



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais
Diversidades e (Des)Igualdades
Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.
Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

EVASÃO E PERMANÊNCIA NO PROGRAMA NACIONAL DE INCLUSÃO DE JOVENS

Mariane C. Koslinski

Professora adjunta – FE/UFRJ

marianeck@yahoo.com

Marcela Brandão Cunha

Doutoranda em Ciências Sociais – PPGSA/UFRJ

marcela.bcunha@gmail.com

Felipe Lopes da Cunha Alves

Graduando em Pedagogia – FE/UFRJ

felipelopesufrj@yahoo.com.br

Introdução

Estudos recentes evidenciam que no contexto educacional brasileiro o acesso ao Ensino Fundamental encontra-se universalizado, em relação a crianças de 7 a 14 anos de idade. Entretanto, constata-se que problemas como distorção idade-série e evasão escolar não foram superados e ainda são apontados como desafios (Oliveira e Araújo, 2003; Klein, 2006; Franco, Alves e Bonamino, 2007).

Entre os programas educacionais voltados para jovens com baixa escolaridade, o Projovem Urbano surge como iniciativa do governo federal visando contemplar jovens de 18 a 29 anos que não concluíram os estudos, permitindo a estes a conclusão do Ensino Fundamental em 18 meses e, paralelamente, o acesso ao ensino profissionalizante através de cursos de capacitação profissional. Contudo, apesar de ser anunciado como proposta inovadora do governo, o próprio programa apresenta hoje uma parcela significativa de alunos evadidos e desistentes, os quais, respectivamente, chegaram a frequentar o programa, mas não concluíram, ou nunca compareceram às aulas (Brasil, 2010).

Com o intuito de identificar os principais fatores relacionados à evasão no Projovem Urbano, este estudo busca investigar as percepções dos alunos sobre o programa, tanto daqueles que se encontram matriculados regularmente quanto dos alunos evadidos. Para isso, a primeira seção do trabalho trata da literatura referente à forma como condicionantes internos e externos à escola atuam sobre a trajetória escolar dos estudantes; a segunda seção aborda estudos sobre fatores relacionados à evasão escolar entre jovens; por fim, são analisados os dados empíricos referentes aos fatores



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais
Diversidades e (Des)Igualdades
Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.
Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

relacionados à evasão de jovens no Projovem Urbano, segundo a percepção dos alunos, por meio de um survey e de grupos focais, ambos destinados a alunos regularmente matriculados, e através de uma pesquisa telefônica com alunos evadidos e desistentes.

Trajétórias escolares e seus condicionantes

Nas décadas de 1950 e 1960 constata-se um predomínio de estudos voltados para a questão da universalização do acesso à educação. Conforme observa Farrell (1992), em princípio há forte confiança na relação entre educação e igualdade social, sendo a trajetória escolar vista como capaz de definir uma distribuição justa das oportunidades educacionais, baseada em critérios meritocráticos. Entretanto, segundo o mesmo autor, o otimismo acentuado do início da década de 1960 decresce devido à permanência de contextos em que, mesmo na existência de igualdade de oportunidades de acesso, prevaleciam as desigualdades nos processos de escolarização. Desenvolvem-se, assim, trabalhos com foco na origem social dos alunos e nos resultados escolares destes, os quais usualmente prediziam a trajetória escolar a partir de fatores sociais e do âmbito familiar do aluno.

Tratando especificamente das desigualdades de desempenho escolar entre alunos de origem sociais distintas, Jencks (1972) se refere à escola como instituição que atua principalmente como agência de seleção e certificação, e aponta os alunos de classes sociais favorecidas como os beneficiados por este processo:

Há várias razões possíveis para que alunos com pais bem-sucedidos economicamente obtenham mais credenciais do que os alunos com pais que não são bem-sucedidos. Primeiramente, é mais provável que eles tenham um ambiente familiar no qual possam adquirir as habilidades intelectuais que precisam para ir bem na escola”. (Jencks, 1972).

No início da década de 1960 uma iniciativa do Governo Federal dos Estados Unidos resultou no estudo denominado “Igualdade de Oportunidades Educacionais”, que passou a ser conhecido como relatório Coleman. A referida pesquisa, realizada por Coleman e colaboradores, tinha como objetivo determinar o grau de segregação de grupos raciais e culturais nas escolas públicas, ao buscar mensurar a dimensão das desigualdades existentes entre escolas e, principalmente, entre negros, brancos, e grupos étnicos. Trata-se de um estudo de grande abrangência, cujo principal foco de investigação consistia nas condições estruturais das escolas e recursos existentes nestas, de modo a verificar a influência de tais fatores sobre o desempenho



escolar dos alunos, medido através de testes padronizados de leitura, matemática, habilidades verbais e não-verbais (Madaus et al., 1980, apud Brooke e Soares 2008).

O relatório Coleman foi publicado em 1966, expondo constatações polêmicas para a época, tais como as evidências que apontavam para maior desigualdade dentro de uma mesma instituição de ensino e não entre escolas, como era suposto. Desta forma, o sucesso ou o fracasso escolar dos alunos poderia ser atribuído predominantemente a fatores socioeconômicos e ao contexto familiar. Neste período, outros estudos com perspectiva semelhante foram realizados e a maioria destes transmitia uma visão pessimista sobre o papel da escola. Divulgou-se, assim, a concepção de que “a escola não faz diferença” – “schools make no difference” (Hodson apud Bressoux, 2003).

Em contrapartida, trabalhos subseqüentes apontavam a importância de se separar os efeitos das famílias dos efeitos das escolas (Mortimore et al., 1988). Volta-se a atenção para a necessidade de se investigar os efeitos que as escolas exercem sobre alunos de mesma origem social, próximos quanto a aspectos socioeconômicos e culturais. Outra importante crítica refere-se à ênfase demasiada no quantitativo de recursos e na ausência de investigações acerca dos processos ocorridos no interior da instituição de ensino. Priorizaram-se as “variáveis interpretadas como representativas do status da escola” (Averch et al. 1972 apud Madaus 1980) – gastos médios por aluno, número de livros na biblioteca da escola e a razão professor-aluno – e desprezaram-se as variáveis de processo, referentes às dinâmicas cotidianas do espaço escolar.

