

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**Título: A EVASÃO ESCOLAR DE JOVENS DO ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA  
PÚBLICA DE ITAITUBA, PARÁ**

Autor: FRANCISCO CLÁUDIO DE SOUSA SILVA  
Orientadora: Profa. Dra. SONIA GIUBILEI

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por FRANCISCO CLÁUDIO DE SOUSA SILVA e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 31.03.2005

Assinatura: *Sonia Giubilei*.....  
Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:

*Igônia C.F. Silva*  
\_\_\_\_\_  
*James P. Maher*  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

UNIDADE	BC
Nº CHAMADA	T/UNI CAMP 5382
V	EX
TOMBO BC	64917
PROC.	16200086/05
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	22-12-05
Nº CPD	9

lib-id 358402

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca  
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

5382  
So38e Silva, Francisco Cláudio de Sousa.  
A evasão escolar de jovens do ensino médio em uma escola pública de Itaituba, Pará / Francisco Cláudio de Sousa Silva. – Campinas, SP: [s.n.], 2005-03-18

Orientador: Sonia Giubilei  
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Evasão Escolar. 2. Ensino Médio. 3. Juventude. 4. Política e Educação. I. Giubilei, Sonia. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

05-51

**Keywords:** School droupouts; secondary School, Young people; Politics and education

**Área de concentração:** Políticas de educação e sistemas educativos

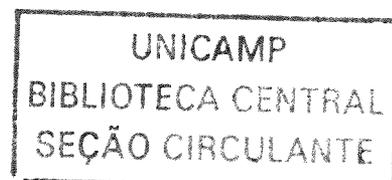
**Titulação:** Mestre em Educação

**Banca examinadora:** Prof. Dr. James Patrick Maher,  
Profa. Dra. Iginia Caetana Finelli Silva  
Prof. Dr. Zacarias Pereira Borges

**Data da Defesa:** 31/03/2005

Dedico este trabalho aos meus filhos:

Ellen Renilde, Eliézer Cláudio e Evelyn Rebeca,  
com 13,12 e 11 anos de idade, respectivamente,  
pelo exemplo de filhos que têm sido.





## RESUMO

Uma olhada pelo retrovisor da história da educação brasileira permite-nos afirmar que o Ensino Médio foi marcado ao longo de cinco séculos pela exclusão das camadas populares ao seu acesso, razão por que a escola de hoje é reflexo do que foi no passado. O presente estudo teve como objetivo identificar os motivos/fatores que concorrem para a evasão escolar de jovens no Ensino Médio em uma escola pública localizada em Itaituba, Pará, interior da Amazônia. O suporte teórico-metodológico teve como referencial a pesquisa qualitativa e as políticas educacionais apontando a trajetória do ensino no Brasil, especificamente no que se refere ao Ensino Médio e as carências no atendimento do alunado que a ele se destina. A coleta de dados constituiu-se de entrevistas semi-estruturadas realizadas com Diretor e Vice-Diretor da Escola, membros da Coordenação Pedagógica, docentes e alunos evadidos da 1ª série do curso noturno, do Ensino Médio, no período de 1999-2004. O roteiro das entrevistas teve como eixo central levantar as dificuldades dos alunos para permanecerem nos estudos, com base nas seguintes categorias: trabalho, serviço militar, gravidez, relacionamento professor-aluno, ensino noturno, disciplinas, normas da escola, escola e expectativa dos alunos. Os resultados obtidos permitem apontar que múltiplos fatores concorrem para que jovens de ambos os sexos abandonem os estudos. Diante desta situação, constatou-se que a unidade de ensino sente-se impotente na busca de alternativas que minimizem a problemática por considerá-las fora do seu alcance. A estrutura da Dissertação tem a seguinte organização: No Capítulo I buscou-se apontar a trajetória do Ensino Médio na educação brasileira. O Capítulo II situa a problemática da evasão escolar no Pará, retomando o foco para a Escola “Novo Horizonte”, objeto deste estudo. O Capítulo III discute a compreensão que os dirigentes e docentes da escola têm sobre a evasão escolar e o Capítulo IV analisa os motivos apresentados pelos alunos evadidos para que não prosseguissem os estudos.

## ABSTRACT

One look into the rear-view mirror of the history of Brazilian education, allows us to affirm that intermediate instruction was marked throughout five centuries by the exclusion of the popular classes from its access, a reason why today's school is a reflection of the ones it was in the past. The present study has as an objective the identification of the causes/factors that influence school evasion of young people in intermediate instruction in a public school located in Itaituba, Pará, inside the Amazon. The theoretical-methodologic support has as a referential qualitative research and the educational policies pointing towards the trajectory of education in Brazil, specifically in terms of Intermediate instruction and the lack of attention to the students that it is destined. The collection of data consisted of semi-structured interviews with the Director and the Vice-Director of the School, members of the Pedagogical Coordination, teachers, and students who abandoned the first year of Intermediate Instruction, in the period of 1999-2004, during the evening period. The interview schedule had as central axis, the investigation of the difficulties that the students have in remaining in their studies, composed of the following categories: work, military, service, pregnancy, professor-students relationship, evening education, disciplines, norms of the school, school and expectations of the students. The obtained results allow us to point to multiple factors that influence the students of both sexes to abandon their studies. In this situation, it seemed to us that the educational unit feels impotent in the search for alternatives that minimize the problem because it considers them out of its reach. The structure of the Dissertation has the following organization: In Chapter I, we seek to point out the trajectory of Intermediate instruction in Brazilian education. Chapter II, we point out the problem of school evasion in Pará, turning the focus to the school “Novo Horizonte”, purpose of this study. Chapter III, we argue that the understanding that the administrators and the professors of the school have about school evasion and the Chapter IV, we analyze the reasons presented by the evading students for not continuing their studies.



## AGRADECIMENTOS

A Deus, que para mim é um referencial de fé e confiança.

À Profa. Dra. Sonia Giubilei, orientadora paciente, solidária, amiga, inspiração de que ser gente é preocupar-se com o outro, que me apontou a educação como um direito, inclusive às pessoas adultas.

À Marina, Secretária do DASE/FE/UNICAMP, minha primeira acolhida em Campinas que, como uma boa irmã, esteve sempre ao meu lado ajudando-me a superar os obstáculos.

À Ennia Deborah, professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, colega da Pós-graduação, amizade construída pela ajuda mútua por estarmos distante da terra natal.

À Neuza Lopes, colega da Pós-graduação, primeira amizade em Campinas, demonstração de que é possível caminhar mesmo com dificuldades quando se é estrangeiro numa cidade.

Ao Prof. Dr. Zacarias Borges, pela amizade e compartilhamento das suas experiências de vida ao longo desta caminhada.

Ao Prof. Dr. James Patrick Maher, professor solidário, primeiro a apontar questões sobre este trabalho, ajudando-me a tirar as pedras do caminho.

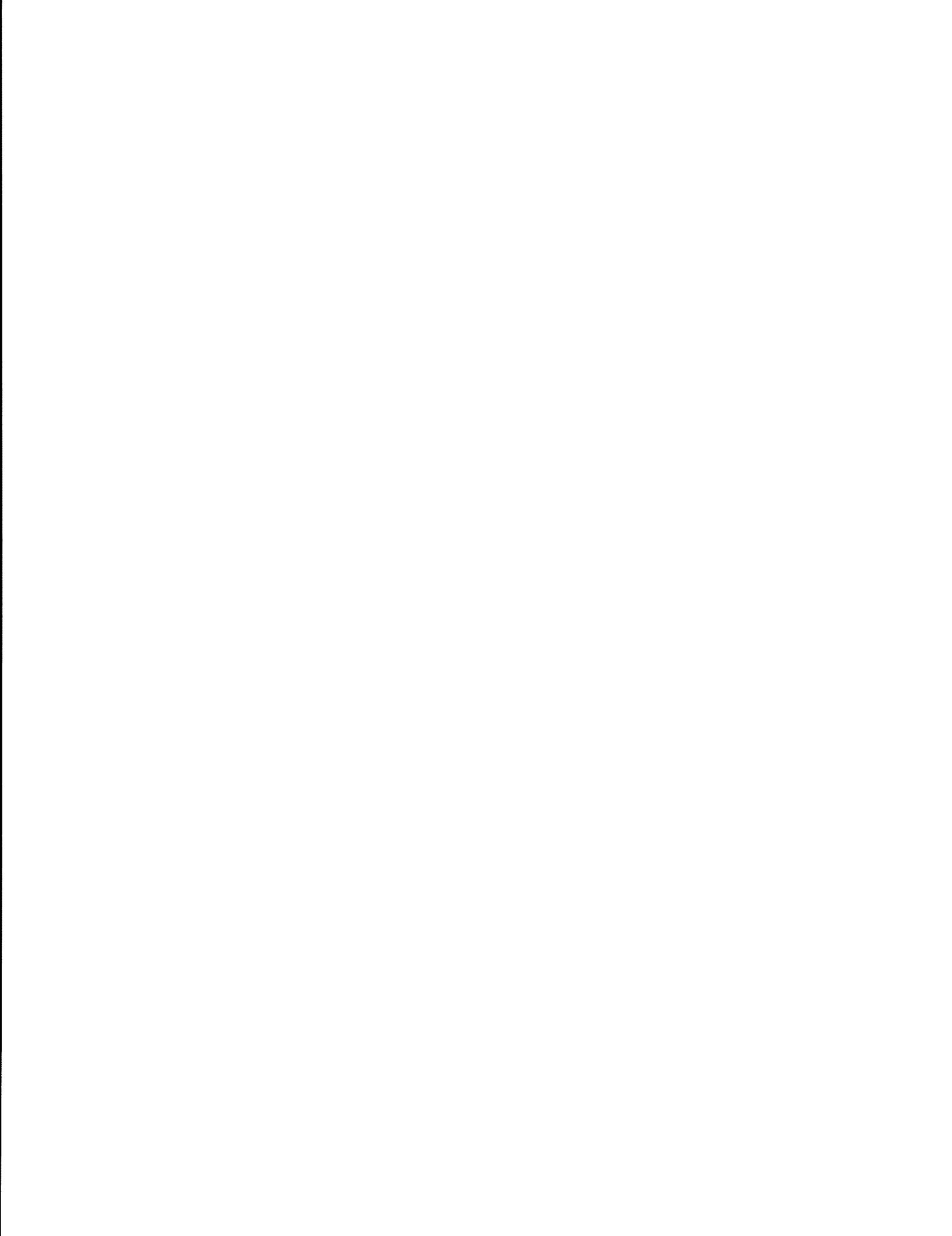
Ao Roque Lúcio, colega da Pós-graduação, exemplo de uma amizade solidária.

À Profa. Ana Tancredi, colega da Pós-graduação e minha ex-professora da Graduação na Universidade Federal do Pará, Campus de Altamira, pelo estímulo.

Às Profas. Dra. Fúlvia Rosemberg e Maria Luísa Ribeiro que, na retaguarda da Coordenação do Programa Internacional de Bolsas da Fundação Ford Brasil, me ajudaram a cumprir as obrigações assumidas como Bolsista desta instituição.

À Márcia Caxetta, à Raquel Ribeiro, da Fundação Carlos Chagas (SP), pela presteza no atendimento aos Bolsistas.

À Secretaria Estadual de Educação do Pará (SEDUC) por ter disponibilizado informações que contribuíram na análise desta problemática.



Ao Diretor da escola e aos demais sujeitos (Vice-Diretor, Coordenadores pedagógicos, professores, alunos), pelas valiosas contribuições no momento da realização das entrevistas.

À 12ª. Unidade Regional de Educação (URE) de Itaituba pela colaboração no momento da coleta dos dados.

À subsede do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará em Itaituba, pelas contribuições com documentos.

À minha mãe Gerônima e ao meu pai Ranulfo, por terem me encaminhado à escola.

Aos meus onze irmãos, aos meus sobrinhos, que numa realidade distante desta, foram meus incentivadores.

À mãe dos meus filhos, Elina Renilde, que na minha ausência soube conduzi-los à vida.

À Helen Justino, que carinhosamente cuidou da formatação deste trabalho, e ao seu esposo por me receberem por vários momentos em sua residência.

À Nadir, a Gi, a Rita e aos demais da Secretária da Pós-Graduação da Faculdade de Educação pelo atendimento prestativo.

Ao Elizeu Barbosa, amigo solidário e socorro nos problemas de digitação e ao João Aparecido, companhia nas dificuldades com a língua inglesa e com os quais aprendi, morando na mesma residência estudantil, que é possível uma convivência harmoniosa com as diferenças.

Aos colegas Bolsistas da Fundação Ford, sobretudo da turma 2003 com os quais aprendi que o maior projeto de vida de um(a) brasileiro(a) é ajudar seu país a ser mais justo.

À Fundação Ford, em Nova York, pelo apoio financeiro, que me amparou nesta caminhada.

Todas essas pessoas reafirmaram, para mim, a idéia de que uma caminhada não se faz sozinho, mas lado a lado com outros parceiros.



## ÍNDICE

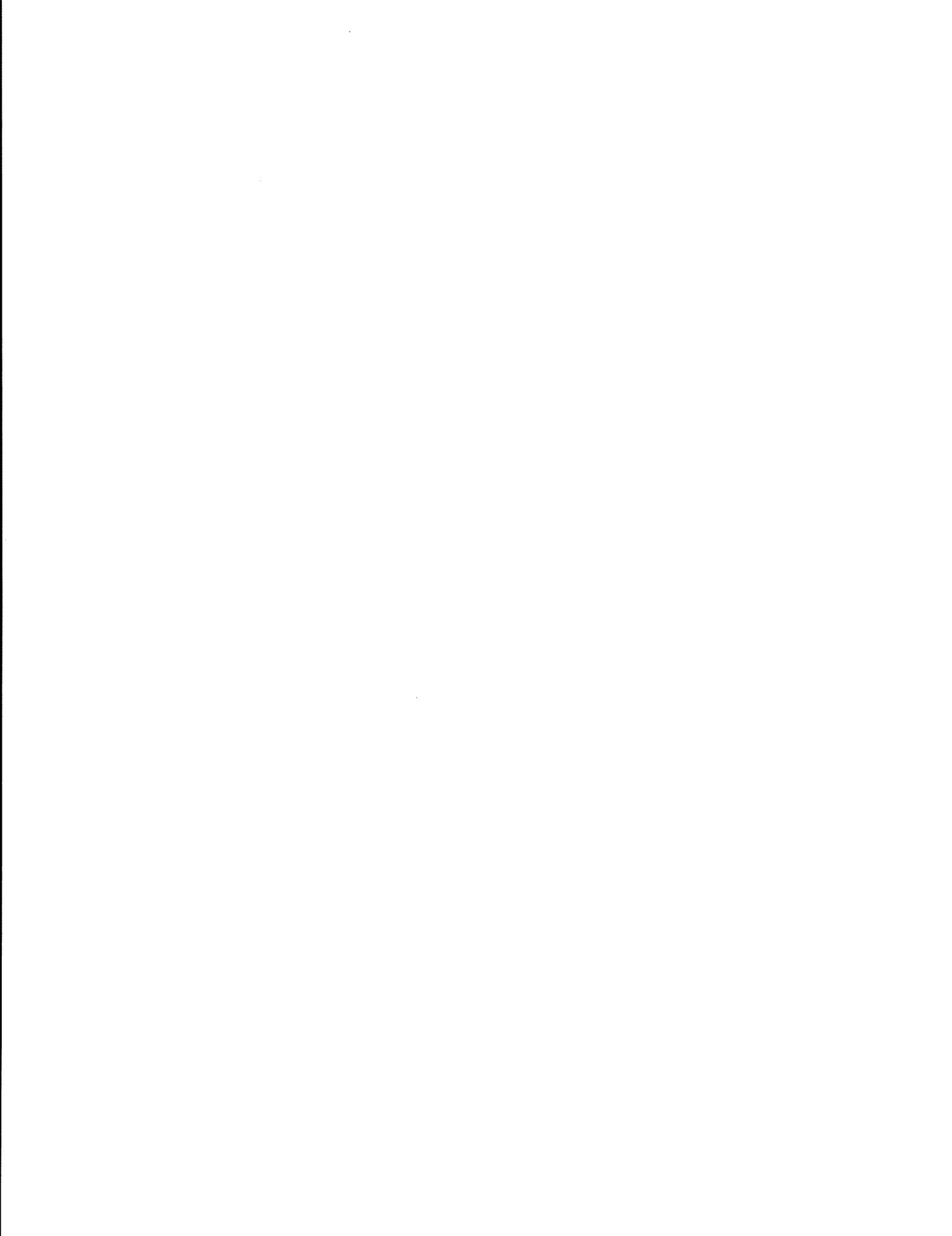
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
I – O universo da pesquisa .....	2
II – Metodologia .....	4
III – Objetivo .....	7
IV – Organização da dissertação .....	8
 <b>CAPÍTULO I</b>	
<b>A trajetória do Ensino Médio Brasileiro: olhando o passado para compreender o presente e traçar o futuro.</b> .....	9
1.1 – Caminhos em que andou o Ensino Médio .....	9
 <b>CAPÍTULO II</b>	
<b>A Evasão Escolar no Ensino Médio do Pará: apontando a problemática na Escola “Novo Horizonte”</b> .....	39
2.1 - Evasão Escolar: uma problemática educacional no Pará .....	40
2.2 - Evasão Escolar: uma presença no Ensino Médio de Itaituba .....	46
2.3 - Itaituba – Pará: Caracterização .....	57
2.4 – Caracterizando a Escola “Novo Horizonte” .....	63
2.5 – Visualizando a estrutura física da escola .....	66
2.6 – O funcionamento legal da escola .....	68
2.7 – Uma visualização da Evasão Escolar .....	69
 <b>CAPÍTULO III</b>	
<b>Evasão Escolar na Escola “Novo Horizonte”: a compreensão de seus dirigentes e docentes.</b> .....	74
3.1 – Dificuldades dos alunos .....	76
3.2 – Fatores que motivam a evasão escolar .....	84
3.3 – A escola e a expectativa dos jovens .....	86
3.4 – Participação dos alunos em reuniões .....	91
3.5 – Relação professor-aluno .....	95



3.6 – Evasão escolar: desafio assumido pela escola .....	101
3.7 – Desafios de ser professor .....	107
3.8 – Desafios da Coordenação Técnico-Pedagógica .....	109
3.9 – Desafios da direção .....	111

## **CAPÍTULO IV**

<b>Evasão Escolar na Escola “Novo Horizonte”: a percepção dos evadidos.</b> .....	<b>113</b>
4.1 – Dificuldades que impediram a continuidade aos estudos: único motivo .....	117
4.1.1 – Motivo 1: Trabalho .....	117
4.1.2 – Motivo 2: Serviço Militar .....	120
4.1.3 – Motivo 3: Gravidez .....	122
4.1.4 – Motivo 4: Casamento .....	124
4.1.5 – Motivo 5: “Molecagem”/Falta de compromisso .....	125
4.2 – Dificuldades que impediram a continuidade aos estudos: motivos correlacionados. ....	125
4.2.1 – Motivo 1: cuidar da casa/bebê/gravidez/trabalho .....	127
4.2.2 – Motivo 2: gravidez/cuidar do bebê .....	128
4.2.3 – Motivo 3: trabalho/gravidez/aborto .....	128
4.2.4 – Motivo 4: trabalho/cuidar das crianças .....	129
4.2.5 - Motivo 5: casamento/problema de saúde/trabalho .....	129
4.2.6 - Motivo 6: ser dona-de-casa/problema de saúde .....	129
4.2.7 - Motivo 7: trabalho/serviço militar .....	130
4.2.8 - Motivo 8: problema de saúde/dificuldade de aprendizagem .....	130
4.2.9 - Motivo 9: trabalho/escola distante .....	131
4.2.10 - Motivo 10: assumir família/trabalho .....	133
4.3 – A expectativa dos alunos quanto à escola .....	135
4.4 – Participação dos alunos em reuniões .....	137
4.5 – Relação professor x aluno .....	140
4.6 – Os conteúdos .....	142
4.7 – Avaliações .....	146

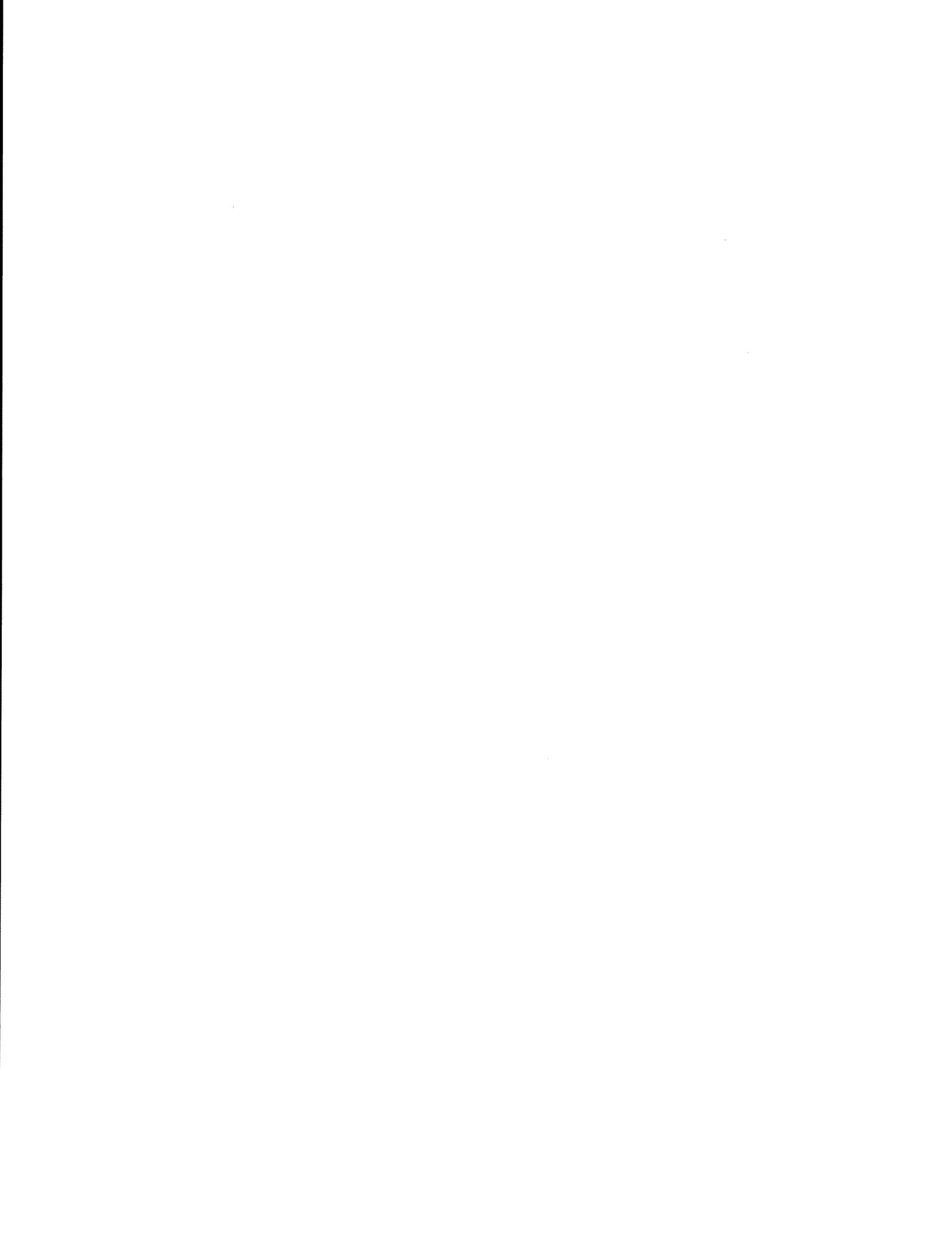


<b>À GUIA DE CONCLUSÃO</b> .....	150
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	155
<b>ANEXOS</b> .....	161



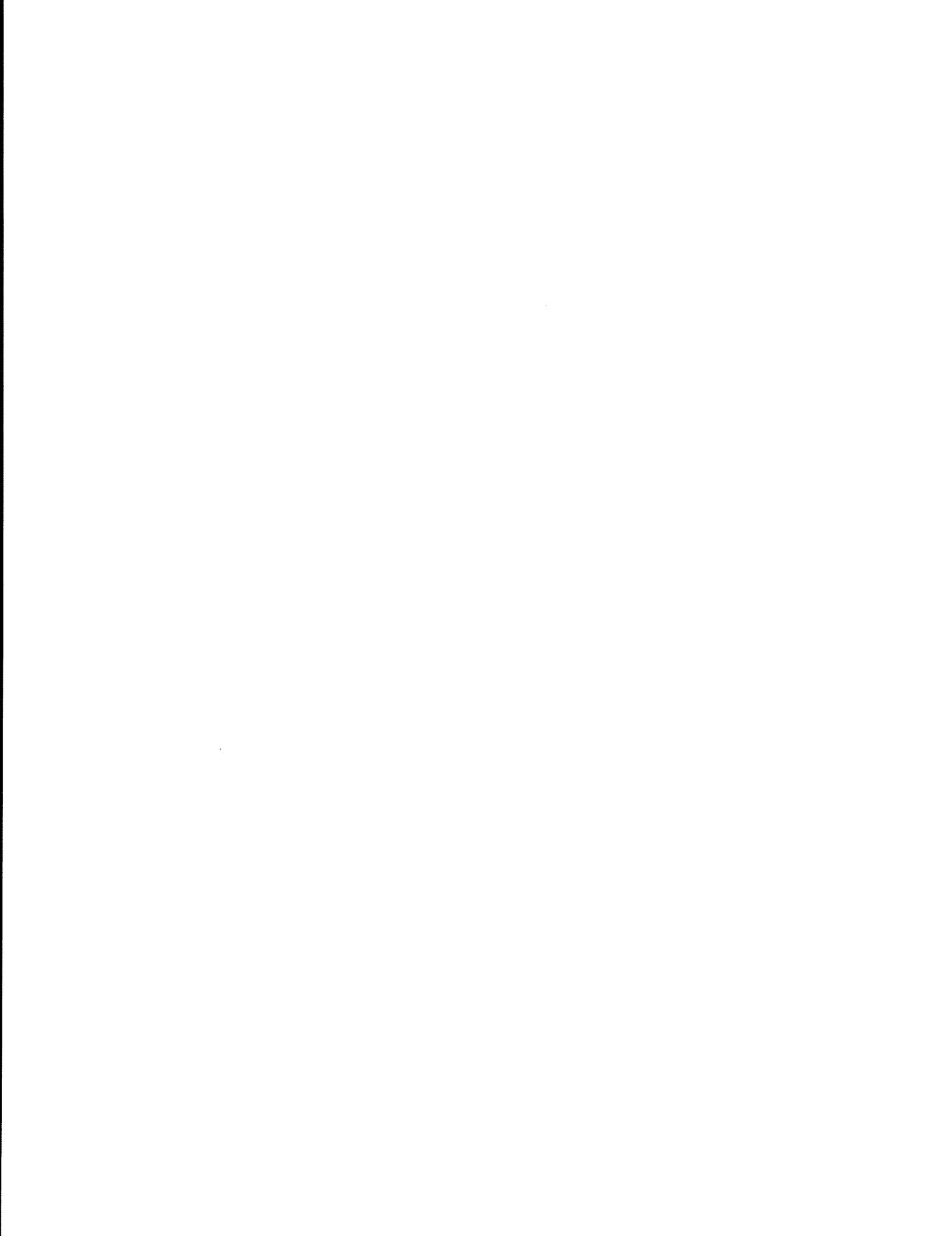
## QUADROS

QUADRO 1: Evasão escolar na 1ª série do Ensino Médio. Regiões do Pará – 2002 . . .	41
QUADRO 2: Cinco municípios do Pará que apresentam as maiores distâncias da capital. ....	43
QUADRO 3: Situação do Ensino Médio nos Estados da Região Norte do Brasil - 1999	52
QUADRO 4: Condições Físicas da Escola Novo Horizonte Ano de 2004 . . . . .	54
QUADRO 5: Perfil da estrutura Física do Ensino Médio em Itaituba – Pará – 2004 . . .	56
QUADRO 6: Carga horária dos docentes por disciplina da Escola Novo Horizonte – 2004 . . . . .	64
QUADRO 7: Rendimento Final da 1ª série do Ensino Médio . . . . .	71
QUADRO 8: Evasão escolar por turno na 1ª série do Ensino Médio . . . . .	71
QUADRO 9: Desafios de ser professor . . . . .	107
QUADRO 10: Desafios da Coordenação Pedagógica . . . . .	110
QUADRO 11: Dificuldade dos alunos para prosseguir os estudos . . . . .	116
QUADRO 12: Expectativas dos alunos evadidos em relação a escola . . . . .	135
QUADRO 13: A escola e as expectativas dos jovens . . . . .	137
QUADRO 14: Participação dos alunos em reuniões . . . . .	138
QUADRO 15: Relação professor – aluno vista pelos alunos . . . . .	141
QUADRO 16: Opiniões dos alunos sobre os conteúdos ministrados . . . . .	143
QUADRO 17: Avaliação na ótica dos sujeitos . . . . .	146
QUADRO 18: Opiniões dos alunos sobre a avaliação . . . . .	148



## GRÁFICOS

Gráfico 1: Estimativa de crescimento do Ensino Médio no Pará Período de 2003 – 2006 . . . . .	48
Gráfico 2: Percentual de Evasão escolar no Ensino Médio – Regiões Brasileiras 1995 e 1997. . . . .	51
Gráfico 3: Matrícula no Ensino Médio – 2004 – Itaituba- Pará. . . . .	55
Gráfico 4: Ano em que ocorreu a evasão escolar dos sujeitos. . . . .	114
Gráfico 5: Idade dos sujeitos entrevistados. . . . .	115
Gráfico 6: Jornada diária de trabalho dos sujeitos – Escola Novo Horizonte Itaituba - Pará. . . . .	132
Gráfico 7: Fatores que motivaram a evasão escolar na Escola “Novo Horizonte” – Itaituba - Pará. . . . .	134



## FIGURAS

Figura 1: Organograma das entrevistas. ....	6
Figura 2: Vista aérea da Floresta Nacional de Caxiuanã . . . . .	40
Figura 3: Imagem aérea da cidade de Itaituba vista de frente. ....	57
Figura 4: Visão da sala de aula. ....	126

## MAPA

O Estado do Pará. ....	58
------------------------	----



## ANEXOS

Anexo 1: Síntese das entrevistas com Diretor, Vice-Diretor, Coordenador Pedagógico e Docentes. ....	162
Anexo 2: Roteiro das entrevistas com Diretor, Vice-Diretor, Coordenadores Pedagógicos e Docentes .....	163
Anexo 3: Roteiro das entrevistas com os alunos .....	164
Anexo 4: Roteiro da entrevista com o Diretor .....	165
Anexo 5: Roteiro da entrevista com o Coordenador Pedagógico .....	166
Anexo 6: Roteiro das entrevistas com os Professores. ....	167



## INTRODUÇÃO

O interesse em estudar a problemática da “evasão escolar” emergiu da caminhada que fazemos pela educação pública em Itaituba, Estado do Pará, desde o ano de 1987 até o momento.

A passagem pela docência, função técnico-pedagógica, vice-direção e direção de escola na realidade itaitubense, aproximou-nos das dificuldades que os alunos têm para permanecerem nos estudos.

Nossa atuação como vice-diretor e diretor de uma escola pública de Ensino Médio em Itaituba, no período de 1996-2000, possibilitou-nos presenciar a evasão escolar como a maior responsável pelo esvaziamento das salas de aula ao longo do ano letivo, razão pela qual esta problemática se constituía parte das queixas nas reuniões administrativas e pedagógicas das quais participávamos.

No período em que exercemos o cargo de diretor da Unidade Regional de Educação (URE) de Itaituba (abril/2001 a janeiro/2003), observamos que a realidade das demais escolas de Ensino Médio desta localidade estava marcada também pela evasão escolar, situação que nos levou a concluir que a problemática da evasão escolar não era um problema exclusivo de uma unidade de ensino.

Nossa preocupação com a melhoria da realidade educacional em Itaituba-Pará motivou-nos à elaboração de um projeto sobre “Evasão Escolar no Ensino Médio”, o qual apresentamos à seleção do Mestrado, na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), para o ingresso no ano de 2003, no desejo de que a vivência na Pós-graduação contribua para uma melhor compreensão desta problemática.

## I – O UNIVERSO DA PESQUISA

Para a realização deste estudo, foi selecionada (01) uma escola pública de nível médio no universo de (07) sete estabelecimentos de ensino que atualmente ofertam esta modalidade de ensino em Itaituba – Pará.

A escola selecionada apresenta especificidades que a diferenciam das demais unidades de ensino, como estas: oferece exclusivamente o nível de ensino médio, característica não encontrada nas demais escolas; conta com uma única direção, ao passo que nas demais existe uma direção para o Ensino Fundamental (Municipal) e outra para o Ensino Médio (Estadual), em razão da oferta de estes dois níveis de ensino acontecerem na mesma estrutura física.

Ressalte-se que somente no ano de 2003, um outro estabelecimento de ensino assumiu as mesmas características da Escola “Novo Horizonte”, na medida em que passou a ofertar com especificidade, o Ensino Médio.

A escola objeto deste estudo, desde sua fundação (1978) até o ano de 1998, ofertara o Ensino Médio técnico (Lei 5.692/71), nas modalidades: contabilidade, administração, ciências biológicas e o curso técnico de magistério. A partir do ano de 1999 deixou de ofertar esta modalidade de ensino médio, passando a oferecer exclusivamente o Ensino Médio não profissionalizante, (Lei 9394/96, Arts.35 e 36).<sup>1</sup>

As mudanças que influenciaram as alterações na oferta do Ensino Médio na Escola “Novo Horizonte” se deram em atendimento a Resolução n. 761 de 23/12/1998-CEE/PA, relativa à aprovação das matrizes curriculares para este nível de ensino, com base na Resolução. n 3 da CEB/MEC de 26/06/1998 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

---

<sup>1</sup> O estabelecimento de ensino oferta também o curso normal que se encontra em terminalidade no ano de 2006. Contava com 78 alunos no ano de 2004.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/94), em seu Art. 35, apresenta as finalidades Ensino Médio:

Art. 35 – O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática de cada disciplina.

Com base na legislação educacional em vigor (Lei 9394/96), o Ensino Médio, além de proporcionar aos educandos a preparação básica para o trabalho, deve dar-lhes uma formação para a cidadania. Neste sentido, o currículo deverá possibilitar condições para que o aluno possa continuar aprendendo, de modo que seja preparado para o atual contexto social marcado pela tecnologia.

A análise apontou que a Escola de Ensino Médio “Novo Horizonte” ainda se encontra distante das intenções previstas pela legislação educacional. A evasão escolar dos alunos tem sido apontada neste estudo como uma problemática com a qual o estabelecimento de ensino convive e vem tendo dificuldade em lidar.

Com base no levantamento do rendimento dos alunos no ano de 2004 observou-se que a soma dos índices de evasão e reprovação da 1ª. série do Ensino Médio deste ano, revela que 49,6% dos alunos ingressantes no noturno ficaram reprovados ou evadiram-se da escola. No

vespertino, o índice foi de 47,0% dos alunos na mesma situação e o matutino apresentou 45,4% de evasão escolar, realidade não menos preocupante.

O aproveitamento final por série no ano de 2004 revela disparidades ao longo da caminhada que os alunos fazem pelas três séries do Ensino Médio na escola “Novo Horizonte”. A 3ª. série deste nível de ensino apresentou-se identificada pelo “gargalo”, na medida em que a diferença de aprovação da 1ª. série para 3ª. foi de 30,3% . Do total de 525 alunos ingressantes na 1ª. série no ano de 2004, apenas 32,1% foram aprovados, ao passo que na 2ª. série de 277 alunos matriculados, a aprovação alcançou o percentual de 57,0% .

Com relação à 3ª. série, a aprovação alcançou um percentual que superou as demais séries, visto que do total de 157 alunos ingressantes nesta série, 62,4% conseguiu ser aprovado no ano de 2004, situação que aponta disparidades entre o número de alunos que ingressam no Ensino Médio e os que concluem o curso.

Diante da situação de exclusão identificada na escola tanto no que se refere ao turno quanto a série, optamos, neste estudo, por analisar a Evasão Escolar na 1ª série do turno noturno, uma vez que nos pareceu serem estes os alunos que se apresentam em piores condições para permanecer nos estudos.

## **II – METODOLOGIA:**

O presente estudo identifica-se com a abordagem qualitativa da pesquisa. Buscou compreender a problemática “evasão escolar” como face de um fenômeno social, razão pela qual entende-se que esta discussão não pode dar-se isolada do contexto educacional brasileiro. Neste sentido, Filho, in: Gamboa (2002) aponta que a interpretação significativa de um fenômeno exige

um movimento constante entre as partes e o todo, não havendo ponto absoluto de partida ou de chegada.

A metodologia de análise identifica-se com o “Estudo de Caso”, haja vista a preocupação deste estudo voltar-se apenas para uma escola no universo de estabelecimentos de ensino existentes na localidade. Segundo André e Lüdke (2004), o estudo de um caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular, motivo por que nem sempre uma situação específica permite generalizações.

Na coleta de dados optou-se pelas entrevistas, em virtude da riqueza nas compreensões de opiniões, valores, experiências, atitudes, sentimentos das pessoas, conforme esclarece May (2004). Adotou-se as entrevistas “semi-estruturadas”, razão pela qual os depoimentos dos entrevistados não seguiram uma padronização, o que permitiu intervenções no diálogo por parte do entrevistador.

Os sujeitos da pesquisa constituem-se do diretor da escola e seu vice, 03(três) técnico-pedagógicos, 06 (seis) docentes e 23 alunos evadidos. A escolha dos técnicos-pedagógicos considerou um em cada turno no qual funciona a escola (matutino, vespertino e noturno).

A seleção dos professores deu-se de forma aleatória. Os alunos entrevistados constituíram-se de sujeitos de ambos os sexos, sendo todos evadidos da 1ª. série do Ensino Médio no turno noturno, compreendendo o período de 1999-2004. Ressalta-se que no momento da realização das entrevistas no mês de dezembro/2004 e janeiro/2005, estes alunos estavam efetivando suas matrículas novamente no estabelecimento de ensino para ingressarem no ano letivo de 2005.

O presente estudo não teve sua preocupação voltada a analisar a evasão escolar com base naqueles alunos evadidos da escola e que não retornaram aos estudos, visto que boa parte destes alunos não se encontra residindo na localidade onde se desenvolveu o estudo, em razão de

mudança da cidade ou do Estado, razão por que se adotou desde o primeiro momento neste trabalho envolver alunos evadidos que pudessem ser localizados na realidade pesquisada.

As questões levantadas nas entrevistas assumiram uma transversalidade, na medida em que passaram pela compreensão do diretor, vice-diretor, coordenadores pedagógicos, docentes e alunos. A análise foi organizada baseando-se nos seguintes pontos: um eixo central (dificuldades dos alunos), desmembrada nos seguintes subeixos: “impedimento aos estudos” (1); a escola e expectativas dos jovens” (2); “participação dos alunos em reuniões” (3); “relação professor-aluno” (4), conforme aponta a Figura 1.

FIGURA 1

#### ORGANOGRAMA DAS ENTREVISTAS



Com o objetivo de identificar especificidades sobre a temática em estudo, questões específicas foram direcionadas a cada categoria: “avaliação” (alunos); “desafio de ser professor” (docentes); “desafios da coordenação pedagógica” (coordenador pedagógico); “desafios assumido com a evasão” (diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico); “desafios atuais da escola” (diretor, vice-diretor).

O levantamento da situação do rendimento dos alunos na escola deu-se por meio dos mapas de rendimento da própria escola, complementando as informações com dados fornecidos pela Unidade Regional de Educação (URE) e o Censo Escolar.

### **III - OBJETIVO**

A Constituição Federal de 1988, em seu Art. 206, inciso I, aponta como primeiro princípio do ensino brasileiro a “Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, (Lei 9394/96) reforça esse princípio em seu Art. 3º. Inciso I.

A Constituição do Estado do Pará de 1989 aponta em seu Art. 273, inciso I, que o acesso e permanência na escola é direito de qualquer pessoa, estando “vedada distinções baseadas na origem, raça, sexo, idade, religião, preferências política ou classe social”.

Diante da necessidade de apontar que a democratização da educação não se concretiza apenas no acesso à escola, mas também na permanência com sucesso nos estudos, realizou-se a presente pesquisa na tentativa de contribuir na discussão do verdadeiro papel da escola: o de incluir e não o de excluir.

#### **IV – ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO**

O presente trabalho está constituído por quatro capítulos, assim organizados:

No capítulo I, buscamos apontar os problemas que identificaram o Ensino Médio ao longo de sua caminhada pela educação brasileira, por entendermos que a reflexão sobre a escola que temos atualmente não se faz deslocada do que ela foi no passado, razão por que os arquivos da história da educação brasileira precisam ser revistos antes de se pensar em uma nova escola.

No capítulo II, situamos a evasão escolar na realidade paraense, identificando a Escola “Novo Horizonte”, uma vez que o mundo da escola não está isolado do seu mundo mais próximo. A situação aponta que muita coisa ainda falta ser feita para que os jovens dessa realidade possam ingressar no Ensino Médio e nele fazer o percurso até a conclusão dos estudos.

No capítulo III, apresentamos os motivos/fatores que concorrem para a evasão escolar, baseando-se na compreensão dos dirigentes da escola e dos docentes, a fim de apontarmos as possíveis conexões entre a evasão e o próprio funcionamento da escola.

O capítulo IV tem como objetivo conceder a palavra aos jovens evadidos da escola para que apontem os motivos que os impediram caminhar pelos estudos, o que entendemos constituir-se num primeiro passo na busca de alternativas.

Para finalizar, apresentamos sugestões para que a caminhada dos alunos pelos estudos na Escola “Novo Horizonte” possa ser construída tomando-se por base uma história de sucesso e menos fracasso.

## CAPÍTULO I

### A TRAJETÓRIA DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

#### **Olhando o passado para compreender o presente e traçar o futuro**

O presente capítulo busca identificar as características que marcaram a trajetória do Ensino Médio na educação brasileira, com o objetivo de estabelecer uma relação entre o seu passado e os problemas com os quais convive no presente, como a evasão escolar.

