



Universidade Federal de São Carlos
Programa de Pós-Graduação em Educação

**EDUCAÇÃO NO ENSINO MÉDIO:
UMA FORMA DE INCLUSÃO EXCLUDENTE?**

Glaziela Aparecida Franco

2015
São Carlos



Universidade Federal de São Carlos
Programa de Pós-Graduação em Educação

**EDUCAÇÃO NO ENSINO MÉDIO:
UMA FORMA DE INCLUSÃO EXCLUDENTE?**

Glaziela Aparecida Franco

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação, sob orientação do Prof. Dr. Manoel Nelito Matheus Nascimento

Área de concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Estado, Política e Formação Humana

2015

São Carlos

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

F825ee Franco, Glaziela Aparecida.
Educação no ensino médio : uma forma de inclusão
excludente? / Glaziela Aparecida Franco. -- São Carlos :
UFSCar, 2015.
121 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São
Carlos, 2015.

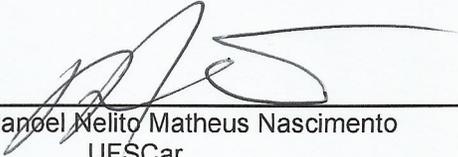
1. Ensino médio. 2. Exclusão. 3. Inclusão escolar. I.
Título.

CDD: 373 (20^a)

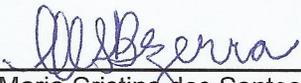


Folha de Aprovação

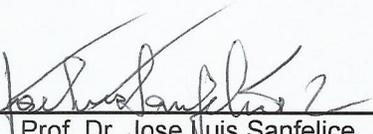
Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Glaziela Aparecida Franco, realizada em 25/08/2015:



Prof. Dr. Manoel Nelito Matheus Nascimento
UFSCar



Profa. Dra. Maria Cristina dos Santos Bezerra
UFSCar



Prof. Dr. Jose Luis Sanfelice
UNICAMP

DEDICATÓRIA

A minha mãe, que sempre esteve ao meu lado, nos momentos mais difíceis para a conclusão da pós-graduação.

Em memória ao meu querido pai, que não pode ver os frutos dos seus estímulos.

AGRADECIMENTOS

A Deus por tê-lo sentido sempre ao meu lado.

À minha avó, tias e tios, que sempre me estimularam a continuar os estudos, pelo apoio incondicional recebido de vocês.

A amiga, professora Ana Maria Brochado Chaves, que sempre acreditou em mim, se dedicou nos pequenos detalhes, para que este sonho fosse realizado. Mais uma vez obrigada.

Em especial meu orientador Prof. Dr. Manoel Nelito Matheus Nascimento, por todo apoio e conhecimento e pela paciência nos momentos mais difíceis na elaboração da dissertação. Muito obrigada.

Aos amigos de coração, Aldo Muniz, Carla Félix, Claudiana de Souza e Karla Maciel, por acreditarem e oferecerem todo carinho e estímulo para continuar.

Ao meu namorado Elias Mendes Oliveira, pelo apoio incondicional e estímulo nessa trajetória.

Aos meus amigos pelos momentos de descontração, e que no final deste trabalho muitos me ouviram dizer “*não posso, estou estudando*” e tiveram sabedoria e compreensão. Aguardam-me, logo estarei de volta.

Aos meus colegas e amigos de trabalho, que me suportaram nestes anos. Amigos de luta, de chororô, de diversão e de cafezinho. A lista é grande, mas tenho certeza de que todos sabem da minha gratidão.

Aos participantes da pesquisa que comigo compartilham o espaço de trabalho, o meu muito obrigado, pela atenção, disponibilidade em deixar suas atividades e possibilitarem esse estudo.

À Prof. Dra. Maria Cristina Bezerra, pela participação na banca de qualificação e pelas valiosas contribuições teórico-metodológicas. Muito obrigada.

À Prof. Dra. Maria Cristina Fernandes Galan, pela participação na banca de qualificação, oferecendo pertinentes contribuições. Meus sinceros agradecimentos.

E a todos que de alguma forma contribuíram para a concepção, desenvolvimento e conclusão deste estudo.

RESUMO

O presente trabalho investiga a inclusão excludente que ocorre no Ensino Médio público. O objetivo deste trabalho é analisar os processos de inclusão excludente que ocorre no Ensino Médio na Rede Pública Estadual de Minas Gerais, suas políticas e atuação frente à exclusão, assim como, analisar os fatores que contribuem para a reprovação e evasão dos alunos, de uma escola pública estadual em Poços de Caldas (MG). A pesquisa de campo foi realizada por meio de entrevistas com gestores escolares e professores, e com alunos utilizando questionário. As análises das entrevistas demonstram que, em geral, os alunos são culpabilizados por reprovarem ou evadirem do Ensino Médio, por não valorizarem o ensino gratuito oferecido pelo Estado. Há pouca percepção que o Estado apenas oferece ensino gratuito para os jovens, mas não garante a permanência deste jovem na escola. Os resultados dos questionários mostraram que existem outros condicionantes sociais, como a necessidade de trabalhar para ajudar na renda familiar, falta de incentivo da família, gravidez precoce, entre outros, que são fatores que também contribuem para a evasão ou reprovação. Deste modo fica claro que as reprovações ou evasões, não estão apenas relacionadas com a escola, mas também com as famílias, as políticas de governo e ao próprio aluno. Consideramos que a escola deve ir além do papel de mera transmissora e reprodutora de conhecimentos, para ser um estabelecimento de produção de saberes, para que fortalecida pelo conhecimento e criticidade, consiga se libertar das amarras do sistema neoliberal.

Palavras-chaves: Ensino Médio; exclusão escolar; inclusão excludente.

ABSTRACT

The present paper researches the exclusive inclusion occurring in the Public High School. The goal of this work is to analyze the exclusive inclusion processes which occur in the State Public High School of Minas Gerais, its policies and acting before the exclusion, as well as analyze the factor that contributes to the students' failure and school evasion of a state school in Poços de Caldas (MG). The field research was made through interviewing school managers, teachers and students using a questionnaire. The analyzes of the interviews showed in general, that the students are guilty of failing or evading the High School, by taking for granted the free instruction given by the State. There is a little awareness that the State only provides the free instruction, but it does not guarantee the staying of the young in school. The results of the questionnaires showed that there are other social restrictions such as the need of work to help the family, a lack of family support, precocious pregnancy, among others that also contribute to this failure and evasion. Therefore it is clear that the failures and evasions are not connected only to the school, but also to the families, to the government policies, and the student itself. We consider that the school must go beyond the role as a simple knowledge and reproductive transmitter, to be a knowledge production establishment, so being strengthened by knowledge and criticality, it may break free from the shackles of neoliberal system.

Key words: High School / School exclusion / Exclusive inclusion

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Evolução das matrículas de Ensino Médio (1991- 2012).....	63
Tabela 2 - Números de matrículas no Ensino Médio, segundo a dependência administrativa – Brasil – 2012.....	63
Tabela 3 – Evolução das matrículas no Brasil (1991 – 2011) - Matrículas Ensino Médio por dependência administrativa.....	64
Tabela 4 – Taxa de matrículas no Ensino Médio entre jovens de 15 à 17 anos – 2011.....	64
Tabela 5 – População de 15 a 17 anos por frequência à escola e etapa segundo a idade – 2011.....	65
Tabela 6 – Taxa de reprovação e abandono escolar no Ensino Médio.....	65
Tabela 7 – Taxa de aprovação e Rreprovação escolar entre alguns países do MERCOSUL.....	67
Tabela 8 – Número de matrículas no Ensino Médio, Normal/Magistério e Integrado por localizações e dependência administrativa – 2011.....	68
Tabela 9 – Participação no total de matrículas no Ensino Médio regular em Minas Gerais por rede de ensino (2003 – 2011).....	68
Tabela 10 – Taxa de aprovação, reprovação e evasão escolar em Minas Gerais – 2012.....	69
Tabela 11 – Número de Escolas de Ensino Médio de Poços de Caldas (MG) em 2012.....	70
Tabela 12 – Número de Matrículas no Ensino Médio de Poços de Caldas (MG) em 2012.....	70
Tabela 13 – Taxa de aprovação, reprovação e evasão escolar em Poços de Caldas – MG – 2013.....	71

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Números de alunos reprovados e evadidos no último ano do Ensino Médio no período de 2008 a 2012.....	75
Gráfico 2 – Nível de escolaridade do Pai.....	94
Gráfico 3 – Nível de escolaridade da Mãe.....	95
Gráfico 4 – Alunos reprovados e evadidos.....	97
Gráfico 5 – Qualidade do ensino.....	101
Gráfico 6 – Condições de aprendizagem.....	102
Gráfico 7 – Expectativas educacionais e profissionais.....	103

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BID	Banco Internacional de Desenvolvimento
CBC	Currículo Básico Comum
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIEMG	Federação das Indústrias de Minas Gerais
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFET - MG	Instituto Federal de Educação e Tecnologia de Minas Gerais
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PREMEN	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio
PROECI	Projeto Estadual de Centros Intermediários
PUC-MINAS	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
SAEB	Sistema de Avaliação de Educação Básica
SEE-MG	Secretaria Municipal de Educação do Estado de Minas Gerais
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço de Aprendizagem Industrial
SRE	Superintendência Regional de Ensino
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIFAL – MG	Universidade Federal de Alfenas
UNIFENAS	Universidade José do Rosário Vellano

Sumário

1. DA EXCLUSÃO ESCOLAR À INCLUSÃO EXCLUDENTE ...	21
1.1 A exclusão social	21
1.2 A exclusão escolar	26
1.2.1 Fatores que explicam a exclusão escolar	29
1.2.2 A escola como um agente de inclusão e exclusão	38
1.2.3 Progressão Continuada	41
1.2.4 A evasão e a reprovação escolar no Brasil	45
1.3 A Inclusão Excludente	46
2. OS JOVENS E O ENSINO MÉDIO BRASILEIRO.....	49
2.1 Os jovens adolescentes do Ensino Médio	49
2.2 O Ensino Médio Brasileiro.....	55
2.2.1 Indicadores do Ensino Médio no Brasil	62
2.2.2 Indicadores do Ensino Médio em Minas Gerais.....	68
2.2.3 Indicadores do Ensino Médio em Poços de Caldas - MG.....	70
3. A INCLUSÃO EXCLUDENTE NA VISÃO DE GESTORES, PROFESSORES E ALUNOS	72
3.1. Breve histórico da Escola Estadual Professor Arlindo Pereira..	72
3.2. O roteiro das entrevistas e o questionário.....	77
3.3. Análise dos determinantes da inclusão excludente.....	78
3.3.1 Sobre a Exclusão Escolar	79
3.3.2 Situação socioeconômica das famílias	80
3.3.3 Influência Familiar	81
3.3.4 Desempenho dos Alunos	83
3.4. O enfrentamento da exclusão escolar no Ensino Médio.....	86
3.4.1 Estratégias de Ensino.....	87
3.4.2 Progressão Continuada	88
3.4.3 Finalidade do Ensino Médio.....	89
3.4.4 Ensino Médio Inovador	90
3.5. A reprovação e evasão no Ensino Médio	93
3.5.1 Perfil dos alunos	93
3.5.2 Relação com o Trabalho	95
3.4.3 Aluno e a sua situação atual com o Ensino Médio	96
3.5.4 Aluno e Acesso a Cultura	99

3.5.5 Visão dos alunos diante do ensino que lhes é ofertado	100
3.5.6 Expectativas Educacionais e Profissionais	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
Referências.....	109
Apêndices	114
Apêndice 1 - questionário dos alunos	114
Apêndice 2: Roteiro de Entrevista para os gestores da escola.....	117
Apêndice 3: Roteiro de Entrevista para os professores.....	118
Apêndice 4: Tabelas	119

INTRODUÇÃO

A exclusão social no ensino médio ainda constitui um dos maiores problemas do sistema educacional brasileiro, apesar da ação do Estado e da sociedade civil na busca de solução, o avanço tem sido lento e há ainda muito a ser realizado.

Os principais problemas que afetam o ensino médio podem ser resumidos na ainda significativa quantidade de jovens adolescentes que estão fora da escola, pelos altos índices de reprovação e de evasão. Ainda é muito lenta (ou quase estacionária) a melhora dos indicadores de fluxo e qualidade no Ensino Médio.

Esses problemas são geralmente conceituados como processos de exclusão escolar, que na definição de Ferraro (1999a), compreende a “exclusão da escola”, caracterizada pelo não acesso à escola, bem como, a “exclusão na escola” caracterizada pela exclusão operada dentro do processo escolar, por meio dos processos de reprovação e repetência.

A educação escolar é considerada um dos direitos mais importantes e essenciais de cidadania, enquanto propiciadora das condições necessárias para a inclusão na sociedade. Neste mesmo sentido, vários documentos¹ têm enunciado o direito à educação, como um direito de todas as pessoas, sem discriminação e sem limite de tempo.

Para Cury (2008), na busca de efetivação da universalização da educação, muitos viram a educação escolar somente com a função de instrumentalizar o indivíduo para o mercado de trabalho, ressaltando que o direito a educação escolar, o direito a instrução era somente para uma sociedade economicamente e socialmente mais evoluída.

Neste sentido, Saviani (1995) afirma que a educação escolar criada pela burguesia não passou de formas mais avançadas da divisão do trabalho realizada pelo homem. Enquanto os homens com profissões manuais recebem uma formação prática, dispensando os fundamentos teóricos, já os homens com profissões intelectuais requerem o domínio teórico amplo, como uma preparação para compor a elite da sociedade. Nota-se a distribuição desigual de conhecimento aos educandos, de acordo com suas funções sociais, característica esta, que vem desde a origem social do aluno.

¹ Constituição Federal (1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), Declaração de Salamanca (1994), Lei de Diretrizes e Bases (1996), entre outros.

A distribuição desigual de conhecimentos criada pela burguesia, a partir da divisão do trabalho, está na origem do conceito de exclusão, que conforme Cury (2008), não é um estado permanente, e sim um momento em que a pessoa se encontra em um estado de privação, ou seja, privação de emprego, de participar dos meios de consumo, dos direitos, e etc.

Kuenzer (2005) analisando as novas relações entre o mundo do trabalho e a educação no contexto da reestruturação produtiva no Brasil na última década do século XX, destaca que a exclusão se manifesta pelas lógicas da “exclusão includente” e da “inclusão excludente”. Kuenzer (2005) chama de “exclusão includente” a lógica das novas relações entre capital e trabalho em tempos de mundialização do capital e reestruturação produtiva, viabilizadas por estados de tipo neoliberal, cuja acumulação do capital se alimenta e se dinamiza com o trabalho precarizado, terceirizado, pelos altos índices de desemprego. No sentido contrário, há a “inclusão excludente” que trata das “[...] estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar aos quais não correspondam os necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo; ou, na linguagem toyotista, homens e mulheres flexíveis, capazes de resolver problemas novos com rapidez e eficiência, acompanhando as mudanças e educando-se permanentemente.”.

Segundo Freitas (2002), há décadas muitos educadores lutam para que todos tenham acesso a uma educação de qualidade, mas as dificuldades enfrentadas para a melhoria da qualidade escolar advêm da própria concepção de escola que se tem atualmente, ou seja, muitos pensam que a qualidade escolar está vinculada a tecnologia, cursos profissionalizantes, infraestrutura etc. e reafirmando isso as políticas educacionais neoliberais exigem que as escolas passem a funcionar como empresas “produtoras de serviços educacionais”, para que coloquem no mercado seus produtos, obedecendo às regras de “controle de qualidade e produtividade” - em outras palavras, a educação está voltada para a lógica perversa do mercado.

Sendo a escola pública um agente de inclusão e exclusão, a instituição escolar utiliza estratégias de progressão continuada, classes de aceleração e etc. para incluir o aluno no sistema educacional, mas estas estratégias não correspondem aos necessários padrões de qualidade, que permitem a formação de indivíduos autônomos intelectual e eticamente, capazes de contestar e superar as demandas do capitalismo.

A educação neoliberal instrumentaliza o aluno poder competir no mercado, logo se joga toda a responsabilidade do sucesso ou do insucesso no próprio indivíduo - este é o discurso da meritocracia, “vence aquele que mais se esforçar e batalhar”. Ainda nesta lógica a escola é um local de preparação para as relações sociais, deve ensinar os alunos a serem donos de sua própria aprendizagem, cabendo à escola apenas propiciar oportunidades de aprendizagem e de reforço em caso de necessidade. Em outras palavras, cabe ao aluno responsabilizar-se pela sua aprendizagem, e caso não o faça será reprovado pela sociedade e a culpa será apenas dele, ou seja, “cada um é segundo seu esforço”. (Dubet, 2002)

A questão da exclusão nos mostra que as relações da escola e da sociedade se transformaram e que a escola perdeu sua “inocência”, pois ela própria é um agente de uma exclusão específica. No entanto, cabe aos profissionais da educação interrogar qual é a finalidade da escola e da educação, pois o que vemos atualmente é cada vez mais a escola funcionar como um mercado, que é, em sua própria lógica, o princípio da integração e da exclusão.

Desse contexto surgem as questões centrais que movem este estudo: Como ocorrem os processos da inclusão excludente dos alunos do Ensino Médio na rede pública estadual? Como os diretores, coordenadores e professores agem frente à exclusão escolar?

Este estudo tem como objetivos gerais analisar os processos de inclusão excludente que ocorre no Ensino Médio na Rede Pública Estadual, suas políticas e atuação frente à exclusão, assim como, analisar os fatores que contribuem para a inclusão excludente dos alunos nas escolas públicas estaduais em Poços de Caldas.

O estudo aqui desenvolvido tem como ponto de partida basicamente as preocupações que carrego com os principais agentes educacionais, que são os gestores escolares, professores e os alunos, local onde ocorre a exclusão escolar. Para isso tornou-se necessário compreender, fazer uma análise histórica sobre os conceitos de exclusão e exclusão escolar. Para chegar num maior entendimento foram utilizados os autores; (Ribeiro, Marx, Martins, Peregrino e Kuenzer), por abordarem o conceito exclusão de forma histórica e pelas diversas formas que este termo é empregado na sociedade atual.

Em seguida estão expostos alguns fatores, alguns condicionantes sociais, entendimentos aqui como o ambiente familiar ou a carência cultural, que contribuem para a evasão e reprovação escolar, ou seja, caminhos que alguns alunos percorrem, e

que são levados a exclusão escolar. Para fundamentar este estudo foram utilizados os autores (Gualtieri e Lugli, Patto.).

A escola como um agente de inclusão e exclusão, parte do princípio de que a escola não é hegemônica, não produz os mesmos desempenhos, pois alguns alunos apresentam algumas dificuldades de aprendizagem, e a partir destas dificuldades muitos se sentem culpados e abandonam a escola ou são reprovados.

Como estratégia de evitar a reprovação escolar, foi aprovado em 1996, a partir da nova reformulação Lei de Diretrizes e Bases (LDB) a Progressão Continuada, no momento, em que perceberam que a reprovação escolar gera custos elevados para o Estado, custos estes que podem ser evitados. Nessas classes de Progressão Continuada, os alunos fazem trabalhos e provas, para recuperar a nota e evitar a reprovação. No entanto este ensino não é de qualidade, pois não está sanando a dificuldade do aluno e também não visa à emancipação do sujeito, conferindo-o uma certificação vazia.

Neste sentido, o aluno está incluído no sistema educacional, entretanto está recebendo uma certificação vazia, por não ter recebido um ensino de qualidade. Quando ele sair do Ensino Médio, será excluído ao perceber que o ensino que recebeu foi para ocupar postos precarizados no mercado de trabalho, em outras palavras, isto é a inclusão excludente. Para estes assuntos foram utilizados os autores Dubet, Freitas, Kuenzer e Hypolito.

Em seguida apresento dados do Ministério da Educação, sobre a evasão escolar e reprovação escolar no Brasil, no Estado de Minas Gerais e em Poços de Caldas.

Outra questão importante discutida neste trabalho trata dos jovens do Ensino Médio, que estão numa faixa etária denominada adolescência, que é entendida como uma fase transitória, uma etapa de crises, de turbulências e principalmente a passagem para a fase adulta e inserção no mercado de trabalho.

Nesta fase os jovens se deparam com o Ensino Médio, ensino este que, não tem apresentado uma identidade própria, sendo algumas vezes reconhecido apenas como um curso intermediário entre o ensino fundamental e o ensino superior. Por outras vezes, houve tentativas de dar-lhe a feição de ensino profissionalizante, entretanto essas tentativas, apenas representam formas de acompanhar as demandas do meio produtivo, ou seja, “sempre com o viés de direcionar para o curso superior os alunos oriundos de classes mais abastadas, e dar aos alunos de classes baixas uma formação ou adestramento técnico para o trabalho” (NASCIMENTO, 2002).

Uma tentativa recente de reformular o Ensino Médio foi apresentada pelo Ministério da Educação com o Programa Ensino Médio Inovador, que foi implantado em 2013 nas escolas estaduais de Minas Gerais. Este Programa tem como objetivo dar uma identidade para o Ensino Médio, diminuir a evasão escolar, fazendo com que o aluno permaneça por mais tempo na escola, e melhorar a qualidade do ensino, para assim diminuir a desigualdade de acesso nos ensinos superiores e no mercado de trabalho.

Dados não oficiais revelam que vários adolescentes são infrequentes e muitos abandonam a escola². Considerando a importância de compreender a inclusão excludente ocorrida nas escolas de nível médio, da rede estadual de Poços de Caldas,³ realizou-se uma pesquisa de caráter qualitativa, que terá como sujeitos os adolescentes do 3º ano da rede estadual de educação de Poços de Caldas.

A pesquisa de campo foi realizada em uma Escola Pública da rede estadual, localizada na Zona Norte de Poços de Caldas – a escolha pela rede estadual de ensino como lugar de investigação pauta-se em considerar, que para muitos jovens de classe baixa a escola é a única opção para conseguir dar continuidade aos seus estudos e também a sua inserção no mercado de trabalho. A escola em questão atende seiscentos e nove alunos do Ensino Médio, nos períodos matutino, vespertino e noturno, e conta com um corpo docente de 50 professores.

Os sujeitos da pesquisa são os gestores escolares, os professores, os alunos reprovados do último ano do Ensino Médio, e também os alunos que evadiram do Ensino Médio, ou seja, sem concluir a etapa do ensino.

Os alunos que participaram da pesquisa, são alunos que reprovaram e também evadidos do Ensino Médio. A coleta de dados foi realizada com um questionário, com o objetivo de entender quais foram os condicionantes sociais, que levaram estes alunos a se evadirem ou a serem reprovados do sistema educacional e perceber quais são os seus projetos de vida. A coleta de dados ocorreu nos meses de outubro e novembro de 2014. Os gestores escolares e os professores da escola participaram da pesquisa através das entrevistas realizadas nas dependências da escola, no período de outubro a novembro de 2014. Estas entrevistas foram organizadas com

² Conhecimento obtido a partir de pesquisa realizada no Trabalho de Conclusão de Curso.

³ Poços de Caldas é uma cidade localizada no sul Minas Gerais, contendo aproximadamente 200.000 habitantes.

base em um roteiro de perguntas, mas com flexibilidade para a introdução de novas perguntas.

Os dados coletados nas entrevistas tiveram inicialmente o processo de transcrição das informações, para em seguida começar a análise do conteúdo.

Para o tratamento dos dados foi utilizado a técnica de “Análise de Conteúdo” de Bardin (1995), que;

É um instrumento de análise de comunicações, é seguir passo a passo o crescimento quantitativo e a diversificação qualitativa dos estudos empíricos apoiados na utilização de uma das técnicas classificadas como sob a designação genérica de análise de conteúdo, é observar a posteriori, os aperfeiçoamentos, materiais e as aplicações abusivas de uma prática que funciona há mais de meio século. (Bardin, 1995. p.15)

Para a aplicação dos questionários, foi obtido na secretaria da escola uma lista de alunos reprovados e evadidos nos anos de 2008 à 2012. Deste modo foi selecionado 10% destes alunos, para responderem o questionário.

Os dados coletados nos questionários foram tabulados para em seguida ser analisado, utilizando o “Método Estatístico” de Marconi e Lakatos (2003) que é:

Antes de tudo, fornecer uma descrição quantitativa da sociedade como um todo organizado. [...] Mas a estatística pode ser considerada mais do que apenas um meio de descrição racional, é também, um método de experimentação e prova, pois é método de análise. (Marconi, Lakatos, 2003.p. 108)

O trabalho está organizado em três capítulos: No primeiro capítulo com o título “Dá exclusão escolar, à Inclusão Excludente”, realiza-se uma breve discussão sobre o conceito de exclusão (social e escolar) com o objetivo de explicitar e compreender o processo de exclusão escolar, redefinido no atual contexto de transformações derivadas do regime de acumulação flexível como um processo de inclusão excludente no sistema escolar. E também apresenta uma análise dos principais fatores que contribuem para a exclusão escolar dos alunos do Ensino Médio.

No segundo capítulo com o título: “Os Jovens e o Ensino Médio Brasileiro” aborda o tema educação, com ênfase no Ensino Médio, numa perspectiva histórica, com o objetivo de melhor entender o processo da atual fase da educação brasileira, no contexto da globalização. O estudo está centrado no Ensino Médio e no aluno jovem adolescente, por entender que esta é uma fase educacional vulnerável à desigualdade social, pois sofre com as políticas excludentes, que provocam uma disputa

entre as históricas orientações mais profissionalizantes ou mais acadêmicas para destinatários determinados pela origem social.

O terceiro capítulo apresenta a pesquisa de campo realizada com os alunos do último ano do Ensino Médio, com o objetivo de analisar quais são os fatores, os condicionantes sociais que levam muitos alunos a se evadirem ou a serem reprovados, conseqüentemente excluídos do sistema educacional e, o que os diretores e coordenadores fazem para combater essa exclusão.

Nas considerações finais apresento uma síntese deste estudo realizado, das relações de inclusão excludente existentes no Ensino Médio atualmente, bem como os projetos de vida dos jovens. Na busca de saídas para superar as dificuldades encontradas na situação atual da educação, levantar proposições para nortear a luta por uma sociedade mais democrática.

1. DA EXCLUSÃO ESCOLAR À INCLUSÃO EXCLUDENTE

Este capítulo realiza uma breve discussão sobre o conceito de exclusão (social e escolar) com o objetivo de explicitar e compreender o processo de exclusão escolar, redefinido no atual contexto de transformações derivadas do regime de acumulação flexível como um processo de inclusão excludente no sistema escolar.

Como desdobramento dessa discussão, em seguida apresenta-se uma análise dos fatores que contribuem para a evasão e a reprovação dos alunos do Ensino Médio.

1.1 A exclusão social

Desde o início da história da humanidade tem ocorrido processos de exclusão motivados por diferentes razões, como religião, saúde, política, questões étnicas, econômicas, e outras. Já a utilização contemporânea do conceito de exclusão (social) está relacionada ao

[...] que alguns autores chamam a ‘nova questão social’, referente a uma pobreza que, sob certos aspectos, é igual; sob outros, é diferente, por isso nova, daquela que, no século XVIII, mereceu estudos sob as rubricas de ‘vagabundagem’ e ‘proletarização’. (RIBEIRO, 1999, p. 38).

O surgimento e a utilização contemporânea do conceito de exclusão social localizam-se na França, nas décadas de 1950 e 60, no contexto de crise econômica que provocou o crescimento do desemprego e o conseqüente empobrecimento de parte significativa da população francesa, apesar da prosperidade de outra parte. (RIBEIRO, 1999)

Alguns estudos assinalam como marco inicial do uso do conceito de exclusão social o livro de René Lenoir, “*Les exclus: un français sur dix*” (“Os excluídos: um em cada dez franceses”), publicado em 1974, que passou a utilizar este conceito para representar a pobreza que crescia na França na fase inicial da crise do capitalismo na segunda metade do século XX. (SCOREL, 2008)

Sarah Escorel destaca que;

Antes de ganhar o destaque no título do livro, referências à exclusão e excluídos eram utilizadas nos trabalhos sobre pobreza e desigualdades sociais sem suscitar polêmicas ou debates. Até então essas análises referiam-se à underclass, e, posteriormente, à marginalidade. A noção de underclass foi utilizada para classificar moradores dos guetos norte-americanos, com forte carga preconceituosa e estigmatizante que parecia estabelecer quase um ‘destino’ de gravidez precoce, desemprego, alcoolismo, família desestruturada e criminalidade. Numa direção teórica oposta, com forte influência do marxismo, na década de 1960, marginalidade era um conceito integrante da teoria que buscava entender a inserção marginal no processo produtivo capitalista nas economias dependentes da América Latina. (ESCOREL, 2008, p. 211)

O contexto da crise do capitalismo iniciado nos anos de 1970 aconteceu muitas transformações nos países desenvolvidos e nos países considerados em desenvolvimento, como o Brasil, que tiveram como consequência o crescimento das desigualdades econômicas e sociais, principalmente decorrentes da expansão do desemprego associado aos processos de reestruturação da produção, da globalização da economia e das políticas neoliberais para o estabelecimento do Estado mínimo, isto é, de redução das políticas sociais.

A crise do capitalismo com a ampliação do desemprego estrutural marcou o esgotamento da chamada Era de Ouro do Pós-Segunda Guerra Mundial, com o surgimento da chamada nova pobreza. (ALVES & ESCOREL, 2012)

A categoria exclusão, conforme já vimos, adquiriu visibilidade e força explicativa associada à realidade do aumento da pobreza produzido pelo desemprego estrutural.

