

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
Faculdade de Educação

BERNARDA ELANE MADUREIRA LOPES

**Evasão escolar no ensino médio noturno: mediações entre as políticas educacionais
contemporâneas e as dinâmicas escolares**

UBERLÂNDIA, MG

2017

BERNARDA ELANE MADUREIRA LOPES

Evasão escolar no ensino médio noturno: mediações entre as políticas educacionais contemporâneas e as dinâmicas escolares

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Estado, Políticas e Gestão da Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Vieira Silva

UBERLÂNDIA, MG

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

L864m
2017

Lopes, Bernarda Elane Madureira, 1972-

Evasão escolar no ensino médio noturno: mediações entre as políticas
educacionais contemporâneas e as dinâmicas escolares / Bernarda Elane Madureira
Lopes. - 2017.

345 f. : il.

Orientadora: Maria Vieira Silva.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-
Graduação em Educação.

Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.te.2017.4>

Inclui bibliografia.

1. Educação - Teses. 2. Ensino médio - Montes Claros (MG) - 2010-2013 -
Teses. 3. Evasão escolar - Montes Claros (MG) - 2010 - 2013 - Teses. 4.
Professores de ensino médio - Teses. I. Silva, Maria Vieira, 1966-. II. Universidade
Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

BERNARDA ELANE MADUREIRA LOPES

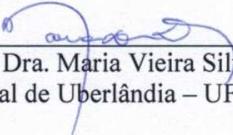
Evasão escolar no ensino médio noturno: mediações entre as políticas educacionais contemporâneas e as dinâmicas escolares

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Estado, Políticas e Gestão da Educação.

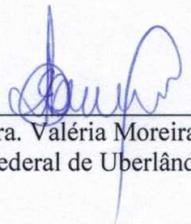
Uberlândia, 24 de Agosto de 2017.

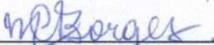
Banca examinadora


Profa. Dra. Maria Vieira Silva
Universidade Federal de Uberlândia – UFU


Profa. Dra. Elizabeth Gottschalg Raimann
Universidade Federal de Goiás – UFG


Profa. Dra. Lucélia Tavarés Guimarães
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul- UEMS


Profa. Dra. Valéria Moreira Rezende
Universidade Federal de Uberlândia – UFU


Profa. Dra. Maria Célia Borges
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

AGRADECIMENTOS

À professora Dr^a Maria Vieira Silva, pela orientação sempre carinhosa e pontual, por ter me conduzido pelos caminhos que me possibilitaram a execução deste estudo, sempre de maneira clara e objetiva, valorizando toda a minha trajetória na construção desta tese.

Às professoras Doutoras Elizabeth Gottschalg Raimann, Lucélia Tavares Guimarães, Valéria Moreira Rezende e Maria Célia Borges, pela presteza em aceitar o convite para esta banca de defesa e pelas discussões e contribuições que certamente enriquecerão meu trabalho.

Aos professores do programa de Pós-graduação em Educação da UFU, pelas inúmeras contribuições.

Ao secretário James, pela dedicação carinho e presteza, sempre atento às demandas de sua função, conciliando competência, humanidade, discrição e uma atenção/educação pouco encontrada em setores públicos.

Aos colegas de sala, pela amizade e troca de experiências: à minha amiga Claudia Machado companheira de viagens e estudos que compartilhou comigo desafios, conflitos, alegrias e vitórias conquistadas ao longo desse processo de formação.

À minha mãe que me incentivou a iniciar e a concluir esta jornada.

Ao meu pai que perdi nesta caminhada que me incentivou e não viu a concretização deste sonho, a minha eterna admiração e saudades.

Aos meus irmãos e amigos Antônio Carlos e Viviane, pelo amor, cuidado e ajuda incondicional.

Aos meus filhos Yorhanã e Carlos Rhewel, presentes de Deus na minha vida que suportaram e compreenderam minha distância, ausência, falta de tempo para estar com eles, pelas várias vezes que respondi que naquele momento não daria para fazer um carinho, sentar para assistir a um filme, fazer uma jantinha ou deitar juntinho um pouquinho.

Ao meu amado esposo Antônio Carlos, amigo e companheiro, meu maior incentivador que viveu intensamente comigo cada momento, suportou meus medos e ansiedade, com um amor, carinho e companheirismo incondicionais.

À minha querida Igreja do Nazareno que soube entender a minha ausência que me acompanhou passo a passo orando por mim e minha família.

Ao meu eterno, amado e soberano Deus, que me deu forças para viajar, estudar, trabalhar, suportar a ausência da minha família, a perca do meu pai, vencer todos os desafios, com muita alegria e disposição, sabendo que enquanto estava fora, Ele, com sua infinita bondade, cuidava de mim e dos meus entes queridos.

RESUMO

Este estudo busca compreender a evasão escolar no Ensino Médio regular noturno, tendo em vista a complexidade e natureza multiforme desse fenômeno, e o contexto histórico, social, econômico e político ao qual estão inseridos os alunos dessa etapa. À vista disso, há a análise das mediações entre as intermitências das políticas públicas educacionais para o Ensino Médio e a perpetuação da evasão escolar. Tendo como foco de estudo a evasão escolar, apresenta-se, como objetivo geral, compreender os fatores que contribuem para a evasão escolar no Ensino Médio regular noturno em escolas públicas do município de Montes Claros/MG, no período entre 2010 e 2013, analisando o universo escolar em interface com o contexto, social, econômico e político nas dimensões macrossociais e microssociais. Esta pesquisa consiste numa investigação qualitativa, estruturou-se como um Estudo de Caso, utilizando-se das técnicas: entrevista com alunos evadidos, questionário com professores, caderno de campo e análise de documentos. A coleta dessas informações foi submetida à análise de conteúdo para a construção dos resultados deste estudo. Os dados coletados foram analisados à luz de contribuições teóricas relativas às políticas públicas educacionais para o Ensino Médio, e de autores que conceituam a evasão escolar e discutem a condição juvenil nessa faixa etária. Defende-se a tese de que os fatores que contribuíram para a evasão escolar no Ensino Médio regular noturno possuem uma estreita ligação entre o universo escolar em interface com o contexto social, econômico e político nas dimensões macrossociais e microssociais. Defende-se, também, que não existe uma percepção, por parte dos alunos, de que questões macrossociais e microssociais, internas e externas à escola possam contribuir para a evasão nessa etapa de ensino. E, ainda, que não existe uma política pública educacional específica externa ou interna à escola para garantir e incentivar a permanência desses alunos nessa etapa de ensino. Os resultados evidenciaram tanto para alunos quanto para professores que os fatores que contribuíram para a evasão estão relacionados a questões externas e internas à escola, abrangendo aspectos macrossociais e microssociais. Logo, os aspectos macrossociais ligam-se ao trabalho, gravidez precoce; já os microssociais referem-se a fatores ligados a organização curricular, metodologia, estrutura física das escolas e ambas à precarização do trabalho docente. Esses fatores refletem as condições sociais, econômicas e políticas da sociedade brasileira. Destaca-se, ainda, que a maioria dos ex-alunos atribuíram a si próprios e a motivos pessoais a evasão da escola, e grande parte dos professores

associaram a evasão dos alunos à necessidade de trabalhar. Diante da situação do Ensino Médio brasileiro, no que se refere ao fenômeno estudado, as contribuições deste trabalho concentram-se na visibilidade dos fatores que levaram a evasão dos alunos durante o Ensino Médio. Nesse viés, constata-se, também, a falta de políticas públicas educacionais eficazes que valorizem a condição juvenil e contribuam para a permanência dos alunos na escola. Destarte, almeja-se que tal visibilidade possa contribuir para repensar as políticas educacionais e as práticas pedagógicas para o Ensino Médio regular noturno no país.

Palavras chaves: Ensino Médio; Evasão escolar; Alunos evadidos; Professores.

ABSTRACT

This study seeks to understand school drop outs in the Regular Evening Secondary Education, having in sight the complexity and the multiform nature of this phenomenon, and the context historical, social, economic and political in which the students are at this stage. With this in sight, there is an analysis of intermediate mediation of public education policies for Secondary Education and the prolonging of school drop outs. Having school drop outs as a focus of the study, the general objective presented is to understand the factors which contribute to school drop outs in the regular Secondary public schools of the municipality of Montes Claros, Minas Gerais, in the period between 2010 and 2013, analyzing the school world and its interface with its context: social, economic and political in the macro-social and micro-social dimensions. This survey consists of a qualitative investigation, structured as a Case Study, using these techniques: interview with school drop outs, a teacher's questionnaire, field notebook and document analysis. The information gathered was subject to content analysis to construct the results of this study. Collected data was analyzed in light of relative theoretical contributions, the public educational policies for Secondary Education, and of authors who conceptualize school drop out and discuss the juvenile condition of this age group. This thesis defends that the factors which contribute to school drop outs in Regular Evening Secondary Education have a direct link to the contexts social, economical and political in the macro-social and micro-social dimensions. It also defends, that there does not exist a perception, on the student's part, that questions: micro-social, micro-social, internal and external, to the school could contribute to dropping out at this stage of learning. Furthermore, there does not exist a specific public educational policy, external or internal to guarantee and motivate students to remain in school at this stage of learning. The results show the same for students as for teachers that the factors that contribute to dropping out are related to internal and external questions at the school, including macro-social and micro-social aspects. Soon, macro-social aspects are linked to work, teen pregnancy; and the micro-social allude to factors linked to curricular organization, methodology, physical structure of schools and both to the precariousness of teaching. These factors reflect social, economic and political conditions of Brazilian society. In addition, the majority of former students attribute dropping out to themselves and personal motives. A great number of teachers associate students dropping out to the need to work. Facing the situation of Brazilian

Secondary Education, in what is referred to as studied phenomenon, the contributions of this work concentrate in the visibility of factors that cause student drop outs during Secondary Education. With this bias, it is noticed, also, a lack of effective public educational policies that appreciate the condition of the youth and contribute to students remaining in school. To you, it is desired that such visibility could contribute to rethinking educational policies pedagogical practices for regular Evening Secondary Education in the country.

Key words: Secondary Education; School Dropouts; Student dropouts; Teachers.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Identificação dos Sujeitos e instrumentos de coleta de dados e informações da pesquisa	146
QUADRO 2 - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal	153
QUADRO 3 – Alunos que concluíram, retornaram e não retornaram ao Ensino Médio.....	156
QUADRO 4 - Acesso à internet, cinema e teatro	157
QUADRO 5 - Quadro com idade e sexo	159
QUADRO 6 - Tempo de experiência no Ensino Médio.....	160
QUADRO 7 - Formação acadêmica dos professores	162
QUADRO 8 - Formação acadêmica e disciplina ministrada.....	163
QUADRO 9 - Número de cargos, carga horária e renumeração	165
QUADRO 10 - Estrutura da Carreira de Professor de Educação Básica I/ Carga horária semanal de trabalho: 24 horas.....	166
QUADRO 11 - Conteúdos do Ensino Regular Noturno (1º ano)	196
QUADRO 12 - Conteúdos do Ensino Médio Regular Noturno (2º ano).....	197
QUADRO 13 - Conteúdos do Ensino Médio Regular Noturno (3ºano).....	197
QUADRO 14 - Sugestão de início e término das aulas	198
QUADRO 15 - Estrutura Curricular do Ensino Médio	199
QUADRO 16 – Conteúdos Básicos Comuns 1º ano	200
QUADRO 17 – Conteúdos Básicos Comuns 2º ano	201
QUADRO 18 – Conteúdos Básicos Comuns 3º ano	201
QUADRO 19 – Distribuição das aulas do componente curricular “Diversidade, Inclusão e o Mundo do Trabalho” (Disciplinas Língua Portuguesa, Matemática e Física).....	203
QUADRO 20 – Distribuição das aulas do componente curricular “Diversidade, Inclusão e o Mundo do Trabalho” (Disciplinas Língua Portuguesa, Matemática e Química).....	203
QUADRO 21 – Respostas dos professores sobre a influência da precarização do trabalho docente na evasão escolar.....	291

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ART	Artigo
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD.....	Bando Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES.....	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CAPUT	Capítulo
CBC´s	Conteúdos Básicos Comuns
CEFET´s	Centros Federais de Educação Tecnológica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Pesquisa
CNTE.....	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CP	Conselho Pleno
DCNEM.....	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DEFE	Divisão de Estrutura e Funcionamento Escolar
DVD	Disco Digital Versátil
EDUCACENSO	Sistema Informatizado de Levantamento de Dados do Censo Escolar
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM.....	Exame Nacional do Ensino Médio
FAT.....	Fundo de Amparo ao Trabalhador
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI.....	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF.....	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Fundamental
FUNDESCOLA.....	Fundo de Fortalecimento da Escola

IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
INEP	Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCTI	Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida provisória
NPCEM	Novo Plano Curricular Ensino Médio
ONGs	Organizações não Governamentais
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEP	Programa de Educação Profissional
PL	Projeto de Lei
PLANFOR	Plano Nacional de Formação Profissional
PME	Plano Municipal de Educação de Montes Claros
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNAE.....	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNAS	Política Nacional de Assistência Social
PNE.....	Plano Nacional de Educação
PROEB	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
PROEP.....	Programa de Expansão da Educação Profissional
PROERD	Programa Educacional de Resistência as Drogas e a Violência
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovem
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SASE	Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino
SEE/MG	Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais
SEFOR.....	Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional

SEMTEC Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SENAI Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SIE Superintendência de Informações Educacionais
SIMADE Sistema Mineiro de Administração Escolar
SRE Superintendência Regional de Ensino
SREs Superintendências Regionais de Ensino
TCLE Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TV Televisão
UAB Universidade Aberta do Brasil
UNICEF Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIMONTES Universidade Estadual de Montes Claros

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - População de 15 a 17 anos por frequência à escola, segundo idade e regiões (2011)	77
TABELA 2 - População de 15 a 17 anos por frequência à escola, segundo idade, gênero e regiões (2011)	78
TABELA 3 - Taxa de Distorção Idade-Série (%), por Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2010	92
TABELA 4 - Taxas de Rendimento (%) - Aprovação, Reprovação e Abandono - segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2011.....	94
TABELA 5 - Distorção Idade-Série, 2012 - Distorção Idade-Série (Média, em %) Ano referência: 2012.....	117
TABELA 6 - Matrícula por Modalidade de Ensino.....	118
TABELA 7 - Taxa de Distorção Idade-Série - Ensino Médio dos alunos matriculados no município de Montes Claros - MG, Brasil, nos anos de 2006 a 2013	118
TABELA 8 - Índices de abandono no 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio	120
TABELA 9 - Índices de abandono séries iniciais e anos finais.....	121
TABELA 10 - Tabela Comparativa - Taxas de Rendimento – Censo ESCOLAR – 2010	123
TABELA 11 - Quantidade de escolas, por Rede de Ensino	124
TABELA 12 - Quantidade de alunos matriculados no período de 2010 a 2013	125
TABELA 13 - Evasão em escolas estaduais de Ensino Médio regular - 2010 a 2013	126
TABELA 14 - Escola “A”	127
TABELA 15 - Escola “B”.....	131
TABELA 16 - Escola “C”.....	132
TABELA 17 - Escola “D”	135
TABELA 18 - Escola “E”	137
TABELA 19 – Matrícula por Modalidade de Ensino.....	154
TABELA 20 - Quantidade de escolas em que os professores trabalham	160

TABELA 21 - Abono com vigência a partir de 1º de junho de 2015	166
TABELA 22 - Abono com vigência a partir de 1º de janeiro de 2016	167
TABELA 23 - Abono com vigência a partir de 1º de agosto de 2016 (Reajustado em 11,36%).....	167
TABELA 24 - Abono com vigência a partir de 1º de agosto de 2017 (Reajustado em 11,36%).....	168
TABELA 25 - Tabela de Vencimento da Carreira de Professor de Educação Básica - Carga horária: 24 horas (Reajustado em 11,36%).....	168
TABELA 26 - Estatísticas do rendimento de professores, segundo o nível de ensino em que exercem sua atividade, setor administrativo e nível de escolaridade – Brasil, 2006 (em reais)	173
TABELA 27 – Rendimento mensal médio em reais – Profissões diversas Profissão rendimento médio mensal.....	174

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Número Absoluto de Matrículas no Ensino Médio em Minas Gerais em 2012.....	92
GRÁFICO 2 - Resultado do PROEB - Evolução do percentual de alunos com nível recomendável em Língua Portuguesa e Matemática em Minas Gerais: 2006-2012	94
GRÁFICO 3 - Dados, por faixa etária, das crianças de 04 a 17 que estão fora da escola no município de Montes Claros - MG, Brasil (dados IBGE, 2010).....	116
GRÁFICO 4: Porcentagem de jovens de 15 a 17 anos que frequentam a escola - Taxa de atendimento (ano de 2010)	117
GRÁFICO 5: Proporção de alunos com atraso escolar de 2 anos ou mais para todo Ensino Básico no município de Montes Claros, ano de 2013	119
GRÁFICO 6: Taxa de Reprovação em Montes Claros no Ensino Fundamental e Médio no período de 2010 a 2013	122
GRÁFICO 7 – Avaliação dos sujeitos docentes em relação aos ruídos verificados nas unidades educacionais	280

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE 1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para o aluno evadido do Ensino Médio regular noturno	336
APÊNDICE 2 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para o responsável pelo aluno evadido menor de idade	337
APÊNDICE 3 - Termo de Assentimento para o Menor de idade.....	338
APÊNDICE 4 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para o professor do Ensino Médio regular noturno	339
APÊNDICE 5 - Roteiro de entrevista para os alunos evadidos do Ensino Médio regular noturno	340
APÊNDICE 6 - Questionário para os professores do Ensino Médio regular noturno.....	342

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	21
a) O Percurso metodológico	25
 CAPÍTULO I - POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA PARA O ENSINO MÉDIO	35
1.1 – A educação do trabalhador no Brasil (1940 – 2017).....	38
1.1.2 – A Lei nº 13.415 de 16 de Fevereiro de 2017 e as mudanças para o Ensino Médio	66
1.2 - A situação do Ensino Médio no contexto brasileiro e as políticas educacionais para essa etapa em Minas Gerais	76
 CAPÍTULO II - EVASÃO ESCOLAR: CONCEITO E CARACTERÍSTICAS DO ENSINO MÉDIO REGULAR NOTURNO EM MONTES CLAROS	100
2.1 - Discussão sobre o conceito de evasão e os fatores que colaboraram para a efetivação desse fenômeno	100
2.2 - Acompanhamento da frequência dos alunos do Ensino Médio regular noturno nas escolas públicas estaduais em Montes Claros que participaram da pesquisa	112
2.3 - Dados gerais da evasão no Ensino Médio regular noturno no município de Montes Claros.....	116
2.3.1 - Quantidade de escolas, matrícula e evasão no período de 2010 a 2013.....	123
2.3.2 - Evasão por gênero no Ensino Médio noturno nas escolas pesquisadas	139
 CAPÍTULO III - PERFIL DOS SUJEITOS COLABORADORES E LÓCUS DA PESQUISA	144
3.1 - Informações referentes aos Sujeitos da pesquisa e os Instrumentos de coleta de dados.....	144
3.1.1 - Critérios de seleção dos alunos evadidos e descrição da entrevista.....	144

3.1.2 - Critérios de seleção dos professores do Ensino Médio e descrição do questionário	147
3.2 - Caracterização dos sujeitos da pesquisa	148
3.2.1 - Perfil dos alunos do Ensino Médio brasileiro	148
3.2.2 - Perfil dos habitantes de Montes Claros	152
3.2.3 - Perfil dos alunos evadidos em cinco escolas públicas estaduais de Ensino Médio regular noturno de Montes Claros	155
3.2.4 - Perfil dos professores entrevistados em cinco escolas públicas de Ensino Médio regular noturno em Montes Claros.....	159
3.2.4.1 - Precarização do trabalho docente no Ensino Médio	175
3.2.5 - Perfil das cinco escolas de Ensino Médio regular noturno que participaram da pesquisa.....	187
3.2.5.1 - Perfil da Escola A	188
3.2.5.2 - Perfil da Escola B	189
3.2.5.3 - Perfil da Escola C	191
3.2.5.4 - Perfil da Escola D	192
3.2.5.5 - Perfil da Escola E	194
3.2.5.6 - Resolução SEE/MG nº 2.842 para as escolas públicas estaduais de Ensino Médio em Minas Gerais	195
CAPÍTULO IV - FATORES ATRIBUÍDOS À EVASÃO SEGUNDO O DISCURSO DE EX-ALUNOS	205
4.1 - Justificativas apresentadas pelos alunos para a evasão escolar: fatores externos à escola.....	209
4.1.1 - Políticas públicas do Estado de Minas Gerais para o Ensino Médio	233
4.2 - Justificativas apresentadas pelos alunos para a evasão escolar: fatores internos à escola	240
4.2.1 - A relação da precarização do trabalho docente com a evasão escolar na percepção dos alunos	264
CAPITULO V - EVASÃO NO ENSINO MÉDIO REGULAR NOTURNO SOB A PERCEPÇAO DOS PROFESSORES	268
5.1 - Fatores externos que contribuíram para a evasão na compreensão dos professores.....	268

5.2 - Fatores internos que contribuíram para a evasão no entendimento dos professores.....	274
5.3 - A relação da precarização do trabalho docente com a evasão escolar no discurso dos professores.....	289
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	302
REFERÊNCIAS	320
APÊNDICES	335

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como foco principal a abordagem da evasão escolar no Ensino Médio regular noturno a partir das suas intercessões com as políticas educacionais contemporâneas voltadas para essa etapa de ensino.

Nas últimas décadas, o Ensino Médio recebeu atenção específica das políticas públicas, isso por intermédio da Lei de Diretrizes e Bases (9394/96) que expandiu a obrigatoriedade e gratuidade da educação até os 17 anos. Pode-se inferir que essa mudança foi uma grande conquista para os brasileiros que tiveram, garantido por Lei, o acesso a essa educação.

Logo, foram concretizados alguns avanços, visto que as disposições gerais no art. 22 apontam que a Educação Básica tem por finalidade “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. (BRASIL, 2010, p. 20) Mesmo diante dos problemas e dificuldades para a efetivação dessa finalidade, tem-se de admitir que a garantia do Ensino Médio como parte integrante da Educação Básica representa um marco histórico para as parcelas menos favorecidas da população brasileira, e, consequentemente, excluídas da escolarização ao longo dos anos.

A LDB (9394/96) prevê, para toda a Educação Básica, incluindo o Ensino Médio, uma carga horária mínima de 800 horas¹, e, no mínimo, 200 dias letivos com um efetivo trabalho escolar. Destaca-se que essa modalidade de ensino, segundo o art. 35 da referida Lei, configura a etapa final da Educação Básica com duração mínima de 3 anos e possui como finalidade:

- 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;

¹ Com a aprovação da Lei nº 13.415/2017 a carga horária mínima para o Ensino Médio foi alterada, segundo o § 1º da referida Lei, “A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no Ensino Médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017”.

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 2010, p. 28)

O artigo supracitado garante a possível continuação dos estudos tanto para os concluintes do Ensino Fundamental quanto para aqueles que, por algum motivo, abandonaram a escola, dando a oportunidade, aos concluintes, de receberem uma formação que valorize a pessoa humana como cidadão, como também, dando a oportunidade de receber formação básica para o mercado de trabalho.

Contudo, o fato de ser garantido por Lei não assegura a qualidade, o acesso e a permanência dos alunos na escola; nesse sentido, tal etapa de ensino tem sido motivo de discussões, visto que apresenta, ao longo dos anos, grandes desafios e dificuldades com relação ao acesso, à permanência e à conclusão. Esse cenário tem exigido das políticas e das metodologias de ensino novas tomadas de decisões e novas posturas diante dos desafios apresentados, isso com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino e evitar a evasão dos alunos.

O que se percebe, ao longo da história do Ensino Médio, é que o fato que tem causado sérios obstáculos a essa etapa de escolarização é a criação e revogação de políticas públicas educacionais que por mais que sejam importantes e significativas, são extintas com a mudança de governo. Assim, a descontinuidade desfavorece alunos e professores no processo de ensino-aprendizagem e se torna um problema recorrente não só em Minas Gerais, mas em quase todos os Estados brasileiros.

A evasão escolar é um fenômeno que atinge todos os níveis da educação, e possui uma natureza multiforme (DORE, 2013) visto que se manifesta de várias maneiras ao longo da vida escolar, e, quando se trata do Ensino Médio regular noturno, a questão se agrava, influenciada pelo percurso histórico de fracasso escolar dos alunos, o que constitui um dos grandes desafios para as políticas públicas educacionais no país.

Por conseguinte, as críticas e análises sobre a evasão no Ensino Médio têm sido veementemente pautadas nos baixos resultados apresentadas nas avaliações sistêmicas, as quais demonstram o alto índice de repetência e abandono no Ensino Médio público; embora tenha acontecido uma ampliação do acesso ao Ensino Médio, isso não é garantia de aprendizagem e permanência dos alunos na escola. Pode-se afirmar que há falta de políticas públicas educacionais específicas para o incentivo e permanência do aluno na escola com qualidade de ensino, e quando são criadas, são

intermitentes, sendo extintas a cada novo governo, sem ser considerada sua eficácia e valor positivo na vida dos alunos.

Ao se considerar a complexidade da evasão escolar, é importante compreender que esse não é um fenômeno isolado, já que faz parte de um processo maior que é o fracasso escolar. Nesse viés, não se pode fazer do aluno o centro do fracasso escolar, pois tal responsabilidade é atribuída a todos os envolvidos na educação como o Estado, a família, a comunidade escolar (professores, funcionários, pais e alunos), o sistema educacional, as políticas públicas, e as condições sociais e econômicas da sociedade da qual faz parte o educando.

No fracasso escolar, para Patto (2010), estão envolvidos vários aspectos como os funcionais e estruturais do sistema de ensino, como também concepções de trabalho, de ensino, além disso, preconceitos e estereótipos sobre a clientela considerada mais carente. Ademais, como os alunos do Ensino Médio das escolas públicas, na sua maioria, são oriundos das classes populares, a evasão passa a ser mais séria, haja vista que inviabiliza a continuidade dos estudos, fato que priva o aluno, dessa faixa etária, de ter mais chances de cursar o Ensino Superior ou de se inserir no mercado de trabalho.

Diante dessa situação e da complexidade do fenômeno evasão escolar, o presente estudo tem como objetivo geral compreender os fatores que contribuem para a evasão escolar no Ensino Médio regular noturno em escolas públicas estaduais do município de Montes Claros/MG no período de 2010 a 2013²; assim se analisa o universo escolar em interface com o contexto social, econômico e político nas dimensões macrossociais e microssociais. Defendendo-se a tese de que os fatores que contribuíram para a evasão escolar nessa etapa de ensino no turno noturno possuem uma estreita ligação entre o universo escolar em interface com o contexto social, econômico e político nas dimensões macrossociais e microssociais. Defende-se, também, que não existe uma percepção, por parte dos alunos, de que questões macrossociais e microssociais, internas e externas à escola possam contribuir para a evasão nessa etapa de ensino. Como também, que não existe uma política pública educacional específica

² Na pesquisa foi estabelecido o recorte de tempo de 2010 a 2013 pelo fato de não ser um período muito extenso, está próximo ao período de estudos concernente ao doutoramento da pesquisadora. Compreende-se que, no período destacado, alguns alunos do Ensino Médio regular noturno que ingressaram os estudos no recorte de tempo destacado ainda estariam estudando, ou seja, a turma estaria em funcionamento na escola, possibilitando um maior acesso às informações necessárias para a coleta de dados da referida pesquisa. Afirma-se que o projeto para realização dessa pesquisa de doutorado foi aprovado pelo Comitê de Ética da UFU com o número CAAE: 56387815.8.0000.5152.

externa ou interna à escola para garantir e incentivar a permanência desses alunos à escola.

Com os seguintes objetivos específicos a) Identificar fatores internos e externos à escola que contribuem para a evasão escolar nessa etapa mediante as percepções dos sujeitos envolvidos na educação; b) Evidenciar políticas públicas educacionais para o Ensino Médio desenvolvidas no período de 2010 a 2013 que tenham como objetivo incentivar a permanência desses alunos na escola; C) Investigar possíveis contribuições/relações entre a precarização do trabalho docente e a evasão escolar nessa etapa de ensino.

Ao se considerar a complexidade e a natureza multiforme da evasão escolar, essa não pode ser investigada isoladamente, fora do contexto socioeconômico, histórico e político com um sentido de evasão com um fim em si mesma, como se possuísse existência própria. Para compreender a evasão escolar é necessário fazer um entrelaçamento entre macro determinações e micro determinações, ou seja, com questões específicas que envolvem o educando no seu processo de escolarização. Nesse âmbito, propõe-se a seguinte problematização: quais as mediações entre as intermitências das políticas educacionais voltadas para o Ensino Médio e a perpetuação da evasão escolar nessa etapa de ensino? Questiona-se ainda: quais as implicações dessa intermitência para o bom desempenho dos alunos do Ensino Médio regular noturno? Ao se refletir sobre a complexidade da evasão, pergunta-se também: quais fatores contribuíram para a evasão escolar no Ensino Médio regular noturno, nas escolas públicas estaduais de Montes Claros?

A presente pesquisa considera como macrossociais condicionantes, fatores ligados às questões sociais e econômicas dos envolvidos na pesquisa; portanto são consideradas questões voltadas para trabalho, moradia, família dentre outros. Em nível microssocial, optou-se pela verticalização dos estudos sobre a evasão no Ensino Médio noturno em 5 (cinco) escolas periféricas no município de Montes Claros, compreendendo como microssociais questões endógenas referentes às situações que acontecem no interior das escolas, isto é, fatores internos relacionados à organização e a precarização do trabalho escolar.

É importante ressaltar que esta pesquisa faz parte de uma pesquisa maior desenvolvida pelo Grupo Polis - Políticas, Educação e Cidadania, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, coordenada pela professora Drª

Maria Vieira Silva com o título “Políticas Educacionais, Trabalho Docente e Desempenho Discente no Ensino Médio noturno em escolas periféricas, do Edital Ciências Humanas, chamada MCTI/CNPq/MEC/CAPES Nº 18/2012”. A referida pesquisa apresenta como objeto o trabalho docente e o desempenho discente no Ensino Médio Noturno em escolas periféricas³.

Ressalta-se, ainda, que o relatório final da pesquisa realizada pelo grupo Polis já foi apresentado ao CNPq como requisito parcial de avaliação do Edital Ciências Humanas, no qual estão os dados coletados em todas as cidades declaradas no projeto, com dados parciais desta pesquisa realizada em Montes Claros, foco de estudo da presente tese.

a) O percurso Metodológico

Nesta tese, optou-se pela abordagem qualitativa, porque, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), a expressão investigação qualitativa pode agrupar diversas estratégias de investigação que compartilham determinadas características, como a rigorosidade na análise estatística dos dados demonstra riqueza em detalhes relativos a pessoas, conversas e locais. Com essa abordagem é possível construir uma investigação interpretativa e analítica dos dados, isso por intermédio da descrição do fenômeno da evasão dos alunos sob a perspectiva social, econômica e política. Nesse sentido as questões que se apresentam na pesquisa são formuladas com o objetivo de investigar os fatos na sua complexidade como em seu contexto natural, privilegiando a compreensão dos comportamentos, a partir das perspectivas dos sujeitos investigados na pesquisa.

³ O Objetivo geral da referida pesquisa é analisar as potencialidades e limitações do êxito do Ensino Médio Noturno apreendendo o universo escolar em interface com o contexto social nas dimensões micro e macrossociais. Seus objetivos específicos são: Analisar as configurações do Ensino Médio Noturno, mediante as percepções dos sujeitos da educação; Analisar as condições de trabalho dos professores do Ensino Médio mediante as percepções desses sujeitos; Aprofundar reflexões sobre os novos contornos do trabalho docente e do desempenho discente no âmbito do Ensino Médio Noturno; Contribuir na construção de indicadores de qualidade para melhoria do Ensino Médio Noturno mediante estudo das condições de trabalho do docente e sua atuação na gestão escolar. A investigação da pesquisa citada visa evidenciar as potencialidades e limitações desse nível de ensino no contexto das reformas educacionais enfocando sua identidade definida em relação às determinações sócio-culturais, pedagógicas e político-econômicas. A inserção no *lócus* escolar buscou identificar, diagnosticar e analisar aspectos concernentes às reformas do Ensino Médio; à caracterização dos aspectos condicionantes da evasão escolar; às atividades laborais dos profissionais da educação do Ensino Médio; à materialização das políticas curriculares no cotidiano escolar; o desempenho discente em interface com o contexto social.

Segundo os autores, a abordagem qualitativa é descritiva, essa inclui transcrições de entrevistas, notas de campo, transcrição de vídeos, dentre outros registros. Respeitando-se no momento da análise dos dados a forma como eles foram transcritos ou registrados. (BOGDAN, BIKLEN, 1994).

Na abordagem qualitativa, os objetos são construídos, segundo Sampiere; Collado e Lúcio (2006), a partir de situações já existentes, que não foram direcionadas, intencionalmente pelo pesquisador, para alcançar o resultado desejado, *a priori*. No caso desta tese, a situação em questão é explicitada pelos índices elevados de evasão dos alunos nas escolas de Ensino Médio regular noturno em Montes Claros.

Esta pesquisa foi desenvolvida pelo viés interpretativo que, conforme Clareto (2004) representa um processo dinâmico em constante movimento, pois as questões desenrolam-se ao longo do processo, entretanto partem de uma questão inicial. Portanto, neste estudo, a questão inicial está voltada para as intermitências das políticas educacionais para o Ensino Médio e a perpetuação da evasão escolar nessa etapa de ensino.

Realizou-se, uma análise documental para que, de forma clara e segura, fosse possível identificar as escolas de Ensino Médio que ofereciam essa etapa no turno noturno, como também elencar os alunos evadidos, seus endereços de contatos dentre outras questões. Para Bardin (1977), a análise documental é uma operação que é feita visando à análise de um documento ou em vários documentos. Destarte, Bardin (1977, p. 40) afirma que a análise documental é “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente do original, a fim de facilitar num estado ulterior a sua consulta e referenciação”. Entender essa definição foi relevante para a compreensão das informações contidas nos documentos estudados, com vistas ao esclarecimento dos aspectos quantitativos, com a assimilação, também, dos aspectos qualitativos neles contidos.

Segundo Triviños (1987, p. 111) a pesquisa documental é um tipo de estudo descritivo “que fornece ao investigador a possibilidade de reunir uma grande quantidade de informações sobre Leis estaduais de educação, processos e condições escolares, planos de estudo, requisitos de ingresso, livros-texto” dentre outros, que auxiliarão na coleta de dados referentes ao fenômeno estudado.

Para esse mesmo autor, outros estudos descritivos são denominados como estudos de casos, esses têm como objetivo aprofundar a descrição de determinada

realidade como, por exemplo, "pode-se estudar o rendimento escolar de uma turma de alunos de uma escola num bairro popular marginalizado. Observa-se todas as variáveis dessa turma: idade, peso, estatura, organização familiar, profissão dos pais, escolaridade dos pais" (TRIVIÑOS, 1987, p. 110) analisa-se a frequência dos alunos às aulas, rendimento escolar, repetência, tipos de comportamentos dos alunos dentre outras questões.

Dessa maneira, a presente pesquisa estruturou-se como um estudo de caso que, como método de investigação, tem sido usado em várias pesquisas nas diversas áreas do conhecimento; Santos (2012) aponta que esse tipo de investigação é utilizado para apurar questões sobre a aprendizagem dos alunos, assim como questões referentes às práticas dos professores e à formação inicial e continuada dos profissionais da educação; inseridas, nesse contexto, estão as políticas públicas educacionais que norteiam o desenvolvimento de questões referentes à educação no país.

Justifica-se o uso do estudo de caso, nesta pesquisa, porque de acordo com Kauark et al. (2010 p. 29) "envolve o estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos de maneira que se permita o seu amplo e detalhado conhecimento".

Fonseca (2002) afirma que o estudo de caso:

Pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe. O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador (FONSECA, 2002, p. 33).

Os estudos de casos podem ser apontados, segundo Alves-Mazzotti (2006), como aqueles que focalizam uma unidade ou um indivíduo que focalizam o estudo de um pequeno grupo; citar como exemplo, segundo esse autor, o estudo de um grupo de rapazes da classe trabalhadora inglesa realizada por Paul Willis; aponta-se ainda um programa como, por exemplo, o Bolsa Família, ou um evento como a eleição de um governador de um Estado ou diretor de uma escola. Nessa mesma linha, a autora declara que há estudos de casos múltiplos, ou seja, quando vários estudos acontecem

simultaneamente é o caso de estudos com vários indivíduos, isto é, professores alfabetizadores, professores do Ensino Médio; no caso desta pesquisa, alunos evadidos do Ensino Médio noturno e algumas instituições como escolas que desenvolvem o mesmo projeto.

De forma geral, esta tese apresenta uma revisão de literatura que abrange discussões sobre o desenvolvimento de políticas públicas educacionais para o Ensino Médio, como também conceituação sobre o fenômeno evasão escolar, e os diversos fatores que contribuíram para a evasão dos alunos nessa etapa de ensino.

Investiga-se, especificamente, a evasão dos alunos ocorrida no Ensino Médio, em particular, no ensino regular noturno em escolas públicas estaduais em Montes Claros, no período de 2010 a 2013, descrita ao longo deste estudo e analisada, particularmente, no capítulo IV e V.

Para alcançar os objetivos traçados, esta pesquisa utilizou-se dos seguintes instrumentos de coleta de dados: a entrevista, o questionário, e o diário de campo. Sobre o primeiro é importante destacar que, para Minayo (1994), nesse tipo de entrevista, não há necessidade de uma sequência rígida quanto aos assuntos a serem abordados, porque essa é determinada, geralmente, pelas preocupações e ênfases que emergem da fala dos entrevistados ao se discutir o assunto em questão.

O questionário, segundo Lakatos e Marconi (1991, p. 98), é um instrumento de coleta de dados, composto por uma série de perguntas de forma ordenada que devem ser “respondidas por escrito, e sem contar com a presença do pesquisador.⁴ Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante, pelo correio ou por um portador; depois de preenchido o pesquisado devolve-o do mesmo modo”.

No que concerne aos registros descritos no caderno de campo, também conhecido como diário de bordo, Souza et al. (2013) afirma que esses constituem informações indispensáveis para o êxito e credibilidade da pesquisa científica, sendo que:

No caderno de campo, deve conter o registro detalhado das informações, observações, bem como as reflexões que surgem durante toda a pesquisa. É a forma de registro diário de tudo que diz respeito ao assunto pesquisado: datas, dados de bibliografias consultadas, endereços, transcrições sintéticas de livros, revistas, visitas, conversas mantidas com pesquisadores, pareceres

⁴ Nessa pesquisa os questionários foram entregues e recolhidos pessoalmente aos professores pela pesquisadora.

do orientador, etc. Ele ajuda a criar o hábito de escrever e observar com atenção, descrever com precisão e refletir sobre os acontecimentos que envolvem a pesquisa científica (SOUZA et al. 2013, p. 10).

Triviños (1987) aponta que as anotações de campo são todas as anotações referentes às observações, reflexões, análises que são realizadas sobre as ações, reações e expressões verbais dos sujeitos envolvidos na pesquisa, fazendo a descrição, e, logo após, registrando comentários críticos sobre tais sujeitos.

Sobre a análise documental realizada nesta pesquisa, declara-se que essa ajudou na composição do estudo de caso no que se refere aos anos de 2010 a 2013, e forneceu informações importantes sobre a evasão no Ensino Médio regular noturno, com alunos que estudaram em 5 (cinco) escolas públicas, que ofereceram essa modalidade. Os documentos analisados, *a priori*, foram: A) Livro de matrícula; B) Livro de resultado final; C) Ata de encerramento anual; D) Livro de listagem por ordem alfabética; E) Diário de Classe; F) Arquivo morto; G) Dados do SIMADE (Sistema Mineiro de Administração Escolar) no período de 2010 a 2013.

Esses documentos pesquisados são de uso obrigatório na escola, isto é, todas as escolas possuem essa documentação, porém com as peculiaridades de cada instituição. Ela é organizada pelo secretário⁵ que recebe formação específica para fazer o registro e manuseio desses documentos. Segundo o Manual do Secretário⁶, esses documentos possuem uma forma de preenchimento específica, sendo disponibilizados pelo Sigescola⁷, como declarado a seguir:

Para os serviços de escrituração escolar, o Sigescola disponibilizará à Secretaria Escolar os seguintes impressos: Ficha de Matrícula, Ficha Individual, Histórico Escolar, Boletim Escolar, Relatório Descritivo de Avaliação, Diário de Classe, Ata de Resultados Finais, Atestados, Declarações e outros, devendo ser preenchidos todos os campos necessários. Além desses a escola deverá dispor e efetuar registros nos seguintes impressos: Certificados e Diplomas, Livros de: Ata de Resultados Finais, Processos Especiais (classificação, reclassificação), Matrícula, Registro e

⁵ Das 5 escolas investigadas, em apenas uma este cargo era ocupado pelo secretário da escola, nas demais quem ocupava era um professor em desvio de função. Para acesso aos dados, em algumas escolas a pesquisadora foi atendida por vários funcionários, pois cada um tinha conhecimento para trabalhar com uma documentação específica. (CADERNO DE CAMPO).

⁶ Informações retiradas do Manual do Secretário. Disponível em: [http://www.seduc.mt.gov.br/educadores/Documents/Gest%C3%A3o%20de%20Pessoas/Legisla%C3%A7%C3%A3o%20Vigente/MANUAL%20SECRETARIO%20-CORPO\[1\].pdf](http://www.seduc.mt.gov.br/educadores/Documents/Gest%C3%A3o%20de%20Pessoas/Legisla%C3%A7%C3%A3o%20Vigente/MANUAL%20SECRETARIO%20-CORPO[1].pdf) Acessado em 20 Set. 2016.

⁷ Manual de Gestão escolar. Informações retiradas de: <http://cos.seduc.mt.gov.br/upload/permanente/Arquivo/Manual%20Fechamento%20de%20Ano%20Letivo%202016.pdf>. Acesso em: 09 Mar. 2016.

Controle de Expedição de Certificados e Diplomas, Ocorrências, Eliminação de Documentos, Termo de Visita, Ata de Reuniões Administrativas e Pedagógicas, Controle de Freqüência dos Profissionais da Educação, Protocolo de Documentos Expedidos e Recebidos. (MANUAL DO SECRETÁRIO, 2014, p. 11)

O livro de matrícula, segundo o Manual do Secretário, é um documento que registra a entrada ou passagem do aluno na escola, nesse devem conter alguns dados de identificação como nome completo do aluno, série/ciclo/segmento/fase ou etapa, data de nascimento, local de nascimento, além de dados como filiação e um espaço para algumas observações sobre a situação do aluno como, por exemplo: progressão parcial, adaptação, entre outros.

De acordo com o Manual do Secretário, o Livro Ata de Resultados Finais é onde se registra a trajetória escolar do aluno, nesse é registrada a carga horária e o aproveitamento final dos alunos. Esse livro deve ser preenchido logo após o fechamento do ano letivo, o resultado é registrado por turma com uma identificação sobre o ano letivo, a série ou período, e, ainda, a situação do aluno se matriculado, transferido, aprovado, retido, desistente e outras situações. No caso específico de alunos em Progressão Parcial, ou seja, Dependência, deve-se estruturar atas específicas, utilizando-se do mesmo livro e se mantendo a mesma estrutura das demais.

Sobre o Diário de Classe, o Manual declara que:

É um documento imprescindível à escrituração escolar, sendo que os registros de freqüência, dias letivos, conteúdos ministrados, carga horária e o resultado de aproveitamento de cada aluno são de responsabilidade exclusiva do (a) professor (a). No início do ano letivo, o (a) Secretário (a) Escolar entregará aos professores os Diários de Classe devidamente preenchidos no que lhe compete. Convém lembrar que, caso haja atraso na entrega dos mesmos, a Equipe Técnica deverá providenciar um instrumento para acompanhar a freqüência do aluno e os registros do professor (MANUAL DO SECRETÁRIO, 2014, p. 14).

Já o Arquivo guarda papéis que comprovam os fatos relativos à vida escolar individual dos alunos, como também os fatos da vida coletiva do estabelecimento de ensino, esse arquivamento é ordenado e sistemático devendo ser organizado e atualizado de forma a garantir a identificação e autenticidade da vida escolar tanto dos alunos quanto da vida profissional do professores e demais funcionários que compõem o quadro da escola.

Dados referentes à vida escolar dos alunos como matrícula, notas, aprovação, reprovação e abandono estão registrados no SIMADE, esse é:

um banco de dados com todas as informações sobre o sistema educacional mineiro, que facilita a elaboração de projetos e políticas públicas para elevar a qualidade da educação em Minas Gerais. O novo sistema beneficia alunos (que têm acesso às notas e à vida escolar), servidores (que podem acompanhar seus processos) e gestores (que terão informações precisas para tomarem decisões corretas e planejar as intervenções). Todas as tarefas podem ser informatizadas, como os diários de classe. Para a implantação do Simade, foi desenvolvido um portal na Internet, que centraliza as informações necessárias para a gestão das escolas. Um link de acesso também foi disponibilizado no site da Secretaria Estadual de Educação (SEE). Assim, os processos de gestão foram otimizados, garantindo a fidedignidade e a qualidade das informações coletadas pelo sistema de gestão escolar. (SISTEMA MINEIRO DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR)⁸

Nas 5 (cinco) escolas pesquisadas em Montes Claros, foram coletados dados em toda a documentação relatada neste estudo, como também do SIMADE. Ao analisar esses documentos, verificou-se a quantidade de alunos matriculados no início do ano letivo e a quantidade de alunos que abandonam o curso no decorrer do ano. Os dados contidos nesses documentos permitiram uma discussão sobre os motivos da evasão relatados pelos sujeitos da pesquisa.

Diante do exposto, afirma-se que a pesquisa seguiu algumas etapas previstas no projeto inicial como:

1) Análise de documentos escolares: Livro de matrícula, Livro de resultado final, Ata de encerramento anual e dados registrados no SIMADE. Esses documentos foram analisados com o objetivo de levantar os dados referentes à situação escolar dos alunos e levantamento dos endereços dos alunos que evadiram no período de 2010 a 2013; salienta-se que foi realizada uma pesquisa junto a Superintendência Regional de Ensino, com a finalidade de definir quais escolas de Ensino Médio noturno fariam parte da pesquisa.

2) Foram realizadas entrevistas com os ex-alunos que evadiram da escola, no período já citado, com o devido esclarecimento dos objetivos da pesquisa, como também assinatura do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) dos participantes da pesquisa e dos responsáveis, no caso de menores evadidos e

⁸ Informações retiradas da plataforma Sistema Mineiro de Administração Escolar SIMADE. Disponível em: <http://WWW.gestao.caedufjf.net/sistemas-de-gestao/simade/>. Acesso em: Mar. 2016.

explicações sobre o documento, ficando uma via com os participantes e uma via com a pesquisadora devidamente assinadas. (Documento anexado na seção apêndice)

3) Foi realizada, nessa terceira etapa, a aplicação do questionário aos professores visando identificar os motivos da evasão nessa etapa, como também identificar possíveis relações e ou contribuições da precarização do trabalho docente e a evasão no Ensino Médio regular noturno. No momento da abordagem aos professores foram entregues os TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), explicados os objetivos da pesquisa, sendo estes devidamente assinados, ficando uma via com o participante e outra com a pesquisadora. (Documento anexado na seção apêndice)

4) O Diário de Campo foi utilizado durante todas as etapas, sendo registradas as datas de visitas, a receptividade nas escolas, as decepções, as impressões observadas sobre o funcionamento das escolas envolvidas na pesquisa, a disponibilidade e a falta de disponibilidade para o atendimento presencial e/ou por telefone durante as visitas, as falas das pessoas que participaram diretamente e indiretamente da pesquisa, e, ainda, as observações feitas no período da aplicação do questionário aos professores, sendo mantido o devido sigilo e anonimato desses indivíduos.

5) Na etapa seguinte, foram ouvidas e feitas as transcrições de todas as gravações das entrevistas realizadas com os alunos evadidos que serão apagadas após o término da pesquisa. O conteúdo descrito e analisado foi utilizado na escrita dos resultados da pesquisa, que foram registrados principalmente no capítulos IV e nos demais capítulos desta tese.

6) Numa outra etapa, foram aplicados questionários aos professores das 5 (cinco) escolas selecionadas que trabalhavam com o Ensino Médio regular noturno, no período do desenvolvimento da pesquisa, as respostas foram analisadas e os resultados registrados no capítulo V deste estudo.

7) O presente trabalho também contou com a realização de um levantamento bibliográfico sobre os seguintes temas pesquisados: conceituação da evasão e fatores que contribuem para o fenômeno; políticas públicas educacionais para o Ensino Médio; taxas de abandono e permanência no Ensino Médio no Brasil, Minas Gerais e Montes Claros.

8) Em último lugar, salienta-se a análise, reflexão e escrita dos resultados desta pesquisa que se encontram organizados nesta tese em 5 (cinco) capítulos, acrescidos das considerações finais, como descrito a seguir.

Ademais, no primeiro capítulo intitulado: *Política Educacional Brasileira para o Ensino Médio*, inicialmente, há discussão sobre a educação do trabalhador a partir dos anos 1940 a 2017, com enfoque na educação dos anos 1990 e as mudanças ocorridas na legislação brasileira dando destaque à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira LDB 9394/1996, os decretos subsequentes, como o Decreto 2.208/1997 e o Decreto 5.154/2004, e, ainda, uma discussão sobre a Lei nº 13.415 de 16 de Fevereiro de 2017 e as mudanças para o Ensino Médio. Neste capítulo, trata-se sobre a situação do Ensino Médio no contexto brasileiro, incluindo taxas de evasão nessa etapa de escolarização e as políticas públicas educacionais para o Ensino Médio em Minas Gerais.

No segundo capítulo, com o título: *Evasão Escolar: Conceito e características do Ensino Médio noturno em Montes Claros* são apresentadas discussões sobre a conceituação de evasão e os fatores que colaboraram para a sua efetivação na escola no Ensino Médio. São abordados, ainda neste capítulo, dados gerais sobre a evasão no Ensino Médio regular noturno em Montes Claros, tratando sobre matrícula, distorção idade-série, taxa de rendimento, quantidade de escolas e evasão no período entre 2010 e 2013, considerando, ainda, neste recorte de tempo, a evasão por gênero nessa etapa, nas escolas pesquisadas.

O terceiro capítulo: *Perfil dos sujeitos colaboradores e Lócus da pesquisa*, apresenta uma caracterização dos sujeitos entrevistados, traça o perfil do Ensino Médio brasileiro, dos habitantes de Montes Claros, dos alunos evadidos, e dos professores. Este capítulo traz uma discussão sobre a precarização do trabalho docente, e, por último, apresenta o perfil das escolas que participaram desta investigação, incluindo uma abordagem sobre a Resolução SEE/MG nº 2842/2016.

O quarto capítulo: *Fatores atribuídos à evasão segundo o discurso de ex-alunos* discute os resultados da análise das entrevistas realizadas com 20 (vinte) alunos evadidos das 5 (cinco) escolas públicas estaduais de Montes Claros, sobre os fatores externos como internos que contribuíram para a evasão escolar nessa etapa de ensino.

O quinto capítulo: *Evasão no Ensino Médio regular noturno sob a percepção dos professores* aponta os resultados dos questionários aplicados aos docentes sobre a mesma temática, dando ênfase à contribuição/relação entre a precarização do trabalho docente e a evasão escolar dos alunos do Ensino Médio noturno.

As considerações finais apresentam algumas reflexões sobre as discussões que surgiram ao longo da pesquisa como os dados da evasão nas escolas públicas estaduais de Montes Claros, conclusões sobre a percepção dos alunos e professores sobre a temática em discussão, como também conclusões sobre as políticas públicas desenvolvidas para essa etapa de ensino e a falta de políticas específicas para o incentivo e permanência do aluno na escola de Ensino Médio, fato que demonstra a importância e a complexidade do fenômeno estudado.

CAPÍTULO I

POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA PARA O ENSINO MÉDIO

Neste capítulo são abordados aspectos históricos concernentes às políticas públicas de educação voltadas para o Ensino Médio, essas políticas enfatizam as reformas educacionais brasileiras a partir de 1940 aos anos de 2017, são apresentadas também políticas para o Ensino Médio mineiro; dessa forma busca-se apreender princípios, concepções e diretrizes operacionais presentes nesses processos.

O Ensino Médio apresenta-se como um dos grandes desafios das políticas públicas educacionais no que se refere ao desempenho escolar dos alunos, e, em especial, quando se trata da evasão escolar nessa etapa. Assim, a evasão escolar é um problema que tem atingido e interrompido a formação dos jovens brasileiros de forma temporária ou definitiva, como se discutirá neste estudo.

Segundo Azevedo e Reis (2013), esses fatores referentes à evasão têm gerado uma discussão ligada, na maioria das vezes, aos resultados quantitativos de aprendizagem, os quais têm demonstrado alto índice de repetência e abandono no Ensino Médio público, como afirmam os autores:

O Ensino Médio, como etapa final da Educação Básica, tem sido o foco permanente de discussões, reflexões e problematizações no âmbito da mídia, dos círculos acadêmicos, das organizações econômicas e em diversos espaços da sociedade. Isso se deve, em grande parte, ao histórico quadro de fracasso escolar que essa etapa da educação formal tem conservado ao longo das últimas décadas. O problema do Ensino Médio, historicamente constatado, é hoje um dos principais desafios para as políticas educacionais, em função das perdas materiais e humanas determinadas pelos baixos resultados alcançados. Sua colocação como etapa obrigatória da Educação Básica, dos 15 aos 17 anos, torna ainda mais complexa a constituição de políticas necessárias como resposta a suas demandas (AZEVEDO; REIS, 2013, p. 28).

Conforme os autores, embora tenha acontecido uma ampliação do acesso ao Ensino Médio, isso não é garantia de aprendizagem e permanência dos alunos nessa etapa, já que vários são os problemas enfrentados pelos estudantes oriundos, na sua grande maioria, de camadas populares menos favorecidas.

Nesse contexto, investigar a evasão escolar no Ensino Médio implica compreender questões históricas, sociais e econômicas dos alunos envolvidos, pois essa

história deve ser enxergada como parte de uma totalidade, visto que segundo Frigotto e Ciavatta (2011, p. 621):

Qualquer que seja o objeto de análise no campo das ciências humanas e sociais que se queira tratar no plano da historicidade, vale dizer, no campo das contradições, mediações e determinações que o constituem, implica necessariamente tomá-lo na relação inseparável entre o plano estrutural e o conjuntural. Por outra parte, implica tomar o objeto de análise não como um fator isolado ou soma de fatores, mas através das mediações que o constituem como parte de uma totalidade histórica.

Dessa maneira, o Ensino Médio não pode ser discutido isoladamente, ou seja, a política, as ideologias e concepções relativas à educação, nessa etapa, somente terão sentido se analisadas no conjunto das relações sociais inseridas em um determinado contexto histórico.

Para que se possa compreender melhor o problema da evasão escolar no Ensino Médio, e, em especial o Ensino Médio regular noturno, é necessário apresentar, neste estudo, mesmo que em linhas gerais, uma análise dos fatores sociais, políticos e econômicos que determinaram a história da educação brasileira. Sabe-se que as mudanças e os acontecimentos ocorridos nesse percurso histórico e social pelo qual passou a sociedade, e, em consequência, a educação brasileira, não se apresentam de forma isolada, visto que fazem parte de uma totalidade. Segundo Lowy (1991), é impossível entender o desenvolvimento de uma ideia, “desvinculada ao processo de desenvolvimento das classes sociais, da história, da economia política.” (LOWY, 1991, p. 16). A partir dessa análise, comprehende-se que a evasão escolar não pode ser analisada de forma isolada, desvinculada do contexto social, político e econômico no qual o aluno está inserido.

Historicamente, no Ensino Médio, o que tem prevalecido é a tentativa de superar um currículo marcado pela dualidade entre uma educação voltada para uma formação propedêutica (continuidade dos estudos) e uma educação voltada para o trabalho. Assim, para Fritsch, Vitelli e Rocha (2014, p. 133) “o Ensino Médio, como etapa final da Educação Básica, mantém-se como objeto de análise e discussão, e, especialmente, tem sido um desafio equacionar a dualidade entre o seu caráter profissionalizante e ou propedêutico.”

Nesse âmbito, a busca por uma educação voltada para uma formação básica plena do indivíduo, que vise não apenas a formação para o mercado de trabalho ou para

ingressar no Ensino Superior, deve ser entendida como uma luta que se arrasta por décadas. De acordo com Fritsch, Vitelli e Rocha (2014, p. 134) a universalização do Ensino Médio com qualidade pressupõe:

ações que visem a inclusão dos alunos no processo educacional com garantia de acesso a educação, permanência na escola e conclusão de estudos com bom desempenho; respeito e atendimento a diversidade socioeconômica cultural, de gênero, étnica, racial e de acessibilidade, promovendo igualdade de direitos; e o desenvolvimento da gestão democrática (FRITSCH; VITELLI; ROCHA, 2014, p. 134).

Por conseguinte, Dourado (2011, p. 7) pontua que “na história da educação brasileira, o Ensino Médio e a Educação Profissional vêm sendo marcados por políticas, programas e ações que traduzem a secundarização dessas etapas e modalidades da educação básica.” Sobre as políticas desenvolvidas nos últimos anos, o autor afirma:

Nos últimos anos, novas políticas foram direcionadas à educação básica, em todas as etapas e modalidades. Lembre-se a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), em vigor desde janeiro de 2007, a aprovação da Emenda Constitucional nº 59, de 2009, que aprova a ampliação da obrigatoriedade, propondo a universalização na educação de 4 a 17 anos, até 2016. E, especialmente no Ensino Médio e educação profissional, a aprovação do Decreto nº 5.154, de 2004. Todo esse processo, apesar dos avanços legais, traduz a complexidade e a busca de organicidade das ações, programas e políticas, de modo a garantir a universalização do ensino obrigatório de 4 a 17 anos, até 2016. (DOURADO, 2011, p.7).

Logo, afirma-se que, embora tenham sido elaboradas políticas para o desenvolvimento do Ensino Médio, como o Decreto nº 5.154/2004, e a Emenda Constitucional nº 59/09 que propõe a universalização na educação de 4 a 17, os baixos índices de matrículas, como também os índices de evasão no nessa etapa revelam a necessidade de políticas específicas que visem à democratização do acesso e a permanência dos alunos no Ensino Médio. São necessárias políticas que primem pela qualidade do ensino, visto que uma educação básica de qualidade para todos deve atender as finalidades propostas para o Ensino Médio, como prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/96 no 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, no ensino de cada disciplina.

Para que seja efetivada essa qualidade na Educação Básica, como prevê a LDB 9394/96, Fritsch, Vitelli e Rocha (2014) abordam a necessidade de se formular políticas públicas que sejam voltadas para o atendimento a essa etapa; assim concordam-se com os fatos apresentados pelos autores, pois os alunos do Ensino Médio encontram-se em condições de defasagem idade-série e compõem um universo bastante representativo, isso numa análise geral sobre a Educação Básica brasileira.

Os autores mencionados afirmam que:

Para além da universalização do acesso à educação, é preciso também a implantação de políticas voltadas a permitir a possibilidade de o estudante permanecer na escola, dando continuidade a seus estudos, até a conclusão de cada etapa do sistema educacional. Desde muito tempo, a literatura tem apontado que a repetência gera consequências muito negativas, não somente para o indivíduo, mas para o sistema educacional como um todo (FRITSCH; VITELLI; ROCHA, 2014, p. 147).

À vista disso, para Fritsch, Vitelli e Rocha (2014, p. 147), a situação de repetência, defasagem idade-série dentre outras situações vivenciadas pelos alunos do Ensino Médio noturno estimulam a evasão “impedindo o fluxo do aluno no sistema educativo”.

1.1 - A educação do trabalhador no Brasil (1940 - 2017)

No Brasil, a educação do trabalhador demonstra, desde o período colonial, uma aprendizagem voltada para a mão de obra pertencente, a princípio aos escravos, como também uma consequente discriminação do trabalho manual. Isso porque, nos primórdios, a aprendizagem de ofícios manuais era destinada aos escravos, o que influenciou, segundo Santos (2007), a formação da força de trabalho brasileira. O autor afirma que essa situação se firmou “a partir do momento em que esta passou a classificar os ofícios segundo o critério que se fundamentava na relação entre trabalho escravo e atividade inerente aos homens livres” (SANTOS, 2007, p. 205). Nesse

contexto, a educação dos filhos das elites era voltada para o desenvolvimento de funções de mando e de estudos superiores.

Somente no período Republicano, século XX, o analfabetismo do trabalhador passa a ser preocupação para as elites intelectuais, sempre com vistas à melhoria dos índices de alfabetização, a fim de elevar a situação do Brasil nos *rankings* internacionais. A educação da massa passa a ser de interesse e objeto das políticas de Estado, “mas seu pano de fundo é sempre a educação geral para as elites dirigentes e a preparação para o trabalho para os órfãos e os desamparados” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 32).

Conforme esses autores, na década de 1940 a educação nacional foi regida por leis orgânicas⁹, visto que:

A Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942, promulgada durante o Estado Novo, na gestão do ministro Gustavo Capanema, acentuava a velha tradição do ensino secundário acadêmico, propedêutico e aristocrático. Juntamente com esta, havia o conjunto de leis orgânicas que regulamentaram o ensino profissional nos diversos ramos da economia, bem como o ensino normal. Se havia organicidade no âmbito de cada um desses segmentos, a relação entre eles ainda não existia, mantendo-se duas estruturas educacionais paralelas e independentes (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 32).

Portanto, para Ciavatta e Ramos (2011, p. 29) as Leis Orgânicas de Ensino Industrial e do Ensino Secundário como também a criação do SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) “determinaram a não equivalência entre os cursos propedêuticos e os técnicos, associando os currículos enciclopédicos à formação geral como expressão concreta de uma distinção social mediada pela educação”.

Na década de 1940, com o advento da industrialização, acentua-se a necessidade de se preparar os indivíduos para a produção, para operar máquinas e trabalhar nas fábricas, acentua-se o papel profissionalizante da educação, no entanto se manteve a tensão com sua função propedêutica. A primeira equivalência que se tem registro entre os dois Ensinos, Secundário e Técnico, foi na década de 1950 com as Leis

⁹ Segundo Horta (2010 p. 37) A partir de 1942, começaram a ser promulgadas, por iniciativa de Capanema, as leis orgânicas do ensino, reformando vários ramos do Ensino Médio: Lei Orgânica do Ensino Industrial (Decreto-lei nº 4073, de 30/1/1942), Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-lei nº 4244, de 9/4/1942) e Lei Orgânica do Ensino Comercial (Decreto-lei nº 6141, de 28/12/1943). Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4702.pdf>. Acessado em 23 Fev. 2017.

de Equivalência, cita-se a Lei nº 1.821 de 1953¹⁰. Na década seguinte, (1961), segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 32) foi estabelecida uma equivalência plena com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 4.024/1961¹¹, “podendo os concluintes do colegial técnico se candidatarem a qualquer curso de nível superior”; ou seja, darem prosseguimento aos estudos como previsto nos artigos 33 e 34 da LDB 4.024/61.

Art. 33. A educação de grau médio, em prosseguimento à ministrada na escola primária, destina-se à formação do adolescente.

Art. 34. O Ensino Médio será ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial, e, abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário.

Para Almeida e Suhr (2012, p. 90), a referida Lei “organizou o Ensino Técnico em dois ciclos: o ginásial, com duração de quatro anos e o colegial com, no mínimo, três anos, abrangendo os cursos industrial, agrícola e comercial”; porém a equivalência proposta não foi suficiente para superar a divisão entre ensino técnico e propedêutico. Na década de 1960, enquanto no país vigorava a fase de pleno desenvolvimento industrial; segundo Ciavatta e Ramos (2011), a função do Ensino Médio era a de preparar os indivíduos para o mercado de trabalho.

Na primeira década do Período do Regime Militar¹², 1968 a 1973, aconteceu o que alguns autores como Garcia (2009, p. 49) denominaram de “a era do milagre econômico e com isso, a constatação pelo capital, da necessidade de mão-de-obra especializada abundante”. Nessa perspectiva, para Frigotto; Ciavatta; Ramos (2012), o Ensino Médio respondeu às condições gerais de produção capitalista instauradas na época, pois serviu como intermediário entre os operários e o escalão superior.

Nesse mesmo período, no início da década de 1970, houve a promulgação da Lei nº 5.692/71 que para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 33) surgiu com “um duplo propósito: o de atender à demanda por técnicos de nível médio e o de conter a pressão sobre o Ensino Superior.” Conforme esses autores, os cursos técnicos ajudaram o governo a driblar a população que estava frustrada por não ter acesso ao Ensino Superior. Para isso o governo utilizou o discurso da falta de profissionais técnicos nas

¹⁰ A Lei nº 1.821 de 12 de Março de 1953 dispõe sobre o regime de equivalência entre os diversos cursos de grau médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores. Maiores informações em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L1821.htm. Acesso em: 23 Fev. 2017.

¹¹ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em 23 Fev. 2017.

¹² No Brasil, o Regime Militar vigorou no período de 1968 a 1985.

diversas áreas, o que contribuiu para amenizar a frustração dos jovens que não conseguiam cursar o Ensino Superior nem ingressar no mercado de trabalho.

De acordo com os autores supracitados, a Lei nº 5.692/71 possibilitou a equivalência entre os cursos propedêuticos e técnicos. É importante citar que, na década de 1980, a Lei 7.044/82¹³ extinguiu a profissionalização obrigatória do Ensino Médio. Destarte, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) afirmam que o problema que se instaurou sobre a educação foi que os cursos profissionalizantes, os quais seriam destinados à classe trabalhadora, cujo objetivo seria preparar o aluno para a imersão no mercado de trabalho e não para o Ensino Superior, deixaram os alunos prejudicados quanto à formação geral, haja vista que tais cursos não eram destinados a uma formação mais ampla desses alunos.

Esse cenário dava aos estudantes que cursavam uma formação não profissionalizante vantagens em relação “às condições de acesso ao Ensino Superior e à cultura em geral” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 34) sobre aqueles que optaram por uma formação profissionalizante.

Na década de 1980, após a Constituição de 1988, a educação, embora pautada em princípios liberais, guarda em seu bojo um forte cariz social, legitimando direitos de estratos empobrecidos da população numa tentativa de promover o Estado de Bem-estar-social no contexto nacional. Assim, declara o Art. 193, “a ordem social tem como base o primado do trabalho, e como objetivo o bem-estar e a justiça sociais”, entre as diversas questões que abrangem e garantem a Constituição, declaradas no Título VIII da Ordem Social, como prescreve o Art. 194 “A seguridade social compreende um conjunto integrado de ações de iniciativa dos poderes públicos e da sociedade, destinadas a assegurar os direitos relativos à saúde, à previdência e à assistência social”. (BRASIL, 2012, p. 115)

No mesmo texto, Constituição de 1988, no Capítulo III, da Educação, da Cultura e do Desporto, na primeira seção que trata da Educação, destaca-se no Art. 205¹⁴ o direito à educação e à formação profissional afirma que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno

¹³ Revogado pela Lei 9394/96.

¹⁴ Disponível em: http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/con1988_05.10.1988/art_193.shtm. Acesso em: 29 Set. 2014.

desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 2012, p. 121)

A promulgação da Constituição no Brasil, segundo Garcia (2009, p. 22), aconteceu em meio à crise do capitalismo, instaurada após os “anos dourados do capitalismo, um período de quase trinta anos de crescimento e desenvolvimento econômico, com baixo índice de desemprego”, essa questão foi agravada através das duas crises do petróleo da década de 70, assim como, das crises fiscais dos países centrais e o aumento da inflação. Lélis (2007), afirma que as crises do petróleo, tanto a de 1974-1975 e 1979-1981, forçaram o governo a tomar algumas medidas como: restringir créditos e assim cortar gastos públicos, fato que demonstrou a crise do modelo estatal interventor. Esse “pano de fundo” antes da promulgação da Constituição, nos anos 70, evidenciava os sinais de esgotamento de governo voltado para o Bem-estar-social, com toda essa situação tornou-se, cada vez mais difícil, garantir serviços públicos, direitos sociais e trabalhistas.

O Brasil, nesse período, chamado de euromercado, caiu num problema bem conhecido pelos brasileiros que foi o aumento exorbitante da dívida externa. Houve a oferta de crédito pelos países industrializados, que passaram a cooptar países em desenvolvimento como o Brasil, isso levou esses países a uma dívida externa difícil de ser administrada. Diante da elevação das taxas dos juros aplicados pelos países industrializados como, por exemplo, os Estados Unidos que frente à crise e às mudanças monetárias que ocorreram dentro do país, foram obrigados a manter sua hegemonia e elevar o índice das taxas de juros aplicados aos países em desenvolvimento; tal fato gerou, em contrapartida, um endurecimento com a classe trabalhadora. (LÉLIS, 2007)

Nesse período, também os sindicatos perderam força, pois não era mais possível conciliar lucratividade do capital com direitos sociais e trabalhistas, com isso o novo modelo de desenvolvimento econômico foi instaurado, alicerçado pela revolução tecnológica que passou a requerer dos trabalhadores, um novo perfil, uma formação mais flexível para atender a acumulação também flexível de capital. Como afirma Ferreti (2002):

Sob o argumento principal de que as mudanças que estão ocorrendo na esfera do trabalho desde os anos 60/70 do século XX, mas que se fizeram mais patentes no decorrer dos anos 80, e, principalmente, dos anos 90, demandariam um novo tipo de trabalhador, mais ilustrado, mais informado,

possuidor de níveis de escolaridade mais altos, desencadeia-se, durante a última década daquele século, um intenso movimento de reformas educacionais que viriam a atingir todos os níveis da educação nacional (FERRETI, 2002, p. 2).

De acordo com Peroni (2003), a política educativa brasileira sofreu transformações, desde a promulgação da Constituição de 1988, até o governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso. De acordo com essa autora, cada década a partir de 1980, foi marcada por um eixo principal:

Nos anos 1980, culminando com o período constituinte, as políticas tinham como eixo principal a democratização da escola mediante a universalização do acesso e a gestão democrática, centrada na formação do cidadão. Nos anos 1990, ocorreu a mudança dessa centralidade, passando-se a enfatizar a qualidade, entendida como produtividade, e o eixo deslocou-se para a busca de maior eficiência e eficácia via autonomia da escola, controle de qualidade, descentralização de responsabilidades e terceirização dos serviços (PERONI, 2003, p. 73).

Pós Regime Militar (1985), as políticas educacionais no Brasil foram gestadas e tiveram como referência o modelo neoliberal. Nesse modelo, Vasconcelos (2011) afirma que:

A ideia de indivíduo e de sociedade, de acordo com a concepção neoliberal, mostra a desigualdade dos homens como pressuposto fundamental, pois são todos diferentes em capacidades e necessidades. Os objetivos individuais são os que importam. Até mesmo a cooperação entre as pessoas é apenas uma forma de atingir seus interesses pessoais. O Estado é a instituição na qual analistas neoliberais mais se baseiam para expressar seus pensamentos. Ele é tratado como um indivíduo cujas intervenções na sociedade devem se limitar ao campo da política, deixando livres os sujeitos para agirem de acordo com seus interesses, principalmente quando se tratar de atividade econômica. Assim, a ordem social é o resultado do equilíbrio que o mercado faz na sociedade. A interferência do Estado naquele âmbito só pode acontecer quando os fundamentos da ordem social estiverem em risco (VASCONCELOS, 2011, p.1038).

A ideologia neoliberal perpassou as décadas e tem tomado mais força no século XXI. Em meio a muitos debates, a educação obteve alguns avanços, como a gratuidade do ensino em estabelecimentos oficiais. (art. 206, inciso 4. Constituição Federal). Segundo Peroni (2003, p. 77), “além de haver maior amplitude da obrigatoriedade, que passa a ser não apenas para cidadãos de 7 a 14 anos, mas também

para os que não tiveram acesso à escola na idade própria”. Então, a autora destaca alguns avanços conquistados com a carta constitucional:

- A progressiva extensão da obrigatoriedade e da gratuidade do ensino médio, mudanças que são consideradas avanços, previstas no Art. 208;
- A inclusão da creche na área da educação;
- A vinculação dos percentuais de recursos para a educação à “receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferência”, cabendo à União, aplicar, pelo menos 18%, e aos Estados, municípios e Distrito Federal, pelo menos 25% desses recursos na “manutenção e desenvolvimentos do ensino” (art.212). (PERONI, 2003, p. 77)

No que se refere ao modelo Neoliberal, de acordo com Ferreti (2002), esse é revigorado e toma forma de uma nova bandeira, mais forte no que tange à acumulação de capital, voltado para o enxugamento do Estado e o reforço das leis de mercado, que foi a política neoliberal. Com a revolução tecnológica, marcada pelo desenvolvimento da ciência e da tecnologia, houve a consolidação da conjuntura internacional e da globalização; situação que implica em transformações profundas no mundo do trabalho, e, consequentemente, impacta na formação dos trabalhadores.

Sobre a globalização, Lima Filho (2002, p. 46) diz que:

[...] a partir de uma perspectiva crítica, situam-se as análises que consideram a globalização um processo ocorrente nos marcos do capitalismo. O fenômeno expressaria a interrupção do ciclo iniciado ao término da Segunda Guerra Mundial e representaria o início de um novo ciclo de reprodução e acumulação do capital, agora sob a dominância de sua forma financeira. Nesse sentido, representaria mudanças com continuidade histórica, mas não ruptura com a ordem social capitalista.

Para esse autor, o que resultou dessa nova fase foi o empobrecimento e o esvaziamento da classe média, e isso acentuou a distância entre os lados opostos da pirâmide social, pois o que se percebeu com a globalização foi uma homogeneidade e uma rapidez nas informações de interesse capitalista global; contudo tal situação não contribuiu para um mundo mais homogêneo, que possibilita uma melhor divisão das riquezas, que produza mais trabalho. Nesse sentido, há um aumento na concentração do desemprego, e, em consequência, o aumento da pobreza.

Com esse avanço tecnológico e em face de uma nova economia globalizada, Garcia (2009, p. 25) afirma que a “aceleração da difusão das tecnologias de informação e comunicação e retomada do crescimento da produtividade do Trabalho - o Brasil

engatou a marcha ré”, pois os países que não dominavam a tecnologia, como no caso do Brasil, que não possuíam investimento em pesquisas, consequentemente, mantiveram ações industriais voltadas para a rotinização em sua linha de fabricação e montagem.

Logo, conforme Garcia (2009), essa situação tornou-se complicada para a acumulação de capital, pois gerou profundas consequências, haja vista que os países em desenvolvimento podem cair em duas situações preocupantes: a primeira seria o problema de apenas se copiar o que é descartável, mas como não possui a matriz da unidade oficial técnico-científica, cria-se uma espécie de corrida constante contra o relógio, a segunda situação preocupante é que em decorrência dessa produção voltada para a cópia do descartável, logo o produto torna-se obsoleto, isto é, deixa de ser útil mesmo estando em bom estado, pois o surgimento de outros produtos tecnológicos mais avançados toma o seu lugar, fato que impulsiona o consumidor a comprar e a consumir novamente.

Garcia (2009) aponta outra situação que não se pode desconsiderar, quando se trata do retrocesso que o Brasil enfrentou, pois além das transformações geradas pelo capitalismo, pelas novas tecnologias, outra situação tem um peso muito forte que é o fator sociopolítico, como “observou Marx, a articulação das formas econômicas inclui a política como seu elemento estruturante” (GARCIA, 2009, p.25). Vale lembrar que na década 1980, o país vivia uma grande recessão, saía de um período de vinte anos de ditadura, do desafio de eleições diretas para eleger os novos governantes como também, novos rumos eram traçados através das discussões e elaboração da Constituição Brasileira.

Com esse quadro o neoliberalismo achou campo para expansão e aplicação de suas ideias, fato que levou a sociedade e o governo a entenderem que a inserção do país na globalização mundial, seria a melhor saída para o enfrentamento da crise instaurada. Para Oliveira (2005):

As reformas de Estado que a maioria dos países ocidentais conheceu a partir dos anos de 1980 vieram como corolário do processo de globalização. Na realidade, trata-se de um processo mais amplo de mudança econômica, política e cultural a que o mundo assistiu nas últimas décadas e que tem forjado novas formas de gestão econômica e controle social. As noções de governabilidade e governança nunca estiveram tão em voga como no momento em que as tradicionais instituições de poder sofrem pressões no sentido de se desterritorializarem (OLIVEIRA, 2005, p. 756).

Portanto, a ideia do governo para tentar se adequar a esse mundo novo e enfrentar a crise foi, segundo Garcia (2009), a de privatizar e elevar o *superávit* nas contas públicas, para assim conseguir hierarquizar e individualizar as relações de trabalho. Logo, a produção que possuía formas rígidas, toma formas mais flexíveis tanto na produção quanto no trabalho; assim se diminuía a força de trabalho, sem prejudicar o resultado que era a produtividade, “porém causando impactos sobre os trabalhadores e suas formas de organização” (GARCIA, 2009, p. 26).

Isso gerou um desemprego estrutural, visto que o avanço da tecnologia tornou a mão de obra humana mais cara do que o uso das máquinas, dado que, por maior que seja o esforço humano na sua produção de trabalho, sua produtividade e desempenho nunca serão maiores do que a de um maquinário; então Garcia (2009) atesta que:

Os seres humanos não foram eficientemente projetados para um sistema de produção capitalista. Mudanças tecnológicas, automação, busca de novos produtos e mercados, fusões e medidas para acelerar o capital de giro estão no plano das estratégias corporativas, isso solapa a base do compromisso fordista. As décadas de 70/80 são períodos de reestruturação econômica e reajustamentos sociais e políticos. É um período conturbado, de incertezas e oscilações, em que se testam novas experiências nos domínios da organização industrial e da vida social e política. A acumulação flexível é marcada pelo confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados, dos produtos e padrões de consumo. Surgem setores de produção novos e, sobretudo, inovações nas áreas comercial, tecnológica e organizacional. O aumento de flexibilidade permite que os empregadores exerçam mais pressão no controle de trabalho (GARCIA, 2009, p. 26).

Por conseguinte, a autora diz que a mudança ocorrida no mercado de trabalho acarretou a redução do emprego, o que forçou os trabalhadores a assumirem outras formas de trabalho mais flexíveis, formas que venceram o tempo e têm sua duração até os dias de hoje. Esse cenário é composto pelos serviços em tempo parcial ou temporário e até mesmo os subcontratos. As transformações tecnológicas passam a exigir um trabalhador flexível, polivalente e qualificado; essas circunstâncias abriram espaço para a terceirização a qual abrange tanto grandes empresas, quanto empresas de pequeno e de médio porte.

Essas transformações ocorridas, ao longo dos anos, que exigem do trabalhador uma formação mais qualificada para o trabalho, de acordo com Garcia (2009), levantaram a discussão sobre o tipo de formação que os trabalhadores

receberam durante todo esse percurso, haja vista que se passou de uma formação fordista¹⁵, rígida para uma formação flexível, e, consequentemente, vários problemas poderiam advir dessa mudança.

Segundo Kuenzer (2013, p. 82), na ótica do capital, a educação “constitui-se em um processo permanente de disciplinamento, tendo em vista a produção e a reprodução, naturalizada, da mercadoria. Já na ótica do trabalho o que acontece é o enfrentamento das determinações estruturais do capitalismo”; assim a superação desse fato exige apreensão e compreensão, além do desenvolvimento e da disseminação, de uma concepção de mundo contra-hegemônica, que organize as ações de transformação da forma capitalista de produção e reprodução da existência humana. Para essa autora, a transformação na educação só acontecerá se os processos educativos permitirem o desenvolvimento de consciência crítica, de forma coletiva sem o individualismo tão presente na educação capitalista.

A autora aborda que, nesse regime voltado para a acumulação flexível de capital, no que concerne à educação, o Estado passa a exercer funções relativas à manutenção e ao financiamento através do público não estatal. Fato que alguns autores chamam de quase-mercado. Para Adrião e Peroni (2005), quase-mercado significa introduzir concepções da gestão mercantil e privada na administração estatal, sem alterar, no entanto, sua propriedade. Para Afonso (2010, p. 1144):

a expressão quase-mercado (ou semi-mercado) referir-se-á à introdução de lógicas e valores de mercado no interior do sistema público estatal, dando conta inclusivamente de formas diversas de comparação, concorrência e concretização da liberdade de escolha entre o público e o privado, quando estas não levarem à privatização ou não forem induzidas por razões de lucro, ainda que possam ser estimuladas por apoios financeiros ou subsídios específicos (como acontece com os vouchers ou cheques-ensino).

A expressão de quase-mercado, para Oliveira (2005), refere-se a mecanismos que favorecem o desenvolvimento de valores e lógicas de mercado, mas

¹⁵ Segundo o dicionário: “Fordismo, termo criado por Henry Ford, em 1914 refere-se aos sistemas de produção em massa e gestão idealizados, em 1913, pelo empresário americano Henry Ford, autor do livro “Minha filosofia e indústria”, fundador da Ford Motor Company, em Highland Park, Detroit. Trata-se de uma forma de racionalização da produção capitalista baseada em inovações técnicas e organizacionais que se articulam, tendo em vista, de um lado, a produção em massa e, do outro, o consumo em massa. Ou seja, esse “conjunto de mudanças nos processos de trabalho” é intimamente vinculado às novas formas de consumo social”. Disponível em: <<http://dicionarioportugues.org/pt/fordista>>. Acessado em: 24 Fev. 2017.

não são propriamente, mercado, são formas de agir do setor privado que são utilizadas na educação e na prestação de serviços sociais. Com essas mudanças, pelas quais muitos países passaram a partir dos anos de 1980; conforme Oliveira (2005):

a regulação na economia é em geral vista como algo necessário às relações de mercado, no sentido de coibir os monopólios, de controlar preços e condições de oferta e atendimento aos usuários. Esse processo, conhecido no Brasil a partir de então, também foi vivido por muitos países que tiveram seus Estados reformados (OLIVEIRA, 2005, p. 756).

Kuenzer (2007) afirma que o Estado, nesse quase-mercado ou através do público não estatal, repassa parte de suas funções e de seus recursos para a sociedade civil, pois alega que essa tem maior competência para realizar tais funções. No entanto, “ao mesmo tempo em que descentraliza a execução de programas, centraliza a avaliação e o financiamento dos mesmos. A descentralização que se pode perceber, desde o governo de Fernando Henrique Cardoso, até os dias atuais” (GARCIA, 2009, p. 28). Portanto, para Garcia (2009), essa descentralização não pode ser caracterizada como autônoma, uma vez que de um lado força o trabalhador a executar suas atividades com autonomia e do outro lado enriquece os instrumentos de avaliação.

De acordo com essa autora, nesse bojo estão embutidas as mudanças exigidas para que o trabalhador se adapte às novas formas de avaliação dentro de uma perspectiva autônoma de trabalho, pois o trabalho de forma individual é abandonado e entra em cena o trabalho em equipe, o trabalho coletivo, que vai requerer do trabalhador uma nova adaptação às mudanças de perfis exigidas por esse novo mercado de trabalho.

No intuito de atender à demanda de acumulação flexível de capital, a educação precisou desenvolver uma mão de obra com formação flexível e trabalhar com a ideia de educação como mercadoria, como se os alunos deixassem de ser educandos para se tornarem clientes. Dentro da escola, essa descentralização não pode ser entendida como autônoma, tendo em vista que os gestores não possuem liberdade administrativa ou financeira para realizarem suas atividades. Tudo que é realizado segue uma determinação prévia, fato que enriquece as ações dos gestores e educadores.

Essa lógica de quase-mercado, para Afonso (2010), poderia ter efeitos mais nefastos do que a própria lógica de mercado; pois o quase-mercado, segundo ele, desenvolve-se de forma oculta “podendo, sob o véu do discurso da igualdade de oportunidades, ser profundamente reproduutor das desigualdades sociais e educacionais

que atingem, sobretudo, os grupos sociais com menos capital social e cultural” (AFONSO, 2010, p. 1145). Esses indivíduos com menor capital social, o autor os classifica também como pessoas com uma capacidade menor de criticar e descodificar ou de fazer valer as oportunidades que se apresentam ou as estratégias de sucesso, exclusão e mobilidade que acontecem no interior do sistema.

Nesse viés, pode-se dizer que essa lógica de quase-mercado gerou dentro das escolas um problema de exclusão de alunos oriundos de grupos sociais com menor poder relacionado ao capital social. Para elucidar essa afirmação, esses vocábulos sobre exclusão e inclusão surgiram no cenário das políticas educacionais; segundo Veiga-Neto e Lopes (2011, p. 121), nos dois mandatos de FHC (Fernando Henrique Cardoso) entre os períodos de 1995 e 2005, essas palavras tinham o significado voltado para a participação de pessoas com deficiência, principalmente na escola; porém na medida em que a escola assumiu outras funções, além das educacionais, passou a ser “uma instituição capaz de contribuir decisivamente para resolver quase todos os problemas sociais”, sendo esse vocábulo incorporado ao cenário das políticas públicas.

Concorda-se com os autores quando ressaltam que a escola pode contribuir para a solução, mas não consegue eximir os problemas de toda a sociedade, tal função deve ser da família, e, principalmente, deve haver políticas públicas de ações mais diretas que contribuam para a inclusão e para a melhoria não só da educação, mas que visem à melhoria de todas as classes sociais; enfim da vida dos cidadãos brasileiros.

Assim, Veiga-Neto e Lopes (2011) afirmam que:

a inclusão escolar seria decisiva para ampliação da participação de todos em uma sociedade melhor, mais justa, etc. Vários estudos já abordaram e problematizaram esse tipo de raciocínio reducionista e primário. A partir do segundo mandato de FHC, a noção de inclusão foi ampliada e passou a abranger um amplo conjunto de práticas voltadas para todos aqueles que historicamente sofriam por discriminação negativa. Durante os dois mandatos de Luís Inácio Lula da Silva (Lula), entre 2003 e 2010, bem como ainda hoje (durante o primeiro ano do governo Dilma Rousseff), as políticas criadas durante o governo FHC foram mantidas e bastante ampliadas. Elas abarcam um número cada vez maior de pessoas que vivem sob condições precárias e até de miserabilidade, bem como pessoas que sofrem discriminação negativa graças ao fato de terem ou assumirem determinadas identidades de gênero, de raça/etnia, etc (VEIGA-NETO; LOPES, 2011, p. 122).

Logo, da mesma forma que a escola tem o poder para incluir, ela também pode excluir, visto que ao oferecer propostas desiguais para as camadas também desiguais da sociedade contribui para a exclusão. A discussão sobre essa temática não é

nova na educação “a dualidade da educação deixa claro que a proposta de formação em escolas de formação profissional e escolas acadêmicas, passaram a existir para atender populações com diferentes origens de classe.” (GARCIA, 2009. p. 31).

Essa forma de exclusão includente e inclusão excludente, abordada por Veiga-Neto e Lopes (2011) diz respeito à forma cruel com que o capitalismo trata os trabalhadores, haja vista que sinaliza uma forma de excluir os trabalhadores do mercado formal, já que nega direitos e melhores condições de trabalho a essas pessoas, ou cria condições de acesso ao trabalho na informalidade ou de carteira assinada com condições precárias. Ao se tratar, especificamente da educação, a exclusão includente “está dialeticamente relacionada à inclusão excludente, ou seja, ao mesmo tempo em que cria estratégias para inclusão nos diversos níveis e modalidades não oferece padrões de qualidade” (GARCIA, 2009, p. 31). Isso porque os alunos são formados em padrões que não favorecem a formação de identidades autônomas, capazes de responder, intelectualmente, e, eticamente, às demandas de uma sociedade capitalista.

Para responder a essa situação e atender às demandas do capitalismo surge a pedagogia voltada para a competência; Ferretti (2002) aponta que o interesse do capitalismo pelo conhecimento, o faz voltar seu olhar para setores periféricos e para a educação, já vista como mercadoria, e que se torna campo propício para a competição que acaba por exigir uma produção maior de conhecimento científico, cada vez mais avançado:

além de que a introdução de inovações tecnológicas na base física, tanto quanto na organização das empresas, acaba criando novas demandas em relação aos trabalhadores. O conhecimento em geral e o científico em particular tornam-se alvo de disputas acirradas e de investimentos vultosos, bem como de investidas ideológicas que pretendem transformá-los na chave de sucessos pessoais e empresariais (FERRETTI, 2002, p. 1).

Nesse campo de disputa sobre o conhecimento, o autor afirma que as lutas entre o Estado e o setor privado são marcadas pela propriedade intelectual do conhecimento e os dois estão interessados nas vantagens que a produção do conhecimento pode trazer para ambos, essa disputa apresenta implicações “quanto à definição de quem produz o que em termos de ciência básica e ciência aplicada, nos planos nacional e internacional, detém ou pode deter direitos de propriedade,

distribuição e uso do conhecimento produzido” (FERRETTI, 2002, p. 1). Assim, o autor afirma que:

Na trama de tais articulações, as instituições de ensino são bastante afetadas, pois o papel social que lhes é atribuído passa a ser muito marcado por essas mesmas articulações, que ora fazem com que o Estado carreie recursos vultosos para determinados setores do ensino, ora que lhes retire tais recursos, por força das opções que tem de fazer com relação a que tipo de conhecimento produzir e que tipo de ensino valorizar (FERRETTI, 2002, p. 1).

Portanto, Lima Filho (2002) diz que a incorporação do conhecimento à produção, a qual muitos apresentam como revolução tecnológica, que levaria a uma organização social da produção, na verdade veio como pressuposto para cobrar do trabalhador uma melhor qualificação e desenvolvimento contínuo de competências e habilidades. Assim, o problema é que “os trabalhadores seriam os responsáveis por conquistar e garantir, cotidianamente, a sua condição de empregabilidade. Nesse viés, o investimento na qualificação, na valorização de seu ‘capital humano’ tornar-se-ia um imperativo de sobrevivência” (LIMA FILHO, 2002, p. 91, grifo do autor)

Por conseguinte, esse autor afirma que os neoliberais tratam a concepção de competência como equidade, isto é, a possibilidade que todos têm, através da sua habilidade, de ascender socialmente; logo recai sobre cada indivíduo a responsabilidade pelo seu sucesso ou insucesso profissional, econômico e social. Dessa forma, a ascensão dependeria, exclusivamente, do empenho e esforço pessoal.

Nesse contexto, a educação caminha da mesma forma, pois cobra do aluno competências pessoais, e deixa recair sobre ele a responsabilidade sobre o sucesso e o insucesso escolar, e, consequentemente, o problema da inserção no mercado de trabalho. Dessa maneira, “A formulação liberal considera que, sendo a competência um atributo natural e o esforço um ato de vontade individual, é ‘socialmente justo’ que aqueles que reúnem estas melhores condições, possam melhor aproveitar” (LIMA FILHO, 2002, p.100, grifo do autor). O papel do Estado nessa organização reduz-se a ofertar o caminho para que, os que possuam competências, alcancem o sucesso.

Percebe-se que essa realidade incorporou, à escola, aqueles que não são bem sucedidos, são porque não possuem atributos naturais, ou porque não se esforçam o suficiente para alcançá-los. Isso posto, consolida-se, no âmbito escolar, a visão capitalista, tal fato poupa o Estado de oferecer uma educação de qualidade que alcance

os alunos de baixa renda, que dê condições de prosseguirem nos estudos, e, assim, promover mudanças significativas na vida estudantil e social.

Nessa discussão, como muitos são os candidatos, e poucas são as vagas oferecidas pelo governo, é preciso realizar uma seleção rigorosa desses candidatos, fato que faz da competição um meio justificável para o ingresso nos níveis de ensino, como também ao trabalho, isso torna a exclusão pela não competência exigida, uma forma natural de se descartar os menos preparados.

Já na década de 1990, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, segundo Ciavatta e Ramos (2011), a ideia não foi mais a preparação para o trabalho e “sim para a vida, visto que ressalta uma falsa dicotomia só explicável pelo estigma escravocrata de nossa sociedade. Sob esse ideário, preparar para a vida significaria desenvolver nas pessoas competências genéricas e flexíveis” (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 30). Desse modo, de acordo com esses autores, os cidadãos poderiam adaptar-se facilmente às incertezas e exigências do mundo contemporâneo.

A concretização da LDB 9394/96, segundo Peroni (2003), foi uma conquista, porque foram anos de discussão para chegar ao que se tem hoje como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira. Essa concretização iniciou-se em um momento no qual a sociedade civil começava a ter participação nos mecanismos de funcionamento que, até pouco tempo, pertenciam somente à sociedade política.

Até chegar à elaboração e votação da versão final da LDB 9394/96, essa sofreu vários embates e alguns substitutivos foram apresentados, aconteceram muitas discussões até ser votado e aprovado no plenário, o projeto do então senador Darcy Ribeiro, que recebeu precedência sobre o substitutivo anterior de Cid Sabóia, “nessa audiência, houve protestos contra o golpe regimental que se pretendia dar, sendo dilatado, então, o prazo para a votação final, o que permitiu negociações com o senador Darcy Ribeiro e resultou na elaboração de sucessivos substitutivos” (PERONI, 2003 p. 86).

Após essas negociações e versões, foi aprovado o projeto Darcy Ribeiro no plenário do Senado em 1996, posteriormente, aprovado na Câmara em dezembro do mesmo ano e sancionado pelo presidente da República. Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012):

As reformas educacionais do governo Cardoso se plasmaram para que esta esfera se ajustasse aos processos de desregulamentação, flexibilização e privatização. A proposta da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), negociada durante anos por mais de 30 organizações e instituições da sociedade civil comprometida com as reformas de bases e com um projeto democrático de educação, foi dura e sistematicamente combatida. Foram sendo tomadas, pelo alto e autoritariamente, diferentes medidas legais, numa reforma a conta-gotas, até aparecer o projeto do Senador Darcy Ribeiro que, como lembrava Florestan Fernandes deu ao governo o projeto que esse não tinha (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 13).

Para os autores mencionados, esse processo que culminou na aprovação do projeto o qual foi considerado ilegítimo por vários setores educacionais, foi considerado também como uma interferência no processo democrático do país. A aprovação desse substitutivo foi uma resposta às ideias neoliberais implementadas no país, uma vez que a nova LDB 9394/96 identificou-se com a concepção que é vinculada às políticas direcionadas pelo Banco Mundial para a educação nos países da América Latina.

De acordo com Cury (2008, p. 294), para se analisar a importância de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), é necessário entender que esse é um conceito novo, um direito da população e uma forma de organizar a educação no país. Nesse viés, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), enquanto educação básica pode esclarecer como também administrar “um conjunto de realidades novas, trazidas pela busca de um espaço público novo. Como um princípio conceitual, genérico e abstrato, a educação básica ajuda a organizar o real existente em novas bases e administrá-lo por meio de uma ação política consequente”. (CURY 2008, p. 294)

Dessa forma, o autor aponta que todo conceito corresponde a um termo e que:

etimologicamente, “base”, donde procede a expressão “básica”, confirma esta acepção de conceito e etapas conjugadas sob um só todo. “Base” provém do grego *básis, eós* e corresponde, ao mesmo tempo, a um substantivo: pedestal, fundação, e a um verbo: andar, pôr em marcha, avançar. Como conceito novo, ela traduz uma nova realidade nascida de um possível histórico que se realizou e de uma postura transgressora de situações preexistentes, carregadas de caráter não democrático (CURY, 2008, p. 294, grifo do autor)

O autor supracitado afirma que o conceito novo trazido por essa referida Lei tem um papel crucial como uma nova forma de organizar a educação, tendo em vista uma democracia civil, política, social e cultural. Já que, segundo Cury (2008, p. 294), “Essa nova forma atingiu tanto o pacto federativo quanto a organização pedagógica das

instituições escolares”, abrangeu e reuniu três etapas que constituem a Educação Básica: Educação Infantil; Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A Educação Básica, conforme Cury (2008, p. 294), “é um conceito mais do que inovador para um país que, por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos, o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar”. Pode-se afirmar que a Educação Básica, a partir do que consta no art. 2º, no título II sobre os princípios e fins da educação nacional e art. 4º, no título III sobre o direito à educação e do dever de educar prescrito na LDB/9394/96, a educação é um direito do cidadão e um dever da família, como também do Estado o qual possui o dever de ofertá-la com qualidade, como consta no art. 2º da LDB 9394/96:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 2010, p. 8)

Nesse viés, o art. 4º da LDB 9394/96 trata sobre o direito e a obrigatoriedade da educação gratuita dos 4 aos 17 anos, já que se refere à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e Ensino Médio e inclui o atendimento especializado gratuito e obrigatório às crianças com deficiências, o acesso gratuito ao Ensino Fundamental e Ensino Médio àquelas pessoas que não concluíram essas etapas na idade própria.