#### **1.1 - Caminhos em que andou o Ensino Médio**

O atual Ensino Médio da forma como se encontra organizado teve sua origem no modelo educacional jesuítico, fato que marcou a educação brasileira ao longo de 210 anos (1549-1759). Esta educação foi identificada pela dualidade de ensino, com oferta diferenciada na realidade colonial.

A escola elementar nos moldes jesuíticos foi organizada para atender minimamente os filhos dos colonos e os “curumins”<sup>2</sup>, com o ensino das “primeiras letras”, do qual se excluíam as mulheres e os filhos de escravos. Em contrapartida, às camadas favorecidas da sociedade, foi ofertado o ensino secundário com a finalidade de promover o acesso à universidade.

Ribeiro (2003:19) aponta o fato de que a catequese do ponto de vista econômico interessava tanto à Companhia de Jesus quanto ao colonizador, tendo em vista que facilitava a exploração da mão-de-obra na Colônia pela docilidade.

---

<sup>2</sup> Crianças indígenas.

O quadro educacional brasileiro herdado dos jesuítas começou a ser desestruturado por Sebastião José de Carvalho e Mello, o Marquês de Pombal, fato que caracteriza a segunda fase educacional do período colonial, (1750-1759).

O Marquês de Pombal, após ter sido nomeado Ministro dos Negócios Estrangeiros, tratou de expulsar os jesuítas da Colônia portuguesa.

Quando o decreto de Marquês de Pombal [Alvará de 28 de Junho de 1759] dispensou os padres da Companhia, expulsando-os da Colônia e confiscando-lhes os bens, fecharam-se de um momento para outro todos os colégios, de que não ficaram senão os edifícios e se desconjuntou desmoronando-se completamente, o aparelhamento da educação, montado e dirigido pelos jesuítas no terreno brasileiro. (OLIVEIRA, 1973: 44)

Embora a proposta educacional dos jesuítas não tenha representado mudanças na realidade social do país, o modelo foi responsável pela expansão de uma rede de escolas nunca antes vistas.<sup>3</sup> De acordo com Werebe (1997: 25), apesar de este ensino ser bem estruturado, não significou um “modelo de excelência”, já que foi caracterizado por “uma orientação rígida, dogmática, anticientífica, acanhada” e visava a atender os interesses políticos e religiosos da Companhia de Jesus.

O ensino secundário, que no período jesuítico estava organizado segundo modalidades (retórica, humanidades, gramática), passou a ser ministrado em forma de “aulas régias” (aulas avulsas), a partir de Pombal, sem que tivesse um acompanhamento do processo ensino-aprendizagem. Professores leigos foram convocados para assumirem as salas de aula, o que leva a crer que, neste período não havia preocupação por parte do poder público com a qualificação de professores.

A superlotação das salas de aula é outro aspecto identificado na política educacional pombalina. Um único professor deveria atender uma demanda expressiva de alunos. Esta

---

<sup>3</sup> RIBEIRO (2003:28)

realidade revelava o número insuficiente de docentes, portanto, esta situação demonstra que a sobrecarga de trabalho do professor também tem um conteúdo histórico.

A superlotação das salas de aulas também é uma identidade da reforma educacional Pombalina, somadas àquelas de natureza pedagógica. A elaboração do material didático, a formação dos professores em ação à época dos jesuítas foi substituída pelo parcelamento das disciplinas.

A uniformidade da ação pedagógica, a perfeita transição de um nível de ensino para outro, a graduação, foram substituídas pela diversificação das disciplinas isoladas. Leigos começaram a ser introduzidos no ensino e o Estado assumiu, pela primeira vez, os encargos da educação. (ROMANELLI, 2003: 36)

O modelo educacional pombalino continuou desvinculado da realidade colonial da mesma forma como fora o ensino ministrado pelos jesuítas. A continuidade dos estudos após conclusão do ensino secundário, segundo Zotti (2004:29), era feita na Universidade de Coimbra, evidenciando claramente o desinteresse político da Metrópole em implantar na Colônia um sistema educacional que representasse mudanças na sua estrutura social, razão pela qual a reforma de Pombal passou de “raspão” pela Colônia.

As transformações ocorridas no nível secundário não afetaram como poderia deixar de ser, o fundamental. Ele permaneceu desvinculado dos assuntos e problemas da realidade imediata. O modelo continuou sendo o exterior ‘civilizado’ a ser imitado. Para maior garantia, aqueles que tinham interesse e condições de cursar o ensino superior deveriam continuar enfrentando os riscos das viagens e freqüentar a Universidade de Coimbra reformada e/ou outros centros europeus (RIBEIRO, 2003: 35)

Além de um ensino fragmentado, a educação na realidade colonial nos tempos de Pombal tinha uma “rigidez disciplinar”, na medida em que, “abafava a originalidade”<sup>4</sup> dos alunos, impondo-lhe autoridade com varas de marmelo e uso da palmatória. Neste aspecto, portanto, o ensino pombalino continuava mantendo as mesmas características da educação promovida pelos jesuítas. Era dogmático e punitivo.

---

<sup>4</sup> ROMANELLI (2003: 36-37)

A ditadura de Sebastião José de Carvalho e Melo foi anticlerical, mas obscurantista: em relação à Colônia, não transigiu com os interesses imediatos do Estado – vigilante, intolerante, policial. Pombal reformou a Universidade racionalizando-a; mas não reconstruiu a instrução popular nos domínios portugueses. (OLIVEIRA, 1973: 44-45)

Segundo Sodré (2003:35), a reforma pombalina “se careceu” de méritos, representou o ingresso do Estado na solução dos problemas educacionais antes monopolizados pela Companhia de Jesus.

A reforma pombalina se careceu de méritos e assinalou sua ineficiência no descalabro do ensino, na segunda metade do século XVIII, teve um traço significativo: representou o ingresso do Estado na solução do problema; se a estrutura anterior fora trabalho praticamente monopolizado pela Companhia de Jesus, a nova estrutura será mista, pertencendo um pouco à área privada, com Ordens nela concorrendo, e um pouco à área pública. (Ibid, 2003: 35)

O período de 1808 – 1821 é considerado a última fase da Colônia.<sup>5</sup> Neste período, a educação brasileira foi marcada pela presença do príncipe Regente, D. João VI que chegou ao Brasil no ano de 1808. A família real portuguesa é instalada no Rio de Janeiro, sede da Coroa portuguesa.

Esta necessidade de instalação imediata do governo português em território colonial obrigou a uma reorganização administrativa com a nomeação dos titulares dos ministérios e o estabelecimento, no Rio de Janeiro, então capital, de quase todos os órgãos de administração pública e justiça, o que ocorreu também em algumas províncias. (RIBEIRO, 2003: 40)

A Corte portuguesa, escoltada pela marinha inglesa, cruzou o Oceano Atlântico acompanhada por uma equipe de funcionários, motivo por que a formação da elite intelectual, à serviço da Corte, seria a única novidade em relação à educação a partir daquele momento. Para Zotti (2004:34), a instalação da Corte Portuguesa no Brasil representou um “Estado transplantado” da Metrópole portuguesa. A chegada da família real portuguesa no Brasil desencadeou conseqüências políticas quanto à organização social da Colônia.

---

<sup>5</sup> Após o retorno da Família Real a Portugal em 1821, ocorreu a Independência do Brasil proclamada no dia 7 de setembro de 1822, encerrando a fase colonial e dando início ao Império.

As cidades cresceram como pólos comerciais e administrativos da metrópole provisória. O capitalismo mercantil agrário, com a onda das pedras preciosas, começou a se urbanizar e se diversificar: da monocultura da cana-de-açúcar se passou ao cultivo do fumo, do algodão e, principalmente, do café, plantado nas imediações dos portos e cada vez mais para o interior. Solidificou-se o comércio dos produtos primários, estabelecendo-se os navios e banqueiros ingleses como intermediários de lucros crescentes. (MONLEVADE, 1997: 24).

A presença da família real exigia mudanças na situação cultural da Colônia. As primeiras medidas determinaram a criação da Imprensa Régia, (1808), a instalação da Biblioteca Nacional (1810), a criação do Jardim Botânico do Rio (1810) e do Museu Nacional (1818), e, neste mesmo ano, circulou o primeiro jornal “A Gazeta do Rio”.

Na Bahia foram criados os cursos de economia em 1808, de agricultura em 1812 e o curso de química em 1817, subdividido em química industrial, geologia e mineralogia e, segundo Werebe (1997:29), foram criadas ainda as cadeiras que se destinavam aos “estudos desinteressados”, como a cadeira de matemática superior em Pernambuco, em 1809, a de desenho e história em Vila Rica (1817), a de retórica e filosofia em Paracatu, Minas Gerais, no ano de 1821.

A expansão do ensino superior constituiu-se numa das medidas prioritárias da política educacional implementada por D. João VI. Neste sentido, nenhuma ação política foi demonstrada para os níveis elementar e secundário, perdurando o descaso com a educação das camadas desfavorecidas da sociedade.

A formação do quadro de intelectuais no Brasil, promovida por D. João VI, contribuiu para alimentar o processo político que desembocaria na Independência do Brasil, fato que não trouxe mudanças substanciais à organização do ensino público no país.

O período Imperial (1822 -1891), foi marcado pela Independência do Brasil, em 7 de Setembro de 1822, fato que concedeu a D. Pedro I (filho de D. João VI), o título de Primeiro

Imperador do Brasil, o que “não modificou o quadro da situação de ensino, pelo menos de imediato”. (ROMANELLI, 2003: 39).

A Independência é apontada por Zotti (2004:37), como um “empreendimento” articulado pela classe dominante, com o objetivo de garantir privilégios na estrutura econômica que estava se desenhando no país, após o retorno de D. João VI a Portugal.

Com a volta da família real para Portugal, a independência do Brasil tornou-se inevitável. A Metrópole estava enfraquecida econômica e politicamente. O descontentamento das classes dominantes da Colônia, apoiadas pelas outras camadas sociais, reforçava o movimento em favor da independência, proclamada em 1822. (WEREBE, 1997: 30)

A primeira Constituição brasileira foi outorgada pelo Império em 25/03/1824. Representava a expressão de “novos tempos”<sup>6</sup> para a realidade brasileira, visto que acenava para a autonomia política do país. A referida Constituição teve sua inspiração na Constituição francesa de 1791, razão por que sustentou os aparatos da ideologia liberal e conservadora que organizou a estrutura jurídica das instituições no Brasil. Implantou, ainda, as Províncias em substituição às Capitânicas Hereditárias, criando assim as bases da federação e da unidade nacional.

A “busca de soluções fáceis” e o “interesse pelas novidades” (WEREBE, 1997:32) marcaram a educação no Império, o que levou à importação de métodos na tentativa de resolver os problemas da educação brasileira, referentes à demanda de professores para atuarem nas escolas. Neste aspecto, o método Lancaster, transplantado da realidade educacional inglesa foi adotado pelas escolas à época do Império e, tinha como finalidade utilizar os alunos mais adiantados das salas de aulas e transformá-los em “monitores de turmas”, os quais se tornavam instrutores dos demais colegas.

---

<sup>6</sup> grifos nossos.

Monlevade (1997:25), aponta a precariedade da política educacional do Império, situação agravada com a demanda crescente de alunos para ingressarem nas escolas primárias e secundárias que surgiam em todas as províncias.

As escolas imperiais enfrentavam problemas também com a falta de recursos humanos e financeiros razão pela qual a educação pública estava vivendo em dificuldades.

Instaurou-se um impasse no sistema educacional: demanda crescente de alunos para cursos primários e secundários e a falta de recursos humanos (...) e financeiros para abrir e manter as escolas (...) Nesta crise de oferta de escolas públicas, surge uma novidade: além das poucas escolas particulares patrocinadas por fazendeiros e comerciantes, os primeiros 'empresários do ensino' oferecendo escolas pagas no Rio de Janeiro e outras cidades maiores. (MONLEVADE, 1997:25)

A crise financeira do Império, em razão da “abertura dos portos”, trouxe problemas para o governo imperial, situação que culminou com a abdicação de D. Pedro I ao trono no dia 7 de abril de 1831, em favor de seu filho D. Pedro II.

No dia 12 de agosto de 1834 foi decretado pelo novo imperador, o Ato Adicional à Constituição de 1824, implementando a política de “descentralização do ensino”, à medida que delegava às Províncias (atualmente os Estados) a incumbência de promover a educação primária e secundária, reservando ao poder central (o Município Neutro), a responsabilidade pela educação superior. Segundo Romanelli (2003), isto suscitou uma dualidade de sistemas, com a superposição de poderes (provincial e central).

O ensino secundário, após a promulgação do Ato do Adicional de 1834, organizou-se na tentativa de reunir as antigas aulas régias em liceus provinciais sem muito sucesso, em virtude da escassez de recursos de um sistema falho em tributação, impossibilitando, assim, as Províncias de organizarem sua rede de escolas.

No ano de 1837 foi criado na Corte o Colégio Pedro II pelo Decreto Imperial de 2 de dezembro de 1837, modelo das humanidades e único estabelecimento de ensino secundário

mantido pelo governo central. Ao longo do século XIX houve pressões para que o ensino secundário se tornasse em meros cursos preparatórios para o ensino superior, situação da qual o Colégio Pedro II não ficara isento.

O resultado foi que o ensino, sobretudo o secundário, acabou ficando nas mãos da iniciativa privada e o ensino primário foi relegado ao abandono, com pouquíssimas escolas, sobrevivendo à custa do sacrifício de alguns mestre-escolas, que destituído de habilitação para o exercício de qualquer profissão rendosa, se viam na contingência de ensinar. (ROMANELLI, 2003: 40)

Romanelli (2003) aponta, ainda, que o caráter propedêutico assumido pelo ensino secundário imperial se deu em função das pressões feitas pela classe dominante para que este ensino assumisse a finalidade de “meros cursos preparatórios”, a fim de acelerar a chegada dos seus filhos ao ensino superior.

A legislação decorrente desse processo culminou com a isenção da obrigatoriedade de frequência, com o que se instituiu a matrícula por disciplina e se eliminou a seriação. Aos poucos, tanto os liceus provinciais, quanto colégios particulares foram se convertendo em meros cursinhos preparatórios para os exames de admissão ao ensino superior existente. (ROMANELLI, 2003: 40).

No que se refere aos problemas financeiros que a Coroa portuguesa vinha enfrentando, estes se agravaram na medida em que Portugal expandia relações comerciais com os demais países da Europa. Essas medidas interferiram na realidade brasileira, provocando o desequilíbrio na balança comercial gerado pela estimulação do consumo.

Foram taxadas as importações, foram feitas emissões, foram conseguidos empréstimos estrangeiros, difíceis de serem pagos com o agravamento dos juros, tornando a economia brasileira dependente de tais capitais [portanto], os recursos exigidos para uma reorganização da estrutura escolar não estarão disponíveis, além do que, diante da grave situação, a educação escolarizada não será vista como setor prioritário. (RIBEIRO, 2003:48)

Quanto às características do ensino secundário, modelo imperial, este foi marcado pela discriminação da mulher. Ao tratar da educação das meninas, a Lei previa a substituição da

geometria, ofertada no currículo para a educação dos meninos, pelo ensino das “prendas domésticas”. Existia, portanto, um currículo diferenciado para ambos os sexos.

O ensino das “prendas domésticas” tinha como finalidade dar às moças uma compreensão das atividades do lar como atribuição do papel da mulher na sociedade. No que se refere a essa questão, Ribeiro (2003), aponta o seguinte:

A instrução secundária se caracterizou por ser predominantemente para alunos do sexo masculino, pela falta de organicidade (reunião espacial de antigas aulas régias), pelo predomínio literário, pela aplicação de métodos tradicionais e pela atuação da iniciativa privada. (Ibid, 2003: 57).

A formação secundária continuou primando pela formação geral, com o objetivo de preparar os jovens para o ingresso no ensino superior, ofertado exclusivamente pelo poder central. O curso secundário estava constituído por um conteúdo humanístico, reflexo de uma sociedade fundada numa ordem social escravocrata, com aversão a qualquer tipo de profissionalização, tradição herdada da Colônia.

As contradições do Império desencadearam a Proclamação da República (1889), o que não significou mudanças efetivas na sociedade, visto que a República, assim como os períodos anteriores da evolução política brasileira, foram articulados para garantir os privilégios da classe dominante. A instauração da República constituiu-se no resultado do golpe militar ocorrido em 15 de novembro de 1889 pelas forças políticas dominantes e parte do Exército.

A primeira fase do período republicano (1889-1930), denominado de modelo agrário-exportador, foi marcada pelo choque de interesses entre grupos que defendiam a necessidade de modernização do país e aqueles que faziam resistência a essas mudanças.

O crescimento das cidades impulsionado pela industrialização desenhava um novo estilo de vida na sociedade brasileira. A expansão dos meios de comunicação, e das ferrovias

provocaram a migração do campo para a cidade, em razão do que a República se traduzia em esperanças de dias melhores para o Brasil.

Nascida de golpe militar, em novembro de 1889, a República havia trazido consigo – vagamente, é verdade – o compromisso de democratizar e moralizar a vida pública, ordenar um sistema jurídico-político baseado na federação e modernizar a economia por meio do estímulo à industrialização. (NOGUEIRA, 1998: 23).

Uma série de reformas relativas ao ensino secundário foi promulgada durante a primeira fase da República (1889-1930)<sup>7</sup>, o que não significa dizer que representaram mudanças significativas neste nível de ensino. O sistema educacional brasileiro continuou sendo identificado pelas suas mazelas, ou seja, por um ensino deficitário e uma escola secundária livresca, propedêutica, assumida por entidades privadas e abandonada pelo poder público.

A expansão da oferta do ensino secundário não se constituiu numa prioridade política educacional republicana. Com relação a essa questão, a Constituição Republicana de 1891, priorizou as competências da União com atribuições para legislar sobre o ensino superior no Distrito Federal. Com relação à questão, assim expressa a Constituição Republicana de 24/02/1891:

**Art. 34** – Compete privativamente ao Congresso Nacional:

3º) Legislar sobre a organização municipal do Distrito Federal, bem como sobre a polícia, o ensino superior e os demais serviços que na capital forem reservados para o governo da União;

**Art.35** -Incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente:

3º) Criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados;

4º) Prover a instrução secundária no Distrito Federal;

<sup>7</sup> Benjamin Constant (Dec.n.981/8/11/1890 – Apresentou modificações ao Colégio Pedro II, passando a chamar-se “Ginásio Nacional”); Epiácio Pessoa (Dec. n.3.890 de 1/1/1901 e Dec. n. 3.914 de 26/01/1901) -Regulamentou o funcionamento do Ginásio Nacional); Lei Orgânica Rivadávia Corrêa (Dec.n.8.659 de 5/04/1911- Revogou a lei anterior que regulamentou o Ginásio Nacional); Reforma Carlos Maximiano (Dec. n.11.530 de 18/03/1915 – Equiparou o ensino secundário em todo país ao Colégio Pedro II);Reforma João Luís Alves (Dec. n. 16.782-A de 13/01/1925 – Prolongou o ensino secundário seriado com frequência obrigatória).

A ênfase no ensino secundário propedêutico marginalizou o ensino técnico profissional, reforçando a dualidade neste nível de ensino pela República.<sup>8</sup> O ensino secundário nesta primeira fase da República (1889-1930) continuou assumindo um caráter marcadamente elitista, visto que o acesso à escola secundária em grande parte era pago, possibilitando a exclusão da maior parte dos jovens das classes desfavorecidas desse nível de ensino.

Com a Reforma Benjamin Constant (1890), criaram-se os “exames de madureza” que tinham o objetivo de verificar se o aluno proveniente da escola secundária havia alcançado o conhecimento necessário ao término do curso, o que só depois teria o direito de receber o certificado. A Reforma Benjamin Constant não obteve o sucesso esperado.

Essa reforma não se efetivou na prática, pois, de 1891 a 1900, uma seqüência de decretos, regulamentos, portarias, instruções e avisos modificaram substancialmente o plano de estudos e o regimento de equiparação adotado por Benjamin Constant. Além disso, ocorre a prorrogação do prazo de obrigatoriedade do exame de madureza, em favor dos preparatórios. (ZOTTI, 2004:65)

De acordo com Romanelli (2003:42), a reforma de Benjamin Constant “pecou pela base”, visto que não teve o cuidado de pensar a educação com base na realidade brasileira. A própria criação do Ministério da Instrução, Correios e Telégrafos foi uma demonstração de que, a educação não se constituía preocupação das classes dirigentes do país, na medida em que atribuía a um único órgão questões administrativas de natureza diferenciada.

A segunda reforma educacional implementada após a Proclamação da República foi a de Epitácio Pessoa (Dec. n. 3.890 de 01/01/1901 e Dec. n. 3.914 de 26/01/1901). As medidas equipararam o ensino secundário ministrado em todo o país ao Ginásio Nacional, a fim de uniformizar este nível de ensino no território nacional. Manteve o modelo dos exames de preparatórios, dando o direito aos alunos a fazerem o exame de admissão em qualquer série antes

---

<sup>8</sup> “A dualidade do sistema educacional brasileiro, se, de um lado, representava a dualidade da própria sociedade escravocrata, de onde acabara de sair a República, de outro, representava ainda, no fundo, a continuação dos antagonismos em torno da centralização e descentralização do poder” ROMANELLI, 2003:42.

de concluir o curso. Neste sentido, Moacyr (1942) aponta que “o ensino desceu até onde não podia descer”:

(...) não se fazia mais questão de aprender ou de ensinar, porque só duas preocupações existiam, a dos pais querendo que os filhos completassem o curso secundário no menor espaço de tempo possível e a dos ginásios na ambição mercantil, estabelecendo-se duas fórmulas: bacharel quanto antes; dinheiro quanto mais. (MOACYR apud RIBEIRO, 2003:88).

Com a Lei Orgânica Rivadávia Corrêa, (Dec. n. 8.659 de 5/04/1911), revogaram-se as medidas implementadas pela Reforma Benjamin Constant (Dec. n. 3.890 de 01/01/1901) que manteve o Ginásio Nacional como modelo de referência de ensino secundário no país.

A Lei Rivadávia Corrêa declarou frequência facultativa às aulas no ensino secundário; eliminou os privilégios relacionados à aquisição do grau de bacharel e dos exames parcelados como competência exclusiva do Ginásio Nacional.

As diretrizes implementadas pela Lei Rivadávia Corrêa foram traduzidas como uma “contramarcha” (ROMANELLI, 2003:42) na evolução do sistema educacional brasileiro, tendo em vista que facultou aos estabelecimentos de ensino o descumprimento do ensino secundário para suprimir o papel do Estado na fiscalização deste nível de ensino.

A Reforma Carlos Maximiano (Dec. n. 11.530 de 18/03/1915) restabeleceu os exames preparatórios para os estudantes que não se encontravam matriculados nas escolas oficiais. O ensino secundário continuou assumindo o caráter propedêutico, ou seja, com o objetivo exclusivo de preparar os jovens para o ingresso no ensino superior.

Segundo Werebe (1997:43), as reformas referentes ao ensino secundário nesta primeira fase republicana revelavam “hesitações”, porque oscilavam entre os modelos de ensino secundário “humanístico literário” ou “científico”, situação que contribuiu para que o ensino secundário se tornasse enciclopédico.

Ficou patenteado que as reformas educacionais promovidas no período agrário-explorador (1889–1930) estiveram subjugadas às camadas detentoras do poder político que não tinham interesse em atender aos objetivos mais amplos da sociedade. Neste sentido, o ensino secundário não se concretizou em medidas efetivas, tendo em vista que este curso foi organizado para promover o ingresso no ensino superior, reservado apenas aos jovens da elite.

Se se leva em conta que as elites, que passaram desde logo a controlar o poder, representavam as oligarquias do café, às quais se juntaram, pouco a pouco, as velhas oligarquias rurais de atuante ação política, no tempo do Império, é justo concluir-se que o tipo de educação reivindicado por essa classe para a Nação só poderia ser aquele ao qual ela mesma vinha sendo submetida. (ROMANELLI, 2003:43)

A demanda social pela educação na primeira fase da República foi tímida, já que as necessidades requeridas pela sociedade vigente estavam assentadas no modelo agrário-exportador, fundado no latifúndio e na monocultura, o que não exigia modernização da produção.

A escolarização da população não se constituía em emergência, situação que não sofrerá modificações com a continuidade da República.

Em verdade, a implantação da República, não trouxe para o Brasil a introdução de um novo e consistente ideário pedagógico, porque ela (República) foi resultante de uma conjugação de fatores políticos diversos que confluíram na derrubada do regime monárquico (SILVA, 2003:28).

A segunda fase da República é marcada pela Pós-revolução de 1930. Teve seu início com a derrubada do presidente Washington Luís em outubro de 1930 e ascensão ao poder com Getúlio Vargas.

O que se convencionou chamar Revolução de 1930 foi o ponto alto de uma série de revoluções e movimentos armados que, durante o período compreendido entre 1920 e 1964, se empenharam em promover vários rompimentos políticos e econômicos com a velha ordem oligárquica (...) a crise se acentuou quando a política econômica do Governo, que visava proteger os preços do café no mercado internacional, já não pode ser sustentada, devido às bases sobre as quais se vinham processando (ROMANELLI, 2003:47)

O Ministro da Educação e Saúde Pública, Francisco Campos, realizou a primeira reforma educacional deste período. (Dec. n. 19.890 de 18/04/1931). As medidas tiveram como uma das finalidades, organizar o ensino secundário no país. Para Francisco Campos, até aquele momento o ensino secundário “não tinha uma organização digna” (ROMANELLI, 2003:131,135), identificando-se pelos “exames parcelados” e “cursos preparatórios”. A Reforma Francisco Campos constituiu-se em seis decretos<sup>9</sup>.

Quanto à estruturação da educação, a Reforma Francisco Campos foi interpretada como uma grande reforma, uma vez que dentre outros méritos, apresentou uma estrutura orgânica ao ensino secundário. Neste estudo, nos detivemos apenas nas questões pertinentes à organização do ensino secundário (Decreto n. 19.890 de 18/04/1931), consolidado pelo Decreto n. 21.241 de 04/04/1932.

As diretrizes da reforma educacional de Francisco Campos modificaram o currículo do ensino secundário organizando-o em dois ciclos: fundamental e complementar; implementou a seriação; a frequência obrigatória nas disciplinas e a obrigatoriedade da habilitação nesse nível de ensino para o ingresso no ensino superior. Equiparou, ainda, todas as escolas secundárias do país aos moldes do Colégio Pedro II, impondo as mesmas exigências às escolas particulares secundárias.

O ciclo fundamental do ensino secundário com duração de cinco anos tinha a finalidade de propiciar uma formação geral e o ciclo complementar com dois anos de duração, continuava assumindo uma identidade propedêutica, exclusiva para o ingresso em cursos superiores como o

---

<sup>9</sup> 1º. Decreto n°. 19.850 – de 11 de abril de 1931(Cria o Conselho Nacional de Educação); 2º. Decreto n°. 19.851 – de 11 de abril de 1931 (Dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário); 3º. Decreto n°. 19.852 – de 11 de abril de 1931(Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro); 4º. Decreto n°.19.890 – de 18 de abril de 1931(Dispõe sobre a organização do ensino secundário); 5º.Decreto n°. 20.158 – de 30 de junho de 1931(Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências); 6º. Decreto n°. 21.241 – de 14 de abril de 1932 (Consolida as disposições sobre a organização do Ensino secundário).

de Direito, Medicina, Odontologia e outros. A matriz curricular do ciclo complementar subdividia-se em três modelos diferenciados, de acordo com o curso em que desejava ingressar: Ciclo Complementar pré-jurídico, pré-médico e pré-politécnico<sup>10</sup>.

Embora a reforma do ensino promovida por Francisco Campos tenha significado avanços nos aspectos referentes à organização de um modelo curricular para o ensino secundário, as medidas implantadas foram efetivamente marcadas pela rigidez e seletividade na sua estrutura avaliativa.

A institucionalização do Estado Novo (1937–1945) caracterizou-se pelo combate ao comunismo em defesa da unidade e segurança nacional, o que identificamos como terceira fase da República. Neste período, os debates que vinham sendo realizados sobre a educação foram silenciados, tendo em vista que a sociedade civil foi retirada do cenário político. Romanelli caracteriza esse silenciamento ideológico como uma espécie de “hibernação” (Ibid, 2003:153), tendo em vista que o Estado ditatorial assumiu o reordenamento da política educacional no país.

A Constituição Federal de 1937 deu tratamento à educação em sete artigos (Art. 128 ao 134), o que não significou um compromisso neste setor. No título “Da Educação e da Cultura”, esclarecia que as competências do Estado com a educação seriam apenas no sentido de “colaborador”, enquanto na Constituição de 1934, a educação se constituía num “dever” dos poderes públicos (o Estado), situação que representou um retrocesso.

Assim expressa a Constituição de 1937, no que se refere à questão educacional do país:

---

<sup>10</sup> Ciclo Complementar pré-jurídico (para candidatos à Faculdade de Direito): Latim I, II; Literatura I, II; Noções de Economia e Estatística I; Biologia Geral I; Psicologia e Lógica I; Geografia II; Higiene II; Sociologia II; História da Filosofia II; Ciclo Complementar pré-médico (para candidatos à Faculdade de Medicina, Odontologia e Farmácia): Alemão e Inglês I, II; Matemática I; Física I, II; Química I, II; História Natural I, II; Psicologia e Lógica I; Sociologia II e o Ciclo complementar pré-politécnico (para candidatos aos cursos de Engenharia e Arquitetura): Matemática I, II; Física I, II; Química I, II; História Natural I, II; Geografia e Cosmografia I; Psicologia e Lógica I; Sociologia II; Desenho II. (ROMANELLI, 2003: 136)

**Art. 125** – A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução de suprir as deficiências e lacunas da educação partícula”.

A competência do Estado, da forma como foi expressa na Constituição de 1937, aponta que o Estado Novo assumiu um papel apenas subsidiário da educação, o que representa a descaracterização da educação como um projeto político voltado para o resgate da cidadania da maior parte da população brasileira excluída do acesso à escola.

No período de 1942–1946, O Estado Novo começou a colocar em prática uma série de decretos-lei (Leis Orgânicas do Ensino) que reformularam os ensinos primário, secundário, industrial, comercial, normal e agrícola. O Ministro da Educação, Gustavo Capanema, autor das reformas, foi o articulador dessas medidas políticas imprimindo uma feição autoritária na organização da educação brasileira, (RIBEIRO, 2003:131).

As primeiras Leis Orgânicas de Ensino (num total de quatro)<sup>11</sup> foram implementadas entre 1942–1943 por meio de decretos-lei e, após a queda do Presidente Getúlio Vargas, 1945, foram implementados pelo Governo Provisório, em 1946, os últimos decretos-lei do ensino em número de quatro.<sup>12</sup>

A Lei Orgânica do Ensino Secundário (Dec. n. 4.244 de 9/4/1942) constituiu-se num ponto chave da Reforma Capanema. A exposição de motivos deste decreto expressa a continuidade do caráter propedêutico do ensino secundário, tendência que vinha sendo reforçada desde a Reforma Francisco Campos (1931).

---

<sup>11</sup> a) Decreto-lei 4.073, de 30 de janeiro de 1942 (Lei Orgânica do Ensino Industrial); b) Decreto-lei 4.048, de 22 de janeiro de 1942 (Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial); c) Decreto-lei 4.244, de 9 de abril de 1942 (Lei Orgânica do Ensino Secundário) e d) Decreto-lei 6.141, de 28 de dezembro de 1943 (Lei Orgânica do Ensino Comercial) (ROMANELLI, 2003: 154)

<sup>12</sup> a) Decreto-lei 8.529 de 2/01/1946 (Lei Orgânica do Ensino Primário); b) Decreto-lei 8.530 de 2/01/1946 (Lei Orgânica do Ensino Normal); c) Decreto-lei 8.621 e 8.622 de 10/01/1946 (Cria-se o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) e d) Decreto-lei 9.613 de 20/08/1946 (Lei Orgânica do Ensino Agrícola).

O Art. 1º do Decreto-lei 4.244 de 9/04/1942 estabelecia as finalidades do ensino secundário:

**Art. 1º.** – O ensino secundário tem as seguintes finalidades:

- 1 – Formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes.
- 2 – Acentuar e elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística.
- 3 – Dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial.

As atribuições do ensino secundário na Reforma Capanema expressam um ensino voltado à formação da “consciência patriótica”, refletindo o momento histórico do país, razão por que era necessário formar um espírito cívico na juventude.

A organização do ensino secundário no modelo Capanema seguiu a antiga tradição da formação geral, ou seja, um ensino de caráter acadêmico, propedêutico, dividido em dois ciclos: o ginásial e o segundo ciclo (clássico ou científico).<sup>13</sup>

A matriz curricular do segundo ciclo (clássico ou científico)<sup>14</sup> apresentava poucas diferenciações entre si. O secundário clássico dava ênfase ao estudo das letras, ao passo que o científico estava voltado para o estudo das ciências, mas ambos tinham objetivos comuns: o de preparo para o ingresso no ensino superior.

A Reforma Capanema não modificou o modelo de avaliação herdado da Reforma Francisco Campos. Os exames identificavam-se pela rigidez, tendo em vista que a reformulação

<sup>13</sup> O currículo do primeiro ciclo – ginásial ficou assim constituído de acordo com as séries: História Geral (I,II); História do Brasil (III, IV); Geografia Geral (I, II); Geografia do Brasil (III, IV); Trabalhos manuais (I, II); Desenho (I, II, III, IV); Canto Orfeônico (I, II, III, IV). (ROMANELLI, 2003: 158).

<sup>14</sup> a) Curso secundário clássico (3 séries): Português (I, II, III); Latim (I,II,III); Grego (optativo) (I, II, III); Francês (optativo); Inglês (optativo); Espanhol (I, II); Matemática (I, II,III); História Geral (I, II); História do Brasil (III); Geografia Geral (I, II); Geografia do Brasil (III); Física (II, III); Química (II, III); Biologia (III); Filosofia (III); b) Curso secundário científico (3 séries): Português (I, II, III); Francês (I, II); Inglês (I, II); Espanhol (I); Matemática (I, II, III) Física (I, II, III) Química (I, II, III); Biologia (I, II); História Geral (I, II); História do Brasil (III); Geografia Geral (I, II); Geografia do Brasil (III); Desenho (II, III); Filosofia (III). (ROMANELLI, 2003: 158).

do ensino secundário (Decreto-lei 4.244 de 9 de abril de 1942), traduzia a expressão do regime autoritário e populista em que vivia o país.

O ensino secundário era exigente, seu currículo tinha um caráter enciclopédico e um sistema de provas e exames em excesso. Além disso, aliados à rigidez, estavam presentes dispositivos para mantê-lo alinhado com a ideologia autoritária do regime. A lei aconselhava a não adoção da co-educação dos sexos, além de instituir a educação militar para os meninos, com diretrizes fixadas pelo Ministério da Guerra. (GHIRALDELLI, 2002: 87).

Ao assumir o governo no dia 31 de janeiro de 1946, o Presidente Eurico Gaspar Dutra, reabriu a Assembléia Nacional Constituinte. No dia 18 de setembro de 1946, portanto, após a queda do Estado Novo, foi promulgada a 4ª. Constituição Republicana: a Constituição de 1946, segundo a qual afirmava-se o federalismo como forma de governo e estabelecia-se a independência entre os poderes executivo, legislativo e judiciário.

No que se refere à questão educacional, no ano de 1947 foi instalada uma comissão integrada por educadores com tendências escolanovistas e católicos para elaborar a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 4.024/61). Do início da elaboração desta LDB até sua aprovação em 20 de dezembro de 1961, o processo foi marcado por uma verdadeira batalha ideológica entre os defensores do ensino público, laico e gratuito e os protagonistas do ensino privado. Segundo Romanelli (2003:179), esta Lei iria “fazer prevalecer a velha situação”, aprofundando a distância entre sistema escolar e desenvolvimento.

Com a instauração do que se denominou “ditadura militar” no Brasil (1964–1985), teremos a quinta fase da República. Este período da história política do Brasil foi marcado pelos Atos Institucionais (AI's), determinado pelo único poder (o Executivo) para legitimação da

ordem, da força, da tortura no país, atribuindo competências ao Executivo para cassar e suspender os direitos políticos.<sup>15</sup>

No campo educacional, o Ministério da Educação e Cultura firmou vários acordos (MEC–USAID) de cooperação financeira internacional financiados pela *Agency for International Development* (AID)<sup>16</sup>, com vigência no período de 1964–1968, e outros acordos duraram até o ano de 1971. As medidas tinham o objetivo de desenvolver estratégias financeiras e assessorias técnica junto a órgãos e instituições para reformulação do sistema educacional brasileiro. O Diretor do departamento da AID responsável pela educação, John Hilliard, delineou na época os objetivos dessa agência.

A *Agency for International Development* tem por função não a concepção de uma estratégia da educação, mas influenciar e facilitar esta estratégia nos setores nos quais seus conhecimentos, sua experiência e seus recursos financeiros podem ser uma força construtiva que ajudará a atingir os objetivos visados. Tal estratégia deve ser concebida essencialmente por aqueles que têm o poder de tomar decisões e disponham dos recursos necessários. É então aos dirigentes dos países em vias de desenvolvimento que cabe decidir a estratégia da educação. (ROMANELLI, 2003: 210)

No que se refere ao Ensino Médio, foi assinado o acordo MEC–USAID de 31 de março de 1965 (Acordo MEC–CONTAP<sup>17</sup>) que tinha como finalidade “a melhoria do ensino médio”, envolvendo a assessoria técnica americana para o planejamento do ensino e o treinamento de técnicos brasileiros nos Estados Unidos.

Outro acordo, assinado em 24/06/1966 (Acordo MEC–CONTAP–USAID), tratava de assessorar a expansão e aperfeiçoamento do quadro de professores do Ensino Médio no Brasil,

---

<sup>15</sup> O primeiro Ato Institucional (A-1), datado de 9 de abril de 1964, fortalecia o Executivo, enfraquecia o Legislativo e dava ao chefe da nação o controle do judiciário; O segundo Ato Institucional (AI-2), decretado em 17/10/1964, ampliava os poderes do Executivo e determina que dentre outras competências deste poder, cabia prorrogar o estado de sítio, decretar recesso no Congresso Nacional e extinguir partidos políticos; o AI – 3 (6/2/1966) tinha como finalidade estabelecer as diretrizes para as eleições federais, estaduais e municipais; Com o AI-4, o governo militar reabriu o Congresso Nacional, fechado em 20/10/1966, para votar o projeto de Lei da Constituição e pelo AI-5, considerado o ápice da ditadura militar no Brasil, deu-se plenos poderes ao Presidente da República para legislar sobre qualquer matéria, impedindo inclusive o funcionamento do Judiciário.

<sup>16</sup> Agência para o Desenvolvimento Internacional.

<sup>17</sup> CONTAP – Conselho de Cooperação Técnica e Aliança para o Progresso (ver ROMANELLI, 2003: 209-213)

também com treinamento de técnicos brasileiros nos Estados Unidos. Um novo acordo feito em 17 de Janeiro de 1968 dava continuidade ao primeiro acordo (31/03/1965), complementado a cooperação técnica voltada para o planejamento do Ensino Médio.

No final do ano de 1967, uma comissão liderada pelo Coronel Meira Matos<sup>18</sup> foi instituída com a finalidade de fazer um levantamento geral do ensino no país, com o intuito de detectar os motivos da crise educacional e propor reformas. Dentre as mudanças que deveriam acontecer, o Relatório Meira Matos apontava a reformulação do caráter propedêutico do Ensino Médio, como uma alternativa para resolver o problema da demanda de candidatos excedentes para o nível superior, propondo-se as seguintes mudanças:

- a) O dimensionamento da demanda seria colocado em bases mais adequadas, com o aperfeiçoamento do ensino médio, de modo que já possa constituir, para grande número de alunos, o término de preparação para o trabalho;
- b) A criação de carreiras curtas, principalmente para as áreas da indústria e saúde permitirá substancial economia de tempo e recursos na preparação de profissionais de nível superior (apud ROMANELLI, 2003: 225).

A proposta de reforma do Ensino Médio tinha a intenção de desviar parte da demanda de jovens que poderiam ingressar no ensino superior pela rapidez da profissionalização, mediante “carreiras de curta duração”, razão por que, no dia 11 de agosto de 1971 foi assinada a Lei 5.692/71 que colocou em prática as medidas que antes se constituíam em propostas do Relatório Meira Matos, criando o ensino de 1º e 2º. Graus no país, expressão da ideologia MEC-USAID e, que sustentou a estruturação da educação brasileira por um período de 25 anos até a promulgação da Lei 9394/96 de 23/12/1996.

Giraldelli (2000:117) assim expressa o momento histórico pelo qual passava a realidade brasileira à época da aprovação da Lei 5.692/71:

---

<sup>18</sup> Meira Matos era coronel da Escola Superior de Guerra.

A Lei 5.692/71 nasceu de um projeto elaborado por um grupo de trabalho em junho de 1970. O ministro da Educação da época, o coronel Jarbas Passarinho que escolheu os membros do grupo: padre José de Vasconcelos (presidente), Valnir Chagas (relator), Clélia Capanema, Eurídes Brito, Geraldo Bastos da Silva, Nilse Pires, Magda Soares, Gildásio Amado e Aderbal Jurema (...) O país passava pela época de euforia da classe média com o 'milagre econômico', ao mesmo tempo que o presidente general Garrastazu Médice incentivava o terror militar e paramilitar, prendendo, assassinando e torturando. (Ibid, 200:177)

Quanto ao objetivo geral da educação de 1º e 2º graus a Lei 5.692/71 tratava conjuntamente os dois níveis educacionais:

**Art. 1º.** – O ensino de 1º e 2º Graus tem por objetivo geral proporcionar a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

Segundo Romanelli (2003:234), os acordos MEC–USAID promoveram a reformulação do ensino de 1º e 2º Graus na intenção de atender a expansão do capital que requeria urgência na escolaridade do trabalhador. As mudanças no ensino, portanto, se constituíam numa emergência para retomada da expansão econômica.

