

**FORMAÇÃO/PROFISSIONALIZAÇÃO DE PROFESSORES
E FORMAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**
Fundamentos e reflexões contemporâneas

Organização
DAISY MOREIRA CUNHA
FERNANDO SELMAR ROCHA FIDALGO
HORMINDO PEREIRA DE SOUZA JÚNIOR
MARIA AUXILIADORA MONTEIRO OLIVEIRA



EDITORA
PUCMINAS

Belo Horizonte

2013

Todos os direitos reservados pela Editora PUC Minas. Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida sem a autorização prévia da Editora.



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS

GRÃO-CHANCELER: Dom Walmor Oliveira de Azevedo

REITOR: Dom Joaquim Giovanni Mol Guimarães

VICE-REITORA: Patrícia Bernardes

PRÓ-REITOR DE PESQUISA E DE PÓS-GRADUAÇÃO: Sérgio de Moraes Hanriot



EDITORA PUC MINAS

DIRETOR: Patrus Ananias de Sousa

COORDENAÇÃO EDITORIAL: Cláudia Teles de Menezes Teixeira

ASSISTENTE EDITORIAL: Maria Cristina Araújo Rabelo

REVISÃO: Michel Gannam

DIVULGAÇÃO: Danielle de Freitas Mourão

COMERCIAL: Maria Aparecida dos Santos Mitraud

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO DA CAPA E DO MIOLO: EMS editoração eletrônica

CONSELHO EDITORIAL: João Francisco de Abreu (PUC Minas); Johann Konings (Faculdade Jesuíta de Teologia e Filosofia); Magda Neves (PUC Minas); Maria Zilda Cury (UFMG); Mário Neto (Fapemig); Milton do Nascimento (PUC Minas); Otávio Dulci (PUC Minas); Regina Helena de Freitas Campos (UFMG); Padre Nivaldo dos Santos Ferreira (PUC Minas); Paulo Agostinho (PUC Barreiro); Patrus Ananias (Diretor da Editora PUC Minas); Sérgio de Moraes Hanriot (PUC Minas).

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

F723

Formação/profissionalização de professores e formação profissional e tecnológica fundamentos e reflexões contemporâneas / Organizadores: Daisy Moreira Cunha... [et al.]. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2013.

280p.

ISBN 978-85-8229-010-1

1. Professores – Formação. 2. Formação profissional. I. Cunha, Daisy Moreira.

CDU: 371.13

EDITORA PUC MINAS: R. Dom Lúcio Antunes, 180 • Coração Eucarístico • 30535-630 • Belo Horizonte • Minas Gerais • Brasil • Tel.: (31) 3319.9904 • Fax: (31) 3319.9901 • editora@pucminas.br • www.pucminas.br/editora

Sumário

Introdução

Gaudêncio Frigotto

Parte 1

QUESTÕES CONCEITUAIS SOBRE A FORMAÇÃO HUMANA

Trabalho e formação do homem em Hegel e a atualidade de um pensamento revolucionário
Giovanni Semeraro

O problema da emancipação humana em Gramsci, Adorno, Horkheimer e Marx
Hormindo Pereira de Souza Júnior

Personalidade biográfica: a perspectiva de Lucretius
Daisy Moreira Cunha

Parte 2

FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DE PROFESSORES

Proletarização e profissionalização de professores: estudo realizado em escolas públicas da Região Metropolitana de Belo Horizonte
Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira
Fernando Selmar Rocha Fidalgo
Fernanda Araujo Coutinho Campos

Sumário

Introdução <i>Gaudêncio Frigotto</i>	7
Parte 1	
QUESTÕES CONCEITUAIS SOBRE A FORMAÇÃO HUMANA	
Trabalho e formação do homem em Hegel e Marx: atualidade de um pensamento revolucionário <i>Giovanni Semeraro</i>	31
O problema da emancipação humana em Gramsci, Adorno, Horkheimer e Marx <i>Hormindo Pereira de Souza Júnior</i>	53
Personalidade biográfica: a perspectiva de Lucien Sève <i>Daisy Moreira Cunha</i>	69
Parte 2	
FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DE PROFESSORES	
Proletarização e profissionalização de professores: estudo realizado em escolas públicas da Região Metropolitana de Belo Horizonte <i>Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira</i> <i>Fernando Selmar Rocha Fidalgo</i> <i>Fernanda Araujo Coutinho Campos</i>	93

Educação do campo: formação de professor por
área de conhecimento
Maria de Fátima Almeida Martins 123

Perfil das licenciaturas nos institutos federais
de educação, ciência e tecnologia
Maria Rita Neto Sales Oliveira
Suzana Burnier 145

Formação de educadores do campo: um resgate
do processo de implantação na UFMG
Antônia Vitória Soares Aranha 167

Parte 3

FORMAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

O lugar do Proeja nos IFs e a indissociabilidade
entre ensino-pesquisa-extensão
Naira Lisboa Franzoi 191

Educação profissional e as relações sociais na situação
de trabalho de técnicos, tecnólogos e engenheiros
João Bosco Laudares
Cleiton Geraldo Mendes Miranda 207

Insucesso, fracasso, abandono, evasão... um
debate multifacetado
Rosemary Dore Heijmans
Roberto Fini
Ana Zuleima Luscher 235

Sobre os autores 273

Insucesso, fracasso, abandono, evasão... um debate multifacetado

ROBERTO FINI

ROSEMARY DORE HEIJMANS

ANA ZULEIMA LUSCHER

O PRESENTE TEXTO examina o fenômeno da evasão/abandono escolar sob diversos pontos de vista e variadas abordagens teóricas com o objetivo de discutir alguns aspectos relacionados à evasão ou ao abandono escolar, especialmente na educação profissional técnica de nível médio.¹

A revisão bibliográfica do tema evidencia que a evasão (abandono escolar) tem uma natureza multiforme e a escolha de sair da escola é apenas o ato final de um processo que se manifesta de muitas maneiras, visíveis ou não, ao longo da trajetória escolar do indivíduo. As pesquisas indicam que a escolha de abandonar ou permanecer na escola é fortemente condicionada pelas características do processo mental que a precede, por fatores sociais e familiares, por características do sistema escolar e pelo grau de atração

¹ Este estudo sobre evasão escolar é um dos resultados da pesquisa "Educação profissional no Brasil e evasão escolar", realizada por uma equipe de pesquisadores e de estudantes de graduação e de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, no âmbito do Programa Observatório Nacional da Educação Profissional do Inep/Capes/MEC. A pesquisa conta com a assessoria do professor Roberto Fini, da Universidade de Verona, Itália.

que outras modalidades de socialização, fora do ambiente escolar, exercem sobre o estudante. Pesquisar o fenômeno do abandono em qualquer nível de ensino, seja para identificar e compreender suas principais causas, para reduzir taxas de abandono ou para elevar a escolarização dos jovens após o período de escolaridade obrigatória, requer o exame das múltiplas formas através das quais o fenômeno se manifesta, bem como da sua complexidade. Os instrumentos disponíveis para pesquisar a evasão são necessariamente multidisciplinares, integrando o aporte que as diversas disciplinas, tais como a pedagogia, a economia, a sociologia, a estatística, podem fornecer à captação de suas formas de manifestação.

ABANDONO ESCOLAR: FENÔMENO MULTIFORME

A evasão/abandono escolar tem sido associada a situações e a formas de manifestação muito diversas, tanto do ponto de vista teórico quanto empírico. A característica multiforme/multifacetada do fenômeno dificulta a construção de um conceito consistente e uniforme, aplicável a todas as situações já identificadas como de evasão (abandono escolar). Dessa maneira, um dos problemas afrontado pelos pesquisadores do tema é a própria conceituação do abandono escolar, devido à sua complexidade, suas múltiplas dimensões, tanto no âmbito individual, familiar e do grupo social, quanto da diversidade de regulamentos existentes nos sistemas escolares. A evasão/abandono escolar pode se referir à retenção e repetência do aluno na escola, à saída do aluno da instituição, à saída do aluno do sistema de ensino, à não conclusão de um determinado nível de ensino, ao abandono da escola e posterior retorno. Ela abrange indivíduos que nunca

ingressaram num determinado nível de ensino, especialmente na educação compulsória, bem como o estudante que conclui uma etapa do ensino, mas se comporta como um *dropout* (evadido) no interior do contexto escolar. O nível escolar em que ocorre a evasão também é importante, pois é significativamente diferente se ela ocorre no nível fundamental, médio, na educação de adultos, na educação técnica de nível médio ou na educação superior (VIADERO, 2001; FINN, 1989).