Neste cenário, o conceito de exclusão social assumiu novo estatuto, passando a ser tema de muitas pesquisas e estudos acadêmicos, de políticas de governos e outros agentes da sociedade.

Apesar do conceito de exclusão social ser um conceito muito utilizado nos trabalhos acadêmicos, é considerado impreciso, abrangente e genérico por alguns autores⁴ por ser utilizado nas mais variadas formas e em diversas situações. Em alguns momentos, exclusão descreve processos de degradação das relações sociais, porém em

⁴ Alguns autores que criticam o uso indiscriminado do conceito de exclusão social: Martins, 1997;; Ribeiro, 1999; Escorel, 1999; Ferraro, 1999 e Oliveira, 2000.

outras, refere-se às novas relações do mundo do trabalho, produzido pela nova configuração da acumulação do capital. Exclusão também está associada à perda de direitos políticos, de participação na sociedade. Já em outras situações, descreve os problemas decorrentes da precária oferta de serviços oferecidos pelo Estado, como: educação, saúde, transporte, saneamento, etc. reafirmando assim a desigualdade na distribuição dos serviços públicos.

Exclusão é um termo amplo, o suficiente para descrever variados processos que abarcam desde a degradação das relações sociais às desigualdades múltiplas postas em ação pela forma violenta da acumulação capitalista em nosso país. (PEREGRINO, 2010. p. 64)

Peregrino (2010) observa que há situações em que o conceito de exclusão extrapola para as próprias pessoas vítimas do processo, quando passam a ser descritas como “excluídos”. Neste sentido, os excluídos são descritos como aqueles que;

[...] fracassam na escola, os que não são atendidos nos postos de saúde e hospitais, os analfabetos, os desempregados, os jovens que, ao saírem da escola não conseguem inserção no mercado de trabalho, os grupos socialmente discriminados (homossexuais, negros, mulheres, favelados...), assim como todos aqueles que vivem em situações limite: os sem-teto, os sem-terra, os flagelados da seca, os migrantes recém-chegados às cidades. (PEREGRINO, 2006, p. 64)

O conceito de exclusão social foi utilizado por José de Souza Martins (1997) ao analisar os movimentos sociais no campo dentro do processo de modernização da agricultura brasileira. No entanto, também critica esse conceito, por considerar ser vago e impreciso.

Em outro trabalho, Martins (1997) afirma que o termo exclusão não existe, pois para ele este termo está inserido em âmbitos cada vez mais degradados e degradantes de processos de integração, ou seja, a exclusão passa por uma redefinição de posições e localizações das pessoas no mundo do trabalho e também na vida social em geral.

Apesar da crítica ao conceito, José de Souza Martins (1997) confirma a atualidade da categoria sociológica exclusão para a análise de processos sociais contemporâneos, de caráter mais amplo e permanente, que vão além da perda do emprego para tornar-se “um modo de vida” em que se “cria uma sociedade paralela que é incluyente do ponto de vista econômico e excluyente do ponto de vista social, moral e até político” (Martins, 1997, p.34).

Martins afirma que;

O capitalismo, na verdade desenraiza e brutaliza a todos, exclui a todos. Na sociedade capitalista essa é a regra estruturante: todos nós, em vários momentos de nossa vida, e de diferentes modos, dolorosos ou não, fomos desenraizados e excluídos. É próprio dessa lógica de exclusão, a inclusão. A sociedade capitalista desenraiza, exclui, para incluir, de outro modo, segundo suas próprias regras, segundo sua própria lógica. (MARTINS, 1997. p.32).

Desta forma entende-se que a exclusão é um momento essencial das formas de inclusão no capitalismo, o problema é que esta inclusão está se manifestando de formas cada vez mais degradantes, precarizadas seja nos postos de trabalhos ou nas instituições de ensino. Onde o trabalhador realiza trabalhos fragmentados e exige-se uma nova concepção de mundo que possa fornecer ao proletário uma justificativa para a sua crescente alienação e ao mesmo tempo suprir as necessidades do capital como um homem cujos comportamentos e atitudes respondem às demandas de valorização.

Alves & Escorel (2012) nota que após a Segunda Guerra Mundial, a marginalidade urbana apareceu como importante problema teórico e prático, cujas abordagens iniciais analisavam a precariedade habitacional, para posteriormente ampliar as interpretações sobre as condições socioeconômicas e culturais que caracterizavam as populações residentes em áreas de pobreza. No Brasil, a obra de Lúcio Kowarick, *“Capitalismo e marginalidade urbana na América Latina”* (1985) tornou-se referência na utilização do conceito de marginalidade. Outra obra referência na utilização desse conceito é de Manoel Tosta Berlinck (1975) com o título *Marginalidade social e relações de classe em São Paulo*.

Alves & Escorel (2012) observa que;

Apesar da importância histórica da teoria da marginalidade, essa matriz explicativa foi abandonada em virtude da emergência do conceito de exclusão social para enunciar e tratar a expressão contemporânea da questão social em escala global, a qual analisa o fenômeno para além da dualidade de um polo social marginal versus integrado, relacionando-o a mudanças culturais, políticas e econômicas vinculadas aos processos de globalização e reestruturação produtiva que deram origem a uma "nova pobreza". (ALVES E ESCOREL, 2012. p. 212)

Entre as discussões sobre o conceito de exclusão, Ferraro (1999a) e Oliveira (2002) retomam a obra de Marx buscando esclarecer o:

[...] significado da exclusão nas áreas do trabalho, poder, ciência, arte e educação, sua expectativa a uma se: "... o resgate do uso do termo na obra de Marx talvez possa iluminar o debate atual sobre o significado e o alcance teórico e político do conceito de exclusão. (Oliveira, 2000, p.14)

Ferraro (1999a) argumenta que “o tema da exclusão tem relação estreita com o que se pode denominar desmascaramento ou desvelamento das relações de produção, sociais e políticas da sociedade burguesa, operado pela teoria marxiana.” (p. 301). O termo é pouco freqüente, mas o conceito de exclusão aparece claramente em sua obra (Ferraro, 1999a).

Para Ferraro (1999a) a categoria exclusão, quando analisada a partir da obra de Marx, “tem uma potência explicativa para a compreensão de processos históricos de expulsão da terra e de perda dos instrumentos de trabalho, compreensão esta que [...] pode estender-se ao exame de processos escolares.” (p. 40)

Em síntese, para além da discussão teórica e acadêmica sobre o conceito de exclusão não podemos deixar de considerar que “o problema da exclusão nasce com a sociedade capitalista.” (Martins, 1997, p. 29)

Neste sentido, Marx (1982) já demonstrava de forma detalhada, nos capítulos “Cooperação”, “Divisão do Trabalho e Manufatura” e “A Maquinaria e a Indústria Moderna”, o processo de transformação da base técnica e a gestão do trabalho que constitui a divisão social do trabalho. Este processo é marcado por várias lutas para manter/romper essa relação contraditória entre capital versus trabalho a que estão dialeticamente vinculadas às relações entre classes sociais. E é neste processo de produção capitalista que o conceito de exclusão mostra sua imprecisão e o seu viés ideológico. Imprecisão porque, a dinâmica do sistema capitalista, pressupõe a exclusão cada vez maior dos trabalhadores, expulsos pela implantação de tecnologia, ou seja, o conhecimento e a experiência são desapropriados dos trabalhadores, e assim o trabalhador é transformado em uma máquina, “trabalho morto”, e o “trabalho vivo” são expulsos, ou seja, os trabalhadores. (Ribeiro, 1999)

No Brasil, segundo Luciano Oliveira (1997), o conceito de exclusão surgiu nos anos de 1980 impondo-se aos demais e adquirindo uma nova dramaticidade.

Os trabalhos de Hélio Jaguaribe⁵ tiveram importância na disseminação do conceito, ao chamar a atenção para o crescimento desmesurado dos pobres e miseráveis no país, que atribuía ao fracasso do modelo econômico dos anos 1930 a 80.

Oliveira (1997) observa que a exclusão social não é um problema exclusivo de países periféricos, porque é um fenômeno que tem atingido há algum tempo também os países ricos. Considera que;

[...] no caso dos países ricos a exclusão social seria, principalmente, o resultado de um virtual esgotamento do modelo clássico de integração na sociedade moderna pela via do pleno emprego e, conseqüentemente, da ampla participação no mercado de consumidores; na situação brasileira, o fator tecnológico inibidor da produção de novos empregos, mais recente, teria vindo agravar o modelo tradicional do mercado urbano restringido, ele próprio já excludente. [...]Disso resulta que estamos atualmente, nos países do Primeiro Mundo, mas também — e ainda mais dramaticamente — em países do Terceiro Mundo, como o Brasil, como que assistindo à gestação de uma nova dicotomia: ao lado das clássicas cisões entre exploradores e explorados, ou opressores e oprimidos, estamos vivenciando o aparecimento de uma nova cisão, aquela que opõe incluídos e excluídos. (OLIVEIRA, 1997, p. 53)

1.2 A exclusão escolar

A exclusão escolar está diretamente associada aos processos de exclusão social, do qual podemos afirmar que é um dos seus desdobramentos. A exclusão escolar tem sido tema de inúmeras pesquisas, que mostram a relação entre as desigualdades sociais e os fatores que expressam a exclusão escolar, como a falta de acesso à escola, a evasão, a repetência, as defasagens entre idade e série cursada.

Para Ferraro (1999a), o conceito de exclusão escolar compreende as diferentes formas de exclusão, que podem ser expressas nas categorias analíticas “exclusão da escola” e “exclusão na escola”, no sentido que se dá tanto pelo não acesso à escola, quanto pela evasão, bem como pela exclusão operada dentro do processo escolar, por meio dos processos de reprovação e repetência.

Assim, a exclusão escolar não é representada apenas pelas crianças e jovens que não têm acesso à escola, mas podem ser considerados como excluídos os

⁵ JAGUARIBE, Hélio. Brasil — 2000. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986 e JAGUARIBE, Hélio. Brasil: reforma ou caos. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1989..

alunos que evadem da escola, bem como, os que passam por reprovações sendo sujeitos a refazerem os estudos por não corresponderem ao mínimo exigido pelo sistema escolar.

Para Haddad (2007);

[...] os avanços na oferta de escolaridade dos brasileiros não alteraram o quadro das desigualdades na educação. A expansão da oferta de vagas no Brasil permitiu incorporar elevada parcela da população aos sistemas públicos de ensino, mas ao mesmo tempo, por não ser acompanhado pela qualidade necessária e pela melhoria das condições de vida, limitou este processo de democratização ao acesso, produzindo um novo tipo de exclusão educacional, não mais pela ausência de vagas, mas pela ausência de condições para adquirir sua escolarização e/ou permanecer na escola. O processo de expansão da oferta sem compromisso com a garantia da qualidade também produziu um elevado número de analfabetos funcionais e reproduziu mecanismos de discriminação e exclusão. (HADDAD, 2007, p. 31)

Carlos Roberto Jamil Cury no artigo “A educação escolar, a exclusão e seus destinatários” ao discutir sobre os herdeiros e/ou os reais atingidos pela privação do direito universal da educação escolar destaca o art. 205 da Constituição Brasileira de 1988, que garante ser “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família.”. (Cury, 2008, p. 208)

No entanto, reconhece haver grandes dificuldades (obstáculos/barreiras) de acesso aos conhecimentos acumulados pela humanidade em níveis elevados devido às desigualdades na “apropriação dos bens sociais produzidos.”, assim como também entende que essas barreiras vêm sendo administradas pela categoria exclusão. (Cury, 2008, p. 209)

Cury reconhece que o conceito de exclusão é abrangente e genérico, observando que não se pode tomá-la para explicar “todo e qualquer problema social, de qualquer momento histórico ou de qualquer contexto social.” (Cury, 2008, p. 209). Porém, em face da imprecisão do conceito de exclusão questiona se não seria mais acertado um conceito como “inclusão excludente”, considerando a lógica do capitalismo.” (Cury, 2008, p. 209).

A educação escolar também sofre a contradição de ser inclusiva e seletiva ao mesmo tempo, de tal forma, que a realidade atual indica uma inclusão excludente e seletiva, que se manifesta na “privação de determinados direitos e bens sociais para ser,

ao mesmo tempo, precariamente incluído em outras dimensões da produção da existência social.” (CURY, 2008, p. 215).

Cury identifica como sujeitos da privação: “negros, pardos, migrantes do campo e de regiões mais pobres do país, trabalhadores manuais, moradores de bairros periféricos e pessoas fora da faixa etária legal.” (Cury, 2008, p. 215).

Assim, a inclusão excludente que se processa atualmente atende as classes populares de baixa renda, pelos que procedem de regiões menos desenvolvidas do país e “pelos que padecem discriminações de toda sorte, que vão do puro preconceito às práticas atentatórias aos direitos humanos.” (Cury, 2008, p. 217).

O conceito de inclusão excludente também foi trabalhado por Acácia Kuenzer (2005, 2007), ao analisar as profundas transformações nas relações entre capital e trabalho nas décadas finais do século XX, decorrentes da mundialização do capital e reestruturação produtiva, viabilizadas pelas políticas neoliberais, que identifica o processo de exclusão social característico do capitalismo. O processo de exclusão no novo contexto da acumulação flexível se manifesta em duas direções, aparentemente contraditórias, mas articuladas entre si. Num sentido há o processo de exclusão includente que ocorre no setor produtivo, quando exclui pelo desemprego em massa, para incluir em trabalhos precarizados, terceirizados e informais. Esse processo é complementado pela inclusão excludente que ocorre ao incluir as crianças e os jovens em escolas diferenciadas, com propostas desiguais que mantêm a histórica dualidade estrutural do ensino brasileiro.

Assim, a inclusão excludente são as estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar aos quais não correspondam os necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo.

O conceito de inclusão excludente permite analisarmos a atual situação da Educação Básica, e em especial do Ensino Médio no Brasil, quando há o movimento de universalização das matrículas, isto é, há a inclusão de todas as crianças e jovens no sistema escolar, no entanto constata-se pelos indicadores escolares que a exclusão e as desigualdades permanecem pelos altos índices de defasagem, evasão.

Para Gentili (2009), o conceito de “exclusão includente” chama a atenção para a necessidade de se pensar o conjunto de dimensões presentes em todo o processo de discriminação, alertando para necessidade de se construir processos sociais de inclusão associados à realização dos direitos humanos e a uma sociedade mais justa e

igualitária. A educação escolar e outras dimensões da vida sociocultural coexistem nessa contradição de serem seletivas e inclusivas nos meios e nos modos dessa inclusão, e estar, ao mesmo tempo, sob o direito universal de liberdade, igualdade de oportunidades e de condições. No entanto, a escola, quando não exclui diretamente, por meio do processo de avaliação meritocrática, ela ordena, hierarquiza, classifica os indivíduos em função dos seus méritos, a partir da ideia que esses indivíduos são iguais.

1.2.1 Fatores que explicam a exclusão escolar

Muitos estudos e pesquisas têm buscado compreender os processos de exclusão da escola e na escola. Nesta breve retrospectiva histórica sobre o fracasso escolar a partir de 1930, Gualtieri e Lugli (2012) informam que “várias interpretações foram construídas para explicar o fracasso que responsabilizaram, com pesos diferentes, as próprias crianças, os jovens, suas famílias, seus professores ou a instituição escolar, dependendo do referencial teórico e ideológico utilizado para construí-las.” (p. 13)

Assim apresentamos a seguir alguns fatores que participam do processo de exclusão escolar.

1.2.1.1 Escola Seletiva

O sistema de ensino brasileiro, organizado nas décadas iniciais do século XX, em especial depois de 1930, colocou inúmeras barreiras para o acesso, à permanência e o avanço nos cursos.

Entre os obstáculos, por exemplo, todos os alunos tinham que passar por exames, exames estes que eram obrigatórios para concluir uma série, ou para serem admitidos no ginásio, ou também para o acesso ao ensino superior. Entretanto os alunos que não aprendiam o exigido para ultrapassar esses obstáculos, eram eliminados do sistema escolar.

Essa grande seletividade da escola brasileira, persistiu por décadas, sendo que em meados do século XX, essa grande seletividade, era considerada sinal de rigor e de competência da escola pública, significando alto padrão de qualidade para os alunos que conseguiam avançar no processo de escolarização.

Se o problema fundamental das democracias é a educação das massas populares, os melhores e os mais capazes, por seleção, devem formar o vértice de uma pirâmide de base imensa. A escola seletiva foi compreendida como necessária e, por isso desejável, pois, quanto mais pesquisada e selecionada for à elite, tanto mais perfeitas serão as sociedades. (GUALTIERI e LUGLI, 2012. p.18)

Nessa situação, os alunos reprovados eram considerados culpados, enquanto que a escola e os professores não se sentiam responsáveis pelo grande número de alunos excluídos do sistema escolar. Isso ocorria porque os professores acreditavam que os alunos reprovados não se esforçaram o suficiente para passar no exame final ou de admissão para outro nível de escolarização.

Nessa lógica, a incapacidade da escola em promover todos, ou parte das crianças e jovens, que nela ingressava, não ficava explícita graças às barreiras que os excluíam precocemente. Ou mais precisamente, essa incapacidade não era entendida como dela, mas sim dos estudantes. (GUALTIERI e LUGLI, 2012. p. 17)

Neste momento percebe-se uma contradição em relação ao Estado, porque este tem a obrigação de oferecer um ensino público e igualitário a todos, porém o aluno precisa passar por exames admissionais e finais para manter-se no processo educativo.

A contradição está posta a partir do momento em que o Estado oferece ensino gratuito a todos, que é o seu dever perante a sociedade, porém o estado não garante a permanência do aluno no sistema educacional, porque esta permanência depende das capacidades intelectuais do aluno. (GUALTIERI e LUGLI, 2012).

Portanto o processo de escolarização dependia das “aptidões naturais” apresentadas pelos alunos, e este processo explicava o ideal de pirâmide educacional, onde havia pouca escolarização para muitas crianças de classe baixa e muita escolarização para poucas crianças de classe alta.

E foi neste processo de seleção que consolidou a escola seletiva, entretanto as altas taxas de evasão e reprovação incomodavam muitos educadores da época, e com isso foi introduzido nos ambientes escolares testes psicológicos como forma de justificar as altas taxas de abandono escolar, porém este assunto será exposto no próximo tópico.

1.2.1.2 Testes Psicológicos

Nas primeiras décadas do século XX, as discussões psicanalíticas ganharam espaços, e passaram a fornecer justificativas para o grande número de alunos que eram excluídos do sistema educacional.

Os testes psicológicos, tidos como científicos, constituíam um meio para indicar aos educadores as potencialidades e as limitações dos alunos, e tinham como intuito diferenciar, separar e hierarquizar as crianças e os jovens, de acordo com as suas supostas capacidades intelectuais, condição esta que era necessária para organizar os alunos na escola e oferecer-lhes um ensino de qualidade.

Um dos principais incentivadores para o uso dos testes psicológicos, no âmbito escolar foi o educador, Manuel Bergstron Lourenço Filho (1897-1970), que compreendia o teste psicológico, como um instrumento capaz de avaliar os níveis de desenvolvimento e aptidão de crianças e jovens de modo preciso e impessoal. Essa visão, ele expressou em sua obra e quando assumiu postos executivos, tratou de difundir e torná-la política pública. (GUALTIERI e LUGLI, 2012).

O objetivo deste diagnóstico era organizar a sala de aula, de modo que todos os alunos estivessem, em níveis de inteligência e aptidões semelhantes, ou seja, uma sala homogênea. E esta sala homogênea, era uma estratégia para enfrentar o problema da evasão escolar e da repetência, pois assim evitava a dispersão dos professores que teriam que educar simultaneamente os alunos bem dotados e os poucos dotados.

Contudo este tipo de organização permitiu mais facilidade para ensinar os alunos, de acordo com a sua capacidade que foi revelada nos testes. E também serviu de apoio para as escolas perante a comunidade, pois os resultados possibilitaram justificar as diferenças nos desempenhos.

A partir deste contexto, a criança passou a ser responsabilizada pelo seu fracasso escolar, em virtude das suas características biológicas e da sua herança cultural. O esforço pessoal, era visto como um elemento determinante para o sucesso escolar ou para o fracasso escolar, nessa perspectiva, as aptidões naturais herdadas geneticamente, se combinavam com o esforço empreendido, estabelecendo o quanto cada um seria bem sucedido, ou seja, a combinação entre herança cultural e o esforço definia o mérito do aluno.

Neste sentido, Gualtieri e Lugli (2012), afirmavam que;

A ideia de mérito acabava por isentar o sistema e a escola de responderem pela desigualdade de resultados, pois a criança e o jovem eram responsabilizados por não atenderem às expectativas estabelecidas pela escola ou porque era incapaz, do ponto de vista biológico, ou por não se esforçarem o suficiente, ou até mesmo por ambas as razões (GUALTIERI e LUGLI, 2012. p.23).

Entretanto, essa questão do mérito, do esforço pessoal que cada aluno deveria empreender-se diante dos estudos, nos faz lembrar-se do discurso da meritocracia, que diz que, quanto mais houver dedicação por parte do aluno, mais sucesso este terá nos seus estudos.

Porém alguns educadores da época se atentaram para outros condicionantes sociais que também contribuíam para a evasão e/ou reprovação da instituição de ensino. Condicionantes sociais que podem ser compreendidos através da hereditariedade, do ambiente familiar que sustentou explicações fatalistas que situavam a não aprendizagem como resultado da sua condição de sujeito sobre a qual a escola pouco podia interferir. Agora se o problema decorresse de problemas de saúde, ou má nutrição, o poder público deveria interferir, pois este tipo de problema era percebido como limitadores de aprendizagem.

1.2.1.3 Ambiente Familiar

Com o advento dos testes psicológicos nos estudos educacionais, estes apresentaram mais um elemento para pensar as causas das dificuldades de aprendizagem e dos desajustes de comportamento, um deles foi o papel do ambiente familiar no desenvolvimento da personalidade da criança.

Conforme os estudos de Patto (1999), a dimensão afetivo-emocional, passaram a ser considerada como um dos principais determinantes para explicar o mau comportamento de algumas crianças e adolescentes e também os desvios escolares, onde em determinado momento o adolescente opta em seguir outros caminhos, desistindo da escola.

Este novo fator a se pensar, provocou a entrada de novos referenciais e terminologias no vocabulário educacional, onde a criança ou o adolescente com

dificuldades de aprendizagem ou apresentando no ambiente escolar maus comportamentos, este foi denominado como “anormais escolares”.

Sobre esse aspecto, a autora Patto (1999), afirma que;

As publicações que têm no título essa expressão são típicas dos anos trinta e operam mudanças na concepção das causas das dificuldades de aprendizagem escolar: se antes elas são decifradas com os instrumentos de uma medicina e de uma psicologia que falam em anormalidades genéticas e orgânicas, agora são com os instrumentos conceituais da psicologia clínica de inspiração psicanalítica, que buscam no ambiente sócio-familiar as causas dos desajustes infantis. Amplia-se, assim, o espectro de possíveis problemas presentes no aprendiz que supostamente explicam seu insucesso escolar: as causas agora vão desde as físicas até as emocionais e de personalidade, passando pelas intelectuais. (PATTO, 1999. p. 62)

No decorrer dos estudos e com as experiências acumuladas, a partir dos históricos de vida dos alunos tratados como “difíceis”, mostrou-se que a maioria desses alunos “anormais” era de classe baixa, e que havia a necessidade de rever o conceito de “anormais” de algumas crianças que eram denominadas por não conseguirem acompanhar os demais alunos tidos como “normais”. Essa mudança de conceito tinha como argumento, que não existiam crianças “anormais”, mas sim crianças desobediente, desatentas, atrasadas, que são comportamentos que resultavam da interferência de fatores externos, dos “males sociais”, ou seja, a família onde a criança passou seus primeiros anos de vida é que vai determinar seu comportamento, suas primeiras impressões da vida. (PATTO, 1999)

O ambiente familiar era central nas explicações do comportamento da criança. A criança de classe baixa sofria influências poderosas, como, conflitos familiares, maus tratos, péssimos modelos a imitar, subnutrição, alcoolismo e todos esses fatores, eram determinantes na justificativa para o baixo rendimento escolar ou dos problemas de personalidade e de conduta. Neste sentido Patto (1999), relata que;

A influência desta maneira de pensar sobre as pesquisas que investigaram as relações familiares e as práticas de criação infantil em diferentes segmentos sociais é nítida desde o início do século; a ausência, nas classes dominadas, de normas, padrões, hábitos e práticas presentes nas classes dominantes, foram tomados como indicativas de atraso cultural destes grupos, o que os aproximaria do estado primitivo dos grupos étnicos de origem. Passou-se, assim, à afirmação da existência não tanto de raças inferiores ou indivíduos constitucionalmente inferiores, mas de culturas inferiores ou diferentes, [...] de grupos familiares patológicos e de ambientes sociais

atrasados que produziram crianças desajustadas e problemáticas. (PATTO, 1999. p. 68)

Deste modo, fica claro que o papel da hereditariedade na determinação dos comportamentos indesejados ou do insucesso escolar, buscava-se no meio externo a origem dos desajustes das crianças e dos adolescentes, e ao explicar as dificuldades de escolarização a partir dos desvios de comportamentos deu nova legitimidade para tratar os alunos difíceis, como casos clínicos.

Explicar o sucesso pelas aptidões herdadas, e bem aproveitadas pelo esforço pessoal, justificava a escola seletiva, escamoteando o fato de que o fracasso representava a regra, entre os poucos dotados do ponto de vista socioeconômico, e a exceção, entre os mais bem favorecidos. De outro modo, atribuir o insucesso às perturbações psicológicas, adquiridas no meio, sobretudo no ambiente doméstico, caracterizado por maus tratos ou desajustado pelos vícios, revelava a condição de “anormalizada” da criança, geralmente, pobre, mas tal percepção, por si só, não alterava a lógica seletiva da escola; apenas ampliava as justificativas para barrar o avanço de um grande número de crianças no processo de escolarização e o acesso aos bens culturais. (GUALTIERI e LUGLI, 2012, p.28)

De acordo com o que foi exposto percebe-se que muitos educadores, psicólogos, tentaram explicar através de novos conceitos introduzidos na área educacional, os desajustes apresentados pelos alunos, como a dificuldade de aprendizagem e os maus comportamentos dentro do ambiente escolar, entretanto esta nova justificativa mostrou que o ambiente familiar dos alunos pertencentes às famílias de classe baixa, não é favorável para o seu desenvolvimento intelectual, e que o aluno passa a ter péssimos modelos a seguir. Contudo a entrada de novos conceitos psicanalíticos na educação não transformou a escola seletiva que continuou a discriminar e a excluir os que a ela não se ajustavam.

No entanto em meados do século XX, ainda não satisfeitos com explicações sobre o fracasso escolar, intensificaram-se as interpretações que apontavam a relação entre desempenho escolar e classe social. Assim, mais um elemento foi introduzido para se pensar o fracasso escolar e também um novo modo de classificar os fracassados.

1.2.1.4 Desempenho Escolar X Classe Social

Em meados do século XX, foi introduzido um novo elemento denominado de a “teoria da carência social” que explicava a desigualdade de desempenho escolar a partir das diferenças do ambiente cultural.

Esta teoria explicava que as crianças das chamadas classes “baixa” e “média” apresentavam uma pobreza ambiental, e por isso, desenvolviam deficiências no desenvolvimento psicológico infantil que seriam a causa de suas dificuldades de aprendizagem e de adaptação escolar.

Nesse sentido as autoras Gualtieri e Lugli (2012) apontam que;

Nessa abordagem, predominava a perspectiva da carência, ou seja, as crianças eram diagnosticadas como “carentes”, em função de serem provenientes de ambientes - família e comunidade - considerados culturalmente pobres, com poucos estímulos sensoriais, motores, linguísticos, que pudessem favorecer seu desenvolvimento psicológico, sua “prontidão” para a entrada no mundo escolar. Essa deficiência, provocada pela “privação cultural”, pela não transmissão de padrões culturais adequados à realização dos fazeres escolares, era apontada como a principal causa do fracasso. (GUALTIERI e LUGLI, 2012. p.29)

E ainda os estudos comparativos de rendimento escolar e intelectual entre os alunos de diferentes classes sociais, realizados na década de 1960, de modo geral, revelam;

Que as crianças oriundas de famílias de baixa renda tinham aprendizagem lenta, e, em sala de aula eram apáticas e desinteressadas, apresentavam dificuldades de abstração, de verbalização, de se adequarem às regras e à disciplina escolar, além de mostrarem problemas de saúde que interferiam na aprendizagem escolar.” (PATTO, 1999. p. 125)

A partir desta informação surgiram programas de educação compensatória, que era uma estratégia para combater esses pretensos “déficits” das crianças, prevenindo ou monitorando seus efeitos. A educação compensatória tinha como objetivo melhorar a aprendizagem escolar, com experiências que possibilitassem a redução dos danos provocados pelo ambiente pobre de estímulos. Em outras palavras, o programa educação compensatória propunha atividades que estimulavam os alunos a melhorarem a atenção, a disciplina, o interesse, a criatividade, todas as habilidades requeridas no mundo escolar. Entretanto muitos pedagogos, psicólogos e sociólogos,

criticavam esta educação compensatória, pois este programa implicava que o que estava faltando nas famílias, cabia à escola compensar.