A relevância das especificidades de cada instituição, assim como do contexto social no qual esta se insere e do alunado que a integra, permitiu que considerações essenciais fossem levadas em conta e avanços obtidos – estes em grande parte também devido a progressos metodológicos. Desta forma, a partir da concepção de que a escola faz diferença, e da valorização das variáveis de processo, como citado anteriormente, passou-se a investigar as razões para a variação de resultados entre escolas.

Desta forma, o foco de investigação anteriormente direcionado aos sistemas escolares passa a ser centrado nas unidades escolares em suas especificidades. Soares e Brooke (2008) destacam pesquisadores cujos estudos representam claramente tais concepções:

Se, na época de Coleman, a questão era concebida principalmente em termos do funcionamento do sistema educacional e sua possível influência na redução das diferenças entre os grupos raciais e sociais, nas pesquisas de Rutter e Mortimore o interesse era mais pelo funcionamento da escola propriamente dita (...). Assim sendo, admitiu-se que o nível de eficácia poderia variar de escola para escola, em função daqueles processos que as pesquisas anteriores tinham menosprezado (Soares e Brooke, 2008, p. 218).



Neste contexto, algumas linhas de pesquisa ganham destaque. Surgem, por exemplo, estudos com o objetivo de medir o que recebeu o nome de “efeito-escola”. Como observou Mortimore (1988, apud Brooke e Soares, 2008), pesquisas cujo objeto de investigação consistia em determinadas unidades escolares, e com enfoque sobre o rendimento escolar dos alunos, passaram a tratar como informação fundamental o nível de conhecimento dos alunos ao ingressarem na escola, e assim verificar posteriormente os conhecimentos que foram agregados durante determinado período de tempo. Para isso tornaram-se fundamentais os estudos longitudinais, que em contraste com os transversais¹, consistem em observações sucessivas do objeto de pesquisa durante certo período de tempo, de forma a verificar sua evolução (Brooke e Soares, 2008).

Neste contexto, perspectivas complementares figuravam. Entre elas a conhecida como pesquisa em eficácia escolar, cuja trajetória se articula com os estudos sobre o efeito escola, já que ambos buscam identificar escolas eficazes. pesquisas em eficácia escolar, realizadas principalmente em instituições de ensino localizadas em bairros desfavorecidos, e com alunos pertencentes a minorias - no que se refere à cor, à etnia e a fatores socioeconômicos – investigavam o perfil das escolas e o modo como estas exerciam influência sobre os resultados acadêmicos dos alunos. Os trabalhos abordavam características de escolas, geralmente de uma mesma região ou pertencentes ao mesmo contexto social. Desta forma, eram identificadas as “Escolas Eficazes”.

De acordo com a literatura de referência, entre as principais características de escolas eficazes, destacam-se: infraestrutura das escolas e recursos materiais, principalmente o uso que se faz destes; gestão da escola; clima acadêmico; e clima escolar (Brooke e Soares, 2008). Vale esclarecer que o clima acadêmico diz respeito à ênfase no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula; já o clima escolar se refere ao conjunto de relações estabelecidas na escola, às expectativas recíprocas criadas entre seus integrantes e, especificamente no contexto de sala de aula, destaca-se a importância das relações mantidas entre professor e aluno.

Em suma, nas últimas décadas observamos o desenrolar de uma grande discussão no âmbito da sociologia da educação sobre o impacto dessas duas esferas - relacionadas a fatores escolares e aquela relacionadas a origem socioeconômica dos alunos - sobre desfechos e trajetórias escolares. Tal discussão gerou conceitos e trouxe luz a processos escolares e extraescolares que servem como instrumentos analíticos para tratar da questão de múltiplos abandonos e evasão escolar entre jovens de classes populares.

¹ Realizados em momentos específicos, pontuais.



Evasão escolar entre jovens de camadas populares

Mesmo que o presente trabalho focalize um programa voltado a educação de jovens de baixa escolaridade, a revisão de estudos que tratam de trajetórias escolares de jovens em geral parece pertinente, pois trata-se do público similar ao atendido pelo ProJovem e alunos de programas voltados para Jovens e Adultos. Esta revisão é importante pois garante uma contextualização do levantamento teórico feito no primeiro momento deste trabalho. Dividimos os estudos a partir de dois eixos: estudos que concentram-se nos fatores extraescolares e aqueles que discutem os fatores escolares que pesam nas trajetórias escolares.

Para iniciar a revisão de estudos que tomam para análise fatores descritos como extraescolares partimos de uma pesquisa de Hasenbalg (2003) sobre o jovem de camadas populares e sua inserção no mercado de trabalho. Tal estudo, mostra que no Brasil o percentual de ingressantes precoce no mercado de trabalho é muito elevada: em 1999, 31,7% de pessoas de 10 a 19 anos participavam da População Economicamente Ativa (PEA). Este percentual é bastante elevado mesmo entre adolescentes em idade de escolarização obrigatória: 17,3% de pessoas com 13 anos e 23,2% de pessoas com 14 anos já participavam da PEA. Aqueles alunos que ingressam mais precocemente no mundo do trabalho são os mais propensos a não concluírem os estudos ou o fazerem com maior dificuldade. Hasenbalg (2003) também explora, em menor escala, as consequências da gravidez precoce e da exposição do jovem a violência. Esses jovens que procuram trabalhar além de estudar, pertencem aos estratos mais baixos da sociedade. Sua mobilidade social torna-se comprometida pois a inserção em bons postos de trabalho demanda uma escolarização mais longa e estruturada, menos difícil para jovens trabalhadores de origem socioeconômico mais baixa.

Já entre as mulheres, a gravidez na adolescência aparece como um dos principais fatores influenciando a trajetória escolar. O estudo de Oliveira (1995) mostra que as adolescentes de família de renda mais baixa apresentam menores chances de completar o ensino fundamental após o nascimento do primeiro filho. As chances de completar o ensino médio são ainda menores para esse grupo de adolescentes.

