

**Universidade Federal de Santa Catarina**  
**Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção e Sistemas**

Sandra Margarete Bastianello Scremin

**EVASÃO-PERMANÊNCIA EM UMA  
INSTITUIÇÃO TOTAL DE ENSINO TÉCNICO:  
MÚLTIPLOS OLHARES**

Florianópolis

2008

**Sandra Margarete Bastianello Scremin**

**EVASÃO-PERMANÊNCIA EM UMA  
INSTITUIÇÃO TOTAL DE ENSINO TÉCNICO:  
MÚLTIPLOS OLHARES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Engenharia de Produção.

Orientador: Prof. Ricardo Miranda Barcia, Ph.D.  
Co-Orientadora: Edis Mafra Lapolli, Dr<sup>a</sup>.

Florianópolis

2008

S433e Scremin, Sandra Margarete Bastianello  
Evasão-permanência em uma instituição total de ensino técnico: múltiplos olhares / Sandra Margarete Bastianello Scremin ; orientador Ricardo Miranda Barcia, co-orientadora Edis Mafra Lapolli, 2008. 207 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, 2008.

Inclui bibliografia

1. Ensino técnico – Evasão – Causas e conseqüências. 2. Ensino Agrícola – Rio Grande do Sul. 3. Evasão escolar – Avaliação. 4. Internato. 5. Triangulação. I. Barcia, Ricardo Miranda. II. Lapolli, Edis Mafra. III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção. IV. Título.

CDU:658.5

*Catálogo na fonte por: Onélia Silva Guimarães CRB-14/071*

**Sandra Margarete Bastianello Scremin**

**EVASÃO-PERMANÊNCIA EM UMA  
INSTITUIÇÃO TOTAL DE ENSINO TTÉCNICO:  
MÚLTIPLOS OLHARES**

Esta tese foi julgada e aprovada para a obtenção do grau de Doutora em **Engenharia de Produção** no **Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção** da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 19 de março de 2008.

Antônio Sérgio Coelho, Dr.  
Coordenador do Curso

Banca Examinadora

---

Prof<sup>o</sup>. Ricardo Miranda Barcia, Ph.D  
*Orientador*

---

Prof<sup>a</sup> Edis Mafra Lapolli, Dr<sup>a</sup>.  
*Co-Orientadora*

---

Prof<sup>a</sup> Maria Clara Kaschny Shneider, Dr<sup>a</sup>.  
*Membro Externo CEFET/SC*

---

Ângela Cristina Corrêa, Dr<sup>a</sup>.  
*Moderadora UFSC*

---

Prof<sup>a</sup>. Sonia Ana Charchut Leszczynski, Dr<sup>a</sup>.  
*Membro Externo UFTPR/PR*

*Ao ensino público deste país, em especial as muitas pessoas que, comprometidas com um ensino de qualidade, empreenderam seus esforços em minha formação. Sem ele, com certeza, eu não teria chegado até aqui.*

## AGRADECIMENTOS

Consciente de que nenhum trabalho de pesquisa é exclusivamente individual, julgo necessário expressar gratidão a todos aqueles que, com uma sugestão, um gesto, uma palavra de incentivo ou de apoio, contribuíram, em circunstâncias diversas, para a concretização deste estudo. Dentre essas pessoas, gostaria de agradecer, especialmente:

Ao professor Ricardo Miranda Barcia, minha admiração continua a mesma pela sua competência e visão do que seja educação de qualidade. Serei sempre grata pela oportunidade de crescimento profissional e pessoal que me proporcionou.

À professora Edis Mafra Lapolli, palavras jamais conseguirão expressar o meu sentimento de admiração e gratidão por sua competência e atitude de respeito, compreensão, acolhimento e responsabilidade em relação à minha pessoa e ao meu trabalho.

Às professoras Ângela, Maria Clara e Sonia Ana, membros da banca examinadora do exame de qualificação, pelas críticas e sugestões, que possibilitaram o enveredar para novas possibilidades, enriquecendo o estudo.

À instituição CAFW/UFSM, na pessoa de seu Diretor geral, pela oportunidade de finalização desta etapa de formação e pela corajosa acolhida deste trabalho de investigação e pesquisa.

Aos colegas do CAFW, em especial àqueles que “seguraram as pontas” para que eu pudesse desfrutar da tranquilidade necessária para, no último prazo, concretizar essa etapa de minha vida acadêmica, profissional e pessoal.

Aos colegas, que gentilmente se prontificaram a colaborar nas entrevistas, pela confiança e sinceridade, e também a todos que se disponibilizaram a responder ao questionário de forma responsável e comprometida.

Aos alunos, freqüentes e evadidos, pela sua responsabilidade e gentil disponibilidade como informantes nas entrevistas e respondentes dos questionários.

Aos pais dos alunos freqüentes, em especial aos que dispuseram de seu precioso tempo para participarem da entrevista e, também àqueles que responderam ao questionário. Todos demonstraram preocupação e compromisso com a instituição e com a tão almejada educação de qualidade para seus filhos.

Rosa Maria e Valéria, apesar da distância e do tempo, grandes e fiéis amigas, por carinhosamente desempenharem a função de “cobradoras” da produção da tese.

Marta, Isabelle e Amélia, amigas e companheiras de trabalho no decorrer da feitura das disciplinas, pela partilha de conhecimento e apoio nos momentos de saudade.

Vera, Nilva, Carine, Ada, Ana e Ângela, amigas queridas, vocês não sabem, mas por depositarem tanta confiança na minha capacidade, sempre me senti responsável por mostrar algo que não as decepcionasse.

À Anita, vizinha e leitora, pela presteza e competência em auxiliar-me nas dúvidas, que não foram poucas, dando-me a segurança necessária para ousar e adentrar numa área de pesquisa, para mim, até então desconhecida.

À Gema, amiga querida, pelas palavras de conforto e carinho que me ajudaram a manter o equilíbrio necessário para a conclusão desta etapa.

A Lucas, Mateus e Felipe, filhos amados, agradeço a cada um de modo especial. Lucas, motivo de muito orgulho, eu às voltas com a tese e você com a dissertação, momento ímpar e de cumplicidade que nos fez crescer como profissionais e, principalmente, como seres humanos. Mateus, sua determinação às vezes me põe assustada e ao mesmo tempo orgulhosa, pois para você, o mundo é para ser desbravado, não por longas viagens e sim por meio de muito estudo. Felipe, amadureceu na “marra”, fazendo sempre parecer que “está tudo normal” para me dar tranqüilidade. Sua maneira de ser e também de ver e simplificar o mundo me espanta, mas vejo que temos muito que aprender com você. Com vocês e por vocês serei uma eterna aprendiz.

Ao Marcos, companheiro de vida e de amor, pelo apoio incondicional durante o todo o processo de doutoramento. Ser humano especial, com toda sua competência consegue ajudar a todos e, ao mesmo tempo manter a humildade e simplicidade característica de poucos. Às vezes na minha onipotência me perco, me irrita e quando vejo a gente se estranha, mas ainda bem que nossos laços são fortes, o suficiente para suportar esses repuxos.

Aos meus pais, que mesmo não pertencendo ao mundo das letras, em sua sabedoria, me ensinaram que era através desse mundo que se poderia “conquistar um mundo melhor, mais justo e mais fraterno”.

A DEUS, e todas as suas formas de manifestação de fé e esperança, por iluminar mais essa trajetória de minha vida e, ao colocar pessoas tão especiais no meu caminho, permitir-me a auto-superação no constante processo de aprendizagem.

A todos, que por ventura esqueci de nomear, que direta ou indiretamente me acompanharam e apoiaram nesta etapa de crescimento pessoal e profissional, MUITO OBRIGADA.

*A principal preocupação do século passado consistiu em garantir um acesso mais amplo às oportunidades educacionais, mas ainda há muito o que fazer em numerosos países. [..]. Contudo, no começo do Século XXI, a qualidade da educação de base também precisa ser melhorada, a fim de que todos no mundo estejam bem preparados para participar da vida moderna. Cada um de nós precisa das ferramentas, aptidões e valores essenciais para enfrentar um universo em rápida transformação, caracterizado por complexidade crescente, incerteza por toda parte e interdependência. (MATSUURA, 2002, p.70).*

## RESUMO

SCREMIN, Sandra Margarete Bastianello. **Evasão-Permanência em uma Instituição Total de Ensino Técnico: Múltiplos olhares.** 2008, 207f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis, 2008.

As transformações e exigências contemporâneas levam a sociedade a mostrar-se cada vez mais preocupada em ampliar as possibilidades de ensino, prova disso são as políticas de expansão do ensino técnico e programas promovidos pelo governo federal. No entanto, o último censo da educação traz um dado preocupante, o índice de evasão de 15,3% no ensino médio. Por isso, entende-se que além da ampliação do acesso, se faz necessário aperfeiçoar as condições de permanência nas escolas e criar mecanismos de combate à evasão escolar. Um tipo de estabelecimento de ensino muito pouco referido na literatura é o internato escolar, também denominado de instituição total de ensino devido suas características, ou seja: local onde um grande grupo de indivíduos separado da sociedade mais ampla, por um considerável período de tempo, leva uma vida fechada e formalmente administrada. A partir do exposto, e visando preencher essa lacuna, nesse trabalho, tem-se como objetivo analisar a evasão-permanência em uma instituição total de ensino por meio da Análise Institucional. Para tanto, toma-se como instituição interlocutora um estabelecimento de ensino público, laico e voltado para a educação técnica na área agrícola, localizado no interior do Rio Grande do Sul, que funciona em regime de internato. A coleta de dados, pautada pela combinação das abordagens qualitativa e quantitativa, se deu por meio da observação *in loco* no referido estabelecimento; da realização de entrevistas semi-estruturadas e da aplicação de questionários com os atores institucionais (alunos freqüentes e evadidos, servidores e pais de alunos freqüentes); da análise de documentos e de uma revisão bibliográfica pertinente. Os dados coletados foram tratados pela estatística descritiva e multivariada e, o uso da triangulação na validação da análise permitiu a geração de conhecimento e a compreensão da complexidade das relações existentes na instituição e suas implicações na evasão-permanência. Os resultados apontam que as causas da evasão-permanência neste estabelecimento de ensino são variadas, mas a maior parte delas está relacionada a questões de infra-estrutura institucional e relacionamento entre os alunos, o que deixa evidente a responsabilidade da instituição quanto à prevenção da evasão. Diferentemente dos achados na literatura, relativos à evasão em estabelecimentos de ensino tradicionais (que não funcionam em regime de internato), onde também se constata serem diversificadas as razões para abandonar a escola, mas predominam as relacionadas com fatores sócio-econômicos exógenos à mesma. Outras constatações importantes merecem registro, a primeira diz respeito à necessidade de um profissional com formação diferenciada para atuar em um estabelecimento com tais características. A segunda refere-se à importância da participação dos atores institucionais na pesquisa, por considerar serem estes os que detêm o maior conhecimento sobre os seus problemas.

Palavras-chave: Evasão-permanência. Instituição Total de Ensino. Internato. Análise Institucional. Triangulação.

## ABSTRACT

SCREMIN, Sandra Margarete Bastianello. **Evasão-Permanência em uma Instituição Total de Ensino Técnico**: Múltiplos olhares. 2008, 207f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis, 2008.

The modern day demands and transformations lead society to become more and more concerned about broadening the possibilities of teaching. The new politics for an expansion of technical teaching and the programs promoted by the federal government are a proof of that concern. The latest education census, however, brings a worrying information: the index of dropout from high school of 15,3%. Hence the understanding that, besides making the access to that class of study broader, an improvement of the conditions for permanence in school is necessary as well as the generation of new mechanisms to counter school desist. One kind of establishment very little mentioned in literature is the boarding school, also named total teaching institution because of its characteristics: a place where a large group of individuals who are separated from wider society for a considerable amount of time lead life in closure and are formally managed. From the considerations above, with views to fill in this blank, the present work seeks to analyse the dropout-permanence rate in a total teaching institution through Institutional Analysis. For that, a public, flunky, teaching institution which leans towards technical agricultural studies, situated in Rio Grande do Sul, is taken as an interlocutor institution, as it works in boarding regime. The collection of data, characterised by a qualitative and quantitative approach, took place by means of observation, *in loco*, in the establishment mentioned here, as well as through partly-structured interviews, through questionnaires with the institutional agents (present and evaded students, employees and parents of attending students) and through the analysis of documents and a pertinent bibliographic review. The data collected were treated with descriptive and variant statistics, and the use of triangulation on the validation of the analysis allowed the generation of knowledge and an understanding of the complexities present in the relationships inside the institution and their implication on the dropout-permanence rate. The results indicate that the causes for the evasion-permanence in this teaching establishment do vary, but most of them are related to questions of institutional infra-structure and the relationship amongst the students, what makes it evident that responsibility for the prevention of dropout lies with the institution. Findings here were unlike those in literature concerning the dropout in establishments of traditional teaching (those that do not work in boarding regime), where the reasons for leaving school were also found to be diversified, but mostly they were related to socio-economic factors external to the teaching establishment. Other important findings also deserve mention, firstly the one regarding the need for a professional with differentiated qualifications fit to act in an establishment with such characteristics. Second, the importance of the participation of institutional agents on the research, since they are considered to be the ones who hold the best knowledge over their problems.

Key-Words: Dropout-permanence. Total Teaching Institution. Boarding School. Institutional Analysis. Triangulation.

## Lista de Figuras

Figura 1: Resumo dos Momentos do Movimento Institucional .....	34
Figura 2: Tipo de triangulação utilizada na pesquisa .....	80
Figura 3: Delineamento da Pesquisa .....	80
Figura 4: Servidores Docentes do CAFW/UFSM .....	89
Figura 5: Servidores Técnico-administrativos do CAFW/UFSM .....	90
Figura 6: Procedimentos de coleta e análise dos dados .....	94
Figura 7: Características dos Alunos quanto ao Sexo e a Idade.....	109
Figura 8: Procedência dos Alunos.....	110
Figura 9: Forma e grau de informação sobre a estrutura e o funcionamento do Colégio .....	111
Figura 10: Médias das respostas dos alunos freqüentes .....	118
Figura 11: Situação funcional dos respondentes na instituição .....	130
Figura 12: Unidade de ação institucional e pedagógica .....	133
Figura 13: Comprometimento dos servidores e preparo para trabalhar no CAFW/UFSM .....	134
Figura 14: Características dos alunos evadidos respondentes .....	144
Figura 15: Aspectos relevantes relacionados com a evasão .....	144
Figura 16: Grau de informação dos pais sobre a estrutura e o funcionamento do CAFW/UFSM .....	155
Figura 17: Médias das respostas dos pais de alunos freqüentes.....	157
Figura 18: Modelo Explicativo da Evasão-Permanência no CAFW/UFSM: múltiplos olhares.....	166

## Lista de Tabelas

Tabela 1: Demanda por vaga 2002-2006 .....	92
Tabela 2: Movimento de matrículas de alunos 2002-2006 .....	92
Tabela 3: Quantidade de alunos evadidos e reprovados 2002-2006 .....	93
Tabela 4: Possíveis causas da evasão na percepção dos alunos freqüentes .....	112
Tabela 5: Motivos que levaram os alunos a permanecer no colégio .....	113
Tabela 6: Aspectos Positivos do internato na percepção dos alunos freqüentes....	113
Tabela 7: Autovalores e Porcentagem de Variância Acumulada .....	116
Tabela 8: Novas dimensões dos dados originais .....	117
Tabela 9: Causas da evasão no CAFW/UFSM na percepção de seus servidores ...	131
Tabela10:Formas de prevenir a evasão no CAFW/UFSM na percepção de seus servidores .....	132
Tabela11:Síntese das principais causas da evasão no CAFW/UFSM sob o olhar interno. ....	137
Tabela12:Principais motivos que levam os alunos a permanecer no CAFW/UFSM .....	137
Tabela13:Síntese das formas de prevenção da evasão no CAFW/UFSM na percepção dos servidores .....	137
Tabela14:Motivos da evasão sob o olhar do evadido .....	146
Tabela15:Motivos da escolha do CAFW/UFSM para o filho .....	154
Tabela16:Média das respostas dadas pelos pais dos alunos freqüentes a cada variável .....	156

## Sumário

<b>1 A INTRODUÇÃO</b> .....	14
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO E JUSTIFICATIVA .....	16
1.2 OBJETIVOS .....	20
<b>1.2.1 Objetivo Geral</b> .....	20
<b>1.2.2 Objetivos Específicos</b> .....	21
1.3 ESTRUTURA DO TRABALHO .....	21
<b>2 O REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	23
2.1 ANÁLISE INSTITUCIONAL .....	23
<b>2.1.1 O Movimento Institucionalista no Mundo e no Brasil</b> .....	30
<b>2.1.2 Conceitos em Análise Institucional</b> .....	35
<b>2.1.3 Os Trabalhos de Análise Institucional na Educação</b> .....	38
2.2 O INTERNATO ESCOLAR COMO INSTITUIÇÃO TOTAL .....	43
<b>2.2.1 Introdução ao Conceito de Instituição Total</b> .....	43
<b>2.2.2 Breve Histórico das Instituições Totais de Ensino no Brasil</b> .....	49
<b>2.2.3 O Internato Escolar na Literatura</b> .....	54
<b>2.2.4 O Internato Escolar como Objeto de Estudo</b> .....	57
2.3 EVASÃO ESCOLAR .....	62
<b>2.3.1 Considerações Iniciais</b> .....	62
<b>2.3.2 Os Tipos de Evasão Escolar</b> .....	65
<b>2.3.3 Informações Relevantes sobre a Evasão Escolar</b> .....	67
<b>3 OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	71
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA .....	71
3.2 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA .....	75
3.3 INSTRUMENTOS DE PESQUISA E COLETA DOS DADOS .....	76
3.4 ANÁLISE DOS DADOS .....	78
<b>4 A INSTITUIÇÃO TOTAL DE ENSINO TÉCNICO: CAFW/UFSM</b> .....	83
4.1 HISTÓRICO .....	83
4.2 INFRA-ESTRUTURA FÍSICA .....	86
4.3 ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO – ORGANOGRAMA .....	87
4.4 ATORES ENVOLVIDOS NA INSTITUIÇÃO TOTAL DE ENSINO .....	88
4.5 A EVASÃO-PERMANÊNCIA NO CAFW/UFSM EM NÚMEROS .....	91

5 A ANÁLISE DA EVASÃO-PERMANÊNCIA: MÚLTIPLOS OLHARES .....	94
5.1 A ANÁLISE DA DEMANDA E DA IMPLICAÇÃO.....	95
5.2 A EVASÃO-PERMANÊNCIA SOB O OLHAR INTERNO .....	101
<b>5.2.1 O Olhar do Aluno</b> .....	102
5.2.1.1 Análise das Entrevistas - Alunos Freqüentes .....	102
5.2.1.2 Análise dos Questionários - Alunos Freqüentes.....	108
<b>5.2.2 O Olhar dos Servidores</b> .....	120
5.2.2.1 Análise das Entrevistas - Servidores.....	120
5.2.2.2 Análise dos Questionários - Servidores .....	130
5.2.3 Síntese da Análise dos Dados sob o Olhar Interno.....	136
5.3 A EVASÃO-PERMANÊNCIA SOB O OLHAR EXTERNO .....	138
<b>5.3.1 O Olhar do Aluno Evadido</b> .....	138
5.3.1.1 Análise das Entrevistas - Alunos Evadidos .....	138
5.3.1.2 Análise dos Questionários - Alunos Evadidos .....	143
<b>5.3.2 O Olhar dos Pais dos Alunos Freqüentes</b> .....	148
5.3.2.1 Análise das Entrevistas - Pais de Alunos Freqüentes .....	149
5.3.2.2 Análise dos Questionários - Pais de Alunos Freqüentes.....	153
5.3.3 Síntese da Análise sob o Olhar Externo.....	161
5.4 DO OLHAR INTERNO E DO OLHAR EXTERNO – A TRIANGULAÇÃO.....	162
<b>6 AS CONSIDERAÇÕES FINAIS E AS PERSPECTIVAS FUTURAS</b> .....	167
6.1 AS CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	167
6.2 AS PERSPECTIVAS DE TRABALHOS FUTUROS .....	171
<b>AS REFERÊNCIAS</b> .....	173
APÊNDICES.....	187
ANEXO.....	206

---

## 1 A INTRODUÇÃO

O homem movido pelo espírito científico deseja saber, mas para, imediatamente, questionar. (BACHELARD, 1996, p. 21)

A dinamicidade que acompanha as transformações e exigências contemporâneas faz com que a sociedade se mostre cada vez mais preocupada em ampliar as possibilidades de ensino, ou seja, proporcionar condições amplas de igualdade de oportunidades em educação. Vale salientar as políticas de expansão do ensino técnico e programas promovidos pelo governo federal, como o Programa de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)<sup>1</sup>, Programa Diversidade na Universidade<sup>2</sup>, TECNEP<sup>3</sup> e o Programa Brasil Profissionalizado<sup>4</sup>, entre outros.

Tudo isso vem sendo implementado por meio do esforço de expansão do ensino, em todos os níveis, com o objetivo de proporcionar a participação de todos, numa sociedade que se diz democrática.

Dados apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2006a, p.11) revelam a expansão da educação profissional técnica de nível médio, no Brasil, “com crescimento de, aproximadamente, 26,9% para o período de 2003-2005”; e ainda segundo o INEP (2006b, p.47), os dados das matrículas da educação profissional, em 2006, revelam um crescimento de 5,3% em relação ao ano de 2005. Dados que mostram ser a educação profissional um campo fértil para pesquisas que venham subsidiar a definição de políticas de melhoria da qualidade do ensino, neste setor.

---

<sup>1</sup> Decreto Lei nº 5.840 de 23 de julho de 2006.

<sup>2</sup> Lei Nº 10.558, de 13 de novembro de 2002, que busca promover o acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente afrodescendentes e dos indígenas brasileiros.

<sup>3</sup> Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Especiais.

<sup>4</sup> Instituído pelo Decreto nº 6.302 de 12 de dezembro de 2007.

O INEP (2006b) também traz dados relativos ao alto índice nacional de evasão no ensino médio, 15,3%, índice este que se agrava quando especificado por série, ou seja, na primeira série deste nível de ensino, o índice de evasão passa para 19,6%.

No entanto, há de se considerar que uma das ações para implementação da gestão democrática da educação profissional e tecnológica alerta para a necessidade de:

Ampliação do acesso e permanência dos educandos das redes à educação profissional e tecnológica mediante a expansão das vagas nas instituições públicas, aperfeiçoando as condições de permanência nas escolas, inclusive para as minorias, assim como criando mecanismos de combate à evasão escolar. (BRASIL, 2004, p. 54)

Diante do exposto, e entendendo que a evasão traz como decorrência um custo social que se multiplica, é importante salientar que, além do esforço para ampliar o acesso de todos e em todos os níveis de ensino, fazem-se necessários estudos e investimentos no sentido de identificar as causas e/ou motivos que levam os alunos a evadir, assim como o desenvolvimento de pesquisas que visem contribuir para a melhoria da qualidade do ensino para aqueles que permanecem.

Outro aspecto na área da educação que merece atenção diz respeito às instituições totais de ensino - os internatos, pois segundo Benelli (2002, p.74),

o convento, o seminário e o colégio interno parecem ter sido menos pesquisados em sua especificidade. Há poucos estudos sobre esses estabelecimentos porque, embora relativamente numerosos, eles não se abrem facilmente para a investigação científica.

Nesse contexto, Moraes et al (2004, p. 387), ao analisar aspectos positivos e negativos sobre a experiência de vida em um internato, registram a “importância da compreensão desses contextos educativos, considerando serem esses muito pouco referidos na literatura”, deixando clara a “necessidade de uma análise que considere toda a sua complexidade”.

Assim, com o objetivo de preencher essa lacuna, neste trabalho propõe-se indagar “como se constitui a evasão-permanência em uma instituição total de ensino – internato?”, entendendo que “os processos de mudança e de inovação educacional passam pela compreensão das instituições escolares em toda a sua complexidade técnica, científica e humana”. (NÓVOA, 1995, p.16). E, a partir dessa indagação,

propor ações que objetivem a melhoria da qualidade de vida daqueles que nela permanecem.

Para tanto, entende-se ser necessário utilizar metodologias que auxiliem a descrever, entender e compor um retrato deste fenômeno. Importante se faz salientar que o fim último de tal ação liga-se, eminentemente, a definição de ações voltadas à melhoria, tanto dos índices de evasão como da qualidade de vida, dos que permanecem na instituição.

Ou seja, a complexidade do objeto em estudo exige uma abordagem mais flexível e não linear dos fatos e, dessa forma, a Análise Institucional e a Triangulação, como validação, apresentam-se como adequadas na análise de todos os elementos envolvidos no fenômeno da evasão-permanência em uma instituição total de ensino.

### 1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO E JUSTIFICATIVA

Este estudo propõe-se transdisciplinar<sup>5</sup>, por estar atravessado por conhecimentos diversos: educação, instituições totais, análise institucional, psicologia e sociologia. E, por trabalhar com a idéia da complexidade do objeto na área da educação, exige que se trabalhe com outros modos de pensar.

Nesse contexto, surgiu a necessidade da busca de subsídios teóricos encontrados na área da Psicologia Institucional, mais precisamente na Análise Institucional de Baremblytt (1998), Lapassade (1989) e Lourau (1995), como também, nos estudos de Albuquerque (1986, 2002) sobre a análise de instituições concretas e de Goffman (1974) sobre as instituições totais.

Na compreensão de Lapassade (1989, p.193) sobre instituição, foram encontrados os fundamentos necessários para a análise do objeto de estudo:

---

<sup>5</sup> Enfoque científico e pedagógico que torna explícito o problema de que um diálogo entre as diversas disciplinas e áreas científicas implica, necessariamente, uma questão epistemológica. A transdisciplinaridade não pretende de forma alguma, desvalorizar as competências disciplinares específicas. Ao contrário, pretende elevá-las a um patamar de conhecimentos melhorados nas áreas disciplinares, já que todas elas devem embeber-se de uma nova consciência epistemológica, admitindo que é importante que determinados conceitos fundantes possam transmigrar através das fronteiras disciplinares. (ASSMANN, 1998, p.162)

[...] como sendo grupos sociais oficiais, tais como empresas, escolas, sindicatos assim como os sistemas de regras que determinam a vida desses grupos [e, na sua proposta do termo Análise Institucional para designar] o método que visa revelar, nos grupos, o nível oculto de sua vida e de seu funcionamento, ou seja, sua dimensão institucional [...].

Análise essa subsidiada, também, pelos conceitos e entendimento de Lourau (1995) e Barembliitt (1998) sobre instituição e Análise Institucional.

A instituição total, definida por Goffman (1974, p.11) “como um local de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo leva uma vida fechada e formalmente administrada”, fornece subsídios para um melhor entendimento das relações existentes e do funcionamento do campo de análise: um estabelecimento público que funciona em regime de internato voltado para o ensino técnico agrícola – o Colégio Agrícola de Frederico Westphalen da Universidade Federal de Santa Maria. Esse entendimento também se beneficiou dos estudos de Albuquerque (1986, 2002) e Benelli (2002, 2003a, 2003b, 2003c).

Diante do exposto, cabe aqui responder a pergunta: O que pode ter, ainda, de “original” um trabalho na área da educação para atender a exigência de uma tese de Doutorado?

Ao buscar o entendimento do que é ser original depara-se com muitos significados, ou seja, Santos (2002, p. 26) em sua tese indaga, “O que é ser original? É ser diferente? Inovador? Em relação a quê? Seria trabalhar com algo até então inexplorado? Ou trabalhar um tema com maior profundidade e rigor conceitual? Provar algo novo?”. O Dicionário Aurélio (1999, p. 1456) relaciona, principalmente, o termo original com a idéia de não seguir modelos, de inovar, de apresentar algo de novo, que não ocorreu, nem existiu antes.

Sobre esse assunto, Pezzi (2004, p. 69), ao realizar uma análise geral da literatura sobre a originalidade nos trabalhos de conclusão da pós-graduação *stricto sensu*, sugere que o termo

[...] não se equaciona necessariamente com ineditismo e sim por estar relacionado com um esclarecimento diferenciado do assunto sob investigação, o qual não havia sido realizado ou explicitado. [trabalhos inéditos são] um pequeno subconjunto dos trabalhos originais e lhe agregam atributos diferenciados, que os qualificam muito além do que é exigido normalmente pela academia.

Assim, se está frente a uma tarefa difícil, principalmente na área da educação onde tudo parece já ter sido explorado e, ao mesmo tempo, ainda há um mundo a ser descoberto, tamanha diversidade temática passível de investigação.

A exigência acadêmica ainda impõe a necessidade de definir a importância da pesquisa na comunidade científica, ou seja, sua contribuição ao conhecimento. No entendimento de Pezzi (2004, p. 70) essa compreensão também “não é unívoca, mas ambígua e sujeita a diferentes interpretações”.

Ainda Pezzi (2004, p. 71), ao analisar o conceito de originalidade, salienta que a

originalidade de um trabalho científico resulta, necessariamente, em uma contribuição ao conhecimento de sua área. [...] a originalidade e a contribuição ao conhecimento se configuram, então, em conceitos complementares e que se reforçam mutuamente.

O problema colocado como proposta de tese não se apresenta como novo, o problema da evasão escolar em todos os níveis de ensino há muito é preocupação de todos os profissionais da educação. Isso pode ser observado nos trabalhos de Brandão, Baeta e Rocha (1983), Ceccon (1997), Costa (1995), Frigotto (1989), Giroux (1997), Graeff-Martins (2005), Kafuri (1985) e Moraes (1996), que abordam a evasão no ensino fundamental. Assim como, em Ribeiro (1990), Rodrigues (1994), Silva (2005) e Tavares (2002) ao avaliarem a evasão no ensino médio. Pode ser visto, também, em Anderson (1987), Biazus (2004), Bicudo (1995), Braga (1996), BRASIL (1994), Costa A.C. (1979), Costa V. (1979), Hotza (2000), Paredes (1994), Pereira (2003), Rosa (1977, 1995), Rovaris Neto (2002), Santos A. P. (1999) e Souza (1999), entre outros, através de pesquisas no ensino superior e, por fim, em Andreola (1977) e Mahoney et al (1991) que desenvolveram seus trabalhos sobre evasão na pós-graduação.

No entanto, demarca-se sua originalidade e, como conseqüência, sua contribuição ao conhecimento, na forma de visualizar, pensar, analisar e articular os

conhecimentos sobre o objeto de estudo. E, parafraseando Santos (2002, p. 27), o maior desafio será desviar o “já dito”, pois, segundo Bachelard (1996), “o novo carrega sempre o velho, a construção do conhecimento não se dá por passe de mágica”. O que pode ser feito, ainda de acordo com Santos (2002, p. 27), é “distorcer o já dito e fazer outras composições, olhando e pensando o objeto de uma outra forma, não original, mas diferente”, ou seja, instituinte. Ou ainda, no dizer de D’Onofrio (2000, p.68) “se o tema já foi explorado anteriormente, a originalidade da tese deve residir no arranjo crítico do material, que porá em evidência tópicos ou ângulos novos, contribuindo para uma melhor compreensão do assunto”.

Corroborando com Lourau (1995), ao considerar as deficiências que os métodos de abordagem sociológicos, psicossociológicos e econômicos revelam na análise das grandes funções sociais - a produção e a educação e a transversalidade dessas funções – e que essas deficiências, de certo modo,

[...] tendem a se articular na Análise institucional [...]. Articular lacunas, ver relações nos lugares onde só se percebiam elementos coerentes e homogêneos, comprovar um problema onde se julgava existirem soluções, não será este o caráter próprio de todo método novo, aquilo que, segundo a palavra de Bachelard, justifica o caráter polêmico da prática científica? (LOURAU, 1995, p. 9-15),

E também com Barembliitt (1998, p. 104-119), quando coloca que cada interventor pode tornar sua análise ‘original’

cada intervenção tem de ser singular, tem de ter uma característica de originalidade, de irrepetibilidade [...] cada interventor possa inventar um procedimento *sui generis* para cada situação.

Nessa linha de pensamento, entende-se que a Análise Institucional permite olhar e pensar o objeto de estudo de outra forma, fazer outras composições e contribuir para uma melhor compreensão do assunto e, dessa forma, atender às exigências de um estudo que se pretende original e que traga contribuição ao conhecimento na área de estudo.

Importante salientar, ainda, que a triangulação não será usada neste trabalho, apenas com a conotação de validação dos dados no sentido clássico do termo, como proposto originalmente por Denzin (1979). Mas como proposto por Adorno e Castro (1994, apud SOUZA; ZION, 2003), como alternativa à validação, ou seja,

como aprofundamento da análise e não como um caminho para chegar à verdade objetiva. E, inclusive, por Flick (2004, p. 238), quando coloca que o foco da triangulação “tem se deslocado cada vez mais na direção de enriquecer e completar ainda mais o conhecimento e de transpor os potenciais epistemológicos (sempre limitados) do método individual”. Dessa forma, segundo os autores citados, permitindo o estabelecimento de inter-relações entre os fatos, as falas e as ações dos indivíduos e, como consequência, uma compreensão mais abrangente dos significados construídos socialmente na relação dos sujeitos com os processos sócio-históricos.

Assim, ao utilizar-se da Análise Institucional e da Triangulação para abordar o tema – como se constitui a evasão-permanência em uma instituição federal de ensino técnico que funciona em regime de internato, propõe-se contribuir para um melhor entendimento do assunto. Dessa forma, oferecer subsídios para a tomada de decisões por parte da instituição, no sentido de reduzir os índices de evasão e melhorar a qualidade de vida dos que nela permanecem. Tendo em vista que a evasão, em qualquer nível de ensino, é onerosa não só para a instituição, mas também para toda a sociedade.

Frente a este relato introdutório, justifica-se a relevância do tema de estudo, ao pensar a evasão-permanência em um estabelecimento analisado como instituição totalitária, pública e voltada para o ensino técnico agrícola, tema que, além de consoante com as atuais políticas públicas para a educação, em que pese o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e a instituição do Programa Brasil Profissionalizado, apresenta-se como urgente no compromisso social em oferecer educação pública e de qualidade.

## 1.2 OBJETIVOS

### 1.2.1 Objetivo Geral

Analisar a evasão-permanência de alunos em uma Instituição Total de Ensino Técnico por meio da Análise Institucional.

### 1.2.2 Objetivos Específicos

- Identificar o tipo de evasão e a série em que ela freqüentemente ocorre;
- Identificar fatores psicossociais que levaram os alunos a evadirem;
- Elaborar, por meio da análise da evasão-permanência, uma outra leitura da complexidade do cotidiano de uma Instituição Total de Ensino;
- Utilizar a Triangulação como alternativa à validação e geração de conhecimento dos significados construídos socialmente, na relação dos sujeitos com os processos sócio-históricos;
- Propor ações que venham a contribuir com a melhoria da qualidade de vida dos que permanecem na instituição;
- Apresentar elementos para a instituição e servidores repensarem as potencialidades de mudança em suas práticas; e
- Oferecer subsídios para a formulação de políticas públicas.

### 1.3 ESTRUTURA DO TRABALHO

No primeiro capítulo, A INTRODUÇÃO, contextualiza-se o tema, bem como justificar a originalidade e importância da pesquisa, além de discorrer sobre os objetivos e a estrutura do trabalho.

No segundo capítulo, O REFERENCIAL TEÓRICO, apresenta-se os subsídios para embasar a pesquisa dentro dos temas Análise Institucional, Instituição Total e Evasão Escolar. Esses temas são apresentados como ponto de partida desta tese e visualizados a partir da articulação entre eles.

No terceiro capítulo, OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS, descreve-se as etapas da pesquisa, ou seja, sua caracterização, a amostra, os instrumentos de pesquisa, bem como, discorre-se sobre a Triangulação, eleita como a forma mais adequada na validação, ao tecer toda a complexidade do objeto de estudo.

No quarto capítulo, A INSTITUIÇÃO TOTAL DE ENSINO: O CAFW/UFSM, apresenta-se a história e alguns devires da Instituição Total de Ensino tomada como interlocutora do estudo, a qual opera em tempos diversos de uma instituição escolar tradicional.

No quinto capítulo, A ANÁLISE DA EVASÃO-PERMANÊNCIA SOB MÚLTIPLOS OLHARES, partindo-se da Análise da Implicação, onde constam os achados da observação *in locu*, apresenta-se os resultados da análise documental, dos questionários e das entrevistas. A validação dos resultados é apresentada por meio da Triangulação Múltipla que permite, ainda, a geração de conhecimento sobre a evasão-permanência na Instituição Total de Ensino estudada.

No sexto e último capítulo, AS CONSIDERAÇÕES FINAIS E AS PERSPECTIVAS FUTURAS, retoma-se o percurso da pesquisa ao pontuar a construção de uma Análise Institucional dentro de uma instituição total de ensino técnico, tendo se utilizado de uma determinada escola, salientando as limitações inerentes ao trabalho de pesquisa e, a partir delas, apresenta-se perspectivas de continuidade da mesma.

---

## 2 O REFERENCIAL TEÓRICO

A necessidade de consulta a material publicado manifesta-se ao longo de todo o processo de pesquisa. (GIL, 2002, p. 75).

Para Oliveira (2002, p. 119) “a pesquisa bibliográfica tem por finalidade conhecer as diferentes formas de contribuição científica que se realizaram sobre determinado assunto ou fenômeno”. E, para Gil (2002, p. 75),

[...] qualquer que seja a pesquisa, a necessidade de consultar material publicado é imperativa, [principalmente para] identificar o estágio em que se encontram os conhecimentos acerca do tema que está sendo investigado.

Assim sendo, neste capítulo, objetiva-se dar sustentação teórica à pesquisa, ao apresentar a Análise Institucional e o conceito de Instituição Total, destacando-se as Instituições Totais de Ensino. Além disso, expõe-se a posição de diversos autores sobre a questão da Evasão Escolar focando sempre no ensino médio e profissional.

Porém, é importante frisar que o levantamento bibliográfico (envolvendo temas mais específicos, em determinados momentos da construção da presente tese) não se limita a este capítulo, pois, conforme Gil (2002, p. 75) “a necessidade de consulta a material publicado manifesta-se ao longo de todo o processo de pesquisa”.

### 2.1 ANÁLISE INSTITUCIONAL

A complexidade da vida social, numa época em que o homem gradativamente está evoluindo da visão do *homo economicus* para o *homo cognoscens*, segundo Barembliitt (1998, p. 14) “atinge sua máxima intensidade, seu máximo expoente em toda a história da humanidade”. E, por sua vez, a complexidade do objeto na área da educação traz a necessidade de trabalhar com outros modos de pensar.

Nesse cenário, propõe-se a Análise Institucional como forma de colocar em análise um pouco dessa complexidade, para tanto, a partir de sua definição relata-se a

evolução do movimento institucionalista no mundo e no Brasil, registrando alguns conceitos pertinentes para um melhor entendimento da mesma.

A partir da pergunta “Como definir a Análise Institucional? Um movimento, uma ideologia, uma corrente de pensamento, uma teoria social?”, elaborada por Gomes (1979, p. 345), pretende-se trazer o entendimento de diversos autores sobre a Análise Institucional. O próprio autor assim responde seu questionamento, pensando historicamente, sociologicamente e em nível universitário:

Historicamente: como uma tentativa de apresentação de alguns conceitos originais elaborados nos últimos anos em três ou quatro frentes profissionais e militantes. Sociologicamente: como um campo em que um novo tipo de trabalho social se pratica, quer seja em organizações ou instituições em que se desenvolve a prática dos institucionalistas. Em nível universitário: como um conjunto teórico-prático a confrontar com outros, tais como a dinâmica de grupos, a psicanálise, o estruturalismo, a teoria das organizações, a análise sistêmica etc.[...]. (GOMES, 1979, p. 345).

Hammouti (2002, p. 11), ao responder ao mesmo questionamento, diz tratar-se de uma “definição complexa, porque, como teoria, que alguns chamam de metateoria, nunca pode ser dada como instituída e acabada”, justificada pela citação de Lapassade e Lourau (1971, p. 16-17) onde salientam que:

a pluralidade das perspectivas sobre a sociedade é que faz da sociologia (e, generalizando, da Análise Institucional) uma ciência sempre inacabada. Mas esse inacabamento e essa pluralidade não são resultados de um atraso científico ou da incapacidade dos pesquisadores, mas existem na sociedade anteriormente aos livros de sociologia. Essa dispersão e contradição dos olhares sociológicos podem ser rapidamente reconhecidas na própria realidade social, nos movimentos sociais divergentes, concorrentes, inimigos, nos projetos de reforma social, nas políticas adotadas para resolver os problemas colocados pela mudança.

Assim, Hammouti busca resposta para a pergunta: o que é Análise Institucional? discutindo como ela representa, direta ou indiretamente, uma teoria sobre o funcionamento dos grupos, das organizações e das instituições.

Segundo o autor supracitado, só foi possível a elaboração de um paradigma ou teoria, mais ou menos estabelecida de Análise Institucional a partir da construção do conceito de instituição. Para tal, Lourau (1995), em seu livro “A Análise Institucional”, construiu o conceito de instituição partindo das definições propostas por sociólogos,

antropólogos e filósofos e de leituras referentes às teorias da psicossociologia e da psicanálise, ou seja, a noção de instituição foi construída a partir de uma discussão que abarcou várias correntes das ciências humanas.

Lourau chega ao conceito de instituição, a partir de seu trabalho de síntese e revisão de teorias, estabelecendo sua noção em três momentos: universalidade (ideologias e normas), particularidade (relações dos indivíduos e grupos) e singularidade (organização material).

Enfim, formas sociais visíveis, porquanto dotadas de uma organização jurídica e/ou material, por exemplo, uma empresa, uma escola, um hospital, o sistema industrial, o sistema escolar, o sistema hospitalar de um país são chamados de instituições. (LOURAU, 1995, p. 9).

Além dos trabalhos teóricos de Lourau (1995), as chamadas práticas sociais, ao utilizar os fundamentos teóricos de psicossociologia de grupos, da sociologia das organizações e da psicanálise, também contribuíram na construção da teoria da Análise Institucional.

Nesse sentido, para Hammouti (2002, p. 15), a Análise Institucional foi reelaborada a partir de trabalhos teóricos e revisões de literatura crítica nas ciências sociais e humanas e, ao mesmo tempo, desenvolveu-se a partir da teorização da prática de intervenção em diferentes organizações sociais e das experiências de grupos de estágios de formação e de seminários.

Lourau (1995, p. 91-16) coloca como objeto da Análise Institucional

a rede das relações instituídas e instituintes que serve de matéria-prima à instauração e funcionamento dessas formas sociais que são a empresa, o partido, a família, a escola ou o Estado, [tendo em vista] produzir uma nova relação com o saber, uma consciência do não-saber que determina nossa ação.

Ou seja, a Instituição como conjunto de valores que se naturalizam a partir de relações de poder-saber e determinam aquilo que é verdadeiro e falso mediante um conjunto de práticas sociais.

Albuquerque (1986, p. 27), diferentemente de Lapassade e Lourau, demonstra que, como análise, é impossível tomar-se como objeto a totalidade concreta, propondo que se coloque em planos ou níveis de análise. E, afirma que o “trabalho analítico é

uma organização da realidade no pensamento”, assim, preferindo chamar de análise de instituições concretas ao trabalho do analista. Nesse sentido, para o autor, Georges Lapassade e René Lourau são os criadores e principais adeptos da doutrina do movimento e a Análise Institucional é:

Ao mesmo tempo, uma disciplina, que trata dos processos ideológicos e de poder que têm lugar em instituições concretas, uma política de intervenção psicossocial em instituições, organizações e grupos, e um movimento destinado a programar a doutrina ‘institucionalista’ e a transformar a realidade (ALBUQUERQUE, 1986, p. 13).

Ao tentar resumir as tendências mais conhecidas do institucionalismo - a saber: a sociopsicanálise de Mendel, a Análise Institucional de Lourau e Lapassade e a esquizoanálise de Deleuze e Guatari - Baremlitt (1998, p. 79-89) alerta que a

Análise Institucional não é um supersaber ou um metassaber absoluto, [...], trata-se de uma investigação permanente, sempre lacunar e circunscrita de como o não-saber e a negatividade operam em cada conjuntura.

Ou seja, no dizer do referido autor, a Análise Institucional é composta por um corpo teórico bastante diversificado, podendo ser considerada muito mais como um movimento institucionalista do que como uma teoria.

Outro aspecto importante colocado por Baremlitt (1998, p. 13-14), diz respeito ao fato de que se pode encontrar em todas as escolas e/ou tendências do Movimento Institucionalista objetivos (características) que são comuns. Dentre eles destacam-se a auto-análise e a autogestão, ou seja, todas se propõem a “propiciar, apoiar, deflagrar nas comunidades, nos coletivos, nos conjuntos de pessoas, processos de auto-análise e processos de autogestão”.

Assim, é importante ressaltar o que é auto-análise e autogestão partindo da obviedade de serem dois processos diferenciados, mas concomitantes e articulados. A auto-análise, para as comunidades, significa a produção de um saber, do conhecimento sobre seus problemas, de suas condições de vida, suas necessidades, demandas e, também, de seus recursos. Ao mesmo tempo, tudo o que for descoberto neste processo de autoconhecimento só poderá ter uma finalidade, a de auto-organização para operar as forças destinadas a transformar as

condições de existência e resolver problemas, ou seja, de autogestão (BAREMBLITT, 1998, p.19).

Também é importante ressaltar que os processos de auto-análise e autogestão, segundo afirmação de Baremlitt (1998, p. 24), muitas vezes, encontram resistência no seu desenvolvimento, visto que o saber produzido não é propriedade dos grupos dominantes donos do poder, mas isso não quer dizer que não sejam possíveis. Assim, as diferentes escolas do institucionalismo se distinguem entre si pelas teorias, pelos métodos, pelas técnicas com que elas tentam introduzir estes objetivos e pelo grau de realização com o qual se satisfazem. Ou seja, no institucionalismo há correntes 'maximalistas' que buscam a instalação plena da autogestão e da auto-análise; há outras que se satisfazem com a introdução relativa de alguns mecanismos, de alguns espaços, de alguns temas de autogestão e auto-análise.

Todas as práticas que têm em comum, além do fato de se desenvolverem em um quadro institucional, colocar em ação um material que é apenas a relação mantida pelos indivíduos com as instituições, são denominadas por Lourau (1995, p. 142), de intervenções institucionais. E, Baremlitt (1998, p. 101) ao apresentar um roteiro de intervenção institucional padrão, faz uma breve classificação de algumas formas de intervenção, alertando ser muito incompleta e esquemática, no entanto, importante para o entendimento das condições de contratação desse tipo de serviço. Para tanto, inicia fazendo a distinção entre campo de análise e campo de intervenção.

Campo de análise consiste num espaço conceitual ou nocional, ou seja, é um tema do qual o institucionalista quer se ocupar, ou ainda, um processo de produção de conhecimento sobre esse campo e não implica uma intervenção. Enquanto campo de intervenção é "o recorte, o espaço delimitado para planejar estratégias, logísticas, táticas, técnicas para operar sobre este âmbito e transformá-lo realmente, concretamente" (BAREMBLITT, 1998, p. 67). O campo de intervenção pressupõe um campo de análise, pois pode-se entender sem intervir, mas não se pode intervir sem entendimento.

Na seqüência, o referido autor salienta que as modalidades de intervenção podem ser variadas, citando a possibilidade de a prestação de serviços ser oferecida por:

- a) profissional liberal ou autônomo;

- b) uma equipe que integra a instituição onde ocorrerá a intervenção, por exemplo, os Recursos Humanos;
- c) um sindicato ou partido político;
- d) um institucionalista que não se caracteriza como tal e não oferece seus serviços como tal, mas infiltra-se numa organização;
- e) alguém que tem do mundo uma concepção institucionalista e uma maneira de viver de acordo com esses princípios.

A amplitude de possibilidades de intervenção, anteriormente expostas, e a pretensão institucionalista, alhures citada por Baremblytt (1998, p. 104), de que “cada intervenção tem de ser singular, tem de ter uma característica de originalidade, de irrepetibilidade” torna evidente a não existência de um modelo a ser seguido. Nesse sentido, o autor supracitado, ao apresentar um roteiro para uma intervenção institucional padrão, alerta que ele não é o único; apesar de ser claro e bem sistematizado, nem sempre é o melhor e, muito freqüentemente, não é possível, porque as características da demanda não o propiciam.

A partir do exposto, o autor apresenta alguns passos que não podem ser esquecidos em uma intervenção institucional, salientando que o ideal seria trabalhar, cada um em separado durante a intervenção, mas que, na realidade, nem sempre as condições de trabalho permitem, ou seja, na maior parte das vezes acabam por se aglutinarem:

- 1<sup>o</sup>) Análise da produção da demanda, não existe demanda espontânea e natural, nem universal, nem eterna, mas, pelo contrário, ela é produzida pela oferta. Portanto a primeira coisa a ser feita é uma pesquisa de como se produziu a demanda de serviços, ou seja, a análise da demanda em Análise Institucional nada mais é do que o início da análise da implicação;
- 2<sup>o</sup>) Análise do encaminhamento, isto é, quais foram os passos intermediários que conectaram o usuário-demandante com o analista? São os passos intermediários entre a oferta e a demanda;
- 3<sup>o</sup>) Análise da gestão parcial, ou seja, de qual setor da organização partiu o contato. Ou seja, a gestão parcial da demanda de serviços é protagonizada por diferentes segmentos da organização (pode ser a direção, o setor

administrativo, o setor financeiro, os quadros intermediários ou as bases), o que pode dar toda uma antecipação dos motivos, interesses em jogo e, sobretudo, o grau de consenso, unanimidade que motiva os protagonistas dessa solicitação. Seguido da análise da gestão: como foi que esse grupo resolveu consultar e como foi que consultou;

- 4º) Análise do encargo, onde ressalta ser a demanda uma solicitação formal, consciente, deliberada que nunca coincide com o encargo. Este é um pedido que envolve os três níveis de discriminação entre má-fé, desconhecimento e recalque. Na seqüência, caracterizam-se os analisadores naturais;
- 5º) Elaboração do diagnóstico provisório e, a partir desse, planejar uma política, uma estratégia, uma tática e técnicas para começar a intervenção e, uma nova Análise da Implicação;
- 6º) Diagnóstico definitivo e planejamento da intervenção definitiva;
- 7º) A autogestão do contrato de intervenção, ou seja, é o momento do contrato definitivo;
- 8º) A execução da intervenção, nada mais é do que pôr em ação o que foi planejado;
- 9º) As avaliações periódicas, são os momentos de parada para qualificar os resultados e voltar a analisar a implicação gerada durante o processo, levando em consideração os índices de resistência, de produção, de antiprodução, de atravessamento e de transversalidade;
- 10º) Acabada a intervenção, é o momento da elaboração de um prognóstico, que poderá ou não ser comunicado ao coletivo. Poderá ou não ser implantado um dispositivo de auto-análise coletiva permanente, ou seja, no momento de saída do estabelecimento ficará uma instrumentação para que o coletivo possa dar continuidade ao processo de auto-análise e autogestão. Isto é, a saída do(s) analista(s) não significa a interrupção na continuidade dos trabalhos. Nesse momento, ao(s) analista(s) cabe discutir como elaborar, teorizar o material produzido e junto com o coletivo decidir o que fazer com ele.

Ao concluir a apresentação do roteiro de uma intervenção *Standard*, Barembliitt (1998, p. 119) continua a alertar que este pode ter uma infinidade de variações,

“tanto que se pode dizer que a regra são as exceções”. Porém, serve como base, pois permite considerar, omitir e/ou condensar passos. Ou seja, “o importante é que cada interventor possa inventar um procedimento *sui generis* para cada situação”.

O desenvolvimento desse roteiro de intervenção no desenvolvimento da pesquisa, que por si só já se caracteriza como uma intervenção, será mais bem visualizado no Capítulo 5, intitulado A ANÁLISE DA EVASÃO-PERMANÊNCIA: MÚLTIPLOS OLHARES. Neste, parte-se da Análise da implicação, ou seja, como se chegou ao problema; a necessidade da utilização da Análise Institucional; o lugar da pesquisadora no fazer a análise; a constatação dos analisadores naturais que demandaram os analisadores construídos para a elaboração dos diagnósticos, provisório e definitivo. Por fim, a elaboração do planejamento de intervenção, tendo como base os objetivos específicos propostos no início do trabalho.