Os planos de ensino, as avaliações eram todos estudados em livros, copiados do mundo simbólico burguês, e quando as crianças de classe baixa entravam na escola, e se colocavam diante deste mundo simbólico burguês, viam que não havia uma ligação com seu mundo, com o seu cotidiano, e esse choque de realidade levava ao fracasso.

O padrão de linguagem, a literatura, o pensamento científico, eram tomadas como culturas legítimas e universalistas e que apenas as classes favorecidas tinham acesso a essas culturas, portanto esse tipo de cultura era muito mais difícil de ser apreendido pelas crianças e jovens de classe baixa. E quando chegavam à escola era como se fossem para um país estrangeiro: não compreendiam o que estava sendo dito e não se identificavam com os modos de se comportar.

E nesse processo escolar, os alunos acabavam se conhecendo como “inferiores”, devido às notas baixas nas avaliações. Assim a escola, com sua função ideológica passava para os alunos de classe baixa que a cultura legítima lhes era inalcançável por conta de deficiências que eram suas.

Estavam, assim, criadas as condições para uma tentativa de resolução da fratura contida na visão sobre as causas do fracasso escolar até então em vigor; a partir de duas afirmações inicialmente não conciliadas – “as causas estão na escola” x “as causas estão na clientela” – produziu-se uma terceira que as integrava: a escola é inadequada para as crianças carentes, ou seja, uma escola supostamente adequada a crianças das classes “favorecidas” estaria falhando ao tentar ensinar, com os mesmos métodos e os mesmos conteúdos, crianças culturalmente “deficientes” ou “diferentes”. [...] afirmava: “no momento em que uma dessas crianças sai do ambiente familiar e passa a frequentar a escola, deparando-se com uma instituição organizada, mantida e regida pela classe média, que possui padrões culturais bem diversos dos que lhe foram dados e dos que continuará a assimilar no seu ambiente. Inicia-se então para elas um processo de marginalização que é realizado inconscientemente através do desconhecimento total dos professores – na grande maioria pertencentes à classe média – sobre a população de alunos com a qual estão lidando (PATTO, 1999, p. 128)

O aluno culturalmente marginalizado, não estava preparado para a escola existente e a escola, por sua vez, não estava preparada para atender esse aluno. O fato é que essa ideia de déficit cultural esteve associada aos programas de assistência ao pré-

escolar, que surgiram como a “solução ideal” para suprir as supostas deficiências instaladas nos ambientes familiares e prepará-las para entrarem no ensino fundamental.

Esta perspectiva de deficiência a ser suprida, não era apenas pelo alto índice de repetência e evasão escolar, mas porque tinha pouca mão-de-obra qualificada. E o ideário de desenvolvimento dos anos de 1960, exigia que o sistema escolar formasse alunos qualificados para poderem competir no mercado de trabalho. Proliferavam propostas educacionais de cunho tecnicista, cujos fundamentos centravam-se na racionalização do sistema de ensino, com isso promoviam o maior número de crianças no menor tempo possível, em perfeita correspondência aos cálculos de maximização dos rendimentos combinados aos de minimização dos custos.

Para atender esta perspectiva, vários estudiosos da época entendiam que os altos índices de evasão e repetência, poderiam ser enfrentados com um bom planejamento, clareza nos objetivos de ensino, metodologias adequadas e programas de formação de educadores que articulassem com todos esses itens. Logo nesta concepção, a solução do fracasso escolar era técnica, ou seja, a escola, se bem orientada, dotada de bons métodos de ensino e materiais, educaria adequadamente as crianças, independente de sua origem social.

Segundo Pierre Bourdieu, juntamente com Jean Claude Passeron, em conhecido livro de 1970 – “A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino” - defenderam a tese de que a função social da escola era reproduzir a cultura dominante.

No entanto, de acordo com a reflexão de Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron, penso que esse programa de educação compensatória não iria resolver o problema da repetência ou da evasão escolar, pois a escola exercia sua função de “conservação cultural”, reassegurando as relações de força da sociedade. Desta forma, a escola, é uma instituição que contribui para a reprodução das estruturas das relações de classe e, a decorrência dessa lógica reprodutivista era a eliminação contínua das crianças e jovens de classes desfavorecidas do percurso escolar.

Patto (1999), afirma que;

Mais especificamente, forneceram as ferramentas conceituais para o exame das instituições sociais enquanto lugares nos quais se exerce a dominação cultural, a ideologização a serviço da reprodução das relações de produção; na escola, o embaçamento da visão da exploração seria produzido, segundo esta teoria, principalmente pela vinculação de conteúdos ideologicamente enviesados e do

privilegiamento de estilos de pensamento e de linguagem características das integrantes das classes dominantes, que faria do sistema de instrumento a serviço da manutenção dos privilégios educacionais e profissionais dos que detêm o poder econômico e o capital cultural. (PATTO, 1999. p. 147)

Nessa visão, a escola é tida como um espaço que propicia a igualdade de oportunidades e o sucesso decorre do mérito, é reavaliada e rerepresentada como uma instituição em que se reproduzem e legitimam as desigualdades sociais.

Entretanto no próximo tópico iremos notar que é a escola possui um discurso onde todos os alunos independentes de sua classe social, tem direito a um ensino igualitário e gratuito, porém é a própria escola que cria as separações entre os alunos bem sucedidos dos mal sucedidos, pois ao entrar na escola o aluno irá compreender que as suas condições sociais, estão comprometendo o seu desempenho escolar.

1.2.2 A escola como um agente de inclusão e exclusão

Como vimos no tópico anterior, a extrema seletividade que o sistema educacional constituiu, onde somente permaneciam aqueles que ultrapassassem os obstáculos com os devidos méritos, enquanto aqueles que não conseguiam eram reprovados. A escola se posicionava como justa e neutra perante as reprovações, pois acreditava que não era a escola inicialmente que fazia a classificação destes alunos, mas a desigualdade social que direcionava este jovem para o acesso as diversas formas de ensino.

No entanto isso ocorre, porque a escola pouco intervém no destino dos jovens, pois é a desigualdade social que leva o aluno a exclusão escolar. E quando por algum motivo, a escola venha a intervir no futuro do jovem, irá ser de maneira positiva.

Segundo, Dubet (2003);

Num tal sistema, a escola intervém relativamente pouco sobre o destino dos indivíduos, que é, antes de mais nada, um destino social, e, quando intervém, ela o faz sobretudo de maneira “positiva”, segundo o modelo da promoção dos melhores alunos egressos do povo: é o modelo do “elitismo republicano”. Ou seja, já que é baseada num princípio de reprodução estrutural das desigualdades sociais, essa escola não aparece como um agente ativo da exclusão social. Ela simplesmente não intervém neste domínio ou o faz de maneira feliz,

impedindo que algumas crianças do povo cumpram um destino que lhes estava reservado pelas injustiças sociais. (DUBET, 2003. p. 32)

Atraves das teorias desenvolvidas pela sociologia da educação nota-se que a escola não inicia a desigualdade social, pois esta desigualdade social antecede à escola, porém a escola possui um discurso, onde se declara um ensino igualitário e gratuito a todos, onde todos estarão incluídos no sistema educacional, mesmo compreendendo que as condições sociais deste aluno, podem afetar o reconhecimento das suas potencialidades e o seu desenvolvimento intelectual.

Percebe-se que toda esta visão de escola igualitária para todos, teve início, através de uma ética democrática, que reconheceu a criança como um sujeito, um indivíduo que possui direito e deveres perante sociedade, e não um ser incompleto como era visto há décadas atrás. E a partir deste momento, a criança passou a ser responsável pela sua vida, não podendo ser reduzida a um destino que já estaria reservado, cabendo à escola mudar esse destino, a partir do seu esforço. (DUBET, 2003)

No entanto quando o jovem ou a criança está inserido no sistema educacional, os próprios processos escolares entendidos como a dificuldade de aprendizagem, ou o baixo desempenho nas avaliações, faz que com que o aluno seja direcionado para profissões ou estudos pouco valorizados, ou seja, a escola está produzindo a desigualdade, a exclusão escolar, que por sua vez estão reproduzindo as desigualdades sociais. (DUBET, 2003)

Contudo estes processos escolares são diferentes para os jovens de classe alta, estes não apresentam dificuldades escolares, possuem alto desempenho nas avaliações, logo este jovem será direcionado para profissões ou estudos privilegiados, pois também se beneficia de um suporte familiar mais eficaz, o que não acontece com alguns alunos de classe baixa, onde muitos não têm o apoio familiar ou a própria família não possui instrução ou conhecimentos necessários para orientar seus filhos a estudos ou a profissões honrosas.

Neste sentido, Dubet (2003) relata que;

No final das contas, os alunos mais favorecidos socialmente, que dispõem de maiores recursos para o sucesso, são também privilegiados por um conjunto de mecanismos sutis, próprio do funcionamento da escola, que beneficia os mais beneficiados. Essas estratégias escolares aprofundam as desigualdades e acentuam a exclusão escolar na medida em que mobilizam, junto aos pais, algo que não é só o capital cultural, este entendido como um conjunto de disposições e de capacidades especialmente linguísticas. Apela a

competências muito particulares referentes aos conhecimentos das regras ocultas do sistema. A escola espera que os pais sejam pessoas informadas, capazes de orientar judiciosamente seus filhos e ajudá-los com eficácia nas suas tarefas. (DUBET, 2003. p. 36)

Deste modo, percebe-se que a escola não é mais “inocente” ou neutra, pois ela própria produz e reproduz as desigualdades escolares. Neste sentido, Dubet (2003), afirma que a escola não poderia ser diferente, pois ela é meritocrática, ela ordena, hierarquiza, classifica os indivíduos em função dos seus méritos, porém a escola ainda reafirma que todos os alunos são iguais.

Muitos alunos já sentem desde o início a exclusão social, e quando entram na escola também se veem excluídos, entretanto muitos não sabem explicar quais os condicionantes sociais que os levaram a percorrer os caminhos da exclusão. Conseqüentemente muitos se sentem responsáveis e culpados pelo seu baixo desempenho escolar, portanto é neste momento que gera conflitos, conflitos estes podem levar o aluno a perda de autoestima e desistir totalmente do sistema escolar, ou a cometer atos violentos contra as instituições ou até mesmo contra os próprios professores.

Os alunos que são mal sucedidos na escola, aos poucos descobrem que o seu trabalho não está correspondendo aos requisitos escolares, pois não conseguem nas avaliações um bom desempenho, apesar de se esforçarem. E a partir de uma sequência de dificuldades, de notas baixas, o aluno decide não mais fazer parte do sistema escolar.

Para Dubet (2003), quando o aluno decide sair da escola, se evadir, esta decisão é dotada de racionalidade, como uma forma de preservar sua autoestima, perante as circunstâncias escolares que fazem ele mesmo se excluir.

Essa estratégia não é isenta de racionalidade se admite que ela permite aos alunos preservar sua dignidade, sua autoestima, já que eles próprios contribuem para a sua exclusão. No fundo, trata-se de uma autoexclusão amena graças à qual os alunos salvam uma parte de sua autoestima tendo em vista que eles nada fazem para obter êxito. Eles perderam a partida, mas a hora está salva uma vez que eles nada fizeram para ganhar, instruídos por uma longa história de fracassos. (DUBET, 2003. p. 41)

Outra estratégia utilizada pelos alunos mal sucedidos, como forma de responder as tensões estruturais do sistema, são os atos violentos, que segundo Dubet (2003), as violências contra a escola, ou contra os professores, são sintomas manifestos

por exclusões escolares, ou seja, são protestos não declarados é uma forma que estes alunos excluídos, encontram para reconstruírem sua honra e dignidade contra a escola.

Inúmeros alunos sentem seus fracassos como atentados a sua dignidade, a sua honra, a sua "cara". Como não podem explicar esse fracasso, por meio de causas sociais são levados a sentir-se como os responsáveis e os culpados, escolhem atribuir essa exclusão escolar, sancionada nas salas de aula e nos estabelecimentos menos categorizados, aos próprios professores. A violência contra a escola e os professores é ao mesmo tempo um protesto não declarado e uma maneira de construir sua honra e sua dignidade contra a escola. (DUBET, 2003. p. 42)

Contudo estes protestos não possuem uma organização clara, e também não conscientizam as pessoas sobre os processos excludentes interiorizados na escola, mas são estratégias mesmo que frustrantes que alunos encontram para expor seus sentimentos.

Como forma de amenizar a reprovação e ou a evasão escolar, ou seja, a exclusão escolar há o programa de Progressão Continuada, que foi implantado pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB), com o objetivo de regularizar o fluxo dos alunos ao longo de sua escolaridade, em outras palavras, o aluno tem acesso aos estudos, sem reprovações ou interrupções.

1.2.3 Progressão Continuada

A questão do acesso à educação está atrelada à questão da qualidade, entretanto o acesso à educação perde totalmente seu sentido, se não houver a qualidade de ensino, e há décadas os educadores lutam concomitantemente por acesso uma educação de qualidade.

A dificuldade para a melhoria da qualidade de ensino é a forma mais "avançada" pela qual o capitalismo consegue imaginar a escola pública de qualidade, pois esta qualidade de ensino está vinculada em colocar especialistas supervisionando professores, controle do currículo, avaliação externa e interna e acesso as novas tecnologias entre outros.

Somente na década de 1990, que a falta de qualidade no ensino começou a incomodar as perspectivas de crescimento das taxas de acumulação de riquezas, mas essa preocupação não era somente com a preparação para o mercado de trabalho, era

uma forma de reduzir os custos que a qualidade de ensino estava gerando para o Estado. Então os governos, ministros e empresários, acreditavam que a qualidade da escola estava limitada a qualidade de vida dos alunos, e essa qualidade que deveria vir da escola passou a ser vista como geradora de gastos. (FREITAS, 2002)

Para ter-se uma compreensão melhor sobre os sistemas de ensino e sobre a qualidade deste ensino que é oferecido, torna-se necessário compreender dois conceitos.

O primeiro conceito está vinculado a “internalização de custos”, no sentido de que o sistema escolar “toma consciência” dos seus custos econômicos que a repetência e a evasão geram para o estado, para em seguida controlá-los e eventualmente “externalizá-los” em variadas formas de privatização. Para se ter uma compreensão mais abrangente sobre o conceito de internalização de custos Freitas (2002) afirma que;

A ideia de internalização de custos foi introduzida por Niels Steensgaard (1974) para explicar o espantoso sucesso, no século XVII, das companhias de comércio e navegação europeias que operavam nas Índias Orientais. Sendo autônomas e competitivas no uso e no controle da violência, essas companhias produziam sua própria proteção, a custos inferiores e mais fáceis de calcular do que os custos cobrados pelas autoridades locais às caravanas e navios. O que os comerciantes locais tinham que pagar em tributos, taxas e extorsões, as companhias podiam embolsar como lucros ou repassar a seus fregueses, sob a forma de preços de venda mais baixos, e/ou a seus fornecedores, sob a forma de preços de compra mais altos [...], a internalização dos custos de proteção aparece como o fenômeno que permitiu à classe capitalista holandesa levar os processos sistêmicos de acumulação de capital um passo à frente do que fizera a classe capitalista genovesa. (ARRIGLI, 1996 - in apud FREITAS, 2002, p. 304)

E o segundo conceito está vinculado ao primeiro, que é a “exclusão branda”, que se refere a uma estratégia de criação de “trilhas” que são popularmente conhecidas como progressão continuada, diferenciadas no interior da própria escola, alterando o “metabolismo do sistema escolar” como forma de reforçar as práticas de internalização da exclusão.

A exclusão é internalizada no sentido de que o aluno permanece na escola mesmo sem aprendizagem, ao contrário de quando o aluno é eliminado da instituição escolar, e se ganha clareza e controle sobre seus custos econômicos com Programas de Aceleração, Classe de Reforço, etc. E com isso muitos notaram que esse

custo pode ser externalizado, via privatização, ou seja, terceirizado. Antes, os custos da repetência e da evasão eram informais, como um “mal necessário”, e faziam parte do próprio metabolismo do sistema escolar, no entanto esses custos foram contabilizados e formalizados, sendo passíveis de maior controle. (FREITAS, 2002)

Portanto percebe-se que a repetência e a evasão geram custos que oneram o Estado, e que não é somente uma questão de qualidade da escola, mas uma questão de fluxo e de custo desse fluxo. Há décadas educadores lutam pelo acesso a uma educação de qualidade, no entanto a questão da qualidade entra como geradora de menores gastos, coerente com a teoria do Estado Mínimo. Dessa maneira, o que está em jogo não é apenas o lado humano da educação, mas o seu lado econômico, ou seja, o seu custo/benefício.

O sistema capitalista não se interessa pelo homem enquanto homem, mas enquanto um conjunto de faculdades a serem trabalhadas para que o sistema econômico possa funcionar como um mecanismo, para isso todas as características humanas que dificultam o funcionamento desse sistema como a reflexão, a ética ou uma educação emancipadora, são indesejáveis e tidas como não científicas. (FREITAS, 2002)

No entanto a atenção está voltada para o ensino de disciplinas como português e matemática, esse é o tipo de qualidade de ensino que as políticas públicas apoiam, há também os sistemas nacionais de avaliação como (Sistema de Avaliação de Educação Básica - Saeb, Exame Nacional do Ensino Médio - Enem e etc.) que visam analisar os resultados das escolas de forma quantitativa e comparativa, para criar a competição e diminuir os gastos.

Esta visão economicista de educação de qualidade faz com que as políticas públicas, não criem uma escola de ensino integral, pois ela prefere criar ciclos de progressão continuada, porque gera menos custos e melhora os índices de evasão e repetência para as agências internacionais. (FREITAS, 2002)

Segundo Freitas (2002), a ênfase no ajuste do fluxo com Programas de Progressão Continuada, Recuperação em ciclos, entre outras medidas em voga, estão propondo fazer uma limpeza no sistema de ensino, como uma forma de correção dos custos econômicos e assim preparar para a privatização. Deste modo vemos que este processo de preparação de um modelo de privatização do ensino está permitindo, por um lado a internalização da exclusão de forma dissimulada quanto aos custos políticos e sociais e, por outro a externalização dos custos econômicos, com aumento do controle sobre o processo educativo.

A versão mais próxima disso é a transferência da operação de sistemas de ensino para empresas de educação terceirizadas, em que as contratantes ficam responsáveis pelos índices de aprovação e conseqüentemente internalizam para si os custos de reprovação e evasão. Os custos são, portanto, transferidos para as terceirizadas – não antes de torná-los suportáveis a partir de uma ampla intervenção na forma de funcionamento da escola, de maneira a ajustá-los previamente. Aqui, também, os custos da reprovação e evasão “foram introduzidos no leque de questões ligadas aos cálculos racionais”, em vez de permanecerem na imprevisível esfera dos “atos de Deus ou dos inimigos do Rei”. O que estaria em curso portanto, é um processo de preparação de um modelo de privatização para o ensino no Brasil. (FREITAS, 2002, p. 307)

Em contrapartida algumas pessoas irão defender esse processo de privatização da educação, pois há um grande desperdício de recursos, que a reprovação e a evasão, geram para o estado, e isto revela um descaso com os investimentos públicos. Deste modo, segundo Freitas (2002), o conceito de internalização e externalização apenas demonstra o plano econômico e não dá conta de explicar todo esse processo, para isso torna-se necessário introduzir o conceito de “exclusão branda” para se compreender melhor as finalidades do discurso econômico.

A exclusão branda, conceito utilizado por Freitas (2002), assemelha-se ao termo exclusão adiada, pois a exclusão branda faz com que o aluno permaneça mais tempo na escola, através da criação de trilhas, de progressão continuada, de modo que evite a repetência, para não figurar nas estatísticas como repetências em séries e o aluno vai postergando essa eliminação em níveis mais altos de escolaridade, ou seja, em algum momento da vida escolar, este aluno será excluído seja segundo sua bagagem cultural ou por falta de esforço pessoal.

Conclui-se que esta forma de atuar faz com que a exclusão se faça, segundo a bagagem cultural do aluno, o que permite que a exclusão ocorra dentro da própria escola de forma sutil, ou seja, internalizada e permite também disfarçar a exclusão social já construída fora da escola e agora dentro da escola esta exclusão é legitimada a partir do esforço pessoal de cada aluno.

1.2.4 A evasão e a reprovação escolar no Brasil

As altas taxas de evasão e a reprovação escolar é um dos principais problemas da educação brasileira, que ainda hoje é debatido, provocando a inquietação de muitos e discussões como forma de sanar este problema.

Entretanto torna-se necessário compreender qual o significado de evasão escolar e reprovação do sistema de ensino. Evasão escolar pode ser entendida, como a saída de aluno da instituição de ensino, antes da conclusão do ano letivo. Enquanto que reprovação é definida, quando o aluno possui uma qualificação inferior, abaixo da média obrigatória, para a aprovação, tornando-se incapaz de cursar a série seguinte.

Os motivos pelos quais vários alunos optam por sair do sistema de ensino estão vinculados a muitos obstáculos, entre eles podemos citar, a necessidade de trabalhar para ajudar sua família e também para o seu próprio sustento, o ingresso na criminalidade, o convívio familiar que muitas vezes é conflituoso, a má qualidade do ensino, dentre outros fatores.

Cabe ressaltar que a evasão não está apenas relacionada à escola, mas também à família, às políticas de governo e ao próprio aluno. Todo esse contexto faz com que o estudante do Ensino Médio deixe de acreditar que a escola contribuirá para um futuro melhor, já que a educação que recebe é precária em relação ao conteúdo, à formação de valores e ao preparo para o mundo do trabalho. (SOUSA, 2011).

De acordo com Sousa (2011), outro fator relacionado ao desinteresse dos jovens do Ensino Médio são as sucessivas reprovações, que tem um peso significativo na decisão de continuar ou não seus estudos, pois ocorre com frequência a repetência seguida do abandono escolar. Entretanto a repetência ocasiona outros problemas, dentre eles a diferença entre idade-série, pois vários alunos chegam ao Ensino Médio fora da faixa etária, e esse fator também leva o aluno à evasão.

O aluno tentando encontrar uma solução para a questão da distorção entre idade-série se matricula nas turmas de Ensino Médio noturno, com o objetivo de concluir o Ensino Básico, pois com toda dificuldade encontrada nas etapas do ensino e também as dificuldades na vida cotidiana, este aluno busca na escola, igualdade de oportunidades e formas de não ser excluído socialmente.

Logo essa suposta solução esbarra em um Ensino que adota as mesmas metodologias diurnas, a mesma carga horária, entretanto frequentemente com menor rigor que nas turmas regulares do período diurno, ou seja, esses alunos estão submetidos

a um ensino duvidoso e que terá pouca ou nenhuma utilidade à vida prática, levando os jovens a acreditarem que fracassaram. (Sousa, 2011).

Após esta elucidação dos principais motivos, pelos quais muitos jovens evadem do sistema escolar, torna-se necessário compreender os processos da inclusão excludente.

1.3 A Inclusão Excludente

As transformações das relações de produção e as novas formas de organização do trabalho nas últimas décadas do século XX, decorrentes das novas bases tecnológicas, criaram novos modos de vida, de comportamento, de atitudes e de valores.

A partir dos anos 1990, com a globalização da economia, o neoliberalismo e as novas formas de relação com o Estado e a sociedade, fez com que ocorressem grandes mudanças no sistema produtivo, no disciplinamento e consequentemente essa mudança do sistema capitalista trouxe novas demandas para a escola.

Com a crescente entrada da ciência e da tecnologia nos processos produtivos fez com que se simplificassem as tarefas dos trabalhadores, no entanto passou a exigir mais conhecimentos, ou seja, uma educação continuada. O trabalhador também precisou desenvolver habilidades cognitivas (educação abstrata, polivalente) e os traços psicossociais, atitudes e valores (criatividade, lealdade, espírito de equipe, colaboração com a empresa). Neste sentido Kuenzer (2005), afirma que;

Como já se observou em outro texto, “a memorização de procedimentos necessária” a um bom desempenho em processos produtivos rígidos passa a ser substituída pela capacidade de usar o conhecimento científico de todas as áreas para resolver problemas novos de modo original, o que implica em domínio não só de conteúdos, mas dos caminhos metodológicos e das formas de trabalho intelectual multidisciplinar, o que exige que a educação inicial e continuada rigorosa, em níveis crescentes de complexidade. A esta competência científico-tecnológica articula-se a demanda por competência ética, na dimensão de compromisso político com a qualidade da vida social e produtiva. Ao mesmo tempo exigem-se novos comportamentos, em decorrência dos novos processos de organização e gestão do trabalho, onde as práticas individuais são substituídas por procedimentos cada vez mais coletivos, onde se compartilham responsabilidades, informações, conhecimentos e formas de controle, agora internas ao trabalhador e ao seu grupo. (KUENZER, 2005, p. 09)

Agora se torna necessário explicar o processo de exclusão includente e de inclusão excludente através do mundo do trabalho e da educação, a partir de categorias que configuram o regime de acumulação flexível.

Do ponto de vista do mercado, ocorre um processo que pode ser caracterizado como Exclusão Includente, que significa uma ação, do mercado formal que exclui o trabalhador, sendo este agora desempregado, para posteriormente ser reintegrado através de empresas terceirizadas com carteira assinada, porém com salários baixos, prestando os mesmos serviços; ou muitas vezes alguns trabalhadores prestam serviços na informalidade, fazendo com que o mercado se alimente e mantenha a competitividade através do trabalho precarizado. (Kuenzer, 2005)

Atualmente as estatísticas mostram a queda no número de postos de trabalhos regidos pelas leis trabalhistas, com o aumento concomitante do número de trabalhos temporários. Há também o agravamento das contradições do capital, com a entrada das tecnologias, associadas às novas modalidades de organização do trabalho que acirra e complexifica esse processo, pois a produção e a valorização do capital correspondem a essa diversidade de formas de inserção, de graus variados de subordinação, separando os grupos e produzindo novas hierarquias sociais.

E esta lógica de exclusão includente, corresponde à outra lógica, equivalente e em direção contrária, do ponto de vista da educação que é denominada de inclusão excludente, Kuenzer (2005) afirma que;

[...] trata das novas estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar aos quais não correspondam os necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo; ou, na linguagem toyotista, homens e mulheres flexíveis, capazes de resolver problemas novos com rapidez e eficiência, acompanhando as mudanças e educando-se permanentemente. (Kuenzer, 2005, p. 14)

Ainda de acordo com a autora, as estratégias de organização do ensino como: ciclagem, aceleração de fluxo, progressão continuada e assim por diante, têm sido utilizadas como forma de minimizar os efeitos da precarização cultural dos indivíduos e também para melhorar as estatísticas educacionais. Há também os cursos profissionalizantes, que supostamente melhorarão as condições de empregabilidade. Ou cursos universitários, onde a idoneidade da instituição de ensino é não confiável, e apenas conferem licenciaturas “quase plenas”.

Assim, através dos processos de inclusão excludente, a educação escolar e não escolar se articula dialeticamente aos processos de exclusão includente existentes no mundo do trabalho, fornecendo ao cliente – o capital – a força de trabalho disciplinada técnica e socialmente, na medida das suas necessidades, como reza a boa cartilha do toyotismo; como já se afirmou anteriormente, a expressão pedagógica deste princípio se dá através da pedagogia das competências com suas categorias, que já tomamos como objeto de críticas em outro texto, mas que demanda estudos aprofundados para que elucidem seus propósitos e seus mecanismos enquanto nova pedagogia a serviço do capital. (KUENZER, p. 15, 2005)

Para Kuenzer (2005), este conjunto de estratégias apenas confere aos alunos uma certificação vazia, e por isso mesmo constituem modalidades ou estratégias de uma aparente inclusão que fornecerão à justificativa, pela incompetência, para a exclusão do mundo do trabalho, dos direitos e das formas dignas de existência.

Atualmente o indivíduo precisa atender as novas demandas do sistema capitalista neoliberal, para isso ele precisa desenvolver habilidades cognitivas, com uma educação abstrata e desenvolver atitudes como, criatividade, flexibilidade, lealdade, e etc. Todas essas características são estratégias que foram inseridas nas indústrias e que também estão inseridos no sistema educacional. Conferindo ao aluno uma certificação vazia, não havendo uma emancipação humana. (KUENZER, 2005)

Isso ocorre porque a educação possui um vínculo direto com a produção capitalista, apesar de este vínculo tornar-se cada vez mais imperceptível, face ao movimento geral do capital de submeter de modo não apenas formal, mas real, o trabalhador produtivo às leis do capital. Portanto nota-se que a história do capitalismo, neste sentido, é um esforço de degradação do trabalho e do trabalhador, e a escola se articula com os interesses capitalistas. (KUENZER, 2005)

2. OS JOVENS E O ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

Este capítulo, organizado em duas partes apresenta, na primeira, uma caracterização dos alunos do Ensino Médio, que estão na faixa etária denominada de adolescência, considerada pela sociedade como transitória, por ser uma etapa de crise e de turbulência, assim como uma fase de passagem para a idade adulta e inserção na sociedade. Na segunda parte faz-se uma abordagem histórica da constituição do Ensino Médio no Brasil, para compreendermos o papel que este exerce no sistema de ensino na sociedade brasileira, complementada com uma apresentação de indicadores da situação atual do Ensino Médio no Brasil.

