

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO

MESA DIRETORA

Presidente: **Fernando Capez**
1.º Secretário: **Enio Tatto**
2.º Secretário: **Edmir Chediá**
1.º Vice-Presidente: **Maria Lúcia Amary**
2.º Vice-Presidente: **Analice Fernandes**
3.º Vice-Presidente: **Jooji Hato**
4.º Vice-Presidente: **Antonio Salim Curiani**
3.º Secretário: **Adilson Rossi**
4.º Secretário: **Afonso Lobato**

INSTITUTO DE ESTUDOS, CAPACITAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS DO PODER LEGISLATIVO DO ESTADO DE SÃO PAULO, DENOMINADO INSTITUTO DO LEGISLATIVO PAULISTA – ILP

DIRETORIA

Diretor Presidente: **Patrícia Rosset**
Diretora Executiva: **Tania Rodrigues Mendes**
Diretora Executiva: **Desiré Sepe De Marco**

CONSELHO EDITORIAL DA REVISTA DO ILP

Aldo Fornazieri
Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo
Dainis Karepovs
Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo
Fernando de Souza Coelho
Universidade de São Paulo – Escola de Artes, Ciências e Humanidades
Leda Paulani
Universidade de São Paulo – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade
Marcelo Ridenti
Universidade Estadual de Campinas – Unicamp – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
Marco Aurélio Nogueira
Universidade Estadual Paulista – Unesp – Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais
Maurílio Maldonado
Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo
Patrícia Rosset
Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo
Úrsula Dias Peres
Universidade de São Paulo – Escola de Artes, Ciências e Humanidades

EQUIPE DO ILP

Airton Paschoa, André Luis Monteiro, César Huyashi, Dainis Karepovs, Danielle Caroline Alkmim (Estagiária), Fabricio de Oliveira Marson (Estagiário), José Rubens Rolan, Juliana Rangel de Souza (Estagiária), Laís Sampaio Chicolet Weingraber, Lia Maria Perez Botelho Baraúna, Lúcia Helena Pesse Nannini, Luciana Sodrê de Sousa (Estagiária), Lucinéia Gubert (Estagiária), Marcos Couto Gonçalves, Maria de Lourdes Ferreira Alves, Mariana Estevam, Rothschild Gaspar Chammas Pace, Sibeila Silva Klein (Estagiária), Sílvia Federicci Rosa, Thais Prado Horta.

Revista do ILP

N.º 1 – Ano I – Outubro de 2015

PREVENÇÃO À EVASÃO ESCOLAR: CONFLUÊNCIAS ENTRE BRASIL E QUEBEC

Mariana Estevam¹

O tema da presente pesquisa – compreender as causas da evasão escolar ou “*décrochage*”² e o alcance de sua interferência na economia, na política e no desenvolvimento social do estado de São Paulo, bem como a proposta de, à guisa de subsídio, apresentar algumas práticas quebequenses bem sucedidas, que poderiam ser selecionadas e aproveitadas, no todo ou em parte, a fim de atender aos interesses similares em São Paulo – é resultante do processo de refinamento de um trabalho comparativo originalmente mais amplo, que abarcava a prevenção à evasão escolar em nível nacional³.

1. Pressupostos teóricos

Este estudo comparativo parte da premissa de que o estilo de vida ocidental contemporâneo é norteado por um legado cultural que

¹ Professora de literaturas brasileira, russa e quebequense, pela Universidade de São Paulo (USP) e Université du Québec à Montréal (UQAM); especialista em Formação de Professores com ênfase no Magistério Superior, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP); especialista em Assessoria Parlamentar e Capacitação Política pela Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (FESPSP); atuou como professora assistente nos cursos de portugueses brésiliens na UQAM (Montreal), e integrou o Grupo de Colaboradores do Centre d'études et de recherches sur le Brésil (CERB-UQAM); foi integrante da Equipe de Discussão e Projetos para apoio às crianças com dificuldades em habilidades escolares e sociais do Centro de Ação Sócio-Comunitária de Montreal. Contato da autora: marianaestevam@yahoo.com.br.

² *Décrochage scolaire* ou *décrochage*: abandonar os estudos antes da obtenção do diploma. Em francês, o termo *décrochage* (s.m.) significa desengate de um objeto, cessação de esforços dirigidos para poder seguir um determinado ritmo de trabalho, perda de aderência, de sustentação, de potência, de contato. Este termo, muito em voga no ambiente educacional francês, é oriundo do Ministério da Educação do Québec.

³ O trabalho-matriz, em linhas gerais, já projetava a ideia de uma segmentação segundo as especificidades locais, regionais e culturais, cf. ESTEVAM, 2012.

abriga valores éticos, tradições democráticas, instituições e normas sociais; legado cultural que é pontualmente transmitido de geração a geração. Entre as transposições às gerações seguintes destaca-se a educação formal, fenômeno presente nos grupos constitutivos de qualquer sociedade minimamente organizada, uma vez que não ocorre a transmissão pela hereditariedade genética, “todo povo que atinge certo grau de desenvolvimento inclina-se naturalmente à prática da educação” (JAEGER, 1995, p. 3). E, “o fim da educação é desenvolver, em cada indivíduo, toda a perfeição de que ele seja capaz” (KANT, *apud* PEREIRA e FORACCHI, 1976, p. 35).

Considera-se a educação formal, representada pelo estabelecimento de um sistema de educação pública distinta, como a base necessária à convivência e ao ajustamento de um membro ao seu grupo ou sociedade. Compete ao gestor público valer-se de todos os conhecimentos e instrumentais disponíveis para garantir a presença de todos os alunos na sala de aula, assim como prevenir e combater a evasão escolar, o abandono ou interrupção prematura dos estudos antes da obtenção de qualificação, do diploma.

A escola, sob uma perspectiva psicossociológica, é um espaço coletivo que abriga professores, alunos, funcionários, pedagogos, conteúdo programático, metodologia, pais, comunidade, contexto cultural, econômico e social, o peso das tradições e o compromisso de transmissão do conhecimento. Está sujeita permanentemente ao entrelaçamento das relações, às ilusões subjetivas em interação, e ao combate à ignorância. Ainda que se tome a escola por entidade vigorosa, é sem sucesso que ela tenta manter assíduos, engajados ou perseverantes, todos os alunos matriculados, ou, pelo menos, frequentes o maior número deles.

Categoriza-se como evasão o fato de qualquer criança (aluno da educação fundamental) ou adolescente (estudante do nível médio) que esteja matriculado no início de um ano letivo e que não mais o esteja no ano seguinte sem ser titular de um diploma de estudos do ensino médio. As ocorrências de falecimento ou de mudança de residência para o exterior do Estado não são computadas. Em linhas

gerais, um aluno/estudante encontra-se em “risco de evasão escolar” quando ele frequenta regularmente a escola, mas apresenta uma alta probabilidade de abandono/evasão. A decisão de abandonar a escola resulta de um longo processo, manifestado por uma associação de fatores complexos ou multidimensionais: escolares/acadêmicos, sociais, interpessoais, ou pessoais.

A evasão escolar registra-se, praticamente, em todos os países do mundo. O relatório “Educação para Todos: Situação e Tendências”, elaborado para o Fórum Consultivo Internacional de Educação para Todos, mecanismo global criado para promover e monitorar o progresso em relação aos objetivos da educação para todos, publicado pela Unesco (1998, p. 14-15), informa: “O abandono escolar no ensino primário é praticamente inexistente nos países industrializados, pois o ensino nesses países é obrigatório. Nas regiões menos avançadas, pouco mais da metade (56%) dos alunos prossegue sua escolarização após o quarto ano”.

1.1. Evasão escolar ou décrochage: fenômeno mundial

A evasão escolar manifestada em todos os países de todos os continentes revela a contradição, a dicotomia entre a legislação que prescreve o ensino formal e a realidade que não o comporta. Este projeto aborda a evasão escolar em sua definição mais ampla. Assim, para além de considerar as principais nuances do fenômeno, tais como o desinteresse gradual em qualquer forma de aprendizagem – representado pela contumácia de atrasos e pelo absentismo, pela eventual violência ou delinquência –, também registra os esforços para a recuperação, as reflexões pertinentes.

Na Europa francófona, França e Bélgica foram duramente castigadas com muitos dos problemas decorrentes de falta de assiduidade (absentismo). Em ambos os países, as causas das ausências escolares estavam nos desajustes sociais, na violência na escola. No Canadá francófono elegeu-se o termo *décrochage* para qualificar a ocorrência, o qual, no início dos anos 1990, começou a

ser empregado na Europa, tomado de empréstimo aos canadenses para categorização dos níveis de violência escolar, identificando-se uma violência de dimensão psicológica, o *bullying*.

Como enfatiza a educadora mediadora belga, LUDWIG (2000), a escola hoje, presa em suas próprias contradições, dilacerada pelas injunções paradoxais da sociedade, vive o fracasso. Alerta a mediadora que, a exemplo do asno na fábula em “Os animais e a peste”, de Jean de La Fontaine, a escola é responsabilizada por todos os males: à escola cabe despertar o espírito crítico, motivar o sucesso de todos os alunos, ser versátil, educar, substituir os pais, ensinar o que é preciso agora, o que será necessário mais tarde; à escola compete prever e fornecer opções de carreira profissional, fazer adaptações, formar especialistas que sejam polivalentes; e a escola não atinge as exigências, desmotiva o aluno. O aluno abandona o curso: a escola é a única a ser julgada culpada pelo crescente fenômeno da evasão escolar? Qual é a taxa de abandono? É um problema da escola ou um problema de toda a sociedade?

1.2. A evasão escolar (décrochage): não se nasce desistente!

No final dos anos 1980 e início dos 1990 as nações foram confrontadas com uma nova problemática globalizada, a evasão escolar, o que justifica um estudo que vise a descobrir as causas deste fato social e as soluções para preveni-lo.