A industrialização crescente exige uma base de educação fundamental e algum treinamento, o suficiente para o indivíduo ser introduzido na manipulação de técnicas de produção e aumentar a produtividade, sem, contudo, ter sobre o processo nenhum controle, nem mesmo qualquer possibilidade de exigências salariais que um nível mais elevado de escolarização e qualificação acabaria por suscitar. Enfim, era interessante para os meios empresariais que tivéssemos a mão-de-obra com alguma educação e treinamento, bastante produtiva e, ao mesmo tempo, barata. (ibid)

As medidas introduzidas pela Lei 5.692/71, no ensino de segundo grau, causaram divergências entre o GT (grupo de trabalho) de Meira Matos e a comissão que ficou responsável pela Reforma Universitária, coordenada por Rudolph Atcon.<sup>19</sup>

O GT de Atcon entendia que, por ser a escola secundária eminentemente propedêutica e, portanto, via de acesso à Universidade, era necessário eliminar a dualidade de ensino que

---

<sup>19</sup> Rudolph Atcon era membro da Agency for International Development (AID) e, em 1966 por meio de uma publicação do MEC expôs em linhas gerais as propostas dos acordos MEC-USAID (GHIRALDELLI, 2000: 172).

Segundo Nunes (2002:11), a Lei 5.692/71 propôs a substituição da dualidade do Ensino Médio, ao estabelecer a profissionalização de forma compulsória sinalizando uma única trajetória para adolescentes e jovens, mas, segundo a autora, houve resistência da sociedade com relação à profissionalização obrigatória, o que concorreu na publicação do Parecer 76/75<sup>21</sup>, do Conselho Federal de Educação que possibilitou a promulgação da Lei 7.044/82<sup>22</sup>, restabelecendo a formação geral. Segundo a autora, as mudanças representavam a expressão do desejo dos estudantes de ingressarem na universidade.

Kuenzer (2001) refere que a Lei 5.692/71 estava articulada à política econômica da ditadura militar e, segundo a autora, esta lei foi responsável por três objetivos “caros” para a sociedade, ou seja, resultou em graves conseqüências para a juventude, na medida em que promoveu:

- a) a contenção da demanda de estudantes secundaristas ao ensino superior, que havia marcado fortemente a organização estudantil no final da década de 1960;
- b) a despolitização do ensino secundário, por meio de um currículo tecnicista;
- c) a preparação de força de trabalho qualificada para atender as demandas do desenvolvimento que se anunciava com o crescimento obtido no ‘tempo do milagre’ (...). (Ibid, 2001: 17).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), instituídas pela Resolução da Câmara de Educação Básica (Resol. n. 3 de 26/06/1998), redefiniram a concepção de Ensino Médio, seus princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados pelos sistemas de ensino, com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96 de 20/12/1996) que incorporou o ensino médio como parte integrante da educação básica (Art.21, inciso I), atribuindo-lhe uma nova identidade.

<sup>21</sup> “O parecer 76/75 trata dos equívocos da Lei 5.692/71 apontados pelo seu relator no que se refere ao caráter da formação técnica do ensino de 2º. grau que o relator chama de equívoco de perplexidades. O equívoco reside no entendimento de que toda a escola de 2º. grau devia se transformar em escola técnica, quando não havia recursos materiais, financeiros e humanos” para a implantação da proposta. (KUENZER, 2001: 23).

<sup>22</sup> Referendou as propostas do Parecer 76/75 em defesa da manutenção do caráter propedêutico do Ensino Médio no cumprimento das disciplinas da Base Nacional Comum, o que, segundo KUENZER (2001:25), estas medidas fragilizaram a educação profissional.

O atual Ensino Médio (Lei 9394/96, Art. 36) tem como objetivo aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental; dar preparação básica para o trabalho e a cidadania; promover o aprimoramento do educando como pessoa humana e possibilitar-lhe a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos.

No que se refere à responsabilidade do poder público com o atual Ensino Médio, a Constituição Federal de 1988 assegura para o Ensino Médio a sua “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade”, (Art. 208, inciso II). A Emenda Constitucional 14/96 assegura ao Ensino Médio apenas a sua gratuidade, omitindo sua oferta obrigatória por parte do Estado.

A LDB, Lei 9394/96, em seu Art. 4º. inciso II, está ajustada ao mesmo espírito da EC 14/96, porém apresenta um descuido por parte do legislador, na medida em que garantiu a “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio”, sem atentar para o que prescreve a versão atualizada da Constituição Federal de 1988 que, em seu Art. 208, inciso II, garante apenas a este nível de ensino a sua oferta obrigatória sem apontar para a gratuidade.

O Ministério da Educação(MEC) vem estudando uma proposta de Emenda Constitucional para implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica, o que permitirá a cobertura da educação básica em todos os níveis e modalidades. ([www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br))<sup>23</sup>

No que diz respeito ao caráter assumido pelo atual Ensino Médio, as Diretrizes Curriculares Nacionais para este nível de ensino (Resol. n. 3 da CEB/MEC de 26/06/1998), expressam que “não haverá dissociação entre a formação geral e a preparação básica para o trabalho” (Art. 12). Destacam ainda as Diretrizes Curriculares Nacionais que o Ensino Médio, uma vez, atendida a formação geral, inclusive a preparação básica para o trabalho, poderá preparar os jovens para o exercício de profissões técnicas articuladas com a educação profissional, mantendo independência entre os cursos.

---

<sup>23</sup> Capturado em 21/02/2005.

**Art. 12** – Não haverá dissociação entre a formação geral e a preparação básica para o trabalho, nem esta última se confundirá com a formação profissional.

(...)

§ 2º. - O ensino médio, atendida a formação geral, incluindo a preparação básica para o trabalho, poderá preparar para o exercício de profissões técnicas, por articulação com a educação profissional, mantida a independência entre os cursos. (Resol. n. 3, da CEB/MEC, de 26/06/1998).

Oliveira (2000:47) aponta os “acertos e desacertos” da atual reforma curricular do Ensino Médio (Resol. n. 3 de 26/06/1998), na medida em que, segundo a autora, as mudanças mantêm a “velha dualidade” estrutural do Ensino Médio travestida com uma nova roupagem, ou seja, a formação geral com ênfase na tecnologia, e a formação profissional em segundo plano. Estas críticas parecem ter motivado a publicação do Decreto n. 5.154 de 23/07/2004 que trata da formação profissional, articulada à formação propedêutica.<sup>24</sup> O atual Decreto revogou o anterior, n. 2.208 de 17/04/1997.

O Decreto 5.154 /2004, ao tratar da formação profissional, destaca três níveis da educação profissional. Primeiro, a “formação inicial e continuada de trabalhadores”. Este nível inclui os cursos de capacitação, aperfeiçoamento, especialização e atualização profissional, podendo ser ofertado em todos os níveis de escolaridade, embora o Art. 3º, § 1º, deste decreto, aponte que esta formação deva ser feita, preferencialmente articulada aos cursos de Educação de Jovens e Adultos; no segundo nível, trata-se da “educação profissional de nível médio” que deverá ser desenvolvida de forma “integrada” com o ensino médio propedêutico, podendo ser ministrada na mesma instituição de ensino, em instituições distintas ou subseqüentes à conclusão do ensino médio propedêutico.

---

<sup>24</sup> O Dec. 5.154 de 23/07/2004 trata da articulação da formação técnica com a propedêutica. Revogou o Dec. n. 2.208 de 17/04/1997.

Quanto à educação profissional tecnológica nos níveis de graduação e pós-graduação, estas serão organizadas em acordo com as diretrizes curriculares do Conselho Nacional de Educação.<sup>25</sup>

O Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC/MEC), esclarece que valendo-se da promulgação do Dec. 5.154 (23/07/2004), as escolas de Ensino Médio poderão optar por manter a dissociação ou não entre o Ensino Médio propedêutico e Médio Técnico. Neste sentido, segundo esta Secretaria, baseando-se nessas medidas os jovens passam a ter um leque de opções na sua formação de nível médio.

Cada escola decidirá se quer unir ou manter separado o ensino médio e o ensino técnico de nível médio. E cada estudante decidirá se quer fazer só o ensino médio ou se quer seguir uma das outras três opções de articulação do ensino médio ao ensino técnico de nível médio. ([www.mec.gov.br/setec](http://www.mec.gov.br/setec), captura em 21/02/2005).

As medidas implementadas possibilitam, segundo o Ministério da Educação, ao jovem fazer opção entre o Ensino Médio propedêutico, como “trampolim”<sup>26</sup> para o ingresso à universidade, e o Ensino Médio técnico, coma finalidade de preparar os estudantes para o mercado de trabalho, o que garante a manutenção da dualidade na estrutura deste ensino.

Ainda não se sabe qual será o impacto das mudanças nos sistemas de ensino introduzidas pelo Dec. 5.154 de 23/07/2004. O que nos parece de imediato é a presença de uma flexibilidade da proposta em responsabilizar a escola e o jovem ao fazer opção pela modalidade de ensino propedêutico ou técnico, o que poderá concorrer para mais uma confusão no Ensino Médio, na medida em que a escola de Ensino Médio não profissional, se quiser atender às duas modalidades, terá de adequar-se à nova estrutura. Nesse sentido, Krawczyk (2003) esclarece que a escola média continua sendo um “espaço sem consenso”.

<sup>25</sup> Dec. n. 5.154 de 23/07/2004, Art. 1º, incisos I, II e III; Art. 3o. § 1º, 2º; Art. 4o., incisos I e II.

<sup>26</sup> [www.mec.gov.br/setec](http://www.mec.gov.br/setec)

O Relatório Internacional sobre o Ensino Médio para o Século XXI, elaborado com base na reunião ocorrida em Beijin, República Popular da China no ano de 2001 (UNESCO:2003), expressa que o Ensino Médio deve “merecer alta prioridade” e reforça em suas diretrizes que, os estudantes devem estar no foco do processo educacional, razão pela qual os países, dentre outras metas, devem possibilitar o acesso universal ao ensino médio, atentando para a questão da evasão escolar.

É preciso que se dê séria atenção ao tratamento adequado a ser dispensado aos que não foram selecionados para ingressar na Educação Secundária, aos que interrompam ou abandonem o ciclo secundário antes de sua conclusão e àqueles que tenham impedido o acesso às opções de sua preferência dentro do sistema de educação secundária massificada. (UNESCO, 2003:35).

No que se refere à articulação entre o ensino médio propedêutico e o profissional, as discussões do Relatório de Beijin, esclarecem a necessidade de a formação propiciada pelo ensino médio articular-se com um aprendizado contínuo para o trabalho, conforme o exposto:

- a) O ensino médio destina ao preparo para a vida e deve refletir portanto, a realidade da vida do século XXI, que abarca um processo de ininterrupto de interação entre o aprendizado contínuo e o mundo do trabalho;
- b) O ensino médio, inclusive a educação profissional, deve corresponder não somente às necessidades da sociedade em termos de recursos humanos, mas também aos requisitos de um desenvolvimento e às aspirações do indivíduo. (UNESCO, 2003:10)

O Plano Nacional de Educação (Lei Federal n. 10.172 de 09/01/2001) faz um diagnóstico da situação do Ensino Médio e destaca o Brasil como um dos países onde o acesso a este nível de ensino ainda é reduzido. O referido diagnóstico destaca que a saída do aluno da escola de Ensino Médio está relacionada tanto às “causas externas” como aos problemas de natureza estrutural da escola.

Causas externas ao sistema educacional contribuem para que adolescentes e jovens se percam pelos caminhos da escolarização, agravadas por dificuldades da própria organização da escola e do processo ensino-aprendizagem (PNE:2001:APASE, 6).

O Plano Estadual de Educação do Estado do Pará (1999-2003), sustentado pela Resol. n. 3 de 26/06/1998 (DCNEM's) estabeleceu, como uma de suas metas, a ampliação da oferta de vagas no Ensino Médio para adolescentes de 15-19 anos, mas, em nenhum momento este Plano<sup>27</sup> destaca alguma medida para amenizar a evasão escolar. No que se refere à melhoria de educação de nível médio, o Plano Estadual de Educação enfoca dois objetivos a serem alcançados:

- a) Reorganizar o ensino médio, de tal forma que o mesmo venha a proporcionar ao egresso do ensino fundamental uma educação geral de melhor qualidade (...).
- b) Ampliar a oferta de vagas no ensino médio, possibilitando aos alunos que concluírem o ensino fundamental a continuidade dos estudos. (PEE do Pará, 1999:33).

A reorganização do Ensino Médio no Pará, entendida no PEE, tem consistido na implantação do Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (PROMED), em convênio com o Ministério da Educação (MEC) e o Banco Mundial. Este programa tem como objetivo proporcionar recursos financeiros para a implantação, reforma e melhoria da qualidade do Ensino Médio nos Estados.

Dentre os objetivos do Programa de Expansão e melhoria do Ensino Médio apontamos aqueles que definem as ações gerais deste programa.<sup>28</sup>

a) Definir um padrão básico de atendimento, organização e funcionamento das escolas de Ensino Médio, proporcionando um atendimento de melhor qualidade, adequando suas características às necessidades dos jovens e adultos;

b) Melhorar a qualidade de ensino, através da capacitação dos profissionais da educação e da aquisição de equipamentos e materiais didáticos para bibliotecas e laboratórios;

c) Expandir a oferta de vagas, através do reordenamento da rede, construção e reformas de unidades escolares.

---

<sup>27</sup> Plano Estadual de Educação do Estado do Pará, 1999-2003.

<sup>28</sup> Extraído da programação do curso em gestão educacional sobre o PROMED, promovido pela Secretaria de Educação do Pará, no mês de outubro e novembro de 2003.

Na discussão levantada neste primeiro capítulo, a intenção foi enfatizar o fato de que a reforma educacional no Brasil, no que se refere ao Ensino Médio, tem em sua trajetória problemas ainda não solucionados, como a dualidade: caráter profissional x caráter propedêutico. A estas questões soma-se a problemática da evasão escolar presente nas instituições de ensino.

A evasão escolar de jovens no Ensino Médio<sup>29</sup> constituiu-se num desafio a ser assumido não apenas pela unidade escolar, mas pelo poder público que, ao longo da trajetória educacional no país, esteve afastado do compromisso com a educação de nível médio, destinada às camadas desfavorecidas da sociedade, tendo em vista que este ensino foi organizado para atender os interesses das elites.

---

<sup>29</sup> O atual ensino médio a que se refere trata-se daquele expresso pela Lei 9394/96 e Resol. n. 3 da CEB/MEC de 26/06/1998.

## CAPÍTULO II

### A EVASÃO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO DO PARÁ

#### Apontando a problemática na Escola “Novo Horizonte”

O presente capítulo tem como objetivo apontar a evasão escolar no Estado do Pará, identificando a Escola “Novo Horizonte” nesse contexto. Neste sentido, Gamboa (2002:95) esclarece que o conhecimento da realidade exige a compreensão do fenômeno em suas diversas manifestações e contextos, cabendo aos sujeitos pesquisadores interpretá-los. Da mesma forma, autores como Lüdke e André (2004:18-19), discutem também sobre a importância de uma problemática educacional atentar para as situações em que esta ocorre.

A compreensão da evasão escolar como fenômeno educacional brasileiro, em específico em uma escola de Ensino Médio, localizada na cidade de Itaituba, Pará, interior da Amazônia, não pode ser apreendido isolado da realidade social em que é construído, razão pela qual, no capítulo anterior, buscamos apontar a trajetória do Ensino Médio na realidade brasileira ao longo de seus cinco séculos.

A discussão prossegue neste capítulo que trata das questões atuais presentes no Ensino Médio, com o olhar voltado à problemática da evasão escolar em uma escola pública, localizada em Itaituba, Pará.

## 2. 1- Evasão Escolar: uma problemática educacional no Pará

O Pará é considerado o segundo maior estado da federação com uma superfície de 1.253.164,5 Km<sup>2</sup>. Possui uma população de 6.192.307 habitantes (IBGE:2000). Representa 14,66% do território nacional. Apenas a região da Ilha de Marajó é maior que alguns estados brasileiros como o Rio de Janeiro. Se o Pará fosse um país, seria o 18º do mundo em extensão territorial.<sup>30</sup> O seu litoral é todo banhado pelo Oceano Atlântico.

Administrar a política educacional no objetivo de reduzir as desigualdades educacionais no ensino público, num Estado com a dimensão territorial do Pará, constitui um desafio a ser assumido pelos gestores públicos, situação que sugere uma discussão coletiva de alternativas políticas que minimizem questões, como a evasão escolar no Ensino Médio da região.

FIGURA 2



Vista aérea da Floresta Nacional de Caxiuanã

---

<sup>30</sup> MONTEIRO, Walcir. A formação do território, Revista Nosso Pará., 1999.

O Pará é rico em biodiversidade, identificado pelas suas reservas ambientais, localizadas em vários municípios do Estado, como o Parque Nacional da Amazônia (Itaituba), a Reserva Biológica do Rio Trombetas (Oriximiná), a Estação Ecológica do Jarí (Almerim), a Floresta Nacional do Tapajós, (Santarém, Aveiro e Rurópolis), Floresta de Caxiuanã (Portel e Melgaço) e outras, o que demonstra uma riqueza natural, em contraste com as desigualdades sociais.

Dados levantados sobre a situação da evasão escolar na primeira série do Ensino Médio nas seis regiões do Estado do Pará, no período de 2000-2002, evidenciam que a melhoria da qualidade do ensino ofertado aos jovens nesta região, constitui um compromisso a ser assumido pelo poder público, tendo em vista minimizar esta problemática, conforme demonstra o Quadro 1.

#### QUADRO 1

### EVASÃO ESCOLAR NA 1ª. SÉRIE DO ENSINO MÉDIO REGIÕES DO PARÁ – PERÍODO 2000-2002

REGIÕES	2000			2001			2002		
	M*	E*	%	M	E	%	M	E	%
BAIXO AMAZONAS	14.082	3.495	24,8	14.458	3.923	27,1	12.388	4.160	33,5
MARAJÓ	3.075	669	21,7%	3.409	823	24,1	2.835	777	27,4
METROP. DE BELÉM	56.324	13.261	23,5	60.895	14.999	24,6	57.078	16.948	29,6
NORDESTE	21.138	6.198	29,3	21.919	5.960	27,1	20.402	6.925	33,9
SUDOESTE	5.444	1.681	30,8	5.944	2.132	35,5	5.770	2.008	34,8
SUDESTE	18.572	4.579	24,6	19.932	5.863	29,4	19.933	5.568	27,9

**FONTE:** CENSO ESCOLAR: SEDUC: ASPLAN, BELÉM, PARÁ, 1999-2003.

(\*) M – Matriculados; E – Evadidos

A análise do quadro 1 permite concluir que, ao longo do período (2000-2002), a evasão escolar no Ensino Médio manteve-se em crescimento no Baixo Amazonas. Do ano de 2000 para 2002, o índice alcançou 8,7% nesta região. No Marajó, esse crescimento foi de 5,7% no final do mesmo período. A Região Metropolitana de Belém, também apresentou um salto na evasão escolar no mesmo período, alcançando um percentual de 6,1% em 2002.

A Região Nordeste do Estado apresentou oscilações nos índices de evasão escolar entre 2000-2002. No ano de 2001 houve um decréscimo de 2,2%. No final do período, a evasão escolar alcançou um aumento de 4,6% nesta região (quadro 1).

A região com maior crescimento nos índices de evasão escolar ao final do período analisado foi o Baixo Amazonas (8,7%), seguido da Região Metropolitana de Belém (6,1%). O Marajó destacou-se em terceiro lugar no crescimento dos índices de evasão escolar (5,7%), seguido da Região Nordeste (4,6%).

A Região Sudoeste, região onde está localizada a escola objeto deste estudo, ficou em quinto lugar nos índices de crescimento da evasão escolar (4,0%). Quando se observa, porém, esta problemática em cada ano letivo, constata-se que esta região apresentou os maiores índices de evasão escolar: 30,8% no ano de 2000; 35,5% em 2001 e 34,8% em 2002, situação que não ocorre nas demais regiões analisadas, visto que apresentam índices inferiores a estes.

Constatou-se que na região Sudeste do Estado do Pará estão os menores índices de evasão escolar no Ensino Médio, considerando o período de 2000-2003, correspondendo a um crescimento de 3,3%.

Na análise do Quadro 2, a cidade de Itaituba, localizada no Sudoeste do Pará, recebe destaque por considerar-se uma das cidades mais distantes da capital do Estado, razão por que as

educacionais enfrentadas no cotidiano da escola, em muitos casos se tornam pelo órgão superior<sup>31</sup>. A região Sudoeste do Pará compõe-se de 13 municípios<sup>32</sup>.

### CINCO MUNICÍPIOS DO PARÁ QUE APRESENTAM AS MAIORES DISTÂNCIAS DA CAPITAL

ORDEM	CIDADE	DISTÂNCIA DA CAPITAL (Km2)*
1º.	Jacareacanga	1.164
2º.	Novo Progresso	987
3º.	Trairão	905
4º.	Itaituba	898
5º.	Rurópolis	805

**FONTE:** Quadro elaborado com base em informações da Rev. Nosso Pará.  
(\* ) Distância em linha reta.

As cidades localizadas ao sudoeste paraense situam-se às margens das Rodovias Transamazônica e Santarém-Cuiabá, convivendo, por isso, com problemas relacionados às más condições destas rodovias que se tornam intransitáveis na maior parte do ano, em razão das constantes chuvas na região.

A precariedade das Rodovias Transamazônica e Santarém-Cuiabá, refletem os frutos do desenvolvimento que se implantou na Amazônia na década de 1970 pelo governo Militar com o objetivo de interligar esta região às demais no país.

<sup>31</sup> Itaituba, Pará, limita-se ao oeste com o Estado do Amazonas. Está distante da capital, Belém, a 898 Km em linha reta. Rev. Nosso Pará, 1999.

<sup>32</sup> Municípios do sudoeste paraense: Altamira, Anapu, Brasil Novo, Itaituba, Jacareacanga, Medicilândia, Novo Progresso, Pacajá, Rurópolis, Senador José Porfírio, Trairão, Uruará, Vitória do Xingu.

O estilo de desenvolvimento do governo militar tem suas conseqüências no Pará, identificado pela grilagem de terras, situação da qual o governo brasileiro compactua, na medida em que impulsionou uma política desenvolvimentista na região fundada no latifúndio e foi ausente numa política voltada à qualidade dos serviços públicos como saúde, educação, saneamento, segurança.

A política de ocupação da Amazônia idealizou projetos faraônicos, como a construção da Rodovia Transamazônica e Belém-Brasília e a instalação da Zona Franca de Manaus, identificados como “grandes projetos”<sup>33</sup> por meio dos quais o governo brasileiro concedeu benesses denominadas “incentivos fiscais,”<sup>34</sup> às empresas nacionais e multinacionais que desejassem implantar-se na região, o que concorreu para as desigualdades sociais na região, visto que prejudicou as culturas indígenas, os ribeirinhos, ou seja, marginalizou a população local vítima deste desenvolvimento.

Uma visualização política do Estado do Pará revela que esta região tem graves problemas sociais a serem resolvidos, como a grilagem de terras, a devastação da floresta, assim como a minimização das desigualdades educacionais, uma vez que um número significativo de jovens que ingressam na escola de Ensino Médio nesta região evadem-se da instituição escolar.

Cabe à população marginalizada expressar sua indignação contra o modelo de desenvolvimento que ainda prevalece na região, na qual questões como a melhoria da escola pública ofertada à população parece não constituir em prioridade, já que a situação da evasão escolar na escola pública de ensino médio, objeto desta análise, tem a intenção de configurar-se numa clara denúncia, conforme propõe Bentes (1992):

---

<sup>33</sup> A criação da Rodovia Belém-Brasília (1961); Zona Franca de Manaus (1967); A Rodovia Transamazônica (1970); Projeto Ferro Carajás (1977); Usina Hidrelétrica de Tucuruí (1978) e outros projetos que marcaram a política desenvolvimentista na região.

<sup>34</sup> Os incentivos fiscais se destinam à isenção dos impostos das grandes empresas, favorecendo o grande capital. (Ver LOUREIRO, 1992)

Diante dessa situação, é necessário que os setores populares da Amazônia, que sofrem as consequências negativas desse processo de ocupação, se articulem criando canais de expressão coletiva, através dos quais possam influir nas decisões (...) a garantia de regras imprescindíveis ao equilíbrio ecológico, respeito ao direito da população local a gozar os benefícios decorrentes da riqueza gerada na região, (Ibid, 1992: 112)

A questão agrária no Pará é considerada um iceberg de um Estado com uma face arcaica, o que denota certo atraso em resolver não apenas questões relacionadas à terra, mas aquelas de ordem educacional próprias de um sistema de ensino que, ao longo da sua trajetória na realidade brasileira, foi marcado por todos os tipos de ausências.

Segundo o professor Ricardo Antunes (2005) questões como a disputa agrária no Pará se constituem no retrato de um Estado mais privado do que público, ou seja, de um Estado que ainda tem muito a fazer para amenizar suas desigualdades sociais.

O Pará é, por sua vez, uma fotografia da impunidade, da tibieza do Estado mais privado que público, mais privatizável do que publicizado e de uma justiça que, com raras exceções, é controlada pela grilagem e pelo latifúndio. (Jornal, Correio Popular, Campinas, SP, 20/02/ 2005)

Diante da situação apresentada, é preciso pensar numa outra escola pública de Ensino Médio para esta realidade, visto que a escola que temos atualmente não é a que as camadas populares desta sociedade precisam. Sugere-se esta realidade a construção de uma nova escola que pode ser reconstruída a partir da velha escola arcaica, tradicional, identificada pela evasão escolar, porém com uma nova face, com a cara do seu povo, de sua gente.

A escola pública de Ensino Médio na realidade pesquisada identificou-se pela falta de material didático, pela ausência de livros e biblioteca, pela falta de carteiras para acomodação de todos os alunos, pela falta de capacitação docente e pela inércia do poder público, situação que apontaremos no decorrer desta análise.

A escola que se almeja alcançar e é necessária, é diferente. Deve ser significativa para a vida dos alunos que nela ingressam, que não os expulsa, não os ignora, não os desqualifica, não os culpabiliza pelas suas dificuldades, mas partilha do seu sofrimento. Um sofrimento que é também o da própria escola: o de estar no interior da Amazônia, à espera de uma alternativa para amenizar a evasão escolar.

Na busca desta escola é que se alimenta o nosso caminhar de educador.

## **2. 2 – Evasão Escolar: uma presença no Ensino Médio de Itaituba**

Dados levantados tomando-se por base informações da Unidade Regional de Educação (URE) de Itaituba, referentes a três escolas que ofertaram o Ensino Médio público nos anos de 2000 e 2001 no que se refere à 1ª série, apontaram que, do total de 1.113 alunos que se matricularam nestas escolas, 443 evadiram-se (39,8%) no ano de 2000; no ano de 2001, o ingresso foi de 1.120 alunos, evadindo-se 569,(50,8%).<sup>35</sup>, situação que aponta a evasão escolar como um grave problema a ser minimizado.

A Secretaria de Educação do Pará vem implementando ações tendo em vista melhorar a qualidade do Ensino Médio no Estado. No ano de 2001, foi firmado um convênio na ordem de 25 milhões de reais, em parceria com o Ministério da Educação para implementação do Projeto Escola Jovem, com o objetivo de fortalecer institucionalmente a rede de Ensino Médio no Estado.<sup>36</sup>

A capacitação de gestores escolares, professores e técnicos para atuarem em projetos escolares, são ações que vêm sendo realizadas pela Secretaria de Estado de Educação do Pará,

---

<sup>35</sup> Dados da evasão escolar ano de 200 e 2001: URE/SEDUC:PARÁ, 2002.

<sup>36</sup> O Projeto Escola Jovem visa ao fortalecimento institucional da rede de Ensino Médio. Capturado em [www.pa.gov.br/projetos](http://www.pa.gov.br/projetos), no dia 12/09/2004.

(SEDUC) visando ao fortalecimento da rede de Ensino Médio. Além disso, os investimentos possibilitam a compra de mobiliários para a escola, como kit-informática e a ampliação da rede escolar com construção de novas escolas.

Na opinião de uma técnica da Secretaria de Educação (PA), envolvida no Projeto Escola Jovem, as diretrizes que vêm sendo assumidas têm como finalidades melhorar a qualidade do Ensino Médio, no que diz respeito à redução da evasão escolar.

Com tantas providências sendo tomadas, a expectativa é que, a médio prazo, tenhamos professores mais preparados e o índice de evasão diminuído. Enfim, acreditamos que não vai demorar muito para os resultados aparecerem. (www.pa.gov.br/projetos em 12/09/2004).

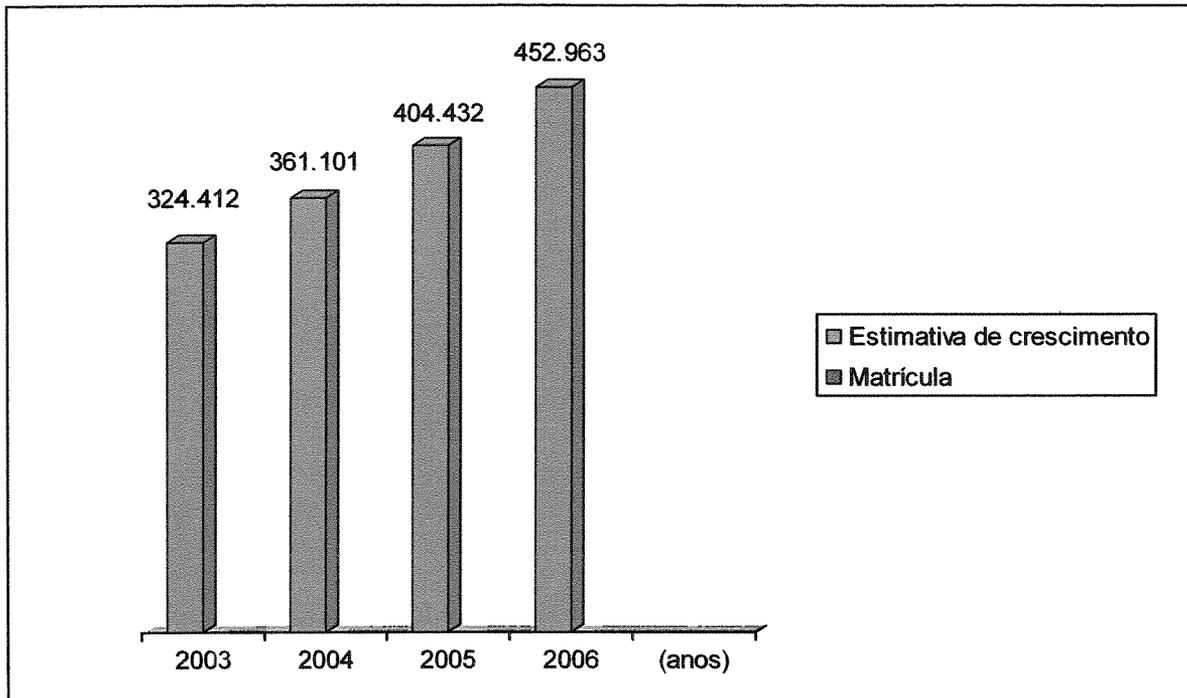
A Secretaria de Estado de Educação (Pará) fez uma estimativa do crescimento do Ensino Médio no período de 2001-2006, (Gráfico 1). A política de universalização deste nível de ensino vem ocorrendo valendo-se da municipalização do ensino no Estado<sup>37</sup> que atribuiu aos municípios a responsabilidade do Ensino Fundamental e ao Estado, o compromisso de atendimento o nível médio.

---

<sup>37</sup> A municipalização do ensino fundamental do Pará iniciou-se no ano de 1997. Atualmente dos 143 municípios paraenses, 95 encontram-se municipalizados de 1ª. a 8ª. série do Ensino Fundamental, segundo dados fornecidos pela SEDUC:BELÉM: PARÁ, 2004.

GRÁFICO 1

**ESTIMATIVA DE CRESCIMENTO DO ENSINO MÉDIO NO PARÁ  
PERÍODO DE 2003 - 2006**



Fonte: SEDUC/PARÁ:2002

Conforme gráfico 1, a meta da Secretaria de Estado de Educação visa ampliar a cada ano a oferta de Ensino Médio no Estado.

Segundo a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC), a demanda crescente, de alunos para o Ensino Médio vem se dando atualmente em razão do aumento de concluintes do Ensino Fundamental em idade regular (15-17 anos), tanto quanto dos estudantes que concluem este nível de ensino por outras estratégias como as classes de aceleração, pela Educação de Jovens e Adultos ou pelos exames supletivos.<sup>38</sup>

<sup>38</sup> Segundo a SEB/MEC, o Censo Escolar de 2001 demonstrou que os concluintes do Ensino Fundamental em idade regular pela escola pública foi 1.500.000 alunos e 900.000 em idade superior a 17 anos no mesmo ano. [www.mec.gov.br/seb](http://www.mec.gov.br/seb), ( capturado em 21/02/2005).

O Termo de Cooperação Técnica firmado entre o governo do Estado do Pará e Prefeituras desta região transferiu aos municípios as competências para o trato do Ensino Fundamental, e ao Estado, após essas medidas, a prioridade no atendimento ao nível médio. Ao esclarecer as razões das mudanças, o Convênio de Municipalização elencou, dentre outras, as seguintes justificativas:

a) a urgência de melhoria da qualidade da educação no Estado;

b) a necessidade de municipalização do Ensino Fundamental no Estado do Pará, para propiciar ao município a gestão gradativa do ensino do pré-escolar e do Ensino Fundamental (1ª a 8ª.série) e ao Estado a priorização do desenvolvimento do Ensino Médio. (SEDUC: BELÉM: PARÁ, Convênio de Municipalização/98).

A atribuição do Estado, no que se refere à priorização no atendimento ao Ensino Médio, está explicitada na Lei 9394/96, em seu Art. 4º e inciso II que versa sobre “O dever do Estado (...) em garantir a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio”. Contudo, a Constituição Federal de 1988 (versão atualizada pela EC/14), ao tratar das competências do Estado para com a educação pública, responsabiliza-o apenas pela “progressiva universalização do ensino médio gratuito”, (Art. 208, inciso II), discordância já apontada.

A Constituição do Estado do Pará de 05 de outubro de 1989, no seu Capítulo III: “Da Educação, da Cultura e do Desporto”, refere-se à educação a partir do Art. 273 até o Art.284. Nestes 11 artigos faz-se referência ao Ensino Médio profissional, naquele momento amparado pela Lei 5.692/71, o que deixa transparecer que a prioridade é o Ensino Médio técnico e não aquele não profissionalizante.

A Constituição do Estado do Pará, em seu Art. 280, inciso III, na segunda parte do § 1º, refere-se ao Ensino Médio. Observa-se nesta Lei a utilização do termo professores para o “primeiro grau”, expressão modificada para “ensino fundamental” (Lei 9394/96).

(...) o Estado será obrigado a concomitantemente, expandir o ensino médio, através de criação de escolas técnicas, agrícolas ou industriais e de escolas de formação de professores para o primeiro grau, priorizando em qualquer caso, o interior do Estado.

No caso da Escola Novo Horizonte, fundada no ano de 1978, sob a vigência da Lei 5.692/71, o Ensino Médio técnico estava organizado em quatro modalidades: contabilidade, administração e ciências biológicas e o curso de formação de professores para atuar de 1<sup>a</sup>. a 4<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental.

A partir da Lei 9394/96 e Resolução n. 3 da CEB/MEC DE 26/06/1998, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, o estabelecimento de ensino no qual se realizou este estudo, passou a ofertar o Ensino Médio propedêutico, com a finalidade de possibilitar a formação geral para o ingresso no ensino superior.

O desafio do Ensino Médio, segundo o atual PNE, (Lei 10.127/2001), consiste em preparar jovens e adultos para a cidadania e sua inserção no mundo produtivo.

O ensino médio deverá permitir aquisição de competências relacionadas ao pleno exercício da cidadania e inserção produtiva: auto-aprendizagem; percepção da dinâmica social e capacidade para nela intervir; compreensão dos processos produtivos; capacidade de observar, interpretar e tomar decisões; domínio de aptidões básicas de linguagens, comunicação, abstração; habilidades para incorporar valores éticos de solidariedade, cooperação e respeito às individualidades. (PNE: Lei 10.172 de 09/01/2001, APASE, 7)

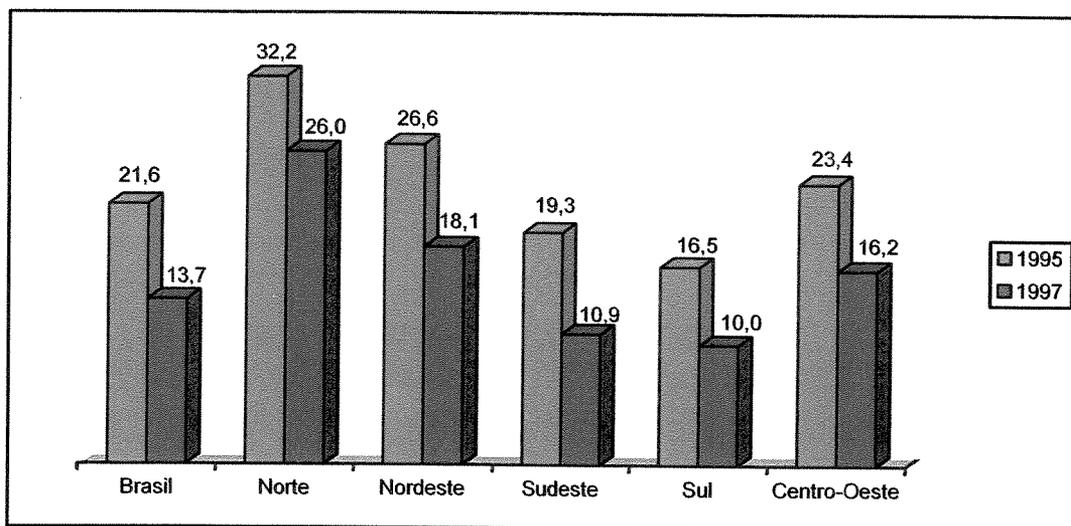
Uma radiografia da evasão escolar do Ensino Médio na realidade brasileira referente aos anos de 1995 e 1997 foi realizada pelo atual Plano Nacional de Educação (Lei 10.172 de 09/01/2001). O estudo apresentou os índices de evasão escolar no Brasil como um todo e, especificamente em suas regiões.<sup>39</sup> (Gráfico 2).

---

<sup>39</sup> O Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/2001), no que se refere a este levantamento está identificando evasão escolar como “abandono”. Os dados tratam também da reprovação, mas neste estudo nos reportaremos apenas à questão da evasão escolar.

GRÁFICO 2

**PERCENTUAL DE EVASÃO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO  
REGIÕES BRASILEIRAS - 1995 e 1997**



FONTE: MEC/INEP/PNE, 2001.

Das cinco regiões constantes no Gráfico 2, a região que apareceu em melhores condições educacionais no que se refere ao Ensino Médio, na medida em que há um percentual menor de evadidos, é a região Sul, tendo em vista que no ano de 1995 ocorreram apenas 16,5% e em 1997, 10,0% de evasão escolar.

Ferraro e Machado (2002), ao questionarem as bases que sustentam a política de universalização do acesso à escola no Brasil, buscam ampliar a discussão da exclusão escolar. Esclarecem estes autores que a noção de “não-acesso” à escola deve compreender não apenas os que nunca freqüentaram a escola, mas também aqueles que, tendo freqüentado ainda em idade escolar, se encontram fora dela. Neste sentido, os autores apontam a região norte do Brasil como relevante para esta discussão.

Questiona-se em particular a tese segundo a qual a universalização do acesso à escola estaria assegurada no Brasil desde os anos 80, a qual reduz o não-acesso a algo como 5%. As taxas de não freqüência à escola em 1996, para as pessoas de 4 até 17 anos, são sempre superiores a 5%, ultrapassando o nível de 20% nos grupos extremos, isto é, dos 4 aos 6 anos e dos 15 aos 17 anos. O não-acesso à escola, portanto, ainda é um problema real no

Brasil. Elevadas taxas de pessoas que nunca ingressaram na escola não se limitam ao Nordeste, estendendo-se também a estados como o Amazonas e Pará, na região Norte. (FERRARO e MACHADO, 2002: 213)

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), por intermédio do seu Programa Nacional de Amostra de Domicílios (PNAD), apresentou a situação do Ensino Médio nos estados da região Norte do Brasil, tendo com base o ano de 1999 (Quadro 3)

### QUADRO 3

#### SITUAÇÃO DO ENSINO MÉDIO NOS ESTADOS DA REGIÃO NORTE DO BRASIL

1999

ESTADOS	MATRIC.	PROMOÇÃO	REPET.	EVASÃO	DIST.SÉRIE IDADE	ANALFAB. (15-17 A.)
ACRE	22.832	67,3	25,4	7,3	69,3	2,7
AMAPÁ	28.599	65,7	29	5,3	72,7	5,2
AMAZONAS	109.449	71,4	19,6	9,0	72,4	2,9
PARÁ	238.954	50,7	34,3	15,0	77,3	3,7
RONDÔNIA	45.674	61,6	22,8	15,6	59,9	0,6
RORAIMA	19.555	65,4	26	8,6	69	2,5
TOCANTINS	62.691	64,6	27,6	7,8	79	5,2

FONTE: IBGE/PNAD, Brasília, 1999

Os dados constantes do Quadro 3, mostram-nos que, dos Estados integrantes da região Norte, o Estado do Pará tem um percentual alto de evasão escolar (15,0%), mesmo considerando-se estar em segundo lugar nos dados dos evadidos. É o Estado, entretanto, com menor percentual de promoção (50,7%) e o maior nos índices de repetência (34,3%).

A matrícula no Ensino Médio no Estado do Pará é maior (238.954) que nos demais Estados da região norte, o que demonstra uma realidade cruel, tendo em vista que, desse total,

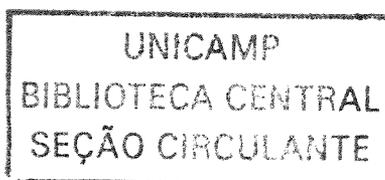
apenas 50,7% são promovidos à série seguinte, deixando 49,3% desse alunado perdido ao longo do caminho, ou por repetência (34,3%), ou por evasão (15,0%), conforme apontou o Quadro 3.