2.1 Os jovens adolescentes do Ensino Médio

O Ensino Médio tem se constituído, ao longo da história da educação brasileira, com o objetivo de atender preferencialmente aos jovens adolescentes, com idade entre os 15 e 17 anos, que na divisão clássica da vida por faixas etárias, é a fase denominada de adolescência. O conceito de adolescência surgiu a partir de vários fatores sociais, econômicos e culturais, o que nos possibilita ter uma compreensão melhor sobre o ser jovem. A sociedade moderna com o advento das novas tecnologias passou a exigir um tempo prolongado de formação, que é adquirida na escola, afastando os jovens do trabalho por um tempo maior. O desemprego estrutural da sociedade capitalista, também tem provocado o adiamento do ingresso dos jovens no mercado de trabalho, ampliando as exigências de formação escolar e assim aumentando o tempo de permanência na escola. (NASCIMENTO, 2002)

Deste modo, com a extensão do período escolar, os jovens conseqüentemente foram se afastando de suas famílias e se aproximando mais de seus pares, formando um grupo social com um padrão coletivo: a adolescência.

Neste sentido,

A adolescência se refere assim, a esse período de latência social constituída a partir da sociedade capitalista, latência esta gerada por questões de ingresso no mercado de trabalho e extensão do período escolar, além da necessidade do preparo técnico (NASCIMENTO, 2002. p. 49).

No entanto a adolescência é caracterizada pelas ciências humanas e sociais, como uma etapa de grande crise e também de grandes turbulências, esta é a concepção que tem permeado as teorias psicológicas no século XX, marcadas pela naturalização e pela universalização do comportamento do adolescente.

Nascimento relata que;

A ideia comum sobre a juventude refere-se a um período da vida em que se completa o desenvolvimento físico do indivíduo e onde mudanças psicológicas e sociais acontecem, marcando o fim da infância e o início da vida adulta. Acrescenta-se a visão de que esta é uma etapa de crise e de turbulência. No entanto, a noção de juventude é socialmente variável. O tempo de duração, os conteúdos e significados sociais modificam-se de sociedade para sociedade, e na mesma sociedade ao longo do tempo e através de suas divisões internas. (Nascimento, 2002. p. 50)

A adolescência é um período natural do desenvolvimento do jovem, e é também um momento significativo, onde o corpo está em constante desenvolvimento. É um período onde há profundas mudanças em sua vida, em que o jovem precisa ingressar no mercado de trabalho, mas também precisa estudar, e se preparar para a vida adulta.

Essas questões sociais e históricas vão se constituindo em uma fase de afastamento do trabalho e de preparo para a vida adulta, entretanto esta fase é permeada por contradições básicas que também caracterizam a adolescência. Contradições essas em que, os jovens possuem capacidades de se inserir na sociedade adulta, no mercado de trabalho, porém a sociedade adulta lhes tira essa autonomia ou autorização para essa inserção. Ou seja, o jovem se afasta do trabalho para poder se dedicar aos estudos e consequentemente ele se afasta também das possibilidades de obter autonomia e condições para o seu próprio sustento, aumentando assim o vínculo de dependência com o adulto. Logo esta dependência que os jovens possuem com os adultos, gera grande parte das características que compõem a adolescência: a rebeldia, a instabilidade, a busca por identidade. (NASCIMENTO, 2002)

A partir desta conceituação sobre a adolescência, é possível compreender o panorama sobre as expectativas e os projetos de vidas dos jovens no Ensino Médio, é preciso compreender o jovem como um todo social, ou seja, é preciso levar em conta suas peculiaridades, sua origem social, o gênero e a etnia, e outras dimensões que constituem o aluno fora da escola. (LEÃO, DAYRELL e REIS, 2011).

Entretanto em algumas escolas públicas, o aluno aparece como um ser vazio, incompleto, sem nenhuma construção social e histórica, independentemente do

sexo, da idade e da origem social. O aluno é percebido através da sua dimensão cognitiva, que irá informar ao professor sua capacidade de aprendizado. Essa compreensão vazia que o professor faz do aluno, não permite que este entenda sobre os sujeitos reais que frequentam a escola, as múltiplas dimensões da sua experiência social, suas demandas e expectativas. (LEÃO, DAYRELL e REIS, 2011).

Compreender o jovem e aluno do Ensino Médio na atualidade implica em reconhecer que a sua vivência é caracterizada por várias experiências em todas as dimensões da sua vida subjetiva e social. O jovem, a princípio, torna-se capaz de refletir e de se ver como um indivíduo que participa da sociedade, recebendo e exercendo influências do meio, fazendo deste momento um exercício de sua inserção social. No entanto, este período pode ser crucial para que o jovem se desenvolva como adulto e cidadão, sendo necessários tempos, espaços e relações de qualidade que possibilitem experimentar e desenvolver suas potencialidades.

Leão, Dayrell e Reis consideram que;

Nesse processo, permeado de descobertas, emoções, ambivalências e conflitos, o jovem se defronta com perguntas como: “quem sou eu?”, “Para onde vou?”, “Qual rumo devo dar à minha vida?”. São questões cruciais que remetem ao projeto de vida, uma dimensão decisiva no seu processo de amadurecimento. Contudo, para sua elaboração o jovem principalmente aquele que frequenta o Ensino Médio demanda espaços e tempos de reflexão sobre seus desejos, suas habilidades, mas também informações sobre o contexto social onde se insere, a realidade da universidade e do mundo do trabalho, entre outros, de maneira que possa ter elementos para construir um rumo para sua vida. (2011, p.1069)

Leão, Dayrell e Reis (2011) explicam o conceito de “Projeto de vida” como a ação do indivíduo de escolher um, entre todos os futuros possíveis, e a partir deste momento transformar seus desejos e fantasias em objetivos passíveis de ser perseguido, representando assim, um rumo de vida. Em outras palavras, este projeto é um plano de ação que o jovem se propõe a realizar, em relação a alguma esfera de sua vida, profissional, escolar, ou afetivo, em determinado período de tempo. Entretanto tais planejamentos, elaborações dependem de um campo de possibilidades dado pelo seu contexto socioeconômico e cultural no qual cada jovem está inserido.

Neste sentido, o projeto de vida de cada jovem possui uma dinâmica própria, que vai se transformando na medida em que estes vão amadurecendo ou de acordo com o contexto social de cada um. Os sonhos, os projetos nascem e vão

ganhando consistência em relação às situações presentes, mas sempre de alguma forma, fazendo uma relação com o passado e o futuro.

Portanto, o modo de conceber e de viver o tempo não é um dado natural, que se impõe ao jovem, mas possui uma dimensão sociocultural que vem se modificando com as sucessivas gerações, de acordo com o contexto histórico e cultural de cada grupo social. Assim, essa noção de futuro que os jovens têm de suas vidas, é muito recente na história humana, e é neste contexto que se pode situar a noção moderna de projetos de vida.

De maneira geral pode-se afirmar que os projetos de vida dos alunos do Ensino Médio estão em torno das expectativas de escolarização articuladas com o mundo do trabalho, ou seja, muitos desejam terminar o Ensino Médio e dar continuidade nos estudos em um curso superior, para conseguir ter acesso a uma profissão.

Muitos jovens que se encontram no Ensino Médio e que sonham em ter acesso ao ensino superior se deparam com dificuldades inerentes ao meio social de origem. A pobreza muitas vezes leva o aluno a se inserir precocemente no mercado de trabalho o que lhe obriga a conciliar trabalho e estudo, fato que interfere na qualidade e no envolvimento com a escola, sendo um entre outros vários motivos a gerar uma trajetória escolar irregular. Leão, Dayrell e Reis, 2011. p.1077, relatam que;

Esta realidade faz com que estes jovens tenham uma postura mais pragmática diante de seus projetos de vida. Por conta da necessidade imperiosa da sobrevivência, postergavam o sonho da inserção no ensino superior. [...]. O fato revelador é que a grande maioria dos jovens falava em ingressar em faculdades particulares, fazendo referência explícita às desigualdades de acesso à universidade, com crítica a uma realidade na qual “uns tem mais oportunidades”, ou mesmo às universidades públicas nas quais “só entra quem tem dinheiro”. O certo é que a grande maioria destes jovens vive um dilema: querem estudar, mas precisam trabalhar para garantir os próprios estudos. Podemos constatar o esforço deles em elaborar estratégias para lidar tanto com as incertezas, como também com os limites estruturais nos quais se inseriam, o que nos mostra as formas como a desigualdade social se manifesta em suas vidas.

Neste contexto, nota-se que muitos jovens não veem sentido na escola, pois esta não faz nenhuma relação com o seu cotidiano, e a partir deste momento o trabalho torna-se mais significativo, porque responde as demandas imediatas do jovem, sendo mais atrativo que a frequência escolar. Entretanto isso não significa

necessariamente que os jovens irão abandonar a escola, mas é inegável que interfere de alguma forma nos percursos escolares.

O mercado de trabalho, também tem seu papel significativo neste processo, pois reforça uma tendência existente entre os jovens do Ensino Médio em estabelecerem uma relação instrumental com a escola, tendência esta que é reduzida à dimensão da certificação. Ou seja, a escola não teria uma dimensão de formação humana ou mesmo de socialização e se reduz apenas na instância de certificação demandada pelo mercado de trabalho. (DAYRELL, 2012).

Nesta mesma lógica, há alguns jovens que não querem continuar seus estudos para além do Ensino Médio, porque pretendem apenas uma vaga no mercado de trabalho, em uma posição melhor, ou prestar um concurso público que exige pouca escolaridade, para obter certa estabilidade profissional. Nota-se que muitos jovens querem aquilo que já vivenciam no presente, se conformando com esta realidade, sem enxergar outras possibilidades para si mesmo ou se proporem a superar os desafios além daqueles que surgem no cotidiano. (LEÃO, DAYRELL e REIS, 2011). Outro projeto de vida que os jovens do Ensino Médio, expressaram na pesquisa realizada por Leão, Dayrell e Reis (2011) é que a escola deveria se colocar como num espaço privilegiado para a realização dos seus sonhos, de modo que o Ensino Médio os capacitasse a concorrer de forma igualitária nos processos seletivos da universidade pública. Já outros alunos, a partir de suas experiências com o trabalho, tinham expectativas mais urgentes, e esperavam que o Ensino Médio os capacitasse a disputar o mercado de trabalho com uma qualificação maior. Essa realidade já aponta para uma modalidade diferente de Ensino Médio, de tal forma a contemplar a diversidade de experiências juvenis com suas necessidades próprias.

Kuenzer (2000), afirma que um Ensino Médio que atenda todas as demandas dos jovens, para o seu desenvolvimento intelectual, profissional e principalmente como um projeto de vida, será plenamente possível somente numa sociedade em que todos desfrutem igualmente das mesmas condições de acesso aos bens materiais e culturais socialmente produzidos. Ou seja, numa sociedade em que os jovens possam exercer seu direito à diferença sem que isto se constitua em desigualdade, de tal modo que a escolha desse jovem no Ensino Médio, seja ela educacional ou profissional, não seja socialmente determinada por sua origem de classe. Em outras palavras, que a decisão do jovem em não cursar ensino superior, não

corresponda ao desejo de desempenhar uma função que exija uma qualificação mais rápida, porém igualmente valorizada, propiciando trabalho e vida digna.

Entretanto isso não acontece no Brasil, e o país está muito distante dessa possibilidade, onde o número de vagas para o ensino superior é insignificante e configura uma situação em que o acesso a esse nível de escolarização, exige tempo integral, escolaridade anterior de excelência, financiamento de material técnico, bibliográfico, além de cursos complementares.

Cabe ressaltar também que a família tem um papel importante na configuração dos projetos de vida dos jovens que estão no Ensino Médio. Para Leão, Dayrell e Reis (2011), a família para estes jovens, constitui como um estímulo e sentido, na busca pela melhoria da qualidade de vida e o mínimo de estabilidade financeira e, em consequência, o reconhecimento social. Nesta melhoria de qualidade de vida também está embutida, a questão de obrigação em relação à família, mas existe também a dimensão moral de uma retribuição ao que eles receberam até então.

Tais constatações nos levam a considerar que a família se constitui como espaço de estímulo à formulação de projetos de vida pelos jovens, mas também aparece como parte do conteúdo dos mesmos, na forma de projetos familiares.

De modo geral, percebe-se que a escola tem grande importância na vida dos jovens, sendo a escola uma instituição para a qual muitos dirigem suas expectativas, seus projetos de vida. Por outro lado, a escola apresenta muitos limites e dificuldades na sua capacidade de responder as demandas que são enviadas a ela. Por exemplo, algumas escolas funcionam sem condições básicas de higiene e conforto. Outras não possuem laboratórios e bibliotecas, entretanto há casos em que as escolas têm laboratório e biblioteca, mas infelizmente não usam e também não incentivam seu uso, e são aspectos que podem contribuir ou não, para a realização dos desejos e sonhos dos jovens.

Kuenzer afirma que;

Nesse quadro, há que buscar um avanço possível, considerando os recursos didáticos disponíveis, na escola concreta, com suas possibilidades e limitações, na contramão da exclusão. Será necessário, portanto, formular diretrizes que priorizem uma formação científica tecnológica e sócio-histórica para todos, no sentido da construção de uma igualdade que não está dada no ponto de partida, e que, por essa mesma razão, exige mediações diferenciadas no próprio Ensino Médio, para atender as demandas de uma clientela diferenciada e desigual. [...] é sempre bom ter claro que as escolas são antidemocráticas não pelos conteúdos que ensinam – acadêmicos, “desinteressados”, ou técnico – profissionalizante, “interessados” -,

mas por sua função, a de preparar diferentemente os intelectuais segundo o lugar que irão ocupar na sociedade, e portanto segundo sua origem de classe, como dirigentes ou como trabalhadores, (Kuenzer, 2000. p. 28)

A partir destas reflexões, percebe-se que quando os jovens do Ensino Médio estão elaborando seus projetos de vida, estes parecem abandonados à própria sorte, a não ser pelo apoio familiar, entretanto, existem jovens que elaboram seus projetos, sem o apoio da família, e a escola em geral não lhes oferece muitas perspectivas, para vislumbrarem outros caminhos possíveis, outro futuro. E como vivemos em um país capitalista de cunho neoliberal, e também meritocrático, a sociedade tende a jogar sobre o jovem a responsabilidade de ser mestre de si mesmo. (LEÃO, DAYRELL e REIS, 2011).

Mas no contexto de muitos jovens de classe baixa, que são privados do mercado de trabalho, do acesso às condições materiais de viverem sua condição juvenil, defrontam com a dificuldade na elaboração do seu projeto de vida. “O dominado é convidado a ser mestre da sua identidade e de sua experiência social, ao mesmo tempo em que é posto em situação de não poder realizar este projeto” (Leão, Dayrell, Reis 2011, p. 1083).

Para concluir torna-se necessário compreender o Ensino Médio a partir da sua constituição, para entendermos o papel que este exerce atualmente no sistema de ensino brasileiro.

2.2 O Ensino Médio Brasileiro

Alguns pesquisadores⁶ têm considerado o ensino médio como o nível de ensino que apresenta os maiores desafios na educação brasileira, pelas dificuldades e indefinições historicamente enfrentadas. Kuenzer (1997) identifica esses desafios na concepção, na sua estrutura e nas formas de organização, dada a sua natureza de mediação entre a educação fundamental e a formação profissional. Entretanto esta dupla função do Ensino Médio, de preparar para a continuidade dos estudos e também para o mundo do trabalho, lhe confere uma ambiguidade, pois esta proposta não é apenas uma questão pedagógica, mas também política, que é determinada pelas mudanças nas bases

⁶ Os trabalhos de Kuenzer, Ferretti, Zibas.

materiais de produção a partir do que se define a cada época, uma relação peculiar entre trabalho e educação.

O Ensino Médio com a sua dupla função de promover o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos anteriormente e formar para o trabalho e para a cidadania, sofre as determinações impostas pela dinâmica da sociedade organizada em classes de forma desigual. Assim, podemos verificar na história do Ensino Médio brasileiro a sua concepção, estrutura e organização determinadas pelo dualismo estrutural da sociedade brasileira, derivado da divisão social do trabalho, que distribui os homens pelas funções intelectuais e manuais, segundo sua origem de classe, em escolas de currículos e conteúdos diferentes.

Ao longo do século XX, o Ensino Médio tem sido organizado atendendo os interesses determinados pela relação capital e trabalho na diferentes fases do desenvolvimento socioeconômico do Brasil.

Até as primeiras décadas do século XX, o Ensino Médio (Ensino Secundário) era considerado um “luxo aristocrático” e por esta razão não deveria ser uma preocupação do Estado. (ZIBAS, 2005, p. 04).

A década de 1930, caracterizada como o “despertar da sociedade brasileira”, foi marcada pelas lutas ideológicas em todas as instâncias da sociedade, inclusive na educação com o embate entre os intelectuais renovadores da educação, que defendiam a escola pública, laica, gratuita e obrigatória para todos e os “conservadores” representados principalmente pelos educadores católicos, que defendiam a educação subordinada à doutrina religiosa (católica).

Neste contexto, a reforma da educação de 1932 promovida pelo Ministro Francisco Campos organizou o ensino secundário em duas etapas: fundamental (5 anos) e complementar (2 anos), dando organicidade ao estabelecer o currículo seriado para as duas etapas, a frequência obrigatória e a obrigatoriedade de cursá-las para o ingresso no Ensino Superior. O ciclo fundamental dava a formação básica geral, e no ciclo complementar oferecia cursos propedêuticos articulados ao curso superior, com dois anos de duração. (pré-jurídico, pré-médico, pré-politécnico). (ROMANELLI, 1993).

Na década de 1940, o conjunto de reformas educacionais do Ministro da Educação, Gustavo Capanema, nomeou de Leis Orgânicas do Ensino, que acentuaram a dualidade estrutural do Ensino Secundário ao criarem uma rede de escolas de ensino propedêutico organizada em primário e secundário e outra de ensino técnico-profissional organizada em industrial, comercial, normal e agrícola.

Na defesa da reforma, Capanema explicitou claramente o objetivo de criar duas redes de escolas de nível médio, uma para os filhos da elite, a classe condutora, a escola de ensino propedêutico e para os trabalhadores e seus filhos, a massa conduzida, a rede de escolas de ensino técnico-profissional.

Neste sentido, Kuenzer afirma que:

Era bem demarcada, portanto, a trajetória educacional dos que iriam desempenhar as funções intelectuais ou instrumentais, em uma sociedade cujo desenvolvimento das forças produtivas delimitava claramente a divisão social e técnica do trabalho. (KUENZER, 1997. p. 12)

A Reforma Capanema criou os cursos secundários, denominados de cursos colegiais, com distinção de científico e clássicos, com três anos de duração, que eram destinados a preparar os estudantes para o ingresso no nível superior. Os cursos de ensino técnico-profissional normal, agro-técnico, comercial técnico e industrial técnico, apesar de terem o mesmo nível dos cursos colegiais, não asseguravam acesso ao ensino superior, confirmando mais uma vez a dualidade estrutural do ensino.

O ensino profissional para a indústria foi organizado na Reforma Capanema com a finalidade de atender uma demanda bem definida pela divisão social e técnica do trabalho, gerido e organizado pelo taylorismo/fordismo, como resposta ao crescente desenvolvimento industrial, que se complementa com a criação do sistema Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1942, e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), em 1946, pela iniciativa privada, como forma de atender as demandas de mão de obra qualificada.

Kuenzer (1997) afirma que:

Assim, reitera-se a existência de dois caminhos diferenciados, para os que aprenderão a exercer sua função na escola (dirigentes de 2 níveis – superior e médio), e no processo produtivo (trabalhadores, que complementam os poucos anos de escolaridade obtida com cursos profissionalizantes em locais e com duração variáveis. (Kuenzer, 1997, p. 15).

Em 1946, após a derrocada da ditadura de Vargas, iniciou-se a redemocratização do país com a instituição de nova Constituição da República Brasileira que determinou à União “fixar as diretrizes e bases da educação nacional”. A elaboração das “diretrizes e bases da educação nacional” reacendeu o debate entre os

grupos dos progressistas defensores da escola pública, laica, gratuita e obrigatória e os conservadores liderados pelos educadores católicos na defesa da escola privada.

Após um longo período (1946 a 61) de debates entre os educadores progressistas e os conservadores em torno da elaboração da nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), ela foi aprovada e promulgada. Pela primeira vez, promovia-se a articulação entre o ensino de segundo ciclo e o ensino profissional, para que ambos tivessem os mesmos direitos de acesso ao Ensino Superior.

O projeto pedagógico do Ensino Médio passou a mesclar seus conteúdos de aprendizagens, fundamentado no exercício das letras, artes e humanidades, sendo estes os principais conteúdos para se ingressar no ensino superior, e também com algumas alternativas profissionalizantes, ou seja, na escola havia dois projetos pedagógicos a fim de atender as necessidades definidas pela divisão técnica e social do trabalho de formar trabalhadores intelectuais através de sistemas distintos. (KUENZER, 1997)

Desta forma o ensino profissional foi integrado no sistema regular de ensino. Apesar de promover a equivalência entre os cursos, a dualidade estrutural não foi totalmente superada, de modo que continuou a existir cursos distintos para grupos de alunos distintos pela classe social. Desta forma, manteve-se as históricas diferenças existentes na educação brasileira. (NASCIMENTO, 2007)

Analisando essas mudanças na educação, Kuenzer (1997) considera que este período trouxe significativo avanço para a democratização do ensino.

A legitimidade social conferida ao ramo propedêutico é testada pelas estatísticas da época: das 1.129.421 matrículas no Ensino Médio de 2º ciclo, a grande concentração era nas capitais e nas cidades de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Rio Grande do Sul, 50% das matrículas correspondiam no secundário, 45% aos ramos normal e comercial, e apenas 5% aos ramos industrial e agrícola. Esses dados são forte indicadores do caráter urbano e de classe do Ensino Médio de 2º ciclo. (KUENZER, 1997. p. 16)

No início da década de 1970, a reforma educacional do Governo Militar transformou drasticamente o ensino médio tornando integralmente profissionalizante e direcionando o ensino para a qualificação profissional.

O curso secundário propedêutico foi substituído pela obrigatoriedade da habilitação profissional para todos os que cursassem esse nível de ensino e a partir deste momento, passou a ser chamado de ensino de segundo grau (Ensino Médio).

O objetivo geral do ensino de primeiro e segundo graus era proporcionar ao aluno a formação necessária para o desenvolvimento de suas potencialidades, visando à autorealização e também a qualificação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania. Deste modo, a educação voltada para a formação de trabalhadores, passou a fazer parte do currículo das escolas de primeiro e segundo grau, para atender as necessidades do mercado de trabalho. (KUENZER, 2007)

Os objetivos de Ensino Médio (2º grau) estavam articulados ao modelo político e econômico da ditadura que se traduz, segundo (KUENZER, 2007, p. 20) em três de seus objetivos:

- Limitar a entrada de estudantes secundaristas no ensino superior, pois em 1960 houve uma forte organização estudantil;
- Um ensino secundário despolitizado, por meio de uma prática tecnicista;
- Preparar mão-de-obra qualificada, para atender as demandas do mercado e também do setor econômico que estava crescendo. Essas demandas eram marcadas pelo surgimento de empresas de grande e médio porte, com organização taylorista/fordista.

Entretanto, muitas dificuldades foram encontradas na implementação compulsória do ensino profissionalizante no Ensino Médio, em especial por não haver recursos materiais, financeiros para todas as instituições de ensino.

Após as tentativas de eliminar a obrigatoriedade do ensino profissionalizante no Ensino Médio nos Pareceres n.º 45/72 e 76/75, em 1982, a Lei 7.044 redefiniu a finalidade do 2º grau de “qualificação para o trabalho” para “preparação para o trabalho”.

Com a Lei 7.044/1982, extinguiu-se a proposta da escola única de profissionalização no Ensino Médio e restabeleceu a dualidade de ensino, com uma rede de ensino propedêutico e outra com ensino profissionalizante.

Após a instituição da Constituição Federal de 1988 vários projetos de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), foram encaminhados ao Congresso Nacional, que foram acompanhados de vários debates e pressões de segmentos da sociedade brasileira defensores de mudanças na educação brasileira.

O Ensino Médio após a instituição da LDB/96, pela Lei nº 9.394 de 20/12/1996, teve nova reforma, no contexto das mudanças estruturais que ocorreram no Brasil ao longo da década de 1990 no processo de ajustamento às exigências da reestruturação produtiva no Brasil. Neste novo contexto de economia

internacionalizada, a educação tornou-se um dos principais fatores a ser considerado na competitividade entre os países.

Neste sentido, o sistema educacional foi transformado para atender as demandas econômicas;

O sistema educacional foi profundamente transformado com as reformas promovidas sob fortes influências dos organismos multilaterais, como a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) – que organizou a Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990, em Jomtien (Tailândia) e produziu de 1993-96 o “Relatório Delors”(coordenado por Jacques Delors) que fez um diagnóstico do contexto planetário e analisou os desafios para a educação no século XXI – e a CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e Caribe). [...]. Por fim o Banco Mundial, passou a definir as prioridades e estratégias para a educação, a partir das conclusões da Conferência Internacional de Educação para Todos. O Banco Mundial elaborou diretrizes políticas para os países periféricos com o objetivo de conter a pobreza nesta fase de ajustes à nova ordem mundial. (NASCIMENTO, 2007. p. 85)

As diretrizes do Banco Mundial que foram aplicadas na educação brasileira têm como pressupostos;

- A redução do papel do Estado no financiamento, à busca intencional e sistemática de mecanismos de diferentes fontes de financiamento por meio das várias facetas da privatização;
- A redução dos direitos como resultado da substituição da concepção de universalidade pela concepção de equidade, que é um conceito burguês, para justificar a seletividade e a contenção do acesso;
- O atendimento aos pobres como forma de justiça social tratando igualmente os diferentes e assim cristalizando as diferenças, ou seja, está é a lógica do capital, que privilegia os privilegiados, e exclui cada vez mais os excluídos, mantendo-se e fortalecendo-se a hegemonia do capital. (NASCIMENTO, 2007. p. 86)

Com essas diretrizes percebe-se que a formação dos alunos está voltada para o trabalho. Desta forma mais uma vez vemos a velha dualidade presente no sistema educacional.

A Reforma do Ensino Médio e da Educação Profissional⁷ realizada em 1997 separou novamente ensino profissionalizante do ensino médio regular, oficializando mais uma vez a dualidade estrutural neste nível de ensino.

⁷ Decreto n.º 2208 de 17 de abril de 1997 – referente à Reforma do Ensino Técnico

Em 1998 foi implantado o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), com o objetivo de avaliar o aprendizado dos alunos no final da educação básica.

Como desdobramento da LDB/1996 e da Reforma do Ensino Médio foram criadas as referências básicas para a formulação de matrizes curriculares, com a publicação em 2000 dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM).

No período posterior à aprovação da LDB/1996 houve um crescimento significativo de matrículas no Ensino Médio, devido em grande parte por haver maiores exigências de escolarização para se inserir no mercado de trabalho.

No entanto, passados 18 anos da instituição da LDB de 1996, o Ensino Médio ainda não conseguiu superar a dualidade histórica, assim como não conseguiu garantir a universalização, a permanência e a aprendizagem significativa para a maioria de seus estudantes, na faixa etária de 15 a 17 anos.

Apesar da Emenda Constitucional n. 59 de 2009 assegurar a educação básica obrigatória e gratuita para crianças e jovens de 4 a 17 anos de idade, os jovens adolescentes de 15 a 17 anos integram o grupo mais atingido pela exclusão, por ainda termos mais de 1,7 milhão deles fora da escola.

Os anos finais da década de 1990 e os anos iniciais do novo século reservaram ao ensino médio uma grande turbulência estrutural e conceitual, sem que, no entanto, fossem delineadas perspectivas concretas de melhoria da qualidade. Assim, a intensidade do movimento reformista no nível oficial e a precariedade material e política dos processos de implementação parecem equiparar a reforma dos anos de 1990 à pretensiosa, contraditória, tumultuada e breve reforma de 1971, que instituiu a profissionalização compulsória no então denominado ensino de 2º grau. (ZIBAS, 2005, p. 24)

Em 2004, o Governo Federal por meio do Decreto Federal n. 5.154 promoveu o retorno da integração do ensino médio à educação profissional, estabelecendo a educação profissionalizante de nível técnico como uma modalidade integrada, concomitante ou subsequente ao ensino médio regular.

Em 2006, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) foi criado como mecanismo de financiamento de toda a educação básica, em todos os níveis e modalidades, com fundos compostos de recursos federais, estaduais e municipais.

Em 2009, o Governo Federal instituiu o “Programa Ensino Médio Inovador⁸” visando estimular as redes estaduais de educação, mediante financiamento federal, a pensar novas soluções que diversifiquem os currículos com atividades integradoras, a partir dos eixos trabalho, ciência, tecnologia e cultura, para melhorar a qualidade da educação oferecida nessa fase de ensino e torná-la mais atraente. Porém, ainda são incipientes os dados sobre a implementação desse programa e os estudos de seus resultados.

2.2.1 Indicadores do Ensino Médio no Brasil

Como foi assinalado anteriormente, o Ensino Médio passou por importantes mudanças após a instituição da LDB/1996, porém apesar dos avanços nos anos finais do século passado e nos iniciais do atual, os indicadores educacionais mostram que o Brasil ainda não conseguiu superar as barreiras e dificuldades que historicamente tem enfrentado neste nível de ensino.

A evolução da matrícula do ensino médio a partir de 1991 até 2011 (Tabela 1), mostra que houve um crescimento significativo de 117% entre os anos de 1991 e 2000. Nesse período de dez anos, a matrícula no ensino médio saiu de 3.8 milhões para 8.2 milhões. Porém, na primeira década do século XXI, o crescimento da matrícula caiu sensivelmente, chegando a apresentar variação negativa entre 2005 e 2007.

