto de desenvolvimento econômico implantado no Brasil, constrangeram o Estado, nas décadas de 1940 e 1950, a ampliar a oferta educacional. Entretanto, a Educação segue descomprometida com o desenvolvimento das potencialidades do indivíduo e da formação de cidadãos críticos e autônomos e assentada no empenho de fornecer trabalhadores qual

Os anos seguintes são caracterizados por políticas nacionais e internacionais de alfabetização de adultos. Em 1958, foi realizado o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, evento decisivo na construção de uma nova maneira de pensar a alfabetização de adultos, destacando-se o “método Paulo Freire”, que revoluciona a alfabetização de adultos nos anos 1960 (NASCIMENTO, 2009). Em 1961, a LDBEN garante a conclusão em níveis ginásial (Fundamental) e colegial (Médio), através de exame supletivo; um marco na Educação de Jovens e Adultos.

Para Freire (1987), ao trabalhar com pessoas que, por algum motivo abandonaram as salas de aula, e retornam fora da idade regular, é necessário considerar os conhecimentos prévios, construindo um caminho de comunicação com os conteúdos, defendendo a ideia de

⁴ Com o acirramento da Primeira Guerra Mundial; a intensificação das batalhas marítimas; e o aumento da demanda interna europeia, o escoamento de produtos industrializados da Europa para outras partes do mundo ficou prejudicado. O Brasil, historicamente agroexportador e consumidor de produtos industrializados, precisou desenvolver seu parque industrial, a fim de compensar as importações que não chegavam. A essas indústrias, surgidas com a intenção de suprir a falta de produtos importados, dá-se o nome de indústria de substituição.

que o processo de ensino e aprendizagem não ocorria apenas na escola, mas nas diversas relações sociais.

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (FREIRE, 1987, p. 17).

Os anos de chumbo interromperam a revolução freiriana, atrelando o ensino mais uma vez às necessidades do capital. A Constituição de 1967 mantém a educação gratuita como um direito de todos e estabelece sua obrigatoriedade até os 14 anos. A alfabetização de Adultos foi delegada ao Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) e a produção em massa de operários qualificados, com dinheiro do Estado, para atender às necessidades da iniciativa privada, no contexto do milagre econômico, foi resolvida com a promulgação da Lei 5.692/1971, que torna compulsório o Ensino Profissionalizante em Nível Médio, e estabelece uma dinâmica entre a Educação e o modelo capitalista dependente desenvolvido no Brasil (RAMOS, 2014).

Por outro lado, a Lei 5.692/1971 cria o Ensino a Distância e regulamenta o Ensino Supletivo, flexibilizando o acesso a quem, por algum motivo, havia interrompido o processo formativo, e/ou tinha dificuldades para cursar o ensino regular, reforçando a ideia da Educação como um direito de todos (BRASIL, 1971).

O aumento dinâmico da preocupação em alfabetizar e escolarizar jovens e adultos atinge o clímax, na Carta Magna de 1988. No artigo 205, constam a gratuidade, obrigatoriedade e universalidade do ensino, no Brasil. Segundo o texto, o ato de educar vai além de transmitir conteúdos acadêmicos, transcendendo para a formação propedêutica, cidadã e profissional. “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” (BRASIL, 1988).

Já o artigo 208 da CF estende essas garantias para qualquer pessoa, inclusive as que não tiveram a oportunidade de usufruí-las na idade ideal: “Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;” (BRASIL, 1988).

Em 1996, a LDBEN, n. 9.394/1996, passa a regulamentar o ensino de jovens e adultos e é criada a Educação de Jovens e Adultos (EJA), um programa dedicado à educação de pessoas

fora da idade escolar; àqueles que, de alguma forma, foram preteridos pelo sistema; expulsos das escolas, seja pela distância, pela necessidade de trabalhar, pela fome ou ignorância. A nova LDBEN transforma a educação de jovens e adultos em uma modalidade da Educação Básica, reconhecendo-a como direito do cidadão.

Era o início do processo de inclusão dos esquecidos, em sua maioria, negros, pobres e moradores da periferia. A EJA foi criada com o intuito de amparar cidadãos excluídos, em grande parte alunos fora da sala de aula há alguns anos, que trabalham, ou estão à procura de emprego, e não possuem tempo disponível para estudar (BRASIL, 2006).

Realocar jovens e adultos no processo de ensino tem uma importância maior e mais significativa do que transmitir conhecimentos sistematizados. A Educação, no modelo EJA, significa Reparar um direito negado pelas estruturas econômica e social do país, e o direito à Educação de qualidade; Equalizar as distorções na sociedade, com a Educação, oferecendo a igualdade no acesso e continuidade da formação escolar; Qualificar ininterruptamente o indivíduo, proporcionando seu bom desempenho como cidadão, garantindo as condições para exercer a aprendizagem durante toda a vida (BRASIL, 2000)

A EJA possui como pilares educacionais norteadores: A *inclusão* daqueles que, de alguma forma, estão excluídos do sistema educacional; a *inserção* caracterizada pela continuação do primeiro pilar, ou seja, não basta reintroduzir o indivíduo na escola, é preciso garantir a sua permanência; aprendizado e a promoção ao final do processo; *universalização* do Ensino Médio, garantido com a extensão da modalidade para além do Fundamental; o *trabalho como princípio educativo*, desmistificando o caráter capitalista, assalariado, alienador, entendendo-o como condição humana de produção de cultura e conhecimento; a *pesquisa* como fundamento de produção de conhecimento; e o respeito às *individualidades*, observando sempre os saberes adquiridos de maneira informal. A valorização desses saberes facilita a inclusão e a aprendizagem (BRASIL, 2006).

A EJA vai além. Mais do que uma modalidade educacional, é um audacioso projeto de reparação social, que tem como base uma política pública de Educação, uma vez que as falhas atingem sem clemência os mais vulneráveis (BRASIL, 2006). Paulo Freire (1987) afirma que uma ordem social injusta gera miséria, mas o conhecimento e o reconhecimento liberta; daí a necessidade de se buscar a humanização.

A EJA trabalha com sujeitos marginalizados pelo sistema, cuja situação é potencializada pela cor da pele, etnia, situação econômica, idade etc. O seu público é formado por aqueles que a nossa sociedade excludente ignora: negros, ribeirinhos, quilombolas,

trabalhadores informais, camponeses, ambulantes, e que têm em comum os desfavorecimentos econômico, social e cultural (BRASIL, 2007).

A humanização desses sujeitos perpassa pela restituição de direitos negados, como a igualdade perante a lei, e a educação em todos os níveis, independentemente de classe ou faixa etária. Garantir a reinserção dos marginalizados pela escola ao processo de ensino e aprendizagem formal é impactar de forma positiva toda a sociedade.

Neste momento a igualdade perante a lei, ponto de chegada da função reparadora, se torna um novo ponto de partida para a igualdade de oportunidades. A função equalizadora da EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia. (BRASIL, 2000, p. 9).

A inclusão social por meio da Educação é um longo e árduo caminho. No Brasil, estamos apenas no início do percurso, e é preciso superar muitos obstáculos, dentre eles, a barreira da inserção de alunos oriundos da EJA no mundo do trabalho. Vários passos já foram dados nessa direção, como a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica (Fundeb), que objetiva valorizar o professor, erradicar o analfabetismo e melhorar a escolarização.

Ao substituir o antigo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), dedicado apenas ao Ensino Fundamental na modalidade regular e especial, o Fundeb garante recursos para a Educação de todos, da creche ao Ensino Médio, inclusive daqueles que se encontram com distorção no quesito idade/série (NASCIMENTO, 2009).

Os avanços da EJA, no Brasil, estão inseridos em um momento no qual o mundo dedica atenção especial a essa modalidade de ensino. Em 1997, a (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) promoveu, em Hamburgo, na Alemanha, a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confitea), um marco na construção de políticas públicas de educação de adultos em diversos países.

Em síntese, na conferência, reconheceu-se a Educação como um direito de todos e uma responsabilidade para com os outros e a sociedade; afirmou a EJA como uma medida capaz de estimular a criatividade e a produtividade, ao criar mecanismos de enfrentamento aos problemas do mundo moderno (NASCIMENTO, 2009).

A Lei 5.478/2005, que criou o Proeja, objetivou proporcionar a conciliação entre o Ensino Normal, o Propedêutico e Profissional, ainda tímido e reservado às instituições federais, antigos Cefets, oferecendo Ensino Profissionalizante em Nível Técnico. O programa foi ressignificado pela Lei 5.840/2006 e estendido aos âmbitos municipal, estadual e privado, com o intuito de oferecer educação técnica em Nível Médio, integrando teoria e prática, e melhorar o nível de instrução do cidadão brasileiro.

O Proeja visa oferecer melhores oportunidades educacionais a jovens e adultos, elevando a escolaridade e, ao mesmo tempo, proporcionando chances de ingresso no mundo do trabalho através da profissionalização. É um programa transformador e inovador, que prepara para o futuro e combate as desigualdades (DEBIASIO, 2010).

Não é um plano compensatório, em que a jornada pode ser terminada em menos tempo, mas um programa que objetiva oferecer oportunidade de conclusão da Educação Básica, com a formação profissional, àqueles que não tiveram acesso ao Ensino Médio na idade regular, por motivos econômico-sociais. Tem visão equalizadora e busca a igualdade e inclusão. Desse modo, a EJA acolhe os invisíveis, os desumanizados, os indivíduos que todos os dias travam uma batalha para serem reconhecidos, independentemente da raça, cor ou gênero (ARROYO, 2017).

A igualdade de oportunidades tem como ponto de partida a reparação dos direitos negados. O papel da EJA é restabelecer esses direitos aos trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais, como ribeirinhos, encarcerados, donas de casa, aposentados. Todos aqueles que tiveram o percurso interrompido abruptamente, seja por qualquer motivo, devem encontrar na EJA a possibilidade de recomeçar e reparar o direito que lhes foi tirado (BRASIL, 2000).

Para Ciavatta (2014), a integração do Ensino Médio ao Ensino Profissional é um importante passo para se fazer a travessia do modelo educacional atual para o Ensino Omnilateral, Integrado, onde teoria e prática se encontram, e todos, independentemente de classe social, tenham acesso a uma Educação de qualidade. Com esse pensamento, foi gerado o Proeja, cujo intuito é criar uma Educação revolucionária, desvincilhada dos dogmas do presente; uma Educação construída não apenas em sala de aula, mas considerando o conhecimento formal e respeitando os demais saberes, a experiência de vida e a individualidade dos alunos, formando não só para a academia ou para o mercado, mas para a vida.

O documento base do PROEJA é claro em seu objetivo: Consolidar um projeto educacional integrando ciência, tecnologia, humanismo e cultura geral, para fortalecer os desenvolvimentos cultural, científico, político e o cidadão (BRASIL, 2007)

O Programa de Integração da Educação Profissional e Educação Básica tem o desafio de preencher as lacunas deixadas pela Educação convencional, ao longo do tempo. No ano da sua criação, o Ministério da Educação divulgou um boletim trazendo números desmotivadores.

A diversidade de sujeitos privados da educação nesse país alcança índices alarmantes: 63 milhões de pessoas não concluíram o Ensino Fundamental, etapa garantida como direito constitucional. Dentre esses, 13 milhões são analfabetos. Acumula-se assustadoramente, por várias gerações, o número de pessoas de variadas faixas etárias para as quais a escola jamais conseguiu ser um lugar de sucesso. (BRASIL, 2006, p. 32).

Eram mais de 60 milhões de pessoas, com o Ensino Fundamental inconcluso, portanto, em idade escolar desconexa. Treze milhões de analfabetos, ratificando a escola brasileira do século XXI como segregadora e excludente, por muitas vezes criando exclusão na inclusão, ou seja, garantindo o acesso, mas negligenciando a permanência e o sucesso do aluno. Tudo isso leva a perceber que a Educação não acontece isolada do restante da sociedade, pois é componente ativo, influenciada por questões socioeconômicas e, ao mesmo tempo, condiciona os indicadores sociais.

A exclusão faz parte de uma engrenagem. É um acontecimento individual; entretanto, o sujeito está inserido na comunidade, e os reflexos da exclusão respingam na sociedade, com indicadores educacionais pífios, aumento da violência e criminalidade. A democratização do ensino só é eficaz quando cumpre todas as etapas: inclusão, permanência e aprovação (DORE; LUSCHER, 2011a).

Inserir o aluno seja em um percurso normal, ou em qualquer outra modalidade, não é sinônimo de sucesso. A Educação brasileira, mais precisamente os cursos de Proeja, enfrentam todos os dias o problema da evasão escolar, fato estranho e curioso, pois o projeto, cujo objetivo é combater a desistência, incluindo dos alunos evadidos do sistema convencional, redimensionando o fator idade/série, e, ao mesmo tempo profissionalizando, encontra-se continuamente em luta pela permanência dos seus alunos na escola.

2.3 EVASÃO E/OU ABANDONO ESCOLAR: A DIMENSÃO DO PROBLEMA

A evasão escolar é um problema histórico, na Educação, acontecendo desde as séries iniciais até em cursos superiores. É um fenômeno que precisa ser entendido, para ser combatido, pois, além de recorrente, é multifatorial, e possui relações com o aluno, a escola, a família e a comunidade (DORE; LUSCHER, 2011a).

O termo evasão origina-se do latim *evasio*, e exprime o ato de fugir, desistir, sumir, escapar, abandonar (FERREIRA, 2010), também pode ser entendido como o ato de mudar de rota; fugir de uma resposta com uma evasiva; deslocar-se de um lugar para outro. Quando aplicamos o termo evasão no âmbito do processo de ensino e aprendizagem, ele ganha o significado de interromper o processo educativo; interrupção esta definitiva, provocada por causas diversas. Vislumbrando outras expectativas, o aluno deixa a escola sem a pretensão de retornar no ano seguinte, seja na mesma escola e curso, ou em escola e curso diferentes; concerne com a saída definitiva do aluno (FERNANDES, 2017).

A palavra abandono, de acordo com Ferreira (2010), tem o sentido de deixar algo, uma coisa, pessoa, função; esquecer ou renunciar a um plano ou projeto. Do ponto de vista da Educação, abandono significa o afastamento durante o percurso escolar; o aluno deixa de frequentar antes de concluir o percurso formativo. Esse abandono pode ser classificado como definitivo, quando o estudante não retorna mais à escola, ou temporário, quando o aluno, no ano seguinte, volta a se matricular no mesmo curso, ou em um curso, e até mesmo em uma escola diferente (FERNANDES, 2017).

Diante dos conceitos apresentados, entendemos que os termos evasão e abandono, quando usados no campo educacional, apesar de terem significados diferentes, possuem características semelhantes, assim, se encontram e se distanciam, ao mesmo tempo. Souza (2016) entende a evasão como a saída efetiva do aluno do sistema de ensino, e abandono como a saída do ano letivo em vigência, com retorno nos anos seguintes. Portanto, se o aluno abandona o ano letivo e no(s) ano(s) seguinte(s) não volta para efetivar a matrícula, ele também evadiu-se.

Diante do exposto, considerando a proximidade entre os termos, e a forma dinâmica das relações entre aluno e escola, no que diz respeito ao ingresso, interrupção e retomada do processo de ensino e aprendizagem, nos dias de hoje, e, principalmente, levando em conta que o objeto desta pesquisa é o fenômeno do afastamento do aluno das salas de aula, entendemos que a utilização dos termos evasão e/ou abandono atendem à nossa demanda.

Entretanto, por esse prisma, evasão e abandono escolar são sinônimos, ato em que o aluno, sozinho, decide deixar de frequentar as aulas, não obtendo aprovação ao final do ano letivo; interrompendo o percurso motivado única e exclusivamente por questões pessoais e/ou decisões individuais. Pensar a desistência por esse ângulo é limitar a questão. É necessário entender que a evasão escolar está inserida em um contexto muito mais amplo, composto por fatores internos e externos, que são sociais, educacionais e econômicos. A totalidade dessas

forças é denominada de fracasso escolar, entendido como o conjunto dos fatores que impulsionam o aluno matriculado a não alcançar êxito educacional (DORE; LUSCHER, 2011a).

Para Dore *et al.* (2014, p. 386):

A evasão é associada, sobretudo, aos aspectos individuais e socioeconômicos dos alunos. Contudo, o problema da evasão não se reduz aos fatores econômicos, sociais e culturais dos indivíduos [...] Esse problema deve ser analisado por perspectivas diversas, tais como a perspectiva da escola, do sistema de ensino e do indivíduo.

A evasão pode ser entendida como um acontecimento subjetivo construído no seio da sociedade, composto por fatores externos ao espaço escolar, como também por fatores internos, relacionados à escola, portanto, não é fruto de uma mera decisão do aluno. Parte da frustração do aluno nasce no ambiente escolar, que é desinteressante para o jovem, por utilizar um modelo antiquado para recebê-lo e relacioná-lo com seus pares e com o mundo do trabalho. É possível estabelecer semelhanças entre os motivos que conduzem e afastam o aluno da escola; em sua maioria, eles procuram qualificação para acessar o mundo do trabalho, mas o processo é interrompido pela necessidade de trabalhar precocemente, aliada à “oportunidade” de um subemprego (ARROYO, 2017; PELISSARI, 2012).

A complexidade do tema estabelece uma necessidade de constante discussão. O processo de ensino é composto por diversos atores; alguns atuando diretamente nas escolas como alunos, professores e gestão, outros pensando, articulando e determinando recursos para a Educação. Pensar na evasão é perceber o aluno como produto de um modelo desgastado, lesado pelo sistema, e não o protagonista desse evento.

A CF de 1988, em seus artigos 205 e 206, estabelece a Educação como um direito de todos os cidadãos e uma obrigação do Estado e da família, enquanto a sociedade é uma colaboradora, ao incentivar e promover o desenvolvimento pessoal. A Lei Maior deixa claro que o dever do Estado não se encerra no ato da matrícula, mas cabe ao poder público oferecer Educação gratuita, de qualidade e em igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola (BRASIL, 1988).

No entanto, ao observarmos a sociedade brasileira, enxergamos uma significativa parcela da população excluída desses benefícios. Isso leva a perceber a deficiência do processo, que mantém privilégios para determinadas classes, e exclui, ou inclui parcialmente outras (NASCIMENTO, 2009). A exclusão e a inclusão parciais podem ser vistas em nosso modelo educacional, onde parte dos matriculados são compelidos a abortar o processo, ao fugir das salas de aula, e tem retirado seu direito constitucional.

A LDBEN de 1996 indica como prerequisite para aprovação, ao final do percurso, a frequência mínima de 75%; designa a escola como responsável pela fiscalização, observando o seu regimento e as normas do sistema de ensino; e torna indispensável o comparecimento do aluno em pelo menos dois terços do total de aulas ministradas para obter aprovação. Fica assentado como um dever da instituição de ensino responsável pela Educação de crianças, informar às autoridades competentes os alunos faltosos, notificando ao Conselho Tutelar, e ao Ministério Público aqueles que apresentam quantidade de faltas acima de 30% do percentual permitido em lei (BRASIL, 1996).

Fica, portanto, subentendido, que, para o MEC, a evasão consiste no não cumprimento do índice de frequência determinado, percebendo, de forma simples, esse complexo fenômeno, minimizando e colocando na conta do aluno o fracasso de um sistema corroído há anos, no qual o aluno é a principal vítima.

Procurar culpados pela evasão escolar é uma tarefa controversa, pois suas causas são múltiplas e envolvem os diversos atores da Educação. Não podendo ser discutida de forma isolada, a evasão é influenciada por inúmeros fatores, que envolvem o estudante, a sua família, a escola e a comunidade em geral (DORE; LUSCHER, 2011a). Por ser um problema profundo, é preciso um olhar dinâmico e plural para fazer uma análise pertinente do cenário, encarando-o e analisando-o por diversas perspectivas, como da escola, do sistema de ensino e do aluno (DORE *et al.*, 2014).

Os fatores desencadeadores da saída dos alunos de sala de aula, seja para retornarem em outro momento (abandono), seja por uma decisão definitiva de deixar os estudos (evasão), ocasionam o insucesso escolar. É possível que esse insucesso esteja relacionado a fatores sociais externos. Sabemos que a luta pela sobrevivência tem se tornado concorrente poderoso da Educação, levando os alunos a abdicarem da escola por uma oportunidade de emprego, em sua maioria informal e precário. Aliado a isso, a distância da instituição, falta de recursos financeiros, desestrutura familiar, miséria, falta de perspectivas, entre outros, são agentes diretamente ligados a esse problema.

Para Araújo (2012), podemos analisar a evasão a partir de cinco grandes vetores: estrutural (dificuldade de transporte, distância da escola); econômico (horário do curso coincidindo com o de trabalho, desemprego, falta de recursos); social (falta de empatia dos colegas e professores, *bullying*); conjuntural (falta de afinidade com o curso, não adaptação à escola); e educacional (despreparo dos alunos).

Segundo Debiasio (2010), não se pode analisar a evasão escolar desconsiderando fatores familiares, sociais e pedagógicos, que afetam diretamente o aproveitamento dos educandos. A desigualdade social vigente em sociedades capitalistas como a nossa e que se reflete na escola, é primordial para desencadear a evasão (ARROYO, 2017). Na mesma linha, Ciavatta (2014) declara que nossos jovens e adultos possuem necessidades tão urgentes, como comer, dormir, vestir, que a Educação fica em segundo plano.

Vale ressaltar que se tratando de Educação de jovens e adultos, os fatores antes citados são potencializados, tornando-os ainda mais vulneráveis. A luta pela sobrevivência, os levaram a interromper sua formação em algum momento, e a retomada do processo formativo é motivada pelo sonho de uma vida melhor, contudo, ao se depararem com uma escola divergente da sua vivência, constroem uma tênue relação com a escola, podendo abandoná-la ao primeiro sinal de dificuldade (NASCIMENTO, 2009). Os cursos de Proeja tem como público trabalhadores que estudam, e não estudantes que trabalham. O trabalho aparece como prioridade, para esses alunos, pois dele depende a sua sobrevivência, e, muitas vezes, a de toda a sua família (ARROYO, 2017).

Os problemas educacionais do Brasil não podem e nem devem ser entendidos isoladamente, por serem parte de uma estrutura histórica, fundamentada na desigualdade. É pertinente relacionar a exclusão escolar com a exclusão social, e a confirmação disso está nas histórias de fracasso escolar, geralmente ligadas à pobreza (MADEIROSA, 2012). Demonstramos isso neste trabalho, quando citamos os números do IBGE sobre o analfabetismo no Brasil, as regiões habitadas por população majoritariamente pobre, o Nordeste e o Norte, lideram com folga esse quesito.

A vivência real do indivíduo é preponderante, na delimitação do lugar que ele vai ocupar na sociedade. Boa vontade e consciência da importância da Educação, exercem pouca influência, diante do desafio de o jovem ir à escola e permanecer durante todo o processo. A profundidade do problema transcende a decisão e o desejo pessoal; possui raízes sociais, culturais e econômicas profundas, e pode torná-las capazes de fragilizar e anular as políticas educacionais. Esse é um ciclo excludente, pois força o aluno a não permanecer na escola; nega sua atuação como cidadão completo; e só pode ser superado com a construção de uma sociedade com mais igualdade (MADEIROSA, 2012).

O sistema educacional no qual o aluno é inserido, no Brasil, é extremamente obsoleto, ultrapassado; um modelo padronizado e repetido há décadas; não despertando o seu interesse.

Os estudantes, desmotivados pelas inúmeras questões já relacionadas neste trabalho, são “desafiados” pelo sistema a ouvir, guardar e repetir informações.

Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos” (FREIRE, 1987, p. 37, grifos no original).