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I – educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, organizada da seguinte forma:

- a) pré-escola;
- b) ensino fundamental;
- c) ensino médio;

II – educação infantil gratuita às crianças de até cinco anos de idade;

III – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV – acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria;

V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII – oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

VIII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;
 IX – padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem;
 X – vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar quatro anos de idade. (BRASIL, 2010, p. 8)

No que concerne à discussão sobre Educação Básica, no art. 22 da LDB está escrito:

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. (BRASIL, 2010, p. 20)

Sobre o art. 22 da LDB, Cury (2002, p. 170) afirma que, com o intuito de “evitar uma interpretação dualista entre cidadania e trabalho e para evitar o tradicional caminho no Brasil de tomar a qualificação do trabalho como uma sala sem janelas que não a do mercado”, o referido artigo acrescenta como indispensáveis para uma educação voltada para a cidadania tanto aspectos referentes à qualificação para o trabalho quanto condições para prosseguir em estudos posteriores.

Segundo Cury (2008, p. 296), do direito adquirido pela legislação nascem então “prerrogativas próprias das pessoas em virtude das quais elas passam a gozar de algo que lhes pertence como tal”. Nesse sentido, diante da prerrogativa de dever do estado, advêm obrigações que devem ser cumpridas, “respeitadas tanto da parte de quem tem a responsabilidade de efetivá-las, como os poderes constituídos, quanto da colaboração vinda da parte de outros sujeitos implicados nessas obrigações” (CURY, 2008, p. 296).

Para analisar a LDB 9394/96 é necessário, conforme Cury (2002, p.169), um cuidado nessa análise, pois se deve pensar em quatro preliminares importantes, a primeira se refere ao fato de não se ignorar a situação do Brasil em matéria socioeconômica. Consoante esse autor, a situação da distribuição da riqueza e da renda “no país determina o acesso e a permanência dos estudantes na escola” e a permanência desse aluno depende do acesso ao saber e que esse seja de qualidade.

A segunda preliminar que o autor apresenta refere-se ao próprio conceito de Educação Básica, como conceito novo, avançado, como já mencionado neste estudo, deu nova significação à educação. Sobre a terceira preliminar Cury (2002) descreve:

Uma terceira preliminar resulta, então, da mola insubstituível que põe em marcha este direito a uma educação básica: a ação responsável do Estado e suas obrigações correspondentes. Sendo um serviço público (e não uma mercadoria) da cidadania, a nossa Constituição reconhece a educação como direito social e dever do Estado. Mesmo quando autorizada pelo Estado a oferecer esse serviço, a instituição privada não deixa de mediar o caráter público inerente à educação (CURY, 2002, p. 171).

Sobre a quarta preliminar, o autor destaca que está ligada a extrema desigualdade socioeconômica, ou seja, está ligada a pobreza, aspecto determinante na situação do país, o que gera uma exclusão no número de estudantes provenientes de famílias de baixa renda. Nesse sentido, para Cury (2002, p. 179), essa desigualdade que é medida pelos instrumentos de análise como os do tipo IDH (Índice de Desenvolvimento Humano), “faz com que haja problemas na escola e que não são da escola, e, por isso mesmo, não é desprezível o impacto desta situação de fato sobre o conjunto do sistema educacional”.

Constata-se, mesmo diante desse contexto, que a aprovação da LDB 9394/96 foi um grande avanço para a educação brasileira, porém logo após sua promulgação, aconteceu um retrocesso voltado diretamente para o Ensino Médio que foi a aprovação do Decreto nº 2.208/97. O objetivo desse decreto era de organizar a formação profissional de nível técnico com uma estrutura curricular própria de forma independente do Ensino Médio regular; assim, pelo fato de separar a formação técnica da formação geral, perde-se o foco de um Ensino Médio que deveria oferecer uma formação voltada à preparação para a vida, para a cidadania e continuidade de estudos.

De acordo com Dourados (2011), esse decreto restabeleceu o dualismo estrutural¹⁶ no Ensino Médio, o que criou segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), um ideário pedagógico voltado para atender às exigências do mercado, fato que criou um caráter autoritário e mercantilista, voltado para a valorização da pedagogia das

¹⁶Segundo o dicionário da Educação Profissional em Saúde “a dualidade estrutural expressa uma fragmentação da escola a partir da qual se delineiam caminhos diferentes segundo a classe social, repartindo-se os indivíduos por postos antagonistas na divisão social do trabalho, quer do lado dos explorados, quer do lado da exploração”.

Disponível em:<http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/duaedu.html>. Acessado em: 26 fev 2017.

competências¹⁷ e para a empregabilidade. Como base foi usada as DCNEM (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio), e, posteriormente, os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais).

Conforme Moehlecke (2012), o que predominou nesse período foram:

estudos que privilegiavam abordagens teóricas macroeconômicas e análises estruturais que buscavam revelar a sintonia existente entre as medidas adotadas pelo governo no país e as orientações de organismos multilaterais, como Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), entre outros. Nesse cenário, as DCNEM, e, posteriormente, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, são identificados como parte dessa reforma do Ensino Médio e criticados, principalmente, por seguirem a mesma direção e pressupostos da reforma da educação e do Estado realizadas no Brasil, nos anos 1990, fortemente marcados pelo ideário neoliberal (MOEHLECKE, 2012, p. 47).

Portanto, segundo esse autor, as análises desenvolvidas na época, sobre o DCNEM, pretendiam “desvendar o caráter ideológico do discurso oficial e as contradições entre a visão de Ensino Médio presente nas diretrizes e as demais políticas colocadas em prática pelo governo.” (MOEHLECKE, 2012, p. 47) E afirma que:

À primeira vista, as diretrizes traziam um discurso sedutor e inovador, por meio da valorização de uma concepção de “educação para a vida e não mais apenas para o trabalho”; da defesa de um Ensino Médio unificado, integrando a formação técnica e a científica, o saber fazer e o saber pensar, superando a dualidade histórica desse nível de ensino; de um currículo mais flexível e adaptado à realidade do aluno e às demandas sociais; de modo contextualizado e interdisciplinar; baseado em competências e habilidades (MOEHLECKE, 2012, p. 47, grifo do autor).

¹⁷ De acordo com Holanda; Freres e Gonçalves (2009 p. 124), a Pedagogia das Competências surgiu diante da necessidade de se formar “um “novo” trabalhador que precisava adequar-se às exigências da produção, substituindo, por esse motivo, o termo qualificação”. Disponível em http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/helenas_e_laurinete.pdf. Acesso em: 26 Fev. 2017. Para os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2000, p. 10-11) competência refere-se à “capacidade de abstração, do desenvolvimento do pensamento sistêmico, ao contrário da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos, da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, ou seja, do desenvolvimento do pensamento divergente, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco, do desenvolvimento do pensamento crítico, do saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimento. Essas são competências que devem estar presentes na esfera social, cultural, nas atividades políticas e sociais como um todo, e que são condições para o exercício da cidadania num contexto democrático”. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 26 Fev. 2017.

Contudo, ao se analisar as políticas para o Ensino Médio, implantadas na época, percebe-se que o que se pretendia estava muito distante das propostas contidas nas diretrizes. Garcia (2009, p. 54) pontua que “a proposta inicial da LDB 9394/96 trazia uma concepção de formação integral, recuperando o papel do Ensino Médio que seria orientado pela relação entre conhecimento e a prática do trabalho”; no entanto, o governo, paralelamente à promulgação da LDB, já procurava outras formas de implementar sua proposta voltada para a ideia neoliberal por outras vias, isto é, mediante a reforma que pretendia para os CEFET’s¹⁸ e as Escolas Técnicas.

Assim, sobre o decreto nº 2.208/97, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) afirmam que:

Enquanto o primeiro projeto de LDB sinalizava a formação profissional integrada à formação geral nos seus múltiplos aspectos humanísticos e científico-tecnológicos, o Decreto n.º 2.208/97 e outros instrumentos legais (como a Portaria n. 646/97) vêm, não somente proibir a pretendida formação integrada, mas regulamentar formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado. O que ocorreu também por iniciativa do Ministério do Trabalho e Emprego, por meio de sua política de formação profissional (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p.25).

Diante do discurso e da necessidade de escolarização para as camadas mais desfavorecidas do país, o que se propôs com o Decreto nº 2.208/97, na análise de Garcia (2009, p. 55), “foi requalificar a mão de obra de forma imediatista para o mercado de trabalho”. Isso com o discurso, segundo a autora, de se trazer uma grande reforma a qual melhoraria a qualidade e o acesso ao Ensino Médio e à formação profissional.

¹⁸ Segundo o documento: Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (2007) do Ministério da Educação (2007, p.19): “O Decreto nº. 2.208/97, o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) e as ações deles decorrentes ficaram conhecidos como a Reforma da Educação Profissional. Nesse contexto, o Ensino Médio retoma legalmente um sentido puramente propedêutico, enquanto os cursos técnicos, agora obrigatoriamente separados do Ensino Médio, passam a ser oferecidos de duas formas. Uma delas é a Concomitante ao Ensino Médio, em que o estudante pode fazer ao mesmo tempo o Ensino Médio e um curso técnico, mas com matrículas e currículos distintos, podendo os dois cursos serem realizados na mesma instituição (concomitância interna) ou em diferentes instituições (concomitância externa). A outra forma é a Sequencial, destinada a quem já concluiu o Ensino Médio e, portanto, após a educação básica. Juntamente com o Decreto nº 2.208/97, que estabeleceu as bases da reforma da educação profissional, o governo federal negocia empréstimo junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) com o objetivo de financiar a mencionada reforma como parte integrante do projeto de privatização do estado brasileiro em atendimento à política neoliberal, determinada desde os países hegemônicos de capitalismo avançado, dos organismos multilaterais de financiamento e das grandes corporações transnacionais. Esse financiamento é materializado por meio do Proep”. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 26 Fev. 2017.

Nota-se, entretanto, que a grande maioria da população que deveria ser beneficiada com esse Decreto, não teve acesso à formação profissional. Logo, no intuito de promover uma integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, pretendida pela LDB 9394/96, faz-se mister mudar a concepção de educação disseminada na sociedade, seria necessária uma visão de formação educacional “para o trabalho e educação para a vida, para a cidadania efetivamente” (PACHECO, 2011, p. 11).

Em relação aos currículos, o Decreto nº 2.208/97, consoante Ciavatta e Ramos (2011, p. 30), foram baseados em “competências, descritas como comportamentos esperados em situações de trabalho”. Por mais que as discussões e argumentos apresentados sobre a necessidade de uma formação que promovesse o desenvolvimento de competências flexíveis, a formação “não escapou a uma abordagem condutivista¹⁹ do comportamento humano e funcionalista de sociedade; tal fato reproduziu objetivos operacionais do ensino coerentes com padrões taylorista-fordista²⁰ de produção” (CIAVATTA; RAMOS, 2011 p. 31).

Vale ressaltar, conforme esses autores que, nesse contexto, a Educação Profissional era destinada à classe trabalhadora e o Ensino Superior era alternativo²¹. Com essa ideologia, a responsabilidade de qualificação, requalificação e sucesso no

¹⁹ Segundo a psicologia do desenvolvimento “Esta é a base de uma Psicologia eminentemente prática, sem nada de introspecção, tendo como objetivos a predição e o controle da conduta. São seus representantes os psicólogos americanos John Broadus Watson (1878-1958), Clark Leonard Hull (1884-1952), Edward Chace Tolman (1886-1959) e Burrhus Frederic Skinner (1904-1990). Este último propõe o condutivismo radical ou behaviorismo, segundo o qual toda conduta humana é completamente determinada, nunca havendo liberdade de escolha. O termo behaviorismo deriva da palavra inglesa behavior, que significa comportamento”. Skinner, um dos principais representantes dessa corrente, observava que o comportamento humano podia ser modelado. De acordo com Fadiman (1986), em um dos seus experimentos, Skinner observou que se, após realizar uma ação positiva, uma criança recebia uma bala, esse ato reforçava comportamentos positivos dessa criança. Entretanto, se essa mesma criança realizava comportamentos de birra com a mãe, todas as vezes que frequentava uma loja, com o intuito de que sua mãe comprasse brinquedos, e se essa criança fosse atendida nos seus apelos, a mãe estava reforçando comportamentos negativos do filho. Portanto, ao estudar os reflexos, Skinner investigava a ocorrência desses reflexos e as respostas desejadas e indesejadas. A teoria condutivista é criticada na educação por estudar formas de recompensas no processo educacional, formas de controle do comportamento e por enfatizar o ensino programado, que centraliza o processo educacional no professor”. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/6532092/psicologia-do-desenvolvimento/4>. Acesso em: 29 set. 2016

²⁰ Segundo o Brasil Escola: “No início do século XX, duas formas de organização de produção industrial provocaram mudanças significativas no ambiente fabril: o taylorismo e o fordismo. Esses dois sistemas visavam à racionalização extrema da produção, e, consequentemente, à maximização da produção e do lucro”. Disponível em: <http://brasilescola.uol.com.br/geografia/taylorismo-fordismo.htm>. Acessado em: 27 Fev. 2017.

²¹ O sentido abordado pelos autores é que apesar de existir a possibilidade de se fazer o Ensino Superior, ele se mantinha como uma opção alternativa, sendo o Ensino Profissional destinado a classe trabalhadora.

trabalho recaíam inteiramente sobre o trabalhador. Tal fato impregnava, em sua mente, que a empregabilidade também era sua responsabilidade; logo, o fato de ficar desempregado era um problema exclusivamente, dele; visto que as competências adquiridas não eram suficientes para mantê-lo no emprego ou insuficientes para abrir outras portas para melhores trabalhos.

Afirma-se que uma formação voltada para competências, assume a responsabilidade de adequar ou adaptar o trabalhador a uma subcondição de trabalho, na qual a classe trabalhadora brasileira enquadrava-se. Em tal situação, as condições de trabalho são precárias, pois nessa pedagogia o trabalhador tem de se esvaziar por completo de uma formação que preze pelos conteúdos científicos que embasam uma profissão, e apenas se adestrar para a empregabilidade.

Com a mudança de governo no ano de 2003²², a sociedade apostou em mudanças significativas para os rumos do país, em especial para a educação. No âmbito de políticas voltadas para o Ensino Médio “a revogação do Decreto 2.208/97 tornou-se emblemática da disputa e a expressão pontual de uma luta teórica em termos de pertinência político-pedagógica do Ensino Médio integrado à educação profissional” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 27).

No lugar do Decreto 2.208/97, entrou em vigor o Decreto 5.154/2004 com uma visão de (re) construção tanto de princípios quanto de fundamentos; baseados na concepção de emancipação da classe trabalhadora; o referido decreto segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) possibilitou a volta do Ensino Médio Integrado, mas para que as mudanças necessárias acontecessem, para que o país tivesse um Ensino Médio com uma concepção integral, seria necessário romper com o dualismo estrutural, existente nessa etapa. Fato que, não seria resolvido apenas com mudanças e reformas na educação brasileira, contudo seria significativo se essas mudanças estruturais acontecessem em toda a base da sociedade e que incluísse mudanças de ordem social, econômica e cultural.

Assim, o que se tentou resgatar com o Decreto nº 5.154/2004, foi a consolidação de uma base unitária²³ para o Ensino Médio, que comportasse a

²² No ano de 2003 foi eleito Luiz Inácio Silva, conhecido como Lula, que exerceu sua presidência por dois mandatos consecutivos, de 1º de Janeiro de 2003 a 1º de Janeiro de 2011. Ele foi o trigésimo quinto presidente do Brasil, foi sucedido por Dilma Rousseff. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Luiz_In%C3%A1cio_Lula_da_Silva. Acessado em: 05 mar. 2017.

²³ Segundo Frigotto e Ciavatta (2011), na década de 1980, no processo constituinte, e, logo após o debate sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, “mais de trinta organizações científicas e sindicais ligadas

diversidade peculiar da realidade brasileira e que possibilitasse uma formação voltada para o exercício de profissões técnicas. Logo, esse Decreto tenta restabelecer as condições políticas, jurídicas e institucionais que se tentou assegurar na disputa da LDB 9394/96.

Com o Decreto 5.154/2004, pode-se destacar a intenção de união entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, quando nos arts. 1º e 2º nota-se o seguinte registro²⁴:

Art. 1º A educação profissional, prevista no art. 39 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), observadas as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, será desenvolvida por meio de cursos e programas de:
 I - formação inicial e continuada de trabalhadores;
 II - educação profissional técnica de nível médio; e
 III - educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.

Art. 2º A educação profissional observará as seguintes premissas:
 I - organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica;
 II - articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia. (BRASIL, 2004, p. 1)

É importante citar o art. 3º do Decreto 5.154/2004 que aborda os programas de formação inicial e continuada que poderão ser ofertados em itinerários formativos²⁵:

Art. 3º Os cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, referidos no inciso I do art. 1º, incluídos a capacitação, o

aos interesses mais amplos da sociedade e da classe trabalhadora constituíram o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública gratuita, laica, universal e unitária. Foi também neste período que, no debate do Ensino Médio, em suas diferentes modalidades, a concepção da educação política se contrapôs as visões do tecnicismo, do adestramento e da polivalência". (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, p. 624). Conforme os autores, a educação política significava o domínio dos fundamentos científicos sobre as técnicas do processo de trabalho.

²⁴ O Decreto 8.268/2004 estabeleceu nova redação ao Inciso I do art. 1º, que passou a ser descrito da seguinte forma: "I - qualificação profissional, inclusive formação inicial e continuada de trabalhadores". Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Decreto/D8268.htm#art1. Acesso em: 14 abril 2017.

²⁵ O Parecer CNE/CEB nº 39/2004, esclarece os cursos de formação inicial e continuada que poderão ser oferecidos mediante itinerários formativos da seguinte forma: "De acordo com o Artigo 6º do mesmo Decreto, os cursos e programas de Educação Profissional Técnica de nível médio poderão ser estruturados e organizados em etapas com terminalidade, as quais "incluirão saídas intermediárias, que possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após a sua conclusão com aproveitamento". Essas "etapas com terminalidade" deverão estar articuladas entre si, compondo "os itinerários formativos e os respectivos perfis profissionais de conclusão" (Artigo 6º, § 2º). Conforme o § 1º do Artigo 6º, do Decreto nº 5.154/2004, "considera-se etapa com terminalidade a conclusão intermediária de cursos de Educação Profissional Técnica de nível médio (...) que caracterize uma qualificação para o trabalho, claramente definida e com identidade própria". Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer392004.pdf. Acesso em: 14 abril 2017.

aperfeiçoamento, a especialização e a atualização, em todos os níveis de escolaridade, poderão ser ofertados segundo itinerários formativos, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social.

§ 1º Para fins do disposto no **caput** considera-se itinerário formativo o conjunto de etapas que compõem a organização da educação profissional em uma determinada área, possibilitando o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos.

§ 2º Os cursos mencionados no **caput** articular-se-ão, preferencialmente, com os cursos de educação de jovens e adultos, objetivando a qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, o qual, após a conclusão com aproveitamento dos referidos cursos, fará jus a certificados de formação inicial ou continuada para o trabalho. (BRASIL, 2004, p. 1)

O art. 4º enfatiza que a educação técnica de nível médio deverá ser desenvolvida de forma articulada com o Ensino Médio:

Art. 4º A educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no § 2º do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da Lei no 9.394, de 1996, será desenvolvida de forma articulada com o Ensino Médio, observados:

I - os objetivos contidos nas diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação;

II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; e

III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico. (BRASIL, 2004, p. 1)

Nota-se, no § 1º, que a formação profissional técnica de Nível Médio e o Ensino Médio deverão ser integrados, concomitantes e subsequentes, como se lê abaixo:

§ 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o Ensino Médio dar-se-á de forma:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II – concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental ou esteja cursando o Ensino Médio, na qual a complementariedade entre a educação profissional técnica de nível médio e o Ensino Médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementariedade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;

III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Médio. (BRASIL, 2004, p. 1)

Nesse viés, o que se buscava garantir com a LDB 9394/96 no Título I sobre a educação no § 2º “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”, e nos arts. 35 e 36, sobre o Ensino Médio e o da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, apesar das contradições, foi resgatado no Decreto 5.154/2004.

Para a materialização desse Decreto, seria necessário que as políticas educacionais superassem a ideia de programas assistencialistas e que esses programas promovessem a inclusão social dos trabalhadores; por isso, essa política precisaria estar associada e articulada às políticas de desenvolvimento econômico e social tanto local, regional quanto, também, em âmbito nacional.

Essas políticas educacionais como de desenvolvimento econômico e social precisam estar ligadas aos sistemas de emprego público, renda e trabalho, visto que sem isso é impossível que a sociedade tenha uma melhoria da qualidade de vida e possa promover seus próprios meios de subsistência (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012).

Dessa maneira, faz-se necessário que essa política desenvolva cursos que visem superar uma formação profissional fragmentada e descontínua e que esses cursos promovam a qualificação para a inserção no mercado de trabalho e sirvam para elevar a escolaridade, pois podem dar a oportunidade para esses alunos continuarem os estudos.

Dentro do contexto da política educacional brasileira para o Ensino Médio, há destaque para as novas Diretrizes Curriculares Nacionais referentes à Educação Básica (2013), com foco específico no Ensino Médio regular noturno, que se constitui como objeto de discussão desta pesquisa, pois essas diretrizes estabelecem a base nacional comum, como também orientam a “organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras.” (BRASIL, 2013, p. 4)

As DCN’s (2013) apontam a educação como um direito social, visto que a educação escolar permite socializar os indivíduos de acordo com valores, padrões éticos e culturais da sociedade, essa educação permite o acesso a conhecimentos científicos e reflete o direito a formação de cidadãos que saibam exercer sua cidadania e práticas sociais.

Para o referido documento, constituem-se como instrumentos importantes relativos à educação brasileira: a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e a alteração promovida pela Emenda Constitucional nº 59/2009, que ampliou a

Educação Básica gratuita e obrigatória dos 4 aos 17 anos de idade, o que significou que o Ensino Médio foi incluído nessa obrigatoriedade, e que se constituiu em direito público subjetivo; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, LDB 9394/96, já discutida nesta tese; o Plano Nacional de Educação PNE (2001-2010) que já chegou ao final de sua vigência, e está em vigor o atual PNE (2011-2020) que será abordado nas próximas seções deste estudo.

Conforme as DCN's (2013) o Ensino Médio noturno não esteve presente no conjunto de medidas apresentadas para a melhoria da Educação Básica, e definem:

que todas as escolas com Ensino Médio, independentemente do horário de funcionamento, sejam locais de incentivo, desafios, construção do conhecimento e transformação social. Para que esse objetivo seja alcançado, é necessário ter em mente as especificidades dos estudantes que compõem a escola noturna, com suas características próprias. Em primeiro lugar, cabe destacar que a maioria dos estudantes do ensino noturno são adolescentes e jovens. Uma parte está dando continuidade aos estudos, sem interrupção, mesmo que já tenha tido alguma reprovação. Outra parte, no entanto, está retornando aos estudos depois de haver interrompido em determinado momento. (BRASIL, 2013, p. 157)

Diante do que afirmam as DCN's, a educação de Ensino Médio deve possibilitar, aos alunos, acesso e construção de conhecimentos que permitam a compreensão de mundo, com a inclusão da organização social e os seus processos produtivos, tendo em mente os anseios e demandas dos jovens e adolescentes.

Para a construção do conhecimento, os educadores precisam preparar suas aulas respeitando o perfil dos alunos, de modo que possam propor diferentes caminhos, isso no intuito de atender aos anseios dos jovens e adolescentes como também da sociedade. Entende-se que o atendimento aos anseios e demandas, nessa etapa de ensino, vai muito além dos muros da escola, mas para se pensar nessas questões e alcançá-las, é preciso transformar o currículo escolar e o projeto político pedagógico da escola, já que esses se tornam fortes aliados no alcance dos objetivos aqui mencionados; desde que bem planejados e colocados em prática.

As DCN's abordam algumas questões específicas sobre os estudantes trabalhadores do turno noturno. Primeiro, os alunos desse turno na sua maioria são trabalhadores; segundo, os alunos dessa etapa enfrentam dificuldades em conciliar os estudos com o trabalho diário; terceiro, as escolas que funcionam no noturno enfrentam maiores dificuldades de funcionamento, fato que acarreta desânimo nos alunos; quarto, a Constituição de 1988, no inciso VI do art. 208, garante que as escolas que atendem a

essa etapa de ensino, no turno noturno, ofereçam um ensino voltado para as peculiaridades e condições dos alunos; quinto, a própria LDB 9394/96 no § 2º do art. 23 assegura que o calendário deverá ser estruturado e que deverá atender as peculiaridades locais, sem prejuízo à carga horária. E, em sexto lugar, pode-se mencionar que essas medidas têm como intuito permitir o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos que cursam o Ensino Médio regular noturno. (BRASIL, 2013).

Conforme as DCN's, o PNE 2001-2010 apresentou objetivos e metas para todos os níveis e modalidades de ensino, como também apresentou diagnóstico e estabeleceu diretrizes para a educação, em se tratando do Ensino Médio, estabeleceu a meta de, até 2011, atender 100% da população de 15 a 17 anos, o que não se consolidou ao final desse decênio, devido aos históricos problemas enfrentados por essa etapa de ensino; teve como objetivo, ainda, estabelecer Diretrizes para o Ensino Médio, “que constituíam pressupostos para serem considerados na definição de uma política pública para essa etapa”. (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS, 2013, p. 150).

Diante do exposto nesta seção, infere-se que as leis apresentadas neste estudo, sobre a educação do trabalhador, não causaram mudanças significativas no Ensino Médio. Destaca-se que o fato de o Ensino Médio passar a constituir uma etapa da Educação Básica foi uma grande conquista para os brasileiros, principalmente para os alunos de baixa renda do país; contudo, questões como a universalização do acesso, permanência e qualidade no ensino ainda não se constituem uma realidade no país.

Assim, o aprofundamento e consolidação de estudos iniciados no Ensino Fundamental e Médio para o prosseguimento de estudos posteriores, como previsto na LDB 9394/96, também não se concretizaram ao longo dos anos, pois o acesso ao Ensino Superior, no país, apresenta-se como um grande desafio para os jovens das classes populares.

A promulgação do Decreto 2.208/97 provocou uma separação entre a formação profissional técnica e a formação geral o que causou um prejuízo na formação dos alunos das classes pobres que tiveram acesso maior à formação geral ofertada nas escolas públicas. Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 37), os dados publicados após a promulgação do referido Decreto apontaram a evasão de jovens e adolescentes no Ensino Médio “possivelmente por não verem nele objetivos que se identifiquem com suas vidas”, como também a dificuldade de se cursar o Ensino

Técnico, concomitante ao Ensino Regular, ou ainda a dificuldade de retornar à escola para cursá-lo após o término do Ensino Médio.

O objetivo do Decreto 5.154/2004, que passou a vigorar no lugar do Decreto nº 2.208/97, já trazia em seu bojo uma característica de união entre a educação geral e a técnica, no entanto, materializar esse objetivo apresentou-se como uma dificuldade e grande desafio para as políticas públicas educacionais; já que tal Decreto prevê a integração, mas também permite que a formação técnica profissional seja oferecida de forma concomitante ou subsequente, como no decreto anterior.

Em relação às DCN's (2013), essas trazem um discurso sobre a real situação do Ensino Médio regular noturno, porém entender as especificidades dessa etapa, nesse turno, não é garantia de melhoria no ensino, nem de adequação dos estudos à realidade desses alunos. Nesse viés, para que aconteçam mudanças no quadro atual do Ensino Médio regular, noturno, quanto diurno, faz-se necessária uma mudança real na concepção de educação, que essa seja entendida como uma formação para a cidadania, e que ofereça, ao estudante, meios para ingressar e progredir no mercado trabalho, de forma que possa, também, dar continuidade aos estudos. Logo, as políticas educacionais precisam prever e fazer cumprir essa concepção de educação.

1.1.2 - A Lei nº 13.415 de 16 de Fevereiro de 2017 e as mudanças para o Ensino Médio.

Antes de se transformar na Lei 13.415/2017, a Medida Provisória MP 746, encaminhada ao Congresso Nacional em setembro de 2016, teve como propósito a reestruturação do Ensino Médio. As mudanças propostas, por essa MP, provocaram discussões e mobilizações pelo país como, por exemplo, o dos profissionais da escola básica. Dentre as metas dessa reforma estavam a proposta de alteração da estrutura do Ensino Médio, através do aumento da carga horária mínima anual progressiva para 1.400 horas e a instituição de escolas de Tempo Integral.

Sobre o currículo, destaca-se que a MP 746 tinha como proposta manter o ensino obrigatório de Matemática, Língua Portuguesa, e de Língua Inglesa, mas tornava facultativo o ensino de Arte, Educação Física, Sociologia e Filosofia. O currículo

deveria ser composto por uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC)²⁶ e cada sistema de ensino definiria os itinerários formativos dos alunos, com autonomia para definir e organizar as áreas de conhecimento, habilidades e competências a serem desenvolvidas em cada ano do Ensino Médio.

Faria Filho (2016) afirma que essa MP²⁷ 746 foi considerada como um golpe na democracia, efetuado pelo atual presidente do Brasil, Michael Temer; pois segundo o autor, essa MP causaria mudanças na carga horária do Ensino Médio e na formação de professores, já que permitiria que pessoas sem formação em licenciatura atuassem como docentes nessa etapa, mudaria o currículo, e, ainda, a forma de financiamento da educação.

Segundo a CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação), a referida medida “não se encaixa nas condições legais, jurídicas ou morais para esse tema de imensa importância para a vida de milhões de pessoas das atuais e futuras gerações”, (CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO, 2016 p. 1); pois teria, como objetivo principal, o de reduzir a aprendizagem dos alunos, como também o de privatizar o Ensino Médio e de terceirizar os seus profissionais. Essa medida provisória revelou o desejo do Governo de Temer em “limitar o acesso da população e das entidades educacionais sobre as decisões em torno da reforma do Ensino Médio” (CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO, 2016 p. 1).

Para Motta e Frigotto (2017, p. 357, grifo dos autores) um dos objetivos da MP 746 “foi mostrar que se trata de uma 'reforma' contra a maioria dos jovens, cerca de

²⁶ A previsão de entrega da versão final da BNCC ao Conselho Nacional de Educação pelo MEC estava prevista para Abril de 2017. Segundo o portal do MEC, o Conselho Nacional de Educação irá elaborar parecer e projeto de resolução sobre a BNCC, que após elaboração será entregue ao MEC. Porém só a partir da homologação da BNCC que se iniciarão as capacitações e formações dos professores, como também o apoio aos sistemas de educação municipais e estaduais para que possam elaborar e adequar os respectivos currículos escolares. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/linha-do-tempo>. Acesso em: 30 maio 2017.

²⁷ A medida provisória enfrenta uma discussão sobre sua natureza jurídica, pois os juristas não conseguem chegar a um consenso, pois varia de Lei a ato administrativo com força de lei, sendo estes atos de governo. Pode-se afirmar que a MP é uma espécie normativa para casos de urgência e relevância com previsão constitucional de utilização, e que não possam aguardar o trâmite legislativo. Disponível em: <http://www.direitonet.com.br/guias-de-estudo/exibir/44/Medida-Provisoria>. Acesso em: 30 maio 2017.

85% dos que frequentam a escola pública, cujo objetivo é administrar a 'questão social'²⁸, condenando gerações ao trabalho simples".

Nesse sentido, concorda-se com Motta e Frigotto (2017), pois o discurso de urgência divulgado, para que a MP 746 fosse votada e transformada em Lei, teve como pano de fundo a administração da questão social dos jovens; isso porque uma mudança na estrutura do Ensino Médio, no formato desenhado pela medida, nega os fundamentos das ciências tão importantes na formação acadêmica as quais permitem aos adolescentes e jovens analisarem e compreenderem o funcionamento da sociedade humana e do mundo que os cerca.

Nessa linha de discussão, Frigotto (2016, p. 1)²⁹ afirma que essa MP foi uma forma de retroceder, ainda pior do que o que fez a ditadura militar, pois essa última implantou a profissionalização compulsória³⁰ na educação profissionalizante no Ensino Médio e a MP (Medida Provisória) "Piora porque aquela reforma visava a todos e esta só visa os filhos da classe trabalhadora que estudam na escola pública. Uma reforma que legaliza o *apartheid* social na educação no Brasil" (FRIGOTTO, 2016, p. 1). Faria Filho (2016)³¹ aprofunda a discussão e afirma que a MP retrocedeu um pouco mais do que o regime militar, pois:

poder-se-ia dizer que a MP retrocede ainda mais e vai pelo menos até os anos de 1930 com a legitimação de uma educação dualista: uma trajetória mais curta para aqueles que se dirigem ao mundo do trabalho e outra para os quais serão reservadas as vagas no Ensino Superior. Ou seja, mesmo a Ditadura, ao reformar o ensino secundário, tornou o ensino de 2º Grau obrigatoriamente profissionalizado para todos, e não apenas para os mais pobres.

²⁸ Segundo Motta e Frigotto (2017, p. 363) a "questão social, na perspectiva da teoria social crítica, como parte constitutiva das relações sociais capitalistas, indissociável das configurações assumidas pelo capital-trabalho e pelas expressões ampliadas das desigualdades sociais, imprimindo relações de poder". E ainda que "a teoria social crítica contrapõe a concepção conservadora de que a "questão social" e suas expressões — pobreza, desigualdade social, desemprego, etc. — são fenômenos autônomos, de responsabilidade individual ou coletiva ou governamental" (MOTTA;FRIGOTTO, 2017, p. 363) nesse sentido podendo ser resolvidas com ações coletivas e ou individuais, ou por políticas públicas voltadas para as camadas mais vulneráveis da sociedade.

²⁹ Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2016/09/23/frigotto-segregacao-aprofundada/>. Acesso em: 30 Set. 2016.

³⁰ Essa política de profissionalização universal e compulsória no ensino de segundo grau foi estabelecida segundo Cunha (2014) através da Lei 5.692/71, para a educação no país.

³¹ Disponível em: https://avaliacaoeducacional.wordpress.com/2016/09/22/ensino-medio-elite-atrasada-descarta-arte-e-educacao-fisica/?iframe=true&theme_preview=true. Acesso em: 30 Set. 2016.

No que concerne ao currículo, na MP nº 746 foi prevista a retirada das disciplinas de Arte e Educação Física³², pois essas deixariam de ser obrigatórias no novo modelo curricular. Em relação às disciplinas Arte e Educação Física o texto da MP deixava clara essa exclusão:

§ 1º Os currículos a que se refere o **caput** devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente da República Federativa do Brasil, observado, na Educação Infantil, o disposto no art. 31, no Ensino Fundamental, o disposto no art. 32, e no Ensino Médio, o disposto no art. 36.

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, sendo sua prática facultativa ao aluno (MEDIDA PROVISÓRIA, Nº746/2016, p. 1).

A CNTE aponta também que a reforma propõe, novamente, a dicotomia entre a formação humana e a profissional dos alunos, como afirma o trecho abaixo:

Com relação ao currículo, a reforma empobrece o Ensino Médio retirando (ou não) as disciplinas de artes, educação física, sociologia e filosofia, conforme se anunciou na solenidade governamental e que depois foi retratada não se sabe exatamente o porquê. Propõe-se novamente a dicotomia entre formação geral humanística e a profissional, mas vai além, ao propor também a dicotomia entre a base comum nacional e as áreas de ênfases do conhecimento: linguagem, matemática, ciências humanas e naturais e ensino técnico profissional (CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO, 2016, p. 1).

Mesmo com as discussões e as manifestações de alguns movimentos sociais no que se refere às mudanças que a MP nº 746 causaria no Ensino Médio, essa foi sancionada pelo presidente Michel Temer, com algumas mudanças, e convertida na Lei nº 13.415 de 16 de Fevereiro de 2017, que tem por objetivo instituir uma política de fomento à implementação de Escolas de Ensino Médio em tempo integral, a referida Lei altera:

as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de julho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de

³² O texto final foi sancionado pelo presidente Michael Temer mantendo essas disciplinas, como será demonstrado neste texto.

Valorização dos Profissionais da Educação, a consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452/1943, e o Decreto-Lei nº 236/1967; Revoga a Lei nº 11.161/2005; e institui a política de Fomento à implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (BRASIL, 2017).

No texto final da referida Lei, aprovado pelo Senado, não foi mantida a mudança em relação às disciplinas de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia, houve a seguinte redação, referente aos currículos, no art. 35-A:

§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao Ensino Médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.

§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do Ensino Médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas.

Logo, se essas disciplinas (educação física, arte, sociologia e filosofia) tivessem perdido seu cunho obrigatório e fossem retiradas do currículo, ou permitido um caráter facultativo, Freitas (2016) afirma que elas não seriam para todos, pois o fato de serem trabalhadas na “parte comum inicial e depois só volta em determinadas áreas de concentração. Não é para todos” (FREITAS, 2016, p. 2).

Nesse sentido, se apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática tivessem sido mantidas como obrigatórias, poderia se dizer que a finalidade da manutenção dessas seria a melhora nos índices de resultados das avaliações sistêmicas de desempenho, tanto nacionais, quanto internacionais. A obrigatoriedade de tais disciplinas também estaria atrelada à formação de mão de obra barata na parte pobre da população, onde estão inseridos os alunos do Ensino Médio das escolas públicas estaduais.

Em relação à obrigatoriedade das disciplinas citadas, Kuenzer (2017, p. 335) afirma que o peso da obrigatoriedade nos três anos dessa etapa ficou apenas nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, as outras como Educação Física, Arte, Filosofia e Sociologia “devem ser obrigatoriamente incluídas, mas não por todo o percurso, o que pode significar apenas um módulo de curta duração”; assim entende-se que não farão parte de todo o percurso de formação do aluno.

Conforme descrito na Lei nº 13.415, o ensino de Língua Portuguesa e de Matemática foi mantido como obrigatório, mas não apenas essas disciplinas, como

também, a obrigatoriedade da prática de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia, como já citado neste estudo. A Língua Inglesa passou a ser disciplina obrigatória a partir da nova Lei; assim deverá ser ministrada a partir do sexto ano do Ensino Fundamental, fato que muda o que acontece hoje nas escolas, pois antes da Lei, as escolas podiam escolher entre o Inglês e o Espanhol, com a Lei 13.415 deixa de ser a critério da instituição de ensino. Portanto, ao oferecer uma única língua estrangeira, essa será, obrigatoriamente, a Língua Inglesa, se a escola for oferecer outra língua estrangeira essa será, preferencialmente, a Língua Espanhola, mas essa segunda opção não possui caráter obrigatório.

Destarte, infere-se que, em relação à língua estrangeira, a Lei 13.415 só ratificou o que já estava acontecendo nas escolas de Ensino Médio em relação ao ensino da língua espanhola, visto que os professores dessa disciplina encontram muita dificuldade para conseguirem lecionar no Ensino Médio em escolas públicas, sob a alegação de que a opção feita pela a escola foi a Língua Inglesa.

Por conseguinte, a Educação de Tempo Integral foi outra mudança consolidada na Lei nº 13.415, segundo o art. 13:

Art. 13. Fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Para a manutenção dessa mudança, a referida Lei prevê a forma de manutenção das unidades de ensino através de parágrafo único:

Parágrafo único. A Política de Fomento de que trata o caput prevê o repasse de recursos do Ministério da Educação para os Estados e para o Distrito Federal pelo prazo de dez anos por escola, contado da data de início da implementação do Ensino Médio integral na respectiva escola, de acordo com termo de compromisso a ser formalizado entre as partes, que deverá conter, no mínimo:

- I - identificação e delimitação das ações a serem financiadas;
- II - metas quantitativas;
- III - cronograma de execução físico-financeira;
- IV - previsão de início e fim de execução das ações e da conclusão das etapas ou fases programadas.

Sobre a Educação de Tempo Integral prevista na referida Lei, Freitas (2016) afirma que:

A educação que ela pensa dar para a juventude é apenas *educação de tempo integral* e não uma *educação de formação integral*. É escola de preparação

para testes combinada com mera antecipação da profissionalização. Com a desculpa de “adequar-se ao projeto de vida” dos estudantes, a nova proposta reforça a segregação e a dualidade no ensino brasileiro, retirando os estudantes mais pobres da escola pela vertente da profissionalização precoce – afinal são os pobres que precisam entrar logo no mercado para ganhar a vida – e mantendo nele os mais ricos que têm tempo e dinheiro para prosseguir em direção à Universidade (FREITAS 2016, p. 2, grifo do autor).

Desse modo, o objetivo da Lei 13.415 com as escolas de Tempo Integral é atender a meta 6 do PNE (2011-2020) a qual prevê o atendimento, até o final do decênio, de 50% das escolas de Educação Básica, isso incluindo o Ensino Infantil, Ensino Fundamental e o Ensino Médio, no entanto a preocupação é sobre a melhora na qualidade de ensino, pois aumentar a carga horária dos discentes, não quer dizer que esses receberão ensino de qualidade. Logo, as escolas da rede pública estadual que atendem a essa etapa, na atualidade, possuem problemas crônicos quanto à infraestrutura, formação de professores, precarização do trabalho docente e número de vagas. Então, nota-se que, ao aumentar a carga horária, os problemas também aumentarão, e o objetivo de apenas atingir uma meta não é sinônimo de escola de formação integral.

Outro ponto importante é sobre a política de fomento para a implantação dessas escolas de Tempo Integral, visto que o texto da referida Lei não foi esclarecedor no que concerne a questões sobre valores ou percentuais, o texto da Lei 13. 415 apenas aponta que essa ajuda será no prazo de 10 anos, e que o Ministério da Educação fará o repasse para os Estados e para o Distrito Federal, desde que esses cumpram os requisitos fixados pela referida Lei. Diante das dificuldades vivenciadas pela educação brasileira e dos gastos necessários para a implantação das escolas de Tempo Integral, a preocupação é sobre a abertura de vagas no setor privado, já os alunos da classe pobre que frequentam escolas públicas não terão acesso a esse ensino. Como afirma a CNTE (2016, p. 3), ao limitar a ajuda da União, depois desse prazo, as despesas integrais das novas escolas passarão a ser responsabilidade dos Estados, “abre-se caminho para as parcerias público-privadas, sobretudo, pela via já pavimentada das Organizações Sociais”.

Dessa maneira, destaca-se na Lei 13.415 outro ponto de discussão que é implantação de itinerários formativos ou de áreas de conhecimentos, determinadas pela Base Nacional Comum Curricular, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, estabelecido no art. 35-A e §1:

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

§ 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.

O artigo 26 da LDB 9394/96 citado na Lei nº 13.415 descreve:

Art. 26. Os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e de Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

O que se pode apontar diante desses dois artigos é a preocupação com essa área de conhecimento, que será complementada por cada estabelecimento de ensino; nessa perspectiva, as escolas não serão obrigadas a oferecer, aos alunos, todas as cinco áreas, mas pelo menos uma, diante da precariedade das escolas públicas brasileiras, da falta de habilitação específica dos professores para atuarem nas diversas áreas de conhecimento, as escolas acabarão por disponibilizar apenas uma área; assim caberá ao aluno adaptar-se ao que pode ser oferecido, ou procurar outra escola que ofereça o currículo de sua preferência. Tal situação pode acarretar dois problemas: o primeiro é que os alunos do Ensino Médio são provenientes de camadas populares e o deslocamento seria um problema; o segundo é o desânimo em virtude do deslocamento para escolas mais distantes de sua moradia, o que poderá resultar no abando da escola.

Nesse caminho, para trabalhar com as áreas do conhecimento, a Lei 13.415/2017 aponta no art. 61, incisos IV e V a contratação de profissionais com notório saber³³:

³³ Segundo o MEC, a medida permite que os sistemas de ensino autorizem profissionais com notório saber para ministrar aulas exclusivamente em disciplinas dos cursos técnicos e profissionalizantes, como já acontece hoje no sistema S e na maioria dos países do mundo. A formação de professores se dará da mesma forma como a legislação atual prevê. O professor com licenciatura poderá fazer complementação pedagógica para dar aula de outra disciplina dentro da sua área de conhecimento. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#nem_08 . Acesso em: 23 de out. de 2017.

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36;

V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação.

Sobre o assunto, a CNTE (2016) afirma que:

Não por acaso, a pretensa reforma do Ensino Médio se mostra estreitamente alinhada com outras iniciativas retrógradas do governo golpista, a exemplo da Lei da Mordaça, da PEC 241, que limitará as despesas da União em áreas sociais – inclusive na educação – da privatização das escolas e da terceirização dos profissionais da educação por meio de OSs [...] da reforma da previdência e da flexibilização e redução de direitos trabalhistas, comprometendo, portanto, não só os estudantes, mas também os trabalhadores em educação. Ela se insere num projeto político pensado pelas elites para consolidar o poder que perderam por mais de uma década e que não podem correr o risco de perdê-lo novamente (CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO, 2016, p. 2).

A contratação de profissionais, sem a devida habilitação para ministrar os conteúdos no Ensino Médio, é um retrocesso na educação, principalmente no que diz respeitos às lutas por formação inicial e continuada dos profissionais das licenciaturas. Essa situação acarreta a sucatação e a precarização do trabalho, pois não prevê a entrada na docência via concurso público, além de se estabelecer a situação de que qualquer profissional, de qualquer área, desde que tenha o notório saber, poderá ministrar aulas no Ensino Médio. Nesse sentido, desvaloriza toda a discussão sobre didática, metodologia e outras questões que fazem parte do perfil pedagógico dos professores. Destaca-se, assim, a desvalorização dos anos de formação inicial como também da formação continuada às quais, os professores para lecionar são obrigados pela Lei (LDB9394/96), a possuírem; e, por fim, a terceirização da profissão ou outras formas precárias de contrato de trabalho a que são e serão submetidos os docentes.

Outro ponto de discussão e mudança para o Ensino Médio encontra-se no art. 24, inciso I e § 1º, respectivamente:

I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

§ 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no Ensino Médio, para mil e quatrocentas

horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017.

Com a previsão de aumentar de 800 para 1400 horas, progressivamente, a escola será de Tempo Integral, e não de formação integral, como já discutido nesta seção. Logo, observa-se uma falta de preocupação com os problemas de ordem estrutural e da qualidade do Ensino Médio, posto que no texto da Lei não existe uma tentativa de resolvê-los. Portanto, a oferta do ensino será em itinerários formativos, e, uma mesma escola não é obrigada a ofertar todos os itinerários, pois dependerá das condições de cada sistema de ensino. Nesse viés, concorda-se com Kuenzer (2017, p. 336) quando afirma que “a tendência será reduzir a oferta, privilegiando as áreas que dependem menos de docentes qualificados e de recursos materiais e tecnologias mais sofisticadas”. Além do problema de vários municípios brasileiros possuírem poucas escolas e do problema de essas funcionarem com dificuldade em relação à estrutura física, quantidade e habilitação dos professores para atuarem no Ensino Médio.

Para a referida autora, esse aumento na carga horária pretende justificar a flexibilização das trajetórias curriculares; logo, há a possibilidade de organizar o currículo em diferentes percursos:

Assim, da carga horária total, no máximo 1.800 horas serão comuns, atendendo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e incluindo a parte diversificada prevista no art. 26 da Lei nº 9394/1996; o art. 35 a da Lei nº 13.415/2017, em seu quinto parágrafo, contudo, estabelece apenas a duração máxima do conteúdo curricular comum, “de acordo com a definição dos sistemas de ensino”. Isso pode significar autonomia dos sistemas de ensino para propor uma carga horária menor, uma vez que a Lei não estabelece o mínimo. A carga horária de componentes curriculares comuns corresponde a dois terços de um percurso de 3 anos com 800 horas por ano e a 60% de um percurso de 3 anos com 1.000 horas por ano; caso o percurso seja integral, com 1.400 horas por ano em 3 anos, o conteúdo comum corresponderá a 38% do total do curso, ou seja, pouco mais que um terço. (KUENZER, 2017, p. 334)

Infere-se, nesse âmbito, que o tempo restante (62%) será destinado a percursos formativos diferentes que abranjam as linguagens e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; matemáticas e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas e a formação técnica e profissional. Em contrapartida, segundo Kuenzer (2017, p. 335) “dependendo da duração total do curso, o caminho escolhido

terá duração diferente, podendo a carga horária destinada à educação técnica e profissional variar entre 25 e 62% do total de duração do curso”.

Por fim, sobre as mudanças causadas pela Lei 13.415/2017, adere-se à fala de Motta e Frigotto (2017) quando afirmam que a mencionada Lei causou um tríplice retrocesso na educação:

retroage à Reforma Capanema no contexto da ditadura Vargas, onde o ensino secundário industrial, comercial e agrícola não tinha equivalência para o ingresso no Ensino Superior. A superação definitiva deu-se mediante a Lei nº 4.024/1961, que instaurou a equivalência dos diferentes ramos do então ensino industrial, agrícola e comercial. Agora com o engodo de que o aluno tem alternativas de escolha, a Lei cria cinco itinerários estanques que supostamente seriam oferecidos pelas escolas. Amplia-se, agora, o leque da não equivalência;

retroage à Lei nº 5.692/1971, reforma da educação dos tempos da ditadura empresarial militar com uma profissionalização precária frente às realidades dos estados. Não será questão de “livre escolha”, como propalam os reformadores, mas compulsória, pois será o caminho de cumprir com a carga horária obrigatória e, quando houver, a ampliação do que denomina de escola de tempo integral em condições infraestruturais precarizadas. Nessas condições dadas, cada escola vai ofertar a educação profissional que couber em seu orçamento;

retoma, em um outro contexto e dentro de um estado de exceção, o ideário da política de Paulo Renato de Souza. Agora sequer precisam postergar as medidas, como ocorreu com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996. Retoma, de forma pior, o Decreto nº 2.208/1996, que já aprofundava a dualidade estrutural entre educação profissional e educação básica. O anúncio do Médio-Tec pelo MEC indica, de forma clara, a incorporação do Pronatec no Ensino Médio regular. Uma comprovação inequívoca de que se trata de uma contrarreforma destinada aos filhos da classe trabalhadora. Também uma confissão explícita de que o MEC assume, de fato, uma divisão classista da educação. (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 368)

Isso posto, afirma-se a dificuldade de se aceitar e concretizar uma lei como esta que não levou em consideração os problemas crônicos e históricos que essa etapa de ensino enfrenta ao longo dos anos. Podendo-se acrescentar a essa discussão os problemas sobre acesso e permanência do aluno nesse nível de ensino, além de uma política voltada para a docência que envolva plano de carreira, salário dos professores e melhores condições de trabalho.

1.2 - A situação do Ensino Médio no contexto brasileiro e as políticas educacionais para essa etapa em Minas Gerais

No relatório do UNICEF (2014), um dos maiores desafios para a educação brasileira diz respeito à garantia dos direitos à educação básica, em relação à

universalização do Ensino Médio, que se tornou obrigatório a partir da Emenda Constitucional nº 59 de 2009. A exclusão escolar, segundo esse relatório, atinge mais de 1,7 milhões de adolescentes na faixa etária de 15 a 17 anos. De acordo com o Censo Escolar de 2012, entre os que estão matriculados nessa faixa etária, em torno de 3,1 milhões ainda frequentam o Ensino Fundamental, o que equivale a 35,2%, com relação ao Ensino Médio cerca de 2,6 milhões dos matriculados encontram-se em atraso escolar.

Os dados do UNICEF (2014) apontam que 1.722.175 jovens estão fora da escola, isso corresponde a 16,3% da população entre 15 a 17 anos, a maior concentração é na região Sudeste, isso de acordo com dados do PNAS em 2011 em termos absolutos, com uma concentração de 610.226 de jovens nessa faixa etária. Em seguida destaca-se a região Nordeste com 556.366, e por último com um menor contingente de adolescentes nessa situação, tem-se a região Centro-oeste com 112.316.

Segundo a mesma pesquisa, pode-se dizer que o Brasil possui um número de 59.853 alunos que nunca frequentaram a escola, nas idades entre 15 (17.231), 16 (18.741) e 17(23.881) fato que demonstra o desafio dessa etapa de ensino em relação à oferta de vagas, quantidade de escolas que atendam ao Ensino Médio e oferta de programas que tragam esses alunos para a escola, como aponta a tabela a seguir:

TABELA 1- População de 15 a 17 anos por frequência à escola, segundo idade e regiões (2011)

REGIÃO	IDADE	POPULAÇÃO TOTAL	FREQUENTA ESCOLA		NÃO FREQUENTA ESCOLA			
			TOTAL	%	TOTAL	%	NUNCA FREQUENTOU ESCOLA	%
BRASIL	15	3.573.982	3.286.381	92,0	287.601	8,0	17.231	0,5
	16	3.600.306	3.086.938	85,7	513.368	14,3	18.741	0,5
	17	3.405.772	2.484.566	73,0	921.206	27,0	23.881	0,7
TOTAL		10.580.060	8.857.885	83,7	1.722.175	16,3	59.853	0,6
NORTE	15	370.012	335.262	90,6	34.750	9,4	1.493	0,4
	16	361.778	306.764	84,8	55.014	15,2	2.283	0,6
	17	357.232	264.269	74,0	92.963	26,0	3.149	0,9
TOTAL		1.089.022	906.295	83,3	182.727	16,7	6.925	0,6
NORDESTE	15	1.115.342	1.020.697	91,5	94.645	8,5	5.144	0,5
	16	1.134.693	949.730	83,7	184.963	16,3	6.638	0,6
	17	1.036.367	759.609	73,3	276.758	26,7	7.775	0,8
TOTAL		3.286.402	2.730.036	83,1	556.366	16,9	19.557	0,6
SUDESTE	15	1.341.814	1.247.591	93,0	94.223	7,0	7.802	0,6
	16	1.342.673	1.182.064	88,0	160.609	12,0	5.721	0,4
	17	1.299.167	943.773	72,6	355.394	27,4	8.121	0,6
TOTAL		3.983.654	3.373.428	84,7	610.226	15,3	21.644	0,5
SUL	15	491.893	449.051	91,3	42.842	8,7	1.610	0,3
	16	499.751	421.102	84,3	78.649	15,7	3.376	0,7
	17	472.316	333.267	70,6	139.049	29,4	3.292	0,7
TOTAL		1.463.960	1.203.420	82,2	260.540	17,8	8.278	0,6
CENTRO- OESTE	15	254.921	233.780	91,7	21.141	8,3	1.182	0,5
	16	261.411	227.278	86,9	34.133	13,1	723	0,3
	17	240.690	183.648	76,3	57.042	23,7	1.544	0,6
TOTAL		757.022	644.706	85,2	112.316	14,8	3.449	0,4

Fonte: IBGE/Pnad. (UNICEF 2014, p. 15).

A tabela 1 demonstra que todos os números referentes ao item “nunca frequentou a escola” são grandes em todas as regiões brasileiras (Norte: 6.925, Nordeste: 19.557, Sudeste: 21.644, Sul: 8.278, Centro oeste: 3.449). Nesse âmbito, destaca-se a região Sudeste com o número maior de jovens de 15 a 17 anos que estão fora da escola e que nunca a frequentaram, número que atinge um total de 21.644.

É importante destacar a situação desses adolescentes no que concerne ao gênero, visto que os dados dessa pesquisa, numa soma total nas idades entre 15 e 17 anos, revelam que os homens possuem um percentual maior de exclusão escolar em relação às mulheres. Já que 914.047 deles não frequentam a escola, isso equivale a um percentual de (16,9%), enquanto as mulheres da mesma faixa etária somam um total de 808.128, sendo (15,6%), com maior número nas regiões Nordeste (288.828) e Sudeste (334.068), como se observa na tabela a seguir:

TABELA 2 - População de 15 a 17anos por frequência à escola, segundo idade, gênero e regiões (2011)

REGIÃO	IDADE	POPULAÇÃO	POPULAÇÃO	%QUE NÃO FREQUENTA ESCOLA POR GÊNERO			
		TOTAL MASCULINA	TOTAL FEMININA	MASCULINO	%	FEMININO	%
BRASIL	15	1.802.111	1.771.871	149.502	8,3	138.099	7,8
	16	1.809.984	1.790.322	274.363	15,2	239.005	13,3
	17	1.790.077	1.615.695	490.182	27,4	431.024	26,7
TOTAL		5.402.172	5.177.888	914.047	16,9	808.128	15,6
NORTE	15	178.959	191.053	17.206	9,6	17.544	9,2
	16	183.917	177.861	29.096	15,8	25.918	14,6
	17	187.427	169.805	48.280	25,8	44.683	26,3
TOTAL		550.303	538.719	94.582	17,2	88.145	16,4
NORDESTE	15	543.453	571.889	45.109	8,3	49.536	8,7
	16	591.904	542.789	95.928	16,2	89.035	16,4
	17	547.427	488.940	147.791	27,0	128.967	26,4
TOTAL		1.682.784	1.603.618	288.828	17,2	267.538	16,7
SUDESTE	15	701.275	640.539	52.941	7,5	41.282	6,4
	16	653.770	688.903	90.404	13,8	70.205	10,2
	17	683.514	615.653	190.723	27,9	164.671	26,7
TOTAL		2.038.559	1.945.095	334.068	16,4	276.158	14,2
SUL	15	244.826	247.067	22.027	9,0	20.815	8,4
	16	252.160	247.591	40.806	16,2	37.843	15,3
	17	246.447	225.869	70.831	28,7	68.218	30,2
TOTAL		743.433	720.527	133.664	17,9	126.876	17,6
CENTRO-OESTE	15	133.598	121.323	12.219	9,1	8.922	7,4
	16	128.233	133.178	18.129	14,1	16.004	12,0
	17	125.262	115.428	32.557	26,0	24.485	21,2
TOTAL		387.093	369.929	62.905	16,3	49.411	13,4

Fonte: IBGE/Pnad- UNICEF (2014, p. 15).

Outra situação interessante, quando se faz um recorte por idade, é que a exclusão escolar também cresce com o tempo, haja vista que os adolescentes na idade destacada que não estão na escola correspondem a 8% (287.601) dessa população; “os

de 16 anos excluídos são 14,3% do total (513.368). Na idade de 17 anos, essa taxa quase duplica: 27% deles estão fora da escola, o que corresponde a 921.206 adolescentes” (VOLPI; SILVA; RIBEIRO, 2014, p. 16).

Ao se analisar a situação do Ensino Médio na Região Sudeste, nota-se, de acordo com o relatório da UNICEF (2014), alguns dados específicos dessa região em comparação com as demais regiões do país. Volpi, Silva e Ribeiro (2014) afirmam que, segundo os dados do Pnad 2011 (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios), a Região Sudeste é a região do país com maior número de adolescentes de 15 a 17 anos (2.375.633) que cursam o Ensino Médio, seguida pela Região Nordeste com um número de 1.398.992. Logo, dos adolescentes nessa faixa etária, 5.459.845 cursavam essa etapa, o que corresponde a um número de 8.857.885.

Outro dado que chama a atenção na pesquisa do UNICEF (2014) é em relação à quantidade de estabelecimentos de ensino que oferecem o Ensino Médio. Conforme o Censo Escolar 2012, no país existem 27.164 instituições de ensino que atendem a essa etapa. Volpi, Silva e Ribeiro (2014, p. 43) atestam que essa distribuição “é desigual entre as regiões: a maior parte se concentra na Sudeste. Nas regiões Norte e Centro-Oeste, que têm área mais extensa, mas menor população, o número de estabelecimentos é reduzido”. Por conseguinte, a região Norte possui 2.041 escolas e o Centro-Oeste 2.089 o que pode explicar os índices mais baixos nas taxas de escolarização dessas regiões.

Em relação ao número de funções docentes, os autores Volpi, Silva e Ribeiro (2014) apontam que, de acordo com o Censo Escolar 2012, esse número é correspondente ao número de instituições de ensino, e, do total de 497.797 referentes a essa função, o maior número concentra-se na Região Sudeste com 221.219, em comparação a um número bem menor na Região Norte que é de 34.977 e na Centro-oeste que é de 37.004. Esses dados apontam o desafio para as políticas públicas no sentido de aumentar a oferta nessa etapa e investir em formação e valorização da carreira docente.

Nessa mesma linha de discussão sobre os desafios de um Ensino Médio de qualidade, Volpi, Silva e Ribeiro (2014) afirmam que na pesquisa realizada:

Em relação à infraestrutura física dos estabelecimentos de Ensino Médio, apenas 87,4% deles possuem biblioteca ou sala de leitura e menos ainda têm quadra de esportes: 74,5%, segundo o Censo Escolar 2012. No que diz respeito ao mundo digital, a situação é melhor: 93% contam com acesso à

internet e 92,4% oferecem laboratório de informática aos alunos. Como em outros indicadores, há uma distribuição desigual desses recursos entre as regiões. Enquanto as escolas do Sudeste têm os maiores percentuais em praticamente todos os recursos, as do Norte e do Nordeste apresentam as menores taxas (VOLPI; SILVA; RIBEIRO, 2014, p. 44).

Apesar de a região Sudeste destacar-se, segundo os autores com um percentual maior em relação aos recursos, chama a atenção à desigualdade apresentada nos dados sobre a estrutura física das escolas nas diferentes regiões do país. O problema é que a estrutura física é um fator primordial para que o professor desenvolva suas aulas e envolva os alunos em um processo de ensino-aprendizagem. Logo, torna-se um desafio para esses profissionais planejarem e executarem aulas que atinjam os objetivos propostos.

No que concerne ao Estado de Minas Gerais, o Ensino Médio enfrenta os mesmos desafios e dificuldades que os demais Estados que compõem as regiões do país, mesmo que Minas Gerais, segundo a SEE (Secretaria de Estado de Educação), como afirmado no documento Reinventando o Ensino Médio³⁴, ocupe “as primeiras posições no conjunto dos Estados brasileiros quanto ao desempenho discente, são inúmeros os problemas a serem enfrentados e imensas as distâncias a serem percorridas até que sejam alcançados os níveis pretendidos” (REINVENTANDO O ENSINO MEDIO, 2011, p. 4). É grande o desafio para essa etapa em relação à qualidade do ensino e combate à evasão. A Secretaria de Estado de Educação aponta que os patamares de desempenho continuam insuficientes, com números preocupantes sobre o abandono/evasão e “com dados inaceitáveis relativamente à distorção idade/série” (REINVENTANDO O ENSINO MEDIO, 2011, p. 4).

Mesmo com esses problemas sobre desempenho e altos índices de evasão, a busca pela qualidade do Ensino Médio em Minas gerais é demonstrada através das políticas desenvolvidas para o Ensino Médio, desde os anos 1990. Fato que pode ser notado nas gestões dos governadores Hélio Garcia (1991-1994) e Eduardo Azeredo (1995-1998). De acordo com Melo e Duarte (2011), a administração desses governos foi voltada para uma política de descentralização administrativa; assim tais gestores atribuíram às escolas, responsabilidades sobre as demandas escolares, como

³⁴ Reinventando o Ensino Médio do Governo de Minas, implementado em 2011 na gestão do governador Antônio Anastasia (PSDB). Disponível em: https://www.educacao.mg.gov.br/images/stories/publicacoes/reinventando_ensino_Medio_WEB.pdf. Acesso em: 05 de Jan. de 2015.

administração dos recursos financeiros, capacitação de professores e gestores em serviço, implantou-se um sistema de monitoramento e avaliação escolar e a escola passou a ser responsável pelos resultados educacionais.

Na gestão do ex-governador Hélio Garcia (1991-1994), ressalta-se o Programa Qualidade Total em Educação, que permitiu parcerias entre empresas privadas e municípios³⁵, já na gestão de Eduardo Azeredo o destaque foi para o Programa de Aceleração da Aprendizagem, que tinha como objetivo corrigir, na Educação Básica, as altas taxas de distorção idade/série em Minas Gerais. Esse programa envolveu dois projetos denominados “Acertando o passo” e “A caminho da cidadania”; o primeiro visava atender às séries finais do Ensino Fundamental e o segundo era específico para o atendimento aos alunos do Ensino Médio. (PEDROSA; SANFELICE, 2005)

Para Silva (2013, p. 51) a proposta para a educação mineira do ex-governador Eduardo Azeredo era “que as escolas estaduais se concentrassem na formação propedêutica e estabelecessem parcerias com setores produtivos e de serviços para oferecer o curso técnico”. Esses cursos poderiam ser oferecidos concomitantes ou após o término do Ensino Médio.

Dessa maneira, na gestão do ex-governador Itamar Franco (1999-2002), o destaque foi para a Escola Sagarana que era definida como “um conjunto de planos e atitudes baseado no compromisso social com as futuras gerações, pela composição integral da política educacional de Minas Gerais e a sua identidade com a cultura e o povo mineiro”. (MELO; DUARTE, 2011, p. 244). A procura pelo Ensino Médio aumentou no período de 1999 a 2002, devido a algumas questões (Silva, 2013), como a universalização do Ensino Fundamental, e as exigências do mercado de trabalho por trabalhadores mais escolarizados, o que forçou o retorno dos alunos que haviam deixado a escola. Outra questão foram os cursos e exames supletivos que permitiram, aos alunos, o prosseguimento dos estudos em caráter regular, garantido pela LDB 9394/96 no art. 38. (BRASIL, 1996).

³⁵ O Programa Qualidade Total em Educação “foi concebido, em 1992, pela Fundação Cristiano Ottoni (FCO), juntamente com o suporte da Faculdade de Engenharia da UFMG e da JUSE (Union of Japanese Scientist and Engineers), seguindo orientações teóricas do Controle da Qualidade Total (CQT) da gestão japonesa. O desenvolvimento do PQTE no sistema educacional de Minas Gerais garantiu às escolas da rede pública, a tecnologia gerencial do Controle de Qualidade Total e a efetivação de novas parcerias entre Estado/Município e empresas privadas. Disponível em: <http://cac-php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario2/trabalhos/educacao/medu21.pdf>. Acesso em: 05 abril 2017.

Nas duas gestões do ex-governador Aécio Neves (2003-2010), o destaque foi para o programa Choque de Gestão “com o objetivo de melhorar a qualidade e reduzir os custos dos serviços públicos mediante a reorganização do arranjo institucional e do modelo de gestão”. (MELO; DUARTE, 2011, p. 245). Para a educação, essa gestão propôs iniciativas que visavam à melhoria na qualidade do ensino, pois Minas Gerais havia tido uma queda nos índices do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) no ano de 2003 em comparação com o ano de 2001, o que impulsionou as iniciativas na área da educação.

Nessa gestão, ocorreu a implantação do NPCEM/MG (Novo Plano Curricular Ensino Médio/Minas Gerais), com um objetivo bem ambicioso, pois era o de mudar a forma de pensar a educação escolar, e não apenas uma proposta de intervenção ou de transformação do que já existia no Ensino Médio. O próprio documento afirma que:

O que aqui se assume é a necessidade de organizar a educação escolar para além do papel de mediadora entre objetivos pragmáticos circunscritos nas esferas das continuidades de estudos preparatórios e as exigências de domínio de saberes escolares adequados à realização de concursos vestibulares ou mesmo para inserção no mundo do trabalho. (NOVO PLANO CURRICULAR ENSINO MÉDIO/MINAS GERAIS, 2006, p. 8)

Logo, o objetivo é criar uma escola que cumpra o papel de uma formação voltada para aspectos humanos, que inclua a formação profissional, científica e técnica; além de considerar a formação ética do ser humano; fato importante para a formação do jovem como cidadão, já que tais aspectos fazem parte da formação e desenvolvimento humano “como pressuposto e suporte para qualquer projeto educativo. (NOVO PLANO CURRICULAR ENSINO MÉDIO/MINAS GERAIS, 2006, p. 8).

Diante do desafio proposto pelo NPCEM/MG, isto é, de mudar a forma de pensar a educação e que a escola consiga desenvolver o seu papel, Puentes, Longarezi e Aquino (2012) afirmam que o novo plano curricular propõe superar alguns desafios para alcançar os objetivos como:

Universalização; melhoria da eficiência do sistema educacional; melhoria do desempenho dos alunos e da qualidade do ensino; superação das desigualdades regionais; maior atenção voltada para os alunos do noturno e educação escolar articulada às novas tecnologias. A superação desses desafios é um imperativo que a SEE reconhece. Os novos caminhos que são propostos para o Ensino Médio têm como objetivo evitar que esse nível continue a ser o mesmo (PUENTES; LONGAREZI; AQUINO, 2012, p. 20-21).

Para que esses desafios sejam superados é preciso, conforme os autores, que sejam levadas em consideração ações urgentes e imediatas como, por exemplo, questões que são tratadas neste estudo, referentes às condições de funcionamento das instituições de ensino, a saber: “formação adequada das competências, indispensável ao bom desempenho docente dos professores; à elevação da qualidade da gestão das escolas e dos professores” (PUENTES; LONGAREZI; AQUINO, 2012, p. 21). Por conseguinte, ressalta-se a melhoria na eficiência dos processos de desenvolvimento de aprendizagem dos estudantes que impacta, diretamente, nos índices dos resultados das avaliações sistêmicas realizadas no estado nessa etapa de ensino.

Em relação ao Ensino Profissional, diz-se que, no ano de 2007, o governo de Minas Gerais atualizou o PEP (Programa de Educação Profissional) para atender aos jovens com uma formação profissional básica, essa ação dava mais oportunidade de os jovens ingressarem no mercado de trabalho. Esse programa não estipulou um limite de idade para cursá-lo, assim deu oportunidade para os alunos matriculados no 2º e 3º anos do Ensino Médio, e aos alunos da EJA que também poderiam participar desde que estivessem cursando o 1º e 2º anos dessa modalidade (presencial), e, ainda, todos os egressos dessa etapa pertencentes ou não a rede pública poderiam participar do PEP. (MELO; DUARTE, 2011)

No que se refere ao Ensino Médio Regular, nos mandatos do ex-governador Aécio Neves foram propostas algumas medidas para diminuir a evasão nessa etapa, como afirma Silva (2013, p. 51):

a atualização dos conteúdos curriculares; o aperfeiçoamento dos métodos de ensino e o aprimoramento dos recursos didáticos; a participação dos jovens na vida da escola e da comunidade; e a oferta de alternativas de atendimento, em função das características e necessidades dos alunos e a integração entre Ensino Médio e Educação Profissional.

Quanto à organização curricular, foram criados os CBC's (Conteúdos Básicos Comuns) para serem trabalhados em todos os anos do Ensino Médio, havia algumas diferenças por ano como, por exemplo, no segundo ano o conteúdo foi distribuído obedecendo a duas grandes áreas: Ciências Humanas e Ciências Naturais, e cada uma dessas áreas possuía disciplinas e conteúdos específicos, separados em 12 cadernos: Arte; Biologia; Educação Física; Filosofia; Física; Geografia; História;

Língua Portuguesa; Matemática; Química e Sociologia para serem trabalhados com os alunos. Em relação ao terceiro ano, Silva (2013) afirma que as escolas teriam uma liberdade, no sentido de poderem ir além do que estava previsto no CBC podendo ensinar conteúdos novos.

À vista disso, mesmo com a implantação do Novo Plano Curricular e dos Conteúdos Básicos Comuns para o Ensino Médio, o que era esperado sobre a elevação dos níveis de aprendizagem, desempenho dos alunos, redução da defasagem idade/série, sobre o aumento de matrículas no diurno e noturno nessa etapa, como também maior número de alunos concluindo o Ensino Médio, além de uma permanência maior em sala de aula, segundo Puentes, Longareze e Aquino (2012) não foi alcançado. As metas esperadas no que se refere a alunos preparados para o mercado de trabalho, com uma participação mais ativa na comunidade, e os itens que se referem à escola como lugar de ensinar e aprender, aberta à participação da comunidade, e, por fim, uma escola que seja bem avaliada também não foram alcançadas.

Cita-se, nesse período, as metas do Plano Nacional de Educação (2001-2010) sobre o Ensino Médio que não foram concretizadas, concordando-se com Kuenzer (2010, p. 860) quando a autora afirma que essa década foi considerada perdida, pois os dados sobre o Ensino Médio demonstraram que “quanto à expansão do acesso, permanência e sucesso, não houve mudanças significativas, mostrando que, para o Ensino Médio, o PNE 2001-2010 não aconteceu”. No que concerne à análise que a autora faz sobre o PNE (Plano Nacional de Educação) no decênio em questão, houve algumas dificuldades para alcançar as metas propostas, visto que faltou, por parte do governo, uma análise da real situação da educação brasileira, faltou um diálogo com a sociedade, sobre os dados de matrícula, distorção idade-série, formação docente, empregabilidade, dentre outros.

Assim, o governo apresentou dados brutos, já que não propôs uma discussão sobre os avanços “de modo a mostrar como de fato evoluíram o acesso e a permanência nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino e suas relações com a ocupação e com o acesso à cultura” (KUENZER, 2010, p. 853). Essa falta de diálogo com a sociedade, a falta de explicações sobre os dados demonstra as limitações desse processo que, para essa autora, transformou-se numa mera formalidade.

Na gestão do ex-governador Antonio Anastasia³⁶, em relação ao PNE (2011-2020), no que diz respeito ao Ensino Médio; Kuenzer (2010) afirma que o ponto de partida para a análise é a política que o orienta, nesse sentido a autora afirma:

a sua universalização com qualidade social, por meio de ações que visem à *inclusão* de todos no processo educativo, com garantia de acesso, permanência e conclusão de estudos com bom desempenho; respeito e atendimento à *diversidade socioeconômica* cultural, de gênero, étnica, racial e de acessibilidade, promovendo *igualdade* de direitos; e o desenvolvimento da *gestão democrática*. (KUENZER 2010, p. 859, grifo do autor)

Das 20 metas do PNE (2011-2020)³⁷, algumas são voltadas diretamente ou possuem relação com o Ensino Médio para serem alcançadas no referido decênio; em relação à qualidade, universalização e ampliação de oportunidades, pode-se destacar a:

Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% (oitenta e cinco por cento).

Meta 6: oferecer educação em Tempo Integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica.

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio.

Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

Meta 11: triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014, p. 9-10).

³⁶ Assumiu o governo de Minas após a renúncia de Aécio Neves, em 31 de Março de 2010. Antônio Anastasia foi eleito em Outubro do mesmo ano ao governo de Minas Gerais, e, após a sua renúncia, em Abril de 2014, tomou posse em seu lugar o vice-governador Alberto Pinto Coelho Junior, de 4 de Abril de 2014 a 1º de Janeiro de 2015. Para o mandato de 2015, foi eleito o governador Fernando Pimentel o qual continua até os dias de hoje. Maiores informações em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_governadores_de_Minas_Gerais. Acesso em: 20 mar. 2017.

³⁷ O PNE, segundo a Emenda Constitucional nº 59/2009 passou de uma disposição “transitória da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) para uma exigência constitucional com periodicidade decenal, o que significa que planos plurianuais devem tomá-lo como referência” (MEC/SASE 2014, p. 5). O MEC/SASE (2014, p. 5) ainda afirma que o PNE também passou a ser “considerado o articulador do Sistema Nacional de Educação, com previsão do percentual do Produto Interno Bruto (PIB) para o seu financiamento. Portanto, o PNE deve ser a base para a elaboração dos planos estaduais, distrital e municipais que, ao serem aprovados em Lei, devem prever recursos orçamentários para a sua execução”.

Em relação às metas elencadas acima, nota-se a valorização do Ensino Médio como etapa final da Educação Básica, o que inclui a universalização da educação e o aumento das matrículas na educação profissional e técnica. Portanto, de acordo com Kuenzer (2010, p. 854) as metas confirmam “o compromisso com a construção das condições objetivas, para além do discurso.”

No que se refere às desigualdades e valorização da diversidade cultural para o Ensino Médio, o PNE (2011-2020) afirma:

Meta 8: elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014, p. 11).

A meta 8 aponta o compromisso do PNE (2011-2020) com a valorização da diversidade cultural e diminuição da desigualdade, principalmente em relação à atenção aos negros, que apresentam situação desfavorável em relação aos brancos no país, como destaca a pesquisa realizada pela UNICEF (2014), na qual 1.042.753 pessoas da raça negra, de 15 a 17 anos não estão na escola, o número referente aos brancos é de 665.135, mesmo sendo um número alto de brancos fora da escola, ainda é um número bem menor em comparação ao da raça negra.

O PNE (2011-2020) prevê, também, a valorização dos profissionais da educação ao apresentar algumas metas como a:

Meta 14: elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação strictu sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Meta 17: valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as)

demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014, p. 12).

Dentre as metas sobre a valorização dos profissionais da educação do referido PNE, destaca-se a meta 15 a qual trata sobre a política nacional de formação dos profissionais da Educação, o que é confirmado por Dourado (2016) quando afirma que o referido PNE demonstrou a valorização dos profissionais da educação, sobretudo nas metas 15, 16, 17 e 18; no entanto ao tratar do Ensino Médio, é urgente a materialização de ações que promovam a formação dos professores dessa etapa. Dessa maneira, Volpi, Silva e Ribeiro (2014) afirmam que 53% dos professores que atuam nessa etapa não possuem formação específica para a disciplina que trabalha em sala de aula.

Para Kuenzer (2011), essa meta 15 é fundamental, pois propõe a reforma curricular dos cursos de formação de professores, uma vez que:

as diretrizes curriculares para a formação de professores da educação básica remonta a 2002 (Resoluções n. 01/2002 e 02/2002 do CP/CNE) e tem sido objeto de críticas consistentes desde então, principalmente em face do aligeiramento da formação, resultante da diminuição da carga horária de formação específica e do caráter pragmatista da formação pedagógica, centrada nas práticas sem adequada formação teórica, principalmente nos fundamentos das Ciências da Educação. (KUENZER, 2011, p.674)

Constata-se, desse modo, a urgência de políticas públicas para a formação inicial de professores para atuarem no Ensino Médio; logo, conforme Kuenzer (2011, p. 671), se for considerada a baixa taxa de atendimento aos jovens nessa etapa, “e as metas de expansão propostas pelo PNE, relativas à universalização do atendimento a toda a população de 15 a 17 anos e a elevação da taxa líquida de matrículas para 85% nessa faixa etária (Meta 3)”, a situação da falta de docentes para o Ensino Médio se agravará ainda mais.

Ao fazer a análise do PNE sobre as metas 15, 16 e 17, Dourado (2016) aponta os limites e importância no que se refere à valorização profissional e afirma que:

A Meta 15, garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o DF e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação, tem sido objeto de luta e reivindicação pelos segmentos acadêmicos e sindicais e se articula às deliberações da Conae. Destaques-se dois movimentos para a efetivação dessa meta e de boa parte de suas estratégicas: 1) a aprovação do Parecer CNE/CP nº 2/2015, em 9 de junho de 2015, cuja homologação pelo MEC efetivou-se em 25 de junho de 2015 e, em decorrência desse parecer, a Resolução CNE/CP nº 2/2015, de 1 de julho de 2015; 2) a proposta de política nacional de formação de profissionais da educação, lançada pelo MEC, em 25 de junho de 2015, e submetida a consulta pública, que ratifica as concepções contidas no Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, sobre a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, e insere questões específicas da formação dos funcionários e técnicos, visando a conferir maior organicidade à formação dos profissionais da educação. Um dos pontos questionados pelas entidades do campo que será objeto de luta na proposição e materialização desta política se vincula à alteração de seu escopo institucional, incluindo o setor público e todo o setor privado. Tal proposição, adotada na proposta do MEC, se articula à estratégia 15.2, que visa a consolidar o financiamento estudantil a estudantes de cursos de licenciatura com avaliação positiva pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), inclusive a amortizar o saldo devedor pela docência efetiva na rede pública de educação básica. (DOURADO, 2016, p. 32).

Quanto à meta 16, o autor aponta que ela está em concordância com a meta 15, e apresenta importante estratégia, porém chama a atenção sobre a questão das bolsas, “por outro lado, é importante destacar a previsão de bolsas de estudo (estratégia 16.5) para pós-graduação dos/as professores/as e demais profissionais da educação básica sem explicitar a natureza dessas bolsas, o que poderá ensejar demandas as mais diversas”. (DOURADO, 2016, p. 33). Sobre a meta 17, o autor destaca que ela está voltada à valorização, isso no sentido de equiparar o rendimento médio dos docentes às demais profissões com formação equivalente. Por conseguinte, tal fato seria uma grande conquista para a classe, pois essa é uma bandeira de luta dos educadores há longo tempo; embora essa equiparação seja apenas para os docentes e não para todos os profissionais da educação, tal fato já demonstra um avanço ao articular condições de trabalho, carreira e salários dos professores.

Para que as metas do novo PNE (2011-2020) aconteçam, no que diz respeito ao Ensino Médio, Kuenzer (2010, p. 858) aponta que é necessário:

Definir metas e indicadores claros para esta etapa, as responsabilidades pela sua execução e as formas de acompanhamento e controle que deverão ser realizadas no período de implementação do Plano, prevendo fóruns específicos periódicos, pelo menos a cada três anos, para revisão de rumos a partir de dados que explicitem claramente os percentuais atingidos em

relação ao proposto para o decênio. Não obstante o PNE proponha a realização de um fórum ao quinto ano, no caso específico do Ensino Médio, dada a magnitude das ações que se fazem necessárias, há que considerar a realização de acompanhamento em períodos mais curtos, a fim de que as correções de rumo possam ser realizadas.

Nesse viés, essas ações ajudarão o novo PNE (2011-2020) a não cair no mesmo erro do PNE (2001-2010) do decênio passado, já que a definição de metas, responsabilidades, a visibilidade e transparência dos dados e a discussão dos avanços viabilizarão a avaliação do novo plano em relação à execução das metas estabelecidas, com oportunidade de acompanhamento e redirecionamento de ações. Então, o PNE apresenta importantes proposições, todavia isso não é garantia de sua materialidade, para que ele se efetive serão necessárias ações políticas, além da participação da comunidade escolar em conjunto com a sociedade como um todo³⁸.

Ainda na gestão do ex-governador Antonio Anastásia, alguns programas para o Ensino Médio foram criados, como também ampliados como, por exemplo, o PEP (Programa de Educação Profissional) no qual o governo assumiu o compromisso de ampliar a educação profissional com a criação de 400 mil novas vagas nesse programa; além dessas vagas na educação profissional esse plano continha outra proposta de ampliação de vagas, porém destinadas ao Ensino Médio regular diurno. (SILVA, 2013)

Para o Ensino Médio regular, em 2011, foi criado o Programa Reinventando o Ensino Médio com o objetivo de desenvolver um currículo mais integrado com o mercado de trabalho; para alcançar esse objetivo, a carga horária dos alunos foi ampliada, mas sem nenhum prejuízo às disciplinas comuns do currículo tradicional. As novas disciplinas da área de empregabilidade foram somadas às já existentes. (REINVENTANDO O ENSINO MÉDIO, 2011)

³⁸ Conforme Dourado (2016) para a efetivação do PNE (2011-2020) “será resultante das ações e políticas a serem efetivados pelos profissionais da educação e suas entidades representativas, conselhos, fóruns e outros atores coletivos junto à sociedade e ao executivo, ao legislativo, envolvendo, especialmente, os entes federados, seus órgãos executivos, normativos e de controle. Após a aprovação do PNE e em sintonia com este plano, foram aprovados e homologados o Parecer CNE/CP nº 2, de 2015 que resultou na Resolução CNE/CP nº 2, de 2015, do Conselho Nacional de Educação, que estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica; o Parecer CNE/CES nº 264, de 2016 que resultou na Resolução CNE/CES nº 2, de 2016, do Conselho Nacional de Educação que estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Funcionários da Educação Básica. Mais recentemente, para atender a meta 15 do PNE, foi instituída da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, por meio do Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016.

Por fim, no governo de Fernando Pimentel, iniciado em 1º de Janeiro de 2015, e, ainda em vigor, foi extinto o programa Reinventado o Ensino Médio; nesse programa a carga horária prevista era de 3.000 horas, com a mudança o Ensino Médio atual passou a ter uma carga horária de 2.500 horas, ao longo dos três anos.

A justificativa para a extinção, segundo a Secretaria de Educação³⁹, é que o programa seria suspenso para que passasse por uma reavaliação. O que comprova a intermitência das políticas de governo, o que acarreta prejuízo financeiro ao Estado, todo o investimento em material didático e formação de professores e gestores serão anulados e novos investimentos de tempo e dinheiro serão destinados a uma nova proposta para a educação, acarretando insatisfação na comunidade escolar. O que impulsiona o desinteresse dos alunos e em consequência a evasão no Ensino Médio.

A proposta para o Ensino Médio, nesse governo, é de universalizar o acesso a essa etapa, criar novas vagas com a construção de Centros de Educação Integrada, para a oferta de educação em tempo integral, na tentativa de articular a educação profissional, a ciência e a tecnologia, como também a cultura e o esporte⁴⁰. O atual governador, em sua proposta, prevê um diálogo maior com os profissionais da educação do Estado, como também pretende apoiar cursos de formação desses profissionais, inclusive na área da gestão, realizar concursos públicos e implementar a Lei do Piso Salarial.

Portanto, apesar de o Estado de Minas ter desenvolvido propostas educacionais pioneiras e ter voltado seu olhar para o Ensino Médio, a descontinuidade dessas propostas afeta, diretamente, o trabalho dos professores nas escolas, e, em consequência, atinge os alunos que, diante de tantas mudanças, não encontram nesses programas o apoio necessário para a permanência, com qualidade, nessa etapa de ensino. Tal descontinuidade é provocada porque os programas desenvolvidos não são programas de Estado e sim de governo. E, a cada nova gestão, são implementadas novas políticas educacionais sem, considerar, a eficiência e os resultados das anteriores.

Pode-se destacar, também, que os programas de governo de Minas Gerais foram pautados numa perspectiva gerencial e neoliberal da educação. Assim, para

³⁹ A afirmação sobre a suspensão do Programa Reinventando o Ensino Médio foi da Secretaria Macaé Evaristo, maiores informações em: http://www.em.com.br/app/noticia/especiais/educacao/2015/01/24/internas_educacao,611094/governo-suspende-programa-reinventando-o-ensino-medio-em-minas.shtml. Acesso em: 12 Abril 2017.

⁴⁰ Disponível em: <http://www.ptmg.org.br/pimentel-entrega-programa-de-governo-ao-tre/#.WO4R8vnyvIU>. Acesso em: 12 Abril 2017.

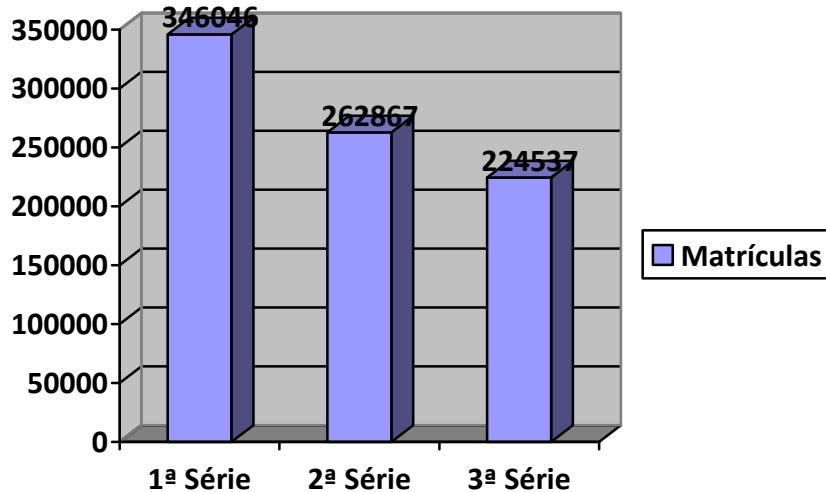
Oliveira (2005), esse modelo de regulação de políticas educativas teve seu início a partir dos anos de 1990, isso em consequência do ciclo de reformas que muitos países enfrentaram e passaram a aplicar nos seus sistemas educacionais. Assim, conforme Medeiros e Rodrigues (2014), esse modelo de gerenciamento da educação significa que:

O espaço de intervenção do Estado se reduz, concentrando-se em funções regulatórias; as políticas sociais de caráter compensatório são focalizadas e têm sua execução delegada a terceiros; os cidadãos são tratados como clientes; bens e serviços públicos, avaliados por critérios de mercado; organismos públicos passam a adotar métodos empresariais de gestão (management), com foco na eficiência; funcionários públicos avaliados por critérios de desempenho, próximo aos utilizados nas empresas privadas. (MEDEIROS; RODRIGUES, 2014, p. 219)

Nesse sentido, percebe-se nos governos em Minas Gerais, nos seus programas, padrões de gerenciamento empresariais, que passam a ser cobrados e executados nas escolas, onde seus gestores e professores precisam atuar na educação de forma que atendam a essa cobrança e aos padrões neoliberais. Entende-se que esse modelo de gestão está ligado à forma de regulamentação do trabalho dentro da escola, isto é, definem novas estruturas de funcionamento de forma a atender as demandas do mercado.

Alguns dados demonstram que o Ensino Médio, em Minas Gerais, enfrenta dificuldades para avançar em relação às matrículas; segundo a Secretaria de Educação de Minas, mesmo que os resultados do IDEB indiquem um bom posicionamento de Minas Gerais em relação aos demais estados brasileiros, esse enfrenta o chamado efeito funil, pois tal situação significa a diminuição dos alunos ao longo do percurso estudantil no Ensino Médio. Foi detectada uma diminuição aproximada de 24% 04 de matrículas dos alunos na passagem do primeiro para o segundo ano dessa etapa e de 14,6% de redução na passagem do segundo ano para o terceiro ano, o gráfico a seguir do Caderno Reinventando o Ensino Médio comprova essa situação:

GRÁFICO 1 - Número Absoluto de Matrículas no Ensino Médio em Minas Gerais em 2012



Fonte: Superintendência de Informações Educacionais (SIE-SEE/MG, 2011) – Caderno Reinventando o Ensino Médio.

Outro problema, em Minas Gerais, segundo a Secretaria de Educação do Estado⁴¹, são os dados em relação à distorção idade/série que evidenciam a necessidade de medidas correlatas para a resolução desse problema, como demonstram os dados a seguir:

TABELA 3 - Taxa de Distorção Série-Idade (%), por Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2010

Unidade da Federação (UF)	Total	Federal	Dependência administrativa		
			Estadual	Municipal	Privada
Brasil	34,5	23,2	38,3	40,0	7,8
Sudeste	26,2	20,1	29,4	23,1	7,0
Minas Gerais	31,3	21,3	34,3	30,3	8,6
Espírito Santo	25,1	9,8	28,5	9,9	6,5
Rio de Janeiro	43,5	19,7	51,5	34,8	10,7
São Paulo	18,1	27,7	20,3	14,5	4,9

Fonte: MEC/Inep/Deed-2010. Caderno Reinventando o Ensino Médio.

⁴¹ Dados do caderno Reinventando o Ensino Médio. Disponível em: https://www.educacao.mg.gov.br/images/stories/publicacoes/reinventando_ensino_Medio_WEB.pdf. Acesso em: 05 de jan. de 2015.

De acordo com a tabela 3, Minas Gerais ocupa o 2º lugar (34,3) em relação à distorção idade/série em comparação com os outros estados da mesma dependência administrativa estadual; a saber, Espírito Santo de 28,5, São Paulo de 20,3 e Rio de Janeiro com maior índice (51,5). Essa situação indica a urgência de medidas para a diminuição desses dados que podem ser considerados altíssimos, não apenas em Minas Gerais, mas em todo o território brasileiro.

Em relação à melhoria na aprendizagem, a Secretaria Estadual de Educação⁴² afirma que, embora a educação em Minas Gerais esteja no 3º lugar no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) 2011, essa etapa “apresenta inúmeros problemas. No caso do Ensino Médio público, os desafios exigem medidas efetivas e continuadas, decorrentes de programas governamentais” (REINVENTANDO O ENSINO MEDIO, 2011, p. 12).

No que concerne, especificamente, ao rendimento escolar em Minas Gerais, a Secretaria Estadual de Educação, baseada nos dados do EDUCACENSO (2012), aponta que 1.825.980 alunos conseguiram concluir essa etapa, no ano de 2012, no Brasil, e, ainda:

Desse total, 170.087 estudantes pertenciam ao Ensino Médio estadual mineiro. Sobre as taxas de aprovação, reprovação e abandono, o Ensino Médio mineiro, apresenta, em vários aspectos, resultados semelhantes à realidade nacional. Em 2011, a taxa de aprovação no Ensino Médio do Brasil foi de 77,4 - enquanto a de Minas foi de 78,3. A taxa de reprovação do Ensino Médio nacional foi de 13,1 e a mineira foi de 12,6. A taxa de abandono dos estudantes de Ensino Médio do país foi de 9,5, enquanto a do estado de Minas Gerais foi em torno de 9,1 (REINVENTANDO O ENSINO MEDIO, 2011, p. 14).

Concorda-se com as considerações da Secretaria Estadual de Educação em relação à aproximação dos dados de Minas Gerais com os dados do Brasil. De forma geral, destaca-se que esses índices são altos em relação aos outros estados, se analisados separadamente como, por exemplo, a taxa em relação ao abandono escolar, foco deste estudo, Minas Gerais apresenta o 2º maior índice com 10,2% em comparação a São Paulo que foi de 5,3%, Espírito Santo que foi de 9,1% e só perdendo para o Rio de Janeiro que apresentou um percentual de 12,4%, como se percebe na tabela a seguir:

⁴² Dados do caderno Reinventando o Ensino Médio.

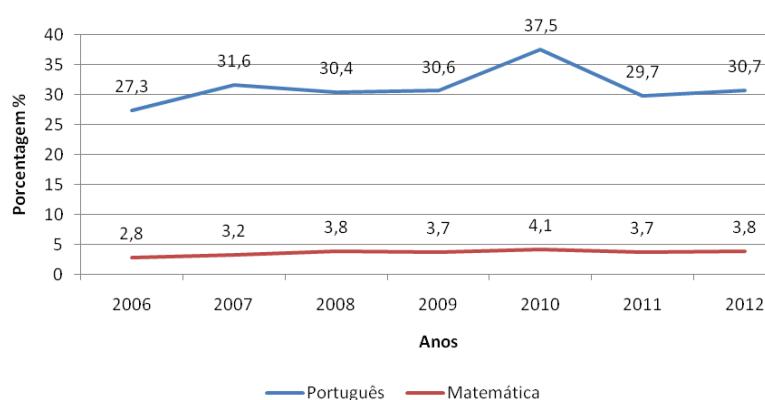
TABELA 4 - Taxas de Rendimento (%) - Aprovação, Reprovação e Abandono - segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2011

Unidade da Federação (UF)	Total	Taxa de Aprovação no Ensino Médio			
		Federal	Estadual	Municipal	Privada
Brasil	77,4	83,4	75	79,5	93,4
Sudeste	78,7	86,4	76,3	83,1	93,5
Minas Gerais	78,3	86	76,5	80,6	92,7
Espírito Santo	73,9	87,1	70,2	92,6	94,1
Rio de Janeiro	71,4	86	67,3	75,4	89,6
São Paulo	81,6	97,9	79,3	86,4	95,2
(UF)		Reprovação			
Brasil	13,1	13,9	14,1	10,5	6,1
Sudeste	14,5	12,4	15,9	12,9	6,2
Minas Gerais	12,6	12,9	13,3	13,5	6,8
Espírito Santo	18,4	11,7	20,7	5	5,4
Rio de Janeiro	18,5	12,8	20,36	18,9	9,9
São Paulo	13,9	1,9	15,4	11	4,6
(UF)		Abandono			
Brasil	9,5	2,7	10,9	10	0,5
Sudeste	6,8	1,2	7,8	4	0,3
Minas Gerais	9,1	1,1	10,2	5,9	0,5
Espírito Santo	7,7	1,2	9,1	2,4	0,5
Rio de Janeiro	10,1	1,2	12,4	5,7	0,5
São Paulo	4,5	0,2	5,3	2,6	0,2

Fonte: MEC/Inep/Deed-2011 – Caderno Reinventando o Ensino Médio.