⁸ Para mais informações sobre o Programa de Ensino Médio Inovador, acessar o site http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13249-doc-orientador-proemi2013-novo-pdf&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192

Tabela 1 - Evolução das matrículas de Ensino Médio (1991-2012)

Ano	Matrículas	Varição anual (%)
1991	3.772.698	0,0
1992	4.104.643	8,1
1993	4.478.631	8,4
1994	4.932.552	9,2
1995	5.374.831	8,2
1996	5.739.077	6,3
1997	6.405.057	10,4
1998	6.968.531	8,1
1999	7.769.199	10,3
2000	8.192.948	5,2
2001	8.398.008	2,5
2002	8.710.584	3,6
2003	9.072.942	4,0
2004	9.169.357	1,1
2005	9.031.302	-1,5
2006	8.906.820	-1,4
2007	8.264.816	-7,8
2008	8.272.159	0,1
2009	8.337.160	0,8
2010	8.357.675	0,2
2011	8.400.689	0,5
2012	8.376.852	-0,3

Fonte: Inep/MEC e KRAWCZYK, 2014.

De acordo com o Censo Escolar de 2012 (INEP, 2013), a rede estadual continua a ser a maior responsável pela oferta de ensino médio, com 85% das matrículas, seguida da rede privada com 12,7% e as redes federal e municipal juntas atendem pouco mais que 2%.

Tabela 2 – Número de Matrículas no Ensino Médio Segundo a Dependência Administrativa – Brasil – 2012

Dependência administrativa	2012	Participação (%)
Federal	126.723	1,5%
Estadual	7.111.741	84,9%
Municipal	72.225	0,9%
Particular	1.066.163	12,7%
TOTAL	8.376.852	100,0%

Fonte: Censo Escolar de 2012 - INEP

Na tabela 3 podemos verificar que o crescimento significativo de matrículas no Ensino Médio ocorreu nas redes estaduais de ensino.

Tabela 3 - Evolução das matrículas no Brasil (1991-2011)
Matrículas Ensino Médio por dependência administrativa

Dependência administrativa	1991	2011	Variação (%)
Federal	103.092	115.069	11,6%
Estadual	2.472.964	7.183.345	190,5%
Municipal	177.000	80.906	-54,3%
Particular	1.019.374	1.022.509	0,3%
TOTAL	3.772.430	8.401.829	122,7%

Fonte: Inep/MEC

Em 2011, o total de matrículas estava distribuído assim:

Tabela 4 – Taxa de matrículas no Ensino Médio entre jovens de 15 a 17 anos – 2011

População por Idade – 15 a 17 anos em 2011	Matrículas	Variação (%)
EM regular	7.978.224	95,0%
EM normal/magistério	164.752	2,0%
EM Integrado à educação profissional	257.713	3,1%
TOTAL (EM)	8.400.689	100%

Fonte: Inep/MEC

A população na faixa etária de 15 a 17 anos em 2011 era de aproximadamente 10,6 milhões, enquanto o número de alunos matriculados neste mesmo ano, era apenas 8,3 milhões. Esses indicadores mostram que há ainda muito a ser feito para a expansão do ensino médio. No entanto, os dados do Censo Escolar apontam que as matrículas no Ensino Médio nos anos recentes não têm expandido, mostrando que ainda é alto o índice de jovens que se encontram fora da escola.

Cerca de 1,7 milhão de adolescentes de 15 a 17 anos estão fora da escola, segundo dados da Pnad 2011, e, entre os que estão matriculados, 35,2% (em torno de 3,1 milhões) ainda frequentam o ensino fundamental– etapa que deveria estar concluída idealmente aos 14 anos de idade completos. Além disso, 31,1% dos alunos que cursam o ensino médio (cerca de 2,6 milhões) encontram-se em situação de atraso escolar, de acordo com o Censo Escolar de 2012. (VOLPI, SILVA & RIBEIRO, 2014. p. 61)

Tabela 5 - População de 15 a 17 anos por frequência à escola e etapa, segundo idade (2011)

IDADE	POPULAÇÃO TOTAL	FREQUENTA ESCOLA POR ETAPA				NÃO FREQUENTA
		TOTAL	ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS	ENSINO FUNDAMENTAL	ENSINO MÉDIO	
15	3.573.982	3.286.381	10.060	1.661.210	1.578.501	287.601
16	3.600.306	3.086.938	3.919	957.982	2.067.845	513.368
17	3.405.772	2.484.566	3.547	495.658	1.813.499	921.206
TOTAL	10.580.060	8.857.885	17.526	3.114.850	5.459.845	1.722.175

Fonte: Extraído de VOLPI, SILVA & RIBEIRO, 2014

Os indicadores de reprovação e evasão no Ensino Médio ainda apresentam altos índices, se tornando os principais problemas enfrentados neste nível de ensino.

De acordo com o Censo Escolar apenas 65,2% dos jovens adolescentes de 15 a 17 anos estão cursando o Ensino Médio na idade adequada. Os 34,8% restantes são jovens com idade acima de 18 anos.

As altas taxas de repetência, de evasão escolar e a distorção idade-série têm provocado o retardamento da conclusão do ensino fundamental e o consequente atraso no ingresso no Ensino Médio com idade mais elevada. (VOLPI, SILVA & RIBEIRO, 2014, p. 40)

Tabela 6 - Taxas de reprovação e abandono no Ensino Médio

Ano	Taxa de reprovação	Taxa de abandono
2012	12,2%	9,1%
2011	13,1%	9,6%
2010	12,5%	10,3%
2009	12,6%	11,5%
2008	12,3%	12,8%
2007	12,7%	13,2%

Fonte: Inep/MEC

Estudos sobre a exclusão escolar têm apontado que a gravidez na adolescência e o trabalho precoce são fatores que contribuem para a evasão e o abandono, em especial entre as adolescentes de famílias de baixa renda.

Segundo o estudo Trabalho Infantil e Adolescente – Impactos Econômicos e os Desafios para a Inserção de Jovens no Mercado de

Trabalho no Cone Sul (Fundação Telefônica, 2013), o trabalho reduz em 17,2% a aprovação escolar, afeta o progresso educacional em 24,2% dos casos e aumenta em 22,6% a evasão escolar. De acordo com o levantamento, 20% das crianças e dos adolescentes que trabalham não frequentam a escola. Além disso, os adolescentes que trabalham e estudam têm desempenho inferior ao daqueles que só estudam. (VOLPI, SILVA & RIBEIRO, 2014, p. 62)

Dados divulgados em 2011, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) compara o Brasil com os outros países vizinhos do Mercosul, e nos mostra que o Brasil tem a maior taxa de abandono escolar no Ensino Médio. Segundo IBGE, um em cada dez alunos, com idade entre 15 a 17 anos, abandonam os estudos nessa fase.

O Brasil teve cerca de 10% de evasão escolar, informação esta divulgada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), que teve como base o censo escolar de 2010. Os demais países do Mercosul tiveram: Argentina 7%, Uruguai 6,8%, Chile 2,9%, Paraguai 2,3% e a Venezuela apenas 1% dos estudantes do Ensino Médio evadidos.

Outras informações complementares retiradas da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), de 2011 apontam que a taxa entre os homens é de 37,9% de jovens entre 15 e 17 anos, já entre as mulheres a taxa de evasão é menor: 26,6% das jovens entre 15 e 17 anos, que deixaram a escola antes do tempo previsto.

Apesar da alta taxa de evasão escolar, a escolaridade média dos brasileiros nessa faixa etária cresceu entre 2001 e 2011. Os jovens estudavam em média 9,6 anos em 2011, Enquanto que em 2001, a escolaridade média era de 7,9 anos. Subiu também a proporção de jovens de 18 a 24 anos que possuíam 11 anos ou mais de estudo, passando de 33,7% para 54,1%.

Outro fator importante para se pensar que pode ser considerado até mais grave que a evasão e a reprovação, são os jovens que estão fora da escola. Dados publicados pelo censo escolar de 2011 relatam que apenas (83,7%) dos jovens com idade entre 15 e 17 anos estão na escola, porém este número é mais baixo do que o apurado em 2009, quando a taxa era de (85,2%), isso significa que 1,7 milhões de jovens estão fora da escola.

De acordo com o Anuário Brasileiro de Educação de 2012, isso ocorre porque grande parte destes (83,2%) de alunos que estão fora da escola, estão matriculados na educação básica, pois não aprenderam o que é esperado em cada série,

deste modo, verificou-se que um terço dos alunos que deveriam estar no Ensino Médio, permanece no Ensino Fundamental.

Os maiores índices de evasão escolar no Brasil estão nas regiões Norte e Nordeste, onde apenas dois em cada cinco, equivalente a (39,2%), dos adolescentes de 15 e 17 anos frequentam a escola de nível médio. Na região Sudoeste mais de (60%) dos jovens estão frequentando o Ensino Médio. (MEC/INEP, 2012)

Os índices de reprovação no Brasil, também são outro fator preocupante, de acordo com informações divulgadas pelo Censo Escolar de 2011, o número de alunos que repetem o Ensino Médio em escolas públicas é de (14,1%), enquanto a rede particular reprova em média (6,1%), comparando as duas redes de ensino, há uma diferença de 8 pontos percentuais. De acordo com as altas taxas de reprovação das escolas públicas em relação à rede particular, cabe-nos questionamento sobre quais os motivos que causam estas diferenças de reprovação.

A reprovação no Brasil é alta quando a comparamos com os países vizinhos no Mercosul. Vejamos a tabela abaixo, que nos mostra os índices de aprovação e reprovação

Tabela 7 - Taxas de aprovação e reprovação escolar entre alguns países do Mercosul.

PAÍSES	APROVAÇÃO NO MÉDIO	REPROVAÇÃO NO MÉDIO
Argentina	74,3%	18,8%
Brasil	77%	13,1%
Chile	90,9%	6,3%
Paraguai	90,9%	6,9%
Uruguai	72,7%	20,4%
Venezuela	91,9%	7,2%

Fonte: MEC/INEP, 2012.

Como nos mostra a tabela acima, o Brasil é o terceiro país com índice mais alto de reprovação no Ensino Médio, com uma média de (13,1%), ficando atrás do Uruguai com (20,4%) e Argentina com (18,8%). O índice de aprovação no Nível Médio o Brasil também apresenta percentuais baixos com (77%), ficando atrás apenas da Argentina com (74,3%) e do Uruguai com (72,7%).

2.2.2 Indicadores do Ensino Médio em Minas Gerais

O Estado de Minas Gerais tem população estimada em 2014 de 20.734.097 habitantes, distribuída em 853 municípios, segundo dados do IBGE.

De acordo com o Anuário Brasileiro de Educação Básica de 2012, Minas Gerais tem aproximadamente 4.427.128 (quatro milhões, quatrocentos e vinte e sete mil e cento e vinte e oito) pessoas em idade escolar.

Tabela 8 - Número de Matrículas no Ensino Médio, Normal/Magistério e Integrado por Localização e Dependência Administrativa - 2011

Minas Gerais	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Número de Matrículas	861.022	15.930	747.573	11.289	86.230
%	100%	1,9%	86,8%	1,3%	10,0%

Fonte: MEC/Inep/Deed.

Já a taxa de analfabetismo entre pessoas com 15 anos ou mais é (8,3%).

A rede estadual de Minas Gerais é a rede de ensino que possui maior número de estudantes matriculados no Ensino Médio regular, que corresponde a (85%). Conforme mostra a tabela abaixo;

Tabela 9 - Participação no total de matrículas no Ensino Médio regular, em Minas Gerais, por Rede de Ensino. 2003-2011

Rede de Ensino	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Estadual	85%	85%	85%	85%	85%	85%	85%	86%	87%
Federal	1%	1%	1%	1%	1%	1%	2%	2%	2%
Municipal	3%	3%	3%	3%	3%	3%	3%	2%	1%
Privada	11%	11%	11%	11%	10%	11%	11%	10%	10%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte: Censo Escolar INEP, 2003 a 2011

Entretanto como pode se ver, os dados apresentaram crescimento nos anos de 2010 e 2011, atingindo o percentual de (86%) e (87%). A rede federal contava com (1%) do total de matrículas e entre 2009 e 2011, obteve aumento de (2%), enquanto que a rede municipal, entre 2003 e 2009 representava (3%) do total de matrículas, em 2010 sua participação foi reduzida para (2%) e em 2011 para (1%). Já a rede particular vem se mantendo entre (10%) e (11%) de participação no total de matrículas do Ensino Médio.

Essa queda de participação de matrículas na rede municipal é devido a Secretária de Educação do Estado de Minas Gerais (SEE-MG), que vem divulgando nos últimos dois anos que iria concentrar todas as matrículas do Ensino Médio às redes estaduais e repassar para os municípios as matrículas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. (Cartilha Sind-UTE/MG 2012)

A Taxa de distorção entre idade série é outro fator que preocupa o estado de Minas Gerais, conforme a tabela abaixo mostra;

Tabela 10 - Taxa de Aprovação, Reprovação e Evasão Escolar em Minas Gerais – 2012

	Taxa de Distorção Idade-Série	Taxa de Aprovação	Taxa de Reprovação	Taxa de Evasão
	%			
Ensino Fundamental Anos Iniciais	12%	95%	4,4%	0,6%
Ensino Fundamental Anos Finais	28%	83,1%	13,2%	3,7%
Ensino Médio	31,3%	78,3%	12%	9,1%

Fonte:MEC/Inep/Deed.

Minas gerais apresenta uma taxa de distorção idade-série no Ensino Médio de (31,3%), enquanto que a média nacional é de (23,6%). Segundo o presidente do Inep este problema de defasagem, começou a ser resolvido há dois anos, através da criação de classes de aceleração e progressão continuada.

Cabe indagar, se realmente estas trilhas de aceleração e progressão, criadas pelo Estado, conferem aos alunos uma aprendizagem de qualidade e significativa ou para apenas melhorar os dados estatísticos?

As principais causas da distorção idade/série são as sucessivas reprovações e a evasão escolar.

A taxa de reprovação escolar em Minas Gerais no Ensino Médio é de (12.0%), enquanto que a média nacional é de (13,1%). Já a evasão escolar o Estado de Minas Gerias apresenta uma média de (9,1%), enquanto a média nacional é de (10%), estando o Brasil em terceiro lugar, entre os países do MERCOSUL com os índices mais altos evasão escolar.

2.2.3 Indicadores do Ensino Médio em Poços de Caldas - MG

A população de Poços de Caldas era de 152.435 pessoas, segundo o Censo de 2010 do IBGE.

Poços de Caldas tem uma rede de ensino ampla, contando com 66 escolas de Educação Infantil, 49 escolas de Ensino Fundamental e 17 escolas de Ensino Médio, 01 Instituto Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (IFET-MG), e instituições de Ensino Superior, como a Universidade José do Rosário Vellano (Unifenas), a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUCMinas), a Faculdade Pitágoras, a Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) e a Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG). A taxa de analfabetismo entre pessoas entre pessoas de 10 a 15 anos é de (1.3%), já entre pessoas com 15 anos ou mais a taxa é de (5.7%).

O Ensino Médio em Poços de Caldas é oferecido pelas redes privada, estadual e municipal em 17 escolas, sendo basicamente dividida entre a rede privada (53%) e a rede estadual (41%), e a rede municipal com uma escola (6%).

Tabela 11 – Número de Escolas de Ensino Médio de Poços de Caldas (MG) em 2012

Redes	Escolas	%
Privada	9	53%
Estadual	7	41%
Municipal	1	6%
Total	17	100%

Fonte: MEC, INEP - Censo Educacional 2012.

A tabela abaixo de distribuição das matrículas no Ensino Médio nas três redes de Poços de Caldas mostra que apesar da rede privada ter maior número de escolas (53%) em quantidade de alunos tem apenas 20%. A rede estadual acolhe 68% das matrículas neste nível de ensino.

Tabela 12 – Número de Matrículas no Ensino Médio de Poços de Caldas (MG) em 2012

Redes	Matrículas	%
Privada	1.257	20%
Estadual	4.228	68%
Municipal	726	12%
Total	6.211	100%

Fonte: MEC, INEP - Censo Educacional 2012.

A taxa de reprovação e evasão escolar em Poços de Caldas no Ensino Médio, não está entre as mais altas do Estado de Minas Gerais, como nos mostra a tabela abaixo.

Tabela 13 – Taxa de Aprovação, Reprovação e Evasão Escolar em Poços de Caldas (MG) - 2013

Ensino Médio - 2013						
	Aprovação	%	Reprovação	%	Abandono	%
1º ano do Ensino Médio	1.845	16,2	301	12,4	276	11,4
2º ano do Ensino Médio	1.689	85	147	7,4	143	7,2
3º ano do Ensino Médio	1.447	86,5	108	6,4	119	7,1

Fonte: Censo Escolar, Inep – 2013.

Através da tabela acima podemos perceber, que as maiores taxas de reprovação e abandono escolar estão logo no primeiro ano do Ensino Médio, cabe nos indagar, sobre qual o motivo, tantos alunos reprovam e abandonam a escola nos anos iniciais do Ensino Médio?

Entretanto no segundo e terceiro ano do Ensino Médio, as taxas de reprovação escolar vão se mantendo entre (7,4% e 6,4%) e evasão entre (7,2% e 7,1%). Sendo a média nacional de reprovação de (13,1%), percebe-se que Poços de Caldas, está se mantendo abaixo da média nacional e também do Estado de Minas Gerais que apresenta uma taxa de reprovação de (13,4%).

3. A INCLUSÃO EXCLUDENTE NA VISÃO DE GESTORES, PROFESSORES E ALUNOS

Neste capítulo apresento a análise dos dados obtidos na pesquisa de campo realizada com os gestores escolares, professores e alunos, tendo por objetivo de investigar como ocorre e os fatores que contribuem para a exclusão escolar (evasão e reprovação) de alunos do ensino médio em uma escola pública estadual de Poços de Caldas.

3.1. Breve histórico da Escola Estadual Professor Arlindo Pereira

A pesquisa de campo foi realizada em uma escola pública estadual localizada na Zona Norte de Poços de Caldas, que iniciou suas atividades em 23 de setembro de 1974, como uma das realizações da terceira etapa do programa de expansão e melhoria do Ensino Médio (PREMEM) do Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Em 1980, no Estado de Minas Gerais foi implantado o Projeto Estadual de Centros Intermediários (PROECI), com o objetivo de instalar, nos municípios que apresentassem um reconhecido potencial para a criação de polos industriais, instituições educacionais para a formação de pessoal de nível médio. Essa iniciativa visava diminuir a desigualdade regional que sustentava a crescente migração para a região de Belo Horizonte. Poços de Caldas, foi escolhida como representante do sul de Minas.

O Ensino Médio na Escola Estadual Professor Arlindo Pereira⁹ teve início, em fevereiro de 1986. E neste mesmo ano foi realizada uma reunião junto à comunidade, para definir os cursos técnicos de maior interesse para a região, tendo sido escolhido o de Tecnologia de Alimentos. Então através da Portaria SEE nº 045/86 MG: 08/02/1986 foi autorizado o funcionamento das Habilitações Profissionais de Técnico de Enfermagem e Técnico em Instrumentação e Técnico em Alimentos.

Com os recursos provenientes do convênio entre o governo do Estado de Minas Gerais e o Banco Internacional de Desenvolvimento (BID), foram instalados os cursos Técnico em Alimentos e Enfermagem e, posteriormente, Técnico em Segurança¹⁰ do Trabalho em parceria com a Alcoa.¹¹

⁹ Dados obtidos através do Projeto Político Pedagógico.

¹⁰ Dados obtidos na secretaria da Escola Estadual Professor Arlindo Pereira.

¹¹ Alcoa é uma indústria que está no Brasil desde 1965, atua em toda a cadeia produtiva do metal, desde a mineração da bauxita até a produção de transformados e de alto valor agregado. A Alcoa como

Para o curso Técnico em Alimentos foram construídas três Plantas Piloto de processamento de Alimentos e os laboratórios de qualidade de alimentos, objetivando a formação de pessoal de Nível Médio altamente qualificado. Para atender essa expectativa, a Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais fez um convênio com a UNICAMP, através do qual foi feita uma listagem de equipamentos, layout e treinamento da equipe que trabalharia no curso ora instalado.

Para o curso de Enfermagem, foram feitas adequações de espaços existentes na escola onde foi montado o Laboratório de Enfermagem com equipamentos e materiais didáticos de alta qualidade.

Com o objetivo de conseguir recursos financeiros para a manutenção dos laboratórios, foi criada a Associação Centro de Educação Politécnica de Poços de Caldas, sem fins lucrativos, funcionando junto à Escola. A Associação contou até 1999 com a contribuição modesta dos alunos e recursos providos da execução de análises de controle de qualidade de alimentos, para reposição de material de consumo e manutenção dos equipamentos, conseguindo assim, contribuir para a formação profissional dos que optavam pelos cursos técnicos.

Entretanto amparada pela LDB de 1996 (Lei 9394/96), a política educacional do Estado de Minas Gerais extinguiu os cursos técnicos profissionalizantes da Secretária de Estado da Educação de Minas Gerais. A direção da escola na época, junto com a comunidade escolar, inconformados com a medida, tentaram várias alternativas para a continuidade dos cursos, sem alcançar nenhum êxito.

E em 2002, com a implantação do Sistema Mineiro de Educação, que supõe consulta às bases por mais e melhores serviços educativos, a comunidade escolar, representada pela direção da escola e com o apoio de 31ª Superintendência Regional de Ensino (SRE), o retorno das atividades dos cursos técnicos extintos, agora podendo ser oferecido de forma sequencial ao Ensino Médio.

Assim com a parceria estabelecida entre a Secretaria de Estado da Educação, torna-se novamente viável a oferta de cursos técnicos desta vez com os cursos técnicos de Enfermagem e Alimentos.

A referida parceria extinguiu-se em 2004, ocasião em que as autoridades educacionais da SRE, de Poços de Caldas e a comunidade escolar iniciaram a busca por novas parcerias, resultando no Convênio de Cooperação Técnica nº 15613, entre o

patrocinadora destes cursos técnicos, tinha como objetivo formar jovens, para que no futuro pudessem trabalhar na empresa ocupando cargos de técnicos.

Serviço de Aprendizagem Industrial (SENAI) DR-MG, com a interveniência da Federação das Indústrias de Minas Gerais – FIEMG e o governo do Estado de Minas Gerais, por intermédio da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais e o município de Poços de Caldas.

A escolha pela Rede Pública de Ensino partiu do princípio, que a escola pública de nível Médio que atende a maioria dos jovens adolescentes, filhos da classe trabalhadora, oferece uma formação precária e com recursos escassos. O jovem que cursa o ensino médio público possui um futuro indefinido devido aos inúmeros obstáculos econômicos e sociais que enfrenta para continuar estudando. Sendo a escola pública sua única opção para realizar sua formação escolar, que lhe dá a possibilidade de vislumbrar alguma ascensão na sociedade, via a inclusão no mundo do trabalho e a continuidade dos seus estudos.

Diferentemente é o que ocorre com jovens de classe média e alta, que estudam em escolas privadas, claro que estes jovens também possuem dificuldades no meio escolar, no momento de decidir seu futuro, porém este jovem está mais preparado e possui mais recursos materiais e intelectuais para enfrentar os desafios.

A decisão da realização do estudo na Escola Estadual Professor Arlindo Pereira, foi determinada pelo fato de ser bem conceituada no universo das escolas públicas de Poços de Caldas. Ela pertence a um período da história de Poços de Caldas, onde foi à primeira escola que oferecia cursos técnicos de qualidade para a comunidade, portanto ela ainda mantém no imaginário das pessoas o conceito de ser uma escola que possui um ensino de qualidade.

Esta escola atende alunos oriundos de vários bairros periféricos, que a procuram por falta de escolas no bairro em que residem e também na tentativa de obter um ensino de qualidade. Ela também é procurada por famílias de classe média, que buscam resistir aos custos de uma escola privada.

A Escola Estadual Professor Arlindo Pereira, localiza-se na Zona Norte de Poços de Caldas, e atualmente oferece o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e desde 2008, oferece também o Curso Normal em Nível Médio, na modalidade de Professor de Educação Infantil – Magistério.

Atualmente, a escola tem aproximadamente setecentos e cinquenta alunos matriculados, distribuídos nos níveis: Fundamental do 6º ao 9º ano= 141 alunos e Ensino Médio = 609 alunos. Os alunos do Ensino Médio estão distribuídos em 12 salas de aulas diurnas e 6 salas de aulas noturnas.

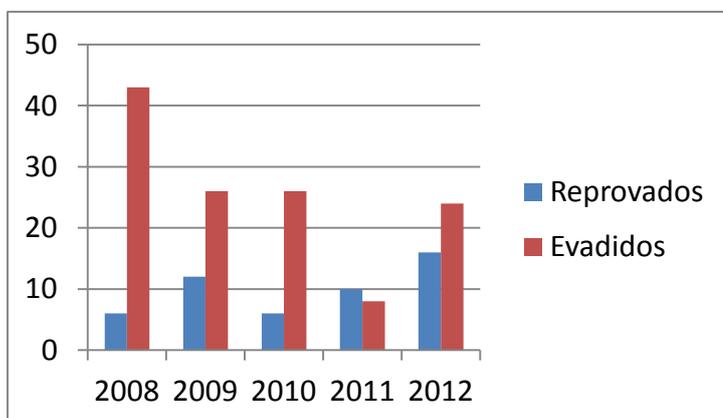
O corpo docente é composto de 50 professores, com a qualificação acadêmica média de graduação no ensino superior, sendo que quatro professores têm pós-graduação. A rotatividade dos professores é considerada média.

A escola dispõe de recursos físicos compostos de: 13 salas de aula, 01 laboratório de informática, 01 biblioteca, 01 auditório, 01 sala de vídeo, 01 quadra para esportes e 01 cantina. O prédio passou por reformas em dezembro de 2013. No entanto, atualmente tem alguns vidros de janelas quebrados.

A avaliação das escolas é realizada pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais com o objetivo de diagnosticar o desempenho e o nível de aprendizado dos alunos e também avaliar os recursos que a escola tem utilizado para melhorar e tornar o aprendizado mais atrativo, diminuindo assim a repetência e a evasão escolar. Na avaliação de 2014 a escola pesquisada obteve classificação abaixo da média de 4,8, sendo que a média nacional é 6.

Para a realização da pesquisa de campo foram coletados dados na secretaria da escola, sobre o número de alunos reprovados e evadidos no último ano do Ensino Médio no período de 2008 a 2012.

Gráfico 1 – Números de alunos reprovados e evadidos no último ano do Ensino Médio no período de 2008 a 2012.



O gráfico acima, nos mostra que no ano de 2008, a escola pesquisada teve um alto índice de evasão, enquanto o índice de reprovação se manteve baixo. Com o índice de evasão e reprovação parcialmente controlados, em 2012 o índice voltou a aumentar, o diretor justificou que a escola estava passando por dificuldades financeiras, a ponto de não estar servindo merenda escolar para o ensino noturno, sendo este um dos fatores que levaram a tantas evasões no ano de 2012, no Ensino Médio noturno.

O trabalho de campo foi dividido em duas etapas, a primeira etapa com entrevistas com os gestores escolares e professores, e a segunda etapa com a aplicação de questionário aos alunos evadidos e reprovados do último ano do Ensino Médio.

As entrevistas com os gestores escolares foram realizadas com o Diretor da escola e com as duas Coordenadoras de Ensino, sendo uma do período matutino e a outra do período noturno. Com os professores do Ensino Médio da escola foram realizadas cinco entrevistas.

As entrevistas com os gestores e os professores da escola foram realizadas entre os dias 22 de outubro a 28 de outubro de 2014.

A pesquisa com os alunos foi realizada utilizando um questionário (Apêndice 1). Para a aplicação dos questionários, foi obtida na secretária da escola uma lista de 100 (cem) alunos evadidos ou reprovados nos anos de 2008 a 2012. 10% do número total de alunos evadidos e reprovados, responderam o questionário. Os questionários foram aplicados, no período de 29 de outubro a 28 de novembro. Demora pela coleta de dados foi devido a alguns alunos que não comparecerem na escola na data marcada para responder o questionário.

O objetivo do questionário é conhecer o perfil dos alunos evadidos ou reprovados, obter informações que mostrem os principais motivos que provocaram a reprovação ou evasão do sistema de ensino, no último ano do Ensino Médio e também conhecer quais são seus projetos de vida, diante do fato de não possuírem um certificado de conclusão do Ensino Médio.

A direção da escola aprovou e acolheu bem a realização dessa pesquisa. Houve boa receptividade por parte dos entrevistados e também pelos alunos que responderam o questionário, compreendendo a importância do estudo que necessitava da colaboração de todos para a coleta de dados.

Deste modo a validade deste estudo está posta na medida em que podem gerar informações e conhecimentos para todos os profissionais da educação, como um material de reflexão, que demanda superar velhos e novos desafios que é a dualidade do ensino e a exclusão existente há décadas em nossa sociedade.

Pois ainda no século XXI existem escolas diferentes para classes sociais diferentes, em outras palavras, escolas públicas possuem poucos recursos, um ensino precário de baixa qualidade, e que são destinadas aos jovens de classe baixa. Já as escolas privadas possuem recursos pedagógicos e infraestrutura para atender as necessidades dos jovens de classe alta, portanto estes jovens de classe alta estão mais

bem preparados para enfrentar os desafios que o mercado de trabalho impõe ou em um curso superior.