Entretanto, outros estudos mostram que não somente os fatores extraescolares são responsáveis pela saída precoce da escola.

A pesquisa de Neri (2010) focaliza duas questões: (i) reforça o argumento sobre os impactos da escolarização na situação dos jovens, em questões como salário e acesso a saúde, por exemplo; (ii) mostra as razões que levam os jovens dos estratos mais baixos a não cumprirem de modo eficaz



suas trajetórias escolares.

Os dados analisados pela pesquisa mostram que 2,7% dos alunos de 10 a 14 anos estavam fora da escola². Esta proporção sobe entre jovens na faixa de 15 e 17 anos, em que a escolarização não mais é obrigatória, 17,8% estavam fora da escola. A evasão de jovens da escola é ainda maior entre os jovens de 15 a 17 anos mais pobres (23,5%) em comparação ao número total (17,8%), ou em comparação aos 20% mais ricos (5,8%). Mais interessante são os achados do estudo sobre as motivações que levam o jovem a sair da escola ou não frequentá-la. Os dois fatores que aparecem com maior destaque são: necessidade de trabalho e geração de renda (27,1%) e falta intrínseca de interesse (40,3%). A principal questão trazida neste estudo é a de que há uma falha ocorrida dentro da escola que não a permite se mostrar útil e atraente para a vida dos jovens, especialmente os de estratos mais baixos e que, por esta razão, a percepção destes jovens quanto a importância da escola é limitada a aspectos instrumentais e imediatos.

Outros estudos também identificam o paradoxo entre o reconhecimento da importância da escola para a entrada no mercado de trabalho e a falta de interesse em relação à escola. Sposito e Galvão (2004) buscam compreender como jovens constroem uma experiência no cotidiano escolar frente a dois processos sociais complexos – a expansão das matrículas da educação básica e a crise das possibilidades de mobilidade social via escolarização. A abertura de oportunidades de acesso a escola ocorre em meio a crise econômica que reduz possibilidades de ascensão e mobilidade via escola, colocando em cheque a eficácia da escola enquanto agência socializadora. É neste contexto de ineficácia e de distanciamento entre o mundo juvenil e a cultura escolar que novos alunos do ensino médio público constroem suas práticas, expectativas e modos de vida no ambiente escolar. Como resultado os autores observam uma ambiguidade entre valorização do estudo como promessa futura e falta de sentido que alunos encontram no presente. Independente do desempenho, alunos estabelecem uma relação instrumental com o conhecimento.

Por sua vez, o estudo de Rebello (2008) focaliza um curso técnico na modalidade subsequente (alunos que já concluíram Ensino Médio e cursam apenas o ensino técnico), voltado para jovens e adultos em horário noturno, e aponta que os seguintes fatores contribuem para evasão: 1º - Carga horária do curso muito concentrada; 2º - Concentração da grade curricular em um único turno; 3º - Carga horária semanal de trabalho; 4º - Falta de tempo para estudar; 5º - Didática dos professores ineficiente; 6º - Horas extras na empresa; 7º - Confusão entre a ênfase do curso e o que

² Na pesquisa mencionada foi feito um recorte de dados da PNAD de 2004 e 2006 (Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios) e os microdados da Pesquisa Mensal do Emprego (PME/IBGE)



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais
Diversidades e (Des)Igualdades
Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.
Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

you expected; 7° - Change of interest, option of life and/or professional indecision; 8° - Lack of association between theory and practice in disciplines. The conclusions of this work point out that the fact of most students working during the day and studying at night is a factor that makes it quite difficult in questions related to learning, and a difficulty in accompanying the activities can lead the student to abandonment. Another factor is a generalized demotivation, of students, dissatisfied with the way of teaching of teachers, and the demotivation of their own teachers.

The studies mentioned above indicate that besides socio-economic conditions of young people from popular layers other factors exert impact on the decision to leave school. These factors include processes related to the organization of the school, to the teacher-student relationship and motivation and expectation of the professor, as well as those related to the characteristics of the programs or of the regular teaching, which do not meet the expectations of a certain segment of young people and adolescents who are no longer in compulsory schooling age. Thus, school factors or related to the organization of the level or modality of education are not capable of keeping this public within the school.

O ProJovem Urbano e suas inovações

Adult Education had majoritarily in the history of education in Brazil a compensatory role and a focus on literacy and professionalization of its public. (Rummert, 2007). A part of these programs aimed at professionalization of adults arose when Brazil passed through its late industrialization, around the years 1940/1950, as well as the great campaigns that aimed at "fighting illiteracy". What we see next is a critique to this functional formation, through movements that aimed at a political formation of subjects, a formation for conscientization. It is the period of the movements of Popular Education, the pilot experience of Paulo Freire in Angicos, of the Basic Education Movement (MEB) of Osmar Fávero and of many others. With the political changes that occurred in the mid-1960s, characterized mainly by the takeover of power by the military-business dictatorship, educational policies for adults took the inverse path in official terms. In this context, this modality of teaching is thought in a character of suppleness, and not as a right. The main governmental program of this period was the pompous MOBREAL (Brazilian Movement of Literacy), with the character of a campaign, and a formation that did not go beyond literacy. The only advance in this period is that Adult Education is treated in the Law of Guidelines and Bases of Education of the period (5.692/71) with a chapter dealing with Supplementary Teaching. Thinking about



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais
Diversidades e (Des)Igualdades
Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.
Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

período da redemocratização, o principal ponto a ser considerado é uma mudança no paradigma da EJA, saindo da perspectiva de suplência rumo a de direito. A nomenclatura muda, incluindo além do adulto o jovem, o que demonstra uma certa preocupação com um grupo social que foi esquecido se pensarmos em outros programas. A atual LDB (9.394/96) trata também da questão, incluindo a EJA como modalidade da Educação Básica. Tivemos alguns retrocessos como a exclusão desta modalidade de investimentos oficiais bem como o desvio do foco para programas em tom de campanha, que visavam mais a alfabetização do que uma formação mais ampla. (Fávero apud. Ventura, 2001).