Para Freire (1987), a Educação sistematizada tem atrofiado os jovens; seria necessário que a aprendizagem fizesse sentido, fosse dinâmica, inventiva, criativa e atraente, inquietando o homem na busca pelo conhecimento, transformando o indivíduo e a sociedade. Caso contrário ela é sem vida e ineficaz, é uma educação desprovida de criatividade, destituída de saber.

A falta de interesse por parte dos alunos, causa diretamente ligada ao fracasso escolar e diversas vezes atribuída exclusivamente ao aluno, nasce na conjuntura de um ambiente escolar arcaico e pouco atraente. Somos todos os dias desafiados a enxergar os alunos como seres humanos e não meros números, ou simples dado estatístico (ARROYO, 2013). A preocupação em oferecer o conhecimento, por si só, afastou a escola, nas últimas décadas, da delicadeza de uma Educação mais humana. As relações afetivas estabelecidas entre colegas e com professores, no contexto atual, são fragilizadas, mecânicas, com incidência direta na questão da evasão.

Para Dore e Luscher (2011a), existem dois motivos principais responsáveis pela permanência do aluno na escola: o engajamento acadêmico, quando o aluno entende e busca na Educação a oportunidade de assimilar conhecimentos; e o engajamento social, em que o educando cria vínculos sociais com professores e colegas, o que contribui com a sua permanência escolar.

Para Araújo (2012), a escola tornou-se um local desinteressante, pouco interativo, incapaz de concorrer com a internet, o celular e diversos apetrechos tecnológicos. A escola deixou de falar a língua do estudante; seu discurso pedagógico é fragmentado; as atividades oferecidas pouco se aproximam da realidade de seus alunos, desmotivando-os. Eles não se enxergam na escola, não dominam as linguagens utilizadas pelos livros, nem pelos docentes.

A nossa escola foi pensada e construída por teóricos que, na maioria das vezes, não conhecem a realidade dos atores da Educação, não respeitam as particularidades e as pluralidades de um país de amplitudes continentais (RODRIGUES; ARAGÃO; RODRIGUES, 2016). É preciso conceder ao educando o protagonismo, no processo de ensino e aprendizagem; adaptar conteúdos; criar aulas mais atraentes e dinâmicas; abrir os currículos para enriquecê-

los com novos conhecimentos; e garantir ao professor e aos alunos o direito a uma produção de conhecimentos diversa e atualizada (ARROYO, 2013).

Observar a evasão nas escolas brasileiras, levando em consideração o contexto social do aluno, a realidade da educação no país, e a formação dos profissionais em Educação, nos leva a questionar se, de fato, o nosso aluno desiste do processo, ou se é excluído pelo sistema. Se temos leis garantindo o ensino gratuito de qualidade, fazemos sensíveis investimentos em Educação e não conseguimos oferecer uma Educação excelente ao aluno, onde ele percorra o processo inteiro, desde a matrícula, passando pelo desenvolvimento, aproveitamento satisfatório, até o término, é sinal de que existe uma fratura no sistema (PELLISSARI, 2012; DORE; LUSCHER, 2011a; BASTOS, 2013; FAVORETO, 2016).

Vale a pena ressaltar também que a problemática da evasão é muito mais acentuada na rede pública do que na particular, alcançando números ainda mais elevados em regiões carentes. Ou seja, onde mais precisa é necessária a educação para alavancar os indicadores sociais; atenuar as desigualdades; e facilitar o acesso ao mundo do trabalho, é justamente onde é mais ineficaz. “Em toda disputa por conhecimentos estão em jogo disputas por projetos de sociedade” (ARROYO, 2013, p. 38).

Encarar a evasão como um processo de exclusão social não implica pensar nela apenas como abandono da escola, é comum alunos frequentarem as aulas, e até serem promovidos no final do percurso letivo, e mesmo assim serem excluídos; é o que Pelissari (2012) chama de abandono informal: o aluno matricula-se, cursa, alcança o rendimento mínimo para ser promovido, mas não possui afinidade com o curso, nem interesse pelos conteúdos ministrados, permanecendo despercebido pela escola, pelos professores e pelo sistema.

O nível de engajamento do estudante em referência ao curso vai depender dos laços sociais que ele construir com colegas e professores; da estrutura oferecida por sua família, desde apoio financeiro, até a qualidade das relações mantidas com seus entes, dos seus próprios valores e anseios capazes de produzir um sentimento de pertencimento, e da comunidade e círculo de amigos no qual esteja inserido. A soma desses fatores e as incontáveis variáveis são determinantes para a interrupção ou o prosseguimento do processo educacional (DORE; LUSCHER, 2011b).

Compreender o fenômeno da evasão escolar é ainda mais complexo se tomarmos por base o ensino técnico. Além de apresentar uma característica específica dessa modalidade, que é a migração entre cursos, ou seja, o aluno desiste de determinado curso e matricula-se em outro, são escassos os estudos específicos sobre o tema. “A pesquisa sobre evasão escolar no

ensino técnico no Brasil encontra um de seus maiores problemas e um grande desafio na escassez de informações sobre o assunto” (DORE; LUSCHER, 2011a, p. 11).

Existem múltiplas possibilidades de mudanças, no processo formativo da Educação Técnica, o educando consegue mudar de curso, eixo, modalidade, turno etc. Por um lado, isso pode representar um leque de oportunidades e experiências; por outro, pode criar instabilidade e desorientação, afrouxando os laços nos relacionamentos dentro da escola, favorecendo a evasão (DORE; LUSCHER, 2011b).

O modelo de educação técnica ou profissionalizante traz consigo, no que diz respeito à evasão, todos os vícios das outras modalidades de ensino, com o agravante de ter grande parte do seu público economicamente ativo, o que gera sérios problemas para conciliar estudo e trabalho. Outro fator possivelmente responsável pelo abandono em cursos técnicos é a falta de conhecimentos prévios. O discente recebe uma formação precária no Ensino Fundamental e no curso técnico tem dificuldade em acompanhar os conteúdos apresentados.

A falta de base dificulta a absorção do conteúdo; desmotiva o aluno; afeta sua autoestima. Precisamos averiguar se o fracasso que investigamos não é, na verdade, despreparo na Educação de base, impulsionando o aluno a fugir da escola quando apresentado aos conteúdos mais elaborados das disciplinas técnicas (ARAÚJO, 2012; PINA, 2015).

O fraco desempenho demonstrado pelos alunos de cursos técnicos, principalmente no primeiro ano de curso, possivelmente, tem referência direta com a formação recebida no Ensino Fundamental. Para além disso, podemos destacar a falta de perspectiva com o curso escolhido; o mercado de trabalho retraído; inexistência de políticas públicas para a valorização do profissional técnico; desmotivação pessoal; entre outros (DORE; LUSCHER, 2011a).

Caso consiga vencer todas essas barreiras apresentadas, ao ingressar no curso, o aluno se depara com pouca ou nenhuma infraestrutura; falta de laboratórios; ausência de professores capacitados para ministrar as disciplinas técnicas; precariedade ou inexistência de aulas práticas; falta de estágios; o que causa decepção com o curso, frustrando o aluno.

Dentre os fatores internos, encontramos a questão da escola não-atrativa: de currículos desatualizados, da falta de apresentação do perfil do curso e de sua importância para o mercado, da falta de apresentação da demanda em empregabilidade na área do aluno, da falta de ações pedagógicas em disciplinas com altas taxas de retenção, da falta de apresentação coerente dos critérios e do sistema de avaliação do desempenho do aluno, da falta de formação didático pedagógica dos professores, de professor desmotivado, de poucas visitas técnicas, de pouca ou nenhuma aula prática, de pouca divulgação de vagas de estágio, da falta de parcerias e convênios com empresas para o estímulo da aprendizagem contextualizada. (ARAÚJO, 2012, p. 8).

A necessidade de compreender o fracasso escolar e desenvolver políticas para minimizá-lo, é de fundamental importância para o indivíduo, pois melhora sua estima, e para o estado, que é premiado com a eficiência da aplicação dos recursos públicos, e melhora os indicadores sociais, como também para a sociedade, reduzindo a violência e a criminalidade.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, descrevemos a metodologia utilizada nesta pesquisa. Para isso, vamos classificá-la segundo seus objetivos, procedimentos e a natureza da coleta de dados; em seguida, ambientaremos o leitor acerca do local onde o estudo foi realizado, apresentando os sujeitos, instrumentos e descrevendo o caminho trilhado para atingirmos os objetivos do estudo.

A metodologia, em um trabalho científico, vai além da seleção de técnicas e procedimentos para colher dados empíricos, em uma pesquisa. Difere de uma receita pronta, pela qual, seguindo criteriosamente os ingredientes, obtém-se sucesso. Metodologia trata-se de um processo a ser percorrido pelo pesquisador, em que interage com os sujeitos e o objeto de estudo, em busca de compreender uma realidade ou fenômeno social (GONÇALVES, 2001).

3.1 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa tem caráter exploratório. Busca-se investigar a evasão escolar no CEEP Régis Pacheco, em Jequié/BA. É a primeira vez em que esse fenômeno é estudado nessa instituição escolar, o que torna os pesquisadores desbravadores nesse quesito, possibilitando as primeiras impressões sobre o problema. A pesquisa exploratória é também conhecida como pesquisa de base, pois oferece conhecimentos primários sobre determinada questão, a fim de aprofundar oportunidades futuras (GONÇALVES, 2001). Esse tipo de pesquisa é utilizado para se obter visão geral sobre determinado fato, e é pertinentemente usada quando o tema escolhido é pouco explorado (GIL, 2008).

Este estudo pode ser entendido como uma pesquisa descritiva, pois a proposta foi descrever a evasão no CEEP Régis Pacheco, tendo como ponto de partida a percepção do aluno e seu contexto socioeconômico. Na pesquisa descritiva, procura-se descrever os fenômenos, sem se preocupar em explicar ou entender determinado acontecimento, mas retratar fidedignamente os fatos por meio de um estudo empírico. São muito utilizadas em investigações de grupos, como escolas e comunidades, para entender sua composição e suas características.

Nesse tipo de pesquisa, o motivo de ocorrer determinado evento não ocupa o lugar central da investigação, não é sua função explicá-lo, mas descrevê-lo (GIL, 2008). Essa é a perspectiva desta dissertação, ou seja, explorar e descrever a evasão escolar no CEEP Régis

Pacheco. Sendo assim, vislumbrando as características da pesquisa descrita neste documento, entendemos ser pertinente classificá-la como exploratória e ao mesmo tempo descritiva.

No que concerne à natureza da coleta de dados, o estudo de caso se adéqua perfeitamente à pesquisa, visto que investigamos a evasão escolar em um determinado ambiente, o CEEP Régis Pacheco. O estudo de caso é aquele em que se dedica a conhecer um caso específico, por ser representativo de diversos outros, mas com características semelhantes e ao mesmo tempo distintas, tornando-o único, mas capaz de ser significativo, a ponto de servir de base para inferências e generalizações de situações análogas (GONÇALVES, 2001; SEVERINO, 2007).

Ainda é caracterizado pelo estudo metuculoso de um objeto, para conhecê-lo de forma mais profunda. É uma forma de estudar um fenômeno dentro de seu contexto real, quando os limites entre fenômeno e contexto tornam-se demasiadamente tênues, dificultando o entendimento do problema. Os estudos de caso podem ser usados para pesquisas exploratórias e descritivas (GIL, 2008). A afirmação do autor reforça a classificação da nossa pesquisa, tanto em termos de objetivo quanto de procedimentos.

Em consonância, em um estudo de caso, o pesquisador visa a descoberta, por isso está sempre aberto ao novo. O fenômeno deve ser investigado, e só faz sentido dentro do contexto em que ocorre. Procura-se visualizar o problema, levando em consideração as diversas nuances que o determinou, ressaltando a complexidade das situações, e, para isso, é necessário utilizar-se de diversas fontes de informação (LÜDKE, 2013).

Dessa forma, o estudo de caso atende às necessidades desta investigação, ao procurar entender a evasão em um centro de ensino que é referência em educação profissional para toda a região. É uma pesquisa que parte da vivência do aluno e de suas narrativas, verificando o imbricamento das relações escolares e extraescolares no quesito da desistência.

A abordagem qualitativa contribui com os objetivos da nossa pesquisa, pois as narrativas de alunos evadidos permitiram conhecer e conviver com suas realidades e seus desafios. Vale ressaltar que esse tipo de abordagem permitiu mergulhar na realidade dos participantes da pesquisa, proporcionando uma percepção mais clara e uma visão mais crítica das realidades social e econômica dos alunos de Projeja do CEEP Régis Pacheco.

Nosso estudo trata de uma pesquisa em Ciências Sociais, por isso, é preciso considerar que o homem, diferente dos objetos, não é um ser passivo, e todo o tempo interage e interpreta o mundo, por isso a necessidade de uma metodologia sensível a essas variáveis (GUERRA, 2014).

Normalmente, o objeto de estudo envolve pessoas que agem de acordo com seus valores, sentimentos e experiências, que estabelecem relações próprias, que estão inseridas em um ambiente mutável, onde os aspectos culturais, econômicos, sociais e históricos não são passíveis de controle, e sim de difícil interpretação, generalização e reprodução. Na abordagem qualitativa, o cientista objetiva aprofundar-se na compreensão dos fenômenos que estuda – ações dos indivíduos, grupos ou organizações em seu ambiente ou contexto social –, interpretando-os segundo a perspectiva dos próprios sujeitos que participam da situação, sem se preocupar com representatividade numérica. (GUERRA, 2014, p. 11).

Pesquisas definidas como estudos de caso são essencialmente qualitativas, inexistindo procedimentos analíticos preestabelecidos para orientar os pesquisadores, pois os dados surgirão durante o percurso da pesquisa, e devem ser analisados de maneira contextualizada e flexível (GIL, 2008). O contato direto, e por vezes prolongado, com o ambiente natural e a situação investigada, é a principal fonte de dados da abordagem qualitativa, e o pesquisador é o instrumento primordial da pesquisa. Nela, predomina a descrição dos dados, que é o processo mais relevante para a investigação do que o produto (LÜDKE, 2013).

No caso desta pesquisa específica, o referido centro é o local onde atuo como professor efetivo, com carga horária de 40h, há nove anos, o que me habilita como interessado na compreensão do problema levantado. O fato de a investigação ter como pesquisador um professor efetivo, e como sujeito principal ex-alunos, reafirma que o foco da pesquisa está no fenômeno a ser estudado, que está acontecendo nesta escola, para entender o que vem provocando a evasão dos alunos. Assim, reitera-se a importância do tipo de pesquisa escolhida.

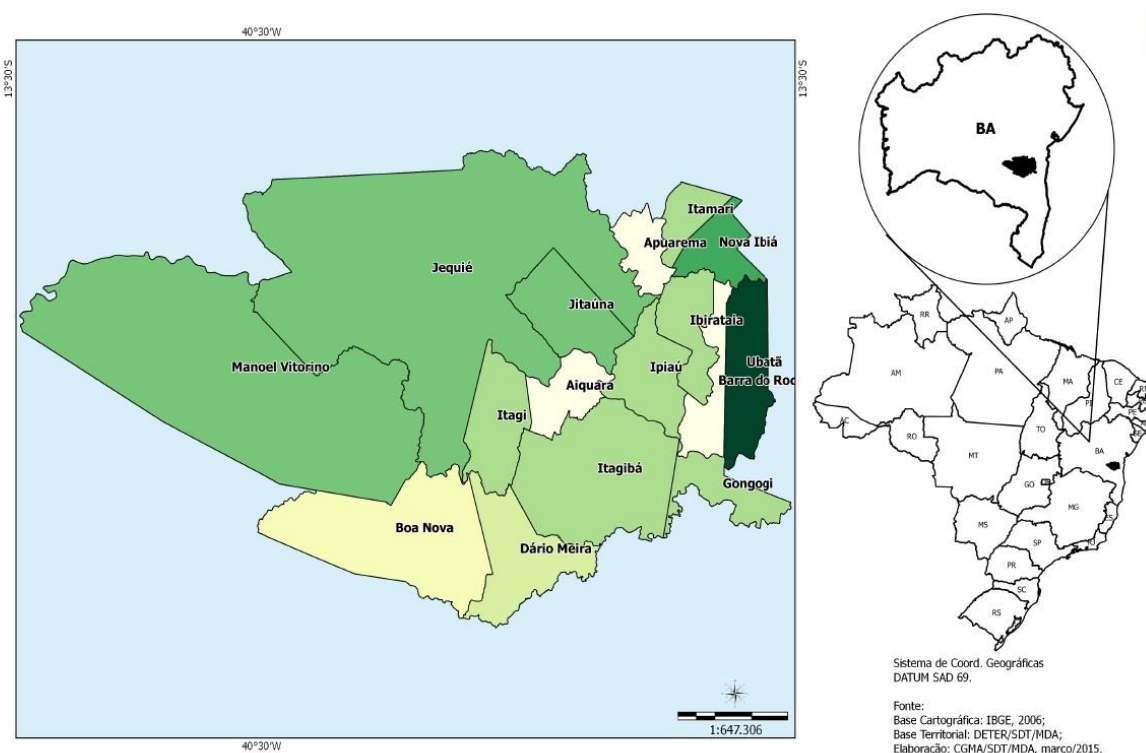
3.2 LÓCUS DA PESQUISA

Nosso estudo foi realizado no Centro em Gestão e Tecnologia da Informação Régis Pacheco⁵ localizado no município de Jequié/Ba, cidade situada no Território Médio Rio de

⁵ No ano de 2011, o então Instituto Estadual Régis Pacheco (Ierp) é transformado, por meio da Portaria 10.300/2011, em Centro de Educação Profissional, visando a qualificar a população de Jequié e das cidades circunvizinhas, proporcionando a capacitação teórica e prática em cursos profissionalizantes. A implantação de um centro de educação no município de Jequié, oferecendo ensino nas categorias EJA, subsequente e integrada, em diversos eixos temáticos, preparando jovens para a vida, oportunizando-lhes conhecimentos curriculares da base comum, e ao mesmo tempo preparando-os para exercer uma profissão, foi de relevante importância para a história da educação na microrregião, atraindo jovens e adultos do município de Jequié e cidades circunvizinhas.

Contas, a 368 quilômetros de Salvador (Fig. 2). Conhecida como a Cidade Sol, Jequié posiciona-se na área de transição entre a mata Atlântica e o sertão nordestino.

Figura 2 - Território Médio Rio de Contas



Fonte: Base cartográfica (IBGE, 2006).

Mesmo sendo a nona cidade mais populosa do estado da Bahia (IBGE, 2012), Jequié oferece poucas oportunidades para os jovens nascidos no município, pois não se destaca como local com pujança agropecuária e possui tímido polo industrial, insuficiente para atender à demanda por empregos dos seus pouco mais de 150 mil habitantes.

Assim, mesmo aparecendo, nos últimos anos, como interessante polo educacional na região sudoeste da Bahia, devido ao crescimento da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), a chegada do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), de diversas universidades da rede privada, e cursos preparatórios de níveis médio e técnico, oferecidos pelas redes privada e pública, é notória a defasagem na mão de obra local, tendo em vista que jovens ingressantes no mundo do trabalho não têm preparo para exercer as funções que, vez ou outra, são oportunizadas, sendo obrigados a ingressarem na informalidade, tornando cada vez mais perceptível o crescimento do número de vendedores de frutas nos semáforos, mototaxistas, entre outras atividades informais.

Nesse contexto, foi criado o CEEP Régis Pacheco, o maior centro em Ensino Profissionalizante do território Médio Rio de Contas. Composto de enorme complexo educacional, com 400 mil metros quadrados, formado por cinco pavilhões, contendo 38 salas de aula, além de biblioteca, auditório para 400 pessoas, duas quadras de esportes, campo de futebol, 11 laboratórios, refeitório, dois estacionamentos, etc. Possui, atualmente, 125 funcionários, entre gestores, professores e pessoal de apoio, atende mais de 1.500 alunos por ano (Fig. 3).

Oferece as quatro diferentes formas de ensino profissional que são: Ensino Profissional Inovador (EPI); Ensino Profissional Inovador de Tempo Integral (Epiti); Programa de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) e Programa subsequente (Prosub). Além de programas educacionais, como o Mais Educação, Gestar e Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). A partir de 2017, o centro passou a sediar o Núcleo do Projeto Escolas Culturais.

Figura 3 – CEEP Régis Pacheco



Fonte: Página do CEEP Régis Pacheco no *Facebook*⁶.

O CEEP Régis Pacheco tem sido referência na área de Educação profissional para toda a região, pois, além de atender à demanda da comunidade local, abriga alunos oriundos de cidades circunvizinhas, como Maracás, Jitaúna, Manoel Vitorino, Itagi, Itamari, entre outras,

⁶ Disponível em: https://www.facebook.com/ceepregispacheco01/photos/?ref=page_internal. Acesso em: 05/07/2020

historicamente marcadas pelas precárias oportunidades de emprego, possibilitando, assim, qualificações educacional e profissional gratuita a jovens e adultos. A importância do referido centro é percebida não só pelo seu poder de alcance, na microrregião, mas também pelo número de alunos que atrai e comporta.

De acordo com dados fornecidos pela direção, em 2019⁷, mais de 1.600 alunos passaram pelas dependências do Centro. Entretanto, parte significativa dos alunos que se inscreveram para os cursos, desistiram durante o percurso. Terminar um curso profissionalizante deveria qualificar o aluno para realizar vestibulares e concursos públicos, facilitar seu ingresso no mundo do trabalho, além de melhorar a sua autoestima. Mesmo assim, na prática, isso não tem acontecido.

Como já apontado, sou servidor nesse Centro de Ensino desempenhando a função de professor de História, e atuando nos cursos de Proeja. O fato de ter vivenciado, nos últimos anos, o problema da evasão, aliado ao sentimento de pertencimento à cidade de Jequié e à comunidade escolar do CEEP Régis Pacheco, foram decisivos na escolha do local de pesquisa.

3.3 OS SUJEITOS

A pesquisa foi realizada com alunos e ex-alunos do Proeja noturno do CEEP Régis Pacheco. Jovens e adultos que, em algum momento, precisaram interromper seu processo formativo e/ou foram excluídos do ambiente escolar. Participaram como sujeitos colaboradores seis indivíduos, compartilhando suas percepções sobre a evasão escolar, a partir do seu contexto de vida, elucidando as motivações pessoais e a culpabilidade da instituição e da sociedade na compreensão desse problema.

Na sequência, apresentamos breve perfil dos sujeitos participantes. Observamos que, para garantir o anonimato e a confidencialidade das informações oferecidas, os nomes são fictícios.

3.3.1 O fervoroso

Oscar é um homem adulto de 32 anos, casado e pai de dois filhos. Ele se autodeclara pardo e faz questão de ressaltar a sua fé em Deus. Segundo ele, Deus o presenteou com diversos livramentos e concedeu tudo o que ele precisava. Nascido na

⁷ Usamos como referência o ano de 2019, pois, devido às restrições para controle da pandemia da Covid, o CEEP Régis Pacheco, atendendo as determinações sanitárias do Governo do Estado da Bahia, não funcionou em 2020.

zona rural de Jequié, aos 2 anos de idade, Oscar migrou com a sua família para o interior de São Paulo, onde permaneceu até o fim da adolescência.

Na cidade grande, morando na periferia, ele conviveu com o tráfico, a violência e falta de saneamento básico. O pai metalúrgico e a mãe empregada doméstica passavam o dia fora de casa, lutando para garantir a sobrevivência da família. Na rotina da violência que assola as periferias das grandes cidades, Oscar presenciou um homicídio e era comum encontrar corpos no trajeto para a escola.