3.2. O roteiro das entrevistas e o questionário

As entrevistas foram realizadas com um apoio de um roteiro de questões, com a intenção de obter dados necessários para compreender como ocorre e quais são os fatores que contribuem para exclusão escolar dos alunos no último ano do Ensino Médio, aqui entendidos como evasão e reprovação, por serem caminhos que levam alguns alunos à exclusão escolar. E também entender as políticas e a atuação dos gestores para o enfrentamento da exclusão escolar no Ensino Médio.

O roteiro das questões para a entrevista com os gestores foi estruturado da seguinte forma:

Com as perguntas 1 e 4 busca-se entender o significado de exclusão escolar para os gestores escolares e também compreender se a renda familiar tem influência no bom desempenho do aluno;

Já as perguntas 2, 3 e 5, possui a intenção de compreender quais são os meios que a escola utiliza para evitar a evasão escolar, bem como entender na prática como funciona a política de progressão continuada, e qual seria a finalidade do Ensino Médio;

Para finalizar com as perguntas 6, 7 e 8 busca-se compreender qual é a opinião dos gestores diante deste novo Programa de Ensino Médio Inovador e como os alunos tem recebido este novo currículo.

As entrevistas com os professores teve como roteiro as questões estruturadas da seguinte forma:

As perguntas 1 e 2 têm a finalidade de obter dados que caracterizam os docentes;

3 e 4 são perguntas, que buscam compreender quais são as estratégias de ensino que os professores utilizam para evitar a evasão ou a reprovação. E também descobrir quais são os fatores que levam alguns alunos a terem um bom desempenho;

As perguntas 5 e 6 possui a intenção de entender se a renda familiar contribui para o bom desempenho do aluno. E também descobrir se existe diferenciação nas aulas lecionadas no período matutino, comparando com o ensino noturno;

E para finalizar a pergunta 7, busca compreender qual é a opinião dos professores diante do novo Programa de Ensino Médio Inovador.

O questionário está estruturado de forma que se obtenham dados que demonstre a situação dos alunos que evadiram ou reprovaram no último ano do Ensino Médio, bem como compreender os motivos, os condicionantes sociais, que os levaram a situações de reprovados ou evadidos do sistema escolar. Busca-se também compreender quais são as suas expectativas, seus projetos de vida, tanto educacionais como profissionais. Com esta finalidade, o questionário foi estruturado com os seguintes tópicos:

As questões de 1 à 7 – têm a finalidade de obter características socioeconômicas dos alunos pesquisados;

As questões de 8 à 11 – abordam as relações dos alunos com o trabalho;

As questões de 12 à 14 – busca compreender a situação atual do aluno, perante o sistema escolar e os motivos pelos quais foram levados a evadirem ou serem reprovados;

Já as questões de 15 à 17 – pretende obter informações sobre o quanto os alunos pesquisados, estão familiarizados com atividades extraclasse, que são visitas aos museus, teatros, exposições culturais, leitura de livros e etc;

Questões de 18 à 20 – têm o objetivo de investigar qual a importância que os alunos pesquisados, dão aos conteúdos que são trabalhados no Ensino Médio, bem como a qualidade deste ensino;

E para finalizar, as questões de 21 à 23 – busca investigar quais são as expectativas de vida dos alunos pesquisados, em relação com o seu futuro educacional e profissional, e as possibilidades concretas de efetivação dos seus planos e expectativas.

3.3. Análise dos determinantes da inclusão excludente

Neste item analisamos os dados das entrevistas com os gestores e com os professores sobre os fatores que contribuem para a inclusão excludente. Para uma melhor compreensão dos dados coletados foram utilizadas as seguintes categorias de análise: exclusão escolar; situação socioeconômica; influência familiar e desempenho escolar.

3.3.1 Sobre a Exclusão Escolar

Neste tópico, buscou-se compreender como que os gestores escolares e professores, entendem a exclusão escolar, aqui entendida como reprovação e evasão do aluno do sistema de ensino, e também conhecer os fatores que contribuem para a exclusão escolar.

Para atender a esses objetivos perguntou-se aos gestores escolares, qual seria a sua perspectiva sobre a exclusão escolar.

Para o gestor A, *“o que acontece não é uma exclusão, a evasão que acontece eu não entendo como uma exclusão. [...] eu não encaro isso como uma exclusão, eu encaro sim que é realmente a evasão, mas por motivos mais pessoais dos alunos, não tendo muita relação com a escola.”*

Para o gestor B, *“Aqui no ensino médio, exclusão pra mim, é o próprio aluno que se exclui da aula, não vem à escola, estando bastante desinteressado, então eles mesmo conseguem se excluir, [...] porque a gente dá oportunidade pra todos, mas nem todos querem aproveitar essa chance, essa oportunidade”*

Para o gestor C, *“A exclusão escolar se resume na evasão, porque o primeiro momento o aluno passa por um processo de exclusão enquanto ser pessoal ele mesmo se exclui, por diversos fatores passa, o segundo momento é a evasão, aí vem o desinteresse, a desmotivação, aí ele deixa de frequentar as aulas, e assim vai passando até que ele evade sai da escola”.*

Analisando as falas dos gestores escolares, nota-se nas três falas, que a exclusão escolar é caracterizada principalmente pela evasão, contudo esta evasão que acontece no Ensino Médio, os gestores responsabilizam os alunos, por terem saído da escola, afirmando que é uma opção do próprio aluno que escolhe sair do sistema de ensino, pois o ensino está sendo ofertado gratuitamente para todos.

Quando um dos gestores, afirma que *“a gente dá oportunidades para todos, mas nem todos querem aproveitar”*, segundo Saviani (1996), este é um pensamento burguês que corresponde aos interesses universais, interesses estes eram o que alguns teóricos da economia política viram, que a educação estava ligada a uma tendência modernizadora em desenvolvimento, própria de uma sociedade avançada.

Portanto é do senso comum falar que todos os alunos tem acesso a educação, pois como expõe Gualtieri e Lugli (2012), cabe ao Estado organizar meios

para tornar o ensino efetivo, oferecendo oportunidades e assegurando condições para que todos os adolescentes frequentem a escola.

Entretanto o Estado oferece escolas para que o ensino seja ofertado gratuitamente, mas não garante a permanência do aluno no sistema de ensino, para isso acredito ser importante que os gestores escolares se atentem para outros condicionantes sociais que também contribuem para a evasão e ou a reprovação do aluno no sistema de ensino.

Condicionantes estes que podem ser entendidos como, a necessidade de trabalhar para ajudar na renda familiar, e não apenas culpá-los, pelas opções que tiveram que tomar em algum determinado momento da vida, é preciso também oferecer-lhes um ensino mais atrativo e sólido, como forma de diminuir a evasão escolar.

3.3.2 Situação socioeconômica das famílias

Já a outra questão tinha como objetivo compreender se a situação socioeconômica das famílias dos adolescentes contribuía para a evasão escolar ou a repetência.

O gestor A afirmou que, *“Com certeza, nós temos esse caso do noturno a baixa renda faz com que o pessoal acabe deixando de estudar, [...] Então se o aluno está à noite, é porque está fazendo falta o trabalho dele.”*

O gestor B declarou que, *“É eles alegam isso que precisam trabalhar que eles querem ter o celular deles, eles querem ter roupa de marca, isso é sim um dos fatores que os alunos evadem. Eles ficam cansados porque trabalham até altas horas, ficam cansados de levantar cedo e vir para a escola.”*

Já o gestor C relatou que, *“Olha é um fator que contribui sim, mas não é o principal, não é isso que vai fazer com que o aluno desista, porque é muito relativo depende muito do aluno, o aluno que tem interesse, que tem vontade, que tem desejo, ele assume as consequências, ele vai até o final para conseguir esse objetivo.”*

Analisando as falas dos gestores escolares, notamos que a questão da renda familiar contribui para evasão dos alunos, onde muitos destes precisam trabalhar para ajudar na renda familiar e também conseguir comprar os objetos de consumo que desejam. Segundo dados do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) - 2014 a renda familiar é um fator importante de exclusão escolar no Ensino Médio, onde

(18,2%) de jovens no Brasil, deixam as escolas para conseguir um emprego e complementar a renda familiar.

Há também a questão do gestor C, no momento em que este afirma que o trabalho não influencia na decisão do aluno de sair da escola, que isto é relativo. Observa-se nesta fala, uma visão meritocrática sobre a educação, onde existe uma classificação dos alunos a partir dos seus méritos, a partir do esforço pessoal empenhado para atingir objetivo. De modo geral nota-se que os gestores escolares responsabilizam os alunos pelas opções que tomaram ou foram levados a tomar.

Pensando nestas respostas, para muitos jovens a escola perdeu seu sentido, pois não faz nenhuma relação com o seu cotidiano, já o trabalho responde as demandas mais imediatas dos jovens, que são ajudar seus familiares e conseguir comprar os objetos de consumo, como o gestor B relatou, os jovens querem comprar seus celulares, suas roupas de marca, neste sentido o mercado de trabalho é mais atrativo do que a frequência escolar. Segundo Dayrell (2012), isso não significa que os jovens vão abandonar a escola por conta do trabalho, mas torna-se fato de que, o trabalho de alguma forma irá interferir nas trajetórias escolares.

3.3.3 Influência Familiar

Para os professores perguntou-se se a influência familiar que o aluno recebe explica ou ajuda a entender o rendimento escolar que o aluno possui.

O Professor 1 afirmou que, *“Eu acho a influência no sentido cultural, quando, o aluno do ensino médio tem um relacionamento com a família que tenha algum, desenvolvimento cultural, que tenha acesso mesmo a cultura letrada, que tenha livros, que tenha acesso a diferentes leituras, ou que tenha alguma formação, eu acho que isso ajuda muito no desenvolvimento escolar do aluno. Já a questão financeira, acredito que também está relacionada com a questão cultural, porque as vezes você tem um pai que tem uma condição financeira melhor, que vai afetar o ensino do aluno.”*

O Professor 2 afirmou que, *“Há com certeza a família, é a primeira noção que o menino tem de senso de responsabilidade, os valores, nossa começa pela família, a gente percebe que a família equilibrada os alunos são mais receptivos.”*

Já o Professor 3 relatou que, *“Eu acho que explica, eu acho que ajuda entender, quando a família está presente, ta cobrando e tal, o desempenho é melhor, quando a família não cobra o desempenho é péssimo.”*

O professor 4 mostrou que, *“Eu acho que sim. Eu acho que quando a família é presente na vida do aluno, ele tende a ter uma vida escolar melhor, até mesmo por ele ser cobrado em casa e por ele ser conscientizado em casa da importância do estudo. A gente tem algumas experiências práticas de alguns alunos que a gente sabe que tem problemas familiares muito grandes e acaba tendo um desempenho escolar abaixo da média. Já a questão financeira não propriamente, a gente pode ter alunos com dificuldade financeira, mas ainda assim ser bons alunos na escola, então eu acho não ser um fator preponderante para ele ter um bom desempenho na escola.”*

Analisando as falas dos professores, podemos perceber que a participação das famílias, na vida escolar do aluno é de extrema importância, pois segundo Leão, Dayrell e Reis (2011), a família se constitui para o jovem como um estímulo e sentido, e é esse estímulo familiar que irá impulsionar o jovem para os estudos, para uma melhor qualidade de vida e o mínimo de estabilidade financeira.

Patto (1999) também afirma que a dimensão efetiva – emocional é considerada um dos principais fatores que explicam o mal comportamento de alguns adolescentes, e também o ambiente familiar explica o porque de um determinado momento o adolescente decide seguir outros caminhos, desistindo do sistema escolar.

Há questão da influência cultural que o aluno recebe de sua família foi citada pelo Professor 1, quando afirma; *“que tenha livros, que tenha acesso a diferentes leituras, ou que tenha alguma formação, eu acho que isso ajuda muito no desenvolvimentos escolar do aluno”*.

Neste mesmo sentido o Professor 4 acredita que a questão financeira não é um fator preponderante para explicar a dificuldade dos alunos, pois existem alunos com dificuldade financeira, mas que são bons alunos, neste ponto de vista penso que o aluno pode desempenhar suas atividades com êxitos, entretanto muitos destes não possuem conhecimentos extracurriculares, Portanto essa herança cultural são conhecimentos extraescolares ricos e extensos, e quanto mais elevado for este conhecimento, mais elevado será a sua origem social. (Bourdieu e Passeron, In Catani, 2013)

Através das falas dos Professores entrevistados, podemos concluir que todos acreditam ser importante a participação da família na vida escolar do seu filho,

pois a família representa para a jovem um apoio, para continuar seus estudos e consolidar seus projetos de vida.

3.3.4 Desempenho dos Alunos

Nesta categoria perguntou-se aos professores quais fatores estavam ligados ao bom desempenho dos alunos.

O Professor 1 afirmou que, *“Eu acho que está ligado a um primeiro fator que é a motivação, que é o fato do aluno ter um projeto de vida que de certa forma está relacionado com a questão da educação, então ele vem pra escola porque ele tem um objetivo, ele quer continuar estudando, quer fazer graduação, então a motivação dele para esta perspectiva é diferente daquele aluno, que ainda não tem projeto de vida, sobre essa compreensão sobre o que ele tem feito dentro da escola, nesse sentido eu acho que a escola é um pouco culpada porque é uma formação muito técnica e científica e muito pouco a questão da perspectiva humana mesmo, de formação humana, relacionada a essa questão assim é de ajudar os alunos a construírem um projeto de vida e não se discute muito isso.”*

Já o Professor 3 relatou que, *“Eu acredito que o principal fator do desempenho do aluno é a perspectiva de vida, quando esses alunos vêm com uma perspectiva, eles querem alguma coisa para o futuro, eles tem um bom desempenho, e essa perspectiva de vida não está percebendo isso nos alunos.”*

O Professor 4 mostrou que, *“A pra mim tem diversos fatores, ele precisa de um professor que explica a matéria, que esteja comprometido com a matéria, o aluno precisa ter um interesse próprio, o aluno precisa ter em mente que estudar vai ser importante pra ele ter uma chance de ter um futuro melhor.”*

Já o Professor 5, afirmou que, *“[...] Por incrível que pareça o aluno, espera que o professor cobre, ele espera que o professor acompanhe, então assim você vê que precisa de um pouco de disciplina, de regra. Os alunos que tem um acompanhamento familiar a gente vê que é outra coisa, [...] muitos não tem projetos de vida, estão estagnados, o que as circunstâncias vão oferecer, eu acho isso sabe, aquele que tem acompanhamento, ele realmente, ele se dedica mais.”*

Analisando as afirmações dos Professores, podemos perceber que de modo geral, todos acreditam ser importantes para o jovem do Ensino Médio ter um

projeto vida, pois é a partir deste projeto de vida que aluno, vai se esforçar e conseguir o que almeja para seu futuro.

Entretanto este projeto de vida não é visto, pelos Professores, em todos os alunos, parecendo que alguns alunos estão estagnados no tempo, sem perspectiva. Os Professores de 1, 3 e 5, em alguns momentos sentem-se culpados pela falta de perspectiva que alguns alunos apresentam, afirmam que a escola não abre espaço para esse tipo de discussão, e que alguns professores não se atentam para este fator tão importante na vida destes jovens.

Neste sentido os autores Leão, Dayrell e Reis (2011), afirmam que compreender, o jovem e aluno do Ensino Médio atualmente, implicam em reconhecer que a sua vivência cultural é caracterizada por várias experiências em todas as dimensões de sua vida subjetiva e social. Portanto a elaboração do projeto vida de cada jovem possui uma dinâmica própria, que está em constante transformação, na medida em que estes vão amadurecendo ou de acordo com o contexto social deste jovem.

É possível perceber que para a elaboração do projeto de vida, o jovem do Ensino Médio, precisa de espaços e tempos de reflexão, sobre suas habilidades, seus desejos e principalmente informações sobre o contexto social que este aluno se insere, pois é a partir destes elementos que os gestores e toda a equipe de Professores vão conseguir ajudar os jovens do Ensino Médio a construir seu projeto de vida. (Leão, Dayrell e Reis, 2011).

Outro fator importante na construção do projeto de vida, dos jovens é a família, questão esta que foi levantada pelos professores entrevistados, pois quando o aluno não possui uma família estruturada, uma família participava da vida escolar do jovem, este tem grandes chances de ser reprovado e evadido do sistema escolar. Para isso Leão, Dayrell e Reis (2011), afirmam que a família na vida dos jovens se constitui como uma fonte de estímulo e sentido, na busca de um futuro próspero.

Deste modo penso que a escola necessita de espaços e tempos para este tipo de discussão, para que este período de descobertas, de desenvolvimentos dos projetos de vida, seja consciente de acordo com as possibilidades sociais e financeiras de cada aluno, de modo que este projeto possa ser consolidado.

Ainda sobre o desempenho foi perguntado sobre as diferenças nas aulas e no desempenho dos alunos no período matutino em comparação com o período noturno.

O Professor 1 afirmou que, “*Sim. No período da manhã a exigência com relação aos alunos é maior, cobrança de trabalhos é maior, a quantidade de conteúdo*

ministrado nas aulas é maior, então você tem um universo assim bem mais amplo do que no ensino noturno, porque no ensino noturno o aluno trabalha o dia todo, aí chega um pouco cansado a noite, e a aula não tem o mesmo rendimento.”

O Professor 2 relatou que, *“Olha é o aluno da manhã está mais disponível para a escola, normalmente são meninos que quando muito saem e vão fazer um curso técnico à tarde, mas os da noite já chegam extremamente cansados, são alunos que necessitam trabalhar, e às vezes é o único dinheiro que tem dentro das casas”*

O Professor 3 afirmou que, *“Acredito muito, os alunos do diurno eles têm uma disponibilidade de tempo maior para o estudo, aqueles que querem, já à noite ficam apenas na obrigação de terminar o ensino médio, porque eles chegam cansados. Você nunca consegue terminar uma última aula.”*

O Professor 5 mostrou que, *“Eu a princípio dou os mesmos exercícios, o que eu trabalho de manhã eu trabalho a noite, o que acontece a noite é o seguinte às vezes é a quantidade de exercícios no período regular da manhã acaba sendo maior do que o da noite.”*

A partir destas falas, é possível perceber que existe uma diferenciação de conteúdos ministrados nas aulas comparando o ensino matutino com o ensino noturno. A grande maioria dos professores relatou que os alunos do noturno já chegam cansados na escola, depois de um longo dia de trabalho, e este cansaço contribui para aumentar o grau de dificuldade de aprendizagem, sendo que, também é um dos fatores que contribui para a evasão. Já os alunos do período matutino tem mais disponibilidade de tempo para os estudos, quando muito fazem apenas um cursinho no período vespertino.

De acordo com o Ministério da Educação (2008), infelizmente o Ensino Médio noturno, possui problemas estruturais que permanecem sem a devida atenção, e com isso, faz com que os adolescentes que não tem a opção de cursar um ensino diurno, por conta do trabalho que muitas vezes pode ser sua única fonte de sobrevivência, faça um curso de nível médio sem a devida qualidade.

Deste modo podemos observar que o Ensino Médio noturno, oferece um ensino de baixa qualidade, quando comparado com o Ensino Médio matutino, portanto o Ensino Médio noturno tem muito que melhorar, para não ter diferenças das aulas que são lecionadas no período matutino, em relação ao ensino noturno, pois a grande maioria destes jovens precisa trabalhar para ajudar na renda familiar, e a educação é o único meio para estes jovens melhorarem sua situação profissional.

3.4. O enfrentamento da exclusão escolar no Ensino Médio

Neste tópico de análise buscou-se compreender, através de entrevistas com os gestores e os professores, quais os projetos e políticas que a escola utiliza para evitar ou combater a evasão escolar, bem como entender a finalidade do Ensino Médio atualmente e este novo Programa de Ensino Médio Inovador, criado e implantado pelo Ministério da Educação.

Para atender tal objetivo gestores escolares, foram questionados sobre os meios que a escola adotava para evitar ou diminuir a evasão ou a repetência escolar.

Para isso o gestor A relatou que, *“Nós não temos projetos, o que nós fizemos agora recentemente, nós andamos chamando aluno que estavam com um numero razoável de faltas, então a gente realmente usa o próprio telefone para chamar esse aluno de volta, [...]. Muitos tinham que trabalhar, outros reclamaram por conta das faltas de professores que estava acontecendo.”*

O gestor B afirmou que, *“Os alunos que a gente vê que tem um número maior de faltas, a gente está comunicando a família, a gente esta encaminhando, mas ainda não temos um retorno suficiente, do jeito que a gente espera.”*

Agora o gestor C alegou que. *“Bom a escola tem vários projetos né, interdisciplinares pedagógicos né, que trabalha vários momentos motivação, incentivo com alunos para que eles permaneçam na escola, e sintam interesse de vir para a escola, participar e ir até o final com qualidade.”*

A partir destas falas, nota-se que há vários pontos divergentes, o primeiro ponto é na fala do gestor A quando ele afirma que a escola não possui um projeto pedagógico para evitar ou diminuir a evasão, entretanto os gestores utilizam o próprio telefone para comunicar à família que o aluno está com muitas faltas e que corre o risco de ser reprovado. Segundo o gestor A este método está resolvendo o problema, pois conseguiram recuperar vários alunos que se encontravam fora da escola. O gestor A também cita que a escola estava com problema de faltas consecutivas de professores, sendo este um dos fatores que estavam contribuindo para a falta e evasão dos alunos do Ensino Médio.

Já o gestor B, afirmou que a escola não possui um projeto pedagógico voltado para amenizar o problema da evasão escolar, mas que a escola faz ligações para as famílias dos alunos que se encontram fora da escola, entretanto estas ligações não tem sido satisfatório, como o esperado.

O gestor C, afirmou que a escola possui vários projetos de motivação, de autoestima, para os alunos não deixarem o sistema de ensino, entretanto em nenhum momento da entrevista, ela especificou quais projetos são estes e a sua metodologia.

Deste modo penso que a escola não possui um projeto bem estruturado, com o objetivo de amenizar a evasão escolar, torna-se claro também que não há uma sintonia nas afirmações e conseqüentemente nos trabalhos realizados entre os gestores escolares,

De acordo com Patto (1999), o papel da gestão escolar é de extrema importância para a emancipação do sujeito, pois a gestão escolar vai além de mobilizar as pessoas para a realização eficaz das atividades, mas é necessário definir um rumo, definir um projeto pedagógico que vise amenizar o problema da evasão escolar, ou seja, é preciso tomar decisões diante dos objetivos sociais e políticos de uma escola.

Portanto as ligações para os familiares são importante, mas acredito que pouco resolve o problema do aluno evadido, pois como o gestor A disse em sua fala *“muitos tinham que trabalhar”* porque precisam ajudar na renda familiar, deste modo percebe-se que existem outros condicionantes sociais que levam muitos alunos a evadirem do sistema escolar.

3.4.1 Estratégias de Ensino

Neste mesmo sentido, perguntou-se aos professores, se estes utilizavam alguma estratégia de ensino para evitar a evasão ou a repetência escolar.

O Professor 1 afirmou que, *“É chato falar isso, mas a gente não utiliza estratégia nenhuma”*

O Professor 2 relatou que, *“Sim claro, isso é independente até mesmo de estar pensando na evasão, a gente sempre utiliza algumas abordagens pedagógicas para poder diferenciar. No entanto depende muito de algumas salas, algumas salas tem um efeito mais positivo e você tem que estar modificando os recursos”*

Já Professor 3 expôs que, *“Sempre que possível. A gente tenta colocar todas as inovações que aparecem cursos e etc. a gente está sempre tentando inovar para evitar essa evasão.”*

O Professor 4 afirmou que, *“Bom especificamente não, sigo apenas o que o estado de Minas, o CBC (Currículo Básico Comum) pede, que é a estratégia de*

recuperar o aluno em termos de provas mesmo, é o único tipo de estratégia que utilizo nada específico.”

Analisando essas falas, nota-se que alguns professores adotam estratégias de ensino como forma de motivação, para evitar a desistência de alguns alunos, mesmo sabendo que estas estratégias não são viáveis para todas as salas, é preciso estar inventando sempre novas metodologias, para cativar o aluno para o estudo.

Entretanto outros professores não utilizam nenhuma metodologia diversificada, usam apenas o CBC, que são referenciais que constituem um roteiro básico geral da disciplina, tendo por finalidade auxiliar o professor no planejamento das aulas, porém este referencial não tem a pretensão de ser definitivo, e sim fazer com que o professor busque outros trabalhos para acrescentar elementos enriquecedores. (Secretária do Estado de Minas Gerais, 2014)

3.4.2 Progressão Continuada

A próxima pergunta tinha o intuito de saber se a progressão continuada é uma política que garante maior qualidade de aprendizagem para o aluno?

O gestor A afirmou que, *“Não, não existe essa progressão automática, não é assim, não existe uma progressão automática, o aluno de qualquer forma ele vai passar de ano, mas aluno tem que fazer as provas, fazer os trabalhos, ele tem que ter a presença, é complicado porque agora foram criando ao longo do tempo vários mecanismos para que o aluno realmente não perca o ano.”*

O gestor B afirma que *“Então isso também é outra coisa, é uma polemica da gente falar que a progressão também não ajuda em nada, não tem um ensino de qualidade, vai passando os alunos que talvez queimou etapas atrás, que não venceu as habilidades”*

Analisando essas falas, o gestor A afirma que não há uma progressão automática, porque o aluno precisa fazer provas e trabalhos, neste sentido ele entende que não é automática e sim continuada, porém ele admite que o Estado de Minas Gerais criou vários mecanismos para que o aluno não reprove no ensino, e de modo geral os gestores escolares afirmam que a política de progressão continuada não confere a qualidade necessária para a emancipação do sujeito enquanto um ser reflexivo.

Freitas (2002) usa o termo “exclusão internalizada” que significa que o aluno deve permanecer na escola mesmo sem aprendizagem, pois antigamente os custos da evasão e da repetência não eram contabilizados, ou seja, eram informais e tidos como um mal necessário, porém esses custos foram contabilizados e passou-se a ter maior controle sobre esses custos.

Deste modo percebe-se que a questão da repetência e a evasão geram custos para o Estado, portanto a progressão continuada, classe de aceleração e vários outros mecanismos que o Estado criou, não estão visando a qualidade do ensino, mas é uma questão de fluxo e de custo desse fluxo.

Estes mecanismos foram criados, para atender o sistema capitalista, que não interessa pelo homem enquanto homem, mas enquanto um conjunto de faculdades a serem trabalhadas. Para que isso seja atendido é necessário que todas as características humanas que dificultam esse funcionamento como a reflexão, a ética ou uma educação emancipadora, sejam tidas como indesejáveis ou tidas como não científicas. Onde o jovem atualmente precisa apenas de disciplinas como o português e a matemática, pois este é o tipo de qualidade de ensino que as políticas públicas almejam.

3.4.3 Finalidade do Ensino Médio

Na próxima pergunta buscou-se compreender na perspectiva dos gestores, qual seria a finalidade do Ensino Médio atualmente.

O gestor A afirmou que, *“Então ai você teria que separar o ensino médio público do ensino médio privado, porque o ensino médio privado realmente prepara o aluno para o ensino superior, é o foco, o objetivo desse ensino médio privado é assim, já o ensino público ele até perdeu o sentido, nos estamos hoje com PROM, é exatamente porque o próprio governo, o próprio MEC percebeu que o ensino médio esta perdendo o sentido.”*

O gestor B relatou que, *“Pra mim o ensino médio, não é um curso técnico e também não é um curso para os alunos ingressarem na universidade, pra mim aqui, o ensino médio é um aprofundamento dos estudos lá do ensino fundamental, então é aprofundar mais o estudo.”*

Já o gestor C expôs que, *“Bom ele é uma continuação do ensino fundamental e é também uma preparação para o vestibular, para o ensino superior,*

deveria ser assim, mas devido ao grande número de dificuldades de aprendizagens, de evasão, isso tem ficado meio a desejar.”

Considerando as falas dos gestores, torna-se possível perceber que todos possuem uma visão simplista sobre a finalidade do Ensino Médio, porque atualmente o Ensino Médio não é uma extensão do ensino fundamental, e não está formando para o ensino superior e também não habilita os alunos para o mercado de trabalho.

Com os relatos dos gestores escolares, podemos nos remeter aos estudos de Acácia Kuenzer (1997), sobre o Ensino Médio, a autora afirma que é o nível mais complicado desde a sua estrutura até a sua organização, porque atualmente o Ensino Médio é visto como uma mediação entre o ensino fundamental e o ensino superior ou profissionalizante, e com essa dualidade existente no Ensino Médio, faz com que o ensino perca sua identidade, sem uma proposta pedagógica sem objetivos bem definidos, logo a qualidade de ensino se torna insatisfatória para atender uma finalidade.

O Ensino Médio tenta preparar os alunos para a continuação dos estudos e também para o mercado de trabalho, entretanto isto não é apenas uma questão pedagógica, mas uma questão política, que é determinada pelas relações de trabalho e educação que é definida de acordo com a época. (Kuenzer, 2007)

Analisando a fala do gestor B, quando afirma *“tem aluno aqui que não vai fazer nem faculdade e vai parar por aqui mesmo”* Retomo Leão, Dayrell e Reis (2011), que afirmam que muitos jovens não querem continuar seus estudos para além do Ensino Médio, pretendem apenas uma vaga no mercado de trabalho, ou prestar um concurso público para conseguir uma estabilidade profissional. Isso acontece porque muitos jovens querem aquilo que já vivenciam, logo, já estão conformados com a realidade, e não enxergam outras possibilidades e também não se propõem a superar novos obstáculos, além daqueles que já surgem no cotidiano.