### **2.1.1 O Movimento Institucionalista no Mundo e no Brasil**

A Análise Institucional, uma abordagem que visa a transformação das instituições a partir das práticas e discursos dos seus sujeitos, tem um longo processo histórico iniciado nas décadas de 1950, 1960 na França. Segundo Hammouti (2002, p. 12)

[...] tornou-se um movimento institucionalista pouco antes dos acontecimentos de 1968<sup>6</sup> [e, nos anos de 1970] constitui-se como paradigma institucionalizado, de maneira oficial, como disciplina da Universidade de Paris VIII – Vincennes.

A partir dos anos de 1980, o movimento de Análise Institucional estende-se em nível mundial por diferentes países da Europa e da América Latina.

Também é importante registrar que, em sua origem, a Análise Institucional não tem uma única referência teórica, se constituiu de diferentes movimentos e tendências teóricas e da reunião de vários profissionais e pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento, cujo principal dispositivo era a militância e o questionamento da própria prática, considerada como prática social.

---

<sup>6</sup>Maio de 1968: Alguns filósofos e historiadores afirmaram que essa rebelião foi o acontecimento revolucionário mais importante do século XX, por que não se deveu a uma camada restrita da população, como trabalhadores ou minorias, mas a uma insurreição popular que superou barreiras étnicas, culturais, de idade e de classe.

Segundo Baremlitt (1998, p. 154) os fundadores e principais expoentes da Análise Institucional foram Lapassade e Lourau, apesar de a denominação ter sido criada por Guattari. O autor ainda coloca que a corrente institucionalista reconhece como seus antecessores a Psicossociologia, a Dinâmica de Grupos, a Psicoterapia e a Pedagogia Institucional, assim como a Socioanálise de Van Bockstaele.

Sobre a autoria do termo Análise Institucional, vale registrar que há uma divergência entre os autores, Lapassade diz ter proposto o mesmo, em 1963, para designar o método que visa revelar, nos grupos, esse nível oculto de sua vida e de seu funcionamento – a dimensão institucional, entendida como toda política reprimida pela ideologia das boas relações sociais. No entanto, Guattari também dizia ter proposto o termo para demarcar a diferença da psicoterapia institucional de Tosquelles e para enfatizar a dimensão analítica, a qual se fazia presente nas primeiras experiências. Mas, Lapassade e Lourau são reconhecidos como autores responsáveis pelo desenvolvimento da Análise Institucional. Apesar da divergência, importante salientar que a Análise Institucional Brasileira serviu-se das duas propostas.

Na leitura de Coimbra (1995) em relação aos momentos do movimento institucionalista francês, a partir da análise de como se estruturam as propostas de intervenção institucional, o surgimento da Análise Institucional Francesa situa-se na terceira fase do movimento. Sendo que a primeira fase, a da Psicossociologia Institucional, desenvolveu-se na primeira metade da década de 1960, a partir das experiências da Psicoterapia Institucional, da Pedagogia Institucional e da crítica interna nas ciências sociais.

Os enfoques antiinstitucionais, como a antipsiquiatria e a antipedagogia, demarcam a segunda fase do movimento no final da década de 1960, possibilitando novas formulações levando Lapassade a romper com a leitura mais psicológica e dar ênfase à leitura sociológica. Fase caracterizada pelas Intervenções Socioanalíticas, período em que, a partir de experiências grupais que colocavam em análise os atravessamentos sociais nos grupos, criaram-se diversos dispositivos de trabalho em instituições. Ou seja, segundo Coimbra (1995), a autogestão é empregada como um questionamento ao sistema atual das instituições e dispositivos sociais, como uma contra-instituição, revelando os elementos ocultos do sistema.

Na terceira fase do movimento, na década de 1970, quando os movimentos perdem força acarretando, de acordo com Coimbra (1995), “um desinteresse generalizado pelas diferentes formas de participação e questionamentos sociais”, há uma necessidade de revisão de conceitos, surgindo daí os primeiros escritos sobre a história do movimento institucionalista. Como antes citado, segundo Coimbra (1995) é nesta fase que culmina a institucionalização da Análise Institucional.

Nesse sentido, Lapassade (1913, apud GOMES, 1979, p. 346-348) assinala três fases na evolução da Análise Institucional, sendo a análise centrada sobre o conceito de instituição na primeira fase; na segunda, sobre o conceito de analisador e, na terceira, passa a centrar-se sobre o conceito de implicação. Ou seja:

- a) na primeira fase (análise centrada no conceito de instituição) - o autor ressalta que o conceito teorizado por Lourau tornou-se panacéia do discurso de muitos educadores e terapeutas, apesar dele ter chamado a atenção para a polissemia, o equívoco e a problemática do conceito numa perspectiva dialética. Polissemia porque os três momentos, universalidade, particularidade e singularidade são, cada um por sua vez, retidos ou esquecidos. Equívoco, porque se compõe de instituído e instituinte em relações dialéticas. O instituído é a encarnação, a materialização do instituinte e não seu oposto. Problemática, porque para revelar a instituição se torna necessário o trabalho dos analisadores, os quais revelam o negativo das instituições sociais cujas relações de classes estão ocultas;
- b) na segunda fase (análise centrada no conceito de analisador) – de acordo com o autor, o conceito retirado da psicoterapia institucional é transformado e desenvolvido sob a influência da “explosão dos analisadores de maio de 1968”, provocando uma inversão conceitual, o trabalho dos analisadores precede e funda o trabalho de análise. Não é a análise que produz a crise institucional, é esta que produz aquela e a socializa. É a inversão da relação entre analista e analisador, o primado do segundo sobre o primeiro;
- c) na terceira fase (análise centrada no conceito de implicação) – o autor coloca que, com a introdução desse conceito, os institucionalistas pretendem negar a neutralidade científica do analista, ultrapassando as ilusões positivistas da

ciência, elucidando a relação do investigador com sua produção, seu objeto de investigação, relação ao saber, ao ter e ao poder.

Não obstante, Rodrigues e Souza (2002) apresentam, a partir do desenvolvimento do conceito de instituição de Lapassade, uma outra divisão, onde, no primeiro momento ou fase, a instituição é entendida como estabelecimento de cuidados, mobilizando ações terapêuticas. Ou seja, segundo Rodrigues e Souza (2002, p. 31), “instituições são todos os Estabelecimentos ou Organizações, com existência material e/ou jurídica: escolas, hospitais, empresas, associações, etc.”.

A instituição como dispositivos (grupos operativos, assembléias, conselhos de classe, grupos de discussão etc.) instalados nos estabelecimentos (escolas, hospitais, empresas e outros) seria a idéia de instituição do segundo momento. Essa fase é marcada, ainda, pelo papel atribuído aos especialistas como peritos em instituição e pelo predomínio do enfoque psicossociológico que enfatizava as relações humanas através do trabalho em grupos nas instituições, permanecendo a referência aos estabelecimentos.

O terceiro momento é marcado pelos movimentos antiinstitucionais, quando a noção de instituição contempla a idéia de produção, problematizando as diversas naturalizações nas práticas sociais. Situam-se aqui as experiências de socioanálise empreendidas por Lapassade e a Análise Institucional propriamente dita.

Nesse assunto, Baremlitt (1998), quando se refere às principais tendências do movimento institucionalista, cita a Sociopsicanálise de Gérard Mendel, a Análise Institucional de Lourau e Lapassade e a Esquizoanálise de Deleuze e Guattari.

Na Figura 1 são apresentados, de forma resumida, os principais momentos da institucionalização da Análise Institucional.

<b>Autores</b>	<b>Primeira Fase</b>	<b>Segunda Fase</b>	<b>Terceira Fase</b>
Gomes (1979)	Conceito de Instituição	Conceito de Analisador	Conceito de implicação
Coimbra (1995)	Psicologia Institucional	Intervenções Socioanalíticas	Institucionalização da Análise Institucional
Rodrigues e Souza (2002)	Instituição como estabelecimento de cuidados, mobilizando ações terapêuticas	Instituição como dispositivos instalados nos estabelecimentos	Instituição como idéia de produção, problematizando as diversas naturalizações nas práticas sociais
Baremlitt (1998)	Sociopsicanálise de Mendel	Análise Institucional de Lourau e Lapassade	Esquizoanálise de Deleuze e Guattari

Figura 1: Resumo dos Momentos do Movimento Institucional

No Brasil, o paradigma institucionalista se fez notadamente presente a partir da segunda metade da década de 1970, o chamado período de redemocratização, e, segundo Santos (2002, p. 47), “encontrou espaço na Psicologia Social Crítica”. Enquanto Cunha, Dorna e Rodrigues (2006, p. 2) salientam que, no país, as pesquisas sobre a história da Análise Institucional primam por incorporar a trajetória desse paradigma ao processo de difusão da Psicanálise.

O processo histórico de expansão da Análise Institucional, segundo Barros e Rodrigues (2003, p. 23), caracteriza-se por uma “mescla de perspectivas francesas, argentinas e ‘nativas’”, ou seja, como afirmam Cunha, Dorna e Rodrigues (2006, p. 3), apresenta-se “muito mais marcada pelo hibridismo, pela heterogênesse e pela polifonia do que pelo pertencimento exclusivo a qualquer sistema totalizante”.

Para Coimbra (1995) as práticas institucionais no Brasil chegaram por meio de duas gerações de autores argentinos. A primeira, representada por integrantes da Associação Psicanalítica Argentina (Rodolfo Bohoslavsky, Leon Grinberg e Marie Langer) que divulgavam os trabalhos de José Bleger e Pichon Rivère com a proposta de uma Psicologia Institucional. A segunda, composta pelos exilados Osvaldo Saidon, Gregório Baremlitt, Antônio Lancetti e Vida Raquel Kamkhagi, divulgando os princípios da Análise Institucional Francesa.

Em pesquisa que se propõe a reinventar a trajetória do paradigma do grupalismo-institucionalismo no Brasil, ao privilegiar o estudo de momentos e núcleos organizacionais, Cunha, Dorna e Rodrigues (2006, p. 3) registram o estudo do Setor

de Psicologia Social da Universidade Federal de Minas Gerais. Primeiro núcleo organizacional em que a Análise Institucional ganhou corpo no Brasil, tendo a corrente francesa como um de seus referenciais. Para as autoras, foi abordada como um analisador, a visita de Georges Lapassade (um dos criadores do movimento institucionalista) a esse setor em 1972.

O Movimento Institucionalista começou a se expandir no país, exatamente no período chamado de transição, quando começava, não só no Brasil, mas em toda a América Latina, a queda das ditaduras militares explícitas.

### 2.1.2 Conceitos em Análise Institucional

O institucionalismo traz consigo alguns conceitos, no dizer de Baremlitt (1998, p. 66) “recursos teóricos”, que valem ser registrados para um melhor entendimento dos termos utilizados em Análise Institucional, assim, com base em Baremlitt (1998), Foucault (2002) e Lourau (1995) entende-se por:

**Analisador:** conceito que denota acontecimentos condensadores de forças sócio-políticas até então dispersas, facultando, em consequência, a reconstituição analítica de situações ou momentos. Ou seja, àquilo que permite revelar a estrutura da organização, provocá-la, forçá-la a falar. O analisador pode ser:

- a) *Espontâneo ou Natural:* são analisadores de fato, produzidos espontaneamente pela própria vida histórico-social-libidinal e natural, como resultado de suas determinações e de sua margem de liberdade;
- b) *Construído ou Artificial:* são dispositivos inventados e implantados pelos analistas institucionais para propiciar a explicitação dos conflitos e sua resolução;

**Análise da Demanda:** é a análise e deciframento que se faz do pedido de intervenção por parte de uma organização. É o primeiro e importante passo para que se comece a compreender institucionalmente a dinâmica desta organização. A demanda tem conotação especial para o Institucionalismo, particularmente a de que demanda não existe *per se*, ela é produzida, de modo que existe um

passo anterior à demanda que é a oferta. A análise da demanda deve estar, necessariamente, articulada com a análise da produção desta demanda, ou seja, a análise da oferta. Para compreender a demanda, é necessário antes, incluir a auto-análise, a compreensão de como a demanda foi gerada;

**Análise da Oferta:** é um exercício de auto-análise ao qual a organização analítica tem de se submeter para desvendar sua implicação no tocante à geração da demanda. A toda oferta de prestação de serviços subjaz a duvidosa mensagem que consiste na suposição de se saber e de se ter o que o outro precisa, por sua vez, não sabe que não tem e não entende o que é, porque é complexo, sutil, técnico;

**Análise da Implicação:** a implicação é definida como o processo que ocorre na organização de analistas institucionais, em sua equipe, como resultado de seu contato com a organização analisada, ou seja, o grau de envolvimento, sempre presente, do(s) analista(s) para com o objeto estudado. A análise da implicação é a compreensão da interação, da interpenetração das duas organizações (“cliente” e interventor), enfatizando na parte que cabe a interventora;

**Auto-Análise:** consiste em que as instituições, como protagonistas de seus problemas, de suas necessidades, de suas demandas, possam enunciar, compreender, adquirir ou readquirir um vocabulário próprio que lhes permita saber acerca de sua vida. Saber este, geralmente apagado, desqualificado e subordinado pelos saberes científico-disciplinários que estão, em boa medida, a serviço das entidades dominantes, como, também, operam como critérios de verdade e eficiência, que são imanentes aos valores de tais entidades;

**Auto-Gestão:** é, ao mesmo tempo, o processo e o resultado da organização independente que os coletivos se dão para gerenciar sua vida. As comunidades instituem-se, organizam-se e estabelecem maneiras livres e originais para gerenciar suas condições e modos de existência;

**Campo de Análise:** é o perímetro escolhido como objeto para aplicar o aparelho conceitual disponível, destinado a entender o campo de intervenção, ou seja, é o processo de compreensão dos determinantes desse campo, o que não implica

uma intervenção concreta. Quanto mais amplo o campo de análise, mais possibilidades existem de entendimento do campo de intervenção;

**Campo de intervenção:** é o recorte que delimitará o espaço dentro do qual se planejarão e executarão estratégias, logísticas, táticas e técnicas que deverão operar neste âmbito específico, para transformá-lo de acordo com as metas propostas. Está em estreita dependência do campo de análise, desde o qual será compreendido;

**Equipamentos:** conglomerados complexos, montagens de diversas materialidades, podem ser de grande porte (por exemplo, os instrumentos de comunicação de massa) ou de pequena dimensão (por exemplo, impressoras, relógios ponto etc.);

**Estabelecimentos:** lugar geográfico onde se materializa a instituição e se manifesta o jurídico;

**Instituições:** são árvores de composições lógicas que regulam as atividades humanas, indicando o que é proibido, o que é permitido e o que é indiferente fazer (podem ser leis, normas etc.);

**Instituinte:** movimento que gera a instituição, entendido como momentos de transformação institucional, forças que tendem a transformar as instituições, ou também aqueles que tendem a fundá-las quando ainda não existem. São as forças produtivas de códigos institucionais. É processo de produção;

**Instituído:** é o efeito da ação instituinte, quando este efeito é produzido pela primeira vez, diz-se que se fundou uma instituição. São as leis, as normas estabelecidas que regulam as atividades sociais. É o estado das coisas, é o produto;

**Intervenção Institucional:** ação transformadora praticada segundo uma ética e uma política, formalizada em uma teoria que aplica de acordo com certas regras metodológicas, uma série de recursos técnicos. Seu objetivo central é propiciar nos coletivos intervindos a ação do instituinte e, no seu limite, a implantação de processos de auto-análise e autogestão;

**Organizações:** são formas materiais nas quais as instituições se realizam. Por sua magnitude vão desde um grande complexo organizacional, como um Ministério, até um pequeno estabelecimento escolar. É o nível de materialização das instituições;

**Poder:** multiplicidade de correlações de forças imanentes ao domínio onde se exercem. O poder é positividade, é produção em ato, é a imanência da produtividade e, acima de tudo o poder está em estreita relação com o saber. Poder e saber se produzem e auto-reproduzem, estabelecem uma relação de mútua dependência e independência, produzindo um novo conceito, o poder-saber;

**Subjetividade:** espaço de encontro do indivíduo com o mundo social. São formas de pensar, de sentir e de perceber a si e ao mundo, produzidas por diferentes dispositivos sociais, culturais, políticos etc., existentes no mundo. É a forma como se reconhece;

**Transversalidade:** é conceito fundamental para explicar as dinâmicas institucionais. A instituição não está isolada, ela é atravessada pelas respectivas pertinências de seus membros a grupos, categorias e ideologias, pertinências estas que são diferentes daquelas da instituição. Processos e relações que produzem o instituinte, são composições inovadoras.

### 2.1.3 Os Trabalhos de Análise Institucional na Educação

A Análise institucional, compreendendo numerosos saberes e afazeres, ocupa-se das instituições, organizações, estabelecimentos e equipamentos, assim como dos agentes e práticas que estes protagonizam. Barembritt (1998, p. 123) se permite falar de uma origem operacional do movimento, onde coloca como ponto de partida três grandes campos da práxis, o da Educação, o da Saúde Pública e o da Indústria. Realmente, o referencial teórico relativo à Análise Institucional é pródigo em relatos de experiências, nessas áreas. Neste trabalho, dar-se-á ênfase aos relatos na área da educação, por ser esta a sua área de estudo. Assim, são relatados, a seguir,

alguns trabalhos julgados importantes, por demonstrarem a gama de opções de aplicação da Análise Institucional, na área.

Em Saidon e Kamkhagi (2002) encontram-se três relatos de trabalhos desenvolvidos em instituições escolares, que servem como uma demonstração da prática da Análise Institucional. No dizer do autor “Não temos novas técnicas, apenas novos encargos e exigências de implicação em nossos projetos”. (SAIDON; KAMKHAGI 2002, p. 26). Assim, a seguir, procura-se relatar os trabalhos de Neves et al, de Aguiar e Brasil e, ainda, de Fernandes e Dos Anjos.

Neves et al (2002) reescrevem seu trabalho, desenvolvido no ano de 1884, em uma instituição escolar que atendia do pré-escolar a sexta série do primeiro grau, com aproximadamente 400 alunos de faixa etária variando de cinco a dezessete anos e de situação sócio-econômica baixa. Tendo como foco principal do trabalho de intervenção, as relações de poder-saber constitutivas da trama institucional. A intervenção se deu em nível micro (grupos, indivíduos) na instituição, porém com uma análise em nível macro (constante compreensão e resgate do social). As autoras concluem o trabalho resumindo o processo de análise com a seguinte fala: “Ganhos, perdas, mais do que isso, ficaram espaços abertos, questões sem resposta [...]”.

Aguiar e Brasil (2002), partindo de uma visão panorâmica das condições políticas e sociais que permitiram a viabilidade do projeto de Escolas Comunitárias desenvolvido nas favelas do Rio de Janeiro, no período de 1980-1985, relatam sua experiência, não apenas como analistas institucionais, mas como pessoas – profissionais – sujeitos sociais, trazendo, assim, uma importante contribuição na análise da implicação.

Fernandes e Dos Anjos (2002) trazem uma reflexão sobre os seis anos de trabalho comunitário juntamente com um grupo de outras vinte pessoas numa favela do Rio de Janeiro, iniciado por volta de 1980. O objetivo do estudo é relacionar a experiência grupal com o movimento de organização popular que ali surgiu, permitindo que, ao final do projeto, a referida favela de forma autônoma e organizada definisse seu cotidiano. As autoras trazem importantes conclusões, dentre elas cabe ressaltar:

No desenvolvimento desta prática nos aliamos às forças instituintes, não só na denúncia do instituído que o próprio trabalho permite no interior do grupo, mas na elaboração de um discurso que sustente o choque com o instituinte. (FERNANDES; DOS ANJOS, 2002, p. 145).

Coelho (1994), em sua tese de doutorado, a partir dos conceitos de Análise Institucional realizou uma intervenção em uma prisão militar (onde os atores desenvolviam atividades de estudo) caracterizada como instituição total. A intervenção destacou a metodologia participativa rompendo com os pressupostos positivos e teve por objetivo gerar analisadores que concebidos como sintomas institucionais permitiram a compreensão do caráter contraditório do sistema penal.

Santos (2002), com o objetivo de estudar a processualidade da relação escola pública com a comunidade, a partir da pergunta como se produzem modos de relação nesta realidade, articula conceitos da Análise Institucional e Análise de Discurso. A autora registra que são vários os modos de relação, os quais comprovam a complexidade da escola, dos seus trajetos e devires, da sua potência para se fazer outra.

Mansano (2003) relata um projeto de Extensão Universitária da Universidade Estadual de Londrina (PR), realizado em uma instituição escolar profissionalizante para menores carentes em situação de risco. A intervenção teve a duração de três anos, período no qual foram atendidos seis grupos, com o objetivo de levar jovens de uma classe socioeconômica menos favorecida à prática grupal, na perspectiva da Análise Institucional. O relato da experiência vivida em um dos grupos mostra a construção de uma trajetória singular, na qual os jovens puderam experimentar sua potência de argumentação, por meio de negociações, confrontos e alianças. No entendimento da autora, isso veio comprovar o objetivo da intervenção em Análise Institucional que consiste em suscitar o aparecimento dos conflitos e contradições existentes no interior das instituições e dos grupos sociais, o que acontece mediante o questionamento das relações de poder e da consulta permanente sobre os caminhos que o grupo deseja trilhar.

Como conclusão sobre o projeto de extensão, a autora coloca que “a cisão entre teoria e prática, tão presente em nosso universo acadêmico, cai por terra na medida em que tomamos um contato mais efetivo com os grupos sociais”. Sendo que as

diferentes realidades sociais são criadas por sujeitos, e estes sabem muito bem falar por si, mesmo que para isso tenham que superar algumas barreiras hierárquicas construídas no decorrer da história e que, de certa maneira, contribuíam para desqualificar esta fala.

Ribeiro (2004), com o objetivo de investigar as representações e vivências de pais de alunos sobre a escola pública em que os filhos estudam, adota uma abordagem teórico-metodológica baseada nos referenciais teóricos do Psicodrama, da Análise Institucional e da Etnografia. Para tanto, utiliza os seguintes métodos de coleta de dados: observação participante na escola, com vistas ao conhecimento do contexto mais amplo; entrevistas individuais com 22 pais de alunos de 3ª e 4ª séries em suas residências; duas entrevistas em grupo focal com os pais entrevistados individualmente; e análise documental.

A autora aponta como resultados, que os pais parecem conceber sua atuação na vida escolar dos filhos da forma como a escola prescreve. Mas, ao relatar vivências, eles revelaram idiosincrasias, críticas e dificuldades em cumprir o que deles é esperado. A postura da maioria, na entrevista individual, foi defensiva, havendo alguns que se colocaram de forma acrítica e uma minoria que se mostrou mais crítica. As sessões em grupo se mostraram importantes, uma vez que possibilitaram que o drama coletivo, do qual os entrevistados pareciam se defender na entrevista individual, fosse compartilhado. Foi revelado, então, um sentimento comum de impotência diante das exigências da escola, que parece exercer mecanismos sutis de exclusão.

Como conclusão, a autora aponta a relação família-escola como assimétrica, não parecendo atingir sua meta última de propiciar uma efetiva ajuda na vida escolar dos alunos. Pelo contrário, a autora observou que a maneira como essa relação vem ocorrendo tende a aumentar ainda mais a distância entre o conhecimento formal propagado pela escola e a realidade das famílias populares, principalmente aquelas mais desfavorecidas social e economicamente.

Os trabalhos supracitados reforçam os motivos que levaram a colocar em análise a evasão-permanência em um determinado estabelecimento de ensino, dentre eles vale ressaltar:

- a) a experiência da pesquisadora, não como analista institucional, mas como pessoa – profissional – sujeito social, que aliada às forças instituintes, não só na denúncia do instituído, mas na geração de analisadores que, concebidos como sintomas institucionais, permitem a compreensão dos vários modos de relação, os quais comprovam a complexidade do estabelecimento, dos seus trajetos e devires, da sua potência para se fazer outro;
- b) um sentimento comum de impotência diante daquilo que a escola prescreve, ou seja, diante do instituído, que parece exercer mecanismos sutis de exclusão;
- c) o fato de a evasão fazer parte do cotidiano escolar e não ser reconhecida como um problema das relações de poder constitutivas da trama institucional;
- d) a necessidade de uma abordagem teórico-metodológica, baseada nos referenciais teóricos da Análise Institucional, que permita identificar os conflitos e contradições existentes no interior das instituições e dos grupos sociais, mediante o questionamento das relações de poder e da consulta permanente sobre os caminhos que o grupo deseja trilhar.

Assim, com base no referencial sobre Análise Institucional e nos autores supracitados, pretende-se uma análise que considere a complexidade do campo de análise – o Colégio Agrícola de Frederico Westphalen, pois, entende-se que somente a partir do seu conhecimento possa ser possível compreender as implicações de suas relações na evasão-permanência do aluno, neste estabelecimento. Entende-se, ainda, as reformas da educação profissional como fruto de forças instituintes (já instituídas no sistema educacional) e que nele operam novas forças instituintes, as quais, num futuro próximo, se tornarão instituídas. Ou seja, num processo dinâmico que possibilita um constante devir na institucionalização de novos valores e no qual não se pode permitir a omissão.

## 2.2 O INTERNATO ESCOLAR COMO INSTITUIÇÃO TOTAL

O internato, com a soma dos defeitos possíveis, é o ensino prático da virtude, a aprendizagem do ferreiro à forja, habilitação do lutador na luta. Comigo aconteceu, realmente. O internato foi minha lição de mundo e de humanidade. (WANKE, 1993, p.15)

O campo de análise neste trabalho, o Colégio Agrícola de Frederico Westphalen, por ser um estabelecimento de ensino público, técnico, agrícola que funciona em regime de internato, semi-internato e externato exige uma ampliação do conceito de Instituição proposto até o momento. Para tanto, faz-se uma revisão nos estudos de Goffman (1973, 1974) para a leitura das instituições totalitárias, categoria em que este estabelecimento está incluso, devido a suas características particulares.

### 2.2.1 Introdução ao Conceito de Instituição Total

O indivíduo, via de regra, na sociedade moderna tende a dormir, se divertir e trabalhar/estudar em locais diferentes, com pessoas distintas, sob diferentes autoridades e sem um planejamento racional geral. O aspecto central da instituição total colocado por Goffman (1974, p.11), pode ser descrito como a ruptura das barreiras que comumente separam essas três esferas da vida, pois ele a define

como um local de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada.

As instituições totais de nossa sociedade, ainda segundo Goffman (1973, p. 304; 1974, p.16), podem distinguir-se de acordo com os sujeitos que a compõem em:

- a) instituições criadas para cuidar de pessoas consideradas incapazes e inofensivas, por exemplo, instituições para cegos, asilos de idosos, de órfãos e indigentes;
- b) instituições destinadas a cuidar de pessoas consideradas incapazes de cuidar de si mesmas ou que constituem uma ameaça à comunidade, embora de maneira não-intencional, por exemplo, hospitais para doentes mentais e leprosários;

- c) instituições criadas para proteger a comunidade contra perigos intencionais, como penitenciárias, prisões e campos de concentração;
- d) instituições supostamente estabelecidas com a intenção de realizar de modo mais adequado alguma tarefa técnica e se justificam apenas em bases instrumentais, por exemplo, quartéis do exército e internatos;
- e) estabelecimentos destinados a servir de refúgio do mundo, embora muitas vezes sirvam também como locais de formação de religiosos, por exemplo, mosteiros, seminários e conventos.

O referido autor salienta que

esta divisão não é final nem exaustiva, mas fornece um ponto de partida empírico para uma definição puramente significativa de categoria [...] o que é compartilhado e único nas instituições totais é que cada uma, nesta família de atributos, apresenta muitos pontos em grau intensivo. (GOFFMAN, 1973, p. 329).

Dependendo da forma de ingresso ou recrutamento, voluntário, semivoluntário e involuntário, os novatos entram nas instituições totais com diferentes estados de ânimo. Goffman (1974, p.103) apresenta como exemplo de entrada inteiramente involuntária, a dos condenados a prisão e a dos internados em hospitais psiquiátricos; de entrada voluntária, as instituições religiosas que lidam apenas com aqueles que se julgam chamados e, entre tais voluntários escolhem apenas os que parecem mais adequados e mais sérios em suas intenções; por fim, de entrada semivoluntária, o exército, em que os internados são obrigados a servir, mas que têm muita oportunidade para compreender que esse trabalho é justificável e pode ser exigido em função de seus interesses finais.

Independente da forma de ingresso, Goffman (1974, p. 24) afirma que “o novato chega ao estabelecimento com uma concepção de si mesmo que se tornou possível por algumas disposições sociais estáveis no seu mundo doméstico”. Porém, ao entrar, começa o desligamento desses referenciais, dando início a sua carreira moral<sup>7</sup>, onde começa a passar por algumas mudanças significativas e progressivas nas crenças que têm a seu respeito e a respeito dos outros que são significativos para ele. Goffman (1973) chama esse processo de “mortificação do eu”, Foucault

---

<sup>7</sup> Goffman (1973) utiliza o termo carreira moral com a finalidade de indicar qualquer trajetória percorrida por uma pessoa ao longo de sua vida.

(1987) denomina “disciplinarização” e, para Benelli (2003c) trata-se do “processo de institucionalização do indivíduo”.

O processo de mortificação do eu, que marca a carreira moral do internado, é relativamente padronizado nas instituições totais. Goffman (1974, p. 24 -27) afirma que

a barreira que as instituições totais colocam entre o internado e o mundo externo assinala a primeira mutilação do eu. [...] O processo de admissão pode ser caracterizado como uma despedida e um começo, e o ponto médio do processo pode ser marcado pela nudez. Evidentemente, o fato de sair exige uma perda de propriedade, o que é importante porque as pessoas atribuem sentimentos do eu àquilo que possuem. Talvez a mais significativa dessas posses não seja física, pois é nosso nome; qualquer que seja a maneira de ser chamado, a perda de nosso nome é uma grande mutilação do eu.

No entanto, Goffman (1973, p. 49) salienta que “ao mesmo tempo em que o processo de mortificação se desenvolve, o internado começa a receber instrução formal e informal a respeito do que aqui será denominado sistema de privilégios”. Sistema esse que, em grande parte, fornece um esquema para a reorganização do eu, e possui como elementos básicos:

- a) as “regras da casa”, um conjunto relativamente explícito e formal de prescrições e proibições que expõe as principais exigências quanto à conduta do internado;
- b) um pequeno número de prêmios ou privilégios claramente definidos, obtidos em troca de obediência à equipe dirigente; e
- c) os castigos, definidos como conseqüências de desobediência às regras.

Em resposta, a esse sistema de privilégios, o internado pode contribuir com a estabilidade institucional (obedecendo ao que foi sistematicamente planejado - permanência), ou não (rejeitando aquilo que pela instituição foi planejado para ele fazer e ser - evasão). A expressão desses comportamentos assim é colocada por Goffman (1973, p. 246):

Onde se espera entusiasmo, haverá apatia; onde se espera afeição, há indiferença; onde se espera freqüência, haverá faltas; onde se espera robustez, há algum tipo de doença; onde as tarefas devem ser realizadas, há diferentes formas de inatividade. Encontramos inúmeras histórias comuns, cada uma das quais é, ao seu modo, um movimento de liberdade. Sempre que se impõem mundos, se criam submundos.

Com o objetivo de desvelar o modo de funcionamento dessas instituições e explicitar seus efeitos na produção da subjetividade daqueles que delas participam, Benelli (2002, p. 28) conclui que no internato escolar “encontra-se uma sociedade em miniatura”. Ou seja, os fenômenos sociais, mais ou menos desenvolvidos, podem ali ser apreciados:

a circulação da informação, o exercício da autoridade e seus efeitos disciplinares, as pressões, os mecanismos adaptativos dos indivíduos, a tensão entre interesse geral e satisfação de necessidades individuais; o conflito entre as necessidades do estabelecimento e a preservação dos particularismos individuais e da espontaneidade criadora, as normas, os códigos, as crenças, a linguagem comum, a hesitação entre a tolerância e o ostracismo em relação aos desviantes (sobretudo sexuais) e as ‘panelinhas’ que enfraquecem a unidade coletiva, o antagonismo das personalidades dominantes, geralmente reforçados pelos grupos correspondentes, as relações de forças oscilando nos eixos maioria-minoria-unanimidade, os bodes expiatórios, os suspeitos, os heróis, os braços-fortes, os subalternos, os delatores, perseguidos e algozes. (BENELLI, 2002, p. 28).

Assim, a partir do exposto, entende-se ser

[...] a instituição total como um híbrido social, parcialmente comunidade residencial, parcialmente organização formal, despertando interesse sociológico por serem consideradas estufas para mudar pessoas, cada uma é um experimento natural sobre o que se pode fazer ao eu. (GOFFMAN, 1974, p. 22).

Sob a perspectiva de Goffman (1973, p. 305; 1974, p. 17) as instituições totais apresentam as seguintes características:

- a) todos os aspectos da vida são realizados no mesmo local e sob uma única autoridade;
- b) cada fase da atividade diária de um membro é realizada na companhia imediata de um grupo relativamente grande de outras pessoas, todas elas tratadas da mesma forma e obrigadas a fazer as mesmas coisas em conjunto;
- c) todas as atividades diárias são rigorosamente estabelecidas em horários, pois uma atividade leva um tempo predeterminado à seguinte, e toda a seqüência de atividades é imposta de cima, por um sistema de regras formais explícitas e um grupo de funcionários;

- d) o conteúdo das várias atividades implementadas são reunidas num plano racional único, supostamente destinado a atender aos objetivos oficiais da instituição.

Individualmente, estas características são encontradas naturalmente em outros lugares que não as instituições totais, no entanto, estas facilidades ampliadas permanecem voluntárias em muitos aspectos particulares de seu uso.

Morais et al (2004, p. 386), ao caracterizar o internato como uma instituição total, consideram dois aspectos principais que se encontram diretamente relacionados. O primeiro deles diz respeito ao controle exercido sobre a vida dos internos e, o segundo refere-se à maneira peculiar como o espaço do internato está organizado. Essa forma de organização é estabelecida de forma a reforçar o controle e influenciar a relação dos internos consigo e com os demais.

Benelli (2002, p. 27-28), ao estabelecer um paralelo entre o internato escolar e outras instituições totais, constata que “o colégio interno tem muitos aspectos em comum com outras instituições totais, como hospital psiquiátrico, prisão, convento, seminário, etc. [...]”. Dentre essas semelhanças, vale ressaltar que:

- a) no internato, como nas outras instituições totais, encontra-se a divisão entre uma equipe de profissionais constituída por professores e administradores que procuram promover várias formas de mudanças psicológicas no grupo dos membros residentes (os estudantes);
- b) quando comparados os fins educativos do internato aos objetivos terapêutico-correcionais do hospital psiquiátrico e da prisão, as três organizações procuram promover o desenvolvimento pessoal e os conhecimentos sobre caráter, o conceito sobre si mesmo, a competência e os recursos psicossociais que significarão uma diferença na vida dos membros residentes depois de sua saída da instituição;
- c) em relação à função de custódia, essa corresponde em graus semelhantes. Como membro da comunidade escolar, o interno depende em grande medida do que o colégio lhe proporcione quanto ao seu bem-estar, alojamento, recreação, saúde etc. [...]. E, também está sujeito ao sistema de autoridade e controle institucional;

- d) as funções de reclusão, apesar de menos proeminentes no internato do que nas outras instituições, pois ninguém se torna aluno de internato por ordem judicial, ainda assim alguns alunos podem sentir o colégio como um ambiente carcerário e restritivo, ao qual foram entregues pelos pais;
- e) o conhecimento das próprias limitações e o desejo de mudança serve de estímulo para esforços educativos e terapêuticos, na medida em que são acompanhados pela percepção do próprio valor pessoal e de um ambiente que valorize e possibilite esse esforço;
- f) os aspectos coercitivos da vida no internato escolar, ainda que menos explícitos e brutais do que o do hospital psiquiátrico, também podem ser massificantes e difíceis de se enfrentar, pois existem as possibilidades vergonhosas do fracasso escolar;
- g) diferentemente do paciente internado, um estudante de colégio interno sente orgulho de pertencer a um colégio, como resultado de esforços anteriores e como meio de obter conquistas, pois o estudante não perde totalmente seus direitos civis de cidadão e a duração de sua permanência é previamente delimitada;
- h) a relação entre os estudantes, ainda que menos ameaçadora do que a que existe entre pacientes, costuma ter aspectos que causam ansiedade (rivalidades, invejas, disputas, competição por reconhecimento etc.).

Goffman (1973) registra, ainda, a existência de uma divisão básica entre um grande grupo controlado, que geralmente vive na instituição e tem pouco contato com o mundo externo – chamado de interno, e uma pequena equipe de supervisão – chamada de *staff*, que trabalha em regime de oito horas por dia e está socialmente integrada com o mundo externo, ou seja, têm um caráter binário.

Assim, pode-se identificar o desenvolvimento de

dois mundos sociais e culturais diferentes - o mundo da equipe dirigente (*staff*) e o mundo do interno, tendentes a se moverem em passo lento e paralelo, com pontos de contato oficial, porém reduzida penetração mútua. (GOFFMAN, 1973, p. 306).

Pode-se, no dizer de Benelli (2003c, p. 18), identificar os opressores (aqueles que modelam) e os oprimidos (objetos de procedimentos modeladores), caracterizados

pela equipe dirigente e pelo grupo de internos, respectivamente. Nessa forma de tratamento, Benelli (2003c, p.18), dá margem para o entendimento de que o poder seja “uma instituição ou certa potência que um grupo detém em prejuízo do outro”. No entanto, Goffman apresenta o poder como uma relação dinâmica de estratégias sempre atuantes e presentes em todos os lugares, como uma relação de forças. São ações sobre outras ações possíveis, por exemplo, tecnologias que controlam o comportamento do aluno.

Nesse contexto, Goffman (1973) coloca a presença de um clima de guerra, quase permanente, entre os dois grupos ditos antagônicos, e salienta, ainda, que dentro de cada grupo há também relações de poder e disputas, compondo um cenário institucional de múltiplas relações de forças, no qual constantes enfrentamentos, declarados ou não, transformam, reforçam, originam apoio ou resistência ao já instituído ou ao instituinte.

[...] as instituições totais variam consideravelmente na quantidade de diferenciação de papéis encontrada na equipe dirigente e no grupo dos internados, bem como na nitidez da divisão entre os dois estratos. (GOFFMAN, 1973, p. 103).

Assim, diante do exposto, conclui-se que tanto o grupo dos dirigentes como dos internados não deve ser considerado como homogêneo.

### **2.2.2 Breve histórico das Instituições Totais de Ensino no Brasil**

Ao relatar a história dos internatos na educação brasileira, Santos (2000, p.83) coloca que já existia um projeto, ainda na era colonial, seguindo orientações traçadas no Concílio de Trento que justificava a criação de internatos com o objetivo de “atender a um projeto específico de formação para o sacerdócio: de modo que o colégio fosse seminário (sementeira) perpétuo de ministros de Deus”.

Dentre as principais normas do seminário, citadas pelo referido autor, verifica-se: estar próximo a uma igreja ou a um lugar apropriado, sendo sua clientela, com idade mínima de doze anos, proveniente de legítimo matrimônio, “suficientemente capaz de ler e de escrever e cuja índole e vontade dessem esperança de fidelidade aos ministérios eclesiásticos”. (SANTOS 2000, p. 84). E ainda, que cumprirão um programa, possuindo currículo, calendário e vestimenta própria, vivendo separados

do mundo social. Sendo os indisciplinados, os incorrigíveis e aqueles que dão mau exemplo punidos e, expulsos quando for necessário.

Serafim Leite (1962<sup>8</sup>, apud SANTOS, 2000, p. 84), definia como seminários os destinados aos que seguiam a carreira eclesiástica e como colégios aqueles destinados a todos.

Basicamente, apesar de ser precária uma classificação, foram dois os modelos predominantes de internato no Brasil: um de origem portuguesa, o modelo Jesuíta e outro de origem francesa, o modelo Lazarista.

A seguir, faz-se um breve relato sobre a história dos internatos no Brasil, utilizando-se de Santos (2000, p. 85), que, com base em Tobias (s.d.)<sup>9</sup>, divide-a na fase colonial e imperial.

### **Fase colonial**

Foram criados, no Brasil, primeiro, os colégios jesuítas, depois os recolhimentos e, por fim, os seminários. Os colégios mais importantes foram: o Colégio da Bahia, o do Rio de Janeiro, o do Maranhão, o de São Paulo, o do Pará, o do Vigia, o da Casa Madre de Deus (Maranhão) e o do Recife.

Enquanto os “recolhimentos”, internatos quase que exclusivos para índios, recolhiam os curumins (especialmente os filhos de caciques, o que servia como garantia contra o ataque dos índios), como também os mamelucos, os órfãos e os filhos das famílias mais importantes; os seminários acolhiam os filhos de funcionários públicos, de senhores de engenho, de criadores de gado, de oficiais mecânicos que nem sempre moravam no mesmo local do colégio e não tinham facilidades de transporte. Ambos precisaram adaptar-se ao Brasil, pois devido às condições indígenas, não podiam seguir as regras rígidas de Portugal, para tanto, suprimiram o excesso de castigos.

---

<sup>8</sup> LEITE, Padre Serafim. Características do primeiro ensino popular no Brasil. In: LEITE, Serafim. *Novas Páginas de História do Brasil*. São Paulo: Nacional, 1962. 393 p.

<sup>9</sup> TOBIAS, J. A. *História da Educação Brasileira*, São Paulo: Edições Juris Credi, s.d. 496 p.

A educação brasileira, com o alvará de 28 de junho de 1759 - a reforma Pombaliana, vivenciou uma grande ruptura histórica, num processo já implantado e consolidado como modelo educacional. Marquês de Pombal, com a expulsão dos jesuítas, terminou com o primeiro sistema de internato e, como consequência, a educação brasileira ficou restrita quase que somente aos seminários.

Destaca-se, nessa fase, o seminário de Mariana, fundado em 1750 pelo Bispo D. Frei Manuel da Cruz, que redigiu o primeiro estatuto dos internatos, bastante rígido e fundamentado numa intensiva vida espiritual, que serviu de base para os estatutos posteriores. Nele, já era prevista a punição rigorosa dos faltosos à hora do recolhimento para estudar e aos que riscavam livros ou paredes. Também estavam explícitas as proibições como, falar com pessoas de fora do seminário e, especialmente, com mulheres, mesmo que parentes, sem a permissão do reitor. Importante salientar que não estava definido qual tipo de punição deveria ser aplicado ao transgressor de qualquer uma dessas faltas. Quanto à proibição ao porte de qualquer tipo de armamento, estava claro, o transgressor seria rigorosamente punido com a expulsão do seminário.

Além desse, destacam-se, também, os seminários de Olinda, fundado por D. Azeredo Coutinho, e o de São Joaquim, do Rio de Janeiro, ambos caracterizados por um tratamento humano. Apesar disso, apresentavam faces diferentes, enquanto o de Olinda tratava o menino com mais de cinco anos, como demônio, o de São Joaquim os tratava como cordeiros.

Em 1821, os estatutos passam a distinguir dois tipos de seminaristas: os internos e os externos. Recomendavam aos seminaristas que deveriam amar a Deus acima de tudo e relevar, por Ele, as faltas alheias, amando-se mutuamente e tratando-se com cortesia, sem altivez e distinguindo-se entre si apenas pelo respeito devido aos superiores. Também colocavam claramente o objetivo, o método, o conteúdo e a avaliação das matérias do projeto educativo, que era o mesmo para os que não se destinavam ao sacerdócio. Nestes, era prevista a possibilidade de recorrer aos castigos humilhantes como punição aos culpados por cometerem faltas de civilidade.

Em 1802, D. Azeredo cria o primeiro internato para meninas, o Recolhimento Nossa Senhora da Glória, em moldes mais liberalizantes e com currículo mais adequado à formação feminina.

Em 1845, o novo estatuto do Seminário de Mariana prescrevia vestes diferentes para os alunos externos e as mesmas obrigações dos estudantes internos para os estudantes externos, missa diária e até mesmo o uso de palmatória.

### **Fase imperial**

No declínio da era colonial, dois padres da Congregação da Missão, de origem francesa, fundam o Colégio Caraça (MG) em 1820, famoso por seu rigorismo e por servir de modelo para a reforma do seminário São Joaquim (RJ), mais tarde transformado no Colégio Pedro II que serviu de padrão em todo país, até 1971.

Com a criação dos cursos jurídicos, em 1827, os seminários entram em decadência e se transformam em escolas de acesso aos cursos superiores do Império e da República. Com renda insuficiente para a sobrevivência digna, os bispos foram obrigados a aceitar meninos não vocacionados ao sacerdócio e, em troca de educação gratuita a determinado número de meninos pobres e da permissão de interferência na ordem interna, eram socorridos pela beneficência pública e por auxílios governamentais. Além disso, sofriam a concorrência dos exames parcelados, ou seja, os alunos matriculados não se submetiam aos exames do seminário, com isso, poucos alunos ficavam até o final do curso, prejudicando a boa disciplina do seminário.

Em 1835 é redigido, pelo padre e pedagogo português Leandro Rebelo Peixoto e Castro, um novo regulamento para o Seminário do Caraça, onde foram traçadas as normas para o superior, o diretor e os subdiretores, os professores, os estudos, os estudantes, o procurador, o cozinheiro, o refeitório, os enfermeiros e os porteiros. Também foram estabelecidas as aulas e horas de estudo, que deveriam ser entremeadas com períodos curtos de oração. Dentre outras atribuições do superior, vale salientar que este deveria ser o primeiro exemplar, o primeiro vigilante, o primeiro inimigo de intrigas; cuidar dos deveres dos empregados e mandar que o regulamento fosse lido por todos uma vez no mês.

O sistema didático adotado era o do ensino repetitivo e a cola era punida com rigor e a nota zero, na tentativa de evitar o mau exemplo e ensinar a honradez, a dignidade e a repulsa à falsidade, ao fingimento, à mentira e ao mau caráter. Todo mês e no final do semestre as notas eram lidas em solenidade pública, o aluno com boas notas era aplaudido por todos e elogiado pelo superior e, ao contrário, aquele com notas baixas era advertido ou repreendido e punido com uma hora extra de estudo no feriado e privado de algum passeio ou jogo. O próprio aluno, por carta, deveria comunicar os pais do resultado. Importante salientar que repetir era tratado como privilégio de aluno bem comportado e que denotava esperança de recuperação.

Em 1856, D. Viçosa não admitindo mais a interferência da Administração da Província na disciplina do Seminário, renunciou os emolumentos governamentais e editou novo Regulamento, simplificando as normas, mas conservando sua essência.

Em 1867, uma disposição oficial, por meio da Diretoria Geral de Instrução Pública, proscree os castigos corporais, admitindo ainda colocar o aluno em pé ou de joelhos até mesmo com os braços abertos, e recomenda empregar repreensão, trabalho de leitura ou escrita fora das horas regulares, comunicação aos pais e expulsão da escola.

A palmatória foi aposentada em 1929, podendo ser usada poucas vezes e em casos excepcionais. A partir de 1936, os padres novos foram, aos poucos, abolindo o castigo de joelhos.

Neste breve relato histórico, percebe-se que os problemas hoje enfrentados no internato escolar não são privilégios da era moderna, desde os primórdios da educação no país, e, certamente, em outros países, eles já se faziam presentes. Hoje, talvez, mais acentuados devido ao maior número de alunos em sala de aula. Outra questão que se apresenta diferenciada do processo histórico dos internatos no Brasil é o fato do campo de análise – o Colégio Agrícola de Frederico Westphalen ser uma instituição pública, laica voltada ao ensino técnico agrícola.

### 2.2.3 O Internato Escolar na Literatura

Na literatura brasileira, existem várias produções cuja história prende-se a relatos da vida de estudantes em regime de internato. Apesar dos relatos dos romances mais famosos, muitas vezes, mostrarem um aspecto caricato da realidade, na leitura dos mesmos, busca-se entender a estrutura e funcionamento de internatos, como os descritos em *O Ateneu* (1888), *Doidinho* (1933), *Falange Gloriosa* (19 --) e *As Três Marias* (1939) e, também, subsídios para a análise da Instituição Total de Ensino em estudo.

Na seqüência, apresenta-se um breve resumo de algumas obras que ilustraram as páginas de nossa literatura, atendo-se a identificar as características de instituições totais nelas descritas. Outrossim, salienta-se que algumas dessas obras já foram objeto de estudo de alguns trabalhos como em Santos (2000), Benelli (2002, 2003a, 2003b) os quais também servirão de apoio no momento da análise da instituição total em estudo.

Pompéia (1997) no romance “*O Ateneu*”, um clássico da literatura brasileira, utilizando-se do personagem Sérgio, já adulto, conta sobre a época em que foi aluno interno no Colégio Ateneu, destacando o funcionamento de um internato de sua época. O início do romance é marcado pela entrada imediata de Sérgio, personagem principal, introduzido pelas palavras do pai: “Vais encontrar o mundo... Coragem para a luta”. Aos onze anos, ingressa no Ateneu e rompe com a vida no seio da família, definida por Pompéia (1997, p. 30) como “estufa de carinho”, matriz de infelicidade para o adulto Sérgio, que não perdoou à vida por ser lançado à indiferença cruel da escola e a convivência com os mais fortes.

O desenrolar do romance se dá no ambiente fechado e corrupto do internato onde convivem crianças, adolescentes, professores, empregados e o diretor geral. No romance, como um diário de um internato, Sérgio narra as decepções, os medos, as dúvidas, a disciplina rígida, as amizades, as relações que marcaram a própria sexualidade, como também relata os acontecimentos cotidianos das aulas, da sala de estudos, da diversão, do recreio, dos dormitórios e do refeitório. Toda a narração sempre permeada pela descrição das relações de poder e disputas. Ou seja, misturando alegria e tristeza, decepções e entusiasmos, Sérgio retrata, por meio da

memória e de forma caricata, a adolescência vivida e 'perdida' entre as paredes do famoso internato.

O final, com o incêndio do Ateneu, provocado por um aluno, ressalta a figura do diretor atônito com o fim de seu patrimônio. Em toda a obra, transparece as características da instituição total, dentre elas, a presença da equipe dirigente (especialmente na figura do diretor) atuando no controle do grupo de alunos, o sistema de privilégios, no dizer do diretor: "aqui está o nosso código. Leiam! Todas as culpas são prevenidas, uma pena para cada hipótese". (POMPÉIA, 1997, p. 24)

Rego (1979) em "Doidinho" relata a trama de um romance que se passa em um pequeno internato em Itabaiana, Paraíba. Na resenha, realizada por José Aderaldo Castelo, como introdução fica exemplificada a pedagogia de antes e depois de princípios deste século. "Como em miniatura" é igualmente uma nova escola de vida, em que se testemunham e se debatem lealdade, traição, amizade, intriga, sexo, injustiça e tudo o mais sob a severidade despótica do diretor, sempre predisposto a imprimir o castigo físico.

"Falange Gloriosa" de Godofredo Rangel (meados 1920) é uma análise quase que exclusiva das relações do diretor de um internato no sul de Minas Gerais com os professores e funcionários, o qual os utilizava, de acordo com os seus interesses, no enfrentamento aos alunos. Para o diretor, tudo se justificava para aumentar o prestígio da escola e, com isso, aumentar o número de alunos (vantagem financeira e política), inclusive seu comportamento contraditório em relação aos estudantes, à disciplina e à avaliação escolar.

"As Três Marias" da escritora cearense Raquel de Queiroz foi publicado originalmente em 1939. A história tem início nos pátios e salas de aula de um interno feminino de orientação católica: Maria Augusta, Maria da Glória e Maria José são amigas inseparáveis que ganham de seus colegas e professores o apelido de "as três Marias". Uma jovem interna, Maria Augusta, narra sua experiência neste estabelecimento de ensino, ao mesmo tempo em que seus dramas, seus medos, suas frustrações se evidenciam e se desdobram paralelamente ao drama vivido por suas amigas e colegas. Ao final, é relatado o processo de ajustamento ao mundo exterior.

Na literatura internacional, também se encontram várias obras em que as histórias se desenvolvem em instituições totais de ensino, dentre elas vale citar: “O Jovem Törless”, de Robert Musil (2003) e “O Menino Prodígio”, de Herman Hesse (19\_\_).

O austríaco Robert Musil publica seu primeiro romance em 1906, “O Jovem Törless”. Musil reproduz sua própria experiência escolar de aluno interno. Num romance, ambientado numa sociedade extremamente autoritária, o autor narra o desenvolvimento de um adolescente no contexto institucional de um internato escolar. O protagonista descobre, em pouco tempo, a diversidade dos seres humanos, sua propensão à crueldade, à paixão e à amizade. Os conflitos deste romance acontecem em meio às complexas relações institucionais, portanto, um tema perfeito para um texto refinado de observação psicológica.