Ele gosta de dizer que a religião e a boa criação o impediram de se envolver com o mundo que o cercava. De volta a Jequié, começou a trabalhar com texturas e pintura imobiliária, estando no ramo até hoje. Pretende fazer um curso técnico na área para se qualificar e oferecer um melhor serviço aos seus clientes.

3.3.2 A resiliente

Nascida e criada na zona rural de Ituberá, município da Bahia, Amanda tem 27 anos. É negra e tem uma filha de um relacionamento anterior. A infância pobre deixou profundas marcas e boas lembranças. Coursou o Ensino Fundamental I em escolas rurais, com precárias estruturas e distante de onde morava: “*A gente passava mais tempo andando do que em casa ou na escola*”. Seu pai, um trabalhador rural, era alcoólatra; dava pouca importância à educação; e trocava de emprego constantemente, obrigando os filhos a interromper o ano letivo. O vício o fazia esquecer as necessidades da família, e a dieta de Amanda muitas vezes se resumia a frutas e tubérculos.

Ela conviveu com a violência doméstica, primeiro do pai e dos irmãos, depois do marido. Por causa disso, resolveu sair de casa e tentar a vida em outro lugar com a sua filha. Mudou de cidade, tentou estudar, mas a sobrevivência era prioridade. Trabalhou como empregada doméstica; foi reiteradamente assediada pelos patrões; desistiu e voltou a estudar diversas vezes. Amanda casou-se novamente; voltou a morar na zona rural; e pretende fazer um curso técnico.

3.3.3 A esgotada

Casada, mãe de dois filhos, Thaís nasceu em Feira de Santana, e, em virtude do trabalho do pai, morou em diversas cidades, no decorrer da infância e adolescência. De classe média baixa, a família era composta pelo pai, a mãe e apenas dois filhos, o que permitiu a Thaís cursar parte do Ensino Fundamental I e II na rede privada. Não precisou trabalhar durante a infância

e adolescência, e pode se dedicar exclusivamente aos estudos. Ela ressalta a importância e a rigidez dada pelos pais aos estudos. Afirma ter sido uma aluna dedicada e comprometida, mas, ao mesmo tempo, agitada e inquieta. Aos 11 anos de idade, foi diagnosticada com dislexia, e, mesmo realizando tratamento, o seu progresso escolar foi prejudicado.

Ainda durante a adolescência, Thaís descobriu ser portadora de ceratocone⁸, doença que provoca dificuldade na visão, trouxe muitos transtornos à sua aprendizagem e atraso em seu percurso formativo. Aos 25 anos de idade, autodeclara-se amarela; desdobra-se nas funções de dona de casa, mãe e esposa; é proprietária de um pequeno comércio de bairro e realiza serviços culinários remunerados pontualmente. Em meio a tudo isso, tenta retomar o curso técnico que foi obrigada a interromper, e sonha em entrar na faculdade.

3.3.4 A talentosa

Tâmara mora na periferia de Jequié. Negra, 20 anos, já foi casada e não tem filhos. Pertence a uma família numerosa, pai, mãe e cinco irmãos. Criados na igreja evangélica, todos desenvolveram talentos musicais; ela toca bateria, além de cantar. Tâmara afirma ter sido boa aluna sempre; lê muito; escreve poemas; e tem facilidade para desenhar. Afirma que não teve adolescência, pois, influenciada pelas crenças religiosas, casou-se aos 16 anos, precisou trabalhar e, sem conseguir conciliar estudo e trabalho, abdicou da educação.

Sua desenvoltura e boa comunicação permitiram que fugisse do fado das mulheres negras nascidas na periferia, conseguindo trabalhar no comércio como atendente e balconista. Pretende cursar secretariado, fazer uma faculdade e sonha em ter seu próprio negócio.

3.3.5 A risonha

Daniele é uma mulher negra de 23 anos, que sempre residiu em Jequié. Desde a infância, conviveu com a realidade do pobre negro periférico, como ela diz: “*A vida é dura, a vida ensina*”. Morou com a mãe até a pré-adolescência e depois foi para a casa das tias, ajudando no serviço doméstico, como forma de contribuir para as despesas da casa.

Ela não se lembra de ter o privilégio de apenas estudar; sempre precisou trabalhar para se sustentar. Foi babá, doméstica, diarista, exercendo as mais variadas funções, que a nossa sociedade desigual, alicerçada nesse sistema perverso, reserva para as mulheres negras. Mãe

⁸ Enfermidade de causa desconhecida, na qual o tecido transparente, em forma de cúpula, que cobre o olho (córnea) afina e se projeta para fora, em forma de cone, dificultando a visão.

solo desde a adolescência, acredita na educação como chave para um futuro promissor para si e dias melhores para sua filha.

Daniele carrega a força dos sobreviventes; tem sempre um sorriso no rosto, uma risada frouxa; não esboça tristeza; não se refere às dificuldades da vida com amargura; nunca murmura; nunca se lastima. Conhece a sua trajetória e as dificuldades que a trouxe até aqui; a vida a forjou, a dificuldade a fortaleceu. Pretende ir para a faculdade, fazer Direito ou Administração, conseguir um emprego melhor, criar sua filha, dar a ela as oportunidades que não teve.

3.3.6 A benevolente

Grávida do primeiro filho aos 22 anos, Antônia é uma jovem negra, solteira e desempregada, residente no subúrbio de Jequié. Filha de mãe solo, caçula de seis filhos, acompanhou de perto toda a dificuldade de sua mãe e dos irmãos mais velhos pela sobrevivência. Antônia ainda era um feto de três meses, quando seu pai saiu de casa e foi morar em outro bairro, constituindo uma nova família. Cresceu sem a presença dele, acostumou-se com visitas esporádicas e o inexpressivo suporte financeiro que o seu genitor dava.

Era aluna dedicada; sua mãe e seus irmãos a incentivaram para continuar os estudos; sempre estudou em escolas públicas; sofreu *bullying* quando fazia o curso profissionalizante, por não possuir todos os requisitos acadêmicos necessários para um curso técnico. Aos 17 anos, deixou a escola para cuidar do pai que a tinha abandonado. Ele adquiriu uma doença degenerativa, e como não havia quem cuidasse dele, ela o trouxe para casa, mesmo com as ressalvas da mãe, e acompanhou seus últimos meses de vida. Para o futuro, Antônia pretende terminar o curso e cuidar do filho que está esperando.

3.4 PERCORRENDO O TRAJETO

Meu primeiro contato com o Proeja, coincidentemente, aconteceu no CEEP Régis Pacheco, um programa acolhedor e, ao mesmo tempo reparador, em um país tão desigual como o nosso, logo chamou a minha atenção. O encontro aconteceu no ano de 2012, quando fui transferido para essa unidade de ensino. De lá pra cá, os laços foram se estreitando com a referida unidade e com a comunidade escolar. O desejo de pesquisar sobre a evasão escolar no CEEP Régis Pacheco nasceu da minha experiência cotidiana, e dos vínculos estabelecidos com os alunos e ex-alunos que pela escola passaram.

O primeiro passo na direção de concretizar a realização desta pesquisa, foi conhecer mais a fundo o Proeja, e, para isso, fiz uma pesquisa documental, acessando os documentos oficiais relativos à sua criação e aos objetivos. Foram consultadas a LDBEN (BRASIL, 1996); a Lei 5.478/2005, de criação do Proeja (BRASIL, 2005), o documento base de criação do Proeja (BRASIL, 2007); o Parecer CNE/CEB n. 1/2000 (BRASIL, 2000); a Lei 5.840 (BRASIL, 2006), dentre outros.

Essas leituras contribuíram para a compreensão da implantação e importância de um programa de tamanha relevância, com o agravante de ser voltado para a população carente, geralmente relegada ao esquecimento pelo poder público.

Depois de me apropriar das informações legais, e com a curiosidade ainda mais aguçada, passei a indagar o motivo da evasão em um programa criado justamente para os que evadiram. Em primeira mão, recorri ao banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), e elaborei um levantamento bibliográfico, para subsidiar a discussão teórica, e perceber o que já foi dito sobre a evasão no Proeja.

Apesar de indicar um crescimento, as pesquisas sobre evasão em Ensino Profissional de jovens e adultos, ainda são escassas (DORE; LÜSCHER, 2011), mesmo assim, os estudos relevantes acerca da evasão escolar em unidades de ensino profissional para jovens e adultos encontrados, na sua maioria, abordam o tema em IFs, e em raros episódios tratam da questão em Unidades Estaduais, como, por exemplo, os CEEPs e Ceteps.

O levantamento bibliográfico deu robustez ao referencial teórico, aproximando-nos de autores conceituados sobre o tema, além de sinalizar a lacuna existente de estudos, tanto sobre evasão na Educação Profissional, quanto sobre a evasão escolar em Jequié e região. A pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica são importantes para um estudo científico. A primeira, por permitir o contato com fontes primárias, documentos que ainda não receberam análises, enquanto a segunda, por revelar a impressão de outros autores sobre o tema estudado (GONÇALVES, 2011; GIL, 2008).

Como nesta pesquisa a proposta foi investigar o problema a partir da ótica do aluno, a tarefa seguinte foi identificar e recrutar alunos e ex-alunos que, em algum momento da vida, se matricularam e, em sequência, abandonaram/evadiram-se de um curso noturno de Proeja no CEEP Régis Pacheco. Essa etapa mostrou-se mais complicada do que o esperado. Em primeiro lugar, em virtude do quadro pandêmico que assola o país; pois, com as aulas suspensas e os constantes decretos restringindo a circulação de pessoas, o contato com os possíveis

participantes da pesquisa ficou limitado. Em segundo lugar, foi preciso, além de identificar e convencer o aluno da importância da pesquisa, mensurar fatores como timidez, desenvoltura, disponibilidade de tempo e internet, uma vez que todo o processo seria feito pela *web*.

Para escapar dos problemas apontados, usamos as redes sociais (WhatsApp, Facebook e Instagram) para estabelecer o primeiro contato com os sujeitos; fazer o convite, e, ao mesmo tempo, esclarecer os aspectos éticos em torno de uma pesquisa científica: o direito ao anonimato; a confidencialidade e participação voluntária; também foi assegurado o direito de deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, independentemente da fase do seu desenvolvimento.

O convite foi estendido a 24 pessoas, dentre as quais 14 declinaram e/ou ignoraram a proposta (via mensagem em rede social). Dos dez remanescentes, quatro participaram das primeiras fases da pesquisa, sinalizando, em seguida, o desejo de interromper a participação, devido à falta de tempo, ao trabalho e à dificuldade em acessar a internet. Assim, seis foi o número de sujeitos que cumpriram todas as etapas da pesquisa.

Depois de fazer o primeiro contato e esclarecer os objetivos e as dúvidas sobre a participação, encaminhamos os termos de consentimento que foram assinados e devolvidos em forma de arquivo eletrônico, devido aos cuidados com a pandemia.

Em seguida, os participantes responderam a um questionário socioeconômico⁹ via Google docs, o que nos permitiu conhecer um pouco mais da vida pregressa de cada um. Formulado com perguntas abertas e de múltipla escolha, nesse formulário, foram colhidas informações como idade, sexo, estado civil, o tipo de escola onde estudou antes de ingressar no CEEP Régis Pacheco, renda familiar, grupo étnico, número de filhos, naturalidade, além de questões relacionadas ao curso e turno escolhidos. Para Gil (2008) o questionário autoaplicável é um instrumento significativo para se conhecer valores, crenças, interesses e aspirações que nortearão a construção da pesquisa; não é uma tarefa simples, requer o domínio da técnica e inspira uma série de cuidados, que garantirá sua eficácia.

Construir um questionário consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas. As respostas a essas questões é que irão proporcionar os dados requeridos para descrever as características da população pesquisada ou testar as hipóteses que foram construídas durante o planejamento da pesquisa. (GIL, 2008, p.121).

⁹ O questionário encaminhado pode ser consultado nos Apêndices.

Os questionários socioeconômicos contribuíram para o amadurecimento da pesquisa, por permitirem constatar, nas entrelinhas, teorias já formuladas por outros autores, e identificar traços das questões norteadoras deste estudo.

Para a fase seguinte, utilizamos como instrumento a entrevista semiestruturada¹⁰. Realizadas individualmente, via Google Meet, as conversas foram gravadas, com autorização do participante, inclusive, assinando o termo de uso de imagem, e tiveram duração de aproximadamente uma hora. A entrevista é uma forma de coleta de dados na qual o entrevistador se apresenta ao sujeito e faz perguntas para levantar dados para a sua pesquisa, é um dos métodos mais utilizados pelas Ciências Sociais. Essa técnica é muito adequada para obter informações sobre o que a pessoa pensa, acredita, espera e deseja (GIL, 2008).

A conversa foi iniciada com assuntos aleatórios, a fim de descontrair e dar mais segurança ao entrevistado; em seguida, perguntamos sobre a infância e a relação com a família; as questões econômicas e sociais vividas na infância e adolescência; a vida estudantil no Fundamental I e II. A partir daí, questionamos em que circunstância esse entrevistado chegou ao CEEP Régis Pacheco; dialogamos sobre a estrutura física, o corpo docente, as motivações pessoais e profissionais que o levaram a fazer um curso técnico em Proeja e qual a relação entre essas motivações e o abandono escolar.

A última etapa da pesquisa consistiu na análise dos dados levantados. O método escolhido foi a Análise Textual Discursiva (ATD), pois, além de ser pertinente às pesquisas qualitativas, nos permitiu compreender além do que estava escrito nas transcrições, penetrando nas entrelinhas das narrativas, e analisar tanto o discurso quanto o conteúdo das falas transcritas. Se cada leitura é uma interpretação, a ATD permite uma leitura a partir da perspectiva do outro, além disso, não pretende comprovar ou refutar hipóteses, mas fazer compreender o texto, em seus mais diversos sentidos (MORAES; GALIAZZI, 2016).

Para executar essa tarefa, inicialmente transcrevemos as entrevistas, sistematizando os dados; em seguida, imergimos exaustivamente na leitura e fragmentação dos textos, elencando unidades de análise retiradas das falas dos entrevistados, e, então, essas unidades foram relacionadas, formando categorias. Durante esse processo, percebemos a consolidação de algumas categorias *a priori* e a construção de categorias emergentes. Vale ressaltar que, tanto as categorias *a priori* quanto as emergentes, são significativas na ATD, e independentemente do tipo, serão validadas quando capazes de oferecer uma nova percepção sobre o fenômeno estudado (MORAES; GALIAZZI, 2016). Dentro de cada categoria, aprofundamos nossas

¹⁰ As perguntas do questionário semiestruturado podem ser consultadas nos Anexos.

conclusões a partir da análise das falas e o subsídio teórico dos autores que fundamenta este trabalho.

4 RESULTADOS

Neste capítulo, apresentamos a análise e a interpretação dos resultados obtidos com a coleta de dados sobre os motivos impulsionadores da evasão nos cursos de Proeja noturno do CEEP Régis Pacheco. Para isso, consideramos as falas dos sujeitos da pesquisa obtidas nas entrevistas, e percebemos que a evasão é consequência de problemas que nascem muito antes do ingresso dos alunos nos cursos de EJA. O fenômeno não tem causa única, pelo contrário, é gerado com um complexo conjunto de fatores externos, internos, pessoais, sociais e profissionais, que, potencializados, acarretam a desistência (ARROYO, 2011)

Para facilitar o entendimento, as análises apresentadas neste capítulo encaixam-se em três eixos norteadores, a partir dos quais construímos as categorias e subcategorias conforme ilustrado no quadro 1.

Quadro 1 – Categorias e subcategorias dos eixos norteadores da pesquisa

Sigla	Categorias	Subcategorias
C1	Motivos de ingresso no curso	Afinidade Influência de amigos Influência da família
C2	Perfil socioeconômico	Infância Renda familiar Relações familiares
C3	Relação do sujeito e da família com a educação	Formação dos pais Importância dada à educação Objetivo da educação
C4	Origem educacional	Dificuldade em acompanhar o curso. Falta de base Transtornos de aprendizagem
C5	Percepção sobre o curso e o mundo do trabalho	área de atuação Oportunidade de emprego Boa remuneração
C6	Estrutura física do colégio	Iluminação Laboratórios Espaços de lazer e convivência
C7	Corpo docente	Empatia Qualificação Comprometimento
C8	Relação escola trabalho	Trabalhou na infância Trabalhou durante o curso
C9	Perspectivas de futuro	Vida após evasão Pretende voltar a estudar

Fonte: Elaborado pelo autor.

No primeiro momento, buscaremos entender a influência da família, de amigos, das questões sociais e financeiras, na decisão dos sujeitos em não concluírem os respectivos cursos. Em seguida, abordaremos a visão do evadido sobre a instituição CEEP Régis Pacheco, como, por exemplo, a qualidade da estrutura física, do corpo docente, e as medidas que podem ser adotadas pela instituição para minimizar o abandono. Por fim, trataremos da qualidade da formação recebida por esse aluno, antes de chegar ao CEEP e suas dificuldades em acompanhar os conteúdos de um curso profissionalizante, bem como a relação dessas dificuldades com a decisão de interromper o processo.

4.1 O *STATUS* SOCIAL E A EVASÃO

Para entendermos a evasão nos cursos de Proeja do CEEP Régis Pacheco, foi preciso, de início, mergulhar nos personagens, assimilar quem eles eram, de onde vinham, pelo que ansiavam e por que estavam ali. Em uma sociedade como a nossa, impregnada por valores capitalistas, para analisar as relações dos sujeitos com a Educação, no tempo presente, é imprescindível conhecer a estrutura econômica que lhes foi oferecida na vida pregressa, na infância e adolescência. Como enfatizado, a evasão é fruto de um conjunto de fatores, entretanto, a maioria está ancorada nas questões econômicas, seja a falta de investimento do Estado, o escasso recurso das unidades escolares, ou a luta pela sobrevivência das famílias.

4.1.1. Perfil socioeconômico

Apesar de estar localizado no centro da cidade, o CEEP Régis Pacheco possui um público oriundo das periferias de Jequié, e de pequenas cidades circunvizinhas. Isso ficou muito latente em nossa pesquisa, pois, dos alunos entrevistados, apenas um indicou ter estudado um curto período em instituições privadas; os demais cursaram a totalidade do percurso educativo na rede pública.

Dentre os participantes, um terço nasceu e passou parte significativa da infância na zona rural; os demais habitavam em bairros da periferia de Jequié; lugares marcados pela falta de planejamento urbano, de saneamento básico e elevados índices de violência. Além disso, faziam parte de famílias numerosas, compostas por muitos irmãos e, algumas vezes, por agregados. A necessidade de trabalhar desde muito jovens e a luta pela sobrevivência sempre

fizeram parte de suas vidas. Vale ressaltar, que quando instigados a lembrar suas infâncias, demonstraram ter consciência da dura realidade em que viviam.

Oscar refere-se a infância como uma “época maravilhosa”. Nascido na zona rural de Jequié, passou parte da infância na roça, e viu sua família migrar para São Paulo em busca de oportunidades melhores; morou na periferia da cidade grande, e acompanhou de perto as dificuldades do pai metalúrgico e da mãe empregada doméstica: “*Meu pai não tinha muito dinheiro, não tinha muita condição, seu salário era mesmo só para comer*”. Diante dessa situação, catou ferro-velho e tomava conta de carros, ainda criança, para ganhar algum dinheiro.

As condições de Amanda foram ainda mais cruéis. Nascida e criada na zona rural, além de enfrentar os dilemas de toda criança pobre, conviveu com o alcoolismo do pai: “*Quando ele bebia, gastava tudo, a gente passava a semana comendo frutas e pescando*”. Ela se lembra da dificuldade de ir à escola, primeiro por mudar constantemente de residência (fazenda) em virtude do vício do pai, depois pela distância que, segundo ela, era recompensada pela merenda escolar: “*A gente passava quase a manhã inteira andando, ... ia mais mesmo, só pra merendar*”.

Para Danielle, não foi diferente, devido à pobreza, passou a morar com a tia aos 12 anos. Trabalhou como babá e doméstica durante todo o Ensino Fundamental. Pulou etapas e amadureceu precocemente: “*A vida ensina, a vida é muito cruel às vezes*”.

Esses relatos exemplificam o cotidiano dos alunos do Proeja. Para Arroyo (2017), é primordial entender que os alunos de EJA são trabalhadores que estudam e não estudantes que trabalham. É imprescindível perceber suas prioridades - sobreviver, comer e vestir. É incrível como essa realidade passa despercebida pelo colégio, pelo sistema e, por nós, o corpo docente. Até entendemos nosso aluno como um trabalhador, mas estamos distante de compreender o significado de um aluno que chega a um curso de Proeja tendo o trabalho como determinante em seu sobreviver diário (ARROYO, 2017).

Essas experiências sociais externas são diariamente ignoradas. Nossos alunos do noturno, do EJA, dos cursos técnicos, são tratados como estudantes comuns; não respeitamos suas particularidades, seus itinerários (ARROYO, 2017), e isso acaba atrofiando o processo de democratização do ensino. São recebidos, mas não são acolhidos; não agregam o sentimento de pertencimento e acabam abortando o processo (DORE; LUSCHER, 2011a).

A evasão pode e deve ser associada a fatores socioeconômicos individuais; contudo, o problema não se resume a eles. É preciso analisar a evasão pelas diversas perspectivas; a

implicação da escola, do Estado, do sistema de ensino, dos professores e do indivíduo (DORE *et al.*, 2014).

Os sujeitos da nossa pesquisa são alunos que trazem consigo uma história de luta e sobrevivência. Sujeitos que desafiam o nosso sistema escolar excludente, pois foram expulsos durante o percurso considerado apropriado à idade/série. Alguns já abandonaram e voltaram à escola, em outros momentos, pressionados pela sobrevivência, violência, falta de amparo governamental. Chegaram ao Régis Pacheco como anônimos e permaneceram invisíveis durante sua jornada.

No questionário socioeconômico que preencheram, foi solicitado que indicassem sua cor. Um sujeito identificou-se como pardo; outro, como amarelo; e todos os demais como negros. Essa informação nos levou a relacionar a cor da pele com a condição econômica familiar e o local onde moravam. Não é surpresa nenhuma, que os sujeitos participantes de uma pesquisa sobre evasão escolar em cursos de Proeja noturno, preencham facilmente os “requisitos” pobre, negro e periférico. Essas condições geradas no nascimento, estão intimamente ligadas ao abandono escolar.

Sua condição de passageiros da noite remete-os a passageiros do fim da cidade, do fim da linha, do fim dos campos, passageiros dos últimos degraus das hierarquias de classe, raça, gênero, trabalho, renda, moradia. Escolarização. De volta à escola, têm o direito a entender-se não apenas como passageiros do fim do dia, mas como persistentes passageiros do fim da cidade... (ARROYO, 2017, p. 25).

Para além disso, os jovens, adolescentes e adultos, que abandonam as salas de aula por motivos econômicos e são impelidos a trabalhar para sobreviver, convivem com o dilema de não possuírem diploma, pois o sistema escolar os reprovou, excluiu, reproduzindo uma curiosa equação: Não trabalham¹¹ porque não têm diploma, não têm diploma porque precisam trabalhar. Esse dilema é contornado com a realização de trabalhos informais, precarizados, pouco valorizados; aqueles destinados, por esse sistema violento, aos negros, pobres, periféricos, às mulheres, aos adolescentes e idosos (ARROYO, 2017).

Dos entrevistados para esta pesquisa, duas se declararam desempregadas/donas de casa, realizando bicos¹² vez por outra, para ajudar nas despesas. Taís é dona de casa, e ganha algum dinheiro fazendo doces para vender: “*Sou uma doceira de mão cheia*”. A pandemia atrapalhou seus negócios e hoje se considera desempregada. Outros dois exercem atividades

¹¹ A expressão “não trabalham” é inspirada na obra de Arroyo (2017), em que o autor se refere ao trabalho formal, registrado.