É por essas razões que seria uma atitude reducionista utilizar os termos evasão e abandono exclusivamente para caracterizar o estudante que deixa a escola sem completar o curso em que se matriculou num determinado momento de sua trajetória escolar e de vida (DORE; LUSCHER, 2008). Os indivíduos que realizam a educação fundamental – etapa obrigatória no Brasil – e não a seguem de forma contínua, entrando e saindo do sistema, podem se inserir em várias das situações referidas. Os estudantes que abandonam a educação superior, por exemplo, podem ser classificados na categoria dos que não continuam a educação que iniciaram, mas, ainda assim, em termos de escolaridade, se encontram em situação muito diferente daqueles que não concluíram sequer a educação obrigatória (VIADERO, 2001).

De maneira geral, o abandono/evasão na educação básica, ou mesmo na formação técnica de nível médio, vincula-se ao maior ou menor grau de democratização do acesso da população a esses níveis de ensino. Aqui se entende por democratização do acesso tanto as oportunidades de ingresso como as condições oferecidas pela escola e pelo sistema de ensino para a permanência/persistência do estudante até a conclusão do nível escolar em que se encontra.

A educação média ou secundária foi praticamente universalizada em diversos países, especialmente nos da Europa, bem como

nos Estados Unidos, mesmo que em muitos deles ainda não seja compulsória. Apesar da grande expansão do acesso à educação, o abandono escolar se mantém em níveis preocupantes, principalmente quando ocorre no final da escola média, pois priva os jovens de conseguirem qualificação mais elevada, do ponto de vista da escolaridade, para ampliar suas chances de se inserirem no mundo do trabalho (RUMBERGER, 2010). Considerando que a não obrigatoriedade da escola média exerce influências sobre o percurso escolar dos jovens, alguns pesquisadores distinguem três principais dimensões conceituais na análise da evasão escolar:

- 1^a) dos níveis de escolaridade em que ela ocorre;
- 2^a) dos tipos de evasão, como a descontinuidade, o retorno, a não conclusão definitiva, dentre outras;
- 3^a) das razões que motivam a evasão, como, por exemplo, a escolha de outra escola, de um trabalho, o desinteresse pela continuidade de estudos, problemas pessoais, sociais ou na escola, dentre outros (JÓNASSON; BLÖNDAL, 2005).

Cada um desses três níveis conceituais pode e deve ser desdobrado de forma a permitir a análise do problema sob a ótica do sistema de ensino, da escola e do indivíduo. Algumas vezes, o que é entendido pelo sistema como um problema de evasão não o é para o indivíduo ou para a escola, considerada isoladamente (DWYER; WYN, 2001). Do ponto de vista do sistema, pode ser um problema, por exemplo, readmitir o estudante 10 anos depois de ele ter abandonado o processo de escolarização, mesmo que a escola ou o estudante não pense assim.

No caso de o estudante não seguir um percurso escolar obrigatório no tempo legalmente estabelecido, o sistema precisará adotar estruturas alternativas que permitam o seu retorno, tal como são as escolas europeias de segunda oportunidade ou, no

caso brasileiro, a Educação de Jovens e Adultos (Eja). Essa é uma perspectiva importante e necessária, especialmente nos países nos quais uma parte significativa da população jovem e adulta não cumpriu a escolaridade obrigatória. Contudo, é uma abordagem diferente daquela que propõe a “educação permanente” como a mais adequada às circunstâncias e demandas do mundo contemporâneo. Se a educação é “permanente”, o abandono e o retorno do estudante não são entendidos necessariamente como um problema. O estudante vai e volta. A educação permanente, porém, se refere, primordialmente, à vida adulta e, mesmo nessa condição, interromper um processo de formação ou de requalificação profissional pode ser considerado problemático do ponto de vista do sistema de ensino ou da escola que faz a oferta. Independentemente da ótica de análise do abandono/evasão escolar, é importante a clareza da perspectiva considerada como principal referência para o estudo do problema, bem como os possíveis nexos entre ela e as demais: a do sistema, a da escola, a do indivíduo (DORE; LUSCHER, 2008).

No caso dos indivíduos, particularmente de estudantes frequentando escolas não obrigatórias, como o ensino técnico de nível médio no Brasil ou o ensino secundário em países da Europa e nos Estados Unidos, podem ser diversos os fatores que intervêm na opção pelo abandono escolar: individuais ou “micro” (psicológico, cognitivos etc.) e sociais ou “macro” (condições econômicas e materiais da família, arquitetura do sistema escolar etc.). Qualquer que seja o motivo, abandonar a escola nesse momento particular da vida de um jovem ou de uma jovem pode trazer repercussões negativas ao desenvolvimento de sua vida adulta. Esse aspecto é ressaltado por Mocetti, ao afirmar que o

[...] fracasso escolar na educação pós-obrigatória é comum, mas também surpreendentemente pouco investigado. As escolhas para a educação pós-obrigatória (abandono precoce e escolhas de percursos educacionais) representam a primeira circunstância em que o indivíduo toma uma decisão e, provavelmente, é uma das mais importantes que ele toma. (MOCETTI, 2008, p. 15)

Da perspectiva do sistema de ensino e/ou da escola, compreender, orientar e acompanhar o(a) jovem no importante momento em que procede à sua primeira escolha no campo da formação profissional pode representar significativa redução das taxas de abandono e/ou outros tipos de fracasso escolar. Tendo em vista a complexidade do processo de evasão, o qual demanda soluções também complexas, de difícil execução e envolvendo a participação de diversos agentes sociais, a maior parte dos estudos propõe a adoção de medidas preventivas, como o encaminhamento mais adequado para o problema. Dentre elas, estão a identificação precoce da possibilidade de ocorrência de abandono/evasão e o acompanhamento individual daqueles estudantes considerados em situação de risco (RUMBERGER, 2004; MARKUSSEN, 2004). No entanto, a prevenção do abandono requer das escolas e do sistema de ensino em geral, necessariamente, o conhecimento de suas causas mais frequentes e a capacidade de identificar suas manifestações. No caso da educação técnica, a prevenção da evasão escolar é de fundamental importância para a sociedade, pois sua ocorrência é uma das principais razões para as baixas qualificação e habilitação profissionais apresentadas pelos jovens nas suas tentativas de ingresso no mercado de trabalho (EUROPEAN COUNCIL, 2004).

ABANDONO ESCOLAR: ALGUMAS ABORDAGENS CONCEITUAIS

As diferentes situações que podem ser associadas à evasão escolar, acrescida da complexidade para identificar e compreender suas causas, constituem um problema para o qual não há soluções fáceis. E é justamente do vasto e intrincado conjunto de circunstâncias individuais, institucionais e sociais presentes no fenômeno da evasão que ele é entendido como um processo complexo, dinâmico e cumulativo de *desengajamento* do estudante da vida da escola (NEWMANN; WEHLAGE; LAMBORN, 1992; FINN, 1989). A saída do estudante da escola é apenas a culminância desse processo. Não obstante tantas dificuldades, a maior clareza das complexas situações que levam à evasão é considerada uma dimensão-chave para se encontrar estratégias que promovam sua prevenção (RUMBERGER, 2004; MARKUSSEN, 2004).

Alguns estudiosos, como Fini (2008) e Mocetti (2008), preferem considerar a evasão como uma das manifestações ou consequências de um processo de natureza mais abrangente e complexa chamado de “dispersão escolar”, o qual leva em conta a multiplicidade de fenômenos e de comportamentos que modificam, interrompem e fragmentam o desenvolvimento regular do percurso escolar de um estudante. Além da existência de uma pluralidade de causas que podem determinar a dispersão escolar, ela se apresenta, dentre outras manifestações, como insucesso no acesso à escola, evasão da obrigatoriedade escolar, frequência irregular, reprovação, repetência e abandono. Como todos esses fatores contribuem para a ocorrência da dispersão escolar, esta não pode ser considerada um sinônimo de evasão ou de abandono. Todavia, o insucesso escolar, principalmente quando se repete no tempo, é frequentemente a causa do afastamento voluntário do estudante da escola, isto é, do abandono.

O abandono na perspectiva institucional: escola e sistema de ensino

A evasão ou o abandono escolar, como foi assinalado, resulta de uma gama complexa de fatores individuais e institucionais. Do ponto de vista institucional, englobando aí a escola e o sistema de ensino, são múltiplos os fatores que podem levar ao sucesso ou insucesso escolar, tema intensamente investigado desde a década de 1970.