3.4.4 Ensino Médio Inovador

A próxima pergunta tinha o intuito de compreender melhor a perspectiva dos gestores escolares diante do novo Programa de Ensino Médio Inovador.

O gestor A relatou que, *“Com certeza, aprovo acho interessantíssimo tanto é que nós corremos para fazer esse cadastro no ano passado e não só corremos para fazer como nós somos umas das únicas da nossa regional que tivemos verba esse*

ano baseado nesse cadastro que nós fizemos, nós estamos fazendo uma série de coisas para a escola, nós vamos agora colocar cortinas em todas as salas de aula para que possa usar o data-show na sala de aula, já que nossas salas são muito claras, não tem como usar isso durante o dia. Nós estamos comprando uma impressora grande para colocar aqui agora secretaria para os professores poderem ter um material para fazer provas.”

O gestor B afirmou que, *“Olha a filosofia dele é muito boa, porque o aluno vai permanecer mais horas aqui na escola, mas por outro lado, já atrapalha um pouco os alunos do sexto horário, que esse sexto horário, eles acham que não produzem mais nada, porque meio dia e pouco, eles já não estão aguentado mais, estão com fome, querem ir embora, não suporta mais.”*

Analisando as falas dos gestores escolares este Programa Inovador está contribuindo para a melhoria do ensino e também com equipamentos para ajudar o professor explicar sua aula, entretanto acredito que a compra de equipamentos e a colocação de cortinas não seja um inovador. Já o gestor B tece algumas críticas, por conta da extensão da carga horária dos alunos, ou seja, estes alunos estão tendo uma sexta aula e isso está gerando certo desconforto entre os alunos.

Conforme o MEC (2009), o objetivo principal deste programa era diminuir a evasão e a repetência, fazendo com que o aluno permaneça por mais tempo na escola e assim melhorar a qualidade de ensino, as condições de funcionamento da escola e também a formação e a capacitação dos professores. Portanto podemos notar a partir das falas dos gestores que esses objetivos do Programa de Ensino Médio Inovador não estão sendo atendido.

Neste sentido, o MEC (2009), assim como os gestores escolares tem a consciência, de que não é uma proposta fácil e é um grande desafio para as escolas públicas a construção desse projeto, que visa práticas pedagógicas que formem indivíduos reflexivos, intelectuais e que estejam preparados para exigir um espaço digno na sociedade e no mercado de trabalho.

E para finalizar a próxima pergunta tem como objetivo, entender como que os alunos têm recebido este novo currículo de Ensino Médio, em relação à carga horária que foi estendida.

O gestor A afirmou que, *“Então esse currículo tá meio complicado, porque o estado de Minas Gerais, ele fez um pouco diferenciado do governo federal, ele fez esse tal áreas de empregabilidade, ele inseriu uma sexta aula, no turno da manhã ,*

só que não preparou para fazer isso, então nós temos muitos alunos de fazenda por exemplo, que não estão tendo essa sexta aula, então tá complicado, porque alunos de fazenda, nós temos mais de 150 alunos, e eles precisam do transporte, aí eles não tem a sexta aula, então nós estamos num jogo de cintura para resolver isso aí.”

Já o gestor B relatou que, *“Com repúdio, não gostaram, não agradou aos olhos deles, Esse programa não teve uma definição clara pra gente, pros professores, e os professores que pegaram essas áreas de empregabilidade, eles dão aula como se fosse uma aula normal mesmo e esse não é o objetivo, é preciso uma aula diferenciada. Ai os alunos acharam que viriam professores técnicos para isso, da área deles, mas não, pegou os próprios professores.”*

Os professores também deram suas opiniões diante deste novo Programa de Ensino Médio Inovador.

O Professor 1 afirmou que, *“Então eu acho que o ponto negativo, é que não houve uma estruturação pedagógica do curso no início, no sentido de ter professores formados para ministrar as aulas, muitos professores que assumiram as aulas não tinham uma formação específica para trabalhar com turismo, com o meio ambiente e assumiram, e não tiveram nenhuma qualificação inicial, então também ficou faltando isso, faltando professores qualificados ne, na área ou ficou faltando também de certa forma uma formação inicial para esses professores que de outras disciplinas.”*

O Professor 2 relatou que, *“no início eu percebo que não está bom, isso ainda vai precisar ser corrigido, precisava ter os profissionais na área técnica mesmo e não um professor que está começando junto com os alunos, então fica uma maquiagem como se aquilo realmente fosse uma política inovadora.”*

O Professor 4 afirmou que, *“Eu acho que ele é um programa que na teoria é bom, mas ele está atropelando um pouco as coisas, ele não vem num momento bom, acho que a gente precisa primeiro arrumar o básico ensinar um português, uma matemática, história, geografia a matéria correta de maneira efetiva, pra depois a gente tentar um programa que busque obviamente para o mercado profissional do aluno, então no momento sou contra esse reinventado o ensino médio, acho que a gente tem outras prioridades dentro da educação.”*

Analisando essas falas é possível perceber que de modo geral os gestores escolares, estão apresentando dificuldades na organização do programa, por conta da extensão da carga horária, onde muitos alunos da zona rural precisam ir embora, por

conta do transporte público e os alunos do noturno fazem trabalhos extraclasse, ou seja, eles não possuem uma sexta aula conforme o programa propõe.

Segundo o gestor B, a falta de profissionais qualificados na área de atuação foi o ponto principal que afetou o Programa de Ensino Médio Inovador, porque os alunos esperavam aulas diferenciadas e com profissionais qualificados, no entanto são os mesmos professores que estão lecionando essas disciplinas, sendo que não houve nenhum curso preparatório ofertado pelo Estado, logo as aulas não são diferenciadas como o Programa propõe.

Quanto aos professores percebe-se em suas falas que estão desmotivados diante deste Programa de Ensino Médio Inovador, pois este propõe inovações, uma nova metodologia de ensino, mais atrativo, mais condizente com a realidade do aluno, entretanto, na prática os profissionais da educação estão perdidos, sem um material didático e principalmente sem uma preparação inicial para lecionar aulas da área da empregabilidade que lhes foram designadas.

De modo geral, os professores entrevistados, pensam que este Programa de Ensino Médio Inovador, não irá atender os objetivos que o programa propõe, pois a sua estruturação pedagógica ainda precisa de ajustes, como cursos preparatórios, orientação educacional e principalmente profissionais habilitados para lecionar as aulas específicas.

3.5. A reprovação e evasão no Ensino Médio

Neste tópico serão analisados os dados coletados no questionário aplicado aos alunos evadidos e reprovados, como objetivo de conhecer esses jovens e compreender os motivos pelos quais reprovaram ou evadiram do Ensino Médio.

3.5.1 Perfil dos alunos

Neste tópico será apresentado um breve perfil dos alunos do Ensino Médio participantes da pesquisa, em relação ao período em que os alunos pesquisados estudam, há ligeira predominância para o turno Matutino de (50%), comparando com o noturno que é de (40%), e apenas um aluno dos pesquisados estuda no período vespertino. (Tabela 1 do Apêndice 4:)

Com esses dados podemos perceber que existe um número maior de matrículas para o ensino matutino, isso acontece porque o Ensino Médio noturno possui

alguns problemas, como por exemplo, este é tido por algumas pessoas como um ensino de qualidade baixa, com condições e percentuais inferiores, quando se compara com o Ensino Médio diurno. (MEC, 2008).

Com relação à faixa etária, (50%) dos jovens têm idade acima dos 17 anos. Com base nesses dados notamos que estes jovens estão concluindo o Ensino Médio com algum atraso, atraso este que pode ser compreendido através das várias histórias de repetições em anos anteriores, evasões e retornos tardios aos estudos. (Tabela 2 do anexo 1)

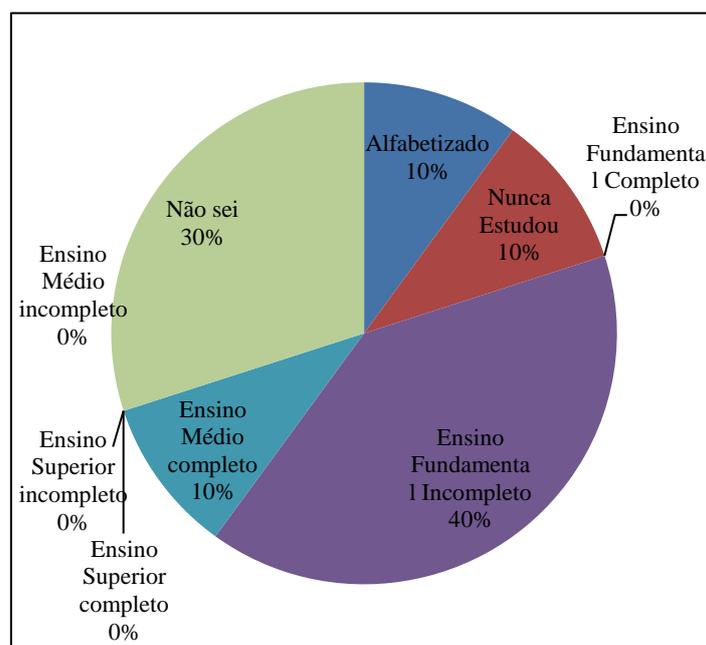
Este fenômeno vem ocorrendo há décadas, sendo que em 2014 o Brasil atingiu a taxa de 24,3% sendo esta a terceira maior taxa de abandono escolar entre os 100 países com maior Índice de Desenvolvimento Humano (IDH).

Em relação às famílias (60%) dos jovens moram com seus pais, os outros pesquisados moram sozinhos, outros com filhos, avós e cônjuge. (Tabela 3 do Apêndice 4:)

A ocupação principal dos pais dos alunos pesquisados se refere às atividades de “borracheiro” “técnico de mecânico” “agricultor” “policia militar” “comerciante” “autônomo” “mecânico”. A ocupação principal das mães é: três são domesticas, três são donas de casa, e as outras variam entre comerciante, boleira e cozinheira. (tabela 4 do Apêndice 4:)

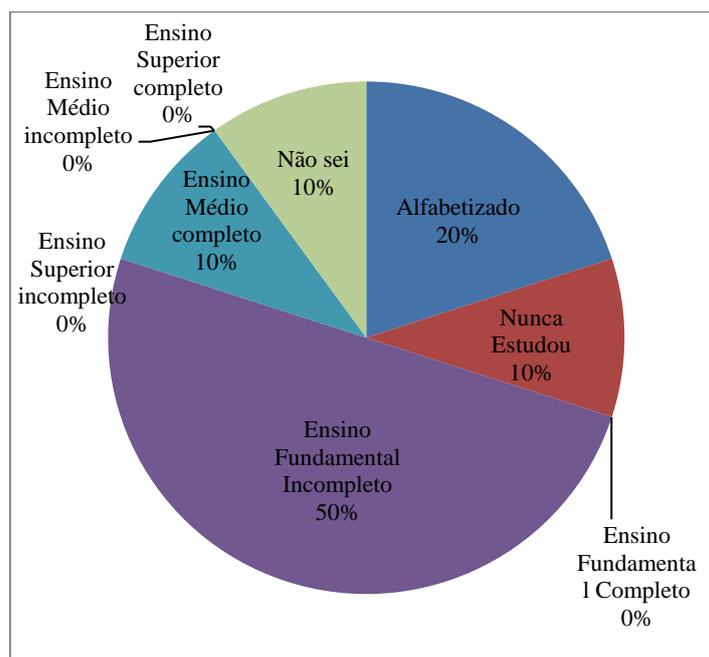
Quanto ao nível de escolaridade dos pais dos alunos, verificou-se que;

Gráfico 2 – Nível de Escolaridade do Pai



Fonte: Dados obtidos através da coleta de dados, 2014.

Gráfico 3 – Nível de Escolaridade da Mãe



Fonte: Dados obtidos através da coleta de dados, 2014.

Predomina o nível fundamental incompleto onde, (40%) dos pais e (50%) das mães têm apenas o ensino fundamental incompleto. O Ensino Médio foi cursado por apenas (10%) dos pais e das mães.

A partir destes dados podemos perceber que na grande maioria das famílias dos alunos pesquisados, o Ensino Médio não faz parte do seu capital cultural e por isso é que muitas vezes o jovem não é cobrado ou estimulado por seus pais a continuarem os estudos, entretanto este é um dos desafios da educação de nível médio, que é criar a motivação e envolvimento com a escola.

A maioria dos alunos pesquisados (50%) provém de famílias que têm renda mensal de 1 a 2 salários mínimos, sendo que (30%) das famílias com renda de até 2 a 3 salários mínimos e (20%) apenas com 3 a 4 salários mínimos. (tabela 5 do Apêndice 4:)

3.5.2 Relação com o Trabalho

Neste tópico serão abordadas as relações dos alunos pesquisados com o trabalho. Os alunos que estão trabalhando representam (80%), com predominância daqueles que estudam no período noturno. Os alunos que já trabalharam e estão

desempregados representam (10%), enquanto que (10%) nunca trabalhou e também nunca procurou emprego. (tabela 6 do Apêndice 4:)

Destes alunos/trabalhadores, (60%) cumprem uma jornada de trabalho de 8 horas, e (20%) cumprem uma jornada de 6 horas. (tabela 7 do Apêndice 4:). (60%) desses alunos/trabalhadores contribuem para sustento de sua família, e (20%) utiliza todo seu rendimento para si próprio. (tabela 8 do Apêndice 4:)

A partir desses dados nota-se que o comprometimento do aluno com os estudos é precário, porque estes alunos/trabalhadores têm apenas o período de aula para estudar e aprender os conteúdos necessários para tentar sua inclusão em um curso superior ou tentar uma posição melhor no mercado de trabalho.

Isto fica claro, quando perguntou aos jovens entrevistados, se o trabalho atrapalhava nos estudos, suas respostas foram:

"Sim. Por ser cansativo."

"Sim. Pelo cansaço e falta de tempo."

"Sim. Porque ocupa o tempo, às vezes fica difícil de conciliar."

"Particularmente sim, devido ao esforço físico e mental exercido durante o dia prejudica na dedicação."

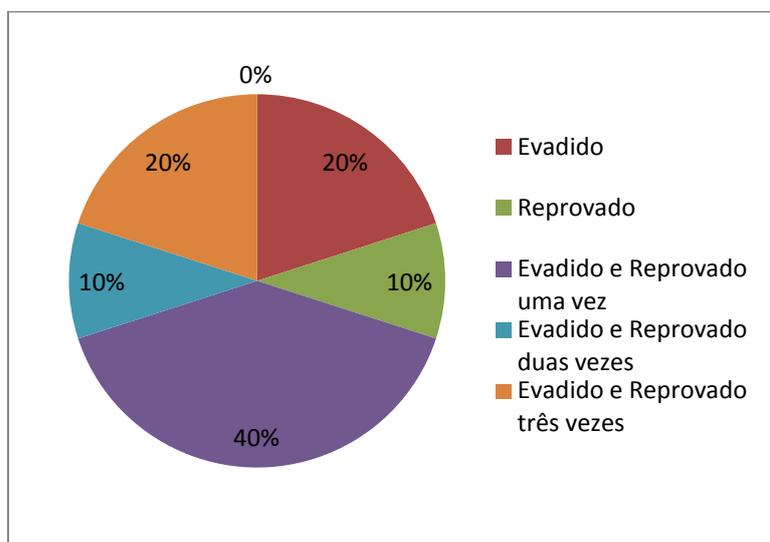
A partir destas respostas, segundo Dayrell (2012), o trabalho não irá fazer o jovem abandonar a escola, porém o trabalho interfere de forma negativa no processo de escolarização, aonde muitos alunos vão cansados para a escola e este cansaço aumenta o grau de dificuldade de aprendizagem, com isso o trabalho impede que o aluno curse o Ensino Médio com êxito.

3.4.3 Aluno e a sua situação atual com o Ensino Médio

Neste tópico busca compreender a situação atual do jovem pesquisado perante o sistema escolar e os motivos pelos quais, estes foram levados a evadirem ou serem reprovados.

Quanto à situação atual do aluno do Ensino Médio, verificou-se que;

**Gráfico 4 – Alunos Reprovados e Evadidos
(Matutino e Noturno)**



Fonte: Dados obtidos através da coleta de dados, 2014.

Os motivos que levaram estes alunos a serem reprovados ou a evadirem do sistema escolar foram;

“Parei por conta de falta de incentivo e também falta de interesse.”

“Sai da escola quando cursava o 1º ano do 2º grau, porque era época de panha de café e eu precisava ajudar na colheita.”

“Engravidiei aos 15 anos de idade e não tinha ninguém para me ajudar.”

“O mau desempenho e o envolvimento com drogas foram os principais motivos e também o desgaste do trabalho.”

Percebe-se que os motivos apresentados pelos alunos estão relacionados a vários obstáculos, dentre tais óbices, destacam-se a necessidade de trabalhar para ajudar os familiares, a falta de incentivo da família para os estudos do filho, a gravidez precoce, ingresso na criminalidade e também à má qualidade do ensino público que é oferecido para estes jovens.

De acordo com Sousa (2011), as evasões e reprovações não estão apenas relacionadas à escola, mas também as famílias, as políticas de governo e ao próprio aluno. E todo esse conjunto de fatores, faz com que o aluno não acredite mais na escola, ou seja, o aluno não consegue ver que a escola contribuirá para um futuro melhor, pois a

educação que recebe é precária em relação aos conteúdos que são exigidos nas universidades e também para o preparo no mundo do trabalho.

Segundo Dubet (2003), afirma que aos poucos os alunos malsucedidos vão descobrindo que o seu trabalho escolar não tem valor, pois não conseguem obter bons resultados, apesar dos seus esforços, e a partir destes fatores o aluno decide sair do sistema escolar, pois não quer mais participar, competir, pois já não acreditam mais em alguma progressão de êxito escolar. Dubet (2003) ainda relata que quando o aluno decide sair da escola, esta decisão é racional, porque o jovem quer preservar sua autoestima, sua dignidade e por isso são levados a evadirem do sistema.

As sucessivas reprovações também contribuem para as evasões escolares é outro fator apresentado pelos alunos, e possui um peso significativo, (ver gráfico, pág. 92), onde (40%) dos alunos entrevistados possuem uma reprovação. Quando um aluno é reprovado do sistema, ocasiona outro problema, que é a distorção entre idade-série, muitas vezes o aluno chega ao Ensino Médio fora da faixa etária, e este fator leva o aluno ao fracasso escolar.

A gravidez precoce, o matrimônio são outros fatores frequentes entre as mulheres que evadem do sistema escolar. São dificuldades que muitas alunas enfrentam e não sabem administrá-las, e conseqüentemente evadem do sistema escolar, para assim cumprir com as suas obrigações.

Em seguida perguntou-se aos alunos, se eles se responsabilizavam pelas reprovações e evasões escolares que ocorreram no decorrer das suas trajetórias escolares, suas respostas foram;

“Sim. Porque tive muitas consequências, perdi muitas oportunidades.”

“Eu me sinto muito culpado por ter saído da escola.”

“Sim. Pelo não planejamento de minha família.”

“Sim. Pela incoerência com os deveres, desinteresse e as muitas chances e oportunidades oferecidas que perdi.”

A partir destas respostas nota-se que grande parte dos entrevistados sentem-se culpados pelas reprovações e evasões escolares. Segundo Dubet (2003), muitos alunos sentem o efeito da exclusão escolar, do seu fracasso e são levados a sentirem culpados e responsáveis pelo seu baixo desempenho escolar. Portanto este

momento de culpabilização que perpassam o jovem é um momento de conflito, conflito este que pode gerar perda de autoestima e até a desistir totalmente do sistema escolar.

3.5.4 Aluno e Acesso a Cultura

Neste tópico apresento as informações obtidas sobre o quanto os alunos pesquisados têm acesso às atividades extraclases, que são visitas aos museus, teatros, leituras de revistas e livros e etc.

Perguntou-se aos alunos, com que frequência estes fazem visitas a museus, exposições, assistem um teatro. Apenas (30%) responderam que fazem periodicamente esse tipo de atividade extraclasse, (30%) afirmaram que foram apenas uma vez, depois não voltaram mais, e (40%) afirmaram que não conheciam e também não fazia esse tipo de atividade. (tabela 9 do Apêndice 4:)

A próxima pergunta tinha o intuito de compreender se os alunos tinham o hábito de ler jornais, revistas e livros. (60%) dos alunos responderam lêem todos os dias, (20%) responderam que lêem, mas poucas vezes por semana e (20%) responderam que não possui o hábito de leitura, ou seja, não gosta de ler. (tabela 10 do Apêndice 4:)

Neste mesmo sentido perguntou-se aos alunos, quanto tempo por dia se dedicam aos estudos, não incluindo os horários de aulas. (30%) responderam que dedicam aos estudos menos de meia hora por dia, (20%) responderam que uma hora por dia se dedicam aos estudos, (40%) responderam que não possui um horário de estudo, apenas na hora da aula mesmo e apenas (10%) respondeu que se dedica mais de três horas por dia. (tabela 11 do Apêndice 4:)

Analisando estes dados e de acordo com Bourdieu (2013), quando ele cita que o nível de instrução, a herança cultural é uma condição explícita de êxito escolar, por exemplo, os jovens oriundos de meios favorecidos herdaram saberes, um bom gosto pelas obras de arte, conhecimentos estes que advém da frequência regular ao museu, teatro, exposições, ou seja, são conhecimentos extraclases.

Entretanto acredito que se o aluno não aprecia obras de arte, ou não tem o hábito de leitura, caberia à escola, aos professores, propiciar momentos para despertar o prazer da leitura, fazer visitas periódicas aos museus e teatros, para que esses conhecimentos extraescolares se tornem prazerosos, ricos e extensos.

Porém como nos lembra de Bourdieu (2013) a escola mantém sua posição neutra, tratando a desigualdade como méritos, a escola transforma a desigualdade em desigualdade de direitos, as diferenças econômicas e sociais como uma distinção de qualidade, e a partir deste momento fica comprovado a transmissão da herança cultural, e as classes desfavorecidas são levadas a acreditarem que a sua falta de mérito ou de persistência o levaram para o fracasso escolar.

3.5.5 Visão dos alunos diante do ensino que lhes é ofertado

Neste tópico apresento a importância que os alunos do Ensino Médio dão aos conteúdos que são trabalhados, bem como a sua qualidade.

Perguntou-se aos alunos, como eles avaliam o tipo de conhecimento que é desenvolvido no Ensino Médio, suas respostas foram, (80%) responderam que para o futuro profissional o conhecimento desenvolvido no Ensino Médio é muito importante, já (20%) responderam que é pouco importante. (Tabela 12 do Apêndice 4:)

Relacionando este conhecimento com o seu cotidiano, (60%) responderam sendo muito importante, e (40%) responderam sendo pouco importante, pois não conseguem relacionar a aprendizagem escolar com o seu dia-a-dia. (Tabela 12 do Apêndice 4:)

Também se perguntou se os conteúdos ensinados os ajudam a entender melhor a realidade, (70%) responderam que ajuda e que é muito importante, (20%) responderam que ajuda muito pouco e (10%) respondeu que não ajuda em nada. (Tabela 12 do Apêndice 4:)

Em relação às amizades, perguntou se a convivência escolar lhes proporcionava bons amigos, (10%) respondeu sim, (60%) responderam que muito pouco e (20%) responderam que não. (Tabela 12 do Apêndice 4:)

Relacionando o conhecimento estudado no Ensino Médio, perguntou-se se este conhecimento era importante no trabalho, (30%) responderam que é muito importante, (50%) responderam que é pouco importante e (20%) responderam que não é nada importante. (Tabela 12 do Apêndice 4:)

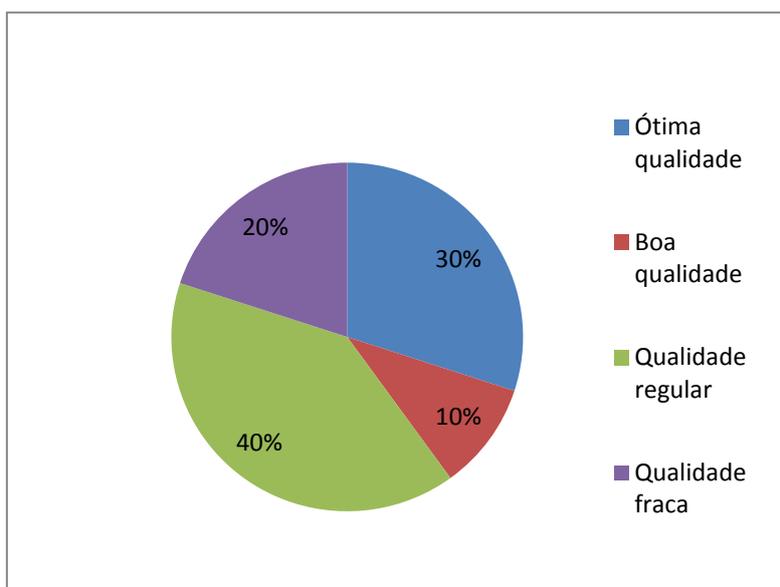
Analisando estas respostas nota-se que os alunos pesquisados sabem que é importante cursar o Ensino Médio, para o seu futuro profissional, seja para o mercado de trabalho ou para cursar uma universidade, mas muitos não conseguem relacionar

esses conhecimentos obtidos na sala aula com o seu trabalho ou com o seu cotidiano, sendo este também um fator que contribui para a reprovação e evasão.

Talvez isso, possa ser relacionado com o que a autora Kuenzer (1997) afirma, que o Ensino Médio ainda não está bem definido, pois este é uma continuação do Ensino Fundamental e também uma preparação para o curso superior, e essa dualidade faz com que o Ensino Médio perca sua identidade, ou seja, sem uma proposta pedagógica definida, conseqüentemente a qualidade do ensino é insatisfatória.

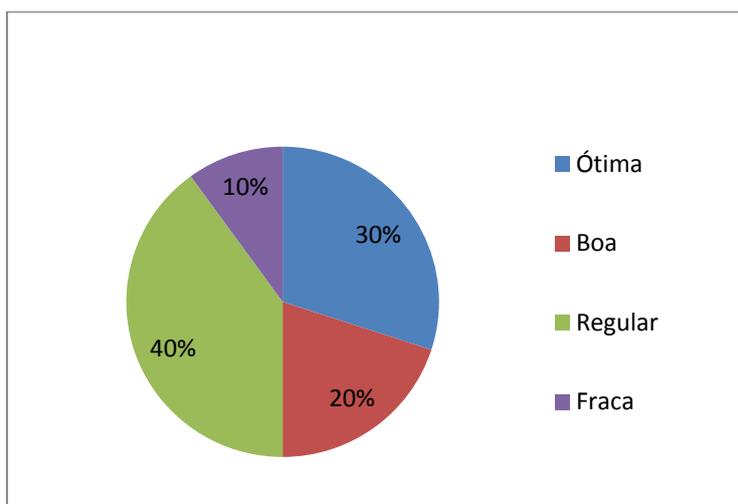
Em seguida perguntou-se aos alunos sobre a qualidade do ensino que lhes eram oferecidos, e também sobre as condições de aprendizagens que lhes eram proporcionadas.

Gráfico 5 – Qualidade do Ensino



Fonte: Dados obtidos através da coleta de dados, 2014.

Gráfico 6 – Condições de Aprendizagem



Fonte: Dados obtidos através da coleta de dados, 2014.

A partir dos gráficos podemos notar que (40%) dos alunos pesquisados, responderam que a qualidade de ensino e as condições, infraestrutura onde este ensino é ofertado é de qualidade baixa. Isso acontece, pois a nova LDB (9394/96) estabeleceu a gratuidade do Ensino Médio, porém o Governo prioriza seus investimentos para o Ensino Fundamental, deixando para o Estado de Minas Gerais arcar com os custos e a expansão do Ensino Médio, com isso a qualidade do ensino tende a diminuir. (Cartilha SindUte, 2014)

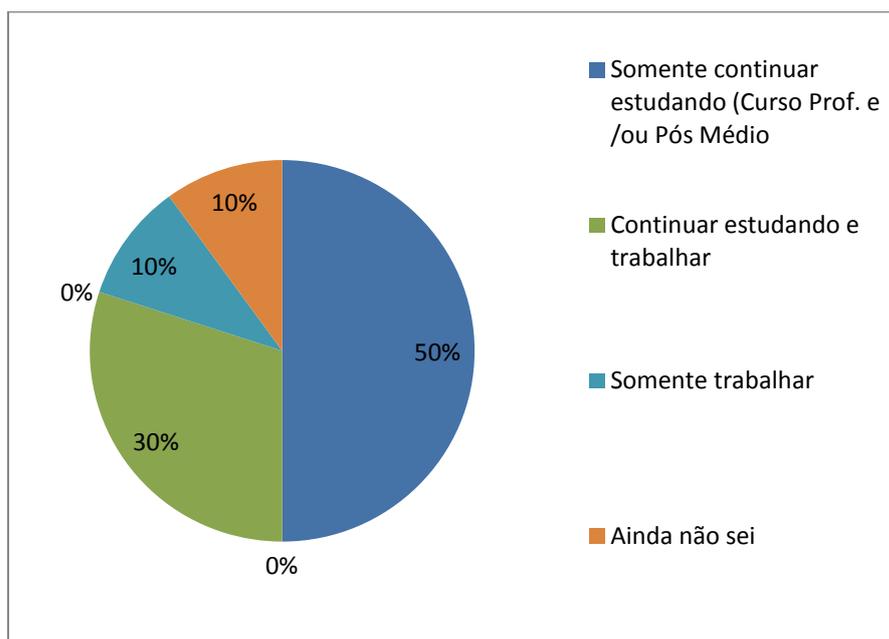
Portanto, passaram-se 19 anos da LDB de 1996, e o Ensino Médio ainda não possui uma identidade própria, também não conseguiu garantir a universalização do ensino, não garantiu a permanência e aprendizagem significativa para a maioria dos estudos.