Além do reconhecimento da EJA como modalidade da Educação Básica, observamos outros programas que também focalizam jovens de baixa escolarização, como é o caso do ProJovem Urbano. Outros programas, na esfera federal, foram desenvolvidos com o principal objetivo de garantir uma profissionalização a jovens e adultos, como é o caso do programa Escola de Fábrica e PROEJA (Programa Nacional de Integração de Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos). Porém o ProJovem Urbano tem alguns diferenciais em relação aos programas citados, principalmente no tocante em garantir a formação em nível fundamental num tempo reduzido, neste caso 18 meses. Visando uma comparação é importante mencionar o programa de Educação de Jovens e Adultos organizado pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, o PEJA. Este tem a finalidade maior de proporcionar aos alunos jovens e adultos a conclusão do ensino fundamental.

Para compreender tal programa é necessário remontar ao seu programa de origem, o ProJovem. O ProJovem foi um dos principais programas implementados dentro da Política Nacional da Juventude, em 2005. De início era voltado para jovens entre 18 e 24 anos, que não trabalhassem e tivessem concluído a 4ª série do Ensino Fundamental. Tinha por finalidade promover a inclusão social desses jovens aumentando sua escolaridade (oferecendo a conclusão do Ensino Fundamental em 12 meses), a qualificação profissional (formação inicial) e ação comunitária. Os alunos recebiam auxílio mensal no valor de R\$100,00, e os recursos sendo repassados pela União aos municípios das regiões metropolitanas das capitais e as 26 capitais estaduais. Uma das inovações pretendidas seria o fato de ser o primeiro programa nacional voltado exclusivamente para as juventudes, principalmente no momento em que este grupo goza de valorização quanto à formulação de políticas e debates (Ribeiro et. al. 2009). Este programa foi finalizado em 2008, e a partir de um amplo processo de avaliação e da própria atuação o programa passa por uma reformulação, aumentando seu campo de atuação. Os principais tópicos dessa



reformulação são: a ampliação da idade máxima de 24 para 29 anos; aumento na duração do curso de 12 para 18 meses; a permissão da entrada de jovens trabalhadores com carteira de trabalho assinada; inclusão de jovens alfabetizados que não tenham concluído o ensino fundamental e a ampliação na atuação do programa, atendendo a municípios com mais de 200.000 habitantes, e não apenas as capitais estaduais e suas respectivas regiões metropolitanas. (idem)

Algumas inovações pretendidas pelo programa estariam no âmbito do estabelecimento de diretrizes curriculares e metodológicas que orientam a elaboração de materiais didáticos próprios, a organização do trabalho e a avaliação dos processos de ensino e aprendizagem. Tais inovações são melhor descritas em seu Projeto Pedagógico Integrado, o PPI. Sobre as questões curriculares, que é tratado como inovador é a constituição de um currículo integrado, com três esferas: o ensino fundamental, a qualificação profissional e a ação comunitária. Esta integração é materializada com práticas pedagógicas específicas como aulas conjuntas, com mais de um professor em sala, atividades de pesquisa externa, material didático específico e desenvolvido para integrar as três áreas do currículo do programa, através dos guias multidisciplinares. Sobre o currículo integrado:

Assim, o ProJovem Urbano propõe aliar teoria e prática, formação e ação, explorando a dimensão educativa do trabalho e da participação cidadã. E para que a Formação Básica, a Qualificação Profissional e a Participação Cidadã possam fortalecer-se mutuamente, cada uma delas deve desenvolver-se plenamente e em consonância com as demandas para uma inserção plena, criativa e produtiva na sociedade contemporânea.

O currículo do ProJovem Urbano foi concebido nessa perspectiva e pretende ultrapassar o campo das intenções para promover situações pedagógicas que efetivamente favoreçam a construção do protagonismo juvenil. Isso implica criar estruturas, tempos e espaços de aprendizagem vinculados aos objetivos do Programa e planejar ações nas quais se concretizem as experiências julgadas fundamentais para o processo de inclusão pretendido. (BRASIL, 2008 p. 30)

Além do auxílio, que é pago aos alunos por 20 meses, com a condição de frequentarem os núcleos e entregarem as atividades tarefas propostas em aula, o programa conta com um amplo sistema de avaliação, o Sistema de Monitoramento e Avaliação que é responsável pelo contínuo aperfeiçoamento do projeto e seu funcionamento regular, permitindo avaliar a qualidade do Curso interna e externamente. Ele é voltado para: a) supervisão das condições de oferta do Programa; b) avaliação externa de alunos; c) monitoramento da matrícula, frequência e realização das atividades pedagógicas; d) avaliação do Programa³.

³ O SMA é executado mediante convênio da Secretaria Geral da Presidência da República com nove Universidades Federais que atuam de forma regionalizada. Possui instância decisória, o Conselho Técnico, presidido



As diferenças entre o Projovem Urbano e outros programas que atendem jovens e adultos de baixa escolaridade, fora do ensino regular estão resumidas no quadro abaixo:

QUADRO 1: Comparação entre o PROJOVEM Urbano, Escola de Fábrica e PROEJA

	ProJovem Urbano	PROEJA	PEJA	Escola de Fábrica
Público atendido	18 a 29 anos	Acima de 18 anos	A partir dos 14 anos	15 a 21 anos
Requisitos	Alfabetizado e não concluído o Ensino Fundamental.	No caso do curso técnico, que tenha concluído o ensino fundamental no mínimo.	Idade mínima de 14 anos e não ter concluído o Ensino Fundamental	Matriculados na rede pública regular de ensino, nas etapas finais do ensino fundamental ou no ensino médio, ou terem se alfabetizado no Brasil Alfabetizado
Duração	18 meses	Variável de acordo com a formação	Dividido semestralmente, duração depende do quanto determinado aluno estudou previamente	6 meses
Carga horária total do curso	1248h	Variável de acordo com a formação	2610h (PEJA I – Correspondente ao 1º segmento do Ensino Fundamental junto ao PEJA II – Correspondente ao 2º segmento do Ensino Fundamental)	600h (mínimo)
Auxílio	R\$100,00	Não possui	Não possui	½ Salário Mínimo
Nível	Fundamental com Formação profissional Inicial	Fundamental com Formação Profissional Inicial e Formação técnica em Nível Médio	Ensino Fundamental	Formação Profissional Inicial
Articulação com formação escolar	Formação voltada para profissionalização, conclusão do ensino fundamental e participação cidadã	Formação profissionalizante concomitante com formação escolar.	Formação exclusivamente escolar.	Formação profissionalizante
Locais de ensino	Núcleos sediados em escolas cedidas por acordo com Secretarias Municipais e Estaduais de Educação	CEFET's e Escolas do Sistema S (SENAI, SESI, SESC, SENAC, SENAT, SENAR, SEST, SEBRAE e	Unidades da própria Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro (117 unidades em 2005 com um Centro de	Unidades formadoras: empresas de qualquer porte e natureza em acordo com Instituições Gestoras.