No final da Segunda Guerra Mundial, predominava entre os estudiosos da aprendizagem a concepção segundo a qual o aparato instrucional e a infraestrutura das escolas constituíam os principais fatores explicativos das diferenças observadas no desempenho acadêmico de estudantes, inclusive no abandono precoce da escola. O desempenho escolar seria, desse modo, consequência da maior ou menor quantidade e qualidade de insumos educativos disponíveis nas escolas, tais como, dentre outros, bibliotecas, laboratórios, currículo, espaço físico, formação e experiência docente. Por acreditar que os *inputs* (insumos) determinavam os *outputs* (resultados) escolares, muitos estudiosos, particularmente economistas voltados para a análise de questões educacionais, contribuíam para estabelecer uma equivalência entre o conceito de qualidade da escola e o de quantidade dos seus insumos ou instalações escolares, frente ao número de alunos. Especialmente nos Estados Unidos, as diferentes formas de insucesso escolar passam a ser vinculadas a questões econômicas, relacionadas a uma eventual insuficiência de fundos destinados à instrução, às escolas e à ampla gama de alvos considerados alcançáveis no âmbito da escola. Como consequência, o aumento dos custos por estudante poderia, por si só, melhorar o seu rendimento.² Disso deriva a ideia segundo a qual uma escola

² A palavra de ordem da Alliance for Excellent Education, nos Estados Unidos, é “cada criança um graduado”. A hipótese é a de que a adequação dos fundos

incapaz de alcançar o objetivo de diminuir bastante as manifestações de fracasso escolar encontra-se em situação de *inadequacy*, sendo necessário, então, encontrar meios para adequar e otimizar o seu custo com referência a tal objetivo.³

Essa perspectiva de compreensão da escola é fortemente questionada a partir de meados da década de 1970, quando foram divulgados os resultados do famoso relatório *Igualdade de oportunidades educacionais* (*Equality of educational opportunity*, 1966).⁴ Mais conhecido como “Relatório Coleman”, o documento fundamentava-se na realização de uma pesquisa que produziu muitas e novas informações sobre escolas, alunos e relações raciais nos Estados Unidos. Os seus resultados acrescentaram novos elementos de compreensão – e também de conflito – às áreas social, política e educacional daquele país, abalando convicções, crenças e mitos relacionados à educação e ao sistema de ensino (COLEMAN, 2008). Realizada em modelagem de *survey*, aquela pesquisa utilizou uma grande quantidade de variáveis relacionadas aos estudantes e às escolas para aferir o desempenho escolar de estudantes, tais como, dentre outras consideradas relevantes à análise do

destinados às escolas possa garantir tal objetivo ou mesmo possa constituir uma pré-condição indispensável para garantir o objetivo (JOFTUS, 2002).

³ Rouse (2005) define um indivíduo como dotado de instrução “inadequada” se ele não obtém ao menos o título ISCED 3. De acordo com a Classificação Internacional Padronizada da Educação de 1997 (International Standard Classification of Education – ISCED97), o nível ISCED 3, na educação brasileira, corresponde ao ensino médio, cuja entrada é, geralmente, entre 15 e 16 anos (ver: ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, 2010).

⁴ Atendendo à demanda do Congresso Americano (Ato de Direitos Cívicos de 1964), Coleman coordenou o primeiro grande *survey* sobre as características das escolas públicas americanas e as principais diferenças entre elas com o objetivo de verificar “[...] a falta de disponibilidade de oportunidades educacionais iguais para indivíduos por razão de raça, cor, religião ou naturalidade [...]”. Essa pesquisa deu origem ao relatório *Equality of educational opportunity*, conhecido como “Relatório Coleman” (COLEMAN, 2008, p. 23).

desempenho estudantil, diferenças étnicas, classe social, moradia, região geográfica, formação de professores, equipamentos escolares. Foram realizados testes padronizados de conhecimento verbal, não verbal, leitura, matemática, conhecimentos gerais, com estudantes de cinco grupos raciais, da 1ª série do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio.

Em confronto com o paradigma até então prevalente, o Relatório Coleman demonstra que, independente da quantidade e/ou qualidade de insumos e/ou instalações das escolas, elas mostravam resultados muito similares quanto ao efeito exercido sobre o desempenho dos alunos, quando estes tinham o seu *background* socioeconômico analisado. A variação das quantidades e da qualidade das instalações de diferentes escolas repercutia de forma muito reduzida no desempenho dos estudantes (COLEMAN, 2008; MOSTELLER; MOYNIHAN, 2008).

Outro aspecto a ter impacto nos Estados Unidos, destacado pelo Relatório Coleman, refere-se à diferença de desempenho entre os alunos brancos e os das minorias raciais, os quais apresentavam resultados médios inferiores aos dos alunos brancos. Mais ainda: essa diferença alcançava níveis progressivamente mais elevados a cada série que os alunos das minorias raciais avançavam no seu percurso escolar. Como consequência, eles se afastavam de seus colegas brancos, o que contribuía para reduzir suas chances de inserção profissional numa sociedade competitiva e moderna. As conclusões do Relatório Coleman apontavam, enfim, para a incapacidade da escola promover o avanço dos alunos das classes subalternas. As condições sociais e culturais iniciais seriam os principais determinantes do desempenho escolar daqueles grupos sociais, encerrando-os, assim, numa situação de circularidade, repetitiva e, portanto, sem perspectivas de mudanças.

Novos estudos realizados ainda na década de 1960 e durante a década de 1970 reforçaram os resultados do Relatório Coleman (PLOWDEN, 2008; JENCKS, 2008). Contudo, a negação da escola como local de criação de oportunidades educacionais e sociais para as classes subalternas não ficou restrita à pesquisa que fundamentou o Relatório Coleman e as que, na mesma linha teórica, lhe sucederam. Ainda na década de 1970, uma variedade de autores de orientação marxista, insuspeitos de compartilharem as crenças dos liberais, fizeram análises nada dialéticas da escola, atribuindo-lhe a principal função de reproduzir a dominação e a estrutura de classes da sociedade capitalista. Nessa perspectiva, encontram-se a corrente francesa, representada por Althusser (1974) e sua noção da escola como aparelho ideológico do Estado burguês, por Bourdieu e Passeron (1975) e suas concepções da escola como instância de reprodução cultural e reprodução social da estrutura de dominação capitalista, por meio de um trabalho de “inculcação” de *habitus*, além de Baudelot e Establet (1976) e a noção de dualidade escolar, caracterizada pela existência de diferentes redes de ensino. À corrente francesa somavam-se os estudos feitos nos Estados Unidos por Bowles e Gintis (1976) e sua teoria da correspondência entre a escola e as relações de produção capitalista, bem como por Carnoy (1977) sobre a educação formal como parte da dominação imperialista, atuando em consonância com os interesses do colonizador.

Mais do que abalar crenças e expectativas nos meios políticos e educacionais, o Relatório Coleman contribuiu para o surgimento de outras pesquisas centrando o universo escolar (BROOKE; SOARES, 2008). A indicação de que a escola fazia pouca diferença na vida dos alunos, especialmente na dos mais pobres e na das minorias étnicas, feria o senso de observação de alguns

pesquisadores. O trabalho de Coleman e sua equipe foi minuciosamente avaliado em muitos estudos, com o objetivo de identificar eventuais equívocos teóricos e metodológicos responsáveis por conclusões tão pouco promissoras acerca dos efeitos da escola na criação de oportunidades educacionais e de maior igualdade social (MAUDAUS; AIRASIAN; KELLAGHAN, 2008).

Tendo como foco a relação entre o funcionamento das escolas e o desempenho dos alunos, várias investigações foram realizadas nos Estados Unidos e na Inglaterra, principalmente entre o final da década de 1970 e no decorrer das décadas de 1980 e 1990. Os novos resultados alcançados, ao contrário dos estudos liderados por Coleman, passaram a relativizar, sem menosprezar, a influência do *background* familiar, dos insumos e da infraestrutura física e instrucional das escolas, demonstrando a grande influência dos processos intraescolares sobre o desempenho dos indivíduos na escola. Brooke e Soares (2008) destacam o trabalho de Maudaus, Airasian e Kellaghan (2008) como uma espécie de divisor de águas entre as pesquisas e conceitos sobre eficácia escolar ao estilo de Coleman e as que se seguiram, a partir da década de 1980. De acordo com as novas investigações, os melhores resultados na aprendizagem devem-se menos à quantidade de insumos (variáveis de *status*, segundo Maudaus, Airasian e Kellaghan, 2008) do que à qualidade dos processos de ensino e aprendizagem e da ambiência escola (variáveis de processo). Aqui, a qualidade é entendida como o conjunto das relações entre os diversos segmentos sociais que convivem na escola e compõem o seu universo educacional e cultural: alunos, professores, funcionários, famílias, dentre outros. Com o novo enfoque, passa a ficar clara a distinção entre *eficiência* e *eficácia* escolar. A eficiência da escola diz respeito à relação insumo-produto e resulta de um cálculo econômico que

associa o desempenho escolar a uma medida de quantidade. Já a eficácia, relaciona-se à capacidade de cada escola produzir os resultados dela esperados, sendo uma medida que procura associar o desempenho do estudante à qualidade dos processos internos à instituição escolar (MAUDAUS; AIRASIAN; KELLAGHAN, 2008; RUTTER *et al.*, 2008).