¹² Trabalhos esporádicos, sem nenhum direito trabalhista, nem vínculos empregatícios.

informais; são autônomos, e como qualquer atividade precarizada, não possuem direitos trabalhistas nem garantias sociais. Os dois participantes restantes estão empregados; trabalham em pequenas empresas de bairro, mas não estão registrados em carteira, nem possuem as garantias básicas asseguradas pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).

Os alunos de Proeja são vítimas de cruel segregação social, que coloca em lados distintos os “cultos e os iletrados”, “civilizados e selvagens”, frutos do descaso do Estado e da falta de políticas públicas (ARROYO, 2017). É preciso humanizar o aluno de Proeja, entender que traz saberes, valores, adquiridos durante o seu percurso de vida, suas relações no trabalho, em casa, na comunidade. Enxergar o conhecimento gerado em suas vivências, e a partir deles estabelecer relações com os conhecimentos sistemáticos presentes nos currículos, é um importante passo para a humanização e a integração desses indivíduos na comunidade escolar (FREIRE, 1987; ARROYO, 2017).

Os alunos chegam ao Proeja marginalizados social, econômica e intelectualmente, pela sociedade, e a escola reverbera essa condição. É preciso enxergar, o movimento de retorno ao processo educacional, como um ato de resistência contra a segregação, pois o indivíduo volta à escola não apenas em busca de um diploma, mas no anseio de sair da invisibilidade, de resgatar sua identidade; ele volta à escola em busca de uma vida mais justa (ARROYO, 2017).

É notória a atuação dos problemas econômico-sociais como potencializadores da evasão; entretanto, seus danos podem ser minimizados com políticas públicas adequadas, personalizadas, construídas a partir das vivências do público de Proeja e suas experiências na comunidade escolar. Assim, com planejamento, respeito e sensibilidade, podemos estabelecer uma escola mais humanizadora, mais próxima do aluno, onde ele não será apenas passageiro, mas parte integrante do processo de construção do conhecimento, sendo incluído no sistema escolar e possivelmente com menos chances de evasão (ARROYO, 2011).

4.1.2 Motivos para o ingresso no curso

Como apontado, a busca do aluno de Proeja vai além de conhecimento sistemático, de letramento; ele procura a inserção social que, em algum momento, lhe foi negada; sonha em ser reconhecido como cidadão completo, possuidor de garantias asseguradas pela lei. Almeja livrar-se do estigma de subcidadão, privado do “direito a ter direitos”, alvo apenas da benevolência do Estado e das elites (ARROYO, 2017).

Recorre à Educação para alcançar esse objetivo; espera que a posse de um diploma lhes devolva a própria cidadania. A sua busca pela Educação, outrora interrompida, é retomada em

um curso de Proeja, e com ela a esperança de obter um diploma do Ensino Médio, e, ao mesmo tempo, ser profissionalizado em determinada área.

Segundo Pelissari (2012), as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, com maior automação, que exige mais perícia dos operários, afetou diretamente as relações do jovem/adulto com a escola. O aluno volta em busca do conhecimento e da capacitação exigida pelo mundo do trabalho, cada vez mais competitivo e especializado. Mas a urgência pela sobrevivência o faz interromper o processo, direcionando sua força de trabalho, pouco especializada, para as atividades informais, precarizadas.

Os motivos que levam os alunos às salas de aulas são muito parecidos com os que os fazem desistir. Ingressam em um curso técnico em busca de qualificação para conseguir um emprego, e desistem do curso técnico pela necessidade de ingressar em um emprego, seja ele qual for (PELISSARI, 2012; ARROYO, 2011; DORE; LUSCHER, 2011a; DORE; LUSCHER, 2011b).

A ânsia pela profissionalização e a busca pelo diploma diminuem os critérios de seleção do trabalhador/aluno no momento da escolha do curso. Falta de identificação, de perfil para o curso escolhido, e até mesmo a influência de parentes e amigos, já matriculados em determinados cursos, levam o aluno a ingressarem em uma jornada desinteressante, desmotivadora, desgastante, enfadonha, aumentando consideravelmente as probabilidades de não terminarem o curso.

Todos os sujeitos entrevistados para esta pesquisa chegaram aos cursos de Proeja do CEEP Régis Pacheco influenciados por familiares e/ou amigos que já estudavam no colégio. Apenas dois afirmaram ter afinidade com o curso escolhido, e já trabalhavam ou pretendiam trabalhar na área. Metade dos participantes não teve a “oportunidade” de escolher o curso, pois, como deixou para ir à escola nos últimos dias de matrícula, as turmas já estavam fechadas, havendo vagas apenas em cursos específicos. Levados pela necessidade de voltar à escola e ter um diploma, iniciaram o processo mesmo assim.

Isso mostra que os alunos chegam aos cursos de Proeja, no Régis Pacheco, com poucas informações e, muitas vezes, nenhuma afinidade. Tâmara nos conta que iniciou o Curso de Edificações influenciada pelo irmão: *“Meu irmão já fazia o curso, eu achava interessante, via ele fazendo os trabalhos...”*. Acreditou que o curso teria muito da parte artística, desenhos de plantas e afins, entretanto, segundo ela, tudo foi completamente diferente do que imaginou. *“Eu gosto muito da parte de desenhos, mas o curso não é só isso, tem que ter muito conhecimento.”*

Oscar chegou ao Curso de Edificações com o desejo de aumentar seus conhecimentos e ampliar sua área de atuação. Trabalha no ramo da construção civil há 18 anos, e vislumbrava a expansão dos horizontes através do curso. *“Já era a minha área, aumentaria meus conhecimentos na questão de projetos, de fiscalizar obras...”*. Após iniciar, Oscar percebeu que o curso tinha muita teoria, cálculos e nenhuma execução, destoando muito da prática cotidiana, e não correspondia com as funções realizadas por ele no dia a dia.

A decisão de permanecer, ou interromper, o processo de ensino, perpassa inicialmente por dois tipos de engajamento: o acadêmico e o social. O aluno que chega às carteiras escolares após um longo e exaustivo dia de trabalho, na maioria das vezes precarizado, precisa ter profunda identificação com o conhecimento que lhe está sendo oferecido. Se o conteúdo ensinado não chama atenção desse aluno, se ele não se identifica com o assunto, com o tema, não são estabelecidos vínculos de aprendizagem. Sem esse envolvimento, o aproveitamento é pequeno, o conhecimento passa a não fazer sentido, gerando desânimo, aumentando a probabilidade de evasão (DORE; LUSCHER, 2011a).

De modo analítico, o desânimo e a desmotivação são alguns dos responsáveis pela evasão dos alunos entrevistados. Desses, metade alegou se sentir desmotivado com o curso por diversos motivos, pois, além da fadiga diária do trabalho, o desestímulo é gerado pela falta de identificação com o curso, como também pela quebra de laços afetivos, ou a não construção deles com colegas e professores. Por isso, se o estudante não se encaixa no curso “escolhido”, se os conteúdos ministrados não fazem sentido, e não são construídos laços socioafetivos, não existe, para o trabalhador/aluno, motivos para continuar na escola (DORE; LUSCHER, 2011a).

Para Lima (2019, p. 260), “o abandono é sentido como uma convocatória das rotinas cansativas de um dia cheio”. Se o engajamento, nos dois níveis citados, pode ser responsável pela permanência na escola, podemos aferir que o abandono não é uma decisão isolada, repentina, mas construída ao longo de um processo, não apenas escolar, mas de vida, influenciada por fatores heterogêneos, fruto do sistema excludente no qual estamos inseridos. O desengajamento é um processo contínuo, diariamente pensado, fomentado pelo cansaço, pela sensação de impotência; o conjunto desses fatores leva à evasão.

A escola tem falhado em seu papel social, pois ensinar conteúdos e/ou apresentar-se como a porta de acesso para se alcançar um diploma, parece não ser suficiente para humanizar o público do Proeja. A construção de laços cordiais, o desenvolvimento de políticas educacionais voltadas não apenas para a transmissão de conteúdo programático é imprescindível para restabelecer o vínculo entre aluno e escola e transformar os jovens/adultos

em universos únicos, diversos, carentes, não apenas de conhecimento sistemático, mas da construção de elos afetivos, dando-lhes o sentimento de importância e pertencimento (ARAÚJO, 2012).

Os dados da pesquisa apontam que o abandono do aluno de Proeja do CEEP Régis Pacheco, em sua esmagadora maioria, acontece nos primeiros meses de curso. Dos seis alunos entrevistados, cinco abandonaram ainda no primeiro semestre, e apenas um chegou ao terceiro semestre. Para além dos números levantados na pesquisa, este fato já havia sido identificado no decorrer da minha vivência como professor em cursos de Proeja da instituição. Nossas turmas de módulo um (primeiro semestre), são sempre cheias e concorridas, mas bastam algumas semanas de aula para percebermos a frequência diminuir, e alguns alunos “desaparecerem”.

Talvez o alto índice de evasão, no primeiro semestre dos cursos, esteja ligado à fragilidade dos laços afetivos ainda em construção. O aluno recém-chegado está começando a conhecer seus pares e professores, ainda não fez amigos, nem estabeleceu relações para além dos muros escolares, assim, pode se sentir deslocado, desconectado, e/ou não acolhido pela turma e escola. Acreditamos que esse fato também pode estar ligado à extensão do colégio (aprofundaremos esta discussão mais adiante); às dezenas de salas de aula, e às centenas de alunos que, diariamente, circulam na unidade escolar, fatores que podem gerar um clima de impessoalidade e distanciamento entre equipe gestora, corpo docente e alunos.

A maioria dos casos de evasão ocorre ainda no primeiro ano do curso, e o primeiro semestre é o momento mais crítico (DORE; LUSCHER, 2011a). À medida que os alunos vão deixando de frequentar, os colegas sentem a sua ausência e são contagiados por ela, passando a questionar sua própria permanência em sala de aula. É como se o abandono de uns, reforçasse o desejo dos outros em evadir, criando uma espécie de “efeito cascata” (LIMA, 2019). Antônia nos conta que estudava na mesma sala da irmã, quando foi reprovada, e essa separação a deixou desmotivada; e meses depois, quando a irmã resolveu abandonar o curso, Antônia foi encorajada a tomar a mesma decisão. “*Ela passou na minha frente, eu fiquei pra trás, depois ela acabou desistindo, eu fui e desisti também*”.

A evasão é preocupante e precisa ser enfrentada, independentemente do motivo que a gerou. Alunos fora da escola perdem o direito de interagir com outras pessoas em um ambiente acadêmico, compartilhando a vida, adquirindo habilidades e construindo conhecimentos. Privá-los disso é condená-los a permanecer na ignorância e opressão (FREIRE, 1987).

Precisamos de um projeto de educação com conhecimentos concretos, que alcancem os anseios dos jovens/adultos trabalhadores. Isso será possível quando forem enxergados como indivíduos completos; observados e respeitados seus itinerários, entendendo que, além de trabalhadores/alunos, são pessoas inseridas em contextos de raça, crença, gênero e classe social (ARROYO, 2017).

4.1.3 Percepção sobre o curso e sobre o mundo do trabalho

Parte significativa dos alunos participantes da nossa pesquisa, encontrou dificuldade ou não teve a opção de escolher o curso no qual se matricularam. Partindo desse princípio, buscamos entender como um aluno “inserido” em um curso técnico, sem uma relação próxima com a área de estudo, enxergava o curso e as oportunidades no mundo do trabalho no entorno dessa área.

Dos alunos entrevistados, quatro afirmaram que, independentemente de não terem seguido os estudos, o curso oferecido era excelente, e proporcionava uma qualificação profissional relevante. Uma aluna considerou de baixa qualidade e a outra confessou não ter se importado com isso, “*Eu só queria terminar o médio, não me importei com a qualidade*” (Thais). O fato de quatro alunos reconhecerem a excelência do curso, e mesmo assim o abandonarem, ratifica a relação existente entre a falta de afinidade com a área e a evasão.

Quando perguntados sobre as possibilidades criadas pelo curso no mundo do trabalho, apenas dois alunos demonstraram empolgação. Para esses, a viabilidade de trabalhar na área e fazer estágios era grande. Outra afirmou que, mesmo com a restrição dos empregos formais, ela teria a possibilidade de fazer serviços esporádicos e ganhar algum dinheiro extra. Amanda era a mais pessimista: “*Tem que ter um pistolão*”. Para ela, apenas a qualificação não assegurava o ingresso no mundo do trabalho; era preciso a indicação de pessoas influentes na área.

As falas dos sujeitos da pesquisa são impregnadas por suas realidades. Eles possuem necessidades diárias e urgentes; carências que não podem esperar. Terminar o curso, fazer estágio, pegar o diploma, parecem metas distantes demais para quem precisa comer, vestir e morar (CIAVATTA, 2014). O desafio pela sobrevivência disputa espaço diariamente com a busca pela Educação. Por outro lado, somos identificados na sociedade pelo trabalho, e a vida dos jovens/adultos do Proeja é marcada por trabalhos provisórios, que geram incertezas que repercutem em outros aspectos da sua vida. Sua urgência é sobreviver, o retorno às salas de

aula está inserido no contexto dessa exigência; conseguir um diploma significa a esperança de obter um trabalho não provisório; a possibilidade de não apenas sobreviver (ARROYO, 2017).

A Educação oferecida nos cursos de PROEJA destoa completamente da realidade do seu público. Para eles, o viver é agora. “Não se vive da esperança de um futuro, tem que se viver dando um jeito no presente” (ARROYO, 2017, p. 56). No contexto em que estão inseridos, o futuro é algo distante, por vezes inatingível; já o presente é longo e árduo. A Educação sempre foi vendida como um projeto de futuro, e, para alcançar esse “prêmio”, é preciso fazer investimentos de tempo e energia no presente, artigos extremamente raros na vida dos trabalhadores/alunos.

A constatação nos leva a refletir sobre nossas práticas e nossos discurso sobre a Educação e principalmente sobre o Proeja. Esse programa não pode e nem deve ser encarado como uma promessa de oportunidade para o futuro, mas como porta de acesso à garantia de dignidade no presente (ARROYO, 2017).

O Proeja fala de realidades do mundo do trabalho, que são estranhas para a maioria dos seus alunos. Todo o currículo, toda a formação, são articulados em torno da ideia de um emprego seguro, alicerçada em saberes que foram sistematizados por pessoas que não vivenciaram a realidade dos alunos de Proeja. A grade não contempla os conhecimentos produzidos em outro lugar que não sejam os ambientes acadêmicos; não apresentam as realidades dos empregos informais, e provisórios ocupados por nossos alunos. Eles não se enxergam no Proeja porque o Proeja trabalha uma realidade à qual eles não pertencem, não vivenciam (ARROYO, 2017).

Em nossa pesquisa, isso se evidencia quando Oscar afirma que o curso era bom e promissor, mas ele chegava esgotado do trabalho, e não conseguia aprender. Também aparece na fala de Tâmara: “*Eu via muitas possibilidades, mas tive que escolher entre a escola e o trabalho*”. De acordo com Pelissari (2012), os jovens/adultos procuram os cursos de Proeja devido a imposição do mundo do trabalho, no quesito qualificação profissional. Entretanto, estão cientes da retração das vagas, em virtude do avanço da mecanização, e o consequente aumento da concorrência. Para o autor, a posse de um diploma não é mais garantia de empregabilidade. Esse fato cria ainda mais instabilidade, na vida dos estudantes de Proeja, acentuando a possibilidade da evasão.

A seguir, verificaremos a implicação do CEEP Régis Pacheco, como instituição acadêmica, no quesito evasão escolar e se há ações de enfrentamento ao problema.

4.2 O RÉGIS PACHECO E A EVASÃO

O abandono escolar é promovido por diversas forças provenientes de inúmeros fatores. A matrícula determina o ingresso no processo de ensino e aprendizagem e, na contramão, a evasão nem sempre tem o rito, “o dia em que o aluno evadiu-se”. Isso acontece de maneira paulatina, e, às vezes, com tanta naturalidade que passa despercebido pela escola. “*Eu fui enfraquecendo, desmotivando e quando a minha irmã desistiu, resolvi desistir também*”, nos conta Antônia, sobre o seu processo de evasão.

Cabe, mais uma vez, ressaltar que a evasão não é uma decisão meramente do aluno, mas acontece dentro de um contexto em que estão entrelaçados em culpabilidade o Estado, a escola, a família, a comunidade e o próprio aluno (DORE; LUSCHER, 2011a). Um dos aspectos desta pesquisa foi entender a percepção do aluno sobre a implicação da instituição CEEP Régis Pacheco na evasão escolar. Para isso, investigamos o espaço físico, o corpo docente e as políticas de acompanhamento e combate à evasão adotadas pela escola; tudo isso sob a ótica do aluno evadido.

4.2.1 Estrutura física

Perguntamos aos entrevistados sobre a importância do CEEP Régis Pacheco para a cidade de Jequié e região. A resposta foi unânime. Todos entendem o significado de se ter um centro de educação desse porte na cidade; destacam a gratuidade e a acessibilidade ao ensino; acreditam que o colégio é bem localizado, e indispensável para a comunidade. “*Um curso desse custa caro, eu não poderia fazer*”, disse Tâmara. “*É uma escola de rico, professor*”, garantiu Amanda. Oscar vai além. Para ele, o centro é um núcleo irradiador de conhecimento, que instrui, educa e incentiva os alunos, oferecendo a oportunidade de terminar o Ensino Médio e o curso técnico, ao mesmo tempo.

Quando perguntados sobre a estrutura física do CEEP, dois alunos não se sentiram capazes de opinar. Isso se deu pelo fato de terem se evadido logo nas primeiras semanas de aula. Eles afirmaram que não tiveram tempo de “explorar” o colégio; visitar biblioteca e laboratórios; conhecerem apenas as salas de aula e os espaços de convivência mútua.

As percepções dos demais alunos alertam para um possível problema. Eles reconhecem a qualidade dos espaços de convivência comum, do refeitório, biblioteca, dos pátios, etc. Entretanto, sinalizam para uma subutilização desses espaços (Figs. 4, 5 e 6). Por exemplo,

apenas um aluno afirma ter ido à biblioteca fazer pesquisas; outro diz que o local tem muita bagunça, não sendo atrativo para o aluno; e a maioria garante nunca ter ido ao local, exceto para buscar o uniforme escolar¹³.

Figura 4 - Pátio externo do refeitório



Fonte: Acervo pessoal.

¹³ O uniforme escolar, disponibilizado pela Secretaria de Educação, é distribuído aos alunos em todo início de semestre. O espaço da biblioteca é utilizado para esse fim.

Figura 5 - Pátio de acesso aos pavilhões tradicionais



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 6 - Biblioteca



Fonte: Acervo pessoal.

Essa fala repete-se, em relação aos laboratórios. O CEEP conta com 11 laboratórios, e, de acordo com os alunos participantes, esses locais são pouco utilizados, pois eram raras as aulas práticas e, quando aconteciam, havia muitos alunos para pouco espaço e poucos equipamentos; faltavam insumos, e isso prejudicava a aprendizagem. Para os sujeitos da pesquisa, os laboratórios precisam ser melhor estruturados, ampliados, mais utilizados, proporcionando aulas mais dinâmicas, que aliem teoria e prática.

“Com tanto espaço, deveríamos ter aula na quadra, ou na sala de informática” (Tâmara). A afirmação de Tâmara, aliada às demais falas coletadas na pesquisa, nos levam a inferir sobre a dinâmica dos cursos técnicos no Régis Pacheco: laboratórios pouco aproveitados, escassez de aulas práticas, falta de materiais nos laboratórios, excesso de teorias e o ambiente de aprendizagem restrito às salas de aula. O conjunto desses fatos, aliados a problemas pessoais e familiares, podem ser ligados à questão da evasão nessa unidade.

A proposta de um curso técnico traz na bagagem a ideia de aulas práticas, do manuseio de equipamentos, da junção entre ensino teórico e prático (CIAVATTA, 2014; FRIGOTTO;

CIAVATTA; RAMOS, 2005), fugir disso é transformar o Proeja em um curso de educação normal noturno, obrigando os alunos a uma segunda jornada diária de trabalho, desmotivando-os, tornando o curso monótono e enfadonho, abrindo caminho para a evasão (ARAÚJO, 2012; PELISSARI, 2012).

A escola não é um lugar atrativo; não oferece um ambiente de acolhimento e aprendizagem, pelo contrário, a insuficiência de aulas práticas; os professores desmotivados; a falta de vagas para estágios, de visitas técnicas; de equipamentos e laboratórios, contemplam um conjunto de fatores agentes da evasão (ARAÚJO, 2012). Ademais, os currículos estão desatualizados, não contemplam os anseios dos alunos de Proeja, e não apresentam o perfil dos cursos e sua importância no mundo do trabalho (ARROYO, 2013).

A evasão é um problema que também deve ser visto na perspectiva da escola e do sistema de ensino. O excesso de matérias teóricas; o desinteresse; as aulas desmotivadoras; a falta de estrutura, e de recursos, são alguns dos motivos da evasão. Daí surge a importância de serem repensadas estratégias, para tornar a escola mais interessante, cativante, capaz de tornar o processo de ensino eficaz. (DORE *et al.*, 2014; DORE; LÜSCHER, 2011a).

Ainda sobre a estrutura física, as alegações mais contundentes foram a respeito das salas de aula. De acordo com os sujeitos, as salas são mal iluminadas, com lâmpadas queimadas, e/ou de baixa potência. Os ventiladores (dois por sala) são barulhentos e alguns estão quebrados. Por se tratar de uma construção antiga,¹⁴ algumas janelas, por estarem quebradas, não abrem, dificultando a ventilação. A cidade de Jequié é popularmente conhecida como “cidade sol”, possui clima tropical, caracterizado por poucas chuvas e temperaturas elevadas. É contraproducente submeter os alunos a assistirem aula em tais condições; a falta de ar condicionado, ou de um sistema de ventilação eficaz, atrapalha o aproveitamento.

Oferecer um ambiente confortável e digno contribui com a aprendizagem e pode favorecer a permanência. “As carteiras são desconfortáveis e os ventiladores fazem muito barulho.” afirma Oscar. “*A gente sentia um calor doido, os ventiladores estavam tudo parado*” disse Antônia. Já para Daniele, “*A sala precisa melhorar um pouco, ter um arzinho melhor*”. As informações colhidas nos levam a perceber que as salas são desconfortáveis, escuras, quentes; não facilitam a aprendizagem e não contribuem com a humanização dos alunos.

Percebe-se que tais condições podem estar contribuindo para reforçar a baixa estima e fortalecer a imagem criada pelo sistema, de sub cidadãos, negros, pobres, periféricos,

¹⁴ O prédio que abriga o CEEP Régis Pacheco é composto por cinco grandes pavilhões construídos ao longo da sua história. A inauguração desse espaço aconteceu no ano de 1952. (SILVA; LANDO, 2020).

necessitados do amparo estatal. Apesar de não terem sido citadas como causa direta da evasão, acreditamos que as condições das salas de aula estão indiretamente ligadas a este problema (Figs. 7, 8 e 9).

Figura 7 - Salas de aula



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 8 - Iluminação das salas



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 9 - Sistema de ventilação das salas



Fonte: Acervo pessoal.

Nosso modelo de escola produz desigualdade e marginalização; os mecanismos adotados pelo sistema educacional são excludentes e elitistas, entranhados pelo capitalismo, desenvolvendo uma escola burocrática e fragmentada, que alimenta e transfere as desigualdades, da sociedade para a escola (ARROYO, 2013; FRIGOTTO, 2007).

Nossas escolas não são atrativas e apresentam diversos problemas internos que dificultam a aprendizagem, a humanização, o acolhimento, e fortalecem a exclusão.