A Secretaria de Educação (PARÁ), com o objetivo de atingir a meta tendo em vista atender a política de melhoria do Ensino Médio, em parceria com o Ministério da Educação(MEC), implantou a política de universalização para este nível de ensino no ano de 2000, política esta voltada para ações como as que visam à reforma e construção de escolas, à instalação de laboratórios de informática e à formação continuada dos professores.

Com o objetivo de fortalecer as mudanças que vêm ocorrendo no Ensino Médio, a Secretaria de Educação Média e Tecnologia (SEMTEC/MEC), promoveu no mês de junho de 2003 o Seminário “Ensino Médio: Construção Política”. Nesta ocasião, o Secretário Antonio Ruiz Ibañez, representante desta Secretaria, esclareceu que o objetivo principal que motivou este encontro foi a necessidade de o ensino médio ser consolidado como parte da educação básica, razão de o acesso e a permanência dos alunos na escola de nível médio constituírem um desafio, conforme seu depoimento:

O motivo que nos congrega neste evento é a consolidação do ensino médio como etapa da educação básica e, portanto, como direito de todos/as cidadãos/ãs. Temos o desafio de garantir as condições necessárias para o acesso e a permanência de adolescentes, jovens e adultos nesta etapa da educação e, mais do que isto, de trabalharmos juntos no desenvolvimento e na consolidação de um projeto ético, político e pedagógico de ensino médio de qualidade.(SEMTEC/MEC: 2003)

Os desafios a serem enfrentados pelo Ensino Médio para que este possa inserir-se nas exigências tecnológicas pelas quais o país vem passando desde a década de 1990, são apontados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNEM's) que, ao mesmo tempo, solicita mudanças urgentes na concepção de escola média.



Neste sentido, os referidos Parâmetros esclarecem que não é possível continuar postergando a intervenção no Ensino Médio, o que requer a superação da atual escola ainda fundada nos moldes tradicionais.

Não se pode mais postergar a intervenção no Ensino Médio, de modo a garantir a superação de uma escola que, ao invés de se colocar como elemento central de desenvolvimento dos cidadãos, contribui para a sua exclusão (...) Ao manter uma postura tradicional e distanciada das mudanças sociais, a escola como instituição pública acabará por se marginalizar. (PCNEM, MEC: BRASÍLIA, 1999:24)

Dados levantados sobre a real situação das condições físicas da Escola “Novo Horizonte” (Quadro 4) demonstram que as metas do Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (PROMED) ainda se encontram distante desta realidade, uma vez que a referida instituição, além de outras questões, não dispõe de biblioteca ou laboratórios de informática, mecanismos que poderiam oferecer aos professores maior praticidade às aulas, que ainda se prevalecem do uso do quadro e giz.

#### QUADRO 4

#### CONDIÇÕES FÍSICAS DA ESCOLA NOVO HORIZONTE ANO DE 2004

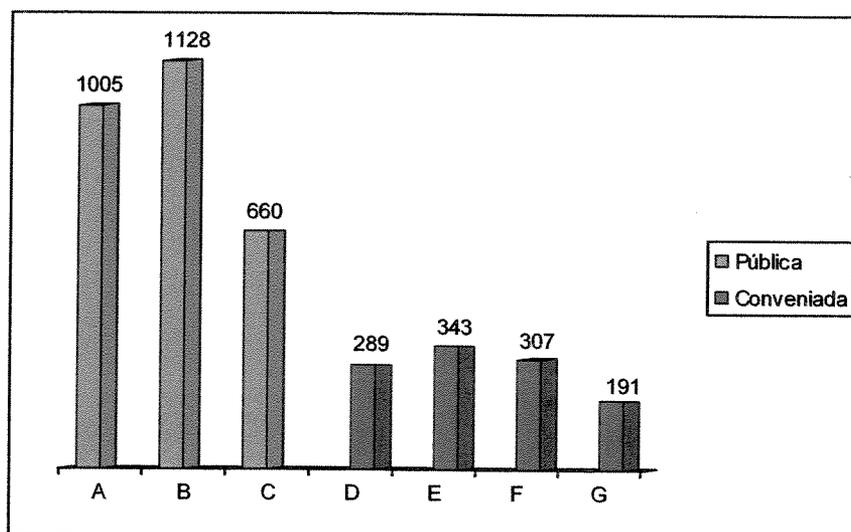
INSTALAÇÕES FÍSICAS	EXISTENTE
Biblioteca	não
Sala de Professores	sim
Laboratório Multidisciplinar	não
Laboratório de Informática	não
Quadra de esportes	sim
Depósito de alimentos	não
Sala para TV/Vídeo	não

**FONTE:** Escola Novo Horizonte, Itaituba, Pará, 2004

No Gráfico 3, a escola onde ocorreu a pesquisa está identificada pela letra “A”. No ano de 2004, no referido estabelecimento de ensino matricularam-se 1005 alunos no Ensino Médio.

### GRÁFICO 3

#### MATRÍCULA NO ENSINO MÉDIO – ANO 2004 – ITAITUBA-PARÁ



FONTE: URE/SEDUC: Mapa de Matrícula, ITAITUBA, PARÁ, 2004

A situação apontada no Gráfico 3 permite esclarecer que, embora a demanda de oferta de ensino médio esteja na rede pública, com base no ano de 2004 (71,1%), o número de prédios públicos (3) é inferior em relação ao privado (conveniada) que conta com 4 prédios absorvendo apenas 28,9% das matrículas.

A análise do Quadro 5 aponta o perfil da rede física que oferta o Ensino Médio em Itaituba-Pará.

## QUADRO 5

**PERFIL DA ESTRUTURA FÍSICA DO ENSINO MÉDIO  
EM ITAITUBA – PARÁ – ANO 2004**

ESCOLAS	CARACTERÍSTICAS
A	Oferta exclusivamente o Ensino Médio. Sua estrutura física pertence ao Estado. Possui uma gestão administrativa.
B	Oferta o Ensino Médio e Fundamental. Sua estrutura física pertence ao Estado. Cede espaço para o Ensino Fundamental. Possui duas gestões administrativas. <sup>40</sup>
C	Ofertava o Ensino Médio e Fundamental até o ano de 2003. Sua estrutura física pertence ao Município. Possuía duas gestões administrativas até o ano de 2003. Neste ano, os alunos do Ensino Médio foram transferidos para um prédio estadual com oferta exclusiva deste ensino.
D, E, F e G	Ofertam o Ensino Médio e Fundamental. A estrutura física destas escolas pertence à propriedade privada, cedidas ao Estado para o funcionamento do Ensino Médio. Possuem uma única gestão administrativa, na maior parte dos casos, o proprietário da escola é o diretor(a).

FONTE: URE/SEDUC:ITAITUBA, PARÁ, 2004

A escola na qual desenvolvemos a presente pesquisa é a que denominamos de Escola “A” (Quadro 5). Esta escola oferta exclusivamente o Ensino Médio desde sua fundação, razão em parte, da escolha desta escola como objeto deste estudo. A estrutura física do referido estabelecimento de ensino pertence à rede estadual. Possui um diretor.

A Escola “B” oferta o Ensino Médio e Fundamental. Sua estrutura física é estadual, mas cede espaço para o funcionamento do Ensino Fundamental. É administrada por duas direções: uma para o Ensino Fundamental, responsabilidade do Município e outro para o Ensino Médio sob a gerência do Estado.

Com relação à Escola “C”, é importante afirmar que esta se transferiu para um prédio exclusivamente estadual no ano de 2003, com oferta apenas do Ensino Médio, situação que não

<sup>40</sup> Na realidade pesquisada, o estabelecimento de ensino que funciona com o nível fundamental e médio possui uma direção para cada nível de ensino. O ensino fundamental que está sob responsabilidade da Prefeitura Municipal tem um diretor municipal e o Ensino Médio por ser da competência estadual, tem um diretor estadual, havendo, portanto, duas gestões administrativas no mesmo estabelecimento de ensino.

ocorria anteriormente, quando o referido estabelecimento de ensino funcionava oferecendo dois níveis de ensino: o fundamental e o médio.

As Escolas D, E, F e G, são escolas conveniadas. Sua estrutura física pertence a entidade privada, cedida à Secretaria de Educação por meio de Convênio para o funcionamento do Ensino Médio.

### **2.3 – Itaituba - Pará: Caracterização**

Uma compreensão da problemática da evasão escolar em uma escola de ensino médio de Itaituba, Pará, será melhor visualizada com base na visão dos aspectos sociais e econômicos que construíram a história desta cidade, situada no interior da Amazônia.

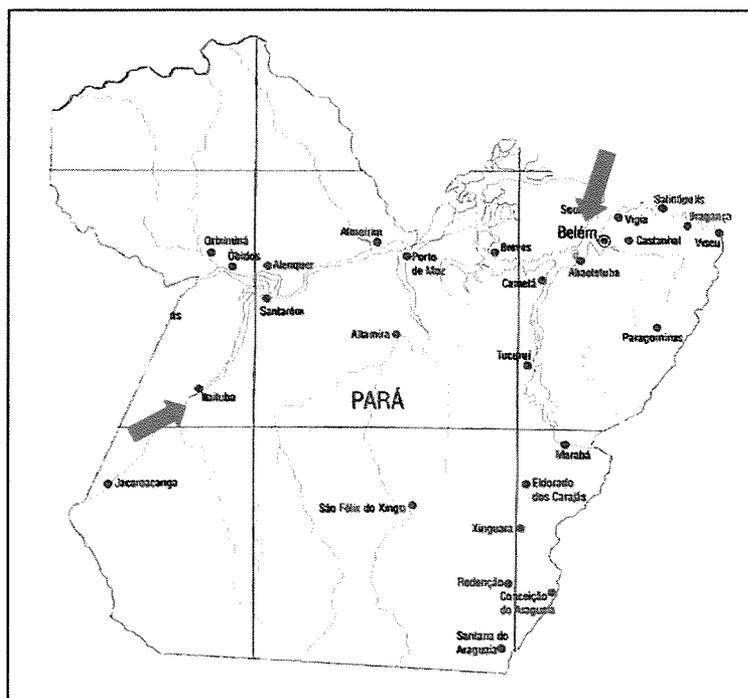
FIGURA 3



Imagem aérea da cidade de Itaituba vista de frente

Itaituba é uma cidade paraense com 94.750 habitantes (IBGE: 2000), localizada à margem esquerda do Rio Tapajós, que corre à frente da cidade. É considerada a 7ª cidade do Pará em número de habitantes e a 5ª maior em extensão territorial (62.380,80 Km<sup>2</sup>). Situa-se na região sudoeste deste Estado<sup>41</sup>

MAPA 1 : O Estado do Pará.



A sede do município de Itaituba está distante de Belém, capital do Estado do Pará, a 898 quilômetros em linha reta. O acesso à cidade é feito por meio de hidrovia, utilizando-se barcos ou

<sup>41</sup> O Estado do Pará é subdividido em mesorregiões que agregam as microrregiões e estas os municípios. As mesorregiões (6) são agrupadas de acordo com as semelhanças econômicas, sociais e políticas. As microrregiões (22) identificam-se pela estrutura produtiva de cada comunidade. As mesorregiões paraenses são: Baixo-Amazonas (3 microrregiões); Região Metropolitana de Belém (2 microrregiões); Marajó (3 microrregiões); Nordeste (5 microrregiões); Sudeste (7 microrregiões) e Sudoeste (2 microrregiões). As 22 microrregiões agregam os 143 municípios paraenses. (Revista Nosso Pará, 1999).

navios pelos rios Amazonas e Tapajós; pela rodovia, que se torna intransitável no período de chuvoso<sup>42</sup> e pela aerovia. O clima da região é quente e úmido.

O Estado do Pará subdivide-se em 6 mesorregiões e 22 microrregiões que agregam os 143 municípios. Itaituba é uma microrregião deste Estado, formada por outros cinco municípios: Aveiro, Jacareacanga, Novo Progresso, Rurópolis e Trairão.

Segundo o IBGE (2000), na Amazônia estão os maiores municípios brasileiros em extensão territorial. Itaituba, até o ano de 1991, antes de sua subdivisão geográfica que deu origem a outros três municípios<sup>43</sup>, ostentava o título de maior município do Estado do Pará, possuindo, na época, 166.279 km<sup>2</sup>, superior a alguns estados brasileiros, como Amapá, Alagoas, Sergipe, Rondônia.

Atualmente, a extensão geográfica de Itaituba constitui-se de 62.380 km<sup>2</sup> representando apenas 37,5% do que era antes. A maior parte geográfica do município, portanto, deixou de existir após sua subdivisão em outros municípios.

Na língua tupi-guarani, Itaituba, significa ITA - pedra, I - pequena, TUBA - abundância, ou seja, Itaituba é um lugar de pedras em abundância, referência aos pedregulhos existentes às margens do Rio Tapajós, denominadas de “seixos” pela comunidade local.<sup>44</sup>

A história do município de Itaituba está relacionada à empreitada feita pelos portugueses à época do Brasil-Colônia na conquista e defesa do Rio Amazonas, o que concorreu para o alcance

---

<sup>42</sup> A Rodovia Transamazônica criada na década de 1970 pelo Governo Militar ainda encontra-se nas mesmas condições de quando foi feita. Ela é a principal rodovia de acesso às cidades paraenses localizadas neste trecho, como Itaituba. No período chuvoso na Amazônia, a Rodovia Transamazônica fica totalmente intransitável, o que ocasiona em problemas à população. Nesta época, é comum haver inflação no preço de produtos, como o gás de cozinha.

<sup>43</sup> Os municípios criados foram Jacareacanga (Lei Federal 5.691 de 13/12/1991); Novo Progresso, (Lei Federal 5.700 de 13/12/1991) e Trairão ( Lei Federal 5.595 de 13/12/1991).Estes municípios foram criados em razão da extensão territorial da região, o que dificultava a abrangência administrativa. (Ver. Revista Nosso Pará, 1999)

<sup>44</sup> Até o ano de 1.836 Itaituba era um aldeamento indígena. Os nomes que os índios atribuíam às localidades representavam a característica da região. Numa assembléia geral os índios batizaram Itaituba, dando-lhe esse nome pela abundância de pedrinhas existentes às margens do Rio Tapajós.

do Rio Tapajós no ano de 1639. A fundação desta localidade, deu-se no dia 15 de dezembro de 1856, pelo tenente Cel. Joaquim Caetano Corrêa, oficializando-se município pela Lei Federal 684 de 23/03/1900.

O município de Itaituba abriga o Parque Nacional da Amazônia, reserva biológica criada no ano de 1974 pelo Governo Federal, com 993.950 hectares de terra. Este Parque localiza-se às margens do Rio Tapajós e estende-se desde Itaituba até Maués, Estado do Amazonas. Em Itaituba encontra-se também a Floresta Nacional Mundurucânia, reserva dos índios mundurukus, razão da importância cultural e ecológica desta região.

Algumas regiões do Pará recebem destaque pelo seu potencial mineral. Na década de 1970 foi descoberta neste Estado uma reserva mineral de ferro localizada na Serra dos Carajás, considerada a maior do planeta, explorada pela Companhia Vale do Rio Doce. Foi localizada também nesta mesma região, a maior jazida de ouro até então conhecida, denominada garimpo da Serra Pelada, explorada na década de 1980.

A região do Rio Tapajós, onde se localiza Itaituba, recebeu destaque no Pará pela produção de ouro, atividade que marcou a economia itaitubense nas décadas de 1970 e 1980, dando-lhe o título de “cidade pepita”, em virtude do ouro extraído dos garimpos da região. Nesta época, o fluxo de aviões no aeroporto local era intenso, único transporte que permitia acesso aos garimpos, por de pistas de pousos, aberta no interior da floresta.

A fase áurea da produção de ouro na Região do Tapajós é discutida por Colares (1998: 102), ao apontar que a extração do ouro na região superou os dados divulgados pelos órgãos oficiais, tendo em vista que, em razão dos contrabandos desviava-se boa parte desta produção.

Atualmente, a economia de Itaituba gira em torno da agropecuária e exploração de madeira, atividade ilegal. As marcenarias são responsáveis pela fabricação de móveis. A madeira

é utilizada na construção de casas. Há também os pequenos proprietários de terras que vivem da agricultura de subsistência.

O comércio local é constituído de lojas de confecções, calçados, supermercados e os jovens representam boa parcela da mão-de-obra nessas atividades. A cidade possui três agências bancárias de nível nacional e mais outras duas de nível regional.

Itaituba possui uma rede hospitalar formada por 22 estabelecimentos de saúde. Dentre estes, 16 prestam serviços à saúde pública e os demais são instituições privadas. A rede de ensino deste município é constituída por 219 escolas públicas de Ensino Fundamental e 2 escolas privadas neste nível de ensino. A oferta do Ensino Médio é feita em 3 estabelecimentos públicos e 4 escolas privadas, conveniadas com a Secretaria Estadual de Educação para oferta do Ensino Médio.<sup>45</sup> Com base no ano de 2004, a matrícula no Ensino Médio em Itaituba totalizou 3.923 alunos. Deste total, 2.793 (71,1%), ingressaram nas três escolas públicas.

No ano de 1995, implantou-se o Núcleo da Universidade Federal do Pará em Itaituba, por meio do seu Projeto de Interiorização, ofertando-se cursos de Licenciatura Plena. No ano de 2004 a UFPA ofertou 04 cursos: 03 de Licenciatura, (Letras, Matemática, Pedagogia) e 1 de graduação em Processamento de Dados. No ano de 2003, instalou-se na cidade a primeira faculdade particular.

Com relação à situação econômica da cidade, existem perspectivas de melhorias alimentada, pela existência de uma mina de calcário que se encontra em evidência. A mina é explorada pela Companhia Agro-Industrial de Monte Alegre-Pará, (CAIMA) na fabricação de cimento.

---

<sup>45</sup> Capturado em [www.ibge.gov.br/cidades](http://www.ibge.gov.br/cidades) em 15/09/2004.

O município de Itaituba tem uma vocação para o turismo ecológico. Não existe, porém, nenhum projeto de investimento neste sentido, o que poderia viabilizar alternativas de crescimento da economia local. A grilagem de terras vem se intensificando na região, o que se tornou uma preocupação.

A pavimentação da Rodovia Transamazônica e da Santarém-Cuiabá poderia viabilizar o desenvolvimento econômico da região, mas existem grupos ambientalistas contrários a este intento, tendo em vista que a melhoria dessas estradas, segundo afirmam, aumentaria o fluxo de negócios na região, o que concorreria para mais problemas na preservação da floresta.

Diante do exposto, compreende-se não ser possível pensar em alternativas que possam minimizar a problemática da evasão escolar dos jovens no Ensino Médio da Escola Estadual “Novo Horizonte”, sem uma percepção das questões sociais que identificam o contexto onde se localiza esta unidade escolar.

A permanência dos jovens no ensino médio numa realidade social precária, como é o caso de Itaituba, identificada pela ausência de possibilidades de inserção profissional para os jovens, parece dificultar a caminhada nos estudos. Daí a necessidade de uma reflexão da própria escola em favor da melhoria da comunidade local, o que requer iniciativas políticas que tornem a escola como elemento fundamental para o desenvolvimento regional.

Os desafios a serem assumidos pelo Estabelecimento de Ensino, certamente apontariam caminhos para que os jovens ingressantes no Ensino Médio encontrem significado para permanecer seus estudos, numa região que padece pela falta de perspectivas de emprego. A região não tem vocação para indústrias, tendo em vista que sua própria trajetória sócio-econômica foi construída com base em atividades garimpeiras que não exigem qualificação profissional.

Que alternativas apontar para que a Escola Novo Horizonte minimize a evasão escolar, numa realidade que apresenta especificidades com as quais o atual Ensino Médio parece não se identificar. Considere-se que boa parte dos jovens que tem acesso a esse ensino não consegue caminhar na sua escolarização até a conclusão do curso.

#### **2.4 – Caracterizando a Escola “Novo Horizonte.”**

A equipe administrativa da Escola “Novo Horizonte”, com base no ano de 2004, está constituída pela Direção, Vice-Direção e Secretária. O corpo técnico pedagógico da escola é composto por cinco profissionais que assumem a coordenação pedagógica da escola.

No momento da realização da pesquisa, o estabelecimento de ensino contava com nove funcionários que assumiam a função de auxiliares de secretaria. A equipe de apoio constituía-se por três vigias e cinco serventes (zeladoras)<sup>46</sup>

O corpo docente da escola estava constituído por vinte e sete professores com formação de nível superior nas diferentes disciplinas. Com base no ano de 2004, observou-se que os professores atuam em várias turmas na mesma escola. (Quadro 6).

---

<sup>46</sup> Dados levantados do Projeto Político Pedagógico da escola

## QUADRO 6

**CARGA HORÁRIA DOS DOCENTES POR DISCIPLINA  
ESCOLA NOVO HORIZONTE – ANO 2004**

PROFESSOR	SEXO	TOTAL DE TURMAS QUE LECIONA	DISCIPLINA QUE LECIONA
A	F	11	ARTES
B	F	10	INGLÊS
C*	F	10	SOCIOLOGIA
C*	F	10	HISTÓRIA
D	F	04	FILOSOFIA
E	F	09	MATEMÁTICA
F*	F	06	PORTUGUÊS
F*	F	02	LITERATURA
G	F	14	FÍSICA
H	F	04	PRÁTICA PEDAG.
I	M	10	LITERATURA
J	F	15	QUÍMICA
L	F	15	GEOGRAFIA
M	F	05	PORTUGUÊS
N	M	05	BIOLOG. EDUC.
O	M	07	QUÍMICA
P	F	01	ESTÁGIO DOC.
Q	M	11	FÍSICA
R*	M	08	GEORAFIA
R*	M	07	HISTÓRIA
S	F	09	ESTÁG/PRAT.PED.
T	F	06	MATEMÁTICA
U	F	09	HISTÓRIA
V	M	10	PORTUGUÊS
X	M	11	BIOLOGIA
Y	M	15	INGLÊS
Z	F	10	SOCIOL/ESTÁG
K	M	07	MATEMÁTICA
alfa	M	07	FILOSOFIA
beta	F	04	PORTUGUÊS

**FONTE:** ESCOLA: MAPA DE LOTAÇÃO DOS PROFESSORES, 2004 (\*) É o mesmo professor.

Uma visualização do quadro 6, permite fazer as seguintes considerações:

- a) Do total de 27 professores, 10 são do sexo masculinos e 17 do sexo feminino;
- b) Os professores tinham uma sobrecarga de trabalho, atuando em várias salas de aula;
- c) A maior concentração de turmas pelo professor está em matérias como Química, (professor “J”), em Geografia (professor “L”), em Inglês (Professor “Y”), em Física (professor “F”). Nestes casos, os professores lecionavam a mesma matéria para um total de 14 a 15 salas de aula;
- d) Há casos como o do professor “C” que lecionava duas disciplinas diferentes: Sociologia e História. Este professor atuava em 20 salas de aula. Situação semelhante é a do professor “R” que lecionava história e geografia, trabalhando em 15 classes (Quadro 8).

Na Escola “Novo Horizonte”, a sobrecarga de trabalho dos professores parece contribuir para o aprofundamento das dificuldades de aprendizagem dos alunos, na medida em que alguns deste professores apontaram que lhes falta tempo para acompanhar mais de perto as queixas dos alunos, particularmente quando as turmas estão superlotadas.

A matrícula do ano de 2004, revelou que o Ensino Médio não profissionalizante tinha um corpo discente formado por 1.005 alunos. Deste total, 525 alunos ingressaram na 1ª. série do Ensino Médio (52,2%), o que representava mais da metade dos alunos do estabelecimento de ensino.

Além dos alunos do Ensino Médio não-profissional, a escola contava com 78 alunos que estão concluindo o Ensino Médio, na modalidade normal, Lei 9394/96, Art. 62, denominado de magistério anteriormente. Este curso se encontra em terminalidade no estabelecimento de ensino no ano de 2006.

## 2.5 – Visualizando a estrutura física da escola

A Escola Estadual de Ensino Médio “Novo Horizonte” situa-se na zona urbana de Itaituba. Tem 26 anos de funcionamento. Encontra-se localizada no centro da cidade. Às suas proximidades fica a Secretaria de Saúde do Município e em menos de 400 metros desta unidade escolar, localiza-se uma escola privada conveniada com a Secretaria Estadual de Educação com oferta do Ensino Médio.

Na realidade educacional do Pará, a escola conveniada caracteriza-se pela escola privada que firma convênio com a Secretaria Estadual de Educação. Valendo-se do convênio, o estabelecimento de ensino deverá obedecer ao mesmo Regimento Escolar unificado para as escolas públicas estaduais e ofertar gratuitamente o ensino.

A Escola “Novo Horizonte” contava com uma estrutura física formada por um pavilhão administrativo, 3 pavilhões com 4 salas cada, uma área coberta e uma quadra de esporte. O portão de saída da escola dá acesso a uma rua com trânsito de carros. A unidade escolar divide o muro lateral com uma escola de Ensino Fundamental público.

Em frente do estabelecimento de ensino existe um telefone público, mas a própria escola no momento da realização da pesquisa não possuía nenhum meio de comunicação como telefone, acesso à Internet ou aparelho de fax.

Quanto à estrutura física da escola, observou-se que os banheiros dos alunos estão em más condições de uso. O assento nas salas de aulas divide-se entre carteiras simples e conjuntos de mesas com cadeiras.

Constatou-se que algumas carteiras não possuíam apoio para o braço, outras se encontravam rabiscadas, em más condições de uso. Os móveis das salas de aula constituíam-se de carteiras para os alunos, uma mesa para o professor, o quadro-de-giz e ventiladores de teto.

Quanto à comodidade das salas de aula, a claridade e a ventilação pareceram-nos insuficiente, apesar de a meia-parede destas salas constituírem-se de blocos perfurados. Algumas portas não possuem fechaduras, razão por que ficam entreabertas.

A secretaria da escola estava funcionando numa sala com uma janela ampla aberta para atendimento ao público. Havia nesta sala um mimeógrafo. Neste espaço estavam os auxiliares de secretaria e em outra sala ligada a esta estava trabalhando a secretária da escola.

Observaram-se tanto na secretaria da escola, quanto na sala onde trabalha a secretária, vários armários onde ficam os arquivos de documentação dos alunos. Verificou-se a existência de um computador destinado à expedição de documentos escolares.

A sala dos professores pareceu-nos ampla, com bastante claridade. Nela constatou-se um computador também nesta sala e um aparelho de televisão, além de dois armários subdivididos em várias gavetas, local onde os professores guardam livros, diários de classe.

Presenciou-se no momento da realização da entrevistas, (mês de dezembro de 2004 e janeiro de 2005) uma reunião entre direção, coordenação pedagógica e professores quando então trataram de assuntos referentes ao início do período letivo.

A sala do diretor pareceu-nos estar constantemente fechada, em razão de possuir ar refrigerado. No momento em que realizamos o levantamento na escola, percebemos constantes atendimentos pelo diretor a alunos ou pais de alunos.

O estabelecimento de ensino possui também uma sala reservada para coordenação pedagógica, a qual nos pareceu pouco confortável pelo seu tamanho.

Constatou-se, ainda, que o estabelecimento de ensino não mantém o espaço reservado à cozinha em funcionamento, a qual foi adaptada na própria sala dos professores em forma de uma mini-cozinha, limitada nesta sala por com um balcão.

## 2.6 – O funcionamento legal da escola

A organização administrativa, didática e disciplinar das unidades de ensino da rede pública no Pará encontra-se amparada pelo Regimento Escolar aprovado na sessão plenária do Conselho Estadual de Educação, no dia 29/12/1998 (Resol. n. 767/98-CEE/PA), em comum acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, (9394/96 de 20/12/1996).

O Regimento Escolar das escolas estaduais é unificado para todos os estabelecimentos de ensino, o que não impede a unidade escolar, com base neste regimento de elaborar suas próprias normas internas, conforme dispõe o regimento em seu Art. 12, inciso IV.

No que se refere às contribuições do Regimento Escolar para o bom funcionamento das unidades de ensino, em seu texto introdutório, o documento expressa as seguintes finalidades:

O Regimento, como um instrumento legislador, não tem a capacidade, por si só, de provocar as mudanças que a educação exige. Mas tem, com certeza, a possibilidade de facilitá-las, uma vez que permite ao corpo administrativo, técnico e docente da escola a liberdade de agir de acordo com as necessidades e interesses de cada instituição. É nesse espírito de credibilidade nos profissionais que vivem o dia a dia da escola, que este Regimento aponta para novos rumos na educação desse estado.

(João de Jesus Paes Loureiro, ex-Secretário de Educação do Pará Belém:1998)

O presente Regimento destaca que um dos seus objetivos é “provocar as mudanças” que a educação exige. Assim, compreendemos ser relevante apontar como a gestão administrativa e pedagógica, docentes, os e os discentes da Escola Novo Horizonte se articulam a fim de perceber a evasão escolar como um problema que necessita ser minimizado valendo-se de mudanças.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da unidade escolar, elaborado para o ano de 2004, apresentou um diagnóstico dos problemas internos do estabelecimento de ensino, apontando para a falta de:

- Envolvimento e compromisso profissional;
- Interação e diálogo entre professores, alunos, administração, equipe técnico pedagógica, pessoal de secretaria e apoio;

- Objetivos concretos;
- Definição de metas a serem seguidas;
- Assiduidade e pontualidade das atividades em sala de aula;
- Domínio de classe;
- Uma linguagem comum na escola e a própria ausência de um Projeto Político Pedagógico.

O diagnóstico geral da escola apontado pelo seu Projeto Político-Pedagógico demonstrou que, além da evasão escolar, o estabelecimento de ensino enfrenta problemas de natureza administrativa e pedagógica, no que se refere à ausência de compromisso profissional, de diálogo entre os sujeitos que compõem a escola, como também a falta de metas a serem alcançadas e outros problemas como a falta de planejamento das atividades da sala de aula e domínio de classe.

Diante da situação constatada cremos que as mudanças sonhadas pelo Regimento Escolar ainda estão distantes da realidade da Escola “Novo Horizonte”. O próprio Projeto Político-Pedagógico da escola ressaltou falta de acompanhamento desta unidade de ensino aos discentes no que se refere a problemas como a evasão escolar.

## **2.7 – Uma visualização da Evasão Escolar.**

A sede do município de Itaituba dispõe atualmente de sete escolas de Ensino Médio, mas o nosso interesse neste estudo volta-se apenas ao estabelecimento de ensino “Novo Horizonte” em razão de esta escola possuir uma trajetória exclusiva na oferta do Ensino Médio e encontrar-se identificada como escola estadual.

Atualmente, do total de 3.923 alunos matriculados no Ensino Médio na sede do município de Itaituba, considerando as escolas que ofertam esse ensino, a Escola Estadual Novo Horizonte, possui 25,6% destes estudantes, ou seja, um total de 1.005 jovens, com base no ano de 2004.<sup>47</sup>

No que se refere ao rendimento da escola, observou-se (Quadro 07) que o turno matutino apresentou-se em melhores condições. O noturno foi identificado com graves problemas em relação aos demais turnos. Enquanto o índice de aprovação no matutino foi 40,0%, no vespertino 37,7%, o noturno, teve o menor índice de aprovação (26,4%).

A reprovação e evasão somadas apontam o noturno superando os demais com 49,6%, ao passo que no matutino foi de 45,4% e no vespertino 47,0%. Isto nos leva a concluir que aproximadamente a metade dos alunos que ingressaram no Ensino Médio noturno perdeu-se ao longo da caminhada nos estudos, seja pela reprovação ou pela evasão. (Quadro 07).

O turno matutino apresentou um índice de reprovação escolar, 18,8%, mais que o dobro dos outros turnos, situação que necessitaria de um estudo mais aprofundado para o entendimento dos motivos que levaram esse turno a alcançar esse “pico” no rendimento escolar. (Quadro 7).

---

<sup>47</sup> Dados fornecidos pela 12ª. Unidade Regional de Educação/SEDUC:Itaituba,Pará,2004.

## QUADRO 7

**RENDIMENTO FINAL DA 1ª. SÉRIE DO ENSINO MÉDIO  
ESCOLA NOVO HORIZONTE – POR TURNO  
ITAITUBA-PARÁ, 2004.<sup>48</sup>**

TURNO	SÉRIE	M*	A*	%	R*	%	E*	%	PCD*	%	ED*	%	T	%
MAT.	1ª.	90	36	40,0	17	18,8	24	26,6	10	11,1	-	-	03	3,3
VESP	1ª.	159	60	37,7	13	8,1	62	38,9	19	11,9	03	1,8	02	1,2
NOT.	1ª.	276	73	26,4	21	7,6	116	42,0	46	16,6	10	3,6	01	0,3

**Fonte:** Secretaria da Escola, 2004. (\*) **M** – Matriculados; **A** – Aprovados; **R** – Reprovados; **E** - Evadidos; **PCD** – Promovidos com Dependência de Estudos ; **ED** – Em dependência de estudos; **T** – Transferidos.

Identificou-se também ao longo de seis anos (1999-2004) a evasão por turno na escola, (Quadro 8). Nesta análise, tomou-se como ponto inicial o ano de 1999, momento em que a escola passou a funcionar como o atual Ensino Médio (Lei 9394/96 e Resol. n. 3 da CEB/MEC de 26/06/1998). Os dados apresentados referem-se às 1ª. séries do curso citado.

## QUADRO 8

**EVASÃO ESCOLAR- POR TURNO- NA PRIMEIRA SÉRIE DO ENSINO MÉDIO  
ESCOLA NOVO HORIZONTE – ITAITUBA – PARÁ - PERÍODO 1999-2004**

T	1999			2000			2001			2002			2003			2004 (*)		
	M	E	%	M	E	%	M	E	%	M	E	%	M	E	%	M	E	%
M	102	39	38,2	136	60	44,1	89	31	34,8	91	22	24,1	69	14	20,2	90	24	26,6
V	109	50	45,8	140	84	60,0	124	48	38,7	122	39	31,9	140	39	27,8	159	62	38,9
N	199	82	41,2	158	91	57,5	209	135	64,5	194	90	46,3	248	95	38,3	276	116	42,0

**FONTE:** Secretaria da Escola: Mapa de Rendimento Final, 1999-2003

(\*) Levantamento feito com base nas fichas de rendimento dos alunos.

<sup>48</sup> Levantamento realizado na Secretaria da Escola “Novo Horizonte”, ano 2004

Os dados apresentados no quadro 8 apontam que o noturno apresentou o maior número de matrículas ao longo do período analisado (1999-2004). Constatou-se, portanto, que neste horário encontra-se a maior clientela de alunos.

No ano 2000 a matrícula no matutino (136 alunos) quase se equiparou a do vespertino (140 alunos). A diferença neste mesmo ano do número de alunos matriculados no vespertino para o noturno (158 alunos) foi mínima: 18 estudantes a mais no período da noite. (Quadro 8).

Quando comparada a evasão escolar ao longo do período (1999-2004), constatou-se que o turno matutino foi o que se apresentou em melhores condições em relação aos demais. Este turno apresentou um crescimento da evasão de 5,9% no período de 1999-2000 e um decréscimo no período de 2001-2003, voltando a aumentar no ano de 2004.

A evasão escolar nos três turnos foi liderada pelo vespertino no período de 1999-2000, com um crescimento considerável neste último ano de 14,2% em relação ao ano anterior. No período de 2001- 2004, o noturno assumiu a liderança da evasão escolar, comparando-se anualmente, atingindo 64,5% (2001); 46,3% (2002); 38,3% (2003) e 42,0% em 2004, apresentando oscilações, conforme aponta o Quadro 8.

A evasão escolar no noturno apresentou um decréscimo ao longo do período (1999-2004). Permaneceu, porém, liderando por mais tempo o título de turno da evasão. Atentou-se ainda em observar que no ano de 2000 a evasão no vespertino teve um crescimento considerável, alcançando 60,0%. Situação semelhante ocorreu no noturno no ano de 2001 que atingiu 64,5% nos índices de evasão escolar.

Baseando-nos na visualização da evasão escolar na Escola Novo Horizonte, (Quadro 8) justifica-se, portanto, esta problemática como fio condutor deste trabalho, na busca de identificar as razões de os alunos abandonarem a escola, na tentativa de encontrar respostas que possibilitem minimizar a situação.

A escola pública de nível médio Novo Horizonte está identificada na sua realidade pela evasão escolar, situação que desvirtua o sentido democrático do ensino brasileiro, na medida em que o acesso e a permanência na escola constituem-se no primeiro princípio deste sistema.<sup>49</sup>

Os jovens que ingressam no ensino médio público ofertado pela Escola Novo Horizonte precisam orgulhar-se de sua escolarização e não se sentirem inferiorizados ou sem expectativas de melhorias de condições de vida.

Diante da situação contatada referente à evasão escolar aqui apontada, buscaremos identificar, no próximo capítulo, as seguintes questões:

- Como a gestão administrativa e a gestão pedagógica da unidade escolar explicam a problemática da evasão escolar na instituição de ensino que dirigem?
- Quais as questões que os professores da unidade escolar apontam como motivos para que os jovens se afastem da escola antes de concluírem a sua caminhada no Ensino Médio?

Com base nestas questões, direcionamos o nosso olhar para a evasão escolar, identificada na Escola Estadual de Ensino Médio Novo Horizonte, localizada em Itaituba, Pará, interior da Amazônia, preocupação deste estudo, cujos resultados serão apresentados nos próximos capítulos.

---

<sup>49</sup> A garantia de acesso à escola e a permanência nela constituem-se no princípio primeiro do ensino brasileiro. Ver Constituição Federal, Art. 206, inciso I; Lei 9394/96, Art. 3º. Inciso I, Constituição do Estado do Pará de 1989, Art. 273, inciso I; Regimento Escolar da rede pública estadual de ensino do Pará, Art. 4º., inciso I.

## CAPÍTULO III

### EVASÃO ESCOLAR NA ESCOLA NOVO HORIZONTE

#### **A compreensão dos seus dirigentes e docentes**

O presente capítulo objetiva apresentar os resultados da pesquisa de campo apontando a compreensão da equipe administrativa, equipe técnico-pedagógica e dos docentes sobre a evasão escolar na unidade de ensino em que atuam. No capítulo seguinte apresentaremos os motivos que impediram a continuidade dos estudos, com base na fala dos próprios alunos evadidos da escola em estudo.

Quanto ao diretor da escola, constatou-se que este se encontra na gestão administrativa da escola há oito anos, tendo sido nomeado pela Secretaria Estadual de Educação. O cargo de diretor na realidade pesquisada não é provido via concurso público, mas através de nomeação do órgão superior.

O exercício da função de diretor pode ser respaldado também por eleição feita pela unidade escolar, composta por lista triplíce para que a nomeação seja legitimada pela Secretaria Estadual de Educação.

O diretor da escola, que é objeto deste estudo, foi nomeado para o cargo pela Secretaria de Educação, tendo informado que obteve aprovação dos professores para o cargo que ocupa. Este profissional atua também na docência na escola que dirige, tendo esclarecido que a atual função não é sua primeira experiência como gestor escolar.

Quanto aos coordenadores pedagógicos, adotou-se como critério de análise a escolha de um sujeito em cada turno: matutino, vespertino e noturno, a fim de possibilitar uma visualização ampliada da evasão escolar no estabelecimento de ensino.

Quanto aos docentes, a escolha aconteceu de forma aleatória. Não houve, portanto, nenhuma condição previamente estabelecida para seleção dos sujeitos. Participaram da pesquisa, seis docentes do total de 27 existentes na escola no ano de 2004.<sup>50</sup>

Dos seis professores entrevistados, cinco apresentavam formação de nível superior na disciplina em que atuavam. Identificou-se dentre os docentes que um deles contava com formação em Pedagogia, porém lecionando a matéria de Sociologia, situação permitida pela legislação educacional nesta realidade, nos casos de carência. Desses docentes quatro são do sexo masculino e dois do sexo feminino. 4 lecionam disciplinas da área de humanas, 2 da área de exatas.

Considerando-se o tempo de trabalho na escola, apresentou-se a seguinte classificação dos docentes: (D-1): 12 anos; (D-2): 10 anos; (D-3): 11 anos; (D-4): 13 anos; (D-5): 5 anos; (D-6): 01 ano.

Quanto ao tempo de experiência como professores, observou-se o seguinte: (D-1): 20 anos; (D-2): 22 anos; (D-3): 11 anos; (D-4): 16 anos; (D-5): 7 anos; (D-6): 9 anos.

Com relação aos turnos em que trabalhavam, observou-se a seguinte situação dos docentes: (D-1): vespertino e noturno; (D-2): matutino, vespertino e noturno; (D-3): vespertino e noturno; (D-4): vespertino e noturno; (D-5): matutino, vespertino e noturno; (D-6): vespertino e noturno.

Quanto às entrevistas, estas se caracterizaram como “semi-estruturadas”. Os questionamentos foram conduzidos com base em critérios previamente estabelecidos, mas sem

---

<sup>50</sup> Total de professores levantado segundo o Projeto Pedagógico da Escola, ano 2004.

preocupação com uma padronização. Os mesmos questionamentos passaram pela compreensão de todos os sujeitos, diferenciando-se em algumas questões para o atendimento das especificidades de cada categoria: administrativa, técnico-pedagógica e docentes.

O fio condutor da análise consistiu em identificar os problemas considerados motivadores da evasão escolar dos jovens, apontando as seguintes categorias:

- A) Dificuldades identificadas no dia-a-dia dos alunos que ingressam no Ensino Médio;
- B) Fatores/ motivos da evasão escolar dos alunos;
- C) Expectativas dos jovens quanto à escola;
- D) Envolvimento dos alunos em reuniões;
- E) Relacionamento professor e aluno;
- F) Desafios assumidos pela escola com relação à evasão;
- G) Desafios dos professores;
- H) Desafios da Coordenação Técnico-Pedagógica ;
- G) Desafios da Direção.