Os avanços teóricos e metodológicos conquistados a partir dos estudos sobre eficiência e eficácia escolar, além de inimagináveis em meados da década de 1960, foram devedores das mudanças e inovações tecnológicas na área computacional. Elas permitiram às pesquisas não só utilizar um grande número de variáveis, mas, sobretudo, analisá-las em diferentes níveis de agregação. Os métodos de valor agregado (GRAY, 2008) e as metodologias multinível e de Modelagem Hierárquica Linear (MLH) (LEE, 2008), utilizadas desde a década de 1990 até hoje, são exemplos de metodologias que permitiram apurar e sofisticar os procedimentos de observação do cotidiano escolar, contribuindo para identificar os processos que, para além das instalações e equipamentos, fazem diferença na qualidade de uma escola. As novas metodologias distanciaram-se radicalmente das modelagens de pesquisa macrossociais de estilo *survey*, baseadas na obtenção de dados transversais para descrever a contribuição da escola e/ou do sistema de ensino para o desempenho dos alunos. O desenho das pesquisas em eficácia escolar passou a ser longitudinal. Essa modelagem é, reconhecidamente, a que melhor apreende as características das escolas e dos alunos. Além disso, com o auxílio das metodologias de análise multinível, permite captar as variações, positivas ou negativas, no desempenho de estudantes e de escolas, bem como dos múltiplos fatores que promovem tais variações (ALVES; FRANCO, 2008; KIPNIS, 2000; KLEIN,

2003; RUMBERGER, 1995). Nesse tipo de pesquisa, acompanha-se, durante um longo período de tempo, o desenvolvimento de um mesmo grupo de alunos, frequentando a mesma escola, o que permite medir o desempenho de cada aluno, individualmente, em momentos diferentes. Os resultados alcançados por um aluno são sempre comparados com ele mesmo.⁵ A importância do *background* familiar no desempenho acadêmico é reconhecida pela maioria dos pesquisadores; daí ser imprescindível o estabelecimento de um controle criterioso das características de cada aluno no momento de seu ingresso na escola, de forma a possibilitar distinguir, no seu desempenho, a responsabilidade exclusiva da escola e as consequências do *background* familiar. Trata-se de uma diferença importante, pois pode apresentar indicadores para mudanças no desempenho dos estudantes, a partir da própria escola.

A rápida incursão pelas novas metodologias de avaliação do desempenho de estudantes e de escolas ilustra sua importância para os estudos sobre evasão escolar, principalmente quando se toma como referência o ponto de vista da escola. A permanência/persistência do estudante ou o seu abandono da escola são possibilidades estreitamente relacionadas ao reconhecimento, pela instituição escolar, da existência de fatores, presentes no percurso do estudante, favoráveis ou não ao seu desempenho. Esse tipo de pesquisa permite à escola, portanto, identificar os fatores institucionais (pedagógicos, curriculares, sociais, docentes, dentre outros) que podem

⁵ As pesquisas longitudinais, não obstante sua reconhecida qualidade como instrumento de pesquisa de processos de evasão e demais indicadores de desempenho escolar, são muito onerosas, do ponto de vista financeiro, e complexas nas formas de execução, pois são realizadas em longos períodos de tempo, podendo alcançar até 10 anos. Trata-se de uma particularidade não desprezível, que dificulta sua utilização no estudo da eficácia das escolas e dos sistemas de ensino, inclusive no Brasil.

contribuir para a evasão e, assim, reconhecer alunos em situação de risco e estabelecer estratégias de prevenção do abandono. São ilustrativos dessa situação os fatores estreitamente vinculados aos fenômenos de sucesso e insucesso escolar, como a relação entre o número de docentes e o número de estudantes em uma dada escola. É necessário que essa relação seja de tal ordem que permita ao professor conhecer todos os seus alunos. Sobre esse aspecto, ganha evidência a precariedade ocupacional dos docentes como dimensão que contribui de forma decisiva para o insucesso escolar (FINI, 2008). Nesse sentido, há maior chance de repetência e de abandono em escolas com alto percentual de professores temporários e/ou em escolas com rotatividade elevada de docentes, seja durante um mesmo ano escolar ou de um ano para o outro. A situação de precariedade do trabalho docente acarreta sérias consequências negativas ao processo escolar, tais como, dentre outras, descontinuidade didática, ineficiência na adoção de livros didáticos, falta de incentivo por parte dos docentes em investir na sua relação com a classe. Além disso, sinaliza para a ausência, no sistema de ensino, de mecanismos de valorização e de reconhecimento dos professores e de seu trabalho, o que também repercute negativamente sobre o processo escolar. Contudo, para Fini (2008), o número de professores atuantes na escola tem menos influência sobre o desempenho dos estudantes e sobre a eficácia da escola do que, por exemplo, o número médio de alunos por classe. Essa é uma questão intensamente debatida por pesquisadores de diversos países, especialmente americanos e ingleses, com ênfase na avaliação de políticas públicas voltadas à limitação do número de estudantes nas salas de aula (FINN, 2006; 2010; BLATCHFORD, 2003).

Pesquisando os efeitos dos resultados escolares sobre as taxas de evasão e de transferência, Rumberger e Palardy (2005) susten-

tam que escolas mais eficazes quanto aos resultados acadêmicos alcançados por seus alunos nem sempre são eficazes em relação ao controle das taxas de evasão e de transferência. Muitas vezes, as escolas estimulam o abandono escolar e/ou a transferência de alunos com baixo desempenho para impedir a sua possível interferência negativa sobre a avaliação do desempenho global da escola. Trata-se de um tipo de uso do conhecimento sobre os processos de ensino e aprendizagem que pode ser considerado um efeito perverso da eficácia escolar, mas não das pesquisas em si.

O trabalho de Rumberger e Palardy (2005) reforça as severas críticas dirigidas à perspectiva da eficácia escolar, precisamente quando seus resultados são apropriados por formuladores de políticas públicas e incorporados a diretrizes educacionais. As pesquisas sobre eficácia escolar encorajam tanto expectativas positivas sobre sua contribuição para aprofundar o conhecimento dos processos de ensino-aprendizagem no interior das escolas, quanto críticas e ceticismos sobre o seu uso pelas escolas e pelas esferas governamentais. Como salientam Brooke e Soares (2008), a incorporação de resultados de investigações sobre eficácia escolar por políticas públicas da área educacional é feita, muitas vezes, em confronto com os próprios paradigmas dessas pesquisas, de forma arbitrária, centralizada e importada de outros contextos educacionais. A utilização de resultados das medidas de desempenho de alunos na criação de *rankings* de qualidade das escolas é uma das consequências que provoca maior rejeição por parte de setores educacionais. Os *rankings* são vistos como uma manifestação de arbitrariedade da política governamental, pois não levam em consideração as particularidades de cada contexto escolar. Além disso, professores, administradores escolares e pesquisadores enfatizam, dentre outros problemas, o fato de as

políticas públicas voltadas para a eficácia escolar acarretarem sobrecarga de trabalho docente, sem acréscimo de carga horária ou de remuneração (BARROSO, 2005; CATTONAR, 2006; LESSARD, 2006). Contudo, enquanto as pesquisas sobre eficácia escolar destacam a descentralização e a autonomia da gestão da escola como fatores mais significativos para um bom desempenho das instituições escolares, as políticas governamentais adotam processos centralizados e de âmbito nacional para a avaliação de alunos e de escolas. Além disso, as pesquisas sobre eficácia escolar são relevantes porque contribuem para identificar características dos processos de interação e de ensino-aprendizagem, próprios de cada escola, os quais repercutem nas salas de aula e no maior ou menor sucesso e/ou fracasso dos estudantes, e não porque oferecem receitas de fácil aplicação para a melhoria indiferenciada do sistema de ensino (BROOKE; SOARES, 2008).

A despeito das controvérsias relacionadas às pesquisas sobre a eficácia escolar, suas descobertas empíricas ampliaram a quantidade e a qualidade de informações sobre o contexto escolar, não podendo ser responsabilizadas pela apropriação indevida de seus resultados e a sua transformação em procedimentos prescritivos e inadequados de políticas governamentais. De forma particular, esse tipo de pesquisa tem chamado a atenção para a responsabilidade e a participação da escola, de cada escola, na produção do sucesso ou do fracasso escolar, incluindo o abandono escolar. Contribuem, assim, para compreender a escola e o contexto escolar não como locais de mera reprodução das relações sociais dominantes, mas sim como espaços de lutas e conflitos, por meio dos quais as diferentes forças sociais disputam a hegemonia de suas concepções no campo das políticas públicas para a educação e para a escola (GRAMSCI, 1977; SOARES, 2000).