Em relação ao desempenho dos alunos do Ensino Médio de Minas Gerais nos testes padronizados de mensuração de proficiência, a Secretaria Estadual de Educação afirma que o Estado desde o ano de 2006 apresenta melhorias crescentes, como, por exemplo, no PROEB⁴³. Contudo, os dados continuam preocupantes, como se vê no Gráfico a seguir:

GRÁFICO 2 - Resultado do PROEB - Evolução do percentual de alunos com nível recomendável em Língua Portuguesa e Matemática em Minas Gerais: 2006-2012.



Fonte: Superintendência de Informações Educacionais (SIE-SEE/MG, 2006-2012) – Reinventando o Ensino Médio pag. 15.

⁴³ PROEB é uma avaliação externa e censitária que busca diagnosticar a Educação Pública do estado de Minas Gerais, participam dessa avaliação os alunos que estão na IV fase do Ciclo Complementar de alfabetização (4^a série) e 8^a série do Ensino Fundamental e os alunos do 3º ano do Ensino Médio de todas as escolas públicas municipais e estaduais que tenham aderido ao PROEB. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/ajuda/page/297-proeb>. Acesso em: 08 Out. 2016.

Nota-se, no gráfico 2, em relação à proficiência em Matemática, uma oscilação, pois se compararmos o período de 2006 a 2010, houve um avanço nos índices (2006: 2,8; 2007: 3,2; 2008:3,8; 2009: 3,7 e 2010: 4,1), porém em 2011(3,7) aconteceu uma queda nos índices, e, no ano seguinte, um pequena elevação (3,8). Logo, com exceção de 2010 (4,1), os índices não demonstram mudanças significativas nessa disciplina. Em relação à proficiência em Língua Portuguesa, percebe-se uma semelhança em relação aos anos em destaque, em 2010 (37,5) ocorreu um aumento significativo em relação aos demais; entretanto ocorreu uma grande queda nos índices em 2011(29,7) e um pequeno avanço em 2012 (30,7), a oscilação nos índices confirma a preocupação referente aos dados de rendimento dos alunos nas disciplinas destacadas.

Já em relação ao SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica)⁴⁴, de acordo com a Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais⁴⁵, em relação às disciplinas Língua Portuguesa e Matemática, no que se refere ao desempenho, na primeira pesquisa foi de 29,4%, desempenho considerado satisfatório e na segunda pesquisa não tão satisfatório, pois foi de 9,44% . Em relação ao PISA⁴⁶ os índices foram melhores, haja vista que no “ano de 2009, o percentual de alunos com nível de proficiência adequado em Leitura foi de 30,7%, em Matemática foi de 18,8% e em ciências foi de 25,9%” (REINVENTANDO O ENSINO MEDIO, 2011, p. 15).

Mesmo que Minas Gerais tenha desenvolvido programas para o Ensino Médio desde os anos de 1990, através dos vários governos, percebe-se que os programas desenvolvidos mantiveram um caráter intermitente, ou seja, não tiveram continuidade com as mudanças de governo, fato recorrente no Estado. Dessa maneira, essa interrupção causa prejuízos ao ensino-aprendizagem e desânimo nos alunos, visto

⁴⁴ O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) tem como principal objetivo avaliar a Educação Básica brasileira e contribuir para a melhoria de sua qualidade e para a universalização do acesso à escola, oferecendo subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a Educação Básica. Além disso, procura também oferecer dados e indicadores que possibilitem maior compreensão dos fatores que influenciam o desempenho dos alunos nas áreas e anos avaliados. O Saeb é composto por três avaliações externas em larga escala: Avaliação Nacional da Educação Básica – Aneb; Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - Anresc (também denominada "Prova Brasil") e a Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>. Acesso em: 08 Out. 2016.

⁴⁵ Dados do caderno Reinventando o Ensino Médio.

⁴⁶ O *Programme for International Student Assessment* (Pisa) - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O programa é desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Em cada país participante há uma coordenação nacional. No Brasil, o Pisa é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>. Acesso em: 08 Out. 2016.

que tais mudanças acontecem de forma verticalizada sem a participação desses sujeitos que são os maiores interessados nessa formação.

Outra situação que merece destaque é que esses programas não possuem um foco específico voltado para o incentivo e permanência do aluno no Ensino Médio. De forma geral, apresentam proposta para uma formação que visa à inserção no mercado de trabalho, porém o jovem e adolescente, nessa etapa, possuem aspirações, sentimentos, pensamentos sobre a escola e a sociedade que vão além da inserção no mercado do trabalho; então essas situações precisam ser pensadas no momento da elaboração de propostas para essa idade e etapa de ensino.

Em relação aos NPCEM/MG, concorda-se que esse Novo Plano contém, em seu bojo, um objetivo muito ambicioso que pretende mudar a forma de pensar a educação escolar, o que pode ser constatado quando este destaca que o papel da escola é o de dar continuidade na formação do individuo, nesse caso dos adolescentes e jovens, que inclua a formação profissional, técnica, científica e ética necessárias a formação cidadã. De forma que seja “demarcada a convicção de que tais desenvolvimentos se submetam à idéia de desenvolvimento humano como pressuposto e suporte para qualquer projeto educativo”. (NOVO PLANO CURRICULAR ENSINO MÉDIO/MINAS GERAIS, 2006, p. 8).

Diferentemente do NPCEM/MG, os CBC's apresentam um formato voltado especificamente para o trabalho em sala de aula. Portanto, aproxima-se mais dos professores, pois especifica o tópico a ser trabalhado e as habilidades a serem desenvolvidas em cada ano do Ensino Médio. Contudo, o fato dos CBC's serem mais fáceis de serem utilizados pelos professores não garante o seu uso recorrente, em sala de aula, para a elaboração de planejamentos e desenvolvimento das atividades específicas para cada disciplina.

Afirma-se, desse modo, que o PNE (2001-2010) não conseguiu alcançar as metas propostas para o Ensino Médio em relação à qualidade e universalização do ensino com qualidade social. Nesse contexto, Kuenzer (2010, p. 851) diz que aconteceu uma estagnação, ocorrida para essa etapa, e a “inversão na dualidade estrutural, mediante a desqualificação da oferta de ensino médio de educação geral para os que vivem do trabalho”, ou seja, desde a década de 1990 o Ensino Médio manteve uma educação geral para a elite e a escola profissional para os menos favorecidos economicamente. Na atualidade, essa educação geral que é oferecida à classe de

trabalhadores não possui a qualificação necessária à formação do cidadão, pois cai na banalização e desqualificação.

O PNE (2011-2020) aponta o que não foi concretizado no PNE (2001-2010), também demonstra a disputa por um projeto de sociedade e educação que permita aos estudantes brasileiros acesso ao conhecimento e a participação democrática nas riquezas do país, de forma que saia do papel e se materialize em ações que cumpram as metas previstas para que não se torne uma carta de intenções.

Isso posto, destaca-se a relevância da discussão sobre o PNE e as políticas de governo desenvolvidas em Minas Gerais, pois para que as metas de qualidade e universalização do Ensino Médio sejam alcançadas no novo decênio, é preciso entender que a mera ampliação do acesso ao ensino não é suficiente. É importante levar em conta as necessidades de participação produtiva e social, considerar as peculiaridades dessa etapa e dos alunos que, em sua grande maioria, são trabalhadores ou estão à procura de uma atividade remunerada, e que essa ampliação e acesso seja com qualidade de ensino, no intuito de oportunizar a entrada no mercado de trabalho e a continuidade dos estudos. Nessa perspectiva, os programas precisam ter continuidade sendo respeitados pelos novos governantes, de modo que fujam do problema da descontinuidade e intermitência dos programas de governo.

Quanto aos dados apresentados nesta seção sobre a situação do Ensino Médio brasileiro e as políticas educacionais para essa etapa, em Minas Gerais houve avanço no Ensino Médio em comparação com os dados gerais do Brasil relacionados à aprovação, à reprovação e ao abandono. Provavelmente, a melhoria do ensino no Estado deu-se a partir de programas implantados nos vários governos, embora de forma descontínua.

As políticas educacionais apresentadas, neste capítulo, para o Ensino Médio, numa perspectiva macrossocial e microssocial não conseguiram progredir no sentido de elevar a sociedade brasileira para um patamar de acesso ao conhecimento, como também, não permitiram o acesso da classe mais pobre a melhores condições sociais.

Esse problema tem sua origem no período da ditadura persistindo até a implantação do neoliberalismo. Essas políticas não têm permitido um projeto societário, pois a política da classe dominante é voltada para uma automatização do mercado. Desse modo, as políticas educacionais e de gestão, mesmo que embasadas por leis, na prática não conseguem realizar mudanças significativas para a classe trabalhadora o que

é analisado por Frigotto e Ciavatta (2011) como sendo consequência do capitalismo que concentra a riqueza e o capital em poder de poucos e uma desigualdade na maior parcela da sociedade. Tal situação é consolidada através da “aliança e associação subordinadas a fração brasileira da burguesia às burguesias dos centros hegemônicos do sistema capital, na consecução de seus interesses.” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, p. 623) A educação, nesse contexto, segue essa mesma subordinação, já que os projetos e políticas educacionais são elaborados de forma a atender os interesses econômicos da classe dominante.

Nesse âmbito, as relações de poder e de classe que permearam a história brasileira e que impactaram a educação tem como pano de fundo o modo de regulação taylorista-fordista que influenciou tanto o plano social, educacional quanto o tecnológico, pois mesmo que a sociedade atual esteja em pleno desenvolvimento tecnológico, a globalização estimula e impulsiona a competitividade, fato que consolida relações sociais voltadas para a desigualdade. Na educação, cita-se como exemplo dessa competitividade, o fato de que o aluno da classe dominante, que tem oportunidade e acesso a tecnologias avançadas, estará sempre à frente do aluno que estuda em escola pública onde o acesso à tecnologia é precário e limitado.

Outro aspecto que pode ser destacado é que as mudanças esperadas para o país e para a educação, com a posse do governo em 2003, não ocorreram como se esperava o que aconteceu foi um ajuste do ensino profissional técnico às demandas do neoliberalismo e aos organismos internacionais, situação justificada pela lógica da globalização presente em todos os setores da sociedade.

Logo, menciona-se, também, a revogação do Decreto 2.208/97, discutido neste capítulo, o qual fragmentou a educação geral e a educação profissional, tal Decreto foi revogado em 2004; assim um novo Decreto entrou em vigor, o de nº 5.154/2004, criado com o objetivo de reverter essa fragmentação através da formação integral, acabou por manter parte das intenções do decreto anterior através da concomitância e dos cursos subsequentes, o que acabou por manter os alunos do Ensino Médio das escolas públicas fora da formação integral.

A ideia de uma integração entre a educação geral e profissional está ligada à ideia de educação socialista, politécnica defendida por Marx, que tinha como objetivo

uma educação omnilateral⁴⁷, ou seja, “formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política e científico-tecnológica”. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2016, p. 626); nesse contexto aparece o conceito de educação política.

Os estudos deste capítulo demonstram que ocorreram avanços na legislação e nas políticas educacionais voltadas para o Ensino Médio, ao longo das décadas, porém mesmo com esses avanços, a universalização do acesso a essa etapa, com qualidade que a sociedade brasileira precisa, ainda não se concretizou. O que deveria ser estimulado, apoiado e defendido pela política pública do país, a favor dos estudantes também não aconteceu, o que tem acontecido é um embate entre as lutas sociais e as ações e propostas de governo, este último tem atuado através de barganhas, entraves, omissões e interesses particulares e/ou partidários no exercício do poder. Nesse sentido, toda a sociedade perde, mas, principalmente, os estudantes da classe mais pobre e trabalhadora da sociedade.

No segundo capítulo será discutido o conceito de evasão escolar, os fatores que colaboraram para a efetivação desse fenômeno, como também dados referentes à evasão no Ensino Médio regular noturno em escolas públicas estaduais em Montes Claros, foco deste estudo.

⁴⁷ De acordo com Ramos (2011, p. 771) “a proposta de Ensino Médio Integrado, resgatam fundamentos filosóficos, epistemológicos e pedagógicos da concepção de educação política e *omnilateral* e de escola unitária baseado no programa de educação de Marx e Engels e de Gramsci. Tais fundamentos convergem para uma concepção de currículo integrado, cuja formulação incorpora contribuições já existentes sobre o mesmo tema, mas pressupõe a possibilidade de se pensar um currículo convergente com os propósitos da formação integrada – formação do sujeito em múltiplas dimensões, portanto, *omnilateral* – e da superação da dualidade estrutural da sociedade e da educação brasileiras”.

CAPÍTULO II

EVASÃO ESCOLAR: CONCEITO E CARACTERÍSTICAS DO ENSINO MÉDIO REGULAR NOTURNO EM MONTES CLAROS

2.1 - Discussão sobre o conceito de evasão e fatores que colaboraram para a efetivação desse fenômeno

Este capítulo apresenta uma revisão de literatura sobre a conceituação do fenômeno evasão escolar, com o objetivo de discutir o tema como evento presente no contexto educacional brasileiro, aponta-se a complexidade que o permeia e apresenta, também, os motivos para a evasão, discutidos por alguns autores. Ao final, serão expostos alguns dados sobre a evasão ocorrida em algumas escolas do município de Montes Claros no período de 2010 a 2013, no Ensino Médio regular noturno; por fim, faz-se uma análise sobre os índices apresentados pelas escolas pesquisadas.

É importante ressaltar que, o referencial bibliográfico utilizado para esta tese ampara-se, em sua maioria, em artigos científicos, publicados em periódicos, fato que confirma a fala de Santos (2012, p. 26), quando destaca, que “no Brasil, a literatura sobre o assunto está organizada em forma de artigos científicos publicados em periódicos e/ou em eventos científicos, e através de dissertações e teses disponíveis em bibliotecas e bancos de dados da mídia eletrônica”.

Logo, cita-se para esse início de discussão, os estudos de Maria Helena Souza Patto (2010), uma das autoras que realizou pesquisas aprofundadas sobre a evasão escolar na década de 1980, com publicações em 1985, sua obra “A produção do fracasso escolar” é um clássico na área, mesmo que a discussão seja voltada para o Ensino Fundamental, realizada há mais de três décadas, tal obra é muito relevante para embasar as demandas deste estudo sobre a evasão no Ensino Médio regular noturno nos dias atuais. Assim, Pereira (2016) apresenta essa obra clássica sobre o fracasso escolar, dividindo-a em três momentos, relatados a seguir:

No primeiro momento, explica que, a partir da década de 1950, uma minoria de sujeitos dos EUA começou a exigir a oportunidade de igualdade, ou seja, lutava para que as crianças deixassem de serem vítimas de tanta reprovação escolar. Com base em tais movimentos, o governo americano começou a realizar investimentos em pesquisas, objetivando a investigação voltada às

causas que levavam as crianças de classes menos favorecidas a terem um índice tão alto de reprovações, levando-as a evadirem da escola. Concluíram que essas crianças não alcançavam a aprendizagem esperada porque apresentavam inúmeras deficiências nas diversas áreas de seu desenvolvimento biopsicossocial, atribuindo assim um olhar negativo à população denominada excluída, não somente naquele país como também no Brasil, que importou tal teoria acriticamente. No segundo momento, segundo Patto (1985), as pesquisas tomaram um enfoque diferente, o termo “deficiência cultural” foi substituído por “diferença cultural”. Voltando-se para a prática, dizia-se que essas crianças possuíam uma linguagem diferenciada, ou seja, não eram deficientes como se acreditava. Assim, concluíram que a dificuldade não estava mais somente nos alunos, e, sim, na incapacidade e inaptidão da escola em lidar com as diferenças dessa clientela. No terceiro momento, de acordo com a autora, a visão voltou-se para as próprias práticas escolares que contribuíram para aumento e produção do fracasso escolar, levando os pesquisadores a concluírem que as causas do insucesso dos alunos estariam em instâncias diversas no processo educativo, com envolvimento de aspectos políticos, da legislação educacional e até da formação e das condições de trabalho do próprio professor (PEREIRA, 2016, p. 38).

Nessa linha, em 1990, por intermédio dos apontamentos apresentados na obra “A produção do fracasso escolar: uma história de submissão e rebeldia”, a autora faz um resgate histórico das concepções voltadas para a temática e realiza uma pesquisa de campo, que segundo Pereira (2016, p. 39) “busca na voz dos atores inestimáveis contribuições sobre suas relações com a escola e os saberes”. A fim de compreender as justificativas do fracasso escolar na época, Patto (2010) apoiada na historicidade, faz uma discussão transversal entre as contribuições da psicologia, sociologia e antropologia; logo, vários resquícios das conclusões a que ela chegou podem ser notados na atualidade. Pereira (2016) afirma que:

Em suas pesquisas, Patto (1990) demonstra que as instituições de ensino, automaticamente, estigmatizam e traçam o destino escolar dos alunos, que trazem, em suas histórias de vida, as marcas advindas de sua herança étnica ou de suas condições sociais e culturais. A autora denuncia a experiência escolar avaliada de forma a desconsiderar, singularmente, como os alunos se relacionam com o saber escolar e o não escolar. Destaca as teorias racistas, de carência cultural e de aptidões individualizadas (PEREIRA, 2016, p. 39).

Patto (2010, p. 73) aborda a carência cultural como um preconceito disfarçado, uma vez que na época das discussões, a pesquisadora afirmou que os dados das pesquisas demonstravam que acontecia “repetidamente uma alta correlação positiva entre nível de escolaridade e classe social” o que forçava a uma percepção de que a igualdade de oportunidades não passava de meras palavras. No entanto, segundo a

autora, os grupos sociais mais atingidos não aceitaram essa desigualdade e passaram a denunciá-la. Surgem, então, os movimentos reivindicatórios das minorias raciais norte-americanas e “da grande resposta política que lhe é dada através do mundo acadêmico e educacional: a teoria da carência cultural” (PATTO, 2010, p. 73).

Assim, Patto (2010) debate sobre as causas do fracasso escolar na escola primária e aponta que se trata de um discurso fraturado; utiliza como base um artigo de Cardoso (1949). Para ela, quatro tipos de fatores respondiam pelo que chamava de estado de calamidade no qual a escola primária encontrava-se que eram os aspectos: 1) pedagógicos; 2) sociais; 3) médicos e psicológicos; e 4) recursos didáticos de apresentação. Patto (2010) atesta que esse artigo, que fazia parte das discussões sobre o fracasso escolar da época, volta seu olhar para a repetência e suas causas, pois:

Ao sistematizar o tema, tornou-se um artigo historicamente importante, na medida em que representa a maneira característica de pensar o fracasso escolar nessa época. Por isso, sua análise mais detida pode revelar a natureza da fragmentação então prevalecente, permitindo verificar não só a maneira como as idéias dominantes no momento da constituição do pensamento educacional brasileiro comparecem na literatura no limiar dos anos cinqüenta, mas também até que ponto ela influenciou a forma que o entendimento dessa questão tomou nas décadas seguintes (PATTO, 2010, p. 118).

Constata-se que a mesma discussão sobre os fatores que contribuem para o fracasso escolar e evasão educacional também acontece nos dias atuais, ressalta-se que não com as mesmas concepções, já que muito se avançou nas pesquisas no campo educacional.

No intuito de elucidar o assunto, lembra-se que a evasão escolar acontece em todos os níveis de ensino e que o fracasso escolar contribui para a evasão dos alunos. Para se entender melhor o fenômeno, é necessário conceituá-lo. Assim, são apresentadas as ideias e discussões propostas por alguns autores que têm estudado a temática em questão, como: Santos (2012); Glavam e Cruz (2013); Johann (2012); Araújo e Santos (2012); Dore (2013); Dore e Luscher (2011).

Então, Santos (2012) entende como evasão “a situação do aluno que matriculado e no decorrer do ano letivo, por algum motivo, deixa de frequentar a escola sem que haja um pedido formal de transferência” (SANTOS, 2012, p. 04). Para a autora, existe a situação em que os alunos estão matriculados, porém, no ano seguinte, independentemente do motivo ou situação em que se encontre, o aluno deixa de renovar

a matrícula. Nesse caso, o aluno também é considerado evadido. De acordo com essa autora, a evasão é um grave problema que causa preocupações à sociedade, de forma geral, torna-se um desafio para a escola e seus educadores, visto que existem diversos fatores, segundo ela, que podem interferir na vida escolar dos alunos, o que ocasiona, a evasão. Assim, aponta-se: a dificuldade que os alunos têm em conciliar os estudos e o trabalho, a dificuldade em acompanhar os conteúdos ministrados na sala de aula, a má qualidade do ensino, e, por fim, a falta de interesse dos alunos envolvidos nesse processo.

Na sua pesquisa, Glavam e Cruz (2013) afirma que o “termo evasão escolar pode ser entendido como o abandono do aluno, ou seja, o rompimento do processo de ensino- aprendizagem por falta da presença do aluno” (GLAVAM; CRUZ, 2013, p. 3). Para ele, essa situação precisa ser vista por todos, não apenas como o fracasso do aluno, mas também da instituição a qual ele está vinculado, isso envolve educadores e comunidade escolar, tal fato tende a impactar diretamente na produtividade da escola e atinge, de forma negativa, a renda familiar e a renda da sociedade em geral. Vasconcellos (1995) atesta que a produtividade pode ser considerada sob dois aspectos importantes: o primeiro seria voltado para o resultado da apropriação do saber pelo aprendiz, e o segundo seria a conclusão dos estudos pelo aprendiz.

Portanto, se ocorre a evasão, o resultado é negativo do ponto de vista da produtividade. Glavam e Cruz (2013, p. 3) expõe que a pressão sofrida pela escola, por resultados quantificáveis, e o aumento da concorrência na oferta de cursos pelas inúmeras instituições “têm levado a uma maior análise dos motivos e efeitos da evasão escolar, a preocupação e dispêndio de recursos para sedução de novos clientes ou alunos serão esforços infundados, desperdício de recursos”, se acontecer o fato de esses alunos evadirem da instituição.

Segundo Glavam e Cruz (2013, p. 48), a evasão escolar refere-se à desistência ou saída do aluno já matriculado na instituição de ensino, por sensibilidade aos valores cobrados. O autor aponta que a evasão escolar possui um dilema que deve ser observado que é o fato de os alunos ingressarem muito cedo no mercado de trabalho. Ocorrendo um dilema: de um lado esse abandono gera um grau de escolaridade baixo, de outro gera uma desqualificação do aluno, fato que o impede de ter acesso a postos mais elevados de trabalho com uma remuneração maior, “gerando causa e efeito de um ciclo vicioso” (GLAVAM; CRUZ, 2013, p. 4). Por fim, afirma o autor que a

necessidade de ajudar na renda familiar, a desvalorização da educação e o desejo pela independência financeira são fatores que levam o jovem a ingressar no mercado de trabalho. Pode-se inferir que a grande maioria tenta conciliar o estudo com o trabalho, porém o cansaço físico, as exigências do mercado, da escola e outras questões acabam por tirar esses estudantes dos bancos da escola.

Conforme esses mesmos autores, o fracasso escolar estaria relacionado a fatores pessoais vinculados aos alunos como, por exemplo, fatores sociais e culturais, uma vez que as “classes mais desfavorecidas amargam maior percentual de desistência, ainda outras procuram responsabilizar os atores, seja o aluno, família, educadores, escola ou sistema educacional” (GLAVAM; CRUZ, 2013, p. 4).

Por conseguinte, o fenômeno evasão escolar segundo os autores citados, é resultado da interação de três determinantes. O primeiro relacionado ao psicológico, ligado a fatores cognitivos e psicoemocionais; o segundo relacionado a fatores socioculturais os quais compreendem o contexto social onde o aluno está inserido, como as características de sua família; e o terceiro institucionais, referindo-se à escola, métodos educacionais, currículos, planos de ensino desestimulantes e políticas públicas para a educação. (GLAVAM; CRUZ, 2013)

Quanto aos determinantes apresentados por Glavam e Cruz (2013), pode-se acrescentar o argumento de Vasconcellos (1995), quando afirma que a falta de adaptação do aluno à escola, bem como a falta de sensibilidade da escola em perceber o distanciamento entre o aluno e a instituição e a incapacidade de propor estratégias de aproximação para reverter esse quadro acabam por se tornar importantes fatores que geram a evasão escolar. De acordo com Batista, Souza e Oliveira (2009):

a evasão escolar não é um problema restrito aos muros intra-escolares, uma vez que reflete as profundas desigualdades sociais existentes em nosso país e se constitui como um problema social. A situação é alarmante, principalmente, por se tratar de uma parcela jovem da população que está excluída dos bens culturais da sociedade. Além disso, encontra-se fora do mercado de trabalho, por não atender às exigências da sociedade hodierna, cada vez mais integrada à globalização e aos ditames do projeto neoliberal no que diz respeito à qualificação da mão-de-obra (BATISTA; SOUZA; OLIVEIRA, 2009, p. 6).

Por esse ângulo, esse jovem evadido está fadado a atuar à margem da sociedade e do mercado, desempenhará funções com baixas remunerações, sujeito a

enfrentar condições precárias de trabalho, tal situação o forçará a desenvolver suas atividades na informalidade, sem registro na carteira de trabalho e sem seguro social.

Conforme Johann (2012), o problema da evasão escolar no Brasil arrasta-se ao longo dos anos, e não é apenas uma questão ligada a problemas familiares e escolares, trata-se, principalmente, de um problema social. Assim, pode-se constatar, segundo esse autor, que a evasão escolar é caracterizada pelo abandono da escola sem a devida conclusão, seja de uma série ou de um nível de ensino, e que:

No caso específico do ensino, a evasão é um fenômeno caracterizado pelo abandono do curso, rompendo com o vínculo jurídico estabelecido, não renovando o compromisso ou sua manifestação de continuar no estabelecimento de ensino. Essa situação de evasão é vista como abandono, sem intenção de voltar, vez que não renovando a matrícula rompe-se o vínculo existente entre aluno e escola (JOHANN, 2012, p. 65).

Dessa maneira, a educação não tem cumprido o seu papel no que se refere ao alcance de todos os cidadãos, como no que se refere à conclusão de todos os níveis de escolaridade; sendo assim, a evasão é um desafio a ser superado em todo o país. Tratar desse fenômeno não é tarefa fácil “nem para os principais estudiosos da educação; as altas taxas de evasão são denunciadas e as soluções têm sido muito lentas e difíceis” (JOHANN 2012, p. 11). Diante desse cenário, é relevante “diagnosticar o problema e buscar as possíveis soluções, com o intuito de proporcionar o retorno efetivo do aluno à escola” (JOHANN 2012, p. 11).

O fenômeno da evasão escolar, para esse mesmo autor, não é provocado apenas por fatores existentes dentro da escola, pois o que acontece fora dela torna-se um fator decisivo para esse abandono. Como atesta Johann (2012), alguns fatores são decisivos nesse processo, tais como:

máis condições de vida de grande parte da população escolar brasileira, péssimas condições político-econômicas, programas de governo ineficazes, currículos descontextualizados, falta de incentivos e estagnação do trabalho pedagógico, a estrutura das instituições de ensino, as práticas pedagógicas, a atuação docente e a falta de sentido para estudar, dentre outros (JOHANN, 2012, p. 11).

Portanto, Johann (2012), afirma que a evasão escolar é resultante de questões sociais ligadas à desigualdade social no Brasil, e a interrupção dos estudos pode gerar prejuízos tanto para os alunos quanto para a sociedade e essa evasão,

consequentemente, torna o aluno um trabalhador sem qualificação. Naturalmente, será um trabalhador mal remunerado que fica a mercê do seu emprego, fadado a reproduzir a exclusão social; essa situação tira de parte da sociedade o acesso ao conhecimento.

A situação financeira do aluno, segundo Johann (2012), pode ser um fator que dificulta a permanência desse aluno na escola, contudo o aluno não está alheio a essa situação, ele pode entender sua questão financeira familiar e que precisa contribuir financeiramente em casa, como também compreender que o estudo poderá lhe dar mais acesso ao mercado de trabalho. Dessa maneira, ele faz o esforço, em manter as duas alternativas, escola e trabalho, que com o tempo lhe torna insuportável, assim o que lhe resta é a desistência; porém sabe que mais tarde o mercado de trabalho lhe cobrará a conclusão desse curso e exigirá dele as competências e habilidades necessárias para a disputa de certos cargos.

De acordo com Araújo e Santos (2012), a questão da evasão escolar ou a questão da não-permanência do aluno na escola consiste em um problema escolar que atinge tanto escolas privadas quanto públicas, abrange o Ensino Fundamental, Médio e Superior com consequências que vão desde a vida acadêmica abrangendo a econômica e a social. Diante da abrangência e complexidade do tema, as autoras conceituam o fenômeno fazendo uma analogia entre evasão e exclusão. Para as autoras, o termo evasão “significa subterfúgio, fuga, desculpa astuciosa, desvio, esquia” (ARAÚJO; SANTOS, 2012, p. 5). Portanto, apontam o significado da palavra exclusão que “se refere a aquele que foi afastado, jogado fora do sistema” (ARAÚJO; SANTOS, 2012, p.6). Diante dessa conceituação, afirma-se que a exclusão implica na admissão de uma responsabilidade não apenas da escola, mas de tudo que a envolve, e que a escola precisa possuir mecanismos para direcionar os alunos nessa fase da vida escolar.

Assim, diz-se que a evasão aparece de forma implacável em todos os níveis e modalidades. Ela possui uma natureza multiforme; segundo Dore (2013) o fato de o aluno sair da escola é apenas um ato final de um processo que se manifesta de muitas maneiras, ao longo dos anos, de formas visíveis ou invisíveis na trajetória escolar desse aluno.

Por conseguinte, esse fenômeno é mais grave quando ocorre no final do Ensino Médio, visto que priva o jovem aluno de ampliar sua qualificação estudantil como profissional, impede também suas chances de se inserir no mercado de trabalho. Dore (2013) conceitua a evasão escolar como um termo que pode referir-se à retenção e

à repetência do aluno, à saída desse da escola ou da instituição, do sistema de ensino, com um possível retorno posterior, como também a não conclusão de um determinado nível de ensino.

De acordo com essa autora, a evasão possui dois níveis conceituais distintos: o primeiro se refere ao nível da escolaridade que vai abranger desde a educação fundamental que ela chama de compulsória, à educação de nível médio, como também técnica e educação superior; o segundo se refere aos tipos de evasão que seriam a descontinuidade, o retorno, e a não conclusão definitiva do curso.

Para Dore (2013), existem algumas causas para a evasão dos alunos que possuem dois principais contextos para investigação. O primeiro é individual que ela chama de micro contexto o qual envolve o indivíduo nas suas dimensões cognitivas, psicológicas, etc.; o contexto familiar e as situações e circunstâncias de seu próprio percurso escolar.

O segundo contexto é o social que ela denomina macro, esse envolve o sistema de ensino, a escola, a comunidade, os grupos de amigos, e, por fim, o mercado de trabalho. Qualquer que seja o motivo da evasão desse aluno, nessa fase, pode trazer consequências negativas ao seu desenvolvimento. Ao tratar sobre evasão, as autoras Dore; Luscher (2011) declararam que a evasão escolar “refere-se ainda àqueles indivíduos que nunca ingressaram em um determinado nível de ensino, especialmente na educação compulsória, e ao estudante que concluiu um determinado nível de ensino, mas se comporta como um *dropout*” (DORE; LUSCHER, 2011, p. 4).

A tradução desse termo para o português tem o sentido ou significado de desistente; então o aluno mesmo que tenha terminado um nível de ensino comporta-se como um desistente, pois não dá continuidade a sua formação. Outra questão importante destacada pelas autoras é a evasão no Ensino Fundamental e Médio, essa é fundamentalmente diferente da que ocorre no Ensino Superior ou na Educação de Jovens e Adultos, pois quando ocorre na escola fundamental ou média geral, como também na modalidade profissionalizante está inteiramente ligada “ao maior ou menor grau de democratização do acesso da população a esse nível de ensino” (DORE; LUSCHER, 2011, p. 4).

À vista disso, as autoras abordam sobre a educação em outros países, em especial nos países da Europa onde a universalização ao acesso à educação básica já está praticamente concretizado e onde a educação não é compulsória. De acordo com as

autoras, esse fator tem consequências significativas sobre o fenômeno da evasão; dessa forma, elas apresentam três dimensões conceituais para o fenômeno:

1) níveis de escolaridade em que ela ocorre, como a educação obrigatória, a educação média ou a superior; 2) tipos de evasão, como a descontinuidade, o retorno, a não conclusão definitiva, dentre outras; 3) razões que motivam a evasão como, por exemplo, a escolha de outra escola, um trabalho, o desinteresse pela continuidade de estudos, problemas na escola, problemas pessoais ou problemas sociais (...). Outra dimensão considerada importante no estudo da evasão escolar refere-se à perspectiva adotada no exame do problema: do indivíduo, da escola ou do sistema de ensino. Algumas vezes, o que é entendido pelo sistema como um problema de evasão não o é para o indivíduo ou para a escola considerada, isoladamente (DORE; LUSCHER, 2011, p. 775).

As autoras apontam alguns problemas que merecem destaque nessa discussão como, por exemplo, o fato de o aluno sair da escola e ser rematriculado vários anos depois. Mesmo que o estudante não pense nisso como problema, se ele não conseguiu concluir a educação básica no tempo regular, o sistema de ensino e a escola precisarão adotar outras formas para que esse aluno consiga concluir as etapas faltosas. Verifica-se que, no caso do Brasil, as escolas de Educação de Jovens e Adultos são escolas consideradas como aquelas que irão atender a esse aluno com situação de abandono e defasagem.

A evasão pode ser analisada, conforme Dore e Luscher (2011), do ponto de vista do sistema de ensino da escola ou do aluno. Fato que demonstra a complexidade de fatores que envolvem a discussão do fenômeno. Destarte, descobrir as causas da evasão torna-se uma situação complicada, visto que a evasão é influenciada por um conjunto de fatores que estão relacionados tanto ao aluno, sua família, quanto à escola bem como com a comunidade da qual faz parte.

Quanto à perspectiva individual do aluno, Dore e Luscher (2011) identificam alguns contextos importantes sobre o tema que abrange circunstâncias de seu percurso estudantil; outra perspectiva é a institucional que abrange as famílias e a escola, grupos de amigos e a comunidade onde vive o aluno.

Na primeira (perspectiva individual), são considerados relevantes os valores, as atitudes os comportamentos que promovem um menor ou maior engajamento do aluno na vida escolar. Existem dois tipos de engajamento escolar, um é referente ao engajamento de aprendizagem, o outro, ao engajamento social; esse último refere-se à convivência do aluno abrangendo o relacionamento com professores e

colegas, pode-se, incluir a esse os demais membros da comunidade escolar. Dessa maneira, Dore; Luscher (2011) afirmam que a forma como o estudante se relaciona com essas dimensões vai interferir nas suas decisões em permanecer ou evadir da escola.

Em relação à perspectiva institucional, tais autoras abordam o *background* familiar como um fator que contribui para a evasão escolar, pois se referem ao nível educacional dos pais, renda e estrutura familiar, e afirmam que esse fator é:

reconhecidamente, o mais importante fator isolado para o sucesso ou para o fracasso do estudante em algum ponto de seu percurso escolar. Outro fator que contribui para a evasão, relacionado à família e que tem sido muito enfatizado nas pesquisas, refere-se ao capital social, ou seja, à qualidade das relações que os pais mantêm com os filhos, com outras famílias e com a própria escola (DORE; LUSCHER, 2011, p. 776-777).

Dessa forma, Dore e Luscher (2011), numa perspectiva voltada para a escola, apresentam alguns fatores relacionados com a evasão, que são diferentes dos já apresentados até aqui como, por exemplo, a composição do corpo discente, os recursos disponíveis na escola, as características estruturais da instituição, os processos e as práticas escolares e pedagógicas vivenciadas pelos professores. Esses fatores desdobram-se em muitos outros, o que resulta em um conjunto maior de fatores que compõem o quadro educacional que pode favorecer a permanência ou a evasão desses alunos.

Cita-se, de acordo com essas autoras, que “do vasto e intrincado conjunto de circunstâncias individuais, institucionais e sociais presentes na análise da evasão, destaca-se a explicação de que a evasão é um processo complexo, dinâmico e cumulativo de desengajamento do estudante da vida da escola” (DORE; LUSCHER, 2011, p. 777). Logo, a evasão do aluno é a etapa final desse longo processo.

Diante da complexidade do tema, isso devido aos inúmeros fatores que podem e devem ser levados em consideração na análise desse fenômeno, bem com as imprecisões que estão presentes na sua conceituação, as autoras afirmam que a maior parte dos pesquisadores conclui que “permanecem uma grande defasagem de conhecimentos a respeito do assunto e que os problemas nessa área ainda não foram resolvidos” (DORE; LUSCHER, 2011, p. 777).

Para Dore e Luscher (2011), quando a evasão acontece no Ensino Técnico, torna-se um dos motivos da baixa qualificação e habilitação dos profissionais que ingressam no mercado de trabalho. Não é suficiente estudar o problema e buscar

soluções quando esse já está instaurado, vale lembrar que os pesquisadores, na área, já têm mostrado e discutido políticas públicas com o objetivo de identificar as causas da evasão, mas no caso do Brasil, a evasão no Ensino Técnico, está ligada ao grande índice de fracasso e evasão dos alunos na educação básica, situação que inclui os níveis fundamental e médio e prejudica, diretamente, o acesso desses jovens ao Ensino Técnico.

Quando se aborda o tema evasão escolar, fala-se de uma variedade de situações de não permanência do aluno na escola, e não apenas no sentido de que o aluno escolheu sair, ou se esquivou da escola. Bueno (1993, p. 5) declara que “a palavra evasão pode estar significando uma postura ativa do aluno que decide desligar-se por sua própria responsabilidade”. No que concerne aos estudantes do Ensino Médio regular noturno e às várias questões sociais, econômicas e políticas (e ainda em alguns casos sendo esse aluno menor) que compõem o conjunto de situações da vida do aluno, o qual contribui para a evasão, discorda-se do autor quando ele afirma que a evasão é de responsabilidade do estudante, posto que mesmo que essa seja uma atitude ativa, não pressupõe que seja positiva, ou não se pode responsabilizar o aluno diante das inúmeras situações que contribuem para essa ação.

Outro conceito sobre evasão é apresentado por Bueno (1993), tal conceito relaciona-se à mobilidade que corresponde à migração do aluno para outro curso; tal situação se aplica aos cursos profissionalizantes e ao Ensino Superior. Nesse caso, Dilvo Ristoff (1995) faz uma distinção entre evasão e mobilidade, pois diz que evasão corresponde ao abandono e mobilidade corresponde à migração do aluno para outro determinado curso e destaca que:

Parcela significativa do que chamamos evasão, no entanto, não é exclusão mas mobilidade, não é fuga, mas busca, não é desperdício mas investimento, não é fracasso - nem do aluno nem do professor, nem do curso ou da instituição - mas tentativa de buscar o sucesso ou a felicidade, aproveitando as revelações que o processo natural do crescimento dos indivíduos faz sobre suas reais potencialidades (BRASIL, 1997, p. 19).

Existe, outra forma de evasão apresentada por Araújo e Santos (2012), isto é, ela pode acontecer em decorrência de vários fatores como, por exemplo, abandono ou desistência, através do trancamento da matrícula, através da retenção por frequência, como também pela não aprendizagem dos conteúdos. De acordo com esses autores, essa

abrange o curso, o nível, a instituição, e o sistema de ensino, uma vez que “cada tipo de ocorrência possui uma representatividade diferente” (ARAUJO; SANTOS, 2012, p. 6). Os autores apresentam três dimensões conceituais para a evasão: a primeira diz respeito aos níveis de escolaridade em que essa ocorreu; a segunda aborda os tipos de evasão, abrangendo o retorno, a não conclusão, a descontinuidade entre outras; a terceira destaca as razões que motivaram a evasão escolar, como o trabalho, o desinteresse, problemas pessoais, problemas sociais dentre outros. Dessa forma, destaca-se que:

A questão da evasão escolar também é exposta como um fracasso escolar e, nesse sentido, nos remete a questão da exclusão, ou seja, não consiste em uma escolha do aluno. No entanto, para uma análise aprofundada, devem-se levar em conta três perspectivas: 1) a do aluno (fatores referentes a características individuais); 2) a da escola (fatores internos); e 3) a da sociedade (fatores externos) (ARAUJO; SANTOS, 2012. p. 6).

Por conseguinte, nota-se que a evasão ocorre em todos os níveis e sistemas de ensino e a busca pela compreensão de suas causas pode contribuir nas mudanças necessárias ao combate do abandono escolar. Assim, concorda-se com Dore, Sales e Castro (2014, p. 386) quando afirmam que “a evasão é um fenômeno complexo multifacetado e multicausal, atrelado a fatores pessoais, sociais e institucionais, que podem resultar na saída provisória do aluno da escola ou na sua saída definitiva do sistema de ensino”. Nesse viés, conforme esses autores, o problema da evasão deve ser analisado por perspectivas diversas; tais como, a perspectiva do aluno, da escola e do sistema de ensino. Ligados a esses fatores, os autores constatam:

Alguns fatores individuais associados à evasão que são: o comportamento do aluno; suas atitudes perante a vida escolar; a convivência social com outros estudantes, professores e comunidade escolar; o nível educacional dos pais; a renda familiar. Os fatores institucionais da escola, associados à evasão, incluem: os recursos da instituição; as práticas pedagógicas; o perfil do corpo discente; as características estruturais da escola. No âmbito do sistema de ensino, um importante fator e o mecanismo de retorno do estudante a escola. A sua reintrodução a escola pode ser um problema após um longo período de interrupção do seu processo de escolarização (DORE; SALES; CASTRO, 2014, 386-387).

Então, quando o aluno que não conseguiu realizar sua trajetória nos estudos, no tempo esperado ou determinado legalmente, o sistema de ensino, as escolas juntamente com o corpo docente precisam montar estratégias, adotar propostas de

ensino-aprendizagem que sejam alternativas que possibilitem o retorno e a permanência desses alunos nas salas de aula.

Por fim, este trabalho pretende investigar informações que embasem as discussões sobre os fatores que contribuíram para evasão escolar no Ensino Médio regular noturno a fim de contribuir com as discussões sobre a temática. Afirma-se, então, que evasão, nesta tese, é compreendida como a saída da escola pelo aluno, em algum momento do Ensino Médio regular noturno. Nesse sentido, refere-se à saída do aluno que deixou de estudar no período de 2010 a 2013 nas escolas denominadas, neste estudo, como escolas A, B, C, D e E.

A saída desse aluno pode estar atrelada a qualquer motivo, pode ser de ordem pessoal, social, ou econômica, pode envolver dimensões macrossociais e/ou microssociais. Isso posto, o recorte de tempo para esta pesquisa está entre os anos de 2010 a 2013, desde que o aluno tenha sido matriculado e que tenha abandonado os estudos, seja no 1º, 2º ou 3º ano do Ensino Médio regular noturno.

Utilizar-se-á, neste trabalho, o termo evadido para se referir ao aluno que deixou de frequentar a escola, independentemente do motivo, no período citado e que conste nos documentos do SIMADE, Ata de Resultado Final, sob a nomenclatura “deixou de frequentar” e confirmado no documento chamado de Relatório de Identificação de alunos, com a descrição “abandonou o curso”.

Para uma melhor compreensão de como aconteceu o levantamento de dados para a identificação e seleção dos alunos, na seção a seguir, ocorrerá o detalhamento de como é feito esse levantamento dentro da escola e as leis que embasam esse trabalho no interior das escolas públicas estaduais de Ensino Médio.

2.2 - Acompanhamento da frequência dos alunos do Ensino Médio regular noturno nas escolas públicas estaduais em Montes Claros que participaram da pesquisa

Para o lançamento dos dados dos alunos na escola, no que se refere à frequência, é feito um acompanhamento pelos professores junto com o supervisor e

pessoal da secretaria⁴⁸. Esses profissionais seguem uma Lei maior que regulamenta o trabalho da secretaria, dos professores e supervisor da escola que é a Resolução da SEE nº 2.197, de 26 de outubro de 2012 a qual regulamenta a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências, tendo em vista atender o que está disposto na Lei de Diretrizes e Bases Nº 9394/96, e nas Resoluções do Conselho Nacional de Educação Nº 04 de 2010, Nº 07 de 2010 e Nº 2 de 2012, como também nos Pareceres do Conselho Estadual de Educação Nº 1132 de 1997, e Nº 1158, de 11 de 1998 que estabelecem sobre como proceder diante das faltas dos alunos e dá coordenadas sobre que atitudes devem ser tomadas diante da permanência e abandono dos alunos à escola, como declarado nessa resolução através do art. 21, art. 22 e Art. 23.

O art. 2, Resolução 2.197/2012 trata, especificamente, sobre o cancelamento da matrícula pelo não comparecimento do aluno após o 25º dia consecutivo, sendo que, se isso ocorrer, a escola terá de entrar em contato com o aluno e avisá-lo sobre as questões legais que implicarão esse afastamento:

Art. 21 Terá sua matrícula cancelada o aluno que, sem justificativa, deixar de comparecer à Escola, até o 25º (vigésimo quinto) dia letivo consecutivo, após o início das aulas, ou a contar da data de efetivação da matrícula, se esta ocorrer durante o ano letivo.

§ 1º Antes de efetuar o cancelamento da matrícula, a direção da Escola deve entrar em contato, por escrito, com o aluno ou seu responsável, alertando-o sobre a obrigatoriedade do cumprimento da frequência escolar.

§ 2º Configurados o cancelamento da matrícula, o abandono ou repetidas faltas não justificadas do aluno, a Escola deve informar o fato, por escrito, ao Conselho Tutelar, ao Juiz Competente da Comarca e ao representante do Ministério Público do Município.

§ 3º O aluno que teve a sua matrícula cancelada poderá retornar para a mesma Escola, se houver vaga, ou para outra Escola pública estadual.

Outra questão pertinente, nesse documento, são as faltas não justificadas dos alunos que ocasionarão o cancelamento da matrícula, mas, nesse caso, o Conselho Tutelar deverá ser acionado pela escola. Em observação feita na escola, durante o período de levantamento de dados dos alunos evadidos, notou-se, em uma das escolas, um empenho muito grande de alguns profissionais que, diante das informações coletadas com os professores, fazem contato com todos os pais ou responsáveis pelos

⁴⁸ Dados do Caderno de Campo. (Observação feita durante o período de levantamento de dados dos alunos na secretaria da escola, como também através de conversas informais sobre esses lançamentos, e observação feita na escola.)

alunos que não estão frequentando as aulas. Esses são informados sobre a situação do filho e alertados sobre a responsabilidade e importância do acompanhamento deles nas atividades escolares dos filhos e são questionados sobre os motivos de os filhos estarem ausentes das aulas⁴⁹.

O art. 22, Resolução 2.197/2012 trata do controle diário das aulas, sendo essa frequência de responsabilidade do professor como declarado no respectivo Artigo e constatado na escola. Esse Artigo demonstra a importância de o professor estar atento ao aluno e ao controle de frequência; uma vez que, ao alcançar determinado número de faltas, o aluno poderá perder alguns benefícios:

Art. 22 O controle de frequência diária dos alunos é de responsabilidade do professor, que deverá comunicar à direção da Escola, eventuais faltas consecutivas, para as providências cabíveis.

§ 1º O estabelecimento de ensino, após apurar a frequência do aluno e constatar uma ausência superior a 05 (cinco) dias letivos consecutivos ou 10(dez) dias alternados no mês, deve entrar em contato, por escrito, com a família ou o responsável pelo aluno faltoso, com vistas a promover o seu imediato retorno às aulas e a regularização da frequência escolar.

§ 2º O dirigente do estabelecimento de ensino remeterá ao Conselho Tutelar, ao Juiz Competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação nominal dos alunos cujo número de faltas atingir 15(quinze) dias letivos consecutivos ou alternados e, também, ao órgão competente, no caso de aluno cuja família é beneficiada por programas de assistência vinculados à frequência escolar.

Da mesma forma que professores e funcionários da escola sabem da importância e da responsabilidade de cumprir o que reza essa resolução, a própria, no seu art. 23, lembra os profissionais da escola sobre a importância do seu cumprimento:

Art. 23 O descumprimento, pela Escola, dos dispositivos que obrigam a comunicação da infrequência e da evasão escolar à família, ao responsável e às autoridades competentes, implicará responsabilização administrativa à direção do estabelecimento de ensino.

Diante disso, entende-se que esse rigor exigido do corpo docente e funcionários da escola ocorre devido ao alto índice de evasão nessa etapa, como também devido à importância do Ensino Médio como etapa final da Educação Básica; já que esse é um momento de indecisão na vida dos adolescentes e jovens e de construção da identidade.

⁴⁹ Dados do Caderno de Campo.

Ao tratar dessa fase, Dayrell (2003, p. 40) afirma que, no cotidiano, o jovem depara-se com várias situações a respeito da juventude as quais interferem na maneira de compreendê-la e uma das mais “arraigadas é a juventude vista na sua condição de transitoriedade, na qual o jovem é um ‘vir a ser’, tendo no futuro, na passagem para a vida adulta, o sentido das suas ações no presente.” Dessa forma, existe uma tendência, segundo o autor, de encarar a juventude com certa negatividade e enfatizar o que não chegou a ser, em detrimento do presente vivido, ou seja, negando esse presente. E diz:

Essa concepção está muito presente na escola: em nome do “vir a ser” do aluno, traduzido no diploma e nos possíveis projetos de futuro, tende-se a negar o presente vivido do jovem como espaço válido de formação, assim como as questões existenciais que eles expõem, bem mais amplas do que apenas o futuro (DAYRELL, 2003, p. 41.).

O mesmo autor apresenta duas outras visões da juventude, a primeira é denominada de visão romântica da juventude a qual, segundo ele, veio a se consolidar a partir de 1960; a segunda ele chama de momento de crise que se pode apontar como a mais conhecida e difundida socialmente, tida como:

uma fase difícil, dominada por conflitos com a auto-estima e/ou com a personalidade. Ligada a essa idéia, existe uma tendência em considerar a juventude como um momento de distanciamento da família, apontando para uma possível crise da família como instituição socializadora (DAYRELL, 2003, p. 41.).

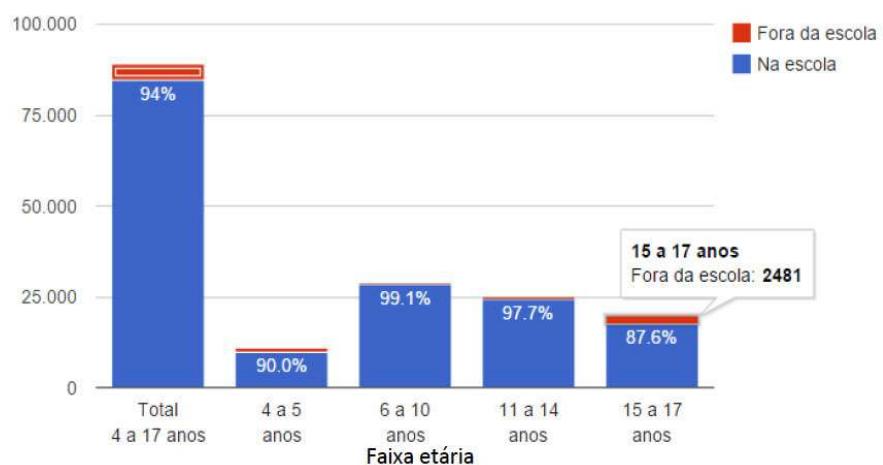
Então, Dayrell (2003) pontua que alguns autores têm dito que a família, a escola juntamente com o trabalho vem perdendo o seu papel central que seria de orientação para as novas gerações. Tendo em vista essas afirmativas e a fase em que se encontra o aluno do Ensino Médio, a escola, seu corpo docente precisam estar atentos aos alunos, no que diz respeito à frequência e evasão, no sentido de propor e realizar ações que contribuam para a permanência desses à escola.

Foram discutidos nessas duas seções, além dos conceitos sobre a evasão, alguns fatores que levam os alunos a evadirem da escola, concluindo-se que isso pode acontecer em qualquer momento e atingir os alunos da Educação Básica, Educação Profissional, e Educação Superior. Na próxima seção, serão abordados dados gerais sobre a evasão no município de Montes Claros e dados específicos sobre a evasão no Ensino Médio regular noturno nas escolas que participaram da pesquisa.

2.3 - Dados gerais da evasão no Ensino Médio regular noturno no município de Montes Claros

Com relação ao município de Montes Claros, os dados do IBGE/2010 demonstram, para a faixa etária de 15 a 17 anos, uma população de 20.022, desses 12,4% que equivale a 2.481 jovens estão fora da sala de aula e 87,6%, ou seja, 17.541 estão matriculados na escola; nesse contexto o Ensino Médio é o nível que apresenta a situação mais crítica, com um índice maior de alunos fora da escola, como se observa no gráfico a seguir:

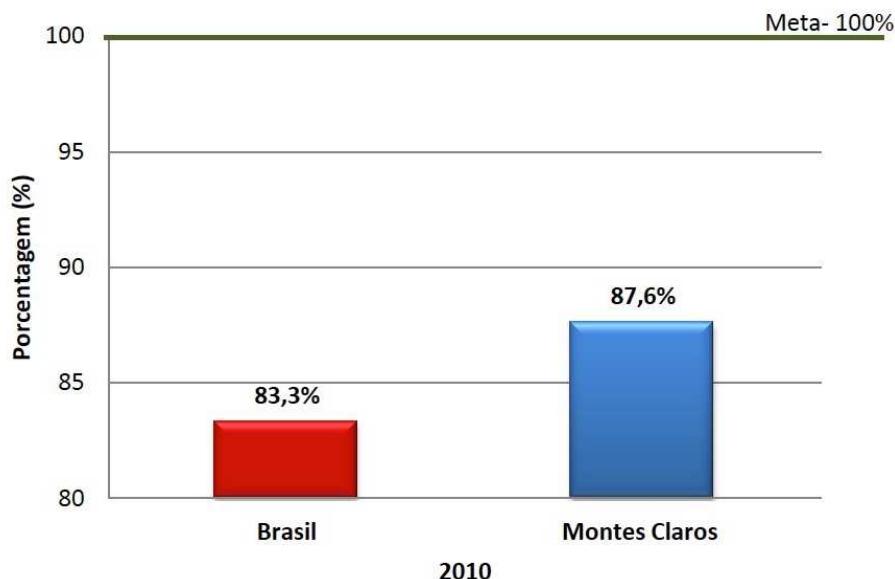
GRÁFICO 3 - Dados, por faixa etária, das crianças de 04 a 17 que estão fora da escola no município de Montes Claros - MG, Brasil (dados IBGE, 2010)



Fonte: Plano Municipal de Educação de Montes Claros – MG (2015, p. 52)

Segundo o Plano Municipal de Educação (PME - 2015), o município de Montes Claros atende 87,3% de jovens na faixa de 15 a 17 anos, esse número é maior que o atendimento feito pelo país que é de 83,3%, porém salienta-se que esses dados correspondem à idade, independentemente do ano de escolaridade desses alunos como destacado no gráfico a seguir. Nesse âmbito, lembra-se que, mesmo com esses índices, o município está longe de alcançar a meta da universalização traçada até 2016.

GRÁFICO 4 - Porcentagem de jovens de 15 a 17 anos que frequentam a escola - Taxa de atendimento (ano de 2010)



Fonte: Fora da escola não pode. Disponível em: http://www.foradaescolanaopode.org.br/exclusaoescolar-por-municipio/MG/3143302-Montes_Claros.

Ademais, o referido plano apresenta dados sobre a distorção idade-série; por conseguinte, esse é um dado que necessita de atenção no planejamento da educação, pois se refere a alunos que apresentam atraso escolar de 2 anos ou mais na Educação Básica.

Em relação ao ano de 2012, percebe-se, no Município de Montes Claros, um percentual de 20,9% em relação à distorção idade-série, trata-se de uma média inferior em comparação ao Estado de Minas Gerais (28,6%) e ao Brasil (31,1%); mesmo menor na comparação, diz-se que o índice de distorção, ou seja, de alunos que estão em atraso ou defasagem escolar ainda é grande, como demonstrado na tabela a seguir:

TABELA 5 - Distorção Idade-Série, 2012 - Distorção Idade-Série (Média, em %)
Ano referência: 2012

Parâmetros	Distorção Idade-Série, 2012		
	Distorção Idade-Série (média, em %)		
Ano referência: 2012			
Esfera	Ensino Fundamental	Ensino Médio	
Brasil	22	31.1	
Estado	17.2	28.6	
Município	11	20.9	

Fonte: Plano Municipal de Educação de Montes Claros – MG (2015, p. 49)

O Plano Municipal de Educação apresenta dados sobre a educação em Montes Claros, em todos os níveis, desde a matrícula em creches até o Ensino Médio, incluindo as matrículas na EJA e Educação Especial, é o que se verifica na tabela seguinte:

TABELA 6 - Matrícula por Modalidade de Ensino

Matrículas por Modalidade de ensino	Estudantes
Matrículas em creche	5.161
Matrículas em pré-escola	9.011
Matrículas anos iniciais	26.536
Matrículas anos finais	25.156
Matrículas ensino Médio	18.969
Matrículas EJA	6.523
Matrículas educação especial	605

Fonte: Plano Municipal de Educação de Montes Claros – MG (2015, p. 30)

Apesar de as matrículas, no Ensino Médio, segundo o Plano Municipal de Educação, serem de 18.969 estudantes; muitas crianças de 4 a 17 anos estão fora da escola no município, isso de acordo com o IBGE (2010).

Outro ponto apresentado é a distorção idade-série no município, dificuldade presente no Ensino Médio devido a vários fatores, destacando-se, dentre eles, a evasão escolar e a repetência. Em Montes Claros, apesar dos índices constatados, na tabela abaixo, nota-se que houve uma tendência decrescente entre os anos de 2006 a 2012, sendo que no primeiro foi de 31,2% e no segundo de 20,9%. Mas no ano de 2013, o gráfico mostra um aumento nessa tendência que foi de 0,2% e que subiu para um total de 21,1%. Dessa maneira, tais dados podem ser um alerta para a utilização de estratégias bem definidas para essa etapa, pois os índices demonstraram uma queda com relação à distorção idade-série no período apresentado.

TABELA 7 - Taxa de distorção idade - série - Ensino Médio dos alunos matriculados no município de Montes Claros - MG, Brasil, nos anos de 2006 a 2013

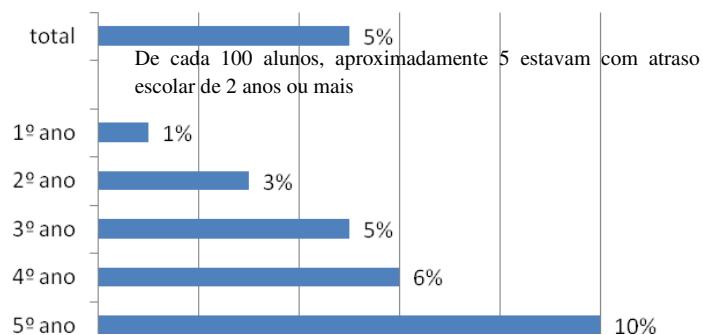
Ano	Total do Indicador
2006	31,2
2007	29,7
2008	27,8
2009	27,3
2010	25
2011	24,7
2012	20,9
2013	21,1

Fonte: Plano Municipal de Educação de Montes Claros – MG (2015, p. 56)

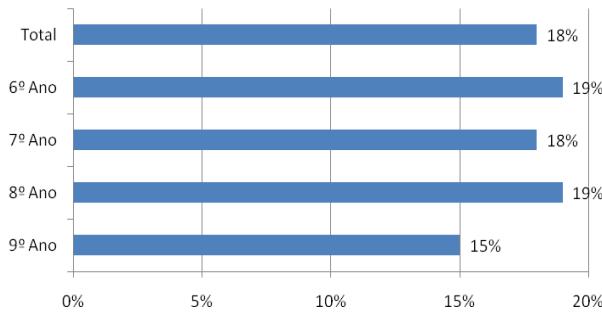
Montes Claros, segundo este estudo, apresenta uma proporção satisfatória com relação ao atraso escolar de 2 anos ou mais, sendo de 4,9% , porém se a análise for feita em relação às etapas de ensino, o Ensino Médio aponta o maior índice de defasagem idade-série na soma total: no 1º ano de 26%, no 2º ano de 18% e no 3º ano de 15%, maior do que os dados dos anos iniciais e dos anos finais, fato que pode ser comprovado no gráfico a seguir:

GRÁFICO 5 - Proporção de alunos com atraso escolar de 2 anos ou mais para todo Ensino Básico no município de Montes Claros, ano de 2013

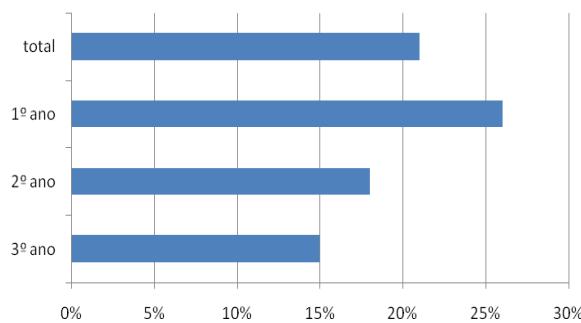
Anos Iniciais (1º ao 5º Ano)



Anos Finais (6º ao 9º Ano)



Ensino Médio (1º ao 3º Ano)



Fonte: Adaptado de QEdy. Disponível em: <http://www.qedu.org.br/>

O Censo escolar (2014) registrou um índice de 21,8% de abandono no Estado de Minas referente ao ano de 2014, no 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio, segundo indicadores do INEP, sendo que no 1º ano foi de 8,9, no 2º ano foi de 8,1% e no 3º 4,8%, se os dados forem acima de 5%, a situação indica a necessidade de a escola definir algumas estratégias para conter o avanço da evasão nesse nível de ensino.

TABELA 8 - Índices de abandono no 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio em Minas Gerais.

Ensino Médio	Reprovação	Abandono	Aprovação
1º ano EM	16,0% - 49.400 reprovações	8,9% - 27.479 abandonos	75,1% - 231.872 aprovações
	9,5% - 23.854 reprovações	8,1% - 20.338 abandonos	82,4% - 206.895 aprovações
2º ano EM	7,2% - 15.887 reprovações	4,8% - 10.591 abandonos	88,0% - 194.168 aprovações

Fonte: Censo Escolar 2014, Inep. Organizado por Meritt. Classificação não oficial. Disponível em: <http://www.qedu.org.br/estado/113-minas-gerais/taxas-rendimento>. Acesso em: 12 Out. 2016.

Se a análise da evasão escolar for feita sozinha, sem incluir as taxas de reprovação, pode acontecer uma “camuflagem” e corre-se o risco de entender que a evasão foi pequena nesse nível, porém quando a análise inclui os dois itens citados, ou seja, a soma dos percentuais de reprovação (16,0% no 1º ano, 9,5% no 2º e 7,2% no 3º) e abandono (8,9% no 1º ano, 8,1% no 2º ano e 4,8% no 3º ano) chega-se a um total de 54,5%, fato que comprova uma perda significativa na vida escolar dos alunos.

Numa análise comparativa do Ensino Médio com os outros níveis, o Ensino Médio assume uma fatia bem maior do bolo com relação à evasão, como se observa a seguir:

TABELA 9 - Índices de abandono séries iniciais e anos finais

Anos Iniciais	Reprovação	Abandono	Aprovação
1º ano EF	0,5% - 1.510 reprovações	0,2% - 604 abandonos	99,3% - 299.757 aprovações
2º ano EF	0,8% - 2.196 reprovações	0,2% - 549 abandonos	99,0% - 271.696 aprovações
3º ano EF	3,8% - 10.009 reprovações	0,2% - 527 abandonos	96,0% - 252.836 aprovações
4º ano EF	1,9% - 5.171 reprovações	0,3% - 817 abandonos	97,8% - 266.170 aprovações

Anos Finais	Reprovação	Abandono	Aprovação
6º ano EF	10,3% - 35.064 reprovações	2,2% - 7.490 abandonos	87,5% - 297.873 aprovações
7º ano EF	9,5% - 32.419 reprovações	2,4% - 8.190 abandonos	88,1% - 300.640 aprovações
8º ano EF	8,3% - 28.299 reprovações	2,7% - 9.206 abandonos	89,0% - 303.438 aprovações
9º ano EF	6,8% - 20.214 reprovações	2,5% - 7.432 abandonos	90,7% - 269.614 aprovações

Fonte: Censo Escolar 2014, Inep. Organizado por Meritt. Classificação não oficial. Acesso em <http://www.qedu.org.br/estado/113-minas-gerais/taxas-rendimento>. Acesso em: 12 Out. 2016.

Com relação à aprovação, ao se observar as tabelas anteriores, percebe-se que o Ensino Médio é a etapa que menos aprova seus alunos com 75,1% de reprovações no 1º ano, 82,4% no 2º ano e 88,0% no 3º ano (Tabela 8). Em comparação com os anos finais, o menor índice de aprovação foi o de 96,0% no 3º ano do Ensino Fundamental, fato justificado por ser o final do 1º ciclo de alfabetização no qual acontece, também, a Provinha Brasil, uma avaliação sistêmica de aprendizagem.

Nos anos finais do Ensino Fundamental, no 6º ano, há o menor índice que é de 87,5% de aprovação, também justificado por ser um ano complicado para o aluno que sai das séries iniciais acostumado, muitas vezes, com uma escola pequena com um ou dois professores e enfrenta uma mudança muito drástica com relação à quantidade de professores, de disciplinas diferenciadas, a forma de avaliação, dentre outras questões.

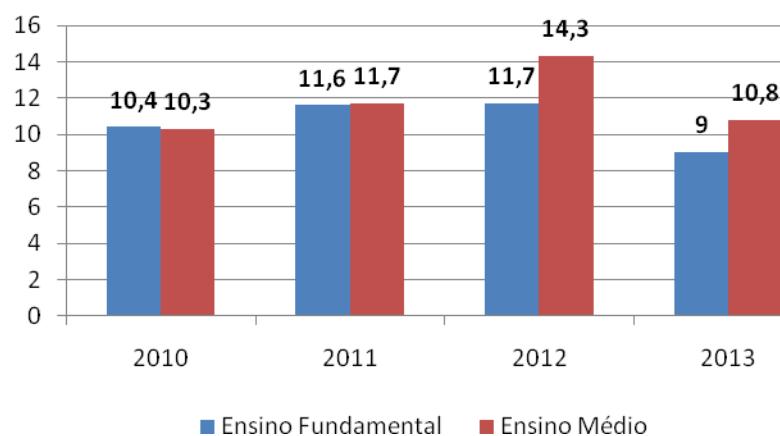
Os dados do UNICEF (2014) revelam que a dificuldade de progressão dos alunos no Ensino Fundamental “afeta de forma importante a escolarização no Ensino Médio” (VOLPI; SILVA; RIBEIRO, 2014, p. 99). Mesmo que grande parcela dos alunos do Ensino Fundamental consiga ingressar à escola, uma parcela significativa abandona as salas de aula antes de concluir essa etapa, por problemas relacionados ao desinteresse, repetência e problemas com baixo desempenho escolar. Os autores

afirmam, que quando os alunos conseguem completar o Ensino Fundamental, poucos o encerram na idade adequada.

No Ensino Médio, o número de estudantes que concluem os estudos no tempo esperado é ainda menor. Assim, segundo os dados levantados pela UNICEF (2014), o 1^a ano do Ensino Médio é a série que apresenta maior distorção idade-série, isso confirma que há um problema de fluxo ao longo do Ensino Fundamental. Nesse sentido, esse problema dificulta a conclusão dessa etapa e a continuidade no Ensino Médio, visto que “As taxas de aprovação, reprovação e abandono no Ensino Médio confirmam esse problema. Em 2012, a de aprovação no Ensino Médio foi de 78,7%; a de reprovação, 12,2%; e a de abandono, 9,1%” (VOLPI; SILVA; RIBEIRO, 2014, p. 39).

Em Montes Claros, em relação à reprovação os dados do PME (2015) demonstram que, com exceção de 2010 em que o Ensino Médio reprovou menos (10,3%) que o Ensino Fundamental (10,4%), nos demais anos o índice de reprovação desse nível foi maior do que do Ensino Fundamental. Em 2011 foi de 11,7% e no Ensino Fundamental de 11,6%, em 2012 de 14,3% e no Ensino Fundamental de 11,7% e em 2013 o Ensino Médio foi de 10,8 e no Ensino Fundamental de 9,0%, fato que pode ser observado a seguir:

GRÁFICO 6 - Taxa de Reprovação em Montes Claros no Ensino Fundamental e Médio no período de 2010 a 2013



Fonte: Dados extraídos do site <http://www.qedu.org.br/cidade/2248-montes-claros/taxas-rendimento>.

Com relação ao abandono, que é o foco desta investigação, o PME (2015)

aponta uma queda bem considerável nos índices no período citado, em específico no Ensino Médio, nessa etapa o índice foi mantido em um percentual de 6,5% não houve variação na comparação entre 2010 e 2013. Como se comprova na tabela a seguir:

TABELA 10 - Tabela Comparativa - Taxas de Rendimento – CENSO ESCOLAR – 2010

Etapa Escolar	Reprovação		Abandono		Aprovação	
	2010	2013	2010	2013	2010	2013
Anos Iniciais	2,5 % 756 Reprovações	1,8 % 482 Reprovações	0,5 % 154 Abandonos	0,3 % 82 Abandonos	97,0 % 28.987 Aprovados	97,9 % 25.974 Aprovados
Anos Finais	10,4 % 2.618 Reprovações	9,0 % 2.275 Reprovações	2,2 % 544 Abandonos	1,8 % 462 Abandonos	87,5 % 22.122 Aprovados	89,1 % 22.421 Aprovados
Ensino Médio	10,3 % 1.811 Reprovações	10,8 % 1.892 Reprovações	6,5 % 1.140 Abandonos	6,5 % 1.143 Abandonos	83,2 % 14.596 Aprovados	82,7 % 14.498 Aprovados

Fonte: Plano Municipal de Educação de Montes Claros – MG (2015, p. 68)

Para o PME (2015) a distorção de idade é um dos fatores que contribuem para a evasão escolar; dessa maneira, quando o índice está acima de 5%, segundo declaração do INEP, que foi reforçada por essa comissão, é necessário desenvolver estratégias para conter o avanço da evasão escolar nessa etapa de ensino como já foi declarado neste estudo. Portanto, através dos dados dos anos 2010 e 2013 do Censo Escolar, o município de Montes Claros apresentou reprovações e abandonos desde os anos iniciais, foram quase 500 reprovações no ano de 2013, e, aproximadamente, 82 abandonos. Nota-se, pelos dados que a situação da reprovação e abandono é grave, mas é possível perceber uma queda nos dados de 2010 para 2013 nos anos iniciais e nos anos finais, porém essa situação não se repetiu no Ensino médio em que a média da reprovação aumentou, a do abandono se manteve e a de aprovação regrediu. (Tabela 10)

2.3.1 - Quantidade de escolas, matrícula e evasão no período de 2010 a 2013

Na pesquisa realizada no município, em 2014, destacam-se alguns dados referentes à quantidade de escolas que atendem ao Ensino Médio, os quais foram repassados pela Superintendência Regional de Ensino de Montes Claros. Sabe-se que 32

escolas estaduais e 11 particulares atenderam a essa etapa no Ensino Regular, na EJA 8 escolas estaduais e 3 particulares e na educação profissionalizante 12 escolas estaduais e 15 particulares atenderam ao Ensino Médio no momento da coleta dos dados, como se constata no quadro abaixo:

TABELA 11 - Quantidade de escolas, por Rede de Ensino

	Ensino Médio Regular	Educação Profissionalizante	EJA – Ensino Médio
Estadual	32	12	8
Particular	11	15	3
Total	43	27	11

Fonte: Elaborado pela autora com dados da Superintendência Regional de Ensino – 2014.

Ao se somar o número de escolas que atendem ao ensino Médio em Montes Claros, incluindo o ensino regular, o profissionalizante e a EJA, segundo a tabela (11) chega-se a um total de 81 escolas. De forma geral, diz-se que a quantidade de escolas não é pequena. Porém, ao se tratar do número de escolas que oferecem o Ensino Médio regular que é de 32, nesse caso a quantidade torna-se pequena para atender a população nessa etapa de ensino. No que concerne ao Ensino Médio noturno, a quantidade de escolas reduzirá mais, pois nem toda escola que atende ao Ensino Médio no turno diurno o faz no noturno.

No levantamento feito com essas 32 escolas que atendem ao Ensino Médio, apenas 15⁵⁰ atendiam ao Ensino Médio regular noturno na região, trata-se de escolas urbanas e rurais e com um número bem reduzido de turmas⁵¹. Na nova sondagem feita em 2016, apenas 7 escolas permanecem com o atendimento a essa etapa no turno noturno.⁵²

Essa situação ocorreu em virtude da mudança na formação ou composição das turmas para o atendimento do Ensino Médio, conforme informação obtida na escola, através da secretaria: “Os alunos são atendidos por nucleação, quando eles chegam à escola procurando vaga no Ensino Médio noturno e a escola não está

⁵⁰ Dados do caderno de campo coletados no ano de 2014.

⁵¹Para a seleção das escolas foi realizado um levantamento prévio através de visitas e conversas por email na Superintendência Regional de Ensino de Montes Claros. Foi fornecida, via email, a relação de escolas que oferecem o Ensino Médio Regular, somando um total de 32 escolas na região. Segundo informação da Superintendência, não seria possível enviar-me dados referentes a quais escolas ofereciam o Ensino Médio noturno. Então, foi feita consulta através de telefone em cada uma das escolas, buscando informações sobre o atendimento a essa etapa no turno noturno. Das escolas descritas, um total de 15 oferecia essa modalidade regular no turno noturno no ano de 2014.

⁵² Notas do caderno de campo.

oferecendo, então ele precisa procurar outra escola que ofereça, mesmo sendo distante de sua casa". (CADERNO DE CAMPO).

No município, acontece a situação de algumas escolas só atenderem a modalidade EJA, como destacado por outra secretaria escolar: "Várias escolas de Ensino Médio regular no ano de 2014 oferecem apenas a modalidade EJA, sendo que o governo está "acabando" com o Ensino Médio regular noturno". (CADERNO DE CAMPO)

Os dados repassados pela Superintendência Regional de Montes Claros demonstraram um grande número de matrículas, no Ensino Médio, nas escolas em Montes Claros, no período entre 2010 a 2013, recorte de tempo específico desta pesquisa, como se verifica no quadro abaixo:

TABELA 12 - Quantidade de alunos matriculados no período de 2010 a 2013

	Rede Estadual			Rede Particular		
	Ensino Médio Regular	Educação Profissionalizante	EJA – Ensino Médio	Ensino Médio Regular	Educação Profissionalizante	EJA – Ensino Médio
2010	13.925	280	2.477	3.563	4.151	355
2011	14.911	769	2.574	3.489	3.544	276
2012	14.317	117	2.387	3.561	3.023	289
2013	14.221	116	2.477	3.358	4.005	213
Total	57.374	1.282	9.915	13.971	14.723	1.133

Fonte: Elaborado pela autora com dados da Superintendência Regional de Ensino – 2014.

O número de matrículas no Ensino Médio regular estadual no período destacado é muito maior (57.374) do que na Educação profissionalizante (1.282) e EJA (9.915) da mesma rede de ensino. Em relação à rede particular, a quantidade de alunos matriculados no Ensino Médio regular é menor (13.971), porém o número de alunos no Ensino Profissionalizante, na rede particular (14.723), é maior do que o da rede estadual (1.282). A EJA, na rede particular, apresenta uma parcela pequena de matrículas (1.133) em comparação a EJA da rede estadual (9.915), mesmo assim, constata-se que é um número significativo, por se tratar de apenas 3 escolas da rede particular, como demonstrado na tabela 03.

No que se refere à evasão escolar no Ensino Médio, nas escolas estaduais do município, a tabela a seguir (Tabela 13) demonstra os dados de evasão no período de 2010 e 2013, em algumas escolas de Ensino Médio, urbanas e rurais, selecionadas

aleatoriamente⁵³, nas quais se pode perceber um número elevado de evasão no período.

Destaca-se nesses dados que, o maior número de evasão acontece no 1º ano. Com exceção das escolas número 7 e número 10, em 2010, e das escolas número 1, número 7 e número 10, em 2012.

TABELA 13 - Evasão em escolas estaduais de Ensino Médio regular - 2010 a 2013

Nome	2010			2011			2012			2013		
	1º	2º	3º									
Escola Número 1	32	22	25	35	13	6	1	22	0	22	37	9
Escola Número 2	34	28	13	39	15	11	34	13	9	30	11	4
Escola Número 3	22	13	14	31	13	15	35	18	4	13	3	4
Escola Número 4	27	28	31	51	12	10	31	26	12	23	21	20
Escola Número 5	60	35	29	41	20	9	96	51	19	56	40	19
Escola Número 6	28	24	21	63	33	21	37	6	8	43	16	14
Escola Número 7	1	3	2	24	5	3	19	5	2	2	7	3
Escola Número 8	20	9	3	16	5	2	19	5	1	21	3	3
Escola Número 9	22	21	20	34	31	12	37	23	14	42	16	7
Escola Número 10	1	9	4	13	4	4	7	4	5	9	10	10

Fonte: Elaborado pela autora com dados da Superintendência Regional de Ensino – 2014.

Diante dos dados apresentados, atenta-se à importância de se investigar os fatores que contribuem para esse fenômeno, identifica-se os fatores internos e externos à escola que colaboraram para a evasão. Segundo Nascimento (2013), nessa última década do século XXI, existe uma luta para a consolidação dos direitos à Educação Básica no país, especificamente sobre questões referentes à universalização tanto do acesso quanto da permanência e da aprendizagem no Ensino Médio. De acordo com a autora, a sociedade reconhece que a reprovação e a evasão são desafios sobre os quais todos devem atuar e não apenas os governantes, pois:

Dentro das diferentes atribuições, todos os profissionais que atuam nas instâncias do Estado são responsáveis por garantir o direito que foi consolidado na alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), feita em abril de 2013. As escolas, seus professores, servidores e gestores fazem parte desse corpo de agentes públicos com tais responsabilidades (NASCIMENTO, 2013, p.15).

⁵³ Dados coletados a partir dos documentos informados pela Superintendência Regional de Ensino no ano de 2014, com todas as escolas que oferecem o Ensino Médio regular diurno e noturno. Esse recorte foi selecionado aleatoriamente para demonstrar o número de evasão das escolas no município, de forma geral.

Para análise da evasão nas escolas públicas estaduais de Ensino Médio em Montes Claros⁵⁴, foi feito um levantamento da evasão em 5 escolas selecionadas aleatoriamente, isso dentre as 15 que ofereciam essa etapa no turno noturno. Nesta tese, as escolas serão chamadas de Escola A, Escola B, Escola C, Escola D e Escola E, no intuito de preservar a identidade das escolas participantes da pesquisa. Do material coletado nas escolas, apresenta-se algumas sistematizações com relação aos dados de matrícula e evasão dos alunos no período de 2010 a 2013, de acordo com as tabelas a seguir:

TABELA 14 - Escola “A”

ANO SÉRIE	MATRIC.	2010		2011		%
		EVADIDOS	%	EVADIDOS	EVADIDOS	
1º	65	24	36,92	63	28	44,44
2º	61	14	22,95	54	11	20,37
3º	39	8	20,51	92	17	18,47
TOTAL	165	46	27,87	209	56	26,79

ANO SÉRIE	MATRIC.	2010		2011		%
		EVADIDOS	%	EVADIDOS	EVADIDOS	
1º	65	17	26,15	84	47	55,95
2º	61	4	6,55	68	20	29,41
3º	39	22	56,41	92	12	13,04
TOTAL	165	43	26,06	244	79	32,37

Fonte: Elaboração própria baseada nos dados da pesquisa realizada no período de 2014/2015

No ano de 2013, na Escola A, apesar de se perceber um número de matrículas superior (244) em relação aos anos de 2010 (165), 2011 (209), e 2012 (165) a evasão (32,37%), nesse ano de 2013, superou todos os outros anos, sendo em 2010 (27,87%), em 2011 (26,79%) e em 2012 (26,06%).

Percebe-se que houve um declínio no percentual de evasão nos anos de 2010 (27,87), 2011 (26,79) e 2012 (26,06) e um crescimento grande em 2013 (32,37). Percebe-se nesse recorte de tempo que o índice de evasão é grande, mesmo que tenha acontecido um declínio de 2010 a 2012. Segundo a supervisora pedagógica⁵⁵, a principal causa desse aumento no índice da evasão dos alunos no ano de 2013 é o fato de serem

⁵⁴ Depois de encontradas e listadas, as escolas foram escolhidas aleatoriamente. Selecionaram-se 5 escolas, obedecendo ao critério de escolas por região periférica que tivessem oferecido o Ensino Médio regular noturno no período de 2010 a 2013, e que ainda estivessem oferecendo essa etapa no noturno, entendendo que investigar uma etapa que ainda está em funcionamento proporcionaria uma maior abertura com relação ao acesso aos dados.

⁵⁵ Dados retirados do caderno de campo em conversa informal com a supervisora pedagógica da escola A em 2016.

adolescentes, ou seja, são novos para estudarem no noturno. Então, falta interesse, falta entendimento sobre a importância dos estudos. De acordo com a supervisora, em “comparação com a EJA, que são alunos fora da faixa etária, eles já têm uma maturidade maior e consciência do valor do estudo, então o índice de evasão nessa modalidade é bem menor” (SUPERVISORA ESCOLA A, 2016)⁵⁶.

No que concerne à falta de interesse e entendimento sobre a importância dos estudos, Teixeira (2014 p. 33) apresenta argumentos contrários à afirmação da supervisora, pois, para ele, motivar os alunos faz parte do trabalho do professor, de forma que esses se interessem pelo conhecimento e, “ao mesmo tempo, fazer com que eles se insiram na cultura e nas regras da sala de aula e da escola”. Por isso, a escola poderia repensar as práticas desenvolvidas pelos professores com os alunos do Ensino Médio noturno, de forma a dar sentido e significado às suas experiências escolares.

Para justificar o crescimento nos índices de 2013, a supervisora pedagógica fala de outro fato que é a insistência dos pais para que os filhos estudem. Portanto, eles vão à escola por causa da insistência desses responsáveis. Como eles já fazem algum tipo de trabalho informal, aparecem o cansaço e o desinteresse, e, acontece o problema do foco desses alunos estarem em: namorar, sair, ir a shows. Nessa perspectiva, os estudos ficam em segundo plano. (CADERNO DE CAMPO)

Conforme Dayrell e Carrano (2014, p. 115), essa atitude relatada pela supervisora da escola A, demonstra o que eles chamam de “nova forma de visibilidade dos jovens, em que a dimensão simbólica e expressiva tem sido cada vez mais utilizada por eles e elas como forma de comunicação, expressas nos comportamentos e atitudes pelos quais se posicionam diante de si mesmos e da sociedade”.

Assim, os jovens juntam-se em grupos para ouvirem um som, para dançar, divertirem-se e vivenciar formas próprias de lazer; inserindo-se, segundo os autores, em um circuito cultural alternativo. Sobre a produção cultural nos grupos a que os jovens pertencem, Dayrell e Carrano (2014) afirmam que:

Muitos deles recriam as possibilidades de entrada no mundo cultural além da figura do espectador passivo, ou seja, como criadores ativos. Por meio da música ou da dança que criam, dos shows que fazem ou dos eventos culturais que promovem, eles colocam em pauta, no cenário social, o lugar do jovem, principalmente no caso dos mais empobrecidos. Para esses jovens, muitas

⁵⁶ Dados retirados do caderno de campo em conversa informal com a supervisora pedagógica da escola A em 2016.

vezes, destituídos por experiências sociais que lhes impõem uma identidade subalterna, o grupo cultural é um dos poucos espaços de construção da auto-estima, possibilitando-lhes identidades positivas (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 116).

Entende-se, dessa maneira, que os jovens querem visibilidade, querem ser reconhecidos, querem uma auto-estima positiva; logo, a escola tem de estar atenta a essa questão, isso para não se esconder atrás do discurso da falta de interesse dos alunos, mas enxergar essa situação ou esse comportamento como uma forma de expressão desses adolescentes e jovens; nesse viés poderiam ser realizadas pela escola, por meio de estratégias pedagógicas, algumas atividades como shows musicais, campeonatos, gincanas, concursos, teatros, dentre outros, que envolvessem os alunos de forma que desperte o interesse, que promova a aprendizagem e a permanência destes na escola.

Nesse âmbito, a supervisora constata que no 1º ano há uma maior incidência de evasão, pois os alunos saem do Ensino Fundamental, começam a estudar e desistem, visto que consideram a escola ultrapassada. Isso porque os alunos assimilam a tecnologia de forma mais rápida que os professores. Portanto, a escola não consegue acompanhá-los, os profissionais não estão capacitados, então eles param de frequentar, perdem o interesse. A supervisora, da escola A, afirma que:

Como atendemos muitos alunos da geração Y e X que para o desenvolvimento de qualquer atividade precisa de um motivo, um objetivo que tenha valor no conceito dele, e, como muitas vezes, a escola não está preparada para atender o interesse do aluno, esse deixa de frequentar as aulas (SUPERVISORA ESCOLA A, 2016).

Segundo Amorim et. al (2016), as expressões geração X e Y foram usadas para expressar um perfil de jovens e crianças que utilizam da tecnologia. A expressão geração X é caracterizada pelo uso da televisão e a geração Y para os jovens e crianças que estão imersos em um ambiente virtual que “cresceram à frente do videogame, conviveram com a internet, o computador doméstico, o celular e com outros dispositivos tecnológicos” (AMORIM et. al. 2016, p. 99). O que caracteriza bem os alunos do Ensino Médio nas escolas públicas, fato confirmado nas entrevistas realizadas para esta tese em 2015/2016, nas quais os entrevistados confirmaram possuir celular e fazer uso constante da internet através desse aparelho.

Sales (2014) afirma que uma variedade de artefatos tecnológicos como: computadores, laboratórios de informática, *data shows*, *net books*, *pendrives*,

smartphones, laptops, Mp3, Mp4, celulares, câmeras digitais, orkut, facebook, dentre muitos outros, estão presentes na escola de hoje e no cotidiano dos alunos e professores, mas afirma-se que “elas não estão igualmente distribuídas na sociedade. A inclusão digital ainda é um enorme desafio especialmente em países marcados por uma histórica e arraigada desigualdade social como o Brasil” (SALES, 2014, p. 230).

Conforme o autor, a tecnologia tem desafiado os docentes e as escolas de modo geral e tem modificado, também, o currículo escolar. Sendo este ocupado por diferentes tecnologias, “tal presença pode ser percebida tanto nos *currículos formais* (propostas e planejamentos curriculares), quanto nos *currículos em ação*, ou seja, nas práticas em sala de aula, nas escolas brasileiras” (SALES, 2014, p. 231, grifo do autor).

Sales (2014) aprofunda a discussão, aborda sobre o currículo *ciborgue* ou a *ciborguização*⁵⁷, ou seja, isso acontece em decorrência da:

complexificação e transformação dos planejamentos e das práticas curriculares por meio da intensiva e extensiva incorporação/fusão com as tecnologias digitais. A sensação provocada é de que não há escape: estamos inevitavelmente submetidos à presença das tecnologias digitais nos currículos escolares (SALES, 2014, p. 231).

Diante da afirmação da supervisora da escola A, sobre a necessidade de seus professores trabalharem com as tecnologias e a realidade da inserção dessa tecnologia em sala de aula, concorda-se com Sales (2014), quando aborda sobre a sensação de que não existe saída, pois a tecnologia chegou para ficar, ela atrai os jovens, torna as aulas mais atraentes e significativas e os professores não estão preparados para o trabalho com essa tecnologia. É preciso, então, que as escolas e seus educadores acompanhem esse avanço e tragam para suas aulas essa tecnologia, de forma que elas façam parte do cotidiano da sala de aula. Entende-se que, para isso, faz-se necessário um investimento em políticas públicas educacionais que visem à formação docente e que invistam em equipamentos tecnológicos para as escolas.

Percebe-se, na fala da supervisora citada, referente à evasão dos alunos no período de 2010 e 2013, uma culpabilização do aluno, ou seja, a evasão acontece em virtude da idade, da falta de interesse, mesmo com a insistência dos pais, eles desistem.

⁵⁷ Segundo Sales (2014 p. 232) *ciborguização* significa a “Incorporação das tecnologias digitais em nossos modos de existência, em nossas práticas cotidianas, em nossas condutas, em nossas formas de pensar e de gerir a vida. A ciborguização altera nossa existência e acontece em diferentes graus de intensidade. Há práticas altamente *ciborguezadas*, que requerem elevado nível de conhecimentos cibernéticos, e outras nem tanto.

Quando questionada sobre os recursos, metodologias, relação professor/aluno, ela disse não acreditar que esses fatores tenham contribuído para a saída dos alunos, em outras palavras, para ela, a “culpa é do aluno”. Nesse sentido, percebe-se que não existe uma percepção, por parte dessa supervisora, de que os recursos, a inserção de tecnologias, ou a falta desses, reflete na prática dos professores, e, consequentemente, na motivação dos alunos.

TABELA 15 - Escola “B”

ANO SÉRIE	MATRIC.	2010			2011		
		EVADIDOS	%	MATRIC.	EVADIDOS	%	
1º	-	-		57	23	40,35	
2º	-	-		51	21	41,18	
3º	39	2		51	08	15,69	
TOTAL	39	2		159	52	32,70	

ANO SÉRIE	MATRIC.	2012			2013		
		EVADIDOS	%	MATRIC.	EVADIDOS	%	
1º	50	24	48	61	23	37,70	
2º	51	15	29,41	45	4	8,88	
3º	40	3	7,5	50	6	12	
TOTAL	141	42	29,79	156	33	21,15	

Fonte: Elaboração própria baseada nos dados da pesquisa realizada no período de 2014/2015.

Na Escola B, no ano de 2011, houve um percentual maior de alunos evadidos (32,70%) em relação aos anos de 2012 (29,79%) e de 2013 (21,15%). Conforme a supervisora, essa evasão é consequência da desmotivação, das faltas, pois afirma que no noturno na sexta feira os alunos não comparecem à escola e diz que “param por causa da gravidez, trabalho que precisa deslocar para outra cidade, pois começam faltando, até largarem de vez o curso em decorrência do cansaço causado pela rotina do trabalho” (SUPERVISORA ESCOLA B, 2016)⁵⁸.

Sobre o deslocamento como fator que causa a evasão, o discurso da supervisora é confirmado por Mendes (2013), quando esse aponta que:

Os docentes relacionaram este fenômeno às condições econômicas das famílias e dos estudantes, relatando que muitas destas são obrigadas a sair do município em busca de empregos. A migração implica, muitas vezes, o trabalho dos jovens estudantes do Ensino Médio, que acabam por ficar

⁵⁸ Dados retirados do caderno de campo em conversa informal com a supervisora pedagógica da escola B em 2016.

desestimulados a estudar e sem muitas perspectivas futuras (MENDES, 2013, p. 263).

Nessa mesma linha, a supervisora da escola B, diz que alguns alunos pertencem às cidades vizinhas; assim:

Alguns vêm morar em Montes Claros em busca de trabalho, começam a estudar e quando não encontram trabalho, são forçados a retornarem à cidade de origem ou deslocam para cidades maiores que apresentam mais perspectivas relacionadas a indústrias, e Montes Claros ainda não é desenvolvida o bastante ao ponto de absorvê-los, sendo que além disso eles não têm formação para o trabalho industrial. Quando conseguem ser absorvidos, a empresa paga um salário menor por que não possuem o Ensino Médio completo. Então, diante dessa situação, eles sentem a necessidade de retornar à escola para obter o diploma (SUPERVISORA ESCOLA B, 2016).

O discurso da supervisora da escola B é confirmado por Krawczyk (2014), ao atestar que as mudanças provocadas pelas novas exigências do mercado de trabalho impulsionam o retorno desses alunos em busca do diploma, visto que:

A formação escolar acaba por estabelecer uma hierarquia entre os jovens de setores populares e, por isso, o diploma é um motivo importante para os alunos estudarem. É possível que muitos (talvez a maioria) dos jovens se mobilizem para ir à escola para obter o diploma, mas nem por isso podemos depreciar o esforço que isso significa para eles e para suas famílias. A assombração do desemprego obriga-os a continuarem estudando ou a buscarem outras estratégias para a obtenção da titulação. Ao mesmo tempo, a perspectiva de estudar na universidade aparece, ainda quando remota, como uma possibilidade interessante no horizonte futuro (KRAWCZYK, 2014, p. 87).

Nessa perspectiva, afirma-se que mesmo que essa situação de se retornar a escola aconteça por causa da necessidade do diploma do Ensino Médio, não se pode desvalorizar o retorno desse aluno, pois independentemente do motivo, houve um interesse. Portanto, cabe a escola e a seus professores propor metodologias que contribuam com a permanência com a aprendizagem significativa para o aluno, fato que acaba por lhe possibilitar a continuação dos estudos.

TABELA 16 - Escola “C”

ANO SÉRIE	2010			2011		
	MATRIC.	EVADIDOS	%	MATRIC.	EVADIDOS	%
1º	-	-		59	38	64,41
2º	29	11	37,93	53	24	45,28
3º	45	12	26,67	52	21	40,38
TOTAL	74	23	31,08	164	83	50,60

Continua

Continuação

ANO SÉRIE	2012			2013		
	MATRIC.	EVADIDOS	%	MATRIC.	EVADIDOS	%
1º	52	22	42,31	57	28	49,12
2º	37	6	16,22	36	12	33,33
3º	47	8	17,02	54	13	24,07
TOTAL	136	36	26,47	147	53	36,05

Fonte: Pesquisa realizada no período de 2014/2015

De forma geral, destaca-se que a evasão na escola C foi alta em todos os anos no período investigado, ou seja, de 31,08% em 2010, 50,60% em 2011, 26,47% em 2012 e de 36,05% em 2013.

Na escola C, evidencia-se o ano de 2011, com 50,60% de alunos evadidos, logo, a escola destaca-se em relação às demais quando se trata do mesmo ano, pois a escola A teve (26,79%) de alunos evadidos e a escola B (32,70%), a escola D (1,48), e a escola E não atendeu a essa série no ano de 2011.

De acordo com a supervisora pedagógica do turno noturno da escola C⁵⁹, o fato que justifica uma evasão de 50,60% no ano de 2011 foi o alto índice de violência nas imediações da escola, pois,

nas imediações da escola aconteceu um alto índice de violência, especificamente no ano de 2011 e os alunos ficaram com medo de frequentarem as aulas, isso gerou esse alto índice. Aconteceram, também, nesses anos entre 2010 e 2013 brigas frequentes na porta da escola. Que chamo de “período negro”, não foi com os alunos da escola diretamente, alguns casos sim. Porém, isso gerou insegurança nos pais, levando-os a tirar os filhos da escola (SUPERVISORA ESCOLA C, 2016).

A supervisora da escola C afirma que esse período entre 2011 a 2013 foi atípico, isto é,

aconteceram mortes por causa do tráfico, tudo no entorno da escola. Um aluno foi baleado na perna aqui bem perto da escola, ele morava numa roça próxima a Montes Claros, foi embora baleado, e nunca mais voltou à escola. Outro motivo é o mercado de trabalho, porque eles não conseguem conciliar a sobrecarga de atividades. Vão trabalhar, chegam atrasados na escola, não entram. Pegam muita recuperação paralela e de progressão e não conseguem avançar, então fazem a opção de deixar a escola (SUPERVISORA DA ESCOLA C, 2016)

⁵⁹ Dados retirados do caderno de campo em conversa informal com a supervisora pedagógica da escola C em 2016.