Dentre os fatores internos, encontramos a questão da escola não-atrativa: ..., professor desmotivado, de poucas visitas técnicas, de pouca ou nenhuma aula prática, de pouca divulgação de vagas de estágio, da falta de parcerias e convênios com empresas para o estímulo da aprendizagem contextualizada, da falta de estágios e empregos aos alunos, da falta de adequação de plano de carreira do professor, da falta de estrutura na escola, da falta de laboratórios, de equipamentos de informática, de recursos humanos para apoio aos alunos, como psicólogos, assistentes sociais, orientadores educacionais, além de apoio e reforço para os alunos com dificuldades. (ARAÚJO, 2012, p. 8).

Os fatores internos interferem diretamente na decisão do aluno em evadir-se. Estrutura física precária, aulas conservadoras e pouco atrativas, são alguns dos motivos que atrelam a

escola a uma parcela de culpa significativa na interrupção do processo educacional do jovem/adulto. O modelo de educação implantado e perpetuado, no Brasil, precisa ser revisto, para torná-lo mais atraente, agradável, receptivo e acolhedor, menos excludente e menos segregador. Assim será possível humanizar as relações de aprendizagem, tornando a escola mais eficiente, tanto na formação acadêmica, quanto na preparação para o mundo do trabalho.

4.2.2 Corpo docente

Ainda se tratando da instituição Régis Pacheco, procuramos averiguar como se davam as relações entre professores e alunos, e de que forma essas relações estariam imbricadas no processo de evasão. Para isso, os participantes foram perguntados se consideravam os professores do Centro qualificados para ministrarem as aulas e demonstravam preocupação com o processo de ensino e aprendizagem.

Para metade dos entrevistados, os professores são bons, estão capacitados e desempenham bem o seu papel. Para Daniele, “*os professores explicam direitinho*”. Oscar considera o quadro docente de boa qualidade, entretanto, faz uma ressalva: “*Os professores são bons, agora tinha uns lá que abordavam assuntos que não tinham nada a ver com a matéria*”. A fala de Oscar nos chama a atenção, pois, dos entrevistados, ele é o único que desiste só no terceiro semestre, portanto, passou mais tempo na escola, conviveu com um número maior de professores, o que lhe confere melhor condição de se posicionar.

A outra metade dos sujeitos participantes acredita que o corpo docente é despreparado. Aponta para o excesso de aulas vagas, dificuldade em acompanhar o conteúdo ensinado, e sinalizam a pouca ou nenhuma empatia e envolvimento dos professores com os alunos. Amanda diz que andava por 6 quilômetros até a escola, e, chegando lá, às vezes, não havia aula, porque os professores estavam de atestado médico, simplesmente faltavam, ou a disciplina ainda não tinha professor. Para Thaís, além de faltarem muito, os professores pecam por não terem empatia. Diagnosticada com ceratocone, ela possui dificuldade visual, e sempre era advertida quando tentava fotografar o quadro com o celular, “*Eles pedem [a escola] pra gente preencher a ficha do aluno, com tudo que a gente precisa, mas o professores não leem, é a mesma coisa de você não ter botado*”. O depoimento de Antônia é o mais contundente. Ela afirma que o excesso de aulas vagas, –“*A gente ficava mais com aula vaga, do que com aula*”–, disciplinas sem professor e professores mal-educados, na hora de tirar dúvidas, prejudicaram o seu aproveitamento, a desestimularam, e ela acabou desistindo.

De acordo com os resultados da pesquisa, o número de aulas vagas é preocupante. Os alunos, geralmente, moram longe da escola, e, ao sair de casa depois de um dia de trabalho, e se deparar com horários vagos e professores ausentes, sentem-se desestimulados, desengajados, tendendo ao abandono. O excesso de aulas vagas ocorre devido ao elevado número de professores com atestados médicos e a morosidade no processo seletivo para professores da área técnica.

Os números fornecidos pela gestão do CEEP Régis Pacheco revelam que, de fevereiro a maio de 2019, não foram ministradas 321¹⁵ horas-aulas, em virtude de atestados médicos, representando uma elevada soma de ausências, o que prejudicou a aprendizagem, desmotivando o aluno e talvez estimulando a evasão.

A precarização do trabalho do professor gerada pelos baixos salários; a indisciplina em sala de aula; a pressão por resultados; e a falta de reconhecimento da sua atividade, têm adoecido os profissionais em Educação (FACCI; URT, 2020). O processo de adoecimento docente nasce com a mercantilização do ensino. A aplicação de metas de produtividade, outrora utilizada no setor de produção, foi trazida para a área de serviços, como a Educação, aumentando a cobrança por resultados, e se esquecendo que a Educação possui variáveis que não podem ser controladas pelo professor, gerando insegurança, insatisfação e adoecimento (CIAVATTA, 2001).

Além de professores faltosos e/ou de atestado médico, são comuns as aulas vagas devido à morosidade em se conseguir professores para as áreas técnicas. Isso acontece devido à baixa remuneração oferecida e burocracia no processo seletivo, pois os professores aptos¹⁶ a ministrar as disciplinas técnicas, em sua maioria, não fizeram licenciatura, e, como bacharéis, são impedidos de compor o corpo docente efetivo do Estado, sendo contratados como trabalhadores em Regime especial de Direito Administrativo (Reda)¹⁷, com menos direitos, menos garantias, menores salários e maior carga horária do que um professor efetivo.

Consideramos que, além de precarizar o trabalho do professor, a prática afeta o desempenho dos alunos e contribui com a evasão, uma vez que esses profissionais não

¹⁵ Essa informação foi obtida em uma conversa com a gestão do CEEP Régis Pacheco, quando discutimos o elevado número de aulas vagas no colégio; observamos a planilha na qual são lançados os atestados médicos entregues pelos docentes, e contabilizamos o número de horas. Entretanto, por ser uma questão que envolve a saúde e a carreira dos profissionais, trata-se de informação sigilosa, por isso, não possuímos um documento oficial informando esses dados.

¹⁶ São advogados, engenheiros, administradores, enfermeiros, etc. que lecionam disciplinas da base técnica em cursos específicos.

¹⁷ Regime Especial de Direito Administrativo. Por meio de uma prova de seleção, é feito um contrato de trabalho por tempo determinado (2 anos), que pode ser prorrogado.

receberam formação para lecionar, e podem ter dificuldades com a didática, o controle de classe, as relações professor/aluno, entre outros. Além disso, por trabalharem em regime de contrato, estando no CEEP apenas temporariamente, constroem vínculos mais tênues com o colégio, com os alunos e com a comunidade escolar. A substituição constante desses profissionais significa o reinício de um processo de adaptação, inserção, aceitação, no universo do Régis Pacheco, demandando tempo e causando prejuízos.

Para Arroyo (2017), assim como os alunos, os professores de Proeja sofrem as injustiças na sonegação dos seus direitos, e na precarização do trabalho. E toda injustiça na Educação repercute na sociedade, assim como toda resistência à injustiça educa e humaniza. Acreditamos na necessidade de um olhar mais cuidadoso para a formação do quadro de professores do Proeja, com cursos de reciclagem, formação específica voltadas para o ensino em turmas de Proeja, e a constante discussão das peculiaridades de lecionar para trabalhadores que estudam.

Professores mais experientes e preparados, estimulados por cursos de aperfeiçoamento profissional, têm relativa implicação no melhor aproveitamento dos alunos e na diminuição das taxas de evasão (DORE *et al.*, 2014). Para Araújo (2012), a falta de formação didático-pedagógica, além de atrofiar o trabalho do professor, revela as deficiências do próprio sistema, que é incapaz de mudar as estratégias pedagógicas para alcançar os alunos e ineficaz na recuperação dos conteúdos não assimilados, a fim de evitar a evasão e estimular a aprovação.

Essa mesma falta de habilidade na explicação dos conteúdos é também percebida nas disciplinas da base comum, quando um professor licenciado em determinada área, é destinado a lecionar em uma disciplina não correspondente à sua formação. Isso acontece pela falta de professores em certas disciplinas, geralmente de exatas, e, na contramão, um elevado número de docentes em outras áreas.

Para o professor não ficar excedente e o aluno sem educador, são feitos tais arranjos, causando frustração ao docente, que não consegue desempenhar seu trabalho com excelência, pois não foi capacitado para isso, e sensíveis perdas aos alunos, pois não aprendem o conteúdo, desmotivam-se e tendem a desistir.

A docência é uma tarefa desgastante, demanda muito tempo e energia para as atividades realizadas antes, durante e depois das aulas. Os professores sofrem com baixos salários; estresse; vulnerabilidade em situações de violência na escola; limitações nas condições de trabalho; desvalorização social da profissão; entre outros. Direcionar um professor para ministrar uma disciplina fora da sua área de formação potencializa esses problemas, exigindo

mais tempo no preparo das aulas e atividades, causando mais estresse, adoecendo e desmotivando o professor e, potencialmente, influenciar a evasão (FACCI; URT, 2020).

Essas colocações nos levam a refletir ainda mais profundamente sobre o problema estudado. A evasão é demasiadamente complexa, os atores envolvidos - escola, aluno e professor -, são culpados e, ao mesmo tempo, vítimas de um sistema impiedoso, e ainda mais cruel com os mais vulneráveis.

4.2.3 Sensibilidade (ou a falta dela) em relação à evasão

Como já descrito, investigamos a percepção do aluno sobre a estrutura física, o funcionamento do corpo docente do Régis Pacheco e suas possíveis ingerências na evasão. De posse desses conhecimentos, procuramos compreender de que forma a Instituição se relaciona com o problema estudado. Para isso, foi perguntado aos sujeitos se em algum momento a escola apresentou soluções ou sugestões para contornar os conflitos que os levaram a desistir e se, ao deixarem de frequentar a escola, tiveram a sua ausência notada.

Para além dos problemas já relatados, de ordens social, estrutural, institucional, entre outros, os sujeitos participantes expuseram questões específicas sobre o seu processo de evasão. Cada um traz consigo histórias, conflitos, vivências, percursos, interrupções e continuidades, por vezes, ou quase sempre, desconsideradas pela escola. É preciso aceitar/entender o aluno na sua totalidade, enxergar o indivíduo apenas como aluno evadido, é ter uma visão parcial, segmentada (ARROYO, 2017).

Entre os participantes da pesquisa, quatro pessoas disseram que enfrentaram problemas de saúde com elas mesmas ou com parentes próximos, quando deixaram a escola. Antônia precisou “*parar a vida*” para cuidar do pai com uma doença degenerativa.

Daniele descobriu problemas cardíacos e estomacais e passava muitos dias internada, o que afetou seu desempenho escolar: “*Fiquei muito internada no hospital, até no meu trabalho dei muito atestado, muito atestado mesmo, dava no trabalho mas não dava na escola, achava que não precisava*”.

Já Taís foi diagnosticada com dislexia, além disso, tem problemas de visão: “*A minha memória é horrível, para data e número piorou...*”. Amanda relata que sua filha sofreu um grave acidente doméstico, ficou internada por quinze dias, aí ela acompanhou a filha e não pegou atestado: “*Eles (o colégio) não me deixaram fazer mais prova, teste, eu expliquei, ainda levei a menina, aí me senti desmotivada*”.

As situações relatadas pelos sujeitos participantes são casualidades impossíveis de controlar, de prever. Alia-se a isso a ignorância, o acesso à informação que lhes é negado não apenas na escola, mas na vida. Lidar com essas situações requer sensibilidade, flexibilidade e bom senso, por parte da instituição; reivindica um olhar atencioso e acolhedor, respeitando e entendendo as particularidades de cada aluno.

Freire (1987) deixa claro que não há outro caminho na Educação a não ser com uma prática pedagógica humanizadora, baseada no diálogo. Arroyo (2017) afirma que os alunos do Proeja são oriundos das periferias, dos subempregos, dos últimos degraus da hierarquia de gênero, raça, renda, e que tiveram e têm negado o direito à educação. Quando a escola se torna inflexível, incompreensiva às adversidades sofridas pelo jovem/adulto, inconscientemente, lhes rouba o direito à educação, a uma vida justa, à humanização, tornando o seu caminho ainda mais difícil.

Quando perguntados se foram procurados pela Escola ao deixarem de frequentar as aulas, apenas um participante respondeu afirmativamente. Ele diz que foi procurado pela Instituição e por professores, tentando dissuadi-lo da decisão. Os demais sujeitos afirmam que a sua desistência sequer foi notada pelo Centro, e suas ausências foram ignoradas pelo sistema. *“Só me viram no colégio quando eu fui me matricular de novo”*, afirma Antônia.

Amanda relata que sua ausência por quinze dias, em virtude do acidente da filha, passou despercebida, e quando foi ao colégio pegar o histórico escolar para mudar de escola, também foi ignorada. *“Parei de frequentar quinze dias quando a menina caiu, ninguém me perguntou da ausência, quando fui buscar o histórico pra me matricular em outra escola também não perguntaram.”*

Nosso modelo de Educação traz para dentro dos muros escolares as desigualdades existentes na sociedade; uma escola voltada para as elites e outra para as classes trabalhadoras, reafirmando as relações de dominação e exploração do sistema capitalista (FRIGOTTO, 2007), (SAVIANI, 2003). Os indivíduos que chegam aos cursos noturnos de Proeja são vistos pela sociedade como inferiores, sub cidadãos; desprovidos de cultura, de história; são marginalizados pela sociedade; ignorados pela escola na busca pela humanização. São invisíveis aos olhos do sistema, da sociedade e escola; privados do direito a ter direitos (ARROYO, 2017).

O participante procurado pela Instituição, após evadir-se, foi o único que estava cursando o terceiro módulo do curso, ou seja, já havia criado laços mais estreitos com a Escola. Os demais abandonaram ainda no primeiro módulo, e, seguindo o raciocínio anterior, possuíam

laços mais tênues. É possível que a invisibilidade vivida por eles seja em virtude do pouco contato com professores e demais membros da equipe escolar, o que porém não se justifica, pois o Centro mantém, na ficha do aluno, informações como telefone, *e-mail* e redes sociais, o que possibilitaria o contato.

Pensamos que outro fator agravante para a invisibilidade dos alunos evadidos seja a extensão do CEEP Régis Pacheco. A escola é considerada de grande porte, possui dezenas de salas de aula e recebe centenas de alunos todos os semestres. O espaço avantajado, aliado ao grande fluxo de alunos, dificultam o acompanhamento por parte da gestão e dos professores, principalmente nos meses iniciais, quando todos estão em processo de adaptação, iniciando a construção de laços afetivos. À medida que a convivência se estende, os nomes são aprendidos e as fisionomias lembradas, e, possivelmente, as ausências serão notadas com mais facilidade. Entretanto, o abandono acontece com mais veemência no primeiro semestre (DORE; LUSCHER, 2011a), sendo assim, ponderamos que a dimensão do CEEP Régis Pacheco atua como fator desfavorável na prevenção dos casos de evasão.

Perguntamos aos sujeitos sobre a responsabilidade do CEEP Régis Pacheco, como Instituição, na decisão em abandonarem o curso. Para metade dos participantes, a Instituição é parcialmente culpada; a outra metade acredita que o colégio não tem responsabilidade alguma, e que a evasão foi uma decisão unilateral. As respostas obtidas reproduzem as narrativas criadas pelo sistema capitalista, imputando à vítima a culpa pelo próprio fracasso. O Estado é omissivo, o sistema é opressor, a escola é negligente, o professor é ausente, o currículo é defasado, o modelo é desinteressante, mas a culpa é do aluno negro, pobre, periférico, que na luta pela sobrevivência precisa em algum momento priorizar o trabalho em detrimento da escola (ARROYO, 2017; 2011).

Diferente das falas dos participantes da pesquisa, a evasão é o resultado da ação de um conjunto de fatores internos e externos, que se influenciam e se relacionam; não é uma decisão momentânea, mas o ápice de um processo de desengajamento, desmotivação, produzidos por razões pessoais, familiares e institucionais (ARAÚJO, 2012; DORE; LUSHER, 2011a; 2011b; PELISSARI, 2012).

Podemos perceber, assim, que a alienação presente nas relações capitalistas adentram a escola, impede o homem de se desenvolver plenamente, e se realizar como ser humano. Uma Educação libertadora emancipa e humaniza o homem, dando-lhe senso crítico, permitindo a interpretação e a transformação do mundo à sua volta (FREIRE, 1987).

4.3 A INFLUÊNCIA DA BASE ACADÊMICA NA EVASÃO

O direito à Educação não se encerra com o acesso à escola; é preciso construir mecanismos que, além da matrícula, garantam a permanência, o aproveitamento e a aprovação. Esse caminho é mais simples quando entendemos que o conhecimento sistematizado pela escola não é único, e que os alunos trazem consigo saberes prévios construídos em suas relações na igreja, família, no trabalho, entre outros espaços. Valorizar as construções de aprendizagem feitas pelos alunos ao longo da vida significa construir um ambiente escolar mais inclusivo, mais democrático (ARROYO, 2017).

Quando não nos interessamos pelos saberes adquiridos pelos alunos em locais de aprendizagem não formais, o processo educativo transforma-se em um caminho linear, crescente e inflexível, sem pausas nem retomadas; o aluno é padronizado e classificado pela série que ocupa, levando para o ano seguinte os conhecimentos formais adquiridos na escola. Qualquer deficiência na “transferência” desse conhecimento causará dificuldades para o aluno na continuação da sua vida escolar (ARROYO, 2017).

O modelo de escola que considera o aluno um receptor e o professor um transmissor de conhecimentos está fadado ao fracasso. O saber é construído, durante o processo de ensino e aprendizagem, pois mestres e educandos ensinam e aprendem mutuamente e, juntos, erguem o saber (FREIRE, 1987).

4.3.1 Origem educacional

O problema da origem educacional fica muito mais evidente nos cursos de Proeja. Esses jovens/adultos são heterogêneos, vieram de realidades diferentes, ritmos de aprendizagem distintos, possuem contextos educacionais extremamente díspares, e, ao chegarem a um curso noturno de Proeja, são padronizados, obrigados a acompanhar o conteúdo em um ritmo uniforme, que desconsidera os antagonismos existentes (ARROYO, 2011), (ARROYO, 2017).

Procuramos identificar a vida acadêmica pregressa dos participantes da nossa pesquisa; entender a conjuntura educativa à qual pertenceram, antes de chegar ao CEEP, e como essa sua formação anterior influenciou na decisão de interromper os estudos. Apenas um participante sinalizou ter estudado uma curta parte do Ensino Fundamental em uma escola particular e o restante do percurso em escolas públicas. Todos os demais sujeitos estudaram em escolas

municipais de periferia, com exceção de um oriundo da zona rural que frequentou o Ensino Fundamental em escolas rurais, com sala única e multisseriada.

Curiosamente, apenas a aluna proveniente de escolas da zona rural, afirma não ter sentido dificuldades em acompanhar os conteúdos ministrados pelas disciplinas, pode ser que o fato de ter abandonado nos primeiros meses do curso, aliado à falta de professores das disciplinas específicas (ponto já abordado nesta pesquisa), tenham impossibilitado o seu contato com as disciplinas consideradas “mais difíceis”, ou que ela teria menos afinidade. “*Até que não era muito difícil não, apesar de que na área mesmo (área específica do curso) a gente não teve aula*”, garante Amanda. Ela conta que tinha quatro disciplinas específicas do curso, e duas estavam sem professor: “*Dois professores a Direc¹⁸ não liberou*”, os outros dois teriam sofrido um acidente e estavam afastados temporariamente das atividades.

Para os outros participantes, a falta de prerequisite trouxe dificuldades no desenvolvimento do curso. A área de Ciências Exatas é a mais citada, especificamente Matemática; todos os demais sujeitos sinalizaram problemas em acompanhar essa disciplina.

Oscar declara que a falta de base se revelou quando sentiu dificuldade em fazer uma divisão simples, ou uma regra de três: “*Não tive uma base muito boa lá atrás, não conseguia fazer uma divisão simples, tive muita dificuldade em matemática*”.

Para Tâmara, essa disciplina sempre foi um problema, “*Sempre fui péssima em matemática, matemática foi uma coisa que pesou bastante no meu curso*”. Com o agravante da dislexia, Thaís se considera mais lenta do que os demais colegas, no processo de aprendizagem, além disso reitera sua dificuldade em Exatas: “*Por conta da dislexia, sou um pouco mais lenta na sala, com números e datas nem se fala...*”.

Já Antônia relata que estudou o fundamental em uma escola que não a preparou devidamente: “*A gente veio de um colégio fraco, não era aquele ensino bom não, mas era o único próximo de casa*”. Enfrentou muita dificuldade em acompanhar o curso: “*Eu ficava meio perdida nos assuntos que a professora passava*”, e sofreu preconceito de alguns professores, por ser oriunda de uma escola municipal: “*A professora falava: Você veio de que colégio? Ah! só podia ser desse colégio*”, e por não ter alguns conhecimentos anteriores: “*Vocês estão no Ensino Médio e não sabem fazer isso?*”.

O aluno ingressa no Proeja sem domínio de conteúdos básicos, necessários para o avanço de sua formação acadêmica. Entendemos que essa deficiência possivelmente contribui

¹⁸ Antiga Diretoria Regional de Educação do Estado da Bahia. O órgão foi substituído pelo Núcleo Regional de Educação (NRE).

com a evasão, já que, ao chegarem a um curso de Proeja, com essas debilidades, deparam-se com um programa que não considera suas origens, e não se preocupa em fazer as reparações porventura necessárias. Isso ocorre em grande parte pela ineficácia do nosso currículo, que não é pensado especificamente para alunos do Proeja (ARROYO, 2017).

Cometemos o equívoco de enxergar o Proeja da mesma forma que pensamos o ensino regular, ou seja, apenas considerar válido o conhecimento científico construído em lugares formais, como a escola. Desprezamos a sabedoria popular, o senso comum, a aprendizagem construída nas relações. É necessário compreender que toda experiência social produz conhecimento e a pluralidade das experiências sociais produz a diversidade de conhecimentos. É preciso estimular o diálogo enriquecedor entre o conhecimento científico e a sabedoria popular erguida nas relações cotidianas (ARROYO, 2013; 2017).

Quando juntamos a vergonha de retomar os estudos mais uma vez, aliada ao estresse de trabalhar para sobreviver precariamente, e isso é potencializado pela sensação de “incapacidade e burrice”, por vezes estimulada por um professor, as chances de evasão aumentam consideravelmente (LIMA, 2019).

Após cursar um Ensino Fundamental que os preparou mal, os alunos de cursos técnicos de Proeja são colocados em situações que apontam para o fracasso; pois, ao se depararem com as dificuldades impostas pelas disciplinas técnicas, quando são obrigados a aprender diversos conteúdos, esbarram na falta de tempo e de base, e acabam não aprendendo “nada”. Seria melhor selecionar conteúdos para que aprendessem “menos”, mas aprendessem de verdade (PELISSARI, 2012).

A evasão escolar é um fenômeno multifacetado, que possui diversas variantes e pode ser associado a tantas circunstâncias que a sua compreensão e quantificação tornam-se difíceis. Relacionar a Educação Básica de Nível Fundamental com o Ensino Técnico é um dos contextos mais significativos da pesquisa sobre evasão na Educação Técnica do Brasil. O fraco desempenho acadêmico, nos primeiros meses de curso, em virtude da formação precária no Ensino Fundamental, aliado à repetência e a problemas com o corpo docente, são vetores consideráveis no abandono escolar (DORE; LUSCHER, 2011a; (2011b).