O abandono na perspectiva do estudante

Na perspectiva do estudante, o *background* familiar (nível educacional dos pais, renda familiar e estrutura da família) é, reconhecidamente, o fator isolado mais importante para o sucesso ou o fracasso escolar. Contudo, o destaque dado ao vínculo entre a situação socioeconômica e o comportamento do evadido pode levar a uma interpretação de cunho reducionista. Mesmo tendo indubitável validade para a análise da evasão, as questões econômicas não são suficientes, por si só, para justificar a complexidade do fenômeno em suas diversas facetas. Entretanto, algumas das principais variáveis que incidem sobre a direção e o êxito dos percursos escolares encontram-se, sim, no *status* sociocultural da família de origem, influenciando fortemente sobre as trajetórias escolares e determinando oportunidades diferenciadas, em vários níveis, tais como os resultados conseguidos no nível da escola obrigatória, a possibilidade de prosseguir estudos, uma vez concluída a escola obrigatória, o acesso aos diversos tipos de escola pós-obrigatória, a percepção da importância ou não da aprendizagem escolar. Outro fator relacionado à família, muito enfatizado pelas pesquisas sobre evasão/abandono, refere-se ao capital social, conceituado como a qualidade das relações mantidas pelos pais com seus filhos, com outras famílias e com a própria escola (COLEMAN, 1988; McNEAL, 1999).

As diferenças de gênero, por sua vez, também constituem importante fator a ser considerado no processo de evasão, pois as mulheres tendem, em sua grande maioria, a prosseguir os estudos, obtendo resultados médios melhores e, frequentemente, em caso de insucesso, permanecem, todavia, no circuito da escola.

Os valores, os comportamentos e as atitudes dos estudantes também podem estar associados a processos de evasão/abandono

no escolar. De modo especial, devem ser identificadas as manifestações que promovem um maior ou menor engajamento (ou pertencimento) do estudante na vida escolar. Mesmo existindo diferentes teorias sobre a evasão, a maior parte delas afirma a existência de dois tipos principais de engajamento escolar: o engajamento acadêmico ou de aprendizagem e o engajamento social ou de convivência do estudante com os colegas, com os professores e com os demais membros da comunidade escolar. A forma como o estudante se relaciona com essas duas dimensões da vida escolar interfere de modo decisivo sobre a sua deliberação de se evadir ou de permanecer na escola (RUMBERGER, 2004). Ao enfatizar a perspectiva do indivíduo no processo de evasão/abandono escolar, os estudiosos do assunto, mesmo não se referindo explicitamente àqueles dois tipos de engajamento estudantil, o acadêmico e o social, os incorporam, em alguma medida, às categorias de análise do abandono. É o que será examinado, em maiores detalhes, na próxima seção deste texto.

Morrow (1986), por exemplo, distingue cinco categorias de abandono:

- 1) *pushout*: estudantes “indesejáveis” que a escola procura ativamente afastar;⁶
- 2) *disaffiliated*: estudantes que não demonstram vínculos com a escola;
- 3) *educational mortalities*: estudantes que não conseguem completar o ciclo de estudos;
- 4) *capable dropout*: estudantes cujas capacidades são adequadas

⁶ Algumas pesquisas chamam a atenção para o fato de algumas escolas procurarem afastar e/ou transferir para outras instituições os alunos que apresentam desempenho fraco ou algum tipo de comportamento inadequado e que podem comprometer o seu *ranking* de qualidade (RUMBERGER; PALARDY, 2005).

aos programas escolares, mas não conseguem se adaptar às demandas da escola;

5) *stop-out*: estudantes que deixam a escola e ficam fora por um breve período para depois voltarem.

Numa outra perspectiva, Solomon (1989) sublinha que o comportamento do evadido não é necessariamente acompanhado do ato de deixar fisicamente a escola. O autor se refere à categoria do *in-school dropout* (evadido dentro da escola) para definir o comportamento do jovem que permanece fisicamente na escola, embora tenha atitudes independentes e desinteressadas com relação às exigências escolares. LeCompte e Dworkin (1991), por sua vez, estabelecem uma distinção entre *dropped out e turned out*. O primeiro termo se refere aos estudantes que abandonam fisicamente o seu percurso de estudos; já o segundo diz respeito aos estudantes que continuam a frequentar a escola sem, contudo, estarem sintonizados com ela, vendo-a como irrelevante para os seus objetivos de vida, ainda que ali permaneçam enquanto não veem, no ambiente externo à escola, alternativas que considerem significativas para eles. Esta última situação aproxima-se da categoria definida por Morrow (1986) como *disaffiliated*.

Na mesma linha interpretativa de Solomon, mas de um ponto de vista psicanalítico, Pelanda (1999) propõe explicar a expressão “abandono escolar” não apenas como o movimento que leva o estudante a deixar a escola, mas também todos os comportamentos que assinalam uma falta de investimento emocional com relação à escola e ao ensino. Eles evidenciam uma espécie de abismo cultural entre o mundo da escola e os jovens.

Tendo realizado uma revisão bibliográfica sobre diferentes definições do abandono, Liverta Sempio (1999) o relaciona a outras formas de falta de frequência, cujas origens podem ser motivações

também extremamente divergentes, tais como a “fuga” da obrigatoriedade escolar e o absentismo.⁷ O absentismo também é de difícil definição porque ele aparece, em geral, conectado ou entrelaçado a outros fenômenos, tais como a recusa ativa da escola ou a “fobia escolar” (LIVERTA SEMPIO, 1999).

A tentativa de elaborar conceitualmente o fenômeno da evasão ou do abandono escolar produz, inevitavelmente, uma ampliação do âmbito de sua observação, até abranger áreas de *disagio*,⁸ uma espécie de “mal estar”, potencial ou implícito, ainda não concretizado em quem deseja fazer escolhas sobre seu percurso escolar. Assim, para ler o fenômeno do abandono é necessário não apenas ampliar a sua observação no sentido temporal, considerando os precedentes que produziram o abandono, mas também sondar a experiência do estudante, sua percepção da escola como lugar da sua formação, os investimentos (ou falta de) afetivos e cognitivos que fundamentam a sua representação mental da escola e da

⁷ Seja se o estudante o faz com o conhecimento da família ou dela o esconde.

⁸ Não existe em português uma única palavra que traduza o conceito italiano de *disagio* escolar. É um fenômeno que se refere a uma vasta gama de problemáticas que envolve situações de não adaptação à escola, nas quais está presente uma dificuldade objetiva de alcançar um equilíbrio correto entre aluno e contexto escolar, no nível relacional ou didático. Apresenta-se como apatia, imobilidade ou redução da atividade, falta de curiosidade e de interesse, tendência a isolar-se, cansaço generalizado, baixa autoestima, escassa motivação, inibição afetiva, baixa tolerância à frustração, escasso nível de conhecimento, estilo de aprendizagem pouco funcional, baixo rendimento escolar com relação à capacidade do jovem, absentismo. É uma situação de mal-estar psicológico que se manifesta por meio de uma série de comportamentos de recusa das atividades escolares, ao ponto de impedir a utilização da própria capacidade cognitiva, afetiva e racional. Os distúrbios nos confrontos com a própria experiência formativa, levando a resultados escolares problemáticos, como reprovação e abandono, representam frequentemente diversos anéis concêntricos de uma espiral progressiva. No *disagio* estão envolvidas variáveis pessoais (autoestima, autoeficácia, componentes cognitivos) e variáveis contextuais e relacionais (ambiente de vida, contexto sociocultural, ambiente escolar, relação entre professor e aluno, entre família e professor) (GRAZZINI, 2005).

formação escolar. A respeito disso, como já assinalado na seção anterior, é fundamental questionar os aspectos estruturais da interação entre estudante e escola e os conteúdos dessa interação, frequentemente assinalada em sentido assimétrico e unidirecional (do docente até o estudante), bem como as modalidades das comunicações intraescolares.

O ABANDONO: UM PROCESSO EVOLUTIVO

Os estudos sobre a evasão/abandono escolar e suas múltiplas formas de manifestação institucional e individual realizados até aqui evidenciam que uma de suas características mais marcantes é a de ser um fenômeno evolutivo e processual, cujo entendimento requer levar em conta a dimensão temporal em que ele se processa, bem como a articulação e sucessão da experiência do estudante que decide por um termo ao seu percurso escolar. O seu comportamento, portanto, precisa ser inserido numa “história”, pois somente desse modo ele adquire um sentido completo. Justamente porque o fenômeno é determinado por um complexo de causas, estas não são reveladas através de uma análise centrada exclusivamente no momento em que ocorre o abandono.

A percepção de que o abandono é um fenômeno evolutivo é importante para distinguir alguns indicadores que aparecem precocemente, facilitando o planejamento e a realização de intervenções de prevenção. Nesse sentido, Kaplan e outros autores (KAPLAN; PECK; KAPLAN, 1997) enfatizam a relação entre baixo desempenho escolar e abandono, aspecto já evidenciado pela pesquisa teórica ou empírica. Os referidos autores analisaram o processo evolutivo através do qual tal relação se estrutura. Partiram da hipótese segundo a qual o baixo desempenho escolar

incide negativamente sobre a autonomia do estudante, que reage enfraquecendo os seus liames com a escola. As mediações entre o baixo desempenho escolar e os comportamentos de abandono se manifestam pela desvalorização da escola, associação com colegas de comportamento desviante, percepção de ser rejeitado pelos professores e pelos colegas e, finalmente, explicitação do desejo de abandonar a escola. Contudo, ao observarem a relação entre essas variáveis e o baixo desempenho nos exames escolares, os mencionados autores concluem que apenas a desvalorização da escola é diretamente influenciada pelo baixo rendimento: isso significa que não é a desvalorização da importância da escola que leva ao baixo desempenho dos estudantes nos exames escolares, mas, ao contrário, o baixo desempenho nos exames escolares precede a desvalorização da escola.