3.5.6 Expectativas Educacionais e Profissionais

Neste tópico apresento quais são os projetos de vida dos alunos pesquisados, em relação com o seu futuro educacional e profissional, e também as possibilidades concretas de efetivação dos seus planos.

Perguntou-se aos alunos, quais eram suas expectativas após terminar o Ensino Médio, o gráfico abaixo ilustra suas respostas.

Gráfico 7 – Expectativas Educacionais e Profissionais



Fonte: Dados obtidos através da coleta de dados, 2014.

A partir destas respostas nota-se que (50%) dos alunos querem continuar estudando em curso profissionalizante, lembremo-nos de Leão, Dayrell e Reis (2011), quando eles afirmam que as expectativas de vida dos jovens do Ensino Médio estão em torno de escolarização articuladas com o mundo do trabalho, ou seja, a maioria precisa terminar o Ensino Médio e dar continuidade nos estudos em um curso profissionalizante, para conseguir ter acesso a uma profissão.

Entretanto há casos em que muitos jovens que se encontram no Ensino Médio e pretendem entrar em curso superior, porém estes se deparam com dificuldades inerentes ao meio social de origem. A pobreza, por exemplo, muitas vezes leva o aluno a se inserir no mercado de trabalho, o que lhe obriga a conciliar trabalho e estudos, conseqüentemente o trabalho interfere de forma negativa nos estudos, fazendo com que o aluno tenha uma trajetória escolar irregular. (Dayrell, 2012). Como nesta fala de um aluno, “*Preciso continuar trabalhando para fazer a faculdade.*”

Sobre as possibilidades concretas de realização dos projetos de vida dos alunos, eles relataram que,

“*De início vou fazer um curso técnico gratuito e quem sabe fazer uma faculdade.*”

“O curso técnico de mecânico gratuito e também é mais fácil, rápido e prático.”

“Pretendo fazer o magistério que é um curso gratuito, e que também já um sonho antigo.”

“Ainda não tenho planos, quero apenas trabalhar para ajudar em casa e meus filhos.”

Analisando essas falas, percebe-se que muitos destes alunos não têm condições de pagar um curso técnico, onde a maioria prefere um curso gratuito, mas que também lhe possibilite ter acesso a uma profissão melhor e em curto prazo.

Foi possível notar também, que os alunos sabem que o ensino que lhes é ofertado não é de boa qualidade, e que estes tinham que optar por uma faculdade particular, onde eles poderiam conciliar trabalho e estudos.

Neste sentido, Leão, Dayrell e Reis (2011), afirmam que seria necessário que o Ensino Médio capacitasse seus alunos de forma igualitária para concorrer uma vaga nos processos seletivos de universidades públicas. E os alunos que optassem por outros caminhos, como por exemplo, entrar no mercado de trabalho com urgência, o Ensino Médio deveria ajudá-los a disputarem essa vaga com uma qualificação maior.

Entretanto Kuenzer (2000), este tipo de Ensino Médio que atenda todas as expectativas dos alunos, para o seu desenvolvimento intelectual, profissional, será plenamente possível somente numa sociedade em que todos desfrutem igualmente das mesmas condições de acesso aos bens materiais e culturais produzidos socialmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A evasão escolar e a reprovação estão entre os temas mais discutidos durante anos no âmbito da educação pública brasileira. Infelizmente ainda hoje esse assunto ocupa grandes espaços no cenário das políticas públicas e da educação em particular, debates estes que tem por objetivo traçar caminhos que podem diminuir a evasão e a reprovação escolar.

A Lei de Diretrizes e Bases – LDB de 1996, em seu artigo 2º é bastante clara ao determinar a responsabilidade da família e do Estado no dever de orientar crianças e os jovens no percurso educacional e também em promover a qualificação para o trabalho.

No entanto, o que se observa é que a educação não tem sido plena, no que se refere ao alcance de todos os cidadãos, bem como a conclusão de todos os níveis de escolaridade. Observamos também que a educação está a serviço da elite, tornando o ensino fragmentado, não atendendo as demandas dos jovens no último ano do Ensino Médio, o que contribui para altos índices de evasão e reprovação escolar.

Nas entrevistas realizadas com os gestores escolares e professores de uma escola pública estadual de Poços de Caldas permitiram-me analisar o processo de inclusão excludente dos alunos no último ano do Ensino Médio com as seguintes considerações.

Nas questões sobre o conceito de exclusão escolar foi verificado que os gestores caracterizam a exclusão escolar pela evasão e pela repetência, onde os gestores culpam e responsabilizam os alunos, por terem saído do sistema de ensino, que é ofertado gratuitamente pelo Estado.

A partir deste contexto foi constatado que os gestores escolares não compreendem que o Estado não garante a permanência do aluno no sistema de ensino, em outras palavras, o Estado apenas garante a vaga do aluno nas escolas públicas, porém a permanência na escola depende apenas das famílias e do próprio aluno. Os gestores também não compreendem que há outros condicionantes sociais que contribuem para a evasão escolar, por exemplo, a falta de interesse, autoestima baixa e dificuldade financeira na família, que é um dos principais fatores que colaboram para a evasão escolar, onde muitos alunos precisam trabalhar para ajudar na renda familiar e acabam desistindo dos estudos.

Nos questionários que os alunos responderam foi verificado que os principais motivos que os levaram para a evasão ou a reprovação escolar foram, a dificuldade financeira, falta de incentivo da família, envolvimento com drogas, em relação às meninas notou-se que a gravidez precoce é dos principais fatores, que induz muitas adolescentes a desistirem da escola, por conta da gestação.

Deste modo percebe-se que as evasões e reprovações não estão apenas relacionadas à escola, mas as famílias, as políticas de governo e também ao próprio aluno. A participação da família na vida escolar do aluno é de extrema importância, pois a família representa para o jovem estudante um estímulo, e é este estímulo que faz com o jovem não desista dos estudos.

Outro estímulo importante que contribui para o jovem do Ensino Médio não desistir dos seus estudos, é quando ele tem um projeto de vida. Entretanto nas entrevistas realizadas com os professores, foi averiguado que poucos jovens que estão no Ensino Médio têm um projeto de vida, e a escola não se atenta, não abre espaço para esse tipo de discussão.

Já nos questionários que os alunos reprovados e evadidos responderam, foi possível perceber em relação aos seus projetos de vida, que (50%) dos alunos querem continuar estudando, entretanto pretendem fazer um curso que lhes possibilite a rápida entrada e inserção no mercado de trabalho, ou seja, metade dos alunos entrevistados almeja um curso profissionalizante, pois estes cursos atenderão suas necessidades em um curto prazo.

Há também alguns jovens que querem cursar o nível superior em uma faculdade particular, porém estes possuem dificuldade financeira, e para conseguirem atingir seu objetivo, muitos alunos precisam trabalhar para pagar a faculdade. Neste momento ficou claro que estes alunos têm consciência de que o ensino que lhes é ofertado é de má qualidade, pois muitos sentem-se incapacitados para concorrer um vestibular em uma faculdade federal, e por este motivo, eles devem optar pela faculdade particular, onde também irão conseguir conciliar trabalho e estudo. Infelizmente sabemos que o trabalho irá interferir de forma negativa na vida escolar do aluno, fazendo com que o aluno tenha uma trajetória escolar irregular.

Foi verificado também que alguns jovens não possuem um projeto de vida, portanto acredito que o jovem do Ensino Médio para elaborar seus projetos de vida, precisa de espaços e tempo para refletir sobre suas habilidades, seus desejos, e é de extrema importância que os gestores escolares e os professores, abram espaços para

esse tipo de discussão, e que conheçam a realidade dos seus alunos, pois somente após conhecer a realidade do aluno, é que a escola poderá ajudar de forma significativa o jovem do Ensino Médio a conseguir realizar seus objetivos.

Analisando como a política de progressão continuada influencia nesse processo de inclusão e exclusão, foi constatado nas falas dos gestores escolares que a política de progressão continuada, é um mecanismo que o Estado criou para que o aluno não reprove no ensino. Porque o Estado tomou conhecimento que a evasão e a reprovação geram altos custos, e a partir do momento que estes custos foram contabilizados e criou a progressão continuada, para ter maior controle desses custos.

Verificou-se, portanto que a política de progressão continuada não confere ao aluno um ensino de qualidade, porque o aluno passa para a série seguinte, mesmo sem ter aprendido o conteúdo necessário para a sua aprovação. A política de progressão continuada foi criada também para atender o sistema capitalista, assim como, o maior número de aulas de português e matemática, para atender as demandas do capitalismo, e é este o tipo de qualidade de ensino que as políticas públicas apoiam. Para que isso aconteça as disciplinas que faz o aluno ser crítico, reflexivo e que tenha uma educação emancipadora, são tidas como não científicas, ou seja, indesejáveis.

Analisando como os gestores escolares e professores agem frente à exclusão escolar, ficou constatado que a escola pesquisada não possui um projeto bem estruturado, com o objetivo de amenizar a evasão escolar. Assim sendo a escola pouco interfere na decisão do aluno, quando este decide abandonar os estudos.

Em relação às falas dos professores, nota-se que apenas alguns professores utilizam estratégias de ensino, para motivar o aluno a não desistir da escola. Entretanto há professores que não desenvolvem novas metodologias para cativar a aluno, estes professores utilizam apenas o Currículo Básico Comum – CBC, que é um referencial, um roteiro básico da disciplina.

Verificou-se também que muitos dos professores entrevistados trabalham no período matutino e noturno, com isso foi constatado que existem diferenciações nas aulas que são lecionadas no período matutino em relação ao noturno. Os professores justificaram que os alunos do noturno chegam cansados, depois de um longo dia de trabalho, e que contribui para aumentar o grau de dificuldade de aprendizagem.

Penso que o papel da gestão escolar é de extrema importância para a emancipação do sujeito, pois é a gestão escolar juntamente com os professores é que vão estruturar um projeto pedagógico, com aulas mais atrativas, e que não existam

diferenciações nas aulas que são ministradas no período matutino com o noturno, é preciso que esta escola defina um rumo, de modo que atenda as principais necessidades dos alunos e conseqüentemente a repetência e as evasões escolares irão diminuir.

Com o objetivo de diminuir os altos índices de evasão e reprovação escolar e também dar uma identidade para o Ensino Médio, o Ministério da Educação, criou o Programa Inovador para o Ensino Médio.

Quando o Programa Inovador foi implantado foi averiguado, que os gestores e professores tiveram e estão tendo grandes dificuldades na questão estrutural do programa. Estrutural no quesito que a carga horária de ensino foi ampliada, e muitos alunos que estudam nessa escola, precisam ir embora antes do término das aulas, porque trabalham, fazem cursos e também porque alguns moram na zona rural e dependem do transporte. Logo este Programa não está atendendo todos os alunos.

Penso que a dificuldade estrutural que estão tendo, foi a partir do momento que o Ministério da Educação implantou o programa, e não ofertou cursos preparatórios para os gestores e professores, de modo que atenda os principais objetivos do programa que exposto no referencial teórico,

Saliento aqui que não pretendi, em momento algum, avaliar a prática dos gestores escolares (e não teria informações suficientes para isso), mas apresentar discussões, reflexões acerca do tema apresentado. Penso que atualmente vivemos em uma sociedade que considera a educação como um fator de desenvolvimento da cidadania, sendo este local adequado para aprendê-la e conquistá-la, e é por isso que o povo brasileiro luta por acesso e permanência numa escola pública de boa qualidade, e que verdadeiramente favoreça o desenvolvimento da cidadania.

O capitalismo influencia diretamente a área educacional e outros setores da sociedade tais como a política, a economia e a cultura e a partir da reflexão, estudo e compressão da realidade contemporânea em seus diversos aspectos, torna-se fundamental que os educadores detectem os problemas que permeiam o contexto educacional na atual sociedade e estejam preparados para os desafios que estão por vir. Ou seja, a escola deve representar muito mais que um mero instrumento de reprodução de conhecimentos, deve ser ela própria, um instituto de produção de saberes, para que, fortalecida pelo conhecimento e consciência crítica, consiga se desprender das amarras da política neoliberal. É preciso que os educadores barrem a disseminação desse pensamento voltado para o contexto capitalista, e represente justamente o ponto de partida à formação de uma sociedade que seja menos excludente e individualista.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Hayda, ESCOREL, Sarah. Massa marginal na América Latina: mudanças na conceituação e enfrentamento da pobreza 40 anos após uma teoria . **Physis** [online]. 2012, vol.22, n.1, p. 99-117. Acesso em 23 de jan.2015.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa. Portugal. 70º ed. LDA, 1995.
- BERLINCK, Manoel Tosta. **Marginalidade Social e Relações de Classe em São Paulo**. São Paulo – SP. Editora: Vozes, 1975. 152p.
- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). **Escritos de Educação**. 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BRASIL, MEC – Ministério da Educação e da Cultura. Revista Ensino Médio Inovador, Abril de 2009.
- BRASIL, MEC – Plano Decenal de Educação para todos. Brasília.1993. 120 p.
- BRASIL. Lei n. 8.069 de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente.
- BRASIL. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases.
- BRASIL. Lei n. 7044 de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivo da Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau.
- BRASIL. Declaração de Salamanca, de 7 a 10 de junho de 1994.
- BRASIL. Decreto n. 2208 de 17 abril de 1997. Dispõe sobre a educação profissional no Brasil. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 10 de nov. de 2014.
- BRASIL. Decreto n. 5.154 de 23 de Julho de 2004. Dispõe sobre a atualização educação profissional no Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm#art9. Acesso em 10 de nov. de 2014.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- COSTA, Gilvan Luiz Machado. O ensino médio no Brasil: desafios à matrícula e ao trabalho docente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 185-210, Apr. 2013. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em 13 Junho 2015.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 48, p. 205-222, dez. 2008.
- DAYRELL, Juarez, [et. Al], organizadores. **Família, Escola e Juventude: olhares cruzados Brasil – Portugal**. Belo Horizonte, MG: UFMG, 2012.

DUBET, François. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa** São Paulo, n. 119, 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 30 set. 2013.

SCOREL, Sarah. Exclusão Social. In: Pereira, I. B. e França Lima, J. C. (Orgs.). **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. p. 211-219

SCOREL, Sarah. **Vidas ao léu: trajetórias de exclusão social**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1999

FERRARO, Alceu R. Exclusão, trabalho e poder em Marx. **Sociologias**, Porto Alegre, Nº 1: jan/jun. 1999a. P.300-325

FERRARO, Alceu R. Diagnóstico da escolarização no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 12, p. 22-47, set./dez. 1999b.

FERRETTI, Celso João. Mudanças em sistemas estaduais de ensino em face das reformas no Ensino Médio e no Ensino Técnico. *Educ. Soc.* [online]. 2000, vol.21, n.70, pp. 80-99. ISSN 1678-4626.

FREITAS, Luiz Carlos de. A internalização da exclusão. **Educação e Sociedade** Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000015&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 30 set. 2013.

GENTILI, Pablo. **Pedagogia da Exclusão: Crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes. 1995.

_____. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, dez. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302009000400007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 16 fev. 2014.

GUALTIERI, Regina C. Ellero; LUGLI, Rosário Genta. **A escola e o Fracasso escolar**. São Paulo – SP. Editora: Cortez, 2012.

HADDAD, S. **Educação e exclusão no Brasil**. São Paulo: vol. 3, mar. 2007.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, dez. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302010000400015&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 13 out. 2014.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa anual de evasão escolar <http://serieestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=M12&t=aprovacao-reprovacao-abandono-ensino-medio-serie>. 2014

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da educação básica: 2012 – resumo técnico. Brasília : INEP, 2013

KOWARICK, Lucio. **Capitalismo e Marginalidade Urbana na América Latina**. São Paulo – SP. Editora: Paz e Terra. 1985. 187p.

KRAWCZYK, Nora (org.). **Sociologia do Ensino Médio - crítica ao economicismo na política educacional**. São Paulo: Cortez, 2014

KUENZER, Acácia. Z. Reforma da educação profissional ou ajuste ao regime de acumulação flexível? **Revista Trabalho, educação e saúde**. v. 5, nº 3, p. 491-508, nov.2007/fev.2008

_____. Da Dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 13 abril. 2014.

_____. Pedagogia do Trabalho na acumulação flexível: os processos de inclusão excludente. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v. 31, n. nº 1, p. 32-38, 2005.

_____. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: Saviani D.; Sanfelice, J. L.; Lombardi, J. C. (Org). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3º ed. Campinas: Autores Associados, 2005. P. 77-96.

_____. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação e Sociedade**. 2000, vol.21, n.70, pp. 15-39. ISSN 0101-7330. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302000000100003>.

_____. O ensino Médio no Contexto das Políticas Públicas de Educação no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 4, p. 20-77, 1997.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio e REIS, Juliana Batista dos. Juventude, projetos de vida e Ensino Médio. **Educação e Sociedade**. 2011, vol.32, n.117, pp. 1067-1084. ISSN 0101-7330. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302011000400010>. Acesso em 17 junho.2014

MARCONI, Marina de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da Metodologia Científica**. São Paulo – SP, Editora: Atlas, 5º ed. 2003

MARTINS, S. José. **Exclusão é a nova desigualdade**. São Paulo, SP: Paulus. 1997.

MARX, Karl. **O Capital: Crítica da economia política**: Livro I: o processo de produção do capital/ Karl Marx; [tradução de Rubens Enderle – São Paulo; Boitempo, 2013. (Marx-Engels)

MOEHLECKE, Sabrina. **O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações.** Revista Brasileira de Educação [online]. 2012, vol.17, n.49, pp. 39-58.

MONTEIRO, Agostinho dos Reis. O pão do direito à educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.24, n.84, set. 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302003000300003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 23 fev. 2014.

NASCIMENTO, Manoel Nelito M. **Ensino Médio no Brasil: Determinações Históricas.** Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes, Ponta Grossa, 15(1) 77-87, jun. 2007

_____. **Expectativas educacionais e ocupacionais no contexto do capitalismo contemporâneo: Um estudo com alunos do Ensino Médio Público.** Dissertação de Mestrado. PUC-Campinas, Campinas, SP: 2002

OLIVEIRA, Avelino da Rosa. **O Conceito “Exclusão” na Literatura Educacional Brasileira: os primeiros 20 anos (1974 – 1999).** História da Educação, Pelotas, n. 19, p. 131 – 159, abr. 1997.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa. **Sobre o alcance teórico do conceito de “exclusão”.** Civitas, Porto Alegre, v. 4, no 1, jan.-jun. 2007.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa. **Educação e exclusão: uma abordagem ancorada no pensamento de Karl Marx.** Tese (doutorado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre: UFRGS, 2002.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa. **Educação e exclusão: a contribuição da Filosofia da Educação na determinação conceitual.** Perspectiva. Florianópolis, v.18, n.34 p.11-31, jul./dez. 2000

OLIVEIRA, Luciano, "Os excluídos 'existem'? Notas sobre a elaboração de um novo conceito", **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, n.33, 12, fev.1997, p.49-51.

PATTO, Maria Helena Souza. **A Produção do Fracasso Escolar: Histórias de Submissão e Rebeldia.** São Paulo, SP, 2º ed. Casa dos Psicólogos, 2002, p.447

PEREGRINO, Mônica. **Trajetórias Desiguais: Um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres.** Rio de Janeiro – RJ. Editora Garamond , 2010.

RIBEIRO, Marlene. Exclusão: problematizando o conceito. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.25, n.1, jun. 1999. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97021999000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 13 out. 2013.

_____ Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 2, jul. 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022002000200009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 13 out. 2013.

ROMANELLI, O de O. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis, RJ, Vozes, 1993.

SANTOS, Mônica Pereira dos, PAULINO, Marcos Moreira. **Inclusão em Educação: Culturas, Políticas e Práticas**. 2ed. São Paulo, SP: Cortez, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 30 ed. São Paulo, SP: Cortez, 1995.

_____ Trabalho e Educação: Fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Janeiro – abril, ano/vol. 12, número 34, ANPED, São Paulo, Brasil 2007

_____. O Trabalho como Princípio Educativo Frente às Novas Tecnologias. in: FERRETTI, Celso João et al. **Novas Tecnologias, Trabalho e Educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SOUSA, Antonia Abreu. **Evasão escolar no Ensino Médio: velhos e novos dilemas?**. Vertices, Campos dos Goytacazes – RJ, v.13, n. 1, p. 25-37, jan/abr. 2011.

SOUSA, Z. L, OLIVEIRA, L. P, LOPES, V.V. **Ensino Médio Noturno**. Brasília. Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2006.

SINDUTE – MG. **Estudo Técnico sobre a projeção do atendimento ao Ensino Médio Regular na rede pública Estadual de Minas Gerais: 2010 – 2014**. Cartilha SindUTE – MG, 2012. Disponível em www.sindutemg.org.br. Acesso em 15 nov. 2014.

VOLPI, Mário; SILVA, Maria de Salette; RIBEIRO, Júlia. (coordenação). **10 desafios do ensino médio no Brasil: para garantir o direito de aprender de adolescentes de 15 a 17 anos**. Brasília, DF: UNICEF, 2014

ZIBAS, Dagmar M. L. **Breves anotações sobre a história do Ensino Médio no Brasil e a reforma do ensino nos anos de 1990**. In: PARDAL. L.; VENTURA. A.; DIAS. C. Ensino Médio e Ensino Técnico no Brasil e em Portugal: raízes históricas e panorama atual. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 3-15.

ZIBAS, Dagmar M. L. **A Reforma do Ensino Médio nos Anos de 1990: O parto da montanha e as novas perspectivas**. In: PARDAL. L.; VENTURA. A.; DIAS. C. Ensino Médio e Ensino Técnico no Brasil e em Portugal: raízes históricas e panorama atual, Campinas,SP: Autores Associados, 2005. p. 17-42.

APÊNDICES

Apêndice 1 - questionário dos alunos

Período: Manhã ()

Vespertino ()

Noturno ()

1. Qual sua Idade?

() menos de 16 anos

() 16 a 17 anos

() mais de 17 anos

2. Qual seu sexo?

() Masculino

() Feminino

3. Com quem você mora?

() Pais

() Tios

() Cônjuge

() Amigos

() Sozinho

Outros: _____

() Filhos

() Avós

4. Qual é a profissão dos seus pais?

Pai: _____ Mãe: _____

5. Qual é o nível de escolaridade de seu pai?

() Alfabetizado

() Nunca estudou

() Ensino Fundamental completo

() Ensino Fundamental incompleto

() Ensino Médio completo

() Ensino Médio incompleto

() Ensino Superior completo

() Ensino Superior incompleto

() Não sei

6. Qual é o nível de escolaridade de sua mãe?

() Alfabetizado

() Nunca estudou

() Ensino Fundamental completo

() Ensino Fundamental incompleto

() Ensino Médio completo

() Ensino Médio incompleto

() Ensino Superior completo

() Ensino Superior incompleto

() Não sei

7. Qual a renda mensal de sua família

() De R\$ 300,00 a 900,00

() De R\$ 900,00 a 1.800,00

() De R\$ 1.800,00 a 3.600,00

() De R\$ 3.600,00 a 5.400,00

8. Em relação a trabalho, você:

- Esta trabalhando Nunca trabalhou nem procurou
 Nunca trabalhou, mas está procurando trabalho Já trabalhou e está desempregado
 Não respondeu

9. Se você trabalha, qual é a sua carga horária por dia?

- De 1 a 5 horas 6 horas
 7 horas 8 horas
 9 horas 10 ou mais

10. Você contribui para o sustento de sua família?

- Sim Não

11. Você acredita que o trabalho pode prejudicar seus estudos? Por quê?

12. Você já foi reprovado ou evadido do sistema escolar

- Evadido
 Sim, reprovado uma vez
 Sim, reprovado duas vezes
 Sim, reprovado três ou mais vezes

13. O que levou você a ser reprovado ou sair do sistema escolar?

14. Você se sente responsável por esta reprovação ou evasão escolar? Por quê?

15. Você costuma frequentar museus, teatros, exposições culturais com frequência?

- Não
 Sim, uma vez
 Sim, com frequência

16. Você costuma ler jornais, revistas, livros com que frequência?

- Sim, todos os dias
 Sim, poucas vezes por semana
 Não gosto de ler

Apêndice 2: Roteiro de Entrevista para os gestores da escola

- 1- Na sua perspectiva o que é exclusão escolar?
- 2- Que meios que a escola adota para evitar ou diminuir a evasão ou a repetência escolar?
- 3- Você acredita que a progressão automática é uma política que garante qualidade maior qualidade de aprendizagem para o aluno?
- 4- Você acredita que a baixa renda familiar dos adolescentes é um grande fator que contribui para a evasão escolar ou a repetência?
- 5- Qual é a sua opinião sobre o Ensino Médio, se ele é uma extensão do Ensino Fundamental ou uma forma de se iniciar ao Ensino Superior, ou seja, qual a finalidade do Ensino Médio, atualmente?
- 6- A escola já possui este novo Programa Ensino Médio Inovador, implantado pelo Ministério da Educação (MEC), para a melhoria do ensino?
- 7- Qual é a sua opinião diante deste novo Programa de Ensino Médio Inovador?
- 8- Como que os alunos tem aceitado este novo currículo de Ensino Médio, em relação à carga horária?

Apêndice 3: Roteiro de Entrevista para os professores

- 1- Qual sua disciplina no Ensino Médio?
- 2- Possui pós-graduação?
- 3- Você utiliza estratégias de ensino para evitar a evasão ou a repetência escolar?
- 4- Você acredita que o bom desempenho do aluno, o sucesso escolar é porque ele se esforçou para conseguir ou é uma questão de dom que o aluno possui?
- 5- Você acredita que a herança cultural que este adolescente recebe dos seus pais, é central para explicar e entender o baixo rendimento escolar que este aluno possui?
- 6- Existe uma diferenciação nas aulas lecionadas e no desempenho dos alunos, no período matutino em comparação com o noturno?

Apêndice 4: Tabelas

Tabela 1 - Período

Manhã	5	50%
Vespertino	1	10%
Noturno	4	40%

Tabela 2 – Idade

Menos de 16 anos	0	0%
De 16 a 17 anos	5	50%
Mais de 17 anos	5	50%

Tabela 3 – Moradores da casa

Pais	6	60%
Amigos	0	0%
Filhos	1	10%
Tios	0	0%
Sozinho	1	10%
Avós	1	10%
Cônjuge	1	10%

Tabela 4 – Profissão dos Pais

Pai	Mãe
Borracheiro	Serviços Gerais
Autônomo	Cozinheira
Lavrador	Do Lar
Técnico de Mecânico	Boleira
Agricultor	Dona de Casa
Mecânico Diesel	Doméstica
Policia Militar	-
Carregador	Faxineira
Comerciante	Comerciante
-	Dona de Casa

Tabela 5 – Renda Familiar

De R\$ 300,00 a 900,00	5	50%
De R\$ 900,00 a 1.800,00	3	30%
De R\$ 1.800,00 a 3.600,00	2	20%
De R\$ 3.600,00 a 5.400,00	0	0%

Tabela 6 – Trabalho

Está trabalhando	8	80%
Nunca trabalhou, mas está procurando trabalho	0	0%
Nunca trabalhou, e nem procurou emprego	1	10%
Já trabalhou e está desempregado	1	10%

Tabela 7 – Jornada de Trabalho

De 1 a 5 horas	0	0%
6 horas	2	20%
7 horas	0	0%
8 horas	6	60%
9 horas	0	0%
10 horas	0	0%

Tabela 8 – Contribuição na Renda Familiar

Sim	6	10%	60%
Não	2	10%	20%

Tabela 9 – Atividades Extra Classe

Não	4	10%	40%
Sim, uma vez	3	10%	30%
Sim, com frequência	3	10%	30%

Tabela 10 – Hábitos de Leitura

Sim todos os dias	6	10%	60%
Sim, poucas vezes por semana	2	10%	20%
Não gosto de ler	2	10%	20%

Tabela 11 – Horas de estudos por dia

Menos de 1 hora	3	10%	30%
1 hora	2	10%	20%
2 horas	0	10%	0%
3 horas	0	10%	0%
Mais de 3 horas	1	10%	10%
Praticamente nenhuma	4	10%	40%

Tabela 12 - Como você avalia o tipo de conhecimento desenvolvido no Ensino Médio em grau de importância. Atribua a seguinte pontuação: 1=muito importante, 2= pouco importante e 3 = nada importante.

	Resp. 1	Resp. 2	Resp. 3	Resp. 4	Resp. 5	Resp.6	Resp. 7	Resp. 8	Resp. 9	Resp. .10
Para seu futuro profissional	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2
Para as coisas que você faz no seu dia-a-dia	1	2	1	1	1	2	2	1	2	1
Para entender a realidade	2	3	1	1	1	1	2	1	1	1
Para fazer amigos	1	2	2	2	2	2	2	1	3	3
Para seu trabalho	1	1	3	3	2	2	2	1	2	2