À menção do tema evasão escolar, evoca-se uma das referências contemporâneas fundamentais das pesquisas, o francês Jacques Pain, professor emérito da *Université de Paris Ouest/Nanterre La Défense*. No histórico das conferências sobre evasão escolar, poucas vezes o impacto de uma reflexão pôde ser notabilizada de forma tão precisa como sua comunicação apresentada no colóquio da *Association Mondiale des Sciences de l'Éducation*, realizada em Monterrey (México) em junho de 2010: “Déscolariser le décrochage?”.

“Descolarizar a evasão escolar” é, em linhas gerais, desvincular da escola o fenômeno do abandono, isto é, conseguir interpretar a evasão como resultante da intervenção de diversas instâncias.

Pela óptica de PAIN (2010), pode-se ver a evasão/*décrochage* como um mecanismo de defesa contra a depressão, como preservação da autoestima. Pode-se encontrar nesse gesto traços da personalidade; e pode-se também ver como um problema de desconexão das redes da vida: da primeira infância em choque com a entrada na adolescência, da descrença da ascensão pela educação, algo como resultante do “saber do saber”⁴, a metacognição do fardo dos ambientes familiar e social.

Ancorada no texto perspicaz de Jacques Pain, e estabelecendo canais com outros autores e também apresentando algumas pesquisas interpretadas segundo as perspectivas que os próprios textos convocam, este estudo aproxima o estado paulista da província quebequense, ou o inverso, ao propor a discussão e a formulação própria do conceito de prevenção à evasão escolar, ao examinar as semelhanças, as coincidências existentes.

Este texto, pretendendo valorizar os recursos existentes em cada região, esforça-se para combater o mito de que se nasce desistente e o de que ser assíduo às aulas significa que não há evasão. Quando se fala de evasão escolar, a primeira ideia é, frequentemente, o fato de não mais frequentar a escola. No entanto, um aluno pode estar fisicamente presente na sala de aula, mas, mentalmente, não; está presente, mas não acompanha absolutamente nada do que lhe é ensinado em qualquer uma das aulas: isso é uma forma de evasão, conforme explica a professora, ortopedagoga e doutora em psicopedagogia, atualmente professora de Direito da *Université du Québec à Montréal (UQÀM)*, Louise Langevin, que publicou em 1994 a primeira edição de *L'abandon scolaire, on ne naît pas décrocheur! (Abandono escolar, não se nasce desistente!)*, em que ela fala dos “desistentes passivos”, em comparação aos “desistentes ativos” – estar presente, mas ausente. Conforme apurou LANGEVIN

⁴ “Saber do saber” é ter consciência profunda acerca de um saber adquirido e das consequências desse saber.

(1994): “Eles estão à espera do fim da obrigatoriedade da escola. Eles ausentam-se regularmente e não encontram nenhuma motivação para assistir às aulas”. Define-se este abandono como uma ausência, marcada por atrasos regulares às aulas ou quando se é mais jovem vagueia-se pela escola em vez de estar na classe.

Para CHARLOT (2000) não existe o fracasso escolar, mas sim alunos em situações de fracasso, alunos que não conseguem aprender o que se quer que eles aprendam, que não constroem certos conhecimentos ou competências, que naufragam e reagem com condutas de retração, desordem e agressão. CHARLOT (2000, p. 14) enfatiza que a discussão da evasão escolar vai muito além de um ou outro responsável; o debate deve expandir para muitas frentes que se ocupem

sobre o aprendizado, obviamente, mas também sobre a eficácia dos docentes, sobre o serviço público, sobre a igualdade das “chances”, sobre os recursos que o país deve investir em seu sistema educativo, sobre a “crise”, sobre os modos de vida e o trabalho na sociedade de amanhã, sobre as formas de cidadania.

Preconizadas pelo pesquisador em Educação pela Universidade de Paris e radicado no Brasil Bernard Charlot, as frentes cujas ocupações detêm-se sobre o aprendizado, a eficácia dos professores, o serviço público, igualdade das oportunidades, os recursos que o estado deve investir em sua educação, etc., serão apreciadas pormenorizadamente em relação aos seus entrelaçamentos e suas consequências no sistema educacional paulista, na apresentação dos recortes e contrapontos indicadores às mudanças.

Estatisticamente, conforme revela NAVARRO (2001), em *Les Mureaux*, cerca de 2% de alunos desistentes de um ano para outro voltam a reintegrar a vida escolar, e esse regresso é variável: um, dois ou três anos mais tarde.

A evasão escolar continua a ser de difícil definição e quantificação, conforme evidencia GLASMAN (2004, p. 124):

Ela é mensurada não apenas através dos números do absentismo. É, sobretudo, o gradual distanciamento da escola, uma espécie de apatia, desmotivação, desestímulo, retraimento, introversão, e convém identificar tudo isso para se avaliar o longo processo da desescolarização. Sob o pretexto de boas intenções, a própria escola pode pavimentar o caminho para o abandono escolar. Para os pesquisadores, certas práticas pedagógicas, ao criar um mal-entendido sobre o significado das atividades escolares, participam do processo de evasão. A passagem do ensino fundamental para o ensino médio ou técnico vai atualizar as dificuldades anteriores. A desqualificação interiorizada pode levar a uma atitude de retraimento ou de comportamentos “a-escolares”.

1.3. São Paulo no contexto nacional: o abandono escolar

O Brasil, com o índice de 24,3%, tem a terceira maior taxa de evasão escolar entre os 100 países com maior IDH (Índice de Desenvolvimento Humano), só não ultrapassando a Bósnia Herzegovina (26,8%) e as Ilhas de São Cristóvão e Névis, no Caribe (26,5%), conforme as mais recentes informações oficiais, divulgadas em março de 2013, pelo Pnud (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), no *Relatório de Desenvolvimento 2012*. Na América Latina, somente Guatemala (35,2%) e Nicarágua (51,6%) exibem taxas de evasão superiores. “Um a cada quatro alunos que iniciam o ensino fundamental no Brasil abandona a escola antes de completar a última série.” Ainda que o IDH do Brasil tenha avançado nas duas últimas décadas, não foi suficiente para impedir que continuasse abaixo da média dos países da América Latina e do Caribe.

Para impedir que essa situação se mantenha, sobretudo por causa do envelhecimento da população brasileira, que indica fortíssima tendência de se intensificar nas próximas décadas e reduzir o percentual de trabalhadores ativos, há no relatório uma recomendação da ONU ao País: adotar “políticas educacionais ambiciosas”.

Os dados do Censo 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) confirmam a deficiência crônica, ao apontar que cerca de 970 mil crianças e adolescentes, entre 6 e 14 anos, ainda estão fora da escola. O quadro se configura ainda mais preocupante, uma vez que nesse contingente de quase um milhão de crianças (3,3% do total da população da faixa etária de 6 a 14 anos) não estão incluídos os maiores de 14 anos. Os adolescentes, de 15 a 17 anos, representam 16,7% dos jovens que não frequentavam a escola em 2010.

Em “O que torna o ensino público brasileiro tão fraco? O atraso histórico na educação”, MARCÍLIO (2001, p. 11) pondera: “A história mostra que a política educacional brasileira costuma mudar de modo abrupto e constante, oscilando entre fases de fervor e negligência, geralmente se acomodando no padrão tradicional de cultura burocrática e política. Grandes diferenças ocorrem entre as regiões do Brasil.”

Criado pelo Governo Federal, em 1997, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento e de Valores do Magistério (Fundef) investe anualmente um piso correspondente a 180 dólares nas regiões mais desfavorecidas: a intenção é que essa transferência de verbas federais para estados e municípios seja aplicada em melhora de salários e treinamento de professores, manutenção da escola e qualificação dos estudantes.

Com o estabelecimento dos pressupostos básicos – de que a educação formal é a base necessária para a integração de um membro no seu grupo social, e de que é dever do gestor garantir a presença de todos os alunos na sala de aula, assim como prevenir e combater a evasão escolar – é possível passar-se ao exame da política educacional paulista, precisamente à problemática da evasão escolar no estado de São Paulo.

1.4. O legado educacional paulista deixado pelos séculos XIX e XX

A história da educação paulista explica o processo evolutivo de todo o fenômeno educacional que, conforme afirma o autor de

Educação e a ilusão liberal: As origens da escola pública paulista, “não se trata apenas de um conhecimento erudito do passado, mas de um conhecimento que enriquece e amplia as fontes de referência, sendo capaz de fornecer à reflexão filosófica o conteúdo da realidade sobre a qual se pensa” (REIS FILHO, 1995, p. 8).

Na história da educação paulista, o percurso de resgate da memória da Escola Pública Paulista remonta à Monarquia: em São Paulo, a primeira lei, regulamentando a educação primária e criando a escola normal masculina, surgiu em 1846. Dom João, que chegara com a corte portuguesa ao Brasil em 1808, incentivava a formação de professores e a instrução primária. Em 1827, com a instituição da primeira Lei Geral da Educação Pública no Brasil Independente, foi regularizado o ensino mútuo obrigatório.

A reorganização e implantação, ocorrida entre os anos de 1890 e 1896, expôs o ideal republicano, fundamentado na ideologia liberal, uma realização da sociedade senhorial escravocrata. A Constituição republicana de 1890 estabeleceu a separação entre a Igreja e o Estado, promovendo a educação laica. A oligarquia paulista, durante a implantação da Reforma Republicana do Ensino, idealizou o ensino público paulista nos níveis primário, secundário e superior, como modelo modernizador da sociedade. Houve a implantação, mas, conforme explica Casemiro dos Reis Filho, por não atender aos interesses oligárquicos, não teve recursos para a expansão e manutenção, e veio o fracasso.

O regime republicano brasileiro pretendia erigir uma estrutura de ensino que consolidasse um tripé: democracia, educação e progresso. A São Paulo a notícia da proclamação da República, que se dera no Rio de Janeiro em 15 de novembro de 1889, chegou sob a forma de boatos e causou espanto nos paulistas; só no dia 16 os jornais publicaram o evento. A organização do novo regime, no estado de São Paulo, no início, caracterizava-se pela

fragilidade democrática, pela instabilidade e curta permanência dos representantes no governo paulista.