Ademais, a violência, os homicídios, o tráfico de drogas, dentre outros, são abordados por Dayrell e Carrano (2014, p. 106) como “fenômenos que contribuem para cristalizar a imagem de que a juventude é um tempo de vida problemático. Não que esses aspectos da realidade não sejam importantes e que não estejam demandando ações urgentes para serem equacionados”. Contudo, alertam para o cuidado de enxergar o aluno apenas pela ótica do problema e acabar reduzindo a complexidade do momento da vida desses jovens. E afirmam:

É preciso cuidar para não transformar a juventude em idade problemática, confundindo-a com as dificuldades que possam afigli-la. É preciso dizer que muitos dos problemas que consideramos próprios dessa fase, não foram produzidos por jovens. Esses já existiam antes mesmo de o indivíduo chegar à idade da juventude (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 107).

Nesse viés, a supervisora explicou que, para atender o aluno do Ensino Médio regular noturno, eles têm uma carga horária presencial reduzida, e, uma carga horária complementar, justamente para completar o que falta na carga horária em sala de aula. Porém, justifica que eles não dão conta de fazer as atividades por causa do trabalho “às vezes, a sobrecarga de atividades causa a evasão até daqueles que não trabalham porque são muitas” (SUPERVISOR ESCOLA C, 2016)⁶⁰.

Diante da afirmação da supervisora da escola C, Arroyo (2014) aponta que um ponto de partida para a discussão sobre essas questões que refletem o currículo estudado em sala de aula, seria quando as Diretrizes Curriculares do CNE (Conselho Nacional de Educação) em conjunto com as escolas e seus docentes fossem discutir o currículo para o Ensino Médio “perguntar-nos que práticas inovadoras estão acontecendo nas escolas, nas diversas áreas do conhecimento” (ARROYO, 2014, p. 54). Por conseguinte, se o conhecimento nas diversas áreas é dinâmico, o currículo que é composto de conhecimentos, não pode ser estático.

A supervisora da escola C menciona que as atividades no turno noturno, por causa da carga horária reduzida, são “para inlgês ver”⁶¹, pois os professores precisam

⁶⁰ Dados retirados do caderno de campo em conversa informal com a supervisora pedagógica da escola C em 2016.

⁶¹ A expressão utilizada pela supervisora “para inglês ver” é comumente utilizada na Língua Portuguesa no sentido de algo que é aparente, mas não é válido ou real. Existem algumas teorias sobre o surgimento desse ditado, no entanto, a mais aceita diz que teria se originado por volta do começo do século XIX. A história conta que a Inglaterra, naquela época, pressionava o Brasil e o Império Português a criar leis que impedissem o tráfico de escravos para o país. O governo brasileiro, sabendo que tais regras nunca seriam cumpridas no país, criou leis falsas que, teoricamente, impediam o comércio da escravidão no Brasil. Porém, eram leis apenas para os ingleses verem e pararem de pressionar os líderes do país. Convencionou-

inventar atividades para lançar na caderneta, e, tudo que acontece na aula, o professor precisa usar como atividade avaliativa e registrar com nota no diário. Isso para dar conta de avançar no conteúdo, distribuir toda a nota, ou seja, segundo a supervisora “adaptar tudo dentro do plano de trabalho que seja significativo” (SUPERVISORA ESCOLA C, 2016).

No discurso da supervisora, percebe-se que não dá para o professor, com carga horária reduzida, ficar inventando, floreando, procurar atividades diferentes, porque, senão, ele não dá conta de trabalhar o conteúdo e distribuir toda a nota. Como os alunos são bem faltosos, essa situação se agrava. Diz-se, então, que existe uma contradição nas afirmações dessa supervisora, pois a redução da carga horária deveria ser motivadora para o bom planejamento e seleção de atividades significativas pelos professores.

Quando a supervisora da escola C utiliza a expressão para “inglês ver”, ou seja, “um faz de conta”, que algo que não é real acontece em sala de aula, aponta-se que essa situação compromete diretamente a aprendizagem dos alunos. Portanto, esses fatores apresentados contribuíram para a evasão; como revelam os dados dessa escola nos anos de 2010 a 2013.

TABELA 17 - Escola “D”

ANO SÉRIE	2010			2011		
	MATRIC.	EVADIDOS	%	MATRIC.	EVADIDOS	%
1º	49	17	34,69	45	-	-
2º	41	17	41,46	49	2	4,08
3º	42	10	23,80	41	-	-
TOTAL	132	44	33,33	135	2	1,48

ANO SÉRIE	2012			2013		
	MATRIC.	EVADIDOS	%	MATRIC.	EVADIDOS	%
1º	39	13	33,3	22	10	45,45
2º	33	8	24,24	27	2	7,40
3º	44	9	20,45	29	4	13,79
TOTAL	116	30	25,86	78	16	20,51

Fonte: Pesquisa realizada no período de 2014/2015

se, a partir desse episódio, utilizar a expressão “para inglês ver” como forma de nomear as leis demagógicas, que não possuíam qualquer tipo de funcionalidade prática. Atualmente, “para inglês ver” é uma expressão que está relacionada tanto com a hipocrisia, quanto com a mentira, pois tem a finalidade de ludibriar as pessoas, ao pensarem que determinada coisa é ou funciona de um modo, quando na verdade não. Disponível em: <https://www.significados.com.br/para-ingles-ver/>. Acessado em: 17 Fev. 2017.

Das escolas pesquisadas e que estão com os dados completos referentes aos anos de 2010 a 2013, a escola D (1,48%) é a que demonstra o menor índice de alunos evadidos, principalmente no ano de 2011 em relação às demais escolas.

De acordo com a vice-diretora⁶² do turno noturno, o percentual pequeno de alunos evadidos no ano de 2011(1,48%), aconteceu por causa do remanejamento que ocorreu na escola entre o turno diurno e o noturno, pois os alunos do Ensino Médio começaram a trabalhar através do programa Menor Aprendiz⁶³ e um dos critérios para se manterem no programa era estarem matriculados na escola, ou seja, estarem estudando e com frequência escolar satisfatória. Em contrapartida, para se matricularem no Ensino Médio regular noturno, seria necessária a apresentação de uma declaração do local de trabalho e de uma declaração de autorização dos pais.

Outro fator apontado pela vice-diretora que contribuiu para a permanência desses alunos na escola, no período investigado, foi o Programa Bolsa Família⁶⁴, já que “ajudou a segurar bastante os alunos, pois é informada a frequência aleatoriamente. O programa cobra, no momento do recadastramento, um documento emitido pela escola, constando a frequência. Inclusive via SIMADE também é informado” (SUPERVISORA ESCOLA D, 2016)⁶⁵⁶².

A existência dos programas, conforme o discurso da supervisora pedagógica, contribuíram para a permanência do aluno na escola, o que não significa que aconteceu aprendizagem significativa nesse período.

⁶² Dados retirados do caderno de campo em conversa informal com a vice-diretora da escola D em 2016.

⁶³ O Jovem Aprendiz é um programa de governo que tem o objetivo “de valorizar o aspecto educacional do Brasil, isso porque para participar do jovem aprendiz é necessário estar estudando ou, então, já ter concluído a Educação Básica, o programa dá preferência aos jovens que estudam em escolas públicas e também aos jovens que mantêm uma boa frequência e boas notas dentro da sala de aula. <http://www.pronatec2015.com/o-que-e-o-jovem-aprendiz/> acesso em 16 Nov. 2016.

⁶⁴ O Programa Bolsa Família “é um programa federal destinado às famílias em situação de pobreza e extrema pobreza, com renda per capita de até R\$ 154 mensais, que associa à transparéncia do benefício financeiro do acesso aos direitos sociais básicos – saúde, alimentação, educação e assistência social. Através do Bolsa Família, o governo federal concede mensalmente benefícios em dinheiro para famílias mais necessitadas. Disponível em <http://bolsafamilia.datasus.gov.br/w3c/bfa.asp>. Acesso em 17 Fev. 2017.

⁶⁵ Dados retirados do caderno de campo em conversa informal com a supervisora pedagógica da escola D em 2016.

TABELA 18 - Escola “E”

ANO SÉRIE	MATRIC.	2012			2013			
		EVADIDOS	%	MATRIC.	EVAD.	Rep	%Ev	%Rep
1º	54	20	37,03	42	0	32	0,00	76,19
2º	-	-	-	25	1	8	4,00	32,00
3º	-	-	-	-	-	-	-	-
TOTAL	54	20	37,03	67	1	40	4,00	59,70

Fonte: Pesquisa realizada no período de 2014/2015

A escola E difere do padrão das outras quatro escolas pesquisadas, apresentando apenas os dados dos anos de 2012 e 2013, porque a referida escola não ofereceu o Ensino Médio regular noturno nos anos de 2010 e 2011 como já foi relatado neste estudo, fato que só foi confirmado no momento da coleta dos dados, junto à supervisora responsável pelos lançamentos dos dados no sistema do SIMADE.

A tabela (18) demonstra que a escola E ofereceu, no ano de 2012, o 1º ano regular noturno e foi registrado alto índice de evasão desses alunos (37,03%); no ano de 2013 não ocorreu o lançamento dos evadidos da mesma forma⁶⁶, sendo que segundo a responsável não foi autorizado lançar os alunos evadidos o que a levou a registrá-los como reprovados.

Destaca-se que o número de evadidos foi zero (0) no primeiro ano (0,00%), e um (1) no segundo ano (4,00%), porém nota-se que o número de alunos reprovados foi muito grande no primeiro ano (32) de 42 alunos matriculados, e no segundo a reprovação foi de 8 alunos de 25 matriculados. Essa porcentagem confirma a fala da responsável pelos lançamentos.

Em porcentagem, tem-se no primeiro ano (76,19%) de alunos reprovados e no segundo ano (32,00%). Diante dos dados, questiona-se porque a supervisora responsável pelos registros no SIMADE foi impedida de registrar os dados sobre alunos evadidos? Seria uma maneira de apresentar indicadores que não comprometem a escola? Nesse caso, a política adotada pelo governo estadual tem estimulado tal prática, pois, condiciona o quadro de funcionários ao número de alunos, fato que pode ser comprovado através da Resolução SEE nº 3205, de 26 de dezembro de 2016⁶⁷, que estabelece normas para a organização do quadro de pessoal das escolas estaduais, e sobre a designação de professores da rede, essa resolução dispõe sobre o número de

⁶⁶ Dado informado pela supervisora responsável pelos lançamentos das informações no SIMADE.

⁶⁷ Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEE%20N%C2%BA%203205-2016%20-%20REPUBLICA%C3%87%C3%83O.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2017.

funcionários e incluem professores, supervisores, vice-diretores, entre outros que poderão atuar na escola de acordo com o número de alunos.

Pode-se citar como exemplo a composição do quadro de vice-diretores da escola, conforme a Resolução 3205/2016, anexo II:

- A) Para a quantificação de quadro de vice-diretores necessários para assegurar o funcionamento das escolas, as designações para a função serão efetuadas levando em consideração o número de alunos e o número de turnos.
- B) O número de alunos e de turnos a ser considerado para fins do quantitativo de vice-diretores será o resguardado no Sistema Mineiro de Administração Escolar – SIMADE no 10º dia útil do mês de abril e no 1º dia útil do mês de setembro do ano corrente.
- C) Até a revisão do quantitativo de vice-diretores ficam mantidos os servidores em exercício na função.
- D) A cada semestre será revisado o quantitativo de vice-diretores, quando serão realizados designações ou dispensas, nas hipóteses de aumento ou redução no quantitativo previsto nessa Resolução.

Nota-se no relato da vice-diretora da escola E, que a justificativa para a evasão e a reprovação registradas no SIMADE dos alunos do Ensino Médio regular noturno, não tem a ver com a composição do quadro de funcionários, e sim no fato de serem “alunos oriundos de bairros com alto índice de pobreza, e, no decorrer do ano, esses alunos arrumam ocupações para obter uma renda e saem da escola” (VICE-DIRTORA ESCOLA E, 2016)⁶⁸. Ela continua a justificativa: “Agora mesmo, três alunos me avisaram que iriam sair porque haviam arrumado serviço na Alpargatas e o serviço é à noite” (VICE-DIRTORA ESCOLA E, 2016).

Outra justificativa para os índices, nas palavras da vice-diretora dessa escola, é a localização da instituição, pois “é longe, não tem ônibus que faça a linha próxima a escola, então eles desanimam e param de vir” (VICE-DITETORA ESCOLA E, 2016). De acordo com ela, essa alta reprovação pode ser justificada pelas faltas, ou seja, uma “frequência esporádica, pois começam a estudar pegam um serviço temporário e começam a faltar às aulas, ficam vários dias sem vir durante o ano, aí desistem” (VICE-DITETORA ESCOLA E, 2016).

Dessa forma, mesmo que a escola tenha registrado no SIMADE poucos alunos evadidos no ano de 2013, que seria uma informação muito importante, em contrapartida o número de alunos reprovados é alarmante, fato que precisa ser analisado

⁶⁸ Dados retirados do caderno de campo em conversa informal com a vice-diretora da escola E em 2016.

e repensado pelo setor pedagógico para que se possam tomar medidas que incentivem a frequência e permanência dos alunos na escola.

2.3.2 - Evasão por gênero no Ensino Médio noturno nas escolas pesquisadas

Em relação a gênero, constata-se nos documentos analisados⁶⁹, um número muito acentuado de evasão de alunos do sexo masculino. Os dados revelam com algumas exceções, que as matrículas dos alunos do sexo masculino são maiores do que as do sexo feminino. Em uma análise geral, por gênero, os alunos do sexo masculino possuem uma quantidade maior de evasão, nessa etapa, no período de 2010 a 2013.

Por escola, há um total de 90 evadidos do sexo feminino e 127 do sexo masculino, na escola A. Na escola B foram 46 evadidos do sexo feminino e 89 do sexo masculino. Já na escola C, a evasão dos alunos do sexo feminino foi de 70 e do sexo masculino de 126. Em relação à evasão por gênero na escola D, essa foi de 40 entre os alunos do sexo feminino e de 52 do sexo masculino. A escola E, no entanto, traz alguns dados diferenciados pelo fato de não ter atendido a todas as turmas do Ensino Médio regular no noturno, nos anos de 2010 a 2013, além de não ter sido feito o lançamento dos evadidos no ano de 2013, como já destacado neste estudo. Dessa maneira, apresentou 18 evadidos do sexo feminino e 15 evadidos do sexo masculino, porém os dados apresentam 28 alunos do sexo masculino, lançados como reprovados⁷⁰.

Como constatado nos dados desta pesquisa, a evasão no período de 2010 a 2013 dos alunos do sexo masculino foi maior (409) do que a do sexo feminino (264). Numa tentativa de justificar a quantidade maior de evasão entre os homens, a supervisora da escola A⁷¹ aponta que:

é um fato histórico, pois as mulheres levam mais a sério a escola, são mais determinadas, esforçadas com os estudos. Por exemplo, no mercado de trabalho, hoje em vários setores do mercado tem uma maior ocupação de mulheres, embora não exista equiparação salarial, ou seja, as mulheres

⁶⁹ Dados retirados dos documentos do SIMADE das escolas envolvidas na pesquisa.

⁷⁰ Segundo informações da supervisora da escola E, responsável pelos lançamentos no SIMADE na época da pesquisa. Afirmando que não foi permitido lançar o número de alunos evadidos. (CADERNO DE CAMPO).

⁷¹ Dados retirados do caderno de campo em conversa informal com a supervisora pedagógica da escola A em 2016.

continuam ganhando menos pela mesma função desempenhada pelos homens.

Conforme a supervisora, na escola, hoje (2016), a quantidade de alunos do sexo masculino é menor e a maioria dos problemas como, por exemplo, as drogas são entre os homens. Segundo ela, eles vêm para a escola com outra finalidade que não sejam os estudos.

Sobre a questão da violência e os conflitos vividos pelos adolescentes e jovens do Ensino Médio, Dayrell e Carrano (2014, p. 118) abordam que essas situações costumam ocorrer “em torno e a partir dos grupos de amigos, sobretudo os masculinos”. Porém, segundo os autores, esses atos de violência, delinquência, incluindo brigas, discussões e até mesmo as atitudes de depredações cometidas e presentes entre os adolescentes e jovens, não podem ser analisados isoladamente, e, sim, associados à violência geral, presente na sociedade brasileira.

Para a supervisora pedagógica da escola C⁷², alguns fatores contribuem para essa diferença na evasão do sexo masculino em relação ao sexo feminino, que ela chama de “buraco negro”⁷³, isto é:

transição entre o Ensino Médio e o mercado de trabalho. O aluno não concluiu o Ensino Médio regular nem o profissionalizante, ou seja, não concluiu o Ensino Médio que é pré-requisito para o mercado de trabalho e nem possui um curso profissionalizante que o qualifique para o mercado. (SUPERVISORA ESCOLA C, 2016)

Nessa situação, de acordo com essa supervisora pedagógica, o que resta para o aluno “é se isolar no quarto ou sair para a rua”, esse último fator é o mais complicado porque leva ao envolvimento com a criminalidade. Outro fator, declarado pela supervisora da escola C⁷², é a “cobrança dos pais”, pois esses empurram o adolescente para o mercado de trabalho:

que na verdade não existe um mercado formal, na verdade o empurram para fora de casa. Observam o crescimento, pois fisicamente se desenvolvem muito e não há maturidade ou idade, sendo que quanto menor a instrução dos pais, essa situação se agrava, pois a cobrança é ainda maior. (SUPERVISORA ESCOLA C, 2016)

⁷² Dados retirados do caderno de campo em conversa informal com a supervisora pedagógica da escola C em 2016.

⁷³ Expressão utilizada pela supervisora pedagógica ao se referir ao período em que se encontra o aluno do Ensino Médio em relação ao mercado de trabalho.

A supervisora da escola C, usando como exemplo o ano de 2016⁷⁴, aponta o caso de uma turma com 40 alunos matriculados com apenas 06 frequentes. Desse total (40), 1 foi remanejado, 4 transferidos e 29 são evadidos. Ela afirma que não pode dizer que eles são evadidos porque o ano estava em andamento e esse aluno pode voltar a qualquer momento, ou seja, “a escola está aberta para o aluno a qualquer momento que ele queira retornar” (SUPERVISORA ESCOLA C, 2016). De acordo com a supervisora, apesar de a escola ter regras sobre frequência e notas, ela sempre encontra uma forma de receber esse aluno que deseja retornar.

Quanto à questão do retorno do aluno à escola em qualquer momento, a atitude da escola em receber esse aluno está respaldada pela Resolução da SEE nº 2.197/12 que estabelece como devem ser os procedimentos em relação à permanência e abandono dos alunos em qualquer etapa da Educação Básica, especificamente no art. 21, art. 22 e no art. 23, já discutidos neste capítulo.

No entanto, em relação à frequência desses alunos, a supervisora da escola C afirma que certos alunos entram na escola, mas não vão para a sala de aula, “tem uma frequência esporádica e quando está na sala não faz as atividades, e alguns deles vêm aqui somente para vender maconha” (SUPERVISORA ESCOLA C, 2016). Nesse caso, segundo essa supervisora, o posicionamento da escola é chamar esse aluno para conversar, tentar resolver sem envolver ou chamar a polícia porque correrá o risco de perder esse aluno definitivamente. E atesta que “ele estando dentro do portão da escola, está mais seguro do que lá fora, existindo esperança para ele, e se ele está aqui é porque acredita na escola” (SUPERVISORA ESCOLA C, 2016).

No caso dos alunos do sexo feminino, a supervisora da escola C, diz que por mais que a evasão aconteça, a situação é diferente, já que:

as meninas têm uma ligação maior com as mães, com o trabalho doméstico, por exemplo, de babá, faxina, unha, cabelo, então elas conseguem conciliar mais trabalho e estudo. O mercado de trabalho para elas, mesmo sem garantias ou segurança, permite que elas comprem um batom, uma sandália, e vão levando, com isso elas permanecem mais tempo na escola (SUPERVISORA ESCOLA C, 2016).

⁷⁴ Baseado nos dados registrados numa pasta contendo toda a situação dos alunos matriculados numa turma do Ensino Médio regular noturno do ano de 2016.

Sobre a questão do trabalho nessa fase, Madeira (2006) enfatiza que existe uma diferença entre trabalhar na adolescência e trabalhar na fase adulta, pois:

Os adolescentes tendem a ver o trabalho não como uma preparação para a sua atividade ocupacional na vida adulta, mas como um meio de obter dinheiro para ganhar liberdade de escolhas para seu lazer e consumo de seus símbolos – comprar CDs, roupas, freqüentar shows etc (MADEIRA, 2006 p. 143).

Para esse autor, após os 18 anos, o trabalho perde esse foco voltado para a aquisição de bens de consumo, passando o foco para o aperfeiçoamento de ocupações futuras. Nesse sentido, a supervisora pedagógica da escola C, argumenta que o mercado de trabalho informal, característica marcante nessa fase, não exige qualificação, e não possui um horário rígido, fato que permite às meninas certa flexibilidade, uma vez que elas podem fazer seus horários, e, assim, conciliar um pouco mais a escola com o trabalho.

Outra questão, segundo a supervisora pedagógica da escola C, que justifica a evasão das mulheres nessa etapa, é a gravidez na adolescência, porque elas não têm com quem deixar o bebê, então ficam faltosas, a escola tenta ajudar, mas “não dá para elas trazerem sempre o bebê, pois aqui não é um lugar apropriado para um recém-nascido” (SUPERVISORA ESCOLA C, 2016). A supervisora também cita o envolvimento com drogas, nesse caso, algumas são mulheres de traficantes, por esse motivo passam a ter suas vidas ameaçadas; assim, para algumas, a opção é deixar de estudar.

Diante das respostas dos supervisores pedagógicos em relação à evasão no período de 2010 a 2013, percebe-se uma justificativa voltada para a vulnerabilidade social⁷⁵ desses alunos que, diante dessa realidade, param de estudar não por opção, mas por serem impelidos por uma situação social que enquanto adolescentes estão suscetíveis e sem condições de mudá-la.

Na pesquisa Transcultural, realizada em três países Brasil-Argentina-México Ferreira et. al (2002 p. 11), em relação ao sucesso escolar entre alunos do sexo

⁷⁵ Vulnerabilidade social é um conceito sociológico que designa os grupos sociais e os locais dentro de uma sociedade que são marginalizados, aqueles que estão excluídos dos benefícios e direitos que todos deveriam ter dentro de um mundo civilizado. Vulnerabilidade social refere-se, então, à condição em que se encontram as classes mais pobres e menos favorecidas da sociedade. Desnutrição, falta de saneamento, moradias inadequadas e desemprego são, por exemplo, indícios que apontam que uma pessoa ou grupo social está numa situação de vulnerabilidade social. Disponível em: <https://www.significadosbr.com.br/vulnerabilidade-social>. Acesso em: 03 Nov. 2016.

masculino e feminino, apontam que, ao justificarem essa questão “alunos do sexo feminino, ao explicarem seu próprio sucesso, usaram mais o esforço que os de sexo masculino, que em contrapartida, fizeram mais uso da capacidade que as mulheres”. Assim sendo, Ferreira et. al (2002) pontuam que as pesquisas, na década de 1970 e 1980, concluíram que os alunos do sexo feminino, ao fazerem atribuições sobre o sucesso escolar, apresentavam fatores externos e os alunos do sexo masculino fatores internos.

Contudo, com o passar dos anos, para esses autores, nas pesquisas mais recentes, essas “diferenças, em relação a gênero, na atribuição desapareceram ou tem se mostrado muito pouco significativas” (FERREIRA et. al, 2002 p. 11). Na pesquisa realizada com os alunos evadidos em Montes Claros, esses também apresentaram fatores internos e externos à escola que serão analisados nos capítulos IV e V.

Diante dos dados sobre a evasão demonstrados pelas escolas A,B,C,D e E tanto gerais quanto os referentes ao gênero, e diante do discurso dos sujeitos envolvidos na escola, percebe-se que nessas escolas não há uma política interna⁷⁶ voltada ao atendimento do aluno com o objetivo de garantir e incentivar a permanências desses na escola nessa etapa de escolarização.

No capítulo seguinte será apresentado o perfil dos sujeitos envolvidos na pesquisa, das escolas e dos habitantes de Montes Claros. Nesse mesmo capítulo será abordada uma discussão sobre precarização do trabalho docente, visto a importância dessa temática para a compreensão do problema dentro das escolas e sua implicação para a evasão escolar.

⁷⁶ Os dados coletados na pesquisa não apontaram nenhuma forma de programa ou projeto desenvolvido pela gestão da escola, ou pelos professores com objetivo de ajudar os alunos nas suas diversas dificuldades, como por exemplo, sobre: dificuldade de aprendizagem; flexibilização do horário de entrada à escola; projetos de recuperação ou preservação dos recursos e estrutura física da escola; projeto de incentivo a permanência à escola, que envolva palestras, discussões, dentre outros.

CAPÍTULO III

PERFIL DOS SUJEITOS COLABORADORES E *LÓCUS* DA PESQUISA.

Este capítulo tem por finalidade apresentar informações referentes aos sujeitos envolvidos na pesquisa, a saber, o perfil dos alunos do Ensino Médio brasileiro, dos habitantes de Montes Claros, dos alunos evadidos no período de 2010 a 2013, dos professores que atuavam nessa etapa no momento da coleta de dados, o perfil das cinco escolas públicas estaduais, como também será apresentada uma breve discussão sobre a precarização do trabalho docente.

3.1 - Informações referentes aos sujeitos da pesquisa e dos instrumentos de coleta de dados.

Nesta seção serão discutidas questões referentes à coleta dos dados do presente estudo, critérios de seleção dos sujeitos envolvidos na pesquisa, que são: os ex-alunos e os professores que estavam atuando no Ensino Médio nas escolas pesquisadas; também será apresentada a descrição dos instrumentos de coleta de dados, a saber: a entrevista realizada com alunos evadidos no período de 2010 a 2013 e o questionário aplicado a 33 professores dessa etapa de ensino nas escolas estaduais denominadas, nesta pesquisa, como A,B,C,D e E do Município de Montes Claros.

3.1.1 - Critérios de seleção dos alunos evadidos e descrição da entrevista

Para a realização das entrevistas com os ex-alunos, recorreu-se a cada uma das 5 escolas selecionadas para a pesquisa, isso no intuito de fazer a listagem e contagem da quantidade de alunos evadidos entre os anos de 2010 a 2013. Isso foi feito para identificá-los e para registrar os respectivos contatos que, nesse caso, foram os endereços dos alunos. Foi possível identificar e fazer a contagem desses alunos pelo fato de essas informações constarem nos documentos do SIMADE, como já declarado nesta pesquisa. Para a identificação dos alunos evadidos, foram localizados os nomes dos alunos na documentação que continha como exemplo o seguinte registro: aluno

encerrado em 01/05/2012 – Motivo do Encerramento: deixou de frequentar⁷⁷; e, do aluno que no Livro de matrícula, constava registrado como: abandonou o curso⁷⁸.

A partir desses documentos e de posse dos endereços entrou-se em contato, pessoalmente,⁷⁹ com esses alunos, que foram procurados em suas residências⁸⁰. No contato com esses alunos evadidos, fez-se a exposição do objetivo da pesquisa, no caso de aceitação em participar do estudo, foram agendados o local e o horário para a realização da entrevista. No momento da realização da entrevista, foi explicado e passado para o entrevistado o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) para ser assinado, como também para o responsável legal no caso de menor de idade, para que não ficassem dúvidas com relação à idoneidade e à seriedade da pesquisa, como também para assegurar, aos entrevistados, o sigilo com relação ao seu anonimato.

Para a realização das entrevistas, foram listados 189 ex-alunos das cinco escolas, sendo 43 da escola A, 51 da escola B, 46 da escola C, 35 da escola D e 14 da escola E. Desses, foram procurados 95 ex-alunos. Nessa busca ocorreu o fato de se encontrar o local de moradia e os alunos não se encontrarem no momento da visita, ocorreu também o fato de os alunos não morarem mais no endereço, e, mesmo o aluno oferecendo-se para participar, não se conseguiu agendar um horário para a realização da entrevista. Dos 20 que concordaram em participar da pesquisa, alguns haviam mudado de endereço⁸¹, mas todos ainda residiam em Montes Claros.

O critério de escolha dos alunos foi realizado aleatoriamente, porém seguindo parâmetros, como: ter deixado de frequentar a escola no período referente ao recorte da pesquisa que corresponde aos anos entre 2010 e 2013; ter o endereço registrado nos arquivos da escola ou no banco de dados do SIMADE. Nesse viés, obrigatoriamente, foi necessário outro critério, que foi o de residir no endereço informado, haja vista que muitos alunos do ano de 2010 já haviam se mudado dos endereços contidos nos dados da escola. Então, outro aluno foi, imediatamente, selecionado. Para esse momento de primeiro contato com os possíveis entrevistados em

⁷⁷ Data fictícia. Porém a forma de registro foi transcrita como declarado na Ata de resultado final da escola.

⁷⁸ Dado registrado no Livro de matrícula, retirado do SIMADE.

⁷⁹ Os alunos foram procurados, pessoalmente, por entender que essa forma possibilitaria contato direto com o entrevistado permitindo, assim, um esclarecimento melhor da pesquisa.

⁸⁰ Dados coletados nos documentos do SIMADE.

⁸¹ Os alunos que mudaram de endereço e foram encontrados, segundo a indicação dos amigos, vizinhos e dos novos moradores encontrados no momento da visita.

suas residências, elaborou-se uma lista com os alunos evadidos, por ano, e por turma de cada uma das 5 escolas participantes da pesquisa e se foi seguindo-a por eliminação, para a realização das visitas aos alunos evadidos.

Os sujeitos entrevistados, nesta tese, serão identificados, segundo o quadro a seguir, para que seja resguardado o anonimato de cada ex-aluno e do professor. A pesquisadora/entrevistadora será identificada pela letra E:

QUADRO 1: Identificação dos Sujeitos e instrumentos de coleta de dados.

Sujeitos	Instrumentos	Quantidades
Alunos Evadidos- AE (chamados no texto de AE1,AE2, AE3, AE4,AE5,AE6,AE7,AE8,AE9,AE10,AE11,AE12,AE13,AE14,AE15,AE16, AE17,AE18,AE19,AE20)	Entrevista semi-estruturada	20
Professores- P (chamados no texto de P1,P2, P3,P4,P5,P6,P7,P8,P9,P10,P11,P12,P13,P14,P15,P16,P17,P18,P19,P20,P21 ,P22,P23,P24,P25,P26,P27,P28,P29,P30,P31,P32,P33.)	Questionário	33
Pesquisadora E. Supervisora escola A Supervisora escola B Supervisora escola C Supervisora escola D Vice-diretora E Diretor/coordenador geral	Caderno de Campo	1 1 1 1 1 1 1
Total		60

Fonte: Elaboração própria.

Nesse viés, cada entrevista efetivada teve uma duração aproximada de 20 minutos. Todas as entrevistas foram realizadas após a autorização dos participantes, gravadas em áudio, e, posteriormente, transcritas, com um total de 10 laudas, aproximadamente, por entrevista. Como o número total de sujeitos entrevistados foi de 20⁸², tem-se um total aproximado de 200 páginas de entrevistas transcritas e de 440 minutos de gravação em áudio, aproximadamente, que serão descartados após o término da pesquisa.

O roteiro elaborado para a entrevista (apêndice 05) foi dividido em três grandes blocos; no primeiro, tratou-se sobre os dados gerais de identificação, no segundo e terceiro foram elaboradas perguntas relacionadas a fatores endógenos e

⁸² Chegou-se a esse número porque foi previsto entrevistar quatro alunos de cada escola do 1º, 2º e 3º ano, somando-se ao final da pesquisa um total de vinte alunos. Esse número por escola foi difícil de ser alcançado, pois, por se tratar de alunos evadidos, muitos alunos não residiam mais nos endereços registrados nos dados da escola.

exógenos: 1) Dados de identificação; 2) Fatores pessoais, subjetivos e fatores externos à escola; 3) Fatores internos à escola relacionados à organização do trabalho escolar.

3.1.2 - Critérios de seleção dos professores do Ensino Médio e descrição do questionário

Além da entrevista semi-estruturada com os alunos evadidos, aplicou-se questionário aos professores das escolas selecionadas. Em relação aos professores foram aplicados 33⁸³ questionários ao todo, (apêndice 6) com professores das 5 escolas em que o Ensino Médio regular noturno ainda estava em funcionamento. O questionário foi elaborado com 9 questões fechadas, que permitiram a caracterização dos sujeitos, dentre outras questões, 15 questões abertas sobre a problemática da pesquisa e questões sobre a precarização do trabalho docente.

No momento da abordagem ao professor, explicou-se os objetivos da pesquisa, e ao concordar em participar, repassou-se o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) para que fosse assinado, explicou-se todos os itens para que ficasse clara a idoneidade da pesquisa e a seriedade em manter o anonimato do professor, reforçou-se que ele estaria livre para parar de participar da pesquisa a qualquer momento que desejasse⁸⁴.

Ao se abordar os professores, no intuito de que participassem da pesquisa e de que respondessem aos questionários, foram oferecidas algumas maneiras de respostas, de forma que eles ficassem livres para participar ou não. Portanto, o professor poderia escolher entre responder, juntamente com a pesquisadora, em um horário pré-determinado, como também em um horário vago no dia da aula. O professor poderia optar por responder sozinho, e entregar depois, como também responder juntamente com a pesquisadora, de forma gravada em áudio ou não. Com esse questionário foi

⁸³ O número de professores entrevistados é maior do que o de alunos (20), porque foi previsto entrevistar, através do questionário, os professores que estivessem trabalhando nos dias específicos da aplicação do questionário e tivessem interesse em participar da pesquisa. Sendo que, em cada escola a abordagem foi diferente, em algumas foi permitido falar com cada professor pessoalmente, em outras foi autorizado falar durante reuniões, em outra o supervisor responsabilizou-se em ajudar a entregar e a recolher o questionário dos professores que optaram por responder sozinhos e entregar o questionário posteriormente.

⁸⁴ Essa parte da pesquisa foi bem explicada porque foi percebido, no momento da abordagem, certo temor em relação a participar da pesquisa. Entre os professores que já haviam realizado pesquisa em sua trajetória profissional não houve nenhuma restrição, porém a preocupação foi maior entre os professores que não estavam cursando uma pós-graduação, seja *lato sensu* ou *strictu sensu*.

possível entender a visão dos professores sobre os motivos para a evasão dos alunos e a contribuição da precarização do trabalho docente nesse processo.

A escolha desses instrumentos justifica-se pelo fato de fornecerem informações que não foram possíveis encontrar em outras fontes, como as documentais. É interessante apontar que, pelo fato de se encontrar poucas pesquisas acerca da evasão de alunos no Ensino Médio regular, e, principalmente, no Ensino Médio regular noturno, a escolha desses sujeitos (evadidos e professores da etapa) favoreceu e ampliou a compreensão a respeito da problemática em estudo. Ouvir esses segmentos que estão inseridos, nessa etapa, possibilitou ferramentas para fortalecer a interpretação dos dados. Logo, permitiu uma maior sustentação e compreensão dos dados no momento do trabalho de análise.

3.2 - Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Nas seções a seguir serão abordado o perfil dos alunos do Ensino Médio brasileiro, o perfil dos habitantes do município de Montes Claros, discorrendo sobre os índices de desenvolvimento humano municipal, numero de instituições de ensino, taxa de matrícula. Nessa seção é traçado também o perfil dos alunos evadidos das cinco escolas públicas estaduais envolvidas na pesquisa, o perfil dos professores e das respectivas escolas denominadas A,B,C,D, e E.

3.2.1 - Perfil dos alunos do Ensino Médio brasileiro

A educação praticada, na maioria das escolas públicas brasileiras, segundo Faleiro e Silva (2012) tem tornado o ensino, nessa etapa, insuficiente. Assim, o aumento no número de evasões e reprovações, a indisciplina, a agressividade dos educandos, o aligeiramento do ensino, a falta de professores, dentre outros fatores têm ocasionado uma realidade precária em que se encontra o Ensino Médio.

Dentro desse perfil, há os alunos do Ensino Médio, numa faixa etária de 14 a 17 anos, fase caracterizada como adolescência. Essa fase é um período contraditório, repleto de significados, pode-se pensar na adolescência como uma etapa de transição entre a infância e a idade adulta, acontecendo nesse período, várias transformações de caráter biológico segundo a biomédica, tais transformações desencadeiam mudanças sociais e psicológicas. Para Faleiro e Silva (2012), essa etapa caracteriza a segunda

década da vida abrangendo dos 10 aos 20 anos; desse modo, são considerados adolescentes todos aqueles que se situam nesse determinado grupo.

Aponta-se que a adolescência, na dimensão social, é caracterizada pela transição:

que se incorpora no modelo biomédico, sofre um processo de naturalização, operado pela retificação da adolescência na forma de status próprio de todo um segmento etário da sociedade, de uma cultura adolescente objetivada por meio de uma psicossociologia do adolescente. Em outras palavras, os jovens enfrentariam determinadas situações, pelo fato de serem jovens que explicariam mais ou menos em parte, seu comportamento (FALEIRO; SILVA, 2012, p. 156).

De acordo com esses autores, as Ciências Sociais consideram essa etapa como categoria sociocultural, de origem histórica que não possui o sentido de universalidade atribuída pela biomédica. Pode-se dizer, então, que a puberdade característica dessa etapa é um conceito biológico enquanto a “adolescência é um conceito sociológico” (FALEIRO; SILVA, 2012, p. 156). Então:

Ao conceituar adolescência, enquanto fase do desenvolvimento humano, olhando apenas uma de suas facetas tem-se um conceito equivocado e reducionista, haja vista que o ser humano, segundo Vygotsky, só existe no social, nasce e se desenvolve a partir das relações sociais, em um dado contexto sócio-histórico-cultural (FALEIRO; SILVA, 2012, p. 156).

Em relação à personalidade, essa é caracterizada por componentes biopsicossociais, segundo Faleiro e Silva (2012), que compõem esse indivíduo em um determinado contexto cultural, geográfico e histórico, conferindo a ele sua individualidade. Essa personalidade e individualidade provocam mudanças na forma de perceber o mundo a sua volta e afetam diretamente ou não a forma de cada adolescente processar a aprendizagem na escola. Nesse sentido, a sociedade e a família das quais faz parte, podem ser pontos de partida em ações que contribuam para a melhoria do processo de aprendizagem e de resultados escolares. Logo, para Faleiro e Silva (2012):

A ideia, tão poderosa nas gerações anteriores, de que a freqüência à escola se justifica pela melhoria que traz em termos de oportunidade de empregos e da possibilidade de crescimento pessoal, não são valorizados atualmente. Ou seja, valores importantes da sociedade atual vão na contramão da escola como instituição (FALEIRO; SILVA, 2012. p. 156).

Além dessa situação, há no Brasil dificuldades de ordem social que dificultam o bom funcionamento das escolas e que as condições econômicas favorecem a exclusão social, fato que torna a escola, conforme Faleiro e Silva (2012, p. 157) “algo externo a vida dos alunos”.

Assim, para Dayrell e Carrano (2014), a adolescência e juventude correspondem:

a uma construção social, histórica, cultural e relacional que, por meio das diferentes épocas e processos históricos e sociais, foram adquirindo denotações e delimitações diferentes. De uma forma genérica, podemos afirmar que, nesse contexto, a psicologia tende a utilizar a noção de adolescência na perspectiva de uma análise que parte do sujeito particular e de seus processos de transformação (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 109).

Os autores afirmam que a Sociologia e a Antropologia utilizam o conceito voltado para as relações sociais, tal conceito pode ser construído pelos sujeitos nas suas formações sociais, no processo de estabelecimento e ruptura de vínculos entre eles. E conceituam a adolescência como “uma primeira etapa de uma idade da vida mais ampla que é a juventude” (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 109). Afirma-se, ainda, que fazem a opção por essa definição em virtude de motivações políticas. Dessa maneira:

No Brasil, os jovens, ainda que reconhecidos como sujeitos de direitos na legislação, sofrem com a insuficiência de políticas públicas que garantam a eles, de fato, a plena cidadania. Nesse âmbito, reiterar a noção de juventude nas pesquisas e nas ações públicas é uma forma de dar visibilidade às questões, demandas e necessidades dos jovens, entendidos de uma forma mais ampla (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 109).

Sobre a adolescência, os autores lembram que os professores que trabalham no Ensino Médio não podem esquecer-se “das diferenciações internas relacionadas ao desenvolvimento fisiológico, psíquico e social.” (DAYRELL; CARRANO, 2014, p.109). Pelas quais passam esses adolescentes, visto que apresentam características distintas e peculiares a sua idade. Nesse sentido, é preciso que os professores fiquem atentos a essas diferenças e peculiaridades para que se possa ter uma compreensão melhor desses alunos, e, assim, desenvolver um melhor trabalho em sala de aula.

No que concerne ao perfil do aluno do Ensino Médio, conforme Souza, Oliveira e Lopes (2006) há dois movimentos específicos que, combinados, explicam a presença de alunos nessa etapa com perfis muito diversos, esses movimentos, segundo os autores, são:

1. Movimentação interna ao sistema de ensino: resultado das políticas desenvolvidas para a melhoria do Ensino Fundamental, como os programas de correção de fluxo, a organização do ensino em ciclos ou a progressão continuada.
2. Movimentação externa: resultado das mudanças no mundo do trabalho, da globalização da economia e do avanço da tecnologia, resultando em exigências do mercado de trabalho por maiores certificações escolares, embora não se tenham postos de trabalho para todos (SOUZA; OLIVEIRA; LOPES, 2006, p. 32),

Um fato marcante que tem diferenciado o perfil dos alunos de 15 a 17 anos é o fato de ter diminuído, no Brasil, o ritmo do crescimento populacional. Com isso, o número de adolescentes nessa idade tem diminuído “Segundo os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad⁸⁵), entre 2009 e 2011, enquanto a população total cresceu 1,78%, esse grupo aumentou 1,74%” (VOLPI; SILVA; RIBEIRO, 2014, p. 12). Isso corresponde a 181 mil pessoas em números absolutos. Nesse contexto, destaca-se que:

De acordo com os dados da Pnad 2011, 31,3% dos adolescentes de 15 a 17 anos são economicamente ativos, e, desses, 61,6% são homens. Em relação à situação de domicílio, 81,9% dos adolescentes economicamente ativos residem na área urbana. Esses dados revelam que uma parte significativa dos adolescentes brasileiros, em especial os de famílias de baixa renda, ingressa precocemente no mundo do trabalho (VOLPI; SILVA; RIBEIRO, 2014, p. 12).

É importante ressaltar que, mesmo que a legislação brasileira permita o ingresso do adolescente no mercado de trabalho respaldado pelo Decreto nº 5.598/2005 que regulamenta a contratação de aprendizes e dá outras providências, muitos trabalham em situação irregular, ou seja, sem a devida proteção legal.

⁸⁵Dados obtidos na pesquisa intitulada “10 desafios do Ensino Médio no Brasil: para garantir o direito de aprender de adolescentes de 15 a 17 anos” / [coordenação Mário Volpi, Maria de Salete Silva e Júlia Ribeiro]. – 1. ed. – Brasília, DF: UNICEF, 2014.

Dados do Pnad 2011 demonstram que os adolescentes, nessa faixa etária, são os que têm menor proteção social no Brasil, “um dos indicadores disso é o percentual de ocupados que têm carteira de trabalho assinada e contribuem para a Previdência. Do total de adolescentes de 15 a 17 anos empregados, apenas 30,4% têm carteira assinada” (VOLPI; SILVA; RIBEIRO, 2014, p. 12).

Os dados atestam que a situação das mulheres adolescentes é um pouco melhor que a dos homens, pois 35,7% das adolescentes já possuem carteira assinada. Isso não diminui a precarização do trabalho desses adolescentes, haja vista que essa situação é evidenciada pelos dados de rendimento mensal, “entre os adolescentes de 14 a 17 anos ocupados, 14,9% receberam de $\frac{1}{4}$ ou até menos de $\frac{1}{2}$ salário mínimo; 18,7% receberam de $\frac{1}{2}$ a um salário mínimo; 24,2% de um a menos de dois salários mínimos; e 29,3% não tiveram rendimento” (VOLPI; SILVA; RIBEIRO, 2014, p. 12). Os resultados evidenciaram que os dados de escolarização e frequência às aulas, dos alunos que possuem ocupação, são menores do que os daqueles que não possuem ocupações.

Nesse âmbito, Batista, Souza e Oliveira (2009) asseguram que os alunos dessa etapa, muitas vezes, precisam abandonar os estudos e optar pelo trabalho por causa das dificuldades financeiras das famílias das quais são oriundos; assim eles têm de contribuir com o sustento da casa. Compreende-se, então, que a evasão no Ensino Médio não pode ser encarada como um fato isolado ou de responsabilidade individual de alunos que não conseguem aprender por vários fatores. A problemática da evasão integra aspectos conflitantes e abarcam várias dimensões como as socioeconômicas, culturais, históricas como também pedagógica que influenciam na tomada de decisão dos alunos, ao abandonarem seus estudos.

Na próxima seção, serão destacados alguns aspectos relacionados aos habitantes do município de Montes Claros, de forma que se possa compreender melhor o perfil dos alunos evadidos do Ensino Médio no município.

3.2.2 - Perfil dos habitantes de Montes Claros

Faz-se necessário apresentar um pouco do perfil dos habitantes de Montes Claros para compreender como é a região onde esses alunos moram e desenvolvem suas atividades diárias. De modo geral, Montes Claros pertence ao Estado de Minas Gerais situada ao Norte desse Estado, na bacia do alto Médio São Francisco, sub-bacia do rio

Verde Grande. Montes Claros é classificada como um dos maiores entroncamentos rodoviários do país, sua localização geográfica lhe permite ser um elo entre grandes cidades, porém está distante de todas elas, inclusive de sua capital Belo Horizonte, que está localizada a 417 km de distância, em seu entorno possui vários municípios que dependem de Montes Claros para seu desenvolvimento e a prestação de alguns serviços, como o da saúde, pois na maioria dos pequenos municípios não há hospital com capacidade e equipamentos para receber os pacientes, que são transferidos para os hospitais de Montes Claros, fato que acarreta uma superlotação desses.

Além disso, destaca-se que Montes Claros é considerada uma área polarizada do Norte de Minas e mantém uma abrangência de articulação com o Sul da Bahia, parte do vale do Jequitinhonha/Mucuri e a região do Noroeste de Minas. Como Montes Claros possui uma posição de destaque entre os demais municípios da região, ela se tornou cidade pólo, fato que influenciou e acelerou seu processo de urbanização, isso acarretou um crescimento demográfico do município que possui, hoje, segundo o PME (2015) uma população estimada em 390.212 habitantes (IBGE/2010), desses, 344.427 residem na área urbana e apenas 17.488 residem na zona rural. Esse crescimento populacional e a rotatividade de pessoas dos vários municípios fazem de Montes Claros uma cidade grande, mas sem a estrutura necessária para atender toda a demanda, essa realidade vivida pelos habitantes do município, de modo geral, influencia o desenvolvimento e o crescimento dos jovens que estão no Ensino Médio.

Montes Claros está entre as cidades com melhor IDHM (Índice de Desenvolvimento Humano Municipal), esse índice leva em consideração três componentes: 1) expectativa de vida ao nascer; 2) educação; 3) renda per capita. Logo, numa escala de 0 a 1, Montes Claros foi avaliada com índice 0,770 (IBGE 2010) índice considerado alto, segundo o IDHM. Como se pode observar no quadro a seguir:

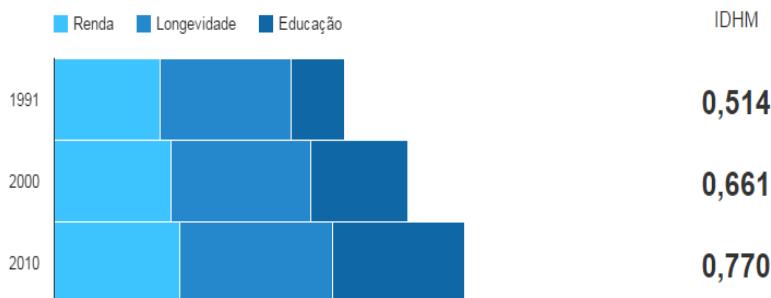
QUADRO 2 - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

MUITO BAIXO	BAIXO	MÉDIO	ALTO	MUITO ALTO
0 a 0,499	0,500 a 0,599	0,600 a 0,699	0,700 a 0,799	0,800

Fonte: Plano Municipal de Educação (2015, p. 17) Baseado no IBGE @Cidades, 2010.

E, de acordo com o Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil (2013), o componente que mais se desenvolveu em termos absolutos foi a Educação, entre os

anos de 2000 a 2010, com um crescimento de 0,189, em relação a longevidade e renda. É o que se observa a seguir no mapeamento referente ao período entre 1991 e 2010:



Fonte: Atlas do Brasil, (2013). Disponível em: http://atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/montes-claros_mg. Acesso em: 02 Out. 2016.

Em relação à quantidade de escolas que o município possui, diz-se, de acordo com o Plano Municipal de Educação - PME (2015) que Montes Claros possui, atualmente, 119 instituições de ensino os quais atendem a um total de 30.025 alunos matriculados:

Nestes estabelecimentos, atuam 2.640 docentes, 246 auxiliares de docência e 10 intérpretes de Libras. Existem ainda, 54 estabelecimentos vinculados ao estado de Minas Gerais e 76 escolas privadas (Plano Municipal de Educação, 2006), totalizando 249 unidades de ensino, desde a alfabetização até o Ensino Médio (PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2015. p. 30).

Por conseguinte, Montes Claros possui uma unidade de ensino profissionalizante federal, possui também uma unidade privada de ensino técnico e uma unidade do SENAI, em relação ao Ensino Superior o município possui em torno de 9 instituições. Em relação às matrículas, salienta-se o Ensino Médio regular com 18.969 alunos matriculados nessa etapa de ensino.

TABELA 19 – Matrícula por Modalidade de Ensino

Matrículas por Modalidade de ensino	Estudantes
Matrículas em creche	5.161
Matrículas em pré-escola	9.011
Matrículas anos iniciais	26.536
Matrículas anos finais	25.156
Matrículas ensino médio	18.969
Matrículas EJA	6.523
Matrículas educação especial	605

Fonte: Plano Municipal de Educação (2015, p. 30)

3.2.3 - Perfil dos alunos evadidos em cinco escolas públicas estaduais de Ensino Médio regular noturno de Montes Claros

Na pesquisa, foram entrevistados 20 alunos evadidos, sendo 10 do sexo masculino e 10⁸⁶ do sexo feminino. Todos são naturais de Montes Claros e a idade dos entrevistados está entre 17 e 32 anos, com relação ao estado civil, 14 são solteiros, 3 casados e 3 declararam outros. A renda familiar predominante no momento da entrevista foi de 1 a 2 salários mínimos.

Dos entrevistados, 1 declarou não possuir renda e que não possui carteira de trabalho, mesmo que tenha começado a trabalhar com idade entre 15 e 16 anos, pois sempre trabalhou com familiares e como cozinheira, é o que se percebe na fala da entrevistada:

(...)Por enquanto não. Eu trabalhei olhando uma idosa. Eu estava com o quê?
Eu acho que estava com 16,15 pra 16 anos. (AE12)
Então 15 anos, depois disso você conseguiu entrar no mercado de trabalho ou
não?(E)
Não. Aí nisso eu fui trabalhando com meu pai na loja com ele.(AE12)
Então você trabalha com seu pai? (E)
Trabalhei com meu pai. (AE12)
Sem carteira assinada? (E)
É,de atendente de balcão. Depois eu fui trabalhar num restaurante de
cozinheira. (AE12)
Aí era com carteira? (E)
Também não. (AE12)

Um pouco diferente dessa realidade foi a de 2 entrevistados que declararam uma renda mensal de 4 e 3 salários mínimos. Dos evadidos entrevistados, do Ensino Médio regular noturno, alguns retornaram, e, inclusive, já concluíram o Ensino Médio, outros não retornaram ainda, mas declararam o desejo de retornar como se observa no quadro, a seguir:

⁸⁶ Esse dado exato de 10 alunos de cada sexo não foi proposital, os alunos foram escolhidos aleatoriamente, porém ao serem procurados muitos não foram encontrados, então foi seguida uma ordem de eliminação, já relatada anteriormente.

QUADRO 3 – Alunos que concluíram, retornaram e não retornaram ao Ensino Médio

Concluíram o EM	Não Concluíram o EM	Retornaram ao EM	Não retornaram, mas pretendem retornar ao EM
AE4 AE5 AE11 AE18	AE1 AE2 AE3 AE6 AE7 AE8 AE9 AE10 AE12 AE13 AE14 AE15 AE16 AE17 AE19 AE20	AE6 AE9 AE10 AE14 AE19	AE1 AE2 AE3 AE7 AE8 AE12 AE13 AE15 AE17 AE20

Fonte: Elaboração própria. Pesquisa realizada no período de 2015/2016.

Salienta-se, com base no quadro acima que, dos alunos entrevistados que abandonaram o Ensino Médio, apenas 4 conseguiram concluir, sendo que 16 não concluíram, mesmo que já tenham se passado alguns anos que esses alunos pararam de estudar, eles não conseguiram concluir o Ensino Médio.

No período das entrevistas, apenas 5 alunos, de fato, estudavam novamente; é importante destacar que, ao serem questionados sobre o interesse em retornar à escola, 12 afirmam interesse em retornar aos estudos e o porquê desse interesse, como destacado nas falas abaixo:

Por quê? Para terminar os estudos, sem estudo ninguém consegue nada (AE1).

Pretendo. Terminar logo, formar, fazer uma faculdade, aí depois arrumar um emprego (AE8).

Porque eu quero fazer faculdade ainda, de Educação Física, porque é meu sonho (AE2).

Agora é difícil (risos). Antes eu pensava, só que agora veio essa daí (mostrou o bebê) Só depois que o neném crescer. 1 ano, 1m ano e um pouquinho já dá. Mas, no momento, não pretendo retornar (AE20).

Sim. Estou querendo voltar ano que vem.
Terminar logo, né! Fazer os dois anos em um só! Vou voltar para EJA (AE13).

Para o mercado de trabalho né, porque tá exigindo mais (AE12).

Ah tipo, mais eu vou retornar quando eu tiver interesse mesmo de estudar, né! Agora se eu ver que vou ir e que não vou da conta de estudar, nem vou voltar não (AE17).

O relato dos alunos revela o desejo de voltar a estudar, por causa da exigência do mercado, contudo entre o desejo e o retorno existem algumas dificuldades que podem ser destacadas. A primeira é a condição socioeconômica dos alunos, pois o fato de ter de esperar o bebê crescer demonstra a falta de recursos financeiros necessários para a acolhida desse bebê enquanto a ex-aluna está na escola. O segundo obstáculo está relacionado a questões internas da escola como, por exemplo, estrutura, funcionamento, metodologia, recursos didático-metodológicos e precarização do trabalho docente, visto que o fato de o aluno afirmar que só retornará quando tiver interesse, demonstra que a escola não é interessante, a falta desses fatores internos ou a precarização desses causa desânimo nos alunos, e, em consequência, os mantêm fora da escola.

Quanto ao perfil dos entrevistados, as respostas nos questionários⁸⁷ revelaram que, em relação ao acesso à internet, cinema, teatro, museu, filme em locadora, revista e jornal, há uma variação considerável, como se nota no quadro abaixo:

QUADRO 4 - Acesso à internet, cinema e teatro

	Sim	Não	Às vezes	Não respondeu
À Internet	16	3	-	4
A Cinema	2	8	2	6
A teatro	-	16	-	4
A museus	-	16	-	4
A filmes em locadora	8	6	2	4
A revistas	4	12	-	4
A jornais	3	12	1	4

Fonte: Elaboração própria. Pesquisa realizada no período de 2015/2016

Verifica-se que, mesmo com uma média salarial baixa, todos os 16⁸⁸ alunos que foram questionados sobre o acesso à internet, deram uma resposta positiva, entende-se que o acesso ocorra via celular, pois todos declararam possuir celular no momento da

⁸⁷ As questões referentes à internet, cinema, teatro, museus, filmes em locadora, revistas e jornais foram feitas apenas a 16 alunos. Os alunos da escola A ficaram fora desses dados.

⁸⁸ Os alunos da escola A não foram perguntados sobre essa questão, então dos 20 entrevistados, 4 ficaram fora desses dados.

entrevista, nesse caso um celular mais moderno em que esse acesso é possível. O que chama atenção é o fato de os alunos não terem acesso a teatro e a museus, apesar de Montes Claros ser uma cidade de interior, a cidade oferece o Centro Cultural onde acontecem peças teatrais, dentre outras coisas como exposições e eventos culturais⁸⁹.

Com relação ao museu, agora a cidade possui o Museu da Cultura, uma iniciativa da UNIMONTES (Universidade Estadual de Montes Claros), que poderá, com a iniciativa dos professores, ser visitado pelos alunos e explorado pedagogicamente pelos professores. Vale ressaltar que se esses alunos têm acesso à internet, eles poderiam acessar museus virtuais o que não foi informado por eles, fato que demonstra a pouca informação e incentivo recebidos por esses alunos com relação à utilidade do acesso à internet. A própria escola juntamente como os professores poderiam orientar esses alunos, realizar atividades que permitissem esse acesso virtual.

Dos 16 alunos questionados sobre o acesso a filmes em locadoras, 8 responderam que sim, em comparação com o acesso ao cinema, apenas 2 responderam que têm esse acesso, o que demonstra a dificuldade de acesso, desses alunos, a esse bem cultural. Destaca-se que esse número, em relação às locadoras, pode ser influenciado pelo fato de os bairros dos entrevistados serem distantes dos shoppings, onde estão localizados todos os cinemas da cidade e as locadoras acabam tornando-se mais acessíveis.

Em relação ao acesso a jornais e revistas, dos alunos entrevistados apenas 3 responderam que têm acesso a jornais e 4 a revistas, essa realidade pode ser justificada pelo fato, no caso da revista, de ser adquirida através de assinatura específica, e o jornal além da assinatura mensal pode ser adquirido em bancas que se localizam no centro da cidade ou em suas imediações, tal situação dificulta o acesso desses alunos, pois por serem alunos de baixa renda, para adquirir o jornal teriam gastos com ônibus e com o valor a ser pago pelo jornal; há, assim, um fato complicador para o acesso dos alunos a esse bem cultural. Logo, pensa-se que o jornal e a revista sejam portadores de textos pouco utilizados na escola, um trabalho maior em sala de aula poderia incentivar a prática de sua leitura pelos alunos.

⁸⁹ Alguns dos eventos citados são gratuitos.

3.2.4 - Perfil dos professores entrevistados em cinco escolas públicas de Ensino Médio regular noturno em Montes Claros

Os professores que participaram desta pesquisa estão na faixa etária dos 28 a 56 anos de idade sendo: 28 (um); 30 (um); 34 (dois); 35 (dois); 36 (um); 37 (um); 38 (dois); 39 (dois); 40 (três); 41 (dois); 42 (dois); 43 (dois); 44 (um); 45 (um); 47 (um); 48 (um); 49 (três); 56 (um); não responderam (quatro).

Dos professores que responderam ao questionário, a maioria, ou seja, 24 são do sexo feminino e 6 do sexo masculino, como se observa no quadro abaixo:

QUADRO 5 - Quadro com idade e sexo

Professor	Idade	Sexo
P1	28	Masculino
P2	45	Feminino
P3	35	Feminino
P4	34	Feminino
P5	49	Feminino
P6	38	Feminino
P7	56	Masculino
P8	Não declarou.	Masculino
P9	44	Feminino
P10	39	Feminino
P11	40	Feminino
P12	34	Feminino
P13	43	Feminino
P14	35	Masculino
P15	40	Feminino
P16	41	Masculino
P17	30	Feminino
P18	36	Feminino
P19	43	Feminino
P20	42	Feminino
P21	39	Feminino
P22	48	Feminino
P23	49	Masculino
P24	42	Feminino
P25	Não declarou.	Feminino
P26	Não declarou.	Masculino
P27	41	Feminino
P28	Não declarou.	Feminino
P29	Não declarou.	Feminino
P30	Não declarou.	Masculino
P31	Não declarou.	Masculino
P32	37	Feminino
P33	49	Feminino

Fonte: Elaboração própria. Pesquisa realizada no período de 2015/2016.

O tempo de experiência desses profissionais na docência, no Ensino Médio, varia entre 01 a 03 anos e mais de 20 anos nessa etapa, sendo que 02 professores possuem de (1 a 3 anos), 03 professores de (3 a 6 anos), 6 professores de (6 a 10 anos), 16 professores de (10 a 20 anos) e 06 mais de 20 anos. Tais fatos são observados no quadro a seguir:

QUADRO 6 - Tempo de experiência no Ensino Médio

Tempo na Docência no EM	Total
1 a 3 anos	2
3 a 6 anos	3
6 a 10 anos	6
10 a 20 anos	16
Mais de 20 anos	6
Nenhuma resposta	-
Total	33

Fonte: Elaboração própria. Pesquisa realizada no período de 2015/2016.

Desses professores entrevistados, 26⁹⁰ disseram trabalhar em apenas uma escola, 01 declarou trabalhar em 02 escolas uma municipal e outra estadual, 01 disse trabalhar em 03 escolas estaduais para completar a carga horária e 01 declarou trabalhar em 4, sendo uma estadual e três particulares; dos 33 entrevistados apenas 04 não responderam essa questão, como se verifica na tabela abaixo:

TABELA 20 - Quantidade de escolas em que os professores trabalham

Quantidade	Total	%
Em branco	4	12,12
Escolas trabalhadas 1	26	78,78
Escolas trabalhadas 2	1	3,03
Escolas trabalhadas 3	1	3,03
Escolas trabalhadas 4	1	3,03
Total	33	100

Fonte: Elaboração própria. Pesquisa realizada no período de 2015/2016.

Para Melo (2010, p. 34), a condição salarial dos professores obriga-os “a exercerem mais de uma atividade profissional, sendo expressivo o número deles que trabalha em mais de um turno e em escolas diferentes, o que corrobora o processo de precarização do trabalho docente.” O fato de os professores trabalharem em uma escola não significa que possuem apenas um cargo, pelo contrário, dos entrevistados, 15

⁹⁰ Mesmo que os 26 professores afirmem que trabalhem em apenas uma escola, boa parte desses professores trabalham em dois turnos ou tem outro tipo de renumeração. Essa informação será detalhada nesse capítulo.

professores declararam possuir apenas um cargo e 18 dois cargos, e desses 33, 06 professores possuem outra atividade para completar a renda, além da regência no Ensino Médio, possuem atividades como vendas, *personal training*, uma declarou que é empresária, como pode ser comprovado na fala da professora P20:

Eu trabalho aqui na escola (...), na coordenação do Poupança Jovem que me leva 10 horas semanais para poder cumprir esta jornada, e uma segunda opção de emprego que é a que eu ganho dinheiro, eu não ganho dinheiro na escola, eu ganho dinheiro como vendedora, vendedora ambulante, vendo Tuperware, Natura, Mary Kay e Avon. Então, eu ganho dinheiro vendendo essas coisas! Eu vou falar a verdade! Eu ganho muito mais, muito mais que o meu salário na escola, só pra você ter ideia eu coordeno 49 vendedoras que trabalham no meu grupo da Tuperware. Eu só sou coordenadora da Tuperware e dentro do grupo da Tuperware eu coordeno 49 vendedoras. Eu vou sair daqui hoje meio dia, tenho reunião com elas até duas horas da tarde, e, duas vezes por semana, eu me encontro com elas. Para você ter uma ideia, eu comprei um carro de R\$ 35.000,00 reais e paguei à vista. Eu tô doida pra sair desse negócio de educação, educação não dá dinheiro não. Inclusive eu estou te convidando se você quiser entrar no meu grupo como vendedora viu! Pode entrar!

O discurso dos professores revela a precarização do trabalho, através dos baixos salários recebidos por eles; dessa forma, o tempo gasto por esses professores para exercer outras funções, além da docência, poderia e seria mais rico se esses esforços fossem gastos na preparação e planejamento de suas aulas, como também nos estudos teóricos para embasar e enriquecer discussões em sala de aula, e, assim, contribuir para uma formação crítica dos educandos. Destaca-se, portanto, nas respostas dos professores, os casos daqueles que trabalham em dois ou três turnos para complementar a renda salarial. Em decorrência desse fato, nota-se a falta de tempo para o planejamento de aulas que envolvam estudos teóricos e práticos.

Do grupo de professores entrevistados, observa-se que os 33 entrevistados possuem formação inicial, ou seja, curso superior variando entre as disciplinas do Ensino Médio. No que se refere à formação continuada, 19 possuem especialização (*lato sensu*) e apenas três o mestrado (*strictu sensu*), um mestrando e nenhum doutor. E 9 professores possuem apenas a graduação, como demonstra o quadro abaixo:

QUADRO 7 - Formação acadêmica dos professores

Graduação	Especialização	Mestrado	Não declarou
P1	P4	P3 (Mestranda)	P5
P2	P6	P14	
P11	P7	P27	
P17	P8	P31	
P19	P9		
P22	P10		
P24	P12		
P25	P13		
P29	P15		
	P16		
	P18		
	P20		
	P21		
	P23		
	P26		
	P28		
	P30		
	P32		
	P33		

Fonte: Elaboração própria. Pesquisa realizada no período de 2015/2016.

De todos os entrevistados, apenas um não identificou a formação atual. Desses professores, 29 responderam que trabalham com uma disciplina, apenas 4 disseram que trabalham com duas disciplinas e todos os entrevistados declararam que a disciplina lecionada corresponde com a sua formação acadêmica. Apenas uma entrevistada com formação em História declarou que, quando autorizado, ele consegue trabalhar com as disciplinas de Sociologia e Geografia o que não corresponde a sua formação. Fato também comprovado na pesquisa realizada por Volpi, Silva e Ribeiro (2014) quando afirmam que:

Em relação à formação, de todos os professores que atuam no Ensino Médio, em todas as redes, 95,4% têm curso superior, sendo que 85,5% têm diploma de Licenciatura. Esses índices evidenciam que houve um avanço significativo no sentido de cumprir as determinações da LDB de 1996. No entanto, persiste a desigualdade da distribuição da qualificação entre as disciplinas. Apenas 53% dos professores que atuam no Ensino Médio têm formação compatível com a disciplina que lecionam (VOLPI; SILVA; RIBEIRO, 2014, p. 41).

Diferentemente da declaração anterior de Volpi, Silva e Ribeiro (2014) que apenas 53% dos professores possuem formação compatível com a disciplina que lecionam, dos 33 professores que responderam ao questionário, todos lecionam a disciplina compatível com sua formação inicial, como já mencionado.

O quadro, a seguir, demonstra a coerência entre a formação dos professores e as disciplinas ministradas. O respectivo quadro foi elaborado a partir da resposta dos professores ao questionário:

QUADRO 8 - Formação acadêmica e disciplina ministrada

Profº	Quantidade de disciplina	Disciplina que ministra	Formação Acadêmica
P1	1	Matemática	Possuo curso de licenciatura plena em Matemática.
P2	1	Geografia	Respondeu apenas sim, não justificou.
P3	2	Língua Inglesa e Língua Portuguesa	Porque fui nomeada de acordo com a minha formação acadêmica: PortInglês.
P4	1	Língua Portuguesa e Literatura	Respondeu apenas sim, não justificou.
P5	1	Química	Trabalho no conteúdo que tenho a formação acadêmica.
P6	1	Sociologia	Respondeu apenas sim, não justificou.
P7	1	Geografia	Respondeu apenas sim, não justificou.
P8	1	Filosofia	Respondeu apenas sim, não justificou.
P9	1	Língua Portuguesa/Língua Inglesa	Por que corresponde a minha formação.
10	1	Química	Respondeu apenas sim, não justificou.
P11	1	História	Respondeu apenas sim, não justificou.
P12	1	Educação Física	Respondeu apenas sim, não justificou.
P13	1	Matemática	Tenho licenciatura e especialização em Matemática.

Continua

Continuação

P14	2	Ciências e Biologia	Sou formado em Ciências Biológicas
P15	1	Língua Inglesa	Formei – me em Letras Português/Inglês
P16	1	Sociologia	Sou bacharel e licenciado na mesma.
P17	1	História	Por que é minha graduação, mas quando libera autorização trabalho c/ sociologia e geografia.
P18	1	Física	Por que tenho licenciatura nessa área.
P19	1	Inglês/Português	Fiz licenciatura plena nas duas disciplinas.
P20	1	Só a disciplina de Geografia	Sim, Gestão Ambiental
P21	1	Português	Por que minha graduação é Letras.
P22	2	História e Sociologia	Respondeu apenas sim, não justificou.
P23	2	Ciências Biológicas e Matemática	Sou habilitada em Ciências Biológicas e Matemática. Tenho uma boa formação e o ensino fundamental e médio não exige muito.
P24	1	Língua Portuguesa	Respondeu apenas sim, não justificou.
P25	1	Química	Respondeu apenas sim, não justificou.
P26	1	Educação Física	Respondeu apenas sim, não justificou.
P27	1	Biologia	Respondeu apenas sim, não justificou.
P28	1	(Uma) Não disse a disciplina	Respondeu apenas sim, não justificou.
P29	1	Língua Portuguesa	Por que leciono a disciplina correspondente a minha formação.
P30	1	Matemática	Respondeu apenas sim, não justificou.
P31	1	Biologia	Respondeu apenas sim, não justificou.
P32	1	Filosofia	Graduada em Filosofia.
P33	1	Matemática	Respondeu apenas sim, não justificou.

Fonte: Elaboração própria. Pesquisa realizada no período de 2015/2016.

Observa-se, nesse sentido, a questão da carga horária trabalhada e a questão salarial dos professores que varia muito. Como se observa no quadro a seguir:

QUADRO 9 - Número de cargos, carga horária e renumeração

Profº	Numero de cargos	Carga Horária	Remuneração
P1	1	25	1 a 2 salários
P2	1	25	1 a 2 salários
P3	1	24	2 a 4 salários
P4	1	25	1 a 2 salários
P5	1	25	2 a 4 salários
P6	1	20	1 a 2 salários
P7	2	34	2 a 4 salários
P8	2	20	1 a 2 salários
P9	2	20	2 a 4 salários
10	2	30	2 a 4 salários
P11	2	60	2 a 4 salários
P12	2	30	2 a 4 salários
P13	2	53	4 a 6 salários
P14	1	40	Acima de 6 salários
P15	2	60	2 a 4 salários
P16	1	20	1 a 2 salários
P17	2	25	1 a 2 salários
P18	1	40	2 a 4 salários
P19	2	40	Acima de 6 salários
P20	1	29	2 a 4 salários
P21	2	40	2 a 4 salários
P22	2	60	4 a 6 salários
P23	2	40	4 a 6 salários
P24	1	20	1 a 2 salários
P25	2	30	2 a 4 salários
P26	2	60	4 a 6 salários
P27	2	25	2 a 4 salários
P28	1	20	1 a 2 salários
P29	2	25	2 a 4 salários
P30	1	30	2 a 4 salários
P31	1	20	2 a 4 salários
P32	2	25	1 a 2 salários
P33	1	40	4 a 6 salários

Fonte: Elaboração própria. Pesquisa realizada no período de 2015/2016.

Para se discutir sobre a diferença salarial e o tempo de serviço dos professores do estado de Minas Gerais, é necessário conhecer a Lei 21.710 que regulamenta a política remuneratória do grupo de atividades da Educação Básica, e dá outras providências, no Art. 5º dispõe sobre a estrutura das carreiras de professor da Educação Básica dentre outros, que passou a vigorar a partir de julho de 2015, como se observa no quadro a seguir:

QUADRO 10 - Estrutura da Carreira de Professor de Educação Básica I Carga horária semanal de trabalho: 24 horas

Nível de Escolaridade	Qtd	Grau Nível	A	B	C	D	E	F	G
Licenciatura plena	165,654	I	I-A	I-B	I-C	I-D	I-E	I-F	I-G
Especialização		II	II-A	II-B	II-C	II-D	II-E	II-F	II-G
Certificação		III	III-A	III-B	III-C	III-D	III-E	III-F	III-G
Mestrado		IV	IV-A	IV-B	IV-C	IV-D	IV-E	IV-F	IV-G
Doutorado		V	V-A	V-B	V-C	V-D	V-E	V-F	V-G

Nível de Escolaridade	Qtd	Grau Nível	H	I	J	L	M	N	O
Licenciatura plena	165,654	I	I-H	I-I	I-J	I-L	I-M	I-N	I-O
Especialização		II	II-H	II-I	II-J	II-L	II-M	II-N	II-O
Certificação		III	III-H	III-I	III-J	III-L	III-M	III-N	III-O
Mestrado		IV	IV-H	IV-I	IV-J	IV-L	IV-M	IV-N	IV-O
Doutorado		V	V-H	V-I	V-J	V-L	V-M	V-N	V-O

Fonte: Elaborado a partir do documento do SINDIUTE sobre carreira de professor de Educação Básica.

Como se vê na tabela anterior, essas letras correspondem ao nível de escolarização e os algarismos romanos e letras do alfabeto à formação continuada dos professores, o quadro confirma a dificuldade de se compreender como é classificado esse educador, e, em consequência, disso sua remuneração. Neste estudo, será apresentado, também, um quadro sobre a remuneração dos professores.

Em relação ao salário, segundo o diretor coordenador geral⁹¹, o piso estadual é diferente do nacional. O piso nacional, segundo ele é de 2.135,64, previsão para 2016; o piso do estado de Minas Gerais está em 1.917,78, ainda há o fato de o salário estar sendo pago incorporado com abonos até alcançar o piso nacional. As tabelas (21, 22, 23, 24), a seguir, informam o abono a partir de 2015:

TABELA 21 - Abono com vigência a partir de 1º de junho de 2015

CARREIRA	CARGA HORÁRIA SEMANAL		
	24	30	40
Auxiliar de Serviços de Educação Básica- ASB	-	100,42	133,90
Assistente da Educação- ASE	-	131,27	175,03
Assistente Técnico de Educação Básica- ATB	-	131,27	175,03
Técnico da Educação- TDE	-	131,27	175,03
Analista de Educação Básica- AEB	-	237,50	316,67
Analista Educacional- ANE (com função de inspeção escolar)	-	-	475,00
Analista Educacional – ANE	-	237,50	316,67
Especialista em Educação Básica – EEB	190,00	-	316,67
Professor de Educação Básica – PEB	190,00	-	-

Fonte: Elaborado a partir do documento do SINDIUTE sobre carreira de professor de Educação Básica.

⁹¹ Essa informação foi passada pelo diretor geral. (CADERNO DE CAMPO)

Esses abonos são gradativos, como dito pelo Diretor coordenador geral, e confirmados nas tabelas citadas. A partir de janeiro deste ano (2016) passou a vigorar outra tabela:

TABELA 22 - Abono com vigência a partir de 1º de janeiro de 2016

CARREIRA	CARGA HORÁRIA SEMANAL		
	24	30	40
Auxiliar de Serviços de Educação Básica- ASB	-	111,83	149,11
Assistente da Educação- ASE	-	146,18	194,91
Assistente Técnico de Educação Básica- ATB	-	146,18	194,91
Técnico da Educação- TDE	-	146,18	194,91
Analista de Educação Básica- AEB	-	264,48	352,64
Analista Educacional- ANE (com função de inspeção escolar)	-	-	528,96
Analista Educacional – ANE	-	264,48	352,64
Especialista em Educação Básica – EEB	211,58	-	352,64
Professor de Educação Básica – PEB	211,58	-	-

Fonte: Elaborado a partir do documento do SINDIUTE sobre carreira de professor de Educação Básica.

A partir de Agosto deste ano (2016) passou a vigorar nova tabela de abono salarial:

TABELA 23 - Abono com vigência a partir de 1º de agosto de 2016 (Reajustado em 11,36%)

CARREIRA	CARGA HORÁRIA SEMANAL		
	24	30	40
Auxiliar de Serviços de Educação Básica- ASB	-	79,46	105,94
Assistente da Educação- ASE	-	103,87	138,49
Assistente Técnico de Educação Básica- ATB	-	103,87	138,49
Técnico da Educação- TDE	-	103,87	138,49
Analista de Educação Básica- AEB	-	187,92	250,56
Analista Educacional- ANE (com função de inspeção escolar)	-	-	375,84
Analista Educacional – ANE	-	187,92	250,56
Especialista em Educação Básica – EEB	150,34	-	250,56
Professor de Educação Básica – PEB	150,34	-	-

Fonte: Elaborado a partir do documento do SINDIUTE sobre carreira de professor de Educação Básica.

E, por fim, em 2017 há outra tabela sendo seguida. De acordo com a Lei nº 22.062, de 20 de abril de 2016, anexo IV o abono será de 153,10 para os professores da educação Básica.

TABELA 24 - Abono com vigência a partir de 1º de agosto de 2017 (Reajustado em 11,36%)

CARREIRA	CARGA HORÁRIA SEMANAL		
	24	30	40
Auxiliar de Serviços de Educação Básica- ASB	-	80,92	107,89
Assistente da Educação- ASE	-	105,77	141,04
Assistente Técnico de Educação Básica- ATB	-	105,77	141,04
Técnico da Educação- TDE	-	105,77	141,04
Analista de Educação Básica- AEB	-	191,37	255,16
Analista Educacional- ANE (com função de inspeção escolar)	-	-	382,74
Analista Educacional – ANE	-	191,37	255,16
Especialista em Educação Básica – EEB	153,10	-	255,16
Professor de Educação Básica – PEB	153,10	-	-

Fonte: Elaborado a partir do documento do SINDIUTE sobre carreira de professor de Educação Básica.

Segundo a Lei 21.710, com vigência a partir de 1º de junho de 2015, os vencimentos do professores seguirão a tabela abaixo, essa conquista foi em assembléia estadual, realizada em 14/05/2015, na qual foi discutido e avaliado o salário e a carreira docente com a seguinte previsão salarial.

TABELA 25 - Tabela de Vencimento da Carreira de Professor de Educação Básica - Carga horária: 24 horas (Reajustado em 11,36%)

NÍVEL DE ESCOLARIDADE	GRAU NÍVEL	A	B	C	D	E	F	G
Licenciatura Plena	I	1.620,62	1.661,14	1.702,67	1.745,23	1.788,86	1.833,59	1.879,42
Especialização	II	1.782,68	1.827,25	1.872,93	1.919,76	1.967,75	2.016,94	2.067,37
Certificação	III	1.960,95	2.009,98	2.060,23	2.111,73	2.164,52	2.218,64	2.274,10
Mestrado	IV	2.157,05	2.210,97	2.266,25	2.322,90	2.380,98	2.440,50	2.501,51
Doutorado	V	2.372,75	2.432,07	2.492,87	2.555,19	2.619,08	2.684,54	2.751,67

NÍVEL DE ESCOLARIDADE	GRAU NÍVEL	H	I	J	L	M	N	O	P
Licenciatura Plena	I	1.926,41	1.974,57	2.023,93	2.074,53	2.126,40	2.179,56	2.234,05	2.289,90
Especialização	II	2.119,05	2.172,03	2.226,33	2.281,99	2.339,04	2.397,51	2.457,45	2.518,89
Certificação	III	2.330,96	2.389,23	2.448,96	2.510,19	2.572,94	2.637,26	2.703,19	2.770,77
Mestrado	IV	2.564,05	2.628,15	2.693,86	2.761,20	2.830,23	2.900,99	2.973,51	3.047,85
Doutorado	V	2.820,46	2.890,96	2.963,24	3.037,32	3.113,26	3.191,09	3.270,88	3.352,64

Fonte: Elaborado a partir do documento do SINDIUTE sobre carreira de professor de Educação Básica.

De acordo com o diretor coordenador geral do sindicado dos professores, as tabelas supracitadas fornecem o valor do pagamento mensal dos professores, e informa que quem ingressa, hoje, na carreira do magistério “não tem as mesmas vantagens, que

os antigos concursados possuem” e confirmou que o salário é pago acrescido dos abonos e que “os contratados não têm plano de carreira e não ganham segundo os seus títulos” (DIRETOR/COORDENADOR GERAL, 2016)⁹².

Constata-se, diante desse discurso, que a baixa remuneração dos profissionais da educação tanto contratados quanto efetivos da rede estadual de ensino de Minas Gerais, causa uma desmotivação em relação à formação continuada, pois mesmo que essa seja importante, não receber por essa formação torna-se um problema para esses profissionais. Fato que é comprovado nas respostas dos 33 professores entrevistados, em que apenas 03 professores possuem formação continuada *strictu sensu* (mestrado), e 1 não havia concluído no momento da entrevista através do questionário, 19 possuem formação continuada *latu sensu*, 09 dos entrevistados possuem apenas a formação inicial, ou seja, a graduação. Logo, dos entrevistados, nenhum professor possui o título de doutor, e 1 entrevistado não respondeu a essa questão.

Compreende-se que, em relação à formação inicial, que é uma exigência legal para se atuar na educação básica a partir da LBD/96, os professores possuem essa formação, mas em relação à formação continuada *strictu sensu* e *latu sensu* a formação dos professores é relativamente pequena. Em relação à formação *strictu sensu*, poderia até ser justificada pela dificuldade de acesso dos professores que atuam em Montes Claros, pois as instituições de Ensino Superior da região oferecem mais a formação inicial em várias áreas das Ciências Humanas e Ciências Exatas, mas em relação à *strictu sensu*, poucos cursos são oferecidos. Nesse caso, apenas uma universidade oferece cursos com esse tipo de pós-graduação, com o mestrado em Letras, História e Desenvolvimento Social, que é pouco diante da alta demanda de professores que atuam na Educação Básica, no município; assim fica a cargo do docente, a formação fora de sua cidade e local de trabalho; toda essa situação dificulta o acesso à formação continuada *strictu sensu*.

No entanto, diz-se que em relação à oferta de cursos de formação continuada *latu sensu*, as instituições de Ensino Superior em Montes Claros oferecem. Dessa forma, o número de 09 professores, com apenas a graduação, pode ser considerado grande, além disso, existem os cursos oferecidos por programas de governo

⁹² Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada em 2015/2016.

através da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores⁹³ do Ministério da Educação, essa Rede foi criada em 2004 com o objetivo de contribuir para a formação continuada dos professores da Educação Básica dos sistemas públicos de educação, incluindo cursos de mestrado profissional para os professores com graduação em Letras e Matemática que atuam na Educação Básica.

Sobre a variação salarial prevista em Lei, fica difícil em um primeiro momento, compreender as mudanças nas remunerações apresentadas pelos professores, o que foi refletido nas respostas do questionário como, por exemplo, o professor P25, com um cargo apenas, recebe uma renumeração acima de 6 salários, e professores com dois cargos não conseguem atingir essa remuneração. Como a distribuição de cargos, segundo as tabelas citadas que prevê uma diferença de cargos e salários entre os profissionais, isso justifica a variação encontrada nas respostas dos professores.

Nessa mesma linha, outra questão que abre espaço para uma grande discussão, é a questão do plano de carreira dos professores da rede estadual de ensino. Dentro desse diálogo é correto dizer que eles possuem algumas gratificações, ao longo da carreira, por tempo de serviço e por formação continuada e isso faz com que, em vários casos, aconteçam diferenças salariais como, por exemplo, o professor P20 que possui 20 anos de carreira é especialista e ganha em torno de 2.600,00, como ela própria declara:

Da escola para cada cargo, como eu tenho mais de 20 anos de profissão, para cada cargo uma média de 1380.00, que eu acho que é o piso do salário aí, 1.380,00, mas como eu tenho alguns benefícios, de Biênio e Quinquênio para 20 anos de sala de aula, então pra cada cargo eu ganho 1.520,00. O pagamento do mês passado no meu montante foi 2.680,00 líquidos, porque têm inúmeros cortes, o bruto chega a quase 3.000,00, mas nunca vêm, eles colocam três mil, mas a gente nunca recebe. Então, 2.600,00 são para se matar. Gostaria de ressaltar que é impossível sobreviver com 1 cargo, é impossível, se a gente quer ter qualidade de vida, como tenho um filho, se a gente quer dar qualidade de vida pros nossos filho e para minha vida, preciso trabalhar mais, e aí o que acontece é que com um cargo ganhando um salário e meio é impossível, meu filho fazer faculdade de medicina, todo o meu salário aqui da escola vai tudo para ele, eu sobrevivo bem com as vendas. E o pai dele já morreu, né! Então, sou eu fazendo o papel de pai e mãe. (P20)

⁹³ Maiores informações em <http://portal.mec.gov.br/rede-nacional-de-formacao-de-professores>. Acesso em: 06 de Jan. 2015.

Segundo Arelaro, Jacomim, Souza e Santos (2012), a partir dos anos de 1990, os estados e municípios passaram a elaborar o plano de cargos, carreira e salários dos profissionais do magistério:

com base na Constituição Federal de 1988 (CF/88), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n.º 9.394/1996 (LDB/96) -, na Emenda Constitucional n. 14/1996 (EC 14/06) e na Lei n. 9.424/1996, que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), estados e municípios passaram a elaborar planos de cargos, carreira e salários para os profissionais do magistério ou adequar os planos já existentes à legislação e às novas concepções de carreira docente que se conformaram no marco da reforma do Estado (Emenda Constitucional n. 19/1998). Esse movimento pode ser entendido como parte do atendimento, mesmo que parcial, a reivindicações históricas dos educadores, e da compreensão de que a qualidade da educação tem relação com a carreira e os salários dos seus profissionais e da incorporação da avaliação de desempenho para progressão funcional, dado que, nas carreiras tradicionais, prevaleciam a titulação e o tempo de serviço (ARELARO et al. 2012, p. 130).

Arelaro et al. (2012, p. 130) afirma que o MEC (Ministério da Educação e Cultura) publicou um documento denominado “Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público: LDB, Fundef, Diretrizes Nacionais e nova concepção de carreira” por meio do Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA), em que fez explicações sobre o marco legal que deveria, então, servir como parâmetro para os estados e municípios na construção dos planos dos profissionais da educação. A autora afirma que, desde 1996, com a LDB quando se refere aos planos de carreira dos profissionais da educação, a avaliação de desempenho aparece como um requisito para a progressão na carreira:

Gatti (2012, p. 97) acrescenta que:

O Conselho Nacional de Educação – CNE –, após consultas variadas e discussões em vários fóruns e audiências, aprovou a resolução CNE/CEB n. 2/2009 que, juntamente com o parecer CNE/CEB n. 9/2009 que embasa a resolução, constitui uma nova orientação quanto aos planos de carreira e remuneração do magistério da educação básica pública no Brasil. Essa orientação baseia-se, sobretudo, na legislação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb – e na Lei n. 11.738/08 que fixou o piso salarial nacional para os professores da educação básica, Lei essa que estipulava que até 31/12/2009 os entes federados deveriam elaborar ou adequar seus Planos de Carreira e Remuneração do Magistério. A resolução CEB/CNE n. 2/2009 veio ao encontro dessa determinação, orientando com princípios e aspectos a serem observados nesses planos. Ela caminha para uma articulação entre diferentes políticas de ação do MEC – Lei do Fundeb e Lei do Piso Salarial de professores – e os diferentes entes federados.

Logo, a avaliação aparece vinculada ao salário, pois conforme Arelaro et al. (2012) existe uma concepção entre os gestores estaduais e municipais nesse sentido, como atesta a seguir:

Entretanto, a forma como a avaliação de desempenho consta dos planos e o peso que ela representa na carreira parecem estar diretamente vinculados às concepções dos gestores municipais e estaduais, isto é, se defendem que os salários sejam vinculados à avaliação de desempenho dos alunos ou a avaliações dos professores, às negociações com os sindicatos e à mobilização dos profissionais do magistério (ARELARO et al. 2012, p. 133).

De acordo com Gatti (2012), os salários recebidos pelos docentes da educação básica, no país, não são adequados à demanda de trabalho e esforços exigidos pela profissão, o problema do salário docente está “associado à discussão sobre a qualidade da educação no país e sobre a atratividade da carreira e permanência nela” (GATTI, 2012. p. 8). Conforme a autora, não é nada banal o fato de a educação perder bons profissionais por causa desses fatores.

Em relação à diferença salarial entre os professores na pesquisa realizada nas 5 escolas em Montes Claros, Gatti (2012, p. 9) aponta a mesma situação ao analisar a remuneração dos docentes da educação básica, pois os “resultados diferem um pouco entre si conforme as fontes dos dados com que se trabalha e conforme o que se agrupa como remuneração (abonos, horas-atividade, ou outros)”. Os dados levantados pela autora demonstram que a remuneração dos professores não condiz com seu nível de formação, nem com a jornada de trabalho, diante da responsabilidade social que esses profissionais carregam ao executar suas tarefas diárias, fato demonstrado também nas diferentes rendas relatadas pelos professores em Montes Claros.

Sobre a discussão da diferença salarial apontada pelos professores entrevistados, pode-se notar questões sobre a variação entre a carga horária trabalhada e o salário declarado pelos professores, verificou-se também na pesquisa em Montes Claros que o P3 o qual trabalha em dois cargos de 25 horas, especialista, recebe de 1 a 2 salários, enquanto o P5 possui um cargo é apenas graduado e recebe o mesmo salário entre 1 e 2.

Outro exemplo é o do P8 que possui 2 cargos de 25 horas, recebe de 2 a 4 salários e detém o título de mestre, sendo que p9 que também possui 2 cargos,

trabalhando 60 horas, especialista, também recebe de 2 a 4 salários. Outro exemplo preocupante, em relação à baixa remuneração desses professores, sobre a qual se concorda com Gatti (2012) quando a autora diz que a remuneração dos professores não condiz com a jornada de trabalho, essa fala é confirmada com a declaração de P19 que diz trabalhar em um cargo 60 horas e receber entre 2 e 4 salários.

Nota-se, então, que para cada cargo de professor do Ensino Médio, segundo a tabela do Sind-UTE/MG, há valores diferentes a serem recebidos. Dessa maneira, a partir dos relatos dos professores sobre seus cargos e horários, conclui-se que existe uma divergência grande entre os vários cargos, como também a carga horária trabalhada e o valor da remuneração recebida.

Diferenças salariais também acontecem entre os professores dos vários níveis, como se percebe na pesquisa desenvolvida por Gatti e Barreto (2009), conforme tabela seguinte:

TABELA 26 – Estatísticas do rendimento de professores, segundo o nível de ensino em que exercem sua atividade, setor administrativo e nível de escolaridade – Brasil, 2006 (em reais)

Nível de Ensino	Ocupação/Escolaridade	Setor			
		Privado		Público	
		Média	Mediana	Média	Mediana
Educação Infantil		559	400	739	568
Profs. Com Nível Superior		898	670	1.120	900
Profs. Com Nível Médio		460	350	613	500
Ensino Fundamental		735	525	912	745
Profs. Com Nível Superior no E. F. (1 ^a a 4 ^a)		814	600	1.014	800
Profs. Com Nível Superior no E. F. (5 ^a a 8 ^a)		997	800	1.106	970
Profs. Com Nível Médio no E. F.		549	400	696	516
Profs. Leigos no E. F.		498	350	574	400
Ensino Médio		1.403	1.000	1.403	1.300

Fonte: Gatti e Barreto (2009, p. 214).

Ao analisar a tabela, concorda-se com as autoras quando falam que os salários desses professores não são tão compensadores, diante da infinidade de tarefas que compõem a regência em sala de aula. Se houver uma comparação com outras profissões poderá se constatar que o professor, assim como esses profissionais, possui o mesmo nível superior de formação e ganha menos que esses profissionais. Essa mesma pesquisa selecionou algumas ocupações em que é exigido do profissional, o Ensino Superior e em que há a predominância do sexo feminino, como acontece na educação com os professores, conforme a próxima tabela:

TABELA 27 – Rendimento mensal médio em reais – Profissões diversas Profissão rendimento médio mensal

Profissão	Rendimento Médio Mensal
Arquitetos	2.018
Biólogos	1.791
Dentistas	3.322
Farmacêuticos	2.212
Enfermeiros	1.751
Advogados	2.858
Jornalistas	2.389
Professora (Ed. Básica)	927

Fonte: Gatti e Barreto (2009, p. 242).

É importante ressaltar que a pesquisa fez o cálculo salarial em 30 horas de trabalho semanal, mesmo que o cálculo subisse para 40 horas, o salário seria de, aproximadamente, R\$ 1.200,00, o que ainda continuaria sendo, na comparação com esses profissionais, o salário mais inferior.

Gatti (2012) aborda uma pesquisa desenvolvida por Alves e Pinto (2011), baseada em microdados da PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio - 2009). Nesse contexto, a insatisfação dos professores com a remuneração é demonstrada, principalmente, na comparação com outras profissões e afirma:

Com base nas análises realizadas por esses autores e nas demonstrações efetuadas em seu trabalho, pode-se verificar que: 1. Quanto mais jovem o alunado com que se trabalha, menor a remuneração média do professor, o que pode vir a impactar a ampliação e o desenvolvimento da Educação Infantil; 2. A rede estadual, no geral, apresenta os maiores valores salariais relativos, mas há diferenças consideráveis nos salários médios dos professores nos contextos estaduais; 3. Em 12 dos estados, os professores sem formação superior recebem rendimentos mensais inferiores ao piso nacional; 4. Em 10 estados, professores com formação em nível superior apresentam salários médios que não chegam a R\$1.500,00; 5. A rede privada de ensino, na média do país, paga menos o professor do que a rede pública; 6. A remuneração na rede privada se mostra maior apenas no Ensino Médio; 7. Os professores apresentam um rendimento médio, significativamente, aquém daquele obtido por profissionais com nível de formação equivalente; 8. Os professores compõem o grupo de ocupações com menores rendimentos entre as ocupações de nível superior no grupo de profissões assemelhadas (GATTI, 2012, p.9).

Destarte, concorda-se com Gatti (2012, p. 9) quando ela afirma que, diante das condições de trabalho e o baixo salário recebido pelos profissionais da educação, “compreende-se por que a carreira docente exerce baixa atratividade para os jovens” principalmente em estados onde existem mais oportunidades de emprego com remunerações maiores e condições de trabalho melhores. Portanto, a autora atesta que

diante da concorrência com outras profissões, um fato pode ocorrer que é o esvaziamento da carreira do magistério.

Segundo Oliveira e Vieira (2014), nos países latino-americanos a questão dos baixos salários recebidos pelos docentes os obriga a ampliarem sua jornada de trabalho, seja em outros empregos ou porque assumem mais de uma regência de turma, às vezes, na mesma escola ou em diferentes unidades de ensino e afirmam que:

O mesmo docente leciona em dois ou até três estabelecimentos distintos, em geral, por necessidade de complementação de renda, tendo em vista que os salários docentes na América Latina são baixos comparativamente a outras funções exigentes de formação profissional similar (OLIVEIRA;VIEIRA, 2014, p. 2014).

Nesse âmbito, além dos baixos salários, Assunção e Oliveira (2009, p. 351) apontam que a “persecução de maior equidade social, resultando na incorporação de novos setores sociais aos sistemas escolares em um cenário marcado pela contenção de gastos e restrição de recursos”, afetam diretamente as condições de trabalho dos professores, como também a remuneração dos docentes e que, por fim, podem colocar em risco a qualidade do trabalho em sala de aula.

Então, sobre o salário dos docentes no contexto latino-americano, Oliveira (2006, p. 2016) afirma que as reivindicações de caráter salarial e de caráter profissional e aquelas referentes à defesa de direitos dos trabalhadores docentes são as “mais contundentes nas lutas e manifestações dos trabalhadores docentes”, isso se explica pela baixa remuneração e pela precarização das condições de trabalho a que os professores submetem-se nas escolas onde exercem a profissão.

Sendo a luta por melhores condições de trabalho uma constante reivindicação dos professores, faz-se necessário discutirmos sobre a precarização do trabalho docente e suas implicações no cotidiano escolar, o que será feito na próxima seção deste capítulo.

3.2.4.1 - Precarização do trabalho docente no Ensino Médio

Quando se aborda a questão das condições de trabalho dos profissionais da educação, a precarização do trabalho docente, em todos os níveis de ensino, é uma situação que merece atenção, não só dos docentes envolvidos, como também das políticas educacionais.

Os professores entrevistados, em Montes Claros, apontaram várias situações nas quais ocorrem essa precarização. Salienta-se, por exemplo, os baixos salários dos professores, pois dos 33 entrevistados, 16 declararam possuir uma remuneração que varia entre 2 a 4 salários. Nesse sentido, 10 professores afirmaram possuir uma remuneração que varia de 1 a 2 salários. Desses entrevistados, 5 disseram que os seus salários variam entre 4 a 6, e apenas 2 professores entrevistados confirmaram uma renda acima de 6 salários. Logo, percebe-se a diferença salarial entre os professores e os baixos salários recebidos pela maioria dos entrevistados.