Essa tarefa tem se tornado cada vez mais complexa, na medida em que, mesmo com os injustos processos seletivos, cada vez mais estudantes têm ingressado com pendências nas habilidades e competências necessárias para um curso de Educação Profissional. Não obstante, faz-se necessário salientar que tais dificuldades são oriundas de uma má formação no ensino fundamental, haja vista que grande parte desse público pertence a um segmento social que, ao longo da história, fora destituído dos seus direitos mais básicos. (FERREIRA, 2013, p. 40).

Uma formação educacional deficiente, no Ensino Fundamental, condena o aluno a uma vida escolar inteira de limitações. Todavia, não podemos esquecer que esses jovens/adultos que chegam aos Cursos Técnicos, desprovidos das competências básicas mínimas necessárias para a realização do curso, são vítimas do sistema, com trajetórias escolares truncadas; são os invisíveis excluídos pela sociedade, privados dos direitos mais básicos do homem - a vida, moradia, trabalho e afeto -. Seu percurso escolar mutilado torna-se ainda mais cruel, quando se mistura com a sua trajetória de vida, reforçando-se mutuamente (ARROYO, 2011).

4.3.2 Relação do sujeito e da família com a educação

Depois de investigar a base da formação dos participantes da pesquisa, procuramos indagar sobre a importância da Educação para os sujeitos e seus familiares. Entender a relevância dada à Educação no seio familiar do aluno evadido, nos ajudou a perceber a evasão por outros ângulos.

Apenas um dos entrevistados relatou indiferença e desestímulo da família em relação à escola. Amanda diz que, em todas as suas tentativas de retomar os estudos, nunca ouvia uma palavra de incentivo da família: *“Não vai pra frente, essa daí é assim, nunca termina nada”*, e além disso, era desestimulada pelo pai; ele acreditava que escola era pra *“gente besta”* e o melhor a ser feito é trabalhar. *“Meu irmão tem 22 anos e é analfabeto, não sabe ler por causa de meu pai, ele (o pai) nunca apoiou a gente na escola, o negócio dele era trabalhar...”*

Os demais participantes destacam o incentivo e a valorização dada pela família à Educação. *“Para eles, a escola estava sempre em primeiro lugar”*, diz Thaís. Daniele ressalta o apoio tanto da mãe quanto das tias: *“Elas sempre me incentivaram, sempre jogaram duro”*. Oscar nos conta que, apesar de serem muito ocupados, saírem cedo e chegarem tarde do trabalho, os pais o aconselhavam a estudar, olhavam seu caderno. *“Eles diziam: Estuda, porque se você não estudar, você não vai ser nada na vida.”* Tâmara diz ter sido boa aluna, toda a família a apoiava, mas resolveu casar aos 16 anos e, em virtude disso, precisou trabalhar, não conseguiu conciliar trabalho e escola, e acabou desistindo.

Ponderar as relações familiares é imprescindível, no processo de estudo da evasão. Desconsiderar esse contexto, bem como o padrão econômico dos alunos, é considerá-los sujeitos homogêneos, com ritmo de aprendizagem semelhante e desempenho idêntico, quando submetidos às mesmas práticas pedagógicas. A participação da família é de extrema

importância para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem; portanto, quando esse processo é interrompido, existe uma parcela de culpa a ser creditada à família (RODRIGUES; ARAGÃO; RODRIGUES, 2016).

A CF garante que a Educação é um direito de todos e dever do Estado e da família (BRASIL, 1988). Por outro lado, as famílias de classes mais baixas possuem pouca escolaridade e quase nenhum acesso à cultura, juntando-se a isso a busca pela sobrevivência, e acabam se eximindo do seu papel, deixando sobre o Estado, nesse caso representado pela escola, a tarefa de ensinar e educar.

Sob a perspectiva do indivíduo, o nível de escolaridade dos pais, a renda e a estrutura familiar são, isoladamente, os fatores mais determinantes para o sucesso ou fracasso do aluno na escola, podendo ser incluída a qualidade das relações dos pais, com os filhos, a escola e a sociedade em geral (DORE; LUSHER, 2011a).

Para Pelissari (2012), muitas vezes, a evasão nos cursos técnicos está diretamente ligada à atuação da família no percurso educacional do aluno após o Ensino Fundamental. Os alunos são influenciados para optar por cursos bem-vistos no mundo do trabalho, ou que assegurem boa remuneração futura, entretanto, a falta de identificação e de perfil para o curso no qual se matricularam, os levam a evadir-se. O autor ainda faz questão de destacar que, nesses casos, a evasão pode acontecer de maneira informal; o aluno matricula-se, percorre todo o trajeto formativo, tem boas notas e é promovido; todavia, não tem afinidade com o curso, nem interesse pela área de atuação.

É necessário que o sistema educacional seja capaz de produzir profissionais que não apenas atendam às necessidades pedagógicas, mas que sejam capazes de planejar e executar atividades voltadas à família, identificando e enfrentando os problemas encontrados nos processos de ensino e aprendizagem nesses contextos (RODRIGUES; ARAGÃO; RODRIGUES, 2016).

Indagamos dos participantes sobre a importância da Educação para suas vidas. As respostas foram uniformes, pois todos acreditam que a Educação é o caminho para um emprego mais digno, para um futuro melhor. Para Amanda, a conclusão de um curso técnico significa a possibilidade de não voltar a trabalhar como empregada doméstica: "*O estudo hoje é uma oportunidade melhor pra tudo se falando..., se a gente quiser um trabalho é na casa dos outros, porque a gente não teve estudo né?*".

A visão de Oscar vai além. Para ele, a Educação pode proporcionar um trabalho futuro, entretanto, o mais importante, é que forma cidadãos melhores, e, conseqüentemente, uma

sociedade melhor. Já a percepção de Antônia sobre a Educação remete aos problemas enfrentados todos os dias pelos jovens estudantes de periferias do Brasil. Assim como os demais sujeitos da pesquisa, ela acredita que a Educação é a chave para conseguir um emprego melhor, mas, ao mesmo tempo, destaca o aumento do desemprego, e a dificuldade dos seus pares para penetrar no difícil mundo do trabalho. “*O desemprego está grande, as colegas da minha irmã se formaram ano passado e ninguém até hoje arrumou emprego.*”

O jovem/adulto estudante de Proeja acredita que, com a aquisição do certificado de conclusão de um Curso Técnico, a sua vida vai mudar. Esses indivíduos, provenientes das periferias, dos subempregos, sonham com a inserção no emprego formal; suas lutas por Educação são inseparáveis da luta pelo emprego, pelo digno viver (ARROYO, 2017).

Para eles, o passaporte para serem aceitos como cidadãos é o diploma, e atribuem a falta do certificado à permanência no emprego informal. Entretanto, o número de empregos formais diminuiu, enquanto a informalidade triplicou, alcançando preferencialmente pobres, negros e mulheres, criando uma espécie de complexo de culpa; estão desempregados por terem percursos formativos incompletos. O sistema culpa os desempregados pela falta de qualificação e escolarização, quando, na verdade, o desemprego é estrutural e esses jovens/adultos são vítimas do sistema (ARROYO, 2017).

A juventude popular está cada vez mais oprimida, com seus horizontes limitados. As incertezas históricas se radicalizaram, esse público luta para ter melhores opções de trabalho, para se emancipar da exploração e da instabilidade impostas pela sociedade. É papel da escola entender com profundidade as relações de trabalho de onde esses jovens chegam e para onde querem ir e promover o debate crítico, levando o aluno a se entender cidadão, respeitando suas vivências e construções históricas (ARROYO, 2017).

Na verdade, os trabalhadores/alunos do Proeja lutam por cidadania, por reconhecimento; querem deixar de ser invisíveis; esperam ser aceitos como sujeitos com identidade e história; querem atravessar as barreiras historicamente erguidas, dificultando o acesso ao saber, principalmente para os que são pobres e negros nascidos nas periferias. É como se esperassem um futuro que não chega.

4.3.3 Perspectivas de futuro

Procuramos compreender a percepção do aluno sobre as consequências da evasão em suas vidas, e quais planos tinham para o futuro. Para isso, perguntamos se a vida deles tinha melhorado, após deixarem a escola. Apenas dois entrevistados acreditam que a vida piorou

quando interromperam o curso. “*Quando eu desisti foi aquele declínio, quando você tá no fundo do poço, o poço só afunda*”, nos contou Amanda. Ela diz que, após deixar a escola, foi trabalhar, dormia nos fundos do local de trabalho com sua filha. O local era insalubre, mas, como era mal remunerada e não podia alugar uma casa, precisou se submeter ao trabalho precarizado.

Existe uma sobrecarga para quem precisa trabalhar e estudar, desde criança, ainda mais quando se está inserido em relações trabalhistas classistas, racistas e sexistas. E, como agravante, isso tem se acentuado, ao longo do tempo; as desigualdades têm aumentado, favorecendo a exploração no trabalho. A juventude pobre está cada vez mais oprimida e sem horizontes, cada vez mais segregada e estigmatizada, submetida à precarização do trabalho e da sobrevivência. A evasão é o reflexo do processo de negação de direitos, não só o direito à escola, mas à saúde, ao transporte, à moradia, justiça e ao emprego digno (ARROYO, 2017; FRIGOTTO, 2007).

Quando perguntada se sua vida tinha melhorado depois da evasão, Tâmara consegue ver pontos positivos e negativos: “*Tudo tem o lado bom e o ruim*”. Ela afirma que o lado positivo foi entrar no mercado de trabalho e ganhar experiência com vendas, mas, em contrapartida, não conseguiu o diploma, ou, como ela diz: “*Se eu tivesse terminado, eu tinha me formado*”. O dilema de Tâmara é o mesmo de tantos outros jovens estudantes de Proeja; vivem entre a necessidade de estudar para obter um diploma, e a urgência da sobrevivência (ARROYO, 2017).

Entretanto, o que mais nos chamou atenção foram as respostas dos demais entrevistados. Para eles, a vida não piorou nem melhorou, mas continuou igual. A escola não fez diferença. E se a ruptura de um processo tão importante na vida de uma pessoa não é sentida por ela, é preciso rever o modelo de Educação oferecido. Pensamos que esses alunos vêm de contextos sociais extremamente desfavoráveis, precisam trabalhar desde muito jovens e a escola é deixada em segundo plano; também lhes faltam referências, em seus cotidianos, de pessoas que alcançaram uma vida melhor através da educação. De acordo com Ciavatta (2014), para os nossos alunos, o trabalho é mais importante do que a Educação porque atende às necessidades mais imediatas, como alimentação e moradia.

A Educação é um projeto de longo prazo, mas as necessidades dos jovens/adultos são de curtíssimo prazo. “Quando se experimentam formas subumanas de viver, a luta primeira é por um humano viver” (ARROYO, 2017, p. 110). O futuro é incerto demais, é longe demais para ser esperado, o discurso da Educação como uma porta para um futuro melhor, não atende

às expectativas do público do Proeja. Para eles, o viver é hoje, não se vive de esperança, mas dando-se um jeito no presente (ARROYO, 2017).

Acreditamos que, diante do contexto socioeconômico no qual estão inseridos os sujeitos da pesquisa, a escola perde o fascínio; estudar, além de não ser prioridade, é vista como meta inatingível, distante das suas realidades. Cada vez menos percebem a importância da Educação, seja como trampolim social ou como formadora de seres humanos melhores; estudar passa a ser dispensável para quem convive com a realidade diária dos empregos precarizados e de um viver incerto.

O futuro sem esperança que, no fundo, não existe. Um eu que não se reconhece sendo, por isto que não pode ter, no que ainda vem, a futuridade que deve construir na união com outros. Na medida em que seja capaz de romper a “aderência”, objetivando em termos críticos, a realidade, de que assim emerge, se vai unificando como eu, como sujeito, em face do objeto. É que, neste momento, rompendo igualmente a falsa unidade do seu ser dividido, se individua verdadeiramente. (FREIRE, 1987, p. 107).

A própria situação do indivíduo o prende a um presente, que, na sua concepção, é imutável, roubando-lhe o direito de sonhar com o futuro. Os obstáculos apresentados pela dura realidade parecem intransponíveis, invencíveis; na emergência do sobreviver diário, não há lugar para a escola.

O jovem, adulto e adolescente trabalhadores, alunos do Proeja, vivem em constante conflito: Estudar para obter um diploma e tentar ingressar em um emprego formal, ou desempenhar uma atividade informal precarizada e garantir a sua sobrevivência. Esta relação entre o trabalho e a escola é responsável pelas idas e vindas desses alunos ao sistema educacional, gerando um fenômeno conhecido como migração. Geralmente, o aluno de Proeja evadido retoma os estudos, na mesma ou em outra instituição. Ele volta para fazer o curso que abandonou ou matricula-se em outro, e pode repetir essa ação, diversas vezes, durante a sua vida (DORE; LUSHER, 2011a).

A pesquisa identificou um considerável número de alunos que após desistir, retorna ao CEEP Régis Pacheco para dar continuidade aos estudos. Às vezes, alguns voltam ao curso abandonado, mas normalmente ingressam em novo curso, o que pode sinalizar falta de clareza da Instituição na divulgação das ementas, criando um ciclo - o aluno matricula-se, tem pouca identificação, abandona, e quando retorna, escolhe outro curso, como se estivesse tentando “encontrar” um com o qual se identifique. Para Araújo (2012), a não apresentação detalhada do perfil do curso e a falta de identificação do aluno com a área escolhida, influenciam diretamente na evasão.

Dos seis participantes entrevistados para esta pesquisa, cinco voltaram a estudar. Quatro deles matricularam-se em cursos diferentes do anterior, e apenas um participante voltou para o mesmo curso. Durante o desenvolvimento da pesquisa, dois dos alunos que retornaram à escola, indicaram o desejo de desistir, apresentando motivos como falta de tempo e incompatibilidade dos horários. Curiosamente, dos sujeitos da pesquisa, o único que ainda não retornou à escola foi aquele que abandonou já no terceiro semestre. Por ser um profissional liberal, alega que a procura pelo seu trabalho aumentou e com ela o cansaço, dificultando o seu retorno. *“Ou faço o curso ou trabalho, porque tem a questão do cansaço, pegar sol quente, dez metros de altura em cima de um andaime e ir pra escola no mesmo dia...”*, mas Oscar afirma: *“Eu vou conseguir terminar este curso, pode ter certeza”*.

A fala de Oscar representa não apenas ele, ou os participantes desta pesquisa, mas os milhares de jovens/adultos que, todas as noites, após um extenuante dia de trabalho, vão às salas de aula do Proeja em busca de um viver digno, de serem reconhecidos como cidadãos. Lutam não apenas contra o cansaço, mas contra um sistema excludente, segregador e opressor (FRIGOTTO, 2007; ARROYO, 2017; 2011).

Quando perguntados sobre os planos para o futuro, os sujeitos são unânimes em apontar a conclusão dos estudos como objetivo. Dois pretendem cursar uma faculdade, ao terminarem o Curso Técnico. Paralelamente ao desejo de estudar, carregam consigo projetos pessoais em relação ao trabalho. Um dos participantes está desempregado e pretende conseguir um emprego; outros dois anseiam por empregos formais. Há ainda os que desejam empreender, construir seu próprio negócio. *“Trabalhar menos e ganhar mais”*.

Como foi possível perceber, os jovens/adultos do Proeja carregam consigo sonhos, frustrações e ambições. Possuem um itinerário rico em vivências; são seres únicos, que compartilham sonhos em comum, rebelando-se contra um sistema que os exclui (ARROYO, 2017). Talvez, perceber esses sujeitos como pessoas com direito a sonhar, respeitando seus processos e valorizando suas aspirações, seja o caminho para a inclusão, e o restabelecimento de uma vida digna.

4.4 O PRODUTO

Neste subcapítulo, abordamos, brevemente, aspectos sobre o produto desenvolvido, sua relação com a pesquisa e relevância para o aprimoramento e sucesso da EJA, promovendo

uma reflexão sobre a prática docente, como também sobre a necessidade de uma reavaliação crítica, por parte da Instituição, acerca do serviço prestado e das ações até então adotadas no enfrentamento do abandono escolar.

Diferente do mestrado acadêmico, faz parte do mestrado profissional o desenvolvimento de um Produto Educacional (PE), que é produzido a partir da pesquisa, com o objetivo de construir ferramentas para o enfrentamento do problema estudado. Por ser concebido em forma de protótipo, precisa ser aplicável em sala de aula, ou em outro ambiente acadêmico, além de estar relacionado ao problema da pesquisa e respaldado no referencial teórico escolhido (FREITAS, 2021; RIZZATTI, I. M. *et al.* 2020).

Dessa forma, é imprescindível que o PE agregue conhecimento, traga novas possibilidades e ferramentas educacionais, e, ao mesmo tempo, não seja visto como produto acabado, receita pronta a ser recriada, pelo contrário, deve ser adaptado às realidades sócio-históricas locais, flexibilizado e adequado para assim atender aos seus propósitos (RIZZATTI, I. M. *et al.*, 2020).

É preciso estabelecer objetivos claros, desde o início da pesquisa, criando *links* com a sua aplicabilidade à comunidade escolar, para que o seu resultado seja visto na forma do produto. “Dessa forma, considera-se produto educacional na Área de Ensino, o resultado tangível oriundo de um processo gerado a partir de uma atividade de pesquisa” (RIZZATTI, I. M. *et al.*, 2020, p. 4).

São inúmeras as sugestões de PEs, tanto no mundo virtual quanto físico, como, por exemplo, um vídeo, jogo, uma sequência didática, um aplicativo; entretanto, Freitas (2021) adverte que o mais importante não é a forma como é apresentado, mas o conteúdo e a sua contribuição para a sociedade.

A pesquisa Proeja Noturno no CEEP Régis Pacheco em Jequié/BA: A Evasão na Perspectiva Discente proporcionou como PE uma produção audiovisual em forma de documentário. O vídeo documentário é uma tentativa de fazer um caminho de volta, levando para o corpo docente as demandas apresentadas pelos discentes durante a pesquisa, proporcionando um debate sobre as práticas até então adotadas e seus reflexos na evasão.

A proposta apresentada a partir da pesquisa é dar ao aluno o lugar de fala sobre a evasão no Proeja noturno do CEEP Régis Pacheco. Nas escutas, nos foram apresentados inúmeros fatores acarretadores do abandono escolar; alguns já esperados, como, por exemplo, a dificuldade de deslocamento até o CEEP e conciliar o trabalho e a escola. Entretanto, nos chamaram a atenção as observações sobre a Instituição, como: salas desconfortáveis e falta de

aulas práticas; e sobre as práticas docentes: elevado número de faltas, e falta de empatia para com o aluno.

Diante dessas falas, fomos discutindo a necessidade e a importância de produzir um documentário, com o qual levaríamos, ao corpo docente, as queixas, críticas, e sugestões dos alunos, no propósito de alertá-los quanto à maneira como têm agido enquanto educadores, bem como as posturas da própria Instituição e as implicações diretas de tais atitudes no índice de evasão do CEEP Régis Pacheco.

Os professores convidados tiveram acesso a trechos da transcrição das entrevistas feitas com os alunos. Nesses trechos, previamente selecionados, eles narravam suas dificuldades de vida, origens, dramas familiares, como também suas percepções sobre a escola, o corpo docente e as motivações para continuar e/ou desistir dos cursos de Proeja.

Durante a gravação do documentário, ainda que como convidado, o professor foi levado a refletir sobre a sua prática docente e o impacto dela sobre a vida dos alunos, em sua maioria, em condição de vulnerabilidade. A intenção desse PE foi despertar o debate, para que fosse possível nos enxergar como parte responsável do problema e refletir sobre de que forma podemos melhorar como professor e ser humano, nos aproximando do aluno, sendo mais sensíveis às suas particularidades, e, assim, combater a evasão.

A formação na modalidade mestrado profissional tem sido cada vez mais consolidada. Isso se dá, em grande parte, pelo desenvolvimento da produção intelectual, aliada ao conhecimento prático obtido através do PE. Assim, devemos cuidar para que a discussão e a reflexão sobre o conhecimento produzido em forma de PE oportunize momentos de debates e transformação na Educação Básica (RIZZATTI, I. M. *et al.*, 2020).

O objetivo, tanto dos mestrados profissionais, quanto dos PEs é atingir as necessidades da Educação Básica. Acreditamos que a evasão escolar é um problema crônico não apenas no CEEP Régis Pacheco, mas do Proeja como um todo. Promover uma discussão entre todos os envolvidos na comunidade escolar para que compreendam que são, ao mesmo tempo, parte e solução do problema, é, sem dúvida, dedicar esforços para aparar as arestas da Educação Básica.

Por outro lado, é impossível resolver todos os problemas da Educação através de PEs, e esse também não é nosso objetivo, em relação à evasão escolar, até porque ficaram claras, no decorrer da pesquisa, as dificuldades no enfrentamento ao abandono escolar.

Seria ingênuo de nossa parte pensar que todos os problemas da Educação Básica serão resolvidos por meio dos PE gerados nos PPG Profissionais. Entretanto, ao considerar a abrangência e localização desses programas, precisamos refletir sobre o impacto deles para a formação de professores/profissionais, na produção de pesquisas voltadas para diferentes contextos, além da mudança de postura sobre o processo de construção do conhecimento na sala de aula ou em espaços não formais. Talvez, seja necessário avaliar como dar maior visibilidade aos PE produzidos nos PPG profissionais, da mesma forma que damos publicização aos artigos em periódicos da Área. (RIZZATTI, I. M. *et al.*, 2020, p.14).

Entretanto, o maior “produto” do mestrado em modalidade profissional é o professor. O objetivo principal não é desenvolver produtos, mas levar o professor a compreender a sua prática de maneira mais reflexiva e crítica (RIZZATTI, I. M. *et al.*, 2020).

O documentário desenvolvido a partir desta pesquisa alcançará o seu objetivo quando levar o profissional em Educação a repensar sua prática e refazer seu caminho, e poderá ser utilizado em palestras e cursos de formação para fomentar o debate sobre o tema, ou servir como molde a ser adaptado de maneira criativa, para dar vida a outros temas e questões.

4.4.1 A validação do produto

Um PE é construído em forma de protótipo. Assim, é necessário verificar seu potencial de replicação e aplicabilidade, percebendo e mensurando as contribuições que serão agregadas ao processo de ensino e aprendizagem. Essa verificação pode ser realizada utilizando-se de instrumentos, como grupos focais, pesquisas de opinião, juízes, entre outros (RIZZATTI, I. M. *et al.*, 2020).

Vale ressaltar que a validação poderá ocorrer em duas instâncias distintas. O primeiro momento durante a aplicação do PE, quando o produto desenvolvido é apreciado por participantes da pesquisa e/ou pessoas convidadas para emitir opinião, críticas e contribuições. O segundo momento ocorre durante a banca de avaliação da dissertação, cujos componentes poderão, inclusive, apontar direcionamentos para o desenvolvimento pleno do PE (RIZZATTI, I. M. *et al.*, 2020).

No caso específico do PE elaborado a partir desta pesquisa, optamos pela avaliação em primeira instância realizada por professores atuantes em diversos níveis de ensino. A decisão de selecionar entre docentes os juízes para a validação do nosso PE, baseou-se em dois motivos: Em primeiro lugar, apesar de a pesquisa ser construída a partir da visão do aluno sobre a evasão, o PE desenvolvido em forma de vídeo documentário apresenta aos professores do CEEP Régis Pacheco as demandas do aluno sobre o tema, estimulando a reflexão sobre a relação existente

entre a Instituição, o corpo docente e a evasão escolar, o que torna imprescindível a avaliação e colaboração dos professores na validação do produto. Em segundo lugar, acreditamos no senso crítico e capacidade de avaliação inata da classe docente, que, por imposição do ofício, desenvolve e pratica durante toda a carreira a difícil tarefa de avaliar.