pela Coordenação Nacional do Projovem Urbano, com a participação dos coordenadores do sistema nas Universidades Federais que o compõem. Para a avaliação do Programa, o SMA conta com metodologia que articula pesquisas quantitativas e qualitativas, avaliando, dentre outros aspectos: aprendizagem e desempenho, os perfis dos alunos e educadores, a permanência dos jovens no Programa, o material didático e o Projeto Pedagógico Integrado (PPI). (UNIRIO, 2008)



		SESCOOP) e Referência, o	
		Instituições e (CREJA)	
		Parceiras.	
Corpo Docente	Professores licenciados para formação escolar, especialistas para formação profissional e assistentes sociais para participação cidadã. Formação iniciada quando entram no programa e formação continuada ao longo deste.	Professores instrutores das instituições entidades conveniadas.	Professores da própria Rede Municipal com participação em Centros de Estudos e Formação Continuada voltados para a EJA.
			Professores e instrutores de instituições chamadas Instituições Gestoras, que são Instituições de Educação Profissional e Tecnológica.

Projovem Urbano: alguma evidências sobre evasão

Com o objetivo de identificar os principais fatores relacionados à evasão no Projovem Urbano são destacadas neste trabalho as percepções dos jovens, tanto dos alunos matriculados regularmente no programa quanto daqueles que deixaram de frequentar o curso ou que, apesar de inscritos, nunca frequentaram.

São abordados neste estudo os resultados de três instrumentos de pesquisa:

1) Survey II: No Projovem Urbano foram aplicados questionários a alunos frequentando o Projovem Urbano em todo o território nacional, abrangendo centenas de municípios. As análises realizadas neste trabalho abarcam o survey II, realizado entre 2009 e 2010, o qual fornece informações sobre a implementação do programa. Destes dados, são priorizadas neste estudo as percepções dos jovens acerca do funcionamento geral dos núcleos do Projovem.

2) Grupos focais: Realizados ao longo de 2009, em 6 estados e 11 municípios, com a participação de 204 jovens. Entre os estados participantes, estão: Bahia, Minas Gerais, Paraná, Pernambuco, Rio de Janeiro e São Paulo. Neste trabalho, os dados do survey e dos grupos focais são abordados de forma articulada, com o objetivo de complementar as informações de ambos e de tornar as análises mais consistentes.

3) Pesquisa com jovens evadidos: pesquisa telefônica, destinada a jovens que frequentaram o Projovem Urbano, mas que se evadiram, ou mesmo inscritos que nunca frequentaram. O principal objetivo aqui é buscar conhecer as razões que levaram ao afastamento do programa⁴.

Percepções dos alunos sobre o Projovem Urbano

Ao avaliarem o programa, de todos os pontos positivos mencionados pelos jovens, os professores se destacam como o principal diferencial, conforme evidenciam os grupos focais. O

⁴ Para este estudo, será abordada somente parte dos resultados da pesquisa realizada no Rio de Janeiro, por este ter sido o primeiro estado a realizar esta pesquisa e por possuir, em consequência disto, resultados mais consistentes.



relacionamento entre professores e alunos parece fazer a diferença no ambiente escolar existente no Projovem. A atenção que recebem dos docentes é mencionada por muitos alunos como o principal motivo de sua permanência no programa. Tais percepções são sempre comparadas com as experiências obtidas no ensino regular, apontado muitas vezes como não sensível às dificuldades dos estudantes. O professor no Projovem, além de ser sensível às questões pessoais dos alunos, mantém ao mesmo tempo uma relação adulta, não os infantilizando, conforme os depoimentos dos grupos focais. As aulas também são muito elogiadas. Em suma, a relação entre professores e alunos parece permitir um ambiente escolar no qual predominam o incentivo à permanência do aluno no Projovem e a continuidade de seus estudos, além de tais relações também resultarem no aumento da autoestima dos estudantes, conforme estes relatam. Abaixo são expostas algumas falas que evidenciam aspectos ressaltados neste parágrafo:

É 10 a nota do Projovem, porque incentiva mesmo o aluno a ficar na escola... A professora senta, conversa. Não deu pra ir por causa pessoal ou trabalho, a professora chega e “vamos fazer um trabalho, vamos cooperar, vamos dar conta” e fica incentivando... Falta isso na escola [regular]... De o professor chegar e falar: “vamos estudar, não deu certo hoje, mas amanhã vai dar... Não tirou uma nota boa, mas na próxima vai ser melhor”. Então, isso acontece muito no Projovem. Por isso pra mim é 10. (Divinópolis - MG).

O Projovem acertou em cheio, parece que escolheram realmente os melhores professores para a gente... Sabemos que o Projovem não é escolinha de crianças e nem de adolescente, e eles sabem lidar com isso. O tratamento é perfeito tanto nosso com eles quanto deles com a gente. Não nos tratam como criancinhas, aluninhos de sala de aula, nos tratam mesmo como amigos de sala de aula, qualquer coisa que a gente precisar eles ajudam. (Nova Iguaçu – RJ).