Herman Hesse, no extraordinário romance “O menino Prodígio”, publicado pela primeira vez em 1956, questiona os problemas educacionais de sua juventude, retratando, também, a perplexidade e anseios da adolescência perante os desafios da vida, as seduções do sexo, a revelação da mulher e a confusão de sentimentos. Numa reflexão poética feita pelo autor de sua breve passagem pelo seminário protestante do Mosteiro Maulbroon, o protagonista que vive esse episódio verdadeiro da sua vida chama-se Hans Gierenbath. Como na sua experiência pessoal em Maulbroon, Hans é um inconformado com o sistema educacional de seu país, que ele contesta e critica apaixonadamente, mas é por ele vencido, tornando-se mais uma vítima na luta desigual entre o jovem e o sistema. O autor, tratando de um problema típico da juventude, nos dá igualmente uma visão comovente dos adolescentes e seu mundo, das suas perplexidades e de seus anseios.

Pode-se observar nas obras supracitadas, que os personagens-alunos conceberam as experiências vividas no internato numa perspectiva bastante negativa. Percebe-se sempre o registro, embora, às vezes, de forma caricata, da pessoa do diretor como demonstração das relações de poder. Os aspectos negativos e as relações de poder, registrados na literatura, serão determinantes na forma como se constitui a evasão-permanência no campo de análise em questão - uma instituição total de ensino?

## 2.2.4 O Internato Escolar como Objeto de Estudo

As instituições totais como objeto de estudo há muito despertam o interesse de pesquisadores, mas, como dantes citado, são pouco referidos na literatura, devido ao fato de não se abrirem para a pesquisa. No entanto, existem alguns registros de estudos realizados no sistema prisional, abrigos para menores e monastérios (COELHO, 1994; ESTRÁZULAS, 2007; FREITAS, 2003; GUIRADO, 1986; OLIVEIRA, 1996; SALLA, 2000), em hospitais psiquiátricos (FOUCAULT, 1987; GOFFMAN, 1973), em seminários (BENELLI, 2003c; SANTOS, 1999;) e em colégios internos (BRASIL, 1994; MORAIS et al., 2004).

Cabe relatar, aqui apenas os trabalhos desenvolvidos em colégios internos, por serem estes os que apresentam relação mais direta com o objeto de estudo.

O Relatório-síntese publicado em BRASIL (1994), com base em outros quatro Relatórios Parciais elaborados em Encontros Regionais das Escolas Agrotécnicas Federais, apresenta uma súmula do diagnóstico efetuado, juntamente com sugestões e recomendações para os Internatos. O relatório da região Nordeste destacou que o internato se reveste de duas características básicas importantes: em primeiro lugar, se insere no contexto da filosofia de ensino adotado pelas Escolas; em segundo, a produção resultante das atividades desenvolvidas pelos alunos passa a constituir uma parcela substancial de recursos para garantir a própria manutenção do regime de internato com suas características atuais.

Quanto à manutenção do regime de internato com suas características atuais, com base no relatório da região Norte/Centro-Oeste, foram feitas algumas restrições. Tendo em vista o elevado custo de manutenção, seria viável:

aumentar substancialmente o número de alunos semi-internos e externos [...] a maior integração das Escolas com as comunidades circunvizinhas [...] há unanimidade em que o regime de internato oportunize o atendimento aos jovens do meio rural, carentes e oriundos de municípios distantes, oferecendo-lhes melhores condições de aprendizagem e constituindo um suporte indispensável para seu aprimoramento profissional. (BRASIL, 1994, p.10 -11).

Aparecem, ainda, nos Relatórios Regionais, como preocupação generalizada, dois aspectos que merecem registro: em primeiro lugar, “transparece a importância dada

pelas Escolas ao fato de contarem com farto estoque de mão-de-obra para a complementação do número de seus servidores”, correndo-se o risco de ser distorcida a missão básica de ensino-aprendizagem inerente à Escola. Em segundo lugar, deveriam ser estabelecidos critérios claros que privilegiassem o atendimento “a jovens do meio rural, carentes e de municípios distantes, não se devendo, necessariamente, estender o regime de internato em caráter permanente a todos os alunos indiscriminadamente”. (BRASIL, 1994, p. 13).

Outro aspecto importante evidenciado no Relatório-síntese diz respeito a dificuldades

quanto ao desenvolvimento sócio-afetivo do aluno em regime de internato dentro das atuais condições de infra-estrutura verificadas nas Escolas Agrotécnicas. [...] a experiência tem mostrado que o fator superlotação (nos alojamentos do internato) propicia a indisciplina e a disseminação de doenças infecto-contagiosas causadas pelo uso coletivo e pela dificuldade de higienização das instalações [e reconhece] os efeitos negativos causados pela ausência da família. (BRASIL, 1994, p. 14).

O referido relatório salienta que a Escola Agrotécnica deveria caracterizar-se como uma escola de tempo integral para seus discentes o que, entretanto, não a obriga a fornecer alojamento e refeições para todos os seus alunos. Salienta, ainda, que o ideal seria que suas instalações fossem suficientes para abrigar alunos internos num total da ordem de 30% do alunado total. Desta forma, seriam também criadas condições para que os alojamentos coletivos, com todos os seus inconvenientes já apontados, dessem lugar a apartamentos destinados a abrigar entre 4 e 8 internos, com instalações tanto para habitação como para estudo.

Nesse sentido, Moraes et al (2004) desenvolvem seu estudo em uma Escola Técnica Federal de Macaíba (RN), que apresenta, como particularidade, um sistema de internato destinado a estudantes de nível sócio-econômico médio e baixo que desejam cursar o Ensino Técnico em Agropecuária e o Ensino Médio. O referido estudo tem como objetivo investigar aspectos positivos e negativos da experiência de internato para o desenvolvimento dos alunos, bem como a influência da vivência coletiva sobre o desempenho escolar e a concepção deles sobre um internato ideal.

Os dados foram obtidos a partir da entrevista com cinco alunos residentes e de informações complementares, conseguidas por meio de atividades em momentos

diferenciados, ao longo de um ano de inserção das pesquisadoras no ambiente de pesquisa-inserção ecológica. Os resultados foram apresentados e discutidos a partir de três unidades temáticas principais que emergiram da análise de conteúdo: avaliação sobre como é viver no internato (aspectos positivos e negativos da experiência), percepção da vivência em ambiente coletivo sobre o desempenho escolar e concepção sobre um internato ideal.

ao mesmo tempo em que a possibilidade de conviver com amigos o maior período de tempo possível é visto pelos internos como um aspecto positivo, verifica-se que os aspectos negativos apontados estão estreitamente relacionados com as particularidades da convivência em grupo. (MORAIS et al. , 2004, p. 384).

Além da falta de ambiente próprio para estudo, a dificuldade em administrar o tempo e cumprir a elevada carga de tarefas foi citada como aspecto negativo.

Para os alunos entrevistados, um internato ideal deveria possuir um menor número de alojados por quarto e um melhor relacionamento entre os internos, relacionamento este que, segundo eles, deveria ter por base o respeito mútuo e a solidariedade.

As autoras, com base no dizer dos entrevistados, colocam como medidas cabíveis para minimizar as dificuldades:

- a) a existência de um acompanhamento sistemático e mais próximo, por parte da equipe de inspetores e supervisores;
- b) a melhoria da infra-estrutura do internato (menor número de alojados por quarto, existência de banheiros integrados aos quartos e local adequado ao estudo);
- c) a realização de um trabalho de grupo que possibilitasse a reflexão permanente dos internos acerca de aspectos como comunicação, liderança, conflitos e cooperação, que fazem parte da vida em ambiente coletivo.

Salientam, ainda, as autoras a necessidade de

repensar os currículos de cada curso proporcionando maior integração dos conteúdos, bem como da criação de um espaço de discussão conjunta entre equipe dirigente e alunos acerca da rotina da escola. (MORAIS et al, 2004, p. 386).

Com o objetivo de traçar a história da aplicação do Sistema Salesiano de Educação em três internatos de São Paulo, Santos (1999) examina a situação histórica precedente dos internatos na sociedade brasileira e na literatura nacional. Bem como estuda o comportamento do modelo italiano transplantado para o Brasil. O estudo não discutiu o sistema educativo, mas historiou a aplicação de alguns instrumentos mais significativos: a estrutura administrativa e regulamentar, as práticas religiosas e associativas, recreativas, desportivas e, também, militares e culturais (música, teatro, cinema e atividades literárias) e, finalmente, práticas disciplinares e avaliativas.

O autor, ao finalizar o trabalho, a partir de uma avaliação feita pelos ex-alunos internos sobre alguns aspectos do Sistema Salesiano de educação, constata que o referido sistema adaptou-se às condições sócio-culturais-religiosas brasileiras, apesar da contínua tensão em relação à aplicação de alguns instrumentos (saídas, férias, missa diária, reclusão quase absoluta dos alunos e algumas medidas disciplinares). No entanto, em momento algum, o autor conseguiu detectar contestação formal aos ideais propostos pelo modelo. Apesar de, na prática, o sistema ter sofrido baixas, devido ao fato de diversos agentes não terem conseguido eliminar os castigos físicos (proibidos em seu projeto), isso não afetou o trabalho educacional, vista a significativa demanda (internatos numerosos) e a resposta dos antigos alunos internos que o adotaram até em sua vida real, colocando seus filhos em internatos salesianos.

Encontra-se, ainda, registro de estudos realizados a partir de clássicos da literatura como, por exemplo, Benelli (2002, 2003a, 2003b) e Pereira (2002):

Benelli (2002) utilizando-se das análises de Goffman sobre as instituições totais para a leitura de “O Jovem Törless”, de Robert Musil, procura desvelar o modo de funcionamento dessas instituições. Conclui que existe mais do que uma simples analogia no paralelo estabelecido entre os fins educativos do internato escolar e os objetivos terapêutico-correcionais do hospital psiquiátrico e da prisão.

O romance “O Ateneu” de Raul de Pompéia é tomado como campo de pesquisa por Benelli (2003a, 2003b) que também o analisa a partir da teoria de Goffman sobre instituições totais. Nesse estudo, o autor tem como objetivo detectar os efeitos da

institucionalização na produção da subjetividade num estabelecimento escolar totalitário. Adverte que os problemas sociais e os efeitos na subjetividade produzidos pelas instituições totais somente podem ser compreendidos por meio do estudo das relações de poder subjacentes a esses estabelecimentos. Apresenta como conclusão que o lapso de tempo no qual o indivíduo vive como interno pode deixar marcas profundas na sua subjetividade e se configura como um tema de estudo apropriado em si mesmo.

Pereira (2002) com o objetivo de analisar a dinâmica do funcionamento do Internato abordada pelo texto literário, utilizou-se do estudo comparado entre as obras: “Doindinho”, do brasileiro José Lins do Rego, e de “Os Rios Profundos” do peruano José Maria Arguedas. Tanto em uma obra como em outra, além do olhar infantil do personagem-menino que permeia a visão do adulto, a distância existente entre o momento dos acontecimentos lembrados e o momento da narração permite ao narrador, em primeira pessoa, analisar criticamente tudo que relata. A substituição do ambiente familiar e da vida em liberdade pelo universo fechado e estranho do internato constitui um episódio traumatizante para o adolescente.

O cotidiano no internato frustra as expectativas tanto do personagem brasileiro quanto do peruano os quais, com o passar do tempo, têm cada vez mais aversão àquela realidade escolar. É a incapacidade de adaptação ao mundo do internato, como um microcosmo da sociedade, juntamente com a experiência de vida e toda aprendizagem obtida no colégio, que vai possibilitar aos personagens encontrarem, cada um a seu modo, uma saída diferente do caminho que os adultos já lhes haviam predestinado.

Esses relatos de trabalhos, que têm no internato escolar o seu objeto de estudo, trazem questões relevantes como a real necessidade do funcionamento do internato nos moldes atuais e a utilização da teoria de Goffman sobre as instituições totais para desvelar o modo de funcionamento desses estabelecimentos. Questionamentos que vêm contribuir para um melhor delineamento do campo de análise – o Colégio Agrícola de Frederico Westphalen como uma instituição total de ensino, onde se pretende analisar a evasão-permanência, a partir das diversas relações institucionais.

## 2.3 EVASÃO ESCOLAR

### 2.3.1 Considerações Iniciais

O problema da evasão escolar em todos os níveis de ensino há muito é preocupação de todos nós, profissionais da educação. Na revisão da literatura sobre o assunto encontram-se várias obras e relatos de pesquisas, mas estas, geralmente, mais direcionadas ao ensino fundamental, como se pode observar nos estudos de Alves, Ortigão e Franco (2007), Brandão, Baeta e Rocha (1983), Carvalho (2001), Ceccon (1997), Costa (1995), Frigotto (1989), Giroux (1997), Graeff-Martins (2005) e Graeff-Martins et al (2006), Kafuri (1985) e Morais (1996). Ou ainda, um grande número voltado para a evasão no ensino superior, como se pode constatar em Anderson (1987), Andreola (1977) e Andriola, Andriola e Moura (2006), Biazus (2004), Bicudo (1995), BRASIL (1994), Costa (1979), Gaioso (2005), Hotza (2000), Paredes (1994), Pereira (2003), Rosa (1977, 1995), Rovaris Neto (2002), Santos (1999), Souza (1999) e UFRGS (1991).

Em referência ao ensino médio, poucos registros de trabalhos foram encontrados, o que corrobora com a crítica de Calvo (1997, apud ABRAMOVAY; CASTRO 2003, p.31), de que a educação secundária é “uma zona cinza da pesquisa e das políticas” e, também com Tavares (2002), que salienta a escassez de pesquisas sobre a evasão nesse nível de ensino.

As razões da evasão escolar no ensino médio são as mais diversas, conforme se pode perceber em Matias (2003), Ribeiro (1990), Rodrigues (1994), Silva (2005) e Tavares (2002), trabalhos realizados sobre a evasão neste nível de ensino. Abramovay e Castro (2003) em pesquisa realizada sobre o ensino médio em geral, dedicam uma parte do trabalho à evasão.

Ribeiro (1990), com objetivo de identificar as variáveis sócio-econômicas e didático-pedagógicas que interferem na evasão escolar na primeira série do segundo grau, em uma escola estadual, interpreta o fenômeno evasão escolar, através dos dados empíricos, por meio de informações tanto sobre características sócio-econômicas, como as de escolaridade do evadido escolar. Dentro da abordagem qualitativa, pesquisou junto aos professores, orientadores educacionais, supervisores

pedagógicos, aos próprios alunos evadidos e seus colegas de classe, os fatores técnico-pedagógicos e educacionais que podem interferir positiva ou negativamente sobre a evasão escolar. O autor constatou, na época do estudo, uma relativa prevalência dos fatores técnico-pedagógicos sobre a evasão escolar em relação aos fatores sócio econômicos.

Rodrigues (1994), ao investigar os fatores determinantes dos elevados índices de evasão em cursos noturnos de segundo grau, em uma escola da rede pública estadual, faz um balanço dos debates sobre o ensino médio que antecederam a LDB<sup>10</sup> e das políticas de ampliação do ensino médio noturno. Conclui, relatando a necessidade de ações que atendam, minimamente, os interesses dos trabalhadores-estudantes.

Com o objetivo de compreender e discutir o fenômeno da evasão escolar em um curso de uma escola técnica da rede federal de educação, Tavares (2002) salienta que, apesar de ser alta a concorrência para acesso a uma vaga na escola, a evasão vem tomando grandes proporções. As informações foram obtidas de dados existentes na Coordenadoria de Registro Escolar da instituição e complementadas por questionários aplicados aos alunos evadidos. Segundo a autora, os resultados confirmam o que já foi ressaltado pela literatura sobre o assunto. Porém, foi surpresa o fato de que a maior parte dos alunos não desistiu da escolarização, mas concluiu o ensino médio, dando seqüência ao ensino superior. Isso leva à necessidade de investigação dos índices e causas da evasão no ensino técnico.

Matias (2003), com o objetivo de compreender o processo de seletividade do ensino em um Centro Federal de Educação Tecnológica, faz uma reflexão sobre as condições de ingresso, permanência e evasão nessa instituição, enfocando o processo de seletividade como um dos elementos que contribui para a evasão dos alunos. Utilizando-se do método dialético, a autora coloca que a análise do rendimento dos alunos da instituição em estudo evidenciou que o alto índice de evasão e repetência penalizou um grande contingente de alunos, cuja formação

---

<sup>10</sup> Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

profissional é interrompida, gerando prejuízo não só para si próprio, como também à família e à instituição.

A autora conclui que o processo pedagógico pode não estar patrocinando ao aluno as condições necessárias à sua permanência, de forma a cumprir sua trajetória escolar no tempo adequado à conclusão de seus estudos. Por outro lado, é possível que tanto a situação de reprovação como a da evasão estejam contribuindo para o processo de seletividade na escola. Ou seja, conclui que a instituição em estudo é seletiva, e essa seletividade se configura em meio a fatores intra e extra-escolares.

Abramovay e Castro (2003) visando contribuir para diminuir a escassez de estudos capazes de subsidiar uma reflexão global sobre o ensino médio, exploram as percepções e representações de alunos, professores, supervisores e diretores sobre o ensino médio em treze capitais, considerando diversas dimensões relacionadas à ecologia física e social da escola. O trabalho, baseado em pesquisas quantitativas, entrevistas e grupos focais, focaliza as características sociodemográficas dos atores e discute os objetivos e finalidade do nível de ensino em questão. A pesquisa reúne, ainda, discursos e avaliações sobre infra-estrutura e espaços da escola; explora as diversas relações sociais engendradas no âmbito escolar e investiga as percepções de professores e alunos sobre aprendizagem e fracasso escolar. As autoras salientam que o abandono e a evasão escolar são outros acontecimentos preocupantes na trajetória escolar dos jovens.

No dizer das autoras, são variadas as razões apresentadas para abandonar a escola, mas predominam as relacionadas com situações de classe, como a necessidade de trabalhar ou, em algum momento da história de vida, não ter meios para se manter na escola, questões que bem ilustram os condicionantes socioeconômicos exógenos à escola, que reproduzem exclusões sociais. Contudo, muitos alunos abandonam a escola por ordenações endógenas, o que pode assumir diversas feições, desde as ligadas a indisposições com professores, violências, casos de repetência e reprovação, como frustrações com a qualidade do ensino e da aprendizagem. Há, portanto, que considerar que, em muitos casos, mesclam-se dois processos sociais: o aluno que abandona a escola e a escola que abandona o aluno. Em todas as categorias de motivos para o abandono, as taxas sempre são maiores

entre os alunos da rede pública, onde, também, são mais freqüentes os casos de abandono da escola.

Silva (2005) tem como objetivo identificar motivos/fatores que concorrem para a evasão escolar de jovens do ensino médio em uma escola pública. O autor refere-se à evasão escolar como sendo a saída do aluno da unidade escolar durante o percurso de um ano letivo. Com um referencial teórico sustentado nas políticas educacionais, no que se refere ao ensino médio e ao atendimento do alunado que a ela se destina, o trabalho tem como foco discutir a problemática da evasão escolar a partir das questões apontadas pela direção, coordenação pedagógica e por alunos da unidade escolar.

Os estudos anteriormente mencionados evidenciam os diversos fatores que pesam na decisão do aluno de permanecer ou não na instituição de ensino, ressaltando a evasão como um problema complexo, resultante de uma conjunção de vários fatores. Evidenciam, também, que a evasão, qualquer que seja o nível de ensino, causa prejuízos significativos sob os aspectos econômicos, sociais e humanos. Dentre esses, considera-se o mais grave as perdas de natureza econômica para o aluno, uma vez que as recompensas sociais relacionam-se à obtenção do título, sobretudo em nível de educação média e profissional. Ou seja, está naturalizado, instituído que a única forma de ascender socialmente é por meio da educação, isso pode ser visto como um analisador natural.

### **2.3.2 Os Tipos de Evasão Escolar**

Na literatura sobre evasão escolar, muitas vezes, são encontradas divergências sobre o que é considerado evasão, assim, pretende-se aqui trazer subsídios para o entendimento dos tipos de evasão abordados no contexto educacional.

Em trabalho desenvolvido pela UFRGS (1991, p. 29) encontram-se as seguintes definições:

**Evasão:** é a saída do discente da instituição, ou de um de seus cursos, temporária ou definitivamente, por qualquer motivo, exceto a diplomação.

**Evasão definitiva:** é a saída definitiva do aluno que pode ser por:

- abandono: quando o aluno não comparece à matrícula e nem requer o trancamento;
- desistência: é o desligamento do curso em que o aluno está matriculado, mediante pedido formal;
- transferência externa: quando o aluno é desligado da instituição, mediante pedido formal, com finalidade de ingressar em outra instituição;

**Evasão temporária:** é a saída temporária do estudante, conhecida, também, como trancamento.

Alves, Ortigão e Franco (2007, p. 163) colocam que parte expressiva da literatura tem tratado indistintamente os pares de conceitos “aprovação” e “promoção”; “reprovação” e “repetência”; “abandono” e “evasão”. No âmbito do sistema de informação e avaliação da educação brasileira, os conceitos de “aprovação”, “reprovação” e “abandono” se aplicam dentro de um ano letivo. Ao final do ano letivo o aluno é aprovado, reprovado ou abandona a escola. Já os conceitos de promoção, repetência e evasão se aplicam entre anos letivos. Na transição entre um ano letivo e o seguinte, o aluno é promovido (quando cursa, no ano letivo subsequente, a série seguinte), é repetente (quando cursa, no ano letivo subsequente, a mesma série do ano anterior) ou evade-se (quando não se matricula na escola no ano subsequente).

Abramovay e Castro (2003), ao diferenciar abandono de evasão, salientam que o abandono ocorre quando o estudante deixa a escola por algum motivo que o impede de terminar o ano letivo. A diferença em relação à evasão é que, no caso do abandono, o aluno retorna à escola, ou no próximo ano letivo ou quando resolve os problemas que o impediram de dar continuidade aos estudos. Ou seja, segundo as autoras,

o abandono ocorre quando o aluno interrompe os estudos durante o ano letivo e os retoma no ano seguinte. É, portanto, diferente da evasão, a qual se caracteriza quando o aluno pára de estudar. [...] as estatísticas oficiais classificam como evasão as duas situações (abandono e evasão), pois são calculadas a partir da diferença entre o número de matrículas no início e no fim do ano. (ABRAMOVAY; CASTRO, 2003, p. 529-520).

Neste trabalho, levando em conta a realidade do estabelecimento em estudo, usaremos evasão no mesmo sentido das estatísticas oficiais, ou seja, como a diferença de matrículas no início e no fim do ano letivo. Importante registrar que, por se ter interesse em investigar os fatores que levaram o aluno a desistir de freqüentar este referido estabelecimento, a evasão aqui será tratada como a saída do aluno do estabelecimento, exceto por diplomação, quer seja por abandono, transferência ou jubramento<sup>11</sup>.

### 2.3.3 Informações Relevantes sobre a Evasão Escolar

Neste item se pretende relatar algumas informações julgadas relevantes, tanto para o desenvolvimento da pesquisa, como para a análise dos dados.

As causas que levam os estudantes a deixarem a escola, como já citado, são variadas. Segundo Abramovay e Castro (2003, p. 538)

a maioria delas relaciona-se a fatores externos ao processo de ensino-aprendizagem, como a necessidade de trabalhar, a mudança de residência ou a gravidez (entre as jovens). [No entanto, vale lembrar que a] desmotivação em relação à escola, a uma disciplina ou a um professor também é citada.

Apesar disso, Digiácomo (2004) alerta “que via de regra inexitem, salvo honrosas exceções, mecanismos efetivos e eficazes no combate à evasão escolar, tanto a nível de [sic] escola, quanto a nível de [sic] sistema de ensino”. O referido autor coloca, ainda, que isso não ocorre em razão da falta de previsão legal para sua existência, na medida em que

tanto o Estatuto da Criança e do Adolescente<sup>12</sup> quanto a LDB, como decorrência do enunciado dos artigos 206, inciso I e 208, § 3º da Constituição Federal<sup>13</sup>, há muito contém disposições expressas no sentido de sua obrigatória criação. (DIGIÁCOMO, 2004)

---

<sup>11</sup> O aluno que reprova por dois anos consecutivos na mesma série perde o direito à matrícula na Instituição, ou seja, é jubilado.

<sup>12</sup> Lei n. 8.069 de julho de 1990.

<sup>13</sup> Art. 206: O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para acesso e permanência na escola.  
Art 208, § 3º Compete ao Poder Público recensear os educandos do ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola.

Ou seja, é inconcebível que a escola, no combate a evasão escolar, se atenha apenas ao cumprimento puro e simples do artigo 12, inciso VIII da LDB<sup>14</sup>, sendo que os arts. 5º, § 1º, inciso III e 12, incisos VI e VII, os quais, por sua vez, encontram respaldo no art. 208, § 3º da Constituição Federal, estabelecem claramente a obrigação de a escola promover uma necessária articulação com os pais ou responsáveis pelos seus alunos e, em especial, com toda a comunidade, de modo a prevenir e evitar a evasão.

Assim sendo, fica evidente o instituído, que compete à escola, bem como aos respectivos sistemas de ensino, a criação de mecanismos próprios com vistas ao combate à evasão em caráter preventivo, de modo a evitar, o quanto possível, que o percentual de faltas a que se refere o art. 12, inciso VIII da LDB seja atingido.

Diante do exposto, torna-se claro que a prevenção da evasão está estreitamente ligada ao fator permanência do aluno na escola, conforme rezam os arts. 206, inciso I da Constituição Federal/88 e 3º inciso I da LDB, pois a questão do acesso perde sentido sem a questão da qualidade. Não são dois momentos, mas sim um único e mesmo movimento, ou seja, segundo Dourado (2007, p. 9) o avanço em termos de acesso,

principalmente no caso do ensino obrigatório, implica novas demandas de atendimento que se relacionam mais diretamente com as condições de permanência dos alunos na escola e as possibilidades de uma aprendizagem mais significativa.

Abramovay e Castro (2003, p. 528) registram algumas estratégias utilizadas pelos alunos para evitar a repetência. A primeira diz respeito às dificuldades por eles enfrentadas ao passar pela experiência da reprovação e da repetência, no caso limite, as frustrações causadas pela retenção podem levar à evasão escolar. Um caso de abandono da escola bem específico e que, segundo as autoras, vale a pena ser ressaltado: é aquele que ocorre quando os alunos estão a ponto de repetir o ano. Essa é denominada por Gomes (1999, apud ABRAMOVAY; CASTRO, 2003), de “reprovação branca”, onde os alunos preferem abandonar a escola a ter que

---

<sup>14</sup> Inciso VIII (acrescido ao art. 12, pela Lei n. 10.287 de 20 de setembro de 2001) – “notificar o Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do ministério Público a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei”.

passar pela repetência. Um fator que colabora muito com a chamada “evasão branca”, segundo as referidas autoras, é a deficiência de aprendizagem que o aluno traz das séries anteriores.

A segunda estratégia, citada por Abramovay e Castro (2003), ocorre quando alguns alunos, ao perceberem a inevitabilidade da reprovação, pedem transferência. Em geral, isso ocorre com alunos de escolas privadas, que pedem transferência para escolas públicas, por julgarem ser mais fácil passar. Depois de aprovados, eles retornam a escola de origem.

No entanto, as referidas autoras, salientam que, entre os estudantes que já repetiram,

prevalece a tendência em valorizar a repetência como uma experiência positiva, a qual permite que eles mudem hábitos e amadureçam. [E, entre os professores a tendência é considerar a repetência] um instrumento válido para distinguir o estudante dedicado que assimilou os conteúdos ensinados e que se dedica daquele que não tem um rendimento nem um comportamento adequados. (ABRAMOVAY; CASTRO, 2003, p.514).

Tendo chegado ao resultado de que, ao longo de toda sua trajetória escolar, cerca de 20% dos estudantes, em onze das treze capitais pesquisadas, já abandonaram os estudos, pelo menos uma vez, a pesquisa de Abramovay e Castro (2003) também aborda os motivos que levaram esses jovens a retornar à escola. Entre os motivos de retorno mais citados foram: poder subir na vida; poder conseguir trabalho; porque sonha em ter o diploma; porque quer entender melhor o mundo, a vida; porque quer ser cidadão. Fica claro, pelos três motivos mais citados pelos estudantes para voltar a estudar, que estes “consideram que para ter alguma mobilidade social precisam dos estudos, e retornam à escola, avaliada como necessária para um futuro melhor”. (ABRAMOVAY; CASTRO, 2003, p. 546).

Em resumo, corrobora-se com Digiácomo (2004) ao entender que o combate (prevenção) à evasão escolar começa com o fornecimento de uma educação de qualidade, e que esta passa por professores capacitados, valorizados e comprometidos com a nobre missão de educar; conselhos escolares realmente participantes, representativos e atuantes; escolas que apresentem instalações adequadas, asseio, organização e segurança, enfim, que haja ambiente propício ao

estudo e à aprendizagem, no qual o aluno se sinta estimulado a permanecer e aprender.

Entende-se, ainda, que a satisfação e o engajamento ativo do aluno no processo de aprendizagem é fator de fundamental importância na permanência e desempenho escolar e inicia no processo de escolha da escola. Essa escolha tem a ver com a visão que os pais, alunos e a comunidade em geral possuem da escola, ou seja:

Há que se desejar estudar naquela escola em particular, tendo em vista, na maioria das vezes, as boas condições na oferta de ensino, a garantia de aprendizagem e a crença numa vida escolar-acadêmica e profissional de sucesso. (DOURADO, 2007, p. 23).

Vale ressaltar que a maior parte dos estudos coloca a evasão como um problema focado apenas no aluno, no entanto, se faz necessário pôr em análise a heterogeneidade de motivos que envolvem a evasão-permanência, pois a evasão torna-se objeto no campo da educação. Produz e é produzida por um conjunto heterogêneo de sentidos que se constituem no cotidiano, a ponto de passar a figurar na legislação. A questão, então, é pensar sobre a evasão em um estabelecimento analisado como instituição total, pública, laica e voltada ao ensino técnico e agrícola.

Assim, como proposto no primeiro capítulo, o que se construiu é resultado de uma determinada leitura da obra de autores sobre a Análise Institucional, as Instituições Totais e a Evasão, quando se procurou pensar com eles, ao olhar o objeto de estudo e a processualidade das relações como multiplicidade feita de encontros, embates e afeições. E, por meio da análise da implicação, do instituído e do instituinte chegar ao entendimento das relações como um acontecimento para explicar a complexidade que envolve a evasão-permanência em uma instituição total de ensino. Para tanto, a seguir, são relatados os procedimentos metodológicos utilizados.

---

### 3 OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

É preciso servir simultaneamente ao diabo da subjetividade e das teorias científicas e ao deus da arte e da sensibilidade interpretativas. (Zaluar, 1995, p. 86).

Inicialmente, é importante salientar que o entendimento da complexidade do objeto em estudo, nesta pesquisa, diferente do proposto pelo paradigma positivista da ciência, pressupõe que o todo não resulta da soma das partes, mas um todo que se compõe constantemente, por meio de relações e diálogos, um todo complexo. Um todo complexo, mas que não significa complicado, e sim heterogêneo, diverso e impossível de decomposição (SANTOS, 2002, p. 28). Ou ainda, como aponta Morin (1999, p. 33) “[...] *complexus* significa o que é tecido junto [...]”. Assim, considerando que, segundo Triviños (1987, p. 81), “o enfoque sistêmico dirige sua atenção especialmente ao estudo dos sistemas complexos” e que parte da idéia de que existem numerosas relações no interior do objeto que se estuda, mas que este também está ligado ao meio externo, pretende-se delinear um enfoque sistêmico na geração de conhecimento sobre a complexidade do objeto de estudo.

Nessa linha de pensamento e ao mesmo tempo buscando atender ao rigor do paradigma da ciência ainda dominante, que se caracteriza por uma análise da separação em partes, neste capítulo descreve-se o caminho metodológico que melhor se julgou adaptado ao desenvolvimento deste trabalho. Para tanto, alia-se o enfoque sistêmico, entendido como proposto por Triviños (1987, p. 82) “como uma reação à concepção mecanicista de interpretação da realidade”, ao pensamento complexo, que, no dizer de Morin (1999, p. 33), “é o pensamento que se esforça para unir, não na confusão, mas operando diferenciações”.

#### 3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

De acordo com Richardson (1999, p. 70), em sentido genérico, o método em pesquisa refere-se à escolha de procedimentos sistemáticos para a abordagem, descrição e análise do fenômeno escolhido para investigação. Tendo em vista que

os procedimentos, como abordado por Köche (1997, p. 69), não são apresentados “como prescrições dogmáticas, mas como elementos que se somam à imaginação crítica ou a criatividade do investigador”.

Na literatura pertinente, encontra-se uma diversidade na classificação de pesquisas, dependendo do tipo da variável adotada pelo autor. Mattar (1999, p. 76) apresenta uma breve discussão e um quadro resumo referente aos tipos de pesquisa relacionados com seus autores, salientando que, pelo menos, sete diferentes variáveis são utilizadas na classificação. O autor, no entanto, adota a classificação que leva em consideração o objetivo e o grau em que o problema de pesquisa está cristalizado e a natureza do relacionamento entre as variáveis estudadas. Para Silva e Menezes (2001, p. 23) “uma mesma pesquisa pode se enquadrar, ao mesmo tempo, em diversas classificações, desde que obedeça aos requisitos inerentes a cada tipo”. Assim, com base nos autores supra-referidos, neste trabalho adota-se a classificação em relação às seguintes variáveis: aos objetivos, à forma de abordagem, à natureza e aos procedimentos adotados.

Em relação aos objetivos, a presente pesquisa, com base em Gonsalves (2001), caracteriza-se como descritiva, ao analisar e procurar compreender os fatos como eles se apresentam na realidade, sem manipulá-los, revelando a dinâmica própria e singular do fenômeno sob investigação. Ou ainda, parafraseando Oliveira (2002), por ser o procedimento mais adequado quando se procura aprofundar a compreensão sobre os diferentes fatores que influenciam determinado fenômeno. Para Lima (2004, p. 27), este tipo de pesquisa “se compromete a identificar quais [...] atitudes ou opiniões estão manifestos em uma determinada população”. Para Triviños (1987, p. 110), “pretende descrever ‘com exatidão’ os fatos e fenômenos de determinada realidade” e também o “estabelecimento das relações entre variáveis”, de acordo com Gil (2002, p.42).

Mas, ao mesmo tempo em que descreve um fenômeno, segundo Gil (2002, p. 41), “busca o desenvolvimento, o esclarecimento e a modificação de idéias para a formulação de novos conceitos posteriores” assim sendo, pode ser classificada, também, em função de seus objetivos, como exploratória. Para o autor citado, o desenvolvimento da mesma envolve levantamento bibliográfico, entrevistas com

peças que vivenciam/vivenciaram o processo pesquisado e análise de exemplos que estimulem a compreensão.

Assim, considerando que para Gil (2002, p. 42) “as pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática”, entende-se que situar uma pesquisa na fronteira da exploratória e descritiva, não a desqualifica, ao contrário, atende às exigências científicas.

No que diz respeito à forma de abordagem, esta pesquisa pauta-se pela abordagem qualitativa<sup>15</sup>, que segundo Minayo (1994, p. 22) “aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”, permitindo, ainda, ampliar as relações descobertas. Fundamenta-se, também, nas características da pesquisa qualitativa definidas por Godoy (1995, p. 60) e Oliveira (2002, p.115), a saber:

- a) considera o ambiente como fonte direta dos dados;
- b) possui caráter descritivo;
- c) o processo é o foco principal de abordagem;
- d) a ênfase se encontra na interpretação do fenômeno.

Apesar da predominância da abordagem qualitativa, e entendendo como Goode e Hatt (1968, apud OLIVEIRA, 2002, p.116), que “a pesquisa moderna deve rejeitar como falsa dicotomia, a separação entre estudos qualitativos e quantitativos ou entre ponto de vista estatístico e não-estatístico”, não se descarta a adoção de sumarizações e agrupamentos estatísticos, como forma de interpretação do fenômeno, a partir de opiniões dos atores envolvidos no processo, sob forma numérica. Ou seja, esses agrupamentos seriam colocados em análise como forma de naturalização do objeto.

---

<sup>15</sup> Denominada de acordo com Creswell (1994, p. 4), como: “abordagem construtivista ou naturalística (LINCOLN; GUBA, 1985), abordagem interpretativa (SMITH, 1983), ou abordagem pós-positivista ou pós-moderna (QUANTZ, 1992). Iniciou como um contramovimento à tradição positivista do final do século XIX, por meio dos escritos de Dilthey, Weber e Kant (SMITH, 1983)”.

Dessa forma, corrobora-se com Abramovay e Castro (2004, p. 37) ao considerar que essas abordagens, embora distintas, são complementares e que sua combinação tem por finalidade realizar um mapeamento das características e das percepções dos sujeitos.

Diante do exposto, cabe registrar que por meio da pesquisa qualitativa, procurou-se analisar as motivações e o conteúdo das manifestações sociais de alunos, pais, professores, funcionários e direção, recorrendo, para tanto, a técnicas de entrevistas e observações *in loco* (participação em atividades coletivas: reuniões de professores, de pais, conselhos de classe, reuniões da equipe diretiva e observação de atividades coletivas interativas: atividades esportivas, jogos, festa junina, entre outros). E, a partir da pesquisa quantitativa, se desenvolveu a caracterização dos atores e o mapeamento do estabelecimento utilizando-se de questionários auto-aplicáveis e da análise documental.

Quanto à natureza, segundo Silva e Menezes (2005, p. 20), a pesquisa pode ser classificada em básica ou aplicada. Por se tratar de uma investigação original realizada com a finalidade de obter novos conhecimentos, mas dirigida, primordialmente, a um objetivo ou propósito prático e específico, a presente pesquisa classifica-se como aplicada.

E, finalmente, em relação aos procedimentos a serem adotados, segundo Köche (1997, p.135), estes dependem da natureza do problema investigado, de suas variáveis, de suas definições, das condições e competência do investigador, do estado da arte em que se encontra a área de conhecimento em que se insere o problema investigado, dos recursos financeiros e tempo disponível para construção da pesquisa. Assim, com base nos pressupostos do autor, foram adotados os seguintes procedimentos básicos: a pesquisa bibliográfica, para dar o embasamento necessário para o desenvolvimento da mesma, ou seja, desde a definição do problema e objetivos da pesquisa, até o momento da conclusão; a definição da metodologia, onde descreve-se o caminho percorrido para alcançar os objetivos propostos, ou seja, da elaboração, validação e aplicação dos instrumentos de coleta de dados (produção de dados) até a forma de análise dos mesmos, onde, vislumbra-se, na triangulação dos dados, a melhor forma de tecer a complexidade do objeto de estudo; e, por fim, a apresentação da pesquisa em forma de relatório.

### 3.2 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

A amostra é uma porção de uma população, geralmente aceita como representativa da mesma. Na realização da presente pesquisa, primeiramente utilizou-se de amostragem não probabilística, tanto do tipo por conveniência, quanto do tipo intencional. (BABBIE 2005, p. 153; MATTAR, 1999, p. 271). Com relação à conveniência, considerou-se a disposição do entrevistado em se submeter a entrevista, bem como a distância geográfica dos indivíduos relativamente aos recursos e tempo para execução da pesquisa. A escolha da amostra intencional levou em conta indivíduos que, segundo o entendimento do pesquisador, além de representarem a heterogeneidade do grupo, são sujeitos sociais que detêm um conjunto de conhecimento e experiências que atendem ao objetivo do estudo.

Salientando, como já citado, que estes foram selecionados por conveniência e intencionalmente, “buscando abranger a heterogeneidade do grupo, segundo o julgamento do pesquisador baseado no conhecimento da população e dos seus elementos” (BABBIE, 2005, p. 153), os atores entrevistados foram:

- a) dois professores efetivos da área técnica, selecionados pelo tempo de trabalho na escola, o mais antigo e o mais novo na instituição, visando captar a percepção do problema em momentos distintos;
- b) dois professores efetivos da área de cultura geral, também selecionados em função do tempo de trabalho na instituição, o mais antigo e o mais novo, e visando captar a percepção do problema em momentos diferentes;
- c) dois funcionários, selecionados em função do tempo que trabalham na instituição tendo como diferencial o fato de um deles ser residente na instituição e o outro não.
- d) um Funcionário da Secretaria, selecionado por considerar-se ter este um conhecimento acumulado sobre o fluxo dos alunos no estabelecimento e, também, por ser esta pessoa quem efetua o registro, quando o aluno evade da escola;
- e) o Diretor Geral da instituição, por considerar-se ser este o que possui uma visão geral da instituição;
- f) o Diretor do Departamento de Educação, Produção e Extensão, selecionado por ter a visão da parte técnica e pedagógica sobre o problema em estudo;

- g) dois professores substitutos, um da área técnica e outro da área de cultura geral, por entender-se que estes, apesar de terem uma passagem breve pelo estabelecimento, no máximo dois anos, acabam envolvendo-se no cotidiano do colégio e, com isso, têm algo a contribuir com o problema em estudo;
- h) dois funcionários terceirizados, que acabam por estar muito ligados as atividades dos alunos fora da sala de aula e, assim deter informações que, as vezes, os outros atores não têm.

Tendo em vista envolver na pesquisa todos os atores da instituição total de ensino em estudo, ainda se realizou entrevista com os pais de alunos freqüentes, com os alunos freqüentes e com os alunos evadidos.

Devido à heterogeneidade do grupo em estudo, como já citado, foram selecionados seis alunos evadidos, distribuídos segundo as seguintes características: aluno evadido ter sido interno ou semi-interno, se oriundo da zona rural ou urbana. Quanto à seleção dos alunos freqüentes, optou-se por aqueles que, em algum momento, haviam demonstrado vontade de evadir, mas que, por algum motivo, acabaram permanecendo no estabelecimento. E, em relação aos pais dos alunos freqüentes, optou-se por aqueles que concordaram em participar da pesquisa.

A análise e a interpretação dos dados levantados por meio das entrevistas, além de possibilitar a identificação dos fatores determinantes da evasão-permanência no colégio, por meio da amostra selecionada de alunos freqüentes, servidores, alunos evadidos e pais de alunos freqüentes, também serviu de insumo para a construção dos questionários. Questionários estes a serem aplicados, num segundo momento, após as devidas validações, a toda população envolvida no estudo.

### 3.3 INSTRUMENTOS DE PESQUISA E COLETA DOS DADOS

Quer pela importância do problema a ser investigado, quer pela necessidade deste ser explorado profundamente no contexto do estabelecimento, a partir de diversas formas de evidências, a análise Institucional e a triangulação mostraram-se como metodologias adequadas para problematizar os dados de toda a complexidade institucional. Para tanto, os instrumentos utilizados foram a análise documental, a

entrevista semi-estruturada e o questionário aplicados aos atores envolvidos no processo de pesquisa e a observação *in loco* em vários ambientes por onde transitam esses atores.

Os documentos analisados, disponibilizados pela secretaria do colégio, foram as fichas de matrícula dos alunos evadidos, onde constam dados que permitem caracterizar os mesmos; o Plano Político Pedagógico e o Regimento Interno do colégio, com o objetivo de entender sua organização.

As entrevistas semi-estruturadas, elaboradas a partir do referencial teórico e da observação *in loco*, foram realizadas com o objetivo de obter a percepção dos alunos, servidores e pais de alunos sobre os fatores que interferem na evasão-permanência escolar na instituição total de ensino em estudo.

Os dados da análise das entrevistas serviram de insumo para a elaboração dos questionários a serem aplicados aos servidores, alunos freqüentes e evadidos e pais de alunos freqüentes, com o objetivo de validar e aprofundar suas percepções sobre a complexidade da instituição e identificar os fatores que contribuem significativamente na evasão-permanência escolar nesta instituição total de ensino técnico.

A observação *in loco* aconteceu, em diversos momentos, a partir de um roteiro previamente elaborado, abordando desde aspectos físicos do ambiente escolar até o registro de informações sobre o comportamento dos alunos, professores e demais funcionários no ambiente escolar, dentro e fora da sala de aula.

Importante salientar que o levantamento bibliográfico, como referido no Capítulo 2, permeou todo esse processo de construção dos instrumentos de pesquisa e coleta dos dados. E a observação *in loco*, a todo o momento, permitiu olhar a realidade de um outro lugar, de um outro modo, como proposto por Ardoino (1998, p. 30): “ir aqui e lá, eventualmente procurar obter, pelo desvio, indiretamente, aquilo que não se pode alcançar de forma direta, improvisar” e, estabelecer e/ou entender novas relações a partir daquilo que se conhece.

### 3.4 ANÁLISE DOS DADOS

Ao utilizar-se de dados coletados na análise documental, nas entrevistas e nos questionários aplicados aos servidores e alunos freqüentes obteve-se um olhar interno sobre a evasão-permanência na Instituição Total de Ensino Técnico. E, um olhar externo, a partir da visão dos pais dos alunos regularmente matriculados e do aluno evadido. Nesse sentido, suas percepções, juntamente com os dados coletados na observação *in loco* e o referencial teórico, foram determinantes para o entendimento da complexidade do objeto em estudo.

Assim, a partir do exposto, tanto para a coleta como para a análise dos dados, a Análise Institucional e a Triangulação mostraram-se adequadas para o desenvolvimento da pesquisa. A Análise Institucional por permitir, no dizer de Lourau (1995, p. 16), “produzir uma nova relação com o saber, uma consciência do não-saber que determina nossa ação”. E, a triangulação, concordando Triviños (1994, p.138), por “abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo” e, com Saupe e Wendhausen (2006, p. 114), por significar “o estudo de um objeto ou fenômeno a partir da combinação de abordagens”.

Como a Análise Institucional já foi tratada no Capítulo 2, julga-se necessário, neste momento, tecer algumas considerações sobre a triangulação para melhor esclarecer a escolha da mesma.

Inicialmente, justifica-se tal escolha ao entender como Jick (1979, p. 603) “que cada método, por si só, não possui elementos mínimos para responder às questões que uma investigação específica suscita”. E, também, ao vislumbrar como Denzin (1979, p. 294) a “contribuição da triangulação metodológica como instrumento de iluminação da realidade sob vários ângulos”.

Minayo (2005) coloca a triangulação como um conceito que vem do interacionismo simbólico desenvolvido por Denzin (1979), significando:

(a) a combinação e o cruzamento de múltiplos pontos de vista; (b) tarefa conjunta de pesquisadores com formação diferenciada; (c) a visão de vários informantes e (d) o emprego de uma variedade de técnicas de coleta de dados que acompanha o trabalho de investigação.

Pelo exposto, pode-se verificar que existem diferentes possibilidades de triangulação, Denzin (1979, p. 294-297) diz ser “conveniente conceber a triangulação envolvendo variedades de dados, de pesquisadores e teorias, bem como metodologias”, assim, segundo o autor, tem-se “quatro tipos básicos de triangulação”, a saber:

- a) *Triangulação de dados*: trata do uso de vários dados em uma mesma pesquisa e possui três subtipos – tempo, espaço e pessoa. Ainda, a análise de pessoas tem três níveis – agregado, interativo e coletivo;
- b) *Triangulação de pesquisadores*: consiste no uso de múltiplos observadores do mesmo objeto;
- c) *Triangulação Teórica*: consiste no uso de múltiplas perspectivas em relação ao mesmo conjunto de objetos;
- d) *Triangulação Metodológica*: pode acontecer dentro do método e entre métodos.

Saupe e Wendhausen (2006, p. 114) salientam que “a necessidade de estabelecer relação entre o tipo de projeto e a triangulação mais adequada, pode levar a utilização de múltiplas formas de triangulação”, como é o caso deste trabalho. Na Figura 2, especifica-se como foram desenvolvidas as formas de triangulação aqui utilizadas.

A análise dos dados coletados, tanto pela pesquisa quantitativa quanto pela qualitativa permitiram, por meio da triangulação, o confronto das informações possibilitando, com isso, o melhor entendimento e a geração de conhecimento sobre a evasão-permanência em uma Instituição Total de Ensino Técnico.

Triangulação Metodológica	Triangulação Teórica	Triangulação de Dados
A triangulação metodológica se dá por meio do uso da Análise Institucional e da combinação dos métodos qualitativo e quantitativo	Esse tipo de triangulação ocorre quando se utiliza de dados coletados a partir da perspectiva de várias disciplinas como a Psicologia, a Sociologia e a Estatística	A triangulação de dados é realizada ao se utilizar múltiplas fontes (alunos, professores, funcionários e pais de alunos) e vários instrumentos de coleta (análise documental, entrevistas, observação in loco e questionários)

Figura 2: Tipo de Triangulação utilizada na pesquisa

Os dados coletados pela pesquisa serão tratados por meio das técnicas da Estatística Descritiva e da Estatística Multivariada, especificamente pela Análise Fatorial por Componentes Principais. E serão apresentados em forma de proporções, tabelas e representações gráficas.

Na Figura 3, apresenta-se o delineamento metodológico de forma resumida.

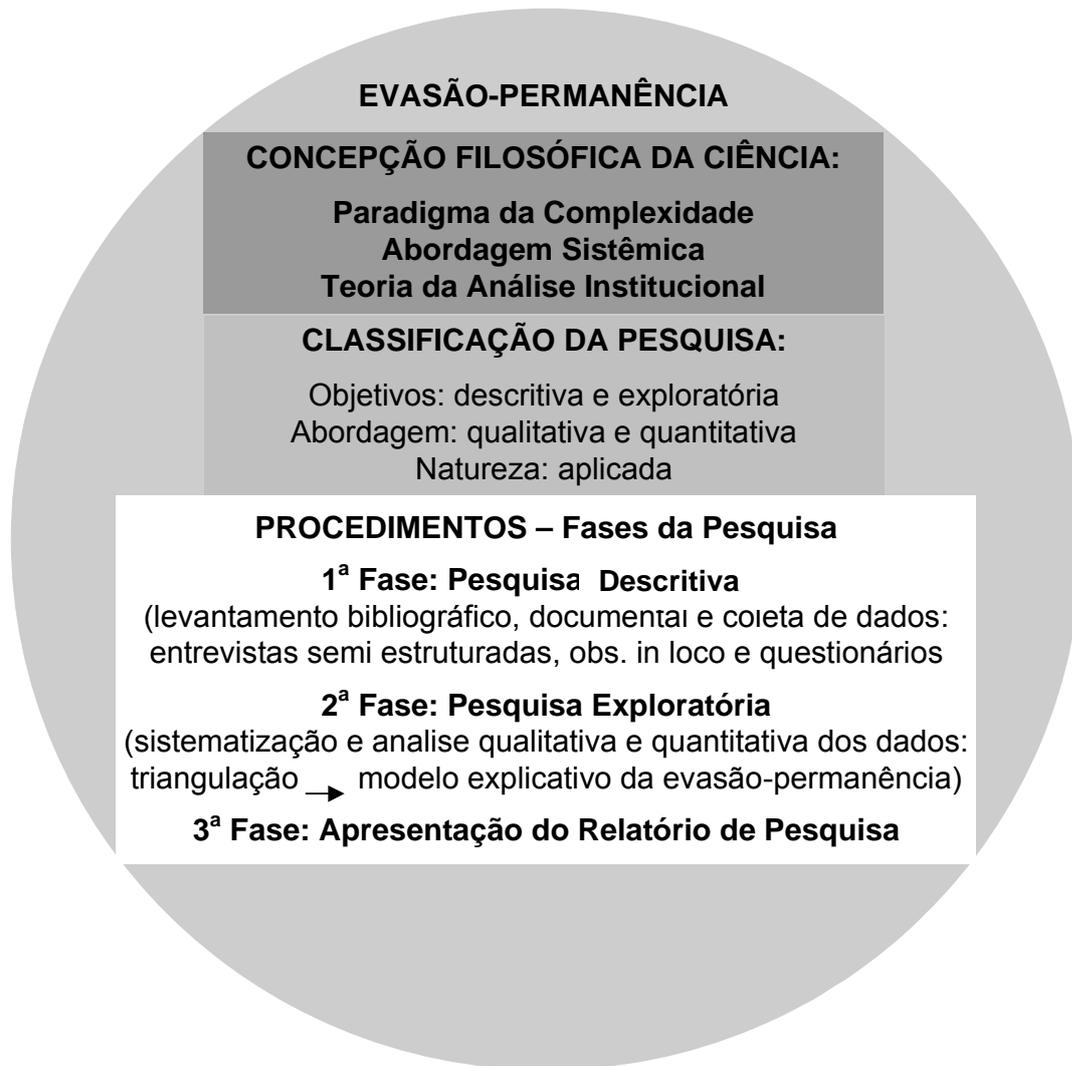


Figura 3: Delineamento da Pesquisa

Importante se faz delinear aspectos considerados importantes sobre os procedimentos adotados no tratamento estatístico dos dados, onde foram utilizados os programas STATISTICA 6.0, SPSS 10 e Excel, além dos seguintes procedimentos:

- a) *Teste de confiabilidade da consistência interna de uma escala*

Para verificar a confiabilidade da escala *Likert* utilizou-se o coeficiente Alfa de Cronbach que, segundo Malhotra (2001, p.264), indica a consistência interna do conjunto de itens que formam a escala, variando de 0 a 1. A confiabilidade insatisfatória da consistência interna ocorre para valores menores ou iguais a 0,6 (MALHOTRA, 2001; HAIR et al, 1998; PEREIRA, 2004).

b) *Análise Fatorial: Adequação dos dados*

- Tamanho da Amostra: a regra geral, segundo Hair et al (1998, p.98), para o tamanho da amostra para a aplicação da Análise Fatorial, é que o número de observações deve ser pelo menos 5 vezes o número de variáveis.
- Teste de Kaiser-Meyer-Okin (KMO): pequenos valores deste índice (abaixo de 0,5) indicam que a correlação entre pares de variáveis não pode ser explicada por outras variáveis, e que a Análise Fatorial não é recomendada (MALHOTRA, 2001, 505-506).
- Teste de Esfericidade de Bartlett (BTS): segundo Pereira (2004, p.125) o BTS testa a hipótese de que a matriz de correlação é uma matriz identidade, ou seja, que não há correlação entre as variáveis. Essa hipótese nula pode ser rejeitada para valores de significância menores do que 0,05.

c) *Análise Fatorial por Componentes Principais (ACP)*

- a Análise Fatorial é uma técnica da estatística multivariada que permite reduzir a dimensionalidade dos dados e descobrir dimensões subjacentes aos dados originais sem perda significativa de informação. Essas variáveis subjacentes são freqüentemente denominadas de Fatores e, um Fator “é uma variável hipotética ou “latente” (CRONBACH, 1996, p.323).
- Dentre os métodos para a seleção dos fatores na aplicação da ACP, os mais utilizados são: Kaiser (1960, p.146), onde o número de fatores será dado pelo número de fatores cujos autovalores<sup>16</sup> são maiores ou iguais a 1; Método do Diagrama de Autovalores, que consiste em selecionar

---

<sup>16</sup> Autovalor é a medida de quanto a variância total das medidas realizadas pode ser explicada pelo fator (PEREIRA, 2004, p.123). O autovalor avalia a contribuição do fator ao modelo construído pela Análise Fatorial.

graficamente os fatores; e o Método da Porcentagem Acumulada de Variância Explicada, que consiste na seleção dos fatores que acumulam determinada porcentagem de autovalores, sendo esta, segundo Malhotra (2001, p. 508) e Pereira (2004, p.128), no mínimo de 60%.