Baseando-se nas questões levantadas pelas entrevistas apontar-se-ão os problemas relacionados à evasão escolar que, como uma “caixa-preta” de avião, guarda os segredos que acidentam a vida de muitos jovens, razão por que o presente estudo teve a intenção de possibilitar uma melhor compreensão das dificuldades que os alunos tiveram para que não permanecessem na escola.

### **3.1 - Dificuldades dos alunos**

No entendimento do diretor da escola, os alunos egressos do Ensino Fundamental, chegam ao Ensino Médio com um déficit de conhecimento, ou seja, “sem uma base bem feita”. Para ele, os alunos provenientes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), são os que apresentam

mais dificuldades ao fracasso escolar ao passo que os alunos que cursaram o Ensino Fundamental regular, “prosseguem normalmente.” Os problemas dos alunos se agravam nas disciplinas de exatas.

As dificuldades nós identificamos aqui, logo na entrada. Tem alunos que chegam aqui sem uma base bem feita, bem trabalhada para dar prosseguimento aos estudos, especialmente na área de exatas, devido termos aqui uma mesclagem de alunos oriundos da EJA e do Ensino Regular, então, aquela diferença da escola regular prossegue normalmente, sem muitas dificuldades, enquanto os da EJA, eles tropeçam em algumas dificuldades, referentes a essa falha. (Direção da Escola)

A diferenciação de aprendizagem feita pela direção da escola entre alunos do Ensino Fundamental regular e aqueles que cursaram este ensino, por via da Educação de Jovens e Adultos, é discutida por autores como Gomes e Carnielli (2003:50). Segundo estes autores, a marginalização que se faz da EJA em relação ao ensino regular, resulta da compreensão que se tem da educação de adultos identificada como “segunda oportunidade.” Portanto, “menos aceitáveis”:

A educação de adultos tem valores precários por eles serem menos aceitáveis por uma parte da população. Sendo educação de segunda oportunidade, para alunos fora da faixa etária, constitui atividade menos vinculada ao propósito primário da educação (...) Essa precariedade de valores resulta num grau de legitimidade mais baixo que o do ensino regular, numa posição relativamente marginal no âmbito da organização, na maior dificuldade de obter recursos e na elevada vulnerabilidade a cortes orçamentários. (Ibid, 2003: 51)

As dificuldades de aprendizagem dos alunos também foram enfatizadas pelos docentes. Não houve, portanto, uma preocupação por parte destes sujeitos em destacar os alunos da EJA daqueles egressos do Ensino Fundamental regular, como observou o diretor. Dois dos seis professores entrevistados, afirmaram que o insucesso dos alunos está associado ao que denominaram de “falta de base”.

O docente (2) que lecionava uma das disciplinas de exatas, afirmou que as dificuldades de aprendizagem dos alunos que ingressam no Ensino Médio está sempre em evidência no

estabelecimento de ensino. Porém, segundo ele, nunca se apontou alternativas para amenizar esta problemática.

Esclareceu ainda o docente (2) que, tendo lecionado no Ensino Fundamental, sempre teve a preocupação de dar uma preparação sólida para que os alunos, ao ingressarem no Ensino Médio, pudessem prosseguir os estudos sem muitas dificuldades. Esta não é, portanto, uma preocupação de todos os docentes, frisou. O professor apontou, ainda, que a evasão escolar está associada à “falta de base” do aluno.

As dificuldades na minha opinião é a falta de base que eles [os alunos] vêm do Ensino Fundamental. Sempre a gente culpa as bases, mas não dar uma solução para isso. Quando eu dei aula no Ensino Fundamental, eu sempre procurei trabalhar para que eles chegassem no 2º. grau e tivessem uma seqüência. Agora têm muitos que não procuram fazer um trabalho de base. A dificuldade é essa. Muitos alunos desistem porque vêm sem base. (Professor - 2 )

Quanto ao docente (4), este referiu-se também à “baixa preparação” dos alunos que ingressam no Ensino Médio dessa escola. Identificou-se em seu depoimento que os problemas de aprendizagens dos alunos consistem em dificuldades relacionadas à escrita, leitura e interpretação de textos. Destacou-se que atualmente está ocorrendo maior ingresso na escola de pessoas que haviam abandonado os estudos.

Observou-se, ainda, que o docente (4) compreende o retorno das pessoas à escola como positivo, apontando, no entanto, que são estes os alunos que apresentam as maiores dificuldades de aprendizagem. Neste sentido, esclareceu que os adultos demonstram maior esforço em superar suas dificuldades, o que parece não acontecer da mesma forma com os jovens.

Temos também no Ensino Médio um número elevado de pessoas que deixaram de frequentar a escola regular e estão voltando a estudar. Eu acho isso positivo voltar a estudar, mas eles sentem muitas dificuldades. Uns já chegam dizendo: “Ah, papagaio velho não aprende”! A gente tenta tirar, mas (...) É interessante o outro lado da história. Quando faço comparação dessa pessoa por estar muito tempo sem estudar, às vezes até de certa idade com os jovens, ela é muito mais esforçada do que os jovens. A gente percebe a vontade em superar os desafios. (Professor -4)

Quanto à questão referente ao aumento do ingresso de alunos no Ensino Médio, apontada pelo docente (4), esse fenômeno vem sendo analisado por Kuenzer (2002). Esclarece a autora que esta situação vem sendo reforçada pelas exigências das novas demandas para formação humana requerida por todos os setores da economia.

(...) já não se entende possível a formação profissional sem uma base sólida de educação geral (...) resultando de vários determinantes subjetivos e objetivos, como a natureza das relações sociais vividas e suas articulações, escolaridade, acesso a informações. (KUENZER,2002:33)

A ampliação da escolarização tem sido o princípio orientador da política de expansão e melhoria do Ensino Médio que vem sendo implementada pelos Estados, situação com a qual o Estado do Pará encontra-se envolvido.

O Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (PROMED) constitui-se uma das ações da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC). As propostas subdividem-se em dois subprogramas: de um lado, aquelas que visam a proporcionar aos Estados recursos financeiros para a implantação da reforma, melhoria da qualidade e expansão da oferta do Ensino Médio e do outro lado, trata das atribuições assumidas pela Secretaria de Educação Básica do MEC, com o objetivo de coordenar esta reforma no país.<sup>51</sup>

No Estado do Pará, um dos objetivos da expansão e melhoria do Ensino Médio consiste em reorganizar a sua rede de ensino de tal forma que possa proporcionar aos egressos do Ensino Fundamental uma educação de melhor qualidade, conforme definido no Plano Estadual de Educação (1999-2003).

A adequação das escolas às peculiaridades de jovens e adultos que ingressam no Ensino Médio; a melhoria da qualidade do ensino por meio da capacitação de professores e demais

---

<sup>51</sup> Os subprogramas são: subprograma de Projetos de Investimentos Nacionais (PIN) e o subprograma de Políticas e Programas Nacionais (PPN), capturado em [www.mec.gov.br/seb](http://www.mec.gov.br/seb) em 21/02/2005.

profissionais de educação; a implantação de laboratórios de informática; a reorganização da matriz curricular do ensino médio identifica as ações da Secretaria Estadual de Educação do Pará para este nível de ensino.

Por meio do Projeto de Investimento para o Ensino Médio (PI), elaborado pela Secretaria de Educação do Pará e aprovado pelo Ministério da Educação (MEC), no ano de 2000, articula-se a universalização deste nível de ensino no âmbito do Estado à política nacional de melhoria do Ensino Médio que está em curso em todo o país. Segundo Kuenzer (2000: 18) as políticas educacionais atuais apontam para:

A necessidade de expansão da oferta de Ensino Médio até que se atinja a sua universalização, uma vez que não é possível a participação social, política e produtiva sem pelo menos 11 anos de escolaridade; em decorrência, o Ensino Médio perde o seu caráter de intermediação entre os níveis fundamental e superior, para constituir-se na última etapa da educação básica; essa constatação encaminha no que diz respeito à educação básica, como resposta às demandas da acumulação flexível. (ibid, 2000: 18)

Domingues et all (2000: 67) analisam a atual política de expansão do Ensino Médio no Brasil e apontam para um crescimento considerável neste nível de ensino. Segundo os autores, no período de 1994 a 1999, registrou-se um crescimento de 57,3%, e, somente no ano de 1999, o crescimento foi de 11,5%, situação que se explica pelo aumento na taxa de conclusão do Ensino Fundamental, tanto por parte dos alunos que concluem este ensino em idade regular como os egressos da modalidade de Educação de Jovens e Adultos ou mediante exames de suplência, conforme justificou a Secretaria da Educação Média e Tecnológica (SEMTEC/MEC). ([www.mec.gov.br/seb/ensmed](http://www.mec.gov.br/seb/ensmed))<sup>52</sup>

Na análise das dificuldades de aprendizagem dos alunos, apontadas por membros da equipe administrativa, pedagógica e docente da escola, percebeu-se que, em nenhum momento,

---

<sup>52</sup> Capturado em 31/01/2005

os entrevistados sinalizaram alguma medida assumida pela Escola “Novo Horizonte” para amenizar a questão.

A ausência de alternativas com a finalidade de amparar os alunos em dificuldades como a “falta de base”, foi justificada por “falta de tempo” do professor do Ensino Médio, em razão da sua carga horária de trabalho, conforme esclareceu o Coordenador pedagógico (1). Em outros casos, o professor não demonstra vontade em assumir essa tarefa por considerar que os pré-requisitos já foram trabalhados no Ensino Fundamental, frisando o seguinte:

O professor do Ensino Médio não tem tempo suficiente e muitos não têm vontade para fazer um trabalho de preparação de assimilação dos conteúdos (..) ele considera que os pré-requisitos para aprendizagem daquele conteúdo já foram trabalhados no Ensino Fundamental(...) não é responsabilidade dele abrir um parênteses e dizer: “olha gente eu vou recordar essa fórmula, essa regra!” ( Coordenador pedagógico – 1)

No depoimento do coordenador pedagógico (2), ao se referir “às dificuldades dos alunos”, apontou que essa problemática se deve ao fato de algumas escolas do Ensino Fundamental não terem profissionais preparados, ou seja, “professores à altura”, para melhor formação dos alunos.

A gente tem detectado dificuldades nestes aspectos, em vista das nossas escolas não terem profissionais adequados. Aqui nós pegamos alunos provenientes de todas as escolas de todos os bairros (...) Então, nem todas as escolas têm um professor à altura para formação dos alunos” (Coordenador Pedagógico – 2)

No depoimento do docente (5), as barreiras que os alunos enfrentam na sua aprendizagem se diferenciam por turno. Segundo o entrevistado à noite, a maioria dos alunos é trabalhador e, além desse fator, somam-se os problemas familiares, profissionais. São estes alunos que demonstram uma sobrecarga emocional maior do que os do diurno.

No diurno, a gente vê que as dificuldades são umas e no noturno são outras. Por exemplo: no noturno, a gente se depara com o nosso aluno que a maioria é trabalhador e que também tem problemas tanto familiares, quanto profissionais e, muitas vezes chegam à escola sobrecarregados e acabam descarregando nos colegas, nos professores e na própria escola (...) Enquanto no diurno, os problemas são de ordem menor (...) a maioria ainda é adolescentes iniciando o Ensino Médio, não têm um rumo ainda, está ainda na fase da brincadeira. Pensam que tudo é festa. (Professor 5 )

Com relação ainda aos problemas enfrentados pelos alunos do noturno, o coordenador pedagógico (1) afirmou que o cansaço destes alunos influencia no seu desempenho escolar. Há alguns casos de alunos que chegam a dormir na sala de aula.

Uma vez que precisam cursar à noite, devido a necessidade de trabalhar durante o dia, conseguindo a sua vaga, esse jovem vai encontrar uma dificuldade muito grande no que se refere ao seu desempenho, em decorrência dessa carga-horária que ele tem durante o dia, que é o trabalho, e à noite tem que agüentar cinco aulas. A gente observa adolescente dormindo às nove horas da noite (...) E já sem um rendimento nas últimas aulas. (Coordenador Pedagógico - 1).

Contatou-se que a identidade do aluno noturno na escola está associada ao trabalho, questão analisada por autores como Carvalho (2000), ao esclarecer que o aluno do curso noturno “só é aluno porque trabalha ou estar procurando trabalho” (ibid, 2000:39-40). O aluno que estuda à noite, seja jovem ou dona-de-casa, necessita durante o dia assumir uma carga horária de responsabilidade e, por isso, o período noturno é o único tempo que lhes resta para frequentar a escola.

A elaboração conjunta de um Projeto Político Pedagógico pode constituir-se num desafio para a escola, na busca de alternativas que minimizem os problemas a serem enfrentados nesta realidade, no que se refere ao sucesso dos seus alunos, tanto em relação aos advindos do Ensino Fundamental regular quanto àqueles que tiveram passagem pela EJA.

É verdadeiro que a escola pública tem de responder a novas situações vividas, seja no ato de ensinar e de aprender, integrados no processo de criação do conhecimento, seja no tratamento das questões de ordem política, econômica, científica e tecnológica, a fim de ser uma instituição co-responsável pelas questões de seu tempo, questões vivas. (SILVA, 2003: 290)

Quanto à preocupação da escola com questões pedagógicas, constatou-se que o estabelecimento de ensino possuía um Projeto Político Pedagógico elaborado para o ano letivo de 2004. Não foi intenção desta pesquisa identificar como se deu o envolvimento da comunidade escolar na elaboração de seu Projeto Político Pedagógico. Dificuldades relacionadas a essa

questão, no entanto, foram apontadas por um dos coordenadores pedagógicos (CP-3), ao esclarecer as dificuldades de envolvimento da escola na elaboração desta proposta pedagógica.

Eu tive um problema seriíssimo no momento em que eu quis iniciar o Projeto Político Pedagógico da Escola. O que aconteceu: reuni os pais, reuni os alunos, mas quando chegou na hora dos professores, o pessoal mesmo do corpo docente e administrativo da escola, eu não contei com a colaboração, numa discussão de propostas, porque isso aí é um trabalho participativo. (Coordenador pedagógico 3)

No decorrer desta análise, O CP-3 revelou ter maior preocupação e envolvimento com as questões relacionadas ao bom andamento da escola. Ressalta-se, porém, que não basta a boa vontade de alguns membros da comunidade escolar para que os desejos de melhoria da unidade de ensino se concretizem.

Os objetivos e metas a serem alcançadas pela instituição escolar tornar-se-ão impossíveis, quando a mudança não se constituir num sentimento compartilhado por todos os sujeitos que falam e pisam no chão da escola. No estabelecimento de ensino analisado, apontou-se com base no depoimento de seus membros, que ainda falta um apaixonar-se pela escola na busca de solução dos problemas que ela enfrenta, como a evasão escolar, visto que não houve desejos compartilhados na discussão de uma das questões que poderia ajudar no bom andamento desta unidade escolar: a definição de sua proposta pedagógica.

Diante das dificuldades de aprendizagem, tanto por parte dos alunos provenientes do Ensino Fundamental regular, como da modalidade EJA, ou de qualquer outra modalidade de ensino, os alunos não podem ser culpabilizados por essas dificuldades, como se o problema fosse somente deles e não de todos os envolvidos no processo.

As dificuldades apontadas no decorrer da caminhada que os alunos fazem pela escolarização, necessitam ser compartilhada pela comunidade escolar. Neste sentido, Giubilei (1993), em um estudo desenvolvido com base em sua experiência na qualidade de coordenadora

do Curso Supletivo em Campinas, São Paulo, aponta que a relação professor-aluno na Educação de Adultos deve sustentar-se pelo compartilhamento das dificuldades, num “caminhar juntos.”

A importância da sala de aula, do companheirismo, das explicações do professor e do direito à pergunta são elementos que pontificam o significado do caminhar junto. Se erros houver eles poderão ser de todos. E seu enfrentamento é uma atitude solidária, onde angústias e culpas não são sentimentos individuais, mas divididos coletivamente. (Ibid, 1993: 138)

### 3. 2 – Fatores que motivam a evasão escolar

O diretor do Estabelecimento de Ensino “Novo Horizonte” justificou que a evasão escolar vem ocorrendo na escola em razão da “falta de uma política” para incentivo aos estudos. Segundo este profissional, o aluno tem dificuldades em conciliar estudo e trabalho, além de enfrentar problemas relacionados à falta de estrutura familiar. Ao ser solicitado a informar sobre os “motivos que impedem os alunos de permanecerem estudando”, afirmou:

Primeiro, a falta de uma política onde possa manter os alunos nos estudos. A falta de estrutura familiar, além da falta de condições para que ele possa trabalhar num turno e fazer o curso no outro. Então nota-se que isso prejudica muito o andamento do curso dele (...) O aluno não consegue fazer essa conciliação. (Diretor da Escola).

Na opinião do professor (3), a evasão escolar na escola está relacionada à “estagnação econômica” da cidade. Esclareceu que o município de Itaituba tem sobrevivido às custas de um “comércio incipiente”, em razão da instabilidade econômica aguçada pela crise na produção de ouro, a partir da década de 1990. Ao apontar os “motivos” que concorrem para a evasão escolar, ressaltou:

São várias as barreiras, vários fatores. Dentre eles, a gente cita a questão econômica. Nós temos aqui casos de famílias indo embora do município puramente pela questão econômica. É um município que depende muito do comércio incipiente, da mineração que requer maiores investimentos e demanda por serviços. Muitos alunos questionam o emprego, a questão da renda e há um desestímulo em estudar. (Professor 3)

O professor (5), apontou a falta de credibilidade de alguns alunos em melhorias futuras na cidade. Para estes alunos, o sacrifício de cursar o Ensino Médio para ficar “atrás de um balcão” parece não fazer sentido. Diante da falta de perspectivas dos alunos, o professor “fica perdido,” não sabe como orientá-los.

Falta expectativa (...) o aluno diz, eu vou acabar o Ensino Médio, fazer tanto sacrifício para acabar atrás de um balcão (...) Aí a gente fica sem ter o que falar. A gente fica perdido com essa situação. (Professor – 5)

Ao apontar os motivos que concorrem para a evasão escolar dos jovens, o coordenador pedagógico (3) esclareceu que a ausência de dinamicidade nas aulas, a falta de incentivos aos alunos por parte da escola são fatores que têm influenciado negativamente no bom rendimento dos alunos. Além dessa questão, a escola não possui laboratórios de informática o que, segundo este coordenador pedagógico, isto é mais um desestímulo ao aluno na busca de novos conhecimentos, ao passo que fora da escola ele tem acesso à Internet.

A falta de dinâmica, de aulas mais atrativas para os jovens. Às vezes na rua, na casa dele tem Internet, tem tudo o que estimula novos conhecimentos. Quando ele chega na sala de aula está bem restrito ali. Ele vai abandonando, desistindo, justamente pela própria escola, o próprio sistema como um todo que não oferece condição (...) a educação precisa estar acompanhando o tempo que ela está vivendo. (Coordenador pedagógico – 3)

Outro fator associado à evasão escolar, segundo a opinião do coordenador pedagógico (2), é o “baixo rendimento” do aluno. Segundo este, o aluno ao deparar-se com “nota vermelha”, entra em desespero e, por si mesmo conclui que não tem condições de ser aprovado. Este tipo de aluno acaba evadindo-se da escola.

O docente (2) também reforçou a idéia da evasão escolar relacionada ao baixo rendimento do aluno. Segundo este professor, quando o aluno começa a receber uma sucessão de notas baixas, sente como se o professor não o estivesse valorizando. Diante desta situação, o aluno acaba desistindo de estudar.

Quando ele [aluno] recebe a primeira nota, ele vê que não tem mais condições. Ele se desespera e abandona a escola. (Coordenador pedagógico -2)

Quando ele tira a primeira, a segunda nota vermelha, ele acha que o professor não o está valorizando, então ele desiste. (Professor 2)

Diante dos depoimentos apresentados sobre os motivos da evasão escolar na escola analisada, percebeu-se, por parte da direção da escola, a relação estreita entre evasão escolar e ausência de políticas para incentivos aos estudos, além do “baixo poder aquisitivo” dos alunos apontado como entrave ao prosseguimento de seus estudos.

A definição da escola atual e os propósitos democráticos que ela deseja alcançar não serão possíveis sem um questionamento mais amplo de sua proposta de educação e dos pressupostos que têm sustentado as políticas educacionais no país, na medida em que estas políticas entregam o ensino ofertado às camadas desfavorecidas da sociedade, em todos os níveis e modalidades, à sua própria sorte. A evasão escolar é certamente um reflexo dessa situação.

### **3. 3 - A escola e as expectativas dos jovens.**

A fim de identificar se a escola está adequada para o atendimento das expectativas dos jovens que nela ingressam para cursar o Ensino Médio, buscamos analisar essa situação valendo-se da compreensão da direção, da coordenação pedagógica e dos docentes.

Segundo o Programa “Salto para o Futuro”, exibido no período de 4 a 8/06/2001 pela Rede de Televisão Educativa, é anseio dos alunos do Ensino Médio freqüentarem uma escola que tenha significado para eles. Nesta série apontou-se que a escola de nível médio desejada pelos jovens deve refletir suas identidades.

A (re) significação da escola de Ensino Médio está vinculada à construção de sua identidade. É necessário que ela invista no seu autoconhecimento, ou seja, que procure saber quem são os agentes que nela atuam. Quem são os professores e demais profissionais da educação, quem são os alunos e suas famílias? Quais são suas

preferências artísticas, seu nível de participação na comunidade externa, seus anseios e expectativas. Na medida em que pretende construir sujeitos, a escola precisa ser fonte de significado para os jovens,(...) ( [www.tvebrasil.com.br/salto](http://www.tvebrasil.com.br/salto), capturado, 21/2/2005)

De acordo com a direção da escola Novo Horizonte, as expectativas dos jovens são atendidas parcialmente pela unidade escolar. Segundo o diretor isto acontece na medida em que os alunos concluintes do Ensino Médio conseguem obter aprovação para o ingresso no ensino superior. Ao ser perguntado se “a escola atende as expectativas dos jovens”, o diretor esclareceu:

Apenas em 20%. Por exemplo, este ano tem 13 alunos que saíram do Ensino Médio e ingressaram nas faculdades da região. A maioria deles não têm expectativas de como vencer essas dificuldades. (Diretor da escola)

Pelo depoimento do diretor da escola foi possível deduzir que parte dos alunos concluintes do Ensino Médio ingressou no Ensino Superior, situação que nos pareceu ser visualizada por este profissional como mérito para a escola. Este próprio diretor esclareceu que a maioria dos alunos neste caso, não sabe como enfrentar as barreiras nesta nova caminhada pela escolarização. Neste mesmo sentido, a análise da trajetória do Ensino Médio oferecido pela educação brasileira, evidenciou que foi este modelo de ensino médio que excluiu os jovens das camadas desfavorecidas da sociedade do seu acesso, na medida em que se destinou exclusivamente ao ingresso no nível de ensino superior.

Segundo Mello (2001), a “noção arraigada” que sustentou o ensino médio como um ensino que serve apenas de degrau para o ensino superior, hierarquizou-se no modelo educacional brasileiro. De acordo com a autora, ainda hoje:

Para o jovem de origem popular ingressar no ensino superior é apenas parte de um projeto de vida muito mais complexo e acidentado que o do jovem da classe média ou alta. Essas características colocam em questão tanto o ensino médio propedêutico, voltado apenas para o vestibular, como aquele estritamente profissionalizante que descuidou da educação geral. (MELLO, 2001: capturado em [www.unesco.cl/medios](http://www.unesco.cl/medios) em 21/02/2005)

Na opinião da vice-direção, as más condições físicas em que se encontra a escola, têm prejudicado a frequência do aluno. Segundo este entrevistado, o aluno quer chegar na escola e encontrá-la organizada, mas isso não vem ocorrendo em razão da falta de condições financeiras do próprio estabelecimento de ensino.

Atualmente, a escola está depreciada, está pichada e faltam condições financeiras para a gente fazer reformas, uma melhoria na estrutura física, e, isso tem prejudicado bastante a frequência do aluno, porque o aluno quer chegar na escola e encontrá-la bonita, arrumada. Isso atualmente não está acontecendo. (vice-direção)

Os aspectos relacionados à carência física na estrutura do estabelecimento de ensino evidenciam que, ao longo de sua trajetória, o ensino público continua abandonado pelo poder público. No caso do ensino médio, desde o Império (1822-1891) este ensino esteve sob os cuidados da iniciativa privada, em razão da escassez de recursos por parte do poder público para financiar e manter o bom funcionamento das escolas secundárias.<sup>53</sup>

Akkari (2001), ao tratar das ausências do Estado no atendimento ao ensino público, destaca a seguinte questão:

(...) o Estado brasileiro nunca quis ou pôde controlar o conjunto do processo de escolarização de massa ao longo do século XX. O ensino particular constituiu-se progressivamente como a única opção para os filhos da elite social. Apesar de uma legislação e de um discurso político onipresente, a rede pública padece de numerosas fraquezas qualitativas e quantitativas. O resultado atual é um sistema educativo fragmentado, organizado em redes disparates, dificilmente comparáveis entre si. (ibid, 2001: 165-166)

Quanto às condições físicas da Escola Novo Horizonte, o coordenador pedagógico (1), também fez referência a essa questão. Na sua opinião, a escola não tem biblioteca para que o aluno faça pesquisas, o que poderia concorrer para o seu sucesso. Destacou, ainda, este coordenador, a ausência de laboratórios de informática no estabelecimento de ensino.

---

<sup>53</sup> Ver Ribeiro (2003: 57); Monlevade (1997:25); Werebe (1997:31).

A ausência de aparato tecnológico foi apontada também pelo coordenador pedagógico (3). Segundo este profissional, o conteúdo trabalhado é atualizado em nível de Brasil, mas desatualizado na aplicação de recursos materiais.

(...) o professor entra na sala e só encontra um quadro-de-giz, carteira e o aluno desestimulado (...) é claro que se torna difícil a gente conseguir uma educação de qualidade (...) Hoje mais do que nunca, na era tecnológica e as nossas escolas, principalmente no interior do Estado, como nós temos aqui em Itaituba, mil anos-luz distantes da realidade. Isso causa um problema seriíssimo para esse relacionamento aluno-escola. (Coordenador pedagógico – 3)

Valendo-se de informações da Secretaria de Educação do Pará, no que se refere à adequação das escolas de ensino médio de sua rede à nova realidade, concluiu-se que investimentos vêm sendo feitos para minimização deste problema. Essas medidas têm recebido elogios do próprio Ministério da Educação.

Os livros estão chegando às escolas (...) As escolas também estão recebendo equipamentos como ventiladores, aparelhos de ar condicionado, estantes, fichários e computadores, (...) Esse desempenho tem sido elogiado pelo Ministério da Educação, que colocou o Pará como um dos estados que melhor executa as diretrizes do programa. (Revista: Pará Educar, março de 2002)

A realidade com a qual o estabelecimento de ensino “Novo Horizonte” convive demonstra que essas medidas ainda estão distantes da sua realidade, ou seja, há “mil anos-luz”, conforme afirmou um dos coordenadores pedagógicos, haja vista não dispor a escola, a esta altura, de biblioteca e computadores para os alunos, como propõe as mudanças.

Domingues et al (2000) discutem a relevância da tecnologia para a sociedade atual, razão por que foi o Ensino Médio reconfigurado (Lei 9394/96). Neste sentido, o autor aponta a necessidade de uma educação diferenciada, quanto a recursos tecnológicos, situação que não vem ocorrendo na escola pesquisada.

O desenvolvimento científico e tecnológico das últimas décadas não só transformou a vida social, como causou profundas alterações no processo educativo que se intelectualizou, tecnologicizou e, passa a exigir um novo profissional (...) A sociedade

contemporânea aponta para a exigência de uma educação diferenciada, uma vez que a tecnologia está impregnada nas diferentes esferas da vida social. (ibid, 2000: 66)

O docente (4), ao estabelecer relação entre a escola e o atendimento às expectativas dos jovens, deixou clara a necessidade de melhoria na estrutura física da unidade escolar. Ressaltou, ainda, este professor a ausência de cursos de capacitação docente, o que poderia estar contribuindo na melhoria da qualidade do ensino.

O docente referido informou também que os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, lançados no ano de 1999 pela Secretaria da Educação Média e Tecnológica (SEMTEC/MEC), ainda não foram postos em discussão suas finalidades na Escola “Novo Horizonte, até a realização desta pesquisa.

Os PCNEM's do Ensino Médio faz um tempão que a gente ouviu falar e, até hoje nós não temos um estudo sobre o que dispõem (...) O ENEM vem todo trabalhado nestas questões metodológicas que poderiam estar diferentes aqui em nosso município. Quer dizer nós estamos um tempão atrasados. (Professor – 4)

A ausência de discussão das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio na Escola Novo Horizonte (Resol. nº 3 da CEB/MEC de 26/06/1998), apontada pelo professor (4), evidenciou um dos sintomas que identificam o Ensino Médio na realidade brasileira. Ao longo de sua trajetória, em muitos casos o Ensino Médio esteve marcado por “tentativas frustradas” de reformas, conforme aponta Romanelli (2003: 43).

(...) ainda que os objetivos verbalizados da educação visem a atender aos interesses da sociedade como um todo, é sempre inevitável que as diretrizes realmente assumidas pela educação escolar favoreçam mais as camadas sociais detentoras de maior representação política nessa estrutura. (ROMANELLI, 2003: 29)

A atual realidade da Escola “Novo Horizonte”, no que diz respeito à implantação das mudanças curriculares no ensino que oferta, revela que os “objetivos verbalizados” na política

educacional brasileira, diferenciam-se dos executados no chão das escolas em diferentes regiões do país, o que demonstra que o atual Ensino Médio não é para todos.

O docente 5, ao apontar os problemas de natureza física da escola, esclareceu que o aluno não tem vontade de estar numa “escola desestruturada”. Quanto a essa questão, informou que “as salas de aulas são quentes, não têm carteiras suficientes, as paredes estão sujas.” Isso também influencia na qualidade do ensino, frisando:

O nosso aluno não tem vontade de estar na escola desestruturada (...) a sala quente, não tem carteira para sentar, as paredes sujas e teia de aranha, então isso também influencia. (docente 5)

Diante de todas as dificuldades que a Escola Novo Horizonte enfrenta, como as más condições de sua estrutura física, ausência de laboratórios de informática, de biblioteca, a falta de capacitação dos professores fica demonstrado que o atual Ensino Médio ainda carrega consigo antigos problemas.

No seu passado, o Ensino Médio era propedêutico, classista, sem apoio do poder público. Atualmente, continua com uma nova roupagem, identificando-o como “novo”, mas essa roupagem esconde velhos problemas ainda não superados, conforme análise da realidade pesquisada.<sup>54</sup>

### **3. 4 – Participação dos alunos em reuniões.**

O Regimento escolar das escolas públicas estaduais do Pará (Resol. n. 767 de 30/12/1998) estabelece, no seu Art. 3º, que a educação da rede estadual tem como uma de suas finalidades “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania”. O referido

---

<sup>54</sup> Ver Mello ( 1999); Kuenzer ( 2000); Domingues et all( 2000); Krawczy( 2003).

Regimento aponta, ainda, que o ensino na rede estadual de educação deve assumir como um dos princípios, a “gestão democrática e participativa.”(Art. 4º. inciso V).

Na unidade de Ensino Médio “Novo Horizonte”, contatou-se que a participação do aluno em reuniões ainda é deficitária, segundo informou o diretor do estabelecimento de ensino. A ausência de envolvimento dos alunos em reuniões administrativas e pedagógicas foi justificada pela falta de uma estrutura pedagógica que possa atender a essa necessidade.

Os alunos da unidade escolar “Novo Horizonte” participam de reuniões com maior frequência somente no início do ano letivo. Para o diretor, esses encontros resumem-se em “conversas”, em encontros, feitos, geralmente nas salas de aula e nunca diante de um grande público discente.

As nossas reuniões são sempre na chegada do aluno e, posteriormente quando temos problema de vultos (...) geralmente são conversas na sala de aula e nunca no geral, numa reunião onde todos possam falar. (Diretor da Escola).

Com base no depoimento do diretor da escola, observou-se a ausência de uma participação dos alunos na escola. A situação da escola, no que se refere à ausência de reuniões com os alunos, demonstra que o modelo de ensino que perdurou na realidade brasileira, identificado pela “mera ilustração”, ainda sobrevive, valorizando comunicados, ao invés de comunicação com os alunos. Romanelli (2003) discute o caráter ilustrativo deste tipo de escola:

A escola, neste caso, é utilizada mais para fazer comunicados do que para fazer comunicações e este papel é desempenhado tanto mais eficazmente, quanto mais o que se pretende com a educação escolar é formar espírito ilustrado, não o espírito criador. Cedo ela se transforma numa instituição ritualista, onde o cumprimento de certas formalidades legais tem valor em si mesmo. (ibid, 2003: 23)

Ao referir-se à participação dos alunos na escola, a vice-direção informou que as conversas realizadas com os alunos estão voltadas muito mais para questões de natureza pedagógica. Os assuntos das reuniões tratam de “problemas que envolvem os próprios alunos”, o

que demonstra uma participação bastante restrita na escola, na medida em que estes momentos não têm como finalidade tratar de questões com maior abrangência.

Para o coordenador pedagógico (1), as conversas realizadas com os alunos tratam do cumprimento do Regimento Escolar, “basicamente sobre direitos e deveres dos alunos”, conforme frisou. Este coordenador pedagógico afirmou que no ano de 2004, o trabalho de orientação sobre o Regimento Escolar deixou de ser realizado, em razão do acúmulo de serviço na secretaria da unidade escolar, com o qual o referido técnico teve de se ocupar:

Este ano nós tivemos uma dificuldade grande no que se refere a isso. Toda a escola acabou se envolvendo com essa atividade (..) Era muitos alunos, eram muitas fichas para serem preenchidas, (...) de modo que faltou tempo para esse trabalho que seria exatamente o Regimento Escolar. (Coordenador -1)

O coordenador pedagógico (3) destacou que, no seu turno de trabalho, realizava reuniões bimestrais com pais e alunos. Afirmou que seus encontros tinham uma preocupação voltada para a indisciplina, o que, segundo ele, resulta de aulas não atrativas para os alunos.

Essa indisciplina é simplesmente por falta de atrativo na sala de aula, de uma aula dinâmica, de um material para que o professor leve para a sala de aula para chamar a atenção do aluno naquele conteúdo. A condição oferecida é muito pouca. O próprio sistema não oferece, o professor não tem de onde tirar, aí o aluno é o que fica mais prejudicado nisso tudo. (Coordenador pedagógico 3)

Quando se realizam reuniões com alunos é para se tratar exclusivamente de normas, o que “fica muito solto”, opinou o docente(4), sugerindo que poderia ser feito um estudo mais ampliado de questões como a cidadania e, não apenas de direitos e deveres exclusivos aos alunos. Para este docente, os alunos da Escola “Novo Horizonte” desconhecem a própria hierarquia do estabelecimento de ensino.

Ao ser solicitado sobre o conhecimento ou não de reuniões com os alunos, o docente (4) afirmou:

Nesse sentido, não tenho visto um trabalho eficaz. Geralmente no início do ano letivo é feita uma reunião, quando os alunos ainda não estão todos. Apresentam-se as normas da escola. Poderia ser feito um estudo melhor. Deixar claro o que significa essa questão da cidadania, de direitos e deveres não só do próprio aluno (...) A própria hierarquia, às vezes eles não conhecem quem é que está respondendo pela administração da escola após o diretor. (Professor-4)

Os demais docentes apontam também a necessidade de se realizarem reuniões mais freqüentes com os alunos, visto que as próprias reuniões pedagógicas acontecem “aqui, acolá”, segundo afirmou o docente (6).

Na opinião do docente (3), a escola deveria realizar reuniões constantes com os alunos, os quais poderiam tornar-se “colaboradores” na superação de dificuldades enfrentadas pelo estabelecimento de ensino.

Ao longo do ano, a gente tem problemas numa escola desse porte: queimam lâmpadas, o ar-condicionado, o ventilador, enfim, a escola fica sem dinheiro (...) Eu acho que se o corpo técnico e a direção acompanhassem isso com maior periodicidade, teria o aluno mais informado e colaborador. (Professor 3)

Diante das dificuldades apontadas, no que diz respeito à participação dos alunos na escola, pareceu-nos não haver dúvidas de que este estabelecimento de ensino necessita promover uma cultura participativa na busca de alternativas que visem a amenizar problemas como a evasão escolar.

Se a comunidade escolar almeja ampliar a participação dos alunos, as reuniões necessitam acontecer com maior freqüência, o que requer superá-las para além das “conversas” que ocorrem no início do ano letivo, momento em que os alunos são informados sobre direitos e deveres.

Paro (2003) faz referência à participação coletiva na unidade escolar. Expressa sobre a necessidade de a escola envolver os alunos nas tomadas de decisões. Com base neste autor, as reuniões na escola não devem ser apenas um canal de expressão, mas um espaço aberto na busca de alternativas para os problemas que a comunidade escolar enfrenta.

Numa administração democrática, todos os amplos setores envolvidos no processo precisam ser considerados. Quanto ao corpo discente, ao mesmo tempo em que é preciso estimular os alunos a se interessarem e a tomar parte na solução dos problemas administrativos a escola (...) é necessário também evitar que a abertura de canais de expressão e de participação na gestão da escola sirva como pretexto para o mero ‘contestar apenas por contestar’. (Ibid, 2003: 162)

O Regimento Escolar (Resol. n. 767 de 30/12/1998 do CEE/PA) aponta alternativas para implementação de mecanismos colegiados na escola, como o Conselho Escolar, o Conselho de Classe, o Grêmio Estudantil.<sup>55</sup> Estes organismos colegiados poderiam representar canais de expressão dos alunos. Observou-se, contudo, que a Escola Novo Horizonte não contava com nenhum desses mecanismos de participação, o que demonstra a ausência do exercício democrático por parte da própria escola.

### **3. 5 – Relação professor- aluno**

A análise da escola teve como uma das finalidades identificar aspectos do relacionamento professor-aluno. Freire (2003) defende que essa relação deve sustentar-se pelo diálogo<sup>56</sup>, essência da educação como prática da liberdade, razão pela qual buscamos levantar, na escola, os princípios que sustentam essa relação.

No que se refere à relação professor-aluno na Escola Estadual “Novo Horizonte”, identificou-se que, de um lado, esse relacionamento está marcado pelas “arbitrariedades” cometidas por alguns professores. Para o diretor do estabelecimento de ensino, isto só acontece por parte de professores tradicionais, arcaicos. De outro modo, a escola conta com professores

<sup>55</sup> Ver Regimento Escolar da rede estadual de educação do Pará (Resol. n. 767 de 30/12/1998-CEE/PA): Conselho Escolar, Art. 24,25,26,27,28 ; Conselho de Classe, Art. 32, 33, 34,35; Grêmio Estudantil, Art. 130,131 e 132.

<sup>56</sup> O diálogo na educação é identificado por FREIRE (2003) como o fundamento da educação, entendido como a “pronúncia do mundo” ( ibid, 2003: 77-83)

comprometidos que mantêm bom relacionamento com os alunos, o que corresponde à maioria, segundo afirmação da direção da unidade escolar.

Para o diretor da escola, existem professores que não atendem o aluno conforme o desejado. Justificou-se essa situação em virtude da carga horária excessiva de trabalho, situação que não lhes permite atender às especificidades dos alunos. Em razão disso, “usam a arbitrariedade” como forma de administrar algumas questões que poderiam ser encaradas de outra forma, frisou.

Uma das arbitrariedades apontadas pelo diretor é a caderneta do professor, o diário de classe que, em muitas situações torna-se “amaldiçoado”, ao fazer o registro minucioso de questões pertinentes aos alunos. Diante de algumas situações, a própria direção sente-se impotente para fazer intervenções nos casos apresentados.

O aluno não tem culpa do professor que está com uma carga horária de manhã, à tarde, à noite (...) ele vem pra cá para estudar (...) o único pecado que o aluno tem é o de gerar carga horária e, como tal deve ser tratado com urbanidade. Muitas vezes eles [os alunos] entregam seus direitos aos próprios professores que têm aquela caderneta amaldiçoada que registra tudo e, muitas vezes, a própria direção torna-se impotente para resolver certos problemas. (Direção da escola)

Questões apontadas sobre o “relacionamento professor-aluno” tanto pela direção, vice-direção, coordenadores pedagógicos quanto pelos próprios professores, revelaram que o estabelecimento de ensino tem conflitos a superar nesta relação.

Para o coordenador pedagógico (1), de modo geral, a relação professor-aluno encontra-se identificada pela indisciplina. Segundo este, há professores que conseguem manter a disciplina sem impor-se aos jovens; outros a mantêm de forma autoritária. A indisciplina na escola é resultado de “aulas não muito bem trabalhadas”, afirmou o coordenador pedagógico (1), situação apontada também pelo coordenador pedagógico (3).

Existem professores que se relacionam muito bem com os alunos, conseguem manter a disciplina sem impor-se na base da ameaça (...) tem professores que não conseguem manter essa disciplina porque suas aulas não são bem trabalhadas, decorrência dessa falta de bom relacionamento entre professor e aluno. (Coordenador pedagógico 1)

(...) a indisciplina está enorme dentro das escolas porque aquilo que o professor está dando não convence o aluno para ser um atrativo, pra chamar atenção dele. (Coordenador pedagógico 3)

Na escola existem professores que tratam o aluno “debaixo do pé”, e, ao que parece, este tipo de professor sente-se satisfeito ao atribuir nota baixa ao aluno, conforme afirmou o coordenador pedagógico (3).

O professor é ainda daquela época que acha que o aluno deve ser tratado debaixo do pé, quando a gente sabe que a convivência harmoniosa entre professor e aluno é a melhor forma de se trabalhar (...) Quanto mais você for amigo do aluno, quanto mais você participar com ele, quanto mais ter essa boa harmonia dentro da sala de aula você vai conseguir muito mais. Essa foi a prática que adotei na minha vida inteira. Tem professor aí que tem prazer de dá zero para o aluno. (Coordenador pedagógico 3).

Ao analisar as considerações do Coordenador Pedagógico (3), observou-se a segurança de um profissional que nos pareceu preocupado com os problemas da escola. Afirmou que tem se esforçado para conseguir melhorar a relação professor-aluno no estabelecimento de ensino, mas, em alguns momentos sente dificuldades em dissolver os conflitos. Segundo ele, os professores que geram esses conflitos já vêm trabalhando por um longo período na escola.