Eu gosto, o ensino é diferenciado, nos inclui dentro da sociedade novamente, mostra o que a gente vive no dia a dia mesmo, como se comportar dentro da sociedade de novo, porque eu tinha parado doze anos de estudar e tava difícil voltar... Foi muito bom. (Curitiba - PR)

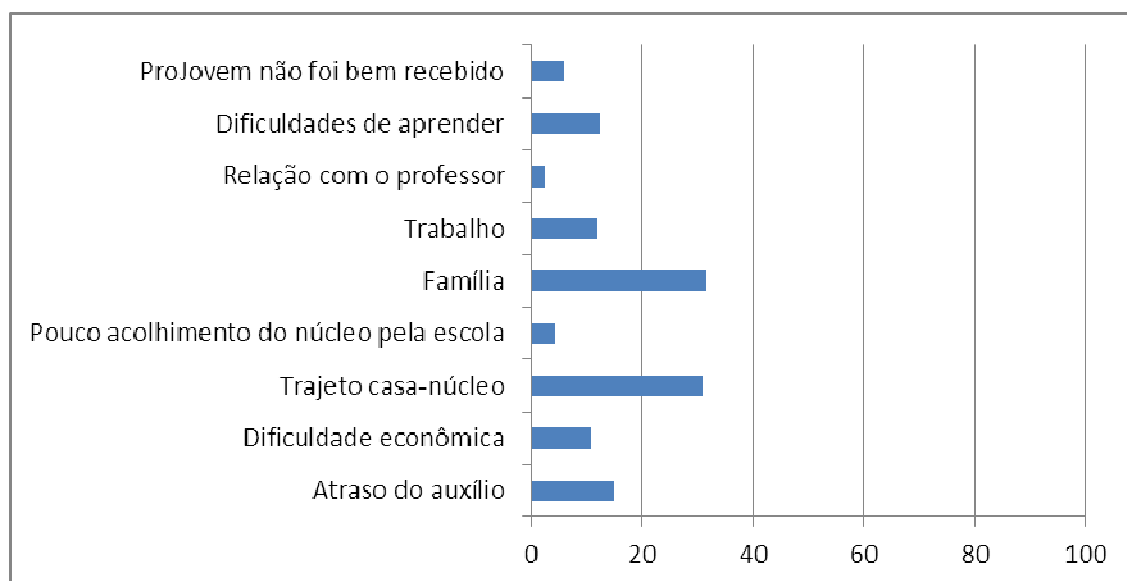
Principais dificuldades enfrentadas para a permanência no programa

Os alunos expressaram as principais dificuldades que encontram para permanecerem no programa, tanto em relação a questões pessoais quanto aos fatores referentes à organização interna do Projovem. Estas percepções foram evidenciadas no survey II e nos grupos focais, sendo estes resultados tratados de forma articulada a seguir.

O gráfico abaixo nos fornece uma perspectiva geral sobre as principais dificuldades apontadas pelos jovens no survey II.



Gráfico 1 - Principais dificuldades enfrentadas para a permanência no Projovem (%)



Fonte: Projovem Urbano – survey 2 - 1ª entrada

As principais dificuldades apontadas pelos alunos são as questões familiares e o trajeto da residência ao núcleo. Os fatores referentes à organização interna do programa aparecem em menor número.

Os relatos dos jovens durante os grupos focais complementam e reforçam os resultados expostos no gráfico acima. De todos os possíveis aspectos que dificultam a permanência do jovem no programa, a família é o fator mais citado. Os grupos focais permitem verificar quais são as questões familiares que se apresentam como obstáculos à permanência, desta forma temos acesso a informações mais detalhadas, como complemento aos resultados do survey. Entre os principais compromissos familiares se destacam a necessidade de cuidar dos filhos e o fato de não haver ninguém para ajudar. Também são mencionados conflitos conjugais decorrentes da ida dos alunos ao Projovem Urbano, ocasionados em sua maioria por insatisfação e contrariedade dos cônjuges com a decisão das esposas de voltarem a estudar:

Minha maior dificuldade em relação a isso foi uma coisa pessoal, que no caso era o meu marido, que não aceitava eu estudar... E para eu estudar ele falou: 'Ou é o estudo ou é nós dois!' (Sete Lagoas – MG).

Fácil não está sendo, porque eu tenho três filhos, meus dois filhos ficam sozinhos em casa (Divinópolis – MG).

Eu conheço gente que deixou de ir para a escola porque não tem com quem deixar os filhos, eu deixo com uma pessoa (Jaboatão – PE).



A segunda dificuldade mais citada no survey foi o trajeto entre a residência dos alunos e o núcleo do Projovem. Este resultado é convergente aos depoimentos dos alunos nos grupos focais, os quais apontaram problemas como insegurança em relação à violência nos bairros, o tempo gasto no trajeto, despesa com passagens, escassez de transporte público, entre outros.

Muita gente do nosso núcleo desistiu... Eles gastavam mais de 100 reais por mês pra questão de transporte... (Divinópolis - MG).

Chego em casa já quase meia-noite, sendo que a escola termina às 22h, Pra mim [o principal problema] é o transporte, porque demora muito, onde eu moro é muito violento... (Recife – PE).

Outra dificuldade de caráter extraescolar, citada em menor número, mas ainda sim de forma expressiva, foram os problemas relacionados ao trabalho. São citadas, por exemplo, dificuldades relacionadas à distância do local de trabalho ao núcleo, aos atrasos causados por jornadas estendidas, entre outros.

Bom a minha dificuldade é que eu trabalho no centro e as aulas lá começam seis horas e eu saio do trabalho seis horas, aí fica meio complicado, né? Aí eu acabo chegando 6:45, sete horas...(Curitiba - PR).