A responsabilidade de escrever o capítulo referente à instrução pública, que desde o início da República era tratada na Terceira Seção da Secretaria do Interior, coube a Rangel Pestana, redator do jornal *A Província de São Paulo* (CAMPOS, 1890, p. 43):

Quanto mais solidamente é um povo instruído, tanto mais forte e produtor se torna. É preciso porém que a instrução prepare homens úteis, capazes de aumentar as forças progressivas do país e de fomentar em alto grau a riqueza, que seja integral, concreta, tão completa quanto possível, como recapitulação das verdades afirmadas pelas ciências.

A educação teria caráter nacional, para além de contar com bons mestres para a consecução do projeto liberal. Por indicação de Rangel Pestana, foi convocado pelo então presidente do estado, Prudente de Moraes, para reorganizar o ensino público paulista, Caetano de Campos. Nomeado diretor da Escola Normal de São Paulo, iniciou a reforma desse nível de ensino, considerado o pilar das reformas do sistema escolar, não obstante as grandes aspirações estarem dirigidas para o ensino primário. O entendimento era de que a expansão de um dar-se-ia mediante provimento eficiente do outro, conforme discurso da época (1890), transmitido por MOACYR (1942): “Toda discussão prévia do que deve ser a lei de reforma do ensino é ociosa e anacrônica sem a formação do professor. Entregar um navio a um marinheiro que nunca navegou é insensato.” Ao secretário do Interior, Cesário Motta Júnior, que imputava à instrução pública o ponto de estrangulamento do progresso de São Paulo, competia a execução da Reforma Geral da Instrução Pública.

As principais pretensões liberal-democráticas dos reformadores republicanos compreendiam a criação de um curso popular com duração de oito anos, destinado a preparar o cidadão,

e também a formação de bons mestres para a expansão da educação popular. Sucumbiram as pretensões diante das necessidades profissionalizantes e do difícil acesso ao ensino secundário, em razão do seu nível de exigência seletiva, aliado à precariedade dos cursos anteriores.

O rigoroso sistema de exame de admissão adotado tornou o processo ainda mais seletivo, levando considerável parcela da população à exclusão da escola, pela repetência e consequente evasão: o ensino superior estava destinado a um percentual ainda mais residual.

A Lei n. 88, de 8 de setembro de 1892, promulgada pelo congresso paulista (atual Assembleia Legislativa de São Paulo), trazia a dualidade do sistema de ensino, correspondendo a educação elementar ao povo, e os ensinos secundário e superior às camadas socialmente privilegiadas.

Nesse contexto, o Ginásio do Estado surgia como um ensino preparatório destinado a uma elite que se encaminhava para o ensino superior, e o Ensino Primário significava educação popular. As matrículas no Ensino Primário correspondiam a 1,5% da população, não autorizando afirmar-se que, nessa época, havia educação popular no Brasil.

O projeto liberal não vingou, e a Secretaria do Interior continuou responsável, em sua Terceira Seção, pela instrução pública primária, secundária e superior, como ainda pelo ensino particular, pela organização de uma rede de escolas normais e complementares, pelos institutos oficiais de educação profissional e liceus, pelas bibliotecas, pelas associações literárias e demais estabelecimentos congêneres.

Em 1931, o Decreto n.º 4.917, de 3 de março, transformou a Secretaria dos Negócios do Interior em Secretaria de Estado da Educação e da Saúde Pública, encarregada tanto da educação pública e da fiscalização do ensino particular como também da saúde pública e da assistência às partes não atribuídas expressamente a nenhuma outra secretaria. Manteve-se sob essa estrutura até 1947,

quando foi desmembrada pela criação da Secretaria da Saúde Pública e da Assistência Social, passando a denominar-se apenas Secretaria da Educação.

A educação de adolescentes e adultos em São Paulo, na Primeira República (1889-1930), conforme explica BARBOZA (2006, p. 4), autora da pesquisa e análise de um dos primeiros materiais produzidos para a alfabetização de adolescentes e adultos operários, a *Cartilha do Operário* (1924), de autoria do inspetor Theodoro de Moraes, pode ser considerada representativa de uma “estratégia republicana de imprimir à educação a tarefa de propagar a mentalidade republicana de nacionalismo, trabalho e progresso na formação do cidadão ativo, aquele que contribui com a grandeza da nação, procurando instrução e exercendo um ofício”.

O recenseamento paulista de 1928, conforme MEDEIROS (2005, p. 210), revela que 247.543 das 480.164 crianças entre 7 e 12 anos não frequentavam escolas.

A expansão do ensino público foi forçada a ocorrer: por volta de 1930, com o crescimento da população e a vinda de imigrantes, com os efeitos da produção do café e da industrialização paulista, surgiu a classe operária, e a demanda por educação aumentou. A fim de erradicar o analfabetismo expandia-se o número de escolas preliminares, noturnas, isoladas urbanas e rurais, e também profissionais. A universalização do ensino provocou mudanças na grade curricular: disciplinas como educação física, moral e intelectual passaram a ser incentivadas, assim como o escotismo, a música, o rádio e o cinema. “Mas os investimentos não acompanhavam o processo com a qualidade necessária. Assim, com a expansão do ensino privado, a classe alta migra para o sistema particular”, conforme esclarece Bruno Bontempi Júnior, professor de História da Educação da Universidade de São Paulo (*apud* MANDELLI, 2011).

Em 1932, surgiu o manifesto em defesa da escola pública obrigatória, laica e gratuita. Em 1933, a Escola Normal de São Paulo, elevada a curso superior, torna-se Instituto de Educação Caetano de Campos. Em 1961, foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que propunha a equivalência entre ensino técnico e secundário.

O resgate do legado educacional deixado pelos séculos XIX e XX contribui, em parte, para se elaborar um balanço da educação nos últimos dois séculos, e contribui para o entendimento da educação paulista na atualidade. No entanto, para compreender as razões que levam o Brasil a registrar altos índices de reprovação e evasão escolar entre as crianças, faz-se necessário aprofundar conhecimentos em outras áreas, como na filosofia, nas histórias da educação e do Brasil, nos mecanismos de combate e prevenção detectados e desenvolvidos por outros países.

2. Pressupostos metodológicos

Levando-se em conta as diferentes realidades geográficas e políticas do estado paulista e da província quebequense, reitera-se a elucidação dessa questão, para que não reste nenhuma dúvida na comparação de dimensões não congruentes, as do estado de São Paulo com as da província do Quebec. Volta-se a sublinhar que o objeto de estudo é uma questão pontual de evasão escolar e sua prevenção nesses *loci* referendados. Com a determinação e delimitação da área de abrangência do universo temático pesquisado, estabelece-se a comparação possível, privilegiando-se as semelhanças do processo.

2.1. Indicadores às mudanças: recortes e contrapontos

No estado de São Paulo, o tratamento do fenômeno da evasão escolar pauta-se pela prática que consiste em deixar de lado os milhões de alunos cuja problemática se “resume” à falta de assiduidade, e concentrar-se numa pequena parte dos que abandonam a escola

todos os anos sem diploma. Tem sido característica da maioria das abordagens a insistência em se priorizar “a culpa”, em detrimento da prevenção, propriamente dita. Como ressalta PATTO (1979; 1987), há muito tempo, é comum atribuir-se exclusivamente ao aluno a responsabilidade pelo seu fracasso. E há muito tempo a reprovação e evasão ocorrem: são fenômenos muito antigos e persistem desde os anos 1930, sendo duas das mais graves conseqüências da falta de uma política educacional eficiente no país. Em São Paulo esse fenômeno se perpetua há um século como entrave na educação paulista.

A evasão escolar é reflexo da realidade de níveis anteriores de ensino, de deficiências acumuladas, influenciando de diversas maneiras, empurrando para o abandono de um curso iniciado. Materializada pela interrupção no ciclo de estudos, é preocupante, pois a saída de alunos provoca graves conseqüências sociais, acadêmicas e econômicas.

Esta investigação pauta-se pela legislação em vigor, principalmente a Carta Magna de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação — LDB, de 1996, o Estatuto da Criança e do Adolescente — ECA (Lei n.º 8.069/90), mas inclui também as prescrições das políticas, leis, regulamentos, projetos e programas que organizam o sistema geral de educação e de formação profissional no estado de São Paulo.

A investigação dos avanços registrados pelas instituições educacionais quebequenses e paulistas resulta na oportunidade de destacar que a implantação de serviços de apoio ao estudante mostra-se o mais eficaz para prevenir a evasão e ajudar o aluno a ter sucesso educacional. Os dilemas e impasses são diferentes, embora aceitem os mesmos remédios. Não há, no entanto, pretensão de standardização de políticas de educação, uma vez que não se manifesta homogeneidade na educação e, conforme faz observar CANCLINI (2005, p. 235), “uma educação homogênea baseada numa informação universal e standardizada não gera maior equidade nem democratização participativa”.

Em consonância com o princípio de democracia participativa na regulação da vida coletiva e da justiça social, esta monografia empenha-se em, à guisa de subsídio no assessoramento aos parlamentares paulistas, apresentar algumas pesquisas positivas do sistema educacional quebequense, para seleção e aproveitamento nas nossas políticas públicas que visem à permanência do estudante na escola. A ênfase da pesquisa é sobre a necessidade de programas específicos, tais como reforço escolar, bolsa-escola, orientação e assistência aos alunos e às suas famílias, entre outros.

Com o propósito de desmistificar a visão corrente de que é necessário abrir portas para colocar crianças e adolescentes na escola, esta pesquisa lança um olhar sobre a universalização da educação, tanto no estado de São Paulo como no país inteiro. No que se refere ao número de matrículas no sistema educacional, segundo relatório do IBGE (2010), já existe a universalização, ou seja, as portas já existem. Mas os indicadores de permanência não caminham no mesmo ritmo. Dos estudantes que ingressam no Ensino Fundamental, uma parcela não conclui o Ensino Médio: parte do contingente vai compor a taxa de abandono, que mostra os que não concluíram o ano letivo, e a de evasão, que aponta os que não se matricularam no ano seguinte. Do que se precisa é combater o crônico descumprimento da legislação, que atinge iniciativas públicas e privadas, formais e não formais, nos âmbitos estadual, regional e local; do que se precisa é fechar as portas para impedir a evasão escolar.