Sobre a precarização, nota-se, também, no discurso dos professores, o fato de se precisar trabalhar em mais de um turno, já que dos entrevistados, 18 professores trabalham em dois turnos, mesmo que 26 tenham declarado que trabalham em uma escola, como já discutido neste capítulo.

Além disso, existe a situação do professor precisar atuar em outras áreas para a complementação da renda mensal, como declarado pelos professores a seguir:

Cargo Administrativo. (P22)
 Assistente Técnico de Educação Básica. (P11)
 Empresária. (P5)
 Vendas autônoma. (P20)

Assim, concorda-se com Oliveira (2006, p. 213) quando aponta que a intensificação do trabalho docente assumiu “características específicas na realidade latino-americana”. Destaca-se, portanto, que essa intensificação do trabalho ocorre em virtude da ampliação da jornada diária de trabalho, como também em consequência do aumento das funções e responsabilidades atribuídas os docentes com as reformas mais recentes. Outro ponto importante nessa discussão relaciona-se à saúde dos professores; pois segundo alguns autores, essa precarização e intensificação do trabalho afetam a saúde dos professores e causa algumas doenças.

Nesse sentido, essas reformas são denominadas, por Oliveira (2005), de novos modos de regulação, que têm atingido aspectos relacionados à proteção de interesses públicos; entende-se que regulação social abrange setores como saúde, segurança, educação, meio ambiente, dentre outros que podem colocar em risco o bem-estar social.

Esses modelos de regulação da vida social, para Oliveira (2005), estão intimamente ligados à ideia de regulamentação do trabalho, visto que representam

promessas de melhoria de vida para aqueles grupos historicamente empobrecidos, tais fatos têm “resultado em desregulação do mercado de trabalho, maior flexibilização das relações de emprego, perda da estabilidade em alguns setores bem como terceirização e precarização das condições de trabalho” (OLIVEIRA, 2005, p. 756). Esses fatores podem gerar, na sociedade, um sentimento de perda com relação ao futuro, como também da segurança e da estabilidade. Diante disso, tal contexto interfere diretamente no campo educacional, pois “a educação como processo facilitador de coesão social não só é objeto de nova regulação nas políticas que definem novas estruturas de funcionamento, como tem seus conteúdos transmutados por esses processos” (OLIVEIRA, 2005, p. 760).

Oliveira (2006) afirma que, no contexto educacional latino-americano, os docentes, de forma geral são “considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema, no contexto atual de reformas educacionais e de uma nova regulação educativa” (OLIVEIRA, 2006 p. 212). Além de pesar sobre os docentes essa responsabilidade, outras são acrescentadas como as várias funções que a escola pública assume, principalmente, quanto está situada em um contexto de pobreza, a escola pública passa a ser o ponto de referência, em algumas vezes, a única agência pública do bairro. E pela falta de um posto de saúde, de áreas de lazer, dentre outros “a escola acaba sendo o único espaço para que os problemas de saúde sejam minimamente tratados (ou apenas conhecidos), passando a ser a possibilidade de acesso cultural dos alunos e de toda comunidade” (OLIVEIRA, 2006 p. 213). A autora aponta que:

Nessas escolas, os professores sentem-se obrigados a desempenhar funções que estão para além de suas capacidades técnicas e humanas. Nesse sentido, não se encontram no ambiente escolar da maioria das escolas públicas brasileiras e, em certa medida, latino-americanas profissionais capacitados a responder a essas exigências: os professores são constrangidos a buscar respostas para essas demandas (OLIVEIRA, 2006, p. 212).

Conforme Dourado (2016), quando se aborda a questão da precarização docente, destaca-se que a valorização do trabalho docente tem sido alvo de vários olhares, de lutas políticas como também está permeado por “concepções distintas sobre valorização, bem como sobre quem são os profissionais da educação” (DOURADO, 2016 p. 38). Logo, essa valorização docente perpassa temas como carreira, salários, formação inicial e continuada, como também condições de trabalho.

No que concerne à declaração anterior, Oliveira (2004) diz que em relação à falta de valorização dos profissionais da educação, esse ponto destaca-se em relação a vários fatores como: formação inicial e continuada, salários, condições de trabalho, dentre outros. Segundo a mesma autora, o trabalho docente enfrenta relativa precarização em aspectos direcionados às relações de emprego, como o trabalho de forma geral no país, isso devido a algumas questões apontadas por ela, como:

o aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns casos, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários; a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriundas dos processos de reforma do Estado têm tornado, cada vez mais agudo, o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público (OLIVEIRA, 2004, p.1140).

Oliveira (2006), ao tratar da precarização do trabalho docente, apresenta algumas formas de intensificação do trabalho, que merecem destaque neste estudo. Em primeiro, evidencia-se, no contexto educacional latino-americano, a ampliação da jornada diária de trabalho. Nesse contexto, o docente submete-se a mais de um emprego, essa situação inclui, também, outro emprego fora da docência ou em mais de uma turma na mesma escola ou em escola diferente e em séries e etapas também diferentes. A situação é grave por que:

Nesses casos, o professor não se identifica com uma escola em particular. Por assumir número considerável de aulas, esses professores acabam por não conhecerem bem a maioria de seus alunos, e não encontram tempo para atividades que julgam importantes para o bom desempenho profissional, como: preparar aulas, estudar, atualizar-se (OLIVEIRA, 2006, p. 214).

Uma segunda forma de intensificação, para a autora, diferente da anterior se refere ao aumento da carga horária docente, sem o aumento adicional da remuneração por essas horas trabalhadas. Uma terceira forma, apresentada por Oliveira (2006, p. 214), ocorre dentro da jornada remunerada de trabalho do docente, isso acontece quando os “trabalhadores docentes incorporam ao seu trabalho novas funções e responsabilidades, premidos pela necessidade de responder às exigências dos órgãos do sistema, bem como da comunidade”. Logo, essa última é uma das mais preocupantes ao se tratar da intensificação do trabalho docente; já que incorpora, segundo Oliveira (2006, p. 215), certa flexibilidade das políticas educacionais “que promovem maior desregulamentação para prover a escola de maior liberdade administrativa”.

E por força dessa legislação, como também dos programas de reforma, os docentes sentem-se obrigados a incorporarem essas novas práticas, e, em consequência, novos saberes, novas competências no exercício da função docente. Nesse âmbito, cítase como exemplo, a transversalidade dos currículos, as avaliações formativas, a pedagogia de projeto, as inovações tecnológicas, dentre outras questões que, ao serem acrescentadas às escolas, os professores as assumem sem receber formação específica para tais funções o que compromete o ensino-aprendizagem dos alunos.

Acrescenta-se a essa discussão, a afirmação de Tardif (2005) quando pontua que o saber docente pode ser definido como um saber plural, ou seja, na prática docente são incorporados os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares, como também os saberes experienciais. Nesse sentido, esse último saber permite que o docente assimile essas novas exigências apresentadas e essas passam a fazer parte de sua prática.

Essa assimilação de funções faz parte de um movimento de evolução que está voltado para a descentralização de decisões pela gestão escolar; a gestão conta com a participação mais ativa dos pais e comunidade escolar em geral. Na chamada gestão em parceria, a responsabilidade pelas decisões referentes às situações escolares é dividida.

Dessa maneira, muitos programas governamentais que possuem o professor como agente central, responsável pela efetivação dessas mudanças no interior dessas reformas, não levam em consideração as condições precárias de trabalho dos docentes e as inúmeras funções que eles precisam assumir no desempenho de suas atividades que ultrapassam a sua formação. Em países latino-americanos de acentuada pobreza, situação em que o Brasil também se enquadra, os professores precisam assumir funções que vão além da tarefa educativa, como por exemplo, em determinadas situações desempenham o papel de pais, psicólogo, enfermeiro, dentre outros; assim:

tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, de constatação de que ensinar, às vezes, não é o mais importante. Essa situação é ainda mais reforçada pelas estratégias de gestão já mencionadas, que apelam à participação comunitária e ao voluntariado, na promoção de uma educação para todos. Nesse contexto, identifica-se um processo de desqualificação e desvalorização sofrido pelos professores que têm provocado mudanças significativas em sua identidade. As reformas em curso tendem a retirar desses profissionais a autonomia, entendida como condição de participar da concepção e da organização de seu trabalho (OLIVEIRA, 2005, p. 769).

Tal situação, ocasionada pelas constantes reformas trazidas pelos programas educacionais, afeta as condições de trabalho dos professores, pois é cobrada deles uma capacidade de mobilizar-se em várias dimensões e que ainda respeitem as diferenças. Então, infere-se que todas as cobranças exigem que o professor seja flexível que adapte a elas e consiga desempenhar todas as funções assumidas com excelência e em tempo hábil.

Por conseguinte, esse processo de precarização do trabalho docente a que os professores estão submetidos é decorrente do modelo econômico adotado por esses países incluindo o Brasil; pois nesse processo não é prevista a ampliação do número de empregos, fato que contribui para o aumento das desigualdades sociais. Outra questão que se destaca, nesse contexto, é a flexibilização dos contratos de trabalho que no caso específico da docência em escolas públicas, aparece como contratos temporários os quais não asseguram, aos contratados, os mesmos direitos dos docentes efetivos da mesma rede.

Nessa discussão, há destaque para os baixos salários recebidos pelos docentes, além da ausência, em alguns casos, de planos de carreira e salário. Oliveira (2006, p. 216) ressalta que “em levantamento realizado recentemente, foi possível constatar que as questões salariais e de caráter profissional, aquelas atinentes à defesa dos direitos trabalhistas, ainda são as mais contundentes nas lutas e manifestações dos trabalhadores docentes”. De acordo com a autora, no contexto latino-americano, é recorrente a situação de um mesmo professor lecionar em dois ou mais estabelecimentos de ensino ou assumir outras atividades profissionais distintas do magistério para completar a renda familiar, tendo em vista que os salários dos professores são menores que o de outros profissionais com a mesma graduação, fato já destacado neste estudo.

Dourado (2016) aborda que, em relação à identidade do docente e seu perfil para atuação no magistério, essa categoria apresenta inúmeros desafios, que confirmam a discussão apresentada até aqui que envolvem condições de trabalho, formação inicial e continuada, salário, dentro outros. No que concerne à formação, o autor chama a atenção para o desafio de se garantir formação em nível superior “para mais de 25% do total de 2.141.676 de docentes (desse total 0,3% não possuem o ensino médio)” (DOURADO, 2016, p. 39). Além da questão da atuação de alguns professores em disciplinas diferentes de sua área de formação para completar a carga horária.

Sobre a formação inicial Kuenzer (2011, p. 675) afirma que:

De modo geral, quando se trata da formação de professores, o entendimento corrente e de que esse processo se resume a percursos formativos sistematicamente desenvolvidos em cursos de formação, em instituições de ensino superior. E, em consequência, as políticas têm como objeto a formação inicial e não integram as políticas relativas ao trabalho docente, em especial no que diz respeito a profissionalização e as condições de trabalho, que, de modo geral, são tratadas em outra esfera, a do financiamento. Ao circunscrever a formação a cursos, além de atribuir a eles um papel que excede seus próprios limites, deixam de ser consideradas as dimensões pedagógicas presentes nas relações sociais e produtivas e, em particular, no trabalho docente, certamente mais efetivas do ponto de vista formativo que os próprios cursos de formação.

A não valorização dos profissionais da educação também se manifesta no Ensino Médio, segundo Volpi, Silva e Ribeiro (2014) através das deficiências na formação docente, nas más condições de trabalho sofrido por esses professores na ministração de suas aulas, e também na falta de remuneração adequada para a classe docente. De acordo com Vieira (2016, p. 31) “formação inicial e continuada, carreira e salário – constituem um conjunto de condições indissociáveis para o exercício da profissão”.

Conforme Volpi, Silva e Ribeiro (2014, p. 73) “as escolas brasileiras de Ensino Médio carecem de professores com formação adequada, assim como ocorre nas outras etapas da educação básica”. Mesmo que tenha acontecido uma melhora no percentual de formação dos professores (51%)⁹⁴ referentes ao Ensino Médio urbano, ou seja a formação inicial exigida pela Legislação para trabalhar nessa etapa de ensino, na área rural o percentual foi de 49,5%, apesar de os dados, segundo os autores, terem melhorado, o desafio apresenta-se novamente, pois como ter uma educação de qualidade se, de forma geral, quase a metade dos professores que lecionam no Ensino Médio não possui formação específica para o cargo que leciona.

As mesmas autoras, baseadas nos dados do Censo escolar 2012, dizem que “o país tem um grande desafio a superar para oferecer uma educação de qualidade a seus adolescentes, já que quase a metade dos professores brasileiros ainda não tem a titulação necessária para atuar em sala de aula” (VOLPI; SILVA; RIBEIRO, 2014 p. 72). Isso, além do fato de os professores, com licenciaturas em uma área ou disciplina,

⁹⁴ Dados do Censo Escolar 2012.

lecionarem em área e disciplinas distintas da sua formação, para completarem o salário ou “muitas vezes para completar a carga horária”. (DOURADO, 2016, 39)

Pode-se incluir nessa discussão, a necessidade de se contratar mais professores, tendo em vista a expansão e universalização projetada para a Educação Básica de 04 a 17 anos de idade. Menciona-se, também, o caso dos professores em idade para se aposentarem, “cuja substituição vai requerer novas contratações” (DOURADO, 2016, p. 40), o que agrava ainda mais a situação do Ensino Médio.

Nesse âmbito, Volpi, Silva e Ribeiro (2014) alertam que faltam professores para lecionarem no Ensino Médio, principalmente na área das ciências exatas e algumas causas contribuem para essa escassez que está relacionado à insuficiência de números de vagas nos cursos voltados para as licenciaturas. Fato que é agravado pelo problema da baixa remuneração da classe e ainda há a perda de professores por causa da aposentadoria. Outro fator que se apresenta é a deficiência na formação desses docentes, já que os professores “em especial os especialistas, têm pouco contato com as questões pedagógicas durante seu curso de formação e não são preparados, de forma adequada, para lidar com as particularidades dos alunos que começam a entrar ou já entraram na adolescência” (VOLPI; SILVA; RIBEIRO, 2014, p. 72).

Destarte, concorda-se com Kuenzer (2011) quando afirma que “o debate sobre formação de professores permanece nos limites da lógica da reprodução capitalista, sem a necessária compreensão do seu caráter ideológico”, isso confirma a crença de que se o professor recebeu ao longo da formação um bom percurso formativo, consequentemente, será um bom profissional, essa crença deixa de lado todo o processo social, econômico e político que permeia os cursos de formação de professores e sua atuação em sala de aula.

A mesma autora revela que:

O caráter reducionista e simplificador desta concepção resulta da desconsideração da relação entre as esferas de produção e de reprodução das relações capitalistas, cujo resultado elide a constatação de que a formação só se materializa na ação docente que ocorre em situações concretas determinadas. Assim, é fácil culpar o professor, a proposta de formação e a instituição que o formou pelos parcós resultados de seu trabalho com alunos, em escolas que se propõem a atender os filhos dos que vivem do trabalho, com uma proposta pedagógica burguesa e sem condições mínimas de trabalho, incluindo a parca remuneração e a desvalorização social. (KUENZER, 2011, p. 677)

Ademais, além das questões sobre formação, dentre outras já discutidas, cita-se mais uma relacionada à precarização do trabalho docente que é o adoecimento do professor no exercício de sua função; Robalino (2012, p. 315) afirma que temas referentes à “importância de atender integralmente ao desenvolvimento da profissão docente, incluindo o grande campo das condições de trabalho, o bem-estar emocional e a saúde dos docentes” começam a ganhar força como problema de pesquisa e como âmbito de preocupação das políticas educacionais.

Diante dessa realidade, perguntou-se aos professores, por meio do questionário, se eles contam com plano de saúde, e se esse atende as suas necessidades. Dos 33 entrevistados, 29 responderam que os professores contam com um plano de saúde, porém 4 responderam que o Estado não tem um plano de saúde⁹⁵. Em relação ao atendimento, se atende ou não as necessidades dos professores as respostas foram bem variadas: 2 professores disseram que sim, 6 disseram que não, 15 afirmaram que às vezes o plano atende as suas necessidades e 4 não responderam. Então, percebe-se que grande parcela dos professores não está satisfeita com o atendimento oferecido pelo IPSEMG, como destacado no discurso dos professores a seguir:

É ruim demorado, pago outro convênio. (P17)

Atende em poucos hospitais. Por repassar menos recurso para os médicos, eles desligam do plano e falta especialista fundamental para um professor como psicólogo e neurologista. (P18)

Não há especialistas, os laboratórios atendem por cotas. (P19)

Infelizmente o plano não atende “todas” as necessidades, pois falta cobrir alguns setores, que o plano não cobre. (P5)

Sistemas de cotas, por isso falta médicos especialistas e cotas para exames (P6)

Precário, mas tem! O agendamento é muito longo! Tem época que está bom e tem época que não. (P7)

Muitas vezes falta profissional/especialista na área, o atendimento é demorado. (P9)

Grandes dificuldades em marcar exames e consultas e faltam muitas especialidades médicas. (P12)

Muito precário por sinal. IPSEMG. Espero meses para conseguir uma consulta. Há falta de diversos especialistas. (P21)

⁹⁵ Pode-se entender a contradição nas respostas dos professores no sentido de que o Estado oferece o IPSEMG, porém o servidor tem a opção de se credenciar ou não. O desconto na folha de pagamento para se ter o convênio varia em relação ao valor do salário dos servidores e em relação aos dependentes.

Pois na maioria das vezes ou o médico não atende pelo plano ou o credenciamento do médico está suspenso. (P3)

IPSEMG. Cobra caro e não atende minhas necessidades. (P23)

Nota-se no discurso dos professores um certo descaso no atendimento, por demorar demais, por ser por cotas, ou seja, se a cota acabar fica para outro mês, ou meses a frente, não respeitando a necessidade e urgência no atendimento. Nesse contexto, o servidor é obrigado a pagar duas vezes pelo atendimento, uma vez que esse já foi descontado na sua folha de pagamento. Essa situação demonstra também a pouca preocupação do Estado em relação ao adoecimento do professor, e suas condições de saúde, incluindo a questão física, psicológica, dentre outras que não são respeitadas; isso porque não são oferecidos pelo plano os vários tipos de especialidades necessárias para o bem estar do trabalhador da educação.

Para Leão (2012, p. 303), existe uma forma de ataque à questão do adoecimento do docente no desempenho de sua função pelo poder público, que tem por objetivo “escamotear e postergar a solução de um problema crônico, pouco explorado pela mídia, universidades e outros segmentos, exceto pelos sindicatos” que, segundo o autor, não se cansam de denunciar a situação da saúde dos trabalhadores da educação.

Nesse viés, quando detectadas essas doenças profissionais, conforme Leão (2012, p. 303)⁹⁶, faz-se necessário descobrir suas origens, combater os agentes causadores e tratar os que estão doentes, e afirma:

A CNTE não tem dúvida de que, investindo na jornada de trabalho do professor e dos funcionários, dedicando tempo à hora-atividade e à elaboração e acompanhamento do projeto político pedagógico da escola, envolvendo a comunidade nas decisões em ampla gestão democrática, valorizando os/as trabalhadores/as e fornecendo suporte para pronto atendimento a todas as necessidades aos envolvidos no processo educacional, muitos dos males tendem a diminuir no curto prazo.

A valorização dessa profissão, de acordo com Robalino (2012, p. 317), inclui além do que já foi discutido até aqui a “atenção aos diversos aspectos da vida profissional e pessoal dos trabalhadores da educação como condição fundamental para

⁹⁶ É presidente da CNTE (2011/2014), membro da Direção Nacional da CUT, membro do Conselho de Presidentes da IEAL e conselheiro do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES). São Paulo/SP - Brasil. Entrevista concedida a Revista Retratos da Escola, v. 6, nº 11, p. 301-313. 2012.

um bom desempenho e para garantir seu direito a um trabalho que seja fonte de alegria e realização”.

Logo, Oliveira (2012)⁹⁷ aponta que o desdobramento das exigências sofridas pelos docentes e pelos trabalhadores, de modo geral, causa adoecimento no professor e afirma que:

O discurso em torno da empregabilidade (termo bastante usado no Brasil, nos meios empresariais) trouxe para a expectativa de contribuir na formação de profissionais flexíveis, polivalentes, plurifuncionais, de acordo com novos padrões de qualificação. Por um lado, era exigido do profissional docente que contribuísse em uma formação básica geral e sólida, com a capacidade de responder com seu trabalho às demandas de formação dos profissionais adequados às exigências do mercado; por outro, era esperado que os professores também atuassem sobre o próprio trabalho, para modernizar as práticas e absorver novas tecnologias de ensino, avaliação, planejamento e gestão. O trabalho do professor encontra-se marcado pela busca de autonomia, com as restrições impostas pelas políticas educacionais e as relações de poder no cotidiano escolar. (OLIVEIRA, 2012, p. 301).

Esse desdobramento e exigência a que o docente precisa atender, conforme Neyde Aparecida (2012, p. 302)⁹⁸ podem impactar na saúde do docente e acarretar problemas como “aumento das licenças médicas relacionadas às enfermidades mentais (estresse, síndrome de *Burnout*, presentismo, absenteísmo, conflitos interpessoais) e outras patologias como problemas posturais e alergias dermatológicas e respiratórias”.

A autora diz que:

As mudanças no mundo do trabalho têm alterado, significativamente, o processo de educação e a saúde dos trabalhadores, sobretudo porque a educação implica, necessariamente, a relação com o outro. A atuação do profissional da educação requer, além dos conhecimentos específicos, autodomínio, capacidade de administrar conflitos, tempo para estudo, planejamento e atualização permanentes. Mas a realidade aponta para um número elevado de professores da Educação Básica com jornada de trabalho superior a 40 horas semanais e reflexos negativos para o processo ensino-aprendizagem. A intensa jornada, a preocupação com o salário, a busca por ascensão na carreira, os ruídos na sala, espaços inadequados são fatores que podem contribuir para o estresse ocupacional e levar ao desenvolvimento de alguma doença (NEYDE APARECIDA, 2012, p. 303).

Ao abordar o assunto sobre as condições de trabalho e saúde dos docentes, Oliveira (2012) conclui que as reformas educacionais, nas últimas décadas, têm

⁹⁷ Entrevista concedida à Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 6, n. 11, p. 301-313, jul./dez. 2012.

⁹⁸ Graduada em Pedagogia com especialização em Orientação Educacional. Atualmente é Secretária Municipal de Educação de Goiânia e presidente da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) Seccional Goiás e Centro-Oeste. Ex-secretária de Relações Internacionais da CNTE. Goiânia/GO - Brasil. Entrevista concedida a Revista Retratos da Escola, v. 6, nº 11, p. 301-313. 2012.

provocado uma reestruturação no trabalho docente e que essa situação repercute na saúde desses profissionais e ressalta:

O termo condições de trabalho envolve instalações físicas, materiais e insumos disponíveis, equipamentos e meios de realização das atividades, mas diz respeito também às relações de trabalho e de emprego. As formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade também têm efeitos sobre o bem estar dos trabalhadores, ou seja, a exposição aos riscos de adoecimento e os níveis de segurança nos ambientes ocupacionais influenciam diretamente a vida dos sujeitos. Nos escritos de Marx, observa-se que o conceito de condições de trabalho está intimamente vinculado às condições de vida dos trabalhadores. Se considerarmos que os profissionais da educação básica no Brasil apresentam nível salarial muito baixo, que, apesar da legislação, ainda persistem em muitos estados e municípios, com professores contratados por tempo determinado e sem perspectiva de carreira, os desafios são muitos para garantir um patamar mínimo de saúde e segurança no trabalho docente (OLIVEIRA, 2012 p. 302).

Por conseguinte, as pesquisas referentes à saúde dos profissionais da educação, realizadas pela CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação); segundo Leão (2012), no período entre 1990 e 2000 apresentam uma indissociável ligação entre a saúde e condições de trabalho; assim incluem, nesse último quesito, a segurança nas escolas e citam, como exemplo, a síndrome de *burnout*⁹⁹.

Logo:

Hoje é difícil não ver, em qualquer escola pública, um número considerável de profissionais se automedicando com ansiolíticos. O poder público precisa reconhecer as doenças afetas à profissão dos/as educadores/as das escolas públicas, a fim de tratá-los/as com urgência e dignidade, e não ficar agravando ainda mais a situação, acusando os/as trabalhadores/as de serem pouco assíduos e responsáveis diretos pelos eventuais “fracassos” do estudante na avaliação estandardizada (LEÃO, 2012, p. 303).

Nessa mesma linha de discussão, Kuenzer (2011) alerta sobre a desistência do professor diante da sobrecarga de funções, condições precárias de trabalho, a

⁹⁹ Segundo Mendonça; Coelho e Júca (2012 p. 90) Síndrome de Burnout refere-se aos “níveis de atenção e concentração exigidos para a realização das tarefas, associados à pressão exercida pelo ambiente de trabalho, são potenciais causadores da síndrome de burnout (ou síndrome do esgotamento profissional, CID-10 Z73. 0). Consiste em um tipo de resposta prolongada a estressores emocionais e interpessoais do contexto organizacional. Decerto, “resulta da vivência profissional em um contexto de relações sociais complexas, envolvendo a representação que a pessoa tem de si e dos outros”. (MINISTÉRIO DA SAÚDE DO BRASIL, 2001, p. 191). Disponível em: http://www.ufjf.br/psicologiaempesquisa/files/2013/02/v6n2_versaocompleta.pdf. Acesso em: 19 Fev. 2017.

desvalorização e a cobrança por bons resultados escolas, e as tensões sofridas no desempenho de suas atividades, e aponta que:

o trabalho do professor se objetiva na tensão entre trabalho em geral, qualificador, transformador, prazeroso, e trabalho capitalista, mercadoria comprada para valorizar o capital. Esta tensão se acentua pelo caráter não material do seu trabalho, que, ao não se separar do produtor, reafirma o espaço da consciência e da subjetividade e, assim, o poder do trabalhador, ao mesmo tempo em que cada vez mais o elimina, em face da progressiva institucionalização dos serviços educacionais ou de sua crescente precarização, a partir da lógica da acumulação capitalista, com o que se diminuem os espaços de intervenção do professor. Ou seja, no trabalho docente acentua-se a tensão entre subjetividade e objetivação. (KUENZER, 2011, p. 682)

Todo esse conjunto de situações causa desânimo, situação que pode levar ao abandono do cargo, e, consequentemente, da profissão; assim o professor vai procurar outra com valorização profissional, ou desiste psicologicamente, ou seja, deixa de acreditar na profissão, nos alunos, na educação, não desiste da escola, mas suas atitudes ou falta delas demonstram claramente que ele desistiu.

Por fim, concorda-se com Dourado (2016, p. 39) quando pontua que as discussões sobre a valorização do magistério “envolvem questões sobre a formação inicial e continuada, carreira e remunerações, condições de trabalho e saúde e que certamente interferem no pensar e no fazer político-pedagógico do profissional da educação”. Por esse motivo, o docente precisa ser reconhecido e valorizado como um profissional e pessoa humana, sujeito a todas essas situações, que envolvem condições de trabalho e saúde. É necessário que essas questões sejam discutidas e que existam políticas públicas de incentivo e valorização dessa profissão tão importante para a formação dos educandos.

Na próxima seção, haverá uma abordagem sobre o perfil das escolas que participaram da pesquisa para que se tenha uma melhor clareza da situação de tais escolas em relação à estrutura, materiais disponíveis para serem utilizados pelo corpo docente, quantidade de alunos atendidos, dentre outras questões.

3.2.5 - Perfil das cinco escolas de Ensino Médio regular noturno que participaram da pesquisa

As escolas de Ensino Médio regular noturno seguem o mesmo padrão de

funcionamento com relação à carga horária das aulas e número de professores. Com relação à infraestrutura dos prédios, as escolas também seguem o mesmo modelo, mantendo diferença, aquelas que possuem os prédios mais antigos. Por mais que sejam da mesma rede, as escolas possuem características próprias, isso depende da região e da comunidade escolar que atendem.

3.2.5.1 - Perfil da Escola A

A escola “A” atende em 2016, a 831 alunos nos turnos matutino, vespertino e noturno, distribuídos nos níveis de Ensino Fundamental, Ensino Médio e a modalidade EJA. Sendo 5 turmas de Ensino Fundamental, séries finais (6º, 7º, 8º e 9º) no turno vespertino com um total de 134 alunos matriculados no início do 1º semestre de 2016. Atende ainda, no matutino, 10 turmas de Ensino Médio regular (1º, 2º e 3º) com um total de 379 alunos regularmente matriculados. No turno noturno, atende a 8 turmas da EJA que compreendem Ensino Fundamental e Ensino Médio, com um total de 318 alunos. A última turma a ser atendida no noturno do Ensino Médio regular foi no ano de 2015 com apenas uma turma de 3º ano, em 2016 segundo a secretaria¹⁰⁰ da escola, não houve demanda para o atendimento.

Com relação à infraestrutura¹⁰¹, a escola possui:

- Água filtrada (rede pública)
- Água da rede pública
- Energia da rede pública
- Esgoto da rede pública
- Lixo destinado à coleta periódica
- Acesso à Internet
- Banda larga

Com relação às dependências, a escola possui:

- 18 salas de aula
- 101 funcionários
- Sala de diretoria
- Sala de professores
- Laboratório de informática
- Laboratório de ciências
- Quadra de esportes coberta

¹⁰⁰ Dado obtido durante a coleta dos dados.

¹⁰¹ Dados elaborados com base no Censo Escolar 2014/INEP.

- Alimentação escolar para os alunos
- Cozinha
- Biblioteca
- Banheiro dentro do prédio
- Sala de secretaria
- Banheiro com chuveiro
- Refeitório
- Despensa
- Almoxarifado
- Auditório
- Pátio descoberto

Em relação aos equipamentos, destaca-se:

- 10 computadores administrativos
- 24 computadores para alunos
- 3 TVs
- 4 equipamentos de som
- 9 impressoras
- 2 equipamentos de multimídia
- TV
- DVD
- Antena parabólica
- Copiadora
- Retroprojetor
- Impressora
- Aparelho de som
- Projetor multimídia (datashow)
- Câmera fotográfica/filmadora

3.2.5.2 - Perfil da Escola B

A escola “B” atende, atualmente no ano de 2016, a 2.200 alunos, nos turnos matutino, vespertino e noturno. Oferece os níveis Fundamental e Médio e a modalidade EJA¹⁰². Em 2016, funcionam 57 turmas, ou seja, 21 turmas do Ensino Fundamental, anos finais, com um total de 771 alunos matriculados no início do primeiro semestre de 2016 no turno vespertino. No turno matutino atende ao Ensino Médio regular com 26 turmas¹⁰³, com um total de 1.079 alunos. Desses 1.079, duas turmas do 1º ano (1º 10 e 1º 11 com 72 alunos funcionam no turno vespertino)¹⁰⁴. No noturno, atende a 6 turmas da EJA com (1º, 2º e 3º) o que perfaz um total de 247 alunos, atende ainda, nesse turno,

¹⁰² Dados elaborados com base no Censo 2014/INEP.

¹⁰³ Dessas 26 turmas, 2 funcionam no turno vespertino.

¹⁰⁴ Informado pela secretaria durante a coleta de dados.

a duas turmas do magistério (magistério pós-médio do 2º e 3º) com 63 alunos. Com relação ao Ensino Médio regular noturno, a escola atende a uma turma do 1º ano regular com 40 alunos matriculados.

A infraestrutura¹⁰⁵ da escola oferece:

- Água filtrada (rede pública)
- Energia da rede pública
- Esgoto da rede pública
- Lixo destinado à coleta periódica
- Acesso à Internet
- Banda larga

Com relação às dependências, a escola possui:

- 24 salas de aulas
- 157 funcionários
- Sala de diretoria
- Sala de professores
- Laboratório de informática
- Laboratório de ciências
- Sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE)
- Quadra de esportes coberta
- Alimentação escolar para os alunos
- Cozinha
- Biblioteca
- Banheiro dentro do prédio
- Dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida
- Sala de secretaria
- Banheiro com chuveiro

Os equipamentos existentes na escola são:

- 14 computadores administrativos
- 21 computadores para alunos
- 6 TVs
- 2 copiadoras
- 6 equipamentos de som
- 10 impressoras
- 5 equipamentos de multimídia
- TV
- Videocassete
- DVD
- Antena parabólica

¹⁰⁵ Dados elaborados com base no Censo 2014/INEP.

- Copiadora
- Retroprojetor
- Impressora
- Aparelho de som
- Projetor multimídia (datashow)
- Câmera fotográfica/filmadora

3.2.5.3 - Perfil da Escola C

A Escola C atende aos níveis Fundamental e Médio, como também a modalidade Jovens e Adultos, com um total, em 2016, de 928 alunos, distribuídos nos turnos matutino, vespertino e noturno. São 386 no turno matutino, com 3 turmas do 9º ano do Ensino Fundamental, 3 turmas do 1º ano do Ensino Médio, 3 turmas de 2º ano do Ensino Médio e 2 turmas de 3º ano do Ensino Médio. No vespertino, a escola atende a 256 alunos do 6º ao 8º ano (3 turmas de 6º ano, 2 turmas de 7º ano e 3 turmas de 8º ano). No turno noturno, a escola C atende a 8 turmas da EJA sendo 1 turma do 1º EJA Fundamental, 1 turma do 3º EJA Fundamental, uma turma do 4º EJA Fundamental, 2 turmas de 1º EJA Médio, 1 turma de 2º EJA Médio, e 2 turmas de 3º EJA Médio, são 248 alunos atendidos nessa modalidade. A escola atende, em 2016, a uma turma de Ensino Médio regular noturno com 38 alunos matriculados.

Segundo dados do Censo/2014¹⁰⁶, essa escola possui uma infraestrutura com:

- Água filtrada da rede pública
- Energia da rede pública
- Esgoto da rede pública
- Lixo destinado à coleta periódica
- Acesso à Internet
- Banda larga

Conta com:

- 18 salas de aulas
- 117 funcionários
- Sala de diretoria
- Sala de professores
- Laboratório de informática

¹⁰⁶ Dados elaborados com base no Censo 2014/INEP.

- Quadra de esportes coberta
- Alimentação escolar para os alunos
- Cozinha
- Biblioteca
- Sala de leitura
- Banheiro dentro do prédio
- Banheiro adequado à educação infantil
- Banheiro adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida
- Dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida
- Sala de secretaria
- Despensa
- Pátio coberto

Os equipamentos oferecidos aos alunos e funcionários são:

- 10 computadores administrativos
- 24 computadores para alunos
- 3 TVs
- 1 copiadora
- 1 equipamento de som
- 5 impressoras
- 5 equipamentos de multimídia
- TV
- DVD
- Antena parabólica
- Copiadora
- Retroprojetor
- Impressora
- Aparelho de som
- Projetor multimídia (datashow)
- Câmera fotográfica/filmadora

3.2.5.4 - Perfil da Escola D

A escola “D” também atende aos mesmos níveis (Ensino Fundamental, Ensino Médio e a modalidade EJA) nos turnos diurnos e noturno. Assim, possui um total de 600 alunos nos respectivos turnos. No matutino, atende às turmas do Ensino Médio, com 4 turmas do 1º ano, 3 turmas do 2º ano e 2 turmas do 3º ano num total de 362 alunos matriculados no Ensino Médio, no vespertino a escola D atende a 185 alunos, com 1 turma de 6º ano do Ensino Fundamental, 1 turma de 7º ano do Ensino Fundamental, 2 turmas de 8º do Ensino Fundamental e 2 turmas do 9º ano também do Ensino Fundamental. No turno noturno, a escola D atende apenas a modalidade EJA,

com um total de 53 alunos em duas turmas de 3º ano. Em 2016 não havia nenhuma turma do Ensino Médio regular, segundo o secretário da escola, nesse corrente ano não houve demanda.

Em relação à infraestrutura¹⁰⁷, a escola D oferece:

- Água filtrada
- Água da rede pública
- Energia da rede pública
- Esgoto da rede pública
- Lixo destinado à coleta periódica
- Acesso à Internet
- Banda larga

Dependências:

- 13 salas de aulas
- 65 funcionários
- Sala de diretoria
- Sala de professores
- Laboratório de informática
- Quadra de esportes coberta
- Alimentação escolar para os alunos
- Cozinha
- Biblioteca
- Banheiro fora do prédio
- Banheiro dentro do prédio
- Sala de secretaria
- Banheiro com chuveiro

Equipamentos:

- 4 computadores administrativos
- 9 computadores para alunos
- 1 TV
- 1 copiadora
- 1 equipamento de som
- 3 impressoras
- 1 equipamento de multimídia
- TV
- Videocassete
- DVD
- Antena parabólica
- Copiadora

¹⁰⁷ Dados elaborados com base no Censo 2014/INEP.

- Retroprojetor
- Impressora

3.2.5.5 - Perfil da Escola E

A Escola “E” oferece a mesma infraestrutura das demais escolas que participaram da pesquisa atende, no ano de 2016, a um número total de 835 alunos, distribuídos nos três turnos de funcionamento da escola, no Ensino Fundamental, Ensino Médio e na modalidade EJA. No turno matutino, a escola E atende a 2 turmas de 8º ano do Ensino Fundamental, a 2 turmas do 9º ano do Ensino Fundamental, com um total de 133 alunos, atende também no matutino às turmas do Ensino Médio, com 3 turmas do 1º ano, 2 turmas de 2º ano e 1 turma de 3º ano, num total de 177 alunos. No turno vespertino, a Escola E atende às turmas do Ensino Fundamental, anos iniciais, com 2 turmas de 1º ano, 2 turmas de 2º ano, 1 turma de 3º ano, 2 turmas de 4º ano 1 turma de 5º ano, 2 turmas de 6º ano e 1 turma de 7º ano, com um total de 315 alunos atendidos nesse turno. Com relação ao turno noturno, a Escola E oferece 7 turmas na modalidade EJA com 189 alunos, e 1 turma do Ensino Médio regular noturno de 3º ano com 21 alunos.

Sua infraestrutura¹⁰⁸ conta com:

- Água filtrada da rede pública
- Energia da rede pública
- Esgoto da rede pública
- Lixo destinado à coleta periódica
- Acesso à Internet
- Banda larga

As dependências da escola E possuem:

- 14 salas de aulas
- 109 funcionários
- Sala de diretoria
- Sala de professores
- Laboratório de informática
- Quadra de esportes coberta
- Alimentação escolar para os alunos
- Cozinha
- Biblioteca

¹⁰⁸ Dados elaborados com base no Censo 2014/INEP.

- Banheiro fora do prédio
- Banheiro dentro do prédio
- Banheiro adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida
- Dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida
- Sala de secretaria
- Banheiro com chuveiro
- Refeitório
- Despensa
- Pátio coberto
- Pátio descoberto
- Área verde

Os equipamentos são:

- 9 computadores administrativos
- 18 computadores para alunos
- 5 TVs
- 3 copiadoras
- 3 equipamentos de som
- 10 impressoras
- 2 equipamentos de multimídia
- TV
- Videocassete
- DVD
- Antena parabólica
- Copiadora
- Retroprojetor
- Impressora
- Aparelho de som
- Projetor multimídia (datashow)
- Fax
- Câmera fotográfica/filmadora

3.2.5.6 - Regulamentação do Ensino Médio nas escolas públicas estaduais em Minas Gerais.

As escolas públicas estaduais chamadas, nesta pesquisa, de A, B, C, D e E possuem a mesma resolução da SEE/MG (Secretaria da Educação do Estado de Minas Gerais) nº 2842 de 13 de Janeiro de 2016 que regulamenta o ensino nas escolas públicas estaduais de Ensino Médio em Minas Gerais. O funcionamento das atividades do Ensino Médio regular noturno diferencia-se um pouco do Ensino Médio regular diurno, sendo estabelecido também nessa resolução. Tal resolução determina o horário de funcionamento e a duração desses horários. Para as escolas de Ensino Médio regular noturno fica estabelecido o seguinte:

Art. 2º O Ensino Médio noturno, etapa conclusiva da Educação Básica, terá duração de 3 (três) anos, com carga horária anual mínima de 800 horas, totalizando, no mínimo 2.400 horas.

§ 1º A carga horária diária do Ensino Médio noturno será de 4 (quatro) módulos de 45 (quarenta e cinco) minutos.

§ 2º As aulas no Ensino Médio noturno terão início às 19 (dezenove) horas e deverão encerrar-se às 22 (vinte e duas) e 15 (quinze) minutos. As SREs e as escolas poderão alterar o horário de entrada e saída do turno noturno para melhor gerenciamento do transporte escolar e em função de situações de especificidades locais, resguardando o interesse e a presença dos alunos e a carga horária mínima após justificativas fundamentadas e aprovadas pelo Diretor da SRE.

§ 3º A proposta curricular do Ensino Médio noturno deverá observar o número de módulo-aula e a carga horária definidas nos Anexos II, III e IV desta Resolução (RESOLUÇÃO, nº 2.842/16, p. 1).

Os anexos II, III e IV dessa resolução vão tratar, especificamente, dos conteúdos do Ensino Médio regular noturno para todas as escolas do Estado, como se demonstra nos quadros a seguir. O quadro 11 traz a Base Nacional Comum para o 1º ano do Ensino Médio regular noturno:

QUADRO 11 - Conteúdos do Ensino Regular Noturno (1º ano)

CONTEÚDOS DO ENSINO MÉDIO REGULAR NOTURNO (1º ANO)

CONTEÚDOS BÁSICOS COMUNS				Módulos-aula semanais	Módulos-aula Anual	Carga horária anual				
Base Nacional Comum	Áreas do Conhecimento	Linguagens	Língua Portuguesa	3	120	90h				
			Educação Física	1	40	30h				
		Matemática	Matemática	3	120	90h				
		Ciências da Natureza	Física	1	40	30h				
			Química	2	80	60h				
			Biologia	2	80	60h				
		Ciências Humanas	Geografia	2	80	60h				
			História	2	80	60h				
			Sociologia	1	40	30h				
			Filosofia	1	40	30h				
Parte Diversificada	Linguagens		Língua Estrangeira Moderna	1	40	30h				
	Diversidade, Inclusão e o Mundo do Trabalho			1	40	30h				
Subtotal				20	800	600h				
Atividade Interdisciplinar Aplicada e monitorada				-	-	200h				
TOTAL				20	800	800h				

Fonte: Resolução 2842, anexo II p. 3. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2842-16-r-republica%C3%A7ao.pdf>. Acesso em: 20 Abril 2016.

O quadro 12, a seguir, traz a Base Nacional Comum para o 2º ano do Ensino Médio regular noturno:

QUADRO 12 - Conteúdo do Ensino Médio Regular Noturno (2º ano)

CONTEÚDOS DO ESNINO MÉDIO REGULAR NOTURNO (2º ANO)										
CONTEÚDOS BÁSICOS COMUNS			Módulos-aula semanais	Módulos-aula Anual	Carga horária anual					
Base Nacional Comum	Áreas do Conhecimento	Linguagens	Língua Portuguesa	3	120	90h				
			Educação Física	1	40	30h				
		Matemática	Matemática	3	120	90h				
		Ciências da Natureza	Física	2	80	60h				
			Química	1	40	30h				
			Biologia	2	80	60h				
		Ciências Humanas	Geografia	2	80	60h				
			História	2	80	60h				
			Sociologia	1	40	30h				
			Filosofia	1	40	30h				
Parte Diversificada	Linguagens		Língua Estrangeira Moderna	1	40	30h				
	Diversidade, Inclusão e o Mundo do Trabalho			1	40	30h				
Subtotal				20	800	600h				
Atividade Interdisciplinar Aplicada e monitorada				-	-	200h				
TOTAL				20	800	800h				

Fonte: Resolução 2842, anexo III p. 4. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2842-16-r-republica%C3%A7ao.pdf>. Acesso em: 20 Abril 2016.

Já o Quadro 13 apresenta a Base Nacional Comum para o 3º ano do Ensino Médio Regular Noturno, como se observa a seguir:

QUADRO 13 - Conteúdos do Ensino Médio Regular Noturno (3ºano)

CONTEÚDOS DO ESNINO MÉDIO REGULAR NOTURNO (3º ANO)						
CONTEÚDOS BÁSICOS COMUNS			Módulos-aula semanais	Módulos-aula Anual	Carga horária anual	
Base Nacional Comum	Áreas do Conhecimento	Linguagens	Língua Portuguesa	3	120	90h
			Educação Física	1	40	30h
			Arte	1	40	30h
		Matemática	Matemática	3	120	90h
		Ciências da Natureza	Física	2	80	60h
			Química	2	80	60h
			Biologia	1	40	30h
		Continua				

		Continuação				
Parte Diversificada	Ciências Humanas	Geografia	2	80	60h	
		História	2	80	60h	
		Sociologia	1	40	30h	
		Filosofia	1	40	30h	
Linguagens		Língua Estrangeira Moderna	1	40	30h	
Diversidade, Inclusão e o Mundo do Trabalho			1	40	30h	
Subtotal			21	840	630h	
Atividade Interdisciplinar Aplicada e monitorada			-	-	200h	
TOTAL			21	840	830h	

Fonte: Resolução 2842, anexo IV p. 5. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2842-16-r-republica%C3%A7ao.pdf>. Acesso em: 20 Abril 2016.

Com relação aos horários de início e término das aulas, a Resolução nº 2842/16, sugere, como se demonstra a seguir, um horário de início às 19h e término às 22h15min, com intervalo de 15 minutos e mantém a hora/aula de 45 minutos, mas reforça que as SRE's e as escolas têm liberdade para alterar esses horários, desde que devidamente aprovados pelo Diretor da SRE e que respeitem e resguardem o interesse e a presença dos alunos:

QUADRO 14 - Sugestão de início e término das aulas

Atividade	Horário
1ª aula	19:00 – 19:45
2ª aula	19:45 – 20:30
Intervalo	20:30 – 20:45
3ª aula	20:45 – 21:30
4ª aula	21:30 – 22:15

Fonte: Resolução 2842, anexo V p. 6. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2842-16-r-republica%C3%A7ao.pdf>. Acesso em: 20 Abril 2016.

As escolas da rede estadual de ensino possuem uma única grade curricular que é trabalhada em todas as escolas, isso com base na Resolução da SEE/MG nº 2.017 de 29 de dezembro de 2011, que institui a organização curricular do Ensino Médio regular diurno, regular noturno e a modalidade EJA. O art. 3º dessa Resolução diz que:

I- No 1º ano, obrigatoriedade de ensino dos Conteúdos Básicos Comuns – CBC, definidos pela Resolução SEE nº 666, de 08 de abril de 2005, acrescido de uma Língua Estrangeira Moderna, conforme especificado no Anexo II desta Resolução;

- I- No 2º ano e 3º ano, a organização, por opção da escola conforme especificado no Anexo III desta Resolução, garantindo-se a oferta de 10 disciplinas/componentes curriculares;
- III- Obrigatoriedade da oferta no currículo do Ensino Médio regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA), em todos os anos, de pelo menos um módulo-aula semanal dos componentes curriculares Filosofia e Sociologia;
- IV- Obrigatoriedade da oferta no currículo do ensino médio regular, em todos os anos, de dois módulos-aula semanais da disciplina/componente curricular Educação Física, e de um módulo-aula semanal na Educação de Jovens e Adultos (EJA);
- V- Obrigatoriedade da oferta no currículo do Ensino Médio regular, em todos os anos, de quatro módulos-aula semanais de cada disciplina/componente curricular de Língua Portuguesa e Matemática e de três módulos-aula semanais, para cada um desses componentes curriculares na educação de jovens e Adultos (EJA);
- VI- Obrigatoriedade de inclusão no currículo no Ensino Médio, da disciplina/componente curricular Língua Espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa pelo aluno, no horário regular de aula, conforme estabelecido na Lei Federal nº 11.161, de 5 de agosto de 2005;
- VII- Na organização curricular adotar, sempre que possível, a sistemática de aula geminada (RESOLUÇÃO, nº 2.017/2011, p.1-2).

Dessa forma, essa Resolução distribui as disciplinas de acordo com os quadros a seguir. O quadro 15 mostra a Estrutura Curricular do Ensino Médio com número de Módulos/aula e horas por ano de estudo:

QUADRO 15 - Estrutura Curricular do Ensino Médio

Anexo I – Estrutura Curricular do Ensino Médio com número de Módulos-aula e horas por ano de estudo							TOTAL DE MÓDULOS-AULA/HORAS	
	ENSINO MÉDIO REGULAR							
	1º ANO		2º ANO		3º ANO			
	1º e 2º semestres		1º e 2º semestres		1º e 2º semestres			
	MAS	HAA	MAS	HAA	MAS	HAA		
I – Ensino médio regular (DIURNO)	25	833:20	25	833:20	25	833:20	2500	
II - Ensino médio regular (NOTURNO)	25	833:20	25	833:20	25	833:20	2500	
ENSINO MÉDIO NA MODALIDADE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS							TOTAL DE MÓDULOS-AULA/HORAS	
	1º PERÍODO		2º PERÍODO		3º PERÍODO			
	1º e 2º semestres		1º semestre		2º semestre			
	MAS	MAA	MAS	MA Semestral	MAS	MA Semestral		

Continua

Continuação

III - Ensino médio educação de jovens e adultos (NOTURNO)	20	800	20	400	20	400	1600
VI - Ensino médio educação de jovens e adultos – Escolas das unidades prisionais (NOTURNO)	15	600	15	300	15	300	1200

Fonte: Resolução da SEE/MG nº 2017/2011, anexo 1, p. 4. Disponível em: http://srecaxambu.educacao.mg.gov.br/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=3427&Itemid=99999999. Acesso em: 27 Abril 2016.

O quadro 16 mostra os Conteúdos Básicos Comuns para o 1º ano, como se observa a seguir:

QUADRO 16 – Conteúdos Básicos Comuns 1º ano

Anexo II – 1º Ano Ensino Médio			
Conteúdos Básicos Comuns	Ensino Médio regular (diurno)	Ensino Médio regular (noturno) Módulos-aula de 50 a 40 minutos	Ensino Médio Educação de Jovens e Adultos Módulos-aula de 50 a 40 minutos
	Nº semanal de Módulos-aula	Nº semanal de Módulos-aula	Nº semanal de Módulos-aula
Língua Portuguesa	4	4	3
Língua Estrangeira	2	2	2
Arte	1	1	1
Educação Física	2	2	1
Matemática	4	4	3
Física	2	2	2
Química	2	2	2
Biologia	2	2	2
Geografia	2	2	1
História	2	2	1
Sociologia	1	1	1
Filosofia	1	1	1
TOTAL	25	25	20

Fonte: Resolução da SEE/MG nº 2017/2011, anexo 2, p. 5. Disponível em: http://srecaxambu.educacao.mg.gov.br/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=3427&Itemid=99999999. Acesso em: 27 Abril 2016.

O quadro 17 mostra os Conteúdos Básicos Comuns para o 2º ano, como destacado a seguir:

QUADRO 17 – Conteúdos Básicos Comuns 2º ano

Anexo III – 2º ANO ENSINO MÉDIO

CONTEÚDOS BÁSICOS COMUNS	Ensino Médio regular (diurno) Nº semanal de módulo-aula	Ensino Médio regular (noturno) Nº semanal de módulo-aula Modúlos-aula de 50 ou 40 minutos	Ensino Médio – Educação de Jovens e Adultos Nº semanal de módulos-aula Módulos-aula de 50 ou 40 minutos
Língua Portuguesa	4	4	3
Língua Estrangeira			
Educação Física	2	2	1
Matemática	4	4	3
Física			
Química			
Biologia			
Geografia			
História			
Sociologia	1	1	1
Filosofia	1	1	1
TOTAL	25	25	20

Observação: A escola deverá completar a matriz curricular, garantindo a oferta de 10 disciplinas e o total de módulos-aula semanais, de acordo com sua realidade.

Fonte: Resolução da SEE/MG nº 2017/2011, anexo 3, p. 6. Disponível em: http://srecaxambu.educacao.mg.gov.br/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=3427&Itemid=99999999. Acesso em: 27 Abril 2016.

O quadro 18 apresenta os Conteúdos Básicos Comuns para o 3º ano com alternativas de oferta por área de conhecimento, como destacado a seguir:

QUADRO 18 – Conteúdos Básicos Comuns 3º ano

Anexo IV – 3º ANO ENSINO MÉDIO EM 2012 – ALTERNATIVAS DE OFERTA POR ÁREA DE CONHECIMENTO

CONTEÚDOS BÁSICOS COMUNS	CIÊNCIAS HUMANAS		CIÊNCIAS EXATAS		CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	
	Ensino Médio regular (diurno e noturno*)	Ensino Médio – Educação de Jovens e Adultos	Ensino Médio regular (diurno e noturno*)	Ensino Médio – Educação de Jovens e Adultos	Ensino Médio regular (diurno e noturno*)	Ensino Médio – Educação de Jovens e Adultos
Arte						
Língua Portuguesa	4	3	4	3	4	3
Língua Estrangeira	2	1				
Educação Física	1	1	1	1	1	1
Matemática	4	3	4	3	4	3
Física			4	3		
Química					4	3
Biologia					4	3
Geografia	3	2				
História	3	2				
Sociologia	1	1	1	1	1	1

Continua

Continuação

Filosofia	1	1	1	1	1	1
TOTAL	25	20	25	20	25	20

Observação: A escola deverá completar a matriz curricular, garantindo a oferta de 10 disciplinas e o total de módulos-aula semanais, de acordo com sua realidade.

Fonte: Resolução da SEE/MG nº 2017/2011, anexo 4, p. 7. Disponível em: http://srecaxambu.educacao.mg.gov.br/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=3427&Itemid=99999999. Acesso em: 27 Abril 2016.

As Escolas da rede estadual de ensino ainda seguem a instrução nº 01/2016¹⁰⁹ que dá orientações sobre a Resolução 2842/2016 para o Ensino Médio regular diurno e noturno, e a Resolução 2843/2016 que regulamenta a EJA. A referida instrução dá orientações sobre o funcionamento das escolas nesse nível de ensino. Ao propor essas alterações e regulamentações no Ensino Médio e na EJA, a Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais tem como objetivo reduzir o abandono escolar, e estimular a permanência, com êxito, dos alunos nesse nível de ensino, além de assegurar um ensino de qualidade vinculado ao mundo do trabalho.

Nesse intuito, a instrução nº 01/2016 apresenta um novo componente curricular com o nome de “Diversidade, Inclusão e Mundo do Trabalho” e cada escola administra sua forma de trabalho; assim os professores indicados para trabalhar com esse conteúdo e com as Atividades Interdisciplinares Aplicadas e Monitoradas¹¹⁰ deverão ter um módulo-aula a mais, na hora da distribuição de aulas, como se percebe nos quadros a seguir.

No quadro 19, mostra-se a distribuição das aulas do componente curricular “Diversidade, Inclusão e o Mundo do Trabalho”. Há destaque para as disciplinas de

¹⁰⁹ Disponível em: http://media.wix.com/ugd/6c6b12_ec5cda5667624ed48db3aa78de89a7db.pdf. acesso em: 20 Abril 2016.

¹¹⁰ Segundo informação da supervisora da Escola B, o planejamento desse componente curricular é feito coletivamente entre os professores que assumiram esse conteúdo e ganharam uma hora aula a mais para ministrá-lo. As atividades complementares são realizadas através de projetos interdisciplinares sendo utilizadas para completar a carga horária dos alunos. A supervisora da Escola C já informou diferente, segundo essa supervisora, os professores não terão uma hora aula a mais, e, sim, uma aula será destinada à disciplina Diversidade, Inclusão e Mundo do Trabalho (se o professor trabalha com 4 aulas, 3 serão da disciplina de seu conteúdo e 1 aula destinada a nova disciplina) e as atividades Interdisciplinares Aplicadas e Monitoradas serão desenvolvidas de forma a aproveitar e completar a carga horária dos alunos (pois durante a semana são 4 horários de 45 min., falta para completar a carga horária 5 min. de cada aula e um horário de 45 min por dia, então esse tempo é destinado a essas atividades). O aluno ainda leva pra casa atividades para serem desenvolvidas. A secretaria da Escola E informou, que o horário destinado a essa disciplina Diversidade, Inclusão e Mundo do Trabalho é para ser desenvolvido com os três professores que assumiram a disciplina, ou seja, três professores trabalharão na sala, ao mesmo tempo. (CADERNO DE CAMPO)

Língua Portuguesa, Matemática e Física.

QUADRO 19 – Distribuição das aulas do componente curricular “Diversidade, Inclusão e o Mundo do Trabalho” (Disciplinas Língua Portuguesa, Matemática e Física)

Conteúdo básico Comum	Módulos-aula semanais, por turma, publicado na Resolução SEE/MG nº 2.842/2016 e nº 2.843/2016.	Módulo-aula semanal, por turma, a ser acrescido para o desenvolvimento do conteúdo “Diversidade, inclusão e o mundo do trabalho” e das “Atividades interdisciplinares aplicadas e monitoradas”.	Módulos-aula semanais total, por turma, a ser distribuído aos professores efetivos ou estabilizados ou designados para o desenvolvimento do conteúdo “Diversidade, inclusão e o mundo do trabalho” e das “Atividades interdisciplinares aplicadas e monitoradas.
Língua Portuguesa	3	1	4
Matemática	3	1	4
Física	1	1	2

Fonte: Instrução nº 01/2016, p. 2. Disponível em: < http://media.wix.com/ugd/6c6b12_ec5cda5667624ed48db3aa78de89a7db.pdf. Acesso em: 20 Abril 2016.

No quadro 20 é demonstrada a distribuição das aulas do componente curricular “Diversidade, Inclusão e o Mundo do Trabalho”. Há destaque para as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Química.

QUADRO 20 – Distribuição das aulas do componente curricular “Diversidade, Inclusão e o Mundo do Trabalho” (Disciplinas Língua Portuguesa, Matemática e Química)

Conteúdo Básico Comum	Módulos-aula semanais, por turma, publicado na Resolução SEE/MG nº 2.842/2016 e nº 2.843/2016.	Módulo-aula semanal, por turma, a ser acrescido para o desenvolvimento do conteúdo “Diversidade, inclusão e o mundo do trabalho” e das “Atividades interdisciplinares aplicadas e monitoradas”.	Módulos-aula semanais total, por turma, a ser distribuído aos professores efetivos ou estabilizados ou designados para o desenvolvimento do conteúdo “Diversidade, inclusão e o mundo do trabalho” e das “Atividades interdisciplinares aplicadas e monitoradas.
Língua Portuguesa	3	1	4
Matemática	3	1	4

Continua

Continuação

Química	1	1	2
Fonte: Instrução nº 01/2016, p. 3. Disponível em:< http://media.wix.com/ugd/6c6b12_ec5cda5667624ed48db3aa78de89a7db.pdf >. Acesso em: 20 Abril 2016.			

Portanto, mesmo que todas as escolas estaduais tenham uma mesma orientação sobre a quantidade de disciplinas em cada ano do Ensino Médio, como também orientações sobre a distribuição de aulas dos componentes curriculares e sugestão para o horário de funcionamento das aulas, cada escola da rede tem liberdade para montar seus quadros de horários e disciplinas que comporão as aulas daquele determinado ano, como já apontado neste estudo.

Apesar dessa flexibilidade e dos recursos disponíveis na escola para o bom atendimento aos alunos e desenvolvimento das aulas¹¹¹, esses recursos não estão disponíveis ou em bom estado de conservação para a utilização dos professores, e diante dessas situações a metodologia dos professores mantêm o uso do quadro e giz, em boa parte de suas atividades, isso mostra que a escola não possui uma política interna (administrativa, pedagógica) para a manutenção desses equipamentos, como para a sua utilização e incentivo ao uso, em consequência as aulas são monótonos, fato que causa desânimo em professores e alunos o que contribui para a evasão nessa etapa. Esses fatores serão mais bem discutidos nos capítulos IV e V desta tese.

No próximo capítulo, serão apresentados os dados da entrevista com os alunos evadidos no período entre 2010 e 2013, também serão abordados os fatores que motivaram a evasão dos alunos dessa etapa de ensino.

¹¹¹ Sobre os recursos disponíveis na escola demonstrado no Censo 2014, esses dados foram confirmados durante as visitas às escolas envolvidas nesta pesquisa.

CAPÍTULO IV

FATORES ATRIBUÍDOS À EVASÃO, SEGUNDO O DISCURSO DE EX-ALUNOS

O presente capítulo trata dos fatores que contribuíram para a evasão dos alunos do Ensino Médio regular noturno, no período entre 2010 e 2013, em escolas da rede pública estadual de Montes Claros. Tais fatores foram apontados pelos alunos evadidos nessa etapa no período destacado, para manter o anonimato dos entrevistados, que serão identificados, neste estudo, pelas letras AE, seguidas de um número entre 1 e 20.

À vista disso, os fatores que contribuíram para a evasão, segundo o discurso dos ex-alunos foram discutidos, nesta tese, através de duas grandes categorias as quais abrangem questões macrossociais e microssociais: a primeira categoria relaciona-se às questões macrossociais que dizem respeito a fatores que contribuíram para a evasão dos alunos do Ensino Médio regular noturno, relacionados a questões externas à escola; trata-se, assim, das condições sociais e econômicas dos alunos. Esses fatores estão relacionados à necessidade de trabalhar, à gravidez precoce, ao desânimo para os estudos, desmotivação, dificuldade de locomoção, interferência negativa de pessoas envolvidas na criminalidade e o alistamento militar. E, por fim, programas de governo para o Ensino Médio que incentivem a permanência dos alunos na escola.

A segunda categoria refere-se às questões microssociais as quais contribuíram para a evasão dos alunos do Ensino Médio regular noturno, relacionados a questões internas à escola, como a organização curricular do Ensino Médio; metodologia de ensino adotada pelos professores; dificuldades enfrentadas na utilização dos recursos pedagógicos; problemas referentes à estrutura física da escola e fatores que contribuíram para a evasão, relacionados à precarização do trabalho docente.

Nesse sentido, Volpi, Silva e Ribeiro (2014, p. 6) pontuam que, independentemente do lugar, ou seja, do Estado ou da região onde esses alunos moram, a relação desses jovens com a escola mantém o mesmo padrão, isto é, “os obstáculos também são semelhantes. Alguns deles estão relacionados com o contexto socioeconômico, como o trabalho precoce, a gravidez, a violência familiar e no entorno

da escola”. Outras dificuldades estão relacionadas à organização do trabalho escolar, como por exemplo: os conteúdos distantes da realidade vivida por esses alunos, a gestão da escola, a desmotivação, a violência dentro e fora da escola, às condições precárias dos estabelecimentos de ensino e as precárias condições de trabalho dos professores; situações que são analisadas neste capítulo por intermédio das vozes dos alunos.

Dessa maneira, Dayrell (2011, p. 23) diz que a educação escolar da juventude brasileira tem sido alvo de debates os quais tendem “a cair numa visão apocalíptica sobre o fracasso da instituição escolar, com professores, alunos e suas famílias culpando-se mutuamente”. O autor explica sua afirmativa da seguinte forma:

Para a escola e seus profissionais, o problema situa-se na juventude, no seu pretenso individualismo de caráter hedonista e irresponsável, dentre outros adjetivos, que estariam gerando um desinteresse pela educação escolar. Para os jovens, a escola se mostra distante dos seus interesses, reduzida a um cotidiano enfadonho, com professores que pouco acrescentam à sua formação, tornando-se cada vez mais em uma “obrigação” necessária, tendo em vista a necessidade dos diplomas. Parece que assistimos a uma crise da escola na sua relação com a juventude, com professores e jovens se perguntando a que ela se propõe. (DAYRELL, 2011, p. 23)

Nas entrevistas realizadas com os 20 alunos evadidos, esses apontaram fatores relacionados a motivos exógenos à escola como também motivos endógenos, situação demonstrada também na pesquisa intitulada “Atribuições de causalidade ao Sucesso e Fracasso Escolar: Um Estudo Transcultural Brasil-Argentina-México” em 2002, onde também foram encontrados fatores relacionados às questões internas (relacionadas ao indivíduo) e externas (ligadas às circunstâncias físicas ou sociais).

Nesse estudo, Ferreira et al. (2002, p. 515) afirmam que, na América Latina, os graves problemas educacionais que insistem em persistir tornam-se entraves ao desenvolvimento social e econômico de tais países. Além da “falta de políticas públicas que dêem continuidade a projetos de superação gradativa do analfabetismo e promovam a sedimentação de programas de combate aos déficits na formação básica das crianças e adolescentes”; assim os índices de repetência e evasão escolar mantêm-se bastante elevados.

De forma geral, no Brasil, conforme Ferreira et al. (2002), os dados estatísticos sobre a crise educacional por que passou a educação a partir da década de 1960, seria mais bem descrita como:

(...) afetada por um estado crônico de insuficiência no cumprimento de suas metas fundamentais, especialmente se o foco de análise se circunscrever aos ensinos fundamental e médio. O quadro de fracasso escolar emerge claramente de alguns poucos dados gerais: apenas 43% das crianças que entram na escola pública concluem o ensino fundamental; menos de um quarto dos alunos concluem as quatro séries iniciais sem repetência; praticamente dois terços deles estão acima da faixa etária compatível com a sua série (FERREIRA et al., 2002, p. 516).

No entanto, além da dificuldade e preocupação com o diagnóstico atual da situação dos sistemas educacionais nos países da América Latina; mais complicado, segundo Ferreira et. al (2002), é o prognóstico de melhorias a médio prazo, visto que além do fracasso escolar incluindo a evasão nesses países de cultura latino-americana, tais países ainda enfrentam graves problemas de ordem econômica. Nessa perspectiva, “costuma-se afirmar que se o aluno não está bem na escola, isso se deve apenas a suas limitações pessoais – ele não gosta de estudar, ele não consegue aprender etc.” (FERREIRA et al., 2002, p. 516). Logo, a culpa do fracasso é atribuída ao aluno.

Esse tipo de explicação tende a excluir o próprio aluno desse processo, ou seja, não considera o que o aluno pensa sobre o seu próprio processo de desenvolvimento e desempenho escolar, como também o que pensa sobre o processo de desenvolvimento dos seus colegas.

Para Ferreira et. al. (2002), os mecanismos utilizados pelos alunos envolvidos para explicar os motivos de suas ações e condutas, é de extrema relevância, pois:

As atribuições ou explicações causais aos comportamentos e/ou eventos tornam-se, assim, ferramentas poderosas para a compreensão das reações frente ao sucesso e fracasso (Heaven, 1989), em função de seu papel mediador entre os estímulos e as respostas individuais. A abordagem de tal temática tem suas origens no trabalho pioneiro de Heider (1958), segundo o qual as pessoas tendem a se utilizar de causas internas (disposicionais, próprias ao indivíduo) ou externas (situacionais, devidas às circunstâncias físicas ou sociais) para explicar os acontecimentos com os quais se confrontam em seu dia a dia. Tais posições foram posteriormente refinadas e aprofundadas através da teoria das inferências correspondentes de Jones e Davis (1965), que se detiveram no estudo dos mecanismos através dos quais um observador realiza atribuições internas (disposições pessoais) para as ações de determinados atores, e do modelo de covariância de Kelley (1967), que procurou analisar como os indivíduos processam as informações disponíveis no mundo social e as combinam para chegar às causas dos eventos (FERREIRA et al. 2002, p. 516).

As explicações causais dessa natureza, para esse autor, enquadram-se em algumas categorias que são: A) Dificuldade da tarefa; B) Habilidade; C) Sorte; D) Esforço. Sendo ligadas ainda a três dimensões, como aponta a seguir:

lócus, que se refere à localização da causa no próprio indivíduo (interna) ou na situação (externa); *estabilidade*, que diz respeito à natureza temporal da causa, isto é, ao fato de ela perdurar no tempo (estável) ou não (instável) e *controlabilidade*, que se associa à influência volitiva que pode (controlável) ou não (incontrolável) ser exercida sobre a causa. Dessa forma, a habilidade constitui uma causa interna, estável e incontrolável; o esforço, uma causa interna, instável e controlável; a sorte, uma causa externa, instável e incontrolável e a dificuldade da tarefa, uma causa externa, estável e incontrolável (FERREIRA et al., 2002, p. 516, grifo do autor).

No que concerne a esse estudo, ao se tratar de responsabilidade pessoal sobre o fracasso ou o resultado negativo, é comum que os indivíduos atribuam as causas às situações internas e controláveis. O autor fala, também, de uma tendência que chama de auto-servidora a qual seria a tendência da pessoa em atribuir causas externas ao fracasso, e, por outro lado, causas internas ao seu sucesso. Porém, destaca que essas conclusões sobre a tendência auto-servidora são mais observadas em pesquisas norte-americanas, ou seja:

em revisão meta-analítica de 25 estudos conduzidos com crianças norte-americanas de ensino fundamental e médio, também confirmaram a tendência de o sucesso escolar ser atribuído prioritariamente à habilidade e ao esforço (causas internas) e o fracasso, à sorte e à dificuldade da tarefa (causas externas). (FERREIRA et al., 2002, p. 517).

Ademais, as pesquisas realizadas no Brasil demonstram, segundo Ferreira et al.(2002), certa unanimidade entre os estudantes, uma vez que, independentemente, da idade ou do nível de escolaridade, há uma tendência em atribuir o seu sucesso, prioritariamente, a fatores internos entre os quais se pode destacar o esforço. No caso do fracasso, esse “tende a ser explicado por causas internas (entre as quais se sobressai a falta de esforço) e externas (em especial a dificuldade da tarefa), embora haja uma preferência maior pelas causas internas”. (FERREIRA et al., 2002, p. 518).

Em relação aos motivos que contribuíram para a evasão dos ex-alunos das escolas públicas estaduais em Montes Claros, os próprios alunos destacaram questões relacionadas ao esforço ou a falta desse, questões sobre à dificuldade em realizar as

tarefas de várias disciplinas relacionadas às áreas das Ciências Exatas, e das Ciências Humanas entre diversos fatores de ordem interna e externa que se discute a seguir.

4.1 - Justificativas apresentadas pelos alunos para a evasão escolar: fatores externos à escola

Vários foram os fatores declarados, pelos alunos, como motivadores da evasão, tais justificativas giram em torno de aspectos pessoais, subjetivas, exógenas à escola como gravidez precoce, necessidade de trabalhar, cansaço, falta de interesse, drogas, coleguismo, preguiça, depressão pós-parto, dificuldade de conciliar a maternidade com os estudos, necessidade de trabalhar durante o Ensino Médio dentre outros que comprovam as dificuldades financeiras e sociais vivenciadas pelos alunos.

Para Marchesi e Perez (2004, p. 23) “uma alta porcentagem de fracasso escolar tem sua origem direta nas carências econômicas, sociais e culturais que determinados grupos da população sofrem” os autores concluem que:

Os estudos que analisam a influência social no acesso à educação demonstram que os alunos que vivem em piores condições sociais têm mais probabilidade de estar situados em grupos de alunos com avaliação mais baixa: classes cujos alunos têm nível escolar mais baixo e grupos especiais ou sem qualificação final reconhecida. A porcentagem desses alunos que não terminam a educação obrigatória é muito mais alta que a média geral (MARCHESI; PEREZ, 2004, p. 23).

Essa dificuldade em terminar a Educação Básica aparece no discurso dos alunos evadidos, percebe-se uma trajetória intermitente¹¹², haja vista que dos 20 entrevistados, 08 relataram que suas trajetórias foram cheias de idas e vindas, ou seja, iniciaram e pararam seu percurso estudantil no Ensino Médio, tanto pelo abandono quanto pela reprovação e isso causou um desânimo nesses alunos; verifica-se, com base no discurso dos alunos, que a escola mantém-se imutável no que se refere a sua programação e currículo sem se ater a essas questões.

Para Marchesi e Pérez (2004, p. 27) existem algumas dificuldades enfrentadas por alunos de setores sociais mais desfavorecidas, que podem acontecer

¹¹² Dizer que algo é intermitente é dizer que algo teve início e que essa coisa cessa e recomeça seguida de intervalos, que não é contínuo, que tem interrupções, intermitente é um termo bem comum na medicina, mas que se encaixa muito bem na situação vivenciada pelos alunos do Ensino Médio, que iniciam o ano letivo e param, depois recomeçam e param novamente. Disponível em: <https://www.significados.com.br/intermitente/>. Acesso em: 20 Nov. 2016.

dentro da escola como, por exemplo, “uma maior diversidade entre os alunos em classe, um menor apoio das famílias, menos recursos econômicos para realizar atividades complementares e o risco de que o ambiente extra-escolar dificulte para os alunos sua incorporação ao processo educacional”; no entanto os autores afirmam que essas questões podem ampliar ou até mesmo se consolidar quando a escola não possui “um projeto capaz de ir ao encontro das demandas desses alunos, e os professores não se sentem preparados nem motivados para ensinar alunos com maior risco de evasão e de fracasso” (MARCHESI; PÉREZ, 2004, p. 27).

Nos relatos, a seguir, percebe-se essa trajetória intermitente:

Vixi! Eu não lembro!

Eu parei no primeiro do Ensino Médio (...) Uns quatro anos. (AE1)

Eu parei de estudar né! Eu parei no terceiro ano do Ensino Médio... Uma vez só!(AE2)

2º se eu não me engano do Ensino Médio... Isso, vixi, faço um, eu volto paro, eu volto paro, e o ano passado eu tava estudando, não neste ano, comecei e parei em 2013.(AE3)

Duas vezes... Teve uma vez, a vez que eu repeti e a vez que eu comecei... 1mês... No começo do ano ai já parei e larguei de mão não quis mais... Aí eu fiz o 1º ano normal, aí eu fui reprovado, aí no começo do outro ano, comecei com um mês, um mês pouco eu abandonei e não fui mais. Depois de 1º ano e tanto que eu fui voltar. (AE4)

Eu formei, eu sou formada e hoje faço enfermagem.

É!

3º ano do Ensino Médio, pois é! Não lembro!

Não sei por que na verdade eu começava e parava, eu acho que eu fiz isso umas duas ou três vezes. Meu motivo foi: eu não tinha paciência pra concluir o ano mesmo!(AE5)

Foi várias vezes, 8ª série e 1º ano, 2011. Voltei a estudar em 2013, no EJA. (AE6)

Eu fiz 1º ano. (...) Terminei o 1º ano em 2013. (...) Aí voltei em 2013. (...) Eu concluí o 1º ano e parei. (AE7)

3 reprovações. (risos) (AE8)

Os ex-alunos revelam, no discurso, a falta de motivação para estudar. Ao declararem que não se lembram dos motivos que os levaram à evasão, não apresentam, em seus relatos, o interesse e desejo pelos estudos.

O discurso revela, também, uma falta de envolvimento da escola e dos professores, uma vez que não percebem essa falta de motivação dos alunos em concluir

tal etapa, como se percebe na fala da entrevistada AE4 “meu motivo foi: eu não tinha paciência para concluir o ano mesmo!”. Assim, faz parte das funções do educador envolver os alunos nas atividades didáticas, propor situações de aprendizagem significativas, quando o ensino é significativo, isso contribui para a permanência do aluno na escola.

Infere-se, dessa forma, que o interesse pelas aulas é fundamental para a aprendizagem e o professor é o agente responsável, que deve “zelar pela aprendizagem dos alunos”, como prevê a LDB 9394/96 no art. 13, inciso III. Logo, a comunidade escolar também deve estimular a participação, aprendizagem e permanência dos alunos na escola.

Portanto, considera-se que a escola, para atender a essa etapa, precisa ser reinventada, readaptada, do mesmo modo que as práticas pedagógicas, de forma a acompanhar as mudanças sociais, políticas e econômicas, pois o que acontece dentro dos muros da escola são rituais de um determinado contexto sociocultural em permanente movimento.

Para o estímulo à aprendizagem, a meta 7 do PNE (2011-2020) prevê:

Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio. (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2014, p. 10)

Fomentar significa apoiar, estimular, incentivar, criar meios necessários para alcançar os objetivos propostos. Nesse sentido, é necessário investir na formação dos profissionais da educação para que as aulas sejam mais criativas e significativas, criar condições materiais para que essas aulas sejam desenvolvidas com o sucesso pretendido; e, assim, melhorar a aprendizagem, e, em consequência, alcançar a média pretendida pelo Ideb.

Por conseguinte, destaca-se a dificuldade dos alunos para responder ao questionamento sobre o ano em que pararam de estudar, isso devido ao percurso complicado, cheio de reprovações, desistências e retorno à escola no Ensino Médio.

A declaração dos alunos AE4 e AE5 deixam clara a dificuldade de retornar e não desistir da escola, visto que essa trajetória causa desânimo e impaciência, fato que acaba gerando a evasão.

Para justificar essa trajetória intermitente, os ex-alunos apresentam motivos relacionados ao trabalho, ao nascimento dos filhos, como demonstrado no discurso da entrevista AE9:

Aí nisso eu peguei e não fui mais, causa que eu tava trabalhando, né (...) e nisso eu já não fui mais. Só que ne 2011 foi quando eu ganhei Kauã que foi no começo do ano, aí eu ganhei ele no abril, quando foi ne maio eu voltei pra escola, só que nisso aí eu já tinha perdido muito tempo. entendeu? Aí nisso eu fui e desisti. Aí em 2012 eu voltei, eu retornei, no (...) Foi ano passado que eu fui pro (...), só que nisso no (...) Eu tinha, teve um ano que eu lembro que eu parei de estudar que foi até no final do ano. Aí ne 2012 eu comecei só que foi, aí só que em 2012 eu comecei, aí eu saí de casa, aí eu fui mora com as colegas minha, aí nisso eu já tava trabalhando na lanchonete, aí nisso não dava tempo de chegar e ir pra escola não, porque eu chegava muito tarde, aí nisso eu peguei e parei só que eu ia e não ia. Faltava muito, aí em 2013 foi que eu comecei ir, só que aí nisso eu peguei e tava trabalhando na Marlene e aí saía muito tarde. (AE9)

Nota-se que a ex-aluna apresenta os motivos e assume a responsabilidade, não percebe que essa trajetória está relacionada à sua condição socioeconômica, uma vez que o fato de ela parar de estudar por causa do nascimento do filho ou porque precisou trabalhar na adolescência demonstra sua condição social.

Nesse âmbito, os autores Castro e Júnior (2016, p. 5) afirmam que, investigar as trajetórias escolares marcadas por idas e vindas que caracterizam uma mobilidade e ruptura, nas suas diversas modalidades, foge à lógica convencional, porém é fundamental para entender esse universo do sucesso/insucesso escolar.

Os autores citados confirmam que os alunos que vivem esse tipo de experiência pertencem a uma classe desfavorecida. Então, de acordo com os autores, essas características sociais desfavoráveis são muito significativas para se compreender as rupturas na trajetória escolar dos alunos que abandonam a escola. Nessa linha de análise, as idas e vindas dos alunos das cinco escolas de Montes Claros, onde se realizou a pesquisa confirmam a realidade desfavorável na qual esses jovens estão inseridos.

Dessa maneira, conclui-se que esses jovens pertencem a uma sociedade contemporânea com característica de liquidez, uma vez que há menos compromisso com a durabilidade e permanência, tudo muda de maneira rápida como num clique de um mouse. Para Pereira e Lopes (2016) os tempos líquidos:

seriam sintomas ou sinais dessa perspectiva a incerteza na vida cotidiana, a insegurança na cidade, a fragilidade dos laços afetivos e do trabalho, o desprendimento das redes de pertencimento social, a substituição do que é constante, a diversidade de escolhas, o excesso de informações, as disformes relações familiares e amorosas e a *desestruturação* do emprego. Os jovens sentem a vida marcada por crescentes inconstâncias, flutuações, descontinuidades e reversibilidade, vivendo em uma modernidade *labirinto*, termo que, para José Machado Pais (2005), explicitaria a complexidade e o caos da sociedade em que vivemos (PEREIRA; LOPES, 2016, p. 194, grifo dos autores).

Essa estrutura social, em forma de labirinto, leva os jovens a ficarem mais propensos a realidades que podem ser traduzidas como trajetórias *ioiô*¹¹³; como o brinquedo que sobe e desce, também vai e vem; assim é constituída a trajetória escolar desses alunos, reflexo dessa sociedade na qual estão inseridos.

Como na metáfora do *ioiô*, essa geração é levada pelo aleatório, vivencia a lógica da experimentação; isso então é experimentado nos estudos, no trabalho, nos compromissos e nos relacionamentos. Logo, o aluno dessa sociedade moderna desenvolve a lógica de relativizar as diferentes estruturas que o constitui tanto individualmente quanto socialmente, já que a conclusão do Ensino Médio, ou seja, a posse do diploma não lhe garantirá trabalho, porque se encontra mergulhado na inconstância do mercado de trabalho, então:

muitas vezes, saem da casa dos pais e voltam, abandonam os estudos depois retornam, conseguem um emprego e depois o perdem, as *voltas e mais voltas* nas relações amorosas, o estilo de vida *escapatório*, tudo isso garante, ilustra e acentua a mobilidade e plasticidade da sociedade com seus movimentos oscilatórios e reversíveis (PEREIRA; LOPES, 2016, p. 195, grifo dos autores).

Nessa mesma discussão, Dayrell e Carrano (2014, p. 123) concordam que esse momento de reversibilidade pelo qual passa o jovem, na sua experiência juvenil, é “expresso no constante ‘vaivém’ presente em todas as dimensões da vida dos jovens”.

Desse modo, os autores apontam que eles:

¹¹³ O termo trajetória *ioiô* é utilizado por José Machado Pais, na obra “Ganchos, tachos e biscoates. Jovens, trabalho e futuro” é mais um trabalho do sociólogo José Machado Pais, sem dúvida a maior referência no âmbito dos estudos sobre culturas juvenis em Portugal. A obra é uma de ambulação por percursos, trajetórias de vida, que o autor designa como encruzilhadas labirínticas, trajetórias em *yô-yô*, e que nos remetem para a questão de fundo – a precariedade laboral vivida por muitos jovens”. Disponível em: <https://rccs.revues.org/pdf/1167>. Acesso em: 20 Fev. 2017.

Vão e voltam em diferentes formas de lazer, com diferentes turmas de amigos, o mesmo acontecendo aos estilos musicais. Aderem a um grupo cultural hoje que amanhã poderá ser outro, sem grandes rupturas. Na área afetiva, predomina a ideia do “ficar”, e não necessariamente namorar, quando tendem a não criar compromissos com as relações amorosas duráveis. Também no trabalho podemos observar esse movimento com uma mudança constante dos empregos, reforçado pela própria precarização do mercado de trabalho, que pouco oferece além de “biscates” ou empregos temporários. É a presença dessa lógica que leva Pais a caracterizar esta geração como “ioiô”, numa rica metáfora que traduz bem a ideia da vida inconstante das gerações atuais (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 123, grifo dos autores).

Essa reversibilidade, presente na vida do jovem, aparece através de uma postura baseada na experimentação, ou seja, os jovens tentam superar a monotonia do dia a dia, nesse momento eles testam seus limites e potencialidades. Assim, podem enveredar “por caminhos de ruptura, de desvios, sendo uma forma possível de autoconhecimento” (DAYRELL; CARRANO, 2014, p.124).

À vista disso, pontua-se que essa realidade influencia diretamente o comportamento do aluno do Ensino Médio noturno. Os autores Leão, Dayrell e Reis (2011) afirmam que boa parte dos jovens dessa faixa etária apresenta uma trajetória escolar irregular; logo se observa uma defasagem de idade/série de 56% dos jovens.

Na pesquisa realizada com jovens do Pará¹¹⁴, os dados coletados sobre a reprovação mostram que 43,7% deles já tinham sido reprovados, alguma vez, no Ensino Médio, tal fato indica que a vida escolar desses jovens foi marcada pelo insucesso, “o que certamente influenciava no envolvimento do jovem com a própria escola” (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011, p. 5).

Conforme dados da referida pesquisa, 27,3% dos alunos entrevistados já interromperam a vida escolar, o percentual declarado é bem significativo para os autores da pesquisa. Outra questão discutida pelos autores Leão, Dayrell e Reis (2011) é que, no Brasil, a retenção do aluno, ao longo de sua carreira estudantil, é considerada como um instrumento pedagógico. Então, ter um número de 13% de reprovação no Ensino Médio não é algo surpreendente; contudo o que se deveria esperar é que todos os alunos aprendessem e que o número de aprovações chegasse a 100% ou bem perto desse percentual.

¹¹⁴Juventudes projetos de vida e Ensino Médio, de Geraldo Leão, Juarez Tarcísio Dayrell e Juliana Batista dos Reis. Revista *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, out.-dez. 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 02 Mar. 2016.

Outro fato que merece destaque na fala dos ex-alunos é sobre a reprovação, que é relatada como algo normal, isto é, faz parte da trajetória escolar. Portanto, para esses alunos, abandonar a escola é menos grave que uma reprovação, como se o rótulo de aluno evadido fosse menos doloroso do que o de reprovado ou de repetente:

Reprovação assim foi uma né, só que o outro foi abandono, os outros! Foi o primeiro ano que eu repeti. (AE10)

Só no primeiro ano, aí eu parei, voltei e formei! (AE11)
Tive não. (AE12)

Não, reprovado não, só parando, parando aí acaba sendo reprovado, não tem jeito. (AE3)

Reprovações no Ensino Médio? Reprovação mesmo eu não tive, eu tive várias desistência né, porque eu desisti no segundo umas 3 vezes, no terceiro mais 2, eu acho que umas 5. (AE5)

Os depoimentos confirmam que os ex-alunos pararam, várias vezes, de estudar, mas quando questionados sobre a reprovação, disseram que não foram reprovados, que “apenas desistiram da escola”. Só o entrevistado AE3 demonstra clareza que, ao parar de estudar, automaticamente ele é obrigado a repetir a série que abandonou. Logo, confirma-se a ideia de que parar de estudar para esses ex-alunos é menos grave do que ser reprovado.

O próprio documento que regulamenta a frequência dos alunos na escola, a Resolução da SEE nº 2.197, de 26 de outubro de 2012, não deixa claro que o aluno ao abandonar, foi reprovado e terá de retornar à série que abandonou, a resolução declara que ele terá sua matrícula cancelada se, sem justificativa, deixar de frequentar a escola até o 25º dia letivo consecutivo. Dessa maneira, o aluno também sabe que, se parar de frequentar, retornará à escola na modalidade EJA, em que poderá terminar mais rápido o Ensino Médio, como menciona o entrevistado AE13: “Fazer os dois anos em um só! Vou voltar para a EJA.”

Sobre a modalidade EJA, percebe-se, no discurso dos entrevistados AE15, AE7 e AE4, um sentimento de vantagem por retornar à escola e não precisar cursar o Ensino Médio regular, e, sim, cursar a modalidade EJA. Assim, quando AE15 foi questionada sobre o horário de funcionamento da escola, a entrevistada, que já havia retornado para a EJA, respondeu que sim, que o horário a atendia, visto que o horário era reduzido:

Atendia, era de 07 h às 10h, segunda, quarta e sexta eu fazia a EJA. (AE15)

E outro entrevistado diz:

Eu pretendo terminar de estudar o ano que vem, fazer o segundo e terceiro EJA, e, logo em seguida, entrar na faculdade. (AE7)

Já a entrevistada AE4, que já concluiu o Ensino Médio, aponta:

Hoje, hoje eu formei, terminei o Ensino Médio, até concluí (...). No Colégio (...), particular, EJA particular (...) é o mesmo processo de escola pública, é o mesmo da escola particular, de 6 em 6 meses. (AE4)

Percebe-se, no discurso dos entrevistados, uma interpretação errada da modalidade EJA, a Constituição Federal de 1988 afirma no inciso I do art. 208 que essa modalidade deverá ter “oferta gratuita para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria”, se referindo ao Ensino Médio regular. Para os alunos de 04 a 17 anos, todos deveriam cursar o Ensino Médio regular, e não estudar na modalidade EJA por causa de sucessivas reprovações, ou porque o tempo de curso, nessa modalidade, é menor do que o ensino regular, como foi declarado pelos ex-alunos.

O que se nota, diante de tais falas, é uma falta de preocupação dos ex-alunos quanto ao retorno à escola, já que não importa o tempo que permaneçam fora da escola, essa é obrigada a recebê-los, em qualquer época. Tal situação é respaldada pela Resolução da SEE nº 2.197/12. De acordo com essa Resolução, o estudante pode retornar seja no ensino regular, seja na modalidade EJA na mesma escola ou para qualquer escola da rede pública estadual, se essa tiver vaga para recebê-lo.

Outra questão percebida no discurso dos alunos, em relação ao retorno à escola para terminar os estudos na modalidade EJA, é a despreocupação em receber uma formação aligeirada, dentro de um formato reduzido de aulas, tal situação aponta a importância de se conquistar o diploma, sem se preocupar com os conteúdos ou com a aprendizagem nessa formação.

Essa falta de preocupação com os conteúdos e com a formação recebida na etapa do Ensino Médio também foi percebida no relato dos alunos, na pesquisa realizada pelo UNICEF (2014), já que:

Os depoimentos também mostram que um dos principais argumentos utilizados pelas famílias para tentar convencer os adolescentes da necessidade da frequência à escola, e, principalmente, da conclusão dos estudos é a conquista de um bom emprego por meio do diploma, minimizando a importância dos conhecimentos adquiridos no cotidiano escolar, no presente. A importância da escola sempre aparece como um investimento no futuro (VOLPI; SILVA; RIBEIRO, 2014, p. 102).

À vista disso, a valorização da conquista do diploma, dá-se pelas exigências atuais do mercado de trabalho o qual determina que o indivíduo tenha o Ensino Médio completo até para funções mais simples. Então, como o mercado de trabalho exige formação mais elevada para funções mais complexas, o aluno precisa do diploma de conclusão do Ensino Médio para ingressar em funções mais complexas.

Contudo, mesmo diante da exigência do diploma no mercado de trabalho, o Ensino Médio permanece com elevadas taxas de evasão, essa situação “expõe uma crise de legitimidade da escola que resulta não apenas do aspecto econômico ou do declínio da utilidade social dos diplomas, mas também da falta de outras motivações para os alunos continuarem seus estudos na última etapa da educação básica” (VOLPI; SILVA; RIBEIRO, 2014, p. 90).

A necessidade de trabalhar foi outro fator, externo à escola, mencionado pelos alunos evadidos. Dos entrevistados, 7 justificaram que o motivo para o abandono da escola estava relacionado ao trabalho ou ao sustento, e, esse trabalho, segundo os entrevistados, gerou muito cansaço e desânimo por causa da longa jornada, e há ainda, a dificuldade de administrar estudos e trabalho, como relatado a seguir:

É tempo, trabalho, começou a sacrificar muito essa parte de horário, precisava chega tarde na escola! Aí foi um dos motivos que me levou a desanimar e tive que abandonar mesmo. (AE2)

Foi que apareceu uma oportunidade pra mim poder tá trabalhando, viajando fora, pra mim poder ganhar um dinheiro e acabei largando os estudos e fui, fiquei um tempo fora, retornei, aí tive o interesse de voltar. Foi só isso mesmo, porque eu tava desempregado na época e tava querendo trabalhar, e tava muito difícil arrumar serviço aqui dentro de Montes Claros, apareceu uma oportunidade ótima, boa pra mim, aí eu peguei e fui. (AE14)

Desânimo, pois comecei a trabalhar, eu estudava à noite, aí eu ficava muito cansada, aí acabei desistindo. (AE15)

Ah! É porque eu comecei a trabalhar né! Comecei a estudar de noite, chegava cansado, fui desanimando. Aí eu fui e parei! (AE13)

Ah mais por causa do serviço, né! Eu entrei num serviço e tinha que trabalhar de vez em quando à noite né! Eu era horista no posto, aí tinha que trabalhar, tinha vez que de tarde, tinha vez que de noite, aí não teve como não! Eu trabalhava no posto de combustível. Era por escala e eu entrei primeiro como horista, né! Aí depois que fixou, fixou à noite. Aí depois eu pedi para mudar pra de manhã, aí fico ruim pra mim estudar, né! (AE10)

O discurso dos entrevistados revela que o trabalho possui um lugar de destaque, de centralidade em suas vidas. Fato com o qual não se concorda, mas se comprehende, isso por se tratar de uma questão de sobrevivência, pois os alunos das camadas sociais mais desfavorecidas precisam iniciar, muito cedo, sua inserção no mercado de trabalho. Em contrapartida, o acesso precoce causa desânimo o que, consequentemente, acaba por influenciar na saída dos alunos da escola.

Diante dessa realidade, o governo através das políticas públicas educacionais, precisa propor leis e programas que atendam a essa demanda de alunos que necessitam de estudar e trabalhar, é preciso que haja uma articulação entre a educação o mundo do trabalho e as práticas sociais.

Portanto, ficou claro, através das entrevistas, que a inserção no mundo do trabalho ocorre na mesma época em que esses jovens estão no período escolar, gerando dificuldades para lidarem com duas realidades que se sobrepõem.

Tal fato é comprovado nos dados coletados durante as entrevistas, já que boa parte dos jovens começou a trabalhar com idades entre 11 e 18 anos. Logo, 2 entrevistados começaram a trabalhar com 11 anos, 1 iniciou aos 13 anos, 2 aos 14 anos, 4 aos 15, 3 aos 16 anos, 3 aos 17 e apenas 1 iniciou aos 18 anos. Por fim, 2 das entrevistadas disseram nunca terem trabalhado fora de casa por causa da gravidez precoce, e 2 ex-alunos não responderam a esse questionamento.

Além do fato de iniciarem no mercado de trabalho muito cedo, os jovens nessa faixa etária, não possuem qualificação profissional o que dificulta o acesso ao emprego formal, no entanto o mercado exige, além dessa qualificação, experiência e que a pessoa tenha o Ensino Médio completo. Diante da necessidade de trabalhar para o próprio sustento, os alunos param de estudar e buscam experiência profissional em capitais onde o acesso ao emprego é, aparentemente, mais fácil; como confirma o discurso de AE4, a seguir:

(...) eu queria mais é trabalhar só que aqui, aqui meio que assim, os empregos aqui pedem 2º grau completo, tudo pede 2º grau completo e é pior, ainda que aqui pede experiência, todos os emprego pede, a maioria, 90% das empresas

aqui pede experiência, não pega sem experiência, aí fica aquela vontade igual ir pra fora, eu que morei fora. Tanto que eu fui morar fora, eles não quer pregar uma pessoa, eles não tem interesse de pegar uma pessoa pra ensinar pra aprender o serviço, eles já quer uma pessoa que sabe. (AE4)

O relato do entrevistado AE4 demonstra, de forma clara, a dificuldade desse aluno em arrumar emprego em Montes Claros e o fato de ser menor de idade e não possuírem a qualificação esperada e nem a experiência exigida, apenas agrava a situação. Para esse jovem, deixar a escola para ter uma maior liberdade e conseguir um emprego, no momento, parece a solução mais viável, visto que ele não se preocupa com as consequências futuras.

Os autores Batista, Souza e Oliveira (2009) confirmam essa situação, quando dizem que os alunos dessa etapa, muitas vezes, precisam abandonar os estudos e optar pelo trabalho; isso por causa das dificuldades financeiras das famílias de que são oriundos, então ele têm de contribuir com o sustento da casa. Afirmam, desse modo, que os pais das classes menos favorecidas, pelo fato de não conseguirem dar uma escolarização mais prolongada para os filhos, “terminam por empregá-los, precocemente, para contribuir para o sustento da família” (BATISTA; SOUZA; OLIVEIRA, 2009, p. 14).

Nas entrevistas, quando questionados sobre a idade em que começaram a contribuir com o sustento da casa, 5 responderam que foi entre 15 e 17 anos, justamente no Ensino Médio. Destaca-se, também, que esse é o momento em que começam as cobranças, tanto dos familiares, quanto da sociedade. Os familiares cobram uma participação maior desses adolescentes e jovens nas despesas da casa, nas tarefas domésticas, no compromisso com a escola, dentre outros. Já a sociedade, como, por exemplo, os amigos exigem uma participação mais ativa nas atividades sociais. Surge, então, a necessidade de trabalhar para manter essa aceitação dentro do ciclo de amizades. E, por falta de idade e habilitação, começam a fazer o chamado “bico” e optam por parar de estudar.