- Quando existem muitas variáveis com cargas fatoriais<sup>17</sup> altas em um único fator, pode-se utilizar uma rotação dos eixos fatoriais para facilitar a interpretação dos fatores. Existem vários processos de rotação de eixos, mas segundo Malhotra (2001, p.511) o mais utilizado é o Varimax. Trata-se de um método ortogonal de rotação que minimiza o número de variáveis, com altas cargas sobre um fator, melhorando dessa forma a interpretação dos fatores.

*d) Análise de Variância:* esta análise, usada para comparar médias aritméticas informa, por meio da estatística F, se as médias das variáveis de um conjunto de dados são estatisticamente iguais. O teste F pressupõe a hipótese de que as médias são todas iguais. Caso essa hipótese seja rejeitada conclui-se que alguma das médias não são iguais, nesse caso utiliza-se um teste para verificar quais são elas. O teste mais utilizado nesse caso é baseado na Diferença Mínima Significante, no quadrado médio dos resíduos da Análise de Variância e numa tabela de valores críticos, o Teste Tukey.

No próximo capítulo apresenta-se a Instituição Total de Ensino Técnico usada como interlocutora nesse estudo.

---

<sup>17</sup> Carga Fatorial é a medida de correlação entre a função derivada e as medidas originais, ou seja, as correlações entre as variáveis originais e os fatores (PEREIRA, 2004, p.123).

---

## 4 A INSTITUIÇÃO TOTAL DE ENSINO TÉCNICO: O CAFW/UFSM

A escola que funciona como quintal da casa  
poderá desempenhar o papel de parceira na  
formação de um indivíduo inteiro e sadio.  
(CAPELATTO, 2007, p. 15)

Neste capítulo apresenta-se um breve histórico, a estrutura e o funcionamento, além da missão do Colégio Agrícola de Frederico Westphalen - CAFW, instituição total de ensino que serviu de interlocutora neste processo de busca do entendimento da complexidade do fenômeno da evasão-permanência.

Não se trata de um estudo de caso, escolheu-se este estabelecimento por considerar que ele representa, em sua singularidade, aspectos importantes que caracterizam o cotidiano das instituições totais de ensino técnico. Também, por acreditar não se tratar de um caso ímpar, mas de um representante da categoria que se deseja compreender e que não se distingue de muitas outras em sua essência institucional, pois a estruturação característica dessas instituições parece funcionar de forma autônoma.

Estas informações foram consideradas importantes porque os fatores identificados são, em parte, a percepção que os atores consultados têm destas características.

### 4.1 HISTÓRICO

O Colégio Agrícola de Frederico Westphalen da Universidade Federal de Santa Maria foi criado pela Lei número 3.215 de 19 de julho de 1957, sob a denominação de Escola de Iniciação Agrícola de Frederico Westphalen, conforme Diário Oficial de 23 de julho de 1957.

O Estabelecimento abriu suas portas como Ginásio Agrícola, recebendo a primeira turma de alunos em 11 de abril de 1966.

Pelo Decreto número 60.731, de 19.05.67, foi transferido do Ministério da Agricultura para a Diretoria do Ensino Agrícola (DEA), do Ministério da Educação e Cultura.

Foi incorporado à Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) através do decreto-lei Federal número 62.178, de 25.01.68 e, pelo mesmo Decreto, transformado de Ginásio para Colégio Agrícola. O Curso Colegial teve início em 1969, quando recebeu a primeira turma de candidatos.

Pelo Decreto número 64.827, de 16 de julho de 1969 fica estabelecido que a orientação didático-pedagógica passa a ser exercida pela Universidade Federal de Santa Maria, pela alteração dos artigos 3º e 4º do Decreto número 62.178 e pela Resolução 005/83 da UFSM institucionaliza e reestrutura o ensino de Segundo Grau da UFSM.

Por intermédio do Decreto-Lei número 627, de 13.06.69, o pessoal do Colégio pertencente ao Ministério da Educação e Cultura foi transferido para o quadro de pessoal da Universidade Federal de Santa Maria.

Conforme o Regimento Geral da UFSM, datado de novembro de 1988, o ensino de 2º Grau da UFSM passa a ser coordenado pelo Conselho de Área de Ensino de 2º Grau e pela Coordenadoria de Ensino de 2º Grau.

O primeiro, órgão setorial de deliberação destinado a apreciar e coordenar os assuntos de interesse das Escolas de 2º Grau da UFSM.

A segunda, órgão diretivo ao qual compete:

- a) estabelecer um elo de ligação entre as escolas de 2º Grau da UFSM e destas com a Reitoria, Pró-Reitorias e demais órgãos da UFSM;
- b) estabelecer a integração do Ensino de 2º Grau da UFSM com os Sistemas Estadual e Federal e Ensino;
- c) elaborar o planejamento global anual para o ensino de 2º Grau da UFSM;
- d) criar normas operacionais para as Escolas de 2º Grau, no que tange aos aspectos administrativos, de ensino e técnico buscando a unidade de procedimento; coordenar os projetos de melhoria do Ensino de 2º Grau da UFSM;
- e) supervisionar as atividades administrativas, didáticas e de produção das Escolas de 2º Grau da UFSM;

- f) avaliar o planejamento das escolas de 2º Grau da UFSM através de instrumentos necessários.

Com a Reforma da Educação Nacional, introduzida pela LDB, a Coordenadoria de Ensino de 2º Grau é transformada em Coordenadoria de Ensino Médio e Tecnológico e o CAFW, com o objetivo de atender as demandas da referida reforma, separa o Ensino Médio da Educação Profissional.

Em decorrência da LDB, a partir de 1997, o nome do curso sofreu alteração de Técnico em Agropecuária para Técnico Agrícola com habilitação plena em Agropecuária, conforme ata do Colegiado de nº 02/97, de 1º de abril de 1997, baseada na normativa 044/92 do Conselho Federal de Engenharia Arquitetura e Agronomia.

Em 03 de agosto de 1998, o Colégio Agrícola iniciou dois cursos novos, Técnico em Informática e Técnico Agrícola com habilitação em Agroindústria, contando com 30 vagas para cada curso. Os cursos foram aprovados pelas Portarias de nº 41 e 42, respectivamente, de 03 de agosto de 1998, publicadas no Diário Oficial da União do dia 04 de agosto de 1998. O Curso de Técnico em Informática foi reconhecido pela portaria de nº 04 de 12 de janeiro de 2000 e pelo processo nº 23000.017308/99.

O Curso de Técnico Agrícola com habilitação em Agroindústria foi reconhecido pela portaria de nº 102 de 29 de dezembro de 1999 e pelo processo de nº 23000.017310.

A partir de 2000, deu-se início à Reforma da Educação Profissional e do Ensino Médio, para atender à Legislação vigente. A partir de 2003, após a implantação da reforma da Educação Profissional, os nomes dos cursos sofreram alterações de acordo com os seus planos de cursos para: Técnico em Agropecuária, na área de profissional de Agropecuária com habilitação em Agricultura, Pecuária, Agropecuária e Agroecologia; Técnico Agroindustrial, na área profissional da Agropecuária e Técnico em Informática, na área profissional de Informática. Em agosto de 2002, teve início um novo curso de Técnico em Química com Habilitação em Carnes e Derivados, em parceria com o Centro de Integração Empresa Escola – CIEE e o frigorífico MABELA da cidade de Frederico Westphalen. Em março de 2003, dá-se

início à primeira turma do Curso de Técnico em Agropecuária com habilitação em Agropecuária noturno, com previsão de término em dois anos.

Em atendimento ao Decreto Federal nº 5.480 de 13 de julho de 2006 que institui em âmbito federal o “Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA” planeja-se a implantação de mais um curso.

#### 4.2 INFRA-ESTRUTURA FÍSICA

O Colégio Agrícola de Frederico Westphalen é uma unidade de ensino médio e técnico da Universidade Federal de Santa Maria, vinculada à Coordenadoria de Ensino Médio e Tecnológico, com sede em campus próprio na cidade de Frederico Westphalen, ocupando uma área total de 208 hectares, dos quais 95 hectares são explorados pela produção agrícola.

As edificações compõem um complexo de prédios e o prédio central abriga a parte administrativa (sala do diretor e vice, secretaria escolar, sala do Departamento Pedagógico de Apoio Didático, sala do Departamento de Educação, Produção e Extensão, sala de reuniões, sala da Coordenadoria de Assistência ao Educando), além da sala dos professores, salas de aulas, laboratórios de informática e a Biblioteca Escolar. Agregado a este, foi construído, recentemente, um prédio que abriga os laboratórios de Química, Biologia e Bromatologia. Um outro prédio abriga cozinha, almoxarifado da cozinha, refeitório, lavanderia, padaria, auditório, banheiros e salas de cursos especiais. Há, também, um prédio que abriga a enfermaria, o consultório médico, a sala de Educação Física e uma sala para as meninas semi-internas, com dois banheiros. Outro bloco abriga a Cooperativa, o Almoxarifado Geral e as garagens das viaturas. Existem, ainda, os Setores de Produção, o Ginásio de Esportes e um campo de futebol gramado, além de três prédios de alojamentos com banheiros coletivos que abrigam os internos distribuídos por séries, e demais áreas de circulação perfazendo, aproximadamente, 15.500 m<sup>2</sup> de área construída.

#### 4.3 ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO – ORGANOGRAMA

O CAFW/UFSM tem por finalidade ministrar, para alunos de ambos os sexos, em regime de externato, semi-internato e internato, ensino médio e educação profissional de nível técnico e formação inicial e continuada de trabalhadores, com o objetivo de atender à demanda do mercado de trabalho, observando os fins e ideais da Educação previstos na Constituição da República Federativa do Brasil, na LDB e nos decretos que a normatizam.

O CAFW/UFSM apresenta em sua estrutura seis órgãos administrativos, a saber:

- a) Conselho Diretor;
- b) Direção;
- c) Departamento de Pedagogia e Apoio Didático (DPAD);
- d) Departamento de Administração (DA);
- e) Departamento de Educação, Produção e Extensão (DEPE);
- f) Cooperativa Escola.

Cada um dos seis órgãos possui atribuições específicas determinadas no Regimento do Colégio e estão relacionadas em ordem de subordinação, conforme o organograma institucional (ANEXO 1).

Importante salientar que o Conselho Diretor, um órgão deliberativo e consultivo do CAFW/UFSM, é composto pelos seguintes membros: Diretor Geral, como presidente; Diretor de cada um dos departamentos existentes no colégio; Coordenador de cada um dos cursos existentes no colégio; um representante dos docentes do Ensino Médio (eleito por seus pares); um representante dos docentes da área Educação Profissional (eleito por seus pares); dois representantes dos servidores técnico-administrativos (eleitos por seus pares); dois representantes do corpo discente (representados pelo presidente do Grêmio Estudantil e da Cooperativa Escola).

O CAFW/UFSM é dirigido por um Diretor e um Vice-Diretor que são seus representantes legais, docentes lotados e em exercício na instituição, escolhidos por

voto direto e secreto por servidores ativos e alunos matriculados na mesma e, nomeados pelo Reitor por um mandato de quatro anos.

Ao Departamento de Pedagogia e Apoio Didático (DPAD) compete planejar, coordenar, supervisionar e avaliar as atividades de ensino do colégio, atendendo à legislação vigente e aos dispositivos regimentais. O referido departamento é dirigido por docente escolhido pelo diretor e nomeado pelo Reitor. Tem como órgãos vinculados as Coordenadorias de Supervisão Escolar, de Orientação Educacional, de Registro Escolar, de Assistência ao Educando e de Cursos como, também, os Setores de Laboratórios, Cívico Social, de Audiovisuais, de Coordenação de Estágio e da Biblioteca Setorial.

O Departamento de Administração (DA) dirigido por um servidor qualificado escolhido e designado pelo Diretor e nomeado pelo Reitor, tem a competência de planejar, coordenar e avaliar os serviços administrativos da instituição. A Secretaria Administrativa, o Almoxarifado, o Patrimônio, os Serviços Gerais, a Copa e Cozinha e o Núcleo de Processamento de Dados são a ele vinculados.

Programar, coordenar e avaliar as atividades técnicas com fins didáticos e de produção da instituição são competências do Departamento de Educação, Produção e Extensão (DEPE), que é dirigido por um docente da Educação Profissional escolhido e designado pelo diretor e nomeado pelo Reitor. A ele são vinculadas todas as Unidades de Ensino e Produção, os chamados Setores de Produção.

A Cooperativa é um órgão autônomo, para seu funcionamento nas dependências do CAFW mantém termo aditivo com a UFSM e tem por finalidade proporcionar aos educandos conhecimentos e vivência sobre o sistema cooperativista.

#### 4.4 ATORES ENVOLVIDOS NA INSTITUIÇÃO TOTAL DE ENSINO

Para melhor entender o modo de funcionamento desse estabelecimento de ensino, faz-se necessário identificar e pontuar quem são os atores que dele fazem parte, que o integram, dando vida a sua construção. De um lado, depara-se com um conjunto de profissionais efetivos, qualificados técnica e administrativamente, que

funcionam como detentores, guardiões do saber e que se intitulam responsáveis pela posse, mesmo que restrita, sobre a propriedade da escola. Além de um quadro de profissionais substitutos e/ou terceirizados, que apresentam alta rotatividade, contratos de, no máximo, dois anos, o que faz com que não consigam manter um vínculo mais efetivo com o Colégio, acarretando, na maior parte das vezes, uma descontinuidade nos trabalhos e conseqüente perda na qualidade do ensino. Vale registrar que este problema é decorrência das Políticas de Governo.

De outro lado, depara-se com o grupo de 257 alunos, sendo 230 internos, 23 semi-internos e 4 externos, que, pela primeira vez longe da família, procuram encontrar neste estabelecimento de ensino e nestes profissionais respostas aos seus anseios de adolescentes e, também, a realização do sonho de um futuro melhor.

O Colégio Agrícola de Frederico Westphalen possui, hoje, em seu quadro efetivo de pessoal 39 servidores, dentre eles 21 docentes e 18 funcionários, com diferentes funções, especialidades e formação, como se pode observar na Figura 4 e na Figura 5.

<b>Docentes Efetivos</b>	<b>Formação</b>
1 Professor Química	Graduação
1 Professor Português	Especialização
2 Professores Matemática	1Mestrado, 1 Doutorado
1 Professor Biologia	Doutorado
1 Professor Geografia	Graduação
1 Professor de Física	Mestrado
2 Professores Educação Física	Graduação
2 Professores Área Técnica (Informática)	1Graduação, 1 Mestrado
5 Professores Área Técnica (Agronomia)	Mestrado
1 Professor Área Técnica (Técnico)	Especialização
2 Professores Área Técnica (Veterinária)	Mestrado
2 Professores Área Técnica (Técnico Agrícola)	Esquema II
<b>Docente Substitutos</b>	<b>Formação</b>
2 Professores Português	1Graduação, 1Especialização
1 Professor Química	Mestrado
1 Professor Matemática	Mestrado
1 Professor História	Especialização
1 Professor Informática	Graduação
2 Professores Área Técnica	Mestrado

Figura 4: Servidores Docentes do CAFW/UFSM

Importante registrar que, além do quadro efetivo, o estabelecimento conta em seu quadro de pessoal com oito professores substitutos na área de ensino e 28 funcionários terceirizados no serviço de apoio (um líder de equipe, 2 operadores de máquina, 8 cozinheiras, uma recepcionista, 6 serventes de limpeza, 2 copeiras, 2 agentes de portaria, 2 vigilantes, 2 auxiliares de agropecuária, um eletricitista e um pedreiro). Tanto os professores substitutos como os funcionários terceirizados apresentam uma alta rotatividade, devido ao vínculo profissional, dificultando, muitas vezes, o seu envolvimento e comprometimento institucional.

<b>Cargo</b>	<b>Setor</b>	<b>Formação</b>
Auxiliar de Enfermagem	Secretaria Administrativa	Segundo Grau
Almoxarife	Coordenadoria de Assistência ao Educando	Esquema II
Padeiro	Refeitório	Primeiro grau
Enfermeira	Enfermaria	Especialização
Cozinheira	Refeitório	Primeiro Grau Incompleto
Eletrecista	Direção Administrativa	Segundo Grau
Recepcionista	Coordenadoria de Registro Escolar	Mestrado
Motorista	Mecânica	Primeiro Grau
Técnico em Agropecuária	Bovino	Segundo Grau
Auxiliar Administrativo - 2	1 Biblioteca e 1 Coord. de Registro Escolar	Primeiro Grau
Auxiliar de Agropecuária - 2	1 Bovino e 1 Almoxarifado da Cozinha	Segundo Grau
Vigilante - 3	Vigilância	Primeiro grau Incompleto
Médico	Enfermaria	Especialização
Assistente em Administração	Coordenadoria de Registro Escolar	Segundo Grau

Figura 5: Servidores Técnico-administrativos do CAFW/UFMS

O grupo de alunos bastante heterogêneo, hoje, é composto por 230 internos, 23 semi-internos e 4 externos, oriundos de diversos municípios do estado do Rio Grande do Sul e de outros estados da Federação. Este grupo que ingressa no colégio por meio de exame de seleção, está sujeito ao “Estatuto do Regimento Interno da instituição”, que dispõe sobre o funcionamento da mesma. Ao discente é disponibilizado, por meio da agenda escolar, entregue no ato de ingresso no colégio, a parte do regimento escolar que dispõe sobre os direitos, os deveres e o regime disciplinar do internato (Capítulo II do Título IV) que compõe o Regulamento Disciplinar onde também são especificados os horários e a parte referente a avaliação.

Finalizando, importante se faz ressaltar que o colégio tem como visão:

Ser reconhecido e aprovado na comunidade como centro de referência na educação profissional [e, como missão] Promover a educação profissional, formando empreendedores que exerçam

sua cidadania, visando o desenvolvimento da sociedade [com base em uma filosofia que visa a] Formação integral do indivíduo humano e do profissional técnico de nível médio, desenvolvendo suas potencialidades, tendo presentes suas necessidades e aspirações para a vivência, em plenitude, de sua cidadania. (UFSM/CENTEC/CAFW, 2002, p.25)

Este breve relato sobre o Colégio Agrícola de Frederico Westphalen da Universidade Federal de Santa Maria, a partir do Projeto Político Pedagógico da Instituição e do Regimento Interno, traz a instituição escolar definida por Lourau (1995, p. 197) onde “a escola é uma instituição social regida por normas que dizem respeito à obrigação escolar, aos horários, ao emprego do tempo etc. [...]”, com uma burocracia pedagógica na qual as decisões fundamentais são tomadas no sistema hierárquico.

Deixa transparecer, ainda, a sua categoria de instituição total como definida por Goffman (1973) na medida em que se caracteriza como tal. Ou seja, é um estabelecimento que possui funções oficiais culturalmente legitimadas, o ensino profissionalizante na área agrícola; onde há uma divisão de seus membros em duas categorias distintas: os internos (alunos) e os servidores (equipe dirigente formada por funcionários e professores). O grupo maior, os internos, está sujeito ao sistema de autoridade e controle institucional (forma de ingresso, pouco contato com o mundo externo, normas disciplinares, sistema de privilégios e punições e condições de titulação).

#### 4.5 A EVASÃO-PERMANÊNCIA NO CAFW/UFSM EM NÚMEROS

A instituição, como dantes citado, atende a 257 alunos, de ambos os sexos, em regime de internato, semi-internato e externato. O acesso aos cursos oferecidos pelo CAFW/UFSM se dá por meio de exame de seleção, na Tabela 1 registra-se a relação candidato vaga no período de 2002 a 2007. Os dados da referida tabela demonstram estagnação na procura pelo Curso Técnico em Agropecuária. Pode-se perceber, no entanto, que em 2005 houve um aumento na relação candidato por vaga e, em 2007 ocorreu uma queda na procura pelo curso.

Tabela 1: Demanda por vaga 2002-2006

Ano	No. Inscritos	No. Vagas	C/V
2002	334	95	3,5
2003	353	95	3,7
2004	345	95	3,6
2005	390	95	4,1
2006	327	95	3,4
2007	249	95	2,6

Considerando a fragilidade no registro dos dados sobre a evasão-permanência na Escola, buscou-se, por meio do registro do movimento de matrículas dos alunos durante o período de 2002 a 2006, registrar o real índice de evasão.

Tabela 2: Movimento de matrículas de alunos 2002-2006

Período Escolar	Matrícula inicial			Número de Alunos Concluintes
	1ª. Série	2ª. Série	3ª. Série	
2002 a 2004	96	78	65	61
2003 a 2005	96	81	69	67
2004 a 2006	100	76	58	66
Total	292	235	192	194

Fonte: Dados fornecidos pela Coordenadoria de Registro Escolar CAFW/UFSM

Nota: Aos concluintes do ano de 2006 estão adicionados 10 alunos de anos anteriores que se formaram em gabinete.

Verifica-se, nos dados da Tabela 2, que no período de 2002 a 2006, do total de 292 alunos que iniciaram a 1ª série, somente 194 cumpriram sua trajetória escolar em tempo hábil, ou seja, em três anos, representando, aproximadamente, 66% de conclusões. Tal fato demonstra que, aproximadamente, 34% dos alunos que iniciaram a 1ª série precisaram de um tempo maior para concluir o curso, ou foram excluídos pela evasão.

Também se registra o número de repetentes, a partir das atas do conselho de classe, e o número de evadidos, a partir dos cadernos de chamada, nesse mesmo período, conforme Tabela 3.

Cabe, ainda, registrar que, a cada início de ano tem-se um número significativo de evadidos antes de se efetivar o período de matrículas, quando é realizada a chamada dos suplentes. Estes, por não se ter registro, acabam por não fazer parte das estatísticas da evasão da instituição.

Tabela 3: Quantidade de alunos evadidos e reprovados 2002 -2006 <sup>a</sup>

Ano	1a. Série		2a. Série		3a. Série		Total	
	R	E	R	E	R	E	R	E
2002	10	sd	9	sd	3	sd	<b>22</b>	<b>9</b>
2003	7	sd	12	sd	2	sd	<b>21</b>	<b>17</b>
2004	8	13	5	2	5	3	<b>18</b>	<b>18</b>
2005	12	11	12	2	2	3	<b>26</b>	<b>16</b>
2006	18	16	10	6	2	0	<b>30</b>	<b>22</b>
Total	55	40	48	10	14	6	<b>117</b>	<b>82</b>

Nota: sd = dados não fornecidos, apenas se obteve o total de evadidos no ano

No entanto, acredita-se que os problemas até então apresentados na fragilidade dos dados serão resolvidos a partir da implementação, pela Coordenadoria de Registro Escolar do CAFW/UFSM, do Sistema de Informações para o Ensino (SIE). O SIE, projeto desenvolvido pelo CPD da UFSM, apoiado pela Secretaria de Ensino Superior (SESu) do MEC, tem por objetivo desenvolver um Sistema de Informações para a Gestão das IFES Brasileiras.

Na seqüência, apresenta-se a análise da evasão-permanência, a partir dos dados coletados sob os múltiplos olhares dos atores institucionais.

## 5 A ANÁLISE DA EVASÃO-PERMANÊNCIA: MÚLTIPLOS OLHARES

A opinião pensa mal; não pensa: traduz necessidades em conhecimentos [...]. Não se pode basear nada na opinião: antes de tudo, é preciso destruí-la. Ela é o primeiro obstáculo a ser superado. (BACHELARD, 1996, p.18).

Neste capítulo, são apresentadas a análise dos dados e a discussão dos resultados obtidos durante a realização da pesquisa. Conforme descrito no Capítulo 3, OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS, buscou-se um olhar interno sobre a evasão-permanência em uma instituição total de ensino técnico, o que se deu em dois momentos. No primeiro momento, a partir das entrevistas com uma amostra dos servidores e alunos freqüentes e, no segundo momento (com o objetivo de validar os dados obtidos no primeiro momento e gerar conhecimento sobre o problema em estudo), pela aplicação dos questionários à totalidade dos servidores e alunos freqüentes. Buscou-se, também, um olhar externo sobre a evasão-permanência na instituição, que, da mesma forma, contou com dois momentos, entrevistas com uma amostra de alunos evadidos e pais de alunos freqüentes e questionários aplicados à sua totalidade. O contexto geral da coleta e análise dos dados utilizado na presente pesquisa pode ser observado na Figura 6.

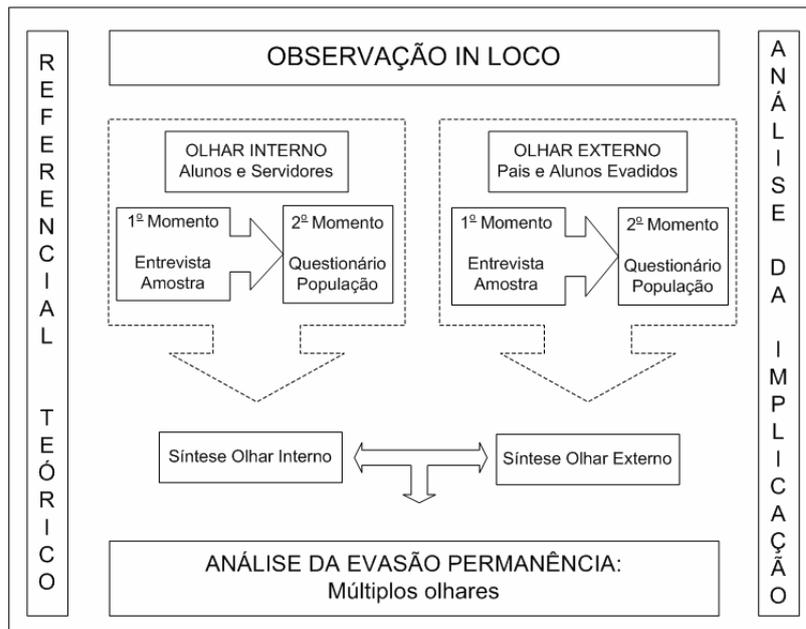


Figura 6: Procedimentos de coleta e análise dos dados

Assim, pode-se dizer que a análise apresentada aqui é, em parte, realizada pelos atores: alunos, ex-alunos, pais e servidores da instituição tomada como interlocutora desse estudo, os quais, por meio do seu pensar, forneceram elementos para que se pudesse organizar os dados dentro do referencial escolhido. Colocado dessa forma, parece haver omissão de parte da pesquisadora, o que não é real, uma vez que, ao dialogar com os atores, esta sempre colocava sua opinião, independente de ser concordante ou não. Jamais sendo omissa, por considerar a omissão falta de comprometimento<sup>18</sup>. E, também, por entender que não há como pesquisar ou produzir conhecimento sem algum comprometimento.

### 5.1 A ANÁLISE DA DEMANDA E DA IMPLICAÇÃO

Conforme citado no item 2.1, tendo por base Barembliitt (1998, p. 105), a amplitude de modalidades de intervenção torna evidente a não existência de um modelo a ser seguido. No entanto, existem alguns passos que não podem ser esquecidos, e a análise da demanda é o primeiro deles. Inicialmente, registra-se a forma como aconteceu a demanda por essa análise, ou seja, pela concepção institucionalista da pesquisadora e uma maneira de viver de acordo com esses princípios, a demanda surgiu da observação por meio do analisador evasão-permanência.

O contato com a instituição se deu de forma bastante informal, por ser a pesquisadora servidora da mesma. O que teve aspectos positivos, como circular livremente pelo espaço escolar e participar de diferentes atividades. Mas também negativos, como, muitas vezes, não conseguir participar de uma reunião sem dar opinião como membro da escola, por se ver implicada nas questões levantadas.

Vale registrar que, apesar de ser membro da instituição e, como salientado por Hammouti (2002, p. 68), isso contribuir para conhecer a instituição completamente, sua estrutura, suas subculturas e a vida de seus indivíduos, entende-se que o

---

<sup>18</sup>Comprometimento conforme Aurélio (1999, p. 516), refere-se às noções de engajamento, agregamento, envolvimento e entendido aqui como idéia de adesão ou forte vinculação, envolvimento do indivíduo com variados aspectos do ambiente de trabalho, o que lhe atribui certo grau de responsabilidade. (BASTOS, 1994, p. 290).

processo de ingresso na instituição é um processo contínuo de renegociação, pois como alertado pelo referido autor:

Você pode terminar uma tese sem ainda ter entrado em todos os contextos da instituição; pode ter entrado em alguns lugares, mas não em todos; às vezes alcança algum determinado nível de informação que, em determinado momento, leva os membros a fecharem a porta para você, obrigando-o a renegociar sua entrada. (HAMMOUTI, 2002, p. 75).

Ou seja, o pesquisador, mesmo sendo portador de autorização dos dirigentes para entrar na instituição, pode ser oficialmente aceito, mas informalmente não. A impressão que fica no decorrer do processo de análise é a citada por Hammouti (2002, p. 68) “[...] a hora em que chegamos à escola é fantástica: parece que um tapete vermelho vai se abrir a nossa frente, mas a situação muda, ou por defesa ou por bem-querer”. Quando começam as indagações, “Por que esta porta está fechada?”, “Por que o fulano não vem às reuniões?”, “Por que tal coisa é feita dessa forma?”, buscando-se o entendimento e significações do cotidiano, as resistências aparecem.

Esse e outros fatos evidenciam o grau de implicação do pesquisador com seu objeto de estudo, pois segundo Flick (2004, p. 22),

[...] as subjetividades do pesquisador e daqueles que estão sendo estudados são parte do processo de pesquisa. [...] as reflexões dos pesquisadores sobre suas ações e observações no campo, suas impressões, suas irritações, sentimentos, e assim por diante, tornam-se dados em si mesmos, constituindo parte da interpretação.

Nesse sentido, a Análise Institucional, ao propor a noção de implicação, aponta a possibilidade do caráter instituinte e revolucionário desse conceito, que afirma a necessidade de se analisar os vínculos afetivo-libidinais, políticos, profissionais e institucionais de qualquer pesquisador. Lourau (1983, apud COIMBRA; NASCIMENTO, 2004) apresenta um quadro das diferentes implicações, aquelas estabelecidas enquanto pesquisador com seu objeto de pesquisa, com a instituição de pesquisa; as referentes às demandas sociais que nos chegam; as relativas aos nossos próprios pertencimentos sociais, políticos, econômicos, profissionais, libidinais e históricos e, as implicações com nossas próprias produções acadêmicas, dentre outras.

Coimbra e Nascimento (2004) trazem a análise da implicação como um paradigma que põe em choque a visão positivista da neutralidade do pesquisador, ao dizer que:

A proposta de analisar nossas implicações é uma forma de pensar, cotidianamente, como vêm se dando nossas diferentes intervenções. Dentro de uma visão positivista que afirma a objetividade e a neutralidade do pesquisador, as propostas da Análise Institucional tornam-se, efetivamente, uma subversão. Colocar em análise o lugar que ocupamos, nossas práticas de saber-poder enquanto produtoras de verdades - consideradas absolutas, universais e eternas - seus efeitos, o que elas põem em funcionamento, com o que se agenciam é romper com a lógica racionalista presente no pensamento ocidental e, em especial, na academia.

As referidas autoras ainda colocam que “o paradigma da implicação permite mostrar as diferentes forças presentes em nosso campo de atuação, fazendo, em muitos momentos, emergir acontecimentos e propiciar análises”. (COIMBRA; NASCIMENTO, 2004)

Desse modo, pode-se dizer que, na Análise Institucional, a neutralidade propagada pelos positivistas cede lugar à implicação. Desde a definição do tema, do objeto de pesquisa, da metodologia, tudo é feito a partir de um determinado grau de implicação do pesquisador. Não há posição de neutralidade em nenhum momento, o analista institucional reflete, opera e coloca como elemento de seu trabalho a análise de sua implicação. Neves et al (2002, p. 71) colocam “a análise da implicação do analista com seu trabalho como parte da estratégia institucional”.

Portanto, os dados obtidos, fruto de entrevistas, de observações, de conversas e registros de reuniões e atividades coletivas compõem um dispositivo de investigação que vai se abrindo e construindo novos acontecimentos e conhecimentos que vão sendo utilizados e incorporados nas entrevistas seguintes. O roteiro básico da pesquisa se mantém, mas, por outro lado, o que ocorre é sua ampliação, na medida em que fatos novos, antes não pensados, vão aparecendo, sendo utilizados no curso das novas entrevistas, juntamente com novos instrumentos de intervenção. Ou seja, a abordagem qualitativa coloca interrogações que vão sendo discutidas durante o processo de trabalho de campo (MINAYO, 1994). Tudo isso confirma, também, a abordagem sistêmica dantes mencionada, onde se entende o objeto de estudo como proposto por Capra (2002, p. 39) “como um todo integrado, cujas propriedades essenciais surgem das relações entre suas partes”.

Outro fato que merece registro é que as entrevistas realizadas no local de trabalho não foram dissociadas dos acontecimentos e movimentos que acontecem no ambiente de trabalho, inclusive as vivências da pesquisadora são também aproveitadas durante as entrevistas.

De um modo geral, sob um olhar menos atento, pode-se dizer que a instituição se apresenta como qualquer outra instituição de ensino público, funcionando apesar de suas limitações. Mas, quando se fixa o olhar nos acontecimentos e não-acontecimentos, percebe-se na instituição certo mal estar, uma inquietação constante, um ar de inconformidade, representado pelas falas extra-oficiais (de bastidores), nas cenas, nos ruídos, nos discursos, nos encontros e nos desencontros, os quais foram tomados como análise, na tentativa de compor a complexidade dos modos de relação nela existente.

Ao estabelecer relações entre o que foi garimpado nas falas e cenas registradas durante o percurso de construção de tese, numa leitura repleta de implicações, busca-se o entendimento do não-dito explicitamente, mas expresso em ações e não-ações, sobre a evasão-permanência nessa instituição.

Importante se faz, neste momento, lembrar que a intervenção permite produzir ou identificar possíveis analisadores. Analisador, conceito legado pelo movimento institucionalista, como citado no Capítulo 2, e aqui retomado no dizer Paulon (2005, p. 24) como:

Todo dispositivo revelador das contradições de uma época, de um acontecimento, de um momento de grupo e que permita, a partir de uma análise de decomposição do que aparecia até então como uma totalidade homogênea (uma verdade instituída), desvelar o caráter fragmentário, parcial e polifônico de toda realidade.

Na seqüência, relata-se, como definido no item 2.1.2 do Capítulo 2, os analisadores identificados ou produzidos durante o processo de diagnóstico e intervenção na instituição.

**Analisador Identificado (natural):** O Processo Eleitoral e a Troca de Cargos de Chefia

De acordo com INEP (2006b, p. 85), a escolha de diretores é vista pela comunidade educacional (servidores e alunos)

[...] como um fator muito positivo para as relações estabelecidas no interior das mesmas, favorecendo as relações interpessoais e, conseqüentemente, a qualidade da educação. [No entanto, isso não permite a homogeneização das interpretações sobre esse processo, principalmente nos períodos eleitorais, considerando que, muitas vezes, ocorrem situações de tensão nas relações. Por isso, se considera ser este um aspecto que] interfere negativamente nas relações interpessoais, uma vez que gera discórdia entre colegas de trabalho e até mesmo entre alunos.

Diante disso, pode-se dizer que o processo eleitoral, dentro da instituição foi vivenciado em um aparente clima familiar e cordial que o processo democrático impõe. Entretanto, conflitos pontuais existentes durante esse período têm reflexo nas relações e no ambiente escolar. É possível observar um desencadear de questionamentos sobre atitudes, papéis e responsabilidades na instituição. Apesar de o diretor geral ter sido reeleito, cargos de chefia foram trocados e houve demissão de alguns servidores horistas, por questões de ordem administrativa, gerando descontentamento e dificuldades de relacionamento. Alguns não aceitavam os colegas como chefes e sentiam-se subutilizados caso não ocupassem um cargo.

Outros analisadores foram sendo produzidos no decorrer do trabalho e, mesmo tendo-se o cuidado de não mudar o foco da intervenção, era difícil mantê-lo. Inicialmente, tinha-se a evasão-permanência escolar com foco principal no aluno, mas, gradativamente, esse passa a incidir, também, sobre o corpo de servidores.

**Analisador produzido (construído):** Presença dos Estagiários do Curso de Psicologia na instituição<sup>19</sup>, Reuniões com o Grupo de Recursos Humanos da UFSM<sup>20</sup>, Introdução, nas Reuniões Gerais com os servidores, de textos e filmes para reflexão sobre comprometimento institucional.

Cada um destes analisadores foi produzido com o objetivo de contribuir com o entendimento da evasão-permanência na instituição. Assim, a chegada dos

---

<sup>19</sup> Convênio de estágio firmado entre a Instituição CAFW/UFSM e o curso de Psicologia da Universidade Regional do Alto Uruguai e das Missões (URI), Campus Frederico Westphalen.

<sup>20</sup> Reuniões realizadas com uma equipe do Grupo de Recursos Humanos da Universidade Federal de Santa Maria com o objetivo da construção do novo Planejamento Estratégico.

estagiários de Psicologia na escola teve, num primeiro momento, como objetivo a elaboração de um diagnóstico institucional, o que levou à necessidade de várias reuniões com os servidores. Houve muita restrição ao desenvolvimento desse trabalho, tendo em vista o entendimento da maioria dos servidores de que os estagiários deveriam trabalhar apenas com os alunos. Logo após a primeira reunião com os referidos psicólogos, houve o registro, por parte de alguns servidores, de que “nós nunca tivemos problemas de relacionamento aqui dentro, com a chegada desses estagiários, começaram a aparecer. O pior é que tudo isso pode ser levado para fora da escola”, deixa claro o registro do medo natural do ser humano da exposição pública de seus problemas. Problemas até então mantidos sob o aparente “clima familiar” que a todo tempo afirmavam existir.

No diagnóstico inicial elaborado pelos referidos estagiários, ficaram evidentes alguns problemas de ordem prática, por exemplo, a comunicação (de atividades, de ações, de projetos, comemorações etc.) dentro da instituição, acarretando desencontros e falta de unidade de ação.

As Reuniões com a equipe dos Recursos Humanos da UFSM foram muito produtivas, tanto no sentido de complementação do diagnóstico inicial, como no entendimento da instituição “como um todo”, tendo em vista que as mesmas tinham por objetivo a construção do Planejamento Estratégico. Cabe aqui o registro positivo do aumento significativo da presença de servidores nas reuniões, mas, ao mesmo tempo, o registro negativo da nítida percepção da formação de “grupos” que acabam por enfraquecer as ações do grande grupo. Nesse sentido, a introdução de textos e filmes para reflexão sobre o comprometimento institucional nas reuniões gerais com os servidores contribuiu bastante para o entendimento desse aspecto.

Tanto os analisadores naturais como os construídos produziram momentos ricos para a análise da instituição, que em muito contribuíram com as observações *in loco*. Na tentativa de registro da análise da implicação pode-se perceber que, como em qualquer processo analítico, houve momentos de ganhos e de perdas, porém, mais significativos foram os momentos de inquietação e dúvidas. Dúvidas essas que podem ser traduzidas nos questionamentos:

- a) Um analista contratado (não pertencente à instituição) teria maior autonomia para intervir na instituição do que a pesquisadora?
- b) Os resultados da intervenção seriam mais bem aceitos se partissem desse analista contratado?
- c) Que tipo de ação será possível, a partir desses resultados?

Diante desses questionamentos e, como proposto por Bleger (1984), concebendo o diagnóstico institucional como um processo, construído a todo o momento e a cada nova entrada na instituição, na seqüência, apresenta-se a análise da instituição a partir dos olhares interno e externo, visando o entendimento da evasão-permanência nessa instituição total de ensino sob os múltiplos olhares de seus atores.

## 5.2 A EVASÃO-PERMANÊNCIA SOB O OLHAR INTERNO

Como anteriormente citado, buscou-se analisar a evasão-permanência sob o olhar interno, para tanto se recorreu, num primeiro momento, às técnicas de observações *in loco* e entrevistas individuais semi-estruturadas, com uma amostra de servidores e alunos freqüentes, em especial àqueles que um dia pensaram em desistir, mas, por algum motivo (que se deseja descobrir) continuaram na instituição; e num segundo momento, questionários aplicados à população de atores institucionais, a saber, servidores e alunos freqüentes.

Na entrevista semi-estruturada, utilizou-se um roteiro cobrindo aspectos do fenômeno a ser estudado, o que permite, na análise, a realização de comparações, devido ao relativo grau de homogeneidade assegurado pelo roteiro comum. No dizer de Abramovay e Castro (2003, p. 48), “A compreensão do que diz uma pessoa é um instrumento que se torna sociológico na medida em que a análise explica os comportamentos sociais”.

Para a análise das entrevistas, após suas transcrições, as respostas para cada questão foram agregadas, por segmento, em um único documento. A análise dos dados foi realizada a partir da identificação das similaridades e das diferenças nas respostas às questões e das possíveis inconsistências entre diferentes respostas de

um mesmo entrevistado. Como resultado da análise dos dados, gerou-se uma lista de respostas por questão.

A observação *in loco* obedeceu aos quesitos de um roteiro previamente elaborado, abordando aspectos físicos do ambiente escolar, além do registro de informações sobre o comportamento dos alunos e servidores no ambiente escolar, dentro e fora da sala de aula.

## 5.2.1 O Olhar do Aluno

### 5.2.1.1 Análise das Entrevistas - Alunos Frequentes

Os alunos foram entrevistados a partir de um roteiro de entrevista (Apêndice A) elaborado com base no referencial teórico e na observação *in loco*.

Para identificar os motivos que levaram os alunos a pensar em desistir do colégio, bem como o que os levou a abandonar a idéia da desistência e permanecer, foram entrevistados cinco alunos que, em seu histórico dentro da instituição, passaram por esse momento. Alunos estes, localizados pela observação nos corredores e salas de aula e, também, por meio de conversas com servidores e com os próprios estudantes. Desses alunos, dois são procedentes da zona urbana e três da zona rural, um semi-interno e quatro internos, com idade variando entre 14 e 17 anos na época em que entraram na primeira série no colégio, hoje, três se encontram na segunda série e dois na terceira série.

Indagados sobre o motivo que os levou a ter tido um dia vontade de abandonar o colégio, foram unânimes em colocar a “dificuldade em superar a saudade de casa (família) e de se adaptar longe de casa em um lugar totalmente estranho”. São transcritos, por oportuno, fragmentos da sua fala, que evidenciam o referido motivo:

“No início é muito difícil, era muito ligado ao pai e a mãe, a saudade era grande. O ambiente totalmente novo, só tinha vontade de ir embora”.

“Sair de casa a primeira vez e encontrar uma realidade totalmente diferente: comida, alojamento, banheiro coletivo, perda da privacidade, colegas e professores novos. Tudo isso mais o trote contribuíram com a vontade de ir embora”.

“Lugar estranho, outros costumes. Alunos do terceiro ano pegando no pé da gente no setor, que era muito puxado. Muita gente desistiu por causa do trote”.

Pode-se perceber na fala dos alunos entrevistados que, além da dificuldade de adaptação longe de casa, o trote é outro motivo que leva a desistência. Questionados ainda, sobre como eram os referidos trotes, responderam que “eram liberados [...]”<sup>21</sup>, por isso levando muitos a desistir, hoje já é um pouco diferente, mas ainda faz alguns desistirem”.

Considerando que eles estão freqüentando a escola, significa terem superado essa fase, o questionamento seguinte foi no sentido de descobrir o que contribuiu para que eles permanecessem no colégio, apesar dos motivos que julgavam ter para sair. O apoio encontrado na família, nos amigos, na enfermeira do colégio e a conversa com o diretor e/ou com uma professora foram decisivos para a permanência deles. Importante salientar aqui, que cada um desses alunos encontrou uma pessoa no momento certo, para dar uma palavra de incentivo e/ou alertá-lo quanto à importância do ensino oferecido pelo colégio para o futuro deles. Porém, quantos outros foram embora sem ter tido a oportunidade de conversar com alguém que os alertasse e/ou incentivasse a permanecer no colégio, tendo, talvez, dessa forma, desperdiçado a única oportunidade de estudar?

Vale salientar a importância destacada por dois alunos ao trabalho realizado pela Psicóloga que atuava na escola, no entanto, o pouco tempo que ela permanecia na instituição (contrato de 6 h semanais) era insuficiente para atendê-los, como se pode perceber na fala dos mesmos:

“Quando eu tinha aquele desespero de ir embora, principalmente a noite, não era o horário dela estar aqui, ou às vezes quando ela estava aqui, eu ‘tava’ num bom momento”.

“Tinha Psicóloga na escola, mas não dava certo o horário, porque eu era semi-interno e não podia perder aula”.

Nesse momento, importante registrar que a instituição, apesar de ser um internato, não contempla em seu quadro permanente de pessoal o cargo de Psicólogo. Até o

---

<sup>21</sup> [...] sempre que aparecer este símbolo significa que uma parte da fala do entrevistado foi suprimida por motivo da possibilidade de sua identificação e/ou por não interferir na resposta a questão.

ano de 2006, era mantido o contrato de uma Psicóloga como horista, mas por questões de ordem administrativa, a partir de então, não foi mais possível manter esse contrato.

Em relação ao projeto do curso de psicologia adotado pelos estagiários, conforme dantes citado como sendo um analisador construído, salientaram ter ajudado a mantê-los mais tranquilos em relação à adaptação e organização do tempo para enfrentar a independência tão almejada nessa fase da vida, mas que nesse momento ocorre de maneira forçada. No entanto, no dizer dos alunos, ainda insuficiente em questões de horário para atendimento.

“O Projeto de Psicologia ajuda a ficar mais tranquilo, mas seria necessário mais tempo”.

“Apesar das estagiárias ficarem pouco tempo no colégio, o projeto ajudou bastante na adaptação e organização do tempo”.

Os fatos acima referidos vêm justificar a necessidade da criação do cargo de Psicólogo na instituição, ensejando, por isso, maior atenção por parte das autoridades responsáveis.

Outro depoimento bastante comum entre esses alunos foi que, apesar da vontade de ir embora, “pensar no futuro” dava-lhes força para ficar, pois “se eu ficar lá (em casa) vou ficar ‘virando pedra’ como se diz no interior. Lá eu não teria oportunidade de estudar”. Isso vem confirmar o constatado por Novaes e Franco (2001), em estudo sobre as representações sociais dos jovens do ensino médio, ou seja, que estes jovens depositam na escola a única esperança de conseguir um status social mais reconhecido, empregos mais qualificados e a possibilidade de continuar os estudos.

Questionados sobre a atuação da Coordenadoria de Orientação Educacional (COE), da Coordenadoria de Assistência ao Educando (CAE) e do Departamento Pedagógico de Apoio Didático (DPAD) no momento em que eles enfrentaram a dificuldade de adaptação, a maior parte dos alunos respondeu não ter conhecimento sobre a existência do COE e que a CAE, popularmente conhecido no colégio como “a disciplina”, no dizer dos referidos alunos, funciona apenas como “local de gancho” e “serve apenas para punir”.

Em relação à direção do colégio, colocada para os entrevistados como sendo o diretor, o vice-diretor e os diretores de departamento, dois alunos fizeram referência apenas ao diretor, um deles relatou que o diretor se colocou à disposição para conversar quando o pai dele entrou em contato telefônico com o colégio; o outro disse: “às vezes quando o diretor vai dar algum aviso, ele fala alguma coisa sobre a importância da gente ficar aqui, mas é mais no geral”.

Diante das colocações feitas pelos alunos, pode-se constatar certo desconhecimento deles em relação aos órgãos responsáveis por dar apoio ao educando dentro da instituição. Nesse sentido, entende-se que deva haver mais divulgação aos alunos da estrutura que o colégio dispõe para atendê-los. No que tange à direção, talvez, essa entendendo que os alunos tinham o devido conhecimento da estrutura institucional para atendê-los, limitou-se a intervir no caso do pai do aluno que o procurou e a utilizar sua presença em sala de aula para outros fins, para reforçar o que acreditava estar sendo realizado pelos referidos órgãos.

Na seqüência, direcionando o questionamento para a permanência do aluno no colégio, buscou-se captar a percepção dos entrevistados sobre a qualidade do ensino ofertado. Todos os entrevistados foram unânimes em colocar a superioridade do ensino do colégio em relação a outras escolas da região. Também salientaram que o ensino médio é mais exigente do que o ensino técnico, o que pode ser constatado no dizer dos referidos alunos:

“O ensino tem uma qualidade superior a qualquer outra escola da região. O ensino médio é bem forte, mais forte do que o técnico”.

“O ensino médio é mais puxado. No técnico tem-se o básico. Acho bom assim, fica balanceado, [...] o restante se aprende na prática, depois”.

“O ensino médio é mais difícil que o técnico. [...]. O médio pode ser feito em qualquer lugar e o técnico só em poucos colégios”.

Em relação aos setores de produção, buscou-se o entendimento do aluno sobre o seu funcionamento e o aprendizado nas aulas práticas. Aqui os alunos foram bastantes críticos, salientando que no início do curso, na maior parte dos setores o que acontece é apenas “peonagem”, ou seja, o aluno apenas trabalha sem ter explicação “do que está fazendo e pra que”; lamentam a falta do professor na maior

parte dos setores e estarem à mercê dos estagiários, como pode ser constatado nos seus depoimentos:

“Em alguns setores, a gente tem aula, mas em outros não é assim. É só peonagem. Deveria ter sempre aula antes da prática, mas não é assim que acontece”.

“Deveria ter sempre um professor em cada setor orientando, tirando as dúvidas, ia ajudar a aprender mais. O estagiário quando é conhecido não tem problema”.

“Contribui no aprendizado mais a partir do segundo ano, quando se pega monitoria. [...], mas quem avalia é o estagiário”.

Aqui cabe registrar problemas advindos da redução do número de servidores efetivos que vem ocorrendo nos últimos anos na rede federal de ensino, uma contradição dos Projetos de Expansão do Ensino por parte do governo federal. O que leva, na maior parte das vezes, um mesmo professor a atender diversos setores e, conseqüentemente, não poder estar em todos ao mesmo tempo. Uma solução viável seria o aumento de servidores, o que vem sendo pleiteado há muito tempo junto aos órgãos governamentais, e, em último caso, a extinção de alguns setores.