Os professores são quase os mesmos, anos a fio. A gente tem tentado trabalhar essa questão, mas a forma de aceitação não é muito boa. A gente como técnico tem dificuldade de chegar, de achar um mecanismo para dissolver esse relacionamento até porque estão enraizados na própria pessoa. (Coordenador pedagógico 3).

O relacionamento conflituoso entre professor-aluno foi apontado também pelo coordenador pedagógico (2). No seu depoimento, explicou que, nesta relação autoritária, o aluno fica relegado a “segundo plano”. De acordo com este Coordenador, há casos de alunos afirmarem que irão evadir-se da escola motivados por professores com estas características.

Temos entre muitos professores, aqueles com um bom entrosamento, naquela conversa, no diálogo. Mas tem uma certa quantidade que não existe aluno para ele, sempre vem primeiro o professor. O aluno fica em segundo plano. É o que a gente ouve nos depoimentos dos alunos: “eu vou sair por causa de tal professor que não me respeita, me apelida.” (Coordenador pedagógico -2)

No depoimento dos próprios professores, a existência de conflitos entre professor e alunos foi confirmada. O professor (1), ao referir-se aos conflitos no relacionamento “professor-aluno”, esclareceu que toda escola tem professores “carta-marcada”. Na Escola “Novo Horizonte” isto não é diferente, conforme esclareceu. Segundo este docente, existe um cultivo da má fama de alguns professores de exatas vistos como “bicho-papão”, o que influencia na evasão escolar.

Os alunos reclamam muito de exatas. E não sei o porquê; desde quando eu estudava a reclamação é a mesma. Por que o professor de exatas tem que cultivar essa má fama? “eu sou o professor de exatas, eu sou o bicho-papão”? Isso também é motivo da evasão.” (Professor 1)

Para o professor (2), o relacionamento professor-aluno na unidade escolar é uma “maravilha”. Este docente apontou que em determinados momentos o professor falha, mas esclareceu que estas falhas se devem, em muitos casos, em razão de os alunos não gostarem de cobranças.

A relação professor e aluno aqui é ótima. Claro que tem professores que às vezes fala de aluno, daqueles desinteressados. E tem alunos que não gostam de professor que cobra um pouco. Eu vejo que a relação entre professor e aluno é uma maravilha aqui. (Professor 2)

Segundo o depoimento do docente (3), os conflitos existentes entre professor e alunos são de natureza metodológica. O entrevistado atribuiu os motivos desse desentendimento ao stress do professor.

Existem alguns professores com conflitos entre alunos: problemas metodológicos (...) O aluno vem para cá buscar informação e acaba encontrando um professor estressado. Mas, a maioria dos professores não tem esse problema. (Professor 3)

O docente 4 fez ponderações ao tratar do mesmo assunto. Para ele, o que existe são “aborrecimentos” entre aluno e professor, o que considera parte do processo ensino-aprendizagem.

Eu tenho boa relação com eles, na medida do possível. A gente se respeita. Esse, aliás, é o meu elemento principal: o respeito, a confiança, a responsabilidade. Daqui para ali tem um ou outro aborrecimento, mas isso faz parte do processo. Às vezes o professor está num mau dia. (Professor 4)

Evidenciou-se também um “distanciamento” entre professor e aluno, com base no depoimento do professor (5), que leciona uma das disciplinas de exatas. Esse relacionamento agrava-se no noturno, em razão da superlotação das salas de aula. Para este docente, à noite é impossível ao professor conhecer todos os alunos, o que impede a interação na sala de aula, não contribuindo para o sucesso do aluno. Assim comentou:

(...) à noite, a gente tem 50,55 alunos numa turma. Tem aluno que a gente não conhece nem o nome, nem o número, nem a cara (...) Tem aluno que eu conheço no final do ano (...) turmas lotadas e as salas não têm toda essa estrutura. A gente fica amassada ali na frente. Tem aluno, com certeza que tem uma dúvida terrível e não tem coragem de perguntar. Ele [o aluno] não se sente à vontade. Ele não conhece o professor e nem o professor o conhece. (Professor 5)

O docente 6 qualificou a relação professor e aluno na escola “como uma das melhores”. Para ele, existe empenho de ambas as partes para que haja boa interação. Lembrou que atividades como noite cultural, festa junina, torneios poli-esportivos realizados pela escola, possibilitam o entrosamento aluno – professor.

Percebeu-se que o docente 6, enfocou o relacionamento professor – aluno extra-classe, o envolvimento em atividades culturais, mas em momento algum destacou aspectos relacionados a seu entrosamento durante o processo ensino-aprendizagem na sala de aula.

Baseando-se nas falas do diretor da escola, da vice-direção, dos coordenadores pedagógicos e dos professores, constatou-se, conforme a opinião da maioria, a existência de

problemas no relacionamento professor-aluno na escola.<sup>57</sup> Aqueles professores, identificados como “tradicionais”, utilizam-se de “arbitrariedades”, ou são vistos como um “jogo de cartas marcadas.” Neste sentido, pareceu-nos que o Regimento Escolar não está sendo observado no que diz respeito aos direitos dos alunos.

**Art. 46** – São direitos do aluno:

VIII – Recorrer à administração, ou setor competente da escola, quando se sentir prejudicado;

(...)

XII – Ser tratado com respeito, atenção e urbanidade pelo corpo técnico administrativo, docente, funcionários de apoio e demais estudantes.

Um confronto entre a realidade da escola na questão “relacionamento professor-aluno” e os preceitos legais do Regimento Escolar, indica um distanciamento entre os pólos: professor-aluno, além de evidenciar a necessidade de a direção da unidade escolar fazer cumprir as diretrizes que normatizam a funcionalidade do estabelecimento de ensino, questão a ser observada também pela equipe técnico-pedagógica.

Paro (2003) esclarece sobre a necessidade do dirigente da unidade escolar buscar eliminar os “focos de pressão” que as circunstâncias administrativas impõem no dia-a-dia da escola, tendo em vista possibilitar o atendimento dos interesses da comunidade, exigindo, inclusive, soluções por parte do órgão superior.

(...) o diretor se vê permanentemente colocado entre dois focos de pressão: de um lado, professores, pessoal da escola em geral, alunos e pais reivindicando medidas que proporcionem a melhoria do ensino; de outro, o Estado não satisfazendo a tais reivindicações (...) como educador que é, e identificado com os objetivos legítimos da instituição escolar que dirige, ele se sente compelido a atender às justas reivindicações da escola e da comunidade ou pelo menos – no caso de ser impotente para atendê-las – engajar-se como uma voz a mais a exigir soluções dos órgãos superiores (PARO, 2003: 133)

---

<sup>57</sup> Dos 11 entrevistados (diretor, vice-diretor, três técnicos e seis professores) somente três qualificaram aspectos relacionados a um bom relacionamento professor-aluno sem apontar questões negativas. As demais opiniões foram categóricas ao afirmar a existência de conflitos entre professor-aluno.

Se a comunidade escolar atentar para o cumprimento apenas dos princípios do Regimento Escolar (Art. 46, incisos I e II), no que se refere aos “direitos dos discentes”, uma nova realidade poderá ser construída na Escola “Nova Horizonte”, na qual educandos e educadores sentir-se-ão “não simplesmente no mundo, mas com o mundo e com os outros”, (FREIRE, 2003: 62).

### **3. 6 - Evasão Escolar: Desafios assumidos pela escola**

O Regimento Escolar das escolas públicas do Pará, em seu Art. 21, estabelece que o diretor da unidade deverá gerenciar as atividades administrativas e pedagógicas da escola, visando ao seu sucesso mediante um trabalho articulado com a comunidade. A necessidade de o estabelecimento de ensino articular seus objetivos internos aos interesses sociais é discutida por PARO (2003). Segundo o autor, a unidade escolar necessita alcançar desempenhos que transcendam o seu próprio espaço. Neste sentido, o sucesso ou não da escola tem repercussão na sociedade.

A própria racionalidade interna existe em função do alcance de objetivos determinados, cuja consideração transcende os limites da escola, incluindo o nível social mais amplo do qual a escola é apenas parte. Há, pois, que se considerar o desempenho da escola em termos de sua racionalidade externa, ou racionalidade social, ou seja, em que medida aquilo que ela realiza tem repercussão na vida do todo social. (PARO, 2003: 152)

Com o objetivo de identificar o compromisso que a Escola Novo Horizonte assumiu ou vem assumindo, a fim de minimizar a evasão escolar na comunidade em que se localiza, buscou-se nas entrevistas levantar essa questão, com base na visualização do trabalho que a direção e coordenação pedagógica desenvolve na escola.

O Regimento Escolar dos estabelecimentos de ensino da rede estadual do Pará, (Resol. n. 767 de 30/12/1998-CEE/PA) esclarece as atribuições do diretor, vice-diretor e técnicos

pedagógicos. Neste sentido, o referido documento registra a necessidade de articulação da administração geral da escola aos demais segmentos da comunidade. Assim:

**Art. 19** – A administração geral da escola estará a cargo do diretor e vice-diretores que, juntamente com o Conselho Escolar e demais segmentos, deverão definir a proposta pedagógica da unidade escolar, enfatizando sua filosofia e objetivos.

(...)

**Art. 22** – São atribuições do diretor:

I – Zelar pelo cumprimento deste regimento e das normas internas da unidade de ensino;

(...)

XVI - convocar reuniões periódicas para discutir questões fundamentais à unidade de ensino.

No que se refere às competências do corpo técnico pedagógico da escola, dispõe o mesmo Regimento Escolar o que se segue:

**Art 29** – O corpo técnico pedagógico da unidade de ensino, composto pelo supervisor escolar e orientador educacional, será responsável pela dinamização do processo educativo, promovendo e assessorando as atividades de natureza técnico-científica e pedagógica em ação integrada com a comunidade escolar.

Com relação à evasão escolar, é de esperar-se que tal preocupação constitua-se em um objetivo assumido pelo estabelecimento de ensino pesquisado, uma vez que buscamos identificar o modo como essa questão vem sendo trabalhada na unidade escolar.

Ao apontar os “desafios assumidos pela escola”, o diretor do estabelecimento de ensino referiu-se à necessidade de se “trabalhar a questão da cidadania com os alunos”. Para esse diretor, o maior desafio do estabelecimento de ensino, é “fazer com que o aluno tenha conhecimento dos seus direitos”:

O desafio maior é exatamente a questão da cidadania. É fazer com que este aluno tenha conhecimento dos seus direitos e que a ele não compete apenas deveres (...) O que nós vemos nos jovens, devido a má fama de certos professores, eles [os jovens] preferem anular-se a ir em busca de um resultado bom para ele, ou seja de um questionamento da prática do professor. Este professor, volto a dizer, tem uma parcela de culpa na evasão da escola. (Diretor)

A discussão sobre os direitos dos alunos apontados pelo Regimento Escolar, como condição para o alcance da cidadania, tem sido uma atividade realizada no início do ano letivo

pelo estabelecimento de ensino em questão. O que ficou evidenciado, contudo, segundo os depoimentos, é que não basta apenas aos alunos conhecer os seus direitos, o problema maior ao que nos pareceu está em cumprir e fazer cumprir as determinações previstas no Regimento Escolar, o que não vem acontecendo na escola, visto que alguns estudantes têm sido vítimas de arbitrariedades.

O docente que atua como vice-diretor, ao definir os desafios assumidos com relação à questão da evasão, evidenciou a impossibilidade de esta problemática ser administrada pela escola, porque o “baixo poder aquisitivo” dos alunos constitui sério entrave ao sucesso escolar.

A associação da evasão escolar às desigualdades sócio-econômica dos alunos, feita pela vice-direção da escola, sustenta-se com base em uma tendência que preponderou na pesquisa sociológica nos anos de 1960-1970, a qual relaciona as disparidades educacionais ao déficit de natureza cognitiva, cultural, sobretudo socioeconômica, como resultantes das desigualdades educacionais. Essa postura tem recebido críticas por contribuir para a marginalização de determinados grupos sociais, como se determinada camada da sociedade não pudesse alcançar sua escolarização.<sup>58</sup>

Não seria mais adequado, no caso, concluir que os alunos da classe trabalhadora podem ter sucesso na escola? Ou, mesmo, afirmar que o problema da evasão escolar estaria não propriamente no aluno trabalhador, mas na própria instituição escolar que ainda não atende as especificidades destes alunos?

As dificuldades que o estabelecimento de ensino enfrenta ao administrar a evasão escolar, foi expressa pelo coordenador pedagógico (1). No seu depoimento, o entrevistado esclareceu que

---

<sup>58</sup> Ver FORQUIM. Sociologia das desigualdades de acesso à educação: principais orientações, principais resultados desde 1965. Petrópolis, RJ: 2003.

a escola “nada pode fazer” diante da questão, visto que o problema da evasão está relacionado ao aluno trabalhador, entendimento semelhante ao do vice-diretor:

Para evasão escolar você vai encontrar vários fatores que concorrem para que isso aconteça. É claro que a escola não pode fazer nada. O aluno que trabalha tem uma carga horária durante o dia e tem que estudar à noite. Então a escola não pode fazer nada em relação a isso. (Coordenador pedagógico 1)

O mesmo coordenador esclareceu que é função da escola “amenizar os problemas de relacionamento entre professor-aluno”, assim como apontar saídas para superação das dificuldades relacionadas à “falta de base”. Para isso, esclareceu sobre desmistificar-se a idéia que os jovens da realidade pesquisada têm do Ensino Médio, como um “bicho-de-sete-cabeças”, situação comum particularmente nos alunos egressos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), conforme afirmou:

Contra o quê a gente pode trabalhar? Esse problema de relacionamento com o professor; com relação à base que esse aluno precisa para que não veja o Ensino Médio como um bicho-de-sete cabeças, principalmente do aluno que vem do supletivo. O professor de química, de física, biologia começa apresentar determinadas fórmulas que ele nunca ouviu falar. (Coordenador pedagógico 1).

É bastante positiva a preocupação que o coordenador pedagógico (1) tem no que diz respeito à busca de alternativas que minimizem os problemas de relacionamento professor-aluno, e aqueles associados à “falta de base”, o que demonstra que esta unidade escolar não é tão impotente quanto parece.

Outro coordenador pedagógico (C-2) afirmou que “não se percebe nenhuma atitude”, em amenizar o quadro da evasão escolar na unidade de ensino. Segundo esse coordenador, o ponto de partida inicial na busca de solução para este problema teria de começar na sala de aula, enfatizando a necessidade de o professor melhorar sua prática.

Eu não sinto nenhuma atitude que o professor, a escola tenha tomado para eliminar este alto índice de evasão. Não se tem um trabalho por parte da direção. A gente dá sugestão pra que isso mude, porque isso depende exclusivamente do trabalho do professor. Se o

professor não mudar sua atitude, sua prática, não vai mudar isso aí. (Coordenador pedagógico 2)

O depoimento do coordenador pedagógico(2) tem semelhanças com as afirmações do coordenador pedagógico (1), já que ambos situaram a evasão escolar associada à prática do professor. Esse relacionamento professor-aluno indica que a caminhada dos alunos nos estudos tem sido atropelada por conflitos internos na unidade escolar, além dos problemas externos, como trabalho, responsabilidades familiares.

Ao passo que um dos coordenadores pedagógicos, (C-1) qualificou a escola como “impotente” na busca de alternativas para a evasão escolar, o coordenador pedagógico (3), afirmou que o trabalho por ele desenvolvido tinha como objetivo principal minimizar o índice de evasão escolar. Esta situação parece demonstrar a necessidade de a atuação técnico pedagógica ter objetivos compartilhados.

O coordenador pedagógico (3) afirmou, ainda, que recomendava aos professores para comunicá-lo imediatamente quando percebessem o desaparecimento do aluno da sala de aula. Esclareceu que, em alguns casos, foi possível convencer o aluno a retornar à escola.

Essa foi sempre uma preocupação da gente, a questão da evasão escolar, do abandono (...) foi uma das primeiras recomendações para o professor. Se ele abandonou mesmo, se está doente, se ainda vai voltar, se é um caso de viagem. Às vezes, a gente conseguia trazer de volta. (Coordenador pedagógico 3)

A Escola Novo Horizonte implantou no ano de 2004 uma estratégia como forma de garantir a permanência do aluno do noturno na sala de aula, conforme informou o coordenador pedagógico (1). Esta medida consistiu no uso obrigatório de uma “carteirinha” que o aluno entregava no momento da entrada na escola e recebia de volta quando se encerrava o dia letivo. Essa foi uma alternativa que segundo este Coordenador, contribui “consideravelmente” para a redução da evasão.

Agora em 2004 nos propomos a seguinte questão: vamos fazer um controle maior na entrada e saída do aluno na escola, especificamente no noturno. Aí, nós implantamos a carteirinha. Talvez não tenhamos conseguido diminuir a dependência, mas pelo menos a evasão, nós conseguimos diminuir consideravelmente. (Coordenador pedagógico 1)

Quando solicitado a expressar-se sobre a reação dos alunos diante da implantação da “carteirinha” adotada pela escola como alternativa para garantir maior frequência nas aulas e, talvez até resguardar o próprio estabelecimento de ensino do cumprimento do seu papel no que diz respeito ao acompanhamento da frequência do aluno, o coordenador pedagógico afirmou o seguinte:

A princípio não gostaram nem um pouquinho, principalmente os alunos do 3º ano que estavam acostumados com outro sistema, com aquela liberdade demais. Nossa escola não é um quartel, mas ela precisa tomar determinadas medidas disciplinares que concorram para que a educação possa acontecer. (Coordenador pedagógico 1)

Foucault (1998), ao tratar das medidas disciplinares como formas de manifestação do poder, deixa claro que em determinados momentos, a escola pode assemelhar-se à prisão, quando ela impõe controle aos alunos. Esta situação não pode identificar-se com as medidas que a escola adotou para garantir maior frequência dos alunos, mas é uma advertência para o cuidado que o estabelecimento de ensino deve ter ao estabelecer medidas não compartilhadas pela comunidade escolar.

Prender alguém, mantê-lo na prisão, privá-lo de alimentação, impedi-lo de sair (...) é a manifestação de poder mais delirante que se possa imaginar (...) Quero dizer que todas as formas atuais de repressão, que são múltiplas, se totalizam facilmente do ponto de vista do poder (...) a repressão nas fábricas, a repressão no ensino, a repressão contra os jovens em geral (...) Neste sentido, é verdade que as escolas parecem muito com as prisões. (...) (FOUCAULT, 1998: 72-74)

É comum ocorrerem constantes faltas de professor, particularmente no período noturno, situação apontada pelo coordenador pedagógico (3). Esclareceu este coordenador que o aluno faz um sacrifício para estar na escola, mas, em razão das ausências dos professores, este aluno fica

desestimulado para o estudo. O CP-3 apontou que este pode ser um dos motivos que favorecem a evasão escolar no estabelecimento de ensino.

O aluno tem o esgotamento do cansaço de um dia inteiro de trabalho e, às vezes, o professor falta à noite. Isso vai desestimulando o aluno. O professor faltou, o aluno vai, aí ele vai no segundo dia, vai o terceiro e sempre a mesma coisa. Ele finda desistindo, porque sai cansado do trabalho e chega à noite... Isso não é uma coisa difícil de acontecer, você sabe como são as nossas escolas públicas. (Coordenador pedagógico 3)

O coordenador pedagógico (3), pareceu demonstrar maior compreensão da problemática da evasão escolar. Em seu depoimento, em nenhum momento apontou a evasão escolar como um problema do aluno, mas condicionou-a um conjunto de fatores.

### 3. 7 - Desafios de ser professor.

Identificou-se os desafios que os docentes interpretam como parte de sua profissão. Mediante uma visualização do Quadro 9, é possível observar como o dia-a-dia dos professores é vivenciado na realidade.

QUADRO 9

#### DESAFIOS DE SER PROFESSOR

D- 1	D- 2	D- 3	D-4	D-5	D-6
O desafio é maior na Amazônia: o salário não motiva, é preciso gostar da profissão;	Não entendo como um desafio o fato de ser professor: o diretor dar liberdade;	O desafio é o de não ensinar, mas repassar informações;	Encaminhar os alunos à cidadania;	Alertar os alunos de q/ o Ensino Médio não é o término da escolarização;	Trabalhar com um número excessivo de aulas;
Cativar o aluno é importante p/ que ele não venha evadir-se da escola.	Falta qualificar o professor p/ superar o tradicionalismo.	Superar a desvalorização financeira.	Possibilitar uma formação com base para o aluno.	Superar as más condições de estrutura da escola: a realidade é dura.	A correria do professor o impede de melhor preparação.

Fonte: Entrevistas.

O docente (1) apontou que “ser professor no Brasil é difícil”, em especial na Amazônia, razão pela qual o exercício da docência é motivado pelo “gosto de ser professor”, haja vista que o salário não é tão compensador. Quanto à evasão escolar, destacou que nas suas aulas tenta “cativar” o aluno para que não abandone os estudos.

O docente (2) afirmou que “não entende como desafio” ser professor na Escola “Novo Horizonte”, visto que, segundo ele, “o diretor dá liberdade”. Para este docente, o que falta nesta realidade é uma política de qualificação docente para que professores superem o “tradicionalismo”, frisou.

A melhoria da capacitação dos professores do Ensino Médio constitui certamente uma das preocupações da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC/MEC), destacando-se que a ausência de medidas para a formação do professor do Ensino Médio concorre com o “baixo estímulo” dos docentes.

(...) identificamos a fragilidade da formação dos professores e falta de estímulo para que renovem sua prática pedagógica que, em síntese, comprovam: a) ausência de um plano sistemático e efetivo de formação continuada; b) ausência de mecanismos institucionais de valorização e conhecimento da prática científica e pedagógica; c) predomínio de currículos centrados na transmissão de conteúdos,(...) (SEMTEC/MEC: 2003)

O docente (3) esclareceu que o maior desafio no exercício da docência consiste em “não ensinar, mas em repassar informações ao aluno”. Apontou também a questão da baixa remuneração salarial do professor como um entrave na melhoria da qualidade do ensino.

O docente (4) esclareceu que é necessário que o professor possibilite uma formação para a cidadania. Frisou ainda sobre a importância de o Ensino Médio “dar uma base ao aluno” a fim de que ele não necessite fazer cursinhos preparatórios para prestar o vestibular ou concursos.

Se o Ensino Médio for bem feito, ele seria a única coisa necessária para o aluno ingressar num concurso, ou vestibular (...) os desafios de ser professor é tentar dar essa base para os alunos (Docente 4)

Alertar especialmente os alunos adolescentes para que vislumbrem perspectivas após a conclusão do Ensino Médio pareceu ser o desafio assumido pelo docente (5). Segundo este professor, paira, entre os alunos, a idéia de que o Ensino Médio é o fim da caminhada pelos estudos. Alertou também para a realidade em que convive o professor, a qual considerou “dura”, em razão das más condições estruturais da escola.

Um dos desafios, segundo o docente (6), consiste na dificuldade que o professor enfrenta em virtude do número excessivo de turmas. Justificou este professor que as “falhas” do professor acontecem em razão da falta de tempo para se preparar melhor.

Existe um desafio muito grande devido o grande número de turmas, devido o lado financeiro. A gente sabe: o financeiro é pouco então se você pegar apenas 100 horas não vai compensar (...) com isso eu tenho que trabalhar a carga horária máxima e o tempo pra se preparar fica muito pouco. (Docente 6).

### **3.8 – Desafios da Coordenação Técnico- Pedagógica.**

O Regimento Escolar unificado das escolas públicas estaduais do Pará, no caput do Art. 29, expressa a finalidade do trabalho pedagógico na escola: dinamizar o processo educativo integrando-o à comunidade.

Os desafios que a coordenação técnico-pedagógica da escola registrou no trabalho que desenvolvem na unidade escolar pode ser compreendido com base no Quadro 10. O CP-1 compreende que o maior desafio está em “trazer a família do aluno para escola”, o que para este coordenador constitui um grande problema do Ensino Médio. Segundo este entrevistado, a escola enfrenta problemas com alunos que pulam o muro, “matam” aulas, mas os pais não comparecem à escola porque entendem que o filho “já sabe se virar”.

O CP-2 destacou que na relação entre técnicos e docentes existe a necessidade de “superar a barreira da não aceitação” do trabalho pedagógico na escola. Segundo este coordenador, “o

maior problema não são os alunos”, pois os consideram fáceis de ser trabalhado. Neste sentido, frisou que o entrave nesta relação está nos professores.

A primeira barreira é a não aceitação de alguns professores. Eles não aceitam inovação, não aceitam sugestões. Eles se dizem os “tais”. Esse é um desafio e grande, tentar mudar a cabeça desse professores para que tenhamos um trabalho mais eficaz, com mais rendimento “(Coordenador pedagógico 2)

Da mesma forma que se manifestou o CP-2, O CP-3 apontou a necessidade de se estreitar a relação entre os técnicos e os professores. Segundo este último (CP-3) “o professor tem dificuldades, mas não faz procuração”. Esclareceu que os professores têm um conhecimento excelente, mas alguns deles não conseguem transmiti-los de modo a facilitar uma melhor compreensão por parte do aluno. O CP-3 apontou que para alguns docentes, o exercício da função técnico-pedagógica é vista como uma “intromissão” no trabalho do professor.

O Quadro 10 resumiu as dificuldades que a coordenação técnico-pedagógica da escola apontou como desafios no exercício desta função.

QUADRO 10

### DESAFIOS DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

COORDENADOR PEDAGÓGICO	RESPOSTAS
CP - 1	“Trazer a família p/ escola.”
CP - 2	“Superar a não aceitação do técnico por parte dos professores.” “O maior problema na escola não são os alunos e sim determinados professores.”
CP - 3	“Estreitar o relacionamento técnico-professor.” “O papel do técnico é visto como uma intromissão.” “O professor tem dificuldades mas não faz procuração.”

Fonte: Entrevistas.

O CP-3 destacou também as dificuldades que a escola teve para elaborar sua proposta pedagógica para o ano de 2004. Esclareceu que, no momento em que solicitou a participação dos professores e do corpo administrativo nas discussões, não obteve o resultado esperado. O referido coordenador pedagógico afirmou que fez várias tentativas neste sentido, apontando para a questão: “Que escola temos? Que escola queremos?”. Foi possível “arrancar” somente um retorno mínimo.

As dificuldades apontadas pela coordenação técnico-pedagógica da escola, no que diz respeito à aceitação do trabalho técnico-pedagógico no estabelecimento de ensino “Novo Horizonte”, evidenciaram que o mesmo tem dificuldades não só no que diz respeito à relação professor-aluno, conforme discutido anteriormente, mas também no próprio relacionamento entre o corpo administrativo, o técnico e o docente.

A própria dificuldade na construção da proposta pedagógica da escola, parece indicar que o estabelecimento de ensino “Novo Horizonte” ainda tem deficiências a superar no que diz respeito à participação da comunidade escolar em questões que dizem respeito à melhoria do sucesso da própria escola.

### **3.9 – Desafios da Direção.**

A gestão administrativa da escola representada pelo diretor e vice-diretor também expôs os desafios que a realidade enfrenta. Segundo o diretor, a escola necessita “formar para cidadania”, para que os indivíduos não aceitem “aberrações”. Quanto a essa questão, referiu que a relação professor-aluno necessita ser estreitada. Destacou que “se não houver aluno, não existirá professor”.

Para a vice-diretora, “é preciso conscientizar a sociedade de que o jovem, o adulto trabalhador também precisa estudar”, pois, segundo ela: “sem educação, sem aprendizado, não existe progresso em lugar algum.” Esclareceu também que a escola está um “caos” ao fazer referência à sua estrutura física, apontando para a urgência de reformas, o que poderia ajudar na melhoria do atendimento aos alunos.

Estamos precisando de uma reforma programada a 3, 4 anos e nunca acontece. Nós não podemos pedir colaboração dos alunos para fazer manutenção da escola. Quando eles voltam para a escola, a maior reclamação é que a escola está feia e nós não temos como fazer essa reforma, essa reestruturação. Os alunos querem o banheiro funcionando, a escola limpinha, as torneiras, as portas das salas funcionando. Isso não está acontecendo por falta de verba. (Vice-diretora)

O apelo da vice-diretora da escola demonstrou que o Ensino Médio ofertado às camadas populares continua marcado pelas ausências do poder público. Ao longo de cinco séculos, a educação brasileira ainda tem velhos problemas não solucionados. A escola continua gritando, fazendo apelos ao poder público. A evasão escolar tem se constituído num desses gritos, demonstração de que o Ensino Médio ainda tem muito por fazer no alcance da cidadania.

Neste capítulo, discutiu-se a escola pensada pelos seus gestores e docentes. E, como não se podia negar, o próximo capítulo apontará a escola pensada por aqueles que um dia passaram pelos seus bancos. Em alguns momentos, estes sujeitos vislumbraram o estudo como parte de um projeto de vida. O sonho de estudar, porém, foi adiado, à espera de uma nova oportunidade.

## CAPÍTULO IV

### EVASÃO ESCOLAR NA ESCOLA “NOVO HORIZONTE”

#### A percepção dos evadidos

O presente capítulo tem como objetivo discutir a evasão escolar, com base na percepção dos próprios alunos. Neste estudo, trabalhou-se com um grupo de 23 jovens, identificados como alunos evadidos da 1ª. série do Ensino Médio noturno entre os períodos de 1999 e 2004.

A delimitação do ponto inicial deste período deu-se em razão da implantação do atual Ensino Médio na escola, conforme Resolução n. 761 de 23/12/1998-CEE/PA, em comum acordo com a Resol. n. 3 da CEB/MEC de 26/06/1998. Em razão destas mudanças a escola deixou de ofertar do Ensino Médio técnico (Lei. 5.692/71).<sup>59</sup>

No universo de sujeitos (23 alunos), 13 são do sexo masculino (56,5%) e 10 do sexo feminino (43,5%). A identidade deste grupo de alunos define-se pelas seguintes características:

Quanto à natureza do Ensino Fundamental cursado, 14 alunos tiveram passagem pela modalidade de Educação de Jovens e Adultos (60,8%), 9 são egressos do Ensino Fundamental regular (39,2%).<sup>60</sup>

Quanto ao ano de evasão escolar dos alunos (23), constatou-se que 4,2 % destes sujeitos evadiu-se da escola no ano de 1999; 8,6% no ano de 2000, o mesmo percentual em 2001 e 2002. No ano de 2003, o total de evadidos foi de 26,0% e, no último ano analisado (2004), os índices revelaram que 43,4% destes alunos abandonaram a escola. A maioria dos entrevistados, portanto,

---

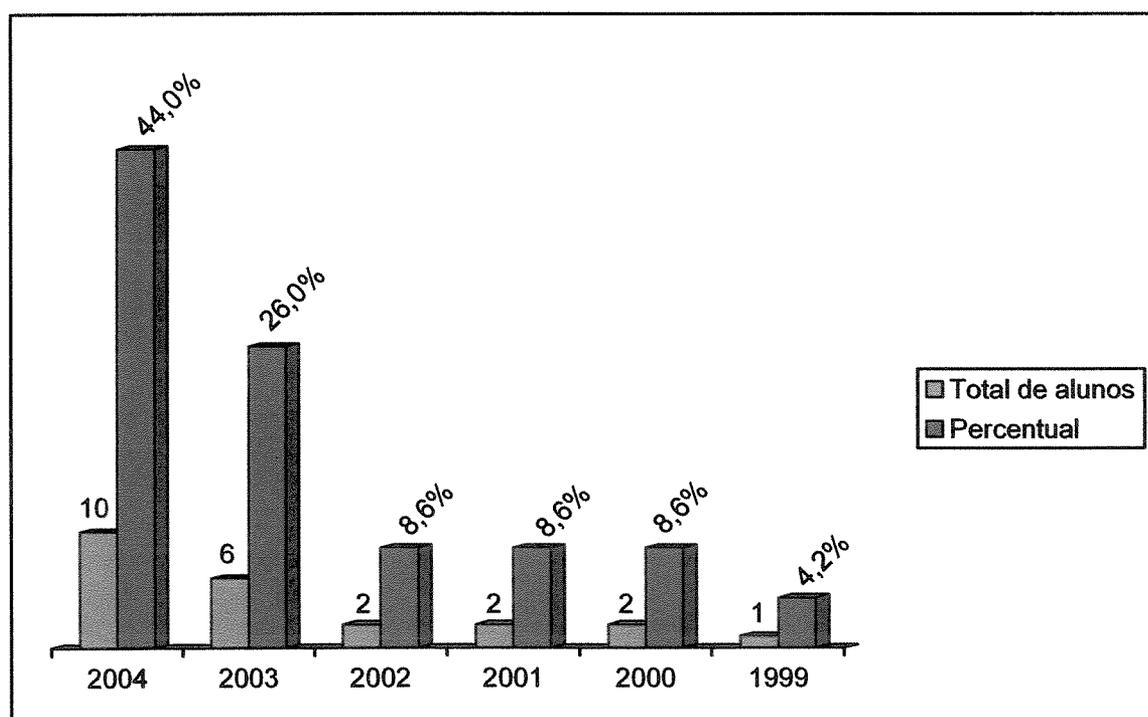
<sup>59</sup> As mudanças foram feitas em comum acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96 de 20/12/1996) e, com base na Resolução n. 3 da CEB/MEC que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

<sup>60</sup> Informação fornecida pelos próprios alunos no momento das entrevistas

interrompeu os estudos entre os anos de 2003 e 2004, identificando-se 16 sujeitos neste período. Entre 2000-2002 (6) e apenas 1 no ano de 1999, conforme Gráfico 4.

GRÁFICO 4

#### ANO EM QUE OCORREU A EVASÃO ESCOLAR DOS SUJEITOS

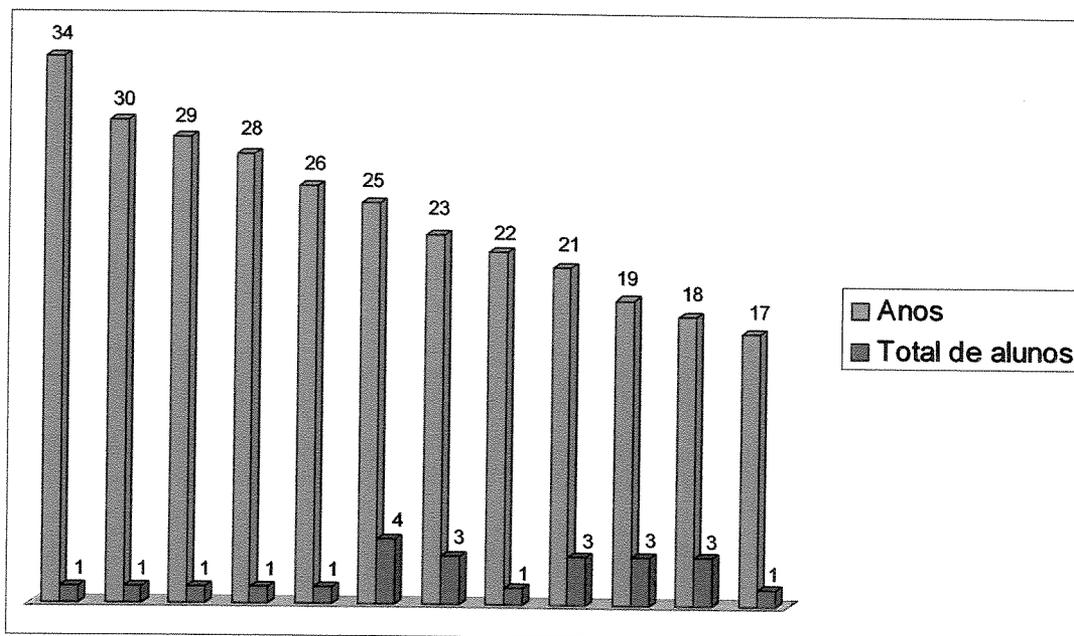


Fonte : Entrevistados.

Levantou-se também a idade dos alunos sujeitos desta pesquisa. O Gráfico 5 mostra que todos os alunos se encontram em distorção idade-série para iniciar o Ensino Médio (15-17 anos), com base no ano letivo de 2005. Constatou-se que 73,9% destes alunos encontravam-se na faixa etária de 18 a 25 anos; 21,7 % entre 26-34 anos e 4,5% contavam com 17 anos.

GRÁFICO 5

## IDADE DOS SUJEITOS ENTREVISTADOS



Fonte: Informações dos entrevistados  
(1) Idade completa no ano de 2004

No que se refere às “dificuldades que impediram a continuidade aos estudos”, optou-se por dividir o grupo de 23 alunos em dois subgrupos. O grupo 1 está constituído pelos alunos que apontaram um único fator que os motivou a abandonar os estudos como trabalho, casamento, serviço militar, gravidez. Neste grupo, foram identificados 13 alunos, (56,5%) ou seja, maior parte dos sujeitos.

O grupo 2 está formado pelos alunos que apontaram a evasão escolar como consequência de motivos correlacionados, como problemas de saúde/dificuldades de aprendizagem; cuidar do bebê/gravidez/trabalho; casamento/problemas de saúde/trabalho; ser dona-de-casa/problemas de saúde; adquirir família/trabalho, dentre outros. Neste grupo identificaram-se 10 alunos, ou seja, 43,5% do universo pesquisado.

O quadro 11 apresenta as dificuldades apontadas pelos alunos para prosseguimento dos estudos.

#### QUADRO 11

#### DIFICULDADES DOS ALUNOS PARA PROSSEGUIR OS ESTUDOS

ALUNO	IMPEDIMENTOS AOS ESTUDOS NA ÓTICA DOS ALUNOS
1	“Eu estava servindo o quartel. O expediente começava às quatro horas e terminava dez horas da noite.”
2	“Trabalho. Eu chegava atrasada. Aqui tem uma rigidez que impede todo mundo.”
3	“Trabalho. Eu era ajudante de pedreiro antes de ingressar no quartel.”
4	“Foi o problema de saúde. Também a dificuldade de entender.”
5	“Trabalho. Era muito puxado.”
6	“Casei e o marido não deixava.”
7	“Meu filho era pequeno...depois eu fiquei grávida.Cuidar do bebê pequeno, trabalhar e se cuidar...”
8	“Parei de estudar porque me casei.No início do casamento é muito complicado.Precisava trabalhar, depois fiquei doente.”
9	“O serviço militar. A gente passa a maior parte do tempo no quartel.”
10	“Eu engravidei, aí eu ficava enjoada na sala. Desisti também porque não tinha quem ficasse com meu bebê.”
11	“Apesar de ser menor, eu trabalhava das sete horas da manhã até sete da noite.Depois foi um problema maior: eu fiquei grávida.”
12	“Quando comecei estudar não estava trabalhando. Depois arrumei um emprego. Ficava muito cansativo ... minha casa é distante da escola.”
13	“Acho que o trabalho. Não tinha tempo para participar dos trabalhos da escola. Eu tirava nota baixa.”
14	“Em primeiro lugar ser dona-de-casa. Mas o motivo maior foi o problema de saúde.”
15	“Eu engravidei e parei.”
16	“Eu trabalhava. Eu chegava tarde, às 18:30 horas.”
17	“Os motivos foram porque eu trabalhava ... o outro foi porque sou casada e tenho duas crianças...Eu não tinha com quem deixar as crianças.”
18	“Trabalho. Eu trabalhava muito.”
19	“Simplesmente foi o emprego.”
20	“O motivo maior foi quando eu arranjei família. Tinha que trabalhar.”
21	“Ingressei no Exército.”
22	“Desisti de estudar porque engravidei.”
23	“Foi a molecagem. Me envolvi com gente que não queria nada da vida.”

Fonte: Entrevistas

A análise da problemática “evasão escolar”, elaborada com base na compreensão dos alunos, considerou as seguintes categorias :

- a) Dificuldades que impediram a continuidade aos estudos;
- b) Expectativas dos jovens quanto à escola;
- c) Envolvimento dos alunos em reuniões;
- d) Relacionamento professor e aluno;
- e) Relevância dos conteúdos trabalhados;
- f) Sentido da avaliação.

É importante destacar que as questões trabalhadas com os alunos, assemelham-se àquelas discutidas com a equipe administrativa, pedagógica e dos docentes, visto que, conforme foi esclarecido, as entrevistas basearam-se em questões centrais envolvendo todos os sujeitos, diferenciando-se apenas em alguns pontos conforme os grupos.

#### **4. 1 – Dificuldades que impediram a continuidade aos estudos: único motivo (grupo 1)**

Os alunos que se identificaram nesta situação, (13 sujeitos), apontaram as seguintes dificuldades/motivos que contribuíram para o impedimento à continuidade aos estudos: Motivo 1: Trabalho (6 alunos); Motivo 2: Serviço Militar (3 alunos); Motivo 3: Gravidez (2 alunas); Motivo 4: Casamento (1 aluna) e Motivo 5: “Molecagem” (1 aluno). Este último motivo refere-se às “amizades” que influenciaram o aluno a evadir-se da escola.

##### **4.1.1 - Motivo 1: Trabalho**

A questão “trabalho” foi apontada como fator de impedimento aos estudos. Dentre os 6 (seis) alunos identificados nesta situação, 5 (cinco) são do sexo masculino e 1(um) do sexo

feminino. Incluí-se nesta dificuldade, a “aluna 2”, o “aluno 5”, o “aluno 13”, o “aluno 16”, o “aluno 18” e o “aluno 19”.

Abdalla (2004), ao discutir o significado do trabalho para os jovens, esclarece que ao trabalhar, eles não só minimizam conflitos com a família, como também adquirem independência própria. Segundo a autora, o trabalho, além de significar a passagem ao mundo adulto, alimenta os jovens com sonhos.