Dois modelos de abandono como processo evolutivo são identificados por Finn (1989): o modelo da frustração-estima de si mesmo e o modelo da participação-identificação. Ambos focalizam os reflexos psicológicos da experiência escolar, embora as diferenças individuais também produzam resultados diferenciados nos percursos escolares.

O primeiro modelo, o da frustração-estima de si mesmo, toma como ponto de partida do processo de abandono a baixa *performance* escolar do sujeito: os baixos desempenhos se refletem, no plano psicológico, numa redução da autoestima do sujeito. Nesse ponto, a sua resposta consistirá em dar início a comportamentos problemáticos, numa escala que culmina no abandono espontâneo ou na sua expulsão da escola. Nesse modelo, portanto, o processo que leva ao abandono é interpretado com base numa concatenação temporal de circunstâncias: o baixo desempenho escolar leva a uma redução da autoestima e ao início de comportamentos problemáticos, os quais, por sua vez, conduzem ao abandono.

Já no segundo modelo, o da participação-identificação, a variável fundamental é o nível de envolvimento ativo dos jovens com a sua experiência escolar, havendo uma estreita conexão entre o nível de envolvimento e os êxitos escolares: o grau de envolvimento ativo é indicador do vínculo/adesão desenvolvido nos confrontos do sujeito com a escola. Além disso, um maior nível de participação garante também melhores resultados escolares; o sucesso escolar, por sua vez, leva ao desenvolvimento de processos de identificação com a escola, que ampliam o sentido de pertencimento do estudante e o seu compartilhamento com os objetivos da escola. Assim, é criado um círculo virtuoso entre participação ativa, sucesso escolar e identificação com a escola e os seus objetivos. No caso oposto, a falta de participação ativa na vida escolar aumenta a probabilidade de ocorrerem repetidos insucessos escolares que, por sua vez, influenciam negativamente o sentido de identificação com a escola, favorecendo, portanto, comportamentos de afastamento da vida escolar.

Outro possível percurso interpretativo do fenômeno do abandono, em termos de processo evolutivo, conjuga um enfoque psicológico com um de tipo econômico (FINI, 2008). Também nesse caso parte-se do pressuposto segundo o qual as baixas *performances* escolares estão na origem do processo de abandono e, então, são analisadas as sucessivas etapas do processo. Em primeiro lugar, o baixo desempenho escolar incide negativamente sobre a autoestima do estudante.⁹ O insucesso escolar produz consequências imediatas e diretas sobre o modo pelo qual o jovem se percebe como estudante, que são prejudiciais e podem ainda ter efeitos

⁹ Nesse caso, é útil fazer referência à diferença, amplamente adotada em psicologia, entre o conceito de *si escolar* (a representação de si mesmo como estudante) e o conceito de *si não escolar* (a representação que o jovem tem de si em relação aos âmbitos de atividades e de relações extra-escolares).

persistentes e continuados no tempo. Um baixo conceito de si mesmo, como estudante, pode induzir a uma percepção generalizada de escassa autoeficácia e a uma negativa autoatribuição, isto é, à sensação de não ser capaz de modificar, com os próprios esforços, o andamento dos eventos escolares (mas também daqueles que estão fora do âmbito escolar). O passo seguinte é constituído pelo enfraquecimento dos laços com a escola, o que representa o aspecto defensivo da relação que se instaura entre o estudante e a instituição escolar: numa situação pessoal, na qual o insucesso escolar já produz um abaixamento no modo pelo qual o jovem se percebe a si mesmo como estudante, ele também deve se defender das consequências que isso pode trazer e mesmo de um abaixamento geral da sua própria autoestima. Nessa situação, o comportamento defensivo do jovem assume a forma de uma desvalorização da importância da experiência escolar que, para ele, passa a ser fonte de frustração e *disagio*. A instalação de tal comportamento de desvalorização da experiência escolar assinala a etapa em que ocorre a diminuição da autonomia, causada pelo insucesso, o que leva ao enfraquecimento dos vínculos com a escola.

O enfraquecimento dos laços com a escola, relacionado ao insucesso, pode ser explicado por meio de uma hipótese interpretativa de tipo econômico, utilizando-se o modelo *exit-voice* (abandono-permanência), elaborado pelo economista Hirschman (1970) para explicar os comportamentos completamente diferentes com respeito àqueles que foram aqui focalizados.¹⁰ No caso de

¹⁰ O modelo de Hirschman (1970) analisa os comportamentos do consumidor frente a situações de mercado que, para ele, são insatisfatórias, levando-lhe a duas possíveis opções: *voice*, isto é, o protesto, ou mesmo *exit*, isto é, o abandono do bem que para ele não é satisfatório. Na escolha da *voice*, mesmo desiludido e insatisfeito, o consumidor continua fiel ao produto; no caso de escolher a opção *exit*, ele voltará a sua intenção de compra para bens alternativos àquele que abandona.

comportamentos de abandono, o estudante que registra repetidos insucessos e dificuldades escolares é, desse ponto de vista, um sujeito “em risco de abandono” do sistema escolar: sua experiência da vida escolar como fonte de frustração e *disagio* (mal-estar) diminui necessariamente sua atração pela escola. O processo de progressiva desvalorização pode chegar até ao ponto no qual o estudante avalia a possibilidade de escolher a opção de abandono. Nesse momento, torna-se crucial o tipo de resposta da instituição escolar ao mal-estar experimentado pelo aluno: se ela for capaz de oferecer espaços e mecanismos para dar voz ao seu desconforto, é possível que o estudante escolha a opção *voice* (permanência), do contrário decidirá definitivamente pelo *exit* (abandono).

A escolha entre o abandono e a permanência na escola depende, essencialmente, das alternativas oferecidas fora da escola e que o estudante se percebe como capaz de assumi-las: quanto mais as alternativas externas à escola são vistas pelo estudante como aceitáveis e promissoras, mais facilmente ele poderá escolher a opção pelo abandono. Tal opção é mais acessível ao estudante que vive em contextos ricos de oportunidades de trabalho e nos quais um título de estudos de nível superior, ou mesmo de nível técnico, não garante uma remuneração muito mais elevada do que aquela que ele conseguiria sem o título. Esse modelo explica bastante bem o índice minoritário de abandono, mas não desprezível, que se encontra em zonas geográficas e em contextos “ricos”. Contudo, não ajuda a explicar o fenômeno, ainda mais dramático, do abandono escolar em zonas degradadas e pobres.

O percurso que leva ao abandono também pode ser conceituado no âmbito da psicologia cognitivista, segundo a qual a decisão de abandonar a escola é definida como interrupção da atividade de desenvolvimento e de aprendizagem do sistema cognitivo (CO-

MOGLIO, 1999). De acordo com esse enfoque, é importante analisar o processo através do qual os componentes do sistema cognitivo e motivacional interagem na pessoa e se desenvolvem no tempo: assim como a aprendizagem progressiva do conhecimento leva a um aumento e a uma integração de estratégias que tornam quase natural, espontâneo e gratificante o desenvolvimento e a manutenção da motivação, também as dificuldades em um dos componentes do sistema podem levar à lenta degradação da atividade cognitiva, ao ponto de tornar o estudante incapaz de um bom desempenho escolar. A “degradação do sistema cognitivo” (COMOGLIO, 1999, p. 99) consiste num processo lento, provavelmente predeterminado desde um longo tempo. Por essa visão, o momento do efetivo abandono é pouco significativo no sentido de que não é senão a culminância de uma situação que se tornou tão insustentável ao ponto de adquirir força decisiva no momento em que as exigências, por parte da escola, passaram a ser percebidas como insustentáveis pelo sistema cognitivo do estudante, o qual vê tais exigências como dificuldades insuperáveis.

Nessa perspectiva, a interrupção efetiva dos estudos assinala apenas o momento no qual é efetuada a escolha de não prosseguir-los, mas não coincide com a efetiva situação de abandono, que pode precedê-la há muito tempo. Assim, conforme o enfoque cognitivista, é possível a existência de abandono de tipo cognitivo, mesmo quando os alunos continuam a frequentar a escola. Trata-se de estudantes que permanecem na escola, mas o fazem por obrigação ou mesmo na perspectiva de conseguir um reconhecimento social que pode ser útil para outros objetivos e não como prova do alcance de um desenvolvimento cognitivo.