Para a validação em primeira instância, convidamos um grupo de 14 docentes que, por sua diversidade, construíram um universo múltiplo em termos de área de atuação, idade e formação acadêmica, adequados à avaliação do PE.

Após serem abordados, os avaliadores recebiam informações sobre o que é um PE, a sua importância para a pós-graduação profissional e como pode ser útil na construção de uma Educação mais humana e eficaz. Tomavam conhecimento do seu papel como avaliadores, e da importância da sua participação nesse processo e então, através de um *link* do YouTube, tinham acesso ao documentário, e após assisti-lo, podiam avaliá-lo.

O instrumento de avaliação escolhido por nós foi um formulário eletrônico¹⁹, elaborado no Google forms, e compartilhado via WhatsApp com os avaliadores. O formulário é composto por dez questões, com nove de múltipla escolha e uma discursiva, possibilitando ao avaliador registrar impressões e sugestões.

Nas Questões 1, 2 e 3, buscava-se traçar o perfil do avaliador, indagando, respectivamente, sobre a formação acadêmica, a faixa etária e a experiência docente. Nessas questões iniciais, foram oferecidas alternativas e o avaliador assinalava a opção na qual se enquadrava. Essas questões nasceram da preocupação em não atrelar a validação apenas a um nicho, mas ouvir as críticas e sugestões de professores de diversas esferas, do graduado ao doutor, do recém-formado ao que está próximo à aposentadoria.

Com os Quesitos 4, 5, 6 e 7, pretendia-se mensurar se a mensagem foi transmitida de maneira clara, acessível e de fácil entendimento; se a discussão proposta era interessante e pertinente; se o documentário, de alguma forma, contribuirá com a construção de medidas de enfrentamento à evasão, e, por fim, se é perceptível que os tópicos abordados pelos participantes do documentário foram elencados pelos próprios alunos como fatores ligados à evasão. Para esses quesitos, os avaliadores poderiam classificar as afirmativas da seguinte forma: Concordo totalmente; Concordo parcialmente; Não concordo, nem discordo; Discordo na maior parte e Discordo totalmente.

O objetivo, com essas indagações, foi perceber a existência de elementos que dificultam a transmissão da mensagem desejada, perceber se o vídeo documentário está nitidamente

¹⁹ O formulário está disponível nos Apêndices.

relacionado ao objetivo da pesquisa e verificar se existe o entendimento de que a evasão é causada por inúmeros fatores e não uma decisão unilateral do aluno.

Nas últimas Indagações, de número 8 e 9, perguntamos sobre a qualidade técnica da produção e a experiência proporcionada pelo documentário. Essas questões foram avaliadas a partir da a mesma classificação das questões anteriores. Buscamos com isso, inferir se o PE desenvolvido será capaz de divulgar saberes e fomentar a discussão sobre evasão, de maneira leve, prazerosa e com boa qualidade técnica.

Por fim, indagamos, através da pergunta dissertativa, que tipo de reflexão o documentário será capaz de suscitar nos telespectadores.

4.4.2 Resultados da validação

As primeiras questões do formulário eletrônico buscaram traçar o perfil dos professores avaliadores. O grupo de 14 participantes que assistiram ao documentário e responderam ao formulário, foi composto de um professor com Ensino Médio, um graduado, cinco especialistas, seis mestres e um(a) doutor(a).

Em relação à faixa etária, três participantes têm idades entre 30 e 40 anos; oito professores se encaixam na faixa dos 40 a 50 anos, outros dois possuem de 50 a 60 anos e apenas um conta mais de 60 anos.

No que se diz respeito à experiência docente, 50% dos avaliadores afirmaram exercer função docente há mais de vinte anos. Entre os demais, 21,4% desempenham a docência entre dez e vinte anos, e 28,6% de um a dez anos. Essas informações permitiram perceber que a avaliação do PE, ao mesmo tempo em que atinge uma considerável diversidade de idade, formação e tempo de serviço, permite que a avaliação seja realizada por profissionais experimentados em salas de aula, conhecedores de problemas e dificuldades encontrados na Educação.

No quesito seguinte, os avaliadores encontraram a afirmação: Este vídeo documentário foi produzido de forma clara, com linguagem objetiva, acessível e de fácil compreensão e 92,9% responderam concordar totalmente e 7,1% concordar parcialmente com a afirmação. De acordo com os professores avaliadores, no quesito clareza e objetividade da linguagem utilizada, o PE atingiu seu objetivo, conseguindo passar de maneira acessível a mensagem.

Já na afirmação: O documentário apresenta uma discussão pertinente e necessária sobre evasão escolar no Proeja, 78,6% dos avaliadores concordaram totalmente com a afirmação e

21,4% concordaram na maior parte. As respostas indicam que o produto mostra-se útil e adequado e é capaz de oportunizar e mediar conversas sobre o tema proposto.

Diante da afirmativa: O documentário contribui com a discussão sobre o tema, possibilitando a construção de caminhos para o enfrentamento da evasão, 57,1% concordam totalmente com essa alegação, enquanto 42,9% concordam em maior parte. Essa afirmativa, acrescida da anterior, se complementam, e a análise das respostas atribuídas a elas permite mensurar que o produto é oportuno para a abordagem da evasão e relevante quanto à possibilidade de indicar caminhos para a construção de ferramentas para o seu enfrentamento.

Era necessário perceber se o professor reconheceu o documentário como “um caminho de volta”, onde os motivos elencados pelos alunos, como desencadeadores da evasão, foram apresentados a membros do corpo docente do CEEP Régis Pacheco para serem discutidos. Para isso, foi apresentada a seguinte afirmativa: No documentário, os professores comentam os fatores identificados pelos alunos, como potenciais causas da evasão. Consideramos satisfatória a percepção dos avaliadores sobre esse aspecto, pois 64,3% concordam totalmente com essa afirmativa, e 35,7% concordam na maior parte, evidenciando que fica clara para os espectadores a forma como foi construído o documentário.

As questões seguintes foram de ordem técnica, voltadas a averiguar as impressões acerca da qualidade do produto e o nível de interesse despertado no espectador. Para isso, foi feita a seguinte afirmativa: No que se diz respeito à duração, o documentário consegue discutir o tema proposto com propriedade, sem tornar-se cansativo e enfadonho e 64,3% responderam concordar totalmente com essa assertiva, enquanto 28,6% concordaram na maior parte e 7,1% discordaram na maior parte. Apenas um dos professores aferiu o produto desta pesquisa como desinteressante e cansativo, por outro lado, na opinião de treze dos avaliadores, este PE consegue discutir o tema com propriedade e de maneira interessante.

Ainda sobre a avaliação técnica, os avaliadores foram levados a refletir sobre a seguinte afirmação: Em relação à qualidade técnica (áudio, vídeo, produção, sequência na abordagem dos temas, etc.), o documentário oferece uma experiência satisfatória ao espectador. Dentre os participantes do processo avaliativo, 71,4% sinalizaram concordar totalmente com a proposição; 21,4% concordaram na maior parte; e 7,1% discordaram na maior parte. Para a maioria absoluta dos avaliadores, o documentário foi produzido com qualidade técnica satisfatória, proporcionando uma experiência agradável ao público.

A última questão foi criada com o intuito de capturar os sentimentos e as expectativas produzidas nas pessoas que tiveram acesso ao documentário. Por se tratar de uma questão

dissertativa, concede ao avaliador um espaço democrático para que possa imprimir as suas reflexões e/ou críticas sobre o documentário. Assim, lhes foi apresentada a seguinte questão: Que tipo de reflexão este documentário pode suscitar na comunidade escolar? As respostas obtidas podem ser observadas na Figura 10.

Figura 10 – Reflexões sobre o documentário



Fonte: Elaborada pelo autor.

Como se observa, o documentário despertou inúmeros questionamentos nos espectadores, levando os professores a enxergar o problema da evasão a partir de diversos prismas, questionando o papel do professor, do Estado e da Instituição. Os avaliadores destacaram a evasão como um problema social difícil de ser combatido; salientaram a necessidade da elaboração e implementação de ações para o enfrentamento do abandono.

Nas considerações feitas pelos avaliadores, também foi enfatizado o fato de o professor se enxergar como parte do problema, entendendo sua culpabilidade no seu agravamento e a necessidade da sensibilização de todos os atores envolvidos, a fim de ser estabelecida uma Educação mais humana.

Ainda de acordo com os avaliadores, não basta identificar as causas do problema, é preciso criar estratégias para o seu enfrentamento, e, para isso, é imprescindível pensar o Proeja como uma política pública e associá-lo a outros programas sociais, pois, em muitos casos, a

evasão está ligada à sobrevivência. Consonante a isso, a classe trabalhadora é alijada da Educação, e o processo de evasão acaba sendo naturalizado.

4.4.3 Conclusão

A avaliação do PE foi de extrema importância, pois oportunizou ao pesquisador obter uma visão externa sobre o trabalho desenvolvido, ouvindo críticas e colhendo sugestões que contribuirão no aprimoramento do resultado final. Por outro lado, a avaliação permitiu aos pares o conhecimento e o acesso à pesquisa desenvolvida, ainda mais se tratando de um assunto tão presente e relevante como é o caso da evasão escolar.

Entendemos que o vídeo documentário atingiu o seu objetivo, possibilitando a discussão, gerando reflexão e indicando caminhos para o combate da evasão. A boa receptividade do produto pode ser constatada nas falas dos avaliadores.

O documentário traz uma reflexão necessária principalmente no momento pós pandemia onde as ações de resgate ao corpo discente estão sendo construídas. Expor a potencialidade dessa modalidade educacional ao passo que evidencia as fragilidades de fato leva a reflexão de caminhos para melhorias. Nesse sentido, avançamos em pensar a evasão como uma responsabilidade social não individual, em que é imposto ao sujeito a responsabilidade de superar os desafios para ser alguém na vida, e quando fracassa é condenado a culpa frustrações. (Avaliador, formulário, 2022).

O documentário expõe a questão da evasão escolar, fazendo-nos refletir sobre nossa contribuição no agravamento deste problema e mostrando que pequenas ações diárias podem mudar esse cenário. A evasão escolar é problema de todos nós e compete a nós, comunidade escolar, unir esforços para combatê-la. (Avaliador, formulário, 2022).

O documentário traz uma abordagem muito real dos problemas enfrentados pelos alunos do PROEJA e, conseqüentemente, o que os leva à evasão. Ao assisti-lo, é possível refletir sobre os diversos fatores que levam ao abandono escolar e também sobre possíveis estratégias para conseguirmos manter tais alunos na escola. (Avaliador, formulário, 2022).

Diante das devolutivas dos avaliadores, entendemos que o PE é relevante, podendo contribuir com o enfrentamento da evasão escolar no CEEP Régis Pacheco, bem como servir de inspiração e fonte irradiadora de discussões em outras instituições de ensino.

Cabe ressaltar que esse produto, além de ser fruto de uma pesquisa científica ligada ao ProfEPT, é uma construção coletiva, envolvendo o pesquisador, alunos e docentes, todos imbuídos no propósito de discutir a evasão e construir caminhos para combatê-la.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da pesquisa evidenciam o que já é recorrente nas discussões sobre Educação de Jovens e Adultos no Brasil: a dificuldade de garantir a permanência do aluno em sala de aula. A unidade escolar estudada não foge à regra, desempenha importante papel na democratização do acesso ao ensino profissional de jovens e adultos, mas, por outro lado, possui deficiências para garantir ao estudante a permanência até o fim do processo formativo e sua inserção no mundo do trabalho.

Muitas vezes tem-se buscado um culpado para a evasão, ora culpa-se o aluno, outra a família, o Estado, e até mesmo todo o sistema, como à procura de um vilão, um bode expiatório, no qual pudéssemos imputar todas as mazelas responsáveis pelo fracasso escolar. O que acontece, de fato, é que tentamos fragmentar o problema da evasão de forma ingênua; os agentes envolvidos culpam-se mutuamente e ninguém assume o protagonismo no combate à evasão (AMORIM, 2015).

A evasão é um fenômeno complexo e múltiplo, manifestada em todos os níveis da Educação, e aparecendo de forma mais aguda na Educação de Jovens e Adultos, pois é potencializado por questões socioeconômicas. Não é prudente apontar um único responsável, visto que o fenômeno acontece dentro de um contexto heterogêneo, influenciado por fatores pessoais, políticos, econômicos, sociais, estruturais, familiares, dentre outros (DORE; LUSCHER, 2011a; 2011b; DORE *et al.* 2014; ARROYO, 2011; 2017).

Na Figura 11, está identificada uma gama de motivos relacionados à evasão no CEEP Régis Pacheco. Entendemos que não ocorrem isoladamente, mas se influenciam e se reforçam, causando o desengajamento do aluno e a interrupção do processo formativo.

Figura 11 – Causas da evasão no CEEP Régis Pacheco



Fonte: Elaborada pelo autor.

No início desta pesquisa, foram apresentadas questões norteadoras que balizaram este estudo, auxiliando a responder ao problema central, bem como atingir os objetivos propostos.

O primeiro objetivo específico ficou evidente na fala dos participantes: O fator econômico é/foi determinante na decisão de abandonar o curso. Nas entrevistas, os alunos deixam claro que a busca pela qualificação profissional sempre esteve em conflito com a necessidade da sobrevivência, influenciando direta e decisivamente na evasão.

A evasão, por sua vez, ocorre devido à confluência de diversos fatores que causam o desengajamento. Podemos aferir que, dentre esses fatores, a questão econômica sobrepõe-se, mas os diversos outros motivos que influenciam a decisão de abandonar o curso passam inevitavelmente por questões econômicas, assim, o contexto socioeconômico dos discentes do Régis Pacheco é um dos vetores responsáveis pela evasão.

O aluno ingressa no Proeja em busca de sair da invisibilidade, tentando se qualificar para conseguir um emprego formal, entretanto, precisa abortar o processo formativo e ingressar na informalidade, devido à urgência da sobrevivência (ARROYO, 2017).

Com o segundo objetivo específico, pretendia-se verificar a relação entre evasão e qualidade de ensino oferecido pelo CEEP Régis Pacheco. Pelas respostas dos entrevistados, pode-se atribuir uma parcela de culpa da evasão ao modelo educacional desenvolvido pelo

Centro. Pelas análises dos resultados obtidos, os cursos oferecidos tornam-se monótonos e desinteressantes, devido à ausência de aulas práticas e falta de uso dos laboratórios. Além disso, foram apontados elevado número de aulas vagas e dificuldade de compreensão dos conteúdos ministrados.

Uma escola não atrativa; o currículo defasado destoando dos anseios dos jovens/adultos; a falta de aulas práticas, de recursos de informática, de laboratórios, de apoio para os alunos com dificuldade de aprendizagem, aliados ao elevado número de aulas vagas, são fatores potencializadores da evasão (ARROYO, 2011; ARAÚJO, 2012).

Acreditamos ser necessário que a equipe gestora e o corpo docente desenvolvam mecanismos capazes de minimizar o número de aulas vagas. Também consideramos a necessidade da oferta de formação continuada à equipe docente, auxiliando o professor no desenvolvimento de estratégias e ferramentas específicas para o público do PROEJA, a fim de oferecer uma educação de qualidade, eficiente, que motive os alunos a permanecerem na escola.

A LDBEN garante ao jovem adulto trabalhador o direito de ingresso e permanência na escola, e a atribuição ao Estado, com os estabelecimentos de ensino, do dever de desenvolver mecanismos capazes de garantir o acesso e a continuidade do aluno no processo formativo (BRASIL, 1996). Porém, de acordo com os resultados da pesquisa, no Colégio estudado, não se verificam ações de “resgate” do aluno evadido; pois há uma falha no processo, impedindo que a evasão seja detectada no início do decurso do desengajamento, possibilitando intervenções de enfrentamento ao abandono.

Julgamos que um acompanhamento mais efetivo dos diários de frequência, por parte da equipe gestora, possibilitará a identificação de alunos desestimulados, com baixa frequência e inclinação ao abandono. Identificados precocemente, esses alunos podem ser melhor assistidos, motivados, estimulados a permanecerem na escola. Para Arroyo (2017), uma escola sensível e flexível, atenta às particularidades do aluno, terá mais sucesso no combate à evasão.

Com o terceiro objetivo específico, buscava-se investigar a origem acadêmica do aluno evadido e sua relação com o abandono. A análise dos dados mostra um déficit na formação acadêmica dos alunos do Proeja do CEEP Régis Pacheco. Os participantes foram quase unânimes em afirmar que sentem dificuldade para acompanhar os conteúdos ministrados.

Pensamos que esse fato revela uma incongruência nessa modalidade de ensino, pois o Proeja foi criado para contemplar pessoas que não tiveram a possibilidade de concluir a Educação Básica, em virtude das condições socioeconômicas que assolam as populações mais

vulneráveis, por isso era direcionado a ambulantes, empregadas domésticas, quilombolas, entre outros. Entretanto, quando esse público retorna às salas de aula, encontra dificuldade em acompanhar o conteúdo. Ora, se o Proeja foi criado com o objetivo de reinserir as pessoas que tiveram seus processos formativos interrompidos, e esses encontram dificuldade em aprender o que é ensinado, o programa não está funcionando como deveria.

Segundo Arroyo (2017), existe urgência em se rever o currículo do Proeja, adaptando-o às necessidades do aluno, considerando os conhecimentos adquiridos por eles em ambientes informais de educação, como o trabalho, a igreja, entre outros. Um currículo mais adequado, que contemple suas vivências, daria ao aluno o sentimento de pertencimento, e proximidade, servindo de ponto de partida para a aquisição dos conhecimentos escolares.

No caso específico do CEEP Régis Pacheco, sugerimos como forma de minimizar a falta de requisitos anteriores, o oferecimento de aulas de reforço nas disciplinas da área de exatas. Também cremos ser viável e extremamente produtivo a organização de monitoria, para que alunos com mais afinidade em determinadas disciplinas auxiliem aqueles com menos afinidade. Assim, além de compartilharem conhecimentos, estariam estreitando laços, e construindo engajamento social, que é um dos fatores responsáveis pela permanência do aluno na escola (DORE; LUSCHER, 2011a).

Enfim, a análise dos dados, sem dúvida, respondeu à questão problema da pesquisa, elencando e discorrendo sobre os fatores responsáveis pela evasão escolar no CEEP Régis Pacheco. Entendemos que esta é uma pesquisa exploratória, e cumpre o seu papel em desbravar o caminho ao estudar este fenômeno. Entretanto, sabemos da necessidade de se aprofundar a discussão e da contribuição desta pesquisa, constituindo elementos para pesquisas futuras, afim de buscar-se formas capazes de amenizar os problemas aqui levantados. Temos consciência de que a evasão é um problema crônico, já largamente estudado e, mesmo assim, é cada vez mais necessário o debate sobre esse tema. Desejamos que esta pesquisa seja capaz de proporcionar à comunidade escolar do CEEP Régis Pacheco um diálogo constante sobre o enfrentamento da evasão.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Lelícia Ferreira. **Educação de jovens e adultos**: Problematizando a evasão de uma escola do interior da Bahia. 2015. Dissertação (mestrado em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional) - Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus, 2015.

ANTUNES, Ricardo L. C. **Os sentidos do trabalho**: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2.ed. 10. reimpr. rev. e ampl. São Paulo: Boitempo, 2009.

_____, Ricardo L. C. **O caracol e sua concha**: Ensaio sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.

ARAÚJO, Cristiane, F. **A educação profissional de nível médio e os fatores internos/externos às instituições que causam a evasão escolar**. In: 4º CONGRESSO INTERNACIONAL DE COOPERAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E INDÚSTRIA. Taubaté, –Brasil, 5 a 7 de dezembro de 2012.

ARROYO, M. G. **Educação de jovens adultos**: Um campo de direitos e de responsabilidade pública. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. Estudos em EJA.

_____, **Currículo, um território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

_____, **Passageiros da noite**: Do trabalho para a EJA. Itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017.

BASTOS, Ancelmo Machado M. **A permanência e evasão dos estudantes nos cursos técnicos da modalidade integrada no instituto federal de educação ciência e tecnologia da Bahia (IFBA) campus Irecê**. 2013. Dissertação (Mestrado Gestão e Tecnologias Aplicadas a Educação) - UFBA, Salvador, 2013.

BAHIA, Secretaria da Educação. **Educação em números 2013**. Secretaria da Educação. Salvador: SEC, 2017.

BARBOZA, Stephanie Ingrid Souza; CARVALHO, Diana Lúcia Teixeira de; SOARES NETO, João Batista; COSTA Francisco José da. Variações de mensuração pela escala de verificação: Uma análise com escalas de 5, 7 e 11 pontos. **Teoria e prática em administração**, João Pessoa, n. 3, v. 2, 2013, p. 99-120.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, out. 1988.

_____, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF. [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 09/10/2021.

_____, **Decreto n. 5.478, de 24 de junho de 2005**. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5478.htm. Acesso em: 12/11/2021

_____, **Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006** a. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), e dá outras providências. Brasília, jul. 2006. BRASIL. Congresso Nacional. Decreto-Lei n. 5.692, de 1971. Lei de diretrizes e bases. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-971-lei-5692-71>. Acesso em: 08/03/2020.

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Programa de integração da educação profissional técnica de nível médio na modalidade de educação de jovens e adultos (Proeja). **Documento base**. Brasília, ago. 2007.

_____, Ministério da Educação. EJA formação técnica integrada ao ensino médio. **Boletim 16**, set. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim_salto16.pdf. Acesso em: 15/05/2020.

_____, Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 11/2000**. Despacho do ministro em 7/6/2000. Publicado no Diário Oficial da União de 9/6/2000, Seção 1e, p. 15. Disponível em: http://confinteabrazilmais6.mec.gov.br/images/documentos/parecer_CNE_CEB_11_2000.pdf. Acesso em: 20/03/2020.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História Sociedade & Cidadania**. v. único, São Paulo: FTD, 2011.

CIAVATTA, Maria. Ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral: Por que lutamos? **Revista Trabalho & Educação**, v. 23, n. 1, p. 187-205, 2014. Disponível em: <https://seer.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/7693/5935>. Acesso em: 27/03/20

CIAVATTA, Maria. O conhecimento histórico e problema teórico-metodológico das mediações. In: FRIGOTTO. Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Teoria e educação no labirinto do capital**. 2. ed. 2001, p. 130-154, Petrópolis: Vozes.

DEBIASIO, Flávia de Jesus Mendes. **Acesso, permanência e evasão nos cursos do proeja em instituições de ensino de Curitiba/PR**. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2010.

DORE, R.; LÜSCHER, A. Z. Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 770-789, dez. 2011a.

_____, Política educacional no Brasil: Educação técnica e abandono escolar. Primeira Seção, Capítulo 5. **RBPG - Políticas, Sociedade e Educação**, supl. 1, v. 8, p. 147-176, Brasília, dez. 2011b.

DORE, Rosemary *et al.* **Evasão nos cursos técnicos de nível médio da rede federal de educação profissional de Minas Gerais**. In: DORE, Rosemary *et al.* (orgs). **Evasão na educação: Estudos, políticas e propostas de enfrentamento**. Brasília: IFB/Ceprotec/Rimepes, 2014. Disponível em: <https://proen.ifpa.edu.br/documentos-1/eventos-proen/ii-forum-de-assistencia-estudantil/1300-livro-dore-et-al/file>. Acesso em: 11/06/2020.

EMICIDA, **Ismália**. São Paulo: Laboratório Fantasma, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4pBp8hRmynI>. Acesso em: 22/07/2022.

FAVORETO, João Francisco **A evasão escolar na educação profissional**: Uma análise junto à comunidade escolar da Etec de Nova Odessa/SP. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Salesiano de São Paulo (Unisal), Americana, 2016.