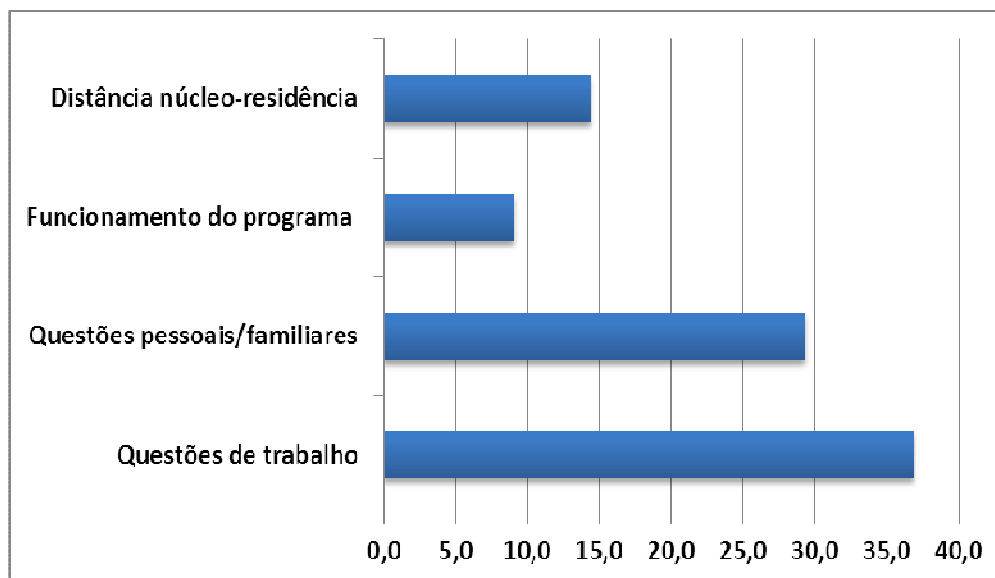
(...) por causa do serviço também... Eu deixo de ir vários [dias], essa semana mesmo eu só fui até quarta-feira, entendeu? Eu não posso abrir mão do meu serviço pelo Projovem. É lógico, o Projovem ajuda a gente com o benefício, mas isso não vai pagar as minhas contas. (Sete Lagoas – MG).

Portanto, entre os aspectos intraescolares mais citados pelos alunos do Projovem Urbano destaca-se a relação mantida com os professores, e o ambiente escolar favorável à permanência dos estudantes no programa, criado por meio desta relação professor e aluno. Por outro lado, as razões mais citadas como obstáculos à permanência dos alunos no programa são extraescolares, em geral problemas referentes à família, ao trajeto entre a residência dos alunos e o Projovem, e ao trabalho. Nos grupos focais, são raras as menções a situações relacionadas ao funcionamento do programa, tais como o atraso do auxílio e o fechamento dos núcleos.

Entretanto, tanto o survey II quanto os grupos focais foram aplicados a alunos que estavam regularmente frequentando o programa. Mesmo que os alunos considerem os fatores extraescolares como as principais dificuldades para permanecer no programa, não sabemos ao certo quais fatores motivaram aqueles alunos que efetivamente se evadiram. A pesquisa telefônica com evadidos do programa, que ainda não foi concluída, nos fornece um quadro mais preciso sobre o peso destes fatores sobre a evasão dos alunos.

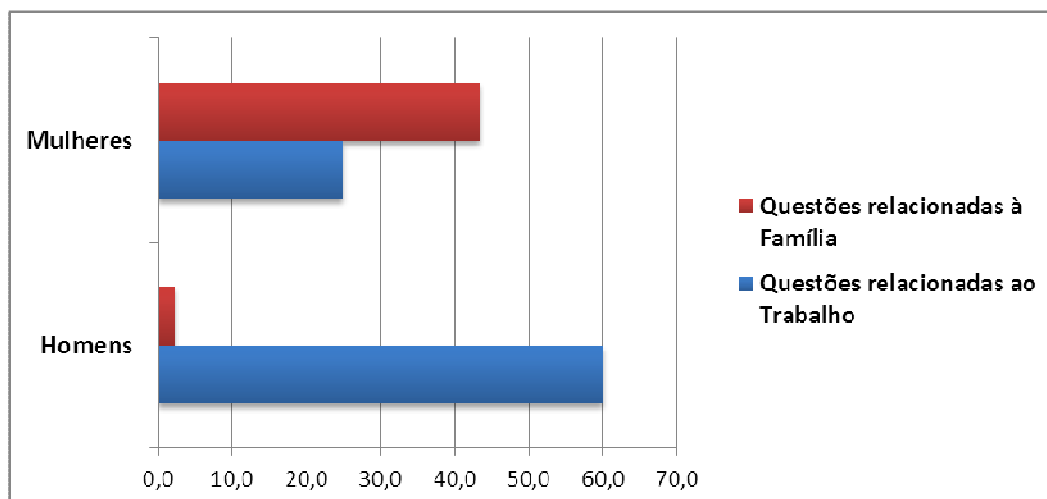
Entre os alunos que chegaram a frequentar o programa, os principais motivos alegados para evasão foram os seguintes (vale ressaltar que as respostas para essa questão não eram excludentes, os respondentes podiam escolher mais de uma opção):

Gráfico 2: Principais motivos para deixar de frequentar o Projovem Urbano



Fonte: Resultados parciais da pesquisa telefonica – Projovem Urbano

Gráfico 3: Principais motivos para deixar de frequentar o Projovem Urbano por sexo



Fonte: Resultados parciais da pesquisa telefonica – Projovem Urbano

Os gráficos acima reiteram os fatores descritos nos grupos focais: os fatores extraescolares aparecem como as principais causas para evasão. Os compromissos com trabalho foram



mencionados por 36,9% dos entrevistados, já os compromissos familiares foram mencionados por 29,3% dos entrevistados. O gráfico 3 mostra uma forte divisão dos fatores extraescolares de acordo com o sexo dos alunos: as mulheres mais frequentemente alegam ter deixado de frequentar o programa por fatores relacionados à família (por exemplo, não ter com quem deixar os filhos, gravidez ou ter que tomar conta de algum familiar doente) e os homens mais frequentemente alegam ter deixado o programa questões relacionadas ao trabalho (novo trabalho, mudança de horário de trabalho).

Outros fatores, que aparecem com menor frequência, dizem respeito à segurança no entorno das escolas em que o programa é oferecido e/ou a distância entre o local de residência e a escola. Este último fator foi mencionado por 14,4% dos entrevistados, já os fatores relacionados ao funcionamento do programa (como o atraso do pagamento do auxílio e fechamento do núcleo) apareceram em somente 9,1% das entrevistas.