Debelar a evasão é um problema que equipes especializadas, com suporte financeiro adequado, podem resolver. Haverá progresso se houver a simplificação de fatores indesejados e acréscimos de fatos novos positivos. A expansão de um dá-se mediante labor eficiente no outro. Os desafios, a depender do ângulo de visão, podem ser considerados mitos.

O primeiro grande desafio é permitir a igualdade de oportunidades em matéria de formação educacional e de capacitação para o mercado de trabalho, o que não é intensivamente praticado

no estado paulista. O discurso de que o crescimento econômico traduz-se em desenvolvimento humano resta em vão na maioria das regiões paulistas, com a indicação de que o ciclo de pobreza encontra pouca probabilidade de ser quebrado. Há estruturas que são, fundamentalmente, de desigualdades; onde a ideia de redistribuição das riquezas assusta: a vontade política faz-se necessária.

As relações da escola pública com os alunos das classes de menor nível socioeconômico são complexas e tendem a desembocar numa pedagogia de segunda linha, “pedagogia para pobres”, conforme explicita CHARLOT (2012) ao discorrer sobre suas pesquisas com jovens sergipanos, entre os quais, ainda que tenha peso, a classe social não é determinante para seu futuro escolar.

Quanto ao aprendizado, ou seja, os conteúdos, em São Paulo, a classe social determina que alguns alunos devem aprender para aprovação no vestibular, e nos bairros populares o aluno nem mesmo sabe o que é vestibular, mas deseja um emprego. A consistência de mito vai se instaurar, se os alunos não forem aprovados nem tiverem bons empregos futuramente. Também nos conteúdos há o “risco de fazer uma pedagogia para os pobres”. CHARLOT (2012) pondera:

já que têm tanta dificuldade para escrever, o professor nem pede que o façam ou não cobra muito deles, pois suas vidas já são tão difíceis. Assim nunca vão aprender e não exigir mais deles é desprezo, e os alunos percebem. Eles querem um professor exigente, mas que os ajude muito a superar suas dificuldades. Também não devemos mudar os conteúdos, se o aluno tem muita dificuldade em matemática, o professor ensina a cozinhar ou a montar uma bicicleta. Isso é desprezo também. Precisamos desconfiar da nossa tentação de fazer uma pedagogia para pobres, que é uma pobre pedagogia e não resolve.

2.2. Retratos da evasão escolar em São Paulo: fatos e argumentos

A investigação da problemática no Estado foi organizada tomando-se como foco a pluralidade dos discursos dos professores, que apontaram como causas do fracasso escolar muitas variáveis,

que podem agir isoladamente ou associadas entre si, tais como: a falta de interesse dos pais em relação ao ensino dos filhos, a rebeldia da criança e do adolescente, a miséria material, a escassez de alimentos em casa e os distúrbios orgânicos. No entanto, quase em uníssono, afirmaram que os determinantes fatais em relação ao abandono são a necessidade de trabalhar para ajudar no orçamento da família, a gravidez na adolescência, e o uso de substâncias ilícitas ou lícitas (medicamentos em geral, tabaco e álcool). Um painel simplificado da situação revela que a falta que se atribui aos pais apresenta várias faces e vai muito além do mero registro de falta de interesse e de estímulo, falta de acompanhamento dos filhos nas tarefas escolares: aos pais faltam conhecimentos, para além de se sentirem extenuados ao fim de um dia de trabalho. O sucesso escolar ou o fracasso da criança na escola – traduzido por um baixo rendimento escolar – também pode sofrer interferência da desmotivação dos professores, em razão das políticas econômica e salarial aplicadas à educação há algumas décadas.

Mas a evasão não se explica unicamente pelos fatores citados. Por exemplo, ao mencionar que a merenda escolar, muitas vezes, é a única refeição que a criança carente ingere durante o dia, CANO *et alii* (1986) entendem que não só a desnutrição possa interferir no desempenho escolar, mas um conjunto de outros fatores interligados, uma vez que não se pode considerar a desnutrição isoladamente, mas em conjunto com outros elementos da estrutura social, como saneamento, habitação, condições socioeconômicas, atuação médica, entre outros.

Outra causa frequentemente apontada para o fracasso escolar é a hiperatividade ou Disfunção Cerebral Mínima. Em linhas gerais, o aluno com esse diagnóstico é o que não consegue se concentrar, é irrequieto e perturba a aula. A hiperatividade pode ser interpretada como expressão da inadequação do sistema de ensino às crianças, ou pode ser instrumento para rotular-se o aluno como portador de uma doença e, como expressa SUCUPIRA (1985), ocorrer a medicalização do fracasso escolar.

Trabalho infantil e desinteresse pelos estudos são os principais motivos que levam à evasão escolar. A necessidade de trocar os estudos pelo trabalho geralmente vem aliada à distorção de idade e série, à falta de acesso e ao desinteresse, conforme constatado pela estatística da Organização das Nações Unidas.

A quase unanimidade dos profissionais da educação declara acreditar que o conflito no binômio escola-trabalho é desencadeado pela vulnerabilidade socioeconômica da família, que convoca os filhos para trabalhar e complementar a renda da casa, restando-lhes dividir o tempo entre escola e trabalho. Tão logo a criança ou o adolescente logram angariar algum valor, eles abandonam os estudos por se verem contemplados por uma solução imediata. E, diante da nova configuração, o ambiente escolar perde o significado. De acordo com um relatório produzido e publicado pela Unicef em 2012, os adolescentes de 15 a 17 anos que trabalham e estudam ao mesmo tempo somam 2.196.092 em todo o País, o que representa 21% do total dessa faixa etária; a líder absoluta, com 737.884, é a região Sudeste.

O alerta de que a influência do trabalho vai forçar o jovem deixar de frequentar a escola instaura-se no instante em que, para trabalhar durante o dia, o aluno matricula-se no período noturno escolar. O trabalho diário em período integral resulta em cansaço, impedindo que esses meninos e meninas tenham sucesso no acompanhamento das aulas noturnas. Além disso, esses jovens ainda não estão amadurecidos física nem psicologicamente, fatores que, por si sós, afetam o rendimento e levam a abandonar os estudos, por exaustão. E, conforme observam CANO *et alii* (1986), “perdem a oportunidade de fazer o que é mais importante para eles, brincar, imaginar e criar. A situação mais grave, no entanto, é que há mais de 2 milhões de adolescentes entre 10 e 17 anos que trabalham sem nenhuma remuneração”.

Essas crianças amiúde não vão trabalhar em escritórios, mas são incorporadas em trabalhos que adultos se recusam a fazer e que exigem esforço físico. A inadequação, a sobrecarga de trabalho, a indiscutível violação dos direitos humanos de crianças e adolescentes, propiciam o desenvolvimento de doenças ocupacionais, com forte possibilidade de deixá-los incapacitados para a vida produtiva na idade adulta. A sociedade, quer esteja consciente ou não, é corresponsável e a ela compete exercer o papel de agente de controle, fiscalização e cobrança do poder público, a fim de que políticas públicas sejam implantadas e devolvam a essas crianças e adolescentes a possibilidade de se desenvolverem de maneira harmônica e integral.

Ao partilhar os resultados de suas pesquisas sobre as diversas formas de situação de risco a que estão expostos crianças e adolescentes, FALLEIROS (1985) alerta para a contumácia da violência em espaços sociais que propiciam agressões: apurou o autor que o trabalho de crianças e adolescentes pobres é realizado “preferencialmente na rua, como engraxates, vigias, lavador de carros, entre outros. Ao ingressar no trabalho, o adolescente deixa de frequentar a escola e perde a possibilidade de ascensão social através da educação”.

O mais alto índice de desistência ocorre no ensino médio, segundo o relatório “Crianças fora da Escola 2012”, do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef). Embora seja preocupante o número registrado de crianças e adolescentes de 7 a 14 anos que estavam fora da escola, esse número é quase três vezes maior entre os adolescentes com idade entre 15 e 17 anos. As ocorrências expõem a falta de articulação da rede de proteção e garantia de direitos das crianças e adolescentes. E a escola, a quem cabe o papel primordial de combater a evasão escolar, mostra-se uma instituição arcaica, cuja estrutura não logra atrair os jovens. A escola

deveria, prioritariamente, identificar a criança ou adolescente que abandonou os estudos, ou que está com acúmulo de ausências ou com rendimento abaixo da média. Ato contínuo, a escola teria de acionar a rede de proteção, não apenas para que os agentes da rede entrem em contato com a família, mas também para que se ofereça assistência, identificando o problema familiar que levou a criança ou adolescente a deixar a escola.

A qualidade de ensino também é responsável pelo abandono. Os alunos, mesmo os que concluem o ensino médio, estão cientes de que estão aprendendo pouco, de que seu desenvolvimento não aconteceu de forma plena; e, essa conscientização escancara-se quando os alunos, já formados, se deparam com sérios entraves e não conseguem abrir espaços para sua inserção no mercado de trabalho.

Ainda que não houvesse insatisfação com a qualidade, a escola não seria, hoje, considerada importante pelos jovens, pois a escola não mais diferencia as pessoas. Ter maior tempo de aproveitamento escolar não é sinônimo de conseguir mais oportunidades: já não há mobilidade social através da educação. Conforme explica ARCARY (2010), a educação como instrumento de ascensão social foi muito valorizada pela classe média brasileira, que não mediu esforços a fim de garantir a elevação da escolaridade para seus filhos. Pondera ARCARY (2010):

Durante meio século, entre 1930/80, o aumento da escolaridade foi um importante fator de ascensão social. A educação era um dos elevadores para aceder à classe média. Formou-se uma vibrante nova classe média – em muitos casos sem herança patrimonial significativa – de engenheiros, médicos, advogados, arquitetos e, também, professores, administradores públicos e privados, etc. Os sacrifícios da classe média para garantir uma educação superior de qualidade para os seus filhos foram muito grandes, porque significaram financiar o ensino básico em escolas particulares, em função do funil seletivo

dos exames de acesso às universidades públicas. A recompensa econômica na forma de salários, pelo menos, dez vezes maiores do que o salário mínimo, era suficiente para justificar os sacrifícios.