(...) para os jovens, a oportunidade de trabalhar funciona quase como um rito de passagem do mundo infantil para o mundo adulto. Representa um projeto de família, de melhoria de vida, o que pode significar uma possibilidade de fugir da pobreza. (Ibid, 2004: 50)

A “aluna 2” esclareceu que deixou de estudar em virtude da rigidez do estabelecimento de ensino, no que diz respeito ao cumprimento do horário de entrada. Informou que trabalhava das oito horas da manhã até às dezoito num salão de beleza, razão da sua dificuldade em chegar no horário exato na escola. Nestas circunstâncias, “o diretor estava de olho” no portão da escola, frisou. Ao ser solicitada a informar sobre os motivos que impediram o seu prosseguimento aos estudos, explicou-se:

Trabalho. Eu chegava atrasada na escola. Aqui tem uma rigidez que impede todo mundo. A partir das sete horas você não entra porque o Diretor tá ali de olho. Tá certo que o horário tem que ser cumprido, mas também devia entender o lado também das pessoas, dos alunos. Muitas vezes eu acabava nem vindo para escola, já ia embora do trabalho pra casa, porque eu sabia ... tava fechado, já tinha ultrapassado às sete horas. (Aluna 2)

O aluno 5, apontou também o trabalho como motivo para que não prosseguisse os estudos, em razão do cansaço. Este aluno tinha como ocupação um serviço elétrico, o qual considerava “puxado”. Afirmou que diariamente tinha de trabalhar até às dezoito, dezenove horas. Assim esclareceu o motivo de ter evadido da escola:

Trabalho. O trabalho era muito puxado e findou que eu não terminei o ano. Trabalhava durante o dia, terminava às 18:30, 19 hs, o que não dava para conciliar. É serviço elétrico, puxa muito da gente (Aluno 5)

O aluno 13, assim como a aluna 2 e o aluno 5 responsabilizaram o trabalho pela evasão escolar, afirmando que por essa causa, não tinham muito tempo para atender às obrigações escolares. Com relação ao estudo, o aluno 13 esclareceu: “muitas coisas eu perdia.” Portanto, a falta de tempo para dedicar-se aos estudos, refletiu no baixo rendimento deste aluno. Salientou: “desisti porque achei que não fosse passar de ano”, afirmou.

Ceccon et all (2002), ao discutirem as circunstâncias de vida do estudante trabalhador, esclarecem que a escola encontra-se inadequada para o atendimento às necessidades do aluno que trabalha, tendo em vista que ela impõe exigências que o mesmo não tem condições de cumprir.

(...) a escola é feita para aqueles alunos que não precisam trabalhar, ela faz de conta de que ninguém trabalha e coloca exigências que o aluno não têm tempo nem condições de cumprir. Os resultados dos alunos que têm que combinar estudo com trabalho vão piorando cada vez mais (...) (ibid, 2002: 28-29)

Na Escola Novo Horizonte, o cansaço diário do trabalho impediu com que o aluno 16, continuasse estudando. Este aluno afirmou que ao chegar em casa, geralmente às 18 hs e 30 minutos tornava-se impossibilitado de atender o horário de entrada na escola (19 horas):

A aula começava às 19 horas. Chegava em casa, eu ia tomar banho. Era cansativo. Não dava não! (Aluno 16)

A dificuldade em conciliar estudo e trabalho contribuiu para que os alunos 18 e 19 se evadissem da escola. O aluno 18 esclareceu que a “exaustão” de um dia de trabalho o impossibilitava de acompanhar as explicações do professor: “a cabeça não ficava muito bem”, afirmou.

Quanto ao aluno 19 este informou que ao matricular-se na escola não estava trabalhando, mas logo arranjou um emprego, o que “complicou tudo.” Segundo ele, era um trabalho pesado, razão da falta de condições para estudar.

As questões apontadas por estes seis alunos, ao se referirem às dificuldades de conciliar trabalho e estudos, foram identificadas também pela direção, coordenação pedagógica e docentes. Segundo o diretor, a evasão escolar é motivada pela “falta de política”, para que os jovens possam manter-se apenas nos estudos ou pelo “baixo poder” aquisitivo, segundo a vice-diretora.

Quanto ao fato de o trabalho ser um motivo da evasão na escola, o coordenador pedagógico 3 afirmou que o estabelecimento de ensino até pode amenizar problemas como a “falta de base” dos estudantes ou aqueles de relacionamento professor-aluno. No caso da evasão escolar do aluno trabalhador, porém, “a escola não pode fazer nada”, afirmou o referido coordenador pedagógico.

Diante da situação de evasão escolar relacionada ao trabalho, é possível perceber uma crise na escola noturna, com base em Abdalla (2004). Segundo a autora:

Apesar das políticas educacionais recentes proporem novas metodologias e novas formas de despertar o interesse dos alunos, além de criarem mecanismos para evitar a reprovação, evasão e repetência, os resultados parecem caminhar na direção oposta daquela esperada pelos órgãos idealizadores de tais políticas públicas. O que se pode notar é um aprofundamento da crise da escola noturna (...) (Ibid, 2004:19-20).

#### **4.1.2 – Motivo 2: Serviço Militar**

Identificou-se que, 3 alunos do primeiro grupo (13%) afirmaram que se evadiram da escola em razão do serviço militar, situação comum na cidade de Itaituba, Pará, dada a existência de uma base do Exército nesta localidade, denominada de 53<sup>o</sup>. Batalhão de Infantaria de Selva.

O serviço militar consiste em atividades desempenhadas pelas Forças Armadas, como Exército, Marinha e Aeronáutica. A Lei do Serviço Militar (L – 004.375-1964), em seu Art. 2<sup>o</sup>, esclarece que “todos os brasileiros são obrigados ao Serviço Militar”. A mesma Lei, explicita que o serviço militar será prestado por brasileiros nascidos entre o dia 1<sup>o</sup> dia do mês de janeiro até 31 de dezembro no ano em que se completa 19 anos de idade (Art.3<sup>o</sup>).

A evasão dos alunos em exercício militar foi motivada pela jornada de trabalho que estes alunos têm na base do Exército em Itaituba, o que os impediu de continuar estudando, conforme apontou o aluno 01:

Eu estava servindo o quartel. O expediente começava às quatro horas da manhã e terminava dez horas da noite. Não consegui estudar por causa do quartel. (Aluno 1)

Ao explicar-se sobre a mesma situação, o aluno 9, responsabilizou também o serviço militar pelo seu abandono aos estudos. Segundo este aluno, as atividades no quartel ocupam a maior parte do tempo dos jovens recrutados, havendo folgas somente aos finais de semanas.

Quando em entrei não dava mais para estudar, porque a gente passa maior parte do tempo dentro do Exército. A gente vinha só nos finais de semana pra casa, nunca nos dias de semana porque tinha treinamentos, tinha outras coisas, outras atividades que tinha que fazer. (Aluno 9)

O aluno 21 apontou a mesma situação do aluno 9. Disse que, o trabalho no quartel é muito cansativo. Ao ingressar no Exército, o aluno perde bastante aula e, quando termina a fase de adaptação, o jovem pode vir dormir em casa, mas “o cansaço impede a frequência às aulas”, frisou.

O Diretor da escola também fez referências ao serviço militar, como um dos fatores que contribui para a evasão escolar no estabelecimento de ensino que está sob sua responsabilidade.

(...) nós temos aqui um número grande de alunos que vão para o Exército (...) Ele tem que sair, atender apenas o exército porque ele não tem estrutura para ficar no emprego e na escola (...) Ele tem uma batalha lá de oito horas e quando chega à noite ele está esgotado. (Diretor da escola)

Quanto às faltas escolares dos alunos que ingressam no Exército, a Lei do Serviço Militar em seu Art. 60, § 61, (L- 004.375 -1964) garante o abono dessas faltas, conforme está disposto a seguir:

Todo convocado matriculado em órgãos de formação de reserva que seja obrigado a faltar às suas atividades civis, por força de exercício ou manobras, terá suas faltas abonadas para todos os efeitos.

O abono das faltas escolares dos alunos que ingressam no Exército talvez não se constitua no maior problema para a escola, mas sim o de saber como recuperar o déficit de conteúdos que esses alunos têm no retorno às aulas, uma vez que, em muitos casos os afastamentos prolongam-se durante meses.

#### **4.1.3 – Motivo 3: Gravidez**

No universo de jovens do sexo feminino (10 alunas), 50% apontaram que se evadiram da escola em virtude da gravidez ou fatores a ele relacionados. Neste momento, trataremos apenas de dois casos de evasão escolar motivado exclusivamente por esta circunstância (motivo único). Em outro momento, apontaremos os casos de evasão em que a gravidez foi um motivo em destaque dentre um conjunto de outros fatores responsáveis pelo abandono aos estudos (motivos correlacionados).

Dados apresentados pelo atual Ministro da Educação, Tarso Genro, na abertura do encontro da Organização das Nações Unidas pela Educação das Meninas (Ungei), promovida pela UNESCO, em novembro do ano de 2004, revelaram que, em 73% dos municípios brasileiros, as mulheres são a maioria no Ensino Médio, seja como alunas, seja como professoras. A própria Organização das Nações Unidas para o Desenvolvimento da Ciência, Educação e Cultura (UNESCO), ao traçar o perfil dos jovens brasileiro fora da escola, na faixa de idade de 15-17 anos, faixa etária do Ensino Médio, constatou que 56% destes jovens que abandonam a escola são meninas. ([www.noticias.terra.com.br/brasil](http://www.noticias.terra.com.br/brasil): 2005).

Um dos motivos para entender a evasão escolar das meninas está nos índices de gravidez na juventude, conforme matéria publicada no Jornal Folha de São Paulo, em 05/01/2005:

(...) levantamento feito com mais de 10 mil jovens nos 26 Estados do país apontou que as meninas deixam mais a escola do que os meninos na faixa etária dos 15 a 17 anos. As três principais causas para o afastamento prematuro da escola são necessidade de trabalhar, gravidez não-planejada e dificuldades de aprendizado.  
(www.folha.uol.com.br/folha/educação: 2005)<sup>61</sup>

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) registraram que, no período de 1991–2000, houve um crescimento de 25% na fecundidade de jovens entre 15–19 anos e, informam ainda, que, no período de 2002-2003, o aumento de partos entre adolescentes contribui para o crescimento de registro civil no país.

Caveraggi (2005), ao tratar de questões relacionadas à gravidez na juventude, afirma que a mudança de comportamento sexual dos jovens não foi acompanhada pelo Estado e nem pelas famílias, razão por que, segundo a autora, os dados sobre a gravidez precoce vêm aumentando no país.<sup>62</sup>

Castro et all (2004) referem que a gravidez na juventude constitui-se numa das causas da evasão escolar, seja pelas responsabilidades prematuras ao assumir uma família, ou pela própria discriminação que as estudantes grávidas possam vivenciar na escola:

(...) frisa-se que não se pode descartar a caracterização da gravidez juvenil como problemática para os jovens (...) sendo expressivas as proporções de jovens que enfatizam que abandonaram os estudos por uma gravidez, seja por ‘vergonha’, discriminação na escola (real ou temida) (...) (CASTRO, 2004: 166)

A aluna 15, atualmente com 23 anos de idade, afirmou que sua desistência aos estudos no ano de 2001 deu-se em razão da gravidez. Quando solicitada a esclarecer os motivos de não ter continuado estudando, afirmou:

---

<sup>61</sup> Capturado dia 31/01/2005

<sup>62</sup> SUZANNA CAVERAGGI é pesquisadora do Núcleo de Estudos Populacionais da Unicamp (Nepo). Informação capturada em [www1.folha.uol.com.br/folha/educação](http://www1.folha.uol.com.br/folha/educação), em 31/01/2005.

Eu engravidei, aí eu parei. Quando foi para eu retornar eu engravidei de novo. Aí não deu. Agora estou querendo continuar. (Aluna 15)

Outra aluna, com 21 anos de idade, desistiu dos estudos no ano de 2003. Sobre os motivos que impediram de continuar estudando, respondeu:

Porque engravidei, daí próximo de ganhar neném, lá para o mês de setembro eu tive que viajar para onde meus pais. Fiquei por lá 4 meses, depois retornei. (aluna 22)

A gravidez como fator que motivou a evasão escolar não foi apontada apenas por estas alunas. No momento em que estivermos analisando os motivos correlacionados a essa questão, identificaremos as demais jovens que apontaram terem evadido-se da escola em razão da gravidez associada a outras questões como trabalho.

#### **4.1.4 – Motivo 4: Casamento**

O casamento foi identificado como um dos motivos da evasão na escola. A aluna 6 foi enfática no seu depoimento, afirmando que, após ter se casado, seu esposo não permitiu que continuasse estudando. Ao explicar o motivo do seu abandono aos estudos, afirmou: “Casei e o marido não deixava. Fiz várias tentativas mas não houve acordo”.

O impedimento aos estudos feitos pelo esposo da aluna 6 acena para uma provável dominação do homem na caminhada da mulher aos estudos. O domínio do homem sobre a mulher constituiu-se numa das manifestações de poder apontados por Foucault (1998), visto que para este autor, “o poder é um feixe de relações” do qual a relação marido e mulher não está isenta.

Onde há poder, ele se exerce. Ninguém é, propriamente falando, seu titular; e, no entanto, ele sempre se exerce em determinada direção, com uns de um lado e outros do outro; não se sabe até certo quem o detém, mas se sabem que não o possui. (...) Na realidade, o poder é um feixe de relações mais ou menos organizado, mais ou menos piramidalizado, mais ou menos coordenado (Ibid, 1998:75; 248)

#### 4.1.5 – Motivo 5: “Molecagem”/ Falta de compromisso

O aluno 23 esclareceu que o motivo de sua evasão escolar deu-se em razão das “amizades” com colegas que não tinham o estudo como objetivo. Neste caso, apontou que a “molecagem”, comprometeu sua caminhada pela escola, na medida que o tornou relaxado nos estudos, fato que contribuiu para sua evasão. Ao justificar os motivos do abandono escolar, esclareceu:

Foi a molecagem. Eu vinha pra cá e não queria nada, não levava a sério, me envolvia com gente que não quer saber nada da vida (Aluno 23).

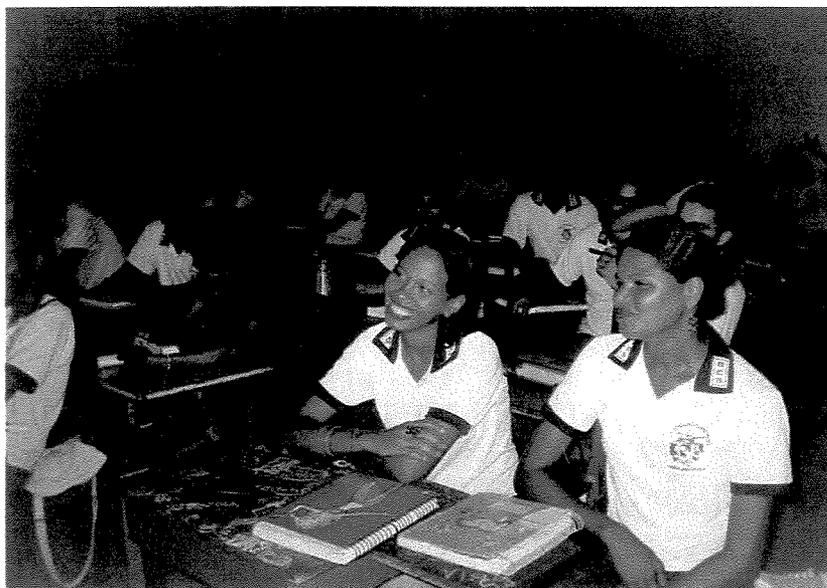
Dentre as situações apresentadas, observou-se que os alunos identificados neste primeiro grupo apontaram uma única razão/motivo para o seu afastamento da escola. O outro grupo de alunos a ser analisado corresponde aos que apontaram múltiplos fatores para a evasão escolar (10 alunos), situação na qual se identificaram 43,5% dos sujeitos.

#### 4. 2 - Dificuldades que impediram a continuidade aos estudos: motivos correlacionados (Grupo 2)

O segundo grupo de sujeitos foi identificado por aqueles alunos que apresentaram mais de um motivo para evadir-se da escola. Dentre as diversas dificuldades, apontaram as seguintes: 1: Cuidar da casa/cuidar do bebê/gravidez/trabalho (Aluna 7); 2: Gravidez/cuidar do bebê (aluna 10); 3: Trabalho/gravidez/aborto (Aluna 11); 4: Trabalho/cuidar das crianças (aluna 17) 5: Casamento/problemas de saúde/trabalho (aluna 8); 6: Ser dona-de-casa/problemas de saúde (aluna 14); 7: Trabalho/serviço militar (aluno 3); 8: Problemas de saúde/dificuldades de aprender (aluno 4); 9: Trabalho/escola distante (Aluno 12);10: Assumir família/trabalho (aluno 20). Com base no levantamento destes motivos, verificou-se que o sexo feminino teve a maior

representação neste grupo (60%), o que deixou transparecer que as jovens parecem enfrentar maiores problemas para continuar os estudos.

FIGURA 4



Vista de uma sala de aula da Escola “Novo Horizonte”.

As jovens estudantes expressaram que enfrentam dificuldades em permanecer nos estudos, seja pelo trabalho fora de casa, ou doméstico ou por outras dificuldades que caracterizam exclusivamente o sexo feminino, o que as impediram de prosseguir nos estudos.

Num primeiro momento, apontaremos as questões relacionadas à evasão escolar das alunas num total de seis. Posteriormente, trataremos das questões relacionadas aos quatro alunos que pertencem a este grupo (grupo 2).

#### 4 2.1 – Motivo 1: cuidar da casa/ cuidar do bebê/gravidez/trabalho

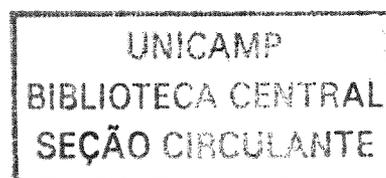
A aluna 7, com 23 anos de idade, desistente no ano de 2003, informou-nos que um dos motivos que a impediu de continuar estudando foi a necessidade que teve de cuidar do filho com um ano e meio de idade, visto que não tinha uma pessoa para assumir essa responsabilidade enquanto esta aluna estivesse na escola. Apontou ainda que as dificuldades complicaram-se com uma nova gravidez, situação que a distanciou totalmente da escola visto que “não era fácil trabalhar, cuidar da gravidez e de um bebê”, frisou:

Meu filho era pequeno. Eu arrumava alguém para ficar com ele, mas não ficava quinze dias. Eu o levava para casa da minha mãe que era muito distante da escola, às vezes o levei para escola, só que ficava difícil. E, depois eu fiquei grávida novamente, aí começaram aumentar as dificuldades: cuidar do bebê, trabalhar e se cuidar porque grávida, né? O trabalho não impedia tanto, porque eu trabalhava meio período, mas o negócio era casa, filho e a gravidez. (Aluna 7)

A situações apresentadas pelas jovens, revelaram a necessidade de a escola assumir esta compreensão: a evasão escolar está mediada também pelo viés de gênero, na medida em que se observou nos depoimentos que essas diferenças, em muitos casos, tornam-se alheias à unidade de ensino, na medida em que a gestão administrativa e pedagógica da escola, assim como os seus docentes, em nenhum momento sinalizaram para esses problemas.

No tocante à discussão de gênero na escola, o Relatório Internacional sobre o Ensino Médio, realizado em Beijing, República Popular da China, no período de 21-25 de maio de 2001, detectou que, dentre os compromissos do Ensino Médio, está em eliminar as barreiras da escolarização impostas às meninas.

Devem ser mantidos, com aspiração, o compromisso em favor do acesso universal ao ensino médio, bem como todos os esforços para eliminar barreiras e obstáculos e para consolidar forças e oportunidades, em particular para as meninas. (UNESCO, 2003:9)



#### 4.2.2 – Motivo 2: gravidez/ cuidar do bebê

Outro caso de evasão escolar relacionado tanto à gravidez como à maternidade, foi apontado pela aluna 10, com 30 anos de idade, desistente da escola no ano de 2001. Afirmou esta aluna que a gravidez a impossibilitou continuar na sala de aula, em virtude dos enjoos que sentia.

A desistência dos estudos pela aluna 10 deu-se também porque não havia alguém para cuidar do seu bebê enquanto estivesse na escola, conforme descreveu:

Eu engravidei, então ficava muito enjoada. Não dava mais para ficar dentro da sala de aula. Me dava falta de ar, uma coisa. Então, eu achei que não dava mais para continuar. Eu desisti também de estudar porque não tinha quem ficasse com o meu bebê. (Aluna 10)

#### 4.2.3 – Motivo 3: trabalho/gravidez/aborto

As dificuldades relacionadas à gravidez, ao trabalho e a perda do bebê foram apontadas pela aluna 11, com 17 anos de idade, como fatores que motivaram a sua saída da escola, no ano de 2004. O fato de ser menor de idade e ter que trabalhar das sete horas da manhã até às dezenove, também comprometeu seus estudos. Esta aluna esclareceu que não foi apenas especificamente a sua gravidez que ocasionou sua evasão escolar, deixando transparecer as dificuldades na superação da perda do seu bebê, conforme o depoimento:

Apesar de eu ser de menor, eu trabalhava das sete horas da manhã até as sete da noite, então ficava cansativo. Depois tive um problema bem maior que me fez desistir de estudar. Não foi simplesmente pela questão do trabalho. Eu engravidei, aí mais tarde eu perdi o neném. Aí eu fechei a matrícula. (Aluna 11)

Castro et all (2004), indicam que a gravidez na juventude é marcada por uma “teia de símbolos” e destaca que esta seria uma das causas da evasão escolar, sinalizando para o cuidado de não se estabelecer uma relação linear entre gravidez e pobreza.

(...) a gravidez na adolescência pode ter nexos com pobreza, mas não necessariamente ser causa ou consequência exclusiva de tal situação (...) ainda que seja ambígua a relação causal entre deixar escola e ficar grávida ou ter filhos, ou que antecede a que, esses são

momentos que viriam intervindo na trajetória de vida educacional principalmente de meninas e jovens. (Ibid, 2004: 129;161)

#### **4.2.4 – Motivo 4: trabalho/cuidar das crianças**

Assumir responsabilidades com o trabalho e a maternidade constitui-se também em impedimentos para que as jovens continuassem os estudos. A aluna 17 afirmou que o cansaço diário do trabalho e o tempo que necessitava dispensar aos seus filhos motivaram a sua saída da escola. Informou que seu esposo não podia compartilhar as responsabilidades de cuidar das crianças em virtude do seu trabalho. Sobre as razões de evadir-se da escola, esclareceu:

Os motivos foram porque eu trabalhava. Devido o trabalho ficava muito cansativo estudar e trabalhar. O outro motivo é porque eu sou casada e tenho duas crianças. Quando chegava à noite, meu esposo demorava chegar do serviço. Eu não tinha com quem deixar as crianças. Eu preferi ficar em casa por causa das crianças do que vir para escola. Mas, eu ainda tentei retornar, mas não teve como.  
(Aluna 17)

#### **4.2.5 – Motivo 5: casamento/problemas de saúde/trabalho**

Não foram apenas as questões relacionadas à gravidez, cuidar do bebê, das crianças ou o trabalho que fez as jovens interromperem os estudos. A aluna 8, 28 anos de idade informou ter evadido-se da escola por motivo de casamento, problemas de saúde e trabalho:

Na época, eu parei de estudar porque me casei. Logo no início é um pouco complicado. Eu parei de estudar para trabalhar. Eu não podia fazer as duas coisas. Eu também fiquei doente. Não pude continuar. Depois eu me desliguei totalmente dos estudos por causa do trabalho. Para mim nesta época, o mais importante era o trabalho. Quando a gente se casa quer ter as coisas, aí é muita dificuldades. (Aluna 8)

#### **4.2.6 – Motivo 6: ser dona-de-casa/problemas de saúde:**

A evasão escolar ocorreu também em razão das atividades relacionadas ao lar e aos problemas de saúde. A aluna 14, 34 anos, identificou-se como dona-de-casa, desistente da escola

no ano de 2004. Explicou que as responsabilidades do lar contribuíram para seu abandono escolar além de problema de saúde. Sobre as dificuldades de permanecer nos estudos, esclareceu:

Eu acho que em primeiro lugar a gente ser dona-de-casa encontra muitas dificuldades, mas o motivo maior da minha desistência foi doença. Eu tive que viajar no mês de outubro e só retornei no início do ano. (Aluna 14)

#### **4.2.7 – Motivo 7: trabalho/serviço militar**

Os motivos que concorreram para evasão escolar do aluno 3 foram inicialmente, o trabalho e, depois, o seu ingresso no serviço militar. Este aluno afirmou que trabalhava como ajudante de pedreiro antes de ser convocado para o serviço militar, o que considerava um serviço pesado. À noite, ao chegar à escola, o “olho começava a pesar”, afirmou.

A presença de alunos na mesma condição de cansaço, apontada pelo aluno 3, confirmou o depoimento do Coordenador pedagógico da escola (CP-1), quando citou anteriormente que em alguns casos, a presença de alunos que dormem na sala de aula.

No seu depoimento, o aluno 3 apontou os motivos que o impediram de continuar estudando:

Trabalho. Eu trabalhava de ajudante de pedreiro, antes de ingressar no quartel. Era bastante exaustão, serviço pesado, sabe Quando dava mais ou menos umas dez horas da noite, o olho começava a pesar. Estudei até agosto, mas antes me chamaram para ingressar no quartel. Fui para lá e desisti, parei de estudar. (Aluno 3)

#### **4.2.8 – Motivo 8: problemas de saúde/dificuldades de aprendizagem**

O aluno 4 destacou que os impedimentos da sua continuidade aos estudos foram os problemas de saúde e a dificuldade de entendimento da matéria em sala de aula. Neste caso, observou-se que a evasão escolar na realidade pesquisada pode também estar associada às dificuldades que os alunos têm em compreender os conteúdos. O próprio depoimento do diretor e

de alguns docentes apontaram para essa questão, na medida em que associaram a evasão escolar à “falta de base” dos alunos.

Ao citar os impedimentos na continuidade aos estudos, o aluno 4 esclareceu:

Foi o problema de saúde. Também a dificuldade de entender as coisas. Por exemplo, o professor fala uma coisa, explica bastante, mas às vezes eu não conseguia entender. Às vezes o professor não tinha paciência de ensinar, aí eu ficava ali no meu cantinho só escutando. De vez em quando eu pedia confirmação para um aluno, pego amizade com ele, assim eu conseguia. (Aluno 4)

De acordo com o depoimento do aluno 4, em alguns casos os alunos que têm dificuldades na sala de aula, deixam muitas vezes de recorrer a seus professores, visto que para estes alunos, o “professor não tem paciência” de ensinar. Como alternativa para solucionar as dúvidas, procuram fazer amizade com um colega com quem compartilha as dificuldades.

#### 4.2.9 – Motivo 9: trabalho/escola distante

Além do cansaço do trabalho, constatou-se também que o aluno que mora distante da escola, fica mais propenso a desistir dos estudos quando a este fator se junta a sua situação de trabalho. O cansaço diário do aluno agrava-se quando, ao chegar a casa, necessita ir para a escola, o que é compreensível. Ao explicar os motivos de evadir-se da escola, o aluno 12, afirmou:

Quando eu comecei a estudar eu não estava trabalhando. Depois eu arrumei um emprego. Era muito cansativo. Entrava às sete da manhã e saía às sete da noite. Logo, ficava com sono e minha casa é distante da escola. Eu fui ficando cansado e desisti. É um pouco difícil. Depois do meio do ano não agüentei mais (Aluno 12)

Uma visualização do Gráfico 6, revela a jornada de trabalho dos alunos. Observou-se, com base neste gráfico, que 78,2% dos alunos evadidos da escola (18 alunos) trabalhavam.<sup>63</sup>

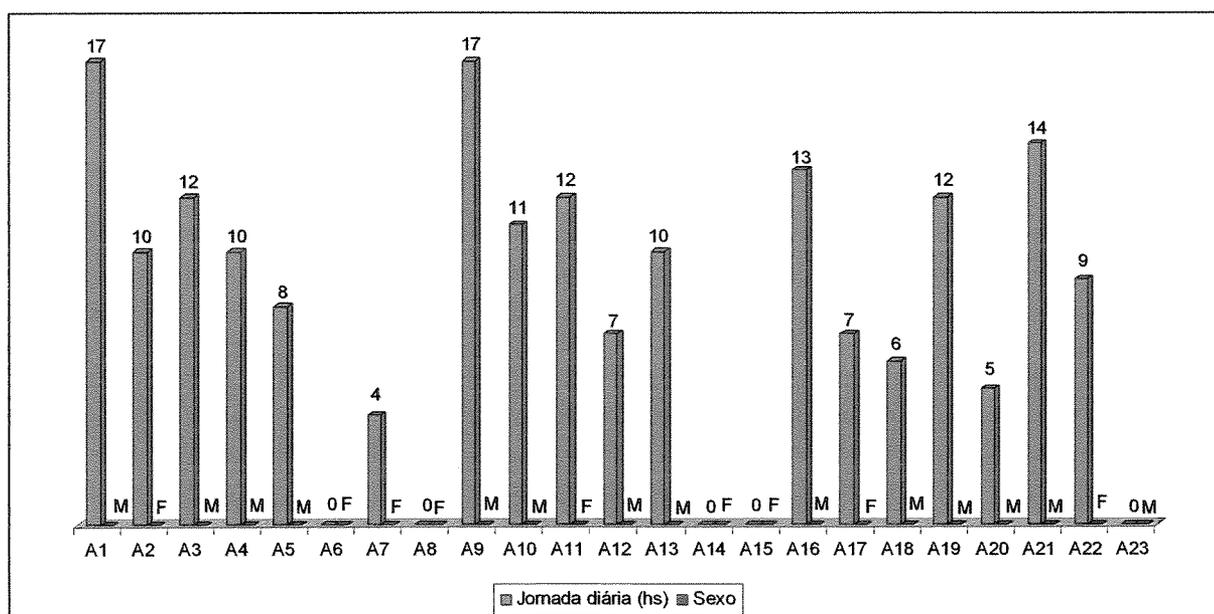
<sup>63</sup> Com base no Gráfico 6, apontam-se os alunos que trabalhavam: A1;A2; A3; A4; A7; A9; A10; A11; A12; A13; A16; A17; A18; A19; A20; A21; A22 e A23.

No conjunto de alunos (18 alunos) que disseram trabalhar no ano em que se evadiram da escola, 12 sujeitos (66,6%) tinham uma jornada de trabalho acima de 8 horas/dia, situação que indica ser a associação aluno-trabalhador o motivo que lidera a evasão na escola. Constatou-se ainda, que, a jornada de trabalho dos alunos, é maior dentre aqueles que prestaram serviço militar.<sup>64</sup> (gráfico 6).

As ocupações de alguns alunos e alunas foram identificadas como cabeleireira, auxiliar de pedreiro, eletricitista, babá, auxiliar administrativo.

GRÁFICO 6

**JORNADA DIÁRIA DE TRABALHO DOS SUJEITOS  
ESCOLA NOVO HORIZONTE – ITAITUBA - PARÁ**



Fonte: Quadro elaborado com base nas entrevistas

<sup>64</sup> Alunos identificados pelo serviço militar: A1;A3;A9 e A21.

Os alunos A6, A8, A14, A15 e A23 identificam-se como alunos que não trabalhavam. (Gráfico 6).

#### 4.2.10 – Motivo 10: assumir família/trabalho

Quanto à evasão escolar do aluno 20, esta deveu-se ao fato de ter ele assumido família, situação que, segundo seu depoimento, o obrigou a trabalhar para cumprir com essa responsabilidade.

Quando eu arranjei família eu tinha que trabalhar. Aí não tinha como estudar (...) Eu fui mexer com caminhão. Eu tinha que ir num dia e voltar no outro. Eu tive que parar de estudar. (Aluna 20)

Diante de todas as situações apresentadas, é possível afirmar que a evasão escolar nesta realidade encontra-se associada à situações como trabalho, exercício do serviço militar, casamento, gravidez, molecagem, sendo esta última identificada por envolvimento com “certas amizades.”

Ficou evidenciado que a saída dos jovens da escola não é influenciada apenas por um motivo, mas por um conjunto de fatores isolados ou correlacionados que, como uma teia de aranha, criam complicações para que o desejo dos jovens de continuar nos estudos seja adiado.

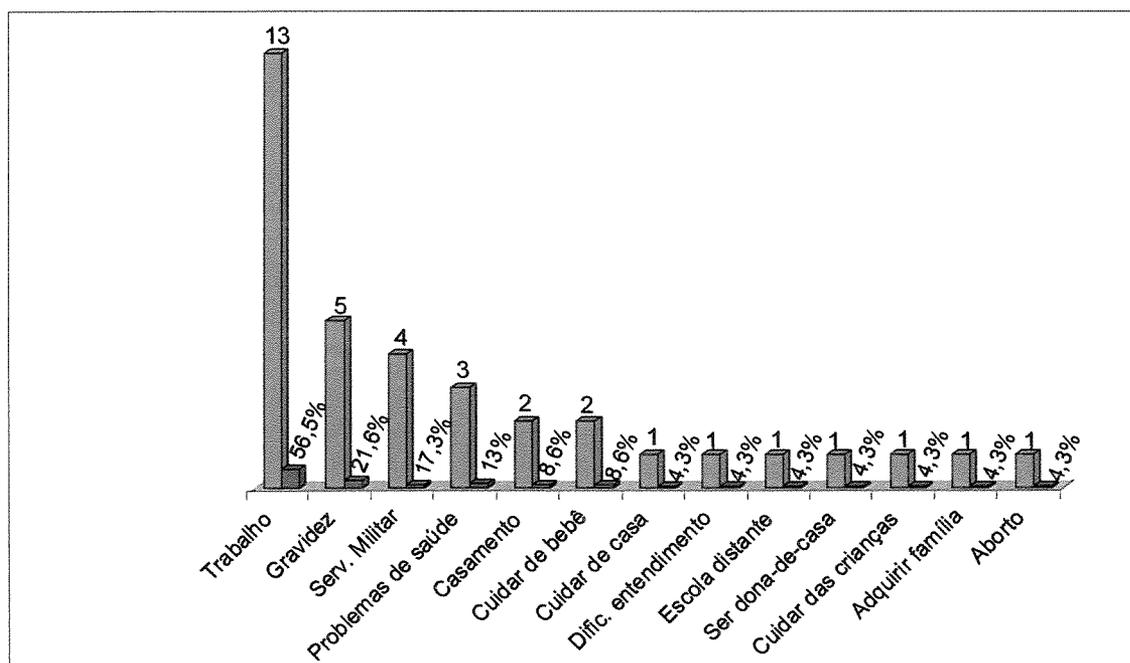
O Gráfico 7 aponta os diversos fatores que contribuíram para evasão escolar no estabelecimento de ensino médio “Novo Horizonte”. O trabalho identificou-se como o motivo que liderou a evasão na escola (56,5%), seguido da gravidez (21,6%) e do serviço militar (17,3%).

O casamento apareceu em quarto lugar nos índices de evasão revelado pelos sujeitos (13,0%). As atividades relacionadas a “cuidar do bebê” (8,6%) e “cuidar da casa” também representou 8,6% dos casos de evasão na escola. Os demais motivos como “dificuldade de

entendimento”; “escola distante”; “ser dona-de-casa”; “cuidar das crianças”; “adquirir família” e “aborto”, representou, cada um deles, 4,3% nos índices de evasão na unidade de ensino analisada.

GRÁFICO 7

### FATORES QUE MOTIVARAM A EVASÃO ESCOLAR NA ESCOLA NOVO HORIZONTE - ITAITUBA- PARÁ<sup>65</sup>



Fonte: Entrevistas

Diante das complicações referidas pelos os jovens de ambos os sexos, no que se refere ao abandono aos estudos, às mulheres apresentam-se commaiores impedimentos para que permanecessem estudando, em razão de problemas relacionados à gravidez, à maternidade, ao compromisso de cuidar dos bebês e das crianças, ao afazeres domésticos e ao trabalho fora de casa, além dos problemas de saúde.

<sup>65</sup> Os índices referem-se aos motivos isolados ou correlacionados. Apontam o número de vezes em que foram citados como responsáveis ou co-responsáveis na evasão escolar.

### 4.3 - A expectativa dos alunos quanto à escola

Identificaram-se entre os sujeitos quais suas expectativas em relação ao estabelecimento de ensino, conforme aponta o Quadro 12.

QUADRO 12

#### EXPECTATIVAS DOS ALUNOS EVADIDOS EM RELAÇÃO À ESCOLA

ALUNO	A ESCOLA NA ÓTICA DOS ALUNOS
1	“Alguns professores não estão aptos a dar aula.”
2	“O trabalho aqui precisa melhorar e muito.”
3	“É uma escola bem estruturada.”
4	“Não dão muita atenção pra gente. Não procuram entender as dificuldades dos alunos ... porque estão desistindo.”
5	“É uma escola acolhedora”
6	“A estrutura física deixa a desejar.”
7	“Para alguns é boa, pra mim não. Se tivesse uma sala especial para deixar os filhos de quem estuda. À noite é ruim arrumar alguém para cuidar do bebê.”
8	“Os professores são bons.”
9	“Não sei, porque quase não estudei.”
10	“Acho uma das melhores escolas.”
11	“Acho que o ensino ainda é muito fraco.”
12	“Meus irmãos estudaram aqui e se deram bem.”
13	“Vários conhecidos estudaram aqui e estão seguindo bacana.”
14	“Tem bastante procura.”
15	“Os professores são ótimos.”
16	“Acho uma ótima escola.”
17	“Acho que esse colégio necessita de atenção do órgão do Governo ... A escola está praticamente abandonada.”
18	“É uma das melhores escolas de Itaituba.”
19	“Tem professor que não corresponde.”
20	“É uma das escolas mais procuradas.”
21	“Aqui ensinam bem.”
22	“Ensinam bem: os alunos têm que aproveitar.”
23	“É a escola mais procurada em Itaituba.”

FONTE: Entrevistas

As questões apontadas no Quadro 12 permitem afirmar que a maioria dos alunos (60,8%), considerou que a escola atende às expectativas dos estudantes, visto que possui professores capacitados, tem boa procura na cidade, além do que afirmaram que pessoas de suas famílias já estudaram nesta escola. Consideraram estes alunos, o estabelecimento de ensino “Novo Horizonte” como um dos melhores da localidade.

“A escola acolhe a gente bem” (aluno 5)

“É uma das melhores escolas da cidade” (aluno 18)

“É uma das escolas mais procuradas” (aluno 20)

“Meus irmãos estudaram aqui e se deram bem” (aluno 12)

Observou-se, por outro lado, que para 34,7% dos alunos (Quadro 12), a escola não atende às suas expectativas. Consideraram que alguns professores não estão aptos a dar aula, não há atenção aos alunos, o estabelecimento de ensino encontra-se desassistido pelo poder público, além do que, segundo uma aluna-mãe, a escola ainda não pensou em adaptar uma sala onde pudessem acomodar os bebês de quem precisa estudar e não tem com quem deixá-los.

“Alguns professores não estão aptos a dar aula: não explicam direito” (Aluno 1)

“O trabalho aqui precisa melhorar e muito” (Aluno 2)

“Não dão muita atenção pra gente. Não procuram entender quais as dificuldades dos alunos, os seus problemas, porque estão desistindo” (Aluno 4)

“Acho que esse colégio necessita de atenção do órgão, da Prefeitura, do Governo. A escola está inacabada. É um dos melhores colégios de Itaituba, mas está praticamente abandonado. Observa-se as carteiras, os quadros, as portas. É preciso um apoio do governo pra melhorar essa escola, porque aqui passam muitos jovens” (Aluna 17)

Para alguns é boa, para mim não. Se tivesse uma sala especial para os filhos de quem estuda. À noite é ruim arrumar alguém para cuidar do bebê. Uma sala na escola seria boa, mas nenhuma escola ainda pensou nisso. (Aluna 7)

visualização resumida das expectativas que os alunos demonstraram em relação ao modo de ensino pode ser melhor compreendida com base no Quadro 13.

### A ESCOLA E AS EXPECTATIVAS DOS JOVENS

EXPECTATIVAS	TOTAL DE ALUNOS	%
SIM	14	60,8
NÃO	8	34,7
SEM OPINAR	1	4,5
TOTAL	23	100,0

Fonte: Entrevistas

Dentre os depoimentos, apenas 4,5% não opinaram sobre a questão das expectativas a respeito da escola (Quadro 13). Apontou-se ainda que o estabelecimento de ensino “Novo Horizonte” também padece das ausências do poder público, conforme depoimento da aluna 17, ao destacar a necessidade de maior atenção por parte deste à escola. Diante desta situação, é possível afirmar que a escola pública de nível médio continua caminhando sozinha à espera de maior auxílio por parte do governo.

#### 4.4 – Participação dos alunos em reuniões

Dentre as questões levantadas, uma delas teve como finalidade identificar a participação, o envolvimento dos alunos no cotidiano da escola por meio de reuniões promovidas pela gestão administrativa ou pedagógica como uma das alternativas para gestão participativa que o próprio Regimento Escolar aponta em seu Art. 3º. e 4º. (Resolução nº 767/98-CEE/PA).

vezes solidário. Outros (21,7%) fizeram ponderações, pontuando os “bons” e “maus” professores. Apenas 4,4% não se posicionaram sobre a questão, definindo-se como “calado”.

As pontuações feitas pelos alunos confirmaram o depoimento da direção, da equipe pedagógica e dos docentes sobre a questão da “relação professor–aluno” por que segundo eles há professores “comprometidos” que mantêm uma relação amigável com os alunos, mas, por outro lado, existem aqueles “tradicionais”, identificados como jogadores de “cartas-marcada”, (D-1), razão por que em alguns momentos, parecem tratar os alunos “debaixo do pé” (C-3), relegando-os a “segundo plano.” (C -2).

#### **4. 6 – Os conteúdos**

Buscou-se identificar, valendo-se da compreensão dos alunos, a importância que os conteúdos têm para suas vidas, uma vez que a escola deve assumir, como uma das responsabilidades, preparar os estudantes para os desafios que a realidade lhes impõe. A Resolução nº 3 de 26/06/1998-CEB/MEC, ao tratar das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, destaca o seguinte:

I – Na situação de ensino e aprendizagem, o conhecimento é transposto da situação em que foi criado, inventado ou produzido, e por causa desta transposição didática deve ser relacionado com a prática ou a experiência do aluno a fim de adquirir significado.