Na seqüência, buscando dar “voz” aos alunos entrevistados, em relação a outros aspectos que não haviam sido questionados, abriu-se, ao final da entrevista, um espaço designado “expressão livre” para acolher suas manifestações. Essas serão transcritas a seguir, por meio de excertos de suas falas, visando registrar a percepção dos mesmos em relação ao colégio, seus anseios e sugestões de melhorias para sua permanência na instituição.

“[...] deveria ter um psicólogo todo tempo na instituição, principalmente no turno da noite, quando a gente sente mais vontade de ir embora”.

“[...] melhoria dos alojamentos, com local de estudo no próprio alojamento”.

“Necessidade dos alunos do segundo e terceiro ano dar mais apoio aos alunos do primeiro ano”.

“Melhorar a infra-estrutura dos alojamentos, menos alunos por quarto, é muito ruim muita gente junto”.

“Os alunos e professores deveriam se fazer presentes nas festividades da escola e [...] deveria haver mais atividades na parte espiritual”.

“Seria interessante assim, tipo um Grupo de Apoio formado por alunos para contar como funciona a escola, quando a gente chega aqui”.

“O resto está bom, [...] as aulas práticas que poderiam ser mais bem aproveitadas”.

“Alojamentos melhores, mais privacidade nos banheiros”.

“O trabalho do projeto de psicologia é bom porque ajuda a manter a cabeça no lugar”.

“Falta espaço para estudo fora da sala de aula”.

“Dar mais importância ao período de adaptação”.

“O colégio deveria oferecer mais ajuda na parte psicológica para os alunos enfrentarem a separação da família, [...] e aprender como se virar fora de casa”.

“A parte espiritual deveria ser mais ativa, deixa muito a desejar”.

“Nas comemorações como, por exemplo, o aniversário da escola, deveria ter mais participação dos alunos”.

“Acredito que com todas as construções que estão acontecendo na escola tudo deve melhorar nos setores”.

No início da entrevista, todos os alunos estavam inquietos, mas logo que lhes foi informado do total sigilo que seria mantido quanto à identidade deles, ficaram mais tranquilos, o que permitiu um quase desabafo de suas angústias. Pode-se perceber em suas manifestações livres que eles são bastantes críticos e conhecedores do que falam, quando, além de apresentarem o problema que os afeta, trazem soluções viáveis para os mesmos.

Essa análise serviu de insumo para a construção do questionário, que, em um segundo momento, foi aplicado a totalidade dos alunos freqüentes da instituição, com o objetivo de validação dessa análise e a geração de conhecimento sobre o objeto de estudo. Na seqüência, relata-se a análise dos questionários.

### 5.2.1.2 Análise dos Questionários - Alunos Freqüentes

Como citado, o questionário (Apêndice B) construído a partir da análise das entrevistas, da observação *in loco* e do referencial teórico foi aplicado a totalidade dos alunos da instituição, ou seja, nos 257 alunos do turno diurno, com um índice de retorno de 90,7%. Importante enfatizar novamente o objetivo da aplicação dos questionários, pois, além da validação da análise dos dados das entrevistas teve-se como propósito gerar conhecimento sobre o problema em estudo, a partir do entendimento dos alunos. Isto é, captar suas percepções sobre a complexidade da instituição e analisar como se constitui a evasão-permanência nesta instituição total de ensino.

A análise dos questionários iniciou por uma leitura exploratória visando uma avaliação preliminar dos dados realizada antes de se proceder à análise principal, procedimento considerado por Tabachnick e Fidell (2001) como fundamental para uma análise legítima dos dados. Nessa análise preliminar, que abrangeu 233 questionários, buscou-se identificar os dados faltosos (*missing*) e os dados inconsistentes. Foram encontrados dados faltosos em dez questões do questionário, em quatro casos, os quais foram excluídos da análise para não prejudicar os resultados. E, ainda, um caso com dados inconsistentes, que para evitar distorção nos resultados, também foi descartado. Assim, a população considerada para a aplicação do questionário foi a totalidade dos alunos do CAFW/UFSM do turno diurno e a amostra compôs-se dos 228 alunos respondentes cujos questionários foram considerados válidos.

Os alunos que fazem parte da pesquisa freqüentam o ensino técnico profissionalizante de nível médio, com habilitação em Agropecuária diurno, na modalidade concomitante<sup>22</sup>. Coletou-se, nas perguntas iniciais, os dados pessoais

---

<sup>22</sup> O ensino Técnico profissionalizante pode ser oferecido nas modalidades Concomitante, Integrado e Subseqüente. Na modalidade concomitante o aluno selecionado faz o curso técnico simultaneamente ao ensino médio cursado na mesma ou em outra instituição. Nesse regime, o aluno deve ter concluído o ensino médio (antigo segundo grau) ou estar cursando, no mínimo, a segunda série desse nível de ensino, para efeito de matrícula no respectivo curso técnico.

dos alunos, visando caracterizá-los quanto à idade, ao sexo, à religião e a sua procedência em relação ao local de moradia e a conclusão do ensino fundamental.

O sexo masculino, como pode ser visualizado na Figura 7, predomina quase que absoluto na população pesquisada, representando 93,4%, enquanto o sexo feminino é de apenas 6,6%, seguindo a tendência dos dados do censo escolar 2003-2005, conforme relatório do INEP (2006a, p. 5). Tais dados revelam que apesar de, nesse período, se apresentar um equilíbrio entre a quantidade de alunos do sexo feminino e masculino, em áreas como a Agropecuária e a Indústria ainda prevalecem os homens como a grande maioria dos alunos.

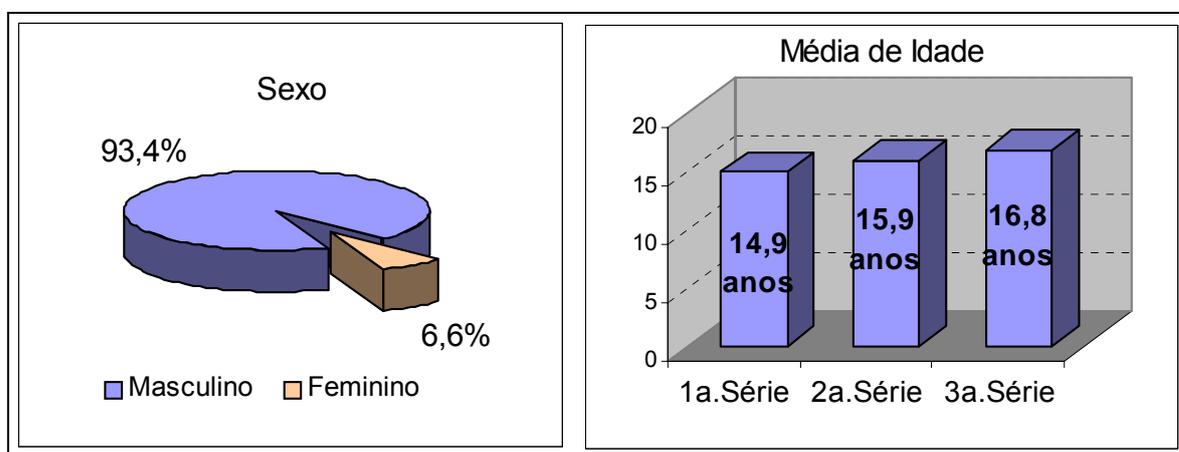


Figura 7: Características dos alunos quanto ao sexo e a idade

A média de idade dos alunos, também apresentado na Figura 7, é de aproximadamente 15 anos na primeira série, 16 anos na segunda e 17 anos na terceira. A relação ideal idade/série estabelece que o estudante de 15 anos deve estar cursando o primeiro ano desse nível de ensino, o que levaria à sua conclusão aos 17 anos. Assim, pode-se perceber pelos dados levantados que o aluno do colégio está dentro do previsto pela legislação em relação à adequação idade/série. Faz-se importante registrar que esses dados confirmam os apresentados no relatório do INEP (2006c, p. 8), sobre a Educação Profissional Técnica de nível médio no censo escolar, quando se refere à distribuição etária dos alunos segundo a área profissional, de que há uma grande concentração de jovens com até 19 anos na área de Agropecuária (68%).

Quanto à sua procedência, como se pode observar na Figura 8, levando em conta o local de moradia, 53,9% vem da zona rural e 46,1% da zona urbana. E, em relação à

conclusão do ensino fundamental, 98,2% são egressos de escola pública, sendo destes 72,6% da rede estadual e 25,6% da rede municipal, somente 1,8% são egressos de escola particular.

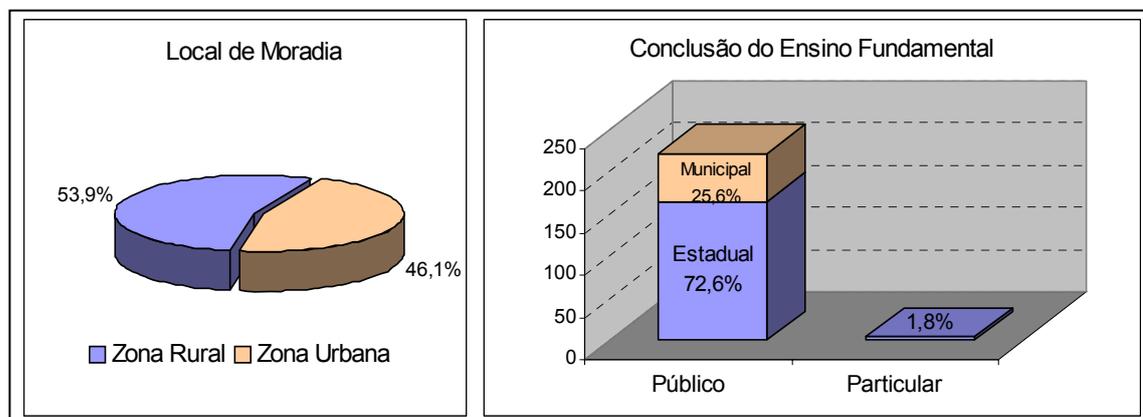


Figura 8: Procedência dos alunos

Os alunos seguem a tendência censitária para a população total no que se refere à filiação religiosa declarada. Pois 86,9% dos alunos respondentes se declara pertencente à religião católica. A segunda religião mais citada pelos respondentes é a evangélica, com 9,9%. Chama atenção o número de jovens que afirmam não ter religião, apesar de ser apenas 1,4%, representa o terceiro maior índice de respostas.

Na seqüência, com o objetivo de captar o entendimento dos alunos sobre a evasão-permanência na instituição, partiu-se para questionamentos relacionados ao seu ingresso e a estrutura e funcionamento da mesma. Primeiramente, questionou-se sobre o que os havia influenciado a prestar exame de seleção para ingressar no colégio, 72,7% respondeu ser por vontade própria, 12,3% por insistência dos pais e 6,8% por influência de amigos. Dos restantes, 5,0% foi por curiosidade e 3,2% por outros motivos, como influência de irmãos ou porque queria trocar de escola, entre outros.

Na Figura 9 evidencia-se a forma de divulgação pela qual o aluno tomou conhecimento sobre o colégio bem como o grau de informação que eles detêm sobre sua estrutura e funcionamento no momento de ingresso no estabelecimento.

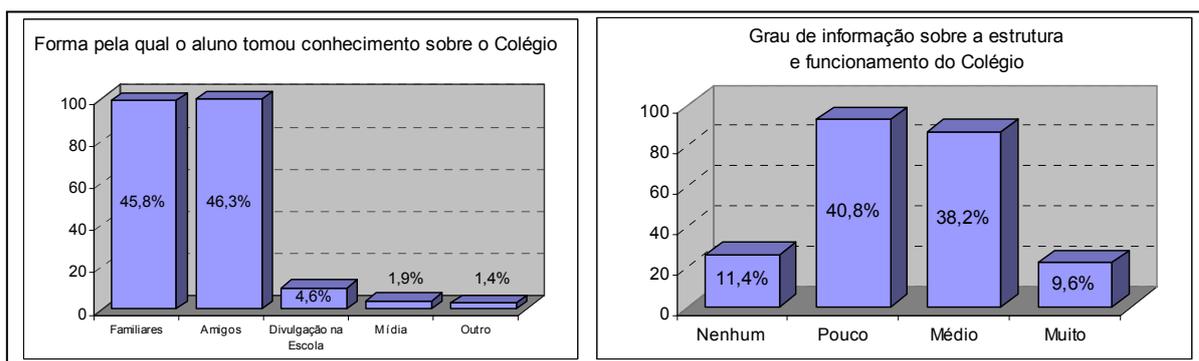


Figura 9: Forma e grau de informação sobre a estrutura e funcionamento do Colégio

Familiares e amigos dos alunos são os principais agentes de divulgação do colégio, pois 92,1% respondeu ter tomado conhecimento sobre a sua existência por meio deles. A divulgação na escola de ensino fundamental em que estudavam e na mídia (Internet, Rádio, Jornal, Folder etc.) responde por apenas 6,5%, e 1,4% dos respondentes tomou conhecimento sobre o CAFW/UFSM pelas diversas formas citadas. Assim, entende-se, a partir dos resultados, que a divulgação do colégio deva ser intensificada, em especial nas escolas de nível fundamental e na mídia.

Em relação ao grau de informação que os alunos detinham sobre a estrutura e funcionamento do curso e/ou colégio quando nele ingressaram, 52,2% deles respondeu não ter nenhuma ou pouca informação a esse respeito. Com um grau médio de informação sobre a escola ingressa 38,2% dos alunos e apenas 9,6% detinha muita informação. Apesar de a maior parte dos alunos ter tomado conhecimento sobre o colégio por familiares e amigos, pode-se inferir que esses não lhes passaram informações detalhadas sobre a estrutura e funcionamento do mesmo.

Com o intuito de identificar os alunos que, em algum momento, pensaram em desistir, mas acabaram permanecendo no colégio, questionou-se: “em algum momento você pensou em desistir do curso?”, 61,8% dos alunos respondeu que sim, ou seja, mais da metade dos alunos respondentes em algum momento e por algum motivo teve vontade de abandonar o colégio.

A esses alunos que responderam “sim”, foi pedido que relacionassem o(s) motivo(s) que os levaram a pensar em desistir, na Tabela 4 apresentam-se os motivos citados

pelos respondentes como responsáveis por sua vontade de abandonar o colégio, e que podem ser considerados como possíveis causas de evasão.

Tabela 4: Possíveis causas da evasão na percepção dos alunos freqüentes

Motivos citados pelos respondentes	Quantidade	%
Dificuldade de adaptação devido ao ambiente totalmente estranho (infra-estrutura do alojamento - física e humana e perda da privacidade)	32	14,5
Saudade de casa (família)	72	32,6
Trote e relacionamento com alunos do terceiro ano	54	24,4
Ensino forte (muitas disciplinas, pouco tempo para estudar)	43	19,5
Outro (custos de materias, divergências com a direção e muito trabalho nos setores)	20	9,0
Total	221	100

Nota: O total 221 representa a quantidade de motivos citada pelos 141 alunos (61,8%) que haviam pensado em desistir, como a questão era aberta, o aluno poderia colocar mais de uma resposta.

Entre os motivos mais citados encontra-se “a dificuldade em superar a saudade de casa (família)”, (32,6%), “os trotes recebidos quando chegaram ao colégio e problemas advindos do relacionamento com os alunos do 3º ano” (24,4%). Salienta-se, ainda, que o “ensino forte”, justificado por muitas disciplinas e pouco tempo para estudar, juntamente com a “dificuldade de adaptação” relacionada a problemas de infra-estrutura do alojamento (tanto física como de pessoal para cuidar o alojamento no período noturno) e a perda da privacidade correspondem, respectivamente, a 19,5% e 14,5% dos motivos que os levaram a ter vontade de ir embora.

Considerando que mesmo tendo algum motivo para desistir do CAFW/UFSM, eles permaneceram, questionou-se “o que levou você a mudar de idéia e continuar no colégio?” A resposta evidenciada por 44,4% dos alunos foi “pensar no futuro”, conforme pode ser visualizado na Tabela 5, confirmando os dados levantados na entrevista e os achados de Novaes e Franco (2001). Assim, entende-se que a permanência na escola, para grande parte dos alunos refere-se a um anseio por alcançar melhores condições socioeconômicas, o que aumenta nossa responsabilidade social perante eles e sua família.

Tabela 5: Motivos que levaram os alunos a permanecer no colégio

Motivos citados pelos alunos	Quantidade	%
Pensar no futuro (ser alguém na vida, ter uma profissão)	83	44,4
Influência dos pais (não querer decepcioná-los)	40	21,4
Apoio dos amigos	21	11,2
Ensino de qualidade	21	11,2
Persistência	13	7,0
Outro	9	4,8
Total	187	100,0

Nota: O total 187 representa a quantidade de motivos citada pelos 141 alunos (61,8%) que haviam pensado em desistir, como a questão era aberta, o aluno poderia colocar mais de uma resposta.

Também podem ser observados, na Tabela 5, como motivos citados pelos alunos para permanecer no colégio, “a influência dos pais”, com índice de 21,4%, e com índice de 11,2% , “o apoio dos amigos” e a “qualidade do ensino ofertado pelo colégio”.

Na seqüência, com o objetivo de levantar dados que contribuíssem para a melhoria da permanência dos alunos na instituição. Inicialmente, questionou-se quais aspectos positivos eles percebiam no internato. De acordo com a Tabela 6, confirmando a pesquisa realizada por Moraes et al (2004, p. 383), 47,5% dos alunos destacou como um aspecto positivo a “possibilidade de fazer novos amigos e a oportunidade de conviver diariamente com eles”, seja no horário de estudo, de lazer ou mesmo para trocar idéias e angústias. E, 25,7% ainda aponta como aspecto positivo do internato “a oportunidade de aprender a se virar sozinho, longe de casa pela primeira vez”. Segundo Steinberg (1996), essas são duas importantes características psicossociais da adolescência, ou seja, a ênfase dada aos relacionamentos com outros indivíduos ou grupos diferentes da família e a autonomia.

Tabela 6: Aspectos positivos do internato na percepção dos alunos freqüentes

Aspectos positivos do internato citados pelos alunos	Quantidade	%
Possibilidade de novas amizades	87	47,5
Aprender a se virar sozinho longe de casa (responsabilidade e organização)	47	25,7
Morar no local de estudo (facilidade de acesso aos colegas fora do horário de aula e trabalhos em grupo; diminui gastos com deslocamento, mais tempo para estudar, rigidez no controle de faltas; praticar atividades esportivas com os colega fora do horário de aula)	38	20,8
Outros (Punição a quem não obedece as regras, quartos e refeitório bem cuidados)	11	6,0
Total	183	100

Nota: O total 183 representa a quantidade de motivos citada pelos alunos, como a questão era aberta, o aluno poderia colocar mais de uma resposta.

Pode-se dizer que o colégio, em especial por ser um internato, ao propiciar o convívio com pessoas diferentes e com situações que exigem a resolução de problemas, como a administração de horários, conflitos interpessoais e a separação da família, tende a levar ao desenvolvimento dos sentimentos de cooperação, solidariedade e identidade grupal, além da autonomia em administrar a própria vida. Dessa forma, apresenta-se como um espaço fundamental no desenvolvimento do adolescente, podendo marcar suas vidas de forma decisiva.

Conforme Tabela 6, observa-se ainda que uma porcentagem significativa de alunos, 20,8%, considera como aspecto positivo do internato “morar perto do local de estudo” o que propicia mais tempo de estudo, redução de gastos e rigidez no controle acadêmico.

No que tange à permanência dos alunos na instituição, teve-se como finalidade detectar o grau de satisfação deles em relação a diversos aspectos da mesma. Para tanto, solicitou-se, na questão 11 do questionário, que os alunos atribuíssem um grau de satisfação (escala *Likert*, com cinco alternativas de resposta - de 1 a 5) a uma lista de quarenta e dois (42) itens sobre a estrutura física, a estrutura e funcionamento dos setores, os serviços prestados, o seu relacionamento com os diversos atores institucionais, o corpo docente do ensino médio e técnico e alguns aspectos gerais da instituição.

Na análise das respostas, utilizou-se da Análise Fatorial por Componentes Principais, técnica da estatística multivariada que permite reduzir a dimensionalidade dos dados e descobrir dimensões subjacentes (Fatores) aos dados originais, sem perda significativa de informação.

Na aplicação da Análise Fatorial, dos 228 questionários até então considerados válidos, foram excluídos 21, conforme recomendado por Malhotra (2001, p. 383) por apresentarem ausência e/ou duplicação em mais de 10% das respostas.

Assim, procedeu-se à análise com 207 questionários válidos para essa questão, como dantes citado, utilizou-se uma escala *Likert*, onde os respondentes atribuíam grau de 1 a 5 às 42 assertivas propostas, considerando 1 como grau péssimo e 5

como grau ótimo. As 42 assertivas foram distribuídas em oito grupos pré-estabelecidos, como segue:

- Estrutura Física (assertivas 1 a 5)
- Estrutura e Funcionamento dos Setores (assertivas 6 a 15)
- Serviços (assertivas 16 a 19)
- Relacionamento (assertivas 20 a 26)
- Aspectos Gerais (assertivas 27 a 30)
- Corpo Docente do Ensino Médio (assertivas 31 a 36)
- Corpo Docente do Ensino Técnico (assertivas 37 a 42)

Estes grupos de questões foram considerados, preliminarmente, como as dimensões mais importantes estabelecidas na construção do questionário. Pelo número elevado de assertivas, faz-se necessário uma redução de dimensionalidade utilizando Análise de Componentes Principais e uma Análise Fatorial para descobrir dimensões subjacentes aos dados ou apenas confirmar as dimensões previamente estabelecidas.

Inicialmente, calculou-se o  $\alpha_{\text{Cronbach}}$  obtendo-se 0,941, portanto, superior a 0,6 e, conforme Malhotra (2001, p. 263), indicando que a escala Likert é adequada para a pesquisa.

A variável 7 (Coordenadoria de Orientação Educacional) foi descartada por apresentar 16% de dados faltosos, induzindo a idéia de que os respondentes não tenham entendido a pergunta, talvez devido a sigla (COE).

Nas 41 variáveis restantes calculou-se a medida de adequabilidade da amostra – KMO (Teste de Kaiser-Meyer-Okin) obtendo-se o valor de 0,901, considerado alto o suficiente para a aplicação da Análise Fatorial no conjunto de dados (MALHOTRA, 2001, p. 505). Ainda calculou-se o coeficiente de esfericidade Bartlett – BTS (Bartlett Test of Sphericity), obtendo-se uma significância de 0,000. Valor que, segundo Pereira (2004, p. 125), indica a existência de correlação entre as variáveis, confirmando dessa forma, também, que a Análise Fatorial é apropriada, neste caso.

Na seqüência, procedeu-se à Análise Fatorial por Componentes Principais, utilizando o critério de Kaiser (1960, p. 146) para a seleção, selecionou-se 10 fatores

agregando uma variância acumulada de 65,126%, conforme pode ser observado na Tabela 7.

Tabela 7: Autovalores e porcentagem de variância acumulada

Fatores	Autovalores	% Total de Variância	Autovalores acumulados	% de Variância Acumulada
1	13,211	32,223	13,211	32,223
2	2,323	5,667	15,535	37,889
3	1,864	4,546	17,398	42,435
4	1,677	4,091	19,076	46,526
5	1,558	3,801	20,634	50,327
6	1,466	3,577	22,101	53,904
7	1,278	3,116	23,378	57,020
8	1,213	2,959	24,591	59,979
9	1,106	2,698	25,697	62,677
10	1,004	2,450	26,702	65,126

As dez novas dimensões (Fatores) das variáveis originais, em ordem decrescente de importância, as principais variáveis que compõem cada dimensão e suas respectivas cargas fatoriais (extraídas da Tabela das Cargas Fatoriais – Apêndice I) e o grau médio de cada variável original são registrados na Tabela 8. Estas novas dimensões não são correlacionadas entre si e agregam o máximo de informação dos dados originais, podendo representar o conjunto total das variáveis originais.

Na Tabela 8, também se pode observar que algumas das médias das variáveis originais apresentam valores muito próximos ao valor médio da Escala Likert, nesse caso 3,0. Para verificar quais delas podem ser consideradas estatisticamente diferentes da média, realizou-se o Teste Tukey (Apêndice J), onde se constatou que as médias 2,92 (V26), 3,09 (V42), 2,93 (V29), 2,87 (V30) e 3,09 (V11) são estatisticamente iguais a três (3,0).

Tabela 8: Novas dimensões dos dados originais

Fatores	Variáveis originais	Cargas fatoriais	Descrição das variáveis originais	Grau Médio	Nova Dimensão (Variáveis Latentes)
1	20	0,669	Relacionamento com direção	3,27	Relacionamento com o Staff
	21	0,749	Relacionamento com professores	3,50	
	22	0,688	Relacionamento com funcionários	3,22	
	25	0,705	Relacionamento com vigilantes	2,80	
	26	0,700	Relacionamento com funcionários terceirizados	2,92	
2	40	0,653	Responsab corpo docente técnico	3,49	Corpo Docente Técnico Responsabilidade e Respeito (aluno)
	42	0,776	Respeito ao aluno pelos docentes técnicos	3,09	
3	23	0,817	Relacionamento com colegas da turma	3,71	Relacionamento entre alunos
	24	0,856	Relacionamento com outros alunos	3,27	
4	4	0,887	Estrutura física da Biblioteca	2,41	Biblioteca
	14	0,828	Funcionamento da Biblioteca	2,36	
5	5	0,816	Estrutua dos setores de produção	2,61	Setores de produção
	15	0,790	Funcionamento dos setores de produção	2,77	
6	28	0,679	Atividades esportivas	3,31	Atividades Extra-classe
	29	0,688	Atividades extra-classe	2,93	
	30	0,659	Viagens de Estudo	2,87	
7	31	0,703	Formação docente ensino médio	3,61	Formação e didática do Corpo Docente
	32	0,670	Didática do ensino médio	3,35	
	37	0,704	Formação docente ensino técnico	3,65	
8	1	0,838	Estrutura física do alojamento	2,09	Alojamento
9	11	0,780	Funcionamento setor de enfermagem	3,09	Setor de saúde
	12	0,753	Funcionamento setor médico	2,71	
10	36	0,656	Respeito ao aluno pelos docentes do Ensino Médio	3,18	Respeito do Corpo Docente Ensino Médio (aluno)

Para esses dados, pode-se verificar que as médias entre 2,87 e 3,09 limitam estatisticamente os valores superiores e inferiores da média da escala Likert, como pode ser visualizado na Figura 10.

Os fatores mais importantes selecionados para a análise da questão 11, por apresentarem todas as variáveis com grau acima da média, como pode ser observado na Figura 6, foram: o Fator 3 – Relacionamento entre alunos, o Fator 7 – Formação e didática do corpo docente e o Fator 10 – Respeito corpo docente ensino médio (aluno).

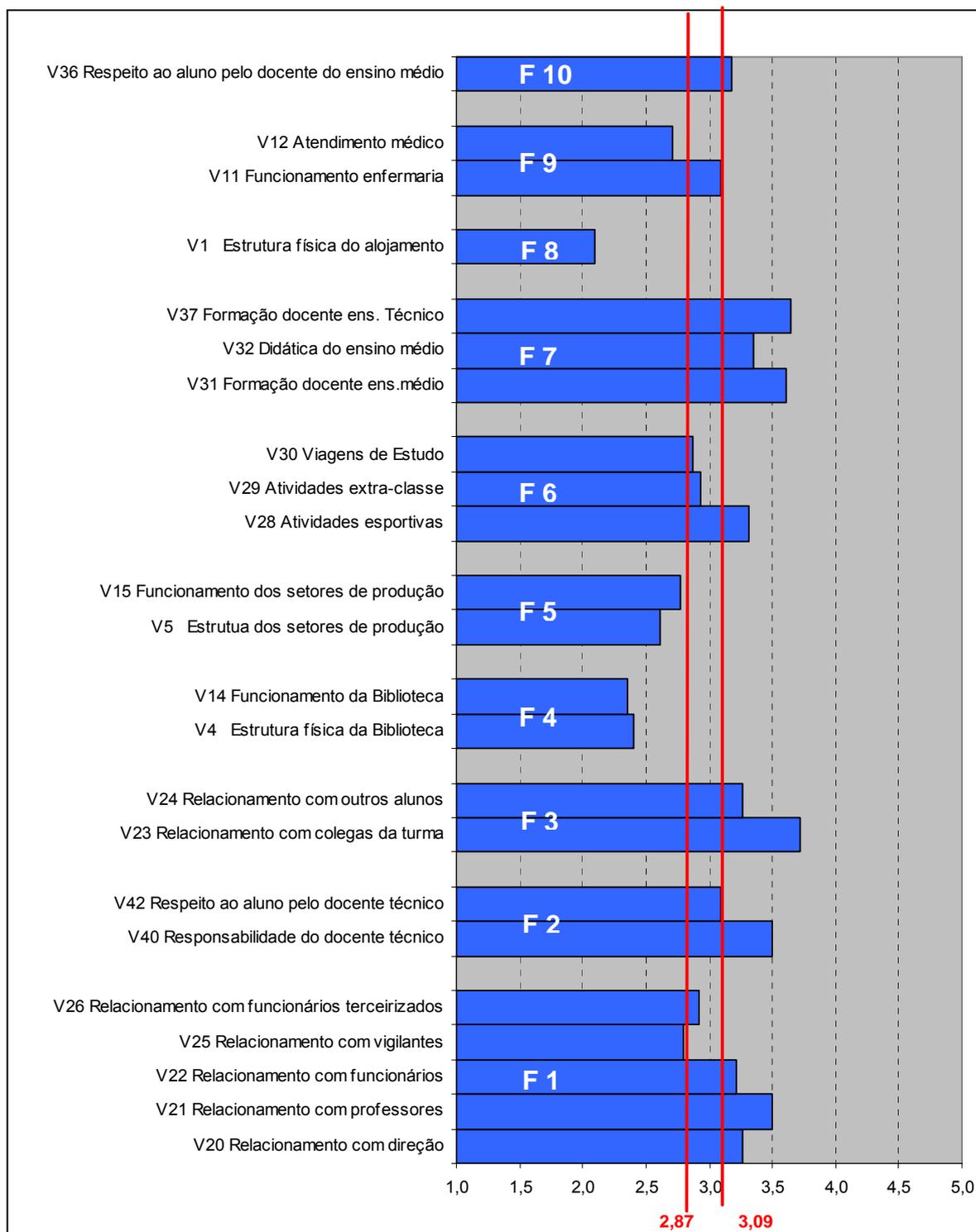


Figura 10: Médias das respostas dos alunos frequentes

É oportuno salientar que o Fator 3 – Relacionamento entre alunos – apresentou grau ligeiramente acima da média, sendo, também, apresentado como um dos fatores que leva a desistência, corroborando com Moraes et al (2004, p.384) quando colocam que:

[...] a dificuldade de relacionamento apontada pelos alunos não é contraditória com a importância atribuída por eles ao estabelecimento das amizades, uma vez que esses conflitos são também constitutivos das interações sociais, fazendo parte do cotidiano.

No entanto, o Fator 8 - Alojamento, o Fator 4 - Biblioteca e o Fator 5 - Setores de Produção são os que merecem maior atenção por apresentarem um grau abaixo da média. Também merecem atenção algumas variáveis dentro de determinados fatores, como a variável atendimento médico do Fator 9 - Setor de Saúde, e a variável relacionamento com os vigilantes do Fator 1 – Relacionamento com o Staff por estarem ligeiramente abaixo da média.

Em síntese, na análise do olhar do aluno freqüente sobre a evasão-permanência neste estabelecimento, que se apresenta como uma instituição total de ensino, observa-se que:

- a) o aluno freqüente é, em sua maioria, interno (89,6%), do sexo masculino (93,4%), com idade variando entre 15 e 17 anos, pouco mais da metade procedente da zona rural (53,9%) e que concluiu o ensino fundamental na escola pública (98,2%);
- b) mais da metade deles (61,8%) em algum momento pensou em desistir do colégio. As causas que os levaram a pensar em tal atitude foram as mais variadas, mas as principais foram: saudade de casa (família), problemas advindos do relacionamento com os alunos veteranos (incluindo o trote), o ensino forte (muitas disciplinas e pouco tempo para estudar) e a dificuldade de adaptação num ambiente totalmente estranho (infra-estrutura física e humana do alojamento e perda da privacidade).
- c) entre os alunos que pensaram em desistir do colégio e depois mudaram de idéia, os motivos mais citados para essa mudança foram: pensar no futuro, ser alguém na vida, ter uma profissão, ou seja, um anseio por alcançar melhores condições socioeconômicas, para ter alguma mobilidade social
- d) a maior parte dos alunos (92,1%) tomou conhecimento sobre o colégio por meio de familiares e amigos, no entanto, mais da metade deles (52,2%) ingressou no colégio com pouca ou nenhuma informação sobre a estrutura e funcionamento do mesmo;

- e) quando solicitados a indicar aspectos positivos do internato, os alunos citaram, como mais importantes, a possibilidade de fazer amizades (47,5%); aprender a se virar sozinho longe de casa, ou seja, ter responsabilidade e organização no tempo e no espaço (25,7%) e morar no local de estudo, o que facilita o contato com os colegas, trabalhos em grupo e reduz o custo com deslocamento, além de um maior controle da frequência (20,8%);
- f) numa avaliação geral sobre a instituição, os alunos atribuíram nota acima da média para o relacionamento entre alunos, a formação e didática do corpo docente e o respeito do corpo docente do ensino médio (aluno). E, colocaram a infra-estrutura do alojamento (precária e inadequada), a biblioteca e os setores de produção como pontos críticos, atribuindo nota abaixo da média geral. E ainda, o atendimento médico e o relacionamento com os vigias foram avaliados um pouco abaixo da média.

Pode-se concluir que, sob o olhar do aluno, a experiência no internato pode ser traduzida pelo relato de Wanke (1993), ou seja, sua primeira experiência fora de casa, dos 13 aos 16 anos, num internato, descrita como:

Uma cruz porque é muito sofrida. E é santa porque lhe trouxe uma experiência valiosa e positiva de vida independente, lhe temperou o ânimo para os combates que o esperavam, lhe deu confiança em si e coragem perante o desconhecido. Aprendeu a conhecer a humanidade através do microcosmo dos colegas, dos professores, vivendo suas misérias e suas grandezas. (WANKE, 1993, p. 28)

## **5.2.2 O Olhar dos Servidores**

### **5.2.2.1 Análise das Entrevistas - Servidores**

Inicialmente, se julga importante o registro da receptividade dos entrevistados, após conhecerem os objetivos da pesquisa, em colaborar com a mesma. Também vale registrar a preocupação, por parte de alguns que foram solicitados a dar entrevista, sobre o conteúdo do que seria perguntado: “me deixa ler as perguntas antes de começar a gravar para eu me preparar”; outros se mostraram preocupados com o que falar, porque estava sendo gravado, demonstrando certo receio no que diziam, apesar de terem sido informados do sigilo das respostas. Outros, ainda, ao perceber que havia terminado a entrevista e desligado o gravador, perguntavam: “não está

mais gravando?” Ao terem a confirmação de que o gravador havia sido desligado, diziam: “então me deixa falar mais uma coisa [...]”.

Certo servidor, no dia seguinte à entrevista, veio bastante assustado perguntar: “você vai colocar na íntegra o que eu falei?”, diante da resposta negativa, de que apenas seriam colocados excertos das falas julgadas importantes para efeito de responder ao problema de pesquisa, percebeu-se um ar de alívio por parte dele, que exclamou “Assim fico mais tranquilo!”. Questionado se havia se arrependido de suas declarações, ele responde: “É que na hora a gente se empolga e, às vezes, fala mais do que deve e acaba se comprometendo sem necessidade”.

Dentro desse cenário, após a transcrição das entrevistas realizadas, a partir de um roteiro pré-estabelecido (Apêndice C), com os treze servidores, oito professores e cinco funcionários, as respostas para cada questão foram agregadas, por segmento, em um único documento. A análise dos dados foi realizada a partir da identificação das similaridades e das diferenças nas respostas às questões e das possíveis inconsistências entre diferentes respostas de um mesmo entrevistado. Como resultado da análise dos dados, gerou-se uma lista das respostas da entrevista por questão. A seguir, são apresentados os resultados da análise, agrupados por similaridade.

▪ ***Causas da evasão no CAFW/UFMS e formas de prevenção, segundo a percepção dos servidores***

Na análise das entrevistas de professores e funcionários, percebe-se que a evasão faz parte do cotidiano da instituição. Os servidores (professores e funcionários) identificam que o problema tem maior frequência no início do curso e atribuem a esse fato a “pouca idade com que os alunos têm chegado à escola” (entre 13 e 15 anos) considerando as características da mesma (Internato). Esse fato, segundo os mesmos servidores, agrava a dificuldade de enfrentar “a separação da família como, também, a definição do que querem para o futuro”. O que pode ser traduzido pelos achados de Soares et al (2006, p. 15), em estudo realizado sobre a transição do

jovem do ensino secundário para o ensino superior na Espanha, ao colocar que esse período:

Confronta ainda os jovens com uma série de outros desafios que implicam muitas vezes, e pela primeira vez, o sair de casa, a separação da família e dos amigos, o confronto com um meio, para a grande maioria, totalmente desconhecido, o tornar-se autónomo, decidir quem se é e o que se quer da vida.

No caso em estudo, deve-se agregar, ainda, a todos esses desafios constatados pelos autores, as mudanças biopsicossociais e/ou conflitos de identidade significativos do período da adolescência em que os alunos se encontram.

O “trote” aplicado pelos alunos da segunda e terceira séries do colégio (intitulados veteranos e estagiários, respectivamente) aos alunos recém ingressos (intitulados de bixos); o “desconhecimento do funcionamento da escola”; “os problemas relacionados ao alojamento” (condições físicas, relacionamento com os alunos mais velhos e falta de supervisão); “a vinda dos alunos para o colégio contra a vontade deles, porque os pais querem” e “a falta de identificação com o curso” também foram citados por uma parcela expressiva dos servidores como fortes indicadores de evasão. Outros fatores também citados pelos servidores, mas em menor proporção, porém, nem por isso menos significativos, poderão ser observados na fala dos mesmos:

“Falta controle mais efetivo sobre o que acontece dentro da escola, principalmente nos setores de produção”.

“[...] um dos fatores da evasão é o uso do aluno como mão de obra, sem ele entender o que e porque está fazendo. O aluno não é orientado na atividade que está desenvolvendo [...]. Então o que falta nos setores? [...]”.

“O aluno ser tratado em alguns setores como ”peão”, fugindo do cunho didático. Problemas de sala de aula têm pouca influência na evasão, como o descaso de alguns professores”.

Em relação aos fatores supracitados pelos servidores, encontra-se em BRASIL (1994, p. 12), há mais de dez anos, como uma das preocupações a propósito da concepção de internato por parte das instituições:

[...] transparece a importância dada pelas Escolas ao fato de contarem com farto estoque de mão-de-obra para complementação do número de seus servidores encarregados de tarefas que, na realidade, não apresentam interesse específico para a formação e a qualificação profissional de seus alunos.

Alertava ainda, o referido autor, para o risco de

ser distorcida a missão básica de ensino e aprendizagem inerente à Escola, com a utilização indiscriminada dos alunos internos como mão-de-obra barata para as tarefas rotineiras de manutenção dos 'campus'. (BRASIL, 1994, p. 15).

Dentro desse mesmo contexto, na maior parte dos setores de produção, aparece outro problema, talvez um pouco mais sério, percebido nos momentos de observação *in loco* e na fala dos alunos *in off* por medo de perseguição, muito bem traduzido na fala de um servidor:

“O aluno desistente do primeiro ano é isso, o aluno do terceiro (ano) manda fazer isso ou aquilo bem fora da realidade da escola, que não deveria fazer. [...] estagiário diz ‘se tu não fizer isso ou me entregar, eu vou te tirar nota no setor’”.

Comprovando o relato de Wanke (1993, p. 29)

Eu não me queixava aos vigilantes ou ao Diretor porque havia uma espécie de acordo tácito entre os alunos, uma tradição escolar que estigmatizava os que o fizessem como covardes ou delatores. Sofria calado, e isto marcou, como é natural, negativamente e de maneira definitiva meus primeiros tempos de internato.

Resumindo, os fatores citados pelos servidores mostram a complexidade que envolve o problema da evasão dentro da instituição total de ensino técnico em que se delinea o estudo. Na tentativa de captar a sua percepção quanto à solução para os problemas ora citados por eles, como fatores responsáveis pela evasão, partiu-se para o questionamento aos mesmos, de quais seriam as formas de prevenção da evasão.

Assim, os servidores, quando indagados sobre a forma de prevenir a evasão, colocaram que a melhor forma seria “trabalhar melhor o período de adaptação dos alunos ao colégio”, salientando ser necessário “aumentar o número de dias e de servidores envolvidos nesse período” e “o trote ser educativo e orientado”, como pode ser percebido nos excertos de suas falas:

“Maior apoio na recepção, na tentativa de diminuir a falta que eles sentem da família nos primeiros dias”.

“Trabalho de acompanhamento nos primeiros dias”.

“Repensar o período de adaptação”.

“Extinção do trote como é feito, e criação do dia do trote, sob a supervisão de professores e funcionários, durante o dia, um trote educativo”.

“Aproveitar melhor o período de adaptação, principalmente aumentar o número de dias”.

“O trote deveria ser organizado com a supervisão de alguém do colégio, um trote educativo e que realmente sirva para integrar os novatos e os veteranos, terminar com os abusos”.

Importante se faz salientar que o período de adaptação foi instituído há apenas três anos e é realizado durante dois ou três dias no início das aulas, quando uma parcela significativa dos servidores ainda se encontra em período de férias.

A melhoria da infra-estrutura dos alojamentos apresenta-se em segundo lugar como forma de prevenção da evasão e, segundo um dos servidores, “no caso dos alojamentos é fácil, já estamos providenciando a construção do novo alojamento”. Nesse sentido, conforme enfatizam documentos oficiais, é impossível dissociar qualidade de ensino e infra-estrutura, pois:

A qualidade do ensino depende largamente de condições adequadas de infra-estrutura escolar. É preciso assegurar aos alunos instalações adequadas e preparadas para a prática pedagógica, desde a sala de aula até a quadra de esportes. A questão da rede física é sempre um problema não equacionado inteiramente, na medida em que a incorporação de novos alunos exige a expansão da infra-estrutura, bem como a qualidade depende da manutenção permanente dos prédios escolares, da construção de novas salas de aula e de benfeitorias necessárias ao dia-a-dia de alunos e professores. (BRASIL, 2002, p. 12)

Em relação ao problema evidenciado nos setores de produção e que, segundo os servidores, seria um fator causador de evasão, foi apresentado como solução:

“[...] o que poderia ser feito seria colocar funcionários terceirizados no setor e, se necessário, diminuir a produção, tornando o setor mais para fins didáticos, porque nenhum setor dentro da escola dá lucro mesmo”.

As demais formas de prevenção citadas foram menos expressivas, mas nem por isso menos importantes, portanto, valem ser registradas: melhorar a informação sobre o funcionamento do colégio no período de divulgação; entrevista na seleção dos alunos (tipo teste vocacional); orientação às famílias da necessidade de apoiar os filhos no seu período de adaptação ao colégio; procurar conversar mais com os alunos fora da sala de aula e preocupar-se menos com o conteúdo.

Percebe-se que as formas de prevenção colocadas pelos servidores são todas viáveis, carecendo apenas de mobilização institucional para que realmente se efetivem.

Devido ao entendimento da pergunta por parte dos entrevistados, na seqüência, registra-se em separado as respostas dos professores e funcionários.

### ***Formação profissional diferenciada para trabalhar em uma instituição total***

Questionados sobre a necessidade de uma formação diferenciada, além da oferecida pela academia (formação técnica), para trabalhar em uma instituição total de ensino técnico (internato), seis dos oito professores responderam que sim, ou seja, que seria necessário uma formação adicional de como trabalhar com o adolescente. Importante se faz registrar que a metade dos professores da instituição tem como formação de graduação cursos de bacharelado (Veterinária, Zootecnia, Agronomia, entre outras) com especialização ou mestrados nas respectivas áreas.

Dentre os funcionários, todos consideraram que os profissionais para trabalhar em um internato precisam de uma formação mais específica de “como lidar com o nosso cliente, o aluno adolescente, principalmente porque estão longe da família, num período difícil pra eles”.

Alguns excertos das falas dos servidores registram esse entendimento:

“Acho que se deveria de ter formação diferenciada porque o nosso colégio é diferenciado. Ter entendimento de como lidar com o aluno adolescente que está fora de casa pela primeira vez”.

“[...] fomos preparados em termos de conteúdo, não temos formação em termos de educação integral do jovem”.

“Deveria haver formação dentro da instituição para entendermos a complexidade da mesma, além de melhorar as condições de atendimento ao nosso aluno adolescente”.

***Os profissionais que trabalham diretamente com o aluno do CAFW estão preparados para atendê-los?***

Dos professores entrevistados, três consideraram que os profissionais do colégio não estão preparados para trabalhar com adolescentes, três acreditam que alguns têm preparo pela formação e/ou pela experiência dentro da instituição, mas outros não, são inexperientes e/ou não tem formação. Um considerou que estar preparado não depende da formação, mas sim do “[...] profissional estar atento e detectar as necessidades do nosso aluno”.

Os funcionários foram unânimes em responder que, no seu entendimento, os profissionais da instituição não estão preparados para receber o nosso “cliente”, o aluno adolescente.

Na fala dos servidores, o registro de seus posicionamentos:

“Temos alguns profissionais preparados, mas pela experiência aqui dentro. Temos outros despreparados até pela falta de experiência na educação”.

“Não estamos preparados, nem professores nem funcionários. [...] somos contratados com outro objetivo, não sendo orientados na parte pedagógica nem psicológica para trabalhar com o aluno”.

“Alguns conseguem se aproximar mais do aluno, [...], mas outros sentem dificuldade em fazer esse tipo de trabalho”.

“Alguns sim outros não, os que têm mais experiência têm um relacionamento melhor com o adolescente [...]”.

“Não, a maioria dos profissionais está totalmente despreparada para receber o nosso aluno. A escola está despreparada para receber esse aluno”.

“Os servidores na sua maioria [...] infelizmente, [...] não estão preparados para atuar no internato”.

“A formação que a academia nos dá, formação técnica, certamente não é suficiente para quem trabalha aqui. O profissional que trabalha aqui precisa ter um entendimento do que é ser adolescente e a dificuldade pela qual o nosso adolescente passa na ruptura com a família”.

Nos dois questionamentos anteriores, pode-se perceber, na fala dos servidores, a necessidade de uma formação diferenciada para trabalhar com nosso aluno adolescente, que pela primeira vez se encontra fora de casa. Isso levou ao questionamento sobre a necessidade de todo profissional que ingresse para trabalhar no colégio passar por um curso de capacitação, visando o entendimento da complexidade do seu funcionamento.

***Para atender às necessidades do seu público-alvo (aluno), seria viável/indispensável uma capacitação do profissional que ingressa para trabalhar nessa instituição?***

Em relação à necessidade e/ou viabilidade do profissional que ingressa para trabalhar em um internato passar por uma capacitação versando sobre o que é uma instituição total de ensino e sobre como trabalhar com o adolescente, com exceção de um servidor, que não respondeu o questionamento de forma que se pudesse entender seu posicionamento, todos os demais servidores entrevistados consideraram importante uma formação nesse sentido. O que pode ser constatado nas falas de alguns servidores:

“Concordo plenamente ser um caminho para construir uma instituição melhor para o nosso aluno”.

“Seria interessante, principalmente para os novos que estão chegando na escola e os terceirizados terem uma noção sobre o funcionamento da instituição e uma capacitação sobre como lidar com adolescentes e a parte didática para mudar o ‘ciclo vicioso’. Ou seja, quem tá chegando deve ser preparado para que não aprenda com o outro e, assim, ocorra mudança. [...] essa capacitação deveria ser imediata”.

“Acredito que todas as pessoas que trabalham no colégio deveriam passar por capacitação constante para lidar com adolescente, da matéria cada um se vira em aprender para ensinar, mas nessa parte de tratar com adolescente ‘ta feia a coisa’. Acho muito bom isso, ter oportunidade de aprender, eu participaria, com certeza”.

“Concordo plenamente, todo profissional para trabalhar em uma instituição que atende jovens em tempo integral deveria ser mais bem preparado, isso deveria ser uma preocupação em nível de universidade, ou de governo”.

“Acredito que sim, e acredito que estamos falhando principalmente com o pessoal que está entrando, no sentido de integrar o

profissional na instituição. Ele não tem uma visão do que é a instituição e vai aprendendo aos poucos com os outros que já estão aqui há mais tempo”.

Pretende-se, a partir deste estudo, dar início, no próximo ano, a um curso, em forma de projeto, certamente utilizando-se das tecnologias de educação à distância e da parceria com a Universidade Federal de Santa Maria, na busca da melhor capacitação dos servidores que trabalham em instituições totais de ensino.

Além dos questionamentos mais direcionados feitos aos servidores, abriu-se um espaço no final da entrevista, denominado “expressão livre”, onde o entrevistado pode se manifestar sobre algum aspecto da instituição não tratado nos questionamentos anteriores. A seguir, destacam-se os principais depoimentos dos servidores nesse espaço.

### ***Expressão Livre***

Os servidores entrevistados demonstraram um grande entendimento das necessidades da instituição em seus depoimentos, o que representa um aspecto positivo, considerando que o reconhecimento do problema é o primeiro passo na busca da sua solução. No intuito de “dar voz” aos anseios dos servidores, apresenta-se uma seqüência de excertos de suas falas, sem interferência de textos e comentários, com o objetivo de registrar o entendimento da instituição na sua visão.

“Interessante a idéia de capacitar as pessoas, a verdade tem que ser dita, a nossa equipe de professores e técnico-administrativos não está preparada, não tem uma cultura, uma formação para atender e entender nossa clientela. O grupo precisa entender que tem que se capacitar para atender melhor o adolescente e [...] se integrar melhor e saber que cada um é importante pelo que faz (papel que desempenha)”.

“Necessidade de mais reuniões entre professores para troca de idéias, não somente as convencionais (informativas e conselho de classe). [...] maior contato dos professores com o COE, que fica muito isolado na escola, e [...] fundamental termos uma psicóloga na escola especializada em adolescentes para trabalhar com o nosso aluno”.

“Acho que não é só aqui no colégio, mas aqui é mais crítico, pois o aluno mora aqui e é um pré-adolescente. Ele vai ser produto mais do que aprende aqui do que na própria casa. E, o método mais eficaz de se ensinar hoje é pelo exemplo, e aqui nós temos péssimos exemplos (tanto entre professores como entre

funcionários), isso acontece em todos os lugares, mas aqui é mais agravado. Aqui está faltando o exemplo para ensinar”.

“A minha idéia é que o aluno do terceiro ano deveria trabalhar mais do que os outros porque tem mais conhecimento e estão se formando. Deveriam dar exemplo para os outros e ocorre o contrário. Começa o ano e já começa a idéia que o aluno do terceiro ano tem que prejudicar os do primeiro ano”.

“Necessidade de um curso de relações humanas, ‘com convocação’, para unir todos os segmentos, porque há muita divisão, professores e funcionários, professores cultura geral e professores da área técnica. E também tem muita divisão entre os alunos”.

“[...] os professores do ensino médio deveriam conhecer o funcionamento da escola para entender o que é atender 4 ou 5 setores”.

“Gostaria de registrar sobre ‘a disciplina’ na escola ela é muito punitiva e não educativa, a punição leva também a evasão, [...] para isso, faltam profissionais capacitados”.

“A distância entre o colégio e a universidade é uma dificuldade não se estar sempre em contato direto com as pessoas que têm a decisão nas mãos. Por ser uma instituição pública federal estamos presos a amarras burocráticas dificultando tocar a máquina”.

“Difícil também ter a colaboração de todos, falta comprometimento por parte de alguns, se um não se dedica como deveria, já causa problema [...], ainda temos problemas por falta de funcionários”.

“O pessoal deveria ter mais interesse pela instituição e [...] deveria se engajar mais, certo que todos têm problemas, mas também temos nossas responsabilidades aqui dentro”.

“A escola tem jeito, mas precisam ser tomadas algumas decisões. Cada um tem que [...] entender que seu objeto de trabalho é o aluno e não a disciplina”.

Essa seqüência de falas deixa transparecer que, além dos problemas relacionados com a evasão-permanência na instituição, muitos outros carecem de atenção especial dentro dela, como decorrência da complexidade das relações dentro de uma instituição total de ensino técnico.

A análise das entrevistas serviu de insumo para a construção do questionário, que, em um segundo momento, foi aplicado a totalidade dos servidores da instituição com o objetivo de validar os dados dessa análise e gerar conhecimento sobre o objeto de estudo. A seguir, apresenta-se a análise desses questionários.