Dayrell (2007) afirma que, diferentemente dos países europeus onde a juventude é caracterizada pela moratória em relação ao trabalho, no Brasil a juventude não pode ser caracterizada assim; pelo contrário, para grande parte dos jovens brasileiros, a condição juvenil só é vivenciada porque eles trabalham, isto é:

garantindo o mínimo de recursos para o lazer, o namoro ou o consumo. Mas isso não significa, necessariamente, o abandono da escola, apesar de influenciar no seu percurso escolar. As relações entre o trabalho e o estudo são variadas e complexas e não se esgotam na oposição entre os termos (DAYRELL, 2007, p. 1109).

Isso posto, constata-se que, para os jovens, trabalho e escola são dois projetos que se superpõem ou poderão, diante das circunstâncias vividas, sofrer ênfases diversas, de acordo com o momento de suas vidas e as condições sociais que lhes permitam viver a sua condição de adolescente e jovem.

A pesquisa realizada pelo UNICEF (2014)¹¹⁵, citada neste estudo, confirma as questões sobre a interferência do trabalho precoce na trajetória escolar dos alunos do Ensino Médio, pois em um levantamento com 250 adolescentes, o qual trata dos motivos que impedem esses garotos e garotas de permanecerem na escola e conseguirem terminar os estudos no tempo certo, independentemente da região em que esses adolescentes moram, mostra que os motivos são bem parecidos e alguns deles estão relacionados com o contexto socioeconômico como, por exemplo, o trabalho precoce.

O trabalho, nessa fase, é uma realidade enfrentada pelos alunos brasileiros, pois de acordo com o PNAD¹¹⁵ (Pesquisa Nacional por amostra de domicílio) de 2011, cerca de 31,3% de indivíduos de 15 a 17 anos, sendo que desses 61,6% são do sexo masculino, são também economicamente ativos. Tal situação revela que esses adolescentes, oriundos de família de baixa renda, ingressam precocemente no mercado de trabalho. Entende-se que, segundo a Constituição Federal de 1988 o adolescente pode trabalhar a partir dos 16 anos, desde que esse trabalho não comprometa seus estudos e que não seja no período noturno ou em condições insalubres, ou se o adolescente tiver entre os 14 e 15 anos o trabalho é permitido, mas em situação de aprendiz.

A questão é que não são todas as empresas que oferecem a oportunidade para esses alunos, com essa idade, para trabalharem como menores aprendizes, e, diante da necessidade de trabalhar para se manter e ajudar nas despesas da família, ele faz a opção por assumir algum tipo de trabalho informal.

¹¹⁵ VOLPI, Maria de Salete Silva, RIBEIRO, Júlia. 10 desafios do Ensino Médio no Brasil: para garantir o direito de aprender de adolescentes de 15 a 17 anos. 1. ed. – Brasília, DF: UNICEF, 2014.

Portanto, em um primeiro momento, isso ocorrerá ainda com menos de 17 anos, porém diante das desistências, idas e vindas da escola, ele já possuirá mais de 17 anos, nessa idade não será ilegal manter-se no emprego, mas a sua situação escolar estará, fatalmente, prejudicada. Então, o trabalho precoce afasta o aluno da escola e ocasiona a evasão escolar, embora as taxas de evasão, no país, tenham diminuído nos últimos anos, existem fatores culturais que corroboram para essa realidade, como, por exemplo, a forma como as famílias de baixa renda enxergam o trabalho nessa fase:

o trabalho como espaço educativo complementar e ‘não conflitante’ à escola; como espaço de segurança em contraposição à violência do ‘mundo da rua’; como possibilidade de afirmação e empoderamento de crianças e adolescentes nos círculos familiares; e como oportunidade de acesso de crianças e adolescentes a alguns bens de consumo de uma sociedade capitalista (VOLPI; SILVA; RIBEIRO, 2014. p. 64).

Além do fato de o trabalho contribuir para o acesso a uma renda que permitirá a aquisição de bens de consumo e maior mobilidade, existe ainda o fato de que, nessa fase, o adolescente está em busca de uma autonomia financeira. Então, o trabalho lhe abrirá oportunidades para essa nova situação, mas que poderá acarretar o abandono da escola; contudo, naquele momento isso não é o mais importante, e, sim, o acesso a esses outros bens.

O trabalho, nessa fase, acarreta outros problemas como, por exemplo, o baixo desempenho, devido ao cansaço gerado pela longa jornada diária, pois os que não trabalham, geralmente, possuem um rendimento melhor do que os que trabalham. Após um processo de sucessivas notas abaixo da média, o aluno ficará em recuperação, e, nesse caso, o fator “tempo” para estudar e conseguir recuperar a nota perdida será outro vilão que empurrará esse aluno para a desistência, e, em consequência, o abandono da escola.

Isso posto, que o trabalho impacta, negativamente nos estudos dos adolescentes, o estudo realizado pelo *Trabalho Infantil e Adolescente – Impactos Econômicos e os Desafios para a Inserção de Jovens no Mercado de Trabalho no Cone Sul* da Fundação Telefônica, realizada no ano de 2013¹¹⁶, confirma que “o trabalho reduz em 17,2% a aprovação escolar, afeta o progresso educacional em 24,2% dos casos e aumenta em 22,6% a evasão escolar.”

¹¹⁶ VOLPI, Maria de Salete Silva, RIBEIRO, Júlia. 10 desafios do Ensino Médio no Brasil: para garantir o direito de aprender de adolescentes de 15 a 17 anos. 1. ed. – Brasília, DF: UNICEF, 2014.

Ainda nessa linha, a pesquisa realizada por Castro e Junior (2016) destaca que:

em relação ao turno, observa-se que os casos de sucesso escolar estão alocados, principalmente, no turno da manhã (51,6%), noite (24,3%) e tarde (24,1%). Os casos de não sucesso escolar estão inseridos, em maiores proporções, no turno da noite (45,3%), manhã (31,8%) e tarde (22,8%). Isso pode indicar que a família, muitas vezes, permite que o filho estude de manhã, possivelmente dedicando-se somente aos estudos em detrimento do trabalho, pelo menos enquanto não for reprovado. O aluno que é reprovado tende a ir para o turno da noite, em muitos casos precisando trabalhar durante o dia. Nota-se que apenas 29,9% dos casos de sucesso trabalham, enquanto que 44,5% dos casos de não sucesso escolar trabalham (CASTRO; JÚNIOR, 2016, p. 252).

Diante do quadro apresentado, nota-se que o trabalho na adolescência é uma realidade vivida por um número significativo de alunos desfavorecidos economicamente que estão no Ensino Médio, nas escolas pesquisadas em Montes Claros, e essa inserção interfere, negativamente, na formação desses alunos, tanto em relação à aprendizagem quanto no incentivo ao abandono escolar. Nesse sentido, confirma-se a urgência de medidas governamentais que incentivem a permanência e melhoria na qualidade da educação oferecida para alunos trabalhadores das escolas noturnas de Ensino Médio em Montes Claros.

Nesse âmbito, a gravidez precoce foi outro motivo que apareceu nos discursos dos alunos entrevistados como fator que influenciou a evasão escolar nas escolas públicas de Montes Claros. Logo, destaca-se o relato de 4 ex-alunas:

Minha menina né, porque não tinha com quem ficar, a dificuldade de aprender, o bloqueio, e também porque eu tive depressão pós-parto, aí dificultou muito. (AE6)

Que eu engravidiei... Aí eu fiquei sem ânimo de ir à escola... Aí eu fui e parei. Eu tava com 17. (AE1)

Engravidei de Isabela, aí não teve como, ela não ficava com ninguém, aí depois veio a outra. (AE7)

Ah! Porque eu engravidiei. E pra mim ia ser muito difícil, né! Um barrigão daquele pra cima e pra baixo, pra ir pra escola. É difícil demais, Ave Maria! Quem acha que é fácil, não é não! (AE8)

A fala das alunas demonstra a dificuldade encontrada, por elas, para continuarem os estudos após o nascimento do bebê, isso decorre da condição socioeconômica dessas entrevistadas, pois o fato de dar a luz não é empecilho para não

dar continuidade aos estudos após esse processo, mas sim as condições sociais e econômicas nas quais estão inseridas essas adolescentes. Esse conjunto de fatores torna-se uma grande barreira, haja vista que não lhes proporciona condições financeiras para concluir os estudos nessa etapa.

A questão socioeconômica é confirmada por Soares (2011) quando aponta que a gravidez precoce é um fenômeno que “parece impressionar a sociedade contemporânea. Embora se conforme como um objeto complexo cuja análise remete à totalidade social” é tratado, no entanto de maneira isolada, fragmentada. A escola diante dessa situação segue o mesmo caminho, não conseguindo manter as alunas grávidas na escola ou o seu retorno após o parto.

Ademais, o problema da questão social e econômica das alunas como fator que contribui para a evasão foi confirmado, também, no momento das entrevistas, pois todas as 4 ex-alunas entrevistadas ainda moravam na casa dos pais que possuíam renda insuficiente para a manutenção da família, isso confirma que a evasão também está relacionada com a gravidez nesse período, e, em especial, entre as mulheres de famílias de baixa renda.

Portanto, sem condições de sair para trabalhar ou de pagar uma babá para cuidar do filho, o retorno à escola fica mais difícil; assim é necessário que os filhos atinjam certa idade, para que possam ficar com um responsável. Até atingir esse momento, muitas adolescentes engravidam do segundo filho e o sonho de retornar à escola, para concluir o Ensino Médio, fica mais distante; como apontou, anteriormente, a entrevistada AE7.

Na pesquisa desenvolvida pelo UNICEF (2014), constata-se que a gravidez na adolescência é um fator que interfere no abandono escolar, mesmo que não existam pesquisas específicas sobre a relação entre a gravidez na adolescência e a evasão escolar, os dados dessa pesquisa “revelam que entre as meninas de 15 a 17 anos entrevistadas que estudam, 1,6% são mães. Esse número sobe para 28,8% entre as adolescentes que estão fora da sala de aula.” (VOLPI; SILVA; RIBEIRO, 2014. p. 63).

Logo, esse estudo desenvolvido pelo UNICEF (2014) afirma que, independentemente do lugar de residência desses alunos, a relação deles com a escola é bem parecida, ou seja, os fatores que contribuem para sua evasão também estão relacionados com o contexto socioeconômico, e, dentre eles, a gravidez precoce. Os

autores Leão; Dayrell e Reis (2011) afirmam também que a gravidez na adolescência interfere, diretamente, na trajetória escolar dessas alunas¹¹⁷.

Por conseguinte, quanto ao trabalho na adolescência e a gravidez precoce, concorda-se com Laranjeiras, Iriart e Rodrigues (2016, p. 122), ao dizerem que o adolescente ou jovem que enfrentam uma gravidez precoce ou entram, precocemente, no mercado de trabalho, têm a sua juventude roubada, ou seja, ao anteciparem a vida adulta, perdem a oportunidade de “usufruem das experimentações – afetivas, biopsíquicas e cognitivas (quadro que afeta, sobretudo, estudantes da escola pública) – típicas de um breve ciclo da vida, importantes para a vida adulta”.

Além das questões referentes a trajetórias intermitentes, necessidade de trabalhar na adolescência e a gravidez precoce, os ex-alunos entrevistados abordaram outros motivos que contribuíram para a evasão no Ensino Médio regular noturno. Motivos que variam entre cansaço, preguiça, falta de interesse, influência de pessoas envolvidas na criminalidade, dificuldade de locomoção, alistamento militar e acúmulo de atividades diárias.

Os relatos sobre esses motivos foram bem variados como se percebe nos discursos a seguir:

Cansaço! (...) É chegar da escola, ir pro trabalho, então eu tive que escolher entre a academia e a escola e eu preferi a academia. (sorriso). AE19

Ah! Colegas. Amizades! (AE3)

Aconteceu, aconteceu só que eu envolvi com as pessoas erradas, pessoas que não vão pra frente, que num dá futuro, não posso falar é... No crime, vamos falar... Na criminalidade. (AE4)

Dá trabalho demais estudar, à noite também é foda, também tem muita malandragem, não pode não, e a noite só acaba no barzinho, é foda. Os próprios colegas é foda, a amizade e já vai (...) Prefiro nem envolver, se não acabo parando(...) aí droga, um tanto de trem não dava não! (...) Dá não, pra ficar na escola, desse jeito não. Muita malandragem. (AE3)

Falta de juízo, falta de maturidade. A sem-vergonhice mais ainda, a sem-vergonhice eu tinha de tudo um pouco, aí eu fui e saí, mãe pagava lotação pra mim ir de lotação, ia e voltava de lotação, eu fiz porque eu não quis mesmo. (AE4).

Preguiça mesmo, falta de interesse! (...) Ah! Tipo, mais eu vou retornar quando eu tiver interesse mesmo de estudar né, agora se eu ver que vou ir e que não vou da conta de estudar, eu não vou, nem vou voltar não. (AE17)

¹¹⁷ Dados da pesquisa realizada no Pará, relatada no artigo: Juventudes projetos de vida e Ensino Médio, de Geraldo Leão, Juarez Tarcísio Dayrell e Juliana Batista dos Reis. Revista *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, out.-dez. 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 09 Ago. 2016.

Mudei de lugar, de bairro. E ficou mais difícil pra mim o acesso a locomoção de ir e vir. (AE12)

Nota-se que o discurso dos entrevistados revela o contexto social no qual eles estão inseridos, um contexto de criminalidade, malandragem e drogas. A escola, nesse âmbito, aparece sozinha e com o seu poder de ação muito limitado; assim se faz necessária uma ação conjunta das políticas públicas educacionais e sociais para reverter tal situação.

Outra questão que merece atenção é o pouco valor que é dado à formação escolar, fato que se nota na fala da entrevistada AE19. No seu relato, ela declara que ficou cansada de estudar, trabalhar à tarde, e, ainda ir para a academia no fim do dia. Assim, a solução mais fácil é parar os estudos, pois, aparentemente, isso não lhe dá “nada”. Por outro lado, o trabalho lhe rendia meio salário que dava para algumas despesas pessoais, a academia lhe proporcionava um corpo escultural, e a escola? Como o resultado da escola é em longo prazo, e, diante de uma sociedade imediatista, onde o importante é ser feliz agora, ela se sentia à vontade em dizer que havia optado pela academia e não pela escola.

Um fator preocupante que acontece nas escolas públicas em Montes Claros, percebido no discurso dos entrevistados é a entrada da droga pelos muros da escola, como relata o entrevistado AE3 “aí droga, um tanto de trem não dava não! (...) Dá não, pra ficar na escola, desse jeito não. Muita malandragem”. Como a sociedade mudou e os jovens que frequentam a escola também passaram por mudanças, essa é uma realidade, para a qual, a escola precisa se preparar. Os professores precisam receber formação para lidar com essas situações dentro da escola, é preciso uma ação efetiva das políticas públicas para que as escolas e professores possam estar habilitados e amparados, legalmente, na realização de suas atividades diárias e nas atitudes tomadas frente ao consumo e comércio de drogas, dentre outras situações.

Percebe-se, também, no relato dos ex-alunos, a dificuldade de não se envolverem na “malandragem”, coleguismo, drogas, e não serem influenciados, já que nessa fase os adolescentes e jovens estão sempre em grupos, realizam suas atividades de lazer, sempre em turmas, e nesses grupos eles se identificam, compartilham suas aventuras e alegrias. Nesse sentido, quando está na escola, ele se juntará aos grupos de

afinidade; logo corre o risco de ser influenciado por alunos já envolvidos na criminalidade.

O relato do entrevistado AE4 revela uma imaturidade, que pode ser compreensível pelo fato de a adolescência se caracterizar como uma fase contraditória, como uma etapa de transição e transformações que desencadeiam mudanças tanto psicológicas quanto sociais no indivíduo. Por esse motivo, os professores dessa etapa precisam estar cientes dessas mudanças, dessa imaturidade que, muitas vezes, aparece através do desinteresse, falta de compromisso e dificuldade de aprendizagem.

Diferentemente do discurso de AE4, o entrevistado AE17 demonstra desmotivação muito grande em sua fala, notada no momento da entrevista; para ele o problema é “dar conta da escola”. Nesse âmbito, algumas questões podem ser pontuadas: Do quê, ele não dava conta? Era das disciplinas? Do conteúdo? Do horário de funcionamento? Da forma de avaliar utilizada pelos professores? Constata-se, pelo percurso estudantil desse jovem, incluindo o Ensino Médio, que ele já havia enfrentado várias reprovações. O discurso do ex-aluno demonstra a urgência de um currículo para essa etapa que seja significativo, e de metodologias que despertem o interesse e a participação dos alunos.

A desmotivação do entrevistado (AE17) foi demonstrada quando questionado sobre sua aprendizagem, respondeu que era “devagar porque eu não estudava né, bom né, algumas matérias eu era, mais eu não copiava não fazia nada”, e tinha dificuldade em Inglês e facilidade em Matemática. Mesmo com essa desmotivação, diferentemente dos outros entrevistados, ele começou a trabalhar com seu pai aos 11 anos, como ajudante de pedreiro e consegue manter o sonho de terminar os estudos para fazer faculdade de Engenharia. Fato que poderia ser aproveitado pela escola no sentido de incentivar esse aluno na continuidade dos estudos.

Em relação à falta de interesse, Volpi, Silva e Ribeiro (2014) relatam que numa pesquisa intitulada Motivos da Evasão Escolar¹¹⁸, realizada com jovens de 15 a 17 anos, 40,5% dos entrevistados afirmaram que abandonaram a escola por que não tinham interesse por ela, “a questão da falta de interesse dos alunos nos estudos também

¹¹⁸ Fundação Getúlio Vargas (FGV). Rio de Janeiro, 2009.

é apontada como uma das principais dificuldades para a permanência dos estudantes na escola¹¹⁹. (VOLPI; SILVA; RIBEIRO, 2014. p. 86)

À vista disso, observa-se que esse desinteresse está ligado à falta de percepção sobre a utilidade do que é estudado na escola e sua relação com a vida prática. O desinteresse segundo Volpi, Silva e Ribeiro (2014) também é motivo para a reprovação dos alunos, e essa falta de interesse leva-os a se envolverem com a bagunça na sala de aula, tendo em vista que não conseguem prestar atenção nos conteúdos ministrados pelos professores levando-os a reprovação no fim do ano, e, por fim, às sucessivas reprovações causam a evasão desses alunos.

Dayrell (2011, p. 27) chama essa falta de interesse de tensão que pode se manifestar de diferentes formas nessa etapa de ensino. Podendo concretizar-se de várias formas sendo “marcados pela participação e/ou passividade, pela resistência e/ou conformismo, pelo interesse e/ou desinteresse, expressão mais clara da forma como cada um elabora a tensão entre o ser jovem e o ser aluno”. O autor diz que:

Há um *continuum* diferenciado de posturas, no qual uma pequena parte deles adere integralmente ao estatuto de aluno. No outro extremo, encontramos aqueles que se recusam a assumir tal papel, construindo uma trajetória escolar conturbada e, para a maioria, a escola se constitui como um campo aberto, com dificuldades em articular seus interesses pessoais com as demandas do cotidiano escolar, enfrentando obstáculos para se motivarem, para atribuírem um sentido a esta experiência e elaborar projetos de futuro. Mas, no geral, podemos afirmar que se configura uma ambiguidade caracterizada pela valorização do estudo como uma promessa futura, uma forma de garantir um mínimo de credencial para pleitear um lugar no mercado de trabalho e uma possível falta de sentido que encontram no presente (DAYRELL, 2011, p. 27, grifo do autor).

Uma pesquisa realizada pela Fundação Getúlio Vargas e divulgada pela Revista Ensino Superior (KLEIN; ARANTES, 2016) no ano de 2009 apresentou uma análise sobre as causas da evasão dos alunos nessa etapa, baseado nos dado do Pnad (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios), o “referido trabalho aponta que 40% dos jovens com idade entre 15 e 17 anos saíram da escola por falta de interesse”. Klein e Arantes (2016) declararam que, com mudança do atendimento do Ensino Médio para a massa e não apenas para uma elite privilegiada, houve uma mudança muito grande em relação ao interesse, pois:

¹¹⁹ Dados da pesquisa *O Que Pensam os Jovens de Baixa Renda Sobre a Escola*, realizada com 1 mil estudantes de 15 a 19 anos do ensino médio de São Paulo.

enquanto a educação escolar era concebida e usufruída como privilégio, destinada a poucos, seu objetivo principal residia na formação de uma elite. A escola elitizada congregava discentes e famílias que comungavam valores semelhantes em relação ao ensino escolar; os conteúdos selecionados e desenvolvidos em sala de aula faziam parte dos interesses dessa elite que via, na escolarização, sobretudo de Ensino Médio, um passaporte para o ingresso na universidade. Com a democratização da educação escolar, novas aspirações e anseios emergem do corpo discente, bem como diferentes formas de interpretar e significar suas experiências (KLEIN; ARANTES, 2016, p. 140).

Portanto, inclui-se, nessa discussão, o alerta de Salles e Vasconcelos (2016, p. 72) quando falam da crise vivida pelos jovens contemporâneos, uma vez que a expectativa em relação à escola de Ensino Médio já não é o acesso ao emprego, e sim apenas “a conquista pelo *status* de empregabilidade”.

A escola passa, então, a ser vista como um investimento em capital humano individual, ou seja, que cuidará em habilitar os alunos para a competição de empregos disponíveis. A dificuldade enfrentada por esses alunos é a realidade de que a escolaridade amplia a empregabilidade, porém não é garantia de emprego, pois segundo Salles e Vasconcelos (2016) a forma atual de ordem econômica capitalista não oferece emprego para todos, assentando-se na exclusão. Por conseguinte, apesar de adquirir formação e idade para ingressar no mercado de trabalho, o indivíduo continua excluído pela falta de vaga.

Nesse viés, essa formação, segundo os autores, é baseada na teoria do capital humano e na pedagogia das competências, sendo o indivíduo forçado a se adaptar a flexibilidade do capital, dessa forma ele é preparado para aceitar o desemprego, como também o trabalho informal e o subemprego; ainda de acordo com os autores:

Nessas condições, as escolas tornam-se espaços para reprodução das desigualdades sociais e culturais, porque o conhecimento repassado para os jovens é organizado para satisfazer aos interesses de um grupo hegemônico. Os saberes desse grupo permeiam as práticas e falas escolares e conseguem imprimir saberes universais a contextos particulares que envolvem conceitos de submissão, autoridade, competências individuais, regras e convenções na intenção de produzir jovens *eficientes e competitivos*. Aparentemente há coerência na relação entre melhor qualificação e maior empregabilidade. Contudo, é incoerente desarticular as políticas de emprego e renda das políticas sociais. (SALLES; VASCONCELOS, 2016, p. 72, grifo dos autores).

Concorda-se com Salles e Vasconcelos (2016, p.73) quando pontuam que, aparentemente, existe uma coerência na relação entre a empregabilidade e a qualificação, no entanto torna-se incoerente desarticular as políticas de emprego e renda das políticas sociais, assim “os discursos neoliberais propagam a ideia de que os jovens estão desempregados por falta de qualificação, ocultando a face perversa do mercado”.

A ex-aluna AE12 afirma, na entrevista, que o motivo pelo qual parou de estudar foi a mudança de endereço e a dificuldade de locomoção, visto que ir a pé para a escola era longe e se tornava muito cansativo, perigoso e pagar o ônibus todos os dias era uma opção complicada. Mais uma vez, conclui-se que o motivo dessa aluna parar de estudar foi o fator econômico e social e não a distância da escola, haja vista que, se tivesse condições de pagar pelo deslocamento, ela teria dado continuidade aos estudos. Isso porque, quando morou em endereços perto da escola, conseguiu estudar e desenvolver alguns cursos oferecidos pela escola “são tantas coisas, lá oh! Teve curso de, eu mesma fiz, me formei no Pró-jovem foi de... Ai meu Deus. Como que é o nome? Administração”. (AE12).

Destarte, mesmo que a ex-aluna não relate sobre a ajuda que os jovens recebem para o custeio das passagens de ônibus, através do Programa Meio Passe Estudantil¹²⁰, realizado pelo município, afirma-se que esse é um programa de incentivo à permanência do aluno na escola; todavia, diante da carência financeira dessa ex-aluna, essa ajuda para custear as despesas não seria suficiente, pois as questões referentes à situação de pobreza da entrevistada envolvem um contexto social e econômico bem mais amplo.

Para os alunos do Ensino Médio regular noturno, existe outro agravante que é o fato de serem apenas algumas escolas¹²¹ que atendem esse nível de ensino no turno noturno. A intenção do governo¹²² é acabar com o atendimento¹²³ ao Ensino Médio

¹²⁰ A partir de 2011 o Meio Passe Estudantil passou a ser realidade no Município de Montes Claros “trata-se de um benefício de auxílio estudantil em que a prefeitura custeia a metade, ou seja, 50% do valor da tarifa do transporte coletivo urbano, correspondente ao percurso diário de ida e volta entre residência e a intuição de ensino do estudante. Tal benefício foi instituído pela Lei Municipal nº 4.457, de 22 de dezembro de 2011, e regulamentado Decreto nº 2.869, de 27 de dezembro de 2011, Decreto nº 3478, de 30 de janeiro de 2017 - Regulamenta o Meio Passe Estudantil”. Disponível em: <http://www.montesclaros.mg.gov.br/meiopasse/index.htm>. Acesso em: 02 Maio 2017.

¹²¹ Dado do caderno de campo.

¹²² Várias escolas de Ensino Médio regular no ano de 2014 ofereceram apenas a modalidade EJA, segundo a secretaria da escola X que, por telefone, afirmou que o governo está “acabando” com o Ensino Médio regular noturno. Dado coletado por telefone no início da pesquisa, através do levantamento das escolas que atendiam a modalidade no turno noturno. (CADERNO DE CAMPO)

regular, no turno noturno, e atender apenas a EJA; situação que pode ser comprovada pelo fato de serem poucas as escolas que mantém essa modalidade no turno noturno. Então, os alunos precisam procurar as escolas que fazem esse atendimento, e, quase sempre, encontram-se em bairros distantes de suas residências dificultando a permanência deles à escola.

O entrevistado AE18 declarou que o motivo de ter abandonado a escola foi o Serviço Militar, “Eu parei de estudar pra seguir o Serviço Militar. Com 19 anos. Eu fui servir ao Exército Brasileiro”. O tempo certo de servir ao exército brasileiro é aos 18 anos, sendo que o jovem faz o alistamento depois que completa 17 e ingressa ao completar 18, logo após esse período, ele pode seguir carreira por algum tempo. Nota-se, na fala dele, certa convicção de que fez a decisão certa, ou seja, abandonar a escola para prestar o serviço militar; entretanto aponta-se que, se AE18 tivesse estudado na idade certa e concluído o Ensino Médio ao final dos 17 anos, não haveria a necessidade de abandonar a escola para servir ao exército brasileiro.

Ao serem procurados para a entrevista, eles concordam que abandonaram a escola, alguns não recordaram quando e nem por quanto tempo, outros relembraram durante a entrevista e, com a documentação apresentada, eles foram convencidos de que tinham abandonado naquele período, alguns entrevistados declararam que fizeram a matrícula e que não chegaram, nem mesmo, a ir à escola naquele ano que estava registrado nos documentos da escola. Tal fato demonstra a pouca preocupação e falta de interesse desses alunos em concluir essa etapa de ensino.

Observa-se que a falta de interesse ou falta de paciência que se verifica no discurso dos entrevistados, para continuar os estudos, está ligada ao fato de haver repetido algumas vezes, como destacado no discurso de AE5. Dessa forma, o conteúdo tornava-se repetitivo e isso gerava uma desmotivação que acabou em vários abandonos no Ensino Médio. Logo, concorda-se com a declaração de Pereira e Lopes (2016, p. 198) que quando se relaciona escola e jovens, percebe-se que muitos evadem e sofrem as consequências desse abandono, que é a falta de formação escolar “situação que é, em parte, determinada por fatores como a falta de interesse, a violência, os maus-tratos, a indisciplina e a ausência de incentivos relacionados aos estudos” dentre outros.

¹²³ Segundo informação da SRE de Montes Claros (setor de Inspeção escolar), realmente essa questão foi verbalizada, constituindo uma política do governo anterior (Antônio Anastásia) porém não teve nenhuma regulamentação legal sobre o assunto. (CADERNO DE CAMPO)

Portanto, Mendes (2013, p. 263) afirma que a falta de interesse e a falta de motivação para os estudos causam uma queda no investimento pessoal do aluno para realizar as tarefas da escola, no sentido da construção de conhecimentos; já que a falta de aprendizagem impede a formação de indivíduos “mais competentes para exercerem a cidadania e se realizarem como pessoas”. Ademais, esse fato, segundo o autor, pode contribuir para que o aluno não tenha o empenho exigido para as tarefas escolares, e, com isso, acabe evadindo da escola.

Ademais, a questão do desinteresse também está ligada ao currículo¹²⁴ de matérias do Ensino Médio regular noturno o qual segue o mesmo currículo do ensino regular diurno, como demonstrado nos quadros de 15 a 20, os quais tratam da estrutura curricular do Ensino Médio, sem respeitar as peculiaridades dos alunos trabalhadores que vão para a escola depois de uma longa jornada diária, e, quando eles se deparam com as mesmas matérias, a mesma forma de avaliar, a mesma cobrança, sem levar em consideração o cansaço e a falta de tempo para estudar em casa, tal fato torna-se um grande agravante e motivador para o abandono. Essa situação é observada no discurso da entrevistada AE5:

Não. Sabe por que, na verdade eu começava e parava, eu acho que eu fiz isso umas duas ou três vezes. Meu motivo foi, eu não tinha paciência pra concluir o ano mesmo! Paciência! Falta de paciência pra pegar o ano inteiro! Eu acho que como eu já tinha repetido, então ficava tudo muito, tudo muito repetitivo, aí eu consegui quando eu precisei né, e o outro que eu consegui pelo EJA, que se fosse pra mim pegar de novo segundo, terceiro. Aí eu não faria.

Em relação ao currículo, Volpi, Silva e Ribeiro (2014) declaram que o Ensino Médio possui um currículo inchado, uma vez que não abre possibilidade para os alunos prestarem o vestibular com êxito e nem abre perspectiva para ingressarem no mercado de trabalho; assim, configura-se um grande entrave para esses alunos concluírem tal etapa de ensino. Então, os autores dizem que:

O currículo do Ensino Médio sempre foi objeto de disputa entre diferentes grupos sociais pela apropriação do conhecimento, por um espaço no mercado de trabalho e pelo ingresso no Ensino Superior. Se, por um lado, muitos afirmam que a escola está perdendo importância, em razão da valorização das novas formas de informação e conhecimento, por outro, tem havido um movimento de demanda de incorporação constante de novos conteúdos e

¹²⁴ Compreende-se que currículo abrange questões externas e internas à escola, mas, nesta tese, a ênfase será dada às questões internas, ou seja, a sua utilização na escola, compreendendo as disciplinas e conteúdos que o compõem.

competências a ser ensinados na escola, ou seja, continua se considerando o ensino médio um lugar-chave para a formação dos jovens. Também tem sido cada vez mais difícil para o Ensino Médio recuperar sua importância em razão da desvalorização da escola como instituição cultural (VOLPI; SILVA; RIBEIRO, 2014, p. 87).

Conforme Leão; Dayrell e Reis (2011) os jovens pesquisados no Pará declararam que o currículo do Ensino Médio é distante da realidade, pois é necessária uma articulação maior entre os conteúdos e a vida cotidiana, haja vista que no formato que é trabalhado nas escolas, o currículo não possibilita uma compreensão melhor da realidade onde estão inseridos, nem uma visão mais precisa sobre o mundo do trabalho e suas exigências; como falta também nos currículos um conhecimento sobre o que oferecem os cursos ofertados nas universidades e suas respectivas demandas.

Nessa mesma linha, é preciso pensar em um currículo que atenda não apenas a essa necessidade, mas que seja atraente, que respeite as peculiaridades regionais, que vise a uma formação mais ampla desses alunos para que não aconteça o que a AE5 relatou. O fato de o currículo ser repetitivo demais fez com que a aluna parasse de estudar, como afirma Volpi, Silva e Ribeiro (2014, p. 79) o Ensino Médio precisa ser, de fato, relevante para esses alunos de 15 a 17 anos e para que ele se efetive “é preciso que a escola e os currículos estejam mais vinculados à realidade, às necessidades, aos valores e aos interesses dos estudantes dessa etapa da educação básica”; logo, é necessário levar em consideração todo o contexto em que esses alunos estão inseridos, assim como as dificuldades enfrentadas por eles para terem acesso à escolar e permanecerem nela.

Por isso, na discussão sobre currículo, concorda-se com Pereira e Lopes (2016) no que se refere à questão de aprendizado e ao sentido que se atribui a essa prática. O currículo deve ser mais sistemático, ultrapassando a ideia de “currículo com conteúdos obrigatórios, fragmentados e divididos em conteúdos programáticos, com uma carga horária preestabelecida para todos e que são definidos, principalmente, com foco nos exames de vestibulares e/ou mais atualmente no ENEM” (PEREIRA; LOPES, 2016, p. 205) e que, muitas vezes, não leva em consideração a realidade vivenciada pelos estudantes.

Esse currículo precisa conter saberes que façam sentido para os alunos e que se identifiquem com suas vidas, pois, mesmo que o conhecimento científico seja

importante e reconhecido pelos adolescentes e jovens, é necessária uma articulação desse, com os conhecimentos e saberes trazidos de casa, da realidade dos jovens.

Constata-se na fala da entrevistada AE9 que o acúmulo de atividade, nessa fase, causa a evasão escolar. Percebe-se, também, nesse relato, uma indignação da ex-aluna sobre o fato de não ter realizado algumas provas, e, em consequência, ter repetido o ano. Diante dessa argumentação, pode-se concluir a falta de diálogo entre a escola e a aluna, mesmo que esta não compreenda que a instituição de ensino tem prazos e regras a cumprir, isso deve ser sempre possível, no sentido de a escola compreender e ajudar os alunos a progredirem nos estudos.

Deduz-se, diante dos relatos, a dificuldade de um adolescente em conseguir manter uma carga horária tão extensa, e, ainda conseguir bons resultados na escola. Fato que leva a pensar na condição social desses alunos, e o que se oferece como formação para a vida, dado que se tivessem uma educação de qualidade no Ensino Médio que abrangesse a formação profissional e condições de continuar os estudos, eles teriam um incentivo maior para permanecerem na escola.

Ao se considerar os vários motivos que contribuíram para a evasão dos alunos como a falta de interesse, drogas, parar de estudar para servir o país, falta de paciência com a escola, o fato de não “dar conta” dela, entre outros, concorda-se com Dayrell (2007) quando afirma que para esses alunos a escola permanece distante de seus reais interesses, reduzida a um cotidiano muitas vezes enfadonho, cansativo, sendo que, os conteúdos ministrados pelos professores pouco acrescentam a sua formação.

4.1.1 - Políticas públicas do Estado de Minas Gerais para o Ensino Médio

Os entrevistados foram questionados sobre alguma ação governamental, ou seja, programas do governo que tenham favorecido ou contribuído para diminuir a evasão e melhorar o ensino na escola e que eles tenham tido a oportunidade de participar. As respostas são surpreendentes, em razão de alguns responderem enfaticamente que não, ou que não souberam e quando chegaram a conhecer não poderiam participar, pois não atendiam aos requisitos estabelecidos. E um deles é o fato de terem repetido ou evadido da escola.

O programa mais conhecido por eles é o “Poupança Jovem” que foi criado em 2007 e atende a alguns municípios mineiros, inclusive Montes Claros¹²⁵ , tal programa possui como objetivo contribuir para a redução da evasão escolar no Ensino Médio. Mesmo com tal objetivo, esse não foi suficiente para manter os alunos na escola, já que, dos entrevistados, nenhum recebeu o incentivo em virtude de ter desistido da escola, antes de terminar o Ensino Médio. Como se nota no discurso dos alunos:

Ah! eu acho, eu acho que questão do Poupança Jovem né, que teve na escola só que aí eu não participei não. Ah! Porque tipo pra mim não dava tempo também não, e era à tarde e nisso que já comecei e nisso eu já tinha sido reprovada né, aí já não dava mais pra mim fazer o poupança jovem não, por causa da idade também. (AE9)

Nessa época que eu parei teve o Poupança Jovem, né. Eu era inserida, só que como eu não continuei, aí perdeu. (...) na minha época não ouvi falar desse não, só Poupança Jovem mesmo. (AE6)

Sim. Poupança Jovem, era muito legal eu amei. Com certeza no primeiro segundo ano. (...) Não eu parei. (AE2)

O Poupança Jovem! (...) Participei! Como eu parei (...) (AE13)

Teve o Poupança Jovem e esse programa assim Fica Vivo. Fica Vivo só! Não participei do Poupança Jovem porque é só para quem é certo na escola como eu parei. É por causa que eu já... O Poupança Jovem era só pra quem era certo na escola, como eu parei então, não pode não! Não podia parar de estudar não. Fica Vivo trabalhava com esporte. (AE18)

Eu lembro que eu tava no Poupança Jovem, só que eu não tinha tempo para os negócios né! (...) Perdi, tipo assim, pra participar tem que ir nas programações que eles fazem né, e nunca dava pra mim ir. (AE19)

Teve o programa que era o Poupança Jovem né, Poupança Jovem. (...) Não que eu não tava indo na escola, né! Aí tipo não tinha como eu participar das atividades também que as atividades era mais ou menos era a tarde, aí eu não ia né, que ia trabalhar, aí não tinha nem como eu ir não, acabei abandonando. (AE16)

¹²⁵ O programa Processo Estratégico Poupança Jovem, visa a atender 9 municípios do estado de Minas Gerais, quais sejam: Esmeraldas, Governador Valadares, Ibirité, Juiz de Fora, Pouso Alegre, Ribeirão das Neves, Sabará, Teófilo Otoni e Montes Claros, com o objetivo de oferecer aos estudantes do Ensino Médio das escolas participantes, a oportunidade do desenvolvimento humano e social, contribuir para a redução do abandono/evasão escolar e aumentar as taxas de conclusão do Ensino Médio. Poderão participar do Poupança Jovem todos os estudantes regularmente matriculados no Ensino Médio das escolas públicas estaduais, situadas nos municípios acima citados. Os alunos inscritos no Poupança Jovem participam de atividades de formação complementar individuais e coletivas, que possuem critérios de aceitação e pontuação específicas, conforme disposto no Cardápio de Atividades. A participação nas atividades e a conclusão do Ensino Médio (aprovação escolar) são pré-requisitos para o recebimento do benefício financeiro. Disponível em: <http://www.poupancajovem.educacao.mg.gov.br/cidadao/sobre-o-poupanca-jovem>. Acesso em: 15 Fev 2016.

Constata-se, de acordo com relatos dos alunos, a dificuldade de participar das atividades complementares exigidas pelo programa, visto que são desenvolvidas no turno diurno e muitos alunos trabalham durante o dia; assim é inviável cumprir as atividades previstas. O fator idade também é um agravante no Poupança Jovem, como afirma AE12 “Não. Eu não podia por causa da minha idade.(...). É só no começo quem tá fazendo, o primeiro ano certinho! Nesse sentido, esse requisito torna-se um fator de exclusão, pois grande parte dos alunos do Ensino Médio regular noturno está em defasagem idade/série.

De acordo com esses relatos, diz-se que o maior problema de programas para o Ensino Médio é que não levam em consideração que, o aluno que estuda no turno noturno, possui características diferentes dos que estudam no diurno, o problema é que essas diferenças não são consideradas no momento da elaboração e execução desses programas. Sobre a questão de frequentar as atividades extraclasse, os 20 ex-alunos entrevistados enfrentaram a mesma dificuldade no período dos estudos.

É importante citar que, mesmo que saibam dos requisitos e não podendo cumpri-los, os ex-alunos sentem-se arrependidos ao analisarem o que poderiam ter feito com o dinheiro, em que poderiam ter investido, como se confirma no relato do entrevistado AE4:

Tinha, tinha só que eu não peguei porque eu não estudei né, aí outro arrependimento de não ter feito. Igual, quem estudou lá na hora que, e terminou ganhou os 3 mil, comprou a moto, eu não comprei nada.(AE4)

Sim, tinha até aqueles programas que você tinha que conseguir pontos que até tinha um dinheiro, uns três mil para pegar, até eu tentei participar, mas não deu certo por causa das minhas meninas, não podia parar. (...) comecei o Poupança Jovem mais não pude concluir. (AE7)

Apareceu foi o... Aquele de... Comé que fala? De estudar... Que quem passar que tinha, comé que fala? É aquele que se você passasse você pegava o dinheiro em três anos. (AE1)

Destaca-se, no discurso dos entrevistados, duas questões: a primeira é que o fato de serem repetentes não permitia que fizessem parte do programa. O segundo é que alguns entrevistados afirmam que não foram informados sobre o programa. Nota-se, nessas respostas, a importância da participação ativa da escola na divulgação de

programas desenvolvidos pelo governo para o envolvimento e participação de todos os alunos, independentemente do turno em que estudam.

Os entrevistados tentaram justificar a falta de informação por parte da escola com o fato de terem estudado apenas os primeiros meses ou bimestres. No entanto, os primeiros bimestres equivalem a, praticamente, um semestre; nesse sentido, reforça-se a questão do incentivo a esses alunos, desde o início do ano para que, ao saberem do programa, possam participar, e, assim, permanecer na escola.

O entrevistado AE11, ao ser questionado sobre algum programa de governo que julgasse importante para diminuir a evasão e melhorar o ensino, respondeu, categoricamente, que não, depois falou do Poupança Jovem, e que ele não quis participar:

Não! Teve o Poupança Jovem. Mas do Poupança Jovem eu não quis participar! (AE11)

Querer e poder participar são duas situações bem diferentes, pois mesmo que ele quisesse não atenderia aos requisitos do programa. Diante das dificuldades relatadas pelos entrevistados, concorda-se com Silva (2015, p. 42) quando diz que o programa tem um caráter suplementar e é bastante seletivo sendo que são muitas as exigências para a participação no Programa Poupança Jovem, “além disso, críticas também foram feitas em relação à morosidade dos pagamentos das bolsas e situações em que os alunos sequer receberam os benefícios a que tinham direito por cumprirem os requisitos”.

Salienta-se a importância de programas que possam contribuir para a permanência e o êxito escolar dos alunos do Ensino Médio, todavia não se pode esquecer de que essas políticas, apesar de pontuais, apresentam-se de forma frágil, precisando ser mais bem coordenadas no âmbito macro, seja na elaboração, no cumprimento do que foi prometido, como micro, seja no chão da escola, para que dentro dela, consigam alcançar os objetivos propostos.

No que se refere aos entrevistados, quando questionados se ficaram sabendo de mais algum programa, além do Poupança Jovem, dos 19 que responderam a essa questão, 13 responderam que não ficaram sabendo de nenhum outro programa ou que, simplesmente, só souberam do Poupança Jovem. Os que se lembraram (5) citaram o PEP (Programa de Educação Profissional); Informática, PROERD (Programa

Educacional de Resistência as Drogas e a violência.); PROJOVEM (Programa Nacional de Inclusão de Jovem) e o programa Fica vivo.

Constata-se, nas falas dos alunos, destacadas neste capítulo, que eles se lembram vagamente de alguns programas que foram ofertados tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. Dos citados, como o PROERD, oferecido para o Ensino Fundamental, é um programa de combate às drogas, o programa brasileiro é uma adaptação do programa norte-americano *Drug Abuse Resistance Education – D.A.R.E* criado em 1983; no Brasil, iniciou-se no ano de 1992, como uma iniciativa da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro¹²⁶. O programa expandiu ao longo dos anos, é realizado, hoje, em todo o território brasileiro. Esse programa consiste num esforço conjunto entre a Polícia Militar, a escola e a família com o objetivo de dotar os jovens com habilidades e informações importantes para viver de maneira saudável, sem o envolvimento e o uso de drogas e violência. Em Minas Gerais, o PROERD tem os seguintes objetivos secundários:

Empoderar jovens estudantes com ferramentas que lhes permitam evitar influências negativas em questões afetas às drogas e violência, promovendo os fatores de proteção e suas habilidades de resistência. Estabelecer relações positivas entre alunos e policiais militares, professores, pais, responsáveis legais e outros líderes da comunidade escolar. Permitir aos estudantes enxergarem os policiais militares como servidores, transcendendo a atividade de policiamento tradicional e estabelecendo um relacionamento fundamentado na confiança e humanização. Estabelecer uma linha de comunicação entre a Polícia Militar e o público infanto-juvenil. Replicar informações e Políticas Públicas relacionadas à prevenção de drogas e violência. Abrir um diálogo permanente entre a "Escola, a Polícia Militar e a Família", para discutir questões correlatas ao eixo drogas. (PROGRAMA EDUCACIONAL DE RESISTÊNCIA ÀS DROGAS)

O programa é realizado com o seguinte formato: PROERD para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental; PROERD para o 5º ano do Ensino Fundamental; PROERD para o 7º ano do Ensino Fundamental; Proerd para pais/responsáveis.

Logo, comprova-se a lembrança do programa citado através do discurso de AE3 “Eh, como que é o nome, eh, Poupança Jovem não é, não Bolsa Família não, mãe. É Proerd, as ideias do cara lá, era só ideia certa, né!”. Mesmo que o aluno tenha se referido ao programa, esse é realizado apenas com os alunos do 5º e 7º ano do Ensino

¹²⁶ Disponível em: <http://www.proerdbl.com.br/oproerd/oprograma.htm>. Acesso em: 26 Dez. 2015.

Fundamental. Tal programa não foi criado com o objetivo de incentivar a permanência dos alunos na escola, entretanto o fato de se diminuir a violência e o uso de drogas entre as crianças, contribui para a permanência deles na escola o que aumentará o número de alunos no Ensino Médio, e, em consequência, a diminuição da evasão escolar.

Outro programa citado pelos entrevistados é o PROJOVEM que é ofertado para alunos que não concluíram o Ensino Fundamental, isto é, para jovens com idade acima de 18 e com até 20 anos, que saibam ler e escrever. Com o objetivo de elevar a escolaridade desses jovens, visando à conclusão dessa etapa de ensino por meio da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, integrada ainda à qualificação profissional e o exercício da cidadania, o programa é desenvolvido baseado no que está previsto no art. 81 da LDB Lei nº 9394/96.

Os jovens participantes do referido programa recebem uma bolsa durante os 18 meses de curso no valor de R\$ 100,00, tal bolsa está condicionada a presença de 75% desses jovens nas atividades desenvolvidas no âmbito presencial como faz parte, também, a entrega dos trabalhos pedagógicos realizados durante o programa. Após o término do período de 18 meses, os alunos são encaminhados a EJA para a continuidade dos estudos. Esse é um programa de incentivo aos estudos, mas não é classificado como programa de combate a evasão escolar para o Ensino Médio.

De acordo com Beato (2013), o Fica Vivo, outro programa citado pelos entrevistados, tem o objetivo de reduzir as mortes por homicídios, já que envolve jovens que faziam parte de gangues que portavam armas de fogo; nesse contexto, essas mortes tinham uma relação muito maior com conflitos do que com tráfico de drogas. Então, o programa também possui como objetivo “empoderar” os membros das comunidades para retomarem o controle, pelo menos local, das condições de ordem que haviam sido perdidas e estavam em poder desses jovens. O autor aponta que:

O Fica Vivo é um programa dentro da linha do “Weeds and Seeds” que incorpora diversos elementos do Cease Fire de Boston. Trata-se de desenhar ações complementares de Repressão Qualificada através de uma rede de instituições como as polícias civis e militares, Ministério Público e juízes criminais, e de uma rede de Proteção Social através de atividades educativas, qualificação profissional, e do uso de escolas e apoio ao empreendedorismo local. O programa dirige-se a jovens em risco de se envolver com gangues, bem como àqueles já envolvidos (BEATO, 2013. p. 1,2).

Mesmo que alguns alunos lembrem-se do programa, segundo a supervisora de uma das escolas em que se realizou a entrevista, este não foi desenvolvido dentro das escolas e sim na comunidade, associações benficiais, incluindo jovens e adultos sob liberdade assistida, com o objetivo de recolocação social, eram oferecidos cursos como de informática, corte e costura dentre outros.¹²⁷

Apesar de não ser um programa específico para o incentivo à permanência dos alunos na escola, programas como o Fica Vivo deveriam acontecer, independentemente, da etapa que os jovens e adolescentes cursem, tendo em vista que a criminalidade é um dos motivos pelos quais os jovens abandonam a escola. Nesse sentido, o governo precisa investir mais em programas que ajudem e alertem os jovens sobre os perigos decorrentes do envolvimento com a criminalidade.

O PEP, outro programa relatado pelos alunos, existe desde o ano de 2007, foi criado pelo governo de Minas Gerais e seu grande objetivo é de oferecer gratuitamente educação profissionalizante e de qualidade para jovens das escolas públicas do Estado¹²⁸. O programa visa capacitar os jovens participantes para ingressarem no mercado de trabalho com uma mão de obra mais qualificada, e, em consequência, mais competitiva. O programa é desenvolvido em todo o estado mineiro e é voltado para os estudantes dos segundos e terceiros anos do Ensino Médio da rede pública estadual. Contempla alunos que já concluíram o Ensino Médio e não tenham ingressado no Ensino Superior, como também alunos da EJA que estejam no primeiro e segundo anos. Para uma maior abrangência, o PEP não exige idade mínima, e, nem máxima, visto que dá oportunidade a vários jovens que desejam ingressar e se qualificar para o mercado de trabalho.

Portanto, o fato de os alunos não se recordarem dos programas, como também confundirem a escola e a etapa de ensino salienta as idas e vindas para a escola durante o percurso escolar. Diante dos discursos supracitados, nota-se que, com exceção do Poupança Jovem, os programas declarados pelos alunos não tiveram como objetivo principal o incentivo à permanência deles na escola.

Nesse contexto, o Poupança Jovem foi planejado para o incentivo e permanência, na escola, dos alunos do turno diurno, pois segundo o discurso dos entrevistados, o programa não alcançou os alunos do Ensino Médio noturno. Logo, os

¹²⁷ Supervisora de uma das escolas que fizeram parte desta pesquisa. (CADERNO DE CAMPO)

¹²⁸ Maiores informações disponível em: <http://www.grupoescolar.com/pesquisa/pep-programa-de-educacao-profissional.html>. Acesso em: 02 maio 2017.

alunos do turno noturno possuem algumas características peculiares como o fato de serem estudantes e trabalhadores, de possuírem várias reprovações ao longo da carreira estudantil, e de estarem em defasagem idade/série devido ao abandono e as sucessivas reprovações. Essas características não foram consideradas pelo referido programa, situação que pode ser entendida como um critério de exclusão. Assim, diante dessas particularidades, os alunos do Ensino Médio noturno precisam receber a mesma atenção, ou uma atenção especial no momento da elaboração de programas voltados para essa etapa.

Por conseguinte, um das causas da evasão no Ensino Médio está ligada às políticas de Estado e políticas de governo; nesse contexto, Oliveira (2011) explica a diferença entre as duas políticas:

Considera-se que políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder às demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas. Já as políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade. (OLIVEIRA, 2011, p. 329)

Dessa forma, os programas apontados pelos alunos fazem parte de uma política de governo descontínua, pois os governantes, ao assumirem novos mandatos, acabam com os programas dos governos anteriores e implantam novos. Essa descontinuidade presente nas políticas públicas educacionais acarreta sérios danos à educação e um deles é a evasão escolar.

4.2 - Justificativas apresentadas pelos alunos para a evasão escolar: fatores internos à escola

Observou-se, nas entrevistas, através das respostas dos alunos, fatores relacionados a questões endógenas à escola, nesse âmbito percebe-se que a evasão está relacionada à organização curricular do curso, visto que o Ensino Médio não qualifica para o trabalho e nem dá condições, ao aluno, para ingressar no Ensino Superior. Pode-se falar da falta de identidade do curso, é profissionalizante é propedêutico? Nessa linha, a falta de identidade contribui para a evasão desses alunos que, por falta de

perspectiva, por não conseguirem enxergar um futuro promissor, abandonam o Ensino Médio.

Os dados sobre o currículo são percebidos quando os alunos são questionados sobre as disciplinas do Ensino Médio, sobre a aprendizagem, disciplinas que tiveram mais dificuldade ou facilidade, e, ainda, o que a escola ou eles próprios haviam feito para ajudar a vencer os problemas enfrentados nessa etapa de ensino; então, em relação às situações citadas, responderam que:

De Matemática.

Ah! Nada, você explicava o professor, e eles falava a mesma coisa (risos). Fez nada! (AE9)

Matemática, assim, entendeu, a dificuldade para gravar as coisas, as matérias assim né. Português também, mais Matemática era mais. (risadas) Química e Física também tinha dificuldade. (AE6)

Matemática facilidade; Português dificuldade.

Matemática eu sou bom, agora Português não.

Química eu também sou bom, Química e Física, agora Português não. O meu negócio é só Redação, doido! Se não fosse Redação eu passava em qualquer concurso. A escola não fez nada, só os professores geralmente ajuda, não tem jeito, eu podia ter me esforçado um pouquinho, acaba esforçando pra aprender mais um pouco, é foda, Português pra mim é foda. (AE3)

O professor de Química (risos) nossa, era muito número, conversava muito, chegava, explicava do jeito dele no quadro, e pronto! Quem entendeu, entendeu, quem não entendeu, se vira. Parece que estava muito estressado, assim cansado do dia. Os professores que trabalham à noite, parece que eles são mais cansados mesmo, né! Não sei se é porque tem mais turnos, provavelmente deve ser isso. (AE15)

As matérias, exemplo Matemática muito bom, eu amo Matemática, aprendo muito fácil, agora o tal de Português, História aí... Assim depende muito, amo Sociologia também, Filosofia eu amo, agora História, Geografia, Português, eu detesto e aí eu não entendo, e Ciências, também não é muito bom não! (AE7)

Não, assim pelo menos eles falavam né, que tinha antigamente eram aulas de reforço, né? Só que nunca. Nunca, não. (AE19)

Não. Nada, nem da parte minha, nem da parte deles não. A única coisa que surgiu foi que eles perguntavam, cadê AE2? Ele sumiu? (AE2)

Física! O professor ele era muito difícil, ele num era bom. Uma pessoa assim para ensina. Ele já. (risos) o quadro. E quem pega, pego, quem não pega. Não explicava bem a matéria.

Matemática também!

As duas exatas? E o professor de Matemática?(E)

O de Matemática até que era mais fácil de explicar que Física, ele fazia e num explicava direito. (AE1)

Matéria? É em relação às matérias. No início Ensino Médio no primeiro grau eu tive muita dificuldade com Matemática, e Química e Geografia, no segundo e terceiro ano eu passei a gostar. Aí eu passei a gostar de Matemática e Geografia, sentia dificuldade, mas com o tempo passei a gostar. (AE2)

Matemática. (...) Física e Química. Pior ainda, meu professor de Física, você até conhece ele é (...), ele dá aula de manhã, ele não dava matéria escrita, ele explicava a matéria, tá explicado e toda semana, uma vez por mês, por mês não, cada trimestre ele chamava a gente pra fazer uma prova escrita no quadro, aí você tinha que levanta, ir lá no quadro e fazer. (E4)

Matemática é uma matéria que por mais que precise em tudo hoje eu tenho a consciência disso, mais é uma matéria que não entra e não me chamava muito a atenção, para mim poder assim aprender, hoje eu estou aprendendo a amar. (AE14)

Matemática, Física, Química e Matemática nunca foi o meu forte, nunca gostei muito não. (AE15)

Algumas questões são observadas nos relatos dos alunos acima, o primeiro é a dificuldade que apresentam tanto nas matérias das Ciências Exatas quanto na área das Ciências Humanas. O segundo problema destacado é sobre o que eles, enquanto alunos fizeram, ou a escola para ajudá-los a vencer essas dificuldades. Os relatos demonstram que a escola não fez “nada”, ficou apática diante das dificuldades vivenciadas pelos alunos. Quando se trata do currículo para o Ensino Médio, constata-se que os alunos que ingressam nessa etapa, oriundos das classes populares com uma bagagem e visão de mundo bem diversificada, apresentam muitas limitações materiais; logo não encontram, no currículo nem na escola, um espaço de acolhimento para seus desejos e necessidades.

Infere-se que essa dificuldade com a aprendizagem nas disciplinas voltadas para a área das exatas, contribui para a evasão escolar, pois dos entrevistados, 13 apresentaram dificuldades nas disciplinas dessa área como, por exemplo, Matemática, Física e Química. O discurso dos alunos aponta que essas dificuldades giram em torno de problemas como compreensão e memorização do conteúdo, metodologia do professor, e até mesmo do fato de não gostarem de alguma disciplina das ciências exatas. Percebe-se que grande parte dos alunos possui dificuldade com os conteúdos dessa área, tal fato revela a urgência de investimentos na formação inicial dos professores da referida área de forma que eles sejam preparados para desenvolver metodologias que ajudem os alunos a compreenderem e assimilarem os conteúdos com significado para as suas vidas.

Os autores Marchesi e Pereza (2004, p. 27) alertam que “o reconhecimento das carências do sistema educacional não pode nos levar a esquecer a responsabilidade específica que as escolas e os professores têm individualmente para combater o fracasso escolar”. Essa situação permite que se indague sobre o que a escola ou os professores poderiam fazer diante de uma estrutura tão precária como a das escolas públicas, e, principalmente, no Ensino Médio noturno em Montes Claros como, por exemplo, a falta de professores, dentre outros. Como se nota na fala da entrevistada AE9:

Ah! Eu acho que não, porque, à noite, era mais alguns professores que ia a maioria faltava, então tinha professor que ficava substituindo o horário uma ou duas vezes, subindo horário, ou então substituindo os outros professores, aí uns dava Biologia e ficava depois dava Matemática pra quem tinha duas faculdade né, aí ficava desse jeito revezando.

O discurso revela os problemas do ensino noturno, fato confirmado através da dificuldade de se manter os horários, a precariedade em relação à ministração das aulas, a falta de recurso humano profissional, a falta de habilitação dos professores, pois o fato de ser formado em Biologia não habilita o professor para trabalhar com Matemática naquela escola. A resposta do professor P23 confirma o que foi afirmado pelo aluno AE9, “sou habilitada em Ciências Biológicas e Matemática. Tenho uma boa formação e o Ensino Fundamental e Médio não exigem muito”. (P23). Destarte, salienta-se o problema existente na escola sobre a falta de professores, pois mesmo que os entrevistados, nesta pesquisa, sejam habilitados para ministrarem suas disciplinas, o problema interno de ausência de professor é recorrente, o qual foi apontado pelos ex-alunos entrevistados.

Destaca-se, também, que existe uma falta de diálogo entre os objetivos dos alunos, de suas famílias, da escola e dos professores. Portanto, a escola mantém um ensino bancário¹²⁹, com um currículo fragmentado, dividido em disciplinas que dificultam a interação entre os campos do conhecimento. Garcia (2013) enfatiza a necessidade de que seja valorizado o conhecimento como matéria-prima do trabalho

¹²⁹ Segundo Lins (2011), educação bancária de acordo com Paulo Freire (1974), “em sua conhecida obra intitulada *Pedagogia do Oprimido*, conceitua a Educação Bancária como imposição do conhecimento realizada pelo professor sobre o aluno na medida em que o professor já os havia adquirido e dispõe destes sendo assim possível sua ação de depósito deste conhecimento nos alunos”. Disponível em: <http://revistaadmmade.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/168>. Acesso em: 22 Nov. 2016.

pedagógico; assim esse trabalho se materializaria através do planejamento em geral e do currículo em particular, na avaliação como parte integrante desse processo seja ela para avaliar o trabalho realizado, ou o conjunto da escola, e ou os resultados da aprendizagem.

Dessa maneira, ultrapassaria o sentido de mera averiguação da aprendizagem do aluno e seria um elemento importante no processo de planejamento educacional. Para Leite (2011), as Políticas Educacionais, de forma geral, no Brasil, refletem exatamente aquilo que as agências de fomento ditam como orientações hegemônicas, a saber “descentralização, autonomia da escola, currículo baseado em competências, sistemas centrais de avaliação de resultados e a profissionalização docente” (LEITE, 2011, p.13). Quando se trata do Ensino Médio noturno, que é o foco de investigação desta pesquisa, a situação agrava-se ainda mais.

Portanto, fica claro que o currículo elaborado para a escola de Ensino Médio precisa ter característica diferenciada, principalmente no que se refere ao Ensino Médio noturno, visto que os alunos, mesmo sendo da mesma etapa, possuem características e diferenças que precisam ser respeitadas; ainda mais quando se trata de alunos de classe social desfavorecida. Nesse contexto, estão os alunos entrevistados, pertencentes ao norte de Minas Gerais, região com muitas dificuldades e carências socioeconômicas; por isso o currículo precisa despertar interesse e atender as demandas específicas dessa região.

Portanto, a discussão de currículo no Brasil, para o Ensino Médio a partir de meados dos anos 1990, está em torno da definição de sua função e da identidade do Ensino Médio “formar para a vida ou para o trabalho” (VOLPI; SILVA; RIBEIRO, 2014, p. 112). Destarte, a diretriz proposta pela LDB 9394/96 visa superar essa dicotomia instaurada, como também trabalhar a formação humana e ética as quais são capazes de desenvolver o pensamento crítico do aluno bem como a sua autonomia intelectual.

Essa visão do Ensino Médio impôs, no campo das políticas públicas, o desafio de consolidá-lo como uma etapa de aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental com o objetivo de favorecer as aprendizagens ao longo da vida e como preparação para o trabalho e a cidadania. Nesse sentido, a LDB estipulou que a estrutura curricular do Ensino Médio deveria conter uma base nacional comum e que 25% dos conteúdos ficariam sob responsabilidade das unidades escolares. O objetivo era contemplar as necessidades e os interesses regionais, locais e dos alunos (VOLPI; SILVA; RIBEIRO, 2014, p. 110-111).

Os autores pontuam que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio foram lançadas no intuito de fortalecer a concepção dessa etapa de ensino como etapa de consolidação da Educação Básica. Tais autores fazem uma crítica ao ensino tradicional, baseado na transmissão de conteúdos, “e propõem como princípios norteadores o desenvolvimento de competências básicas¹³⁰, a interdisciplinaridade e a contextualização dos conteúdos” (VOLPI; SILVA; RIBEIRO, 2014, p. 113). Logo, o objetivo para essa nova concepção é o aluno como centro do processo de ensino e aprendizagem, numa tentativa de se construir uma escola jovem.

Assim, o currículo propõe um trabalho que desenvolva competências e habilidades, através de atividades contextualizadas e interdisciplinares. Dessa maneira, o currículo exige reformulações tanto na esfera administrativa quanto na pedagógica; da mesma forma que nas esferas federal, estadual e municipal até chegar à escola. Logo, diz-se que:

a carência de estudos especificamente destinados a analisar a situação do Ensino Médio Noturno que, ao mesmo tempo que atende ao aluno trabalhador, o faz também em relação àquele que, não encontrando vaga no período diurno, só tem a alternativa de se matricular à noite. Proposições específicas para o Ensino Médio noturno situam-se, assim, como alternativas para minimizar, ou mesmo superar, diferenças de estruturas, condições e dinâmicas de trabalho, que tendem a produzir e reproduzir desigualdades educacionais e sociais (SOUZA; OLIVEIRA; LOPES, 2006, p. 49).

Nesse âmbito, por desconsiderar essas questões, quando se fala da valorização do Ensino Médio noturno, acredita-se estar valorizando essa etapa com a implantação da mesma estrutura curricular utilizada no turno diurno; no entanto essa aparente tentativa de igualdade de oferta para ambos os turnos, segundo Souza; Oliveira e Lopes (2006) desconsidera que, no Ensino Médio noturno, a forma de funcionamento das escolas é precária, “estão presentes menos funcionários, algumas dependências da escola são inacessíveis, como a biblioteca e a quadra, por exemplo, isso sem contar que alunos e professores estão encerrando uma jornada que, em geral, começou muito cedo” (SOUZA; OLIVEIRA; LOPES, 2006, p. 52).

¹³⁰ De acordo com Dias (2010, p. 2) “no âmbito escolar, a competência enfatiza a mobilização de recursos, conhecimentos ou saberes vivenciados”. Sendo manifestada na ação e ajustada diante de situações complexas”.

Essas mesmas autoras criticam uma situação desenvolvida no Ensino Médio regular noturno que é o fato de se considerar essa etapa no noturno como uma cópia do que é desenvolvido no Ensino Médio regular diurno, malfeita e sem identidade própria. Essa situação precisa ser reconhecida pelas políticas públicas, na elaboração de programas que reconheçam a natureza própria do turno noturno, e assim contribua para a qualidade e permanência desse aluno na escola.

Em relação ao problema da falta de professores, menciona-se ainda a falta de professores habilitados para ministrarem as disciplinas na área das Ciências Exatas. Tal dado que não foi comprovado na pesquisa realizada com os professores em Montes Claros, porque entre os que ministram aulas nas disciplinas das Ciências Exatas (08) todos possuem habilitação específica, no entanto, dados de um estudo realizado pelo Inep (2009)¹³¹ declaram que:

A disciplina mais crítica é Física, em que apenas 25,2% têm formação específica. Química, Artes e Língua e Literatura Estrangeira têm aproximadamente 40% de professores com formação específica; nas demais disciplinas – exceto Educação Física, que tem o índice mais alto (77,2%), o percentual de professores que têm formação específica fica entre 50% e pouco mais de 60% (VOLPI; SILVA; RIBEIRO, 2014, p. 44).

Os autores apontam que o investimento governamental na formação de professores para atuarem no Ensino Médio tem ganhado força, isso é demonstrado através de algumas iniciativas como o Pró-letramento (2005) a criação da UAB (Universidade Aberta do Brasil) em 2006, e, ainda, o Parfor (Plano Nacional de Formação de professores da Educação Básica) criado em 2009 são exemplos de iniciativas com esse propósito.

Essas iniciativas têm como objetivo central formar licenciados para atuarem no segundo ciclo do Ensino Fundamental e Ensino Médio, e declaram, ainda, que “cerca de 500 mil professores em atuação nessas etapas não têm formação compatível com a área em que lecionam, especialmente em exatas e biológicas” (VOLPI; SILVA; RIBEIRO, 2014, p. 119). Por isso, a importância de se investir na formação inicial de professores que atuam no Ensino Médio.

¹³¹ Estudo Exploratório Sobre o Professor Brasileiro. Brasília: Inep/MEC, 2009.

Iniciativas também aconteceram na formação continuada, como a criação do programa Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio¹³², uma articulação entre o Distrito Federal e os Estados que têm sobre suas respectivas responsabilidades a oferta de Ensino Médio. O foco do referido programa é a capacitação dos docentes em serviço, os estudos são realizados, individualmente, ou em grupo e acontecem na escola durante o período de trabalho.

Além da falta de professor habilitado nas diversas disciplinas que compõem o currículo do Ensino Médio no Brasil, com foco mais específico nas disciplinas das Ciências Exatas, há a dificuldade de se encontrar profissionais para o trabalho e uso da sala de informática nas escolas de Ensino Médio em Montes Claros; fato revelado nos discursos dos alunos e confirmado no discurso dos professores, pois ambos relataram a falta de um profissional para auxiliar o professor na sala de informática.

O discurso dos ex-alunos revelou, ainda, o fato de essa sala ser usada para preencher horário vago pela falta de professor, como se constata no discurso dos entrevistados a seguir:

Só quando faltava professor! (Risos) Mexer na internet... No computador... Porque difícil... Tipo assim, que a gente ia, e no primeiro horário que a gente chegava lá já não tinha professor. Aí pra não ir embora. (...) eles deixavam a gente lá à vontade! (AE19)

O laboratório de informática chegou a ter mais eu não sei se acabou? Eu lembro que já chegou a ter, mas era muito raro a gente usar. Não, eu não sei se era porque era muita gente. Acho que era muita gente pra quantidade de computadores que era pequena. (AE7)

Por conseguinte, usar o computador apenas nessa situação revela uma fragilidade na dinâmica da escola e um desrespeito ao aluno que tem o direito de usar a sala de informática para aprofundar e ampliar seus conhecimentos nos estudos, sob a orientação de um professor com qualificação para isso. Nesse sentido, diz-se que o que poderia ser um recurso riquíssimo para a aprendizagem, inserção do aluno na era digital e incentivo à permanência na escola, torna-se banal, sem valor pedagógico e social.

¹³² Segundo o caderno do Ministério da Educação, “o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, instituído pela Portaria Ministerial nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, tem como objetivo promover a valorização da Formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no Ensino Médio público, nas áreas rurais e urbanas, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM (Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012)”. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/cadernos/web_caderno_2_2.pdf. acesso em: 20 Dez. 2016.

Aponta-se, na fala dos alunos, a dificuldade do professor em desenvolver uma aula no laboratório de informática, em virtude do pequeno número de computadores ou de haver poucos computadores em bom estado de uso. Mesmo que o governo possua programas para envio e manutenção dos computadores na escola, esse investimento não é suficiente para manter os computadores em bom estado de uso.

Diante das respostas dos ex-alunos, sobre os motivos que contribuíram para a evasão, é preciso um cuidado para que a culpa pela evasão não recaia sobre o aluno; pois se observa, nas respostas apresentadas por eles, a responsabilização da vítima, isto é, o próprio aluno responsabiliza-se pela evasão, fato que Bourdieu (2011) chama de “culpar a vítima”, ou seja, é demonstrada através dos relatos, uma ideologia do esforço pessoal. Dessa forma, o que acontece na escola, o bom ou o mau desempenho, comportamentos como também habilidades é culpa do aluno, e, assim, exime a escola, e, principalmente, a sociedade:

produtora dos mecanismos de desigualdade e exclusão, mediante a assunção pela responsabilidade do fracasso pessoal. Há nesses princípios uma lógica baseada no mérito, na justificação do bom desempenho como uma forma ideológica de segregação entre os “bons” e os “maus”, possibilitando a assimilação da crença em que a falta de êxito no processo de escolarização ocorre devido a uma “incompetência” pessoal, noutras palavras “a escola não é mesmo minha praia”. Assim, reconhece tacitamente sua culpa pelo mau desempenho e reproduz a justificação dos mecanismos de exclusão que estruturam e perpassam o cotidiano da sala de aula e as relações sociais mais amplas (SILVA, 2015, p. 36).

À vista disso, diz-se que essa ideologia vai para além da escola, visto que o aluno aprende, cedo, a pensar dessa forma e passa a associar os seus sucessos e fracassos, em todas as áreas da vida, ao esforço pessoal que com o tempo se torna automático ou autônomo assumindo, segundo Silva (2015, p. 36), “uma força invisível de governamentabilidade dos comportamentos para se conformar a modelos fixos, respeitar convenções e fortalecer as regras que organizam as relações no espaço escolar e na esfera produtiva”.

Logo, fica fácil assimilar padrões preestabelecidos os quais orientam a vida cotidiana e suas relações, tais fatores podem envolver contradições e conflitos; assim são dominados com certa naturalidade por meio de variados e sutis dispositivos de controle, com essa mentalidade o aluno assume a culpa das demais situações e determinações sociais e esse passa a absorver a “suposta naturalização da

hierarquização e da desigualdade social” (SILVA, 2015, p. 37).

Aponta-se, ainda que, quando questionados sobre a dificuldade em obter êxito na aprendizagem em alguma disciplina do currículo estudado no Ensino Médio foi recorrente, nas falas dos alunos, a dificuldade de aprendizagem com a lógica de funcionamento da escola e com as metodologias utilizadas pelos professores nas aulas. Verifica-se, nas falas dos alunos, certa culpabilização pelo mau desempenho na aprendizagem. Nesse viés, a autoculpa pelo fracasso parece camuflar a compreensão de “fatores macrossociais que compõem as múltiplas determinações que levam ao fracasso escolar e a falta do sentimento de pertencimento ao universo escolar, conforme a metáfora de Bill Green e Chris Bigun são os “alienígenas em sala de aula” (SILVA, 2015, p.34, grifo do autor)

As respostas dos alunos ainda denunciam uma visão pessimista em relação à escola, à metodologia utilizada pelos professores no que tange à dinâmica da sala de aula, como também em relação ao envolvimento de professor e aluno, demonstrando certo distanciamento entre o que é ensinado e o que é apreendido pelos alunos. Esse descontentamento, demonstrado pelos alunos, possibilita uma discussão sobre a forma tradicional, e, até mesmo obsoleta, de transmissão de conteúdos utilizada pelos professores como também dos conteúdos estudados no Ensino Médio.

Concorda-se com Paulo Freire (1987, p. 41, grifo do autor), quando esse destaca que, na escola, acontece uma educação bancária “na concepção bancária – permite-se a repetição insistente – o educador vai “enchendo” os educandos de falso saber, que são conteúdos impostos”. O autor denuncia uma educação enciclopedista que não é baseada no diálogo, haja vista que o professor é quem mantém o domínio da aula. Então, o conhecimento que é transmitido dentro da escola “assume uma forma reificada, “morta”, abstrata, sem conexão com as experiências de vida, em um cenário no qual cabe aos alunos apenas a tarefa de decodificar, receber, arquivar o que ouviram ou copiaram, memorizar mecanicamente” (SILVA, 2015, p. 34).

À vista disso, Dayrell (2011, p. 27) diz que, na escola, a sala de aula torna-se um espaço visível de tensão entre o ser aluno e o ser jovem; dessa forma nesse espaço acontece uma complexa trama de conflitos, e de alianças entre alunos e professores, “com imposições de normas e estratégias individuais e coletivas de transgressão” e afirma que:

Nesse cotidiano, o jovem aluno vivencia a ambigüidade entre seguir as regras escolares e cumprir as demandas exigidas pelos docentes, orientadas pela visão do “bom aluno”, e, ao mesmo tempo, afirmar a subjetividade juvenil por meio de interações, posturas e valores que orientam a ação do seu grupo. Essa tensão revela a busca do jovem em integrar-se ao sistema e, ao mesmo tempo, afirmar a sua individualidade, como sujeito, utilizando as mais variadas estratégias. Nesse processo, novos scripts sociais estão sendo criados e executados pelos jovens alunos em meio ao conjunto das interações que ocorrem na escola e, em meio à aparente desordem, eles podem estar anunciando uma nova ordem que a instituição escolar ainda insiste em negar (DAYRELL, 2011, p. 27).

Diante dessas discussões, o currículo para o Ensino Médio precisa ser elaborado no sentido de respeitar as questões que permeiam a educação escolar e os alunos dessa faixa etária. Para Dayrell (2011, p. 27), deve tratar das tensões nessa etapa de ensino. Nesse contexto, tais tensões ocorrem, também, em relação ao conhecimento e ao processo de aprendizagem, uma vez que as pesquisas sobre o currículo para o Ensino Médio têm demonstrado uma reiterada crítica dos estudantes ao currículo. Logo, o currículo, para o Ensino Médio, mantém-se distante da realidade dos alunos “demandando que os professores os “situem na matéria”, ou seja, os ajudem a perceber o que determinado conteúdo tem a ver com eles e sua vida cotidiana”.

Outro fator relacionado a questões internas à escola que contribuíram para a evasão está relacionado à metodologia utilizada pelos professores, como se pode perceber nos relatos a seguir:

Ah! Tem uns professores que tipo deixa os alunos lá e fica lá, ainda mais aluno que era misturado que tinha uns tinha mais idade e um tinha menos, até mandar a cola eles mandava, mandava colar um do outro, (risos) então tipo assim, eu num... Tem uns que eram bons e tem outros que não tava nem aí, igual a professora de, ah eu esqueci o nome dela. Teve uma vez que ela deixou todo mundo lá, e falou: Oh! Vocês se virem a cola tá aí, que foi ano passado que ela não tinha paciência muito pra ensinar, e tinha mais aluno de...Mais..Com 50 anos, aí uns tinha mais conhecimento e outros não tinha aí ela deixava.(...) quando você quer tirar uma dúvida de uma matéria aí se vai lá e pede opinião do professor aí você vai lá e tira e tinha uns que tipo assim, explicava a mesma coisa, e já não tinha paciência, tinha outros que já, já tinha (...) (AE9)

O que os professores costumavam fazer era passar aquela revisão um dia antes. É uma revisão geral mesmo e a gente conseguia, principalmente, com o professor de Matemática. (AE2)

Quadro e giz e livro.

As provas eram todas escritas.

Tinha algum trabalho em grupo? (E)

Não, à noite não, geralmente a gente trabalhava né, aí a gente tinha que matar aula para fazer o trabalho, acabando não fazendo o trabalho. A maneira de

trabalho era na sala. Era na sala, era um grupo na sala, gastava 3,4,5 aulas pra fazer o trabalho e em grupo. Uh! À noite é triste também trabalhava. (AE3)

Normal, eles passavam os exercícios, explicava as matérias, tinha a aula, o caderno, aí na prova sempre passava um resumo assim e tal. (AE14)

É lógico que sempre tem os professores mais bons, que explicam a matéria muito bem, e tem aqueles que já são bem rígidos, acho que sempre tem isto, normal. (AE7).

Nos relatos, percebe-se que os ex-alunos tiveram dificuldades com a metodologia de trabalho dos professores, visto que esses professores demonstravam falta de paciência para ensinar, dificuldade em utilizar metodologias diversificadas como, por exemplo, o trabalho em grupo. Os recursos mais detectados nos discursos dos ex-alunos foram o quadro, giz e o livro didático, o que torna as aulas monótonas, sem atrativos; desse modo, infere-se que o abandono também foi influenciado por questões referentes à metodologia utilizada pelos professores.

Destaca-se, também, a falta de atrativo nas aulas para os alunos do turno noturno, se tudo é “normal”, ou seja, há sempre a mesma metodologia, aula expositiva e exercícios de fixação; fato que evidencia uma metodologia tradicional, sem inovações como se percebe no discurso dos alunos.

O relato dos alunos evadidos acima, principalmente o de AE9, aponta um processo de desvalorização, humilhação, segregação e de invisibilidade dentro da sala de aula. Essas declarações possibilitam pensar na organização do trabalho escolar por esses professores, pois as aulas não podem ser vistas como um conjunto de conteúdos que compõem as disciplinas do currículo, como uma produção científica e de saberes historicamente construídos de forma neutra e a-política. Concorda-se com Silva (2015, p. 35), quando a autora afirma que:

à transmissão dos saberes científicos em forma de conteúdos programáticos organizados pelo currículo escolar, veiculam-se valores, imagens, hábitos, representações, normas de conduta, gestos e maneiras prescritos por uma cultura hegemônica. Esses artefatos culturais não foram produzidos por um ente transcendental de forma fantasmagórica, como suas formas de naturalização querem nos fazer crer, mas mediante a legitimação de formatos, percepções e concepções que levam a hierarquizações, segregações e exclusões.

No que se refere ao distanciamento, processo de desvalorização dentre outros, por parte dos professores; concorda-se com Volpi; Silva e Ribeiro (2014, p. 89), quando afirmam que uma condição indispensável para a aprendizagem é o envolvimento dos alunos nas aulas, isto é, nas disciplinas ministradas, pois é necessário que os alunos atribuam sentido ao que é ensinado, “e a construção de um sentido para as diferentes matérias escolares é influenciada também pelos métodos utilizados pelos professores”. A metodologia é um elemento que pode ajudar a compreender o que os alunos chamam de aulas monótonas, cansativas, chatas, quando se referem às aulas ou à escola:

Muitas vezes, os métodos utilizados e o ritmo das aulas entram em choque com a realidade. Os depoimentos dos jovens de diferentes cidades brasileiras mostram que há um descompasso entre a velocidade e a fluidez do cotidiano dos adolescentes e o tempo vagaroso e, muitas vezes, letárgico das aulas, o que diminui a concentração e o envolvimento dos adolescentes com as disciplinas (VOLPI; SILVA; RIBEIRO, 2014 p. 89).

Quanto à metodologia dos professores, conclui-se que as aulas mantêm um formato tradicional, ancorado na racionalidade técnica. Esse formato tem sido a base para a formação inicial de professores das diversas áreas; nesse âmbito, o formato de racionalidade pode ser dividido em racionalidade técnica e racionalidade prática.

Segundo Santos (2012), a racionalidade técnica fundamenta os cursos de formação profissional, sejam eles de bacharelado ou de licenciatura, isso nas várias áreas do saber, desde o século passado; em contrapartida, a racionalidade prática aparece, desde a década de 1990, com o intuito de superar as limitações formativas da racionalidade técnica.

Para esse modelo de formação de professores, a atividade desenvolvida em sala de aula é, sobretudo, instrumental, voltada para a solução de problemas, para a aplicação de teorias e técnicas científicas que são convertidas em organização curricular para os cursos de formação de professores. Nesse sentido, trabalha com a concepção de professor como instrumento de transmissão de saberes produzidos por outros, e, ao chegar à sala de aula do Ensino Médio, campo de atuação desses profissionais formados de acordo com essa concepção, eles irão reproduzir, fazer segundo o que aprenderam na Universidade.

Nesse caminho, o discurso dos alunos comprova que, quando a metodologia é envolvente, o aluno interessa-se pelo conteúdo, como revelou as entrevistas sobre a disciplina de Educação Física, visto que foi a disciplina que eles disseram mais gostar:

O que eu mais gostava, ah! Da aula de Educação Física, (risos) da aula de Educação Física e da hora que era pra ir pra sala de vídeo, era a melhor, era o melhor dia. (AE9)

O de Educação Física (...), professor gente boa demais, muito boa as aulas dele, um professor ótimo. (AE14)

Educação Física. Ah, porque brincando, não tava lendo nem escrevendo, né! (AE17)

Eu gostava da Educação Física! (risos) O professor colocava a gente pra jogar contra os meninos. Tinha aula na sala também, a gente escrevia sobre o físico, o que era. (AE20)

Porque eu quero fazer faculdade ainda, de Educação Física, porque é meu sonho. (AE2)

Dos entrevistados, 5 declararam gostar mais dessa disciplina, fato constatado também entre os alunos na pesquisa de Volpi, Silva e Ribeiro (2014), para os autores a Educação Física destaca-se das demais disciplinas do Ensino Médio no quesito formação, pois 77,2% dos professores têm formação específica na área, o que confirma a importância da formação específica para se atuar nas várias disciplinas dessa etapa. Logo, infere-se que, a formação para a docência, com a disciplina Educação Física contribui para que os alunos gostem mais dessa aula do que das demais; no que concerne aos alunos, tal fato pode motivar a continuidade dos estudos, como afirma o entrevistado AE2.

Outros agravantes, na metodologia dos professores, aparecem nos discursos dos entrevistados AE4 e AE7:

É ele pegava e falava aqui oh! Vamos fazer isso aqui agora daí ele ia no quadro explicar, ele não dava, chegava entregar folha de papel, folha assim, não, ele não fazia isso. Ele fazia lá no quadro, aí ele explicava e na matéria que ele explicava ele chamava um da sala, toda questão ele não falava não, todo fim de aula ele chamava um da turma faltando uns 15 a 20 minutos, chamava pra resolver uma questão no quadro todas as aulas dele eram desse jeito. Pior ainda, meu professor meu de Física, você até conhece ele é (...), ele da aula de manhã, ele não dava matéria escrita, ele explicava a matéria, tá explicado e toda semana, uma vez por mês, por mês não, cada trimestre ele chamava a gente pra fazer uma prova escrita no quadro, aí você tinha que levanta ir lá no quadro e fazer. Como se fosse oral mesmo, ele explicava, como fazia a conta. Física é (...) que ele chamava. Só que ele tinha que te dar

uma conta pra você fazer por trimestre, só que você tinha que ir lá no quadro e fazer. Na ponta do lápis, todo mundo olhando você. E minha prima foi aluna dele também. E ele tinha um negócio que, se não tivesse nenhuma falta na matéria dele o ano inteiro, ele passava você. Só pra ficar lá toda aula dele, era duas vezes por semana, tivesse todas as aulas, não tivesse nenhuma falta na disciplina dele, ele passava você. Mesmo se errasse, não precisava ir nem lá no quadro, ir todas as aulas você tinha que está lá que ele ia te passar. Aí ninguém conseguia não, era um ou dois que conseguia. Era à noite, e quando eu estudava na parte da manhã, a 1^a vez que eu fiz o 1^º ano eu era aluno dele também. Era a mesma coisa, todos os alunos dele, ele ensinava desse jeito. E que também ele fazia com a gente, até que era meio difícil, se tivesse todas as presenças na aula dele, 100% de presença, ele te passava de ano e passava mesmo. Os dois que eu vi ele passou. Capaz que ele incentivava as pessoas só com a presença, vim todo dia ele te passava de ano. (AE4)

Que eu não gostava, tinha não sei se é uma professora de Geografia, igual mesmo ela só marcava para entregar os trabalhos junto com a prova, aí se você não fizesse o trabalho, você também não fazia a prova, porque ela só recebia... Ela só te dava a prova se ela recebesse o trabalho. E igual eu que tinha criança quando elas estavam pequenas, às vezes, não dava pra fazer os trabalhos, aí também não podia fazer a prova, aí eu perdia tudo, e não tinha negociação. Às vezes, até que passava, podia ser, se você levasse o trabalho. (AE7)

O relato de AE4 denuncia uma metodologia baseada no medo, posto que os alunos eram obrigados a responder a uma questão no quadro, essa valeria a nota do trimestre; para complementar, o aluno que frequentasse todas as aulas era aprovado pelo professor. É interessante que o discurso do aluno não revela aspectos da aprendizagem ou do conteúdo, mas, sim, da aflição vivida no momento daquelas aulas. Nota-se, também, que o professor utilizava o mesmo método para todos os alunos ano após ano, visto que mantinha a mesma metodologia, baseada no terror e na intimidação. Mesmo que a presença às aulas fosse um estímulo para a aprovação, não se percebe o incentivo à aprendizagem.

Portanto, o relato de AE7, revela uma prática pedagógica em que o professor detém o poder, ao ponto de impedir um aluno de realizar uma atividade a qual ele tem direito enquanto estudante. Essa situação confirma a postura tradicional exercida por esse professor, “sem negociação”, tal fato faz com que os alunos percam as notas, e, consequentemente, essa situação compromete o sucesso desse aluno no final do ano letivo, o que poderá levá-lo à evasão escolar.

Assim, há duas questões relevantes sobre a metodologia desenvolvida pelos professores, a primeira é sobre a quantidade de turnos trabalhados pelos docentes e a segunda é sobre a falta de domínio da classe durante a condução das aulas. A questão

sobre a quantidade de turnos trabalhados pelos professores, apontada pelos alunos, foi confirmada na entrevista feita, nesta pesquisa, através do questionário aplicado aos docentes.

Sendo assim, dos 33 entrevistados, 18 confirmaram que trabalham em dois cargos e 6 professores disseram que possuem outra atividade além da docência, com um total de 24 professores que possuem jornada de trabalho mais prolongada. Sobre o domínio de turma, um ex-aluno cita o professor de Matemática:

Vou falar de um que eu vou te contar. É o professor de Matemática. Do início até o fim os meninos fazendo bagunça. Ele não sabia colocar ordem, não tinha controle. Era do começo até o fim, só a bagunça! Caminhando, mexendo no telefone, botava apelido em um, xingava o outro. Ele não dava aula não! (AE12)

Nota-se que, se o professor não consegue conduzir um momento significativo de ensino-aprendizagem por causa da desordem em sala, logo, os alunos terão prejuízo na construção do conhecimento, além da abertura de uma lacuna nas aprendizagens posteriores.

A dificuldade no uso dos recursos pedagógicos, para se desenvolver as metodologias em sala de aula, foi outro fator apontado no discurso dos alunos, assim:

Tem computador, mas eu nunca mexi nisso não!
 Eu estudei lá foi pouco tempo também. Não foi nem 1 ano não. Eu fui lá para o 2º ano e nem ia também não.
 Os professores usavam os recursos?(E)
 De noite não usam muito não! Mais é de dia, né! De tarde! De noite eles deixam mais liberado, fazer o que quer!
 Os professores tinham livros e usavam. Mais em Ciências, Português e Matemática que usava o livro!
 A metodologia mais usada era o quadro e o giz! Muito difícil algo diferente.
 Nunca teve aula diferente lá não! Só quadro e giz e livro! (AE11)

Usava não, tipo era tipo só livro, né! Só quadro e giz, e o que ela falava eu não entendia nada! Quanto mais ela falava menos eu entendia. (risos) (AE10)

Geralmente paga! Nem xerox liberava! (AE3)

As provas eram mais abertas, né! Tinham algumas questões fechadas, eram xerocadas, a gente pagava 0.10 centavos, e pagava xerox de atividades também. (AE15)

xerox, lá só dá xerox se pagar, tem que paga xerox se não paga xerox não pega não. Pra tudo qualquer coisa, qualquer avaliação qualquer coisa, se precisa do xerox tem que paga o xerox. (AE17)

Varia, tinha uma quantidade que a escola dava, e tinha uma quantidade que não dava, se passasse aquele limite aí você tinha que pagar. (AE7)

Pedia. Acho que era R\$1,00 pra tirar xerox da prova. Toda vez que ia ter uma provinha, uma prova tinha que tirar o xerox e outra, se desse uma folha aqui e não desse pra turma toda, ia lá pegava o do colega e tirava xerox. (AE12)

Tinha alguns professores que pagava o xerox, tinha uns que a gente pagava, tinha alguns professores que tiravam do próprio bolso deles. O xerox era daquelas coisas pra estudar as matérias. Eles passavam muita cópia no quadro também. (AE18)

A sala era muito, muito, muito cheia, tanto que as folhas a gente tinha que dá 20 centavos, pra pagar um chamex eu achava isso um absurdo, porque a escola não ter nem recurso pra compra folha de xerox, porque tem a verba, né? Então quando era à noite a professora pedia 20, 15 centavos por dia, e era cada xerox. (Risos) Dependendo da matéria era 10 centavos de uma folha 10 centavos de outra 10 centavos de outra, aí igual mesmo quem tinha 1 real pra compra alguma coisa de comer ia tudo nas folhas, ou então quem não tinha um colega pagava do outro era desse jeito, até hoje e desse jeito, até hoje, lá as professora pedia. Aí na secretaria da escola mesmo a gente ia dava, ela ia levava o dinheiro, a gente ia e pagava a folha do xerox, causa que eles falava que como que é, que não tinha chegado e era o ano todo assim, nunca tinha chegado, nada, aí a professora que tinha vez também, que a professora, prá não tirar ate do próprio bolso dela , porque ficava pesado, então ela pedia a colaboração de cada aluno pra tá dando 10, 15 centavos, 25 centavos pra tá tirando as folhas do xerox. (AE9)

O primeiro destaque é sobre o fato dos recursos serem utilizados pelos professores e alunos do diurno, percebe-se que, à noite, o ensino não é o mesmo; logo o Ensino Médio diurno parece ser mais valorizado que o noturno. O segundo é o uso excessivo da aula expositiva, do giz e quadro negro, fato que causa desinteresse pelas aulas. Essa situação também foi apontada pelos entrevistados na pesquisa realizada pelo UNICEF (2014) em que os adolescentes afirmam:

A importância de utilizar novos métodos no cotidiano escolar que superem a velha postura do “cuspe e giz”, do “passar dever” ou de encher o quadro negro com uma cópia de livro didático, prática ainda muito comum nas escolas de Ensino Médio. Para alguns deles, a demanda é por um Ensino Médio profissionalizante; para outros, deveria ser dada ênfase em uma formação mais ampla, de cidadania. Enfim, é necessário pensar em novas metodologias que levem em conta as especificidades da fase da vida dos alunos, reconhecendo sua condição de adolescentes (VOLPI; SILVA; RIBEIRO, 2014, p 87.).

O terceiro destaque é sobre o uso do xerox (impressão), que é pago por professores e alunos, situação recorrente no Ensino Médio noturno, como apontou o discurso de todos os entrevistados, tal fato revela o pouco investimento na manutenção dessa etapa de ensino. Por fim, diante da dificuldade de baixos salários, os professores, ao arcarem com as despesas do xerox (impressão) para os alunos das várias turmas em que lecionam, pagam para trabalhar.

Em relação aos alunos que possuem em torno de três disciplinas por dia, gastar 0,20 centavos em cada uma dessas aulas, torna-se um motivador do desinteresse; já que para esses alunos de baixa renda que gastam com o ônibus para sua locomoção até a escola, além do fato de vir direto do serviço e precisarem comprar um lanche no intervalo, pagar pela impressão das atividades diárias torna-se muito oneroso e inviável.

De acordo com Paula (2011), a dificuldade relacionada ao uso de xerox (impressão) foi encontrada, também, em uma pesquisa realizada nas escolas de Ensino Médio da região metropolitana de Belo Horizonte, pois as escolas não possuem impressora, além de outros equipamentos que auxiliam no desenvolvimento das aulas, como aponta pesquisa realizada nas escolas de Ensino Médio em Montes Claros:

Com relação aos equipamentos presentes nas escolas de Ensino Médio regular, temos que os dados nos revelam o percentual de escolas que ainda não possuem alguns equipamentos. Temos que cerca de 10% ainda não possui TV, videocassete e retroprojetor, tanto para 2002 quanto para 2007. Em 2007, cerca de 2% das escolas não possuíam impressora e 15% não possuíam DVD. Um número significativo de escolas também não possui copiadora (cerca de 29,4%) e merenda escolar (cerca de 40%). (PAULA, 2011, p. 42).

No que se refere à dificuldade para o uso dos recursos pedagógicos pelos professores, pode-se contrastar a pesquisa realizada nas escolas de Ensino Médio na região metropolitana da cidade de Belo Horizonte com a realidade relatada pelos alunos das escolas estaduais pesquisadas em Montes Claros, isso em relação à sala de informática e laboratórios de Química para os alunos. Nas escolas na região metropolitana de Belo Horizonte, segundo Paula (2011), diz-se que:

Houve um aumento considerável no número de laboratórios de informática (58,8% em 2002 para 68,25% em 2007). O que pode ter ocorrido pela participação em projetos de informática realizados pelos governos federal e estadual. Todavia, cabe ressaltar que cerca de 42% das escolas ainda não possuem esses laboratórios (PAULA, 2011, p. 42).

Os fatos mencionados também acontecem nas escolas pesquisadas em Montes Claros, onde existem as salas, mas não são usadas, por vários motivos como, por exemplo, a falta de professor capacitado, falta de computadores suficientes para todos os alunos, ou são de uso exclusivo dos alunos do Ensino Fundamental. Em outras palavras, a escola possui o laboratório, mas não o utiliza; situação alertada por Paula (2011) que chama atenção para o fato de que o aumento considerável de computadores não assegura sua utilização como recurso pelos professores:

Além disso, esse aumento não significa, necessariamente, que esses laboratórios estejam sendo utilizados e que haja computadores em número suficiente para todos os alunos e professores habilitados para orientá-los na utilização desse recurso, bem como verbas específicas para manutenção dos equipamentos (PAULA, 2011, p. 42).

Constata-se, nos discursos dos alunos, que a escola possui vários recursos para serem utilizados pelos professores, como datashow, laboratórios, quadro negro, giz, folhas chamex, Aparelho de DVD, dentre outros; porém, mesmo que a escola possua os recursos, eles não são utilizados de forma recorrente pelos docentes. Percebe-se que a não utilização dos recursos dá-se por vários motivos. Logo, o problema é o que essa falta de uso tem gerado nos alunos, pois afirmaram que a escola, mesmo que possua os recursos, não chegam a usá-los; assim, os entrevistados pontuam que “à noite era mais liberado”, como declaro pelo entrevistado AE11. O uso dessa expressão pelo entrevistado denota uma falta de compromisso com o ensino-aprendizagem dos alunos desse turno.

Tal situação é preocupante, tendo em vista que revela uma falta de metodologia para o trabalho com esses alunos, isso gera neles o sentimento de que poderiam fazer o que quisessem, situação que causa, em decorrência disso, um sentimento para os alunos do Ensino Médio noturno que “qualquer coisa serve”, ou que estão ali apenas para cumprir um protocolo, que a construção do conhecimento não é importante, e, mais, que os alunos dos turnos matutino e vespertino é que são importantes. Isso pode gerar um descompromisso por parte dos alunos, e, consequentemente, uma desmotivação que leva à evasão nessa etapa do ensino.