Há algumas décadas, além do salário médio dos assalariados com nível superior vir registrando ligeiro declínio, cerca de 80% dos brasileiros bacharéis – com cursos superiores completos – trabalham em atividades não condizentes com sua formação profissional. Outro dado desanimador é o fato de o salário médio nacional permanecer estagnado no Brasil entre os anos de 2002 a 2008. No entendimento de ARCARY (2010):

(...) o crescente desalento da classe média sugere que as recompensas materiais pelo aumento da escolaridade já não compensariam os sacrifícios para garantir uma escolaridade superior. A oferta de empregos não aumentou o salário médio, nem reduziu a rotatividade da mão de obra, nem inverteu a tendência emigratória, nem reduziu a criminalidade. A mobilidade relativa através da educação ficou mais difícil, porque o salário em ocupações de nível superior mantém o ritmo de queda lenta. Não está surgindo uma pujante nova classe média. O que está ocorrendo é a proletarização da classe média assalariada.

A evasão escolar também é uma das consequências de gravidez da adolescente que ainda não concluiu seus estudos: grande percentual de estudantes grávidas tem menos de 19 anos. Essa ocorrência repete-se amiúde tanto na capital quanto nas diversas regiões administrativas do estado de São Paulo. Em janeiro de 2014, a imprensa ocupou-se das estatísticas do noroeste paulista e, da nota sintetizada pela GloboTV, percebe-se que a problemática atinge dois ministérios, o da Educação e o da Saúde: “Um estudo do Ministério da Saúde trouxe dados preocupantes. No Brasil, de cada quatro mulheres grávidas, uma tem menos de 19 anos. Na região [noroeste paulista] esse número é um pouco menor, mas as consequências são parecidas. Uma delas é a evasão escolar” (GloboTV).

Com o objetivo de diminuir a evasão escolar nas regiões carentes de pequenos municípios do Estado, bem como oferecer capacitação profissional aos alunos da rede estadual de ensino para montagem e manutenção de bicicletas, como instrumento de geração de trabalho e renda, o Fundo Social de Solidariedade de São Paulo foi o responsável, em 2008, pelo lançamento do Programa “Pedalando e Aprendendo”. Uma das necessidades prementes das crianças dos municípios selecionados era o transporte escolar, uma vez que elas precisavam andar até quatro quilômetros por dia para chegar à escola ou ao ônibus escolar: as crianças na faixa dos 11 anos, não raro, deixavam de ir à escola quando precisavam caminhar grandes distâncias todos os dias.

A participação do Programa “Pedalando e Aprendendo”, no que concerne à evasão escolar, era propriamente o transporte das crianças para as escolas, por meio da busca de doadores de bicicletas novas ou em boas condições de uso, além de capacetes de segurança. Os municípios abarcados pela capacitação apresentam algumas características comuns a todos eles: baixo IDH (Índice de Desenvolvimento Humano); baixo Índice Paulista de Responsabilidade Social (IPRS); número significativo de bicicletas na cidade; grande extensão de ciclovias ou planejamento de ciclovias; e a bicicleta é utilizada como meio de transporte para a população carente. Para serem elegíveis, os alunos deveriam apresentar quatro condições simultâneas: idade entre 11 e 14 anos; renda familiar de até dois salários mínimos; morar a pelo menos dois quilômetros de distância da escola ou de onde o transporte público passa; e estar matriculados nas escolas públicas, e com frequência comprovada.

O outro polo do Programa, com a oferta do curso profissionalizante específico, elaborado e monitorado pelo Senai-SP, destinou-se a se ocupar da capacitação dos jovens de 14 a 17 anos. Com carga de 100 horas e a proposta de qualificar os alunos a montar e fazer a manutenção de bicicletas, o curso comprometia-se a ensinar conceitos básicos de mecânica, noções de cidadania, ética e empreendedorismo e a entrega do certificado do Senai-SP.

Em Ribeirão Preto, em 1995, uma equipe de pesquisadores optou por estudar os adolescentes de sétima série de algumas escolas da rede de ensino da cidade, abordando diretamente os próprios alunos repetentes ou evadidos, pertencentes a diferentes estratos sociais de algumas escolas da rede de ensino do município, e ouvir o seu entendimento sobre as causas de/do fracasso escolar. Ao escolher a metodologia da estratificação social, a equipe agrupou as escolas em carentes, mistas, padrão e particular, segundo as condições socioeconômicas comuns aos alunos que as frequentavam. Para limitar a amostragem a fim de ocupar-se de apenas uma escola representativa de cada grupo, a decisão foi a realização de um sorteio. Em seguida, iniciaram-se as entrevistas com os alunos repetentes, e as visitas às residências dos alunos evadidos. As causas mais apontadas pelos adolescentes para a repetência e evasão escolar foram a necessidade de trabalhar para auxiliar no orçamento familiar (55,6%) e também a desmotivação pelos estudos (58,5%), – tanto em função da falta de estímulo ou exigência dos pais como em relação à ambiência da sala de aula.

A tabulação dos dados apontou que na escola particular não havia alunos evadidos, e a exigência dos pais para que o aluno estudasse se encontrava entre as respostas daqueles adolescentes que frequentavam a escola particular e padrão. Diante dessa variável, os pesquisadores, ao sugerirem o desenvolvimento de novos trabalhos, considerando a cidade de Ribeirão Preto na sua integralidade, para se aprofundar a questão da evasão e repetência entre adolescentes: ratificaram que “algumas causas para o fracasso escolar já são conhecidas e apontadas na literatura e outras merecem reflexão por parte dos educadores e pais, principalmente aquelas ligadas às questões educacionais” (CANO *et alii*, 1986).

Em linhas gerais, os programas no estado paulista para combater e prevenir a evasão escolar são limitados e não contemplam todos os

alunos em situação de risco. São Paulo não tem um projeto educacional de ensino básico, em que o ensino seja eficiente e o projeto seja eficaz. Não há unidade no sistema e não há suficiente fornecimento de recursos, humano e material, para o bom andamento dos trabalhos nas instituições. Não há sequência nas ações nem universalidade de atendimento. Nesse paradigma inadequado, constata-se que em São Paulo a educação pública é tratada com descaso. Para além disso alguns discursos oficiais sobre a evasão escolar e sobre os problemas de escolarização que recaem sobre grande parcela das crianças pertencentes aos segmentos mais desfavorecidos, tanto as que habitam os grandes centros urbanos como as dos pequenos núcleos, são discursos de avaliação institucional eivados de vícios, que tornam promíscuas as relações entre ciência e ideologia. Como acontecera na Primeira República, em circunstâncias em que a educação se mostra importante, seja para atender aos interesses da classe dominante, seja como produtora de mão de obra, ou seja como legitimação de ideologização maciça, excepcionalmente, manifestasse, como estratégia, o oferecimento do serviço à população.

Nesse contexto de descaso e acasos, os alunos e professores vivem constante relação de desconfiança, uns se defendendo dos outros. A escola, então, deixa de ser o espaço para pobres, dos que têm poucas oportunidades. Na hipótese de os alunos perderem essa única esperança de dias melhores, criam uma imagem negativa do mundo, da vida e de si próprios, desviando-se para a violência e para o uso de drogas. Esse comportamento destrutivo é a forma de manifestar o repúdio à sociedade em que vivem. É importante não atribuir à pobreza a causa do aumento da violência em nosso Estado, mas observar que a verdadeira causa é, literalmente, a falta de educação, no sentido mais amplo da palavra, de uma educação que não seja excludente, que seja de qualidade. Em relação a essa violência,

opina CHARLOT (2012): “O professor não pode fazer milagres cotidianos, mas pode oferecer outra forma de valorização. É a única saída nesse tipo de escola. Às vezes o cinema mostra isso, o trabalho com arte, por exemplo, entra numa outra lógica, a do sentido.”

De fato, alguns documentários e filmes abordam o sistema educacional, expondo cotidianos escolares de diferentes contextos sociais, econômicos e culturais, — a partir de pontos de vista da instituição educacional, do aluno, do professor ou da família. Além de marcar o abismo que existe entre escola pública e privada, também deixar ver, sem filtro, a relação do adolescente com a escola, com o foco na desigualdade social e a na banalização da violência. Pro dia nascer feliz, dirigido por João Jardim em 2007, é um dos filmes brasileiros que ilustram a teoria de Bernard Charlot. Outro filme dessa mesma época e sobre a mesma temática é o francês *Entre os muros da escola* (*Entre les murs*). Dirigido por François Marin, que também interpreta o protagonista, um professor de língua francesa na periferia de Paris, numa escola de ensino médio, em que os professores procuram se apoiar na difícil tarefa de fazer os alunos aprenderem algo ao longo do ano letivo, o descaso e a falta de recursos são os grandes entraves.

Dos serviços públicos elege-se o carro-chefe deles para um breve olhar: o Bolsa-Escola, que combina educação e assistência, e tenta suprir outros serviços públicos deteriorados. Em relação ao aluno em situação de evasão escolar, a ameaça ocorre quando, segundo DEMO (1994), “as famílias acabam valorizando mais a assistência que a educação, pela razão corrente de que as premências materiais são percebidas como mais imediatas”. Insiste DEMO (2000) que “tão importante quanto defender o direito de assistência nas políticas sociais é perceber que, se mal feita, prejudica a cidadania popular, ao estabelecer vínculos de dependência clientelista”.