### 5.2.2.2. Análise dos Questionários - Servidores

O questionário (Apêndice D) foi construído a partir da análise das entrevistas e da observação *in loco*, tendo por objetivo, como citado, a validação da análise das entrevistas com os servidores e a geração de conhecimento sobre a evasão-permanência no CAFW. Este foi aplicado em 72 dos 75 servidores da instituição (39 servidores efetivos, 08 servidores substitutos e 28 servidores terceirizados). O índice de retorno foi de, aproximadamente, 84%, ou seja, 61 questionários, dos quais quatro foram eliminados na análise preliminar, por apresentarem a maior parte das questões sem resposta, ficando-se, então, com uma amostra de 57 questionários representando 79,2% da população.

Inicialmente, buscou-se registrar a situação funcional do servidor na instituição, ou seja, se efetivo, substituto ou terceirizado. Dos respondentes, 56,1% é constituído de servidores efetivos, 36,6% terceirizados e 5,3% substitutos. Os dados vêm comprovar o problema da falta de pessoal efetivo enfrentado pelas instituições federais de ensino, pois o percentual de efetivos representa pouco mais da metade dos servidores. Fato que pode ser mais bem visualizado na Figura 11.

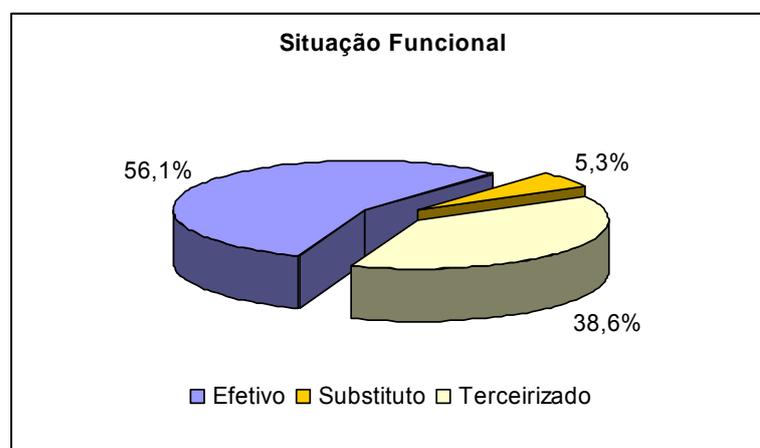


Figura 11: Situação funcional dos respondentes na instituição

No primeiro questionamento sobre a evasão, teve-se por objetivo averiguar a percepção dos servidores sobre o período em que ocorre o maior índice de evasão no colégio. Dos respondentes, 91,2% acredita ser na primeira série e 3,5%, na terceira série, enquanto 5,3% não respondeu.

Os servidores, quando questionados sobre os principais fatores que contribuem para a evasão escolar no CAFW/UFMS, conforme Tabela 9, indicam em primeiro lugar,

com um índice de 20,5%, “a pouca idade com que os alunos chegam ao colégio” o que torna mais difícil enfrentar a separação da família e também as condições de definirem o que querem da vida.

Tabela 9: Causas da evasão no CAFW/UFSM na percepção de seus servidores

<b>Causas</b>	<b>Freqüência</b>	<b>Porcentagem</b>
Pouca idade com que os alunos chegam ao colégio para enfrentar a separação da família e ainda não terem condições de definirem o que querem ser na vida;	35	<b>20,5</b>
O desconhecimento do funcionamento do colégio e/ou a respeito do curso	12	7,0
O trote (pressão) que recebem dos alunos do segundo e terceiro ano	23	<b>13,5</b>
Os apelidos recebidos quando chegam ao colégio	1	0,6
As condições físicas do alojamento (Perda da privacidade, banheiros coletivos, falta de espaço adequado para estudo, muitos alunos por quarto)	20	<b>11,7</b>
A falta de supervisão nos alojamentos durante o período da noite	15	8,8
Os alunos virem pra escola contra sua vontade, porque os pais querem	19	11,1
O ensino muito exigente em relação a realidade de onde eles vêm (falta de base para acompanhar o curso)	7	4,1
A falta de recursos humanos preparados para receber os alunos;	5	2,9
A peonagem nos setores	5	2,9
A falta de lazer nos finais de semana	2	1,2
O curto período de adaptação (pouco tempo, pouca informação e pouco envolvimento dos servidores nesse período)	15	8,8
Os alunos serem oriundos da zona urbana	1	0,6
A falta de aptidão para a área agrícola	10	5,8
Não responderam	1	0,6
Total	171	100

Nota: Os servidores foram orientados a assinalar, em uma lista de causas da evasão, somente três.  
Número de servidores respondentes: 57

Com um índice de 13,5% a opção “Trote (pressão) que os alunos novos recebem dos alunos do segundo e terceiro anos” foi o segundo fator mais evidenciado. A terceira causa mais evidenciada pelos servidores, com um índice de 11,7%, foi “As condições físicas do alojamento (a perda de privacidade, os banheiros coletivos, a falta de espaço adequado para estudo e muitos alunos por quarto)”.

Além dos motivos já mencionados, outros fatores aparecem como causa da evasão, tais como “os alunos virem pra escola contra a vontade, porque os pais querem” (11,1%); “A falta de supervisão nos alojamento no período da noite” e “O curto período de adaptação”, ambos com um índice de 8,8%”.

Em relação à melhor forma de prevenção da evasão, conforme Tabela 10, os servidores acreditam que seja: “Trabalhar com os veteranos (2<sup>o</sup> ano) e com os

estagiários (3º ano) o respeito aos alunos do primeiro ano”, com um índice de 15,8%; “Trabalhar melhor o período de adaptação: aumentar o número de dias e o número de servidores envolvidos nesse período”, com um índice de 15,2%; “Melhorar a infra-estrutura dos alojamentos” e “Melhorar a informação sobre o funcionamento do colégio”, com um índice de 9,9%.

Tabela 10: Formas de prevenir a evasão no CAFW/UFSM na percepção de seus servidores

<b>Formas de prevenção</b>	<b>Freqüência</b>	<b>Porcentagem</b>
Trabalhar melhor o período de adaptação: aumentar o número de dias e o número de servidores envolvidos	26	15,2
O trote ser educativo e orientado	13	7,6
Melhorar a infra-estrutura do alojamento	17	9,9
Melhorar a informação sobre o funcionamento do colégio	17	9,9
Realizar entrevista na seleção (tipo teste vocacional)	12	7,0
Os professores conversarem mais com os alunos fora da sala de aula, preocupar-se menos com o conteúdo	10	5,8
Orientações às famílias da necessidade de apoiar os filhos nesse período	14	8,2
Necessidade de Psicólogo na escola e Assistente Educacional	9	5,3
Colocar funcionários no setor e diminuir a produção tornando os setores mais para fins didáticos	8	4,7
Trabalhar com os veteranos (2º ano) e os estagiários (3º ano) o respeito aos alunos do primeiro ano	27	15,8
Dar preferência na seleção para filhos de agricultor	9	5,3
Dar mais oportunidade às famílias para estarem presente na escola	8	4,7
Outra	1	0,6
Total	171	100

Nota: Os servidores foram orientados a assinalar, em uma lista de formas de prevenção da evasão, somente as três consideradas por eles como as principais. Número de respondentes: 57

Na Tabela 9, pode-se perceber que, na visão dos servidores, são variadas as causas que constituem a evasão. A maioria delas diz respeito a questões de infra-estrutura institucional e relacionamento entre os alunos. E, observando a Tabela 10, torna-se evidente a responsabilidade da instituição quanto à prevenção da evasão, ou seja, a maior parte delas refere-se a ações que devem ser desenvolvidas pela mesma.

Nos questionamentos seguintes, teve-se por objetivo levantar informações sobre alguns fatores que podem afetar as condições de permanência do aluno no Colégio. O primeiro deles foi identificar se, na percepção dos servidores, há unidade nas ações institucionais desenvolvidas por eles. A existência de divisão nas ações de

trabalho enfraquecendo as ações do grupo foi a que apresentou maior freqüência, ou seja, 71,9%, de acordo com a Figura 12.

Nesse mesmo sentido e considerando que a escola oferece ensino médio e técnico, indagou-se sobre a existência de unidade nas ações pedagógicas nos dois cursos, apenas 5,3% dos servidores percebe haver unidade nessas ações, para 71,9% isso ocorre apenas em parte e 15,8% acredita não haver unidade de ação.

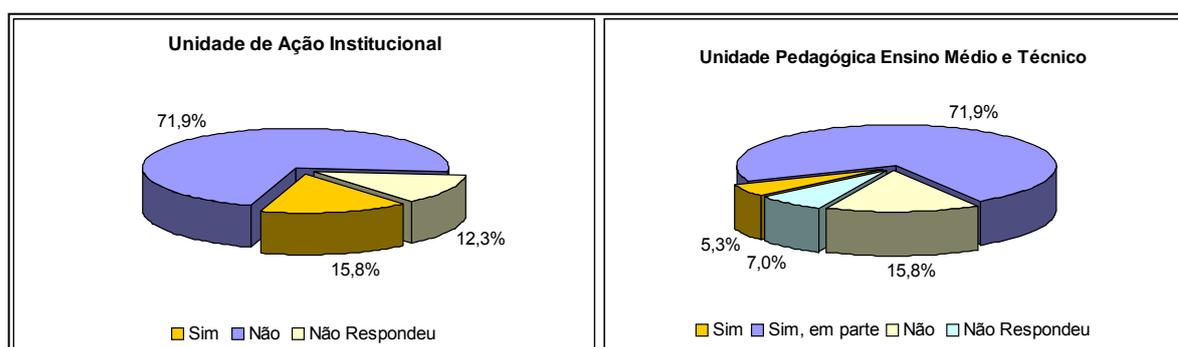


Figura 12: Unidade de ação institucional e pedagógica

Os dados representados na Figura 12 mostram a não existência de unidade tanto nas ações institucionais como nas pedagógicas, o que pode levar a um enfraquecimento do grupo e, conseqüentemente, da imagem da instituição na comunidade. Há de se considerar a importância da unidade de trabalho em equipe, onde as dificuldades podem ser divididas e as forças somadas. Com o agravante de que a não unidade nas ações pedagógicas e institucionais tem reflexo direto na vida escolar e pessoal dos alunos.

A fala dos servidores, no espaço disponibilizado ao final do questionário, confirma esses dados, como se pode perceber nos fragmentos abaixo.

“Deve haver mais integração entre professores e funcionários, todos trabalhar juntos, com união, sem ter divisões como existe no colégio hoje”.

“Não existe a idéia de ‘grupalidade’ existe o “Eu” e não o “Nós”.

“Existe muita divisão de grupos na escola, enfraquecendo o todo, algumas pessoas apóiam o trabalho, mas existem algumas pessoas muito ‘folgadas’”.

Eu sinto falta de um rumo de ação, vejo cada um fazendo de um jeito diferente. [...] isso interfere no comportamento do aluno, pois

ele fica sem saber o que vai ser cobrado, vai depender do professor? Do momento?

Na seqüência, e de acordo com Bastos (1994, 290), colocando o comprometimento, “como envolvimento do indivíduo com variados aspectos do ambiente de trabalho, o que lhe atribui certo grau de responsabilidade”, indagou-se sobre o comprometimento dos servidores com a instituição. Como pode ser visualizado na Figura 13, verifica-se que 31,6% considera que os servidores são comprometidos, 57,9%, que são apenas parcialmente comprometidos e 7% considera que não há comprometimento por parte dos servidores.

Nos questionamentos seguintes buscou-se o entendimento dos servidores sobre a formação dos profissionais que trabalham em uma instituição total de ensino (internato) e a necessidade de uma formação diferenciada para tal. Assim, questionou-se: “considerando que essa instituição se diferencia das demais, é um internato, você considera que os seus servidores estão preparados para trabalhar com o seu público alvo (o aluno interno e adolescente) apenas com a formação acadêmica que receberam?”. Na Figura 13 pode-se visualizar que apenas 3,5% dos respondentes considera os servidores totalmente preparados para esse fim; 59,6%, apenas em parte; e 31,6% que os servidores não estão preparados.

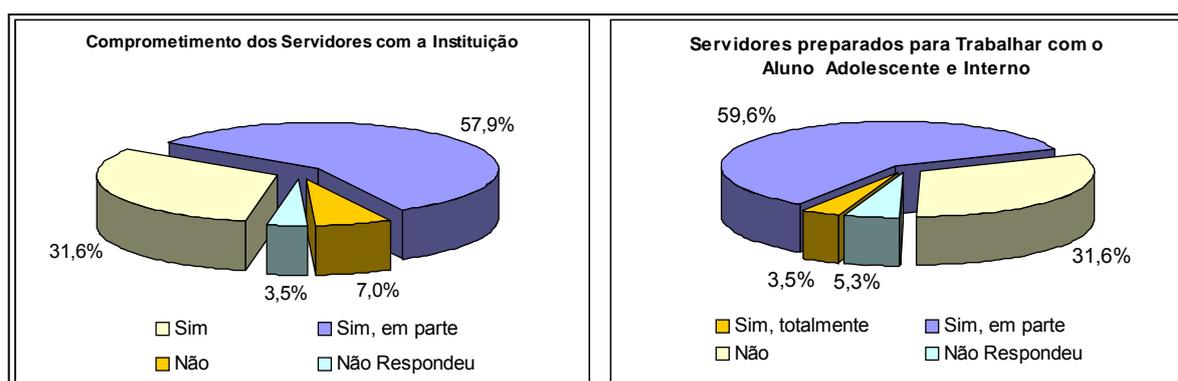


Figura 13: Comprometimento dos servidores e preparo para trabalhar no CAFW/UFMS

Em relação à necessidade de uma complementação na formação acadêmica do profissional que ingressa para trabalhar em uma instituição total de ensino sobre o entendimento da “complexidade que envolve a vida em um internato” e sobre o “processo de adolescer hoje”, 89,5% considera ser necessário e 10,5% não. Aqui,

vale ressaltar dois aspectos importantes, percebidos no decorrer da pesquisa, que justificam esse entendimento dos servidores. Primeiro, como já citado anteriormente, grande parte dos servidores terem como formação de graduação o bacharelado; segundo, as exigências decorrentes das inúmeras incertezas do mundo contemporâneo, aliadas à dinâmica do conhecimento, e da própria complexidade da atuação do docente neste tipo de estabelecimento.

Nesse sentido, entende-se ser necessário um curso que venha subsidiar a aquisição e/ou desenvolvimento de competências pedagógicas para a atuação docente em processo de ensino-aprendizagem, aliando a formação específica de cada servidor ao desafio do fazer pedagógico comprometido e criativo na Educação Profissional. Propiciando, dessa forma, subsídios para que todos possam melhorar a qualidade da gestão, execução e avaliação dos processos de ensino-aprendizagem característicos do mundo contemporâneo.

No final do questionário deixou-se um espaço em aberto para registro de opiniões e/ou sugestões sobre o assunto evasão-permanência na instituição, diferentemente do questionário aplicado aos alunos, aqui poucos fizeram algum registro, apenas 26%. Alguns excertos dos registros foram utilizados no decorrer da análise do questionário, confirmando os resultados encontrados nas questões fechadas.

Ao finalizar a análise da evasão-permanência na instituição total de ensino técnico em estudo, sob o olhar do servidor importante se faz registrar que:

- a) o percentual de servidores efetivos (54,4,%) ainda supera o percentual de servidores em outras situações funcionais (substitutos e terceirizados);
- b) a evasão faz parte do cotidiano da instituição e é percebida por 89,5% dos servidores como tendo índice mais elevado na primeira série;
- c) os servidores entendem como causas que constituem o processo de evasão, um conjunto de fatores, mas citam como as mais relevantes: a pouca idade com que os alunos chegam ao colégio para enfrentar a separação da família e decidir o que querem ser na vida; o trote que os calouros recebem dos alunos do segundo e terceiro anos na chegada ao colégio e a infra-estrutura do alojamento;

- d) inquiridos sobre qual a melhor forma de prevenir a evasão, os servidores colocam: “Trabalhar com os veteranos (2º ano) e com os estagiários (3º ano) o respeito aos alunos do primeiro ano”, “Trabalhar melhor o período de adaptação: aumentar o número de dias e o número de servidores envolvidos nesse período”, além de “Melhorar a infra-estrutura dos alojamentos”;
- e) apenas 15,8% dos servidores percebe haver unidade de ação de trabalho na instituição, porém, para 71,9% isso não ocorre e 12,3% não responderam;
- f) a unidade de ações pedagógicas nos dois cursos (médio e técnico) é percebida por apenas 5,3% dos servidores, enquanto que para 71,9%, isso ocorre apenas em parte e para 15,8% ela não ocorre;
- g) o comprometimento dos servidores com a instituição é parcial segundo 57,9% destes, enquanto 31,6% considera que há comprometimento por parte dos servidores, outros 7%, que não há;
- h) apenas 3,5% dos respondentes considera que os servidores estão totalmente preparados para trabalhar em uma instituição total de ensino técnico, que tem como o público alvo o aluno adolescente. Já 59,6% acredita que os servidores estão preparados apenas em parte, e 31,6% , que não estão preparados;
- i) dos respondentes, 89,5% considera necessário uma complementação na formação acadêmica para o profissional que ingressa para trabalhar em uma instituição total de ensino técnico.

### **5.2.3 Síntese da Análise dos Dados sob o Olhar Interno**

A partir da análise das entrevistas e pela validação por meio dos questionários, pode-se resumir na Tabela 11, os fatores responsáveis pela evasão-permanência nessa instituição total de ensino, sob um olhar interno.

Tabela 11: Síntese das principais causas da evasão no CAFW/UFSM sob o olhar interno

Atores	Instrumentos	Causas
ALUNOS	Entrevistas	Dificuldade em superar a separação da família
		Dificuldade de adaptação devido a infra-estrutura
		Trotes
	Questionários	Dificuldade em superar saudade da família
Trotes e relacionamento com alunos veteranos e estagiários		
Ensino Forte: dificuldade em acompanhar		
Dificuldade de adaptação por problemas de infra-estrutura do novo ambiente		
SERVIDORES	Entrevistas	Pouca idade com que os alunos chegam a escola levando a dificuldade em superar a separação da família
		Dificuldade de adaptação devido a infra-estrutura
		Trotes e relacionamento com veteranos e estagiários
	Questionários	Pouca idade com que os alunos chegam a escola levando a dificuldade em superar a separação da família
		Trotes e relacionamento com alunos veteranos e estagiários
		Problemas de infra-estrutura do alojamento
		Os alunos virem pro colégio contra sua vontade, porque os pais querem
		O curto período de adaptação

De acordo com a percepção dos alunos freqüentes do CAFW/UFSM os principais motivos que os levaram a mudar de idéia e permanecer no colégio, apesar de terem vontade de ir embora, estão resumidos na Tabela 12.

Tabela 12: Principais motivos que levam os alunos a permanecer no CAFW/UFSM

Atores	Instrumentos	Motivos
ALUNOS	Entrevistas	Apoio de familiares e amigos
		Pensar no futuro
	Questionários	Pensar no futuro
		Apoio dos pais
		Qualidade do ensino
	Apoio de amigos	

As melhores formas de prevenção da evasão no CAFW/UFSM, na percepção dos servidores, podem ser visualizadas na Tabela 13.

Tabela 13: Formas de prevenção da evasão no CAFW/UFSM, na percepção dos servidores

Atores	Instrumentos	Formas de prevenção da evasão
SERVIDORES	Entrevistas	Trabalhar melhor o período de adaptação dos alunos ao colégio
		Melhoria da infra-estrutura dos alojamentos
		Trote ser educativo e orientado
	Questionários	Trabalhar com os veteranos e estagiários o respeito aos alunos do primeiro ano
		Trabalhar melhor o período de adaptação dos alunos ao colégio
		Melhorar a infraestrutura do alojamento
	Melhorar a informação sobre o funcionamento do colégio	

Pode-se perceber, a partir da Tabela 11, Tabela 12 e Tabela 13, que o objetivo da aplicação dos questionários foi atingido, ou seja, os resultados dos questionários

não só validaram os resultados das entrevistas, como ampliaram o conhecimento sobre os mesmos.

Ainda, outro aspecto evidenciado na análise dos dados sob o olhar interno, diz respeito a falta de unidade de ação institucional e de ação pedagógica entre o ensino médio e técnico, o que provoca no aluno certo desconforto, pois deve ter dois tipos de atitudes, uma em relação ao ensino médio e outra em relação ao técnico.

### 5.3 A EVASÃO-PERMANÊNCIA SOB O OLHAR EXTERNO

Com o objetivo de obter informações sobre a evasão-permanência na instituição a partir de um “olhar externo”, como descrito no Capítulo 3, OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS, buscou-se a percepção dos alunos evadidos e dos pais dos alunos freqüentes. Os instrumentos utilizados foram a entrevista semi-estruturada e o questionário construído com base na análise das entrevistas. Nesse sentido, suas percepções, juntamente com os dados coletados na observação *in loco* e o referencial teórico, foram determinantes para o entendimento da complexidade do objeto em estudo.

#### 5.3.1 O Olhar do Aluno Evadido

##### 5.3.1.1 Análise das Entrevistas - Alunos Evadidos

Inicialmente, se faz importante o registro da dificuldade em localizar os alunos evadidos. Apesar do pronto atendimento do setor de registro escolar do CAFW/UFSM, a fragilidade nos registros acadêmicos dos alunos evadidos colocou-se como forte limitação à sua localização. Isto teve que ser feito por meio de consulta a ex-alunos que haviam se formado na instituição, os quais apontavam colegas que haviam evadido na sua época. Estes eram localizados e indicavam outros, até se conseguir localizar os seis alunos pretendidos.

Os seis alunos entrevistados a partir de um roteiro (Apêndice E) foram bastante receptivos em colaborar. Evadidos entre os anos de 2002 e 2006, são todos do sexo

masculino, têm hoje, em média, 18 anos de idade e na época em que evadiram, tinham, em média, 15 anos. Três são procedentes da zona urbana e três da zona rural. Cinco concluíram o ensino fundamental em escola pública e apenas um, em escola particular. Cinco eram internos e um semi-interno. Quatro evadiram-se na primeira série e dois na segunda série, apesar de um dos evadidos da primeira série ter ficado na escola quase dois anos, pois havia reprovado na primeira série.

Questionados sobre o grau de conhecimento que tinham sobre o funcionamento do colégio quando de seu ingresso, quatro foram unânimes em responder que não tinham nenhum conhecimento, salientando que “no dia de campo<sup>23</sup> se tem uma boa impressão sobre a estrutura, organização e funcionamento do colégio, porém no dia a dia é bem diferente”.

Isso vem comprovar o relato de dois alunos da terceira série sobre “a aparente beleza e organização do colégio no dia de campo” narrado por uma professora durante uma visita de observação *in loco*: “Trabalha-se uma semana inteira para organizar os setores, para se apresentar ao público. É preciso que eles vejam os setores durante o ano”. Comprova ainda o dizer de Goffman (1974, p. 94) quando se refere às instituições totais “[...] as visitas individuais, os portões abertos e as inspeções permitem que os estranhos vejam que tudo está bem no interior da instituição”. Ou ainda que:

Muitas instituições totais [...] usualmente se apresentam ao público como organizações racionais, conscientemente planejadas como máquinas eficientes para atingir determinadas finalidades oficialmente confessadas e aprovadas. Esta contradição, entre o que a instituição realmente faz e aquilo que oficialmente deve dizer que faz, constitui o contexto básico da atividade diária da equipe dirigente. (GOFFMAN, 1974, p. 69-70).

Indagados sobre porque haviam desistido de estudar no CAFW, com exceção de um aluno que o fez por problemas financeiros, os demais declararam que, apesar do ensino ser bom, o colégio apresentava problemas de infra-estrutura tanto física quanto de pessoal, como se constata em suas falas:

---

<sup>23</sup> Dia de campo é o dia em que a instituição se abre a comunidade para visitação. Muitas escolas da região levam excursões de alunos que estão concluindo o ensino fundamental para conhecer o funcionamento do colégio.

“O ensino é de boa qualidade, quando eu cheguei no outro colégio parecia brincadeira, eu já sabia tudo, pena a infra-estrutura deixar a desejar por ser uma escola federal”.

“Apesar da falta de funcionários pra atender os alojamentos, o ensino é muito bom”.

“Falta alguém para tomar conta do colégio fora do horário considerado de expediente. Porém, se o colégio se propõe a funcionar sob regime de internato, o seu expediente tem que atender a essa peculiaridade. Alguns funcionários poderiam folgar de dia, que é mais tranquilo, pois os alunos estão envolvidos em sala de aula e práticas, e trabalhar no período da noite quando os alunos estão sozinhos, sem uma ocupação”.

O desconhecimento do funcionamento do colégio, a falta de acompanhamento fora do horário de aula e a autonomia do aluno do terceiro ano, em distribuir tarefas e avaliar, também foram citados pelos alunos como motivos para a sua desistência.

“Eu ia bem no colégio durante o primeiro ano e até a metade do segundo, depois as más companhias me levaram a aprontar, eu era muito novo e ninguém na escola me alertou que eu estava errado. Quando meus pais descobriram já era tarde eu tinha perdido o internato e não tive mais como estudar”.

“[...] desorganização nos setores e falta de ética por parte dos veteranos e estagiários que tem muita autonomia em relação à distribuição de tarefas e avaliação nas aulas práticas”.

Diferentemente dos alunos freqüentes, estes, em sua maioria, atribuem ao trote a conotação de normalidade e até como sendo algo que faz parte da cultura do colégio, como pode ser percebido na fala de um deles, que expressa o pensamento de outros três: “ah, às vezes era forte, mas dava pra agüentar, só de pensar que no próximo ano, eu seria veterano e no outro, estagiário, daí seria minha vez de judiar dos bixos”.

Essa visão demonstra o que há muito é instituído no colégio: os veteranos e estagiários têm “poderes” sobre os bixos. Nesse sentido, percebe-se a necessidade de forças instituintes que atuem desde a primeira série, com o objetivo de mudar essas relações de poder, contribuindo, dessa forma, com a melhoria do relacionamento entre os internos.

Na seqüência, questionados sobre se haviam conversado com alguém do colégio antes de desistir, três deles disseram não ter conversado com ninguém,

simplesmente saíram do colégio sem dar satisfação de seus atos. Dos três que responderam ter conversado com alguma pessoa, um falou com a enfermeira, outro com o diretor geral e o outro com os colegas. Aqui fica, também, evidente o desconhecimento por parte dos alunos dos órgãos destinados a dar atendimento a eles dentro da instituição, a saber: a COE, o DPAD e a CAE.

Em relação à posição da família quanto à decisão da desistência, foram diversos os posicionamentos: os familiares de dois dos alunos foram a favor, por entenderem a falta de estrutura oferecida pelo colégio para a permanência deles; os familiares de outros dois foram totalmente contra, por entenderem que, dessa forma, estariam perdendo uma grande oportunidade de vida e trabalho; os familiares de um entenderam ser necessário no momento, devido a problemas particulares; e os familiares do outro, apenas respeitaram a sua decisão.

Dos seis alunos entrevistados, metade se arrependeu de ter desistido, porque hoje quando vêem os colegas formados, percebem o quanto perderam, mas a outra metade não se arrependeu, por entender que, naquele momento, foi a opção mais acertada, no entanto se fosse hoje, talvez não desistissem.

Hoje, dos seis entrevistados, apenas um parou de estudar, porém nenhum dos outros fez curso na área técnica em outro estabelecimento, um faz educação de Jovens e adultos, dois fazem o ensino médio e dois fazem curso superior. Considerando o exposto, e que a maioria deles não desistiu da escolarização, como já constatado por Tavares (2002), conclui-se que a evasão ocorreu realmente no ensino técnico.

Finalizando a entrevista, colocou-se a palavra à disposição dos alunos com o objetivo de que registrassem sua opinião sobre a evasão-permanência no CAFW/UFSM, um pouco tímidos, talvez por estarem sendo entrevistados em seu local de trabalho, colocaram:

“Acho que o ensino no colégio se destaca em relação a outras escolas, mas deixa muito a desejar na parte de formação humana”.

“O internato foi uma escola de vida, aprendi na marra a me virar sozinho e muitas vezes a me defender, mas é sofrido. Poderia ser

mais tranquilo se tivesse pessoal por perto durante o período da noite”.

“Acho que deveria ter mais preocupação com o desempenho escolar do aluno, se estava indo bem e de repente começa a ir mal, deve tá acontecendo alguma coisa. O Colégio tem que dar um sinal de alerta, tanto para o aluno como para os pais”.

“Como a gente chega lá muito novo, primeira vez que sai de casa, precisa de mais orientação e acompanhamento por parte da escola, principalmente no início do primeiro ano. Senão fica fácil de se perder e fazer o que não deve”.

“Hoje eu percebo o quanto eu perdi desistindo do colégio, meus colegas que se formaram lá tão trabalhando na prefeitura, têm um bom salário e eu nem consegui terminar os estudos. E pensar que foi por questão financeira, a escola poderia ter me orientado a trabalhar como bolsista, hoje eu poderia tá ajudando meus pais”.

“Se fosse hoje, eu não teria desistido, teria agüentado tudo, é que tenho outra cabeça, to mais maduro. Mas faltou orientação e acompanhamento na escola, minha família não tem muita estrutura, meus pais não tinham condições de me dar orientação”.

Fica evidente em seus depoimentos, que a pouca idade com que chegaram ao colégio e a falta de preparo dos servidores da instituição para recebê-los e orientá-los foram decisivos na hora da evasão. Hoje, eles têm outra visão do que vivenciaram, porque estão mais maduros e conseguem analisar o prejuízo causado pela evasão em suas vidas. Fica aqui um alerta à instituição, no sentido de repensar a sua estrutura e funcionamento a partir dos resultados desta pesquisa. O momento se faz oportuno, considerando estar em fase de construção o Planejamento Estratégico Institucional e o novo Plano Político Pedagógico da mesma.

### 5.3.1.2 Análise dos Questionários - Alunos Evadidos

Para a realização dessa etapa da pesquisa, considerou-se como população os 82 alunos evadidos no período 2002-2006, conforme Tabela 3 do Capítulo 4. Destes, foi possível localizar o endereço de 74 pelo registro escolar, aos quais foi enviado via correio um questionário (Apêndice F) dentro de um envelope previamente endereçado e selado, sem conter remetente, com a finalidade de manter o anonimato do respondente e facilitar o retorno. Retornaram sem resposta 17 questionários, por problemas de mudança de endereço e/ou por não ter sido procurado pelo destinatário no endereço (localizados no interior).

Passadas duas semanas do envio, manteve-se contato telefônico com aqueles que possuíam registro de número na ficha e/ou tinham sido localizados na lista telefônica pela filiação, com o objetivo confirmar o recebimento do questionário e salientar a importância do retorno do mesmo respondido. No entanto, a maior parte dos números registrados era inválida, conseguindo-se localizar apenas 25 alunos. Desse contato, houve também oportunidade de reenvio de quatro questionários aos alunos que relataram não haver recebido e/ou perdido. A amostra final foi formada por quinze respondentes, o que corresponde a 26,3% dos alunos localizados.

Os questionamentos iniciais têm por finalidade caracterizar os evadidos em relação aos aspectos sexo, idade, local de residência, conclusão do ensino fundamental e regime de estudo. A maioria dos respondentes é do sexo masculino (86,7%), com média de idade de 16 anos, na época da desistência. Em relação ao regime de estudo, 93,3% estudava em regime de internato enquanto apenas 6,7% eram semi-internos, não havendo nenhum externo. Quanto ao local de moradia, 66,7% é da zona urbana e, em relação à conclusão do ensino fundamental, a escola pública responde pela formação de 93,3% dos evadidos respondentes. Esses dados podem ser mais bem visualizados na Figura 14.

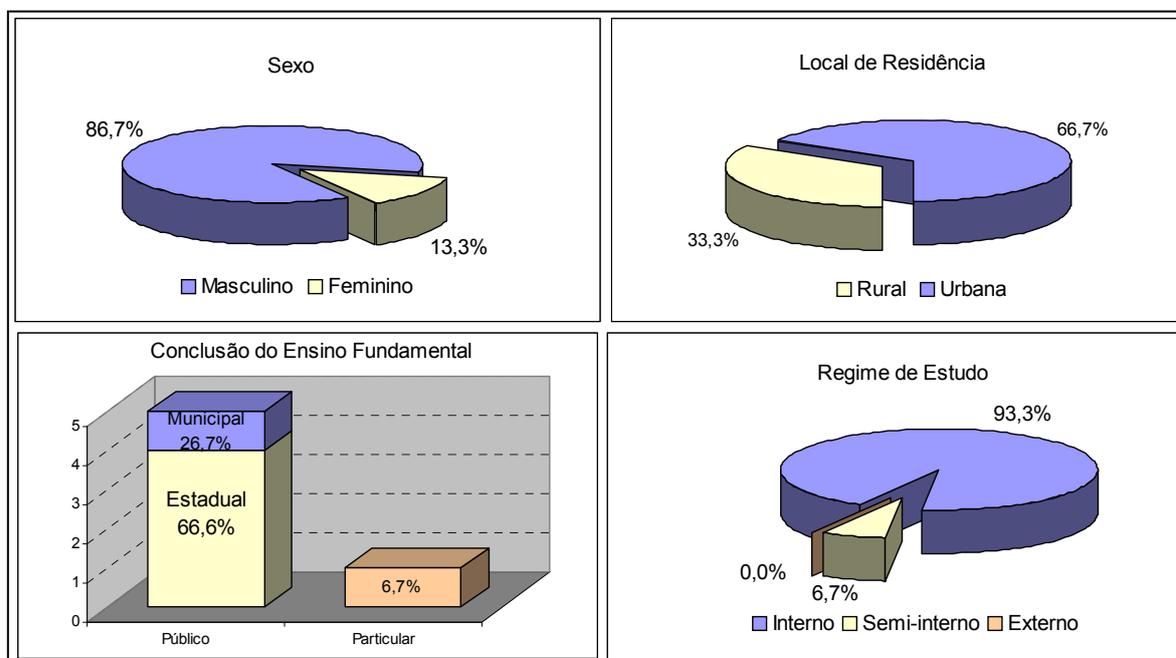


Figura 14: Características dos alunos evadidos respondentes

Importante registrar que a caracterização da amostra composta pelos evadidos respondentes, nos aspectos acima mencionados, coincide ou está muito próxima das características da população de evadidos. Ou seja, do total de evadidos, 89,5% é do sexo masculino, 68,2% é procedentes da zona urbana e 98% concluiu o ensino fundamental em escola pública.

Na seqüência, questionou-se sobre alguns aspectos que pudessem trazer informações relevantes sobre a evasão, dentre eles, conforme Figura 15, o porquê prestou exame de seleção, o grau de informação sobre a estrutura e funcionamento do colégio quando de seu ingresso e em que série ocorreu a desistência, entre outros. No que tange ao motivo pelo qual o respondente prestou exame de seleção a influência dos pais e dos amigos (40,1%) supera a vontade própria (33,3%) e, 60% deles ingressa no colégio com nenhuma ou pouca informação sobre a estrutura e funcionamento do mesmo. A primeira série é a que apresenta o maior índice de evasão (66,7%), conforme já constatado na análise da evasão sob o olhar interno.

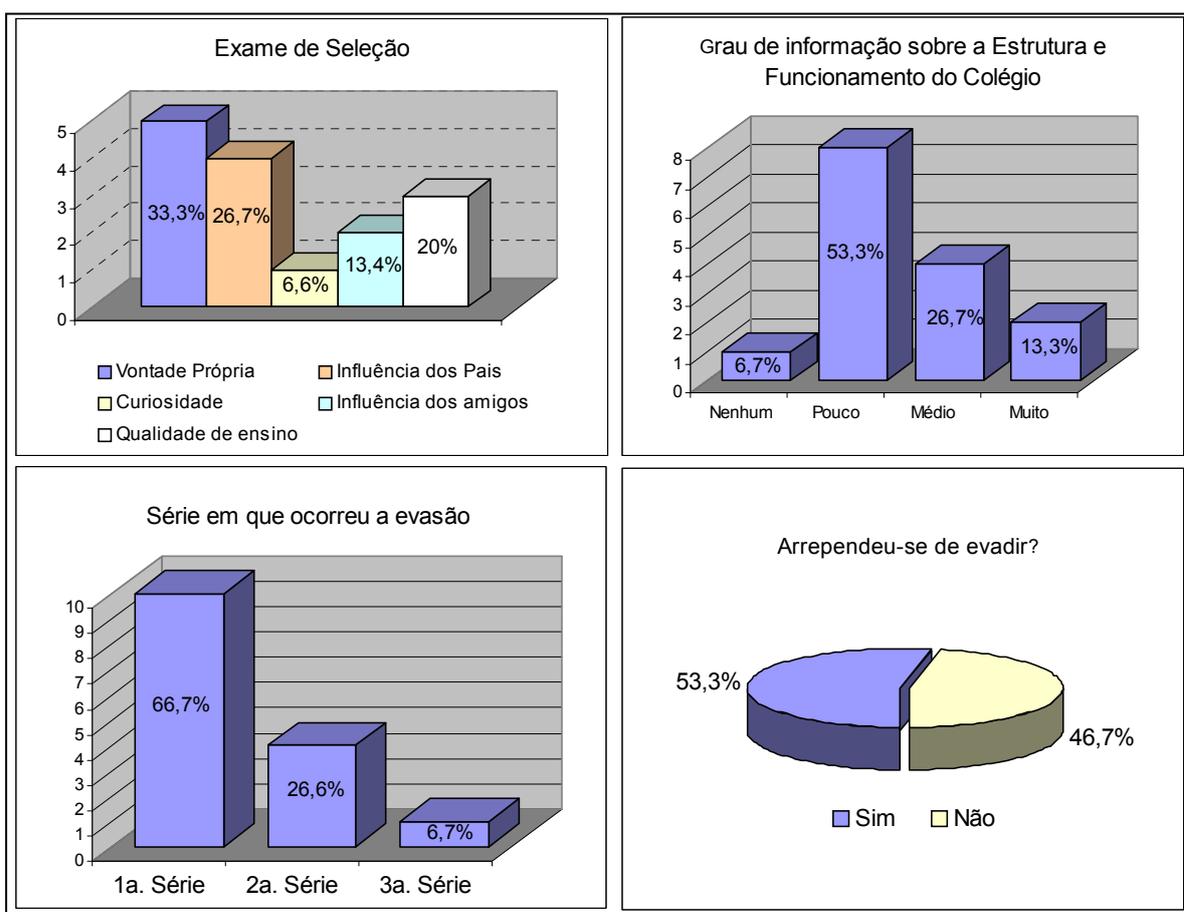


Figura 15: Aspectos relevantes relacionados com a evasão

Os 53,3% dos respondentes que se sentiram arrependidos de ter evadido do colégio foram quase unânimes ao mencionar o motivo do arrependimento, ou seja, todos colocam que o “ensino oferecido pelo colégio possibilitaria o ingresso no mercado de trabalho”, salientando ser essa uma boa opção para ser “bem sucedido profissionalmente” e, conseqüentemente, ter uma “relativa melhoria na qualidade de vida”.

Dos respondentes, 60% continua estudando em outro estabelecimento, no entanto, apenas 6,6% dedica-se a um curso técnico, os outros fazem o ensino médio, EJA ou curso superior.

Por considerar importante conhecer qual a atitude do aluno e de sua família quando este decide evadir do colégio, questionou-se se eles haviam conversado com alguém dentro da instituição e qual o posicionamento de sua família diante de sua decisão. Mais da metade dos respondentes (53,3%) saiu do colégio sem conversar com ninguém dentro da instituição sobre o motivo da desistência. Aqueles que falaram com alguém, dificilmente procuraram os setores responsáveis pelo atendimento ao aluno (COE, DPAD e CAE), ou seja, falaram com professores, com a enfermeira do colégio ou com os colegas. Isso justifica a necessidade de todos estarem preparados para atendê-los. Na maior parte dos casos, os pais apresentam resistência à saída dos filhos do colégio, ou seja, são contra (66,7%).

Com o objetivo de detectar quais os principais motivos constituintes da evasão na instituição total de ensino técnico em estudo, foi solicitado ao evadido assinalar três opções dentre as treze apresentadas a ele, e ainda, na opção “outro” acrescentar alguma, se necessário. Na Tabela 14 pode-se observar que a “Infra-estrutura deficitária da instituição” foi o motivo mais evidenciado (24,4%) pelos respondentes. A “Pressão dos veteranos e estagiários (alunos do 2º e 3º ano)” com um índice de 22% e o “desconhecimento a respeito do funcionamento do colégio”, com índice de 14,6% também foram motivos de desistência segundo os respondentes.

Tabela 14: Motivos da evasão sob o olhar do evadido

Motivos da desistência	Frequência	%
Deconhecimento a respeito do funcionamento do colégio	6	14,6
Falta de base para acompanhar o curso	4	9,8
Dificuldade em superar a separação da família	5	12,2
Falta de apdidão para a área agrícola	5	12,2
Infra-estrutura deficitária da instituição	10	24,4
Pressão dos veteranos e estagiários (alunos do 2º e 3º Ano)	9	22,0
Outro	2	4,9
Total	41	100

Nota: A cada respondente foi solicitado assinalar três opções.

Ao final do questionário, assim como nos anteriores, foi disponibilizado um espaço para que o respondente pudesse manifestar sua opinião e/ou dar sugestões sobre algum aspecto da instituição não abordado nos questionamentos anteriores. Importante salientar que todos os respondentes fizeram algum apontamento, de elogios a críticas, dos quais serão transcritos alguns excertos a guisa de conclusão dessa parte da análise.

“[...] como são alunos menores de idade e de diferentes origens, é indispensável que tenham um maior acompanhamento, principalmente nos momentos de lazer e horas noturnas [...]”.

“[...] na época, percebi que a estrutura da área técnica era precária, faltava material de pesquisa na biblioteca”.

“O Colégio, por ser muito reconhecido, deixa um pouco a desejar em alguns aspectos [...], eu esperava mais do curso técnico e até do ensino médio que o colégio oferece”.

“Foi uma época em que fiz muitos amigos [...]”.

“Parabenizar a qualificação profissional dos professores [...] e salientar a falta de atenção e proteção aos alunos internos no período noturno [...]. Necessidade de melhorar as condições de infra-estrutura física e humana [...]”.

“Melhorar as condições do internato, pois são precárias”.

“[...] a questão do alojamento: armários pequenos, excesso de alunos morando numa mesma peça”.

“Perseguição dos estagiários (3º ano) aos ‘bixos’ (1º ano)”.

“[...] professores qualificados, tanto no ensino médio quanto no técnico”.

“No internato, o aluno aprende a se virar sozinho e valorizar a sua casa e a sua família”.

Na análise dos dados dos questionários aplicados aos alunos evadidos, verifica-se que os objetivos propostos para esse instrumento foram atingidos, ou seja, a validação dos dados obtidos na entrevista e a ampliação do conhecimento sobre a evasão. Ou seja, foi constatado como um dos motivos mais evidenciados para a evasão, na análise das entrevistas, problemas relacionados à infra-estrutura da instituição e, portanto, validado. Ampliou-se o conhecimento sobre a evasão neste estabelecimento de ensino, ao trazer o problema da falta de aptidão para a área agrícola como um importante fator que contribui significativamente para a evasão escolar e que pode ser relacionado ao fato de ser da zona urbana o maior índice de evadidos.

Assim, ao final da análise da evasão-permanência neste estabelecimento de ensino, pode-se constatar que, na percepção dos alunos evadidos:

- a) a maioria dos respondentes é do sexo masculino (86,7%), estudava em regime de internato (93,3%), procedentes da zona urbana (66,7%) e, em relação à conclusão do ensino fundamental, a escola pública responde pela formação de 93,3% deles. Durante o período pesquisado, 2002-2006, o maior índice de evasão (66,7%) ocorreu no primeiro ano. E 60% dos respondentes ingressaram no colégio com nenhuma ou pouca informação sobre a estrutura e funcionamento do mesmo;
- b) no que tange ao motivo pelo qual o respondente prestou exame de seleção a influência dos pais e dos amigos (40,1%) supera a vontade própria (33,3%);
- c) os 53,3% dos respondentes que se sentiram arrependidos de ter evadido do CAFW/UFSM foram quase unânimes ao mencionar o motivo do arrependimento, ou seja, todos colocam que o “ensino oferecido pelo colégio possibilitaria o ingresso no mercado de trabalho”, salientando ser essa uma boa opção para ser “bem sucedido profissionalmente” e, conseqüentemente, ter uma “relativa melhoria na qualidade de vida”;
- d) dos respondentes, 60% continuou estudando em outro estabelecimento, no entanto, apenas 6,6% dedica-se a um curso técnico. Isso leva a inferir que a evasão é maior no ensino técnico do que no médio;

- e) mais da metade dos respondentes (53,3%) saiu do colégio sem conversar com alguém dentro da instituição sobre o motivo da desistência e aqueles que falaram com alguém, não procuram os setores responsáveis pelo atendimento ao aluno (COE, DPAD e CAE), ou seja, falaram com algum servidor ou com os colegas. Isso justifica a necessidade de todos dentro da instituição estarem preparados para atendê-los;
- f) a “Infra-estrutura deficitária do alojamento” foi o motivo mais evidenciado pelos respondentes como a causa de sua evasão. A “Pressão dos veteranos e estagiários (alunos do 2º e 3º ano)” e o “desconhecimento a respeito do funcionamento do colégio” foram, também, motivos de desistência segundo os respondentes;
- g) os veteranos e estagiários têm “poderes” sobre os bixos, isso há muito é instituído no colégio. Nesse sentido, percebe-se a necessidade de forças instituintes, que atuem desde a primeira série, com o objetivo de mudar essas relações de poder, contribuindo, dessa forma, para a melhoria do relacionamento entre os internos;
- h) a análise dos questionários ampliou o conhecimento sobre a evasão neste estabelecimento de ensino, ao trazer o problema da falta de aptidão para a área agrícola como um fator que contribui significativamente para a evasão escolar e que pode estar relacionado ao fato de o maior índice de evadidos ser da zona urbana.

### **5.3.2 O Olhar dos Pais dos Alunos Frequentes**

Como citado anteriormente, com o objetivo de captar a percepção dos pais sobre a instituição, primeiramente, foram realizadas as entrevistas semi-estruturadas e individuais com os pais dos alunos frequentes. Aproveitando a presença dos pais na reunião do final do segundo bimestre deste ano, ofereceu-se a oportunidade de participarem da pesquisa, por meio de uma entrevista. Dos pais presentes, a maioria se propôs a participar, mas, por uma questão de tempo, foram selecionados dez deles, considerando a disponibilidade de permanecerem na escola, após a reunião. Com o objetivo de captar a percepção da totalidade da população e a validação dos

resultados da análise das entrevistas, elaborou-se um questionário tendo por base esses resultados, o qual foi enviado a todos os pais de alunos freqüentes do colégio, por meio dos filhos.

### 5.3.2.1 Análise das Entrevistas - Pais de Alunos Freqüentes

A partir de um roteiro previamente elaborado (Apêndice G), o primeiro questionamento feito aos pais foi sobre o que os havia levado a escolherem o colégio para o seu filho, considerando que, segundo Dourado (2007, p. 23),

A satisfação e o engajamento ativo do aluno no processo de aprendizagem é fator de fundamental importância na permanência e desempenho escolar. Isso, no entanto, começa no processo de escolha da escola. Essa escolha tem a ver com a visão que os pais, alunos e a comunidade em geral têm da escola. Há que se desejar estudar naquela escola em particular, tendo em vista, na maioria das vezes, as boas condições na oferta de ensino, a garantia de aprendizagem e a crença numa vida escolar-acadêmica e profissional de sucesso.

Nesse sentido, no dizer dos pais, os três motivos que mais os influenciaram na escolha do colégio para seus filhos foram: a instituição ser um órgão federal, a instituição oferecer além do ensino médio, o curso técnico e as boas referências de parentes e/ou amigos que já estudaram aqui. Importante se faz registrar esses motivos na fala dos pais, que, com muito entusiasmo e até certo grau de orgulho pelos filhos terem conseguido entrar nessa instituição, assim se manifestaram:

“Eu estudei aqui, [...] sai com o segundo grau e o técnico. Uma forma de só com o segundo grau já ter uma profissão, um campo de trabalho”.

“[...] e também por ser uma escola Federal, tem mais futuro”.

“Em busca de um futuro melhor. Estrutura melhor, além do segundo grau já sai com uma profissão”.

“[...] a gente levou ele para conhecer uma escola agrícola estadual perto de onde a gente mora. Mas ele não gostou, queria uma Federal, porque ele achava que o nome Federal era melhor”.

“[...] os parentes (sobrinho, irmão) que já passaram por aqui deram boas referências sobre a escola”.

“Ele mesmo escolheu, mas por orientação da gente, pelas possibilidades que a escola dá em termos profissionais. Tenho um filho que estudou aqui e está trabalhando, concursado em nível estadual, na área”.

“Quando os meus filhos chegaram à oitava série [...] chegamos a conclusão de que, por ser uma escola bem conceituada e também por oferecer o curso técnico, além do ensino médio, eles viriam para cá”.

Na seqüência, os pais foram questionados sobre o conhecimento que detinham sobre o funcionamento do colégio, internato, antes de colocar seus filhos aqui. Dos dez entrevistados apenas dois não conheciam o funcionamento do internato. Sendo assim, questionou-se se estava a contento o funcionamento, os oito pais que responderam a esse questionamento foram unânimes em colocar a necessidade de melhorias na infra-estrutura do alojamento, em especial na falta de privacidade dos banheiros, no número de internos por quarto e de um local de estudo no próprio alojamento. Além disso, colocaram a preocupação de não ter alguém na parte da noite, com a devida regularidade e formação, que cuide da disciplina nos alojamentos.

Os pais também foram questionados quanto às oportunidades que o colégio oferece a eles para participarem efetivamente na educação de seus filhos. Os pais elogiaram bastante a iniciativa da reunião em que haviam a pouco participado, considerando que, no conhecimento deles, nos anos anteriores os pais apenas vinham à escola para entregar os filhos no primeiro dia de aula e depois só retornavam na formatura, a não ser que desse algum problema muito sério para eles serem chamados no colégio. A fala dos pais, como se pode perceber nas transcrições a seguir, demonstra esse entendimento bem como a importância de momentos como esse para a formação dos filhos.

“[...] diferente de quando meu irmão estudou aqui, que só vieram trazer ele no primeiro dia e depois só voltaram no dia da formatura”.

“Inclusive eu me espantei, quando chegou a convocação, porque a gente sabia que vinha no primeiro dia e depois só na formatura. Então achei essa reunião muito importante, nós nos mobilizamos lá na cidade porque achamos importante nossa participação”.

“Sim oferece, sempre que se é intimado a gente vem. Apesar da gente trabalhar e ser difícil, mas quando a gente quer o bem do

filho da gente, vale a pena. A gente vem de carro, são 300Km, é caro”.

“As reuniões são muito importantes, duas por ano está muito bom. Importante trazer o pai e o filho junto pra reunião”.

“Sim, só é difícil por causa da distância pra vir à escola, mas duas vezes, dá pra vir”.

“Muito válida a reunião em mais um momento. Importante para trocar idéias e isso só contribui para a formação do aluno”.

“A reuniões são importantes, no início e no meio do ano. Só é importante ter as notas”.

“A escola deixou muito a desejar em muitos aspectos em relação à família nos outros anos. A escola tem que convocar os pais porque senão a gente entende que está tudo bem”.

“Esse ano melhorou, porque com os outros filhos eu só vim no início do curso e depois na formatura”.

A qualidade do ensino ofertado pela instituição foi outro elemento a ser questionado durante a entrevista, assim foram as colocações dos pais:

“A qualidade do ensino é diferenciada em relação às outras escolas da região. O técnico é a diferença em relação às outras escolas. E o médio é bem cobrado e deve continuar assim”.

“É bem forte o ensino, ele sentiu diferença da outra escola”.

“O ensino médio é o melhor da região e, além disso, oferece o ensino técnico. O ensino é bastante puxado, eles reclamam que tem muito trabalho, mas isso é bom pra eles”.

“Ensino médio é mais puxado, o técnico é mais tranquilo”.

“Diferente de quando ele estudou na escola estadual [...] aqui ele mudou. Aqui é bastante diferente [...] ele está bastante interessado nos estudos”.

“No ensino, está ótimo”.

“Aqui o ensino é dez. Só falando na Universidade Federal de Santa Maria, já é um orgulho ter um filho aqui”.

“É bem puxado, e isso é bom pra eles”.