As opiniões dos alunos sobre os conteúdos ministrados pelos professores estão demonstradas no Quadro 16. A questão buscou apontar se os conteúdos trabalhados na sala de aula despertam o interesse dos alunos e se possibilitam preparo para vida.

## QUADRO 16

## OPINIÕES DOS ALUNOS SOBRE OS CONTEÚDOS MINISTRADOS

ALUNO	OPINIÕES
1	“Sim. A matéria que eu gosto é Português e Matemática: os professores trabalhavam bem.”
2	“São interessantes, sim.”
3	“Preparam o jovem para o mercado de trabalho.”
4	“São importantes: podem ajudar na escolha de uma profissão.”
5	“Particularmente eu não era bom de Biologia, mas sempre gostei de História.”
6	“Os assuntos são importantes, preparam para vida.”
7	“Os professores tinham um bom plano. Não tenho o que reclamar.”
8	“Era interessante: falavam em políticas, sobre drogas, sobre a vida do dia-a-dia.”
9	“Preparavam, sim. A matéria de matemática a gente precisou lá no quartel.”
10	“Os livros já vêm com o tempo de hoje.”
11	“De certo modo sim, de outro, não. A vida ensina melhor que a escola.”
12	“Matemática, Física, Química, Português eu não gostava.”
13	“São importantes.”
14	“São interessantes com certeza.”
15	“São muito importantes.”
16	“Sim, eu acho que são importantes.”
17	“Eu estava perdida em Química, mas depois fui aprendendo.”
18	“São bastante produtivos. É bom conhecer História, Geografia, Matemática, Biologia.”
19	“O maior problema é Física e Química. São as matérias que eu acho mais difíceis. Mais vai do professor também de ensinar. Simplesmente eu tinha problema em Química. Ai o/a professor/a era bom/a, explicava bastante. Eu consegui ter mais qualidade nessa matéria. Agora em Física eu fui despachado.”
20	“Acho que sim. Não me lembro muito bem das aulas”
21	“Algumas despertam o interesse da gente como Matemática, Português. Outras não.”
22	“Tem tudo a ver sim.”
23	“São importantes porque falam do que está acontecendo no mundo. A gente fica informado.”

Fonte: Entrevistas

Dentro do universo de sujeitos da pesquisa, 78,3% aprovaram os conteúdos trabalhados pelos professores (18 alunos). Para estes, alunos os assuntos tratados nas aulas são importantes tendo em vista que “preparam para vida”; “falam de políticas”; “drogas”; “de problemas desse tempo”; “ajudam a definir uma profissão futura”; “preparam o jovem para o mercado de trabalho”. Por outro lado, 17,4% elencaram dificuldades em disciplinas da área de humanas como Biologia, Português ou em disciplinas da área de exatas como Matemática, Química, Física. (Quadro 16).

Contrário aos demais colegas, 1 aluna (4,3%) apresentou ponderações ao afirmar que os conteúdos ministrados pela escola não são totalmente importantes para a vida. Na opinião desta aluna, “a vida ensina melhor que a escola”, (aluna 11).

Na tentativa de compreender os fatos que motivaram a aluna 11 a divergir do conhecimento transmitido pela escola, identificou-se que ela tem a menor idade no grupo, (17 anos), demonstrando uma experiência de vida pela qual seus colegas talvez não tenham passado.

A aluna 11, mesmo sendo menor de idade no ano em que desistiu da escola (2004), afirmou que tinha uma jornada de trabalho de 12 horas diárias. Neste mesmo ano ficou grávida e, logo depois, sofreu a perda do bebê, problemas que motivaram sua saída da escola. Neste sentido, parece compreensível a importância que esta jovem atribuiu às experiências de vida como melhor aprendizado do que o transmitido pela escola.

Ao se referirem às disciplinas em que tinham dificuldades, os depoimentos dos 4 alunos destacaram as seguintes questões:

“O maior problema é Física e Química. São as matérias que eu acho mais difíceis. Mas vai do professor também de ensinar. Simplesmente eu tinha problema em Química. Aí o/a professor/a era bom, explicava bastante. Eu consegui ter mais qualidade nessa matéria. Agora, em Física fui despachado.” (Aluno 19)

“Algumas despertam o interesse da gente como Matemática, Português. Outras não.” (Aluno 21)

“Particularmente eu não era bom de Biologia , mas sempre gostei de História.” (Aluno 5)

“Matemática , Física Química, Português eu não gostava.” (Aluno 12)

Constatou-se, ainda, que boa parte dos alunos enfrentava problemas com relação ao domínio dos conteúdos. Casos como o do aluno 5, que se sentiu “despachado” da matéria de Física, como se fora um doente incurável, indicam que situações como esta poderiam está contribuindo para a evasão escolar de alguns alunos. Diante de uma nota “vermelha”, de um “zero”, o próprio aluno conclui que não seria aprovado, razão por que desistem dos estudos, conforme apontado em depoimentos de alguns docentes da escola.

Com relação ao entendimento das matérias, alguns alunos disseram ter facilidade em disciplinas que outros colegas demonstraram dificuldades. Nesta circunstância, pareceu-nos que o maior problema para os professores está em trabalhar as potencialidades dos alunos, tendo em vista a padronização curricular que impossibilita amenizar os problemas de alguns alunos e aproveitar as habilidades de outros. Quanto a essa questão, os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio esclarecem:

O tratamento contextualizado do conhecimento é o recurso que a escola tem para retirar o aluno da condição de espectador passivo. Se bem trabalhado permite que, ao longo da transposição didática, o conteúdo do ensino provoque aprendizagens significativas que mobilizem o aluno estabeleçam entre ele e o objeto conhecimento uma relação de reciprocidade. (PCNEM: MEC, 1999, 91)

É possível que as dificuldades dos professores em lidar com os conteúdos estejam associadas às circunstâncias e ao estabelecimento em que o trabalho docente é desenvolvido na escola, onde as mudanças educacionais que se propõem atualmente ainda estão a “mil anos-luz” dessa realidade, conforme afirmou um dos coordenadores pedagógicos.

As condições físicas da escola, a ausência de recursos de natureza: didática, tecnológica e do próprio entendimento das proposições apresentadas pelos Parâmetros Curriculares para o

Ensino Médio foram dificuldades apontadas por alguns dos docentes como entrave para melhoria da qualidade do ensino na unidade escolar estudada.

#### 4.7 – AVALIAÇÕES

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96), Art. 24 inciso IV, ao tratar do rendimento do aluno, determina que a verificação da aprendizagem do aluno se constitui de “avaliação contínua e cumulativa” do seu desempenho, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

Na Escola “Novo Horizonte” identificaram-se sete grupos de opiniões dos alunos sobre a avaliação, conforme aponta o Quadro 17.

QUADRO 17

#### AVALIAÇÃO NA ÓTICA DOS SUJEITOS

GRUPOS	ÓTICA DOS SUJEITOS	Total de alunos	%
1	As avaliações consistiam em provas e trabalhos.	03	13,0
2	A forma de avaliar é restrita apenas a provas.	04	17,3
3	As provas são injustas, difíceis.	05	21,7
4	Não opinou.	01	4,5
5	A avaliação está de acordo com o esperado pelo aluno.	07	30,4
6	O sucesso do aluno é apontado como um atributo individual.	02	8,6
7	Manifestou-se contrário às atividades extra-classe.	01	4,5

Fonte : Entrevistas

Observou-se com base no Quadro 17 que 30,4% dos alunos consideraram correta a forma como eram avaliados pelos professores (grupo 5), ao passo que 21,7% fizeram denúncias contra provas injustas, “provas difíceis”, provas em que “cai o que não foi ensinado.” (grupo 3).

Em outros casos, 17,3% dos alunos disseram que o aprendizado de um período de estudo só é cobrado apenas no dia da prova, sem considerar outras atividades (grupo 2), ao passo que para 13,0% dos sujeitos, as avaliações consistiam em provas e trabalhos (grupo 1).

No grupo 6, um índice de 8,6% dos jovens afirmou que o sucesso do aluno é um mérito pessoal. Neste caso, informaram que, o alcance de um bom rendimento depende, portanto, do próprio aluno.

No grupo 7, registrou-se que, 4,5% dos alunos queixaram-se de trabalhos extra-classe, visto que torna-se impossível realizá-los em razão da jornada de trabalho diário. O grupo 4 não soube opinar sobre a questão (4,5%) já que neste conjunto, o aluno evadiu da escola antes de participar de qualquer teste ou prova.

Uma melhor visualização das manifestações dos alunos sobre as avaliações pode ser observada com base no Quadro 18.

## QUADRO 18

## OPINIÕES DOS ALUNOS SOBRE A AVALIAÇÃO

ALUNO	OPINIÕES DOS ALUNOS SOBRE A AVALIAÇÃO
1	“Alguns professores passam perguntas difíceis. Em Geografia e História eu não tirava boas notas.”
2	“A gente fazia trabalhos. Aí eles davam as notas.”
3	“Os professores avaliam mais pelo trabalho. Se o trabalho sair bem, tem uma nota merecida.”
4	“Passavam perguntas difíceis. Às vezes caía assunto que a gente não estudou.”
5	“Deviam além das provas fazer testes para saber como o aluno está indo, se está pegando a matéria.”
6	“A forma como eles avaliavam estava correta.”
7	“Alguns professores avaliam o aluno só pela prova.”
8	“Passavam muito trabalho para fazer em casa. Os trabalhos deviam ser feitos na sala de aula.”
9	“Não cheguei a participar de nenhuma.”
10	“Não tenho nada a reclamar.”
11	“A maioria usa o modo certo: um pouco disso, um pouco daquilo. Tem outros que é só no duro.”
12	“Deviam avaliar mais o comportamento.”
13	“A avaliação é um pouco ruim, mas dar pra pegar.”
14	“Os professores deviam considerar não apenas a nota da prova.”
15	“Não concordava com prova oral. Concordo mais com a prova no papel.”
16	“Os professores avaliam bem. Depende mais do aluno.”
17	“Acho boa. O/a professor/a (tal) vai de carteira em carteira.”
18	“Os professores conhecem o aluno. Eles sabem se ele merece aquela nota.”
19	“Eu achava certo a forma como avaliavam.”
20	“Faziam trabalhos em grupos. Depois completavam a nota.”
21	“A prova é justa. Os professores avaliam bem.”
22	“Achava certo. Davam nota dependendo do comportamento.”
23	“Exigiam aquilo que ensinavam. Se o aluno prestar atenção se sai bem.”

Fonte: Entrevistas

No presente capítulo, constatou-se que, o cotidiano dos alunos na Escola “Novo Horizonte” encontra-se marcado por uma série de dificuldades externas à unidade escolar e mais aquelas vividas pelos alunos na própria escola, o que resulta numa carga emocional certamente comprometedora da caminhada com sucesso desses alunos pelos estudos.

Por meio desta análise revelou-se que a escola não pode caminhar sem ouvir os alunos. Segundo Paro (2003), o aluno não é apenas o objeto do processo escolar, ele é o seu sujeito. Há de considerar-se, portanto, a perspectiva dos alunos na trajetória que a escola constrói, visto que a missão da unidade escolar deverá ser incluir e não excluir boa parte dos alunos que a ela conseguem chegar.

## À GUIA DE CONCLUSÃO

O fio condutor que se buscou desenrolar ao longo deste estudo, objetivou assinalar que a trajetória do Ensino Médio na educação brasileira foi marcada pela exclusão das camadas populares do seu acesso, situação com a qual se convive ainda no presente, tendo em vista que parte significativa dos jovens que nele ingressam são atropelados e evadem-se da escola.

Desde o período jesuítico, o Ensino Médio teve como meta dar uma formação geral aos jovens bem aquinhoados da sociedade, objetivando o seu ingresso no ensino superior. Segundo Romanelli (2003),

(...) a educação dada pelos jesuítas, transformada em educação de classe, com características que tão bem distinguiam a aristocracia rural brasileira, que atravessou todo o período colonial e imperial e atingiu o período republicano, sem ter sofrido, em suas bases, qualquer modificação estrutural, mesmo quando a demanda social de educação começou a aumentar, atingindo as camadas mais baixas da população e obrigando a sociedade ampliar sua oferta escolar. (ibid, 2003: 35)

Revelou-se por esta análise que a atual realidade educacional no Estado do Pará encontra-se definida pelo baixo rendimento dos alunos do Ensino Médio. Este fato foi constatado em uma das escolas públicas do município de Itaituba-Pará, na qual a evasão escolar tem sido um impedimento para que a educação pública cumpra o seu primeiro princípio: “Igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola” (Constituição Federal de 1988, Art. 206, inciso I), sinalizando que as disparidades sociais não podem ser minimizadas sem um olhar ajuizador para a situação gritante em que se encontra o ensino médio público.

A presente análise sobre a escola destacou múltiplos fatores determináveis à evasão escolar, tais como: o trabalho, o serviço militar, a gravidez. A necessidade maior que impõe às jovens ocuparem-se com os filhos, bebês, ao invés de estudarem, trouxe luzes para este estudo ao revelar que o entendimento da evasão escolar não pode negar-se enxergar a posição da mulher na

sociedade. Esta situação, assinalou que a caminhada pelos estudos é sempre mais dificultada para as jovens, em especial, para as jovens mães.

Meu filho era pequeno. Às vezes eu arrumava alguém para ficar com ele, mas não ficava quinze dias. Eu o levava para casa da minha mãe que ficava muito distante da escola. Às vezes o levava para escola, mas começou a ficar difícil. Depois eu fiquei grávida de novo, aí começou aumentar as dificuldades: cuidar do bebê pequeno, trabalhar e se cuidar.

(Aluna 7)

O fator “trabalho” foi citado como o maior impedimento aos estudos aos jovens alunos do ensino médio no curso noturno,(56,5%). Outras dificuldades, no entanto, foram consideradas entraves aos estudos, como a gravidez das jovens (21,6%); o serviço militar (17,3%); os problemas de saúde (13,3%); o casamento (8,6%) e outras circunstâncias que, em muitos casos, a escola demonstrou ignorar.

Os jovens que estudavam e trabalhavam tiveram dificuldades para continuar na escola, visto que 66,6% destes estudantes ocupavam-se em mais de 8 horas/diárias com o trabalho, o que torna muito penoso para um jovem nestas circunstâncias acompanhar as aulas à noite.

Constatou-se que a evasão escolar está associada à condição do gênero, em circunstâncias diferentes tanto para o sexo masculino, quanto para o feminino. Para 30,7% dos jovens do sexo masculino, o “serviço militar” tornou-se um impedimento aos estudos, visto que a jornada diária de atividades no Exército é maior para estes jovens. Para as jovens-mães, a responsabilidade com a maternidade, a necessidade de dispensar cuidados a seus filhos fez com que boa parte delas abandonasse os estudos.

A busca de alternativa para superação da evasão escolar das jovens motivadas, em especial, por atividades como “cuidar do bebê”, “cuidar dos filhos” revelou a necessidade de a própria escola ampliar sua compreensão sobre os diversos motivos que concorrem para a evasão

escolar e buscar alternativas na própria comunidade local, talvez da própria Prefeitura, com ações sociais voltadas às necessidades destes jovens.

Com base nos depoimentos dos docentes e da coordenação pedagógica, constatou-se que a situação econômica de Itaituba é carente na oferta de empregos, característica própria de uma cidade que saiu da fase áurea da mineração. Este pareceu ser um dos fatores/motivos da evasão escolar, na medida em que os jovens têm dificuldades de visualizar horizontes de trabalho após a conclusão do Ensino Médio, em razão da “estagnação econômica” da cidade.

Diante de todas as dificuldades apresentadas, constatou-se, por outro lado, a precariedade na estrutura física da escola: ausência de laboratório de informática e de biblioteca e, somados a essa questão, estão os problemas de natureza pedagógica: aulas não atrativas, falta de acompanhamento aos problemas dos alunos, distanciamento entre professor e aluno, ausência de capacitação dos professores, ausência de quaisquer organismos colegiados como o Conselho Escolar, Conselho de Classe, Grêmios Estudantil, situações que podem estar influenciando a caminhada do aluno com sucesso na escola.

A ausência de organismos colegiados no estabelecimento de ensino constitui-se numa evidência de que o Regimento Escolar não vem sendo observado pela comunidade escolar como uma das possibilidades para o bom andamento da unidade de ensino. Neste sentido, detectou-se a necessidade de a direção da escola cumprir e fazer cumprir este Regimento.

As dificuldades que circundam a Escola “Novo Horizonte” demonstraram a necessidade de o referido estabelecimento de ensino “arregaçar as mangas” e discutir possibilidades e limites que podem ajudar a minimizar o problema da evasão escolar.

É coerente afirmar que à escola sozinha não cabe solucionar os problemas com os quais convive. Por outro lado, esta unidade de ensino não pode sentir-se totalmente impotente diante da evasão escolar a ponto de transferir a responsabilidade ao aluno ou à estrutura social.

Uma das alternativas que nos parece viável é que a escola assuma o sentido da participação em seu interior, ampliando-a para além de encontros pontuais. Neste sentido, a construção coletiva de um Projeto Político Pedagógico significaria uma possibilidade para o alcance do sucesso na unidade escolar. Para Abádia (2003),

(...) a escola pública tem de responder a novas situações vividas, seja no ato de ensinar e de aprender, integrados no processo de criação do conhecimento, seja no tratamento das questões de ordem política, econômica, científica e tecnológica a fim de ser uma instituição co-responsável pelas questões de seu tempo, questões vivas. (ibid, 2003: 290)

A minimização da evasão escolar pode começar na redefinição das próprias atitudes da comunidade escolar, na medida em que busque uma aproximação aos seus alunos, ouvindo, escutando o que eles têm a dizer sobre a escola e suas próprias vidas fora dela.

A escola pode ajudar a tirar as próprias pedras que ela mesma coloca no caminho dos alunos, como a rigidez que começa no fechamento do portão aos jovens que não têm condições de chegar pontualmente a ela em razão de situações como o trabalho. Cabe a boa parte dos professores ajudar na superação dessas dificuldades, dando novo uso ao diário de classe que tem sido usado por alguns de modo arbitrário ou mesmo como punição.

Se a cultura do silêncio tem sido ou não uma escolha do estabelecimento de ensino, a maneira como as questões evidenciam o espaço da escola acenam para um horizonte ainda muito distante, já que o próprio documento identificado como o seu Projeto Pedagógico apontou a existência de um trabalho desarticulado da própria comunidade para a qual a escola existe e à qual deverá servir.

No momento a escola vive uma “globalização solitária”, pois a cada dia se observa um crescente processo de isolamento social entre os componentes da comunidade escolar, fenômeno impróprio de uma instituição que trabalha com pessoas, com a sociedade. (Projeto Político Pedagógico da Escola, ano 2004)

Cabe, ainda, esclarecer que a comunidade escolar não pode eximir o poder público de assumir sua responsabilidade na melhoria da qualidade do ensino. O alcance deste objetivo pode se dar a partir do momento em que a língua falada pela escola seja a dos alunos, dos professores, da direção, da equipe pedagógica e todas as pessoas que dela fazem parte.

O presente estudo pretende afirmar que o novo Ensino Médio prometido pelas mudanças atuais tanto por meio da legislação (Resolução nº. 3 de 26/06/1998-CEB/MEC), quanto dos programas em evidência, não é o mesmo que tem chegado às escolas, como é o caso da Escola “Novo Horizonte.”

Compreender a Reforma do Ensino Médio, portanto, exige que se elucidem as concepções, preenchendo o discurso lacunar, para que as intencionalidades decorrentes de interesses e visões particulares de mundo, próprias das diferentes posições de classe, venham à tona, e assim se possa exercer o direito de escolha por possíveis históricos que são necessariamente contraditórios, dentro dos limites da democracia possível. (KUENZER, 2000: 17)

Aqueles que vivem à margem dos rios e têm a floresta como riqueza natural, caso como o dos alunos da Escola “Novo Horizonte”, objeto desta análise, estão excluídos do atual ensino médio tecnológico. No estabelecimento de ensino analisado ainda predomina o giz, o quadro; alunos e professores estão na maioria desmotivados, seja pela situação econômica, seja pela ausência de uma escola da forma como está prometida. O atual Ensino Médio identificado pela tecnologia não é para todos, certamente. Não para os ribeirinhos da Amazônia, não para os da floresta.

O trabalho que tem sido utilizado na escola analisada, ainda está identificado com o ensino de séculos atrás. Sua eficácia parece consistir em expulsar boa parte dos jovens das camadas populares os quais a ela conseguem chegar. Esta condição desvirtua o sentido democrático que se atribui ao ensino público.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABAD, Miguel. Crítica política das políticas da juventude. In: FREITAS e PAPA. **Políticas Públicas: Juventude em debate**. São Paulo: Ação educativa, Fundação Frederich Ebert, 2003.
- ABDALLA, Vilma. **O que pensam os alunos sobre a escola noturna**. São Paulo: Cortez, 2004 (Coleção Questões de Nossa Época)
- AKKARI, A.J. Desigualdades Educativas Estruturais no Brasil: Entre estado, privatização e descentralização. In: **Revista Educação e Sociedade**. N. 74, Abril/2001, Campinas, SP.
- ANTUNES, Ricardo. Pará é a fotografia do Brasil arcaico. In: **Jornal O Correio Popular**, Ano 77, n. 24.302, de 20 /02/2005, Campinas, SP
- BELÉM: PARÁ. Conselho Estadual de Educação. Resolução nº 767 de 30/12/1998. **Aprova Regimento Escolar unificado para Rede Estadual de Ensino**.
- \_\_\_\_\_, **Escola Jovem capacita professores e combate a evasão escolar**, capturado em [www.pa.gov.br/projetos\\_sociais/p\\_escolajovem\\_01.asp](http://www.pa.gov.br/projetos_sociais/p_escolajovem_01.asp), em 12/09/2004.
- \_\_\_\_\_. Resolução nº 761 de 23/12/1998. Aprova matrizes Curriculares para Ensino Médio Diurno e Noturno.
- \_\_\_\_\_. **Governo do Pará: Termo de Convênio de Cooperação Técnica** (Celebra a Municipalização entre Governo do Estado, através da Secretaria de Educação e Prefeituras), 1998.
- \_\_\_\_\_. **Governo do Estado do Pará: Secretaria de Educação, Plano Estadual de Educação (1999-2003)**, Belém, 1999.
- BELÉM: PARÁ. Conselho Estadual de Educação, Resol. Nº. 767 de 30/12/1998. Aprova Regimento Escolar Unificado para Rede Estadual de Ensino, Belém, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Secretaria de Educação. Regimento Escolar das Escolas Públicas Estaduais de Educação Básica** (Resol. Nº 767 de 31/12/1998)
- \_\_\_\_\_. **Municipalização do Ensino Fundamental no Pará: modismo neoliberal? (cartilha)**. Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública, Conselho Estadual de Educação, dezembro de 1996
- \_\_\_\_\_. **Revista Nosso Pará (Coleção Especial), Publicação Ver Editora, s/a**

BENTES, Rosineide. Um estilo de ocupação econômica da Amazônia: os grandes projetos. In: REFKALESFSKY, Violeta Loureiro. **Estudos e Problemas Amazônicos: História Social, Econômica e temas Especiais**. 2ª. Ed. Belém: Pará, 1992.

BRASIL: BRASÍLIA: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística: **Programa Nacional de Amostra de Domicílios (PNAD)**, 1999.

\_\_\_\_\_. **Serviços de saúde de Itaituba, Pará, ano 2002**, capturado da Internet [www.ibge.gov.br/cidadesat](http://www.ibge.gov.br/cidadesat), dia 15/09/2004

\_\_\_\_\_: **Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica**: Programa Nacional de Incentivo à Formação Continuada de Professores do Ensino Médio – Pro- Ifem, capturado da Internet, em [www.mec.gov.br/seb](http://www.mec.gov.br/seb), dia 21/02/2005.

\_\_\_\_\_. **Secretaria de Educação Básica**: O Contexto do Ensino Médio, capturado em [www.mec.gov.br/seb](http://www.mec.gov.br/seb), dia 21/02/2005.

\_\_\_\_\_. **Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SEMTEC)**: Projeto permite articulação entre ensino médio e ensino técnico, capturado da Internet, [www.mec.gov.br/setec](http://www.mec.gov.br/setec), dia 21/02/2005.

\_\_\_\_\_. **Secretaria de Educação Média e Tecnológica**: Seminário Ensino Médio: Construção Política, junho de 2003.

\_\_\_\_\_. **Secretaria de Educação Média e Tecnológica**: Parâmetros Curriculares Nacionais: e Ensino Médio, 1999.

\_\_\_\_\_. **Secretaria de Educação Básica**: Programa de Melhoria do Ensino Médio (PROMED), capturado da Internet, [www.mec.gov.br/seb](http://www.mec.gov.br/seb), dia 21/02/2005

BRUNS, Maria Alves Toledo. **Evasão escolar: causas e efeitos psicológicos e sociais**. Campinas: Editora da Unicamp, 1987.

BUENO, Maria Sylvia Simões. **Políticas atuais para o Ensino Médio**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

CARVALHO. Célia Pezollo de. **Ensino Noturno: realidade e ilusão**. 9ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CASTRO, Mary Garcia. **Juventudes e sexualidades**. Brasília: UNESCO, Brasil, 2004

CAVERAGGI, Suzana. In: MENA, Fernanda. Gravidez leva meninas a liderar abandono de escola. In: **Folha de São Paulo**, dia 05/01/2005, capturado em [www.folha.vol.com.br/folha](http://www.folha.vol.com.br/folha).

- COLLARES, Anselmo Alencar. **Sociedade e educação em Santarém- Pará: estudo do período em que o município foi área de segurança nacional(1968-1984)** (Dissertação de Mestrado), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1998.
- FERRARO, Alceu Ravello e MACHADO, Nádie Christina Ferreira. Da universalização do acesso à escola no Brasil, In: **Revista Educação e Sociedade**, n. 79, Campinas:CEDES, ago/2002.
- FORQUIM, Jean-Claude (Orgs). **Sociologia da Educação: dez anos de pesquisa/** tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 13ª. Ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 36ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- GAMBOA, Sílvio Sánchez. Tendências epistemológicas: dos tecnicismos e outros “ismos” aos paradigmas científicos. In: **FILHO, José Camilo dos Santos et al (Orgs.). Pesquisa Educacional:Quantidade-Qualidade**. 5ª. Ed.São Paulo: Cortez, 2002.
- GENRO, Tarso. **Mulheres são maioria no Ensino Médio em 73% dos municípios**. Capturado em [www.noticias.terra.com.br/brasil](http://www.noticias.terra.com.br/brasil) em 21/2/2005.
- GHIRALDELLI, Jr. Paulo. **História da Educação**. 2ª. Ed.São Paulo: Cortez, 2000.
- GIUBILEI, Sonia. **Trabalhando com adultos, formando professores**. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1993.
- GOMES, Candido Alberto e CARNIELLI, Beatrice Laura. Expansão do Ensino Médio: temores sobre a Educação de Jovens e Adultos, In: **Caderno de Pesquisa**, n. 119, p.47-69, **Fundação Carlos Chagas**, 2003.
- KRAWCZYK, Nora.A escola média: um espaço sem consenso. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, p. 169-202, **Fundação Carlos Chagas**, SP, novembro/2003.
- KUENZER, Acácia. **Ensino Médio e Profissional: As políticas do Estado Neoliberal**.São Paulo: Cortez, 2001.
- \_\_\_\_\_. ( Org.). **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 3ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- \_\_\_\_\_. O Ensino Médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito. In: **Revista Educação e Sociedade**, n.70, Campinas: CEDES, Abril/2000.

LIMA, Lucínio C. **Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governança democrática da escola pública**. 3ª Ed. Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. 8ª. Ed. São Paulo: EPU, 2004.

MELLO. Guiomar Namó de. **Corações informados e cabeças bem feitas: o novo ensino médio brasileiro**, capturado na Internet, em [www.unesco.cl/medios](http://www.unesco.cl/medios), dia 21/02/2005.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: por uma escola vinculada à vida, In: **Revista Ibero- Americana de Educação**, n. 20, Maio/ Agosto de 1999, capturado na Internet em [www.campus-oei.org/revista/rie20a06.hrm](http://www.campus-oei.org/revista/rie20a06.hrm)

MOACYR, Primitivo. **A instrução e a República**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, vol. IV, 1942.

MONLEVADE, João. **Educação Pública no Brasil: contos e descontos**. Ceilândia, DF, Idea Editora, 1997.

MONTEIRO, Walcyr. A formação do território. In: **Revista Nosso Pará, Belém: Pará, 1999**.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. **As possibilidades da política: idéias para reforma do Estado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

NUNES, Clarice. **Ensino Médio (Diretrizes Curriculares Nacionais)**. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

OLIVEIRA, Bety Antunes. **As reformas pombalinas e a educação no Brasil**. Departamento de Fundamentos Científicos e Filosóficos da Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP: 1973.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. **Mudanças no mundo do trabalho: acertos e desacertos na proposta curricular para o Ensino Médio (Resolução CNE 03/98): Diferenças entre formação técnica e formação tecnológica**. In: revista Educação e Sociedade, n. 70. Campinas: CEDES, Abril/2000.

PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar: introdução crítica**. 12ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **Por dentro da escola pública**. 2ª ed. São Paulo: Xamã, 1996.

PORTUGUAL: **Município preocupado com o abandono escolar**, Jornal de Notícias, capturado da Internet, [www.jn.sapo.pt/2004/07/21/minho/municipio](http://www.jn.sapo.pt/2004/07/21/minho/municipio)

- RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da Educação Brasileira: A organização escolar**. 18 a. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- RIVERO, José. **Educação e exclusão na América Latina: Reformas em tempos de globalização**. Brasília, Universo, 2000.
- RIO DE JANEIRO, RJ: Rede de Televisão Educativa, **Programa Salto para o Futuro:TV ESCOLA, série: “Uma escola para jovens”**, exibido entre os dias 4 a 8/06/2001, capturado da Internet, [www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2001/uej](http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2001/uej)
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 28 ed. Petrópolis: RJ, Vozes, 2003.
- SILVA, Francisco Cláudio de Souza e PIRES, Ennia Débora Passos Braga. A racionalidade das políticas de universalização da educação no contexto latino-americano: uma reflexão sobre a década de 1990. In: **Revista Logos, ISSN 1518 – 7942**, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Pardo, SP, dez 2003.
- SILVA, Igínia Caetana Finelli. **A (re)invenção da municipalização do ensino: avesso e o direito na representação social dos responsáveis pela gestão do ensino fundamental público no Município**. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2003.
- SILVA, Maria Abadia. **Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político pedagógico da escola pública brasileira**. In: Caderno Cedes, v. 23, n. 61, p. 283- 301, dezembro de 2003, Campinas, SP.
- SODRÉ, Nelson Werneck. **Síntese de história da cultura brasileira**. 20 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Russel, 2003.
- UNESCO: BRASIL. **Ensino Médio no Século XXI (Reunião Internacional de Especialista sobre o Ensino Médio no Século XXI: desafios, tendências e prioridades)**, cadernos UNESCO, Série Educação, 2003.
- WEREBE, Maria José Garcia. **Grandezas e Misérias do Ensino no Brasil: 30 anos depois**. 2ª. Edição. São Paulo: Ática, 1997.
- ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, Educação e Currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1990**. Campinas, SP: Autores Associados; Brasília, DF: Editora Plano, 2004.

## **LEGISLAÇÃO**

BRASIL, BRASÍLIA, DF: **Ministério da Educação, Decreto nº 5.154 de 23 de Julho de 2004.**

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9394 de 20 /12/1996**

\_\_\_\_\_: **Diretrizes Curriculares Nacionais, Resolução nº 3 da Câmara de Educação de 26/06/1998, Conselho Nacional de Educação, MEC, 1998.**

SÃO PAULO, SP: Sindicato dos Supervisores do Magistério de São Paulo: **Plano Estadual de Educação (Lei Federal nº 10.172 de 09/01/2001), Jornal APASE, Ano XI, n. 87, fevereiro de 2001.**

# **ANEXOS**

SÍNTESE DAS ENTREVISTAS COM DIRETOR, VICE-DIRETOR, COORDENADORES PEDAGÓGICOS E DOCENTES

QUESTÕES	D	VD	CP-1	CP-2	CP-3	P-1	P-2	P-3	P-4	P-5	P-6	
1- DIFICULDADES NO DIA-A-DIA DOS ALUNOS	- Falta de base, Alunos que prosseguem normalmente; - Alunos q/ tropeçam( EJA)	- Baixo poder aquisitivo	- Carência de vagas no noturno; - Falta conciliação estudo e trabalho; - Alunos que dormem na sala de aula	- Distanciamento entre professor e alunos; - Dificuldade de aprendizagem	- Falta condições estruturais da escola; - Ausência de laboratórios de informática; - Tradicionalismo por parte de alguns professores	- Carência de vagas no noturno;	- Falta de base; - Evasão motivada pela falta de base	- Cansaço; - Aluno-trabalhador tem dificuldade p/ acompanhar os conteúdos	- Baixa preparação; - Alunos c/ dificuldade de leitura escrita e interpretação	- Dificuldade. noturno x diurno; - O aluno do noturno trabalha - Falta de expectativas de melhorias	- Falta apoio à pesquisa - Professor não atende e nem entende o aluno - Falta meios aos alunos p/ aquisição e livros, apostilas.	
2- MOTIVOS QUE OCASIONAM A EVASÃO ESCOLAR	- Ausência de políticas p/ manter os jovens nos estudos - Dificuldades em conciliar estudo e trabalho	- Baixo poder aquisitivo - Alunos que estudam ou trabalham	- Falta de material escolar - Biblioteca incipiente	- O aluno sem base é um candidato à desistência	- Aluno arrimo de família - Metodologia tradicional - Ausência de laboratório de informática na escola	- Mau relacionamento professor-aluno - Alunos q/ matriculam-se no diurno contra sua vontade	- A desvalorização do potencial do aluno - O baixo rendimento: "as notas vermelhas"	- Esagnação econômica cidade empregos.	- Mau relacionamento professor-aluno - Problemas pessoais no noturno	- Falta expectativa de melhorias na cidade - Indefinição de horizontes ao concluir o Ensino Médio	- Ausência de material didático - Professores desestimulados causam desestímulo aos alunos	
3- A ESCOLA E AS EXPECTATIVAS DOS JOVENS	- Atende na medida em que a parte dos alunos ingressam em faculdades - A escola dispõe de professores comprometidos	- As más condições da escola impedem esse alcance.	- A escola não dispõe de laboratórios de informática. - A escola não é atrante para o aluno.	- A escola não dispõe de meios para esse alcance.	- O uso somente do quadro e giz impossibilita esse alcance.	- A escola está desatualizada para o contexto globalizado.	- Atende na medida em que os conteúdos preparam o aluno para universidades	- A desajagem do Ensino Médio na região Norte impede esse alcance	- A estrutura física não contribui. - Falta capacitar os professores para melhor alcance desse intento.	- A precariedade física da escola não ajuda - Não há acompanhamento aos problemas dos alunos.	- Docente e discente necessitam de mutua colaboração. - A ausência de biblioteca impede esse alcance.	
4- O ENVOLVIMENTO DOS ALUNOS EM REUNIÕES	- Há falhas pela quantidade de alunos - Falta estrutura pedagógica p/ o porte da escola	- Acontecem reuniões pedagógicas, administrativas não. - O foco das reuniões é sempre o aluno	- Existem conversas com os alunos - Falta tempo à coordenação pedagógica	- As reuniões são esporádicas	- Realiza-se reuniões constantes: Regimento Escolar	- Reuniões no início do ano letivo - Acontecem "bata-papos"	- Reuniões somente de natureza pedagógica, o administrativa e técnica impedem esse alcance	- Reuniões somente no início letivo - As reuniões poderiam ter um aluno parceiro da escola	- Não há um trabalho eficaz - Reuniões se resumem em normas aos alunos	- Não há conhecimento sobre a questão	- Não existem reuniões administrativas - Reuniões pedagógicas "aqui, acolá"	
5- RELACIONAMENTO PROFESSOR-ALUNO	- Há comprometimento e tradicionalismo - A jornada de trabalho do professor impede o acompanhamento direto com o aluno - Os alunos aniam-se de seus direitos	- Na maioria é boa, mas existem exceções que são prejudiciais ao bom andamento do aluno	- Relacionamento difícil - Há imposição de disciplina - Aulas dos professores autoritários - Não são bem trabalhadas	- Há um bom relacionamento com alguns - Há casos de evasão em função do mau relacionamento c/ professor - O aluno fica relegado a "segundo plano"	- Há professores excelentes - Há professores q/ tratam o aluno "debaixo do pé" - Não há valorização de uma convivência Harmoniosa	- Há professores "carta-marcada" - Há problemas relacionados às exatas - Problemas c/ alguns professores concorrentem p/ evasão	- É uma relação ótima - Alunos desinteressados. - Não gostam de cobranças - Há desgastados em razão de aulas tradicionais	- Em alguns casos é conflituosa - Problemas de relacionamento metodológicos - O aluno encontra professores estressados	- É uma boa relação na medida do possível - Há respeito mútuo. - Aborrecimentos fazem parte do processo	- É uma relação muito difícil - A superotação do noturno impossibilita uma interação maior	- Entendo como uma das melhores - Essa relação se dá através de atividades culturais: extra-classe.	
6- DESAFIOS ASSUMIDOS NO QUE SE REFERE A EVASÃO	- O maior desafio é trabalhar a cidadania - Os alunos se entregam, aniam-se dos seus direitos	- O baixo poder aquisitivo impede a permanência na escola - O aluno tem que deixar de estudar p/ trabalhar	- A escola não pode resolver esse problema. - A evasão é decorrência do trabalho	- Não se percebe nenhuma atitude quanto à questão. - A relação professor-aluno precisa melhorar.	- A evasão sempre foi nossa preocupação - Recomendava-se o professor comunicar-nos sobre o fato - Falta do professor estimula a evasão							

**Anexo 2****ROTEIRO DAS ENTREVISTAS COM DIRETOR, VICE-DIRETOR,  
COORDENADORES PEDAGÓGICOS E DOCENTES**

**I – QUESTÕES SEMELHANTES:** Respondeu Diretor (D), Vice-Diretor (VD), Coordenador Pedagógico (CP) e Professor (P)

**Questão Central:**

**Você tem identificado dificuldades no dia-a-dia dos alunos que ingressam nesta escola para cursar o Ensino Médio?**

Respondeu: D, VD, CP e P

**1 – Quais os motivos que impedem os jovens continuarem estudando?**

Respondeu: D, VD, CP e P

**2 – Você considera que esta escola atende as expectativas dos jovens que aqui ingressam para cursar o Ensino Médio?**

Respondeu: D, VD, CP e P

**3 – A escola realiza reuniões com os alunos para esclarecimentos sobre a sua estrutura administrativa e pedagógica?**

Respondeu: D, VD, CP e P

**4 – Como você vê a relação professor-aluno?**

Respondeu: D, VD, CP e P

**II – QUESTÕES DIFERENCIADAS:**

**1. Quais os desafios de ser professor do Ensino Médio nesta escola?**

Respondeu: P

**2. Que desafios a escola tem assumido ou vem assumindo com relação ao abandono escolar dos jovens?**

Respondeu: D, VD, e CP

**3. Que desafios a escola tem hoje?**

Respondeu : D e VD

**4. Que desafios a Coordenação Pedagógica tem hoje na escola?**

Respondeu CP

### **Anexo 3**

#### **ROTEIRO DAS ENTREVISTAS COM OS ALUNOS**

- 1** – Que dificuldades impediram você de continuar estudando?
  
- 2** – Esta escola atende as expectativas dos jovens que aqui ingressam para cursar o Ensino Médio?
  
- 3** – Quando ingressou na escola, em algum momento participou de reuniões para esclarecimentos sobre as normas da escola, sua estrutura administrativa e pedagógica?
  
- 4** – Como era a relação professor-aluno?
  
- 5** – Os assuntos que são tratados pelas disciplinas, pelas matérias, são importantes? Despertam o interesse dos jovens?
  
- 6** – O que você tem a dizer sobre a forma de avaliação utilizada pelos professores?

**Anexo 4****ROTEIRO DA ENTREVISTA COM O DIRETOR**

- 1 – Você tem identificado dificuldades no dia-a-dia dos alunos que ingressam no Ensino Médio ?
  
- 2 – Considera que a escola atende as expectativas dos jovens que nela ingressa para cursar o Ensino Médio?
  
- 3 – A escola realiza reuniões para orientar os alunos sobre sua estrutura administrativa e pedagógica ?
  
- 4 – Como você vê a relação professor-aluno ?
  
- 5 – Que desafios a Escola tem assumido ou vem assumindo com relação ao abandono escolar dos jovens ?
  
- 6 – Quais os desafios que esta Escola tem hoje ?

## Anexo 5

### ROTEIRO DA ENTREVISTA COM O COORDENADOR PEDAGÓGICO

- 1 – Que dificuldades a Coordenação Técnico-Pedagógica tem identificado no dia-a-dia dos alunos que ingressam no Ensino Médio?
  
- 2 – Quais os motivos que impedem os jovens de continuarem estudando ?
  
- 3 – Você considera que a escola atende as expectativas dos jovens que nela ingressam para cursar o Ensino Médio ?
  
- 4 – A Escola realiza reuniões com os alunos para esclarecimentos de sua estrutura administrativa e pedagógica
  
- 5 – Como você vê a relação professor-aluno?
  
- 6 – Que desafios a Escola tem assumido ou vem assumindo com base no abandono escolar dos jovens?
  
- 7 – Que desafios a Coordenação Técnico-Pedagógica tem atualmente na Escola?

## ANEXO 6

### ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

- 1 – Você tem identificado algumas dificuldades no dia-a-dia dos alunos que ingressam no Ensino Médio ?
  
- 2 – Quais os motivos que impedem os jovens de continuarem estudando ?
  
- 3 – Você considera que esta escola atende as expectativas dos jovens que nela ingressam para cursar o Ensino Médio ?
  
- 4 – A escola realiza reuniões para esclarecimentos sobre a sua estrutura administrativa e pedagógica?
  
- 5 – Como você vê a relação professor-aluno nesta Escola ?
  
- 6 – Quais os desafios de ser professor do Ensino Médio nesta Escola ?