O ABANDONO: UM PROCESSO SOCIOCULTURAL

Um campo ulterior de pesquisa sobre as causas do abandono é constituído pelo modelo interpretativo que liga o *disagio* (mal-estar) escolar às profundas mudanças sociais e culturais do mundo contemporâneo. Groppo e Locatelli (1999), por exemplo, sustentam que as diversas formas pelas quais se expressa o *disagio* escolar – como os insucessos e o abandono, mas também as manifestações comportamentais emergentes, como a incapacidade de atenção e a concentração de muitos estudantes, a sua “excitação exagerada” – não parecem mais, como no passado, diretamente ligadas a genéricos fatores sociais e culturais, mas sim a uma dimensão mais geral de mudanças culturais, provavelmente ligadas também ao impacto de novas tecnologias. Com base nessas mudanças, os mencionados autores consideram que é possível analisar o fenômeno da evasão do ponto de vista da psicologia cultural, ou melhor, do ponto de vista da teoria histórico-cultural elaborada por Vygotsky (1990) e sucessivamente desenvolvida por Bruner (1962; 1986), segundo a qual o conhecimento não constitui um fenômeno exclusivamente mental e abstrato, mas toma forma sobretudo num contexto histórico-cultural específico, caracterizado por códigos comunicativos que o estruturam.

Uma rápida digressão sobre a evolução das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) mostra que a passagem entre diversos ciclos culturais que conduziram à atual modalidade de comunicação, centrada em tais tecnologias, foi progressivamente determinada pela introdução de uma tecnologia diferenciada, basicamente a microeletrônica. Sua força metafórica foi imposta como modelo capaz de determinar a perspectiva cultural de uma época, fornecendo uma espécie de paradigma para interpretar o mundo e organizar as estruturas do conhecimento e da sociedade

(BOLTER, 1984). Algumas importantes experiências de aprendizagem, ainda em fase inicial, evidenciam a capacidade da mídia eletrônica e da realidade virtual e social do trabalho em grupo de captar fortemente os sentidos dos estudantes. Com isso, as novas tecnologias contribuem para que as formas tradicionais de ensino – baseadas no texto escrito e na realidade simbólica – passem a ser percebidas como algo muito distante do ponto de vista sensorial, mais do que do cognitivo, tornando assim mais difícil – e menos atrativo – o acesso à cultura escolar.

O fato de as crianças já entrarem na escola com uma bagagem da mídia fortemente estruturada pela interação com as TICs, das quais advêm habilidades bem diferentes daquelas típicas da cultura escrita (capacidade de organização lógica, de abstração/descontextualização, de análise e de síntese) pode levar ao *disagio* escolar. As dificuldades interpostas entre a interação com as TICs e a cultura escolar tradicional podem ser ampliadas em medida exponencial no momento do impacto com os níveis escolares superiores. A exigência de aquisição de um conjunto de conhecimentos vasto e articulado, típica dos níveis mais elevados de instrução, se confronta com a ausência de habilidades próprias do conhecimento mediado por instrumentos da cultura escrita. Esse fator pode estar entre as causas das altas taxas de insucesso escolar, seja na forma de repetência ou de evasão, que são registradas no primeiro ano da escola superior em muitos países, inclusive no Brasil.

No caso de adolescentes e/ou de estudantes muito jovens, a recusa em assumir o papel de aluno e a decisão de abandonar a escola podem, em alguns casos, serem lidas como uma forma de reivindicar autonomia, a “emancipação”. Essa situação aparece na análise das histórias de abandono escolar, conduzidas por meio de instrumentos de pesquisa qualitativos, como as entrevistas. Em muitos casos, a simbolização da experiência de abandono, forne-

cida pelos alunos entrevistados, não se mostra frágil de nenhum dos pontos de vista até aqui apresentados. Ao contrário, parece ser mais um canal de reivindicação do que um modo de reconstrução de uma experiência precedente de fracasso. Nesse contexto, o termo “evadido” se revela pouco adequado e ineficaz do ponto de vista descritivo: o evadido não é “expulso”, mas decide livre e ativamente afastar-se e deixa a escola em meio a um conjunto de sentimentos em que prevalece, fundamentalmente, um senso de liberação. É uma situação radicalmente diversa daqueles muitos outros casos em que o abandono da escola parece constituir a culminância inevitável de um destino já escrito no terreno sociocultural do jovem e na sua história familiar. Entretanto, isso apenas confirma a desconexa multidimensionalidade do fenômeno que é objeto deste estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não obstante a diversidade de abordagens sobre o abandono escolar, é possível identificar um núcleo consensual entre as pesquisas: trata-se de um fenômeno que apresenta múltiplas formas, não sendo redutível a poucas causas.

No que se refere à sua característica multiforme, a evasão/abandono escolar pode se manifestar como retenção e repetência do aluno na escola, saída da instituição, do sistema de ensino, não conclusão de certo nível de ensino ou, ainda, abandono e posterior retorno. Abrange desde indivíduos que nunca ingressaram num determinado nível de ensino àqueles que permanecem na escola e chegam a concluir uma etapa do ensino, mas se comportam como *dropouts* (evadidos).

A análise de LeCompte e Dworkin (1991) contribui para sintetizar a multiplicidade e a heterogeneidade dos fatores que estão na base do abandono, classificando-as em quatro categorias distintas. A primeira delas refere-se aos fatores relativos aos estudantes, tais como personalidade, experiência pregressa, características socioculturais e socioeconômicas do ambiente familiar, influência do grupo de colegas, escasso rendimento escolar, atratividade exercida pelas atividades e oportunidades exteriores à escola. A segunda trata, dentre outros fatores internos ao sistema escolar, da especificidade dos processos de ensino e aprendizagem, da inadequação didática e de orientação pedagógica, da escassa sensibilidade dos docentes e da instituição no seu conjunto com respeito às problemáticas dos estudantes, da ambiência e das características da cultura escolar de um modo geral. A terceira categoria engloba os fatores resultantes da interação entre as duas variáveis precedentes e também leva em conta as diversas dimensões que contribuem para o *desengajamento* progressivo do estudante da escola e da capacidade desta em perceber e interagir com as dificuldades do estudante em risco de abandono. Finalmente, a quarta categoria abrange os fatores macrossistêmicos, tais como os contextos econômico, social e político dos quais os sistemas escolares fazem parte e as mudanças nas estruturas sociais, culturais e familiares que constituem referência¹¹ para os estudantes.

¹¹Existe um amplo consenso sobre o fato de que os diversos fatores que podem conduzir ao abandono, aqui listados, tenham um peso diverso de acordo com a organização da escola à qual se faz referência. No nível da escola obrigatória, são determinantes os fatores de ordem sociocultural ligados ao contexto social de pertencimento, enquanto no nível pós-obrigatório parecem incidir, sobretudo, as variáveis individuais, relacionadas à personalidade do estudante. No segundo caso, o abandono pode ser a consequência de um percurso consciente de escolha, concluído com a realização de um propósito que não seria alcançável no interior do contexto escolar (BESOZZI, 1993).

Os contextos de referência do estudante são fundamentais para o entendimento das razões do abandono, mas isso encontra seu significado mais direto no interior da economia psíquica do estudante: mesmo não sendo comparável a um sintoma clínico, ele é, contudo, um fenômeno que pode ser verificado como consequência de uma pluralidade de causas. Por isso, a sua correta compreensão requer uma análise atenta de cada caso particular.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Lisboa: Presença, 1974.
- ALVES, M. T. G.; FRANCO, C. A pesquisa em eficácia escolar no Brasil. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Org.). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 482-500.
- BARROSO, J. O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação e Sociedade*, Campinas, n. 92, p. 725-751, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a02.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2010.
- BAUDELLOT, C.; ESTABLET, R. *La escuela capitalista*. México: Siglo Veintiuno, 1976.
- BESOZZI, E. *Elementi di sociologia dell'educazione*. Roma: La Nuova Italia Scientifica, 1993.
- BLATCHFORD, P. *The class-size debate: is small better?* Maidenhead: Open University Press, 2003.
- BOLTER, J. D. *Turing's man: Western culture in the computer age*. Chapel Hill: University of North Carolina Press, 1984.

- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BOWLES, S.; GINTIS, H. *Schooling in capitalist America: educational reform and contradictions of economic life*. New York: Basic Books, 1976.
- BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Org.). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- BRUNER, J. *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1986.
- BRUNER, J. *The process of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1962.
- CARNOY, M. *La educación como imperialismo cultural*. México: Siglo Veintiuno, 1977.
- CATTONAR, B. Evolução do modo de regulação escolar e a reestruturação da função de diretor de escola. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 44, p. 185-208, dez. 2006. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/revista/Revista_44_certo/Miolo44_Branka.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2008.
- COLEMAN, J. S. Desempenho nas escolas públicas In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Org.). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 26-32.
- COLEMAN, J. S. Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, n. 94, p. 95-121, 1988.
- COMOGLIO, M. Un approccio cognitivista al fenomeno del drop-out. In: LIVERTA SEMPIO, O.; GONFALONIERI, E.; SCARATTI, G. (Org.). *L'abbandono scolastico: aspetti culturali, cognitivi, affettivi*. Milano: Raffaello Cortina Editore, 1999. p. 177-200.
- CONSELHO CONSULTIVO PARA A EDUCAÇÃO (Inglaterra). O lar, a escola e a vizinhança. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Org.). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 67-73.
- DWYER, P.; WYN, J. *Youth, education and risk: facing the future*. London: Routledge, 2001.
- EUROPEAN COUNCIL. *Achieving the Lisbon goal: the contribution of VET: final report to the European Commission 1-11-04, 2004*. Disponível em: <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/studies/maastricht_en.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2008.