É interessante notar que se os fatores relacionados ao funcionamento do programa não aparecem com frequência entre os motivos para evasão, observamos indícios de que a gestão do programa exerce impacto sobre a “desistência” do Projovem Urbano. Entre os alunos que participaram da pesquisa, 69 (20,8%) disseram nunca ter frequentado o programa: 14 por questões relacionadas ao trabalho, 7 por questões pessoais ou familiares e 23 disseram que se matricularam mas nunca foram chamados ou não foram informados pelo Programa qual núcleo deveriam frequentar.

Considerações Finais

O estudo aqui apresentado, ainda em andamento, mostrou alguns indícios sobre os principais motivos que culminam com a evasão de um programa voltado para a inclusão de jovens de baixa escolaridade. Os fatores que estão mais frequentemente relacionados a trajetórias escolares acidentadas de jovens de camadas populares no ensino regular parecem se repetir em programas que visam complementar a escolarização de Jovens e Adultos. Mesmo frente às diversas inovações trazidas pelo Projovem Urbano e o bom clima escolar - descrito a partir da relação professor-aluno estabelecidas e das expectativas dos professores - a precariedade relacionada às condições socioeconômicas dos alunos e, por vezes, ao local em que residem, continuam a ser grandes entraves para aquisição de maior escolaridade.

Por fim, os resultados sugerem que, ao menos em parte, a alta evasão e principalmente a



desistência está relacionada à gestão ou implementação do programa pelas diferentes coordenadorias⁵. No Rio de Janeiro, diversos procedimentos relacionados à matrícula e ao fechamento de núcleos aparecem no relato dos alunos que se evadiram. Uma investigação futura que focalize os diferentes perfis de gestão e sua correlação com as taxas de evasão pode contribuir para a compreensão dos processos relacionados a esse desfecho escolar e para a reforma e elaboração de novos programas que focalizem este mesmo público alvo.

Referências:

ANDRADE, E. R.; ESTEVE, L. C. G. ; CASTRO, E (2009). Composição social e percursos escolares dos sujeitos do Projovem: novos/velhos desafios para o campo da Educação de Jovens e Adultos. **Em Aberto**, v. 82, p. 73-89.

BRASIL (2008) **Projeto pedagógico integrado – PPI – Projovem Urbano**. Brasília: Secretaria-Geral da Presidência da República. Secretaria Nacional de Juventude. Disponível em: <www.projovemurbano.gov.br/userfiles/file/SET%202008_%20PPI%20FINAL.pdf>.

_____. (2010a) Perfil e Percepções dos Alunos no Projovem Urbano. Brasília: Secretaria-Geral da Presidência da República. Secretaria Nacional de Juventude.

_____. (2010b) Permanência e não-permanência no Projovem Urbano. Brasília: Secretaria-Geral da Presidência da República. Secretaria Nacional de Juventude.

BRESSOUX, P. As pesquisas sobre o efeito-escola e o efeito-professor. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, FAE/UFMG, n. 38, p. 17-88, 2003.

BROOKE, Nigel; SOARES, J. F. Pesquisa em Eficácia Escolar: origem e trajetórias. Ed. UFMG. Belo Horizonte. 2008.

FAVERO, Osmar; BRENNER, Ana Karina. **PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (PEJA)**. 29ª Reunião Anual Anped GT: Educação de Jovens e Adultos / n. 18. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT18-2088--Int.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2011.

FRANCO, Creso; ALVES, Fátima; BONAMINO, Alícia. Qualidade do Ensino Fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 28, n. 100 -

⁵ Estes indícios são fortalecidos pelos dados que mostram uma grande diferença na porcentagem de alunos evadidos entre as diversas coordenações que oferecem o programa. Uma análise da 1ª entrada do Programa Projovem Urbano observou que a taxa de evasão variou desde 25% e 31% nos municípios pernambucanos de Paulista a Jaboatão dos Guararapes até 75% e 74% nas coordenações municipais de Itaquaquecetuba e Diadema, no Estado de São Paulo. O município do Rio de Janeiro também apresentou alta taxa de evasão, atingindo 60% dos alunos da 1ª entrada (Brasil, 2010b).



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais
Diversidades e (Des)Igualdades
Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.
Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

Especial, p. 989-1014, out. 2007.

HASENBALG, C. A transição da escola ao mercado de trabalho. In: HASENBALG, C.; SILVA, N. V. **Origens e destinos: desigualdades sociais ao longo da vida**. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003.

JENCKS, Christopher. *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. 1972.

KLEIN, Ruben. Como está a educação no Brasil? O que fazer? Ensaio: avaliação e políticas públicas no Brasil. Rio de Janeiro. V. 14, nº 51, p. 139-172, abr/jun. 2006.

MORTIMORE, Peter. Can Effective Schools Compensate for Society? In: Halsey; Lauder; Brown and Wells. *Education – Culture, Economy and Society*. Oxford University Press: New York, 1988.

NERI, M. **Motivos da Evasão Escolar**. Brasília: Fundação Getúlio Vargas, 2009.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; *Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação*. Revista Brasileira de Educação. Nº 28. Jan /Fev /Mar /Abr 2005.

REBELLO, C. E. **Fatores de evasão nos cursos subsequentes noturnos do Colégio Agrícola de Camboriú: um estudo de Caso**. Seropédica-RJ: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola. 2008.

RUMMERT, S. M. (2007). A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI. O “novo” que reitera antiga destituição de direitos. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, 2, pp. 35-50. Consultado em [maio, 2011] em <http://sisifo.fpce.ul.pt>

SPOSITO, M. & GALVÃO, I. (2004). A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. **Revista Perspectiva**, v.22, n.2., p. 345-380.

UNIRIO. **Relatório de Avaliação do ProJovem Urbano**. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2008.

VENTURA, J. P. **Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores no Brasil: revendo alguns marcos históricos**. Artigo adaptação do Capítulo II da Dissertação O PLANFOR e a Educação de Jovens E Adultos Trabalhadores: a subalternidade reiterada. Niterói: Pós-Graduação em Educação/UFF, 2001.