Quando os pais colocam ser o ensino médio “mais puxado”, “mais forte” estão se referindo a ele atender aos anseios dos alunos em relação ao concurso vestibular. Registra-se aqui, que atualmente o colégio participa do Programa de Ingresso ao

Ensino Superior da Universidade Federal de Santa Maria (PEIES), sendo o programa desenvolvido nas disciplinas do ensino médio direcionado a esse fim. Isso leva a um assunto que gera muita controvérsia e discussão dentro da instituição, quando alguns servidores, em especial professores do ensino técnico, não consideram ser este o objetivo do ensino médio dentro do curso técnico, outros, em especial professores do ensino médio, trabalham com esse objetivo. Acredita-se que isso gere um problema para os alunos, pois enquanto alguns professores defendem a participação deles no PEIES, outros falam que não deveriam participar. E, também aponta para a falta de unidade do ensino médio e técnico dentro da instituição e, para a necessidade de estudos que aclarem a finalidade do ensino médio nas instituições de ensino profissionalizante, pois segundo Abramovay e Castro (2003, p. 154) “A trajetória da educação média no Brasil, [...] demonstra que a relação entre escola e trabalho foi sempre crucial para a definição da identidade pedagógica desse nível de ensino”.

Ao final da entrevista, como nas anteriores, abriu-se um espaço denominado “expressão livre”, onde os pais pudessem colocar seus anseios e/ou suas manifestações sobre a instituição. Na seqüência, nos excertos de suas falas, pretende-se o registro de suas preocupações e angústias ao terem que deixar seus filhos entregues a instituição. De todos os pais, dois disseram não haver nada a declarar além do que já tinham falado, todos os demais fizeram uso do espaço, aqui apenas se dará maior ênfase àquelas colocações que foram citadas pela maioria, os casos mais específicos, de um ou outro pai, serão repassados a direção.

“Pelo colégio, pela estrutura, pela fama que tem deveria oferecer um pouco mais de conforto no alojamento, mais digna deles nesse sentido. Banheiros abertos, frios no inverno, por questão de saúde”.

“Necessidade de uma disciplina mais rígida no alojamento, com supervisão de pessoal capacitado”.

“Ter alguém que ficasse lá no alojamento durante o período de trote. A escola deveria trabalhar com os alunos do terceiro ano o fato de eles não respeitarem os do primeiro ano [...]”.

“As reuniões são muito boas, porque a escola pode se preparar e atender os pais naquele horário. Não adianta abrir a escola durante o ano pra gente vir, claro que também é importante, mas a gente chega aqui e os professores estão todos ocupados com suas tarefas, a gente até sente, às vezes, que está incomodando”.

“Os alunos reclamam que no final de semana não tem nada pra fazer. Deveria ter jogos, atividades que envolvessem eles, e os professores viessem de vez em quando aqui no final de semana”.

“A volta do plantão como existia antigamente, seria muito bom, poderia ser um professor e um funcionário, para promover atividades de integração entre os que ficam aqui, supervisionar os alunos. Nem precisava ser todos os finais de semana. Garanto que eles se apegariam mais ao colégio”.

Nesse espaço, pode-se perceber que, ao mesmo tempo em que reclamam por melhores condições, os pais apresentam sugestões simples de serem implementadas visando à melhoria da permanência dos filhos no colégio.

### 5.3.2.2 Análise dos Questionários - Pais de Alunos Frequentes

Nesta etapa da pesquisa a população considerada foi a totalidade dos pais dos alunos frequentes, em número de 230 (total 257 - 15 evadidos – 12 faltantes no dia da entrega do instrumento de coleta de dados) aos quais foi enviado um questionário (Apêndice H) por intermédio de seus filhos. Questionário que, como já citado anteriormente, foi elaborado com base na análise das entrevistas com os pais, no referencial teórico e na observação *in loco*; e tem por objetivo validar os resultados da análise das entrevistas e gerar conhecimento sobre o problema em estudo. O índice de retorno foi de 24,3%, ou seja, 56 questionários dos quais, numa análise prévia, dois foram descartados por problemas de inconsistência nos dados, assim, a amostra ficou constituída por 54 questionários corretamente respondidos.

Inicialmente, procurou-se registrar o grau de parentesco do respondente do questionário com o aluno. Importante registrar que 96,3% dos respondentes foram os pais dos alunos (55,5% pai e mãe, 24,1% mãe e 16,7% pai) e apenas 3,7% dos questionários foi respondido por outro responsável. Dos respondentes, a maioria é residente na zona rural (63%) e pais de alunos internos (83,3%).

Enquanto o índice de retorno dos questionários dos pais de alunos do 1º ano foi de 48,2% e do 2º ano, 40,7%, lamenta-se o baixo índice de retorno de questionários de pais de alunos do 3º ano (11,1%), os quais poderiam contribuir bastante com a pesquisa, pelo fato de seus filhos estarem a mais tempo no colégio.

Como dantes citado, parafraseando Dourado (2007), é fundamental para a permanência e desempenho escolar do aluno a satisfação e engajamento ativo dele no processo ensino aprendizagem e isso inicia no processo de escolha da escola. Os pais foram questionados sobre o motivo da escolha do CAFW/UFSM para seu filho estudar. Na Tabela 15, fica evidente que, para os respondentes, a questão do colégio “oferecer além do ensino médio o ensino técnico” foi fator preponderante (35%) na hora da sua escolha para colocar os filhos a estudar. Na seqüência de motivos aparecem “Ter boa referência de familiares e/ou amigos que estudaram no colégio” e “O Colégio ser reconhecido na região pelo ensino de qualidade” e “É uma Instituição Federal de Ensino”, com índices de 23%, 21,6% e 9,5%, respectivamente.

Tabela 15: Motivos da escolha do CAFW/UFSM para o filho

Motivos para escolha	Quantidade	%
É uma Instituição Federal de Ensino	7	9,5
Você foi aluno do Colégio	1	1,4
Outro filho estudou ou estuda no Colégio	2	2,7
Teve boas referências de familiares e/ou amigos que estudaram no Colégio	17	23,0
O Colégio é reconhecido na região pelo ensino de qualidade	16	21,6
O Colégio oferece além do ensino Médio, o ensino Técnico	26	35,0
O Colégio oferece internato	3	4,1
Outro	2	2,7
Total	74	100

Nota: Não foi definido o número de opções a serem assinaladas

Os índices apresentados na Figura 16, referentes à questão sobre o grau de informação dos pais sobre a estrutura e funcionamento do CAFW/UFSM, quando matricularam seus filhos, deixam claro que mais da metade deles (55,5%) possui pouca ou nenhuma informação do colégio, nesse momento. Assim como, que apenas 5,6% detém muita informação sobre a estrutura e funcionamento do colégio, ou seja, pode-se dizer que uma parcela ínfima dos pais respondentes escolhe o colégio para seu filho, tendo conhecimento suficiente do mesmo para tal.

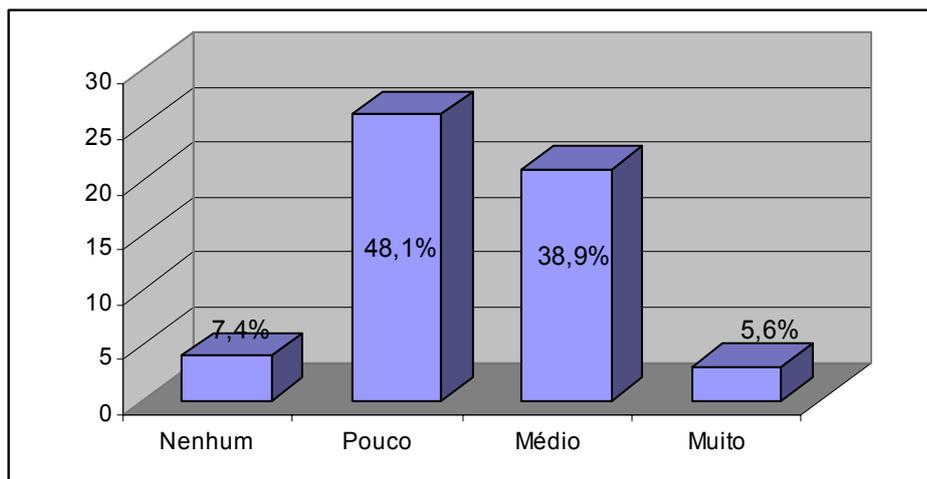


Figura 16: Grau de informação dos pais sobre a estrutura e funcionamento do colégio

Outro aspecto questionado refere-se à oportunidade que o Colégio oferece para os pais participarem da educação de seus filhos. Dos respondentes, 53,8% considera que o Colégio tem oferecido oportunidade para que eles participem. Quanto à forma de participação, a maioria cita ser por meio da presença nas reuniões quando convocados e, também, por telefone. Oportuno salientar a importância das reuniões realizadas com os pais, considerando ser esta uma das únicas formas de participação dos mesmos na educação escolar de seus filhos.

Com o objetivo de obter a avaliação dos pais sobre alguns aspectos considerados relevantes para a permanência de seus filhos no Colégio, na questão 10, solicitou-se que atribuíssem grau de 1 a 5 (escala Likert) em uma lista de trinta e um (31) itens, distribuídos em 6 dimensões (grupos) pré-estabelecidas. Na tabela 16 podem ser visualizadas essas dimensões e os itens (variáveis) que as compõem. Como já mencionado, na análise dos questionários aplicados aos alunos, para validação da consistência interna da escala utilizada faz-se uso do Alfa de Cronbach, neste caso obteve-se um  $\alpha_{\text{Cronbach}}$  igual a 0,939, valor que garante a validade da escala.

Inicialmente, tinha-se por meta proceder uma Análise Fatorial para descobrir dimensões subjacentes aos dados, no entanto, o conjunto de dados apresentou-se insuficiente para tal procedimento. Diante do fato, optou-se por realizar o Teste Tukey (APÊNDICE L) para verificar quais médias podem ser consideradas estatisticamente diferentes da média três (média da escala aplicada). Resultados estes apresentados na Tabela 16.

Tabela 16: Média das respostas dadas pelos pais dos alunos freqüentes a cada variável

Dimensão	Variável	Questão	Média	
Infra-Estrutura Física	v1	Alojamento	1,70	
	v2	Salas de Aula	3,04	*
	v3	Biblioteca	2,48	
	v4	Setor de enfermagem	3,02	*
	v5	Setor Médico	2,45	
	v6	Cooperativa	3,70	
	v7	Setores de Produção	3,02	*
Infra-estrutura Humana	v8	Professores de ensino médio	3,81	
	v9	Professores de ensino técnico	3,88	
	v10	Funcionários	3,21	*
Atendimento	v11	Direção	3,50	
	v12	Coordenação Pedagógica (DPAD)	3,00	*
	v13	Disciplina	2,94	*
	v14	Secretaria Escolar	3,40	
	v15	Cooperativa	3,83	
	v16	Recepção (Atendimento telefônico)	3,88	
	v17	Serviços de Orientação Educacional	3,39	
	v18	Professores	3,73	
Relacionamentos	v19	Professores	3,90	
	v20	Funcionários	3,65	
	v21	Colegas	4,15	
	v22	Alunos de outras turmas	3,49	
	v23	Vigilantes	3,23	*
Qualidade de Ensino	v24	Ensino Médio	4,10	
	v25	Ensino Técnico	4,04	
	v26	Aulas Práticas (setores)	3,21	*
Comunicação	v27	Telefone	3,17	*
	v28	Site do colégio	3,21	*
	v29	Internet	2,98	*
	v30	Correspondência enviada p/Colégio	3,00	*
	v31	Jornal O Alto Uruguai	2,75	*

Nota: O símbolo \* na última coluna sinaliza os valores que são estatisticamente iguais a média da escala (3,0).

Para uma melhor visualização desses resultados, os mesmos são apresentados graficamente na Figura 17, onde o intervalo de valores ([2,75; 3,23]) para o qual as médias são estatisticamente iguais a três, está delimitado pelas linhas vermelhas.

Os resultados, que podem ser observados na Tabela 16 e melhor visualizados na Figura 17, mostram que na dimensão Infra-estrutura Física, as variáveis Alojamento, Biblioteca e Setor Médico precisam de maior atenção, pois se apresentam abaixo da média da escala. O alojamento é o mais crítico, ou seja, possui a menor média de todas as variáveis.

Na dimensão Infra-estrutura Humana destacam-se os professores do ensino médio e técnico, avaliados acima da média enquanto que os funcionários apresentam média estatisticamente igual a três.

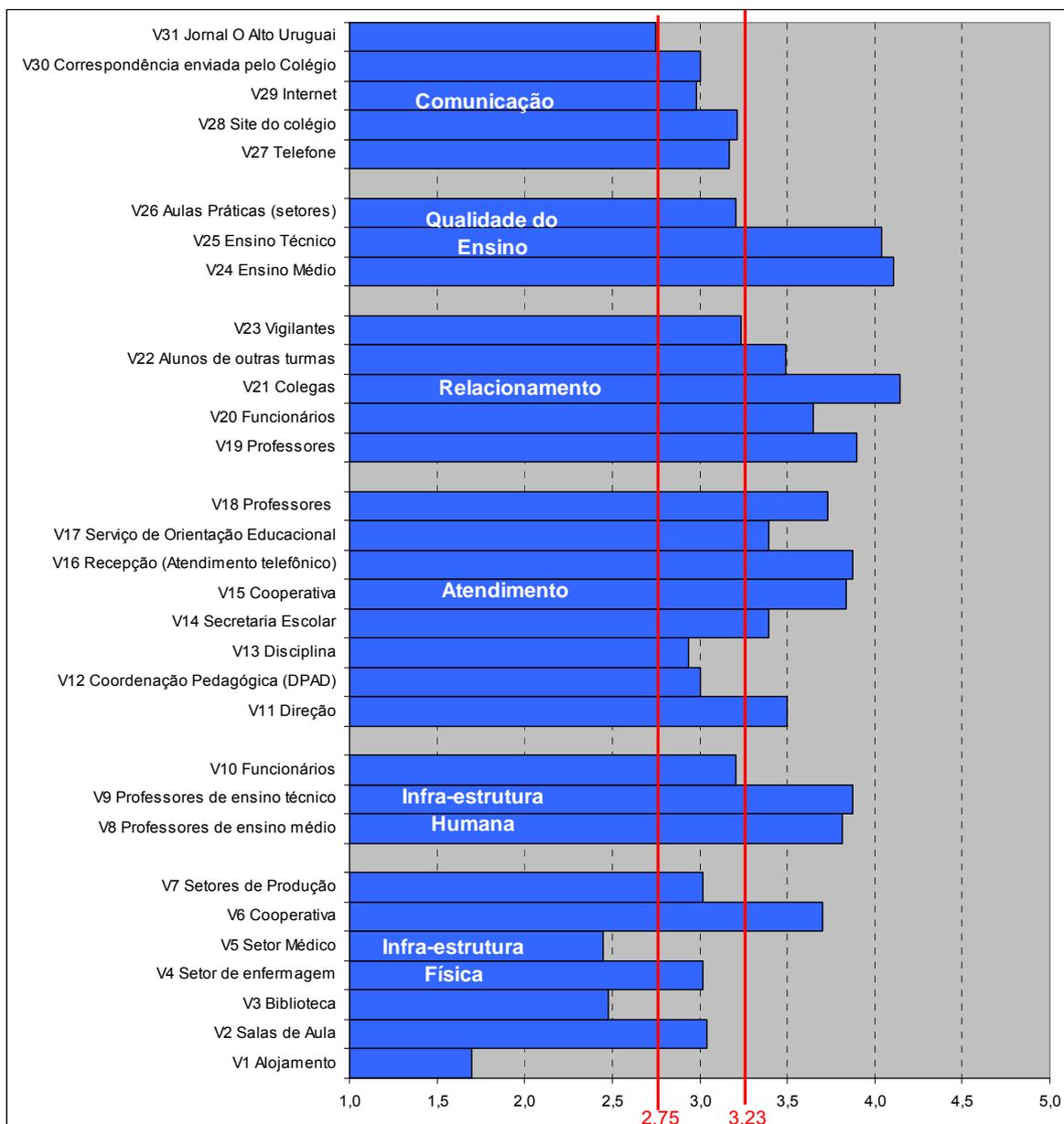


Figura 17: Médias das respostas dos pais de alunos frequentes

Na dimensão Atendimento, com exceção da Coordenação Pedagógica e da Disciplina, que estão dentro da média, as outras variáveis foram todas avaliadas acima da média da escala. E na dimensão Comunicação, todas as variáveis são estatisticamente iguais à média.

Na dimensão Qualidade de Ensino e Relacionamento apresentam apenas uma variável com valor estatisticamente igual à média, as variáveis Aulas Práticas e

Vigilantes, respectivamente, enquanto as restantes todas têm avaliação superior à média.

Importante destacar que a Figura 17 apresenta uma visão geral da avaliação dos pais dos alunos freqüentes sobre a estrutura e funcionamento do Colégio.

Ao final do questionário, foi aberto um espaço para que os pais registrassem sua opinião e/ou sugestão sobre algum aspecto do colégio que não tivesse sido abordado nos questionamentos anteriores. Dos respondentes, 64,8% fez algum tipo de registro, destes 45,7% referiu-se a problemas no alojamento dos internos, estrutura física e funcionamento, como pode ser percebido na transcrição de alguns excertos:

“Melhoria dos dormitórios: menos alunos por quarto, local pra estudo, armários mais seguros”.

“Falta de higiene e disciplina no alojamento”.

“A falta de privacidade nos alojamentos, como por exemplo, banheiro sem porta, precisa ser repensada, com urgência”.

“Necessidade de providenciar o mínimo de conforto nos alojamentos: chuveiro quente e portas nos banheiros”.

“[...] péssimas instalações e desorganização do alojamento”.

“[...] deveria ter menos alunos por quarto, melhoria dos chuveiros e armários para objetos pessoais no quarto”.

“Necessidade urgente de reforma nos alojamentos, ambiente está muito depredado e sujo”.

“Acredito que a organização dos alojamentos melhoraria o bem estar e a auto-estima dos alunos”.

“Necessidade de mais assistentes para cuidar da disciplina dos alunos no alojamento”.

Outro registro bastante evidente, diz respeito a problemas no relacionamento dos alunos do terceiro ano (estagiários) e também do segundo ano (veteranos) com os recém chegados do primeiro (bixos). Aqui os pais, além de apresentar o problema, trazem sugestões de como resolvê-lo, como pode ser constatado na transcrição de alguns excertos de seus registros:

“Há muita falta de respeito dos alunos do segundo e terceiro anos com os do primeiro”.

“[...] é preciso mudar a forma de tratamento do terceiro ano com o primeiro (trotes)”.

“Alguns alunos do terceiro ano se prevalecem com os do primeiro, tanto no alojamento quanto nos setores de produção [...]”.

“Falta alguém com capacitação adequada para cuidar da disciplina nos alojamentos”.

“[...] a sugestão é que sempre tenha uma pessoa capacitada [...] junto com o aprendiz (estagiário) nas aulas práticas nos setores”.

“Acompanhamento dos professores nos trabalhos de setor e não ser coordenados por alunos do terceiro ano”.

“Sugerimos palestras com psicólogos para os jovens entenderem melhor a necessidade de respeito com o próximo”.

“Trabalhar a parte de relacionamento grupal no sentido de melhorar a convivência dos alunos e sua integração”.

Na seqüência, são apresentados excertos dos registros dos respondentes, onde fazem referência, de forma mais geral, à estrutura e funcionamento do Colégio, tanto na parte de organização como na pedagógica.

“Reunião de pais por série [...] para oportunizar aos pais e professores um trabalho conjunto”.

“Necessidade de áreas de lazer e atividades diferenciadas para o fim de semana e à noite”.

“[...] mais entretenimento para os alunos”.

“O internato oferece oportunidade única para o crescimento pessoal do aluno, nesse sentido acredito que o tempo disponível deve ser melhor utilizado”.

“Melhoria no aproveitamento dos recursos da instituição, sendo que o colégio possui excelentes profissionais para isso”.

“Acreditamos que os pais devem ser informados de todo evento, discussão maior e acontecimentos ocorridos no Colégio”.

“Melhorar a qualificação dos servidores (funcionários que prestam serviços de cozinha, padaria, limpeza, vigilância...)”.

“Promover curso de alimentação alternativa para os cozinheiros, a fim de aproveitar melhor os alimentos produzidos no colégio e melhorar a qualidade da alimentação”.

“Mais rigor disciplinar”.

“[...] pouca participação dos pais nas atividades do colégio, principalmente na primeira série”.

“Informatização dos dados escolares para que os pais possam acompanhar o desempenho dos filhos”.

Ao final da análise da visão dos pais dos alunos freqüentes sobre a evasão-permanência no CAFW/UFSM, vale registrar que:

- a) dos pais respondentes, a maioria é residente na zona rural (63%) e pais de alunos internos (83,3%).
- b) o índice de retorno dos questionários de pais de alunos do 1º ano foi de 48,2% e do 2º ano, 40,7%, lamenta-se o baixo índice de retorno de questionários de pais de alunos do 3º ano (11,1%), os quais poderiam contribuir muito com a pesquisa, devido ao fato de seus filhos estarem a mais tempo no colégio;.
- c) os motivos que mais influenciaram os respondentes na escolha do colégio para seus filhos foram: a instituição ser um órgão federal, a instituição oferecer além do ensino médio, o curso técnico, as boas referências de parentes e/ou amigos que já estudaram na instituição, e o Colégio ser reconhecido na região pelo ensino de qualidade;
- d) mais da metade dos pais respondentes (55,5%) possuía pouca ou nenhuma informação sobre a estrutura e funcionamento do colégio quando matricularam seus filhos. O que leva a inferir que o conhecimento deles advém apenas das referências recebidas dos familiares e/ou amigos;
- e) dos respondentes, 53,8% considera que o Colégio tem lhes oferecido oportunidade para participarem da vida escolar de seus filhos e salientam que a melhor forma de participação é por meio da presença nas reuniões quando convocados e sendo mais urgente, também por telefone;
- f) no espaço livre, tanto na entrevista como no questionário, os respondentes registraram a necessidade de melhorias na infra-estrutura do alojamento, em especial na falta de privacidade dos banheiros, diminuir o número de internos por quarto e de criar um local de estudo no próprio alojamento. Além disso, colocaram a preocupação por não ter alguém na parte da noite, com a devida regularidade e formação, que cuide da disciplina nos alojamentos;

- g) numa avaliação geral sobre a estrutura e funcionamento do Colégio, os pais respondentes atribuíram nota abaixo da média para infra-estrutura física do alojamento, da biblioteca e do setor médico. E, para a infra-estrutura humana destacam-se os professores do ensino médio e técnico avaliados acima da média;
- h) em relação ao atendimento, destaca-se o atendimento telefônico e a Cooperativa com valores bem superiores à média. E, no que tange a comunicação, todos os itens avaliados obtiveram nota estatisticamente iguais à média;
- i) na avaliação dos respondentes para a qualidade de ensino, o ensino médio e técnico tem avaliação superior à média, enquanto as Aulas Práticas apresentam-se com valor estatisticamente igual a média;
- j) quanto ao relacionamento dentro do Colégio todos os segmentos apresentaram avaliação superior à média, com exceção dos vigilantes com avaliação igual a média;
- k) importante salientar que uma visão geral sobre a avaliação dos pais pode ser visualizada na Figura 13.

### **5.3.3 Síntese da Análise sob o Olhar Externo**

Tanto os pais de alunos freqüentes como os alunos evadidos salientam a qualidade do ensino ofertado pela instituição, além da possibilidade de sair com uma profissão. No entanto, ambos os segmentos registram problemas de infra-estrutura física (alojamento, banheiros e falta de local adequado de estudo fora da sala de aula) e humana (falta de pessoal para supervisionar os alojamentos no período da noite). “Por ser uma instituição federal deveria ser mais bem estruturada” foi comentário freqüente durante as entrevistas dos pais, pois “a instituição ser um órgão federal” foi um dos motivos de sua escolha para seu filho.

A autonomia do aluno do terceiro ano em distribuir tarefas e avaliar foi citada pelos alunos como motivo para a sua desistência. Nesse sentido ainda, vale registrar a preocupação de alguns pais quanto à relação de poder dos alunos veteranos e estagiários com os seus filhos.

No dizer de um aluno evadido, fica evidente a noção que o interno tem sobre o funcionamento da instituição, isto é, “se o colégio se propõe a funcionar sob regime de internato, o seu expediente tem que atender a essa peculiaridade”.

É evidente hoje, tanto na fala dos pais como na dos alunos evadidos, que a escola e a família são instituições interdependentes e complementares e, entende-se como Capelatto (2007, p.15) que “a escola que funciona como quintal da casa poderá desempenhar o papel de parceira na formação de um indivíduo inteiro e sadio”.

#### 5.4 DO OLHAR INTERNO E DO OLHAR EXTERNO – A TRIANGULAÇÃO

Neste item, registra-se uma síntese, um entrelaçar do entendimento capturado nos olhares múltiplos de alunos, servidores, alunos evadidos e pais de alunos freqüentes, visando aclarar os pontos onde esses se alinham ou se conflitam, no que tange ao conhecimento gerado por eles sobre a evasão-permanência na instituição total de ensino técnico – o Colégio Agrícola de Frederico Westphalen da Universidade Federal de Santa Maria – objeto do estudo.

A convergência da percepção dos atores institucionais, impregnada da implicação da pesquisadora, aponta a evasão como parte do cotidiano escolar deste estabelecimento de ensino, assim como o fato dela advir de uma multiplicidade de fatores, ou seja, é complexa.

Dos múltiplos olhares, conclui-se que as causas da evasão-permanência estão relacionadas à dificuldade de adaptação dos alunos num ambiente totalmente estranho para eles. A isso se soma a fase da vida em que eles se encontram – a adolescência, o que torna ainda mais difícil a separação da família que, para a maioria deles, acontece pela primeira vez.

Outra causa bastante evidenciada resulta de problemas advindos do relacionamento com os alunos veteranos, incluindo aqui o trote, trazendo à tona a questão das relações de poder entre alunos há muito instituídas dentro do colégio.

Apresenta-se, ainda, como causa da evasão, segundo os múltiplos olhares, a precariedade e inadequação da infra-estrutura dos alojamentos. Oportuno se faz registrar a definição de infra-estrutura escolar apresentada por Batista e Odelius (1999, p. 161) como:

Um conjunto de aspectos que servem de suporte para as atividades que caracterizam a dinâmica da instituição escolar e que informam sobre as condições de trabalho, que influenciam de forma mais ou menos direta o processo de ensino e aprendizagem.

Além disso, Roché (2002, apud ABRAMOVAY; CASTRO, 2003, p. 281) chama a atenção para o fato de que:

[...] espaços em comum podem criar sentimentos de rejeição ou de solidariedade para defender as regras formais e informais de vida coletiva. Quando as regras comuns são quebradas, e que se manifesta por meio da falta de cuidado com o espaço físico, pode-se cair em uma espiral de indiferença e degradação que engendra conseqüências na vida de todos os atores sociais, ao contrário, quando o espaço é protegido e respeitado existe um sentimento de bem-estar e de coesão da comunidade escolar. .

Diferentemente dos achados na literatura, relativos a evasão em estabelecimentos de ensino tradicionais (que não funcionam em regime de internato), que também constatam ser:

variadas as razões apresentadas para abandonar a escola, mas predominam as relacionadas com situações de classe, como a necessidade de trabalhar ou, em algum momento da história de vida, não ter meios para se manter na escola, questões que bem ilustram os condicionantes socioeconômicos exógenos à escola que reproduzem exclusões sociais. (ABRAMOVAY;CASTRO, 2003, p.564)

A percepção da evasão-permanência sob os múltiplos olhares aponta para a multiplicidade de causas da evasão-permanência neste estabelecimento de ensino, mas a maior parte delas está relacionada a questões de infra-estrutura institucional e relacionamento entre os alunos, o que deixa evidente a responsabilidade da instituição quanto a formas de prevenção.

Enfim, como já citado, é impossível dissociar qualidade de ensino de infra-estrutura, neste cenário, apresentam-se, como formas de prevenção da evasão na instituição:

- a) a melhoria da infra-estrutura dos alojamentos;

- b) o melhor aproveitamento do período de adaptação (aumentando o número de dias e de servidores envolvidos);
- c) a realização de um trabalho junto aos alunos veteranos e estagiários, no sentido de chamar a atenção sobre a importância do respeito da parte deles para com os alunos do primeiro ano (bixos).

Outro aspecto importante constatado nessa análise sobre a evasão-permanência na instituição conduz à necessidade de um profissional diferenciado para trabalhar em uma instituição total de ensino, considerando as características da instituição bem como da clientela a ser atendida, o aluno interno na fase da adolescência.

Nesse sentido, vislumbra-se na figura do “cuidador”<sup>24</sup> o profissional ideal para atuar nesse cenário. Acredita-se, para tanto, ser necessário haver mudanças na maneira de conceber o significado da educação. Ou seja, o ato educativo só pode se concretizar a partir de uma *práxis* pedagógica embasada na relação de respeito entre educador-educando, tanto no plano intelectual como no plano da sensibilidade, dos sentimentos e das emoções.

Nesse sentido, Saupe e Budó (2006, p. 328) colocam a importância do estabelecimento da relação direta entre o cuidado e a educação, proposta na década de 1970 por uma psicóloga norte-americana, ao cunhar o termo *educare* a partir das palavras inglesas *education* e *care*. O termo passou a ser utilizado no Brasil, em 1990, na área da Educação Infantil, trazendo, segundo Cruz (1996, p. 80), o cuidado e a educação como “funções complementares e indissociáveis”.

Em síntese, pode-se dizer que os múltiplos olhares sobre a evasão-permanência no CAFW/UFSM deixam evidente a responsabilidade da instituição no combate à evasão. Reforçando, assim, a idéia de que a escola representa (juntamente com a situação familiar e as condições sócio-econômicas) papel relevante no desempenho escolar do aluno, levando ao entendimento de que a forma como o colégio lida com o aluno pode favorecer ou não a sua permanência.

---

<sup>24</sup> Segundo Aurélio (1999, p. 589) é “aquele que cuida”. Termo utilizado na enfermagem.

Diante dessas constatações e a partir da síntese dos múltiplos olhares sobre a evasão permanência e das inferências impregnadas da implicação da pesquisadora, torna-se fundamental repensar ações há muito instituídas, no dito de alguns atores institucionais na cultura do “sempre foi assim”, que hoje não atendem mais a complexidade dessa instituição. Ou seja, a instituição carece de forças instituintes que vislumbrem um novo olhar sobre suas necessidades, sua missão e objetivos para manter-se no patamar até então conquistado e atender com qualidade as demandas sociais e educacionais.

Por fim, entende-se que a evasão-permanência na instituição total de ensino CAFW/UFSM, da análise dos múltiplos olhares, pode ser explicada pelo modelo da Figura 18. Ou seja, o aluno chega à instituição-colégio com intenções, objetivos e compromissos institucionais pré-definidos. Com o tempo, já no período de adaptação, o aluno passa por uma série de interações com o ambiente da instituição educacional, o que lhe permite, portanto, re-elaborar suas intenções e seus compromissos, o que, em última instância, o leva a permanecer ou a evadir.

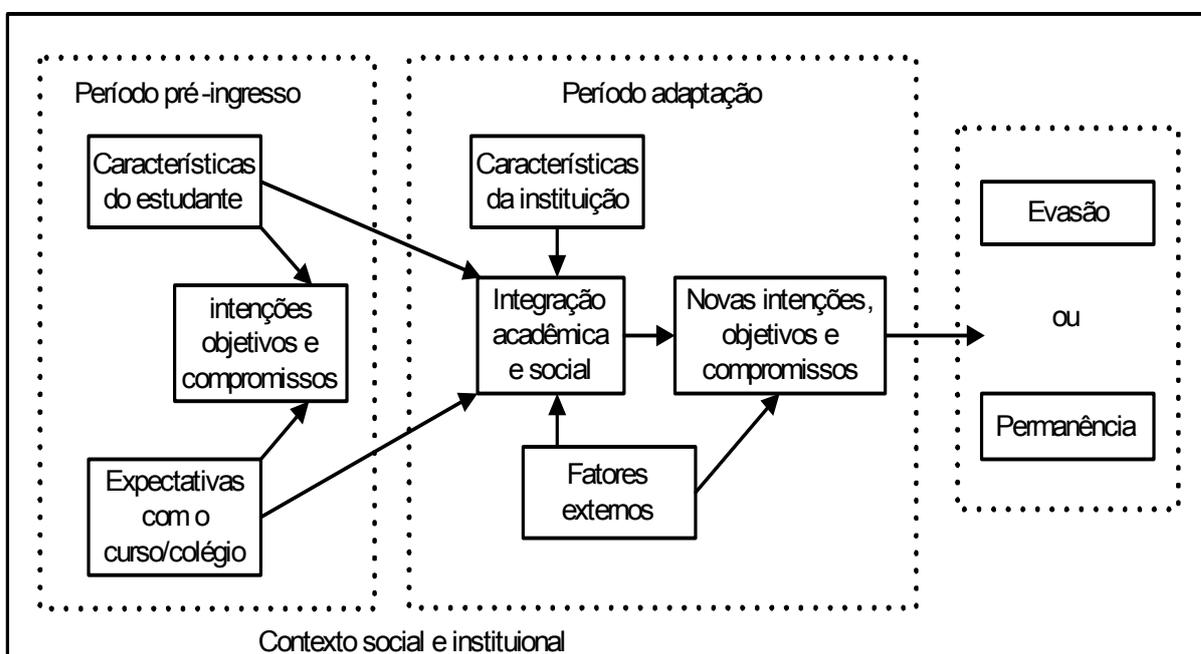


Figura 18: Modelo explicativo da evasão-permanência no CAFW/UFSM sob múltiplos olhares  
 Fonte: Adaptado de Tinto (1975).

Ou seja, como colocado por Goffman (1974, p. 24)

O novato chega ao estabelecimento com uma concepção de si mesmo que se tornou possível por algumas disposições sociais estáveis no seu mundo doméstico (...) Ao entrar, começa a passar

por algumas mudanças radicais em sua carreira moral, uma carreira composta pelas progressivas mudanças que ocorrem nas crenças que têm a seu respeito e a respeito dos outros que são significativos para ele.

No período de pré-Ingresso, deve-se levar em conta as características do estudante, ou seja, o adolescente com suas expectativas em relação à instituição, bem como as expectativas geradas pela imagem da escola na comunidade em geral (e em especial nos estudantes), advindas da visita no dia de campo, quando o colégio se abre à comunidade.

O período de adaptação é quando as características da instituição, a integração acadêmica e social e os fatores externos tornam-se responsáveis pela reelaboração das intenções, objetivos e compromissos do estudante. Acredita-se ser nesse período que a instituição tenha maior responsabilidade e poder de ação, ou seja, possibilidade de ajudar na decisão do aluno por permanecer ou evadir.

No próximo capítulo apresentam-se as considerações finais da pesquisa e as perspectivas de trabalhos futuros.

## 6 AS CONSIDERAÇÕES FINAIS E AS PERSPECTIVAS FUTURAS

“A realidade não é destino, mas desafio: pode e deve mudar”. (Eduardo Galeano)

Neste capítulo a partir de um resgate dos objetivos da pesquisa, discorre-se sobre as limitações com que se deparou no seu desenvolvimento e, com base nelas, alerta-se da necessidade de estudos futuros.

### 6.1 AS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma das formas de avaliar um trabalho de pesquisa é no atendimento aos objetivos propostos, de modo que devido a sua finalidade, há que se identificar uma relação direta entre a proposta inicial e os resultados alcançados. Assim, inicialmente resgatam-se os objetivos específicos e relata-se a sua concretização.

- *Identificar o tipo de evasão e a série em que ela freqüentemente ocorre.*  
Este objetivo concretizado no item 4.5 deste relatório (Evasão-permanência no CAFW/UFSM em números) onde se constatou que a evasão que mais ocorre é por transferência da instituição e, em maior número no início da primeira série, o que foi confirmado pelos dados dos itens 5.2.1 O olhar do aluno, 5.2.2 O olhar dos servidores e 5.3.1 O olhar do aluno evadido.
- *Identificar fatores psicossociais que levaram os alunos a evadir.*  
É o capítulo 5, A ANÁLISE DA EVASÃO-PERMANÊNCIA: MÚLTIPLOS OLHARES, responsável por atender esse objetivo. Onde foram identificadas que principais causas da evasão no CAFW/UFSM, estão relacionadas à dificuldade de adaptação dos alunos num ambiente totalmente estranho para eles. A isso se soma a fase da vida em que eles se encontram – a adolescência, o que torna ainda mais difícil a separação da família, e problemas advindos do relacionamento com os alunos veteranos, incluindo aqui o trote, trazendo à tona a questão das relações de poder entre alunos há muito instituídas dentro do colégio.

- *Buscar, por meio da análise da evasão-permanência, uma outra leitura da complexidade do cotidiano de uma instituição total de ensino.*

O capítulo 2, REFERENCIAL TEÓRICO, onde se apresenta a Análise Institucional, O Internato Escolar como Instituição Total a partir do conceito de Goffman, juntamente com a Evasão Escolar contribuíram para a concretização desse objetivo. Ainda, o desenvolvimento da pesquisa dentro da instituição respondeu de forma efetiva a esse objetivo.

- *Utilizar a Triangulação como alternativa à validação e compreensão mais abrangente dos significados construídos socialmente na relação dos sujeitos com os processos sócio-históricos.*

Esse objetivo, subsidiado pelo Capítulo 3, OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS, mais especificamente pelo item 3.4 Análise dos Dados, é atendido no Capítulo 5, ANÁLISE DA EVASÃO-PERMANÊNCIA SOB MÚLTIPLOS OLHARES, item 5.4, Do Olhar Interno e do Olhar Externo – A Triangulação.

- *Propor ações que venham a contribuir com a melhoria da qualidade de vida dos que permanecem na instituição.*

Este objetivo teve resposta na Síntese da análise dos dados sob o olhar interno, mais especificamente na Tabela 13, como também nas falas dos atores institucionais, pais, servidores e alunos freqüentes, que sempre que apresentavam um problema na seqüência traziam uma solução simples e viável.

- *Oferecer subsídios para a instituição e servidores pensarem nas potencialidades de mudança em suas práticas:*

Acredita-se que esta tese se apresenta como a concretização desse objetivo, considerando que busca relatar por meio da análise da evasão-permanência toda a complexidade da instituição retratando os problemas institucionais. Talvez o modo de se colocar o problema e de desenvolver as argumentações ao longo deste trabalho possa produzir um efeito capaz de criar outras coordenadas que, a partir da crítica, permita se traçar um novo plano de ação

na produção do conhecimento dentro da instituição total de ensino em estudo que extrapole os muros da mesma.

- *Oferecer subsídios para a formulação de políticas públicas.*

A concretização desse objetivo se dá a partir do entendimento que políticas públicas para a educação devem ser pautadas nas necessidades constatadas por pesquisas que envolvam a participação democrática dos atores envolvidos na questão. Assim, o quadro que se apresenta nessa pesquisa corrobora no sentido que apresenta as necessidades, a partir dos múltiplos olhares de seus atores institucionais, de uma instituição total de ensino. Instituição esta considerada uma representante da categoria que não se distingue de muitas outras em sua essência institucional, pois a estruturação característica dessas instituições parece funcionar de forma autônoma. Os dados mostram deficiências no quadro de pessoal, dentre elas julga-se mais urgente o caso de falta de profissionais na área de psicologia e psicopedagogia. Além de cursos de qualificação para os profissionais que atualmente trabalham na instituição e para os que venham a ser contratados.

Os resultados desse estudo indicam a necessidade do engajamento de todos os atores institucionais no desenvolvimento de um programa de prevenção a evasão. Para tanto, se propõe a continuidade das investigações no sentido de melhor compreender a complexidade da instituição e como se constitui a evasão-permanência dentro da mesma, e sugere-se:

- um acompanhamento sistemático e efetivo, por parte dos órgãos competentes dentro da instituição, aos recém-ingressos (alunos novos).
- a implementação de ações institucionais para melhorar as informações aos egressos do ensino fundamental acerca da estrutura e funcionamento do colégio. Ou seja, a criação de um serviço de informações destinado especialmente aos egressos do ensino fundamental, futuros candidatos a ingressar no colégio.
- que a instituição desenvolva políticas com demonstração dos danos financeiros que a evasão causa à Instituição, buscando uma otimização de seus recursos de modo a garantir o seu crescimento e sua qualidade.

- a criação de um grupo de estudos, dentro da instituição, como espaço de formação docente e de pesquisa coletiva com o objetivo de construir diálogos e perspectivas sobre essa complexa instituição educacional - o internato.
- implantação de um curso de apoio didático-pedagógico aos docentes do colégio, para tanto recomenda-se a parceria com a Universidade Federal de Santa Maria e a utilização das tecnologias e metodologias de Educação a Distância.
- implantação de um curso de relações humanas e sobre a adolescência para todos os atores envolvidos no funcionamento da instituição total de ensino.
- criação no *site* do colégio de um “Manual do Bixo” ou “Guia do Estudante” falando sobre a vida de “bixo” contendo informações sobre a estrutura e funcionamento do mesmo.
- a criação de uma Associação de Pais e Mestres – APM, como alternativa para viabilizar uma maior participação dos pais na vida escolar de seus filhos e nas decisões institucionais.
- um estudo a cerca da identidade do ensino médio e sua relação com a educação profissional considerando que existe divergência dentro da instituição nesse assunto. Isso não é privilégio apenas desse estabelecimento de ensino conforme Abramovay e Castro (2003, p. 154) “a relação entre escola e trabalho foi sempre crucial para a definição da identidade pedagógica desse nível de ensino”.

As sugestões acima traduzem demandas de alunos, servidores, alunos evadidos e pais de alunos freqüentes, atores da pesquisa. Assim, acredita-se que o envolvimento desses atores se faz necessário nas pesquisas relativas à educação, considerando que eles têm muitas respostas para os problemas da escola. Nesse sentido, entende-se que o trabalho de tese precisa ultrapassar o mero exercício acadêmico e se constituir em real contribuição para a mudança das práticas, qualquer que seja o campo de estudo.

Assim, importante se faz registrar que os resultados desta pesquisa estão sendo utilizados no planejamento das atividades da instituição e, muitas ações aqui sugeridas já foram implementadas.

## 6.2 AS PERSPECTIVAS DE TRABALHOS FUTUROS

Inerente à qualquer pesquisa, foram encontradas dificuldades em todos os níveis do estudo, no entanto, essas dificuldades serviram de estímulo para trilhar o caminho inicialmente traçado e atingir o objetivo proposto. Aqui, se faz importante o registro de que a trajetória de construção de uma tese é um trabalho a ser construído minuciosamente, repleto de dúvidas, paradas, avanços. Um período de descobertas, não só na área do conhecimento científico, mas principalmente de limites a serem superados. Assim, pode-se dizer, nas palavras de Coimbra, Lobo e Barros (2002, p. 47), que: “esse combate teve momentos de dor intensa, de dúvidas, de desânimo, mas também de encontros, de partilha, de expansão de forças”.

Portanto engendrar-se nessa trajetória só faz sentido se for por uma causa que se acredite, ou seja, neste trabalho, por uma educação de qualidade e que só é possível por meio do comprometimento de todos os envolvidos nesse processo. Para isso, se faz necessário libertar-se do instituído e resgatar as forças instituintes no sentido de estar atento e sempre que preciso lutar contra a manutenção do *status quo* (na instituição tomada como interlocutora da pesquisa representada pela cultura do “sempre foi assim”).

Nesse processo, algumas limitações se fizeram presentes, dentre elas vale mencionar que os registros escolares apresentam fragilidade no arquivamento de informações a respeito dos evadidos dificultando a localização dos mesmos. E, que os dados utilizados e os resultados encontrados representam um retrato de uma instituição total de ensino técnico e mostram a realidade de um determinado momento, cujo contexto é conseqüência da complexidade das relações no período de realização da pesquisa.

A partir da descrição de Musil (1986, apud Benelli 2002, p.28) sobre o internato escolar, a instituição total se apresenta como uma sociedade em miniatura. E, portanto, um “microcosmo experimental” onde se pode estudar “*in vitro*” vários problemas dentro do campo da filosofia, da política, da sociologia dos grupos, da história e da psicologia social. Assim, tendo por base as limitações da pesquisa, e, que os efeitos das intervenções sociais não findam quando elas cessam, entende-se

que os resultados deste estudo permitem deixar questionamentos com o objetivo de contribuir como ponto de partida para novas investigações:

- os resultados obtidos na análise desta instituição total de ensino técnico serão os mesmos em outra instituição com as mesmas características? Para responder a esse questionamento sugere-se a aplicação da metodologia de pesquisa em outra instituição total de ensino;
- em “O Ateneu”, de Raul de Pompéia, assim como em “As Três Marias”, de Raquel de Queiroz são narrados os desajustes dos estudantes ao retornar ao lar. Assim, fica a indagação: como ocorre a adaptação do egresso do CAFW/UFSM ao voltar para casa?;
- ao considerar que o colégio apresenta uma estrutura deficitária de alojamentos (física e de pessoal) urge repensar sobre a necessidade de os alunos que moram perto ficarem sob o regime de internato. Atendendo somente aqueles que realmente precisam, moram longe, poder-se-ia oferecer melhor qualidade no internato? Conforme já há muito tempo orientado em Brasil (1994, p.10) “há unanimidade em que o regime de Internato oportunize o atendimento aos jovens do meio rural e carentes oriundos de municípios distantes”.

Ainda, com base nos resultados da pesquisa, aponta-se para a necessidade de estudos no sentido de realizar uma readministração da instituição total de ensino, o que, no dizer de Bjur e Caravantes (1995, p.20) apresenta-se como:

[...] uma forma de gerir as organizações contemporâneas, de tal sorte que consigamos, de um lado, organizações eficientes (produtivas), eficazes (que atinjam de forma sistemática e continuada os resultados planejados) e efetivas (que levem em consideração sua responsabilidade pública, cultivem a ética em seu desempenho) e, de outro lado, indivíduos satisfeitos e recompensados com e pelo que fazem.

Finalizando, como Pablo Neruda em seu livro “Confesso que vivi”, também confesso que, durante o processo de produção da tese, vivi medos, angústias, esperanças, mas principalmente sonhei... com mudanças no instituído. E, como já dizia Raul Seixas, “Sonho que se sonha só é só um sonho que se sonha só, mas sonho que se sonha junto é realidade” este relatório se apresenta como um convite para a instituição sonhar junto.

## AS REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. **Ensino Médio: Múltiplas Vozes**. Brasília: Unesco, MEC, 2003. 662p.

AGUIAR, K.; BRASIL, V. V. Histórias de Técnicos em Favela: da “alegria” ao “sossego” e vice-versa. In: SAIDON, O.; KAMKHAGI, V. R. (org.). **A Análise Institucional no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Recorde; Rosa dos Tempos, 2002. p. 86-122.

ALBUQUERQUE, J. A. G. Análise de Instituições Concretas. In: GUIRADO, M. **Psicologia Institucional**. 5. reimpressão. São Paulo: EPU, (1987), 2002. p. 49-64 (Coleção TEMAS BÁSICOS DA PSICOLOGIA).

\_\_\_\_\_. **Instituição e Poder: A análise concreta das relações de poder nas instituições**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

ALVES, F. ORTIGÃO, I., FRANCO, C. Origem Social e Risco de Repetência: Interação de Raça-capital Econômico. *Cadernos de Pesquisa*, v.37, n.130, jan./abr.2007. p.161-180.

ANDERSON, E. **Chip: influência das forças na persistência do estudante e realização**. San Francisco-London: Jossey-Bess Publishers, 1987.

ANDREOLA, B. A. **O problema da evasão nos cursos de pós-graduação**. 1977. 72 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1977.

ANDRIOLA, W. B.; ANDRIOLA, C. G.; MOURA, C. P. Opiniões de docentes e de Coordenadores acerca do Problema da Evasão Discente dos Cursos de Graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC). **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v.14, n. 52, p. 365-382, jul./set. 2006. Fundação Cesgranrio.

ARDOINO, J. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, J. G. (coord.) **Multirreferencialidade nas Ciências e na Educação**. São Carlos: EdUFSCAR, 1998. p. 24-41.

ASSMANN, H. **Reencantar a Educação: rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis: Vozes, 1998.

AURÉLIO. **Novo Aurélio Século XXI: O Dicionário da Língua Portuguesa**. 3.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

BABBIE, E. **Métodos de pesquisa de Survey**. Tradução de Guilherme Cezarino. 3. reimpressão. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005. 519 p. (Traduzido em 1999 da segunda edição, original 1997).

BACHELARD, G. **A Formação do Espírito Científico: uma contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BAREMBLITT, G. F. **Compêndio de Análise Institucional e outras correntes: Teoria e prática**. 4. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 1998.

BARROS, R. D. B.; RODRIGUES, H. B. C. Socioanálise e práticas grupais no Brasil: um casamento de heterogêneos. **Revista de Psicologia Clínica**, Rio de Janeiro, v.15, n.1, 2003. PUC/RJ.

BASTOS, A. V. B. O Conceito de Comprometimento: sua natureza e papel nas explicações do comportamento humano no trabalho. In: Encontro Anual da ANPAD. 1994, João Pessoa - PB. **Anais do XVIII Encontro Anual da ANPAD**, 1994. p. 287-304.

BATISTA, A. S.; ODELIUS, C. C. Infra-estrutura das escolas públicas. In: CODO, W. (Coord.) **Educação: Carinho e trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes. Brasília: CNTE, LPT, 1999. p. 161-173.

BENELLI, S. J. O Internato como Instituição Total: violência e subjetividade. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.7, n.2, p. 19-29. 2002.

\_\_\_\_\_. Dispositivos Disciplinares Produtores de Subjetividade na Instituição Total. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.8, n.2, p. 99-114. 2003a.

\_\_\_\_\_. O Internato escolar "O Ateneu": produção e subjetividade na instituição total. **Psicologia USP**, São Paulo, v.14, n. 3, p.137-170, 2003b.

\_\_\_\_\_. **Pescadores de Homens: A Produção da Subjetividade no Contexto Institucional de um Seminário Católico**. 2003. 309 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Universidade Estadual Paulista (UNESP). São Paulo, 2003c.

BIAZUS, C.A. **Sistema de fatores que influenciam o aluno a evadir-se dos cursos de graduação na UFSM e na UFSC: um estudo nos cursos de Ciências Contábeis.** 2004, 202 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis, 2004.

BICUDO, M. A. V. **Evasão escolar nos cursos de graduação da UNESP.** São Paulo: Universidade Estadual Paulista. 1995.

BLEGER, J. **Psico-higiene e Psicologia Institucional.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1984. 138 p.

\_\_\_\_\_. A natureza das relações em grupos e organizações. In: GUIRADO, M. **Psicologia Institucional.** São Paulo: EPU, 1987. 5. reimpressão, 2002. p.1-23. (Coleção TEMAS BÁSICOS DA PSICOLOGIA).

BJUR, W.; CARAVANTES, R. **ReAdministração em Ação: a prática da mudança rumo ao sucesso.** Porto Alegre: FACTEC/Ed.AGE, 1995.

BRAGA, M. M. **Perfil sócio econômico dos alunos, repetência e evasão no curso de Química da UFMG.** São Paulo: NUPES, 1996.

BRANDÃO, Z.; BAETA, A. M. B.; ROCHA, A. D. C. da. **Evasão e repetência escola em questão.** Rio de Janeiro: Achiamé, 1983.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **O Internato nas Escolas Agrotécnicas Federais.** Brasília: SEMTEC, 1994.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio.** Brasília: SEMTEC, 1999.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica.** Brasília: SEMTEC, abril de 2004. Disponível em: <portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p\_publicas.pdf>. Acessado em: 03/03/2007

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Políticas e Resultados 1995-2002.** No caminho da qualidade na educação. Brasília: MEC, 2002.

BOFF, L. **Saber cuidar: ética do humano, compaixão pela terra.** Petrópolis: Vozes, 1999.

CAPELATTO, I. **Diálogos sobre Afetividade**. Campinas: Papyrus, 2007. 128 p.

CAPRA, F. **A TEIA DA VIDA: Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. Tradução de Newton Roberval Eichenberg. 7 ed. São Paulo: Editora Cultrix, 2002. 256p.

CARVALHO, M. P de. Estatísticas de Desempenho Escolar: O Lado Averso. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n.77, p. 231-252. Dez/2001.

CECCON, C. et al. **A vida na escola e a escola da vida**. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

COELHO, C. L. M. **Uma Instituição Total em Análise: Uma Intervenção socioanalítica em um presídio militar**. 1994. 276 f. Tese (Doutorado em Psicologia) Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Rio de Janeiro, 1994.