2.3. Quebec: o projeto educacional do ensino básico

A relevância da evasão escolar quebequense determinou que o governo provincial do Quebec se incumbisse de financiar uma grande pesquisa – o estudo longitudinal intitulado “Validação de um modelo multidimensional e explicativo da adaptação social e do sucesso escolar/acadêmico de jovens em situação de risco” (1996-2002). As diretrizes relativas ao estudo longitudinal estão reproduzidas de forma didática e multiabrangente no *Guia de prevenção ao abandono*, produzido em 2004. O *Guia*, produzido pelo *Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec*, é o aporte teórico para nortear esta monografia, sendo a referência fundamental para a comparação pretendida (São Paulo–Quebec).

O Ministério da Educação, Recreação e Esportes do Quebec não apenas leva em consideração os reflexos na economia da Província como também convoca esforços para a realização de sólidas pesquisas que facilitem a identificar os desistentes e a definir as medidas possíveis. Entre 2002 e 2010, o governo da província do Quebec, preocupado em promover o sucesso escolar de alunos oriundos de contextos sociais desfavorecidos, apoiou uma equipe multidisciplinar interuniversitária encarregada de avaliar políticas governamentais, envolvendo 90 estabelecimentos escolares, 40 mil alunos e 6 mil professores. Constituía a mais vasta e ambiciosa pesquisa em educação desenvolvida no Quebec e também se ocupava do desenvolvimento psicossocial dos estudantes.

A decisão dos pesquisadores quanto a considerar que um estudante está “em risco de abandono” foi tomada segundo a presença de sintomas fortemente indicadores de que o aluno ainda frequenta diariamente a escola, mas há a iminência de ocorrer a evasão. Foram identificados alguns sinais, índices de que o aluno tem uma forte probabilidade de abandono quando ele está sempre

presente e mostra inadaptção. A importância de se detectar a tempo decorre do fato de o sintoma inadaptção apresentar-se como fator particular (“adaptção inadequada”) ou como pista de fatores sociais (sintoma geral de desajustamento social).

Uma característica presente e demonstrada claramente pelos potenciais desistentes é a diminuição do envolvimento com as atividades escolares, eles quase não prestam atenção às aulas, gastam menos tempo fazendo lição de casa, têm problemas graves de faltas e dão maior valor ao trabalho remunerado do que aos estudos, em comparação a outros estudantes.

Os pesquisadores, diante da necessidade de estabelecer grupos focais para acompanhamentos mais personalizados, optaram por privilegiar uma categorização de quatro tipos de desistentes, segundo a heterogeneidade principal: 1.º) os discretos: gostam da escola, são comprometidos, mas apresentam fraco desempenho, representam 40%; 2.º) os inadaptados/infratores: são oriundos de famílias difíceis, apresentam graves problemas comportamentais e rendimento escolar quase nulo, representam 40%; 3.º) os desinteressados: não apresentam problemas graves de comportamento e suas notas estão na média; não têm nenhum compromisso com sua escolarização, seu interesse é em trabalho remunerado, são 10% do contingente; e 4.º) os com déficits graves de aprendizagem e nenhum distúrbio de comportamento, representando 10% do total.

O estudo longitudinal classificou ainda outros fatores que desembocam no abandono escolar: a excessiva jornada semanal de trabalho, a gravidez na adolescência ou filhos sob a responsabilidade dos próprios estudantes, a influência do círculo de amigos, as diferenças entre os sexos, a renda familiar, o consumo de drogas que causam forte dependência, quer as de comercialização liberada, quer as de comércio proibido pela justiça. E, para além disso, de seu

lado, os professores são confrontados diariamente com uma penosa sobrecarga de tarefas.

Em relação a gênero, as meninas em risco de abandono apresentam distúrbios mais internalizados, sendo a depressão o mais comum deles. Por seu turno, os meninos têm mais exteriorização de distúrbios, tais como problemas comportamentais. As estatísticas relacionadas aos sintomas “fatores relacionais” indicam haver lacunas significativas em habilidades sociais, causando a impossibilidade de interagir. À escola compete reconhecer os sintomas e agir, tendo em vista que, na maioria das vezes, as relações se resumem a irritação, trocas sociais hostis e intimidação. Os denominados “fatores relacionais sociais” considera importante o papel dos pais para evitar o abandono definitivo: o acompanhamento diário e o apoio da família. A equipe interventora busca obter a integração da aprendizagem no meio familiar; acredita que os pais exercem influência sobre os filhos. A expectativa de apoio oscila entre a cautela e o entusiasmo, e pauta-se pela classe socioeconômica da família, escolaridade dos pais, estrutura familiar e seu estilo: se conflituosa, violenta, etc.

A prevenção ao abandono escolar no Quebec consiste na intervenção multidimensional: regras disciplinares claramente definidas e bem compreendidas pelos estudantes, oferecimento de serviços especializados, e a abordagem global elege como principais alvos da intervenção os alunos, professores e pais. O aluno, alvo da intervenção, participa intensivamente de programas que visam a desenvolver-lhe habilidades sociais, aquisição de comportamentos adaptativos. Na intervenção, já está previsto e disponível de imediato ao estudante o oferecimento de auxílio sobre como administrar problemas recorrentes na vida cotidiana escolar: faltas, atrasos, atendimentos na enfermaria, respeito ao regulamento, dificuldade de se integrar (isolamento, mutismo), de comportamento (agressividade, sonolência), problemas familiares, sociais, ambientais, etc. Aos alunos quebequenses participantes da

intervenção, em decorrência do trabalho insuficiente em casa, é importante que se lhes ofereça reforço de aprendizagem de conteúdos.

Quanto aos serviços especializados de atendimento individualizado, um dos tópicos mais dinâmicos refere-se aos encontros reservados com psicólogos, por ser primordialmente a oportunidade ao jovem de falar e discutir suas experiências. Do aluno avaliado nesse projeto abrangente, em qualquer das fases, são considerados os aspectos motivacionais e comportamentais, e não apenas as notas do desempenho nas disciplinas.

As estatísticas expõem a situação atual nas escolas públicas em Montreal: meninos (40%) e meninas (28,4%) deixam a escola sete anos após a entrada, sem diploma. Nos bairros mais desfavorecidos de Montreal, a taxa dos "sem um diploma" é de 60% para meninos e de 50% para meninas. A inquietação maior da pesquisa, no entanto, recai sobre a taxa verificada tanto no subúrbio Longueuil (cidade da Grande Montreal) como na escola secundária Pierre-Dupuy, situada num bairro classe média alta de Montreal: 85%, taxa considerada alarmante.

A obrigatoriedade canadense de começar a frequentar o ensino formal a partir dos 6 anos determina um quadro crítico. Ao entrar no curso primário, 35% das crianças montrealenses estão insuficientemente preparadas para começar a escola; quase 20% das crianças montrealenses mostram-se vulneráveis em mais de uma área de desenvolvimento (saúde física e bem-estar, competências sociais, maturidade afetiva, desenvolvimento cognitivo e linguístico, habilidades de comunicação e conhecimentos gerais).

O controle e a fiscalização das políticas públicas, tanto por parte dos cidadãos como a intensa ação da mídia quebequense, garantem a transparência e inibem a inércia das autoridades, exigindo o cumprimento dos programas e dos prazos.

Alguns dos pressupostos que têm norteado as abordagens da evasão escolar no Quebec, citados neste estudo comparativo, podem ser testados em nosso Estado, uma vez que as causas do abandono escolar e a tipologia dos desistentes guardam semelhanças em relação às paulistas.

2.4. *O sistema de ensino quebequense*

O Quebec, que abriga uma sociedade plural, com uma população heterogênea quanto a religião, língua materna, raça ou etnias, cultura, etc., adota um único sistema de ensino na província inteira e distingue-se em vários aspectos daqueles de outras províncias canadenses. O sistema de ensino quebequense é gerido pelo Ministério da Educação, Recreação e Esportes e se ocupa das escolas de todos os níveis: pré-escolares, primárias, secundárias, centros de educação de adultos e centros de formação profissional, colegial e superior.

Há duas redes: a pública e a privada; a pública é financiada pelos impostos; e a rede privada, constituída de um grande número de escolas particulares, é subvencionada em cerca de 60% pelo governo do Quebec. A frequência escolar no Quebec é considerada compulsória dos 6 anos aos 16 anos, idade em que se espera os alunos tenham chegado ao seu quarto ou quinto ano do ensino secundário, ou à obtenção de um diploma de estudos secundários (DES). O sentido de escolaridade obrigatória (ou ensino obrigatório) é obrigação dos pais, de estes educarem seus filhos; não se confunde com a exigência obrigatória para as crianças participarem da escola, uma vez que os pais conservam o direito de ensinar em casa.

O sistema oficial quebequense inclui quatro níveis de ensino: pré-escolar, primário, secundário e colegial. A estes níveis estão atreladas a formação profissional (secundário), a educação de adultos (primário e secundário) e a educação continuada (médio e superior).

No que se refere aos idiomas, o oferecimento do ensino oficial inclui vários idiomas: francês, inglês e algumas línguas indígenas.

Os dois primeiros níveis de formação são o ensino primário e o ensino secundário, consistindo, respectivamente, de 6 e 5 anos de duração. O terceiro nível corresponde ao ensino colegial. O quarto nível de formação corresponde ao nível universitário.

A nomenclatura quebequense, no que concerne ao sistema escolar, suscita dúvidas quanto à equivalente brasileira. No Brasil tem-se o ensino fundamental e o ensino médio: o primeiro com a duração de 9 anos (com a incorporação do último ano de educação infantil) e o ensino médio de 3 anos, o qual, depois de concluído, permite o ingresso no ensino superior. No Quebec, aos 6 anos a criança, compulsoriamente, deve ser matriculada no curso primário, que tem 6 anos de duração. Após o primário, tem-se a obrigatoriedade de frequentar o secundário, cuja duração é de 5 anos. No Quebec não se fala em ensino médio, mas em colegial, que só pode começar a ser frequentado após os 11 anos de estudos anteriores. O término do curso colegial quebequense dá o direito ao ingresso no curso superior. É importante não confundir o curso colegial quebequense com o ensino médio brasileiro, pois este corresponde aos 3 últimos anos do curso secundário quebequense.