FACCI, Marilda G. Dias; URT, Sonia da Cunha. **Quando os professores adoecem**: Demandas para a psicologia e a educação. Campo Grande: Ed. UFMS, 2020.

FERNANDES, Veranilda L. M. **Evasão escolar no Proeja**: O caso do curso técnico em comércio do instituto federal do norte de Minas Gerais - *campus* Januária/MG. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb), Vitória da Conquista, 2017.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio**: O dicionário da língua português. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FERREIRA, Gilma Flávia Souza. **Educação profissional no território de identidade de Irecê/ Bahia**: Análise das percepções dos professores sobre as causas da evasão de alunos do IFBA, *campus* Irecê (2011/2012). Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) - Universidade do Estado da Bahia (Uneb), Salvador, 2013.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____, Paulo. **A pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Rony. Produtos educacionais na área de ensino da Capes: o que há além da forma? **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 5, n. 2, 2021, Instituto Federal do Espírito Santo.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores. *In*: COSTA, H.; CONCEIÇÃO, M. (orgs.). **Educação integral e sistema de reconhecimento e certificação educacional e profissional**. São Paulo: Cut, 2005a, p. 19-62.

FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, especial, p. 1.129-1.152, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 30/09/2021

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GÓES, Claudia Freitas; DUARTE, Ruy José Braga. Educação profissional no estado da Bahia: A quem interessa? *In*: II COLÓQUIO NACIONAL - A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL. **Anais [...]**. Natal: IFRN, 2013.

GONÇALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre a iniciação à pesquisa científica**. Campinas: Alínea, 2001.

GUERRA, E. L. de Assis. **Manual da pesquisa qualitativa**. Belo Horizonte: Anima educação, 2014.

IBGE. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua** (Pnad Contínua), 2018. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>. Acesso em: 12/03/2020.

_____, **Censo brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba/jequie.html>. Acesso em: 12/03/2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico: Censo da educação básica 2018** [recurso eletrônico]. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019.

_____, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da educação básica 2018**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatistica-da-educacao-basica>. Acesso em: 26 out. 2019.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

LIMA, Alef de Oliveira. As origens emocionais da evasão: Apontamentos etnográficos a partir da Educação de Jovens e Adultos. **Horiz. antropol.**, Porto Alegre, ano 25, n. 54, p. 253-272, maio/ago. 2019.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio integrado: Subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educação Pesquisa**, v. 39, n. 3, p. 705-720, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/10.pdf>. Acesso em: 12/11/2020

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

NASCIMENTO, Martha de Cássia. **Práticas administrativas e pedagógicas desenvolvidas na implementação do Proeja na Eafajt: Discurso e realidade**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2009.

NETO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PELLISSARI, Lucas B. **O fetiche da tecnologia e o abandono escolar na visão de jovens que procuram a educação técnica profissional de nível médio**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

PINA, Glória Maria Silva. **Evasão escolar no curso técnico em administração empresarial e marketing do Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas – Codai/UFRPE**. 2015. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/RJ, 2015.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

RIZZATTI, I. M. *et al.* Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: Proposições de um grupo de colaboradores. **ACTIO**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, maio/ago. 2020.

RODRIGUES, Janine Marta Coelho; ARAGÃO, Wilson Honorato; RODRIGUES, Silvestre Coelho. Políticas públicas de educação no Brasil: Fracasso escolar, culpabilização dos alunos e inocentização da escola. **RPGE – Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 21, n. esp. 2, p. 979-1015, nov. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v21.n.esp2.2017.10372>. ISSN: 1519-9029. Acesso em: 21/05/2020.

SAVIANI, Demerval. O choque teórico da politecnicidade. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, v.1, n.1, p. 131-152, 2003.

_____, Demerval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. *In*: SAVIANI, Demerval. **Novas tecnologias, trabalho e educação. Um debate multidisciplinar**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1996. 220 p.

_____, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Marly Gonçalves da; LANDO, Janice Cássia. A constituição da escola normal no ginásio de Jequié/BA (1954-1966): Um pouco de sua história. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 9, n. 3, p. 10-127, set./dez. 2020.

SOUZA, Hilma Maria de. **Abandono e/ou evasão escolar na educação de jovens e adultos EJA: Uma contribuição para o enfrentamento do problema no município de Irecê**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2016.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva, **Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

APÊNDICES**Apêndice A****Questionário socioeconômico****QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO**

Nome: _____

Telefone: _____

WhatsApp: _____

E-mail: _____

Facebook e/ou Instagram: _____

Sexo

 Masculino Feminino

Data de nascimento: _____

Cidade de nascimento: _____

Cidade em que mora atualmente: _____

Estado civil

 casado(a) Solteiro(a) Separado(a) Viúvo(a)

Tem filhos

 não sim, apenas 1 sim, tenho 2 sim, tenho 3

sim, tenho 4 ou mais filhos

Sua cor ou raça é:

branca

indígena

preta

amarela

parda

outra

Onde você mora

zona urbana

zona rural

Que meio de transporte você utiliza para se deslocar de casa/trabalho e/ou para a escola?

a pé

carro próprio

ônibus

bicicleta

moto

outros

Qual a renda do seu grupo familiar (soma da renda dos moradores na mesma residência, incluindo a sua remuneração, se você possui)?

até um salário mínimo (até R\$ 1.100,00)

de 1 a 2 salários mínimos (de R\$ 1.100,00 a R\$ 2.200,00)

de 2 a 3 salários mínimos (de R\$ 2.200,00 a R\$ 3.300,00)

acima de 3 salários mínimos (acima de R\$ 3.300,00)

Você estudou o Ensino Fundamental I (1^a a 4^a série) em: (se necessário, marque mais de uma alternativa)

escola pública

escola particular

ensino-regular

supletivo

Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Você estudou o Ensino Fundamental II (6º ao 9º Ano) em: (se necessário, marque mais de uma alternativa) *

escola particular

escola pública

ensino regular

Supletivo

Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Você precisou trabalhar enquanto cursava o Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e Ensino Médio? *

sim

não

apenas no Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)

apenas no Ensino Médio

Marque as alternativas que considera como motivos para você ter escolhido o curso do Proeja no qual se matriculou. (pode marcar mais de uma) *

exigência do seu emprego atual

para conseguir um trabalho

para conseguir um emprego melhor

para fazer novos amigos

para compreender melhor o mundo que o cerca

para poder cursar uma universidade

apenas para satisfação pessoal

Outros

Apêndice B

Questionário semiestruturado

QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO

- 1- Como foi a sua infância?
- 2- Onde você estudou o Ensino Fundamental I e II?
- 3- Em que curso você foi matriculado no CEEP Régis Pacheco e como teve conhecimento dele?
- 4- Você já tinha afinidade com o curso escolhido?
- 5- Quais fatores o influenciaram na escolha desse curso em turno noturno?
- 6- Antes de ingressar no CEEP, quais atividades você desenvolvia? (estudava, trabalhava, etc.)
- 7- Qual a influência da sua família e amigos na escolha desse curso?
- 8- Qual a sua motivação em fazer esse curso? O que ele pode lhe trazer? (por que você faz esse curso?)
- 9- Na sua opinião, o que atrapalhou o seu desempenho no curso? (motivos que o levaram a desistir)
- 10- Você considera as instalações do CEEP adequadas e confortáveis a ponto de contribuir para a aprendizagem do aluno?
- 11- Na sua opinião, o que funciona bem e o que precisa melhorar, em termos de estrutura física no CEEP?
- 12- Qual a importância dos estudos para a sua vida hoje? (para a carreira, vida de modo geral, melhor compreensão de mundo, etc.)
- 13- Na sua opinião qual a importância do CEEP para Jequié e região?
- 14- Você considera o curso escolhido promissor para o mercado de trabalho de Jequié e região?
- 15- De todos os cursos oferecidos pelo CEEP Régis Pacheco esse era o que mais lhe agradava? Por quê?
- 16- Quais fatores contribuíram decisivamente para o abandono do seu curso?

- 17- Após o abandono a sua vida melhorou? Por quê?
- 18- Durante o período em que você frequentou o curso, teve dificuldades em acompanhar o conteúdo?
- 19- A que você atribui as dificuldades encontradas para acompanhar o curso?
- 20- Pretende voltar a estudar? (este ou outro curso? No CEEP?)
- 21- Ao abandonar o curso, o que você fez? (trabalhou, ficou em casa)
- 22- Na sua opinião, a instituição CEEP Régis Pacheco contribuiu de que forma, em sua decisão de abandonar o curso? (estrutura física, distância, professores)
- 23- Na sua opinião, qual a responsabilidade da instituição CEEP Régis Pacheco no seu abandono: () é o único responsável () é diretamente responsável () parcialmente responsável () nenhuma responsabilidade
- 24- O que a instituição poderia ter feito para evitar sua evasão?
- 25- Do ponto de vista econômico, você se decepcionou com o curso?
- 26- Tomando por base o período que você frequentou, qual a sua avaliação para o curso?
- 27- Do ponto de vista econômico, houve algum motivo para sua desistência?
- 28- Como está sua vida hoje?

Apêndice C

Questionário de validação do produto educacional

QUESTIONÁRIO DE VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

PROEJA NOTURNO NO CEEP RÉGIS PACHECO: A EVASÃO NA PERSPECTIVA DISCENTE

Mestrando: Harrison Novaes

Orientadora: Profa. Dra. Camila Lima Santana e Santana

1- Qual a sua formação?

- a) Ensino médio
- b) Nível superior
- c) Especialista
- d) Mestre(a)
- e) Doutor(a)

2- Em que faixa etária você se encaixa

- a) 20 a 30 anos
- b) 30 a 40 anos
- c) 40 a 50 anos
- d) 50 a 60 anos
- e) mais de 60 anos

3- Qual a sua experiência docente?

- a) De 1 a 10 anos
- b) De 10 a 20 anos

c) De 20 a 30 anos

4- Este vídeo documentário foi produzido de forma clara, com linguagem objetiva, acessível e de fácil compreensão.

a) Concordo totalmente

b) Concordo na maior parte

c) Não concordo, nem discordo

d) Discordo na maior parte

e) Discordo totalmente

5- O documentário apresenta uma discussão pertinente e necessária sobre evasão escolar no Proeja.

a) Concordo totalmente

b) Concordo na maior parte

c) Não concordo, nem discordo

d) Discordo na maior parte

e) Discordo totalmente

6- O documentário contribui com a discussão sobre o tema, possibilitando a construção de caminhos para o enfrentamento da evasão.

a) Concordo totalmente

b) Concordo na maior parte

c) Não concordo, nem discordo

d) Discordo na maior parte

e) Discordo totalmente

7- No documentário, os professores comentam os fatores identificados pelos alunos, como potenciais causas da evasão.

a) Concordo totalmente

b) Concordo na maior parte

c) Não concordo, nem discordo

d) Discordo na maior parte

e) Discordo totalmente

8- No que diz respeito à duração, o documentário consegue discutir o tema proposto com propriedade, sem tornar-se cansativo e enfadonho.

- a) Concordo totalmente
- b) Concordo na maior parte
- c) Não concordo, nem discordo
- d) Discordo na maior parte
- e) Discordo totalmente

9- Em relação à qualidade técnica (áudio, vídeo, produção, sequência na abordagem dos temas, etc.), o documentário oferece uma experiência satisfatória ao espectador.

- a) Concordo totalmente
- b) Concordo na maior parte
- c) Não concordo, nem discordo
- d) Discordo na maior parte
- e) Discordo totalmente

10- Que tipo de reflexão este documentário pode suscitar na comunidade escolar?

ANEXO

Documentário

DOCUMENTÁRIO

PROEJA NOTURNO NO CEEP RÉGIS PACHECO: A EVASÃO NA PERSPECTIVA DISCENTE

Mestrando: Harrison Novaes

Orientadora: Profa. Dra. Camila Lima Santana e Santana

HARRISON NOVAES SILVA PEREIRA

CAMILA LIMA SANTANA E SANTANA

DOCUMENTÁRIO PROEJA NOTURNO NO CEEP RÉGIS PACHECO: A
EVASÃO NA PERSPECTIVA DISCENTE.

Produto Educacional Desenvolvido junto ao Programa de Pós-graduação em
Educação Profissional e Tecnológica

Catu/BA

2022

Autorizo, para fins de estudo e de pesquisa, a reprodução e a divulgação total ou parcial deste documentário, em meio convencional ou eletrônico, desde que a fonte seja citada.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação na (CIP)

ASS/pro	<p>Pereira, Harrison Novaes Silva.</p> <p>Documentário: Proeja noturno no CEEP Régis Pacheco: A evasão na perspectiva discente. [manuscrito] / Harrison Novaes Silva Pereira. -- 2022. 10 f.</p> <p>Orientadora: Prof^a. Dr^a. Camila Lima Santana e Santana. Produto Educacional (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia (ProfEPT), 2022.</p> <p>1. Educação de jovens e adultos (Bahia). 2. CEEP Régis Pacheco (Bahia). 3. Evasão escolar na educação de adultos 4. Produto Educacional - documentário I. Santana, Camila Lima Santana e</p> <p>II. Título.</p> <p>CDD 510.7</p>
---------	--

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação de adultos - 374.7

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	5
ALGUMAS PALAVRAS SOBRE O DOCUMENTÁRIO	5
CONSTRUINDO UM PRODUTO EDUCACIONAL	6
FICHA TÉCNICA	9
REFERÊNCIAS	10

APRESENTAÇÃO

O documentário Proeja Noturno no CEEP Régis Pacheco: A evasão na perspectiva discente, nasce como produto educacional imprescindível ao programa de pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, do Instituto Federal Baiano, campus de Catu, como uma proposta que busca provocar reflexões e debates na postura do professor e da instituição acerca da evasão nesta entidade.

Este vídeo documentário foi desenvolvido por meio da história oral; para isso convidamos três professores do quadro efetivo do CEEP Régis Pacheco, todos com larga experiência na docência em cursos de Proeja. No vídeo, além de compartilhar sua prática, eles são levados a refletir sobre a evasão, com o objetivo de estimular os participantes e espectadores a perceberem a necessidade de uma mudança de atitude da instituição e dos professores para combater a evasão escolar.

Para Nichols (2016) o documentário nos permite fazer um retrato reconhecível do mundo, pela capacidade de registrar situações e acontecimentos com fidelidade. Com este vídeo, esperamos permitir que o espectador tenha acesso à problematização da evasão no CEEP Régis Pacheco, para que, através da interpretação objetiva e subjetiva das narrativas, ele analise os valores e construa perspectivas. Para assistir ao documentário acesse: <https://www.youtube.com/watch?v=LSGa9YrPkwE>

ALGUMAS PALAVRAS SOBRE O DOCUMENTÁRIO

Uma das questões mais intrigantes para quem se aventura na produção audiovisual é a definição do que é um documentário. Nichols (2016) é muito claro em dizer que toda produção cinematográfica é considerada um documentário, podendo esta ser dividida em duas categorias: Documentários de satisfação e desejo e documentários de representação social.

O documentário de satisfação e desejo é o que chamamos popularmente de ficção. Esses filmes refletem nossos sonhos, angústias, desejos e pesadelos. Podemos assisti-los para observar suas verdades e pontos de vista, ou simplesmente mergulharmos no mundo do entretenimento de possibilidades infinitas que ele nos proporciona (Nichols, 2016).

Já o documentário de representação social, ou simplesmente documentário, é o que chamamos de não-ficção. Esses filmes representam aspectos do mundo em que vivemos, oferecem percepções sobre questões e problemas do dia a dia, a partir da seleção e organização das imagens feitas pelo cineasta (Nichols, 2016).

Literalmente, os documentários dão-nos a capacidade de ver questões oportunas que necessitam de atenção. Vemos visões (fílmicas) do mundo. Essas visões colocam diante de nós questões sociais e atualidades, problemas recorrentes e soluções possíveis. O vínculo entre o documentário e o mundo histórico é forte e profundo. O documentário acrescenta uma nova dimensão à memória popular e à história social. (NICHOLS, 2016, p. 27).

Sendo assim, a confecção de um documentário como um produto educacional é extremamente pertinente, pois ele utiliza a arte para trazer à tona elementos da vida cotidiana, levantando impressões e suscitando diálogos que possivelmente passariam despercebidos no dia a dia. Até porque o objetivo dos documentários é nos "transportar" a lugares e acontecimentos familiares, nos possibilitando enxergar por dentro, o problema discutido.

Em documentários, encontramos histórias, argumentos e descrições que nos permitem ver o mundo de outra forma. Muitas vezes estamos familiarizados com os problemas, encarando-os apenas a partir da nossa perspectiva, os documentários nos oferecem uma outra possibilidades de ponto de vista, permitindo muitas vezes, refletirmos a partir do contraditório, questionando nossas crenças e agregando ao nosso mundo a visão do outro (NICHOLS, 2016).

CONSTRUINDO UM PRODUTO EDUCACIONAL

Como explicitado, este vídeo documentário faz parte de um programa de mestrado profissional desenvolvido junto ao IF Baiano, campus de Catu. E ao ingressar no programa, junto com a proposta de pesquisa comecei a pensar no produto a ser desenvolvido. Várias ideias foram cogitadas, algumas outras descartadas, entretanto, o desenrolar dos resultados da pesquisa me conduziu a optar pela realização de um vídeo documentário.

A pesquisa que deu origem a este produto educacional, investigou a evasão escolar nos cursos de Proeja do CEEP Régis Pacheco a partir da perspectiva do aluno. Enquanto os alunos eram entrevistados, surgiram vários questionamentos sobre lacunas na prática dos professores lotados no referido centro e sobre a atuação do CEEP como instituição. Diante dessas

demandas, comecei a enxergar a necessidade de que essas questões fossem “levadas de volta”, ou seja, não era suficiente ouvir do aluno sobre os fatores responsáveis pela sua evasão e registrar estas impressões em uma monografia; era preciso levar a comunidade escolar a refletir sobre essas querelas, promover uma discussão sobre o assunto, possibilitando a construção de medidas capazes de enfrentar a evasão.

Ao analisar a evasão pela perspectiva discente, pude perceber que este problema nascia além dos muros da escola, estava entrelaçado com questões familiares, econômicas, religiosas, sociais, e o ato de deixar de frequentar as aulas era o encontro de todas essas forças em algum momento da vida acadêmica do aluno. Sendo assim, só poderíamos realizar esta pesquisa levando em consideração toda a história de vida do aluno, e os reflexos disso na interrupção do percurso escolar.

Enquanto a pesquisa era realizada, fui selecionando trechos das falas dos alunos, principalmente aqueles que remetiam a memórias de problemas familiares, nem sempre percebidos por nós, professores. Separei também falas relacionadas ao colégio, as dificuldades em acompanhar as aulas, e a falta de perspectivas em relação ao futuro. Os recortes, depois de organizados, deram origem a um material de dez páginas; era uma síntese das entrevistas feitas por mim, com os alunos evadidos do CEEP, pois como elas presumiam anonimato, e dificilmente alguém leria o material na íntegra, eu senti a necessidade de que outras pessoas fossem tão impactadas quanto eu com aquelas histórias de vida.

De posse desse material síntese, comecei a conversar com alguns colegas professores convidando-os a dialogar sobre o processo de evasão no CEEP Régis Pacheco. Para minha surpresa, esta não foi uma etapa espinhosa, todos os colegas convidados aceitaram prontamente conversar sobre o tema proposto, bem como, participar do documentário.

Para selecionar os professores para participar do documentário levamos em consideração a experiência como educador em cursos de Proeja, fazerem parte do corpo docente efetivo do CEEP Régis Pacheco e ter boa desenvoltura para falar e organizar as ideias. O primeiro contato foi feito presencialmente, pois já estávamos no semipresencial, retornando às atividades normais devido à pandemia. Nesta conversa, foi feito o convite e marcado um segundo momento para aprofundar o assunto e esclarecer as dúvidas.

O segundo encontro também aconteceu nas dependências do Régis Pacheco; durante o intervalo, expliquei aos professores que eu havia realizado uma pesquisa sobre evasão nos cursos de PROEJA, e que os alunos haviam apontado como causas do abandono questões relacionadas à prática docente e à estrutura do colégio. E que o objetivo do documentário era refletirmos sobre as falas dos alunos e suas histórias de vida. Cada professor recebeu o material

sintetizado das falas dos alunos (falei sobre ele nos parágrafos anteriores), e combinamos a gravação do vídeo documentário para algumas semanas depois.

As gravações aconteceram da seguinte forma: no primeiro momento o professor se apresentava, falando seu nome, formação e experiência. Em seguida, a entrevista foi conduzida de forma que o pesquisador pudesse direcionar a conversa, provocando os professores participantes a comentarem os aspectos responsáveis pela evasão no CEEP, conforme a visão do aluno, e refletir criticamente sobre esses pontos de vista.

O roteiro foi elaborado de acordo com os objetivos da pesquisa e foram estabelecidos a partir de três eixos balizadores: as questões pessoais, acadêmicas e institucionais, suas relações e seus efeitos na vida do educando. Ao trilhar este caminho, o roteiro objetiva desmistificar a evasão como uma ação unilateral, procurando levar o participante e o espectador a perceber que o abandono não é uma decisão pensada e planejada, mas fruto de uma confluência de fatores e muitas vezes causada por uma exaustiva jornada (ARROYO, 2017), (DORE; LUSCHER, 2011a).

Além das entrevistas com os professores participantes, que tiveram duração de aproximadamente uma hora cada, foram gravadas algumas cenas comigo, onde eu explico o surgimento do desejo de entender a evasão nesta unidade de ensino.

Todo material foi capturado por equipamentos profissionais, foram utilizadas duas câmeras de alta definição, uma fixa para imagens gerais e panorâmicas e outra móvel para detalhes como movimentos de mãos, expressões faciais e emoções. As gravações foram realizadas no próprio CEEP Régis Pacheco; os professores convidados foram entrevistados em uma sala de aula; e as cenas comigo foram gravadas na biblioteca do colégio e enquanto eu me deslocava de casa para a escola.

A produção do vídeo documentário foi realizada por uma empresa; isto foi necessário para dar ao material coletado qualidade profissional. Foram três horas e meia de gravação e cerca de 40 (quarenta) GB de material a ser trabalhado. Todo este aparato foi meticulosamente analisado, cortado, editado e adicionado a trilha sonora dando origem ao documentário Proeja noturno no CEEP Régis Pacheco: a Evasão na perspectiva discente, que pode ser acessado neste endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=LSGa9YrPkWE>

FICHA TÉCNICA

Direção Geral: Harrison Novaes

Orientação: Prof^ª. Dra. Camila Lima Santana e Santana

Produção e Roteiro: Tiago Mota e Harrison Novaes

Filmagem e Edição: Tiago Mota e Clickme

Colaboradores:

Convidados: Pedro Anselmo Carvalho Neto

Maria Conceição Nunes Pimentel

Debora Carla Santos Guedes

Agradecimentos: CEEP Régis Pacheco

Duração: 33:25min

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LSGa9YrPkWE>

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Passageiros da noite**: Do trabalho para a EJA. Itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017.

DORE, R.; LÜSCHER, A. Z. Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 770-789, dez. 2011a.

KOSSOY, Boris. **Fotografia e História**. 2 ed. rev. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

NICHOLS, Bill. **Introdução ao documentário**. Tradução Mônica Saddy Martins. 6. ed.. São Paulo: Papyrus, 2016. Coleção Campo Imagético.

MEIRELES, Cecília (Org.). Retrato. In: LUSO-BRASILEIRA, Biblioteca. **Obra poética**. 4. ed. Rio de Janeiro: Companhia J. Aguilar Editora, 1958. p. 10-10. (Série brasileira).

RAMOS, Fernão Pessoa. **Mas afinal o que é mesmo documentário?** 2. ed. São Paulo: Senac, 2013.