FINI, R. Insucesso scolastico e disagio giovanile come categoria sociale. In: PADOAN, I. (Org.). *La società formativa*. Lecce: Pensa Editore, 2008. p. 275-296.

FINN, J. D. *Asking the wrong questions about the impact of class-size reduction*. 2010. Disponível em: <<http://nepc.colorado.edu/newsletter/2010/07/asking-wrong-questions-about-impact-class-size-reduction-1>>. Acesso em: 19 nov. 2010.

FINN, J. D. *et al.* Small classes in the early grades and course taking in high school. *International Journal of Educational Policy and Leadership*, v. 1, n. 1, p. 1-13, 2006. Disponível em: <journals.sfu.ca/ijep/index.php/ijep/article/download/17/4>. Acesso em: 18 set. 2007.

FINN, J. D. Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, v. 59, n. 2, p. 117-142, 1989.

GRAMSCI, A. *Quaderni del carcere*. Turim: Einaudi, 1977.

GRAY, J. Desenvolvendo métodos de valor agregado para avaliação da escola: as experiências de três autoridades educacionais locais, 1995. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Org.). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 252-260.

GRAZZINI, P. Il disagio scolastico. Scuola e dintorni. *Educare.it.*, Anno 5, n. 5, apr. 2005 Disponível em: <http://www.educare.it/Scuola/difficolta/disagio_scolastico.htm>. Acesso em: 12 out. 2010.

GROPPO, M.; LOCATELLI, M. C. Cambiamento culturale e disagio scolastico. In: LIVERTA SEMPIO, O.; CONFALONIERI, E.; SCARATTI, G. (Org.). *L'abbandono scolastico: aspetti culturali, cognitivi, affettivi*. Milano: Raffaello Cortina Editore, 1999. p. 121-141.

HIRSCHMAN, A. O. *Exit, voice and loyalty*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1970.

JENCKS, C. Desigualdade no aproveitamento educacional. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Org.). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 50-66.

JOFTUS, Scott (Org.). *Every child a graduate: a framework for an excellent education for all middle and high school students*. Alliance for Excellent Education, Sept. 2002. Disponível em: <<http://www.all4ed.org/files/archive/publications/EveryChildAGraduate/every.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2009.

JÓNASSON, J. T.; BLÖNDAL, K. S. Early school leavers and the dropout issue in Europe. In: JÓHANNSDÓTTIR, Margrét (Ed.). *Back on track*. Reykjavík: The Icelandic Leonardo da Vinci National Agency, 2005. p. 6-9.

KAPLAN, D. S.; PECK, B. M.; KAPLAN, H. B. Decomposing the academic failure-drop-out relationship: a longitudinal analysis. *The Journal of Educational Research*, v. 90, p. 6, p. 331-343, 1997.

KIPNIS, B. A pesquisa institucional e a educação superior brasileira: um estudo de caso longitudinal da evasão. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 6, n. 11, p. 109-130, jul./dez. 2000.

KLEIN, R. Produção e utilização de indicadores educacionais: metodologia de cálculo de indicadores do fluxo escolar da educação básica. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 84, n. 206-208, p. 107-157, jan./dez. 2003. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/107/474>>. Acesso em: 12 out. 2007.

LECOMPTE, M. D.; DWORKIN, A. G. *Giving up on school: student drop-outs and teachers burnouts*. Newbury Park: Corwin Press, 1991.

LEE, V. E. Utilização de modelos hierárquicos lineares para estudar contextos sociais: o caso dos efeitos da escola. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Org.). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 273-296.

LESSARD, C. Regulação múltipla e autonomia profissional dos professores: comparação entre Quebec e o Canadá. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 44, p. 143-163, dez. 2006. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/revista/Revista_44_certo/Miolo44_Claude.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2009.

LIVERTA SEMPIO, O. L'abbandono scolastico: alcuni punti di riferimento. In: LIVERTA SEMPIO, O.; CONFALONIERI, E.; SCARATTI, G. (Org.). *L'abbandono scolastico: aspetti culturali, cognitivi, affettivi*. Milano: Raffaello Cortina Editore, 1999. p. 3-42.

MARKUSSEN, E. *Dropout and qualifications: a short presentation of a longitudinal research project in Norwegian upper secondary education*. Oslo: NIFU, 10 Sept. 2004. (STEP Studies of innovation, research and education). Disponível em: <www.nifustep.no/content/download/2744/27487/file/Dropout%20and%20qualifications%20-%20short%20version.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2006.

MAUDAUS, G. F.; AIRASIAN, P. W.; KELLAGHAN, T. Estudos empíricos. In: BROOKE, N.; SOARES, J. (Org.). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 74-89.

McNEAL, R. B. Parental involvement as social capital: differential effectiveness on science achievement, truancy and dropping out. *Social Forces*, n. 78, p. 117-144, 1999.

MOCETTI, S. *Educational choices and the selection process before and after compulsory schooling*. Roma: Banca d'Italia, 2008. Disponível em: <http://cedoc.sirio.regione.lazio.it/DOCUMENTI/en_tema_691.pdf>. Acesso em: 15 set. 2010.

MORROW, G. Standardizing practice in the analysis of school drop-outs. In: NATRIELLO G. (Org.). *School drop-outs: patterns and policies*. New York: Teachers College Press, 1986. p. 342-355.

MOSTELLER, F.; MOYNIHAN, D. P. Um relatório inovador. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Org.). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 33-49.

NEWMANN, F. M.; WEHLAGE, G. G.; LAMBORN, S. D. The Significance and sources of student engagement. In: NEWMANN, F. M. (Org.). *Student engagement and achievement in American secondary schools*. New York: [s.n.], 1992. p. 11-30.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. *Education at a glance 2010: OCDE nota para o Brasil*. Disponível em: <http://ftp1.cenpec.org.br/ftp/Biblioteca/Educacao/Estudos-e-pesquisas/education_at_glance-2010_nota_brasil.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2010.

PELANDA, E. Il dolore psichico: una chiave di lettura dell'abbandono scolastico. In: LIVERTA SEMPIO, O.; GONFALONIERI E.; SCARATTI, G. (Org.). *L'abbandono scolastico: aspetti culturali, cognitivi, affettivi*. Milano: Raffaello Cortina Editore, 1999. p. 201-227.

ROUSE, C. E. Private school vouchers and student achievement: an evaluation of the Milwaukee Parental Choice Program. *Quarterly Journal of Economics*, v. 113, n. 2, p. 533-602, 2005.

RUMBERGER, R. *Dropout prevention: a research forum for Northwest region leaders – workshop resources*. Disponível em: <<http://vimeo.com/10221791>>. Acesso em: 18 nov. 2010.

RUMBERGER, R. Dropping out of middle school: a multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, v. 32, p. 583-625, 1995.

RUMBERGER, R. Why students drop out of school. In: ORFIED, Gary (Org.). *Dropouts in America: confronting the graduation rate crisis*. Cambridge: Harvard Education Press, 2004. p. 131-155.

RUMBERGER, R.; PALARDY, G. J. Test scores, dropout rates and transfer rates as alternative indicators of high school performance. *American Educational Research Journal*, v. 42, n. 1, p. 3-42, 2005. Disponível em: <<http://education.ucsb.edu/rumberger/papers.htm>>. Acesso em: 17 nov. 2010.

RUTTER, M. *et al.* A. Introdução: estudos anteriores. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Org.). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 143-152.

SOARES, R. D. *Gramsci, o Estado e a escola*. Ijuí: Unijuí, 2000.

SOARES, R. D.; LUSCHER, A. Educação profissional e evasão escolar. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE PESQUISADORES DE POLÍTICAS EDUCATIVAS, 3, 2008, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: UFRGS, 2008. v. 1, p. 197-203.

SOLOMON, P. R. Dropping out of academics: black youth and the sports sub-culture in a cross-national perspective. In: WEIS, L.; FARRAR, E.; PETRIE, H. G. (Org.). *Drop-outs from school: issues, dilemmas, and solutions*. Albany: State University of New York Press, 1989. p. 79-93.

VIADERO, D. The dropout dilemma: research hindered by lack of uniform way to count students who quit school. *Education Week*, v. 20, n. 21, p. 26-29, Feb. 2001.

VYGOTSKY, L. S. *Pensiero e linguaggio*. Roma-Bari: Laterza, 1990.