Diante dos problemas relatados pelos alunos, Volpi, Silva e Ribeiro (2014) afirmam que, além das deficiências de infraestrutura enfrentadas pelas escolas, a

situação agrava-se pelo fato de o professor ter de trabalhar em várias instituições de ensino, com muitas turmas. Então, a escassez do uso dos recursos e a falta desses faz com que o professor não consiga manter uma proximidade com o aluno, isto é, ele não consegue estabelecer um vínculo, fato que torna o ensino homogeneizado e massificado. Portanto, o professor não encontra tempo para estar próximo do aluno, manter um diálogo com ele. Nesse âmbito, diz-se que “em geral, os alunos aprovam os professores exigentes, que utilizam diferentes recursos para explicar os conteúdos e tem disponibilidade para eles dentro e fora da sala de aula” (VOLPI; SILVA; RIBEIRO, 2014, p. 68).

Concorda-se, ainda, com Volpi, Silva e Ribeiro (2014) quando afirmam que existe um descompasso entre a cultura baseada na imagem, hegemônica utilizada pelos adolescentes e a cultura escrita utilizada e valorizada na escola. Fato comum que pode ser aproveitado pelos professores, em sala de aula, é a utilização de aparelhos eletrônicos como celulares e MP3 para o desenvolvimento e enriquecimento das aulas. Transformando o que seria uma “clara atitude de negação ou alheamento ao que se passa” (VOLPI; SILVA; RIBEIRO, 2014, p. 87). Essa situação rompe com os tempos e dinâmicas rígidas da sala de aula e a transforma em um poderoso recurso pedagógico que incentiva a aprendizagem e a permanência desses jovens na escola. Pois, todos os entrevistados, desta pesquisa, que foram questionados sobre o uso do celular com internet, responderam que possuíam o aparelho e o acesse à rede, como já foi descrito no capítulo III.

A infraestrutura foi outro fator observado que contribuiu para a evasão dos alunos, mesmo que dos entrevistados, 2 tenham afirmado que a estrutura era excelente, porque havia terminado de ser reformada, 3 disseram que era muito boa, 9 disseram que era boa, 1 classificou como razoável e 1 disse que era ruim, péssima, e 4 não responderam de forma clara:

Eu acho ruim, péssimo, as cadeira de lá mesmo, Ave Maria! Muito ruim. Tudo quebrada estragada, fala que vai conserta e nunca conserta. As janelas horrível, não ligavam o ventilador tudo soltando do teto, o que fica de baixo da ponta assim, então soltava, aí ficava torto na sala de aula, e ficava um calor disgramado.

Tinha carteira pra todo mundo? (E)

Tinha, quando não, era pra pega na outra sala, tinha, mais tinha.

As portas das salas fechavam? (E)

Não, porque não tinha aquele, negócio, não tinha o trinco não, e se fechasse ela não abria. (Risos) Ela não abre, eu não sei hoje, né.

E os banheiros? (E)

Péssimo também, uma sujeira, as porta dos banheiro tudo riscada , “ar Maria queta”, tudo sujo, os da noite era tudo sujo, não era limpo não , eles limpava mais quando era na hora de embora , porque eles iam e limpavam, que eu vi já, muitas vezes, mais diariamente limpo não era não. (AE9)

Era muito boa. Tinha carteira sala de vídeo, sala de informática, mas não tinha acesso, laboratório. (AE2)

Boa. Tem carteira, professores. Pra mim na época que eu estudei lá era muito tudo organizado, os próprios diretores da escola eram muito atenciosos com a gente, sempre que eu precisava principalmente (...) que era o diretor na época sempre me atendeu muito bem, não só a mim mais, todo mundo da escola. (AE14)

Não muito boa, né! Exemplo cadeira e mesa tudo, a maioria pelo menos, quando eu ia, quebrada! Vidros quebrados, quadra estragada, banheiro nem ia, pra te falar a realidade porque eu detesto banheiro público, porque eu sou nojenta demais, falou que é publico é nojento. (Risos) Quadro estragado, o professor para escrever a gente ficava perguntando se era um “o” se era um “a”, porque era totalmente estragado. (AE7)

Ah a escola podia ser maior, né! Os corredores muito estreito. É perigoso, se tiver uma briga de lá prá cá, e pofí cair lá do outro lado né! E eu achava que assim que escola teria que ser assim, tudo assim planejado, tudo no chão né não um prédio. Acho isso muito perigoso, ter briga ali, um joga o outro de lá. Ainda mais por causa do envolvimento com drogas, né! Lá tinha carteiras, mas algumas eram boas outras eram quebradas. Tinha bebedouro. Mas as janelas não eram boas não porque os meninos quebravam né! Eram tudo quebrada. E o telhado era bom! (Risos) (AE20)

Tinha cadeira, mas os meninos quebravam tudo não tem jeito. Razoável. Tinha cadeira lá, mas os meninos jogavam do “C”, pro “D”. Do “D”, pro “C”¹³³. Na hora do recreio acaba quebrando não tem jeito, né. (...) Tinha uma diretora lá, sei lá. Não vai fazer nada, não tem jeito. Como ela vai enfrentar malandro, cê besta ela ia apanhar, ela iria apanhar isso sim lá. (AE3)

Diante das respostas dos alunos, em primeiro lugar, questiona-se sobre o critério de análise que se usará para entender as declarações dos estudantes, visto que para alunos que, em suas casas não possuem cadeiras¹³⁴ ou nem mesmo um sofá confortável, ou um local reservado para os estudos, qualquer escola que tenha uma “estrutura mínima” ou precária seria suficiente, ou vista como “boa”.

Em segundo lugar, nota-se dois relatos bem distintos sobre a escola, alguns falam sobre uma escola boa, com carteiras, bebedouro ou que acabou de ser reformada,

¹³³ Foram usadas essas letras na fala do entrevistado AE3, para manter o anonimato das escolas citadas na fala do ex-aluno.

¹³⁴ Esse dado foi observado no momento da entrevistas, pois as casas de alguns que disseram que a estrutura era boa possuíam uma estrutura bem precária, não tendo nem mesmo cadeiras para se sentar para realizar a entrevista. (CADERNO DE CAMPO)

e outros sobre a figura de uma escola depredada e em más condições de funcionamento. Nesse sentido, nota-se que há uma percepção bem diferenciada sobre a escola, mas por que isso acontece? Será que o fato de esses alunos não terem acesso a uma estrutura melhor os faça pensar que, a que receberam no Ensino Médio ou ao longo da carreira estudantil seja “boa”? Ou talvez o fato de não se preocuparem com os estudos, ou o fato de pensarem que irão desistir mesmo, ou o desânimo pela falta de perspectiva sobre o futuro, os faça estar na escola e não se importarem ou não se preocuparem com uma estrutura melhor de funcionamento?

Essas questões confirmam a importância de ações governamentais voltadas para uma escola de qualidade, com ensino que atenda às necessidades e peculiaridades desse nível de ensino e uma estrutura digna de funcionamento. De acordo com os autores Volpi; Silva e Ribeiro (2014, p. 123) o desafio de se ter uma boa escola inclui infraestrutura, matrícula, remuneração e carreira docente com jornada de trabalho digna. Todas essas questões fazem parte de uma dimensão, essencial, para o bom funcionamento da escola, ou seja, “a boa escola é aquela capaz de assegurar a aprendizagem e a permanência de cada aluno, independentemente de suas particularidades”.

Segundo Castro e Junior (2016, p. 256), apesar de, nos últimos anos, as políticas públicas terem se expandido e melhorado a oferta de acesso ao Ensino Médio no Brasil, ainda se está longe de resolver os inúmeros problemas que assolam esse nível de ensino, isto é, “a falta de atratividade do Ensino Médio (principalmente para os jovens provenientes de contextos sociais desfavoráveis), a precariedade das escolas públicas em relação à infraestrutura, tecnologias, conteúdo curricular e atividades extracurriculares”, além da lacuna existente entre o mundo do trabalho e o Ensino Médio. As dificuldades, relacionadas à infraestrutura, vivenciadas pelas escolas públicas de Ensino Médio, dizem os autores, incidem principalmente, sobre os alunos mais pobres, ficando difícil para a escola, nessa situação, minimizar os efeitos da origem social na realização de suas atividades.

Conclui-se, sobre a maneira de pensar a estrutura da escola, que há uma consciência restrita por parte dos educandos, como se observa no discurso a seguir:

Ela é uma boa escola. Estudei lá duas vezes já, boa escola!
O que tem de boa lá? O que você pode me dizer da estrutura que você acha
que é boa? Tem carteira? As salas são arejadas? (E)

São todas sim.
 As portas fecham? (E)
 Não, em algumas salas sim, em outras não.
 Tem carteiras pra todo mundo? (E)
 Mais ou menos.
 Por exemplo, na hora da aula, vocês têm que buscar carteiras? (E)
 Tem. Tinha que buscar.
 Os banheiros da escola, como é que são? (E)
 Eu não sei, porque eu nunca usei aquele banheiro. (Risos)
 Então ele não deve ser bom? (E)
 Eu não sei.
 Que mais, secretaria como que era? É bem equipada? (E)
 É bem.
 Tem laboratório na escola, de informática? (E)
 Não vi isso lá não. O período que estudei, vi lá não.
 Outro tipo de laboratório? (E)
 Só biblioteca. (AE12)

Assim, o discurso da entrevistada AE12 confirma o que se falou sobre a maneira de pensar a estrutura da escola, maneira que os autores Volpi, Silva e Ribeiro (2014) chamam de consciência restrita; pois, ao ser questionada sobre a estrutura da escola, a entrevistada respondeu que considerava boa, mas que não havia carteira para todos ou como declarou “mais ou menos”, as portas não têm fechadura. Além disso, o fato de ela nunca ter usado o banheiro da escola sugere que ele era ruim. Nesse cenário, Volpi, Silva e Ribeiro (2014) apontam que essa consciência restrita é um reflexo da desigualdade social vivida por esses alunos, posto que ao falarem sobre a escola, sua estrutura, seu currículo, ao expressarem suas frustrações, eles mantêm essa consciência com relação aos seus direitos, no que se refere a uma educação pública e de qualidade.

Os discursos revelam que as escolas mantêm uma infraestrutura precária, denunciam a violência existente no contexto escolar, já que as carteiras são quebradas, a quadra estragada, os vidros das janelas são quebrados, os corredores estreitos, há vandalismo dentro e fora da escola. Os entrevistados disseram que os próprios alunos quebram as carteiras, jogando-as de um prédio para outro, relataram também que essas atitudes não têm jeito ou que o professor não pode fazer nada, sob o risco de serem agredidos pelos alunos.

Então, aponta-se que os relatos dos alunos apresentam denúncias das situações conflitantes que envolvem a escola e a sociedade; assim Dayrell (2007) afirma que:

As discussões, brigas e até mesmo atos de vandalismo e delinquência, presentes entre os jovens, não podem ser dissociados da violência mais geral e multifacetada que permeia a sociedade brasileira, expressão do

descontentamento dos jovens diante de uma ordem social injusta, de uma descrença política e de um esgarçamento dos laços de solidariedade, entre outros fatores (DAYRELL, 2007, p. 1111).

Há, ainda, o fato de que, no capítulo III, quando foi caracterizado o perfil das escolas, destacou-se a estrutura física, as dependências e os equipamentos, nota-se certa contradição no que se refere ao que é registrado no levantamento do Censo 2014 e ao que realmente existe na escola ou que os professores têm acesso e sabem manusear. Ao analisar os conteúdos das entrevistas dos alunos que ora afirmam que a escola possui o recurso, ora declaram que não, ou que existe e não é utilizado, e o que é descrito pelo Censo 2014, constata-se certo distanciamento¹³⁵.

Nessa discussão sobre a infraestrutura das escolas, salienta-se a pesquisa sobre o tema, realizada nas escolas de Ensino Médio na região metropolitana da cidade de Belo Horizonte, contrastando-a com a realidade observada nas escolas estaduais pesquisadas em Montes Claros; em relação à estrutura das salas, à existência de bibliotecas, situação dos banheiros, sala de informática, dentre outros; o relato dos alunos nas escolas pesquisadas em Montes Claros é bem parecido com o que é demonstrado por essa pesquisa. Paula (2011) afirma que:

Os dados sobre a infraestrutura das escolas de Ensino Médio nos mostram que, no ano de 2002, a grande maioria (mais de 90%) apresenta diretoria, secretaria, sala de professores, biblioteca e sanitário dentro do prédio. No entanto, cabe ressaltar que em torno de 10% não contam com esses espaços essenciais para a escola. Outro ponto importante a ser destacado é que cerca de 20% das escolas não possuem cozinha, cantina e quadra esportiva e 53,8% não possuem refeitório. Esse é um percentual bastante significativo, podendo significar uma dificuldade de os jovens se alimentarem e ter aulas de Educação Física (o que é um direito!). Um número significativo de escolas ainda não conta com sala de TV e vídeo (39,8%), laboratório de informática (41,2%) e laboratório de Ciências (35,2%), o que pode trazer consequências para a qualidade de ensino ministrada e impedir que os professores desenvolvam determinadas práticas pedagógicas. Interessante observar a falta de investimento na formação de um ambiente escolar mais propício à prática de leitura, visto que são poucas escolas que possuem sala de leitura (9,8%), ou seja, mais de 90% não a possuem (PAULA, 2011, p. 40).

¹³⁵ Em conversa informal na escola foi questionado sobre a veracidade dos dados relatados no Censo 2014, ao que a secretária de uma das escolas entrevistada respondeu que são fidedignos e atuais. A supervisora do noturno de outra escola entrevistada, ao ser questionada sobre o mesmo fato, afirmou que a escola possui os equipamentos declarados, mas que eles ficam guardados, sem acesso para os professores, e que nessa nova gestão (2016) as coisas estavam mudando, os equipamentos estavam começando a ser utilizados. (CADERNO DE CAMPO)

Concorda-se com Mendes (2013, p. 263), quando o autor afirma que investigar a influência da estrutura física da escola na evasão escolar é de difícil mensuração; porém, assevera-se que uma escola limpa, bem organizada que possui equipamentos e recursos pedagógicos para a utilização dos professores em suas aulas, cria um ambiente favorável ao ensino-aprendizagem, pode-se concluir que uma boa estrutura de funcionamento atua como motivador tanto para os professores como para os alunos, no entanto, o contrário prejudica o desenvolvimento das aulas e em consequência motiva a evasão escolar.

4.2.1 - A relação da precarização do trabalho docente com a evasão escolar na percepção dos alunos

Entende-se que melhores condições de trabalho são uma luta dos profissionais da educação, e, dos professores em todos os níveis, principalmente daqueles que trabalham na educação pública e que lutam por uma escola de qualidade com estrutura física adequada, recursos pedagógicos que atendam suas necessidades em sala de aula, salários dignos, entre outros. Diante dessa realidade, questionou-se, aos alunos, se essa precarização, contribuiu de alguma forma, para o abandono da escola, as resposta foram:

Não.

Você percebia que eles estavam sempre alegres, felizes pra dar aula? (E)
Ah! Não, isso não.

Então dentro desse ‘não estar feliz para dar aula’, o que você imagina que seja? (E)

Salário que não era bom. Salário de professor que é... E além de suportar aquele barulho, tem gente que dá aula de manhã até de noite.

Cansa.

Sala cheia.

A sala cheia é, o professor reclamando, falando, falando e os alunos não dá ouvidos.

Esses fatores como a dificuldade dos professores de alguma forma contribuíram para você abandonar? (E)

Não. (AE12)

Não, baixo salário todos sabe que eles recebem pouco, né! Pelo o que ele passa.

Isso não atrapalha a aula? (E)

Não, acho que não, se ele formou é porque ele quis ser, que ele quis sofrer um pouquinho, né! Não tinha jeito. Ele tem que sofrer um pouquinho não tem jeito não.

Agora, isso de alguma forma não chegou a contribuir com sua saída da escola? (E)

Não, não, até que não. (AE3)

Não, a não ser assim, a sala era sempre cheias, mais questão de dificuldade de material pra eles poder tá dando um trabalho pra gente com relação a isso não. Livro tinha na escola que pegávamos no começo do ano, que o governo mandava para gente de todas as matérias naquela época, agora eu não sei hoje. (AE14)

Ah! A dificuldade eu acho que é por causa dos alunos mesmos, porque é pouco que tem interesse de aprender, essas coisas, aí quem não tem nem adianta não!

A sala era cheia mais, dava normal entendeu? Era cheia, mas a sala era grande também.

Eles reclamavam mais de salário.

Isso contribuiu de alguma forma para você evadir da escola? (E)

Não. Foi decisão minha mesmo! Decisão minha mesmo, que eu parei, por causa do serviço também, foi que eu quis também que dava pra trabalhar e estudar também e eu acabei parando. (AE13)

Não, eu parei por vontade própria mesmo! Eu parei por causa do cansaço! Aí eu parei. E falei ah! Eu vou trabalhar, não vou estudar mais não! Aí eu voltei a estudar e formei e vou ver se faço a faculdade agora, né! De Engenharia Civil. (AE11)

Lá tem carteira, a única coisa só é que a sala era cheia, só isso! Era mais o menos 35 alunos na sala! A sala era muito cheia tinha 35 alunos, 40.

Ah! Tinha alguns professores que tinha dificuldade, ficava perdido, né! Na hora de falar alguma coisa assim, ficava perdido, que tinha muitas pessoas, né! Que atrapalha o andamento da aula, aí ficava muito perdido. Aí tem uns que não têm muito costume assim, aí fica! São mais novatos!

E com relação a salário? (E)

Ah! Tinha, teve uma época que teve até greve né! Os professor ainda teve uma semana que não teve aula, paralisação! E uma das reivindicações foi salário!

Esses fatores contribuíram pra você parar de estudar? (E)

Não! (AE10)

Sempre comentam isso, né!

Comentavam.

E deixavam transparecer isso? (E)

Às vezes, sim.

Uma irritabilidade ou uma falta de paciência? (E)

Às vezes, sim.

Essas questões contribuíram para sua saída da escola? (E)

Não, só problemas pessoais mesmo. (AE6)

Percebe-se no discursos dos entrevistados que mesmo percebendo a falta de recursos didáticos para os professores utilizarem nas aulas, as salas cheias, a falta de carteira, de folhas xerocadas ou o baixo salário dos professores, esses fatores não contribuíram para a evasão. Nesse sentido mesmo que os relatos revelem que os professores estavam insatisfeitos, irritados com os baixos salários e com as condições de trabalho, os ex-alunos mantiveram o discurso que esses fatores não contribuíram para sua evasão.

Pode-se perceber nos discurso dos alunos que a precarização do trabalho docente causava certo desânimo, impaciência, chateação nos professores e que esses sentimentos eram transparentes na hora da aula e isso contagiava os alunos, pode-se inferir então que mesmo que os alunos neguem que a precarização do ensino tenha contribuído para a evasão, constata-se através do discurso que esse foi um fator que contribuiu para que eles parassem de estudar.

De forma geral, os entrevistados ao serem confrontados sobre a contribuição das condições de funcionamento das escolas, questões referentes a metodologia e uso do recursos materiais e ainda a precarização do trabalho docente para evasão escolar, tiraram a responsabilidade desses agentes e transferiram para si como relatado anteriormente. Concorda-se com Bourdieu (2011) quando ele fala da seleção por mérito, ou seja, o aluno acaba desistindo da escola porque se convence de que não quer estudar ou que não é bom o suficiente para conseguir ficar na escola e acaba por abandoná-la.

Cita-se, ainda, outra questão abordada por Bourdieu (2011) sobre a lógica da responsabilidade coletiva, em que o jovem se responsabiliza, assume a culpa pela evasão, justificando-se de várias formas, como ocorreu com os jovens entrevistados nesta pesquisa, que afirmam terem abandonado a escola por motivos como gravidez, criminalidade, desinteresse, preguiça, dificuldade de aprendizagem, necessidade de trabalhar, trazendo para si a responsabilidade dessa desistência.

Diante do que foi discutido neste capítulo, e, em virtude do discurso dos alunos sobre os fatores que contribuíram para a evasão, declara-se que no período investigado, existe uma falta de política interna e externa à escola no sentido de incentivar e garantir à permanência desse aluno na instituição. Pois nas entrevistas o que foi apontado sobre a política externa de incentivo a permanência e sobre a política interna administrativa e pedagógica, essas pouco contribuíram para a permanência dos alunos nessa etapa de ensino.

Percebe-se também no discurso dos alunos que mesmo diante de uma estrutura deficitária, a pouca diversidade na metodologia utilizada nas aulas, dentre outros, de forma geral os alunos declararam que esses fatores não contribuíram para o seu abandono nesse período, demonstrando uma falta de percepção quanto a importância desses recursos para um bom trabalho pedagógico e incentivo a permanência na escola e da contribuição desses fatores para a evasão escolar.

Com o intuito de aprofundar e compreender melhor a discussão sobre o tema e as declarações dos alunos sobre os motivos de evadirem da escola, os professores também foram questionados sobre o assunto, sendo assim suas respostas serão analisadas no próximo capítulo.

CAPITULO V

EVASÃO NO ENSINO MÉDIO REGULAR NOTURNO SOB A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES

O presente capítulo trata dos fatores que contribuíram para a evasão dos alunos do Ensino Médio regular noturno no período entre 2010 e 2013, na percepção dos professores do Ensino Médio regular noturno que atuavam na sala de aula no momento da coleta de dados. Para manter o anonimato dos entrevistados, eles serão identificados, nesta tese pela letra P, seguida de um número entre 1 e 33.

Nesse contexto, os motivos que contribuíram para a evasão, conforme o discurso dos professores, estão relacionados a questões internas e externas à escola; assim, menciona-se aspectos de infraestrutura da escola, aspectos metodológicos para a realização do trabalho, o uso de recursos materiais e questões relacionadas à precarização do trabalho docente.

De acordo com Marchesi e Perez (2004, p. 23), não existe uma única explicação para o fracasso escolar; logo, deve-se considerá-lo a partir de uma perspectiva multidimensional “este, como a própria educação, é uma realidade difícil de apreender porque nela influem de forma interativa, múltiplas dimensões, cuja influência relativa, além disso, varia ao longo do tempo”. Os autores afirmam que condições sociais, familiares, o sistema educacional, a organização e funcionamento das instituições de ensino, a prática docente e a disposição do aluno para a aprendizagem, estão relacionados; desse modo, à evasão que faz parte da realidade do fracasso escolar, e esses fatores não podem ser analisados de forma isolada.

5.1 - Fatores externos que contribuíram para a evasão na compreensão dos professores.

Vários foram os fatores que justificaram a evasão dos alunos do Ensino Médio noturno, declarados pelos professores. Esses motivos envolveram questões externas e internas à escola. Dos 33 professores entrevistados, 26 falaram sobre motivos relacionados a fatores externos como trabalho, questões sociais, família, drogas, criminalidade, gravidez, maternidade e paternidade precoces. Desses 33, 5 entrevistados

apontaram questões internas à escola como aulas pouco criativas, violência dentro da escola, dificuldade de aprendizagem, dentre outros, e 2 não responderam à questão.

Dos 26 entrevistados que destacaram pontos relacionados a motivos externos, destaca-se a fala dos entrevistados P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12, P13 e P14 que falaram sobre a entrada precoce dos jovens no mercado de trabalho como um dos maiores causadores da evasão no Ensino Médio noturno, dentre outras coisas.

A necessidade de trabalhar, a distância da escola e a residência do aluno, a violência no entorno da escola. (P1)

- O cansaço físico.
- O cansaço mental.
- Horário de trabalho. (P2)
- Maternidade e paternidade precoces.
- Falta de motivação e orientação da família, professores, sociedade, escola.
- Cansaço, após um longo dia de trabalho
- Oportunidade, trabalho em tempo integral.
- Aulas pouco produtivas por parte de alguns profissionais. (Alguns por estarem esgotados por causa da longa jornada). (P3)

Eu acredito que seja realmente o fato desse aluno trabalhar 8h por dia e há aquele caso, como eu havia falado, a falta de incentivo da própria família, porque hoje é difícil, você escuta pessoas falando:

- Ah! É porque você só quer esse diploma para guardar, você não vai usar para poder trabalhar. Porque a maioria dessas pessoas trabalha informalmente. (P4)

Necessidade que o aluno tem de trabalhar, fato que o leva a ter dificuldades de conciliar emprego e estudos. Questões pessoais como: alunas que têm filhos, marido, casa. Alunas grávidas e etc. (P5)

Questões familiares, cansaço com o trabalho diário, violência no espaço escolar e nas ruas, o que causa insegurança. (P6)

Primeiro porque esse aluno do noturno já tem uma idade acima, perdeu tempo com a necessidade de trabalhar e quando começa a trabalhar e ganha um dinheirinho acaba priorizando o trabalho. (P7)

A maioria por ser de “classe trabalhadora” tem dificuldades em manter os dois exercícios, alguns, no entanto, vão à escola para “outras finalidades” e abandonam no decorrer do ano, entrando assim, para essas estatísticas de evasão, quando, na verdade, “nunca se preocuparam em estudar”. (P8)

A evasão de alunos do Ensino Médio noturno devido ao trabalho e outras questões sociais. (P9)

Carga horária de trabalho, desmotivação, violência. (P10)

Condições socioeconômicas precárias, o que leva o aluno, por necessidade de sobrevivência, a deixar os estudos para trabalhar; como também a dificuldade de aprendizagem (concentração) devido ao uso constante de drogas. (P11)

Drogas, gravidez indesejada, jornada de trabalho cansativa. (P12)

- O trabalho.
- As drogas.
- Desmotivação da família quanto aos alunos. (P13)

Fator financeiro, trabalho, cansaço, gravidez precoce. (P14)

Logo, o discurso dos professores revela fatores externos que contribuíram para a evasão, pode-se elencar: necessidade de trabalhar, distância entre a escola e a residência, violência no entorno da escola, cansaço físico e mental, gravidez precoce, desmotivação para o estudo, falta de incentivo da família e envolvimento com drogas. Nota-se, no discurso dos professores, a ausência de aspectos relacionados a políticas públicas, isso como aspectos externos à escola. Infere-se, portanto, que os aspectos apontados pelos docentes denunciam dificuldades relacionadas a questões sociais e econômicas.

Constata-se que a necessidade de trabalhar apontada pelos professores, também foi declarada pelos alunos como um dos motivos para evasão, posto que dos entrevistados, 07 disseram que o motivo para a evasão estava relacionado à necessidade de trabalhar para se manterem ou ajudarem no sustento da família, visto que a jornada diária acabava por ser muito longa, além da dificuldade de conciliar o trabalho com os estudos como já declarado nesta pesquisa e confirmado no discurso a seguir:

Porque eu comecei trabalhar no salão, né! Aí eu saía tarde demais, cansada. Aí quando eu chegava em casa, ainda ia cuidar de janta pra marido (risos) e ir pra escola, aí tinha vez que eu ia atrasada. Tinha vez que quando eu chegava na escola, também era longe, tinha vez... Eu morei lá um pouquinho cê sabe que família, né! Do marido de vez em quando dá certo de vez em quando não dá certo. Aí eu peguei e fui morar lá no Esplanada. Aí pra mim atravessar ficava longe, entendeu? (AE20)

É tempo, trabalho, começou a sacrificar muito essa parte de horário, precisava chegar tarde na escola! Aí foi um dos motivos que me levou a desanimar e tive que abandonar mesmo. (AE2)

Outro aspecto apontado pelos professores e confirmado pelos alunos foi a distância entre a residência e a escola. Nesse caso, o valor gasto com o transporte estimula a evasão escolar. Então, o fato de o Ensino Médio Regular noturno ser ofertado

apenas por algumas escolas do município incentiva, dessa maneira, a desistência de alguns educandos.

O discurso dos professores revelou que a falta de incentivo da família é um fator que contribui para a evasão; porém, diferentemente, do que pensam os alunos entrevistados, pois esses declararam que receberam apoio e incentivo dos seus familiares, e o quanto insistiram para que eles continuassem a estudar. Como se percebe na fala dos alunos evadidos.

Minha mãe... Minha mãe é foda! Minha mãe quase me bate quando eu parei, mas não teve jeito, né! (...) Fala, briga, mas não tem jeito a gente acaba não obedecendo, a gente acaba explicando os motivos entendeu, acaba deixando. (AE3)

Minha mãe pega no pé demais, ela fala pra estuda pra ir pra escola, e por causa que ela sempre fala, né! Que a gente sem estudo não é nada, até pra ser gari hoje tem que ter o terceiro, aí ela fala muito pra volta pra não para de estudar, porque o serviço hoje com o terceiro do Ensino Médio já tá difícil, sem ele é pior ainda. (AE9)

A questão sobre essa divergência de posições pode estar na forma como cada sujeito comprehende o apoio da família. Para os alunos, o fato de os pais aconselharem, incentivarem a não desistir da escola, ajudarem ou pagarem o transporte e alimentação é uma forma de participação e apoio da família. Para os professores, o apoio está relacionado ao fato de os pais participarem das reuniões, comparecerem à escola quando são convidados para tratar dos assuntos concernentes ao filho, darem solução à irreverência, falta de estímulo, desinteresse, aprendizagem e violência que envolve os filhos.

Dayrell, Moreira e Stengel (2011) afirmam que:

A família é uma das instituições mais afetadas pelas mudanças contemporâneas, seja no mundo do trabalho, da cultura, seja das relações sociais. Apesar disso, continua sendo uma instituição de referência na vida dos jovens, considerada como a mais significativa. Por ser um espaço de afeto e de relações necessárias à socialização dos indivíduos, observamos que há uma ideia consolidada em nossa sociedade da família como responsável única por aquilo que se passa na vida dos jovens, especialmente seus “descaminhos”. Interessante notar que, nesse sentido, a ideia da corresponsabilidade por crianças, adolescentes e jovens desaparece, prevalecendo a responsabilidade singular da família. Isso vale tanto para uma gravidez na adolescência, por exemplo, quanto para delitos cometidos por jovens (DAYRELL; MOREIRA; STENGEL, 2011, p. 26, grifo dos autores).

No entanto, por mais que a escola, professores e pais saibam da importância e responsabilidade da família na educação dos filhos, não se deve deixar de destacar questões econômicas e sociais que agem, diretamente, na vida dos adolescentes e jovens que estão no Ensino Médio; haja vista que os pais, de maneira geral, não querem ver os filhos envolvidos com drogas, ou com qualquer tipo de violência, e querem o sucesso escolar deles.

O discurso da entrevistada AE1 confirma essa divergência, ao afirmar que recebe muito incentivo da família, que todos cobram para ela voltar a estudar, segundo ela: “Ai! Muito! Muito incentivo! (...) Todo mundo, fala! (...) Cobra. Minhas tias, mãe, irmãos, todo mundo!”.

Volpi; Silva e Ribeiro (2014, p.50, grifo dos autores) apontam outra questão referente ao apoio dos pais a qual desafia uma crença que está arraigada no senso comum “de que as famílias desses jovens seriam desestruturadas, e, em consequência, “deseducadoras”, visto que na pesquisa realizada pela UNICEF (2014), os jovens pesquisados fizeram questão de frisar o apoio recebido por parte de seus familiares, em especial suas mães, para que continuassem os estudos.

Nessa mesma direção, Krawczyk (2014, p. 91) afirma que, depender da família ou de condições familiares para o êxito escolar “é acabar antes de começar”, já que nem sempre as famílias têm como oferecer o que é exigido pela escola e aponta que:

Pelo contrário, é um obstáculo que precisa ser vencido, é uma nova realidade que devemos encarar. E não são só as dificuldades dos jovens e suas famílias que precisam ser enfrentadas, como também as nossas próprias dificuldades, para que a abertura da escola a setores antes excluídos não se torne um fracasso de todos nós e inviabilize a democratização do ensino (KRAWCZYK, 2014, p. 91).

Por conseguinte, o discurso dos docentes aponta fatores externos como a violência no entorno da escola, fato também declarado pelos alunos; inclui-se a essa discussão, a violência e o consumo de droga dentro da escola; situação que se confirma no relato do entrevistado AE3 quando disse que os alunos quebravam as carteiras jogando-as de um prédio para outro. Destarte, o relato dos alunos denuncia o medo dos professores em fazer algo a respeito, isso por temerem retaliações dos alunos, e a droga vendida dentro dos muros da escola é um problema abordado e confirmado.

(...) Não. Tinha uma diretora lá, sei lá. Não vai fazer nada não tem jeito. Como ela vai enfrentar malandro, cê besta ela ia apanhar, ela iria apanhar isso sim, lá. (...) Sim, os meninos usando droga lá no fundo, droga, né! Lá no fundão na hora do intervalo né! E a gente acaba saindo. Dá muito malandro né! Dá muito malandro lá demais. (...) Ah! Geralmente a única escola que eu pensava que não tinha droga era, e hoje tem era o (...) eu estudei lá o que 8, 9 anos. Ali tem mais droga que no (...) pra você ter ideia de manhã cedo, ainda de manhã cedo e eu pensava que não tinha por causa de (...), (...) eu estudei lá o que 8,9 anos. (...) Não, não tinha! (...) Agora que tem, entendeu? (...) entrava com droga se você ver por este lado tem também, tem Morrinhos dali pro Major do (...), no Major não tem jeito entra malandro do mesmo jeito. (...) É aluno. (...) Fazer comércio com certeza vão para vagabundar, com certeza, professor não é besta eles não é besta. (AE3)

Quanto à droga dentro da escola, a entrevistada AE20 relata:

Aí já era assim, tinha alguns colegas que eram bons e tinha outros já era assim mexia com algumas coisas erradas dentro da sala, droga, dentro da sala. Os professores não viam não! Os professores tinha vez que estavam dando explicação lá no quadro, aí eles sentavam uns de lado, entendeu? Tinha vez... Eu saí muito dali por que de noite de vez em quando lá na minha época mesmo tava muito pesado, muito cheio de maconha. Mais era maconha. Lá fora no recreio era pior! E lá era assim tem uma grade até hoje, pra descer teria que pedir autorização dos professores, e alguns alunos pulavam. Que eles ficavam né! Dopados e pulavam.

Em vista disso, o crescimento das gangues, o aumento do porte ilegal de armas e a disseminação do uso de drogas no país influenciam o ambiente escolar, pois faz com que a escola deixe de ser um lugar seguro para alunos e professores. Tal realidade aponta a necessidade de se investir em programas como o Proerd que é um programa de combate à violência e às drogas nas escolas, isso a partir da Educação Infantil, já que os alunos são alvos de criminosos desde a tenra idade.

Nessa mesma direção, Dayrell e Carrano (2014, p. 107) ao se referirem ao consumo e ao tráfico de drogas, afirmam que essa situação contribui para a participação dos jovens brasileiros em crimes, seja como vítimas, ou como agressores. Logo, os envolvidos na criminalidade encontram nos jovens e adolescentes “das áreas populares urbanas mão de obra barata e disponível para seus empreendimentos, que se situam no contexto de uma rede de ações criminosas que envolvem o roubo, os jogos de azar, a exploração sexual, a extorsão e o comércio ilegal de armas”, esses criminosos encontram, na escola, um campo fértil para sua atuação.

Os autores Dayrell, Moreira e Stengel (2011), ao escreverem a introdução dos anais do Simpósio Internacional sobre Juventude Brasileira, sob o título “Juventudes contemporâneas: um mosaico de possibilidades”, afirmam que o jovem encontra na violência uma forma de sair da invisibilidade, visto que essa é uma forma

de encontrar reconhecimento. A partir da década de 1990 a “violência surge de uma nova geografia urbana, em que o vetor da fixidez, apartação e segregação é deslocado para uma lógica de fluxos de sujeitos e de territórios” (DAYRELL; MOREIRA; STENGEL, 2011, p. 23). Assim, disseminada em toda a cidade, o perigo e a violência estão presentes, não apenas em alguns locais, mas em todos os lugares e isso inclui a escola.

5.2 - Fatores internos que contribuíram para a evasão no entendimento dos professores

Os discursos dos professores apontaram questões voltadas para fatores internos à escola, como se percebe nas falas a seguir:

- Cansaço.
- Carga horária extensa.
- Dificuldade de aprendizagem. (P15)

Cansaço, eles saem do trabalho e vêm direto para a escola que não oferece, sequer, uma merenda digna a eles. (P19)

- Aulas criativas e inovadoras dos professores.
- Proximidade do professor com o aluno que lhe dá um atendimento diferenciado do matutino/vespertino. (P6)

Desinteresse, pois alunos são imediatistas e não pensam que estudo é importante, é preciso vontade de estudar e eles não têm esse empenho e nem são despertados em casa. (P17)

Desestímulo. (P18)

Enes fatores, dentre eles a falta de estímulo, principalmente governamental. Nós tínhamos na nossa escola vários programas, programa do Pronatec, Poupança Jovem, enfim programas que atraíam a presença do aluno na escola. A nossa escola, por exemplo, é uma escola que não tem nenhuma infraestrutura para poder comportar os nossos alunos, escola sem ventilação, é só quem está dentro da sala para saber o sofrimento que é, neste calor que nós vivemos, a dificuldade que é ficar na sala de aula, então é uma escola que a gente não tem, não só a nossa, mas todas as escolas estaduais, sem recursos financeiros, gente é tudo ilusão, o que prega na televisão, o que prega na mídia, nada a ver com a realidade. Então, outra coisa que dá evasão na escola, a falta de comprometimento dos pais com a educação, eu acho que é um fator predominante, porque, por exemplo, se o seu filho (...) tá aqui é porque você está constantemente aí oh! Se você não vier, se você não participar, quem nós somos! Nós não somos babás dos inúmeros alunos que temos aqui, que não têm assistência paterna, aí eu volto a frisar a questão de família, porque se tivesse a parceria da família na escola, a coisa andava, porque se meu filho está fazendo medicina igual ele está, quantas e quantas noites eu fiquei do lado dele, vamos juntos, o que você precisa, eu quero estar do seu lado, olha eu hoje dando a minha vida pra ele. Então, assim, quando você tem um pai, uma mãe que manda, que vai, que pega na mão e segura. O mundo seria outro! O mundo seria outro! Este é um dos fatores que eu acho predominante, agora, além disso, hoje a escola não é mais fator atrativo como era

antigamente não, por exemplo, as primeiras conquistas como foi que elas aconteceram, na época que nós éramos estudantes, era prazeroso, pelo menos da minha parte, a gente ia para escola, o grupo de amigos, acho que pelo fato de não ter internet, nem celular, essas coisas, era lá onde a gente conversava, era lá onde tinha a primeira paquera, era tudo tão humano, tão amável, eu tantas amigas que eu fiz na minha época de quando eu era criança que a coisa perdura até hoje, é um exemplo também. Então, fator atrativo seria este. Então, infraestrutura, família, até a própria convivência e a inter-relação dos alunos, e se for falar é tanta coisa. (P20)

Por conseguinte, o discurso dos professores revela questões como a falta de merenda para os alunos do noturno, a dificuldade de aprendizagem, a falta de estímulo, desinteresse, falta de aulas criativas e condições de infraestrutura; em vista disso, a reunião de todos esses fatores provoca a evasão no Ensino Médio regular noturno.

Em relação à falta de merenda escolar, destacada pela Professora P19, a pesquisa realizada nas escolas da região metropolitana de Belo Horizonte demonstrou essa deficiência; assim, para Paula (2011, p. 42) “A ausência de merenda escolar nos chama a atenção na medida em que pode interferir no desempenho escolar dos alunos, principalmente, daqueles trabalhadores que cursam o turno noturno”.

Apesar de a merenda escolar ser prevista na Lei (nº 11.947/2009) do PNAE (Programa Nacional de Alimentação Escolar); segundo a professora P19, a escola não oferece alimentação aos alunos do Ensino Médio regular noturno. O art. 2º da Lei 11.947/2009 diz que são diretrizes da alimentação escolar, o seguinte:

I - o emprego da alimentação saudável e adequada, compreendendo o uso de alimentos variados, seguros, que respeitem a cultura, as tradições e os hábitos alimentares saudáveis, contribuindo para o crescimento e o desenvolvimento dos alunos e para a melhoria do rendimento escolar, em conformidade com a sua faixa etária e seu estado de saúde, inclusive dos que necessitam de atenção específica;

II - a inclusão da educação alimentar e nutricional no processo de ensino e aprendizagem, que perpassa pelo currículo escolar, abordando o tema alimentação e nutrição e o desenvolvimento de práticas saudáveis de vida, na perspectiva da segurança alimentar e nutricional;

III - a universalidade do atendimento aos alunos matriculados na rede pública de educação básica;

Isso posto, compreende-se a importância da alimentação para o processo de aprendizagem dos alunos e isso inclui os de Ensino Médio regular noturno. A referida Lei reitera que são considerados como parte das redes Estaduais, Municipais e do Distrito Federal os alunos matriculados em:

I - creches, pré-escolas e escolas do Ensino Fundamental e Médio qualificadas como entidades filantrópicas ou por elas mantidas, inclusive as de educação especial;

II - creches, pré-escolas e escolas comunitárias de Ensino Fundamental e Médio conveniadas com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

Nesse sentido, cabe aos Estados, Municípios e ao Distrito Federal o repasse das verbas recebidas, diretamente, às escolas de Educação Básica que pertencem a suas respectivas redes, isso para que utilizem os recursos na aquisição da merenda. Porém, é necessário que aconteça um investimento maior por parte do governo, em relação aos recursos financeiros destinados ao PNAE, e, consequentemente, esses recursos cheguem às escolas, de forma que possam comprar e oferecer a merenda para os alunos do Ensino Médio regular noturno. Se consolidada, tal situação permite aos alunos, através de uma alimentação saudável, a oportunidade de uma boa nutrição que contribuirá para uma melhor aprendizagem. E, assim, garantir um direito que lhes é negado, haja vista que uma má nutrição causa prejuízos à aprendizagem dos alunos e estimula a evasão escolar.

Destarte, a descontinuidade dos programas de governo, apontada pela entrevistada P20, confirma o que já foi declarado neste estudo, isto é, a falta de continuidade desses programas desmotiva os alunos, dado que, quando tais programas estavam em funcionamento, incentivaram a permanência dos alunos na escola.

Outra questão revelada no discurso dos professores que diverge da afirmação dos alunos é em relação à infraestrutura da escola; já que o relato de P20 pontua sobre a realidade enfrentada pelos profissionais da educação na realização de suas atividades diárias, o que é bem diferente do que a maioria dos alunos entrevistados declarou. Na perspectiva dos alunos, a escola é “boa”, com uma boa estrutura.

Em relação à infraestrutura da escola, existe divergência no discurso dos próprios professores, pois quando questionados sobre as condições da escola, em relação aos equipamentos, os ambientes físicos, as condições de higiene, de iluminação, umidade, barulho e conservação das escolas, e se os recursos didáticos pedagógicos eram favoráveis para o bom desempenho do trabalho, dentre os entrevistados, 13 responderam que sim, 4 professores responderam que não, 14 disseram que, às vezes, e 2 não responderam à pergunta.

Ressalta-se que, mesmo que a resposta seja sim, os professores afirmam que os equipamentos estão estragados por mau uso, que as escolas possuem umidade nas salas, barulho que perturba as aulas e que, nem sempre, há materiais pedagógicos

para o uso dos docentes nas aulas. Portanto, mesmo que os professores afirmem que a estrutura é favorável ao bom desenvolvimento das aulas, o discurso revela que não; fato que se percebe a seguir:

Uso ao máximo tudo que tem. (P17)

Temos muita coisa em nossa escola. O problema é que o mau uso de tudo estraga equipamentos, móveis. (P21)

As instalações estão em boa qualidade o que favorece a permanência dos alunos. (P18)

Os equipamentos são bons. (P16)

Tem umidade, tem barulho, até que a iluminação, acredito que seja boa, as condições de higiene, eu acho assim que a escola é, o aluno chega e a escola tá limpa, o aluno é quem bagunça, entendeu? Agora, materiais didáticos e pedagógicos nem sempre têm. Eles dão a cópia, o xerox, mas isso não é suficiente, entendeu? O livro didático tem, nós usamos o livro didático como apoio e o que adota aqui na escola é muito bom, agora nós teríamos de ter uma sala montada já com o data show, entendeu? Teríamos de ter vídeo, livros, outros livros sem ser o didático aos quais o aluno poderia ter um acesso mais fácil e mais rápido. Se eu trouxer uma aula planejada no data show até eu abrir a sala e montar eu já perdi boa parte da minha aula. (P4)

Falta apenas desejo de aprender por parte da maioria dos alunos. (P6)

Não tem problema de infraestrutura na escola em que trabalho. (P9)

Outra questão é que as escolas estaduais seguem um padrão com relação aos prédios que possuem uma estrutura arquitetônica boa, o problema é manter essas escolas bem conservadas, ou seja, pintadas, com as vidraças inteiras, os bebedouros funcionando, os banheiros em condições dignas de uso, como foi declarado pelos ex-alunos.

Logo, no discurso dos professores, percebe-se a dificuldade em usar o data show como recurso nas aulas, fato denunciado pelos alunos; tais afirmações confirmam a dificuldade das escolas em manter os recursos didáticos em bom estado de uso. Dessa maneira, as aulas limitam-se ao quadro e giz; por conseguinte, conforme relatos desta pesquisa, tal fato causa desânimo nos alunos, professores, e, em consequência, prejudica a permanência desses estudantes na escola.

Dos professores entrevistados, que disseram que a escola não possui uma boa infraestrutura, a entrevistada P20 ainda afirmou que uma boa infraestrutura é determinante para o desenvolvimento de suas aulas, e, fez uma comparação com um colégio particular em que trabalhou, anteriormente, onde as salas eram mais cheias,

porém com uma infraestrutura melhor, possuía microfone e sala ampla. Desse modo, o número de alunos não dificulta o desenvolvimento do trabalho, mas condições precárias das salas de aula, sim.

Na minha opinião, não. Não! Eu não acho que é o que mais implica, por que eu tenho o domínio de turma, todos me escutam, todos me ouvem, o que é determinante é a infraestrutura, por exemplo, eu já trabalhei no (...), lá no pré-vestibular tem 300 pessoas, e todos se calam para poder me ouvir, entendeu? Eu já trabalhei lá! Hoje eu não estou mais lá, foi pelo sistema coqui. Há uns 4 anos atrás, então eu acho que a infraestrutura é que prejudica, por exemplo, se eu tivesse um data show, se eu tivesse um microfone, se eu tivesse uma sala ampla, arejada, dominaria 500 pessoas, não é isso aí pra mim que prejudica não! O que mais pesa hoje! Falta de investimento governamental pra fazer uma escola mais agradável pros alunos! É o mais importante! Eu acho mais importante isso aqui e família! O resto a gente consegue! (P20)

Nesse âmbito, mesmo que a grande quantidade de alunos em sala componha o desenvolvimento da aula, o maior problema, segundo o discurso da entrevista P20, é a infraestrutura, visto que essa não permite o envolvimento dos alunos na construção do conhecimento; isso porque os instrumentos são fundamentais no desenvolvimento do trabalho pedagógico.

A divergência nas falas dos entrevistados (P16), (P6) e (P9), em relação a dos demais, chama a atenção, pois esses professores lecionam nos mesmos estabelecimentos de ensino. Ressalta-se, assim, a falta de percepção de tais professores no que se refere ao conjunto de fatores e recursos que podem motivar a aprendizagem e o envolvimento dos alunos; dizer que o que falta é apenas o desejo de aprender por parte dos alunos é fugir da responsabilidade e jogá-las nos alunos. Nesse caminho, discute-se a declaração de P18, quando diz que “as instalações estão em boa qualidade o que favorece a permanência dos alunos,” discurso contraditório diante do alto índice de evasão existente nas escolas pesquisadas.

Em relação aos entrevistados, aos quais responderam que, às vezes, a escola possuía uma boa infraestrutura, foram ainda mais claros com relação à realidade difícil vivenciada por eles, nas escolas públicas estaduais de Ensino Médio noturno em Montes Claros, como se nota a seguir:

As escolas públicas de um modo geral estão precárias, sucateadas e quando necessitamos de recursos que não seja só ‘cuspe e giz’ temos muitas dificuldades, pois temos de estar sempre improvisando e readaptando nossas aulas. (P23)

O prédio é antigo e deixa a desejar. (P24)

Temos sim, tecnologia, porém, às vezes, faltam outros instrumentos como: tomada, extensão etc. (não temos tecnologia suficiente). (P2)

Salas abafadas prejudicam a aprendizagem numa cidade tão quente quanto Montes Claros. (P15)

Banheiros fedidos, merenda ruim, faltam aparelhos de áudio, quadro, lousa branca. (P19)

Até que tem aparelhos pedagógicos. Mas o ambiente não contribui, a acústica é ruim, auditório entre as salas. Muito barulho! Portões com cadeado para todo lado. Grades, se houver uma situação de emergência, todo mundo será pisoteado, pânico no caso de um incêndio, não tem extintor, não tem nada. (P7)

Falta muita coisa nas escolas públicas da cidade para o sucesso da educação. (P8)

A direção apoia no que pode, mas os recursos são poucos. (P10)

Faltam alguns recursos. Como sala de vídeos, ventiladores, aparelhos de som em bom estado. (P11)

Faltam recursos materiais didáticos e estrutura do laboratório de informática. (P12)

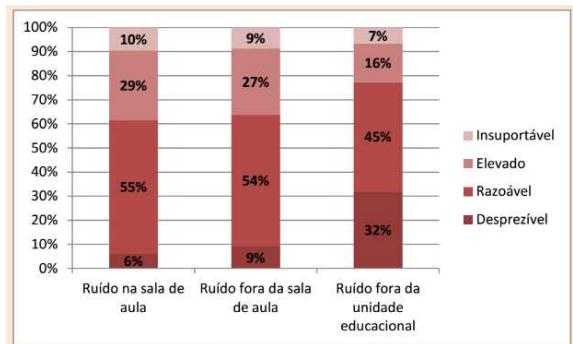
Portanto, o discurso dos docentes P20, P23, P24, P2, P15, P19, P7, P8, P10, P11 e P12 revela a falta de investimento do governo para a construção e manutenção de uma escola mais agradável, já que um ambiente agradável favorece e estimula a aprendizagem, e, consequentemente, incentiva a permanência dos alunos na escola.

O barulho na escola é outro dado que aparece no discurso dos professores como incentivador à evasão, pois os professores P4, P1 e P7 concordam que o barulho atrapalha o desenvolvimento da aula, essa situação causa dificuldade de concentração e gera mais barulho em sala de aula; esse fato também constatado na pesquisa realizada em sete capitais do país (OLIVEIRA; VIEIRA, 2010), isso em relação às condições de trabalho na escola.

Na referida pesquisa, os professores declararam que o que mais incomoda na realização das atividades em sala de aula é o barulho, ou seja, o ruído dentro e fora da sala de aula, considerando-o perturbador. Dos entrevistados nessa pesquisa, nos sete estados brasileiros, 10% dos professores consideram o ruído insuportável e outros 29% acharam o ruído elevado. Nesse contexto, o ruído fora da sala de aula, mas dentro da escola não difere muito, pois é de 9% e 27%, sucessivamente (GRÁFICO 7). Nas

escolas em Montes Claros, ressalta-se a fala do professor P7 que aponta muito barulho, haja vista que existe um auditório entre as salas de aula.

GRÁFICO 7 – Avaliação dos sujeitos docentes em relação aos ruídos verificados nas unidades educacionais



Fonte: Pesquisa - Trabalho docente na Educação Básica no Brasil: sinopse do survey nacional / Universidade Federal de Minas Gerais, Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente. - Belo Horizonte, 2010.

Percebe-se, no gráfico 7, que o nível dos ruídos mais apontados pelos professores é o razoável, porém se fosse apenas esse o ruído que incomoda no momento da aula, seria até suportável; entretanto, o problema é que tanto os ruídos de dentro da sala de aula quanto de fora dela e o barulho que acontece fora da unidade escolar acontecem simultaneamente; dessa maneira, torna-se inviável para o professor, manter uma aula dialogada e os alunos ouvirem e participarem dessa comunicação na construção de conhecimentos.

No âmbito da discussão sobre as condições de funcionamento da escola, os professores denunciam o calor, a falta de ventilação, a falta de ventiladores como situações que dificultam a realização das atividades diárias, fato abordado por alguns alunos como, por exemplo, quando a AE9 declara o mau estado de conservação das salas de aula:

Tudo quebrada estragada, fala que vai conserta e nunca conserta, as janelas horrível, não abriam, os ventilador tudo soltando do teto, o que fica de baixo da ponta assim, então soltava, aí ficava torto na sala de aula, e ficava um calor disgramado. (AE9)

Na pesquisa em sete capitais no Brasil, os professores mencionaram o sistema de ventilação, esse foi o item “mais mal avaliado pelos sujeitos da pesquisa, com 24% dos entrevistados que o consideraram ruim” (OLIVEIRA; VIEIRA, 2010, p.

53). E, em três categorias analisadas, como a iluminação, a ventilação e as paredes da escola, apenas 10% dos entrevistados classificaram como “em excelente estado de conservação.”

No que concerne à infraestrutura, Volpi, Silva e Ribeiro (2014) asseveram que, embora as escolas de Ensino Médio tenham estruturas melhores que as do Ensino Fundamental, essas escolas carecem de vários recursos como, por exemplo, uma biblioteca ampla com um acervo que atenda aos alunos, uma quadra de esporte e quando houver que estejam em perfeitas condições de uso; laboratórios equipados para atender aos alunos e professores e um fator muito importante “professores qualificados e motivados para darem aula para os adolescentes nessa etapa de ensino” (VOLPI; SILVA; RIBEIRO, 2014, p. 97). Nesse sentido, constata-se que os problemas de infraestrutura das escolas estão ligados à questão do descaso e da falta de manutenção por parte do governo do Estado.

A crítica às condições de funcionamento e infraestrutura das escolas da rede pública para atender aos alunos do Ensino Médio foi denunciada na pesquisa realizada com os alunos do Estado do Pará (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011). Na referida pesquisa, os alunos disseram que algumas escolas funcionavam sem condições básicas de higiene e conforto. Havia deficiências em relação às bibliotecas, aos laboratórios, denunciaram o fato de as escolas possuírem os equipamentos e esses não serem utilizados; situação relatada pelos alunos e professores na entrevista realizada em Montes Claros.

Outro fato relatado por Leão; Dayrell e Reis (2011, p. 16) é a “diversidade de situações entre escolas de uma mesma rede de ensino que, em princípio, deveriam possuir as mesmas condições de funcionamento”, situação encontrada nas escolas em Montes Claros. Conforme apontamento do Censo 2014, as escolas contam com um grande número de equipamentos, mas nas entrevistas, os alunos e professores ora falam que as escolas possuem os equipamentos e recursos na escola, ora falam que não, tal situação revela uma diferença grande entre as escolas e entre o que está registrado no Censo 2014 e o que realmente está ao alcance dos professores na hora da ministração de suas aulas.

Dessa maneira, as respostas dos professores, com relação à infraestrutura, variam entre sim, não e às vezes; contudo, quando questionados sobre se eles consideram essas condições determinantes para a realização do trabalho, dos 33

entrevistados, 2 não responderam e apenas 5 disseram que não, como se destaca a seguir:

Não são determinantes, mas têm um grande peso. Temos outras questões como: disciplina de aluno, ausência da família e questão salarial. (P23)

Não são determinantes, mas influenciam. O principal é o interesse e responsabilidade dos alunos. (P10)

Não, porque a escola pública ela tem um perfil, tem um padrão, se você for a uma escola pública de Ensino Médio aqui em Montes Claros, por exemplo, vai ser a mesma escola, os mesmos professores, a mesma estrutura, todas as escolas públicas vão ser a mesma coisa, os mesmos professores, né! Porque a estrutura funcional é passada através da DEFE (Divisão de Estrutura e Funcionamento Escolar), a escola tem de ter iluminação, tem de ter um quadro, tem de ter professores, tem de ter a carteira, dentro de Montes Claros, onde tenho conhecimento todas as escolas têm isso. (P.26)

Salienta-se, no discurso dos professores que, mesmo que declarem que a infraestrutura não é determinante para a aprendizagem, não descartam seu peso, percebe-se a tendência de jogar a culpa no desinteresse e falta de responsabilidade dos alunos, ou na família; desse modo, eximem a escola e os professores de sua parcela de responsabilidade no fracasso e/ou sucesso escolar.

Ressalta-se, desse modo, certa maquiagem no discurso do entrevistado P26, pois afirma que a infraestrutura não contribui, porque todas as escolas estaduais, em Montes Claros, possuem a mesma estrutura, porém estrutura física, arquitetônica é diferente de conservação e manutenção. Então, os professores e alunos falaram, nas entrevistas, da dificuldade com relação ao funcionamento e manutenção das escolas e como essa questão gera desmotivação, e, consequentemente, contribui para a evasão escolar.

Entende-se que as respostas das entrevistadas P23 e P10 são importantes, mas como exigir que os alunos tenham interesse e responsabilidade se não são estimulados e motivados para isso? Como ter prazer e aprendizagem se a infraestrutura não coopera para que isso aconteça? Para Marchesi e Pérez (2004, p. 23) a falta de motivação e interesse dos alunos não pode ser analisada isoladamente, pois “não é simplesmente responsabilidade do próprio aluno, mas sim expressão tanto do contexto social, cultural e familiar no qual vive como do funcionamento do sistema educacional, da escola e do trabalho dos professores”; nesse caminho, o desinteresse pela

aprendizagem formal, segundo os autores, é “o resultado final desse longo processo” (MARCHESI; PÉREZ, 2004, p. 23).

Os mesmo autores afirmam que o funcionamento do sistema escolar tem uma parcela de responsabilidade no fracasso escolar; assim, é necessário o reconhecimento dessa responsabilidade por parte dos envolvidos na educação e alerta que é necessário haver:

Sensibilidades diante das dificuldades de aprendizagem dos alunos, os recursos existentes, a preparação e incentivo dos professores, a flexibilidade do currículo, a atenção às escolas que escolarizam alunos com maior risco de fracasso e os programas disponíveis para proporcionar uma resposta adequada aos alunos com dificuldade de aprendizagem são condições gerais que tem uma relação importante com a porcentagem de alunos que alcançam os objetivos estabelecidos na educação básica (MARCHESI; PÉREZ, 2004, p. 26).

Nessa mesma linha, a maioria, isto é, 26 professores disseram que sim, que a infraestrutura é determinante, tanto para as condições de trabalho quanto para a aprendizagem dos alunos, como se destaca nas falas abaixo:

Sim, um lugar de estudo que possui boas condições físico-ambientais, condições adequadas de higiene e bens materiais didáticos propicia ao aluno um bem estar para aprender. (P1)

Sim, não tem como lecionar sem recursos materiais didáticos, o Estado se acomoda porque grande parte dos professores desiste de aguardar recursos públicos e supre as necessidades com verba própria. (P12)

Sim, porque nenhum profissional tem condição de fazer um bom trabalho se não houver condições para fazê-lo. (P21)

Sim, porque é um fator que gera cansaço e desmotivação. (P22)

Sim, sem condições adequadas de trabalho, rede física, aparelhos tecnológicos, os professores têm mais dificuldades para desenvolver uma didáticapropriada aos seus alunos, o que torna mais difícil uma aprendizagem significativa. (P11)

Sim, tudo que facilita o trabalho é fator determinante para que o profissional se sinta bem, feliz e motivado. (P19)

Sim, você idealiza uma aula e não poder executar é muito frustrante. Sempre me preocupo em trazer coisas novas, mas não dá pra fazer no tempo esperado, planejado devido à precarização de alguns recursos. (P3)

O relato dos professores revela o descaso do governo do Estado para com os educadores, visto que se o professor planejar dar uma aula significante, ele precisará utilizar-se de recursos próprios para fazê-lo.

É interessante destacar que, mesmo que 26 professores tenham dito que a infraestrutura adequada é fator determinante para as condições de trabalho, quando questionados se essas condições contribuíam para a evasão dos alunos do Ensino Médio regular noturno, apenas 16 disseram que sim, 8 professores disseram que não e 5 responderam que, às vezes, essas condições contribuíam para a evasão, e 4 não responderam claramente. Aponta-se, nesse contexto, a falta de percepção dos professores em relação a um ambiente propício para o desenvolvimento de suas aulas e como a infraestrutura, aqui se inclui estrutura física, materiais pedagógicos, aparato tecnológico e recursos humanos qualificados, contribui para a permanência do aluno na escola.

Em vista disso, a influência da má infraestrutura das escolas na realização de um bom trabalho compõe a questão sobre a precarização nas condições de trabalho do professor. Para tanto, faz-se necessário compreender o conceito de condições de trabalho e sua importância para o bom desempenho do professor no ensino-aprendizagem em sala de aula.

Entende-se que a condição de trabalho adequada para o bom desempenho do professor, em sala de aula, nem sempre lhe acompanha na realização das atividades diárias, fato que dificulta seu desempenho, e, em consequência, a aprendizagem dos alunos. Pereira (2007, p. 90, grifo do autor) diz que “quando as condições do trabalho docente são muito ruins, torna-se praticamente impossível se conceber a escola como um local de produção de conhecimentos e de saberes. O professor torna-se um ‘dador de aulas’”.

Afirma-se, então, que uma boa estrutura física faz parte das condições de trabalho do professor; Gonçalves (2005) assevera que essa condição de trabalho diz respeito:

A forma como está organizado o processo de trabalho docente: jornadas de trabalho, formas de avaliação de desempenho, horários de trabalho, procedimento didático-pedagógico, admissão e administração das carreiras docentes, condições materiais, relação salário e tempo de trabalho. A divisão social do trabalho, as formas de regulação, controles e autonomia no trabalho, estruturação das atividades escolares, relação de número de alunos por

professor, também estão compreendidos no conceito de condições de trabalho (GONÇALVES, 2005, p. 09).

Ademais, os professores enfrentam sérios problemas quando mudanças significativas são impostas às atividades docentes, uma vez que essas mudanças não são acompanhadas de alterações nas condições de trabalho nas escolas, como afirma Almeida (2002):

Por insuficiência dos recursos destinados à educação, os professores e as escolas têm vivido dificuldades enormes. Os primeiros têm enfrentado um rebaixamento salarial grave e uma desvalorização social de sua profissão sem precedentes. E as escolas sofreram intensa deterioração e, como consequência, têm oferecido condições de trabalho cada vez mais precárias aos professores. Isso gera sentimentos de fracasso e de frustração; que frustram as possibilidades dos professores realizarem um trabalho positivo com os alunos. (ALMEIDA, 2002, p. 24).

Portanto, se a escola não é atrativa e os professores estão frustrados por causa dessa estrutura de trabalho, o aluno procura outro lugar mais atrativo para frequentar. Uma boa estrutura de funcionamento gera motivação para os professores e essa atinge os alunos, principalmente no caso de alunos de baixa renda que, além de terem uma rotina intensa, não conseguem ver sentido em estudar em uma escola que pouco os ajudará a produzir; por isso a importância de que as políticas públicas educacionais invistam na infraestrutura e manutenção das escolas.

Por conseguinte, a questão dos recursos didático-metodológicos foi outro fator revelado, nos questionários respondidos pelos professores, que influencia a evasão. Esses foram questionados sobre a existência de recursos pedagógicos na escola e a utilização, por eles, desses recursos, a maioria (25) respondeu que a escola possui recursos pedagógicos, 1 professor disse que não, 3 disseram que possui pouco ou quase nada, 3 não deixaram claro, na resposta e 1 professor não respondeu a essa pergunta. Como se descreve a seguir:

Sim, sala de vídeo, data show. Sim, porque são recursos que enriquecem a aula. (P30)

Sim, data show, sala de vídeos, livros didáticos. Eu os utilizo, pois facilita o aprendizado. (P1)

Sim, computadores, data show, DVDs, livros. Só não uso, frequentemente, porque as aulas são poucas. (P16)

Sim: livros, xerox, data show, computador, às vezes, não funcionam, mas uso. É ótimo como auxílio nas aulas. (P24)

Sim, TV, vídeo, computadores, às vezes. Porque, às vezes, estão quebrados, falta de manutenção adequada. (P11)

Tem, igual livro didático, tem cópia, entendeu? Eu posso usar a biblioteca, esses têm outros não. Tem o data show, mas eu perco tempo pra poder usar, teria que ter um lugar específico, às vezes, até bagunça a estrutura da escola, sai de um sala vai pra outra, se a gente chegassem e tivesse uma sala própria um local você já chegaria com o aluno direto pra lá, não perderia tempo. (P4)

Isso aí possui, dispõe sim. Na medida do possível, utilizo, por exemplo, ao agendar uma sala de multimeios, por exemplo, tem escola que fornece, mas nem sempre na hora que você precisa tá desocupado. (P7)

Sim, muita coisa. Equipamentos, sala de vídeo, biblioteca, data show, sala de informática, no entanto, esses equipamentos demandam tempo para montagem e funcionamento e não há um profissional na escola específico para isso. (P21)

Quase nada! Não dá! Você tem um data show, aí que pra você usar, pra você colocar ele pra funcionar você perde duas horas, ah! Quando você consegue, o cabo deu problema, ah! Não sei o que... A sala não comporta, carrega... Enfim, é muito difícil! Eu, por exemplo, eu tenho um notebook, que é meu e eu uso ele a serviço do meu trabalho, da escola! (P20)

Não utilizo porque não há espaço para o professor de Educação Física trabalhar com esses recursos, nem material esportivo eu recebo, os que tenho, foram todos adquiridos com recursos próprios. (P12)

O discurso dos professores revela as dificuldades em se utilizar os recursos didático-metodológicos na escola, os problemas giram em torno da falta de um profissional para operar ou ajudar na hora da utilização, a falta de um local próprio para esse uso, uma vez que utilizar os equipamentos na própria sala de aula causa muito tumulto e perda de tempo. Outra questão é o fato de a escola possuir o recurso, mas não haver tomada, cabos etc. ou os recursos não estão em bom estado de conservação; fato que dificulta a utilização.

Infere-se, dessa forma, que as dificuldades no manuseio desses recursos provocam desânimo em parte dos professores e tal situação colabora para a manutenção de aulas baseadas no uso do quadro e do giz. Os próprios educadores destacam que, quando esses recursos são utilizados, a aula torna-se mais atrativa e mais dinâmica. Portanto, aulas mais atrativas incentivam a permanência do aluno na escola, como esse tipo de aula acontece esporadicamente, há falta de estímulo tanto nos professores quanto nos alunos; consequentemente, há desistência das aulas por parte do educando.

Verifica-se, nas respostas dos entrevistados, uma letargia em relação ao uso dos recursos didático-metodológicos, pois o discurso demonstra insatisfação, contudo não demonstra atitudes de enfrentamento em relação a isso. Há, sim, um sentimento de

aceitação e adaptação a situação instaurada. Como não é possível mudar a situação, logo, o mais fácil e se adequar a ela, adaptar-se ao desinteresse e abandono dos alunos, por causa dessas questões, a evasão é uma consequência inevitável.

Diante das respostas dos professores, em relação aos recursos didáticos metodológicos, constata-se que situação parecida aconteceu na pesquisa realizada em sete capitais do país. Na pesquisa citada, Oliveira e Vieira (2010) declaram que em relação à estrutura das unidades educacionais, os sujeitos falaram dos equipamentos desde aqueles utilizados em sala de aula até a quadra de esporte e área de recreação, classificaram como excelente, bom, regular e ruim. Em relação aos equipamentos, 48% declararam como bons, 31% regulares, 11% ruins e apenas 11% disseram que são excelentes.

No que se refere aos recursos pedagógicos, 43% disseram que são bons, 35% que são regulares, 13% que são ruins e apenas 9% disseram que são excelentes. Já em relação à biblioteca, 43% declararam como boa, 33% como regular, 16% como ruim e apenas 9% como excelente. E, ainda sobre a sala de informática, 49% declararam como boa, 24% como regular, 12% como ruim e 15% como excelente. Nota-se, então, que não apenas em Montes Claros ou em Minas Gerais como em vários estados brasileiros, os professores enfrentam dificuldades iguais ou similares para ministrarem suas aulas.

Ressalta-se, através das respostas dos docentes, outra situação recorrente entre os professores das escolas que é a falta de um responsável para lidar com os equipamentos e auxiliar o professor, isso demonstra, além da perda de tempo relatada pelos professores, um despreparo em relação ao uso dos recursos tecnológicos. O Ministério da Educação lançou, em 2014¹³⁶, o programa que capacita professores para o uso de tecnologia digital em parceria com algumas universidades federais do país, com o objetivo de capacitar os educadores de forma a integrar, interagir criativamente e criticamente as tecnologias digitais de comunicação e informação aos currículos desenvolvidos em suas disciplinas. Verifica-se, porém, que essa questão não apareceu no discurso dos professores; nesse sentido, evidencia-se o desconhecimento, por parte dos professores, no que se refere a esses programas e a outros que são disponibilizados pelo Ministério da Educação como já declarado neste estudo.

¹³⁶ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32087>. Acesso em: 19 fev. 2017.

Sabe-se que o problema pode estar na falta de divulgação por parte dos gestores escolares dos programas desenvolvidos. Esse problema foi revelado na entrevista com os alunos sobre os cursos oferecidos, pelo governo, para o Ensino Médio regular.

Quanto à dificuldade de manuseio dos recursos tecnológicos essa situação foi detectada na pesquisa “Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil”, na qual Oliveira e Vieira (2010, p. 47) afirmam que 26% dos professores entrevistados declararam que “as atividades em que apresentaram maior despreparo foi em relação à utilização de novas tecnologias (computadores, data show, recursos eletrônicos, etc.)”.

Ao tratar dos discursos dos professores, nota-se outro problema, isto é, a metodologia utilizada nas aulas; haja vista que existe ausência, nessas falas, de pontos relacionados ao planejamento, da previsão do tempo em que a aula acontecerá, do tempo, no decorrer e após sua finalização os quais precisam constar no planejamento para que o professor não seja pego de surpresa ou fique frustrado no momento da avaliação do seu plano ou da aprendizagem dos alunos. Afirma-se que faz parte do uso das tecnologias e do planejamento, o teste dos equipamentos, a noção do tempo gasto para montagem, utilização e eventuais problemas no manuseio desses. Consequentemente, o professor que consegue antecipar ou prever tais situações realizará aulas mais prazerosas e significativas para os alunos, fato que colabora para a permanência dos estudantes na escola.

No âmbito da discussão sobre a metodologia e o uso dos recursos metodológicos, concorda-se com Volpi, Silva e Ribeiro (2014) quando afirmam que:

A metodologia é, de fato, outro elemento que pode ajudar a compreender o que os adolescentes chamam de “chatice” das aulas. Muitas vezes, os métodos utilizados e o ritmo das aulas entram em choque com a sua realidade. Os depoimentos dos jovens de diferentes cidades brasileiras mostram que há um descompasso entre a velocidade e a fluidez do cotidiano dos adolescentes e o tempo vagaroso, e, muitas vezes, letárgico das aulas, o que diminui a concentração e o envolvimento dos adolescentes com as disciplinas (VOLPI; SILVA; RIBEIRO, 2014. p. 87.).

Logo, se os professores não podem utilizar materiais diferenciados, recursos didáticos metodológicos que enriqueçam suas aulas, pelo fato de esses recursos estarem quebrados ou porque há a morosidade no acesso, suas aulas tornam-se monótonas e isso desmotiva a aprendizagem e diminui o envolvimento dos alunos. Ressalta-se que o uso

dos recursos materiais, por si só, não estimulará os alunos, o professor precisa estar motivado, e, assim, envolver os alunos na aprendizagem e construção do conhecimento.

A resposta da professora P12 revela que a escola não possui um espaço para o profissional da disciplina de Educação Física trabalhar, pois os recursos pedagógicos essenciais para o desenvolvimento das suas aulas não existem na escola como, por exemplo, os materiais esportivos. Além disso, o discurso comprovou uma situação grave recorrente nas escolas públicas, que é o fato do professor ter de usar recursos próprios na aquisição dos materiais didático-metodológicos para o desenvolvimento das suas aulas, fato também declarado pelos ex-alunos.

Conforme a pesquisa “Trabalho Docente na Educação Básica”, realizada por Oliveira e Vieira (2010), os professores relataram sobre a situação da área destinada ao lazer, ou seja, recreação e esporte como a quadra para a realização de Educação Física. Dessa maneira, 30% declararam como boa, 33% regular, 32% ruim e apenas 6% disseram que era excelente. Em relação à quadra de esporte, 32% disseram que o espaço era bom, 28% que era regular e 31% que era ruim, 9% disseram que era excelente. Logo, diz-se que os dados desta pesquisa revelam que tanto a área de lazer (32%) quanto a quadra de esporte (31%) não dão suporte para o professor desenvolver um bom trabalho com os alunos. Se a aula de Educação Física é a mais aceita pelos alunos, essa situação agrava o quadro de desânimo entre os educandos restando-lhes apenas as aulas consideradas como mais cansativas.

Nota-se que a situação não é muito diferente da realidade apontada pela professora P12, quando ela se refere ao espaço para o desenvolvimento das atividades relacionadas à disciplina Educação Física e com um agravante ainda maior, que é o fato de usar recursos próprios para a realização de suas aulas. Situação que necessita, urgentemente, da intervenção do Estado, isso no sentido de prover recursos específicos para a manutenção das escolas e dos materiais didático-pedagógicos para o desenvolvimento das aulas ministradas pelos educadores.

5.3 - A relação da precarização do trabalho docente com a evasão escolar no discurso dos professores.

Diante das discussões realizadas até aqui, ressalta-se, ainda uma questão que contribuiu para a evasão dos alunos, que é relacionada à precarização do trabalho

docente. Verifica-se que esse fator está incluído nos aspectos macrossociais e microssociais, com influência nos aspectos externos e internos à escola.

Sobre a precarização do trabalho docente, Franco e Moraes (2012) afirmam que:

O conjunto das políticas para formação e valorização docente de diferentes dispositivos legais, tais como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (Fundeb - Lei nº 11.494, de 2007), o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN – Lei nº 11.738, de 2008), as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública (Resolução CNE/CEB nº 2, de 2009), a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Decreto nº 6.755, de 2009), o Plano Nacional de Educação (PNE – PL nº 8.035, de 2010), não explicita a discussão sobre as condições do trabalho docente na Educação Básica, em que pesa sua implicação direta na valorização docente e na universalização e gratuidade da educação obrigatória, de 4 a 17 anos (EC nº 59 de 2009), com qualidade socialmente referenciada (FRANCO; MORAES, 2012, p. 511).

À vista disso, além de situações vivenciadas pelos professores nas escolas, e da insuficiência de recursos destinados às escolas de Educação Básica; segundo Almeida (2002), ainda existe a questão do rebaixamento salarial e a desvalorização social sofrida pela classe de professores, o estado precário das escolas já demonstrado no relato dos sujeitos desta pesquisa, os quais causam desânimo e frustração nos professores, e, consequentemente, nos alunos, pois essa situação impede os docentes de realizarem um trabalho melhor com os alunos, fato que acarreta a evasão.

Alguns autores, como Sampaio e Marim (2004), reconhecem que uma das “questões bem visíveis da precarização do trabalho do professor refere-se ao salário recebido pelo tempo de dedicação às suas funções, sobretudo quando se focaliza a imensa maioria, ou seja, os que atuam nas diversas escolas da rede pública” (SAMPAIO; MARIM, 2004, p. 1210). De acordo com esses autores, essa precarização ou pauperização reflete, diretamente, na possibilidade de o professor de ter acesso aos bens culturais.

Há, também, o fato de se exigir muito dos professores e esses serem mal remunerados, o resultado dessa situação é um quadro dramático e sofrido (HYPÓLITO, 2012). Tal situação pode ser verificada no relato dos professores entrevistados quando se referem aos salários e tempo de serviço, situação que pode ser confirmada no capítulo III.

Sobre a precarização do trabalho docente, relatada pelos professores entrevistados nas escolas públicas estaduais em Montes Claros, enfatiza-se a questão da estrutura física das escolas e os recursos pedagógicos que estão ligados, diretamente, com a precarização do trabalho docente, situação que contribui para a evasão dos alunos no do Ensino Médio regular noturno. Nesse interstício, perguntou-se aos professores se as condições de trabalho, ou seja, a precarização do trabalho docente no Ensino Médio contribuiu para a evasão dos alunos nessa etapa. As respostas variaram entre sim, não e às vezes (15 responderam que sim, 8 responderam que não, 5 responderam que às vezes, 4 não deixaram claro e apenas 1 não respondeu). Como se destaca no quadro a seguir:

QUADRO 21 – Respostas dos professores sobre a influência da precarização do trabalho docente na evasão escolar.

Sim	Não	Às vezes
Sim, o aluno se sente desestimulado. (P31)	Não, por que é muito, além disso. (P30)	Em partes. Deveria haver mais aparelhos de data show, computadores para os alunos, para professores, ar condicionado. (P17)
Sim, pois professores despreparados, os desmotivados podem tirar o interesse do aluno pelo estudo, eu acredito que o professor deve estar muito bem para poder transmitir o conteúdo com entusiasmo. (P1)	Não, porque o comprometimento e a qualidade da aprendizagem dos alunos não dependem das condições (precarização) dos professores, e sim como ele vai desenvolver suas aulas tornando-as mais atrativas. (P5)	Pode acontecer, porém há outros fatores que pesam mais na evasão escolar. (P2)
Sim, porque o professor fica desmotivado pela falta de valorização e material adequado. (32)	Não, a precarização das metodologias utilizadas. As cobranças que existem acabam desestimulando, dá um ar de coisa de pouca importância. Porque não se cobra mais nota para passar de ano. O aluno não é avaliado como deveria, no caso, há progressão automática. As escolas têm cota, só um nº x pode ser reprovado, então você tem que passar o aluno sem nota. (P7)	Nem sempre. Falta nos alunos a vontade de aprender. Meta de vida. Objetivo. (P27)
Sim, pois as aulas se tornam monótonas pela falta de recursos. (P18)		Às vezes. Aulas desinteressantes, dadas por professores cansados desestimulam. (P15)
Sim, porque as condições de trabalho com turmas numerosas, professores com jornada de 2 e 3 e, ainda trabalhando em casa, tudo isso desvaloriza o ensino e alunos saem da escola. (P16)		Também, mas o sistema de ensino não mudou, não acompanha os avanços tecnológicos e, isso sim, faz diferença. (P19)
Sim, falta incentivo ao professor. Salário decente, plano de saúde adequado. Falta respeito ao professor o que o deixa desmotivado. (P16)	Não, acredito que grande parte a evasão escolar se deve aos problemas pessoais dos alunos, muitos saem porque têm que trabalhar ou devido à gestação não programada. (P12)	Leciono no turno noturno, e um dos principais motivos da evasão escolar é a prioridade pelo trabalho deles. (P29)
Sim, os alunos se sentem desmotivados. Ainda que não	Não, o problema da evasão é desinteresse, trabalhos. (P22)	

Continua

Continuação

<p>seja este o único fator. (P14)</p> <p>Sim, o professor desmotivado não motiva o aluno. (P10)</p> <p>Sim, escola sem recursos adequados e sem condições adequadas de trabalho desmotiva os alunos e professores, e, muitas vezes, empobrece a didática pedagógica, o que atinge o aluno diretamente. (P11)</p> <p>Acho que sim. Um professor preparado e motivado é, com certeza, um fato importante. (P21)</p> <p>Sim, as condições de trabalho estão ligadas ao ensino-aprendizagem e o aluno é o nosso principal “cliente” e o professor e a escola, num todo, têm de ofertar a eles uma boa “mercadoria”. (P23)</p>		
---	--	--

Fonte: Elaboração própria.

As respostas dos professores acima comprovam que a precarização do trabalho docente contribui, sim, para a evasão dos alunos. Os discursos revelam que professores despreparados ou desmotivados, devido à precarização, podem transmitir isso aos alunos.

As aulas tornam-se cansativas, o fato de a carga horária do professor ser muito extensa prejudica o ensino, a falta de incentivo à classe dos profissionais da educação, baixos salários, a falta de um plano de saúde adequado, a falta de respeito ao professor por parte dos alunos, falta de recursos pedagógicos, esses fatores afetam, diretamente, os professores em sala de aula. Tudo isso causa frustração, desmotivação a qual é passada para os alunos, o que contribui para a evasão, como comprovado nas falas dos professores.

O discurso dos professores P23 e P24 revela que a precarização do trabalho contribui para a evasão, pois está ligada ao ensino-aprendizagem, em que o aluno é o maior interessado. Concorda-se com esses docentes quando afirmam que escola e professores precisam ofertar um ensino de qualidade, pois “quanto melhor a aula, mais o aluno permanece na escola” (P24).

As respostas dos professores que afirmaram que as condições de trabalho não contribuem para a evasão, apresentam uma contradição nas afirmativas, pois

justificaram a resposta dizendo que a evasão vai além das condições de trabalho, que o problema está voltado à questão da falta de aulas criativas. Nesse sentido, como realizar aulas mais criativas sem os recursos necessários para o seu desenvolvimento? Se a escola não possui a estrutura e os recursos necessários, os professores precisam recorrer a recursos próprios como já foi relatado aqui, o que se torna difícil diante dos baixos salários que recebem.

Percebe-se, nas respostas dos entrevistados P17, P15, P19, que responderam que a precarização contribui, em partes, para a evasão dos alunos no Ensino Médio regular noturno, a mesma contradição nas respostas, pois abordaram questões sobre recursos pedagógicos, avanços tecnológicos e aulas desinteressantes ministradas por professores cansados, essas questões compõem o que se denomina de precarização do trabalho docente; nesse âmbito, mesmo que os professores tentem negar a contribuição desses fatores para a evasão, o discurso comprova que sim.

O professor P7 faz algumas colocações interessantes, diz que o problema está centrado no sistema, ou seja, nas mudanças que ocorreram: como a falta de cobrança, o fato de o aluno não ser avaliado como antes, a falta da existência de notas para a aprovação e a questão da progressão automática. Verifica-se que as respostas do professor revelam um sentimento de impotência diante da ausência de ferramentas de controle dos alunos.

Pode-se afirmar ainda a ausência da aprendizagem como motivador para alunos e professores, como o alvo a ser alcançado no final do percurso, pois o problema não está no fato de não se reter o aluno, mas no fato de iniciar uma nova série sem os requisitos básicos, necessários, relativos à aprendizagem. A reunião de todos esses fatores leva a reprovações, frustrações, desinteresse e culmina na saída do aluno da escola.

O discurso dos professores P12 e P22 confirma aspectos abordados pelos alunos como motivadores da evasão, como a necessidade de trabalhar, a gravidez precoce ou não programada; dessa maneira, a evasão volta-se às questões extra-escolares que envolvem aspectos macrossociais. Logo, sobre os aspectos macrossociais, existe a necessidade de políticas públicas educacionais e sociais para atender a essa demanda, em relação aos aspectos extra-escolares, ao se manter políticas públicas de atendimento a essas necessidades, elas ultrapassarão os muros da escola, apesar de

serem problemas exógenos à escola, atingem diretamente o desempenho e o trabalho interno de todos os envolvidos na situação.

Conclui-se que, de forma geral, os professores enfrentam dificuldades para a ministração de suas aulas, o que comprova a precarização do trabalho desses profissionais. Ademais, diante do discurso dos docentes, concorda-se com Teixeira e Leal (2011, p. 18) ao declararem que “no Ensino Médio, o ensinar para as novas gerações humanas, está posto em jogo, colocado à prova, desgastado, dilacerado, sob a forma de uma erosão”. Diante da realidade precária a qual o professor precisa enfrentar para ministrar suas aulas, os autores fazem alguns questionamentos bem pertinentes:

O que é ser professor nesta modalidade de ensino nos dias de hoje? Qual a nossa função, quais as nossas responsabilidades e tarefas de professores nas sociedades atuais? Como trabalhar com a juventude, contribuindo para que construa uma subjetividade aberta, ativamente curiosa? Como provocar nos jovens um desejo de saber, de ir mais além do conhecido, tornando-se indivíduos pensantes e sensíveis, solidários e democráticos? Afinal, como compreender o dilema de envolver os meninos com a aula, a aprendizagem, o conhecimento? Por que ele se coloca no presente, com tamanha largueza e intensidade na experiência dos professores do Ensino Médio? (TEIXEIRA; LEAL, 2011, p. 18).

Conforme esses autores, “problemas internos e externos à escola dão origem a estes desafios” (TEIXEIRA; LEAL, 2011, p. 18), tal apontamento coincide com as considerações feitas pelos professores e alunos no estudo em questão. Dessa forma, considera-se que esses problemas ou motivos estão além da capacidade do professor de resolvê-los, já que os problemas externos à escola incluem violência, falta de perspectiva em relação ao futuro, projetos de vida e de empregabilidade, pobreza que inclui as dificuldades financeiras e sociais das famílias das quais esses alunos fazem parte e que ao ingressarem na escola, trazem consigo. Apesar de serem problemas de ordem externa, são acoplados aos problemas internos da escola, fato que gera mais dificuldade para professores e alunos no que se refere à construção do conhecimento, desenvolvimento das atividades diárias, esse notável acúmulo contribui para a desistência desses alunos da escola.

Então, os adolescentes e jovens enfrentam a situação de políticas públicas, muitas vezes, inexistentes e quando existem são precárias, essas, segundo Teixeira e Leal (2011, p. 18) “deveriam completar o trabalho da escola, com os adolescentes e jovens”.

Em um contexto mais amplo, discute-se, ainda, algumas questões como:

os desgastes da autoridade e da civilidade e a quebra de valores que emanavam do Estado-Nação, então encarnados pelos pais e pelos mestres que contribuíam na formação de nossos adolescentes e jovens. Esses vão dando lugar a novas regras, impulsionadas pelo mercado, pelo consumismo, pela banalização e desvalorização da própria vida, pela perda de valores humanos e morais, da ética, estimulados por negativos exemplos vindos dos meios de comunicação. Há também que se considerar as novas formas e modelos de família e do mundo do trabalho, as sociabilidades e as formas de comunicação virtual, as inovações tecnológicas que não raro dificultam a ação do magistério e da instituição escolar. Este desafio maior e primeiro, de tocar nos adolescentes e jovens alunos com algo que lhes apeteça, que lhes interesse e envolva, educativamente, e seus desdobramentos no cotidiano docente torna-se ainda mais grave e complexo se considerarmos outros fatores: as condições materiais de vida e de trabalho reservadas aos docentes no Brasil, que os violenta de longa data (TEIXEIRA; LEAL, 2011, p. 18).

Essas novas regras de mercado atingem nossos jovens e adolescentes, com um agravante que é a falta de formação e experiência para o mercado de trabalho, além do fator idade. Nessa mesma direção, Oliveira (2006) afirma que as mudanças ocorridas nas relações de emprego e trabalho, de forma geral, têm sido consideradas, por alguns autores, como a precarização das relações de trabalho, visto que:

esse movimento, contudo, não se circunscreve às relações de trabalho caracterizadas como intrínsecas ao processo de trabalho, mas comprehende, principalmente, as relações de emprego, apresentando tentativa de flexibilização, e até mesmo desregulamentação da legislação trabalhista (OLIVEIRA, 2006, p. 215).

Portanto, as garantias sociais vinculadas ao trabalho são desmontadas para se chegar a um processo de precarização e de soluções voltadas para o interesse do mercado, e de uma classe dominante, inclui-se a esse quadro o interesse da globalização. Por conseguinte, esse processo de precarização está ligado ao modelo de crescimento econômico desenvolvido pelos países latino-americanos ao qual o Brasil se encontra.

Sobre a precarização do trabalho docente, Oliveira (2006, p. 216) afirma que o trabalho docente tem sido reestruturado; assim, dá lugar a uma nova organização escolar, contudo afirma que “essas transformações não vieram acompanhadas das adequações necessárias” como, por exemplo, a questão de salário e contratos, pois os professores contratados e remunerados por horas/aulas, são obrigados a participarem de atividades extraclasses, além das horas destinadas à ministração das aulas dentre outros.

Sobre a precarização do trabalho docente o discurso da professora P3 revelou a dificuldade em se participar de formação continuada:

Sim, acredito que a autoestima e a formação continuada são duas marcas que devem seguir juntas. Vejo, sinto-me mais motivada a investir e acreditar na educação quanto participo de “formação para professores” quando volto para a sala esforço-me para cumprir as idealizações dessas discussões. Ficar só com as angústias da sala de aula e desânnimos de alguns reflete negativamente, na persistência de nossos discentes em continuar com os estudos. (P3)

Percebe-se, através do discurso, que cursos de formação continuada são essenciais para o bom desempenho dos professores, pois causa motivação, dinamização nas atividades e fazem parte da valorização da carreira docente.

Logo, comprehende-se a complexidade dessa formação e se concorda com Gatti (2008) quando ela afirma que qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desenvolvimento profissional é vista como curso de formação continuada:

(...) é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet etc.), grupos de sensibilização profissional (GATTI, 2008, p.1).

Com base nas pontuações da autora, entende-se a importância da formação continuada, independentemente de onde aconteça, isto é, se ocorre dentro ou fora dos muros da escola. Nesse âmbito, tudo que acontece englobando informação, discussão, reflexão troca de experiências ou que favoreça o aprimoramento profissional dos professores é formação continuada, ou seja, “uma vastidão de possibilidades dentro do rótulo de educação continuada” (GATTI, 2008. p. 1). Para a autora, esse é um universo heterogêneo, já que para o funcionamento dos cursos não é exigido credenciamento ou reconhecimento, sendo realizados no âmbito da pós-graduação *lato sensu* ou da extensão. Dessa forma, nota-se que esse aprimoramento, além de importante, é necessário e de fácil acesso, entretanto isso não garante o ingresso dos professores a esse tipo de formação.

Outra questão relevante ligada à formação do professor que foi destacada pela entrevistada P3 são as discussões, ou seja, a troca de experiências/vivências nos

cursos de formação continuada, isso fortalece a prática do professor, lhe dá ânimo e disposição para colocar em prática o que foi discutido e aprendido na formação.

Mesmo que o professor faça uma pós-graduação *lato sensu* ou *strictu sensu*, o Estado precisa proporcionar cursos, ao longo do ano, que possibilitem, ao professor, contato com os seus pares, de forma que se possa discutir, trocar experiências relevantes, construir conhecimentos para serem trabalhados em sala de aula, como foi declarado pela entrevistada P3.

Diante de tudo que foi discutido e relatado pelos professores sobre as condições de trabalho, acrescenta-se, ainda, que segundo Hypólito (2012, p. 287)¹³⁷, os professores declararam que houve uma “ampliação de suas atividades, com novas atividades e responsabilidades, afirmaram que houve uma ampliação da jornada real sem um reconhecimento formal e sem uma devida retribuição”. Além do problema da baixa remuneração, os professores enfrentam problemas como salas cheias, aumento do volume de trabalho, fato que torna a jornada, que já é longa, mais exaustiva. Além disso, há o fato de não contarem com uma boa estrutura de funcionamento das escolas.

Questões relacionadas ao excesso de trabalho, precariedade, escassez de recursos são muito importantes quando se discute o trabalho docente. Nesse sentido, Esteve (1991) assevera que a:

Escassez de recursos materiais e deficientes condições de trabalho: A massificação do ensino e o aumento das responsabilidades dos professores não se fizeram acompanhar de uma melhoria efetiva dos recursos materiais e das condições de trabalho em que se exerce a docência. Hoje em dia, o ensino de qualidade é mais fruto do voluntarismo dos professores do que consequência natural de condições de trabalho adequadas às dificuldades reais e às múltiplas tarefas educativas. Fragmentação do trabalho do professor: muitos profissionais fazem mal o seu trabalho, menos por incompetência e mais por incapacidade de cumprirem, simultaneamente, um enorme leque de funções. Para além das aulas, devem desempenhar tarefas de administração, reservar tempo para programar, avaliar, reciclar-se, orientar os alunos e atender aos pais, organizar atividades várias, assistir a seminários e reuniões de coordenação, de disciplina ou de ano (ESTEVE, 1991, p. 106 - 108).

A afirmativa de Esteve (1991) quanto ao voluntarismo do professor, referente à massificação do ensino fez com que as suas responsabilidades aumentassem,

¹³⁷ Entrevista com Dalila Andrade de Oliveira e Álvaro Moreira Hypolito. Revista Educação e Políticas em Debate – v. 2, n. 2 – jul./dez. 2012 277. Trabalho Docente na América Latina: Desafios ao campo da pesquisa e às políticas educacionais, por Maria Vieira Silva.

sem a melhoria das condições para se realizar o trabalho, foi comprovada no relato dos professores ao afirmarem que a escola não dispõe de recursos materiais, nesse sentido para desenvolverem suas aulas precisam usar de recursos próprios para exercer a docência.

O voluntarismo também foi declarado pelos ex-alunos entrevistados quando afirmam que os professores precisavam pagar pelo xerox, usando recursos do próprio bolso. Nesse contexto, concorda-se com Esteve (1991), ao apontar que o professor, para ministrar uma aula de qualidade, precisa contar com a aplicação própria de recurso, visto que o aumento das responsabilidades e objetivos a serem alcançados na educação não vieram acompanhados de uma melhoria nas condições de trabalho e de recursos materiais.

Em vista disso, segundo Alvarenga (2009), os professores brasileiros vivem uma nova conjuntura em relação ao trabalho docente, pois os ajustes neoliberais, as reformas educacionais e as mudanças sociais sofridas alteraram, significativamente, o trabalho docente. Com essa nova conjuntura, o professor é responsabilizado pelos problemas educacionais, passou a ser avaliado pelo seu desempenho e pelo desempenho dos alunos, precisa desempenhar várias funções, e como já se apontou neste estudo, essas mudanças e exigências não vêm acompanhadas de condições de trabalho adequadas ao desenvolvimento de suas atividades. E, ainda enfrenta a dificuldade de ter de trabalhar em dois ou três turnos, para completar a renda mensal.

Essa situação acentua o processo de precarização do trabalho dos professores, Oliveira (2006) atesta que o trabalho pedagógico sofreu uma reestruturação, esse deu lugar a uma nova organização escolar, porém essas mudanças, sem a devida adequação, implicam ainda mais no processo de precarização do trabalho docente. No que se refere às escolas da rede pública, outros problemas são abordados pela autora, isto é:

O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns casos, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos; o arrocho salarial; ausência de piso salarial; inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários; a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriundas dos processos de reforma do Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público (OLIVEIRA, 2006, p. 216).

Já para Hypólito (2012), a identificação da precarização do trabalho docente, pode acontecer em maior ou menor grau dependendo do nível de ensino em que o professor leciona, se pertence à rede pública ou privada. Dessa maneira, afirma que:

a partir de análises das condições salariais, de carreira, de formação e nas formas de gestão que mostram contratações precárias de trabalhadores, contratação de pessoal com pouca formação e parcerias público-privadas. Essa precarização também aparece nas formas de controle e regulação do trabalho, com nítidas modificações organizacionais que intensificam o trabalho. Há um sentimento manifesto de cobrança e responsabilização que indicam uma incorporação subjetiva e moral das políticas regulatórias, o que ficou denominado na investigação como autointensificação. (HYPÓLITO, 2012, p. 287).

Essa incorporação subjetiva das cobranças e funções que os professores precisam assimilar e desenvolver no exercício de suas atividades causa cansaço e desmotivação; esse fato associado à falta de recursos materiais para o exercício de suas funções, frustra o professor e isso se reflete em sala de aula. Essa situação provoca frustração nos alunos, o que é demonstrado através do abandono escolar.

Logo, essa discussão sobre o crescimento do processo de precarização do trabalho docente pode ser compreendida através do conceito de intensificação do trabalho, fato discutido inicialmente por Apple (1987) que é comprovado no discurso dos professores e compõe o quadro de precarização do trabalho desses profissionais nos dias atuais.

A intensificação “representa uma das formas tangíveis pelas quais os privilégios de trabalho dos/as trabalhadores/as educacionais são degradados”. Ela tem vários sintomas, do trivial ao mais complexo – desde não ter tempo sequer para ir ao banheiro, tomar uma xícara de café, até ter uma falta total de tempo para conservar-se em dia com sua área. Podemos ver a intensificação atuando mais visivelmente no trabalho mental, no sentimento crônico de excesso de trabalho, o qual tem aumentado ao longo do tempo (APPLE, 1995, p. 9, grifo do autor).