COIMBRA, C. M. B. **Guardiões da ordem**. Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 1995.

COIMBRA, C.M.B.; LOBO, L.F.; BARROS, R.D.B. A Instituição da Supervisão: Análise de Implicações. In: SAIDON, O.; KAMKHAGI, V. R. (org.). **A Análise Institucional no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Record; Rosa dos Tempos, 2002. p. 47-65.

COIMBRA, C. M. B.; NASCIMENTO, M.L. **Sobreimplicação: práticas de esvaziamento político?** Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2004. Disponível em [http://www.slab.uff.br/exibetexto2.php?link=.%2Ftextos%2Ftexto22.htm&codtexto=22&cod=22&tp=t&nome\\_autor=>](http://www.slab.uff.br/exibetexto2.php?link=.%2Ftextos%2Ftexto22.htm&codtexto=22&cod=22&tp=t&nome_autor=>). Acesso em: 05 nov. 2006.

COSTA, A. C. **Evasão Escolar: as palavras dos alunos e as meias palavras dos dados oficiais**. 1995. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). São Carlos, 1995.

COSTA, V. **Evasão, retenção e rendimento em relação à ordem de opção atendida nos cursos de graduação da UFRGS**. 1979. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre, 1979.

CRESWELL, J. **Research Design: Qualitative & Quantitative Approaches**. Thousand Oaks: Sage, 1994.

CRONBACH, L. J. **Fundamentos da Testagem Psicológica**. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CRUZ, S. H. V. Reflexões acerca da formação do educador infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 97, p.79-89, maio, 1996.

CUNHA, A. A. G. da; DORNA, L. B. H.; RODRIGUES, H. B. C. **Uma contribuição à história da Análise Institucional no Brasil, através de depoimentos orais: o Setor de Psicologia Social da Universidade Federal de Minas Gerais(UFMG) nas décadas de 1960 e 1970. Mnemosine**. Rio de Janeiro, v. 2, n.1, p. 2-11, jul./dez. 2006.

DENZIN, N. K. **The Research Act: A theoretical introduction to sociological methods**. 2. ed. United States of America: McGraw-Hill Book Company, 1978.

DIGIÁCOMO, M.J. **Evasão Escolar: não basta comunicar e as mãos lavar**. Disponível em: <<http://www.mp.mg.gov.br/extranet/visão/sigecon/html/uploads/html/proprio/html7621/2004>> Acessado em: 03 mar. 2007.

D'ONOFRIO, S. **Metodologia do Trabalho Intelectual**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 2000.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA J. F. de; SANTOS C. de A. **A Qualidade da Educação: conceitos e definições**. Brasília: INEP. 2007. 65 p. (Série Documental).

ESTRÁZULAS, M. O. **A comunidade espiritual Figueira: a influência de Trigueirinho sobre o "eu" (self) de seus seguidores**. 2007. 137f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007.

FERNANDES, A. M. D.; ANJOS, R. F. dos. Do trabalho comunitário em Nova Holanda: nossos lugares e nossas vozes. In SAIDON, O.; KAMKHAGI, V. R. (org.). **A Análise Institucional no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Record; Rosa dos Tempos, 2002. p. 123-147.

FLICK, U. **Uma Introdução a Pesquisa Qualitativa**. 2. ed. Tradução de Sandra Netz. Porto Alegre: Bookman, 2004. 312p.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder: nascimento da prisão**. 17. ed. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2002. 295 p.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão**. 10. ed. Tradução de L. M. V. Petrópolis: Vozes, 1987. 277 p.

FREITAS, R. B. **Códigos de Honra: O cotidiano dos jovens internos no São Miguel**. 2003. 157f. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, 2003.

FRIGOTTO, G. **A Produtividade da Escola Improdutiva**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GAIOSO, N. P. L. **O fenômeno da evasão escolar na educação superior no Brasil**. 2005. Disponível em: <http://www.iesalc.unesco.org.ve/programas>. Acessado em: 23.jan. 2007.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 6, p. 57-63, out/dez, 1995. FGV.

GOFFMAN, E. As características de Instituições Totais. In: ETZIONI, A. **Organizações Complexas: Estudo das organizações em face dos problemas sociais**. Tradução de João A. de Castro Medeiros. São Paulo: Atlas, 1973.

\_\_\_\_\_. **Manicômios, Prisões e Conventos**. São Paulo: Perspectiva, 1974. (Original publicado em 1961).

GOMES, A. D. Instituição e Institucionalistas. **Análise Psicológica**. Lisboa, v. 2, n.3, p. 345-352, 1979.

GONSALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2001.

GRAEFF-MARTINS, A. S. **Uma Intervenção abrangente para reduzir a evasão de escolas públicas**. 2005. 201f. Dissertação (Mestrado em Ciências Médicas). Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Faculdade de Medicina, Porto Alegre, 2005.

GRAEFF-MARTINS, A. S et al. A package of interventions to reduce school dropout in public schools in a developing country: A feasibility study. In: **Eur Child Adolesc Psychiatry**. New York, v. 20, n. 10, p.1-8, 2006.

GUIRADO, M. **Instituição e relações afetivas: o vínculo com o abandono**. São Paulo: Summus, 1986.

HAIR, J. F. Jr. et al. **Multivariate data analysis**. Fifth Edition, Printice-Hall: USA, 2005.

HAMMOUTI, N. E. O movimento da Análise Institucional, o Interacionismo e a Etnografia. In: MARTINS, J. B. (org.). **Temas em Análise institucional e em Construcionismo Social**. São Carlos: Rima; Curitiba: Fundação Araucária, 2002. p. 9-44.

HESSE, H. **Menino Prodígio**. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 19\_\_\_. 196p. Tradução de Álvaro Cabral. (Publicado Originalmente em 1956).

HOTZA, M. A. S. **O abandono nos cursos de graduação da UFSC em 1997: a percepção dos alunos-abandono**. 2000. 86 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: 2000.

INEP/MEC. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Censo Escolar**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2006a. 59 p.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa nacional qualidade na educação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2006b. 59 p.

\_\_\_\_\_. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2006**. 2006c. Disponível em <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>>. Acessado em 20 nov. 2007.

JICK, T. D. Mixing Methods: Triangulation. In: **Administrative Science Quartely**, New York, v. 24, p. 602-611. December 1979. Cornell University.

KAFURI, R. **Pesquisa sobre evasão, repetência e fatores condicionantes**: relatório. Goiânia: UFG, 1985.

KAISER, H. F. **The application of electronic computers to factor analysis**. Educational and Psychological Measurement. V. xx, n.1, 1960.

KAPELIUK, A.; REICH, Y.; BAR-LEV, R. Knowledge system for dropout prevention. **The international Journal of Educational Management**. Tel Aviv University, Israel. v.18, n.6. p. 342-350. 2004.

KERLINGER, F. N. **Metodologia da Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: EPU; EDUSP; Brasília: INEP, 1980.

KÖCHE, J. C. **Fundamentos de Metodologia Científica**: Teoria da ciência e iniciação à pesquisa. 20 ed. atualizada. Petrópolis,RJ: Vozes, 1997.

LAPASSADE, G.; LOURAU, R. Para Um Conhecimento de Sociologia.Lisboa: Assírio e Alvia, 1971.

LAPASSADE, G. **Grupos, Organizações e Instituições**. Tradução de Henrique A. de Araújo Mesquita. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

\_\_\_\_\_. A Análise institucional. IN: GUIRADO, M. **Psicologia Institucional**. 5. Reimpressão. São Paulo: EPU, 1987. p. 25-48, 2002. (Coleção TEMAS BÁSICOS DA PSICOLOGIA).

LIMA, M. C. **Monografia**: a engenharia da produção acadêmica. São Paulo: Saraiva, 2004.

LOURAU, R. **A Análise Institucional**. Tradução Mariano Ferreira. 2. ed. Revista. Petrópolis: Vozes, 1995.

MAHONEY, A. A. et al. **A trajetória dos Egressos e a função social do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Educação da PUC-SP**. Relatório de Pesquisa, São Paulo: PUC-SP, 1991.

MALHOTRA, N. K. **Pesquisa de Marketing**: uma orientação aplicada. 3. ed., Porto Alegre: Bookman, 2001.

MANSANO, S. R.V. Análise institucional: relato de uma experiência com jovens. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 10, n. 14, p. 155-160, dez. 2003.

MATIAS, I. S. **Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas**: Uma reflexão sobre as condições de ingresso, permanência e evasão. 2003, 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2003.

MATSUURA, K. **A UNESCO e os desafios do novo século**. Tradução de Jeanne Sawaya, Oswaldo Biato e Sérgio Bath. – Brasília: UNESCO, 2002. 252p.

MATTAR, F. N. **Pesquisa de Marketing**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MINAYO, M. C. S. Ciência, Técnica e Arte: o desafio da Pesquisa Social. In: \_\_\_\_\_. (org.). **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. **Desafio do Conhecimento**: Pesquisa Qualitativa em Saúde. São Paulo-Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa avaliativa por triangulação de métodos**. 2005. Disponível em <[http://www.nesp.unb.br/utics/texto2\\_minayo\\_triangulacao.pdf](http://www.nesp.unb.br/utics/texto2_minayo_triangulacao.pdf)> . Acessado em 15 mar. 2007.

MORAIS, N. A de et al. Notas sobre a experiência de vida num internato: Aspectos positivos e negativos para o desenvolvimento dos internos. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, n. 3, p. 379-387, 2004.

MORAIS, R. **Sala de aula**: que espaço é esse?. 10. ed. Campinas: Papirus, 1996.

MORIN, E. Por uma reforma do pensamento. In: PENA-VEJA, A.; NASCIMENTO, E. P. **O pensar complexo**: Edgar Morin e a crise da modernidade. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

MUSIL, R. **O Joven Törless**. Tradução de Lya Luft. Rio de Janeiro: O Globo: São Paulo: Folha de São Paulo, 2003. (Publicado originalmente em 1906).

NEVES, C.E.A.B et al. Relato e análise de uma experiência numa instituição de ensino escolar: nossos medos, nossas buscas e nossas implicações. In: SAIDON, O.; KAMKHAGI, V. R. (org.). **A Análise Institucional no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Record; Rosa dos Tempos, 2002. p. 66-85.

NOVAES, G.T.F.; FRANCO, M. L. P. B. Os jovens do ensino médio e suas representações sociais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.112, p. 167-183, mar. 2001.

NÓVOA, A. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, A. (coord.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, S. L. de. **Tratado de metodologia científica: projetos de pesquisas, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses**. São Paulo: Pioneira, 2002.

OLIVEIRA, W.F. **Um lugar chamado lar: a trilha de um grupo de guris**. 1996. 223 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre, 1996.

PAREDES, A. S. **A evasão do terceiro grau em Curitiba**. São Paulo: NUPES, 1994.

PAULON, S. M. A análise da implicação como ferramenta na pesquisa- intervenção. **Psicologia & Sociedade**, Florianópolis, v.17, n. 3, p. 18-25, set-dez 2005.

PEREIRA, F. C. B. **Determinantes da evasão de alunos e os custos ocultos para as instituições de ensino superior: uma aplicação na Universidade do Extremo Sul**. 2003. 172 f. Tese. (Doutorado em Engenharia de Produção). Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis, 2003.

PEREIRA, J. C. R. **Análise de dados qualitativos: estratégias metodológicas para as ciências da saúde, humanas e sociais**. 3. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

PEREIRA, L. R. **Uma visão do internato através da leitura de Doidinho de José Lins do Rego e de Os rios profundos de José Maria Arguedas**. 2002. 161 f. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária e Literatura Comparada). Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, 2002.

PEZZI, S. **O processo de avaliação dos graus de mestre e de doutor: uma abordagem considerando a percepção de orientadores e examinadores.** 2004. 262 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2004.

POMPÉIA, R. **O Ateneu.** São Paulo: Publifolha, 1997. (Originalmente publicado em 1888).

QUEIROZ, R. **As Três Marias.** São Paulo: Abril, 1982. (Publicado originalmente em 1939).

RANGEL, G. **Falange Gloriosa.** São Paulo: Melhoramentos, [19- -], 274p.

RABELAIS, F. **Gargantua.** Tradução de Aristides Lobo. Rio de Janeiro, Brasil, 1971. (Clássicos de Bolso).

REGO, J. L. **Doidinho.** 18. ed. Rio de Janeiro: José Olympo, 1979. (Trabalho original publicado em 1933).

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social, métodos e técnicas.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RIBEIRO, D. F. **Os bastidores da relação família-escola.** 2004. 283 f. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade de São Paulo (USP). Ribeirão Preto, 2004.

RIBEIRO, E. R. **Caracterização da problemática evasão escolar no segundo grau no Instituto Estadual de Educação de Santa Catarina – 1987.** 1990.163 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis, 1990.

RODRIGUES, E. M. **Evasão escolar no ensino noturno de 2º Grau: um estudo de caso.** 1994. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre, 1994.

RODRIGUES, H. B. C.; SOUZA, V. L. B. A Análise Institucional e a Profissionalização do Psicólogo. In: SAIDON, O.; KAMKHAGI, V. R. (org.). **A Análise Institucional no Brasil.** 3. ed. Rio de Janeiro: Record; Rosa dos Tempos, 2002. p. 17-36.

ROSA, E. **A evasão no Ensino Superior**: um estudo sobre a Universidade Federal de Goiás. 164p. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) – Escola Brasileira de Administração Pública, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1977.

ROSA, E. **Evasão no Ensino Superior**: Causas e Conseqüências (Um Estudo sobre a Universidade Federal de Goiás). 1995. Tese (Doutorado em Administração de Empresas) - Fundação Getulio Vargas - SP, 1995.

ROVARIS NETO, E. **E-Bayes: Sistema especialista para análise da evasão discente de cursos de graduação no ensino superior**. 2002. 127 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Computação). Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis, 2002.

SAIDON, O.; KAMKHAGI, V. R. (org.). **A Análise Institucional no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Recorde; Rosa dos Tempos, 2002.

SALLA, F. A retomada do encarceramento: as masmorras high-tech e a atualidade do pensamento de Michael Foucault. In: BIROLI, F.; ALVAREZ, M.C. (org.). **Cadernos de F.F.C. UNESP**. Marília: Unesp Publicações, 2000.

SANTOS, A. P. Diagnóstico do fluxo de estudantes nos cursos de graduação da UFOP: retenção, diplomação e evasão. **Revista Avaliação**, Campinas, v.4, n.4, p. 55-68, dez.1999.

SANTOS, M. I. P. dos. **As escolas sob regime de internato e o sistema Salesiano de Educação no Brasil**. 1999. 490 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, 1999.

\_\_\_\_\_. **Luz e sombras: internatos no Brasil**. São Paulo: Ed. Salesiana Dom Bosco, 2000.

SANTOS, N. I. S. **Escola pública e comunidade**: relações em dobras. 2002. 146 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre, 2002.

SAUPE, R.; WENDHAUSEN, A. L. P.. Modelo Matricial para construção de conhecimento no Mestrado Profissional em Saúde. **RBPG**, Brasília, v.3, n.5, p. 107-116, jun. 2006.

SAUPE, R.; BUDÓ, M. L.D. Pedagogia interdisciplinar: “educare” (educação e cuidado) como objeto fronteiriço em saúde. **Texto & Contexto Enfermagem**. Florianópolis, v.15, n. 2, p. 326-333, abr-jun 2006.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. ed. Florianópolis: Laboratório de Ensino à Distância, 2001.

SILVA, F.C.S. **A evasão escolar de jovens do ensino médio em uma escola pública de Itaituba, Pará**. 2005. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Campinas, 2005.

SOARES, A. P. et al. Modelo multidimensional de jovens ao contexto universitário (MMAU): estudo com estudantes de ciências e tecnologias versus ciências sociais e humanas. **Análise Psicológica**, Lisboa, v. 24, n.1, p.15-27, jan. 2006.

SOUZA, D. V.; ZION, F. Novas perspectivas de análise em investigações sobre meio ambiente: teoria das representações sociais e técnica qualitativa da triangulação de dados. **Revista Saúde e Sociedade**, São Paulo, v.12, n.2, p.76-85, 2003.

SOUZA, I. M. de. **Causas da evasão nos cursos de graduação da UFSC**. 1999. 143 f. Dissertação (Mestrado em Administração). Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis, 1999.

TABACHNICK, B. G.; FIDELL, L. S. **Using Multivariate Statistics**. Boston: Allyn and Bacon, 2001.

TAVARES, I. M. S. **Dá licença eu vou embora: um estudo sobre o fenômeno da evasão escolar na Escola Técnica Federal de Sergipe**. 2002. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, 2002.

TINTO, V. Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. **Review of Educational Research**. New York, n.45, p.89-125, 1975.

TOBIAS, J. A. História da Educação Brasileira, Edições Juris Credi, São Paulo, s.d. 496 p.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: Pesquisa Qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1987.175p.

UFRGS. **Evasão dos cursos de graduação da UFRS em 1985, 1986 e 1987**. Porto Alegre: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 1991. (Série de Estudos e Projetos, n. 15).

WANKE, E. T. **A Santa Cruz do internato**. Rio de Janeiro: Plaquette, 1993.

ZALUAR, A. A aventura etnográfica: atravessando barreiras, driblando mentiras. **Cadernos de Sociologia**, Porto Alegre, Número especial, p.85-91, 1995. PPGS/UFRGS,

UFSM, **Regimento Geral da Universidade Federal de Santa Maria**. Publicado no Diário oficial da União em 02 de Janeiro de 1989.

\_\_\_\_\_. **Regimento do Colégio Agrícola de Frederico Westphalen**. Aprovado pelo Conselho Diretor em 26 de Setembro de 2006.

\_\_\_\_\_. CEMTEC. CAFW. **Plano Político Pedagógico 2001-2002 do Colégio Agrícola de Frederico Westphalen**, 2002.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A: Roteiro da Entrevista Semi-estruturada - Alunos Frequentes

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Local: \_\_\_\_\_

Duração: \_\_\_\_\_

### I. Introdução da Entrevista: (até 5min)

Identificação do pesquisador, informações sobre o objetivo do estudo, suas partes, objetivo da entrevista e forma de condução da mesma.

### II. Identificação: aproximadamente 5min

Identificar o entrevistado: Idade, Sexo, Série que frequenta, local de moradia, regime que frequenta o colégio...

### III. Questões: aproximadamente 20 min

1. O que levou você a ter vontade de desistir do colégio?
2. Considerando que hoje você está frequentando o colégio, o que contribuiu para que isso acontecesse, ou seja o que levou você a mudar de idéia e permanecer no CAFW?
3. Qual a atuação do COE, do CAE e do CPAD no momento de sua decisão de desistir?
4. E, qual o posicionamento da Direção do Colégio (Diretor, Vice e Diretores de departamento) nesse momento?
5. Considerando que você permaneceu no colégio, como você avalia a qualidade do ensino ofertado, tanto o médio como o técnico?
6. E, os setores de produção, qual sua avaliação?

### IV. Conclusão: até 5min

Solicitar ao entrevistado que utilize esse espaço para manifestar sua opinião e/ou dar sugestões sobre algum aspecto referente a evasão-permanência escolar da nossa instituição que não foi abordado nos questionamentos anteriores e que gostaria de deixar registrado - Expressão Livre.

## APÊNDICE B: Questionário - Alunos Freqüentes

Prezado aluno do CAFW/UFMS

Este questionário faz parte de uma pesquisa que estou realizando no Curso de Pós-Graduação, nível de doutorado, na Universidade Federal de Santa Catarina que tem por objetivo identificar as causas determinantes da evasão-permanência escolar em instituições totais de ensino - os internatos.

Os dados também serão utilizados pela Direção, juntamente com o Departamento Pedagógico de Apoio Didático do colégio, no planejamento geral e das atividades pedagógicas.

Solicito sua colaboração, no sentido de responder ao presente questionário. Todas as informações fornecidas serão tratadas com o devido sigilo, por isso não há necessidade de identificar-se.

Enfim, você que após o esforço de vencer o processo seletivo permaneceu na escola, tem papel relevante neste estudo, pois somente a partir de sua contribuição poderemos traçar metas para reduzir os índices de evasão e para a melhoria de sua permanência e de seus colegas na instituição.

Ciente da importância de sua colaboração, desde já agradeço.

Sandra Margarete Bastianello Scremin  
Prof.<sup>a</sup> do CAFW/UFMS

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção/UFSC

1. Idade: \_\_\_\_\_
2. Sexo:  masculino       Feminino
3. A conclusão do seu ensino fundamental foi em escola:  
 municipal       estadual       particular
4. Local de residência:  Zona rural  Zona urbana
5. Qual sua opção religiosa:  
 Católica     Evangélica     Espírita     Outra \_\_\_\_\_     Não tem religião
6. Você prestou exame de seleção por:  
 vontade própria  
 insistência dos pais  
 influência de amigos  
 curiosidade  
 outro: \_\_\_\_\_
7. Você tomou conhecimento sobre o colégio e/ou o curso técnico por meio de:  
 familiares (pais, irmãos, tios, primos, avós,...)  
 amigos e/ou conhecidos  
 divulgação na escola em que estudava  
 mídia ( Internet, Rádio, Jornal, panfleto...)  
 outro: \_\_\_\_\_
8. Quando do seu ingresso no colégio, qual o grau de informação sobre a estrutura e funcionamento do colégio ?     nenhum     pouco     médio     muito

9. Em algum momento você pensou em desistir do curso? ( ) não ( ) sim

a) Se sim, qual(is) o(s) motivo(s)? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

b) O que levou você a mudar de idéia e continuar no colégio? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

10. Na sua opinião, quais são os aspectos positivos do Internato? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

11. Assinalar com um "x" seu índice de satisfação em relação a cada item a seguir, considerando:  
1 – péssimo(a); 2 – regular; 3 – bom (a); 4 – muito bom(a); 5 – ótimo(a)

<b>Estrutura Física</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Alojamento					
Refeitório					
Sala de Aula					
Biblioteca					
Setores de Produção					
<b>Estrutura e Funcionamento do Setor</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Departamento Pedagógico de Apoio Didático - DPAD					
Coordenadoria Orientação Educacional - COE					
Coordenadoria de Assistência ao Educando - CAE					
Secretaria Escolar					
Laboratório de Informática					
Setor de Enfermagem					
Setor Médico					
Cooperativa					
Biblioteca					
Setores de Produção					
<b>Serviços</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Refeitório					
Lavanderia					
Comunicação interna (agenda, murais, avisos...)					
Comunicação externa (telefone, Internet,...)					
<b>Relacionamento</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Direção					
Professores					
Funcionários					
Colegas de Turma					
Colegas de outras Turmas					
Vigilantes					
Funcionários Terceirizados					
<b>Aspectos Gerais</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Atendimento aos pais					
Atividades Esportivas					
Atividades Extra-classe					
Viagens de Estudo					
<b>Corpo Docente Ensino Médio</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Formação					
Didática					
Conhecimento					
Responsabilidade					
Metodologia de Avaliação					
Respeito pelo aluno					
<b>Corpo Docente Ensino Técnico</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Formação					
Didática					
Conhecimento					
Responsabilidade					
Metodologia de Avaliação					
Respeito pelo aluno					

**APÊNDICE C: Roteiro da Entrevista Semi-estruturada - Servidores**

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Local: \_\_\_\_\_

Duração: \_\_\_\_\_

**I. Introdução da Entrevista: (até 5min)**

Identificação do pesquisador, informações sobre o objetivo do estudo, suas partes, objetivo da entrevista e forma de condução da mesma.

**II. Identificação: aproximadamente 5min**

Identificar o entrevistado: Idade, formação, tempo de serviço na instituição, função que exerce.

**III. Questões: aproximadamente 25 min**

7. Na sua percepção em que período ocorre maior evasão em nossa instituição?
8. No seu entendimento quais são as principais causas da evasão em nossa instituição?
9. Considerando as causas que você identificou, qual(is) seria(m) a(s) melhor(es) formas de prevenção?
10. Considerando que nossa instituição se diferencia das demais, pois seu funcionamento ocorre em tempo integral, é um internato, você considera necessário uma formação diferenciada além da oferecida pela academia para trabalhar aqui?
11. Você considera que os profissionais que trabalham diretamente com o aluno no CAFW estão preparados para atendê-los?
12. Você considera que, ao profissional que ingressa para trabalhar em nossa instituição, seria necessário uma capacitação profissional para atender as necessidades do nosso público-alvo (aluno adolescente) e entender a complexidade da nossa instituição (o internato)?

**IV. Conclusão: até 5min**

Solicitar ao entrevistado que utilize esse espaço para manifestar sua opinião e/ou dar sugestões sobre algum aspecto referente a evasão-permanência escolar da nossa instituição que não foi abordado nos questionamentos anteriores e que gostaria de deixar registrado.

## APÊNDICE D: Questionário - Servidores

### Prezado Servidor (a)!

O problema da evasão escolar, em todos os níveis de ensino, há muito é preocupação de todos nós profissionais da educação. A evasão é um processo que, além de frustrar o objetivo maior das instituições de ensino - a formação e capacitação de pessoas para satisfazer a demanda no campo sócio-econômico e de produção - traz como decorrência o acréscimo do custo social que se multiplica. Assim, conhecer os fatores determinantes da evasão-permanência escolar é de importância fundamental na busca de soluções para o problema.

Com o objetivo de ampliar o conhecimento e a compreensão dos diversos aspectos relacionados à evasão-permanência em nossa instituição total de ensino, está se realizando essa investigação onde sua opinião é elemento fundamental.

As informações obtidas serão utilizadas na pesquisa que estou realizando no Curso de Pós-Graduação, nível de doutorado, na Universidade Federal de Santa Catarina que tem por objetivo identificar as causas determinantes da evasão-permanência escolar em instituições totais de ensino - os internatos. Os dados também serão utilizados pela Direção, juntamente com o Departamento Pedagógico de Apoio Didático do colégio, no planejamento geral e das atividades pedagógicas.

Solicito sua colaboração, no sentido de responder ao presente questionário, salientando que todas as informações fornecidas serão tratadas com o devido sigilo, por isso não há necessidade de identificar-se. A análise dos resultados será disponibilizada aos respondentes por meio de relatório.

Ciente da preciosidade de seu tempo e da importância de sua colaboração, desde já agradeço.

Sandra Margarete Bastianello Scremin

Prof<sup>a</sup>. do CAFW/UFSC

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Eng. de Produção/UFSC

**Sugestão: Fazer uma leitura prévia de todas as alternativas antes de responder cada questão**

1. Você é um servidor do CAFW: ( ) Efetivo ( ) Terceirizado ( ) Substituto

2. Na sua percepção em qual período ocorre maior evasão escolar no CAFW?

( ) início do curso ( ) durante o 1º ano ( ) 2º ano ( ) 3º ano

3. Assinalar as **TRÊS** principais causas da evasão escolar no CAFW/UFSM.

- ( ) A pouca idade com que os alunos chegam ao colégio para enfrentar a separação da família e ainda não terem condições de definirem o que querem ser na vida;
- ( ) O desconhecimento do funcionamento do colégio e/ou a respeito do curso;
- ( ) O trote (pressão) que recebem dos alunos do segundo e terceiro ano;
- ( ) Os apelidos recebidos quando chegam ao colégio;
- ( ) As condições físicas do alojamento (Perda da privacidade, banheiros coletivos, falta de espaço adequado para estudo, muitos alunos por quarto...)
- ( ) A falta de supervisão nos alojamentos durante o período da noite;
- ( ) Os alunos virem pra escola contra sua vontade, porque os pais querem;
- ( ) O ensino muito exigente em relação a realidade de onde eles vêm (falta de base para acompanhar o curso);
- ( ) A falta de recursos humanos preparados para receber os alunos;
- ( ) A "peonagem" nos setores (trabalho braçal sem cunho didático);
- ( ) A falta de lazer nos finais de semana;
- ( ) O curto período de adaptação (pouco tempo, pouca informação e pouco envolvimento dos servidores nesse período)
- ( ) Os alunos serem oriundos da zona urbana;
- ( ) A falta de aptidão para a área agrícola;
- ( ) Outro: \_\_\_\_\_.

4. Assinalar as **TRÊS** melhores formas de prevenir a evasão escolar no CAFW:

- ( ) Trabalhar melhor o período de adaptação: aumentar o número de dias e o número de servidores envolvidos
- ( ) O trote ser educativo e orientado
- ( ) A melhoria da infra-estrutura do alojamento
- ( ) Melhorar a informação sobre o funcionamento do colégio
- ( ) Realizar entrevista na seleção (tipo teste vocacional)
- ( ) Os professores conversarem mais com os alunos fora da sala de aula, preocupar-se menos com o conteúdo
- ( ) Orientações às famílias da necessidade de apoiar os filhos nesse período
- ( ) Necessidade de Psicólogo na escola e Assistente Educacional
- ( ) Colocar funcionários no setor e diminuir a produção tornando os setores mais para fins didáticos
- ( ) Trabalhar com os veteranos (2º ano) e os estagiários (3º ano) o respeito aos alunos do 1º ano
- ( ) Dar preferência na seleção para filhos de agricultor
- ( ) Trabalhar com os alunos desde o 1º ano, a parte de relacionamento e respeito para com os outros assim quando estes chegarem no 3º ano não teremos problemas com o trote
- ( ) Dar mais oportunidade às famílias para se fazerem presentes na escola
- ( ) Outra: \_\_\_\_\_.

5. Você percebe em nossa instituição:

a.  uma unidade de ação de trabalho entre os servidores

b.  a existência de divisão nas ações enfraquecendo o grupo como um todo

6. Na sua percepção, em nossa escola existe uma unidade nas ações pedagógicas nos dois cursos (Médio e Técnico)?

Sim     Sim, em parte     Não

7. Entendendo Comprometimento como envolvimento do indivíduo com variados aspectos do ambiente de trabalho, o que lhe atribui certo grau de responsabilidade, você considera que nós, servidores do CAFW somos profissionais comprometidos com a instituição.     Sim     Sim, em parte     Não

8. Considerando que nossa instituição se diferencia das demais, pois seu funcionamento ocorre em tempo integral, é um internato, você considera que nós servidores estamos preparados para receber e trabalhar com nosso público alvo (o aluno adolescente), apenas coma a formação acadêmica (oferecida para quem trabalha em uma instituição dita tradicional) que recebemos?

Sim, totalmente     Sim, em Parte     Não

9. Você considera que, ao profissional que ingressa para trabalhar em nossa instituição, seria necessário uma capacitação profissional para atender as necessidades do nosso público-alvo (aluno adolescente) e entender a complexidade da nossa instituição (o internato)?

Sim     Não

10. Utilize esse espaço para manifestar sua opinião e/ou dar sugestões sobre algum aspecto referente a evasão-permanência escolar da nossa instituição que não foi abordado nos questionamentos anteriores e que você gostaria de deixar registrado.

---

---

---

---

---

---

---

---

**APÊNDICE E: Roteiro da Entrevista Semi-estruturada - Alunos Evadidos**

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Local: \_\_\_\_\_

Duração: \_\_\_\_\_

**I. Introdução da Entrevista: (até 5min)**

Identificação do pesquisador, informações sobre o objetivo do estudo, suas etapas, objetivo da entrevista e forma de condução da mesma.

**II. Identificação: aproximadamente 5min**

Identificar o entrevistado: Idade, Sexo, Série que freqüentava quando da desistência, local de moradia, regime que freqüentava no colégio, escola de conclusão do ensino fundamental.

**III. Questões: aproximadamente 20 min**

13. Quando do seu ingresso no colégio, qual o grau de informação sobre a estrutura e funcionamento do mesmo?
14. O que levou você a desistir de estudar no CAFW?
15. Você conversou com alguém no colégio antes de evadir-se?
16. Qual o posicionamento de sua família em relação a sua desistência?
17. Em algum momento você se arrependeu de ter desistido?
18. Você está estudando atualmente? Em caso afirmativo, qual curso está freqüentando?

**IV. Conclusão: até 5min**

Solicitar ao entrevistado que utilize esse espaço para manifestar sua opinião e/ou dar sugestões sobre algum aspecto referente a evasão-permanência escolar da nossa instituição que não foi abordado nos questionamentos anteriores e que gostaria de deixar registrado - Expressão Livre.

## APÊNDICE F: Questionário - Alunos Evadidos

**Prezado ex-aluno do CAFW**

Este questionário faz parte de uma pesquisa que estou realizando no Curso de Pós-Graduação, nível de doutorado, na Universidade Federal de Santa Catarina que tem por objetivo identificar as causas determinantes da evasão-permanência escolar em instituições totais de ensino - os internatos.

Os dados também serão utilizados pela Direção, juntamente com o Departamento Pedagógico de Apoio Didático do colégio, no planejamento geral e das atividades pedagógicas.

Solicito sua colaboração, no sentido de responder ao presente questionário. Todas as informações fornecidas serão tratadas com o devido sigilo, por isso não há necessidade de identificar-se.

A sinceridade de suas respostas e a rapidez na devolução do questionário é fundamental para a conclusão da pesquisa.

Enfim, você, que após o esforço de vencer o processo seletivo se evadiu da escola, tem papel relevante neste estudo, pois sua colaboração além de dar a credibilidade necessária à pesquisa contribuirá para a melhoria da qualidade de vida dos que nela permanecem.

Ciente da preciosidade de seu tempo e da importância de sua colaboração, desde já agradeço.

Sandra Margarete Bastianello Scremin  
Prof.<sup>a</sup> do CAFW/UFSC

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção/UFSC

### PARTE I - DADOS PESSOAIS

1. Idade atual: \_\_\_\_\_ idade na época da desistência: \_\_\_\_\_
2. Sexo: ( ) masculino ( ) Feminino
3. Local de Residência: ( ) Zona Rural ( ) Zona Urbano
4. Conclusão do ensino fundamental em escola: ( ) municipal ( ) estadual ( ) particular
5. Você prestou o exame de seleção por:
  - ( ) vontade própria
  - ( ) insistência dos pais
  - ( ) curiosidade
  - ( ) influência de amigos
  - ( ) a reconhecida qualidade do ensino oferecido pela instituição
  - ( ) possibilidade de internato
  - ( ) outro: \_\_\_\_\_

6. Você estudou na escola em regime de: ( ) Internato ( ) Semi-internato ( )externato
7. Quando do seu ingresso no colégio, qual o grau de informação sobre o funcionamento do mesmo?  
 ( ) nenhum ( ) pouco ( ) médio ( ) muito
8. Durante sua permanência no colégio, que aspectos positivos você percebeu, em relação ao Internato \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

### PARTE III – FATORES DETERMINANTES DA EVASÃO

9. Em que período você desistiu do colégio?  
 ( ) 1ª série ( ) 2ª série ( ) 3ª série
10. Antes de decidir desistir do curso técnico/colégio, você conversou com alguém na Instituição?  
 ( ) Não  
 ( ) Sim, diretor  
 ( ) Sim, Professor da área de Cultura Geral  
 ( ) Sim, Professor da área Técnica  
 ( ) Sim, Coordenação de Assistência ao Educando (disciplina)  
 ( ) Sim, Departamento Pedagógico de Apoio Didático (Adnilra)  
 ( ) Sim, Coordenação de Orientação Educacional (Dagmar e Adnilra)  
 ( ) Sim, outro: \_\_\_\_\_
11. Qual o posicionamento de sua família em relação a sua desistência:  
 ( ) foram a favor  
 ( ) foram contra  
 ( ) foram indiferentes  
 ( ) outro
12. Assinale, dentre as opções abaixo, as três que mais refletem os motivos que levaram você, depois de ter vencido o processo seletivo, a desistir do curso:  
 ( ) desconhecimento a respeito do curso  
 ( ) desconhecimento a respeito do funcionamento do colégio  
 ( ) falta de base para acompanhar o curso  
 ( ) dificuldade em superar a separação da família  
 ( ) falta de aptidão para a área agrícola  
 ( ) deficiência didático-pedagógica dos professores  
 ( ) problemas de relacionamento com professores do ensino médio  
 ( ) problemas de relacionamento com professores do ensino técnico  
 ( ) problemas de relacionamento com funcionários  
 ( ) infra-estrutura deficitária da instituição  
 ( ) problemas familiares  
 ( ) pressão dos veteranos ( alunos do 2º ano)  
 ( ) pressão dos estagiários (alunos do 3º ano)  
 ( ) outro: \_\_\_\_\_
13. Você, em algum momento sentiu-se arrependido de ter desistido do curso técnico/colégio? ( ) sim ( ) não  
 Se sim, qual foi o motivo do arrependimento? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_



**APÊNDICE G: Roteiro da Entrevista semi-estruturada - Pais**

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Local: \_\_\_\_\_

Duração: \_\_\_\_\_

**I. Introdução da Entrevista: (até 5min)**

Identificação do pesquisador, informações sobre o objetivo do estudo, suas etapas, objetivo da entrevista e forma de condução da mesma.

**II. Identificação: aproximadamente 5min**

Identificar o entrevistado: Idade, formação, profissão, pai/mãe, idade do filho, série que o filho frequenta.

**III Questões: aproximadamente 25 min**

1. O que levou você a colocar seu filho(a) neste colégio?
2. Você tinha conhecimento sobre o funcionamento do colégio quando o elegeu para seu filho? Ou, só veio a ter conhecimento depois de chegar aqui?
3. A escola oferece oportunidade para você (pai e/ou mãe) participar efetivamente da educação escolar de seu filho(a)?
  - a. Se sim, você aproveita essas oportunidades ou na maior parte das vezes se exime de participar?
  - b. Se não, qual sua sugestão para que isso venha a acontecer?
4. Em relação a qualidade do ensino ofertado pelo colégio, qual a sua opinião?
5. No seu entendimento, os profissionais (professores, funcionários) que trabalham diretamente com o seu filho(a) no colégio estão preparados para isso?

**IV. Conclusão: até 5min**

Solicitar ao entrevistado que utilize esse espaço para manifestar sua opinião e/ou dar sugestões sobre algum aspecto referente a evasão-permanência escolar da nossa instituição que não foi abordado nos questionamentos anteriores e que gostaria de deixar registrado - Expressão Livre.

## APÊNDICE H: Questionário - Pais de Alunos Frequentes

Prezados Pais!

Com o objetivo de ampliar o conhecimento e a compreensão dos diversos aspectos relacionados à evasão-permanência em nossa instituição total de ensino, está se realizando essa investigação onde sua opinião é elemento fundamental.

As informações obtidas serão utilizadas na pesquisa que estou realizando no Curso de Pós-Graduação, nível de doutorado, na Universidade Federal de Santa Catarina que tem por objetivo identificar as causas determinantes da evasão-permanência escolar em instituições totais de ensino - os internatos. Os dados também serão utilizados pela Direção, juntamente com o Departamento Pedagógico de Apoio Didático do colégio, no planejamento geral e das atividades pedagógicas.

Solicito sua colaboração, no sentido de responder ao presente questionário. Todas as informações fornecidas serão tratadas com o devido sigilo, por isso não há necessidade de identificar-se.

A sinceridade de suas respostas e a rapidez na devolução do questionário é fundamental para a conclusão da pesquisa.

Você, cujo filho venceu o processo seletivo e permaneceu na escola, tem papel relevante neste estudo, pois somente a partir de sua contribuição poderemos traçar metas para a melhoria da permanência dele e de seus colegas na instituição.

Ciente da preciosidade de seu tempo e da importância de sua colaboração, desde já agradeço.

Sandra Margarete Bastianello Scremin  
Prof<sup>ª</sup>. do CAFW/UFSC

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção/UFSC

### PARTE I – DADOS PESSOAIS

1. Quem responde o questionário: ( ) Pai ( ) Mãe ( ) Pai e Mãe ( ) Outro Responsável: \_\_\_\_\_
2. Seu filho está no colégio sob o regime de: ( ) internato ( ) semi-internato ( ) externato
3. Sexo do filho: ( ) masculino ( ) Feminino
4. Local de residência: ( ) Zona rural ( ) Zona urbana
5. Seu filho está cursando a: ( ) 1<sup>a</sup> Série ( ) 2<sup>a</sup> Série ( ) 3<sup>a</sup> Série

6. Você escolheu o colégio para seu filho estudar porque:

- É uma instituição Federal de Ensino
- Você foi aluno do colégio
- Outro filho já estudou (ou esta estudando) no colégio
- Teve boas referências de familiares e/ou amigos que estudaram no colégio
- O colégio é reconhecido na região pelo ensino de qualidade
- O colégio oferece além do ensino médio, o ensino técnico
- O colégio oferece internato
- outro: \_\_\_\_\_

7. Quando matriculou seu filho no colégio qual o grau de informação sobre a estrutura e funcionamento do mesmo?

- nenhum       pouco       médio       muito

8. O colégio oferece oportunidade para você participar efetivamente da educação escolar de seu filho:  Sim       Não

Se a resposta for positiva, qual a sua forma de participação? \_\_\_\_\_

9. Utilize este espaço para manifestar sua opinião e/ou dar sugestões sobre algum aspecto da instituição que não foi abordado nos questionamentos anteriores e que você gostaria de deixar registrado.

---

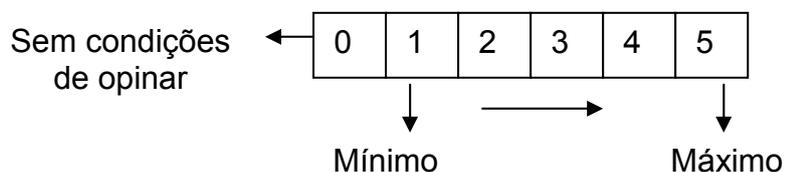
---

---

---

---

10. Assinalar com um “x” o valor de sua avaliação em relação a cada item a seguir, considerando: 0 – Sem condições de opinar; 1 – nota mínima até 5 – nota máxima



<b>Infra-estrutura Física</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Alojamentos						
Salas de Aula						
Biblioteca						
Setor de Enfermagem						
Setor Médico						
Cooperativa						
Setores de Produção						
<b>Infra-estrutura Humana</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Professores do ensino médio						
Professores do ensino técnico						
Funcionários						
<b>Atendimento</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Direção						
Coordenação Pedagógica (DPAD)						
Disciplina						
Secretaria Escolar						
Cooperativa						
Recepção (Atendimento Telefônico)						
Serviço de Orientação Educacional						
Professores						
<b>Relacionamento de seu filho com:</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Professores						
Funcionários						
Colegas						
Alunos de outras turmas						
Vigilantes						
<b>Qualidade do Ensino Ofertado</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Ensino Médio						
Ensino Técnico						
Aulas Práticas (Setores)						
<b>Comunicação</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Telefone						
Site do Colégio ( Página na Internet)						
Internet						
Correspondência Enviada pelo Colégio						
Jornal O Alto Uruguai						

**APÊNDICE I: Tabela das Cargas Fatoriais dos 10 fatores selecionados na análise do questionário dos alunos freqüentes**

Variáveis	Fator 1	Fator 2	Fator 3	Fator 4	Fator 5	Fator 6	Fator 7	Fator 8	Fator 9	Fator 10
v1	0,074	0,128	0,018	0,016	0,079	0,108	0,050	<b>0,838</b>	0,039	0,025
v2	0,293	0,181	0,028	0,088	0,106	-0,008	0,131	0,224	0,050	0,069
v3	0,130	0,063	0,406	0,217	0,113	0,216	0,204	-0,015	0,281	0,008
v4	0,077	0,068	0,103	<b>0,887</b>	0,091	0,048	0,113	0,070	0,131	0,086
v5	0,123	0,118	0,017	0,051	<b>0,816</b>	0,133	0,181	0,097	0,098	0,159
v6	0,156	0,155	-0,027	0,159	0,119	0,161	0,128	0,001	0,065	0,137
V8	0,285	0,184	0,146	0,062	0,052	0,173	0,070	0,169	0,081	0,001
V9	0,336	0,049	0,178	0,111	0,027	0,009	0,282	-0,011	0,160	0,195
V10	0,128	0,139	0,042	0,079	0,007	0,131	0,088	0,066	0,049	0,008
V11	0,166	0,055	0,068	0,061	0,097	0,155	0,101	0,093	<b>0,780</b>	0,243
V12	0,166	0,010	0,025	0,229	0,142	0,079	0,059	-0,005	<b>0,753</b>	-0,009
V13	0,501	0,105	0,137	0,160	0,113	0,087	0,354	0,356	0,343	-0,167
V14	0,122	0,109	0,039	<b>0,828</b>	0,027	0,105	0,074	0,015	0,168	0,157
V15	0,275	0,176	0,018	0,062	<b>0,790</b>	0,022	0,102	0,050	0,183	0,001
V16	0,275	0,062	-0,006	0,098	0,022	0,122	0,012	0,162	0,042	0,360
V17	-0,005	-0,141	0,191	-0,069	0,171	0,126	0,096	0,219	0,268	0,181
V18	0,182	0,026	-0,008	0,238	0,332	0,237	0,092	0,444	0,100	0,309
V19	0,152	0,137	0,095	0,182	0,332	0,388	0,175	0,252	0,096	0,011
V20	<b>0,669</b>	-0,032	-0,047	0,150	0,223	0,296	0,211	0,085	0,020	0,160
V21	<b>0,749</b>	0,087	0,142	0,077	0,189	0,138	0,167	-0,026	-0,063	0,143
V22	<b>0,688</b>	0,108	0,118	0,061	0,173	0,161	0,130	0,147	0,131	0,141
V23	0,189	0,032	<b>0,817</b>	0,071	-0,104	0,074	0,157	0,054	0,073	0,061
V24	0,127	0,051	<b>0,856</b>	0,031	0,105	0,070	0,068	-0,006	-0,001	0,074
V25	<b>0,705</b>	0,079	0,171	-0,007	0,096	0,102	0,020	0,036	0,222	0,039
V26	<b>0,700</b>	0,118	0,194	0,062	-0,053	0,168	-0,065	0,011	0,312	0,199
V27	0,320	0,141	0,015	0,204	0,222	0,212	0,166	0,067	0,347	0,308
V28	0,236	-0,020	0,163	0,082	0,143	<b>0,679</b>	0,060	0,044	0,176	0,115
V29	0,231	0,144	0,025	0,041	-0,010	<b>0,688</b>	0,176	0,008	0,192	0,027
V30	0,209	0,177	0,094	0,069	0,066	<b>0,659</b>	0,173	0,243	-0,008	0,224
V31	0,189	-0,002	0,186	-0,015	0,160	0,135	<b>0,703</b>	0,103	0,136	0,297
V32	0,198	0,000	0,193	0,118	0,117	0,248	<b>0,670</b>	-0,031	-0,098	0,141
V33	0,321	0,181	0,199	0,111	0,124	0,070	0,469	0,101	0,106	0,534
V34	0,131	0,134	0,226	0,115	0,037	0,187	0,381	-0,040	0,195	0,625
V35	0,250	0,180	-0,020	0,203	0,015	0,228	0,155	0,005	0,110	0,172
V36	0,270	0,248	-0,024	0,207	0,135	0,127	0,040	0,070	0,108	<b>0,656</b>
V37	-0,030	0,362	-0,023	0,096	0,059	0,101	<b>0,704</b>	0,003	0,101	-0,033
V38	0,023	0,538	0,014	0,083	0,116	0,297	0,385	-0,020	0,117	0,022
V39	0,149	0,490	0,119	0,132	0,146	0,011	0,528	0,225	0,091	0,120
V40	0,123	<b>0,653</b>	0,031	0,157	-0,061	0,078	0,262	0,232	0,130	0,176
V41	0,023	0,647	0,019	-0,006	0,080	0,340	0,181	-0,063	-0,026	-0,038
V42	0,130	<b>0,776</b>	0,057	0,030	0,208	-0,058	-0,036	0,045	-0,043	0,184

### APÊNDICE J: Resultado do Teste Tukey para as médias das respostas dos alunos freqüentes

Dimensão	Variável	Questão	Média	Diferença Mínima Significativa (d.m.s.)	média-3	Iguais a média
Fator 1	20	Relacionamento com direção	3,271	0,138	0,271	
	21	Relacionamento com professores	3,502	0,121	0,502	
	22	Relacionamento com funcionários	3,217	0,140	0,217	
	25	Relacionamento com vigilantes	2,802	0,155	0,198	
	26	Relacionamento com func terceiriz	2,918	0,133	0,082	*
Fator 2	40	Responsab corpo docente tec	3,493	0,136	0,493	
	42	Respeito p/aluno pelos docent tec	3,087	0,165	0,087	*
Fator 3	23	Relacionamento c/colegas da turma	3,715	0,143	0,715	
	24	Relacionamento com outros alunos	3,271	0,143	0,271	
Fator 4	4	Estrutura física da Biblioteca	2,406	0,142	0,594	
	14	Funcionamento da Biblioteca	2,357	0,150	0,643	
Fator 5	5	Estrutua dos setores de produção	2,609	0,133	0,391	
	15	Funcionamento dos setore de prod	2,768	0,134	0,232	
Fator 6	28	Atividades esportivas	3,309	0,147	0,309	
	29	Atividades extra-classe	2,928	0,137	0,072	*
	30	Viagens de Estudo	2,874	0,174	0,126	*
Fator 7	31	Formação docente ens.médio	3,614	0,128	0,614	
	32	Didática do ensino médio	3,353	0,123	0,353	
	37	Formação docente ens. Técnico	3,647	0,129	0,647	
Fator 8	1	Estrutura física do alojamento	2,092	0,124	0,908	
Fator 9	11	Funcionamento setor de enfermagem	3,087	0,140	0,087	*
	12	Funcionamento setor médico	2,715	0,151	0,285	
Fator 10	36	Repeito ao aluno pelo docente ens.m	3,179	0,167	0,179	

**APÊNDICE L: Resultado do Teste Tukey para as médias das respostas dos pais dos alunos frequentes**

Dimensão	Variável	Questão	Média	Diferença Mínima Significativa (d.m.s.)	média-3	Iguais a média
Infra-Estrutura Física	V <sub>1</sub>	Alojamento	1,696	0,242	1,304	
	V <sub>2</sub>	Salas de Aula	3,042	0,282	0,042	*
	V <sub>3</sub>	Biblioteca	2,479	0,346	0,521	
	V <sub>4</sub>	Setor de enfermagem	3,021	0,310	0,021	*
	V <sub>5</sub>	Setor Médico	2,447	0,347	0,553	
	V <sub>6</sub>	Cooperativa	3,702	0,274	0,702	
	V <sub>7</sub>	Setores de Produção	3,021	0,322	0,021	*
Infra-estrutura Humana	V <sub>8</sub>	Professores de ensino médio	3,813	0,280	0,813	
	V <sub>9</sub>	Professores de ensino técnico	3,875	0,305	0,875	
	V <sub>10</sub>	Funcionários	3,208	0,295	0,208	*
Atendimento	V <sub>11</sub>	Direção	3,500	0,335	0,500	
	V <sub>12</sub>	Coordenação Pedagógica (DPAD)	3,000	0,356	0,000	*
	V <sub>13</sub>	Disciplina	2,938	0,327	0,063	*
	V <sub>14</sub>	Secretaria Escolar	3,396	0,299	0,396	
	V <sub>15</sub>	Cooperativa	3,833	0,265	0,833	
	V <sub>16</sub>	Recepção (Atendimento telefônico)	3,875	0,238	0,875	
	V <sub>17</sub>	Serviços de Orientação Educacional	3,391	0,305	0,391	
	V <sub>18</sub>	Professores	3,729	0,293	0,729	
Relacionamentos	V <sub>19</sub>	Professores	3,896	0,235	0,896	
	V <sub>20</sub>	Funcionários	3,652	0,276	0,652	
	V <sub>21</sub>	Colegas	4,146	0,225	1,146	
	V <sub>22</sub>	Alunos de outras turmas	3,489	0,319	0,489	
	V <sub>23</sub>	Vigilantes	3,234	0,360	0,234	*
Qualidade de Ensino	V <sub>24</sub>	Ensino Médio	4,104	0,250	1,104	
	V <sub>25</sub>	Ensino Técnico	4,042	0,282	1,042	
	V <sub>26</sub>	Aulas Práticas (setores)	3,208	0,340	0,208	*
Comunicação	V <sub>27</sub>	Telefone	3,170	0,371	0,170	*
	V <sub>28</sub>	Site do colégio	3,213	0,394	0,213	*
	V <sub>29</sub>	Internet	2,979	0,377	0,021	*
	V <sub>30</sub>	Correspondência enviada p/Colégio	3,000	0,404	0,000	*
	V <sub>31</sub>	Jornal O Alto Uruguai	2,750	0,433	0,250	*

**ANEXO**

## ANEXO 1: ORGANOGRAMA DO CAFW/UFSM



### UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA COORDENADORIA DE ENSINO MÉDIO E TECNOLÓGICO COLÉGIO AGRÍCOLA DE FREDERICO WESTPHALEN - CAFW