Os estudos universitários são subsidiados pelo governo do Quebec. No Canadá a escola é uma instituição mais forte do que no Brasil, uma instituição à qual o aluno tem o direito de pertencer para aprender conteúdos e programas, quer ele aprecie ou não.

3. Do teórico ao metodológico: unificar as experiências e manter a identidade

Comparar os sistemas educacionais, conforme GROUX (1997), tem um sentido, nunca é gratuito assim, a leitura dos aspectos comuns e das diferenças relativas a uma problemática

fornece informações mais interessantes que as resultantes de uma leitura dessa mesma problemática num só contexto. A comparação no processo educativo produz uma dinâmica de raciocínio que leva a identificar semelhanças e diferenças entre dois ou mais fatos, fenômenos ou processos educativos e a interpretá-los. A consequente interpretação deve levar em consideração a relação desses processos com os contextos a que pertencem, social, político, econômico, cultural, etc. Outros dados e a compreensão de outros discursos devem ser convocados para uma interpretação rigorosa.

O estudo comparativo das políticas de prevenção à evasão escolar, paulistas e quebequenses, exige um roteiro mínimo que contemple com rigor a identificação de alguns pontos: dos desafios preexistentes em ambos os territórios; dos avanços registrados pelas instituições educacionais quebequenses e paulistas; dos serviços de apoio ao estudante implementados para prevenir evasão e ajudá-lo a ter sucesso educacional. A sugestão é de que a luta contra o abandono escolar seja compreendida como prioridade estadual, que haja mobilização de toda a comunidade educativa, em conjunto com as autoridades locais e representantes do mundo dos negócios. O corpo docente pode melhorar suas práticas, com a adoção de abordagens educativas testadas em sistemas de ensino estrangeiros.

O ponto de partida para a organização dos trabalhos paulistas é a pista mais universal, comum a todos os estudantes em situação de risco de abandono escolar, em qualquer parte: o absentismo é inversamente proporcional à satisfação na escola, e a ausência pode ser considerada uma forma de se afastar de pequenas situações indesejáveis. Um efetivo instrumento de informação e de intervenções práticas e eficazes, ferramenta destinada ao pessoal da área técnico-pedagógica e aos pais ou responsáveis, é o *Guia de prevenção ao abandono escolar*, que, de forma precisa, antecipa os planos de trabalhos, os rumos, e define as atividades, com o intuito de responder às demandas da sociedade, de atender ao que a sociedade espera das políticas públicas.

O *Guia* foi concebido de forma a ajudar a identificar os quatro tipos de alunos/estudantes em situação de risco de abandono escolar,

mas ressalta que há uma diversidade de tipos de desistentes e isso significa que há inúmeras vias que desembocam na interrupção precoce dos estudos no ciclo fundamental ou médio.

No início do planejamento, é imperioso adaptar as expectativas, tanto em relação aos níveis de educação das populações das pequenas cidades como ao apoio financeiro recebido pelas escolas ou a participação dos eleitores na fiscalização do sistema educacional. Outro ponto importante a médio prazo é a compilação de dados sobre o desempenho do aluno, os salários dos professores, currículos ou número de inscrições. Na sala de aula, professor e aluno têm necessidade de uma escola que se organize e funcione visando a fazer a experiência do aluno ser positiva, gratificante e enriquecedora, tanto do ponto de vista escolar como socialmente. Melhorar a relação professor-aluno deve ser uma preocupação constante. As atividades dos professores devem ser avaliadas periodicamente e professores e membros da equipe pedagógica devem estar de acordo em rever suas práticas educativas e as várias medidas postas em prática.

À escola compete identificar corretamente os alunos que estão em risco de abandono e assegurar o fornecimento de apoio individualizado, adaptado especificamente a cada perfil, para, assim, reduzir a probabilidade de que alunos em situação de risco se tornem vulneráveis. Os professores e todos os membros da equipe escolar devem passar por cursos de capacitação, para formação adequada. Mecanismos devem ser criados para facilitar a transição do ensino fundamental para o ensino médio. É importante que o aluno se envolva no processo de mudança. Nesse contexto, ele avalia seus mentores e também sua própria participação nas várias intervenções. Sentir-se engajado com seu próprio sucesso reforça seu compromisso em relação às medidas previstas, potencializa sua crença na aplicação das medidas de apoio e em outros fatores pertinentes. O vínculo família-escola deve ser fortalecido, assim como a comunicação deve ser incentivada. A participação da família deve ser convocada na tomada de decisões nos diferentes

níveis. A família recebe suporte a fim de, entre outras coisas, estabelecer um ambiente familiar propício à aprendizagem.

Trata-se, enfim, de instituir a pedagogia da confiança fundada sobre um contrato educativo que preveja dar uma segunda oportunidade ao aluno; de ajudar na construção da personalidade por meio de um percurso individual; de dar atenção às disciplinas curriculares e à vida escolar; trabalhar sobre a diversidade cultural e desfazer os mal-entendidos culturais; mostrar o significado dos valores e das regras, da disciplina; diversificar os métodos de avaliação. Em síntese, a prevenção ao abandono escolar consiste num projeto educacional para reduzir o abandono, sempre considerando que não existem soluções simples e eficazes; que a intervenção tem de ser multidimensional.

Considerações finais

A evasão escolar no estado de São Paulo exige intervenção rápida e consistente. As discussões ou reflexões com a intenção de remediar e prevenir a evasão paulista devem caracterizar-se por pensar globalmente e agir descentralizadamente, ou seja, em consonância com as circunstâncias e condições de cada município onde há a incidência da problemática. O escopo deste trabalho não é ver o que ninguém viu ainda, mas pensar a respeito da prevenção à evasão escolar paulista por um viés fora do paradigma das expectativas das pessoas que estão no poder. A história mostra que a política educacional paulista caracteriza-se pela inconstância, mudanças abruptas, curta permanência das fases de ação, para além da tradicional acomodação burocrática.

À guisa de subsídio para as mudanças, propõe-se que a mobilização para o combate pautar-se pelos princípios gerais norteadores das iniciativas desenvolvidas no Quebec, adaptando-as à realidade paulista. A breve apresentação neste trabalho de algumas pesquisas quebequenses centradas no combate à evasão escolar e do *Guia de prevenção ao abandono escolar* oferece elementos para o delineamento de uma pesquisa paulista que visa à consecução semelhante à quebequense. A intenção é dar conta, fundamentalmente, do primeiro

passo – referências sobre remediação e prevenção da evasão escolar – servindo como ponte para a produção de novos estudos.

É importante assegurar que as iniciativas sejam selecionadas e adaptadas a partir da situação do estudante inserido em sua comunidade e região, passando-se a privilegiar o acompanhamento individualizado do aluno e da sua família.

Entre as estratégias de curto, médio e longo prazo para começar a reverter a situação de abandono escolar sugere-se a aplicação de investimentos públicos e privados no desenvolvimento saudável da primeira infância. A própria LDB (Lei de Diretrizes e Bases), à guisa de preocupação preventiva, considera prioridade a defesa e garantia dos direitos da criança, considera a primeira infância como educação infantil, visto que favorece prover as condições adequadas para o desenvolvimento do indivíduo. O Quebec, em situação análoga à paulista, entende que a melhor maneira de garantir o estudante em todo o seu potencial em 2020 é o investimento desde a primeira infância. No estado de São Paulo esta política ainda é insuficiente.

Desde o princípio, deve-se estabelecer um planejamento que estabeleça parcerias duradouras no Estado, um projeto de remediação e prevenção à evasão escolar associado à Secretaria de Educação, às universidades, organizações comunitárias, entre outras, além da comunidade empresarial e de outras autoridades. Uma equipe especializada deve ser destacada para avaliação e tabulação de resultados, a fim de garantir a distribuição racional dos recursos e a melhoria contínua das ações, tendo sempre em vista que a implantação dessas ações é responsabilidade partilhada, parceria público-privada, envolvendo o governo, setores privados, grupos filantrópicos, equipes técnico-pedagógicas das escolas, pais, organizações comunitárias, órgãos da saúde e comunidade em geral. É importante que os diversos agentes envolvidos tenham um papel claramente definido no projeto. Os movimentos de mobilização contra a evasão escolar que estão em ação devem ser mantidos e convidados a integrar a nova empreitada, sempre mantendo o aluno como a prioridade, como o centro das preocupações.

Este estudo também chama a atenção para a importância da organização e funcionamento de uma escola destinada a limitar a ocorrência de fatores de risco. Melhorar a perseverança, a retenção

dos alunos nas escolas, contribui efetivamente para o crescimento da sociedade paulista, do ponto de vista social, cultural e econômico, e esse esforço tem o potencial para ser um marco de virada na luta contra a pobreza e as desigualdades sociais. O desafio é grande; todavia, nós paulistas, somos capazes de enfrentá-lo.