Esse acúmulo de trabalho gera um sentimento de isolamento nos professores, tendo em vista que executam muitas tarefas individuais, e, por causa do excesso de trabalho, eles executam poucas atividades coletivas, isto é, a troca de experiências, fato que acaba agravando esse sentimento. Como se comprova por meio do discurso do professor P3 em Montes Claros.

Sim. Acredito que a autoestima e a formação continuada são duas marcas que devem seguir juntas. Vejo, sinto-me mais motivada a investir e acreditar na educação quando participo de “formação para professores”, quando volto para a sala, esforço-me para cumprir as idealizações dessas discussões. Ficar só com as angústias da sala de aula e desânimos de alguns reflete negativamente, na persistência de nossos discentes em continuar com os estudos. (P3)

Oliveira (2006, p. 214) salienta que, na América Latina¹³⁸, a precarização do trabalho docente possui características específicas, pode-se “observar a intensificação do trabalho docente resultante de ampliação da jornada de trabalho e do aumento considerável de responsabilidades que os docentes tiveram com as reformas mais recentes”. A jornada torna-se mais longa, segundo a autora, pelo fato de os professores terem de assumir mais de um turno de trabalho.

Portanto, essa intensificação gera algumas consequências destacadas por Assunção e Oliveira (2009):

o processo de intensificação do trabalho vivido pelos docentes das escolas públicas brasileiras na atualidade pode, além de comprometer a saúde desses trabalhadores, pôr em risco a qualidade da educação e os fins últimos da escola, na medida em que tais profissionais se encontram em constante situação de ter de eleger o que consideram central e o que pode ficar em segundo plano diante de um contexto de sobrecarga e hipersolicitação, cujas fontes estão nas infindáveis e crescentes demandas que lhes chegam dia após dia (ASSUNÇÃO E OLIVEIRA 2009, p. 367).

Entende-se, dessa forma, que o processo de precarização do trabalho docente, destacado na literatura utilizada nesta tese; assim como o relato dos próprios educadores demonstra que esses profissionais enfrentam um processo de intensificação do seu trabalho e que não encontram boas condições laborais nas escolas em que lecionam, Como afirmam os professores entrevistados a seguir:

Nem sempre tenho acesso aos recursos que preciso, o som, por exemplo, quase nunca funciona e Língua Estrangeira sem o uso desse recurso é muito difícil. (...) Você idealizar uma aula e não poder executar é muito frustrante. Sempre me preocupo em trazer coisas novas, mas não dá pra fazer no tempo esperado, planejado devido às precarizações de alguns recursos. (P3)

(...) um lugar de estudo que possui boas condições físico-ambientais, condições adequadas de higiene e bens materiais didáticos propicia ao aluno um bem estar para aprender. (P1)

¹³⁸ Artigo Intensificação do trabalho e saúde dos professores das autoras Ada Ávila Assunção e Dalila Andrade Oliveira (*Educ. Soc.*, Campinas, vol 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009 349). Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 09 Dez. 2016.

(...) é necessária uma infraestrutura adequada para ter um bom andamento das aulas. (...) o professor fica desmotivado pela falta de valorização e material adequado. (P32)

Em partes. Deveria haver mais aparelhos de data-show, computadores para os alunos, para professores, ar condicionado. (P17)

Tal situação causa impacto negativo ao ensino-aprendizagem. E, por fim, os professores declararam que essa situação pode influenciar o aluno e levá-lo à evasão escolar durante a etapa do Ensino Médio regular noturno.

Em relação aos outros fatores demonstrados pelos professores como condições de infraestrutura, questões familiares, falta de recursos didático-metodológicos na escola, dentre outros, nota-se que esses fatores prejudicam o desenvolvimento das atividades diárias e comprometem o ensino-aprendizagem, situação que contribui para a evasão escolar no ensino Médio Regular noturno.

Por fim, o discurso dos professores revela a centralização do problema da evasão no aluno, isto é, a desistência da escola está relacionada a problemas pessoais, subjetivos, tais fatos ressaltam a pouca percepção desses professores a todo um conjunto de fatores que implicam questões sociais, econômicas e políticas as quais envolvem a formação desses alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por acreditar na importância e relevância de pesquisas que visam compreender como ocorrem as questões relacionadas à permanência e evasão da criança, do adolescente e do jovem na escola é que surgiu o presente trabalho, o qual teve como objetivo entender os fatores que contribuíram para a evasão escolar no Ensino Médio regular noturno em escolas públicas do município de Montes Claros/MG, analisando o universo escolar em interface com o contexto, social, econômico e político nas dimensões macrossociais e microssociais.

Sendo a evasão um problema crônico e histórico no contexto educacional brasileiro, ela acontece em todos os níveis da Educação Básica. Ao se tratar do Ensino Médio noturno, constata-se que esse fenômeno acontece entre alunos das classes mais desfavorecidas, posto que não se percebe sua frequência nas classes mais privilegiadas da sociedade. A evasão perpetua o ciclo da pobreza, pois interrompe o processo de formação dos alunos e prejudica suas perspectivas de continuidade dos estudos, de trabalho e ascensão social.

A presente pesquisa revelou que embora tenha acontecido um aumento no número de matrícula no Ensino Médio, 1,7 milhões de adolescentes e jovens de 15 a 17 anos estão excluídos da escola. Segundo o Pnas 2011 a maior concentração em termos absolutos desses jovens esta na região Sudeste, que inclui Minas Gerais.

Com base nos dados da pesquisa do UNICEF (2014) e ao cruzar os dados do número de adolescentes que cursam o Ensino Médio segundo dados do Pnad (2011) com o total de matrículas nessa etapa, apenas 65,2% desses alunos tem a idade adequada. O restante (34,8%) está na faixa de idade acima de 18 anos. Pode-se inferir que, as altas taxas de repetência, evasão e distorção idade-série dos alunos contribuem para a demora na conclusão do Ensino Fundamental, e, consequentemente, contribuem no atraso para alcançar o Ensino Médio, conclui-se que os alunos terminam essa etapa com a idade elevada, o que foi comprovado nas idades dos entrevistados evadidos nas escolas de Montes Claros.

Em relação aos dados de evasão em Montes Claros, de acordo com o Plano Municipal de Educação de Montes Claros – MG (2015), o Ensino Médio possui um número bem superior ao Ensino Fundamental de alunos que abandonaram os estudos,

sendo de 6,5% equivalendo a 1.143 alunos que abandonaram essa etapa de Ensino; no Ensino Fundamental, anos iniciais, foram de 0,3%, equivalendo a 82 alunos que abandonaram a escola, e, nos anos finais, foram 1,8% equivalendo a 462 alunos que pararam de estudar evadindo da sala de aula.

Em relação à evasão nas escolas que participaram da pesquisa em Montes Claros os dados revelaram que, nessa etapa, a evasão no período de 2010 a 2013 é bem acentuada, pois em 2010 nas escolas A, C e D¹³⁹ a matrícula inicial foi de 371 alunos, chegando ao final do ano com uma evasão de 113 alunos no turno noturno¹⁴⁰. Com relação ao ano de 2011, as escolas A, B, C e D¹⁴¹ tiveram um total de matrículas inicial de 667 alunos, no fim do corrente ano, o total de evasão foi de 203 alunos.

No ano de 2012, aconteceu uma queda no número de matrícula, e, respectivamente, no número de alunos evadidos, mas o número continua sendo grande para essa etapa nessas 5 escolas. Com uma matrícula inicial de 612 alunos nas escolas A,B,C,D e E a evasão chegou ao número de 171 estudantes. Situação que permaneceu no ano de 2013, pois com um número de matrícula inicial de 692 alunos, o ano terminou com uma evasão de 170 alunos nas respectivas escolas. Os dados relativos a evasão nas escolas pesquisadas atesta um alto número de alunos evadidos demonstrando a necessidade de políticas públicas educacionais voltadas para o incentivo a permanência dos alunos nessa etapa de ensino.

Em relação às políticas públicas para o Ensino Médio, conclui-se a partir dessa tese que desde a Constituição Federal de 1988, houve alguns avanços na Educação, em especial, para o Ensino Médio. Um grande avanço, já destacado neste estudo, foi a promulgação da LDB 9394/96 na qual o Ensino Médio passou a compor a Educação Básica, como etapa final de escolarização.

Mesmo com esse avanço, pode-se afirmar um retrocesso na educação com a promulgação do Decreto nº 2.208/97, que segundo Frigotto; Ciavatta e Ramos (2012) veio regulamentar a Educação Profissional e sua relação com o Ensino Médio, sendo mantida uma educação propedêutica e outra voltada para a formação técnica. Pode-se inferir que tal fato refletiu a falta de identidade dessa etapa de ensino, que ora possui

¹³⁹ Faltam os dados das escolas B e E, porque as respectivas escolas não tiveram matrícula inicial no ano de 2010.

¹⁴⁰ Segundo os dados do SIMADE.

¹⁴¹ Faltam os dados da escola E, porque essa não ofereceu turmas do Ensino Médio regular noturno no ano de 2011.

uma educação voltada para formação propedêutica, ora está voltada para a formação para o trabalho. Destacando-se uma formação para atender a elite e outra para a classe trabalhadora.

Salienta-se, dessa maneira, um dualismo, que surgiu na própria constituição histórica da nossa sociedade, uma vez que a formação da sociedade ocorreu a partir da diferenciação de classes, na qual os cidadãos são reconhecidos e valorizados pelos bens e propriedades que possuem, sendo essa situação proveniente da distribuição do capital. Nesse sentido, Frigotto; Ciavatta e Ramos (2012) pontuam que o conhecimento ou os saberes foram destinados ou reservados a uma elite específica, detentora desses bens e propriedades.

O que é confirmado por Sander (2011), que afirma que, ao longo da nossa história, foi praticada uma educação para a academia e outra para a fábrica, com uma formação para a elite dirigente e outra para a massa, a primeira propedêutica e a segunda de formação técnica, de mão de obra voltada para o sistema de produção capitalista. O grande desafio, então, é romper com esse dualismo.

Logo, para vencer tal dualismo e promover uma integração entre a Educação Profissional e o Ensino Médio; Pacheco (2011) afirma que é necessário mudar a concepção de educação arraigada na sociedade, mantendo-se então uma visão de educação voltada para o trabalho e para a vida, com o objetivo de uma formação cidadã. Tal fato foi corroborado pelo art. 22 da LDB 9394/96 “A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, com o objetivo de acabar com a divisão instaurada no Ensino Médio, houve a revogação do Decreto n. 2.208/97, e em seu lugar foi promulgado o Decreto 5.154/2004 o qual teve a intenção de reverter a dicotomia entre a Educação Profissional e o Ensino Médio, podendo-se destacar os artigos 1º, 2º, 3º e 4º, esse último enfatiza que “a educação técnica de nível médio deverá ser desenvolvida de forma articulada com o Ensino Médio” (BRASIL, 1996).

Sobre as Leis referentes ao Ensino Médio, neste estudo destacou-se a promulgação da Lei nº 13.415/2017 e as mudanças para o Ensino Médio, que tem por objetivo instituir uma política de fomento à implementação de Escolas de Ensino Médio em tempo integral, alterando assim a própria LDB 9394/96, como por exemplo, quando

passa a carga horária do aluno de 800 para 1400 horas. A preocupação, nesse sentido, relaciona-se à qualidade do ensino, à qualidade no atendimento aos alunos, pois as escolas brasileiras não possuem estrutura física para essa mudança, visto que, para além de ser uma escola de tempo integral, precisa ser uma escola de educação integral.

Infere-se, numa relação entre as políticas destacadas, que há intermitência nas políticas públicas educacionais para o Ensino Médio, pois em alguns momentos recua em outros avança, como no caso da promulgação da LDB 9394/96 que houve um avanço no sentido de integração dessa etapa, logo depois um retrocesso com o Decreto 2.208/97, que instaura a separação entre Ensino Médio regular e Ensino Médio profissionalizante. Em 2007 aconteceu outro avanço que foi a reforma dos CEFET's e das Escolas Técnicas, quando foi lançado pelo Ministério da Educação um documento base com o título “Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio”, que apesar do título, pode-se inferir que essa educação aconteceu de forma concomitante aos estudos nessa etapa, ou seqüencial, ou seja após o término da Educação básica. E tornou a retroagir com a promulgação da Lei 13.415/2017 que precariza o trabalho docente com a contratação de professor por notório saber, e, consequentemente, influência de maneira negativa o ensino-aprendizagem, dentre outras questões.

Para continuar a discussão sobre o retrocesso na educação, entende-se que a urgência para transformar a MP 746 em Lei 13.415/2017, teve como objetivo primário, destravar as barreiras para o crescimento econômico. Nesse contexto, a educação profissional é uma forma de investir no capital humano e potencializar a produtividade, ou seja, atendendo às necessidades do mercado. Logo, a educação torna-se o canal para “elevar as condições de competitividade do Brasil no mercado internacional” (MOTTA; FRIGOTTO, 2017). Mesmo com essa finalidade, aponta-se que a referida Lei não abrangeu os alunos do Ensino Médio regular noturno, pois para a materialização desse suposto investimento em capital humano, as escolas serão transformadas em escolas de Tempo Integral. Por conseguinte, os alunos do turno noturno que precisam trabalhar para se manterem, inclusive na escola, serão esquecidos, visto que a rotina deles não é compatível com a permanência numa escola de Tempo Integral.

Sobre a reforma, constata-se que os itinerários formativos, ofertados pelas escolas, ocorrerão segundo as condições de cada sistema de ensino, fato que acarretará restrições nesse oferecimento, ou seja, acontecerá um engessamento das opções. Será

permitido ao aluno cursar mais de um itinerário, desde que tenha vaga, porém acarretará outro problema que é a questão da carga horária, então se não for compatível só será permitido de forma subsequente.

A formação no Ensino Médio, por intermédio dessa Lei 13.415/2017, certificará os alunos de forma que deem continuidade aos estudos; mas sem a qualidade necessária para o ingresso e continuação dos estudos, a formação através dos itinerários formativos reduzirão o acesso desses alunos ao Ensino Superior. E, ainda, abre-se a porta para os cursos preparatórios via instituições particulares, onde os alunos da escola pública serão novamente excluídos.

Então, a referida Lei retoma o decreto nº 2.208/97 em que a educação técnica profissional poderá ser ofertada e organizada em “módulos com sistema de créditos e terminalidade específica” (KUENZER, 2017, p. 335). Tal contexto valoriza a formação por habilidades e competências as quais poderão ser certificadas desde que comprovadas. Assim, podem ser adquiridas fora do ambiente escolar, atendendo, nesse sentido, ao princípio da flexibilização pretendida pela Lei 13.415/2017 e pelo mercado de trabalho.

A rapidez com que a MP 746/2016 foi elaborada e transformada em Lei como “o primeiro ato direto do governo Temer no campo educacional” (CUNHA, 2017, p. 378) faz com que se entenda que ela já estava pronta, pois a Lei 13.415/2017 trata da retomada da PL nº 6840/2013, ou seja, da reedição da política educacional de Fernando Henrique Cardoso, discriminatória que fortalece as desigualdades educacionais e sociais e que trás, de volta, a separação entre o Ensino Médio e o Ensino Técnico “apartação dissimulada nos *itinerários formativos específicos* — quatro propedêuticos e um terminal. Retorna, assim, a antiga concepção do Ensino Médio como preparação para o Ensino Superior para uns, e formação para o trabalho para outros” (CUNHA, 2017, p.379, grifo do autor).

Afirma-se que a MP 746/2016, transformada na Lei (13.415/2017) teve como propósito, não apenas as mudanças para o Ensino Médio, como também atingiu diretamente o Ensino Superior, de duas formas diretas: a primeira se refere à formação de professores para essa etapa, e a segunda: quando consolidou o Ensino Médio como uma política “contenedora” (CUNHA, 2017), isto é, para conter ou desviar a demanda do Ensino Superior, já instauradas no período da ditadura (1964-1985) e no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e bem conhecida pelos brasileiros.

Por fim, sobre a reforma do Ensino Médio, destaca-se algumas mudanças que causaram discussão na sociedade e chamou a atenção dos educadores e mídia em geral, ganhando espaço de discussão, a saber, a diminuição da carga horária das disciplinas de Educação Física, Filosofia, Sociologia e Arte, a contratação de profissionais com notório saber para ministrarem aulas nessa etapa, embutido nessa discussão a pretensão de alteração da estrutura curricular do Ensino Médio e o fato de se “permitir o financiamento de instituições privadas, com recursos públicos, para ofertar parte da formação” (FERRETI; SILVA, 2017, p. 387). Tais fatos demonstram o retrocesso na educação no que se refere a essa etapa de ensino; é preciso discutir e lutar para que os alunos do Ensino Médio público, pertencentes a classe mais desfavorecida da sociedade, recebam uma formação plena nas instituições públicas de ensino.

Outra tentativa de avançar na educação referente ao Ensino Médio são as metas previstas no PNE (2011-2020), que demonstra o objetivo de melhorar a educação nessa etapa tanto no sentido de abertura de vagas, aumentando o número de matrículas, investimento na formação inicial e continuada de professores entre outras. No entanto para a materialização dessas metas é necessária uma ação conjunta de vários agentes, como órgãos executivos, normativos e de controle, entes federativos, dependendo de “ações e políticas a serem efetivados pelos profissionais da educação e suas entidades representativas, conselhos, fóruns e outros atores coletivos junto à sociedade e ao executivo, ao legislativo”. (DOURADO, 2016, p. 44).

Diante das conclusões sobre as intermitências das políticas públicas educacionais e suas implicações para a evasão escolar pode-se inferir que as sucessivas implantações e extinções por causa das mudanças de governo, prejudica o desenvolvimento do trabalho dos professores na escola, gerando desânimo, desmotivação tanto em alunos como em professores, além do despreparo dos profissionais da educação, que são forçados a executar as novas propostas sem a qualificação necessária e ao se adaptar passam pelo transtorno de novas mudanças, perpetuando o ciclo de descontentamento nas escolas, da má formação e consequentemente influenciando a desistência dos alunos.

Abordadas as considerações sobre as Leis destinadas ao Ensino Médio nessa tese pode-se afirmar outras conclusões a partir dos estudos sobre o tema. Ao estudar o conceito de evasão, conclui-se, neste estudo, que tal conceito não possui uma definição

única, podendo ser explicado de várias formas, mas mantendo o mesmo sentido que é o abandono da escola pelo aluno.

Nesta tese, o conceito de evasão trabalhado foi o do abandono da escola pelo aluno em algum momento do Ensino Médio regular noturno, sendo esse aluno matriculado regularmente, e que, por qualquer motivo, tenha deixado de frequentar a escola, em virtude de fatores de ordem pessoal, social ou econômica que envolva dimensões macrossociais e/ou microssociais.

Por conseguinte, destaca-se que este trabalho teve como foco o estudo da evasão no Ensino Médio noturno em Montes Claros, os dados descobertos deixaram evidente a importância de se questionar: quais fatores contribuíram para a evasão escolar dos alunos no Ensino Médio regular noturno nas escolas públicas estaduais em Montes Claros? Com o intuito de compreender esse questionamento e acreditando na importância de ouvir quem realmente está envolvido, diretamente, com essas questões é que foram entrevistados 20 alunos evadidos do Ensino Médio regular noturno e 33 professores dessa mesma etapa e turno em 5 escolas da rede pública estadual em Montes Claros.

Nesse contexto, algumas conclusões são destacadas, inicia-se pelos fatores externos à escola que incluem questões macrossociais, como trabalho, gravidez precoce, falta de interesse, o comércio e o uso de drogas na escola. Logo, há que se afirmar que essas questões causaram desânimo nos alunos, sucessivas reprovações, ocasionando uma trajetória intermitente, gerando transtornos que culminaram no abandono da escola. Pode-se inferir que mesmo que o discurso dos alunos comprove a evasão não se pode usar essa realidade como forma de diminuir ou justificar a ausência do Estado e de políticas públicas educacionais eficazes, para não cair na situação de culpabilizar a própria vítima, passando-os da categoria de vítimas para a de culpados pela evasão escolar.

Pode-se confirmar a categoria de vítima desses jovens e adolescentes através da pouca ação do Estado e das políticas públicas que permitem que esses indivíduos menos favorecidos da sociedade sejam duplamente prejudicados, tanto pela falta de acesso aos bens sociais, como à educação escolar, e aos bens materiais, como moradia digna, emprego com salário justo, relegados a condição de excluídos sociais, estando sempre à margem da sociedade.

À vista disso, os dados da presente pesquisa revelaram que o fator relacionado à necessidade de trabalhar, para o sustento próprio ou para ajudar no sustento da família, foi o fator preponderante para o abandono, com um número de 7 alunos, representado um percentual aproximado de 35%, tornando-se o maior motivo apresentado pelos alunos evadidos, pois os demais fatores mantiveram um número bem inferior, como foi destacado no IV capítulo. Esse esforço gerou muito cansaço e desânimo devido à longa jornada diária, e, consequentemente, acarretou uma dificuldade de administrar as atividades diárias da escola, com o trabalho, ocasionando o abandono. Nesse aspecto aponta-se a falta de uma política pública educacional específica para atender esses alunos trabalhadores do Ensino Médio regular noturno, de forma que consigam terminar a Educação Básica.

Os discursos das entrevistadas revelaram que o motivo da evasão está relacionado à gravidez precoce. Pode-se afirmar que essa situação pode acontecer em qualquer momento seja no Ensino Médio, ou em estudos posteriores, no entanto a questão da evasão não está na gravidez não programada e sim no fato dessas alunas pertencerem à classe econômica de baixa renda, essa realidade associada à gravidez interfere diretamente na decisão de deixar a escola. Assim, comprova-se a tese de que a evasão escolar está relacionada à situação social e econômica desses alunos.

Pode-se destacar outro fator que inclui situações diversas, como: preguiça, falta de interesse, cansaço, interferência negativa de outras pessoas, dificuldade de locomoção, alistamento militar e acúmulo de atividades diárias. Entende-se, nesse contexto, que há uma falta de valorização dos estudos, por parte dos alunos, isso é confirmado em suas declarações quando afirmam que trocaram a escola pela academia, ou quando declaram que por falta de interesse ou até mesmo por causa de algumas amizades deixaram de estudar, demonstrando que os estudos estão em segundo plano, deixando clara a pouca percepção sobre o valor da escola na sua vida cotidiana e futura; assim como seu valor para conseguir espaço no mercado de trabalho, onde se é exigido o Ensino Médio completo como requisito mínimo para ingressar nesse mercado. Além das habilidades desenvolvidas nessa etapa que lhes dão condições para continuarem os estudos. Nessa linha, fica relegado a esses jovens o mercado informal sem as devidas garantias proporcionadas pelo registro na carteira de trabalho.

Afirma-se, com relação à dificuldade de locomoção apresentada por uma aluna, a pouca oferta de vagas para o Ensino Médio regular noturno, pois para cursar o

ensino regular, o aluno precisa procurar e se matricular em escolas estaduais que ofereçam essa etapa. Em virtude da nucleação, poucas escolas estão oferecendo essa modalidade regular no turno noturno, sendo que em 2016, no último levantamento feito por essa pesquisa, apenas 7 escolas atendiam aos alunos do município, dessa forma é difícil ter uma escola perto da residência para que esses alunos possam estudar, gerando dificuldades de locomoção e em decorrência o abandono escolar.

Infere-se que é necessário pensar na evasão para além da preguiça, cansaço, gravidez precoce dentre outros, pois mesmo que esses fatores influenciem na decisão desses alunos de deixarem a escola, não se pode amortecer o Estado, às políticas públicas que ao negar ações eficazes perpetuam a situação de pobreza e miséria dos alunos das classes mais desfavorecidas da sociedade. Pode-se afirmar que o maior problema está na falta de políticas públicas educacionais comprometidas com essa etapa, que garantam a permanência desses alunos na escola com qualidade de ensino.

Portanto, dentre os programas declarados pelos alunos evadidos para o Ensino Médio, que tivessem como objetivo o incentivo a permanência à escola, destacou-se o Poupança Jovem, como única política pública educacional externa, porém o discurso dos alunos comprovou que tal programa não contribuiu para a permanência deles na escola, pois, todos que tiveram a oportunidade de participar evadiram da escola mesmo sabendo da possibilidade de receber o benefício (poupança/dinheiro do programa) ao final do Ensino Médio.

Constata-se dessa maneira, que as dificuldades e necessidades para os alunos se manterem na escola são muitas, como ressaltado nesta pesquisa, e um valor ao final não os ajudou nas dificuldades que precisam ser vencidas dia após dia durante o período de estudos. Pode-se afirmar que os alunos do Ensino Médio, precisam de incentivos para permanecer na escola, mas que eles aconteçam, de forma que os alunos possam usufruir durante os anos de estudos, ou seja, que esses programas os ajudem durante o curso e não apenas como um prêmio no final, visto que alunos de baixa renda possuem inúmeras carências que precisam ser sanadas ao longo de sua formação estudantil.

À vista disso, dos outros programas citados, os alunos se lembraram vagamente, sem se recordarem que o Proerd e o Projovem são para alunos do Ensino Fundamental, ou que não tenham concluído essa etapa. O Programa Fica Vivo foi desenvolvido para atender jovens e adultos que estejam envolvidos ou em risco de

envolvimento com gangues; envolvendo a comunidade, não sendo um programa específico para a escola, que se utilizou das acomodações escolares, como também de associações benéficas para o seu desenvolvimento.

O Pep, citado pelos ex-alunos, é um programa desenvolvido para os alunos do 2º e do 3º ano do Ensino Médio e para aqueles que já concluíram essa etapa e não ingressaram no Ensino Superior, mas o que se percebe no discurso dos alunos é uma vaga lembrança, o que permite concluir que a escola teve pouco envolvimento na divulgação, no sentido de informar e envolver os alunos nesses programas. Nesse sentido pode-se concluir que os programas desenvolvidos para os alunos do Ensino Médio no período de 2010 a 2013 não contribuíram para sua permanência na escola.

No que se refere aos fatores internos à escola que incluem questões microssociais: pode-se constatar, diante dos dados em relação à organização curricular do Ensino Médio, que este foi um fator que contribuiu para a evasão dos alunos, estando relacionado à falta de identidade do Ensino Médio. Destaca-se que os alunos de baixa renda, entrevistados, receberam uma formação propedêutica, isenta da formação profissional. Pode-se inferir que essa formação recebida não atingiu os objetivos em relação à consolidação e aprofundamento dos conhecimentos iniciados e adquiridos no Ensino Fundamental, e nem permitiu aos alunos a continuidade de estudos posteriores, e nem a preparação para o trabalho como previsto na LDB 9394/96.

No que concerne ao currículo oferecido nas escolas públicas de Ensino Médio investigada, constata-se a dificuldade de aprendizagem dos alunos em várias disciplinas, tanto as relacionadas à área das Ciências Exatas, quanto das Ciências Humanas. Esse fato, ao longo dos anos, causa desmotivação, e, em consequência, a evasão nessa etapa. Conclui-se que a escola não dispõe de programas internos que favoreçam o ensino-aprendizagem e em consequência contribuíssem para a permanência do aluno na escola.

Atreladas à organização curricular nessa etapa, estão às dificuldades relacionadas à metodologia de ensino adotada pelos professores, pois se constata a falta de paciência dos professores para ensinar, as aulas pouco criativas, metodologias que intimidam a participação dos alunos, o uso constante do quadro e giz no desenvolvimento das aulas.

Pode-se inferir nessa discussão a diferença ou desigualdade no atendimento entre alunos do diurno e noturno, afirmado no discurso dos entrevistados, pois os

recursos pedagógicos são destinados ao uso dos alunos do turno diurno, pode-se concluir nesse sentido a desvalorização do atendimento do Ensino Médio noturno.

A pesquisa evidenciou a falta de recursos financeiros da escola para manter os materiais didático-pedagógicos, como folhas impressas para o desenvolvimento de atividades pelos professores, o que acarreta um gasto para os mesmos e para os alunos. Constatou-se a dificuldade desses sujeitos em manter essa situação, diante dos baixos salários dos professores e da baixa renda dos alunos, ademais materiais pedagógicos devem ser mantidos pelo Estado para que os professores possam desenvolver aulas com qualidade. A junção desses fatores referentes ao currículo, metodologia e falta de recursos financeiros, contribuíram para a evasão dos alunos.

Logo, a dificuldade que os professores possuem para usar os recursos pedagógicos existentes na escola, incluindo a falta de manutenção e ou falta de habilidade dos professores, falta de pessoal qualificado responsável pelos equipamentos, contribuíram para a evasão dos alunos, pois dificulta o trabalho do professor impedindo-o de usar metodologias diferenciadas, tornando as aulas repetitivas e monótonas, causando desmotivação e em consequência o abandono escolar.

Dentre os recursos usados pelos professores, destaca-se o livro didático, que nem sempre é usado por todos os docentes, e o quadro e giz que são usados por todos os professores, pois todos os alunos relataram o seu uso. Inclusive para cobrir a falta de algum professor, um aluno é solicitado para fazer a cópia no quadro para os demais colegas reforçando a prática do uso da metodologia do quadro e giz. Podendo-se destacar que essa prática rotineira não contribui para a aprendizagem, além de desmotivá-la e em consequência disso contribui para a evasão nessa etapa. Essa situação demonstra a falta de professores para o Ensino Médio, podendo-se acrescentar a essa falta o adoecimento dos professores que por causa da precarização do trabalho, são forçados a se afastarem das aulas em licenças médicas para recuperação da saúde.

Nota-se que a tese defendida, isto é, a de que não existe uma política estadual, assim como uma política interna nas escolas que seja voltada para metodologias diversificadas de ensino-aprendizagem para os alunos do Ensino Médio noturno, é verídica. Se tal política não existe, não se pode garantir e incentivar a permanência desses alunos nessa etapa de ensino. No período investigado, comprovou-se, diante do discurso dos alunos, ao se referirem a uma política interna administrativo-

pedagógica da escola, que esta não apresentou nenhum projeto para ajudá-los nas dificuldades relacionadas ao ensino-aprendizagem.

A pesquisa revelou também que as escolas não mantêm uma política interna administrativo-pedagógica no sentido de manter, restaurar e buscar melhorar os recursos existentes; os recursos que existem, como também as instalações (infraestrutura) da escola que estragam pelo uso, ou pela depredação não são consertados. Tal situação transforma as escolas em espaços sucateados, com pouca atratividade para os alunos. Diante disso, constata-se a pouca percepção desses alunos sobre o que seja uma boa, agradável e atrativa escola para se estudar.

Em relação à estrutura física das escolas pesquisadas, conclui-se que as escolas mantêm, de forma geral, uma mesma estrutura em relação à construção dos prédios, sendo que os prédios mais novos diferenciam-se um pouco dos mais antigos com relação às rampas, à localização das salas, possuindo uma estrutura mais padronizada.

Os demais equipamentos que fazem parte da estrutura de funcionamento: recursos materiais, maquinários e móveis, esses diferem em alguns aspectos como, por exemplo, a quantidade de salas de aula, ou a quantidade de computadores. Pode-se concluir que segundo o discurso dos entrevistados, as escolas pesquisadas possuem estrutura física boa, o que prejudica é o depredamento causado pelos próprios alunos e a falta de manutenção após os estragos, pois as escolas não possuem recursos próprios para manter ou reparar o que vai quebrando ou sendo depredado ao longo dos anos.

Em relação a precarização do trabalho docente e sua contribuição/relação com a evasão nessa etapa de ensino, discutido nessa tese, concorda-se com Almeida (2002) que as situações precárias vivenciadas pelos professores da Educação Básica no desenvolvimento de suas atividades, incluem questões referentes à desvalorização social sofrida pela classe, o rebaixamento salarial, dentre outros fatores que causam desânimo e frustração nos docentes, impedindo-os de realizar um bom trabalho.

Considera-se que a falta de boas condições de trabalho, além das inúmeras funções assumidas pelos docentes no decorrer da carreira profissional e o estresse causado pelo acúmulo dessas atividades, a obrigação de responder a essas várias questões que tem de assumir no seu labor diário, causa um esgotamento físico e emocional no docente, além de acarretar várias doenças. Nesse sentido, o adoecimento

do professor faz com que suas aulas sejam prejudicadas, fato que atinge diretamente o rendimento e o ensino-aprendizagem.

De modo geral, mesmo diante da precarização do trabalho docente presenciada pelos ex-alunos e confirmado nas entrevistas, como salas cheias, falta de recursos didáticos, dentre outros, e, ainda, o baixo salário recebido pelos professores que influência de forma direta ou indireta no desenvolvimento do conteúdo em sala de aula, os entrevistados disseram que esses fatores não contribuíram para que eles evadissem da escola. Dessa forma, acabam por assumir a culpa pela evasão no percurso investigado.

Nesse âmbito, confirma-se a falta de percepção dos alunos quanto a essas situações, pois quando indagados sobre o currículo do Ensino Médio, a metodologia de ensino adotada pelos professores, a dificuldade para o uso dos recursos pedagógicos e a estrutura física das escolas pesquisadas, e as, questões relacionadas à precarização do trabalho docente como, falta de aulas atrativas, o excessivo uso do quadro e giz, a falta de salários dignos dentre outros, para os ex-alunos esses fatores não contribuíram para sua evasão, retomando questões pessoais, incluindo dificuldades de ordem econômica e social, trazendo para si a culpa em relação ao abandono escolar. Salienta-se que os alunos assumem o discurso liberal de que se você não conseguiu vencer, a culpa é, exclusivamente, do sujeito e não do Estado, do sistema, da sociedade entre outros, confirmando a lógica da meritocracia.

Logo, comprova-se a tese de que não existe uma percepção por parte dos alunos de que questões macrossociais e microssociais possam contribuir para a evasão. Se o aluno não consegue fazer uma relação entre questões macrossociais como, por exemplo, a falta de emprego, que esse possa influenciar seu comportamento e decisões em sala de aula (cansaço, desmotivação) que está um nível microssocial; em consequência, ele deixa de estudar por que precisou trabalhar ou porque não conseguiu manter as duas situações, porém sem fazer essa relação.

Diante da realidade, isto é, a condição periférica em que estão inseridos os alunos entrevistados, atenta-se ao fato de se ter políticas de governos e não de Estado, além disso, intermitentes; essa situação prejudica o ensino desenvolvido nas escolas públicas, onde a comunidade escolar “por estar cansada dessas interrupções” não acredita que os programas implementados possam realmente melhorar a educação.

Ademais, há falta de políticas voltadas para o Ensino Médio, e quando são elaboradas, não fazem distinção entre o ensino o turno diurno e o noturno.

Como nesta tese foram ouvidos, através de questionário, professores que trabalharam no Ensino Médio, no período do desenvolvimento da pesquisa, constata-se que, sobre os fatores externos à escola que contribuíram para a evasão, foram abordados aqueles relacionados a questões sociais, familiares, drogas, criminalidade, gravidez precoce, necessidade de trabalhar, dentre outros, que foram apresentados também pelos alunos evadidos. Em relação aos motivos internos à escola, há que se destacar as aulas pouco atrativas e/ou criativas, violência dentro da escola, dificuldade de aprendizagem, sucessivas reprovações, situações que foram abordadas pelos ex-alunos, e que os professores afirmaram que causam evasão nos alunos do Ensino Médio regular noturno.

Os professores, quando questionados sobre as condições de infraestrutura das escolas, se essas contribuem para o bom desenvolvimento das aulas, deram respostas que oscilaram entre sim, não e às vezes. Percebe-se que, mesmo aqueles que responderam que não, esses falaram da má conservação dos prédios e equipamentos, e que, nem sempre, havia materiais pedagógicos disponíveis para o uso na hora de suas aulas. Afirma-se então, que, mesmo que os prédios estaduais mantenham o mesmo padrão na estrutura física, depende de cada escola a conservação dessa estrutura e a garantia de funcionamento, o que é um problema para a escola, pois essas não dispõem de recursos próprios, e os recursos enviados pelo governo, chegam à escola com destino certo e obrigatoriedade de uso.

Questionou-se, aos professores, sobre os recursos didáticos metodológicos para a realização do trabalho, se as escolas disponibilizavam e se eles utilizavam esses recursos; constatou-se, então, que os professores usavam os recursos, mas não de forma habitual em suas aulas devido a alguns problemas como, falta de manutenção, falta de espaço apropriado. Pode-se inferir a essa situação a falta de planejamento por parte dos professores, pois, para a realização de qualquer aula, os recursos materiais precisam ser planejados e testados com antecedência, mas devido à falta de tempo e demais questões isso não acontece e o professor opta por manter a metodologia do “cuspe e giz”.

À vista disso, nota-se que existe uma dificuldade em relação ao desenvolvimento do trabalho com o currículo elaborado para o Ensino Médio, devido a algumas questões, como o fato deste não atender aos alunos do turno noturno nas suas especificidades, a dificuldade, por parte dos professores, de desenvolver todo o

conteúdo previsto em horário reduzido, tornando-se complicada a formação de alunos críticos e ativos socialmente.

Mesmo diante dessa realidade, os educadores podem trabalhar numa visão crítico-reflexiva, utilizando-se para isso, um bom Projeto Político Pedagógico, elaborado por eles democraticamente. Podem trabalhar com a interdisciplinaridade, com uma proposta libertadora (FREIRE, 1987) e fugir do modelo tradicional de educação. Como afirma Freire (1987, p. 17) é necessário ser desenvolvido em nossas escolas uma “pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, que resultará no seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e desfará”.

Há, nesse âmbito, outro problema que afeta o Ensino Médio, fato demonstrado no discurso dos professores que é a progressão continuada, entendida erroneamente como uma forma de promover automaticamente os alunos. Afirma-se que esse problema inicia-se no Ensino Fundamental e se arrasta pelo Ensino Médio. Como há uma confusão na diferenciação do conceito de educação contínua e aprovação contínua, o aluno passa pelo Ensino Fundamental sem adquirir a aprendizagem básica dessa etapa, e, ao ingressar no Ensino Médio, o qual já enfrenta diversos problemas discutidos aqui, percebe a defasagem e falta de uma aprendizagem significativa, o que contribui para que este aluno desista da escola antes de completar a Educação Básica.

Os professores foram indagados sobre a possibilidade de a precarização do trabalho docente contribuir para a evasão dos alunos nessa etapa; dos 28 entrevistados que responderam a essa questão, 15 responderam que sim, 8 disseram que não e 5 professores afirmaram que às vezes a precarização do trabalho contribui para a evasão. Mesmo que o número (15) de professores que disseram que sim seja a maioria, se somarmos os que disseram que não e às vezes, o resultado será muito próximo (13), demonstrando que a compreensão de grande parte dos professores entrevistados sobre a evasão está centrada no aluno e que essas condições não contribuem para esse fenômeno. Portanto, a precarização desmotiva os professores, e, consequentemente, afeta os alunos que, além da falta de ânimo vivenciada por eles no seu dia a dia, são contagiados pela falta de motivação dos professores.

Sobre as condições endógenas e exógenas à escola que contribuem para a evasão as quais incluem, desde questões macrossociais como a desistência por causa de situações relacionadas a trabalho até microssociais como os aspectos relacionados à

falta de estrutura da escola (conservação do prédio, recursos materiais) nota-se a falta de percepção quanto à importância desses fatores para a aprendizagem ou como motivadores da permanência do aluno nessa etapa de ensino. Além disso, há o fato da culpabilização da vítima, pois o discurso dos professores manteve-se em situações relacionadas ao aluno, na falta de interesse dele entre outras pontuações.

Enfim, diante das declarações de alunos evadidos e dos professores, constata-se que existem algumas similaridades e divergências nas falas dos entrevistados, a saber: em primeiro lugar, sobre os motivos externos à escola, tanto professores quanto alunos evadidos concordaram que a evasão está relacionada com aspectos socioeconômicos, pois os dois grupos apresentaram motivos relacionados à necessidade de trabalhar para ajudar no sustento próprio e da família e a dificuldade de conciliar estudos e trabalho; em segundo, aponta-se a gravidez precoce que está relacionada à maternidade e à paternidade precoce desses alunos aos quais, por motivos de dificuldades financeiras, como a de conciliar os gastos, os cuidados com o bebê, a falta de recurso para manter uma babá, veem como única “opção”, a evasão escolar.

O terceiro está ligado à violência, consumo e venda de drogas dentro e fora da escola, tal situação está ligada às amizades desses alunos com indivíduos de má índole, esses fatores acabam por contribuir para a evasão dos alunos nessa etapa, sendo fatores declarados pelos dois grupos de sujeitos entrevistados.

Com relação aos motivos internos à escola, apresentados em concordância pelos dois grupos, destaca-se o uso de recursos pedagógicos pelos professores, ambos (professores e alunos) concordaram que os professores utilizaram-se dos recursos, porém de forma esporádica e que esses não possuem bom estado de conservação. Em alguns momentos, perde-se muito tempo na montagem, situação que prejudica o ensino/aprendizagem. Os dois grupos de sujeitos concordaram que o quadro e o giz são o recurso pedagógico mais utilizado nas aulas, alguns professores chegam a chamar esse recurso de “cuspe e giz”, isso devido à dificuldade de manuseio de outros recursos, assim como a forma de conservação desses.

Outro recurso que os dois grupos concordaram que faz parte da prática pedagógica dos professores é o livro didático o qual é utilizado pela maioria dos professores, tanto para atividades em sala de aula quanto em tarefas para casa.

Os professores e ex-alunos entrevistados concordaram sobre a questão da dificuldade da escola em fornecer um mínimo de impressões para os professores

desenvolverem suas atividade e provas. Eles declararam que ambos precisam pagar pelas cópias, porque faltam recursos financeiros para as escolas manterem esse tipo de atividade; considera-se esse fator, apesar de os alunos e professores não terem deixado claro, que isso contribuiu para a evasão. Diante das dificuldades enfrentadas pelos alunos de baixa renda e pelos professores por causa dos baixos salários, infere-se que esse motivo contribuiu direta ou indiretamente para a evasão e que, permanecer na escola estudando, ter de assumir despesas com transporte, alimentação e impressões de atividades diárias, torna-se muito difícil para esses alunos.

Em alguns aspectos, aconteceu uma divergência nas respostas dos professores e alunos, a primeira é sobre a infraestrutura das escolas que, para os alunos é tida como boa, e, para os professores, é vista como precária; situação que, para os docentes, prejudica o bom desenvolvimento das aulas. Na segunda, os alunos disseram que essas condições não contribuíram para a sua evasão, diferentemente dos professores os quais declararam que essas condições contribuem para a evasão dos alunos no Ensino Médio regular noturno.

Há outro fator de discordância entre os dois grupos de entrevistados, trata-se da precarização do trabalho docente. Os alunos, ao serem questionados, declararam que a precarização do trabalho na escola não contribuiu para sua evasão, no entanto para os professores a precarização do trabalho docente contribui, sim, de alguma forma para a evasão dos alunos, pois o quadro de precarização enfrentado pelos professores causa desmotivação para o trabalho e isso é percebido e transmitido para os alunos, estimulando, assim, a decisão de evadir da escola.

Mediante o exposto, algumas considerações são necessárias, uma delas se refere à subjetividade presente neste estudo, pois as declarações dos alunos e professores refletem suas impressões, anseios, frustrações sobre a escola, a educação de forma geral, e a evasão escolar. Assim, a presente pesquisa buscou colocar em evidência os fatores que contribuíram para a evasão e as impressões e subjetividade no discurso dos alunos e professores.

Outra consideração diz respeito à dificuldade de encontrar bibliografia escrita específica sobre a evasão escolar no Ensino Médio regular, e, principalmente, como no caso específico desta pesquisa, com ênfase no turno noturno. Declara-se a dificuldade dos professores, supervisores, secretários e vice-diretores em falar do Ensino Médio noturno, fazendo-se referência ao Ensino Médio diurno ou a EJA.

Aponta-se, dessa forma, as diferentes formas de conceituar o fenômeno evasão escolar, enfatizando a complexidade do fenômeno. Por se tratar de um fenômeno complexo, necessita de uma atenção maior do Estado, das políticas públicas, das famílias e das escolas sobre os fatores que contribuem para a evasão dos alunos e sobre a falta de políticas públicas educacionais permanentes e eficazes voltadas para essa etapa de ensino.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T; PERONI, V. (Orgs) - **O público e o privado na educação – interfaces entre Estado e sociedade.** São Paulo: Xamã, 2005.

AFONSO, A. J. - **Protagonismos instáveis dos princípios de regulação e interfaces público/privado em educação.** Educ. Soc. , Campinas, v. 31, n. 113, p. 1137-1156, out.-dez. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em Março de 2014.

ALMEIDA, M. I. - **Profissionalização do professor: problemas e perspectivas.** In: MENIN, A. M. S.; GOMES, A. A.; LEITE, Y. U. F. (Orgs.). **Políticas públicas: diretrizes e necessidades da educação básica.** Presidente Prudente: FCT/UNESP, 2002. p. 21-28.

ALMEIDA, A. C., SUHR, I. R. F. - **Educação profissional no Brasil: a construção de uma proposta educativa dual.** Revista Intersaberes vol.7 n.13, p. 81 - 110 | jan. – jun. 2012 | ISSN 1809-7286. Disponível em: <http://www.uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/viewFile/248/157> Acesso em: 02/02/2017.

ALVARENGA, V. C. **A profissionalização do trabalho docente: um estudo das condições de trabalho de professoras de pré-escola.** 2009. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. - Usos e Abusos dos Estudos de Caso - Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0736129.pdf> Acessado em 22/12/2014.

AMORIM, M. C. M. S.; OLIVEIRA, E. S. G.; SANTOS, J. A. F.; QUADROS, J. R. T. - **Aprendizagem e Jogos: diálogo com alunos do ensino médio-técnico.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 91-115, jan./mar. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623656109> Acessado em 05/02/2017.

APPLE, M. W. - **Relações de classe e de gênero e modificações no processo do trabalho docente.** Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Cad. Pesq., São Paulo (60): 3-14, fev. 1987. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/768.pdf>. Acesso em 09/03/2017.

ARAÚJO, C. F., SANTOS, R. A. - **A educação profissional de nível médio e os fatores internos/ externos às instituições que causam a evasão escolar - 4º Congresso Internacional de Cooperação Universidade – Industria - Taubaté, SP – Brasil – Dez, 2012.** Disponível em: <http://www.unitau.br/unindu/artigos/pdf525.pdf>

ARELARO, L. R., JACOMINI, M. A., SOUZA, N. A., SANTOS, K. A. - **Trabalho docente e valorização do magistério na rede municipal de São Paulo.** Ano 15 - n. 19 - junho 2012 - p. 129-162 disponível em:

<http://www.uemg.br/openjournal/index.php/educacaoemfoco/article/viewFile/252/221>

ARROYO, M. G. Os jovens, seu direito a se saber e o currículo. Juventude e ensino médio. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 157 - 203 Disponível em: http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2015/01/livro-completo_juventude-e-ensino-medio_2014.pdf.

ASSUNÇÃO, A. A.; OLIVEIRA, D. A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009.

AZEVEDO, J. C.: REIS, J. T. - Reestruturação do ensino médio: pressupostos teóricos e desafios da prática. — 1^a. ed. — São Paulo: fundação Santillana, 2013.

BARDIN, L. - Análise de Conteúdo. Rio de janeiro: Edições 70, 1977.

BATISTA, S. D., SOUZA, A. M., OLIVEIRA, J. M. S. - A evasão escolar no ensino médio: um estudo de caso. Revista Profissão Docente, Uberaba, v.9, n.19, 2009 Disponível em: www.uniube.br/propep/mestrado/revista/, Acesso em 30 mar. 2014.

BEATO, C. - Estudio de caso: Programa Fica Vivo en Brasil. - CAPSI /Iniciativa Centroamericana Del Sector Privado. 2013 - Disponível em: <http://www.capsinitiative.net/wp-content/uploads/2014/07/Caso-Fica-Vivo-Version-final-Claudio-Beato-Portugu%C3%A9s.pdf> Acessado em 13/10/2015

BOGDAN, R. C.; BIRLEN, S. K. - Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto - Portugal: Porto Editora, 1994. Disponível em:

[Http://www.academia.edu/6674293/Bogdan_Biklen_investigacao_qualitativa_em_educacao](http://www.academia.edu/6674293/Bogdan_Biklen_investigacao_qualitativa_em_educacao)

BOURDIEU, P.. A miséria do mundo. 8. Ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL. Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º graus. Lei nº. 5.692/71, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.** In Política e Educação no Brasil. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

_____. Lei n. 7.044 de 18 de outubro de 1982. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 23 dez. 1996, p. 27.833. (Lei foi revogada pela lei 9.394)

_____. **Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas** - Comissão Especial de Estudos Sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras, MEC - Secretaria de Educação Superior, outubro, 1997. Disponível em: http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/Diplomacao_Retencao_Evasao_Graduacao_emIES_Publicas-1996.pdf

_____. Constituição Federal de 1988. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

_____. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 23 dez. 1996, p. 27.833.

_____. Decreto n. 2.208 de 17 de abril de 1997. **Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 18 abr. 1997, p. 7.760.

_____. Decreto n. 5.154 de 23 de julho de 2004. **Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 26 jul. 2004, p. 18.

_____. **Estudo Exploratório sobre o Professor Brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007/** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília, 2009.

_____. Resolução nº 04 de 2010. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio/** Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Brasília. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf Acessado em 10/10/2015

_____. Resolução nº 07 de 2010. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio/** Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Brasília. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf Acessado em 10/10/2015

BUENO, J. L. O. - **A evasão de alunos.** Paidéia, FFCLRP – USP, Rib. Preto, n.5, pp. 9-16, Agosto/1993. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X1993000200002>. Acesso em: 17 fev. 2015.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica - Brasil.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 542p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file> Acesso em: 06/02/2017.

_____. **Emenda Constitucional Nº 59, de 11 de novembro de 2009 –** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em 12/12/2016.

_____. **Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação.** Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf Acesso em: 10/04/2017.

_____. Lei 13.415/2017. - **Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em 25/02/2017.

_____. **Medida Provisória Nº 746, de 22 de setembro de 2016.** Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em 30/09/2016.

_____. **MEC - Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE), PNE 2014.**

_____. Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012 - **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Ministério da Educação. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf. Acessado em 16/10/2015.

_____. Lei 11.947/2009 – **Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica.** Disponível em: https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=getAtoPublico&sgl_tipo=LEI&num_ato=00011947&seq_ato=000&vlr_ano=2009&sgl_orgao=NI Acessado em: 04/04/2017.

_____. Lei 4.024/1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acessado em: 23/02/2017.

_____. Lei 1.821/1953. **Dispõe sobre o regime de equivalência entre diversos cursos de graus médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores.** Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1821-12-marco-1953-366631-normaactualizada-pl.html>. Acessado em 23/02/2017.

CASTRO, V. G., JÚNIOR, F. T. - **Jovens em Contextos Sociais Desfavoráveis e Sucesso Escolar no Ensino Médio.** - Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 239-258, jan./mar. 2016. - Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623656080>

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. - **Retratos da Escola/Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação** (Esforce) – V. 5, n. 8, jan./jun.2011 – Brasília: CNTE, 2007 – Semestral.

_____. **Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação.** 27-40. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 5, n.8, p. 27-40, jan./jun. 2011.

CLARETO, S. M. - **Etnografias e pesquisas interpretativas: crises da modernidade e enfrentamento de seus impactos.** II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS E ESTUDOS QUALITATIVOS. 25, 26 e 27/03/2004. SOCIEDADE DE ESTUDOS E PESQUISA QUALITATIVA. Disponível em: www.sepq.org.br/IIlsipeq/anais. Acesso em: 22/12/2016.

CNTE – Análise da medida provisória nº 746, que trata da reforma do ensino médio, CNTE 2016, p.1, disponível em: https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2016/09/ensino_medio_analise_cnte.pdf acessado em 28/09/2016

CUNHA, L. A. - **Ensino Profissional: O Grande Fracasso da Ditadura.** Cadernos de pesquisa v. 44 nº 154 p. 912-933 out./dez. 2014. disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v44n154/1980-5314-cp-44-154-00912.pdf>

_____. **Ensino Médio: Atalho Para O Passado** - Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 139, p.373-384, abr.-jun., 2017

CURY, C. R. J. - **A Educação Básica Como Direito** - Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0238134.pdf> Acesso em: 03/01/2017

_____. **A Educação Básica No Brasil** - Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 168-200. Disponível em: <<http://www.Cedes.Uinicamp.br>>. Acesso em 03/01/2017.

DAYRELL, J.; CARRANO, P. - **Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. 339 p. Disponível em: http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2015/01/livro-completo_juventude-e-ensino-medio_2014.pdf

DAYRELL, J. - **Outro olhar.** Revista de Debates. Ano X – nº 7 – Belo Horizonte. 2011.

_____. **O jovem como sujeito social.** Rev. Bras. Educ. no. 24- Rio de Janeiro, Set/Dez 2003.

_____. **A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil.** Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em 15/11/2016.

DAYRELL, J., MOREIRA, M. I. C., STENGEL, M. (Org) - **Juventudes Contemporâneas: Um mosaico de possibilidades, Juventude, trabalho e educação: crônica de uma relação infeliz em quatro atos** - Simpósio Internacional sobre Juventude Brasileira. Belo Horizonte / MG. Ed. PUC Minas, 2011.

DORE, R.; SALES, P. E. N.; CASTRO, T. L. - **Evasão nos cursos técnicos de nível médio da rede federal de educação profissional de Minas Gerais** - 379-413. Brasília: IFB/CEPROTEC/RIMEPES, 2014.

DORE, R. - **Evasão e repetência na rede federal de educação profissional** - XXXVII RediTec - Reunião dos Dirigentes das Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica - Maceió - Alagoas Setembro 2013. Disponível em: <http://www.reditec.ifal.edu.br/arquivos-1/apresentacoes/dia-04-09/Tema%2005%20-%20Evasao%20e%20Repetencia%20na%20Rede%20Federal%20de%20Educacao%20Profissional.pdf/>

DORE, R., LÜSCHER, A. Z. - **Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais** - Cadernos de Pesquisa - V.41 N.144 SET./DEZ. 2011 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a07.pdf>

DOURADO, L. F. - **Retratos da Escola/Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação** (Esforce) – V. 5, n. 8, jan./jun.2011 – Brasília: CNTE, 2011 – Semestral.

_____. **Valorização dos profissionais da educação. Desafios para garantir conquistas da democracia 1.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 10, n. 18, p. 37-56, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em 15/04/2017.

ESTEVE, J. M. - **Mudanças sociais e função docente.** In: NÓVOA, A. (Org.). Profissão professor. Porto: Porto Editora, 1991. p. 95-108.

FALEIRO, W., SILVA, A. A. - **Os estudantes secundaristas das escolas da rede pública estadual de Uberlândia – MG.** (2012) 146-175. - Uberlândia: EDUFU, 2012.

FERREIRA, M. C., ASSMAR, E. M., OMAR, A. G., DELGADO, H. U., GONZÁLEZ, A. T., SILVA, J. M., et al. (2002). **Atribuição de Causalidade ao Sucesso e Fracasso Escolar: Um Estudo Transcultural Brasil-Argentina-México.** *Psicologia: Reflexão e Crítica* , pp. 515-527.

FERRETI, C. J. - **A Pedagogia das Competências: Autonomia ou Adaptação?** - Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 299-306, dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13943.pdf>

FERRETI, C. J.; SILVA, M. R. - **Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória no 746/2016: Estado, Currículo e Disputas por hegemonia.** - Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 139, p.385-404, abr.-jun., 2017

FILHO, L., **A Reforma da Educação Profissional no Brasil nos anos Noventa.** UFSC: Florianópolis, 2002.

FILHO, L. M. F. - **A MP do Ensino Médio – ponte para o passado.** Blog do pensar a educação. Disponível em: <https://blogdopensar.wordpress.com/2016/09/22/a-mp-do-ensino-medio-ponte-para-o-passado/> Acessado em 09/10/2016

FRANCO, L. L. M. M.; MORAES, K. N. - **Trabalho na educação básica A condição docente em sete estados brasileiros.** Retratos da Escola / Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce) – v.6, n.11, jul./dez. 2012. – Brasília: CNTE, 2007.

FREIRE, P. - **Pedagogia do oprimido**, 17º. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREITAS, L. C. - **Ensino médio: elite atrasada descarta arte e educação física - Blog do Freitas** Disponível em: https://avaliacaoeducacional.wordpress.com/2016/09/22/ensino-medio-elite-atrasada-descarta-arte-e-educacao-fisica/?iframe=true&theme_preview=true Acessado em 09/10/2016

FRIGOTTO G., CIAVATTA M. - **Perspectivas sociais e políticas da formação de nível Médio: Avanços e entraves nas suas modalidades.** *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, jul.-set. 2011. Disponível em: < <http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15/04/2017.

FRIGOTTO, G. - **Segregação aprofundada.** Avaliação Educacional – Blog do Freitas Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2016/09/23/frigotto-segregacao-aprofundada/> Acessado em 09/10/2016

FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M., RAMOS, M. - **Ensino Médio integrado: concepções e contradições** (orgs). – 3. Ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

FRITSCH, R., VITELLI, R. F., ROCHA, C. S. - **Para que jovens? Que políticas? – perfil de alunos ingressantes no ensino médio e políticas educacionais.** Brasília: IFB/CEPROTEC/RIMEPES, 2014.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002. Apostila. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2012-1/1SF/Sandra/apostilaMetodologia.pdf> Acessado em 25/11/2015

GARCIA, S. R. O. - **A educação profissional integrada ao ensino médio no Paraná: avanços e desafios.** Sandra Regina de Oliveira Garcia. – Curitiba, 2009. 147f.

_____, **Ensino Médio e Educação Profissional: breve histórico a partir da LDBEN nº 9394/96.** 1º ed. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

GATTI, B. A. - **Reconhecimento Social e as Políticas de Carreira Docente Na Educação Básica** - Caderno de pesquisa v.42 n 145 p.88-111 jan./abr. 2012

_____. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década.** Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. (Orgs.). - **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009. 294 p. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>

GLAVAM, R. B., CRUZ, H. A. - **Estudo da Evasão Escolar dos Cursos Profissionalizantes em uma Unidade do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial de Santa Catarina – SENAI**, X Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia – SEGeT, OUTUBRO, 2013, Resende, RJ <http://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos13/31818288.pdf>

GONÇALVES, M. H. O. **As reformas educacionais e o “choque” de gestão: a precarização do trabalho docente.** In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 28., 2005. Caxambu. Anais . Caxambu: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2005. 1 CD – ROM.

HOLANDA, F. H. O.; FRERES, H.; GONÇALVES, L. P. - **A Pedagogia Das Competências E A Formação De Professores: Breves Considerações Críticas** - Revista Eletrônica Arma da Crítica, Ano 1, Número 1 Janeiro, 2009. Disponível em: http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/helenas_e_laurinete.pdf

JOHANN, C. C. - **Evasão escolar no instituto federal Sul rio-grandense: um estudo de caso no campus Passo Fundo.** 2012. 119f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo – UPF, Passo Fundo, RS, 2012. Disponível em: <http://ppgedu.upf.br/images/stories/defesa-dissertacao-cristiane-cabral-johann.PDF>

KAUARK, F. d., MANHÃES, F. C., MEDEIROS, C. H. (2010). **Metodologia da pesquisa: Um guia prático.** Acesso em 2016, disponível em: https://issuu.com/apogeu/docs/metodologia_da_pesquisa-guia_pr__ti

KLEIN, A. M.; ARANTES, V. A. - **Projetos de Vida de Jovens Estudantes do Ensino Médio e a Escola** - Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 135-154, jan./mar. 2016. - Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 135-154, jan./mar. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623656117>

KRAWCZYK, N. - **Uma roda de conversa sobre os desafios do Ensino Médio.** Juventude e ensino médio. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 75 - 98 Disponível em: http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2015/01/livro-completo_juventude-e-ensino-medio_2014.pdf

KUENZER, A. Z. - **Dilemas da formação de professores para o Ensino Médio no século XXI.** In: Reestruturação do ensino médio: pressupostos teóricos e desafios da prática - 1. ed. — São Paulo : Fundação Santillana, 2013. P.81.

_____. **As relações entre trabalho e educação no regime de acumulação flexível: apontamentos para discutir categorias e políticas.** Curitiba, 2007.

_____. **O ensino médio no plano nacional de educação 2011-2020: superando a década perdida?** Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul.-set. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 27/02/2017.

_____. **A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios.** Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul.-set. 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

_____. **Trabalho e Escola: A Flexibilização do Ensino Médio no Contexto do Regime de Acumulação Flexível** - Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 139, p.331-354, abr.-jun., 2017

LAKATOS, E. M., MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica.** São Paulo: Editora Atlas, 1991.

LARANJEIRA, D. H. P.; IRIART, M. F. S.; RODRIGUES, M. S. - **Problematizando as Transições Juvenis na Saída do Ensino Médio** - Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 117-133, jan./mar. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623656124> Acesso em 10/04/2016.

LEÃO, G. , DAYRELL, J. T., REIS, J. B. - **Jovens olhares sobre a escola do ensino médio**, Cad. Cedes, Campinas, vol. 31, n. 84, p. 253-273, maio-ago. 2011 Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acessado em 02/10/2016

LEITE, Y. U. F. - **O lugar das práticas pedagógicas na formação inicial de professores** – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

LÉLIS, U. A. - **Políticas e práticas do “Terceiro Setor” na educação brasileira, no contexto de reconfiguração do estado** – Uberlândia, 2007.

LINS, M. J. S. C. - **Educação bancária: uma questão filosófica de aprendizagem.** Revista Educação e Cultura Contemporânea, VOL. 8, Nº 16 - Rio de Janeiro / RJ. 2011. Disponível em: <http://revistadireitobh.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewFile/168/141>

LOWY, M. - **Ideologias e Ciência Social: elementos para uma análise marxista.** 7º edição – São Paulo, 1991.

MARCHESI, A.; PÉREZ, E. M. - **A compreensão do fracasso escolar** - Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural/ organizado por Álvaro Marchesi e Carlos Hernandez Gil: trad. Ernani Rosa. P. 17-33– Porto Alegre: Artmed, 2004.

MADEIRA, F. R. - **Educação e Desigualdade no Tempo de Juventude** - (2006) – Disponível em: http://ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/livros/capitulo_5_educacao.pdf

MATO GROSSO, **Manual Secretario**, Secretaria de Estado de Educação Esporte e Lazer – 2014 - Disponível em: [http://www.seduc.mt.gov.br/educadores/Documents/Gest%C3%A3o%20de%20Pessoas/Legisla%C3%A7%C3%A3o%20Vigente/MANUAL%20SECRETARIO%20-CORPO\[1\].pdf](http://www.seduc.mt.gov.br/educadores/Documents/Gest%C3%A3o%20de%20Pessoas/Legisla%C3%A7%C3%A3o%20Vigente/MANUAL%20SECRETARIO%20-CORPO[1].pdf). Acesso em: 20/10/2016

MEDEIROS, S. S.; RODRIGUES, M. M. - **O gerencialismo, reforma do Estado e da educação no Brasil** - Revista Educação em Questão, Natal, v. 48, n. 34, p. 216-240, jan./abr. 2014

MELO, S. D. G. - **Trabalho, conflito e organização sindical docente (2010)**, Anais do IV Simpósio Lutas Sociais na América Latina ISSN: 2177-9503, Imperialismo, nacionalismo e militarismo no Século XXI, 14 a 17 de setembro de 2010, Londrina/PR

MELO, S. D. G., DUARTE, A. - **Políticas para o ensino médio no Brasil: Perspectivas para a universalização**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 31, n. 84, p. 231-251, maio-ago. 2011. Disponível em: <http://WWW.Cedes.Unicamp.br>. Acesso em: 12/04/2017.

MENDES, M. S. - **Da inclusão à evasão escolar: o papel da motivação no ensino médio**. Estudos de Psicologia I. Campinas. P 261-265 I abril – junho. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v30n2/12.pdf> Acesso em:11/03/2015.

MINAS GERAIS. Parecer 1132 de 1997. Dispõe sobre Educação Básica nos termos da Lei 9394-1996. Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais- Disponível em: http://www.cee.mg.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_details&gid=6894&Itemid=143 Acessado em 10/10/2015

_____. Resolução 2842 de 13 de Janeiro de 2016. **Dispões sobre o Ensino Médio nas escolas da rede pública estadual de Minas Gerais**. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2842-16-republica%C3%A7ao.pdf>. Acessado em 12/02/2016

_____. Resolução SEE Nº 2017, de 29 de dezembro de 2011. **Institui e regulamenta a organização curricular a ser implementada nos cursos de ensino médio das unidades de ensino da rede estadual de educação**. Disponível em: http://srecaxambu.educacao.mg.gov.br/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=3427&Itemid=99999999. Acessado em 12/02/2016

_____. Parecer 1158 de 11 de 1998. **Dispõe sobre Educação Básica nos termos da Lei 9394-1996**. Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais - Disponível em: http://www.betim.mg.gov.br/ARQUIVOS_ANEXO/parecer_1158_98;0724260502;20070227.pdf Acessado em 10/10/2015

_____. Resolução 2.197 de 26 de outubro de 2012. Dispõe sobre Educação Básica nos termos da Lei 9394-1996. Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais - Disponível em: http://www.betim.mg.gov.br/ARQUIVOS_ANEXO/parecer_1158_98;0724260502;20070227.pdf Acessado em 10/10/2015

_____. Resolução SEE nº 2.197, de 26 de outubro de 2012. **Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências.** Disponível em: <https://docs.google.com/file/d/0B5GLh7OdEnRJdUdfVXNVUkhEcms/edit> Acessado em 25/11/2015

_____. Lei 21.710 de 30/06/2015 - **Dispõe sobre a política remuneratória das carreiras do Grupo de Atividades de Educação Básica do Poder Executivo, altera a estrutura da carreira de Professor de Educação Básica e dá outras providências.** Assembléia Legislativa de Minas Gerais. - Disponível em: <http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa-nova-min.html?tipo=LEI&num=21710&ano=2015> Acessado em 30/12/2016

_____. **Novo plano Curricular Ensino Médio (2006)** - Secretaria de Estado de Educação - Disponível em: <http://www.pibid.prograd.ufu.br/sites/default/files/Novo%20plano%20curricular%20-%20Ensino%20M%C3%A9dio.pdf>

_____. **Reinventando o Ensino Médio.** Secretaria de Estado de Educação do Estado de Minas Gerais - Disponível em: https://www.educacao.mg.gov.br/images/stories/publicacoes/reinventando_ensino_Medio_WEB.pdf. Acesso em: 05/01/2015

_____. Resolução SEE N° 3205, de 26 de Dezembro de 2016. **Estabelece norma para a organização do Quadro de Pessoal das escolas Estaduais e a designação para o exercício de função pública na Rede Estadual de Educação Básica a partir de 2017 e dá outras providencias.** Secretaria de Estado de Educação do Estado de Minas Gerais. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEE%20N%C2%BA%203205-2016%20-%20REPUBLICA%C3%87%C3%83O.pdf> Acesso em 20/02/2015.

_____. **Instrução SB nº 01/2016 de 14 de janeiro de 2016.** Instrução referente às Resoluções SEE nº 2.842/2016 e nº 2.843/2016. Secretaria de Estado de Educação do Estado de Minas Gerais. Disponível em: http://media.wix.com/ugd/6c6b12_ec5cda5667624ed48db3aa78de89a7db.pdf. Acesso em: 20/04/2016.

_____. **PROERD - Programa Educacional de Resistência às Drogas.** Polícia Militar do Estado de Minas Gerais. Disponível em: <https://www.policiamilitar.mg.gov.br/portal-pm/43bpm/conteudo.action?conteudo=70994&tipoConteudo=noticia>

MINAYO, M. C. S. - **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 2^a ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOEHLECKE, S. - **O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações.** Revista Brasileira de Educação v. 17 n. 49

jan.-abr. 2012 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a02v17n49.pdf>
Acesso em: 04/02/2017.

MONTES CLAROS, Plano Municipal de Educação de Montes Claros – MG / 2015 – 2025, Plano Municipal de Educação – PME - Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: http://www.educamoc.com.br/educamoc_novo/admin/assets/documentos/4yzobgs8.pdf. Acessado em 20/09/2015

MOTTA, V. C., FRIGOTTO, G. – Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? MEDIDA PROVISÓRIA Nº 746/2016 (LEI Nº 13.415/2017) - Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017

NASCIMENTO, M. E. P., AZEVEDO, J. C., REIS, J. T. - Reestruturação do Ensino Médio: pressupostos teóricos e desafios da prática. – 1^a. Ed. – São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

NETO, A. V., LOPES, M. C. - inclusão, exclusão, in/exclusão: verve, 20: 121-135, 2011.

OLIVEIRA, D. A. - Ensino médio noturno em Minas Gerais: democratização e diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____. **Das políticas de governo a política de estado: Reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira** - *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 15/04/2017.

_____. **Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes.** *Educação em Revista* (UFMG), Belo Horizonte, vol. 44, p. 209-227, dez. 2006.

_____. **Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes.** *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 753-775, Especial - Out. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em Março de 2014.

OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. M. F. Pesquisa trabalho docente da educação básica no Brasil: sinopse do survey nacional. Belo Horizonte: Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente GESTRADO/UFMG, 2010.

OLIVEIRA, D. A.; HYPÓLITO, A. M. In: SILVA, M. V. **Trabalho Docente na América Latina: Desafios ao campo da pesquisa e às políticas educacionais.** *Revista Educação e Políticas em Debate*, Uberlândia, vol. 2, n. 2, p. 277-303, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/21897/12107>

OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. - Trabalho na Educação Básica em Pernambuco. Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente, Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco ; prefácio Héleno Araújo Filho. –

Camaragibe, PE : CCS Gráfica e Editora, 2014. 152p. Disponível em: http://www.gestrado.net.br/images/publicacoes/89/LivroPE_Gestrado_Sinetepe.pdf

OLIVEIRA, D. A. - A Reestruturação do Trabalho Docente: Precarização e Flexibilização. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em:23/03/2014.

PACHECO, E. - Retratos da Escola/Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce) – V. 5, n. 8, jan./jun.2011 – Brasília: CNTE, 2007 – Semestral.

PATTO, M. H. S. - A produção do fracasso escolar:histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

PAULA, S. G. - Perfil do ensino médio na Região Metropolitana de Belo Horizonte - Um novo olhar. Revista de Debates – Mandato Vereador Arnaldo Godoy (PT). Ano X – nº 7 – Belo Horizonte – Agosto de 2011.

PEDROSA, L. D., SANFELICE, J. L. - Minas aponta o Caminho: O Processo de Reforma da Educação Mineira (2005) - 2º seminário nacional de Estado e políticas sociais no Brasil. Disponível em: <http://cac-php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario2/trabalhos/educacao/medu21.pdf>. Acesso em: 15/04/2017

PERONI, V. - Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 90. São Paulo, Xamã, 2003.

PEREIRA, A. M. F - Implantação e Implementação do Programa de Aceleração da Aprendizagem no Município de Rio Verde (GO): Uma Política Pública de Combate ao Fracasso Escolar (2001-2013) - Paranaíba/MS - 2016

PEREIRA, B. P., LOPES, R. E. - Por que ir à Escola? Os sentidos atribuídos pelos jovens do ensino médio, Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 193-216, jan./mar. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-62365595>

PEREIRA, J. E. D. - Formação de professores, trabalho docente e suas repercuções na escola e na sala de aula. Educação & Linguagem, São Bernardo do Campo. Ano 10, n. 15, p. 82-98, jan./jun. 2007.

PUENTES, R. V., LONGAREZI, A. M., AQUINO, O. F. - Ensino Médio: estado atual, políticas e formação de professores – Uberlândia: EDUFU, 2012.

ROBALINO, M. - A saúde e o trabalho na educação da América Latina. REVISTA: Retratos da Escola / Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce) – v.6, n.11 p. 315-326 , jul./dez. 2012. – Brasília: CNTE, 2007

SALES, S. R. - Tecnologias digitais e juventude ciborgue: alguns desafios para o currículo do Ensino Médio. Juventude e ensino médio. Belo Horizonte: Editora

UFMG, 2014. 229 p. Disponível em: http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2015/01/livro-completo_juventude-e-ensino-medio_2014.pdf

SAMPAIO, M. M. F.; MARIN, A. J. - **Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares**. Educação e Sociedade, Campinas / SP, vol. 25, n. 89, p. 1203- 1225. set./dez. 2004.

SAMPIERE, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. **Metodologia de Pesquisa**. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SANDER, B. - **Retratos da Escola/Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce)** – V. 5, n. 8, jan./jun.2011 – Brasília: CNTE, 2007 – Semestral.

SANTOS. J. A. - **500 anos de educação no Brasil: A trajetória da Educação Profissional**. 205-224 (2007)

SANTOS, F. A. - **Evasão discente no ensino superior: estudo de caso de um curso de licenciatura em matemática**. 2012. 246f. Dissertação (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP, Piracicaba, SP. Disponível em: https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/docs/17092013_161826_francely.pdf

SANTOS, S.S. I. - **Ensino médio: Debate atual sobre o abandono e a evasão escolar**. Maringá / PR, 2012. Disponível em: http://www.dfe.uem.br/TCC/Trabalhos_2012/SIRLEY_SI_SANTOS.PDF

SALLES, C. V.; VASCONCELOS, M. A. D. M. - **Ensino Médio Integrado e Juventudes: desafios e projetos de futuro** - Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 69-90, jan./mar. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623656094>

SIMADE - **Sistema Mineiro de Administração Escolar** – UFJF. Disponível em:<http://www.gestao.caedufjf.net/sistemas-de-gestao/simade/> Acessado em 20/09/2016

SINDUTEMG – **LEI N° 22.062/16: Essa conquista é nossa**. Boletim informativo. DE 20 DE ABRIL DE 2016. Disponível em: <http://www.sindutemg.org.br/novosite/files/Informa-139-web.pdf>. Acesso 05/12/2016.

SILVA, M. V. - **Políticas educacionais, trabalho docente e desempenho discente no ensino médio noturno em escolas periféricas**, Relatório de Pesquisa apresentado ao CNPq como requisito parcial de avaliação do Edital Ciências Humanas, Chamada MCTI/CNPq/MEC/CAPES N º 18/2012, Uberlândia, 2015

SILVA, W. F. – **Pontos e Contrapontos do Ensino Médio Público de Uberlândia/MG**. UFU – Uberlândia - 2013

SOARES, C. B.; - **Juventude e saúde: concepções e políticas públicas** - Simpósio Internacional sobre Juventude Brasileira: Juventudes Contemporâneas: Um Mosaico de Possibilidades. . Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2011. 362p.

SOUZA. D. I.; MÜLLER, D. M.; FRACASSI, M. A. T.; ROMEIRO, S. B. B. - **Manual de orientações para projetos de pesquisa** - Novo Hamburgo: FESLSVC, 2013. 55 p. ; Disponível em: <http://www.liberato.com.br/>

SOUZA, S. Z. L., OLIVEIRA, R. L. P., LOPES, V. V. - **Ensino médio noturno: democratização e diversidade.** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 140 p.

TARDIF, M. - **Saberes docentes e formação profissional.** 5^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TEIXEIRA. I. A. C.; LEAL, A. A. A. - **Fios e desafios da docência no ensino médio** - Revista Outro Olhar - Ensino Médio - Agosto de 2011, Ano 10, nº 7 – Belo Horizonte / MG.

TEIXEIRA, I – **Uma carta, um convite** - Juventude e ensino médio : sujeitos e currículos em diálogo / Juarez Dayrell, Paulo Carrano, Carla Linhares Maia, organizadores. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva, - **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, C. S. - **Construção do conhecimento em sala de aula.** Cadernos Pedagógicos da Liberdade, 2; 3^a Ed. Libertad, São Paulo, 1995.

VASCONCELOS, C. A. - **Modelo neoliberal e políticas educacionais** - Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 11, n. 34, p. 1037-1040, set./dez. 2011

VIEIRA, J. D - **Direito à educação e valorização profissional O papel do Estado e da sociedade**, Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 10, n. 18, p. 25-35, jan./jun. 2016. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

VOLPI, M., SILVA, M. S., RIBEIRO, J. - **10 desafios do ensino médio no Brasil: para garantir o direito de aprender de adolescentes de 15 a 17 anos.** 1. ed. – Brasília, DF: UNICEF, 2014.

APÊNDICES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a), você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada **“Políticas Públicas Educacionais e a evasão escolar no Ensino Médio noturno em escolas públicas em Montes Claros”**sob a responsabilidade das pesquisadoras Maria Vieira Silva e Bernarda Elane Madureira Lopes. Nesta pesquisa nós estamos buscando:1) Investigar os fatores que contribuem para a evasão escolar no Ensino Médio noturno em escolas públicas do município de Montes Claros-MG; 2) Identificar fatores internos e externos à escola que contribuem para a evasão escolar nessa etapa mediante as percepções dos sujeitos envolvidos na educação; 3) Analisar políticas públicas desenvolvidas para atender a esse nível de ensino na tentativa de contribuir para a permanência desses alunos na escola; 4) investigar possíveis relações entre a precarização do trabalho docente e a evasão escolar.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE será obtido pela pesquisadora Bernarda Elane Madureira Lopes antes do início da pesquisa quando do convite para a participação na pesquisa, através da participação na entrevista, levando em conta a disponibilidade dos convidados para ler e preencher o documento.

Na sua participação você tomará parte de uma entrevista. As entrevistas poderão ser gravadas e no processo de transcrição das gravações para a pesquisa as mesmas serão desgravadas.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto e/ou ganho financeiro por participar na pesquisa.

O projeto não apresenta riscos diretos para os participantes, porém uma coleta de dados através da entrevista pode oferecer alguns riscos indiretos como em relação à identificação dos participantes da pesquisa. Para evitar qualquer possibilidade de identificação dos participantes a equipe de pesquisa se responsabilizará pelo manuseio dos dados não permitindo em hipótese alguma que qualquer outra pessoa tenha acesso aos originais dos roteiros de entrevista e das gravações das entrevistas. Não será permitido em hipótese alguma que as gravações das entrevistas sejam copiadas ou gravadas por outras pessoas. A pesquisa proposta não oferece riscos físicos, morais ou psicológicos aos participantes, pois remetem a atividades de pesquisa científica e cultural em ambiente institucional.

Os benefícios remetem aos objetivos do presente estudo:Investigar os fatores que contribuem para a evasão escolar no Ensino Médio noturno em escolas públicas do município de Montes Claros-MG; Identificar fatores internos e externos à escola que contribuem para a evasão escolar nessa etapa mediante as percepções dos sujeitos envolvidos na educação; Analisar políticas públicas desenvolvidas para atender a esse nível de ensino na tentativa de contribuir para a permanência desses alunos na escola; Investigar possíveis relações entre a precarização do trabalho docente e a evasão escolar.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com:

Maria Vieira Silva - Universidade Federal de Uberlândia- Faculdade de Educação: Av. João Naves de Ávila, 2121 - Secretaria da FACED, Campus Santa Mônica – Uberlândia- MG, CEP: 38400-902 – Brasil; Telefone: (34) 3239-4212.

Bernarda Elane Madureira Lopes - Universidade Federal de Uberlândia- Faculdade de Educação: Av. João Naves de Ávila, 2121 – Programa de Pós graduação em Educação- FACED, Campus Santa Mônica – Uberlândia- MG, CEP: 38400-902 – Brasil; Telefone: (34) 3239-4212.

Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, 1A, sala 224. Telefone: (34) 3239-4131.

Uberlândia, ____ de ____ de ____.

Assinatura dos pesquisadores

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Participante da pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) senhor(a), o(a) menor, pelo qual o(a) senhor(a) é responsável, está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada Políticas Públicas Educacionais e a evasão escolar no Ensino Médio noturno em escolas públicas em Montes Claros, sob a responsabilidade dos pesquisadores sob a responsabilidade das pesquisadoras Maria Vieira Silva e Bernarda Elane Madureira Lopes.

Nesta pesquisa nós estamos buscando: 1) Investigar os fatores que contribuem para a evasão escolar no Ensino Médio noturno em escolas públicas do município de Montes Claros-MG; 2) Identificar fatores internos e externos à escola que contribuem para a evasão escolar nessa etapa mediante as percepções dos sujeitos envolvidos na educação; 3) Analisar políticas públicas desenvolvidas para atender a esse nível de ensino na tentativa de contribuir para a permanência desses alunos na escola; 4) investigar possíveis relações entre a precarização do trabalho docente e a evasão escolar.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pelo pesquisador: Bernarda Elane Madureira Lopes, no momento do primeiro contato com o entrevistado em seu local de moradiaNa participação do(a) menor, ele(a) será submetido a uma entrevista semi-estruturada, que será gravada e analisada através da análise de conteúdo e no processo de transcrição das gravações para a pesquisa as mesmas serão desgravadas.

Em nenhum momento o(a) menor será identificado(a). Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

O(A) menor não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

O projeto não apresenta riscos diretos para os participantes, porém uma coleta de dados através da entrevista pode oferecer alguns riscos indiretos como em relação à identificação dos participantes da pesquisa. Para evitar qualquer possibilidade de identificação dos participantes a equipe de pesquisa se responsabilizará pelo manuseio dos dados não permitindo em hipótese alguma que qualquer outra pessoa tenha acesso aos originais dos roteiros de entrevista e das gravações das entrevistas. Não será permitido em hipótese alguma que as gravações das entrevistas sejam copiadas ou gravadas por outras pessoas. A pesquisa proposta não oferece riscos físicos, morais ou psicológicos aos participantes, pois remetem a atividades de pesquisa científica e cultural em ambiente institucional.

Os benefícios remetem aos objetivos do presente estudo:Investigar os fatores que contribuem para a evasão escolar no Ensino Médio noturno em escolas públicas do município de Montes Claros-MG; Identificar fatores internos e externos à escola que contribuem para a evasão escolar nessa etapa mediante as percepções dos sujeitos envolvidos na educação; Analisar políticas públicas desenvolvidas para atender a esse nível de ensino na tentativa de contribuir para a permanência desses alunos na escola; Investigar possíveis relações entre a precarização do trabalho docente e a evasão escolar.

O(A) menor é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com o(a) senhor(a), responsável legal pelo(a) menor.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, o(a) senhor(a), responsável legal pelo(a) menor, poderá entrar em contato com:

Maria Vieira Silva - Universidade Federal de Uberlândia- Faculdade de Educação: Av. João Naves de Ávila, 2121 - Secretaria da FACED, Campus Santa Mônica – Uberlândia- MG, CEP: 38400-902 – Brasil; Telefone: (34) 3239-4212.

Bernarda Elane Madureira Lopes - Universidade Federal de Uberlândia- Faculdade de Educação: Av. João Naves de Ávila, 2121 – Programa de Pós graduação em Educação- FACED, Campus Santa Mônica – Uberlândia- MG, CEP: 38400-902 – Brasil; Telefone: (34) 3239-4212.

Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131

Uberlândia, de de 20.....

Assinatura dos pesquisadores

Eu, responsável legal pelo(a) menor _____ consinto na sua participação no projeto citado acima, caso ele(a) deseje, após ter sido devidamente esclarecido.

Responsável pelo(a) menor participante da pesquisa

TERMO DE ASSENTIMENTO PARA O MENOR

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada “**Políticas Públicas Educacionais e a evasão escolar no Ensino Médio noturno em escolas públicas em Montes Claros**” sob a responsabilidade das pesquisadoras Maria Vieira Silva e Bernarda Elane Madureira Lopes.

Nesta pesquisa nós estamos buscando:1) Investigar os fatores que contribuem para a evasão escolar no Ensino Médio noturno em escolas públicas do município de Montes Claros-MG; 2) Identificar fatores internos e externos à escola que contribuem para a evasão escolar nessa etapa mediante as percepções dos sujeitos envolvidos na educação; 3) Analisar políticas públicas desenvolvidas para atender a esse nível de ensino na tentativa de contribuir para a permanência desses alunos na escola; 4) investigar possíveis relações entre a precarização do trabalho docente e a evasão escolar.

Na sua participação você será submetido a uma entrevista semi-estruturada, que será gravada e analisada através da análise de conteúdo e no processo de transcrição das gravações para a pesquisa as mesmas serão desgravadas.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

O projeto não apresenta riscos diretos para os participantes, porém uma coleta de dados através da entrevista pode oferecer alguns riscos indiretos como em relação à identificação dos participantes da pesquisa. Para evitar qualquer possibilidade de identificação dos participantes a equipe de pesquisa se responsabilizará pelo manuseio dos dados não permitindo em hipótese alguma que qualquer outra pessoa tenha acesso aos originais dos roteiros de entrevista e das gravações das entrevistas. Não será permitido em hipótese alguma que as gravações das entrevistas sejam copiadas ou gravadas por outras pessoas. A pesquisa proposta não oferece riscos físicos, morais ou psicológicos aos participantes, pois remetem a atividades de pesquisa científica e cultural em ambiente institucional. Os benefícios remetem aos objetivos do presente estudo:Investigar os fatores que contribuem para a evasão escolar no Ensino Médio noturno em escolas públicas do município de Montes Claros-MG; Identificar fatores internos e externos à escola que contribuem para a evasão escolar nessa etapa mediante as percepções dos sujeitos envolvidos na educação; Analisar políticas públicas desenvolvidas para atender a esse nível de ensino na tentativa de contribuir para a permanência desses alunos na escola; Investigar possíveis relações entre a precarização do trabalho docente e a evasão escolar.

Mesmo seu responsável legal tendo consentido na sua participação na pesquisa, você não é obrigado a participar da mesma se não desejar. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Esclarecimento ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com:

Maria Vieira Silva - Universidade Federal de Uberlândia- Faculdade de Educação: Av. João Naves de Ávila, 2121 - Secretaria da FACED, Campus Santa Mônica – Uberlândia- MG, CEP: 38400-902 – Brasil; Telefone: (34) 3239-4212.

Bernarda Elane Madureira Lopes - Universidade Federal de Uberlândia- Faculdade de Educação: Av. João Naves de Ávila, 2121 – Programa de Pós graduação em Educação- FACED, Campus Santa Mônica – Uberlândia- MG, CEP: 38400-902 – Brasil; Telefone: (34) 3239-4212.

Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131.

Uberlândia, dede 20.....

Assinatura dos pesquisadores

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Participante da pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) professor, você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada “**Políticas Públicas Educacionais e a evasão escolar no Ensino Médio noturno em escolas públicas em Montes Claros**” sob a responsabilidade das pesquisadoras Maria Vieira Silva e Bernarda Elane Madureira Lopes. Nesta pesquisa nós estamos buscando: 1) Investigar os fatores que contribuem para a evasão escolar no Ensino Médio noturno em escolas públicas do município de Montes Claros-MG; 2) Identificar fatores internos e externos à escola que contribuem para a evasão escolar nessa etapa mediante as percepções dos sujeitos envolvidos na educação; 3) Analisar políticas públicas desenvolvidas para atender a esse nível de ensino na tentativa de contribuir para a permanência desses alunos na escola; 4) investigar possíveis relações entre a precarização do trabalho docente e a evasão escolar.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE será obtido pela pesquisadora Bernarda Elane Madureira Lopes antes do início da pesquisa quando do convite para a participação na pesquisa, através da participação na entrevista, levando em conta a disponibilidade dos convidados para ler e preencher o documento.

Na sua participação você tomará parte de uma entrevista. As entrevistas poderão ser gravadas e no processo de transcrição das gravações para a pesquisa as mesmas serão desgravadas.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa. O projeto não apresenta riscos diretos para os participantes, porém uma coleta de dados através da entrevista pode oferecer alguns riscos indiretos como em relação à identificação dos participantes da pesquisa. Para evitar qualquer possibilidade de identificação dos participantes a equipe de pesquisa se responsabilizará pelo manuseio dos dados não permitindo em hipótese alguma que qualquer outra pessoa tenha acesso aos originais dos roteiros de entrevista e das gravações das entrevistas. Não será permitido em hipótese alguma que as gravações das entrevistas sejam copiadas ou gravadas por outras pessoas. A pesquisa proposta não oferece riscos físicos, morais ou psicológicos aos participantes, pois remetem a atividades de pesquisa científica e cultural em ambiente institucional.

Os benefícios remetem aos objetivos do presente estudo: Investigar os fatores que contribuem para a evasão escolar no Ensino Médio noturno em escolas públicas do município de Montes Claros-MG; Identificar fatores internos e externos à escola que contribuem para a evasão escolar nessa etapa mediante as percepções dos sujeitos envolvidos na educação; Analisar políticas públicas desenvolvidas para atender a esse nível de ensino na tentativa de contribuir para a permanência desses alunos na escola; Investigar possíveis relações entre a precarização do trabalho docente e a evasão escolar.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com:

Maria Vieira Silva - Universidade Federal de Uberlândia- Faculdade de Educação: Av. João Naves de Ávila, 2121 - Secretaria da FACED, Campus Santa Mônica – Uberlândia- MG, CEP: 38400-902 – Brasil; Telefone: (34) 3239-4212.

Bernarda Elane Madureira Lopes - Universidade Federal de Uberlândia- Faculdade de Educação: Av. João Naves de Ávila, 2121 – Programa de Pós graduação em Educação- FACED, Campus Santa Mônica – Uberlândia- MG, CEP: 38400-902 – Brasil; Telefone: (34) 3239-4212.

Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, 1A, sala 224. Telefone: (34) 3239-4131.

Uberlândia, ____ de ____ de ____.

Assinatura dos pesquisadores

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Participante da pesquisa

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ALUNOS EVADIDOS DO ENSINO MÉDIO

1) Dados de identificação:

Aluno: * _____

Idade: _____ Sexo: () F () M

Cidade de nascimento: _____

Estado Civil: () Solteiro () Casado () Divorciado () Outros

Renda familiar: _____

Você possui acesso:

A Internet () Sim () Não () Às vezes

A Cinema () Sim () Não () Às vezes

A teatro () Sim () Não () Às vezes

A museus () Sim () Não () Às vezes

A filmes em locadora () Sim () Não () Às vezes

Que tipo de filme? _____

A revistas () Sim () Não () Às vezes

Que tipo de revista? _____

A jornais () Sim () Não () Às vezes

* O aluno será identificado utilizando-se letra e numero (Exemplo: A1, A2)

2) Fatores pessoais, subjetivos e fatores externos à escola:

- Em que serie você abandonou a escola? Isso faz quantos anos? Pretende retornar? Por que?

- Se retornou, qual a serie que você está cursando hoje?

- O que levou você a abandonar o Ensino Médio?

- Você poderia me dizer quantas reprovações ocorreram nesse período de estudos no Ensino Médio?

- Você já estudou alguma vez em escola particular?

- Quais as lembranças boas e ruins que você tem do Ensino Médio?

- Quais lembranças você tem do seu relacionamento com os professores e colegas?

- Como era sua aprendizagem no Ensino Médio? (Relate um pouco das facilidades e dificuldades enfrentadas.)

- O que você mais gostava na escola?

- Aconteceu algum fato dentro ou fora da escola que possa ter contribuído para que você a abandonasse?

- Quando você estava estudando aconteceu alguma ação governamental (programa de

governo) que você julgue importante para diminuir a evasão escolar e melhorar o ensino?

- Você chegou a participar de algum? Qual?
- Você trabalha? A partir de qual idade começou a trabalhar?
- Qual sua expectativa com relação ao futuro, com relação a sua vida profissional e estudantil?
- O que você pensa da juventude de hoje?
- O que você pensa da sociedade contemporânea?

3)Fatores relacionados à organização do trabalho escolar:

- Com relação a escola: O que você acha da estrutura física? A escola possui recursos pedagógicos? Quais? Os professores utilizavam esses recursos? E o horário de funcionamento da escola atendia sua necessidade? Esses fatores contribuíram de alguma forma para que você abandonasse o Ensino Médio?
- Fale um pouco como eram as aulas dos professores? Quais eram as metodologias e os recursos utilizados?
- Com relação às disciplinas, existiu alguma que você teve mais dificuldade? O que você fez ou a escola fez para diminuir essa dificuldade?
- Você poderia me dizer como eram as avaliações (provas)?
- Você poderia relatar algumas lembranças positivas e/ou negativas desse período?

Na sua opinião existiu algum tipo de dificuldade (precariedade) para o professor dar suas aulas? (Ex:falta de recurso didático, baixo salário, salas cheias, falta de carteira, falta de giz, falta de folhas xerocadas, livro didático) Esses fatores contribuíram de alguma forma para que você abandonasse a escola?

QUESTIONÁRIO COM PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO REGULAR NOTURNO.

Data: ___/___/___

Prezado(a) Professor(a)

Gostaria de poder contar com sua participação respondendo a este questionário. Ele faz parte de uma pesquisa que estou desenvolvendo no Doutorado em Educação na UFU, com o objetivo de investigar os fatores que contribuem para a evasão escolar no Ensino Médio regular noturno em escolas Públicas de Montes Claros.

1-Identificação: Professor: * _____ Sexo: () M () F - Idade: _____
 *O professor será identificado utilizando-se letra e numero (Exemplo: P1, P2)

2-Nível de Formação Acadêmica e respectiva área:

() Mestrado _____ () Doutorado _____ () Normal de nível médio
 () Graduação _____ () Especialização _____

Você possui acesso:

A Internet () Sim () Não () Às vezes
 A Cinema () Sim () Não () Às vezes
 A teatro () Sim () Não () Às vezes
 A museus () Sim () Não () Às vezes
 A filmes em locadora () Sim () Não () Às vezes. Quais gêneros? _____
 A revistas ou jornais() Sim () Não () Às vezes- Especifique: _____

3-Escola(as) Estadual(is) que exerce a função docente:

4-A quanto tempo trabalha com o Ensino Médio? () de 1 a 3 anos () de 3 a 6 anos
 () de 6 a 10 anos () de 10 a 20 anos () mais de 20 anos

5-Número de cargos que ocupa: () um () dois () três

6-Carga horária total de trabalho semanal: () 20 () 25 () 30 () 40 () 60

7-Remuneração total: () Entre 1 a 2 Sal. Min. () Entre 2 e 4 Sal. Min.
 () Entre 4 a 6 Sal. Min. () Acima de 6 Sal. Min.

8-Leciona em qual(is) disciplinas (s): _____

9-A disciplina lecionada corresponde a sua formação? () sim () não
 Por que?

10-Atua apenas no magistério:

() Sim () Não-Em caso negativo, qual a outra atividade remunerativa: _____

11-Você considera que o salário recebido pelos professores é fator determinante nas condições de trabalho em sala de aula? Por que?

12-Você identifica incentivos para a formação continuada dos professores do Ensino Médio, por parte do sistema estadual de ensino?

() Sim () Não () Às vezes

13-Há um plano de saúde para os professores da rede estadual de ensino?

() Sim () Não

Em caso positivo, o plano atende suas necessidades? () Sim () Não () Às vezes
Justifique sua resposta:

14-Você considera que o alto número de alunos em uma sala de aula é um fator determinante nas condições de trabalho do professor?

() Sim () Não () Às vezes

Qual sua opinião, sobre o número de alunos existentes em sua sala de aula?

15-Você já foi vítima de violência física ou simbólica, por parte de (os) aluno(s), em sua profissão? () Sim () Não - Quais?

16-Para você as condições de trabalho (precarização) dos professores no Ensino Médio, contribui para a evasão dos alunos nessa etapa? Por que?

17-Na escola onde atua as condições de infra-estrutura física e de equipamento, condições físico-ambientais (umidade, barulho, iluminação); condições de higiene, saneamento e conservação da escola e os recursos materiais didáticos – pedagógicos são favoráveis ao bom desempenho do seu trabalho.

() Sim () Não () Às vezes

Justifique:

18-Você considera essas condições como fatores determinantes nas condições de trabalho do professor? Por que?

19-Você considera que essas condições citadas acima contribuem para a evasão dos alunos do Ensino Médio? Por que?

20-Na sua opinião, fatores internos e ou externos a escola contribui para a evasão dos alunos no Ensino Médio? Justifique: (Exemplos: Internos: Estrutura física, salas cheias, falta de recurso pedagógicos, disciplinas, etc.... Externos: Família, questões sociais, drogas, ações governamentais, etc....)

() sim () não

21-A escola dispõe de recursos didáticos metodológicos para a realização de seu trabalho? Quais? Você utiliza-os? Por que?

22- Cite três dificuldades percebidas no seu campo de trabalho?

23-Você poderia citar alguma política pública que tenha contribuído para a melhoria do ensino e diminuição da evasão escolar no Ensino Médio?

24- Para você quais os fatores que contribuem para a evasão dos alunos do Ensino Médio regular noturno?