Referências bibliográficas

- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988.
- _____. Lei n. 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 26 de dezembro de 1996.
- _____. Lei n. 8.069, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 13 de julho de 1990.
- CAMPOS, Caetano de. Memória. In: João Lourenço Rodrigues. *Um retrospecto*. São Paulo: Instituto D. Anna Rosa, 1930.
- _____. Discurso de Formatura. In: *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 10/01/1890.
- _____. Participação da Enfermagem num programa de merenda escolar nas férias. In: *Pedagogia Moderna*, v. 21, n. 7, 1986.
- CANCLINI, Nestor Garcia. *A globalização imaginada*. São Paulo: Iluminuras, 2007.
- _____. *Culturas Híbridas*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.
- _____. *Diferentes, desiguais e desconectados*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.
- CHARLOT, Bernard. *Da relação com o Saber*. Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- DEMO, Pedro. *Educação pelo avesso: Assistência como direito e como problema*. São Paulo: Cortez, 1994.
- _____. *Op. cit.* 2ª ed. 2000.
- ESTEVAM, Mariana. *Desafios e avanços das políticas de prevenção à evasão escolar: Diálogos possíveis entre Brasil e Província do Quebec*. São Paulo, 2012. Monografia (Trabalho de Conclusão para a obtenção do grau de Especialista em Formação de Professores com Ênfase no Magistério Superior) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo.
- FALLEIROS, V. P. *Saber profissional e poder institucional*. São Paulo: Cortez, 1985.
- GLASMAN, Dominique e OEUVRARD, Françoise. *La déscolarisation*. Lyon: Éditions La Dispute, 2004.
- GROUX, D. L'Éducation comparée: approches actuelles et perspectives de développement. In: *Revue Française de Pédagogie*. Paris: Institut National Recherche Pédagogique, n. 121, oct./déc., 1997.
- JAEGER, Werner. *Paidéia: A formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- LANGVIN, Louise. *L'abandon scolaire, on ne naît pas décrocheur! Théories et pratiques dans l'enseignement*. Montréal: Les Éditions Logiques, 1994.
- MEDEIROS, Valeria Antonia. *Antonio de Sampaio Doria e a Modernização do Ensino em São Paulo nas Primeiras Décadas do Século XX*. São Paulo, 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- MOACYR, Primitivo. *A Instrução Pública no Estado de São Paulo: Primeira Década Republicana, 1890-1900*. 2 vols. São Paulo: Nacional, 1942.
- NAVARRO, Michel, *La Pédagogie du regard, ou la stratégie du réseau*. (Thèse), Paris X-Nanterre Université. 2001. In: LAGRANGE, H., CAGLIERO S., Rapport de recherche sur la déscolarisation dans le Mantois, Paris: DIV, 2001.
- PAIN, Jacques. Le décrochage scolaire: Une question sociale et institutionnelle. In: *VEI enjeux*. Le décrochage scolaire: Une fatalité, n°122, Sep. 2000.
- _____. *Déscolariser le décrochage?* Comunicação apresentada no Colóquio da Associação Mundial das Ciências de Educação (AMSE, Association Mondiale des Sciences de l'Éducation), realizada em Monterrey (México) em junho de 2010.
- PATTO, M. H. S. *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1987.
- _____, WITTER, Geraldina Porto e COPIT, Melany Schvartz (Orgs.). *Privação cultural e desenvolvimento*. 2ª ed. São Paulo: Pioneira. 1979.

PEREIRA, Luiz e FORACCHI, Marialice M. *Educação e Sociedade (leituras de sociologia da educação)*. 7ª ed. São Paulo: Cia. Editorial Nacional, 1976.

REIS FILHO, Casemiro. *Educação e a Ilusão Liberal: As Origens da Escola Pública Paulista*. São Paulo; Campinas: Cortez; Editora Autores Associados, 1995.

SUCUPIRA, Ana Cecília S. L. Hiperatividade: Doença ou rótulo? In: *Cadernos Cedex*, n. 15, São Paulo: Cortez, 1985.

UNESCO. Fórum Consultivo Internacional de Educação Para Todos. *Education pour tous, Situation et tendances 1998*. Occasions perdues : Quand l'école faillit à sa mission. Paris: UNESCO, 1998.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. Iniciativa Global Pelas Crianças Fora da Escola – Brasil. In: *Acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da Educação Básica na idade certa – Direito de todas e de cada uma das crianças e dos adolescentes /Fundo das Nações Unidas para a Infância*. Brasília: UNICEF, 2012.

Sítios na internet

ALESP – Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Lei n. 88, de 8 de setembro de 1892 – Reforma a instrução pública do Estado. 1892. <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1892/lei-88-08.09.1892.html>. Acesso 2 maio 2014.

ARCARY, Valério. Redução da expectativa de mobilidade social pelo aumento da escolaridade. Existe uma nova classe média no Brasil? In: *Diário Liberdade*. 8 abr 2010. <http://www.diarioliberal.org/opiniom/opiniom-propia/1727-existe-uma-nova-classe-media-nobrasil.html>. Acesso 2 maio 2014.

BARBOZA, Andressa Cristina Coutinho. *Cartilha do operário: alfabetização de adolescentes e adultos em São Paulo (1920-1930)*. São Paulo, 2006. Dissertação. (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação - Universidade de São Paulo. <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-21062007-142232/pt-br.php>. Acesso 2 maio 2014.

CANO, Maria Aparecida Tedeschi; FERRIANI, Maria das Graças C.; MENDONÇA, Mônica Luis. Repetência e evasão escolar de adolescentes em Ribeirão Preto – SP: Uma primeira abordagem. In: *Revista Eletrônica de Enfermagem*. Goiânia: Faculdade Enfermagem/UFG. 1986. http://www.fen.ufg.br/fen_revista/revista1_1/Repete.html. Acesso 2 maio 2014.

CHARLOT, Bernard. Escola para todos. Entrevista na revista *Escola Pública*. São Paulo, 27 jun.2012. <http://revistaescolapublica.uol.com.br/fixos/assuntos/entrevista.asp> Acesso 2 maio 2014.

FUNDAÇÃO SEADE. Fundação Sistema Estadual de Análises de Dados. Educação. Série Interrompida. Evasão Escolar. 2010. http://www.seade.gov.br/produtos/imp/index.php?page=consulta&action=var_list&busca=Evas%3o+Escolar. Acesso 2 maio 2014.

GLOBOTV. Evasão escolar é principal problema de jovens grávidas no noroeste paulista. In: *Tem Notícias – 1ª Edição*. Rio Preto/Araçatuba. 27 jan. 2014. <http://globotv.globo.com/tv-tem-interior-sp/tem-noticias-1a-edicao-rio-pretoaracatuba/v/evasao-escolar-e-principal-problema-de-jovens-gravidas-no-noroeste-paulista/3105338/>. Acesso 2 maio 2014.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Lançamento do “Pedalando e Aprendendo”: Monica Serra lança programa de apoio à educação e trabalho. In: *SP Notícias*. 28 ago. 2008. <http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/lenoticia.php?id=97943>. Acesso 2 maio 2014.

IBGE CENSO 2010. <http://www.ibge.gov.br/censo2010/>. Acesso 2 maio 2014.

LUDWIG, Betty. Décrochage scolaire 2000 – Editorial. In: *Revue l'Observatoire*. (L'Observatoire – Créateur d'échanges et de transversalité dans le social). Liège (Bélgica): Vertige ASBL. 2000. http://www.revuobservatoire.be/spip.php?page=publication&id_produit=53. Acesso 2 maio 2014.

MANDELLI, Mariana. A história da educação paulista. In: *O Estado de S.Paulo*. São Paulo, 10 abr. 2011. <http://www.estadao.com.br/noticias/impreso,a-historia-da-educacao-paulista,704196,0.htm>. Acesso 2 maio 2014.

MARCÍLIO, Maria Luiza. O que torna o ensino público brasileiro tão fraco? O atraso histórico na educação. In: *Braudel Papers*. São Paulo: Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial. 2001, p. 3-11. <http://pt.braudel.org.br/publicacoes/braudel-papers/30.php>. Acesso 2 maio 2014.

ONU – PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento). Relatório de Desenvolvimento 2012. http://www.pnud.org.br/HDR/Relatorios-Desenvolvimento-Humano-Globais.aspx?indiceAccordion=2&li=li_RDHGlobais. Acesso 2 maio 2014.

_____. op. cit. <http://www.pnud.org.br/Noticia.aspx?id=3082>. Acesso 2 maio 2014.

QUÉBEC, Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC) – Le système scolaire du Québec (site officiel du gouvernement du Québec). <http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/education/evaluation-comparative/systeme-scolaire.html>. Acesso 2 maio 2014.

RESUMO

Como expresso no título, este estudo comparativo concentra-se em algumas pesquisas e práticas que tratam especificamente da evasão escolar no sistema educacional do estado de São Paulo e do seu paralelo (*décrochage scolaire*) no sistema educacional do Québec (Canadá). Examina-se esse fenômeno globalizado e heterogêneo e sua incidência em cada território. Apresentam-se os desafios regionais, as pesquisas transversais, e os avanços na prevenção ao abandono escolar no estado de São Paulo e na província do Québec. Para além das estratégias de atuação adotadas pela província canadense, das políticas públicas, são expostos os serviços de apoio aos estudantes, implementados no sistema do Québec. Em síntese, tenta-se compreender as causas da evasão escolar ou *décrochage* e o alcance de sua interferência na economia, na política e no desenvolvimento social dos estados. A tarefa não é ver o que ninguém viu ainda, mas pensar a respeito da prevenção à evasão escolar por um viés fora do das expectativas dos que estão no poder. A proposta é, à guisa de subsídio, apresentar algumas práticas quebequenses bem sucedidas, para seleção e aproveitamento, no todo ou em parte, a fim de atender interesses similares em São Paulo.

PALAVRAS-CHAVE

Evasão escolar, prevenção, políticas públicas, São Paulo (Brasil), Québec (Canadá).

PREVENTION OF SCHOOL DROPOUT: CONFLUENCES BETWEEN SAO PAULO AND QUEBEC

ABSTRACT

As abovementioned in the title, this comparative study focuses on some researches and practices regarding school dropout within São Paulo and to draw a parallel with these practices within Quebecois educational system. We examine this globalized and heterogeneous phenomenon and its incidence in each territory. We will present regional challenges, transversal researches as well as the progress achieved concerning the prevention of school dropout both in the State of Sao Paulo and in the province of Québec. In addition to the strategies adopted by the Canadian province and to its public policies, we will analyse the services implemented in Québec educational system aiming to help students enhance their experience at school. Briefly, our intention is to understand the reasons students drop out of the school and the consequences of this phenomenon in economics, politics and social development in these countries. The objective is not to present new hypothesis, but rather to think about school dropout in Sao Paulo from a perspective distinct from what has been examined by those who are in the dominant position. The aim of this work is to select some Canadian well-succeeded practices in order to verify if they could comply – in totally or in part – with similar interests in Brazil.

KEYWORDS

School dropout, prevention, public policies, São Paulo (Brazil), Québec (Canada).